



REVIEWSTUDIE EN EXPLORATIEF ONDERZOEK NAAR MASTERS BASISONDERWIJS

Eindrapport

**dr. Charlotte Struyve, dr. Carolien Frijns en dr. Bénédicte
Vanblaere**

Promotoren: prof. dr. Bieke De Fraine & Kaat Delrue



REVIEWSTUDIE EN EXPLORATIEF ONDERZOEK NAAR MASTERS BASISONDERWIJS

Eindrapport

**dr. Charlotte Struyve, dr. Carolien Frijns en dr. Bénédicte
Vanblaere**

Promotoren: prof. dr. Bieke De Fraine & Kaat Delrue

Onderzoeksrapport

Gent, maart 2019

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en Arteveldehogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Struyve, C., Frijns, C., Vanblaere, B., Delrue, K., & De Fraine, B. (2019). *Reviewstudie en exploratief onderzoek naar masters basisonderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie charlotte.struyve@kuleuven.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2019 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Voorwoord

Dit eindrapport bevat een literatuurstudie en een exploratief onderzoek naar de tewerkstelling van masters basisonderwijs. Dit onderzoek kadert binnen de SONO vrije ruimte van het jaar 2018 en werd uitgevoerd door onderzoekers aan de KU Leuven en Arteveldehogeschool. Dit onderzoek heeft twee grote doelstellingen: (1) een overkoepelend, samenhangend beeld realiseren van bestaand onderzoek naar de meerwaarde van masters basisonderwijs voor de leerling, de leraar en de school (*reviewstudie*) en (2) een diepgaande beschrijving van de wijze waarop masters basisonderwijs in scholen worden ingezet, welke dynamieken die tewerkstelling in een schoolteam teweegbrengt en hoe de betrokken actoren die beleven en evalueren (*exploratieve studie*). We bieden met andere woorden een tweeluik aan met als opzet wetenschappelijke input te bezorgen aan de huidige discussie over het al dan niet organiseren van een masteropleiding basisonderwijs in Vlaanderen.

Dankwoord

We bedanken alle leden van de stuur- en opvolgingsgroep voor de constructieve feedback op dit onderzoek. We bedanken ook onze (oud-)collega's, kennissen en vrienden die ons in contact hebben gebracht met onderzoekers, lerarenopleiders en leraren in Ierland, Finland, Portugal en Nederland. We werden warm ontvangen aan de Universitaire Pabo van Amsterdam, op Portugese en Finse scholen en via de digitale weg in Ierse lerarenkamers. Bijzondere dank gaat uit naar de Ierse collega's die vastberaden mee bleven zoeken naar respondenten en de Portugese collega's die ons twee dagen lang vergezelden bij de afname van de interviews. Met de hulp van al deze betrokkenen was het mogelijk om tot dit bijzonder rijke rapport te komen. *Thank you, kiitos, obrigada.*

Inhoud

Voorwoord	4
Inhoud	5
Beleidsamenvatting	7
Inleiding	14
Deelstudie 1: Reviewstudie	16
1. Methode	16
1.1. Dataverzameling	16
1.2 Data-analyse	17
2. Resultaten	19
2.1 Beschrijvende resultaten	19
2.1.1 Land en onderwijsniveau	19
2.1.2 Onderzoeksdesign	26
2.1.3 Theoretische argumenten	27
2.1.4 Bestudeerde uitkomstvariabelen	28
2.1.5 Samenhang tussen opleidingsniveau en uitkomstvariabelen	31
2.2 Interpretatieve resultaten	34
2.2.1 Het belang van (bevoegde en bekwame) leraren	34
2.2.2 De verwevenheid tussen kwaliteitsvol lesgeven en een master?	36
2.2.3 Methodologische moeilijkheden	38
Deelstudie 2: Exploratief onderzoek	43
1. Landenstudie	43
1.1 Methode	43
1.1.1 Selectie en codering van lerarenopleidingen in Europa	43
1.1.2 Literatuurstudie: bijkomende (inter)nationale documenten	46
1.1.3 Member check	47
1.2 Resultaten	48
2. Een meervoudige gevalstudie	57
2.1 Methode	57
2.1.1 Onderzoeksdesign	57
2.1.2 Instrument	58
2.1.3 Respondenten	58
2.1.4 Dataverzameling	60
2.1.5 Data-analyse	61
2.1.6 Methodologische kwaliteit	61
2.2 Resultaten	62
2.2.1 Portugal	62
2.2.2 Ierland	71
2.2.3 Finland	82
2.2.4 Nederland	91
2.2.5 Besluit	97
Besluit en discussie	101

