

“Zo'n papiertje alleen zegt mij niet genoeg”

De attitudes van niet-academische leerkrachten en directieleden ten aanzien van academische leerkrachten en de ervaren ruimte van academische leerkrachten op basisscholen in Nederland

Student: Laura H. Kleine (S3464539)

Begeleider: dr. M. Hingstman

Tweede beoordelaar: prof. dr. H. Korpershoek

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterscriptie Onderwijswetenschappen: Onderwijsinnovatie

1 juni 2022

Abstract

The quality of primary education in the Netherlands must be increased (Onderwijsraad, 2013). Academic teachers, with their critical thinking and experience in research, could provide for this quality improvement (Baan, 2020). Therefore, the aim of the present study was to describe the attitudes of non-academic teachers and principals towards academic teachers and the space that academic teachers experience to deploy their academic skills.

For this purpose, a cross-sectional survey ($N = 159$) and a case study ($N = 3$) were conducted, in which information was collected from respondents from the three different target groups. The results indicated that the attitude of non-academic teachers towards academic teachers is predominantly negative to neutral ($N = 95$). The attitude of principals is predominantly positive ($N = 27$). In addition, academic teachers experience little space for using their academic skills ($N = 37$).

To conclude, many academic teachers are not deployed extra in addition to the teaching task, despite the appreciation for their critical and inquiring attitude. This, like the attitudes towards academic teachers, could possibly stem from ignorance on the part of those involved in education about the quality of academic teachers. Follow-up research is needed to make statements about the relationship between the attitudes in the work environment of academic teachers and the perceived space of academic teachers in that work environment. Based on the current study, it is recommended that key actors, such as school boards, become better informed about the qualities and possible deployment of academic teachers.

Samenvatting

De kwaliteit van het basisonderwijs in Nederland moet worden verhoogd (Onderwijsraad, 2013). Academische leerkrachten zouden met hun kritische houding en onderzoeksachtergrond deze kwaliteitsslag teweeg kunnen brengen (Baan, 2020). Het doel van het huidige onderzoek is het beschrijven van de attitudes van niet-academische leerkrachten en directieleden ten aanzien van academische leerkrachten en de ruimte die academische leerkrachten ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten.

Hiervoor zijn een cross-sectioneel survey-onderzoek ($N = 159$) en een casestudy ($N = 3$) uitgevoerd, waarbij informatie is verzameld bij respondenten uit drie verschillende doelgroepen. Uit de resultaten is gebleken dat de attitude van niet-academische leerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten overwegend negatief tot neutraal is ($N = 95$). De attitude van directieleden is overwegend positief ($N = 27$). Daarenboven ervaren academische leerkrachten weinig ruimte voor het inzetten van hun academische vaardigheden ($N = 37$).

Concluderend kan gesteld worden dat een groot deel van de academische leerkrachten niet extra wordt ingezet naast de lesgeefstaak, ondanks de waardering voor hun kritische en onderzoekende houding. Dit zou, net als de attitudes ten aanzien van academische leerkrachten, mogelijk voort kunnen komen uit onwetendheid bij betrokkenen over de kwaliteit van academische leerkrachten. Vervolgonderzoek is nodig om uitspraken te kunnen doen over de samenhang tussen de attitudes in de werkomgeving van academische leerkrachten en de ervaren ruimte van academische leerkrachten in diezelfde werkomgeving. Op basis van het huidige onderzoek wordt aanbevolen om belangrijke actoren, zoals schoolbesturen, meer op de hoogte te stellen van de kwaliteiten en mogelijke inzet van academische leerkrachten.

“Zo’n papiertje alleen zegt mij niet genoeg”: de attitudes van niet-academische leerkrachten en directieleden ten aanzien van academische leerkrachten en de ervaren ruimte van academische leerkrachten op basisscholen in Nederland

In 2008 is in Nederland de eerste academische opleiding tot leerkracht basisonderwijs opgericht vanuit een kwantitatief tekort aan kwalitatief goede leerkrachten (Coenen et al., 2021; Commissie Leraren, 2007). Inmiddels wordt ongeveer tien procent van de leerkrachten in opleiding academisch opgeleid (Temmen, 2019). Daarnaast staat in het Bestuursakkoord dat in 2020 dertig procent van de leerkrachten een hbo-master of universitaire master moet hebben afgerond (Van Casteren et al., 2015). Deze bewegingen tot hoger opgeleide leerkrachten in het basisonderwijs hebben te maken met een kwaliteitsslag die in het onderwijs bereikt moet worden (Inspectie van het Onderwijs, 2012; Onderwijsraad, 2013). Recente onderwijsontwikkelingen, zoals passend onderwijs en opbrengstgericht werken, vragen namelijk om professionalisering van het onderwijs (Van der Wel & Van Bergen, 2012). De academisch opgeleide leerkracht zou met zijn kritische houding en onderzoeksachtergrond de juiste partij zijn om deze professionalisering in te vullen en een kwaliteitsverandering teweeg te brengen (Baan, 2020; Bijlsma, 2019; Doolaard et al., 2018; Van Casteren et al., 2015).

De laatste jaren studeren dus steeds meer academische leerkrachten af, die de potentie hebben om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (Baan, 2014; Van der Wel & Van Bergen, 2012). Echter, uit verschillende onderzoeken blijkt dat directies en schoolbesturen nauwelijks het potentieel van deze academische leerkrachten benutten (Baan, 2020; Coenen et al., 2021; Van der Wel & Van Bergen, 2012). Dit leidt tot ontevredenheid bij de academisch opgeleide leerkrachten en zorgt in veel gevallen voor het verlaten van het onderwijs door gebrek aan ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden (Actieplan Academici PO, 2020; Broeks et al., 2018; Coenen et al., 2021; Doolaard et al., 2018). Hiermee worden de doelstellingen die zijn opgesteld bij het oprichten van academische opleidingen tot leerkracht basisonderwijs, namelijk het verbeteren van de onderwijskwaliteit en het tegengaan van het lerarentekort, niet behaald (Bijlsma & Kirschner, 2019; Van Kasteren & De Boer, 2022).

Academische leerkrachten

Opleiding

De academische leerkracht is een leerkracht met een universitair bachelor- of masterdiploma (Actieplan academici PO, 2020). Een academische leerkracht kan hiervoor

verschillende routes doorlopen. Het aantal routes is de afgelopen jaren gegroeid (Temmen, 2019). Er zijn twee soorten academische leerkrachten (Coenen et al., 2021): leerkrachten die bij de start van hun loopbaan in het basisonderwijs al academisch opgeleid zijn (initieel academisch geschoolde leerkrachten) en leerkrachten die een universitaire opleiding hebben gevolgd na een aantal jaren werkzaam te zijn geweest als leerkracht (post-initieel academisch geschoolde leerkrachten). Deze laatste groep academische leerkrachten behaalt eerst een hbo-bachelordiploma en volgt op een later moment in de loopbaan een universitaire bachelor- of masteropleiding (Heyma et al., 2017; Struyve et al., 2019; Wubbels, 2016). Voor initieel academisch geschoolde leerkrachten zijn vier mogelijke routes. Allereerst kan een academische leerkracht worden opgeleid door eerst een universitaire bachelor- of masteropleiding (anders dan een lerarenopleiding) te volgen en later via de zij-instroom een lesbevoegdheid te behalen (Actieplan Academici PO, 2020). Ten tweede kan een academische leerkracht worden opgeleid door een tweejarige universitaire masteropleiding tot leerkracht basisonderwijs te volgen, waarbij ook een lesbevoegdheid wordt behaald (De Jong, 2022). Ten derde kan een academische leerkracht eerst een pabo-diploma behalen en direct daarna via een pre-master een universitair masterdiploma (Coenen et al., 2021). Ten slotte kan een academische leerkracht worden opgeleid door middel van een academische opleiding tot leerkracht basisonderwijs (Coenen et al., 2021; Berndsen et al., 2012). De basis van deze academische opleiding tot leerkracht basisonderwijs is de dubbele oriëntatie: alumni hebben een academisch werk- en denkniveau en combineren dit met beroepsgerichte competenties (Bijlsma & Kirschner, 2019; Universitaire Pabo's Nederland, 2018). De toegevoegde waarde van een academische opleiding is te vinden in de theoretische kennis en onderzoeksvaardigheden die leerkrachten opdoen op de universiteit (Baan, 2014; Van der Wal-Maris et al., 2012). Alumni van een academische opleiding zijn vaak gemotiveerd voor onderzoekend werken, het uitvoeren van eigen onderzoek en het gebruiken van onderzoeksliteratuur voor het evalueren van de eigen lespraktijk (Baan et al., 2020; Van Amsterdam, 2018). Dit zou bij moeten dragen aan het dichten van de kloof tussen onderzoek en praktijk (Temmen, 2019; Wubbels, 2016).

Academische vaardigheden

De toegevoegde waarde van academische leerkrachten wordt vaak uitgedrukt in taken en rollen die zij boven op het leraarschap in de klas vervullen (Coenen et al., 2021). Verschillende

vaardigheden ondersteunen academisch opgeleide leerkrachten in het uitvoeren van deze extra taken of rollen (Coenen et al., 2021):

- 1) Een kritische blik: academische leerkrachten zijn gemiddeld kritischer dan niet-academische leerkrachten en vragen vaker om onderbouwing van bijvoorbeeld lesmethoden of pedagogisch-didactische aanpakken (Baan et al., 2019; Baan et al., 2020; Bijlsma, 2019). Daarnaast nemen academische leerkrachten vaker een kritische houding aan ten aanzien van zichzelf dan niet-academische leerkrachten en reflecteren zij vanuit een breder perspectief (Baan et al., 2020; Heyma et al., 2017). De kritische blik van academische leerkrachten kan daarnaast zorgen voor stimulering van inhoudelijke teamgesprekken (Hemels, 2014).
- 2) Analytische vaardigheden: academische leerkrachten hebben gemiddeld sterker ontwikkelde analytische vaardigheden dan niet-academische leerkrachten (Van der Wel & Van Bergen, 2012). Zij handelen vaak systematisch en kritisch bij het verzamelen van informatie en het onderbouwen van besluiten (Doolaard et al., 2018; Hemels, 2020). Dit leidt tot weloverwogen beslissingen met betrekking tot het verbeteren en vernieuwen van onderwijs (Heyma et al., 2017).
- 3) Het toepassen van kennis uit onderzoek: academische leerkrachten hebben een verder ontwikkelde onderzoekende houding en maken vaker gebruik van literatuur dan niet-academische leerkrachten (Van den Bergh et al., 2017). Zij zijn in staat om wetenschappelijke literatuur te zoeken, lezen en interpreteren (Bijlsma, 2019). Deze literatuur wordt onder andere gebruikt om de praktijk te evalueren (Baan et al., 2019).
- 4) Kennis delen met collega's: academische leerkrachten delen vaker lesmateriaal en opgedane kennis met collega's dan niet-academische leerkrachten (Heyma et al., 2017).
- 5) Onderzoeksvaardigheden: academische leerkrachten ontwikkelen sterkere onderzoeksvaardigheden dan niet-academische leerkrachten (Van der Wel & Van Bergen, 2012). Deze onderzoeksvaardigheden ontwikkelen zij onder andere door verschillende vormen van onderzoek in de eigen onderwijspraktijk uit te voeren (Baan, 2020; Baan et al., 2019; Van Amsterdam, 2018). Op basis van de uitkomsten kan een academische leerkracht gefundeerde beslissingen nemen om de onderwijspraktijk verder te ontwikkelen of te verbeteren (Claessens & Viëtor, 2019).

Onderzoekende houding. De laatste jaren wordt in Nederland steeds meer belang gehecht aan een onderzoekende houding bij leerkrachten in het basisonderwijs (Baan, 2014; Van den Bergh et al., 2017). Werken vanuit een onderzoekende houding wordt gezien als een belangrijke manier om het onderwijs in basisscholen te verbeteren (Cordingley, 2015; Godfrey & Brown, 2018; Snoek, Bekebrede et al., 2017). Het concept ‘onderzoekende houding’ wordt door verschillende onderzoekers verschillend gedefinieerd. Sommige onderzoekers leggen in de definitie nadruk op de kritische houding en het verzamelen en benutten van gegevens (Bruggink & Harinck, 2012), terwijl andere onderzoekers meer nadruk leggen op onderwijsverbetering en het leren van professionals (Meijer et al., 2016). In het huidige onderzoek wordt met een onderzoekende houding bedoeld dat leerkrachten onderzoek gebruiken om te reflecteren op hun eigen lesgeven en op het onderwijs in hun school (Hemels, 2020; Sachs, 2016; Van der Wal-Maris et al., 2018). Een onderzoekende houding draagt bij aan een schoolcultuur waarin de leerkrachten zich willen blijven ontwikkelen (Hemels, 2014).

Academische leerkrachten zijn in vergelijking met niet-academische leerkrachten gemiddeld al in een vroeg stadium van hun carrière gemotiveerd om vanuit een onderzoekende houding te werken (Broeks et al., 2018; Doolaard et al., 2018). Daarnaast is de onderzoekende houding bij deze groep leerkrachten gemiddeld genomen meer aanwezig (Baan, 2020; Doolaard et al., 2018; Heyma et al., 2017; Snoek, Bekebrede et al., 2017). Van deze onderzoekende houding wordt vooral gebruikgemaakt in de eigen klas en minder op schoolniveau (Baan, 2020).

Inzet van academische leerkrachten

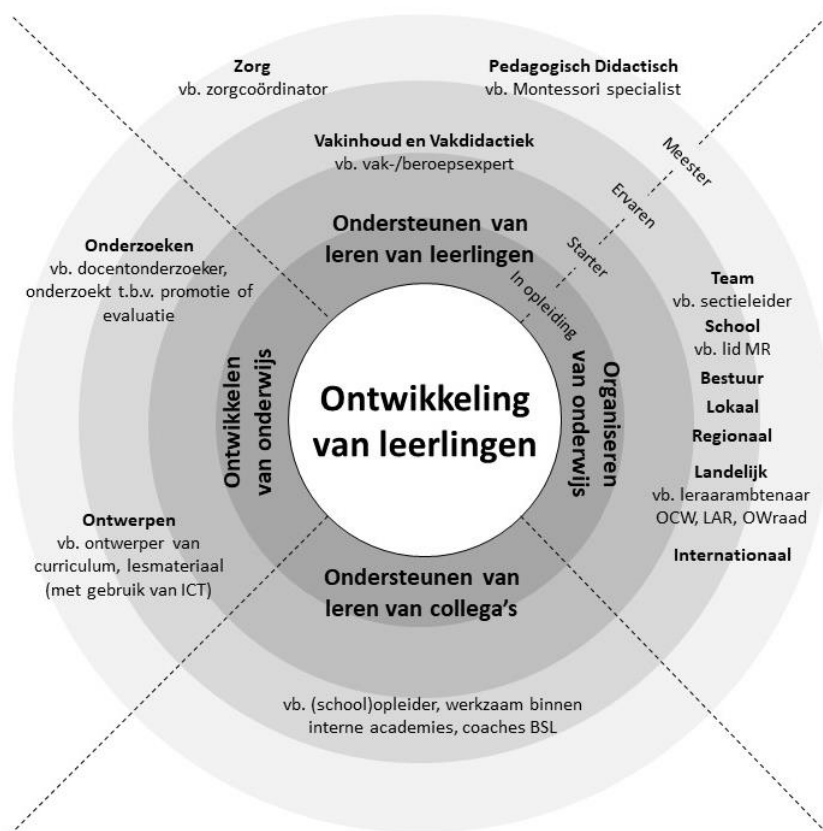
Volgens het beroepsbeeldmodel voor de leerkracht van Snoek, De Wit et al. (2017) kunnen leerkrachten hun vaardigheden inzetten op vier domeinen (zie Figuur 1). Academisch opgeleide leerkrachten onderscheiden zich van niet-academisch opgeleide leerkrachten door de rol die zij in de laatste drie domeinen kunnen vervullen (Broeks et al., 2018):

- 1) Het ondersteunen van leerlingen: leerkrachten moeten pedagogisch en didactisch bekwaam zijn om leerlingen te laten leren en hen hierbij te ondersteunen.
- 2) Het ontwikkelen van onderwijs: leerkrachten kunnen bijdragen aan het ontwerpen en bijstellen van onderwijs buiten de eigen klas en in het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek.
- 3) Het organiseren van onderwijs: leerkrachten kunnen bijdragen aan de organisatie en het beleid binnen de eigen school of op landelijk niveau.

- 4) Het ondersteunen van collega's: leerkrachten kunnen bijdragen aan het opleiden en professionaliseren van collega's.

Figuur 1

Het beroepsbeeldmodel voor de leerkracht (Snoek, De Wit et al., 2017)



Academische leerkrachten kunnen naast de lesgeeftaak verschillende extra rollen op zich nemen, zoals te zien is in Tabel 1. Het vervullen van een extra rol is een bevorderende factor voor het versterken van de positie van de academische leerkracht (Coenen et al., 2021). De extra rollen kunnen zich afspelen op verschillende niveaus binnen of buiten de onderwijsinstelling waar de academische leerkracht werkzaam is (Vermeulen, 2019). Volgens het onderzoek van Broeks et al. (2018) worden academische leerkrachten veelvuldig ingezet op klasniveau, in mindere mate op schoolniveau en nauwelijks op bestuursniveau. Louws et al. (2017) vullen deze resultaten aan: directies en schoolbesturen betrekken academische leerkrachten vaak pas na vijf tot zeven jaar bij rollen op school- of bestuursniveau. Ongeveer 16% van de academische

leerkrachten vervult een rol op regionaal of (inter)nationaal niveau (Broeks et al., 2018). Uit onderzoek van Coenen et al. (2021) blijkt dat 40% van de academische leerkrachten die niet aanvullend worden ingezet, dit wel graag zouden willen. Echter, het percentage academische leerkrachten dat aanvullend wordt ingezet is tussen 2018 en 2021 gestegen van 39% naar 48%, dus hierin is een positieve ontwikkeling zichtbaar.