Bibliografie	113
Bijlagen	126
1.1 Bijlage 1: Interviewleidraden meervoudige gevalsstudie (Engels)	126
1.1.1 Interviewleidraad bachelor (Engels)	126
1.1.2 Interviewleidraad master (Engels)	132
1.1.3 Interviewleidraad schoolleider (Engels)	137
1.2 Bijlage 2: Interviewleidraden (Portugees)	142
1.2.1 Interviewleidraad bachelor (Portugees)	142
1.2.2 Interviewleidraad master (Portugees)	144
1.2.3 Interviewleidraad schoolleider (Portugees)	146

Beleidssamenvatting

Aanleiding van dit onderzoek

Wereldwijd heerst een grote bezorgdheid over de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep (zie o.m. Cochran-Smith, 2014; Struyve, 2017; Van den Brink, Jansen, & Pessers, 2005). In Vlaanderen tonen de meest recente cijfers aan dat ongeveer 25% van de leraren in het basisonderwijs gedurende de eerste vijf jaar het beroep verlaat (Vlaams Parlement, 2018). De Vlaamse Regering erkent dat de kwaliteit van het onderwijs in sterke mate afhangt van de kwaliteit van de leraren en wil daarom inzetten op de versterking van de lerarenopleiding en op de verbetering van de arbeidsvoorwaarden. Ook een masteropleiding specifiek gericht op het basisonderwijs wordt naar voren geschoven als een mogelijke manier om een grotere diversiteit aan profielen te laten instromen in de lerarenopleiding en als een hefboom voor een verhoogde aantrekkelijkheid van de basisschool als werkplek. Zo stellen onder meer de Christelijk Onderwijzersverbond (COV) en het Katholiek Onderwijs Vlaanderen dat een goede mix van academisch en professioneel geschoolden binnen een schoolteam een meerwaarde vormt, omdat de diversiteit in kennis en vaardigheden het leren van en met elkaar bevordert (Christelijk Onderwijzersverbond & Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017). Ook de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) gaat ervan uit dat het net in de complementariteit met de professionele bachelor is dat de master basisonderwijs mogelijks een meerwaarde heeft. De samenwerking tussen de leraar op bachelorniveau en de leraar als master basisonderwijs heeft het potentieel om scholen meer *evidence-based* en *evidence-informed* te laten werken (Vlaamse Onderwijsraad, 2017).

Doelstellingen van dit onderzoek en onderzoeksvragen

De discussie over het al dan niet opleiden van masters specifiek voor het basisonderwijs is tot nu toe, zowel in Vlaanderen als daarbuiten, weinig empirisch onderbouwd (Van Veen, 2018). De doelstelling van dit onderzoek is om die discussie geïnformeerd en onderbouwd te voeren door (1) de schaarse evidentie te bestuderen en (2) bestaande praktijken in Europa te verkennen, gedetailleerd te beschrijven en te analyseren. Meer bepaald willen we met dit onderzoeksproject kennis opbouwen over de mate waarin en de omstandigheden waaronder het inzetten van masters basisonderwijs al dan niet bevorderlijk is voor de leerling, de leraar en de school. Het resultaat van dit onderzoek moet de Vlaamse Regering toelaten om een geïnformeerde beslissing te nemen in het huidige debat. Concreet hebben we een antwoord gezocht op de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Wat zijn enerzijds de theoretische argumenten en anderzijds de empirische evidentie voor het opleiden van masters basisonderwijs?
2. In welke mate en op welke manier worden in Europa masters basisonderwijs opgeleid en tewerkgesteld?
 - 2.1 Welke opleidingen en opleidingstrajecten zijn gangbaar?

2.2 In welk statuut worden masters tewerkgesteld (opdracht, verloning)?

3. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?

3.1 Wat zijn de (gepercipieerde) voordelen voor leerlingen, leraren en scholen?

3.2 Wat zijn de (gepercipieerde) nadelen voor leerlingen, leraren en scholen?

3.3 Welke condities worden beschouwd als noodzakelijk opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen voor leerlingen, leraren en scholen?