Tabel 1

Mogelijke extra rollen voor academische leerkrachten

	Beschrijving van de rol
<u>Klasniveau</u>	
Leerkracht-vakspecialist	De leerkracht is specialist op een bepaald vakgebied, zoals taal of rekenen (Ardzejewska et al., 2010; Coenen et al., 2021; Van Amsterdam, 2018).
<u>Schoolniveau</u>	
Leerkracht-ontwikkelaar	De leerkracht is betrokken bij het ontwikkelen van bijvoorbeeld het curriculum (Broeks et al., 2018; Doolaard et al., 2018; Van Amsterdam, 2018).
Leerkracht-coördinator	De leerkracht coördineert alle werkzaamheden rondom een specifiek thema, zoals maatjes lezen (Coenen et al., 2021; Hemels, 2020; Van der Wel & Van Bergen, 2012).
Leerkracht met zorgtaken	De leerkracht is ook orthopedagoog, remedial teacher of intern begeleider (Coenen et al., 2021; Van der Wel & Van Bergen, 2012).
Leerkracht-coach	De leerkracht begeleidt stagiairs en beginnende leerkrachten of coacht collega's (Broeks et al., 2018; Heyma et al., 2017; Van Amsterdam, 2018).
<u>Bestuursniveau</u>	
Leerkracht-onderzoeker	De leerkracht voert onderzoek uit met als doel de onderwijskwaliteit te verbeteren (Baan, 2020; Baan et al., 2020; Van der Wel & Van Bergen, 2012)

Leerkracht- vernieuwer	De leerkracht draagt onderbouwde ideeën aan om het onderwijs te innoveren (Baan et al., 2020; Doolaard et al., 2018; Van Tartwijk et al., 2019; Wubbels, 2016).
Leerkracht- beleidsmaker	De leerkracht is betrokken bij de ontwikkelen van het (school)beleid (Berndsen et al., 2012; Coenen et al., 2021; Van Amsterdam, 2018).

Regionaal niveau

Hybride leerkracht	De leerkracht combineert lesgeeftaken met werkzaamheden buiten de school, bijvoorbeeld bij het Ministerie van OCW (Bijlsma, 2019; Broeks et al., 2018; Coenen et al., 2021).
--------------------	--

(Inter)nationaal

niveau

Leerkracht- kennismakelaar	De leerkracht speelt een rol in de ontwikkeling en verspreiding van wetenschappelijke kennis over opvoeden en leren (Broeks et al., 2018; Coenen et al., 2021; Heyma et al., 2017).
-------------------------------	---

Factoren van invloed op de inzet van academische leerkrachten

De invloed van niet-academische leerkrachten

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat binnen scholen soms weerstand is tegen academische leerkrachten (zie o.a. Van der Wel & Van Bergen, 2012; Hemels, 2020). Niet-academische leerkrachten zouden zich bedreigd voelen door deze ‘superleerkracht’, die beter zou zijn dan zij (Van der Wel & Van Bergen, 2012). Dit zou te maken kunnen hebben met de kritische en analytische houding van academische leerkrachten, waardoor zij een bedreiging kunnen vormen voor de gevestigde cultuur op een basisschool (Bijlsma & Kirschner, 2019). Hemels (2020) licht dit verder toe: als een academische leerkracht zich profileert als academicus en binnenkomt met een bovengeschiedte houding, is de kans groot dat niet-academische leerkrachten een negatieve attitude ontwikkelen. Echter, als de academische leerkracht werkt vanuit enthousiasme, is de kans groter dat niet-academische leerkrachten een positieve attitude ten aanzien van de academische leerkracht ontwikkelen. Uit onderzoek van Struyve et al. (2019) blijkt daarnaast dat sommige niet-academische leerkrachten sceptisch zijn over academische leerkrachten, omdat academische leerkrachten volgens hen voeling met de praktijk zouden missen. Uit de resultaten van het onderzoek van Doolaard et al. (2018) blijkt deze constatering

onjuist. Andere factoren die invloed kunnen hebben op de attitude van en de samenwerking met niet-academische leerkrachten zijn de senioriteit van de academische leerkracht en de rol die deze toebedeeld krijgt in de school (Heyma et al., 2017).

De belangstelling en steun van collega's kan bevorderend of belemmerend werken (Baan et al., 2019; Coenen et al., 2021; Heyma et al., 2017; Spanjer-Sibum, 2016). Het is belangrijk voor het benutten van de vaardigheden van academische leerkrachten dat de werkomgeving hun academische kwaliteiten ondersteunt (Baan et al., 2020; Zwart et al., 2015). Erkenning en waardering van collega's is hierbij cruciaal (Bijlsma & Keyser, 2019; Coenen et al., 2021; Heyma et al., 2017). Daarnaast is een lerende schoolcultuur, waarin het leren van elkaars expertise en van kennis en inzichten uit onderzoek vanzelfsprekend is, een bevorderende factor voor de positie van de academische leerkracht (Coenen et al., 2021).

De invloed van directieleden

Volgens verschillende onderzoeken heeft de directie een belangrijke rol in het ondersteunen van academische leerkrachten bij het inzetten van hun vaardigheden (Baan et al., 2020; Zwart et al., 2015). Het werkt bijvoorbeeld bevorderend voor de academische leerkracht als de directie de leerkracht zodanig positioneert dat deze naast de lesgeefstaak voldoende cognitieve uitdaging ervaart (Brouwer et al., 2018; Temmen, 2019). Hiervoor is het ook belangrijk dat de directie een cultuur uitdraagt waarin sprake is van erkende ongelijkheid (Bijlsma, 2019; Van Tartwijk et al., 2019). Deze erkende ongelijkheid zorgt ervoor dat academische leerkrachten de kans krijgen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en brengt daarnaast erkenning van collega's teweeg (Bijlsma, 2019).

Een bevorderende factor die de positie van academische leerkrachten kan versterken, is waardering door de directie (Coenen et al., 2021; Hemels, 2020; Heyma et al., 2017). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat schooldirecties het belang van academische leerkrachten zien en hun verschillende academische kwaliteiten waarderen (Spanjer-Sibum, 2016; Van Amsterdam, 2018; Van der Wel & Van Bergen, 2012). Directieleden zien de toegevoegde waarde van academische leerkrachten vooral in hun kwaliteiten die kunnen bijdragen aan jaarplannen, actieplannen en het kwaliteitsbeleid (Berndsen et al., 2012). Verder zien zij een toegevoegde waarde in het aanzetten tot schoolontwikkeling vanuit kennis en theorie (Van Kasteren & De Boer, 2022).

Uit onderzoek van Van der Wel en Van Bergen (2012) blijkt echter dat directieleden vaak terughoudend zijn bij het inzetten van academische leerkrachten. Hoewel directieleden aangeven behoefte te hebben aan academische leerkrachten om een kwaliteitsslag op schoolniveau te kunnen realiseren, worden deze gemiddeld pas na vijf tot zeven jaar ervaring betrokken bij rollen buiten de lesgeeftaak (Baan, 2020; Louws et al., 2017; Van der Wel & Van Bergen, 2012). Slechts 33% van de directieleden voorziet voor academische leerkrachten een andere rol dan groepsleerkracht, terwijl dit percentage voor leerkrachten met een hbo-master rond de 89% ligt (Witteman-van Leenen & Van Bergen, 2015). Dit zou voor een groot deel te maken kunnen hebben met het feit dat veel directieleden geen goed beeld hebben van de kwaliteit van academische leerkrachten (Spanjer-Sibum, 2016; Van der Wel & Van Bergen, 2012; Witteman-van Leenen & Van Bergen, 2015) en hoe academische leerkrachten ingezet kunnen worden (Coenen et al., 2021; Snoek, 2014; Van Amsterdam, 2018).

Invloed van het HR-beleid

Een derde factor die invloed kan hebben op de inzet van academische leerkrachten is het HR-beleid (Coenen et al., 2021; Heyma et al., 2017; Temmen, 2019; Wang, 2021). Het HR-beleid over de inzet van leerkrachten wordt vaak geformuleerd op het niveau van de scholenstichting. Bij veel scholenstichtingen is het HR-beleid nog niet toegesneden op de kwaliteiten van academische leerkrachten (Van Amsterdam, 2018; Vermeulen, 2019). Bij slechts 3% van de scholenstichtingen waarbij academische leerkrachten werkzaam zijn, is een specifiek beleid hiervoor (Coenen et al., 2021). Dit zou verklaard kunnen worden vanuit het feit dat de academische leerkracht een relatief nieuw fenomeen is binnen het onderwijs (Vermeulen, 2019). Veel scholen en schoolbesturen zien geen noodzaak om het HR-beleid aan te passen voor één of twee academische leerkrachten. Dit leidt tot een vicieuze cirkel: academische leerkrachten worden niet aangetrokken om in het basisonderwijs te blijven, omdat voor deze groep geen specifiek HR-beleid is ontwikkeld. Hierdoor zijn weinig academische leerkrachten werkzaam in het basisonderwijs, waardoor schoolbesturen geen noodzaak zien in het ontwikkelen van een specifiek HR-beleid voor academische leerkrachten.

Echter, HR-beleid toegespitst op academische leerkrachten kan zorgen voor een aantrekkelijke werkomgeving en goede loopbaanmogelijkheden voor academische leerkrachten (Broeks et al., 2018; Vermeulen, 2019). Daarnaast kan goed HR-beleid ertoe leiden dat de school optimaal kan profiteren van de kwaliteiten van de academische leerkracht door individuele

behoefden te koppelen aan de strategische doelen van de school of het schoolbestuur (Schouten, 2020; Vermeulen, 2019).

Het huidige onderzoek

Het doel van het huidige onderzoek is het beschrijven van de attitudes van niet-academische leerkrachten en directieleden ten aanzien van academische leerkrachten en de mate waarin academische leerkrachten binnen basisscholen in Nederland de ruimte ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten. De attitudes van niet-academische leerkrachten en directieleden ten aanzien van academische leerkrachten zijn nog niet eerder focus van onderzoek geweest. De formele inzet van academische leerkrachten is al wel eerder onderzocht (zie o.a. Broeks et al., 2018; Coenen et al., 2021), maar de ruimte die academische leerkrachten ervaren voor het inzetten van hun academische vaardigheden (ook buiten een formele rol) nog niet. Het huidige onderzoek focust zich daarom op de volgende onderzoeksvragen en deelvragen:

1. Wat zijn de attitudes van niet-academische leerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten in het basisonderwijs?
 - Wat zijn belangrijke voorspellers voor de attitudes van niet-academische leerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten in het basisonderwijs?
2. Wat zijn de attitudes van directieleden ten aanzien van academisch opgeleide leerkrachten in het basisonderwijs?
 - Wat zijn belangrijke voorspellers voor de attitudes van directieleden ten aanzien van academische leerkrachten in het basisonderwijs?
3. In welke mate ervaren academische leerkrachten in het basisonderwijs dat zij binnen hun eigen werkcontext de ruimte krijgen om hun academische vaardigheden in te zetten?
 - Wat zijn belangrijke voorspellers voor de ervaren ruimte van academische leerkrachten in het basisonderwijs?

Methode

Onderzoeksdesign

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruikgemaakt van een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Allereerst kent het huidige onderzoek het design van een cross-sectioneel survey-onderzoek, wat passend is voor het onderzoeken van attitudes (Fraenkel et al., 2019). De informatie over attitudes en ervaringen is verzameld door middel van enquêtes

die zijn afgenomen bij een steekproef uit de populatie. Daarnaast heeft het huidige onderzoek het design van een instrumentele casestudy, aangezien verdiepende interviews zijn afgenomen bij individuen die werkzaam zijn binnen dezelfde basisschool om zo meer inzicht te krijgen in de attitudes van niet-academische leerkrachten en directieleden en de inzet van de academische leerkracht in relatie tot elkaar (Fraenkel et al., 2019). Naast het afnemen van interviews is gebruikgemaakt van documentanalyse op de beleidsdocumenten van de betreffende school om erachter te komen of de inzet van de academische leerkracht beschreven staat in belangrijke schooldocumenten (Bowen, 2009; Fraenkel et al., 2019). Bij documentanalyse worden teksten gebruikt die geschreven zijn zonder tussenkomst van de onderzoeker (Bowen, 2009).

OnderzoeksvARIABLEN

De eerste twee onderzoeksvragen waren gericht op het onderzoeken van de variabele *attitude ten aanzien van academische leerkrachten*. Deze nominale variabele is in drie vormen geoperationaliseerd: *positieve attitude*, *neutrale attitude* en *negatieve attitude*. In de APA Dictionary of Psychology wordt *attitude* als volgt gedefinieerd: een relatief duurzame en algemene evaluatie van een object, persoon, groep, kwestie of concept op een dimensie variërend van negatief tot positief. Attitudes bieden samenvattende evaluaties van doelobjecten en worden vaak verondersteld te zijn afgeleid van specifieke overtuigingen, emoties en gedragingen uit het verleden die verband houden met die objecten (American Psychological Association, z.d.). Voor de derde onderzoeksvraag is de focus gelegd op de variabele *ervaren ruimte voor het inzetten van academische vaardigheden*. Dit is een variabele op intervalniveau, waarbij een hogere score meer ervaren ruimte betekent.

Instrumenten

Enquête

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruikgemaakt van data verkregen uit een online enquête (zie Appendix A). In de enquête werd allereerst naar relevante achtergrondkenmerken gevraagd om de representativiteit van de steekproef te kunnen beoordelen en om te onderzoeken of bepaalde achtergrondkenmerken voorspellers zijn van attitude of ervaren ruimte. Deze achtergrondkenmerken omvatten: geslacht, leeftijd, aantal jaren ervaring in het onderwijs, opleiding, functie, grootte van het team en de school en ervaring met academische leerkrachten. Hierna werd elke doelgroep doorgestuurd naar een eigen enquêtevariant.

Niet-academische leerkrachten en directieleden kregen in dit tweede deel van de enquête stellingen voorgelegd over hun overtuigingen, emoties en gedragingen ten aanzien van academische leerkrachten om zo hun attitude te kunnen bepalen. De stellingen waren gebaseerd op de enquête van Coenen et al. (2021) en op het onderzoek van Vrielink (2007). De respondenten konden op deze stellingen reageren door een 5-punts Likertschaal in te vullen, die reikte van helemaal niet tot in zeer sterke mate. Voor de totale attitude was de minimale score 16 en de maximale score 80. Voor de subschaal Overtuigingen van niet-academische leerkrachten was de minimale score 8 en de maximale score 40. Voor de subschalen Emoties en Gedragingen van niet-academische leerkrachten en Emoties van directieleden was de minimale score 4 en de maximale score 20. De subschaal Overtuigingen kende voor directieleden een minimale score van 7 en een maximale score van 35. Voor de subschaal Gedragingen van directieleden was de minimale score 5 en de maximale score 25.

Betrouwbaarheid attitudeschalen. Om de betrouwbaarheid van de metingen te bepalen is Cronbachs Alfa berekend voor de subschalen en alle attitudeschalen samen (Yildirim & Tezci, 2016). Zoals in Tabel 2 te zien is, kenden de subschalen voor niet-academische leerkrachten een Cronbachs Alfa tussen $\alpha = 0,50$ en $\alpha = 0,93$. Volgens het criterium van Tavakol en Dennick (2011) kon voor de subschalen Overtuigingen en Gedragingen voor niet-academische leerkrachten worden geconcludeerd dat ze betrouwbaar genoeg zijn. De subschaal Emoties had een lage betrouwbaarheid. Aangezien twee stellingen in deze subschaal over bedreiging gaan en twee stellingen over samenwerken, is ervoor gekozen de betrouwbaarheid te berekenen als de schaal wordt opgesplitst. De nieuwe subschalen kenden een acceptabele betrouwbaarheid tussen $\alpha = 0,71$ en $\alpha = 0,92$ (Tavakol & Dennick, 2011). De nieuwe subschalen kenden een minimale score van 2 en een maximale score van 10.

De subschalen voor directieleden kenden een Cronbachs Alfa tussen $\alpha = 0,72$ en $\alpha = 0,92$ (zie Tabel 2). Volgens het criterium van Tavakol en Dennick (2011) kon voor alle subschalen voor directieleden worden geconcludeerd dat ze betrouwbaar genoeg zijn.

Tabel 2*Cronbachs Alfa voor de subschalen en totale schaal van attitude*

	α	Aantal items
Niet-academische leerkrachten		
Subschaal Overtuigingen ($N = 95$)	0,93	8
Subschaal Emoties ($N = 88$)	0,50	4
Emoties Bedreiging ($N = 88$)	0,71	2
Emoties Samenwerken ($N = 88$)	0,92	2
Subschaal Gedragingen ($N = 83$)	0,76	4
Totaal ($N = 83$)	0,92	16
Directieleden		
Subschaal Overtuigingen ($N = 27$)	0,92	7
Subschaal Emoties ($N = 26$)	0,82	4
Subschaal Gedragingen ($N = 25$)	0,72	5
Totaal ($N = 25$)	0,93	16

Noot. Het aantal respondenten verschilt per schaal, omdat niet elke respondent de gehele enquête heeft ingevuld.

Naast de stellingen over attitude werd niet-academische leerkrachten en directieleden gevraagd om op een aantal stellingen te reageren die betrekking hadden op hun eigen onderzoekende houding. Dit werd onderzocht om na te gaan of de eigen onderzoekende houding van invloed zou kunnen zijn op de attitudes ten aanzien van academische leerkrachten. De stellingen zijn overgenomen van Ros en Van den Bergh (2018) en zijn geherformuleerd om ook van toepassing te zijn op de functie van een directielid. De respondenten konden op deze stellingen reageren door een 7-punts Likertschaal in te vullen, die reikte van geheel niet tot geheel wel. De stellingen over de onderzoekende houding zijn ingedeeld in vier subschalen: *willen begrijpen, leren van collega's, verkennen van perspectieven* en *verzamelen en benutten van gegevens*.

Betrouwbaarheid schalen eigen houding. De enquête van Ros en Van den Bergh (2018) kende een betrouwbaarheid voor alle subschalen tussen $\alpha = 0,67$ en $\alpha = 0,90$ (Van den Bergh et al., 2017). Voor het huidige onderzoek waren de Cronbachs Alfa's van de subschalen

voor niet-academische leerkrachten tussen $\alpha = 0,69$ en $\alpha = 0,85$ (zie Tabel 3). De Cronbachs Alfa's van de subschalen voor directieleden waren tussen $\alpha = 0,63$ en $\alpha = 0,85$ (zie Tabel 3). Volgens Tavakol en Dennick (2011) was de betrouwbaarheid voor alle schalen acceptabel.

Tabel 3

Cronbachs Alfa voor de subschalen en totale schaal van eigen houding

	α	Aantal items
<u>Niet-academische leerkrachten (N = 83)</u>		
Subschaal Willen begrijpen	0,79	5
Subschaal Leren van collega's	0,69	5
Subschaal Verkennen van perspectieven	0,76	4
Subschaal Verzamelen en benutten van gegevens	0,85	8
Totaal	0,92	22
<u>Directieleden (N = 25)</u>		
Subschaal Willen begrijpen	0,84	5
Subschaal Leren van collega's	0,75	5
Subschaal Verkennen van perspectieven	0,63	4
Subschaal Verzamelen en benutten van gegevens	0,85	5
Totaal	0,91	19

Academische leerkrachten kregen in het tweede deel van de enquête stellingen op de volgende subschalen voorgelegd: *mate van inzet van de academische achtergrond, delen van kennis en inzichten, inzet, waardering van de academische achtergrond en loopbaanmogelijkheden*. Aan de hand van deze subschalen werd getracht de ervaren ruimte te meten. De stellingen waren gebaseerd op de enquête van Coenen et al. (2021). De respondenten konden op deze stellingen reageren door een 5-punts Likertschaal in te vullen, die reikte van helemaal niet tot in zeer sterke mate. Voor de totale ervaren ruimte was de minimale score 36 en de maximale score 180. De subschalen Achtergrond, Kennis delen en Loopbaan kenden een minimale score van 6 en een maximale score van 30. De subschaal Inzet kende een minimale score van 7 en een maximale score van 35. Voor de subschaal Waardering was de minimale score 11 en de maximale score 55.

Betrouwbaarheid enquête academische leerkrachten. Om de betrouwbaarheid van de metingen te bepalen is Cronbachs Alfa berekend voor de subschalen en totale schaal van ervaren ruimte (Yildirim & Tezci, 2016). Zoals in Tabel 4 te zien is, kenden de subschalen een Cronbachs Alfa tussen $\alpha = 0,72$ en $\alpha = 0,92$. Volgens het criterium van Tavakol en Dennick (2011) kon voor alle subschalen worden geconcludeerd dat ze betrouwbaar genoeg waren.

Tabel 4

Cronbachs Alfa voor de subschalen en totale schaal van ervaren ruimte

	α	Aantal items
Subschaal Achtergrond ($N = 37$)	0,88	6
Subschaal Kennis delen ($N = 35$)	0,89	6
Subschaal Inzet ($N = 34$)	0,81	7
Subschaal Waardering ($N = 34$)	0,91	11
Subschaal Loopbaan ($N = 34$)	0,81	6
Totaal ($N = 34$)	0,94	36

Noot. Het aantal respondenten verschilt per schaal, omdat niet elke respondent de gehele enquête heeft ingevuld.

Alle enquêtevarianten zijn gemaakt in het programma Qualtrics. Voordat de enquêtes zijn verspreid en de interviews zijn afgenomen, is een pilot uitgevoerd bij drie personen die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Op basis daarvan is een tweetal aanpassingen gedaan. Allereerst is de vraag over geslacht veranderd naar gender. Ten tweede is een vraag toegevoegd over de rol van waaruit de enquête wordt ingevuld om te garanderen dat elke respondent naar het goede vervolgdeel wordt doorgestuurd.

Casestudy

In de interviews werden vragen gesteld die gebaseerd zijn op de stellingen uit de enquête (Coenen et al., 2021; Vrieling, 2007). Bij de niet-academische leerkracht en het directielid werden de volgende onderwerpen aan de orde gesteld: invloed van academische leerkrachten, vergelijking met niet-academische leerkrachten, overtuigingen ten aanzien van academische leerkrachten en samenwerken met academische leerkrachten. Bij de academische leerkracht werden de volgende onderwerpen aan de orde gesteld: invloed van de academische achtergrond,

vergelijking met niet-academische leerkracht, het delen van kennis en inzichten, inzet, waardering van de academische achtergrond en loopbaanmogelijkheden. De interviews waren halfgestructureerd om zowel ruimte te laten voor verdiepende antwoorden als ervoor te waken dat alle gewenste informatie verzameld werd (Baarda et al., 2012). De interviews maakten het door doorvragen mogelijk om dieper in te gaan op de gegeven antwoorden, wat in de enquête niet mogelijk was. De definitieve interviewschema's zijn weergegeven in Appendix B.

Steekproef

Enquête

Voor de steekproeftrekking is gebruikgemaakt van een gemakssteekproef. Participanten zijn geworven via het netwerk van de onderzoeker, via sociale media (Facebook [Bovenbouwwereld (gr 5-8), Middenbouwwereld (gr 3/4) & AOLB Algemeen] en LinkedIn), door het benaderen van de drie grootste scholenstichtingen van elke provincie in Nederland en via de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB). Voor de steekproefgrootte van de enquête is gestreefd naar 100 participanten per doelgroep (Fraenkel et al., 2019).

De steekproef bestond voor de eerste onderzoeksvraag uit leerkrachten die werkzaam zijn in het basisonderwijs. De volgende inclusiecriteria werden hierbij gehanteerd: de participant is minimaal één dag per week als leerkracht werkzaam in het basisonderwijs in Nederland; de participant is niet academisch opgeleid. De enquête is ingevuld door 95 niet-academische leerkrachten. De verdeling van de steekproef over verschillende achtergrondkenmerken is weergegeven in Tabel 5. Het percentage vrouwen ligt aanzienlijk hoger (17,7%) dan in de doelpopulatie (Primair onderwijs in cijfers, z.d.a). Voor de andere achtergrondkenmerken werden geen opvallende afwijkingen van de doelpopulatie gevonden (Primair onderwijs in cijfers, z.d.b; Van Casteren et al., 2015).

De steekproef bestond voor de tweede onderzoeksvraag uit directieleden die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Het volgende inclusie criterium werd hierbij gehanteerd: de participant is minimaal één dag per week als directielid werkzaam in het basisonderwijs in Nederland. In totaal hebben 27 directieleden op de enquête gereageerd. De verdeling van de steekproef over verschillende achtergrondkenmerken is weergegeven in Tabel 5. Het percentage directieleden dat een universitaire masteropleiding heeft afgerond ligt aanzienlijk hoger (24,0%) dan in de doelpopulatie (Witteman-van Leenen & Van Bergen, 2015). Voor de andere

achtergrondkenmerken werden geen opvallende afwijkingen van de doelpopulatie gevonden (Primair onderwijs in cijfers, z.d.b; Rijksoverheid, z.d.).

Tabel 5

Percentages, gemiddelden en standaarddeviaties voor achtergrondkenmerken per steekproef

	Niet-academische leerkrachten ($N = 95$)	Directieleden ($N = 27$)	Academische leerkrachten ($N = 37$)
Gender	94,7% vrouw 5,3% man	81,5% vrouw 14,8% man 3,7% onbekend	86,5% vrouw 10,8% man 2,7% non-binair
Leeftijd	$M = 41,0$ $s = 11,1$	$M = 46,1$ $s = 10,1$	$M = 29,3$ $s = 8,2$
Opleiding	70,5% hbo-bachelor 28,4% hbo-master 1,1% KLOS (mbo)	37,0% hbo-bachelor 29,6% hbo-master 33,3% universitaire master	29,7% universitaire bachelor 70,3% universitaire master
Jaren ervaring	$M = 15,9$ $s = 10,2$	$M = 16,3$ $s = 9,1$	$M = 5,8$ $s = 7,3$
Leerlingaantal	$M = 276$ $s = 156$	$M = 184$ $s = 98$	$M = 270$ $s = 176$
Aantal collega's	$M = 21$ $s = 11$	$M = 17$ $s = 9$	$M = 20$ $s = 11$

Noot. De percentages tellen niet op tot 100% door afronding.

De steekproef bestond voor de derde onderzoeksvraag uit academische leerkrachten die werkzaam zijn in het basisonderwijs. De volgende inclusiecriteria zijn hierbij gehanteerd: de leerkracht is in het bezit van een universitair bachelor- of masterdiploma; de leerkracht is minimaal één dag per week werkzaam in het basisonderwijs in Nederland. De enquête is ingevuld door 37 academische leerkrachten. De verdeling van de steekproef over verschillende achtergrondkenmerken is weergegeven in Tabel 5. De gemiddelde leeftijd van academische leerkrachten is 14 jaren lager dan het gemiddelde van de doelpopulatie (Primair onderwijs in

cijfers, z.d.a). Ook ligt het aantal jaren ervaring aanzienlijk lager. Voor de andere achtergrondkenmerken werden geen opvallende afwijkingen van de doelpopulatie gevonden (Primair onderwijs in cijfers, z.d.b; Spanjer-Sibum, 2016).

De verdeling van de respondenten over Nederland is vergeleken met die van de doelpopulatie (Primair onderwijs in cijfers, z.d.c). Hieruit bleek dat het percentage respondenten uit Noord-Nederland (32,7%) voor alle steekproeven aanzienlijk hoger ligt dan het percentage in de doelpopulaties (14,0%). Dit verschil wordt mogelijk verklaard door de locatie van de onderzoeker. Verder lag het percentage directieleden en academische leerkrachten uit Utrecht aanzienlijk hoger in de steekproef (respectievelijk 22,2% en 30,8%) dan in de doelpopulatie (7,5%). Deze verschillen zijn te verklaren vanuit de steekproeftrekking, aangezien verschillende scholenstichtingen uit Drenthe en Utrecht de enquête met hun werknemers hebben gedeeld.

Casestudy

Voor de steekproeftrekking van de casestudy is gebruikgemaakt van een gemakssteekproef. Participanten zijn geworven via het netwerk van de onderzoeker (LinkedIn en Stichting Arlanta) en de werkgever van de onderzoeker (CKC Drenthe). Voor de casestudy is gestreefd naar drie scholen en drie participanten per school (Fraenkel et al., 2019). Idealiter ging het hierbij om één school waarbij de rol van academische leerkrachten al erg duidelijk is, één school waarbij de rol onduidelijk is en één school die hiertussenin zit. Door moeizame communicatie met het onderwijswerkveld en uitval van respondenten is uiteindelijk één casestudy uitgevoerd. Voor de casestudy zijn een niet-academische leerkracht, een directielid en een academische leerkracht geïnterviewd. Zij zijn werkzaam op een school in Drenthe die gemiddeld is wat betreft leerlingenaantal (203 leerlingen) en aantal werknemers (Primair onderwijs in cijfers, z.d.c).

Het eerste interview is afgenomen bij een vrouwelijke, niet-academische leerkracht van 47 jaar. Zij is twee dagen per week werkzaam als groepsleerkracht en twee dagen per week als intern begeleider. Haar hoogst afgeronde opleidingsniveau is hbo-bachelor en zij heeft 25 jaar ervaring in het onderwijs. Haar duo-leerkracht is academisch opgeleid en is ook geïnterviewd. Verder is de vrouwelijke directeur geïnterviewd. Zij is 44 jaar en heeft 23 jaar ervaring in het onderwijs. Haar hoogst-afgeronde opleidingsniveau is hbo-bachelor. Ten slotte is een vrouwelijke, academische leerkracht van 36 jaar geïnterviewd. Zij is werkzaam op de school als groepsleerkracht. Haar hoogst afgeronde opleidingsniveau is een universitaire master. Zij heeft

haar lesbevoegdheid behaald via de zij-instroom. Inmiddels heeft zij 2,5 jaar ervaring in het onderwijs.

Procedure

Enquête

In februari 2022 zijn organisaties en individuen uit de doelpopulaties benaderd voor deelname aan het onderzoek. De enquête is op 24 februari 2022 verspreid. Participanten hebben tot 1 april de tijd gehad om de enquête in te vullen. Voordat de enquête is ingevuld, zijn de participanten digitaal akkoord gegaan met de volgende ethische voorwaarden: 1) de gegevens worden anoniem verwerkt en zijn niet herleidbaar tot één persoon; 2) deelname aan het onderzoek is op vrijwillige basis en kan te allen tijde worden stopgezet tijdens het invullen van de enquête. Voor de enquête is ook een informatiebrief opgesteld die als bijlage is toegevoegd aan de enquête en de wervingsberichten (zie Appendix C).

Casestudy

In de periode van februari tot en met april 2022 zijn directeuren en individuen uit de doelpopulaties benaderd voor deelname aan het onderzoek. Voor de interviews is een informatiebrief opgesteld die in februari en maart 2022 aan verschillende scholen binnen de doelpopulatie is verschaft (zie Appendix D). Voor de school die uiteindelijk deel wilde nemen aan het onderzoek is een toestemmingsformulier opgesteld (zie Appendix E). In mei 2022 zijn de verdiepende interviews afgenomen op één school, waarbij een directielid, een academische leerkracht en een niet-academisch opgeleide collega apart van elkaar zijn geïnterviewd. De interviews zijn alle drie na elkaar op locatie en met audio-opname afgenomen.

Analyseplan

Voor het uitvoeren van de analyse zijn allereerst de resultaten van de attitudeschalen en de achtergrondkenmerken van de enquête ingevoerd in SPSS (versie 26). Respondenten die geen van de stellingen hebben beantwoord of die niet binnen de doelgroep vielen, zijn uit het bestand verwijderd. Daarnaast zijn verschillende somvariabelen gecreëerd om de somscore op de subschalen en de totale schaal voor alle respondenten te berekenen. Verder is voor de niet-academische en academische leerkrachten een nieuwe dummy-variabele toegevoegd met betrekking tot het wel of niet hebben van een extra functie naast groepsleerkracht. Hierna is het SPSS-bestand opgesplitst in drie aparte bestanden, voor elke doelgroep één. Voor de niet-academische leerkrachten zijn vervolgens de eerste twee stellingen in de subschaal Emoties

gehercodeerd, aangezien deze stellingen negatief geformuleerd waren. Dit is ook gebeurd met de tweede stelling in de subschaal Emoties in de dataset van de directieleden. Met behulp van SPSS zijn vervolgens berekeningen gedaan om beschrijvende gegevens te rapporteren wat betreft de achtergrondkenmerken en attitudes van de participanten voor elke doelgroep apart. Om te bepalen of er significante voorspellers zijn voor ofwel de attitude ofwel de ervaren ruimte is voor elke doelgroep een multipale regressieanalyse uitgevoerd waarin alle mogelijke voorspellers zijn meegenomen. Hierbij is gebruikgemaakt van het significantieniveau $\alpha = 0,05$. Daarnaast zijn voor de significante voorspellers de correlaties berekend. Om correcte conclusies te kunnen trekken op basis van de analyses zijn voorafgaand aan de analyses de assumpties wat betreft lineariteit, normaliteit, homoscedasticiteit, multicollineariteit en gelijke standaarddeviaties gecontroleerd.

De interviews zijn met behulp van Word online getranscribeerd, waarna de transcripten in het programma ATLAS.ti (versie 22) zijn ingevoerd. Ook de facultatieve opmerkingen bij de enquête zijn in het programma ATLAS.ti ingevoerd. Hierna zijn door middel van het coderen van de data twee gerichte inhoudsanalyses uitgevoerd (Hsieh & Shannon, 2005). Een gerichte inhoudsanalyse maakt gebruik van deductief coderen, waarbij de categorieën voor de codeboom van tevoren worden bepaald aan de hand van theoretische modellen en concepten. De gerichte inhoudsanalyse start met het opstellen van een codeboom (zie Appendix F), waarna de data wordt gecodeerd. Hierna kunnen door middel van inductief coderen codes worden toegevoegd aan de codeboom. Ook de beleidsstukken van de deelnemende school zijn gecodeerd in ATLAS.ti. Hierbij is gebruikgemaakt van in-vivo-coderen (Saldaña, 2014). In-vivo-coderen gebruikt een deel van de letterlijke data als code.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de codeboom is berekend met behulp van het programma ATLAS.ti. Hiervoor zijn de interviews met de niet-academische leerkracht en het directielid met behulp van de codeboom gecodeerd door een andere onderzoeker. Hierbij is gewerkt met voorgeselecteerde segmenten: de tweede codeur moest codes toewijzen aan dezelfde segmenten als de eerste codeur gedaan heeft (O'Connor & Joffe, 2020). Dit is gedaan om te voorkomen dat het percentage overeenkomst niet betrouwbaar is. Als de codeurs zelf de segmenten moeten selecteren, wordt in de berekening van het percentage overeenkomst namelijk ook het aantal geselecteerde woorden meegenomen en wordt niet puur gekeken naar het

toekennen van dezelfde codes. Het percentage overeenkomst voor het huidige onderzoek is 80,9%. Dit betekent dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid acceptabel is (Miles & Huberman, 1994).

Resultaten

Er zijn 245 respondenten gestart met het invullen van de enquête. Hiervan zijn 71 uit de steekproef verwijderd, omdat zij alleen de vragen over achtergrondkenmerken hebben ingevuld en van hen dus geen gegevens bekend zijn met betrekking tot hun attitude of ervaren ruimte. Drie respondenten zijn verwijderd, omdat ze binnen geen van de doelgroepen pasten. Daarnaast zijn 12 respondenten uit de steekproef verwijderd, omdat zij niet voldeden aan de inclusiecriteria van de groep waarvoor zij de enquête hadden ingevuld. 18 respondenten hebben slechts een deel van de stellingen ingevuld. Zij zijn in de analyse meegenomen voor de subschalen die ze hebben beantwoord. Voor hen is geen totaalscore berekend. In Appendix G zijn de scores per stelling gerapporteerd voor elke doelgroep.

Attitude niet-academische leerkrachten enquête

De steekproef bestond uit 95 niet-academische leerkrachten, waarvan 34,7% werkt of heeft gewerkt met een academische leerkracht. Tabel 6 laat zien dat de gemiddelde attitudescore 37,61 op een schaal van 16 tot 80 was. Hiermee was de totale attitude overwegend negatief tot neutraal. Op de subschaal Overtuigingen werd het meest negatief gescoord. Op de subschalen Emoties Samenwerken en Gedragingen werd overwegend negatief tot neutraal gescoord. Op de subschaal Emoties Bedreiging werd het meest positief gescoord; dit houdt in dat niet-academische leerkrachten academische leerkrachten niet als bedreiging zien.

Tabel 6

Scores op de totale schaal en subschalen van attitude

	<i>M</i>	<i>s</i>
Totale schaal (<i>N</i> = 83)	37,61	10,71
Subschaal Overtuigingen (<i>N</i> = 95)	19,15	6,82
Subschaal Emoties Bedreiging (<i>N</i> = 88)	9,44	1,04
Subschaal Emoties Samenwerken (<i>N</i> = 88)	5,74	1,89
Subschaal Gedragingen (<i>N</i> = 83)	10,19	2,84

Als de resultaten van de verschillende stellingen met elkaar worden vergeleken, valt een aantal stellingen op door een hoge of juist lage score (zie Tabel 7). Op de stellingen die de academische leerkracht ‘boven’ niet-academische leerkrachten plaatst, is voornamelijk negatief gereageerd. Drie respondenten hebben in de opmerkingen hierbij toegelicht dat zij slechte ervaringen hebben met academische leerkrachten, aangezien zij zich volgens hen arrogant en bovengeschied aan de niet-academische leerkracht opstelden. Verder kwam uit de opmerkingen van zeven respondenten naar voren dat zij twijfelen over de praktische vaardigheden van academische leerkrachten. Niet-academische leerkrachten waren wel positief over het delen van kennis uit de opleiding of uit onderzoek. In de opmerkingen bij de enquête werd door vijftien niet-academische leerkrachten opgemerkt dat zij het vooral belangrijk vinden dat van elke leerkracht de eigen kwaliteiten worden gewaardeerd: “Ik ben ervan overtuigd dat we van en met elkaar kunnen leren, wanneer we gebruikmaken van ieders kwaliteiten, die vaak los staan van de genoten opleiding.”