De eerste onderzoeksvraag werd beantwoord aan de hand van een reviewstudie (deelstudie 1), terwijl een exploratieve studie werd opgezet om een antwoord te formuleren op de tweede en derde onderzoeksvraag (deelstudie 2).

Deelstudie 1: Reviewstudie

De eerste deelstudie, een systematische reviewstudie, beantwoordt de eerste onderzoeksvraag. We focusten ons hier op de bestaande wetenschappelijke studies over masters basisonderwijs. Meer bepaald gingen we na welke theoretische argumenten onderzoekers aanhalen voor het (bestuderen van het) opleiden en tewerkstellen van masters basisonderwijs en brachten we de bestaande empirische evidentie in kaart over de mate waarin masters een meerwaarde bieden voor de leerling, de leraar en de school. Het zoekproces werd voltrokken op drie verschillende manieren: een systematisch zoekproces in relevante elektronische databases, een nauwkeurige lezing van referentielijsten en een consultatie bij enkele Nederlandse collega-onderzoekers die momenteel ook onderzoek voeren naar deze thematiek. De zoektocht leidde uiteindelijk tot de selectie van 25 bijdragen die vervolgens werden geanalyseerd. De analyse verliep in twee stappen: een beschrijvende analyse, waarbij de bijdragen met elkaar werden vergeleken op basis van verschillende kenmerken, en een interpretatieve analyse, waarbij we op zoek gingen naar centrale, inhoudelijke thema's die als een rode draad door de bijdragen lopen.

In de beschrijvende analyse kwamen we tot vijf vaststellingen. Ten eerste hebben de bestaande studies hoofdzakelijk betrekking op het onderwijs in de Verenigde Staten en ligt de focus voornamelijk op het lager onderwijs. Ten tweede hanteert men meestal een kwantitatief onderzoeksdesign waarbij men gebruikmaakt van bestaande grootschalige datasets. Deze datasets lenen zich uitstekend voor onderzoek naar de samenhang tussen de opleidingsniveaus van leraren en leerlinguitkomsten. Slechts enkele studies, hoofdzakelijk recentere studies, hanteren een mixed-methods benadering of hebben een theoretische insteek. Ten derde zijn de bestaande bijdragen wezenlijk exploratief van aard. Anders gezegd: men doet weinig beroep op theoretische argumenten voor het bestuderen van de mate waarin leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs bevorderlijk zijn voor de leerling, de leraar en de school. Meestal is men uitgebreid op zoek naar kenmerken van de leraar die een rol spelen bij onderwijskwaliteit en vormt het opleidingsniveau slechts één van de vele bestudeerde kenmerken. De bijdragen die wel vanuit een specifieke hypothese vertrekken, gaan ervan uit dat masters in het basisonderwijs beter scoren op het vlak van een onderzoekende houding, over een grotere vakkennis en sterkere didactische vaardigheden beschikken, meer onderwijsvernieuwingen en kennisdeling binnen het schoolteam initiëren en het imago van het lerarenberoep verbeteren. Ten vierde stelden we vast dat de meest bestudeerde uitkomstvariabelen zich op leerlingniveau en, in iets kleinere mate op leraarniveau,

bevinden. Uitkomstvariabelen op schoolniveau zijn eerder zeldzaam. Op leerlingniveau onderscheiden we de cognitieve en non-cognitieve kenmerken en op leraarniveau de inhoudelijke expertise en pedagogisch-didactische vaardigheden en jobattitudes. Ten vijfde stelden we vast dat, wanneer we kijken naar de bijdragen die onderzoeken in welke mate het opleidingsniveau van leraren samenhangt met leerlinguitkomsten, 75% van de bijdragen geen significante resultaten vindt, 22% een positieve en 3% een negatieve relatie vaststelt. Deze verhoudingen liggen anders wanneer we kijken naar de bijdragen die de samenhang bestuderen tussen het opleidingsniveau van de leraar en uitkomstvariabelen op leraarniveau: 48% van de bijdragen vindt geen significante relatie, 43% stelt een positieve samenhang vast en 9% concludeert dat er sprake is van een negatieve samenhang. Op schoolniveau wordt, op basis van slechts twee bijdragen, uitsluitend een positieve samenhang vastgesteld.