Tabel 7

Opvallende stellingen met relatief hoge of lage gemiddelde scores

	<i>M</i>	<i>s</i>
Een academische leerkracht draagt bij aan de schoolontwikkeling (<i>N</i> = 95).	1,66	0,85
Ik zou een methode eerder inzetten als een academische leerkracht deze aanraadt (<i>N</i> =95).	1,61	1,01
Ik voel mij ondergeschikt aan een academische leerkracht (<i>N</i> =88).	1,34	0,64
Ik voel mij bedreigd door academische leerkrachten (<i>N</i> =88).	1,22	0,54
Ik waardeer het als een academische leerkracht kennis uit de opleiding of uit onderzoek met mij deelt (<i>N</i> =83).	3,55	0,87
Ik zou eerder advies vragen aan een academische leerkracht dan aan een niet-academische leerkracht (<i>N</i> =83).	1,39	0,75

Noot. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Om te bepalen wat belangrijke voorspellers zijn voor de attitude van niet-academische leerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten zijn verschillende regressieanalyses en *t*-toetsen uitgevoerd. Hier is voor gekozen, omdat niet werd voldaan aan de assumpties van een multiële regressieanalyse, aangezien sprake was van multicollineariteit. De variabelen *leeftijd* en *ervaring* ($r = 0,84, p < 0,001$) en *leerlingaantal* en *aantal collega's* ($r = 0,80, p < 0,001$) hingen sterk met elkaar samen. Uit de regressieanalyses zijn twee significante voorspellers voor de attitude gekomen, namelijk *leeftijd* ($R^2 = 0,06, F(1,81) = 4,71, p = 0,033$) en *ervaring* ($R^2 = 0,09, F(1,81) = 7,77, p = 0,007$). Beide relaties zijn negatief: hoe ouder ($r = -0,23, p = 0,033$) en hoe meer ervaring ($r = -0,30, p = 0,007$), hoe negatiever de attitude ten aanzien van academische leerkrachten. De variabelen *gender* ($t(81) = 0,03, p = 0,98$), *leerlingaantal* ($R^2 = 0,00, F(1,81) = 0,03, p = 0,86$), *aantal collega's* ($R^2 = 0,00, F(1,81) = 0,04, p = 0,84$), *opleidingsniveau* ($t(80) = 0,43, p = 0,67$), *extra rol* ($t(81) = -0,63, p = 0,53$) en *ervaring met academische leerkrachten* ($t(81) = 0,04, p = 0,97$) bleken geen significante voorspellers. Ook de eigen onderzoekende houding bleek geen significante voorspeller ($R^2 = 0,01, F(1,72) = 0,37, p = 0,55$).

Attitude directieleden enquête

De steekproef bestond uit 27 directieleden, waarvan 51,9% werkt of heeft gewerkt met een academische leerkracht. De gemiddelde attitudescore was 58,92 op een schaal van 16 tot 80 (Tabel 8). Hiermee was de totale attitude overwegend positief. Op de subschaal Emoties werd het meest positief gescoord. Op de subschalen Overtuigingen en Gedragingen werd overwegend positief gescoord.

Tabel 8

Scores op de totale schaal en subschalen van attitude

	<i>M</i>	<i>s</i>
Totale schaal ($N = 25$)	58,92	9,56
Subschaal Overtuigingen ($N = 27$)	23,63	5,61
Subschaal Emoties ($N = 26$)	16,42	2,44
Subschaal Gedragingen ($N = 25$)	18,76	2,51

Als de resultaten van de verschillende stellingen met elkaar worden vergeleken, valt een aantal stellingen op door een hoge of juist lage score (zie Tabel 9). Op de stellingen over het delen van kennis werd door directieleden positief gereageerd. Echter, zij gaven aan dat academische leerkrachten nauwelijks bijdragen aan de schoolontwikkeling. In de opmerkingen bij de enquête werd door één directielid opgemerkt: “De antwoorden gelden voor alle leerkrachten, niet specifiek academische leerkrachten.”

Tabel 9

Opvallende stellingen met relatief hoge of lage gemiddelde scores

	<i>M</i>	<i>s</i>
Een academische leerkracht draagt bij aan de schoolontwikkeling (<i>N</i> =27).	2,37	1,36
Ik voel mij bedreigd door academische leerkrachten (<i>N</i> =26).	1,23	0,65
Ik vind het prettig om met een academische leerkracht te sparren/ideeën uit te wisselen (<i>N</i> =26).	4,08	0,85
Ik waardeer het als een academische leerkracht kennis uit de opleiding of uit onderzoek met mij deelt (<i>N</i> =25).	4,20	0,58

Noot. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Om te bepalen wat belangrijke voorspellers zijn voor deze attitude zijn verschillende regressieanalyses en *t*-toetsen en een éénweg-variantieanalyse uitgevoerd vanwege het meetniveau van de variabele. Hier is voor gekozen, omdat net als bij de niet-academische leerkrachten sprake was van multicollineariteit. De variabelen *leeftijd* en *ervaring* ($r = 0,50$, $p = 0,01$) en *leerlingaantal* en *aantal collega's* ($r = 0,83$, $p < 0,001$) hingen sterk met elkaar samen. Uit de analyses bleek dat de variabelen *leeftijd* ($R^2 = 0,06$, $F(1,23) = 1,54$, $p = 0,23$), *ervaring* ($R^2 = 0,01$, $F(1,23) = 0,23$, $p = 0,64$), *gender* ($t(22) = -0,39$, $p = 0,70$), *leerlingaantal* ($R^2 = 0,00$, $F(1,23) = 0,00$, $p = 0,99$), *aantal collega's* ($R^2 = 0,02$, $F(1,23) = 0,47$, $p = 0,50$), *opleidingsniveau* ($F(2, 22) = 1,10$, $p = 0,35$) en *ervaring met academische leerkrachten* ($t(22) = -1,02$, $p = 0,32$) geen significante voorspellers waren voor de attitude ten aanzien van

academische leerkrachten. Ook de eigen onderzoekende houding bleek geen significante voorspeller ($R^2 = 0,01$, $F(1,23) = 0,23$, $p = 0,64$).

Ervaren ruimte academische leerkrachten enquête

De steekproef bestond uit 37 academische leerkrachten, waarvan 59,5% geen andere rollen vervult naast de lesgeeftaak. Deze groep leerkrachten ($M = 29,32$, $s = 8,22$) is in vergelijking met niet-academische leerkrachten ($M = 40,98$, $s = 11,08$) significant jonger ($t(130) = -5,80$, $p < 0,001$). Daarnaast hebben academische leerkrachten ($M = 5,76$, $s = 7,26$) significant minder jaren ervaring in het onderwijs dan niet-academische leerkrachten ($M = 15,88$, $s = 10,20$), $t(130) = -5,51$, $p < 0,001$.

Zoals in Tabel 10 te zien is, was de gemiddelde ervaren ruimte weinig met een gemiddelde score van 93,47 en een standaarddeviatie van 22,87 op een schaal van 36 tot 180. Op de subschaal Inzet werd het meest negatief gescoord. Op de subschalen Kennis delen en Loopbaan werd overwegend negatief gescoord. Op de subschalen Achtergrond en Waardering werd overwegend positief gescoord.

Tabel 10

Scores op de totale schaal en subschalen van ervaren ruimte

	<i>M</i>	<i>s</i>
Totale schaal ($N = 34$)	93,47	22,87
Subschaal Achtergrond ($N = 37$)	17,68	5,13
Subschaal Kennis delen ($N = 35$)	13,06	4,33
Subschaal Inzet ($N = 34$)	14,76	6,44
Subschaal Waardering ($N = 34$)	33,09	8,21
Subschaal Loopbaan ($N = 34$)	14,76	4,19

Als de resultaten van de verschillende stellingen met elkaar worden vergeleken, valt een aantal stellingen op door een hoge of juist lage score (zie Tabel 11). Academische leerkrachten hebben voornamelijk negatief gereageerd op stellingen over hun extra inzet en de ruimte die ze krijgen om kennis te delen. Ze waren wel positief over de mogelijkheden om hun academische vaardigheden binnen de eigen klas in te zetten.

Tabel 11*Opvallende stellingen met relatief hoge of lage gemiddelde scores*

	<i>M</i>	<i>s</i>
Mijn academische achtergrond draagt bij aan mijn werk als groepsleerkracht ($N=37$).	3,76	0,90
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder collega's van andere scholen binnen hetzelfde bestuur ($N=35$).	1,63	0,84
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder collega's van andere scholen buiten het bestuur ($N=35$).	1,31	0,53
Ik zet mij buiten de school (op bestuursniveau of met andere scholen) in voor een specifiek onderwerp/vak/domein ($N=34$).	1,53	0,96
Ik heb voldoende vrijheid/autonomie om mijn eigen lespraktijk vorm te geven (op basis van academische inzichten) ($N=34$).	4,26	0,75
Ik ervaar een lerende cultuur op school ($N=34$).	3,38	1,02
Er zijn binnen mijn bestuur voldoende mogelijkheden om naar een hogere salarisschaal/functie te gaan ($N=34$).	2,03	0,83

Noot. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Om te bepalen wat belangrijke voorspellers zijn voor deze ervaren ruimte zijn verschillende regressieanalyses en *t*-toetsen uitgevoerd. Een multipele regressieanalyse met alle variabelen was niet mogelijk, omdat net als bij de niet-academische leerkrachten en directieleden sprake was van multicollineariteit. De variabelen *leeftijd* en *ervaring* ($r = 0,93, p < 0,001$) en *leerlingaantal* en *aantal collega's* ($r = 0,80, p < 0,001$) hingen sterk met elkaar samen. Daarnaast is in de dataset van academische leerkrachten een samenhang gevonden tussen de variabelen *opleidingsniveau* en *extra rol* ($r = 0,34, p = 0,047$). Uit de analyses zijn twee significante voorspellers voor ervaren ruimte gekomen, namelijk *opleidingsniveau* ($t(32) = -2,24, p = 0,032$)

en extra rol ($t(32) = 2,44, p = 0,020$). Voor opleidingsniveau is hierbij gekeken naar het verschil tussen een universitair bachelordiploma ($M = 81,45, s = 16,55$) en universitair masterdiploma ($M = 99,22, s = 23,53$). Voor extra rol is hierbij gekeken naar het verschil tussen het niet hebben van een extra rol ($M = 86,00, s = 15,12$) en het hebben van een extra rol ($M = 104,14, s = 28,03$). Beide gevonden relaties zijn positief: een hoger opleidingsniveau ($r = 0,37, p = 0,032$) en het hebben van een extra rol ($r = 0,40, p = 0,020$) leiden tot een grotere ervaren ruimte. De variabelen *leeftijd* ($R^2 = 0,01, F(1,32) = 0,21, p = 0,65$), *ervaring* ($R^2 = 0,01, F(1,32) = 0,35, p = 0,56$), *gender* ($t(31) = 0,01, p = 0,99$), *leerlingaantal* ($R^2 = 0,01, F(1,32) = 0,17, p = 0,69$) en *aantal collega's* ($R^2 = 0,00, F(1,32) = 0,03, p = 0,86$) bleken geen significante voorspellers voor de ervaren ruimte. Hoewel ervaring geen significante voorspeller bleek, werd in de opmerkingen bij de enquête door vijf respondenten gezegd dat zij startend leerkracht zijn en hierdoor meer bezig zijn met het ontwikkelen van hun leerkrachtvaardigheden dan met het inzetten van hun academische vaardigheden.

Resultaten casestudy

De casestudy is uitgevoerd op een basisschool in Drenthe. Op deze basisschool zijn twee academische leerkrachten werkzaam. De interviews zijn afgenomen bij de directrice (Denise), de duo-leerkracht van een academische leerkracht (Nynke) en bij dezelfde academische leerkracht (Annika). De gebruikte namen zijn pseudoniemen.

Attitude niet-academische leerkracht

De geïnterviewde, niet-academische leerkracht had een positieve attitude ten aanzien van academische leerkrachten. Zij gaf daarbij aan dat in het onderwijs volgens haar behoefte is aan leerkrachten die meer achtergrondkennis hebben dan een gemiddelde leerkracht. Nynke gaf aan dat zij nog weinig invloed van haar academische collega's op de school als geheel en op het benutten van onderzoek zag. Hierbij noemde zij als reden dat de academische leerkrachten op deze school nog startend zijn en hierdoor veel bezig zijn met het in de vingers krijgen van de lesgeeftaak. In de toekomst verwacht zij dat de academische leerkrachten vooral invloed gaan hebben op de kwaliteit van het beleid en op het onderbouwen van keuzes met wetenschappelijke literatuur.

Volgens Nynke was het verschil tussen haar niet-academische en academische collega's vooral zichtbaar in het zien van het grotere plaatje: de academische collega's hadden meer een helikopterview. Dit kwam ook terug in de manier van samenwerken met haar academische

collega's. Een overeenkomst zag zij vooral in het hart voor het vak en het lesgeven zelf. Hierbij bracht zij nog een nuance aan dat de overeenkomsten en verschillen ook persoonsafhankelijk zijn: "Het blijft heel lastig, want ik heb ook collega's die niet academisch geschoold zijn, maar die dat [een helicopterview] ook enorm goed hebben." Ten slotte gaf Nynke aan dat zij zichzelf gelijkwaardig aan haar academische collega voelde, doordat zij meer ervaring heeft in het onderwijs en ook is opgeleid als intern begeleider.

Attitude directielid

De geïnterviewde directrice had een positieve attitude ten aanzien van academische leerkrachten. Hierbij gaf zij aan dat zij academische leerkrachten in het onderwijs belangrijk vindt, omdat zij meer theoretische onderlegd zijn dan de gemiddelde leerkracht en hierdoor veel kennis meebrengen de school in. Hier voegde Denise aan toe: "Nou, ik denk dat die [academische leerkrachten] wel een hele waardevolle plek in het onderwijs kunnen krijgen, maar dat we dat nog niet altijd voldoende benutten. Ik denk dat daar echt wel kansen liggen in." In de dagelijkse praktijk zag Denise nog weinig invloed van haar academische collega's. Ook zij benoemde hierbij als reden dat de academische leerkrachten nog startend zijn en hierdoor veel bezig zijn met het klassenmanagement. Zij merkte wel dat zij in vergaderingen vaak meer kennis hebben over verschillende onderwerpen. In de toekomst verwacht zij dat haar academische collega's een grotere rol gaan spelen, vooral op de kwaliteit van het beleid en op het onderbouwen van keuzes met wetenschappelijke literatuur. Denise gaf aan dat het volgens haar belangrijk is om op de langere termijn extra rollen uit te delen aan haar academische collega's om ervoor te zorgen dat ook zij zich verder kunnen blijven ontwikkelen. Zij voelde zichzelf steeds competentter worden in het benutten van de vaardigheden van haar academische collega's en in hen cognitief uitdagen, vooral door de gesprekken die zij hierover met hen gehad heeft: "En ik denk dat een academische leerkracht daar zelf ook wel in aan kan geven hoe die iets bij kan dragen, hoe z'n talenten benut kunnen worden. Dus in een functioneringsgesprek stel ik dat wel aan de orde."

Volgens Denise was het verschil tussen haar niet-academische en academische collega's vooral zichtbaar in het feit dat haar academische collega's meer kennis paraat hebben en sneller dingen oppakken of sneller plannen maken om nieuwe ontwikkelingen vorm te geven. Ook gaf zij aan dat haar academische collega's breder op zichzelf reflecteren en nieuwsgieriger zijn dan haar niet-academische collega's. Overeenkomsten zag zij vooral in de dagelijkse praktijk voor de

klas: “Nou alle leerkrachten, startende leerkrachten ploeteren met de klas om dat management voor elkaar te krijgen. Dat hebben zij [academische leerkrachten] ook.” Denise merkte op deze school dat sommige niet-academische collega’s een negatievere attitude hebben dan zij: “Nou, dat [ondergeschikt zijn] ligt wel gevoelig. Ja, en dan met name een leerkracht, een senior leerkracht. Als je dan heel veel ervaring hebt, dan komt zo'n jong broekje met allerlei kennis.”

Ervaren ruimte door academische leerkracht

De geïnterviewde, academische leerkracht ervoer genoeg ruimte voor het inzetten van haar academische vaardigheden. Zij vertelde dat zij op het moment van interviewen invloed heeft op de school als geheel door kritische vragen te stellen en schoolkeuzes te onderbouwen met literatuur. Daarnaast had zij invloed op het team door vanuit een kritische houding in gesprek te gaan over gemaakte keuzes. Haar invloed op de kwaliteit van het beleid werd vooral vormgegeven door haar plek in de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad van de stichting waarbij zij werkzaam is: “En daar [het beleid] ben ik dan wel weer kritisch op en daarover ga ik het gesprek ook aan, ook met de directie wel.” Verder gaf Annika aan dat zij nog geen invloed heeft op het benutten van onderzoek in de school. Ten slotte zag zij haar invloed op de eigen klas terug in haar doelgerichte werkwijze, de eisen die zij aan het werk van haar leerlingen stelt en de zelfreflectie die zij van haar leerlingen verwacht. Haar toegevoegde waarde voor de school zag ze vooral in haar vermogen om een helicopterview in te nemen, doelgericht te werken en zich kritisch op te stellen: “Als iets ook niet werkt, stoppen. Ik vind, iets mag ook niet werken. Je moet het dan niet werkend gaan maken of kloppend gaan maken, want dan ga je iets doen wat niet de bedoeling is.” Annika gaf aan dat zij op dit moment vooral kennis uit de opleiding deelt met haar directe collega (Nynke) en collega’s uit de bovenbouw. Kennis uit wetenschappelijk onderzoek werd nog niet door haar gedeeld.

Binnen het team op deze school zag Annika weinig verschil tussen niet-academische en academische leerkrachten. Op een andere school waar zij werkzaam was, merkte ze dat zij kritischer en innovatiever was dan de niet-academische leerkrachten. Met betrekking tot de attitude van haar collega’s merkte Annika op dat vooral oudere leerkrachten soms moeite hebben met haar kritische vragen: “En ik merk dat oudere leerkrachten, voornamelijk oudere leerkrachten, dit lastig vinden, want ik kom aan iets wat voor hun al zolang goed werkt of in hun beleving goed werkt.” Zij gaf aan dat één van haar oudere collega’s haar plaatst als ondergeschikte, omdat Annika minder ervaring heeft in het onderwijs. Annika waardeerde

zichzelf als gelijkwaardig aan niet-academische leerkrachten, omdat zij volgens zichzelf nog veel kan leren van de ervaringen en kennis van andere leerkrachten. Met betrekking tot de waardering die zij in haar werkomgeving ervoer, vertelde ze dat zij zich vooral gewaardeerd voelde als leerkracht, maar nog niet als academische leerkracht. Dit zou volgens haar te maken kunnen hebben met het feit dat niet al haar collega's weten dat zij academisch is opgeleid.

Annika werd op het moment van interviewen niet ingezet voor extra rollen naast de lesgeeftaak. Zij gaf aan dat dit waarschijnlijk te maken heeft met het feit dat ze beginnend leerkracht is:

Ja, dat dit niet de prioriteit heeft om dit [academische vaardigheden] nu in te zetten en misschien ook niet, omdat ik nu in dat opzicht dan de ervaring anders heb of net begonnen ben, dat ik eerst me daar [het lesgeven] op mag focussen.

Over een aantal jaar zou zij wel een extra rol willen vervullen. Zij ervoer op deze school vanuit de directie voldoende ruimte hiervoor: “Als ik zeg, ik zou wel eens onderzoek willen doen naar (...), dan is die ruimte er denk ik wel, ja. (...) Maar het is, moet dan wel vanuit mezelf komen, niet vanuit de vraag van de directie.” De stichting waarbij de school is aangesloten bood volgens Annika voldoende ontwikkelmogelijkheden op het gebied van te volgen masters. Daarnaast bood de stichting de mogelijkheid om opgeleid te worden tot vakspecialist of coördinator. De cognitieve uitdaging was echter niet op academisch niveau. Op het moment van interviewen ervoer Annika geen ruimte voor het verder ontwikkelen van haar (academische) vaardigheden. Dit had volgens haar voornamelijk te maken met het feit dat ze beginnend leerkracht is. Ze verwachtte in de toekomst meer tijd vrij te kunnen maken voor het verder ontwikkelen en inzetten van haar academische vaardigheden.

Uit de analyse van het school- en stichtingsbeleid bleek dat er geen specifiek beleid is geformuleerd met betrekking tot de inzet van academische leerkrachten. Uit de documentanalyse kwam naar voren dat voornamelijk ruimte wordt gegeven voor het verbeteren van het functioneren in de klas:

De werknemer maakt, met de werkgever, in het kader van de gesprekkencyclus afspraken over de professionalisering van de werknemer. Deze afspraken hebben betrekking op specifieke scholing en professionele ontwikkeling in het kader van de voor de werknemer vastgestelde bekwaamheidseisen [met betrekking tot instructievaardigheden en de SBL-competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren)].

Overzicht casestudy

Samenvattend hadden de directrice en niet-academische collega positieve attitudes ten aanzien van de academische leerkrachten. De geïnterviewde academische leerkracht ervoer op de school uit de casestudy voldoende ruimte voor het inzetten van haar academische vaardigheden. Alle drie de geïnterviewden gaven hierbij aan dat de academische vaardigheden op dit moment nog weinig benut worden, omdat beide academische leerkrachten nog startende leerkrachten zijn. Zij zagen allen voor in de toekomst genoeg mogelijkheden om de academische vaardigheden meer te benutten, vooral op het gebied van beleid en het onderbouwen van keuzes met wetenschappelijke literatuur. De toegevoegde waarde van academische leerkrachten was volgens hen vooral te vinden in het feit dat zij meer kennis paraat hebben, breder op zichzelf reflecteren en in staat zijn een helicopterview in te nemen. Overeenkomsten zagen zij alle drie in het lesgeven en het gedrag in de eigen klas. Hierbij brachten Nynke en Annika nog een nuance aan dat deze overeenkomsten en verschillen ook persoonsafhankelijk zijn. Wat betreft de attitudes gaven Denise en Annika beiden aan dat vooral oudere leerkrachten een negatievere attitude hebben, doordat zij veel ervaring hebben en het hierdoor soms lastig zouden kunnen vinden dat iemand met minder ervaring meer kennis heeft.

Discussie

In het huidige onderzoek is onderzocht wat de attitudes van niet-academische leerkrachten en directieleden ten aanzien van academische leerkrachten zijn. Daarnaast is onderzocht in welke mate academische leerkrachten in Nederland de ruimte ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn enquêtes en interviews afgenomen bij respondenten uit de verschillende doelgroepen, die hierna met behulp van SPSS en ATLAS.ti geanalyseerd zijn.

Uit de resultaten is voor de eerste onderzoeksvraag gebleken dat de attitude van niet-academische leerkracht ten aanzien van academische leerkrachten overwegend negatief tot neutraal is. Deze negatieve attitude komt voornamelijk voort uit een ongelijkwaardigheidsgevoel. Respondenten geven in de stellingen en de opmerkingen aan dat zij academische leerkrachten niet per definitie ‘beter’ vinden, maar dat hun oordeel hierover vooral afhangt van de persoon en niet van de opleiding. Dit komt overeen met de resultaten van Hemels (2020) en Heyma et al. (2017) waarin wordt gesteld dat de attitude afhangt van de houding van de academische leerkracht en de rol die de academische leerkracht in de school vervult. Daarnaast blijkt uit de

kwalitatieve data dat respondenten uit alle drie de doelgroepen vinden dat niet-academische collega's ook kunnen uitblinken in bepaalde academische vaardigheden. Verder kwam uit de kwalitatieve data naar voren dat niet-academische leerkrachten twijfelen over de voeling met de praktijk van academische leerkrachten, wat aansluit bij de bevindingen van Struyve et al. (2019), maar is weerlegd door onderzoek van Doolaard et al. (2018). Daarnaast blijkt uit de kwalitatieve data dat de meeste respondenten uit de drie doelgroepen de lesgeefvaardigheden van academische leerkrachten vergelijkbaar vinden met die van niet-academische leerkrachten. Dit komt overeen met de bevindingen van Broeks et al. (2018) en Snoek, De Wit et al. (2017). Ten slotte reageerden niet-academische leerkrachten positief op stellingen over het delen van kennis uit de opleiding of uit onderzoek. Dit past bij de lerende schoolcultuur die op steeds meer scholen in Nederland te vinden is (Ros & Van den Berg, 2018). Met betrekking tot de deelvraag blijkt uit de resultaten dat de attitude van niet-academische leerkrachten twee significante voorspellers kent, namelijk leeftijd en ervaring. Hoe ouder de niet-academische leerkracht en hoe meer ervaring deze heeft, hoe negatiever de attitude ten aanzien van academische leerkrachten. Dit kwam ook naar voren uit het interview met het directielid en de academische leerkracht in de casestudy.

Voor de tweede onderzoeksvraag is uit de resultaten gebleken dat de attitude van directieleden ten aanzien van academische leerkrachten overwegend positief is. Ook de directrice uit de casestudy had een positieve attitude. Deze resultaten komen overeen met de onderzoeken van Van Amsterdam (2018) en Van der Wel en Van Bergen (2012). Uit de resultaten van zowel de enquête als de casestudy blijkt dat directieleden academische leerkrachten vooral willen inzetten voor het verbeteren van het beleid, het benutten van onderzoek in de school en het onderbouwen van schoolkeuzes met wetenschappelijke literatuur, wat in lijn is met de resultaten uit ander onderzoek (Berndsen et al., 2012). Directeuren uit de enquête en de casestudy voelen zich over het algemeen competent in het cognitief uitdagen en inzetten van academische leerkrachten. Opvallend is dat academische leerkrachten hierover minder positief zijn. Dit blijkt ook uit de onderzoeken van Coenen et al. (2021), Snoek (2014) en Van Amsterdam (2018). De academische leerkracht uit de casestudy geeft hierbij aan dat zij vooral zelf met ideeën moet komen en dat de vraag vaak niet vanuit de directie komt, wat overeenkomt met de bevindingen van Van Kasteren en De Boer (2022). Met betrekking tot de deelvraag zijn geen significante

voorspellers voor de attitude van directieleden ten aanzien van academische leerkrachten gevonden.

Voor de derde onderzoeksvraag is uit de resultaten gebleken dat de ervaren ruimte voor het inzetten van academische vaardigheden overwegend weinig is. Op de stellingen met betrekking tot inzet, kennis delen en loopbaan is het meest negatief gereageerd. Academische leerkrachten worden weinig aanvullend ingezet, wat aansluit bij resultaten uit eerder onderzoek (Coenen et al., 2021). Dit zou voor een deel te maken kunnen hebben met het gebrek aan specifiek HR-beleid voor de inzet van academische leerkrachten, dat ook op de school uit de casestudy ontbreekt (Coenen et al., 2021; Van Amsterdam, 2018; Vermeulen, 2019). Daarnaast zou dit te maken kunnen hebben met de bevinding dat veel niet-academische leerkrachten en directieleden de academische leerkracht uitsluitend als leerkracht zien (Witteman-van Leenen & Van Bergen, 2015). Verder blijkt uit de resultaten dat academische leerkrachten zich wel gewaardeerd voelen. Hun academische achtergrond draagt vooral bij aan hun werk als groepsleerkracht en hun positie binnen het team. De academische leerkracht uit de casestudy licht toe dat zij vooral haar academische vaardigheden kan uiten in het stellen van kritische vragen en het delen van kennis uit de opleiding. Dit sluit aan bij de bevindingen van Broeks et al. (2018). Met betrekking tot de deelvraag blijkt dat een hoger opleidingsniveau (master) en het hebben extra rol leiden tot een grotere ervaren ruimte voor het inzetten van academische vaardigheden. Opvallend is dat leerkrachten met een universitaire master ook vaker een extra functie vervullen dan leerkrachten met een universitaire bachelor. Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen waar dit verschil zijn oorsprong in vindt. Hoewel werkervaring niet als significante voorspeller uit de analyses is gekomen, blijkt uit de kwalitatieve resultaten dat veel startende, academische leerkrachten zich willen focussen op de basale lesgeefvaardigheden. In de casestudy geeft de academische leerkracht aan dat zij pas na drie jaar aanvullend zou willen worden ingezet.

Samenvattend kan vanuit het huidige onderzoek geconcludeerd worden dat niet-academische leerkrachten en directieleden vooral een toegevoegde waarde zien in de wetenschappelijke kennis en kritische houding van academische leerkrachten. Deze waardering wordt door academische leerkrachten ervaren, maar uit zich niet in de inzet van academische leerkrachten in extra rollen naast de lesgeeftaak, waar vanuit academische leerkrachten wel behoefte aan is. Dit zou te maken kunnen hebben met de bevinding dat veel niet-academische

leerkrachten en directieleden de academische leerkracht uitsluitend als leerkracht zien en de opvatting hebben dat deze dus beter zou moeten zijn in de lesgeefstaak (Witteman-van Leenen & Van Bergen, 2015).

De statistische conclusie validiteit van het huidige onderzoek is acceptabel. Voor alle schalen en (aangepaste) subschalen van attitude en ervaren ruimte is de betrouwbaarheid hoger dan $\alpha = 0,71$. Echter, de statistische conclusie validiteit zou mogelijk aangetast kunnen zijn door een respons bias, omdat in de enquête gebruik is gemaakt van meerdere matrixvragen (Fraenkel et al., 2019). Ook is de huidige steekproef kleiner dan wenselijk is voor beschrijvend onderzoek. Hierom is het wenselijk om vervolgonderzoek uit te voeren bij een grotere, aselechte steekproef, waarbij gebruik wordt gemaakt van een andere vraagstelling dan matrixvragen om zo een hogere statistische conclusie validiteit te realiseren.

Door praktische beperkingen is het aantal interviews lager uitgevallen dan het streven en is slechts één casestudy uitgevoerd. Hierdoor biedt het huidige onderzoek geen kwalitatieve toelichting voor scholen waarop niet-academische leerkrachten en directieleden een negatieve attitude hebben en de academische leerkracht weinig ruimte ervaart voor het inzetten van zijn academische vaardigheden. Vervolgonderzoek in de vorm van een multiële casestudy zou deze werkomgeving verder kunnen toelichten vanuit kwalitatieve data. Daarnaast zou dit vervolgonderzoek de eventuele relatie tussen de attitudes in de werkomgeving en de ruimte die de academische leerkracht ervaart kunnen exploreren. Een andere beperking van het huidige onderzoek is dat niet met zekerheid gesteld kan worden dat de resultaten van het huidige onderzoek representatief zijn voor heel Nederland door de locatie van de onderzoeker. Om deze redenen is in het huidige onderzoek sprake van een selectiebias. Ten slotte is een beperking van het huidige onderzoek dat de onderzoeker zelf een academische leerkracht is. Dit zou kunnen leiden tot een confirmation bias.

In het huidige onderzoek is gefocust op niet-academische leerkrachten, directieleden en academische leerkrachten. Andere werknemers binnen de school, zoals onderwijsassistenten en de intern begeleider, zijn in dit onderzoek niet meegenomen. Echter, ook zij maken deel uit van de werkomgeving van de academische leerkracht. Hierom zou het interessant zijn om vervolgonderzoek te doen naar de attitude van alle betrokkenen in de werkomgeving van de academische leerkracht.

Het huidige onderzoek kent praktische implicaties voor zowel bestuursleden als directieleden in het basisonderwijs. Het feit dat academische leerkrachten aangeven weinig ruimte te ervaren voor het inzetten van academische vaardigheden, zou leidinggevenden in het onderwijs moeten oproepen om na te denken over hoe deze ruimte wel gecreëerd zou kunnen worden en bij voorkeur zou kunnen worden vastgelegd in het HR-beleid. Als de ruimte beperkt blijft, zullen academische leerkrachten het onderwijs verlaten, waardoor de kwaliteitsslag niet wordt gemaakt en het lerarentekort verder in de hand wordt gewerkt (Bijlsma & Kirschner, 2019; Coenen et al., 2021). Daarnaast geeft het huidige onderzoek bestuursleden en directieleden inzicht in de overwegend negatieve attitudes van niet-academische leerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten. Dit kan behulpzaam zijn bij het creëren van een schoolcultuur waarin elke leerkracht tot zijn recht komt.

Daarnaast biedt het huidige onderzoek voor academische leerkrachten een overzicht van de werkcontext en een aanbeveling om assertief te zijn. Directieleden hebben een overwegend positieve attitude en willen academische leerkrachten graag inzetten, maar weten niet altijd op welke manier dit kan. Daarom kan het bevorderend voor de inzet van academische leerkrachten werken als zij zelf ideeën aandragen voor de inzet van hun academische vaardigheden (Van Kasteren & De Boer, 2022). Hierbij is het belangrijk dat zij hun collega's benaderen vanuit erkende ongelijkheid en niet als bovengeschikte, omdat dit negatieve attitudes in de hand kan werken.

Ten slotte biedt het huidige onderzoek implicaties voor de overheid. Aangezien zij belang hechten aan academische leerkrachten in het basisonderwijs, is het belangrijk dat zij inzicht verkrijgen in de werkcontext van deze leerkrachten (Van Casteren et al., 2015). Vanuit de bevindingen in dit onderzoek wordt de overheid aanbevolen om te investeren in landelijke, uitgeschreven loopbaanpaden voor academische leerkrachten om schoolbesturen te ondersteunen in de inzet van deze leerkrachten en hen op die manier voor het onderwijs te behouden (Coenen et al., 2021; Van Kasteren & De Boer, 2022). Daarnaast zou het bevorderend zijn voor de positie van academische leerkrachten als de overheid meer ruimte zou bieden voor functiedifferentiatie (Van Amsterdam, 2018).

Concluderend blijkt uit het huidige onderzoek dat de attitude van niet-academische leerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten overwegend negatief tot neutraal is. Daarentegen hebben directieleden een overwegend positieve attitude ten aanzien van

academische leerkrachten. Verder kan geconcludeerd worden dat academische leerkrachten in het basisonderwijs weinig ruimte ervaren voor het inzetten van hun academische vaardigheden. De waardering voor de academische vaardigheden vanuit niet-academische leerkrachten en directieleden uit zich niet in de inzet van academische leerkrachten in extra rollen naast de lesgeefstaak. De bevindingen in het huidige onderzoek hebben mogelijk te maken met het feit dat niet-academische leerkrachten en directieleden de academische leerkracht uitsluitend als leerkracht zien en hierdoor geen kloppend beeld hebben van de mogelijke rollen die een academische leerkracht zou kunnen innemen.

Referenties

- Actieplan academici PO. (2020).
<https://www.bab.nl/attachments/category/20/Werkplan%202020%20sm.pdf>
- American Psychological Organisation (z.d.). Attitude [attitude]. In *APA Dictionary of Psychology*. Geraadpleegd op 22-11-2021, van <https://dictionary.apa.org/attitude>
- Ardzejewska, K., McMaugh, A., & Coutts, P. (2010). Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NS W. *Issues in Educational Research*, 20(3), 203-219.
https://www.researchgate.net/publication/277216447_Delivering_the_primary_curriculum_The_use_of_subject_specialist_and_generalist_teachers_in_NSW
- Baan, J. (2014). De onderzoekende houding van universitaire en reguliere pabostudenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 3(32), 231-244.
<https://www.tvho.nl/getfile.php?id=382>
- Baan, J. (2020). The contribution of academic teachers to inquiry-based working in primary schools [academisch proefschrift]. <https://pure.uva.nl/ws/files/45962042/Thesis.pdf>
- Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2019). Stimulating teachers' inquiring attitude in academic and professional teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693994>
- Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M. L. L. (2020). The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working. *Professional Development in Education*, 46(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1550103>
- Baarda, B., Van der Hulst, M., & De Goede, M. (2012). *Basisboek interviewen: handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (3^{de} druk). Noordhoff Uitgevers.
- Berndsen, F. E. M., Dekker, B., & Van Bergen, C. T. A. (2012). *ONDERWIJS WERKT! Rapportage van een enquête onder docenten en management uit het po, vo, mbo en hbo* [eindrapport]. Regioplan. <https://www.regioplan.nl/project/onderwijs-werkt-2012-en-2013/>
- Bijlsma, H. (2019). Benutten van academische leerkrachten in het PO: streven naar erkende ongelijkheid. *PO Management*, 13, 15-17. <https://www.pomanagement.nl/download/406/>
- Bijlsma, H., & Keyser, M. (2019). Goede voorbeelden als uitgangspunt voor een juiste

- positionering. In E. Schouten (Red.), *Academische leraren* (pp. 71-75). Rosenmullers Communicatie & Organisatie. <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/03/Academische-leraren.pdf>
- Bijlsma, H., & Kirschner, P. (2019, 3 september). *Verscheidenheid in schoolteams als meerwaarde: het benutten van academische leerkrachten in het PO* [blog]. <https://onderzoekonderwijs.net/2019/09/03/verscheidenheid-in-schoolteams-als-meerwaarde-het-benutten-van-academische-leerkrachten-in-het-po/>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J., & Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Adviesbureau Berenschot. <https://www.samenslimmerpo.nl/files/2020-06/1382051%2BBerenschot%2BPO-Rapport%2Bloopbaanpaden%2Bin%2Bhet%2Bprimair%2Bonderwijs-definitief.pdf>
- Brouwer, P., Van Kan, C., Smit, B., Admiraal, W., Van Swet, J., Spreeuwenberg, L., De Jong, F., Asbreuk, H., Kruijer, T., & Van den Berg, L. (2018). *Van masterstudent naar masterdocent: onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek door docenten* [eindrapport]. NRO. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/van-masterstudent-naar-masterdocent-eindrapportage.pdf>
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53. <https://kernvakckv.nl/ckv-schoolbreed/ckv-havovwo/de-onderzoekende-houding-.pdf>
- Claessens, L., & Viëtor, R. (2019). Hoogwaardige leeromgeving. In E. Schouten (Red.), *Academische leraren* (pp. 51-59). Rosenmullers Communicatie & Organisatie. <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/03/Academische-leraren.pdf>
- Coenen, J., Ferket, R., Nieuwenhuis, L., Wagemakers, S., & Waijers, N. (2021). *De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden*. ECBO. <https://ecbo.nl/onderzoekpublicatie/positie-academische-opgeleide-leerkrachten-in-het-po/>
- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht!: advies van de Commissie Leraren*. DeltaHage.