In de interpretatieve analyse, waarbij we de 25 bijdragen aan een diepgaande, inhoudelijke analyse onderwierpen, kwamen we tot drie centrale thema's. Ten eerste identificeerden we het belang van bevoegde en bekwame leraren. Alle bijdragen kunnen als het ware gekaderd worden in een zoektocht naar kwaliteitsvol onderwijs met oog voor de cruciale rol van de leraar. Meer bepaald trachten de studies te achterhalen welke kenmerken van de leraar er precies toe doen opdat men gericht aan kwaliteitszorg en -verbetering kan doen. Eén van de frequent bestudeerde kenmerken is de opleidingsachtergrond van leraren, onder meer wegens de groeiende bezorgdheid over het toenemende aantal ongekwalificeerde leraren en de implicaties daarvan voor de onderwijskwaliteit. Het organiseren van masteropleidingen voor leraren basisonderwijs lijkt bijgevolg een tegenbeweging te zijn en een manier om het tekort aan leraren weg te werken. Een masteropleiding zou ertoe kunnen leiden dat het lerarenberoep aantrekkelijker wordt en bijgevolg een grotere en meer diverse instroom in de lerarenopleiding creëert. Ten tweede identificeerden we over de verschillende bijdragen heen de noodzaak om verder te kijken dan louter het opleidingsniveau of andere achtergrondkenmerken (geslacht, diploma's, aantal jaren ervaring) van leraren. Men roept op om ook, en misschien zelfs vooral, aandacht te besteden aan wat leraren effectief in hun klaspraktijk doen en op welke wijze die acties samenhangen met leerlingresultaten. Men beklemtoont met andere woorden een koerswijziging in het bestaande onderzoek, gaande van een *qualified teacher* naar een *quality teacher*. Het gaat dus om de vraag welke competenties van de leraar ertoe doen en in welke mate die samenhangen met het opleidingsniveau van de leraar. Ten derde identificeerden we talrijke methodologische moeilijkheden waar het huidige onderzoek mee kampt en die in de verschillende bijdragen worden aangehaald. Zo rijst er de vraag in welke mate het opleidingsniveau van leraren gezien kan worden als een stabiele vergelijkingsbasis aangezien er grote verschillen bestaan in de opleidingscontext, zowel binnen als tussen landen. Daarnaast hanteren veel studies een correlationeel onderzoeksdesign waardoor men geen causale effecten van het opleidingsniveau van de leraar kan vaststellen. Ook de afstand tussen het opleidingsniveau van de leraar en de uitkomsten, voornamelijk op leerlingniveau, wordt als (te) groot ervaren. Ten slotte houden enkele studies metingen in die plaatsvinden kort nadat men bepaalde masteropleidingen heeft ingevoerd waardoor men hier voorbijgaat aan het feit dat onderwijsvernieuwingen tijd vragen en tijd nemen. Het aandeel masters in het basisonderwijs is daarom vaak te beperkt waardoor effecten moeilijker vast te stellen zijn.

Deelstudie 2: Exploratief onderzoek

Om de tweede en derde onderzoeksvraag te beantwoorden, werd een exploratief onderzoek uitgevoerd bestaande uit een landenstudie en een meervoudige gevalsstudie. Allereerst werden concrete praktijken in kaart gebracht en geanalyseerd. Hiervoor werd eerst een landenstudie uitgevoerd waarbij het vereiste opleidingsniveau (inclusief de structuur van de opleiding, de duur en het aandeel stage) en de tewerkstelling (inclusief het takenpakket en het salaris) van leraren kleuteronderwijs (ISCED 0) en lager onderwijs (ISCED 1) in kaart werden gebracht. Zo werd een globaal beeld verkregen van de situatie in 25 Europese landen (30 onderwijssystemen, meer bepaald in België, Bosnië en Herzegovina, Cyprus, Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Hongarije, Ierland, Italië, Liechtenstein, Luxemburg, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Slowakije, Slovenië, Spanje, Tsjechië, Verenigd Koninkrijk, Zweden en Zwitserland). Deze landenstudie vormde een opzet naar de meervoudige gevalsstudie waarbij een diepgaande beschrijving werd beoogd van de wijze waarop de inzet van masters basisonderwijs in scholen werkelijk verloopt en de wijze waarop de betrokken actoren die inzet beleven en evalueren.

De landenstudie resulteerde in de identificatie van vier types lerarenopleidingen. Een eerste type bevat landen, tien om precies te zijn, waar alle leraren basisonderwijs op bachelorniveau worden opgeleid (het zogenaamde BA-type). Op enkele uitzonderingen na kiezen deze landen ervoor om een aparte opleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs aan te bieden. Deze bacheloropleidingen variëren in omvang en ook het verschil wat betreft de praktijkcomponent in de opleiding blijkt erg groot te zijn. Leraren met een bachelordiploma lager onderwijs verdienen in de meeste landen evenveel als leraren met een bachelordiploma kleuteronderwijs. Een tweede type, dat drie landen omvat, biedt een opleiding aan leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs op masterniveau (het MA-type). In deze landen is een masteropleiding voor zowel leraren kleuteronderwijs als leraren lager onderwijs verplicht om lesbevoegdheid te verkrijgen. Deze landen kiezen er alle drie voor om leraren basisonderwijs samen op te leiden. Er zit een lichte variatie op zowel de studieduur als het aandeel praktijk, maar het laatste wordt over het algemeen georganiseerd in de masterjaren. Een derde type, bestaande uit vijf landen, organiseert naast de verplichte bacheloropleiding ook optionele masteropleidingen voor leraren basisonderwijs (het BAMA-type). De optionele masters kunnen erg verschillen wat betreft de duur en het stageaandeel. Er is weinig evidentie gevonden die aantoont dat leraren met een master in deze landen structureel meer verdienen of algemeen genomen een andere job uitoefenen dan hun collega's met een bachelordiploma. Een laatste type bevat zeven landen waarbij hogere eisen worden gesteld aan leraren lager onderwijs dan aan leraren kleuteronderwijs (het andere vereisten-type). Algemeen genomen is steeds een bachelor- of masterdiploma vereist voor het lager onderwijs en een diploma secundair onderwijs of een bachelordiploma voor het kleuteronderwijs. Binnen dit type treden grote verschillen op wat betreft de globale opleidingsduur, de praktijkcomponent in die opleiding en het salaris dat leraren in het basisonderwijs genieten.

We merken dus op basis van de landenstudie een duidelijk verschil tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs wat betreft gangbare opleidingen voor masters basisonderwijs. In totaal heeft 40% van de bestudeerde landen een master voor leraren in het kleuteronderwijs (waarvan het merendeel optioneel), terwijl 56% van de landen een masteropleiding heeft voor leraren lager

onderwijs (waarvan het merendeel verplicht). Deze masteropleidingen vertonen grote onderlinge verschillen in opleidingsduur en stageaandeel. In landen met een verplichte masteropleiding worden masters logischerwijs tewerkgesteld als leraar. Opvallend echter is ook dat er in landen met een optionele masteropleiding weinig evidentie gevonden is voor structurele verschillen in statuut (opdracht of verloning) tussen leraren met een masterdiploma en leraren met een bachelordiploma.

Op basis van de landenstudie werden vier cases geselecteerd voor de meervoudige gevalsstudie, namelijk: Portugal (MA-type), Ierland (BAMA-type), Finland (andere vereisten-type) en Nederland (BAMA-type). Aan de hand van de meervoudige gevalsstudie werd een gedetailleerde beschrijving verkregen van de manier waarop masters effectief worden opgeleid en tewerkgesteld in scholen in deze vier verschillende onderwijssystemen. We zoomden in op de (gepercipieerde) voor- en nadelen voor leerlingen, leraren en scholen en de condities die zij als noodzakelijk beschouwen opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen. Opmerkelijk is dat de genoemde voor- en nadelen door de respondenten zich telkens op leraar- of schoolniveau bevinden. Indien men toch aanstipt dat een masterdiploma bijdraagt tot de leeruitkomsten van leerlingen, is dit eerder indirect.

Over de casussen heen werden drie voordelen frequent gerapporteerd door de respondenten. Ten eerste gaf men aan dat de tewerkstelling van masters basisonderwijs, naast andere kenmerken zoals aantal jaren ondervinding of specifieke talenten, een manier vormt om het professioneel leren binnen het schoolteam te bevorderen. Ten tweede werd in de meeste cases aangegeven dat een masteropleiding tot adequater pedagogisch-didactisch handelen van leraren kan leiden. De meerwaarde zit voornamelijk in de diepgaande en gespecialiseerde theoretische achtergrondinformatie die een masteropleiding biedt (vakinhoudelijk of over een breder thema) en die als het ware ertoe leidt dat leraren diverse situaties goed kunnen inschatten en de juiste handelingen kunnen stellen. Enkele respondenten geven aan dat de persoonlijkheid van de leraar als minstens even belangrijk moet worden beschouwd. Ten slotte geven enkele respondenten ook aan dat een masteropleiding bijdraagt tot een verbetering van het lerarenimago. Meer bepaald leidt een masteropleiding volgens sommigen tot een hogere gepercipieerde professionaliteit bij ouders en bijgevolg tot meer respect.