- http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/2007_rapport_commissie_rinnooy_kan.pdf
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234–252.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020105>
- De Jong, M. (2022, 9 maart). *Lesgeven op de basisschool met een universitair masterdiploma*.
<https://www.vpro.nl/programmas/tegenlicht/lees/artikelen/2022/masteropleiding-basisonderwijs.html>
- Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school: verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
<https://research.rug.nl/en/publications/het-functioneren-van-beginnende-leerkrachten-in-hun-groep-en-in-d>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10^e ed.). McGraw-Hill Education.
- Godfrey, D., & Brown, C. (2018). How effective is the research and development ecosystem for England's schools? *London Review of Education*, 16(1), 136-151.
<https://doi.org/10.18546/LRE.16.1.12>
- Hemels, I. (2014). Een onderzoekende schoolcultuur: de academicus als 'kartrekker'. *Kader Primair*, 18-21. <http://static.jellejolles.nl/De-academicus-als-kartrekker1.pdf>
- Hemels, I. (2020, 6 maart). 'Geef je academische leraren de ruimte'. Algemene Vereniging Schoolleiders. <https://avs.nl/actueel/nieuws/geef-je-academische-leraren-de-ruimte/>
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Slighte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving* [eindrapport]. SEO Economisch Onderzoek. <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/effecten-van-een-masteropleiding-op-leraren-en-hun-omgeving.html>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2010/2011*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2011/04/01/staat-van-het-onderwijs-2010-2011-kopie/onderwijsverslag-2010-2011-printversie.pdf>
- Louws, M. L., Van Veen, K., Meirink, J. A., & Van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 770-788. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241>
- Meijer, M.-J. G., Geijssel, F., Kuijpers, M., Boei, F. & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64-78.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1115970>
- Miles M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2e ed.). Sage Publications.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13.
<https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn: meer oog voor persoonlijke professionaliteit*.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2013/03/07/leraar-zijn>
- Primair onderwijs in cijfers (z.d.a). *Personeel (omvang en samenstelling)*.
<https://www.primaironderwijsincijfers.nl/dashboard/sectorinformatie/personeel--omvang-en-samenstelling->
- Primair onderwijs in cijfers (z.d.b). *Leerlingen (omvang en samenstelling)*.
<https://www.primaironderwijsincijfers.nl/dashboard/sectorinformatie/leerlingen--omvang-en-samenstelling->
- Primair onderwijs in cijfers (z.d.c). *Besturen, scholen en vestigingen*.
<https://www.primaironderwijsincijfers.nl/dashboard/sectorinformatie/besturen--scholen-en-vestigingen>
- Rijksoverheid (z.d.). *Hoe word ik schoolleider in het basisonderwijs?*
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/schoolleider-primair-onderwijs>
- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen* [eindrapport].

- NRO. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Eindrapportage-NRO-Kennisbenutting-in-Onderzoekende-Scholen.pdf>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Saldaña, J. (2014). *Coding and Analysis Strategies*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.001>
- Schouten, E. (2020). *De academische leraar*. <https://www.poraad.nl/system/files/piz-de-academische-leraar.pdf>
- Spanjer-Sibum, M. (2016). *Schoolontwikkeling door academische leerkrachten: een onderzoek naar de vraagstukken die zich voordoen in de bijdrage van academisch opgeleide leerkrachten basisonderwijs aan de schoolontwikkeling* [Masterscriptie, Universiteit van Amsterdam]. UvA Scripties.
<https://scripties.uba.uva.nl/document/656858#:~:text=Bijdragen%20aan%20schoolontwikkeling%20is%20meer,professionele%20klimaat%20op%20de%20school>.
- Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T., & Edzes, H. (2017). The contribution of graduation research to school development: graduation research as a boundary practice. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315400>
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Een-beroepsbeeld-voor-de-leraar-VO.pdf>
- Struyve, C., Frijns, D., Vanblaere, B., Delrue, K., & De Fraine, B. (2019). *Reviewstudie en exploratief onderzoek naar masters basisonderwijs*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
https://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/11/Masters_rapportenaanbevelingen.pdf
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Temmen, S. (2019). De academische leraar: het landschap. In E. Schouten (Red.), *Academische*

- leraren* (pp. 9-17). Rosenmullers Communicatie & Organisatie.
<https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/03/Academische-leraren.pdf>
- Universitaire Pabo's Nederland (2018). *Uitstroomprofiel Universitaire Pabo*.
https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/653/original/landelijke-uitstroomprofiel-academische-pabos.pdf?1481707637
- Van Amsterdam, P. (2018). *Eindverslag: Verkenning Academische Lerarenopleiding PO/Academische Pabo*.
http://s3.amazonaws.com/assets.paboweb.nl/documents/1180/Agendapunt_3_rapport_Academische_Pabo_eindversie_VH.pdf
- Van Casteren, W., Van den Broek, A., Brukx, D., Van Hees, M., Poels, H., & Warps, J. (2015). *Vraag en aanbod nascholing voor leerkrachten in het primair onderwijs*. ResearchNed.
<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-774754.pdf>
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94(6), 478-495. <https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=649750>
- Van der Wal-Maris, S., Beijaard, D., Schellings, G. L. M., & Geldens, J. J. M. (2018). How meaningoriented learning is enhanced in Dutch academic primary teacher education. *Teacher Development*, 22(3), 375–393. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1442874>
- Van der Wal-Maris, S. J., Geldens, J. J. M., & Beijaard, D. (2012). Motieven, verwachtingen, leerconcepties en leeroriëntaties van reguliere en academische studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 255-271.
https://www.researchgate.net/publication/274079072_Motieven_verwachtingen_leerconcepties_en_leerorientaties_van_reguliere_en_academische_studenten_aan_lerarenopleidingen_basisonderwijs_bij_aanvang_van_de_studie_Motivations_expectations_learning_concept
- Van der Wel, J., & Van Bergen, K. (2012). *Effectieve inzet academisch gevormde leerkracht PO:*

- Eindrapport*. Regioplan. <https://www.regioplan.nl/wp-content/uploads/data/file/rapporten-2200-2299/2201-Effectieve-inzet-academisch-gevormde-leerkrachten-PO.pdf>
- Van Kasteren, Y., & De Boer, R. (2022). *De brede inzet van academische leerkrachten: bevindingen en aanbevelingen voor het tegemoetkomen aan de behoeftes van academische leerkrachten in het basisonderwijs op het gebied van inzet, professionalisering en kennisdeling*. https://www.prooleiden.nl/bestanden/1305/Onderzoeksrapportage-De-brede-inzet-van-academische-leerkrachten_Definitief.pdf
- Van Tartwijk, J., Henrichs, L., Van Dijk, E., & De Kleijn, R. (2019). De taken van de academische leraar en de beoordeling daarvan. In E. Schouten (Red.), *Academische leraren* (pp. 27-39). Rosenmullers Communicatie & Organisatie. <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/03/Academische-leraren.pdf>
- Vermeulen, M. (2019). HRM-beleid, uitdagingen voor schoolbesturen. In E. Schouten (Red.), *Academische leraren* (pp. 87-93). Rosenmullers Communicatie & Organisatie. <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/03/Academische-leraren.pdf>
- Vrielink, S. (2007). *Opiniepeiling SBO: Eindrapport*. ResearchNed. <https://docplayer.nl/amp/15848891-Opiniepeiling-sbo-eindrapport-onderzoek-in-opdracht-van-het-sbo-sil-vrielink-researchned-bv-nijmegen-10-sep-07.html>
- Witteman-van Leenen, H., & Van Bergen, C. T. A. (2015). *ONDERWIJS WERKT! Rapportage van een enquête onder directie/management en docenten uit het po, vo, mbo en hbo* [eindrapport]. Regioplan. <https://www.regioplan.nl/project/onderwijs-werkt-2015/>
- Wubbels, T. (2016). Een universitaire opleiding voor leerkrachten basisonderwijs. *Marktplaats*, 22, 22-24. https://agorastichting-live-72b7b57d88f74fbfaee-e725d8e.divio-media.net/filer_public/23/2a/232a4436-90c1-4234-8d83-dc13f84841f6/marktplaats_22.pdf
- Yildirim, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' Attitudes, Beliefs and Self-Efficacy about Multicultural Education: A Scale Development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 196–204. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041325>

Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische Studiën*, 92(2), 131-148. https://www.researchgate.net/profile/R-Zwart/publication/281799653_A_closer_look_at_teacher_research_A_review_study_into_the_nature_and_value_of_research_conducted_by_teachers/links/55fc005308ae07629e07d087/A-closer-look-at-teacher-research-A-review-study-into-the-nature-and-value-of-research-conducted-by-teachers.pdf

Appendix A

Enquêtevragen

Beste lezer,

Allereerst hartelijk dank voor uw medewerking aan dit onderzoek. U staat op het punt om een enquête in te vullen over de attitudes van directieleden en medeleerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten en de ruimte die academische leerkrachten binnen hun werkcontext ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten. Met een academische leerkracht wordt bedoeld op een leerkracht met een universitair bachelor- of masterdiploma.

Het invullen van deze enquête neemt ongeveer 15 minuten in beslag. De enquête bestaat uit twee delen. In het eerste deel krijgt u tien vragen over uzelf en over de school waarop u werkzaam bent. In het tweede deel volgen stellingen over ofwel uw attitudes ten aanzien van academische leerkrachten ofwel de ruimte die u als academische leerkracht ervaart; dit is afhankelijk van uw antwoorden op de vragen uit het eerste deel. Indien u niet langer wenst deel te nemen, kunt u op elk moment de enquête beëindigen. Voor meer informatie verwijs ik u graag naar de informatiebrief.

Hartelijke groet,

Laura Kleine

N.B. Als u op meerdere scholen werkzaam bent, vul dan de enquête in voor één van beide scholen.

Toestemming

Door onderstaande opties aan te kruisen geeft u toestemming voor het gebruiken van uw data in het onderzoek.

- Ik weet dat meedoen vrijwillig is en dat ik mijn toestemming kan intrekken op ieder moment van het onderzoek. Daarvoor hoef ik geen reden te geven.
- Ik geef toestemming voor het verzamelen, bewaren en gebruiken van mijn gegevens voor de beantwoording van de onderzoeksvraag in dit onderzoek.
- Ik wil meedoen aan dit onderzoek en weet dat mijn gegevens geheel anoniem gerapporteerd worden.

Deel 1

1a. persoonsgegevens

1. Met welk gender identificeert u zich het meest? [multiple choice, 1 antwoord]

- Man
 - Vrouw
 - Non-binair
 - Ik zeg dat liever niet
2. Wat is uw leeftijd? [getal tussen 18 en 80]
3. Hoeveel jaren ervaring heeft u in het basisonderwijs? [getal tussen 0 en 60]
4. Wat is het hoogste opleidingsniveau dat u hebt voltooid of de hoogste graad die u hebt behaald? [multiple choice, 1 antwoord]
- Hbo bachelor
 - Universitaire bachelor
 - Hbo master
 - Universitaire master
 - Doctor (PhD)
 - Anders, namelijk
5. Wat is uw functie binnen uw school? U kunt meerdere antwoorden aanvinken. [multiple choice, meerdere antwoorden mogelijk]
- (Groeps)leerkracht
 - Intern begeleider
 - (Adjunct)directeur
 - Taal-/rekencoördinator
 - Anders, namelijk

1b. Schoolgegevens

6. In welke provincie ligt de school waarop u werkzaam bent? [multiple choice, 1 antwoord mogelijk]
- Groningen
 - Friesland
 - Drenthe
 - Overijssel
 - Flevoland
 - Gelderland
 - Utrecht
 - Noord-Holland
 - Zuid-Holland
 - Zeeland
 - Noord-Brabant

- Limburg
7. Hoeveel leerlingen volgen onderwijs op de school waarop u werkzaam bent? [getal tussen 1 en 1700]
8. Hoeveel groepsleerkrachten kent de school waarop u werkzaam bent? [getal tussen 1 en 100]
9. Werkt u in uw werkcontext samen met een academische leerkracht of heeft u in het verleden met een academische leerkracht samengewerkt? U kunt meerdere antwoorden aanvinken.
N.B. Onder een academische leerkracht wordt in dit onderzoek een leerkracht verstaan met een universitair bachelor- of masterdiploma. [meerkeuze, meerdere antwoorden mogelijk]
- Ja
 Nee
 Ik ben zelf een academische leerkracht
10. Om u naar het juiste vervolgdeel van de enquête te sturen, kunt u hier invullen vanuit welke rol u de rest van de enquête wilt invullen.
- Vanuit mijn rol als niet-academische (groeps)leerkracht
 Vanuit mijn rol als (adjunct)directeur
 Vanuit mijn rol als academische leerkracht
 Ik pas binnen geen van deze rollen

Deel 2 voor niet-academische leerkrachten

Het volgende deel bevat stellingen over uw overtuigingen over en ervaringen met academische leerkrachten. Bij elke stelling krijgt u de optie om een antwoord te geven op een schaal van helemaal niet tot in zeer sterke mate.

Overtuigingen

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Er is behoefte aan academische leerkrachten.					
Leerkrachten met een universitaire opleiding dienen beter beloond te worden dan leerkrachten met een hbo-opleiding.					

Ik zie een academische leerkracht als meerwaarde voor het team en de school.					
Een academische leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs op de school.					
Een academische leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het beleid op de school.					
Een academische leerkracht draagt bij aan het benutten van onderzoek in de school.					
Een academische leerkracht draagt bij aan de schoolontwikkeling.					
Ik zou een methode eerder inzetten als een academische leerkracht deze aanraadt.					

Emoties

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Ik voel mij ondergeschikt aan een academische leerkracht.					
Ik voel mij bedreigd door academische leerkrachten.					
Ik vind het prettig om met academische leerkrachten samen te werken.					
Ik vind het prettig om met een academische leerkracht te sparren/ideeën uit te wisselen.					

Gedragingen

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Ik waardeer het als een academische leerkracht kennis uit de opleiding of uit onderzoek met mij deelt.					
Ik zou eerder advies vragen aan een academische leerkracht dan aan een niet-academische leerkracht.					

Ik sta ervoor open om van een academische leerkracht onderzoeksmatig te leren werken.					
Ik sta ervoor open om door een academische leerkracht gecoacht te worden.					

Ten slotte volgt nog een aantal stellingen over uw eigen onderzoekende houding. Bij elke stelling krijgt u de optie om antwoord te geven op een schaal van geheel niet tot geheel wel.

	Geheel niet	Groten-deels niet	Meer niet dan wel	Neutraal	Meer wel dan niet	Groten-deels wel	Geheel wel
Ik wil graag weten hoe dingen werken.							
Ik kan mijn oordeel over iets uitstellen, totdat ik er meer van af weet.							
Ik verzamel evaluatiegegevens om mijn lessen te kunnen bijstellen.							
Als een aanpak goed werkt, dan wil ik weten waarom dit zo is.							
Ik wil begrijpen hoe processen bij leerlingen verlopen.							
Ik reflecteer kritisch op mijn eigen vooronderstellingen.							
Ik bekijk zaken vanuit verschillende kanten.							
Ik bekijk het werk van mijn leerlingen om hun aanpak of manier van denken te begrijpen.							
Ik reflecteer systematisch op mijn lessen om nog beter les te kunnen geven.							
Ik vraag door totdat ik precies weet hoe het zit.							

Ik observeer leerlingen systematisch zodat ik ze beter kan begeleiden.							
Ik sta open voor feedback van collega's.							
Ik verzamel gegevens bij mijn leerlingen om mijn handelen te evalueren.							
Ik wil van collega's weten waarom zij bepaalde keuzes maken.							
Ik vraag collega's om hulp bij het verbeteren van mijn onderwijs.							
Ik vraag me af hoe ik dingen die ik doe nog beter kan doen.							
Tijdens overleg stel ik veel inhoudelijke vragen.							
Ik bekijk vaak iets vanuit een ander perspectief.							
Ik bekijk het werk van mijn leerlingen om mijn vervolgacties beter af te kunnen stemmen op hun niveau.							
Ik kijk bij collega's in de klas om er zelf van te leren.							
Als collega's al overtuigd zijn, stel ik nog vragen.							
Ik evalueer mijn lessen kritisch om mijn aanpak te verbeteren.							

Deel 2 voor directieleden

Het volgende deel bevat stellingen over uw overtuigingen over en ervaringen met academische leerkrachten. Bij elke stelling krijgt u de optie om een antwoord te geven op een schaal van helemaal niet tot in zeer sterke mate.

Overtuigingen

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Er is behoefte aan academische leerkrachten.					
Leerkrachten met een universitaire opleiding dienen beter beloond te worden dan leerkrachten met een hbo-opleiding.					
Ik zie een academische leerkracht als meerwaarde voor het team en de school.					
Een academische leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs op de school.					
Een academische leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het beleid op de school.					
Een academische leerkracht draagt bij aan het benutten van onderzoek in de school.					
Een academische leerkracht draagt bij aan de schoolontwikkeling.					