Naast voordelen werden ook enkele nadelen gerapporteerd. Het meest voorkomende nadeel is de vervreemding van de praktijk bij leraren met een masterdiploma. Zo blijken sommige masters situaties te overanalyseren of ontbreekt het hen aan praktijkvaardigheden of voeling met de praktijk, bijvoorbeeld op vlak van klasmanagement en inschatting van de beginsituatie van leerlingen. Daarnaast wordt als nadeel aangegeven dat een verschil in diploma's ook invloed uitoefent op de sociaal-professionele relaties in een schoolteam. Zo zorgt de mix aan diploma's ervoor dat de impliciete norm van gelijkwaardigheid kan worden aangetast of ervaren respondenten een te grote kloof in kennis en vaardigheden.

Ten slotte werden door de respondenten ook diverse condities aangebracht opdat leraren met een masterdiploma een meerwaarde zouden kunnen betekenen voor de leerling, de leraar en de school. Allereerst geven de respondenten aan dat ze een kwaliteitsvolle pre-service basisopleiding (op bachelorniveau) verwachten die voldoende praktijkgericht is en waarin de nexus tussen theorie

en praktijk stevig verankerd is. In die zin primeert de inhoud op het veeleer arbitraire label 'bachelor' of 'master'. Ten tweede moeten optionele, eventuele in-service, masteropleidingen inzetten op het slaan van de brug tussen praktijk, theorie en onderzoek en op een diepgaande specialisering binnen een bepaald onderwerp. Ten derde valt op dat geen van de respondenten ervoor pleit om leraren met een masterdiploma systematisch uit de klas te halen. Wel pleit men voor taakdifferentiatie waarbij masters, als deel van hun job, klasoverstijgende verantwoordelijkheden opnemen die passen bij hun specialisatie. Ook een bijhorend aangepast salaris, dat eerder aansluit bij functiedifferentiatie, vinden masters belangrijk. Om dergelijke vormen van differentiatie mogelijk te maken, wordt tot slot een lerende schoolcultuur als noodzakelijk beschouwd. Een schoolteam moet immers bereid zijn om de expertise van een master te waarderen en in te zetten in het streven naar verbetering van de onderwijskwaliteit.

Besluit

Hoewel dit onderzoeksproject uit twee deelstudies bestaat, namelijk een reviewstudie en een exploratief onderzoek (landenstudie en meervoudige gevalstudie), zijn beide in hun gezamenlijkheid van belang om de tewerkstelling van masters basisonderwijs ten volle te begrijpen. Wanneer we de resultaten van beide delen integreren, dan komen we tot vijf slotconclusies.

Ten eerste mag de discussie over de opleiding en tewerkstelling van masters in het basisonderwijs zich niet beperken tot louter het al dan niet bezitten van een masterdiploma. Een masterdiploma an sich wordt beschouwd als een onstabiele vergelijkingsbasis, zowel op basis van de reviewstudie als de landenstudie. Van belang is vooral de inhoud van de masteropleiding en de wijze waarop die aansluit bij de basisopleiding. Ook de respondenten uit meervoudige gevalstudie geven aan dat het niet zozeer over het al dan niet hebben van een masterdiploma draait, maar met name om de kennis en vaardigheden waarover een leraar beschikt. Bijgevolg primeert de inhoud van een masteropleiding op het label en moet de discussie over het opleiden en tewerkstellen van masters in het basisonderwijs gaan over de vraag welke competenties leraren moeten beschikken en in welke mate een masteropleiding hiertoe kan bijdragen.