Emoties

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Ik waardeer de academische achtergrond van academische leerkrachten.					
Ik voel mij bedreigd door academische leerkrachten.					
Ik vind het prettig om met academische leerkrachten samen te werken.					
Ik vind het prettig om met een academische leerkracht te sparren/ideeën uit te wisselen.					

Gedragingen

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate

Ik weet hoe ik een academische leerkracht op mijn school zou kunnen inzetten.						
Ik zou een academische leerkracht om hulp vragen bij het opstellen van het schoolbeleid.						
Ik zou een academische leerkracht aanmoedigen om praktijkgericht onderzoek uit te voeren op mijn school.						
Ik waardeer het als een academische leerkracht kennis uit de opleiding of uit onderzoek met mij deelt.						
Ik weet hoe ik een academische leerkracht cognitief moet uitdagen.						

Ten slotte volgt nog een aantal stellingen over uw eigen onderzoekende houding. Bij elke stelling krijgt u de optie om antwoord te geven op een schaal van geheel niet tot geheel wel.

	Geheel niet	Groten-deels niet	Meer niet dan wel	Neutraal	Meer wel dan niet	Groten-deels wel	Geheel wel
Ik wil graag weten hoe dingen werken.							
Ik kan mijn oordeel over iets uitstellen, totdat ik er meer van af weet.							
Ik verzamel evaluatiegegevens om mijn handelen te kunnen bijstellen.							
Als een aanpak goed werkt, dan wil ik weten waarom dit zo is.							
Ik wil begrijpen hoe processen bij leerlingen verlopen.							
Ik reflecteer kritisch op mijn eigen vooronderstellingen.							
Ik bekijk zaken vanuit verschillende kanten.							
Ik vraag door totdat ik precies weet hoe het zit.							

Ik observeer leerkrachten systematisch zodat ik ze beter kan begeleiden.							
Ik sta open voor feedback van collega's.							
Ik verzamel gegevens bij mijn collega's om mijn handelen te evalueren.							
Ik wil van collega's weten waarom zij bepaalde keuzes maken.							
Ik vraag collega's om hulp bij het verbeteren van mijn onderwijs.							
Ik vraag me af, hoe ik dingen die ik doe, nog beter kan doen.							
Tijdens overleg stel ik veel inhoudelijke vragen.							
Ik bekijk vaak iets vanuit een ander perspectief.							
Ik kijk bij collega's in de klas om er zelf van te leren.							
Als collega's al overtuigd zijn, stel ik nog vragen.							
Ik evalueer mijn handelen kritisch om mijn aanpak te verbeteren.							

Deel 2 voor academische leerkrachten

Het volgende deel bevat stellingen over uw ervaringen met betrekking tot de ruimte voor inzet van uw academische vaardigheden. Bij elke stelling krijgt u de optie om een antwoord te geven op een schaal van helemaal niet tot in zeer sterke mate.

Mate van inzet academische achtergrond

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Mijn academische achtergrond draagt bij aan mijn werk als groepsleerkracht.					

Mijn academische achtergrond draagt bij aan mijn positie in het schoolteam.					
Mijn academische achtergrond draagt bij aan de schoolontwikkeling.					
Mijn academische achtergrond draagt bij aan de ontwikkeling van het beleid van de school.					
Mijn academische achtergrond draagt bij aan het benutten van onderzoek in de school.					
Mijn academische achtergrond draagt bij aan onderwijsontwikkeling buiten de school.					

Kennis en inzichten delen

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder directe collega's.					
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder andere collega's op mijn school.					
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder ouders.					
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder leidinggevenden.					
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder collega's van andere scholen binnen hetzelfde bestuur.					
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder collega's van andere scholen buiten het bestuur.					

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Ik verzorg binnen de school alle lessen voor een specifiek vak/domein.					
Ik vervul een expertrol voor collega's.					
Ik coach collega's.					
Ik voer praktijkgericht onderzoek uit en/of ben betrokken bij het benutten van onderzoek voor de school of binnen het bestuur.					
Ik ben verantwoordelijk voor het schoolbeleid voor een bepaald onderwerp/vak/domein.					
Ik heb de leiding over een werkgroep binnen de school.					
Ik zet mij buiten de school (op bestuursniveau of met andere scholen) in voor een specifiek onderwerp/vak/domein.					

Als u nog op een andere manier wordt ingezet dan bovenstaande mogelijkheden, kunt u dat hier toelichten. [open antwoord]

Waardering academische achtergrond

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Ik heb voldoende vrijheid/autonomie om mijn eigen lespraktijk vorm te geven (op basis van academische inzichten).					
Ik word gewaardeerd door mijn schoolleider voor mijn academische vaardigheden.					
Ik ervaar een lerende cultuur op school.					
Ik word gewaardeerd binnen de school voor mijn academische achtergrond.					
Ik word gewaardeerd binnen mijn team voor mijn academische achtergrond.					

Ik heb invloed op het beleid in de school (op basis van mijn academische inzichten).					
Er is belangstelling vanuit management/schoolleider voor mijn academische achtergrond.					
Ik ervaar voldoende steun van collega's om mijn academische vaardigheden in te zetten.					
Ik heb voldoende mogelijkheden om met collega's met een academische achtergrond te sparren/ideeën uit te wisselen.					
Mijn schoolleider heeft een goed beeld van hoe mijn academische vaardigheden kunnen worden benut.					
Mijn academische kwaliteiten worden voldoende benut binnen onze organisatie.					

Loopbaanmogelijkheden

	Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In sterke mate	In zeer sterke mate
Mijn academische vaardigheden worden voldoende erkend.					
Er zijn binnen mijn bestuur voldoende mogelijkheden om naar een hogere salarisschaal/functie te gaan.					
Ik heb genoeg cognitieve uitdaging binnen onze organisatie.					
Er zijn voldoende ontwikkelmogelijkheden binnen onze organisatie.					
Er is genoeg tijd buiten het lesgeven om iets met mijn academische vaardigheden te doen.					
Er zijn voldoende professionaliseringsmogelijkheden (van mijn academische vaardigheden).					

Geen doelgroep

U behoort helaas niet tot de doelgroep van deze enquête. Uw antwoorden zullen verwijderd worden.

Als u werkzaam bent in het basisonderwijs, zou ik het waarderen als u de link naar de enquête wilt delen met uw schoolleiding en collega's (leerkrachten).

Afsluiting

U bent aan het einde van de enquête gekomen. Als u nog opmerkingen heeft of uw antwoorden graag wilt toelichten, kunt u dat hier achterlaten. [open vraag]

Hartelijk dank voor deelname aan het onderzoek. Als u de resultaten van het onderzoek wilt ontvangen, kunt u in de volgende link uw e-mailadres achterlaten:

<https://forms.gle/nQCqDN9LC1dtVKUt6>. Op deze manier blijven uw antwoorden op deze enquête anoniem.

Appendix B

Interviewschema's

Interviewschema onderzoeksvraag 1: Wat zijn de attitudes van niet-academisch opgeleide leerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten in het basisonderwijs?

Hartelijk bedankt dat u tijd heeft vrijgemaakt voor dit interview. Ik zal eerst mijzelf kort voorstellen. Ik ben Laura en ik volg de master Onderwijsinnovatie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voor mijn masterscriptie doe ik onderzoek naar de attitudes van directieleden en medeleerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten en probeer ik in kaart te brengen in hoeverre academische leerkrachten binnen hun school ruimte ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten. Ik ga hierover graag met u in gesprek, vanuit uw rol als collega van een academische leerkracht. Het doel van dit interview is om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van uw attitudes ten aanzien van academische leerkrachten.

Om het interview goed te kunnen analyseren zou ik het graag opnemen. De opname is alleen bedoeld voor gebruik bij de verslaglegging en zal alleen voor mij beschikbaar zijn. Heeft u bezwaar tegen een opname? (...) Het interview zal ongeveer drie kwartier duren. Ik zal gebruikmaken van een interviewschema dat is ingedeeld in een aantal hoofdonderwerpen (Emans, 2002). Heeft u op voorhand nog vragen over het interview of heeft u nog andere zaken die we moeten bespreken? (...) Dan zou ik nu graag willen beginnen met het interview en zal de opname worden gestart.

Geslacht:	Leeftijd:	Opleiding:	Aantal jaren ervaring:
Functie:	Grootte van de school:	Samenstelling van het team:	
Hoofdonderwerp	Hoofdvraag	Opties voor doorvragen	Samenvatting antwoord
Overtuigingen	In hoeverre vindt u het belangrijk dat op uw school academische leerkrachten werkzaam zijn?	In hoeverre is er volgens u behoefte aan academische leerkrachten op uw school?	

		...	
Invloed van de academische collega	Op wat voor manier heeft uw academische collega volgens u invloed op uw school?	Op wat voor manier heeft uw academische collega volgens u invloed op het team?	
		Op wat voor manier heeft uw academische collega volgens u invloed op de kwaliteit van het onderwijs?	
		Op wat voor manier heeft uw academische collega volgens u invloed op de kwaliteit van het beleid?	
		Op wat voor manier heeft uw academische collega volgens u invloed op het benutten van onderzoek op school?	
		...	
	In hoeverre is uw academische collega volgens u van toegevoegde waarde voor de school?	Op welk gebied is uw academische collega volgens u van toegevoegde waarde voor de school?	
		...	

Vergelijking	Op welke competenties ziet u verschil tussen uzelf en uw academisch opgeleide collega?	Op welke competenties ziet u overeenkomsten?	
		...	
	Als u zichzelf vergelijkt met uw academisch opgeleide collega, vindt u uzelf dan gelijkwaardig, bovengeschied of ondergeschikt?	Waar komt dit gevoel vandaan?	
		...	
Samenwerken	In hoeverre merkt u in de dagelijkse praktijk iets van de academische achtergrond van uw academisch opgeleide collega?	...	
	Op welke manier werkt u met uw academisch opgeleide collega samen?	...	
Toevoegingen	Ik ben aan het einde van het interview gekomen. Is er nog iets dat u wilt toevoegen?	...	
<p>Nogmaals hartelijk bedankt dat u tijd wilde maken voor dit interview. De opname zal nu gestopt worden. Wilt u de resultaten van het onderzoek ontvangen, wanneer deze beoordeeld zijn? (...) Dan voor de laatste keer hartelijk bedankt en wie weet tot een volgende keer.</p>			

Interviewschema onderzoeksvraag 2: Wat zijn de attitudes van directieleden ten aanzien van academische leerkrachten in het basisonderwijs?

Hartelijk bedankt dat u tijd heeft vrijgemaakt voor dit interview. Ik zal eerst mijzelf kort voorstellen. Ik ben Laura en ik volg de master Onderwijsinnovatie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voor mijn masterscriptie doe ik onderzoek naar de attitudes van directieleden en medeleerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten en probeer ik in kaart te brengen in hoeverre academische leerkrachten binnen hun school ruimte ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten. Ik ga hierover graag met u in gesprek, vanuit uw rol als [*directeur/adjunctdirecteur*] van een academische leerkracht. Het doel van dit interview is om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van uw attitudes ten aanzien van academische leerkrachten.

Om het interview goed te kunnen analyseren zou ik het graag opnemen. De opname is alleen bedoeld voor gebruik bij de verslaglegging en zal alleen voor mij beschikbaar zijn. Heeft u bezwaar tegen een opname? (...) Het interview zal ongeveer drie kwartier duren. Ik zal gebruikmaken van een interviewschema dat is ingedeeld in een aantal hoofdonderwerpen (Emans, 2002). Heeft u op voorhand nog vragen over het interview of heeft u nog andere zaken die we moeten bespreken? (...) Dan zou ik nu graag willen beginnen met het interview en zal de opname worden gestart.

Geslacht:	Leeftijd:	Opleiding:	Aantal jaren ervaring:
Functie:	Grootte van de school:	Samenstelling van het team:	
Hoofdonderwerp	Hoofdvraag	Opties voor doorvragen	Samenvatting antwoord
Overtuigingen	In hoeverre vindt u het belangrijk dat op uw school academische leerkrachten werkzaam zijn?	In hoeverre is er volgens u behoefte aan academische leerkrachten op uw school?	
		...	

Invloed van de academische collega	Op wat voor manier heeft uw academische leerkracht volgens u invloed op uw school?	Op wat voor manier heeft uw academische leerkracht volgens u invloed op het team?	
		Op wat voor manier heeft uw academische leerkracht volgens u invloed op de kwaliteit van het onderwijs?	
		Op wat voor manier heeft uw academische leerkracht volgens u invloed op de kwaliteit van het beleid?	
		Op wat voor manier heeft uw academische leerkracht volgens u invloed op het benutten van onderzoek op school?	
		...	
		...	
	In hoeverre is uw academische leerkracht volgens u van toegevoegde waarde voor de school?	Op welk gebied is uw academische leerkracht volgens u van toegevoegde waarde voor de school?	
		...	
Vergelijking	In hoeverre merkt u als directielid dat er een verschil zit met	Op welke competenties ziet u overeenkomsten?	

	betrekking tot competenties tussen de niet-academische en academische leerkrachten op uw school?		
		...	
	In hoeverre merkt u dat er een verschil zit tussen niet-academische en academische leerkrachten in de waardering die zij zichzelf geven?	Waar komt dit verschil volgens u vandaan?	
		...	
Samenwerken	In hoeverre merkt u in de dagelijkse praktijk iets van de academische achtergrond van uw academische leerkracht?	...	
	Op welke manier werkt u met uw academische leerkracht samen?	...	
	In hoeverre voelt u zichzelf competent in het inzetten van de academische vaardigheden uw academische leerkracht?	...	
	In hoeverre voelt u zichzelf competent in het cognitief	...	

	uitdagen van uw academische leerkracht?		
	In hoeverre beschikt u over voldoende middelen om uw academische leerkracht te begeleiden?	Wat zou u graag anders zien?	
		...	
Toevoegingen	Ik ben aan het einde van het interview gekomen. Is er nog iets dat u wilt toevoegen?	...	
<p>Nogmaals hartelijk bedankt dat u tijd wilde maken voor dit interview. De opname zal nu gestopt worden. Wilt u de resultaten van het onderzoek ontvangen, wanneer deze beoordeeld zijn? (...) Dan voor de laatste keer hartelijk bedankt en wie weet tot een volgende keer.</p>			

Interviewschema onderzoeksvraag 3: In welke mate krijgen academische leerkrachten in het basisonderwijs binnen hun eigen werkcontext de ruimte om hun academische vaardigheden in te zetten?

Hartelijk bedankt dat u tijd heeft vrijgemaakt voor dit interview. Ik zal eerst mijzelf kort voorstellen. Ik ben Laura en ik volg de master Onderwijsinnovatie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voor mijn masterscriptie doe ik onderzoek naar de attitudes van directieleden en medeleerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten en probeer ik in kaart te brengen in hoeverre academische leerkrachten binnen hun school ruimte ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten. Ik ga hierover graag met u in gesprek, vanuit uw rol als academische leerkracht. Het doel van dit interview is om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de ruimte die u binnen uw eigen werkcontext ervaart voor het inzetten van uw academische vaardigheden.

Om het interview goed te kunnen analyseren zou ik het graag opnemen. De opname is alleen bedoeld voor gebruik bij de verslaglegging en zal alleen voor mij beschikbaar zijn. Heeft u bezwaar tegen een opname? (...) Het interview zal ongeveer drie kwartier duren. Ik zal gebruikmaken van een interviewschema dat is ingedeeld in een aantal hoofdonderwerpen (Emans, 2002). Heeft u op voorhand nog vragen

over het interview of heeft u nog andere zaken die we moeten bespreken? (...) Dan zou ik nu graag willen beginnen met het interview en zal de opname worden gestart.

Geslacht:	Leeftijd:	Opleiding:	Aantal jaren ervaring:
Functie:	Grootte van de school:	Samenstelling van het team:	
Hoofdonderwerp	Hoofdvraag	Opties voor doorvragen	Samenvatting antwoord
Invloed van academische achtergrond	Op wat voor manier heeft u als academische leerkracht volgens u invloed op uw school?	Op wat voor manier heeft u als academische leerkracht volgens u invloed op het team?	
		Op wat voor manier heeft u als academische leerkracht volgens u invloed op de kwaliteit van het onderwijs?	
		Op wat voor manier heeft u als academische leerkracht volgens u invloed op de kwaliteit van het beleid?	
		Op wat voor manier heeft u als academische leerkracht volgens u invloed op het benutten van	

		onderzoek op school?	
		...	
	Op welk gebied bent u als academische leerkracht volgens u van toegevoegde waarde voor de school?	...	
Inzet	Op welke wijze wordt u als academische leerkracht ingezet voor rollen naast de lesgeeftaak?	Hoe vult u deze rol in?	
		...	
Kennis en inzichten delen	Met wie deelt u in uw huidige werkcontext kennis uit uw opleiding of uit onderzoek?	...	
Vergelijking	Op welke competenties onderscheidt u zich van niet-academische leerkrachten op uw school?	Op welke competenties ziet u overeenkomsten?	
		...	
	Als u zichzelf vergelijkt met uw niet-academische collega's, vindt u uzelf dan gelijkwaardig, bovengeschiedt of ondergeschikt?	...	

Waardering academische achtergrond	In hoeverre heeft u het gevoel dat u op uw school gewaardeerd wordt als academische leerkracht?	In hoeverre heeft u het gevoel dat u door collega's gewaardeerd wordt als academische leerkracht?	
		In hoeverre heeft u het gevoel dat u door de directie gewaardeerd wordt als academische leerkracht?	
		...	
	In hoeverre ervaart u steun voor het inzetten van uw academische vaardigheden?	In hoeverre ervaart u steun van collega's voor het inzetten van uw academische vaardigheden?	
		In hoeverre ervaart u steun van de directie voor het inzetten van uw academische vaardigheden?	
		...	
	In hoeverre heeft uw directie volgens u een beeld van hoe uw academische vaardigheden benut kunnen worden?	...	
Loopbaanmogelijkheden	In hoeverre ervaart u cognitieve uitdaging binnen uw organisatie?	Op welke manier wordt u cognitief uitgedaagd?	
		...	

	Welke ontwikkelmogelijkheden zijn er voor u binnen uw organisatie?	...	
	In hoeverre is buiten het lesgeven tijd om uw academische vaardigheden in te zetten?	...	
Toevoegingen	Ik ben aan het einde van het interview gekomen. Is er nog iets dat u wilt toevoegen?	...	
<p>Nogmaals hartelijk bedankt dat u tijd wilde maken voor dit interview. De opname zal nu gestopt worden. Wilt u de resultaten van het onderzoek ontvangen, wanneer deze beoordeeld zijn? (...) Dan voor de laatste keer hartelijk bedankt en wie weet tot een volgende keer.</p>			

Appendix C

Informatiebrief enquête

Groningen, 24 februari 2022

Beste directieleden en leerkrachten,

Als masterstudent onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen doe ik voor mijn masterscriptie onderzoek naar academische leerkrachten in het basisonderwijs. Hierbij onderzoek ik de attitudes van directieleden en medeleerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten en breng ik in kaart in hoeverre academische leerkrachten binnen hun school ruimte ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten. In deze brief vindt u meer informatie over het onderzoek.

Waarom is het belangrijk dat dit wordt onderzocht?

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat academisch opgeleide leerkrachten het onderwijs vroeg verlaten door gebrek aan ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden. Dit is in tijden van grote lerarentekorten niet wenselijk. Hierdoor is het van belang om een beeld te schetsen van de ruimte die academisch opgeleide leerkrachten krijgen om hun academische vaardigheden in te zetten en in hoeverre attitudes van directieleden en medeleerkrachten hier invloed op hebben. Op deze manier kunnen aanbevelingen worden gedaan die kunnen leiden tot het behouden van academisch opgeleide leerkrachten in het onderwijs.

Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?

In de periode februari/maart 2022 wordt aan leerkrachten en directieleden in heel Nederland een online enquête aangeboden. Meedoen aan dit onderzoek is op vrijwillige basis. Het invullen van de enquête zal ongeveer 15 minuten in beslag nemen.

Wat gebeurt er met uw gegevens?

Met de gegevens uit de enquête zal vertrouwelijk worden omgegaan. De data zullen anoniem worden verwerkt en zijn niet te herleiden naar uzelf of uw school. De gegevens worden bewaard in een beveiligde opslag bij de universiteit. Als u vragen heeft over privacy, kunt u contact

opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (privacy@rug.nl).

Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek of meer informatie willen, dan kunt u contact opnemen met mij via onderstaand e-mailadres of telefoonnummer.

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Laura Kleine

l.h.kleine@student.rug.nl

06-40042505

Appendix D

Informatiebrief interviews

Groningen, 24 februari 2022

Beste directieleden en leerkrachten,

Als masterstudent onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen doe ik voor mijn masterscriptie onderzoek naar academische leerkrachten in het basisonderwijs. Hierbij onderzoek ik de attitudes van directieleden en medeleerkrachten ten aanzien van academische leerkrachten en breng ik in kaart in hoeverre academische leerkrachten binnen hun school ruimte ervaren om hun academische vaardigheden in te zetten. Via deze brief wil ik uw school vragen om deel te nemen aan mijn onderzoek.

Waarom is het belangrijk dat dit wordt onderzocht?

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat academisch opgeleide leerkrachten het onderwijs vroeg verlaten door gebrek aan ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden. Dit is in tijden van grote lerarentekorten niet wenselijk. Hierdoor is het van belang om een beeld te schetsen van de ruimte die academisch opgeleide leerkrachten krijgen om hun academische vaardigheden in te zetten en in hoeverre attitudes van directieleden en medeleerkrachten hier invloed op hebben. Op deze manier kunnen aanbevelingen worden gedaan die kunnen leiden tot het behouden van academisch opgeleide leerkrachten in het onderwijs.

Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?

Voor mijn onderzoek zou ik graag een directielid, een academische leerkracht en een niet-academisch opgeleide medeleerkracht interviewen. Het gaat in totaal dus om drie individuele interviews die ieder ongeveer 45 minuten zullen duren. De interviews zullen plaatsvinden in maart 2022. De data en tijden zullen uiteraard in overleg met de deelnemers worden bepaald. De interviews zullen door mij persoonlijk worden uitgevoerd. In verband met de coronapandemie zullen de interviews online worden afgenomen, tenzij uw school een fysiek interview prefereert.

Wat gebeurt er met uw gegevens?

Met toestemming van de deelnemers worden de interviews opgenomen voor analyse-doeleinden. Met de gegevens uit de interviews zal vertrouwelijk worden omgegaan. De data zullen worden geanonimiseerd. Vervolgens worden de gegevens bewaard in een beveiligde opslag bij de universiteit. De oorspronkelijke, niet geanonimiseerde data zullen alleen bekend zijn bij de onderzoeker. Als u vragen heeft over privacy, kunt u contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (privacy@rug.nl).

Wanneer u interesse hebt in de resultaten van het onderzoek, zal het onderzoek met u worden gedeeld, nadat deze is beoordeeld. Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek of meer informatie willen, dan kunt u contact opnemen met mij via onderstaand e-mailadres of telefoonnummer.

Graag hoor ik van u of uw school interesse heeft in het deelnemen aan het onderzoek voor mijn masterscriptie.

Met vriendelijke groet,

Laura Kleine

l.h.kleine@student.rug.nl

06-40042505

Appendix E
Toestemmingsformulier

De attitudes van niet-academische leerkrachten en directieleden ten aanzien van academische leerkrachten en de inzet van academische leerkrachten op basisscholen in Nederland, Rijksuniversiteit Groningen

- o Ik heb de informatie(brief) gelezen. Ik kon vragen stellen. Mijn vragen zijn voldoende beantwoord. Ik had genoeg tijd om over deelname te beslissen.
- o Ik weet dat meedoen vrijwillig is en dat ik mijn toestemming kan intrekken op ieder moment van het onderzoek. Daarvoor hoef ik geen reden te geven.
- o Ik geef toestemming voor het verzamelen, bewaren en gebruiken van mijn gegevens voor de beantwoording van de onderzoeksvraag in dit onderzoek.
- o Ik wil meedoen aan dit onderzoek en weet dat mijn gegevens geheel anoniem gerapporteerd worden.

Naam deelnemer:

Handtekening:

Datum : __ / __ / __

Ik, de onderzoeker, verklaar dat ik deze deelnemer volledig heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek.

Als er tijdens het onderzoek informatie bekend wordt die de toestemming van de deelnemer zou kunnen beïnvloeden, dan breng ik hem/haar daarvan tijdig op de hoogte.

Naam onderzoeker:

Handtekening:

Datum: __ / __ / __

Appendix F

Codeboom

Tabel F1

Codeboom met hoofd- en subcategorieën, literatuurverwijzing en voorbeeldcitaten

Hoofdcategorie	Subcategorie	Literatuur	Voorbeeldcitaat
1. Attitude collega	- Positieve attitude	American	“Er zijn een aantal leerkrachten die het lastig vinden dat een jonger iemand bepaalde kennis heeft en wat wel eens kan stoten aan hun werk of aan waar ik me dan in meng.” [negatieve attitude]
	- Neutrale attitude	Psychological	
	- Negatieve attitude	Association (z.d.)	
2. Attitude directie	- Positieve attitude	American	“Naar mijn idee is die [de academische leerkracht] zeker van toegevoegde waarde.” [positieve attitude]
	- Neutrale attitude	Psychological	
	- Negatieve attitude	Association (z.d.)	
3. Belang van academische leerkrachten	- Wel belangrijk	Baan (2020);	“Ik ben zelf wel een voorstander van... Ze hebben het steeds over lerarentekorten, om niet het niveau naar beneden te doen. Juist eerder omhoog dan naar beneden.” [wel belangrijk]
	- Niet belangrijk	Doolaard et al.	
	- <u>Waardering</u>	(2018)	
4. Invloed van academische vaardigheden	- Op de school als geheel	Coenen et al.	“En als je het hebt over voor de klas, denk ik dat ik gewoon heel doelgericht ben. Maar ook wel kritisch op de kinderen en wat ik van ze
	- Op het team	(2021)	

	<ul style="list-style-type: none"> - Op de kwaliteit van het onderwijs - Op de kwaliteit van het beleid - Op het benutten van onderzoek op school - <u>Op de eigen klas</u> - <u>Weinig invloed</u> 		verwacht of wat ik zelf belangrijk vind daarin.” [Op de eigen klas]
5. Vergelijking	<ul style="list-style-type: none"> - Verschil met niet-academische leerkracht - Overeenkomst met niet-academische leerkracht - <u>Persoonsafhankelijk</u> 	Baan (2020); Doolaard et al. (2018)	“Want ik heb ook, ook collega’s die niet academisch geschoold zijn, maar die dat ook enorm goed hebben.” [persoonsafhankelijk]
6. Samenwerken	<ul style="list-style-type: none"> - Positief - Negatief 	Coenen et al. (2021)	“Het is wat meer doordacht de dingen en zo, waar zij mee komt en wat ze zegt.” [positief]
7. Waarde	<ul style="list-style-type: none"> - Gelijkwaardig - Bovengeschied - Ondergeschied 	Hemels (2020); Van der Wel & Van Bergen (2012)	“Nee, wel gelijkwaardig. Ik denk dat ik heel veel kan leren, vooral van oudere leerkrachten. Ik vind mezelf niet beter of zo.” [gelijkwaardig]
8. Competentie directeur	<ul style="list-style-type: none"> - Inzetten van vaardigheden - Cognitief uitdagen - Middelen 	Baan et al. (2020); Coenen et al.	“In het begin was het wel dat je denkt: ja, wat komt er op ons af? Wat moeten we? En nu zie ik gewoon in de praktijk wel dat ik denk: daar

			(2021); Van Amsterdam (2018)	liggen mogelijkheden daar liggen kansen.” [inzetten van vaardigheden]
9. Inzet van academische vaardigheden	- Extra rol - Geen extra rol		Broeks et al. (2018); Snoek, De Wit et al. (2017)	“Ik heb het idee dat hun academische kant nog niet structureel, nou, benut wordt.” [geen extra rol]
10. Kennis en inzichten delen	- Wel delen - Niet delen		Coenen et al. (2021)	“Dat is ergens in de opleiding waarschijnlijk aan bod geweest, dat ze uit onderzoeken dingen hebben opgepakt. En daar, en die kennis delen ze dan wel.” [wel delen]
11. Loopbaanmogelijkheden	- Cognitieve uitdaging - Ontwikkelmogelijkheden - Tijd		Coenen et al. (2021)	“Dat zou ik best willen. Ik denk alleen niet dat er heel veel ruimte binnen het onderwijs is om dat te financieren, denk ik.” [ontwikkelmogelijkheden]

Noot. Categorieën 8 en 11 worden alleen gebruikt bij de transcripten van het directielid en de academische leerkracht.

Noot. De onderstreepte codes zijn toegevoegd bij het inductief coderen.

Appendix G
Resultaten per stelling

Niet-academische leerkrachten

Tabel G1

Scores op de stellingen voor subschaal Overtuigingen

	<i>M</i>	<i>s</i>
Er is behoefte aan academische leerkrachten.	2,36	0,96
Leerkrachten met een universitaire opleiding dienen beter beloond te worden dan leerkrachten met een hbo-opleiding.	2,53	1,18
Ik zie een academische leerkracht als meerwaarde voor het team en de school.	2,64	1,11
Een academische leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs op de school.	2,67	0,98
Een academische leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het beleid op de school.	2,93	1,21
Een academische leerkracht draagt bij aan het benutten van onderzoek in de school.	2,75	1,01
Een academische leerkracht draagt bij aan de schoolontwikkeling.	1,66	0,85
Ik zou een methode eerder inzetten als een academische leerkracht deze aanraadt.	1,61	1,01

Noot. $N = 95$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G2

Scores op de stellingen voor subschaal Emoties Bedreiging

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik voel mij ondergeschikt aan een academische leerkracht.	1,34	0,64
Ik voel mij bedreigd door academische leerkrachten.	1,22	0,54

Noot. $N = 88$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G3

Scores op de stellingen voor subschaal Emoties Samenwerken

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik vind het prettig om met academische leerkrachten samen te werken.	2,83	0,97

Ik vind het prettig om met een academische leerkracht te sparren/ideeën uit te wisselen.	2,91	0,99
--	------	------

Noot. $N = 88$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G4*Scores op de stellingen voor subschaal Gedragingen*

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik waardeer het als een academische leerkracht kennis uit de opleiding of uit onderzoek met mij deelt.	3,55	0,87
Ik zou eerder advies vragen aan een academische leerkracht dan aan een niet-academische leerkracht.	1,39	0,75
Ik sta ervoor open om van een academische leerkracht onderzoeksmatig te leren werken.	2,96	1,02
Ik sta ervoor open om door een academische leerkracht gecoacht te worden.	2,29	1,07

Noot. $N = 83$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Directieleden**Tabel G5***Scores op de stellingen voor subschaal Overtuigingen*

	<i>M</i>	<i>s</i>
Er is behoefte aan academische leerkrachten.	3,33	0,83
Leerkrachten met een universitaire opleiding dienen beter beloond te worden dan leerkrachten met een hbo-opleiding.	3,48	1,05
Ik zie een academische leerkracht als meerwaarde voor het team en de school.	3,70	0,91
Een academische leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs op de school.	3,63	0,79
Een academische leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het beleid op de school.	3,52	0,94
Een academische leerkracht draagt bij aan het benutten van onderzoek in de school.	3,59	0,89
Een academische leerkracht draagt bij aan de schoolontwikkeling.	2,37	1,36

Noot. $N = 27$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G6*Scores op de stellingen voor subschaal Emoties*

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik waardeer de academische achtergrond van academische leerkrachten.	3,85	0,68
Ik voel mij bedreigd door academische leerkrachten.	1,23	0,65
Ik vind het prettig om met academische leerkrachten samen te werken.	4,08	0,85
Ik vind het prettig om met een academische leerkracht te sparren/ideeën uit te wisselen.	3,64	0,81

Noot. $N = 26$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G7*Scores op de stellingen voor subschaal Gedragingen*

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik weet hoe ik een academische leerkracht op mijn school zou kunnen inzetten.	3,64	0,81
Ik zou een academische leerkracht om hulp vragen bij het opstellen van het schoolbeleid.	3,52	0,65
Ik zou een academische leerkracht aanmoedigen om praktijkgericht onderzoek uit te voeren op mijn school.	3,68	0,80
Ik waardeer het als een academische leerkracht kennis uit de opleiding of uit onderzoek met mij deelt.	4,20	0,58
Ik weet hoe ik een academische leerkracht cognitief moet uitdagen.	3,72	0,79

Noot. $N = 25$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Academische leerkrachten

Tabel G8*Scores op de stellingen voor subschaal Mate van inzet academische achtergrond*

	<i>M</i>	<i>s</i>
Mijn academische achtergrond draagt bij aan mijn werk als groepsleerkracht.	3,76	0,90
Mijn academische achtergrond draagt bij aan mijn positie in het schoolteam.	3,22	1,13
Mijn academische achtergrond draagt bij aan de schoolontwikkeling.	3,16	1,07

Mijn academische achtergrond draagt bij aan de ontwikkeling van het beleid van de school.	2,95	1,31
Mijn academische achtergrond draagt bij aan het benutten van onderzoek in de school.	2,59	1,09
Mijn academische achtergrond draagt bij aan onderwijsontwikkeling buiten de school.	2,00	1,00

Noot. $N = 37$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G9

Scores op de stellingen voor subschaal Kennis en inzichten delen

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder directe collega's.	3,11	0,87
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder andere collega's op mijn school.	2,80	0,96
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder ouders.	1,77	0,97
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder leidinggevendenden.	2,43	1,12
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder collega's van andere scholen binnen hetzelfde bestuur.	1,63	0,84
Ik krijg de kans om de kennis uit mijn opleiding of uit onderzoek te verspreiden onder collega's van andere scholen buiten het bestuur.	1,31	0,53

Noot. $N = 35$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G10

Scores op de stellingen voor subschaal Inzet

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik verzorg binnen de school alle lessen voor een specifiek vak/domein.	1,76	1,33
Ik vervul een expertrol voor collega's.	2,65	1,37
Ik coach collega's.	2,06	1,23
Ik voer praktijkgericht onderzoek uit en/of ben betrokken bij het benutten van onderzoek voor de school of binnen het bestuur.	1,85	1,31
Ik ben verantwoordelijk voor het schoolbeleid voor een bepaald onderwerp/vak/domein.	2,50	1,52
Ik heb de leiding over een werkgroep binnen de school.	2,41	1,67

Ik zet mij buiten de school (op bestuursniveau of met andere scholen) in voor een specifiek onderwerp/vak/domein.	1,53	0,96
---	------	------

Noot. $N = 34$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G11

Scores op de stellingen voor subschaal Waardering academische achtergrond

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik heb voldoende vrijheid/autonomie om mijn eigen lespraktijk vorm te geven (op basis van academische inzichten).	4,26	0,75
Ik word gewaardeerd door mijn schoolleider voor mijn academische vaardigheden.	3,32	1,09
Ik ervaar een lerende cultuur op school.	3,38	1,02
Ik word gewaardeerd binnen de school voor mijn academische achtergrond.	3,09	0,79
Ik word gewaardeerd binnen mijn team voor mijn academische achtergrond.	2,97	0,87
Ik heb invloed op het beleid in de school (op basis van mijn academische inzichten).	2,71	1,06
Er is belangstelling vanuit management/schoolleider voor mijn academische achtergrond.	2,91	1,24
Ik ervaar voldoende steun van collega's om mijn academische vaardigheden in te zetten.	2,94	1,13
Ik heb voldoende mogelijkheden om met collega's met een academische achtergrond te sparren/ideeën uit te wisselen.	2,71	1,32
Mijn schoolleider heeft een goed beeld van hoe mijn academische vaardigheden kunnen worden benut.	2,59	1,05
Mijn academische kwaliteiten worden voldoende benut binnen onze organisatie.	2,21	0,91

Noot. $N = 34$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).

Tabel G12

Scores op de stellingen voor subschaal Loopbaanmogelijkheden

	<i>M</i>	<i>s</i>
Mijn academische vaardigheden worden voldoende erkend.	2,74	0,93
Er zijn binnen mijn bestuur voldoende mogelijkheden om naar een hogere salarisschaal/functie te gaan.	2,03	0,83
Ik heb genoeg cognitieve uitdaging binnen onze organisatie.	2,91	0,90

Er zijn voldoende ontwikkelmogelijkheden binnen onze organisatie.	2,65	1,01
Er is genoeg tijd buiten het lesgeven om iets met mijn academische vaardigheden te doen.	2,15	1,11
Er zijn voldoende professionaliseringsmogelijkheden (van mijn academische vaardigheden).	2,29	1,03

Noot. $N = 34$. Respondenten konden op elke stelling antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in zeer sterke mate).