Ten tweede wordt in de literatuur hetgeen leraren in de klas doen, de manier waarop ze hun lespraktijk vormgeven en interageren met leerlingen, als een fundamenteel kenmerk voor het beïnvloeden van de leerprestaties van leerlingen naar voren geschoven. De meerwaarde van een masterdiploma lijkt zich volgens de reviewstudie vooral te situeren in het optimaliseren van inhoudelijke expertise en pedagogisch-didactisch handelen van de leraar om zo, indirect, de leerlingenuitkomsten (zowel cognitief als non-cognitief) te beïnvloeden. De meervoudige gevalstudie bevestigt dat een masteropleiding kan bijdragen aan de adequaatheid van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren, onder andere via de theoretische bagage of vakinhouden in een masteropleiding. In die zin werkt een master basisonderwijs voortdurend op het snijvlak van theorie en praktijk en lijkt de plaats van een leraar met een masterdiploma in de klas zelf te zijn, weliswaar met de mogelijkheid om bij te dragen tot de klaspraktijk van andere leraren in het schoolteam en aan schoolontwikkeling in het algemeen.

Ten derde blijkt zowel uit de reviewstudie als uit de meervoudige gevalstudie dat de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen gezien kan worden als een manier om educatieve diversiteit

in het schoolteam te creëren en vervolgens het leren onder elkaar te stimuleren. In die zin kan de tewerkstelling van masters een bijdrage leveren aan het omvormen van scholen tot professionele leergemeenschappen. Tegelijkertijd ziet men de mix in opleidingsniveaus binnen een schoolteam als slechts één bron van productieve diversiteit in de meervoudige gevalsstudie. Het uiteenlopende aantal jaren onderrichtservaring, de verschillende instellingen waar men de lerarenopleiding heeft gevolgd, de persoonlijke profilering tijdens de basisopleiding aan de hand van keuzevakken, stage en de masterproef, specifieke talenten en vele andere aspecten vormen volgens de meeste respondenten evenzeer een belangrijke bron voor het professioneel leren binnen het schoolteam. Centraal staat dus voornamelijk het gezamenlijk benutten van de verschillende expertises die heersen binnen een schoolteam, onafhankelijk van de wijze waarop die expertises werden verworven (bijvoorbeeld tijdens een masteropleiding, door nascholing of in de vrije tijd).

Ten vierde vinden we in de literatuur het theoretische argument terug dat een masteropleiding kan bijdragen aan het verbeteren van het imago van het lerarenberoep. Ook in de meervoudige gevalsstudie wordt dit voordeel genoemd. Meer veronderstelde professionaliteit en een hogere maatschappelijke status kunnen ook impact hebben op de instroom in de lerarenopleiding. Een belangrijke bedenking hierbij is dat veranderde instroom niet noodzakelijkerwijs meer diverse instroom betekent maar ook een verschuiving van instroom kan zijn, wat opnieuw risico's inhoudt voor een homogenisering van het lerarenteam.

Ten vijfde kan het opleiden van masters basisonderwijs niet losgekoppeld worden van de tewerkstelling van masters basisonderwijs. Immers, vanuit het oogpunt van leraren die de inspanning leveren om een masteropleiding te volgen is het belangrijk om die investering zoveel mogelijk te laten renderen. Ook vanuit een beleidsstandpunt wordt logischerwijs gestreefd naar maximale impact. Dat betekent dat de bijkomstige expertise die leraren halen uit hun masteropleiding zoveel mogelijk ingezet moet worden, niet alleen op klasniveau maar ook op schoolniveau. Toch suggereert de landenstudie dat er weinig systematische evidentie is voor verschillende statuten (nl. opdracht of verloning) voor bachelors en masters. Toch worden carrièremogelijkheden en verloning door respondenten in de meervoudige gevalsstudie gezien als duidelijke condities om de meerwaarde van masters in het basisonderwijs te vergroten. Om dit mogelijk te maken, is een duidelijk kader nodig. Dit kader kan geboden worden in de vorm van taak- en functiedifferentiatie, waarbij masters naast hun rol als leraar van hun schoolleider een formeel mandaat krijgen om bepaalde klasoverstijgende taken op te nemen of processen te leiden binnen het team die aansluiten bij hun expertise. Ook een differentiatie in loon wordt als noodzakelijk beschouwd. Zo kan de aantrekkelijkheid van de masteropleiding verhoogd worden en kan er tegelijkertijd vermeden worden dat leraren met een masterdiploma het onderwijs verlaten.

Inleiding

Wereldwijd heerst een grote bezorgdheid over de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep (zie o.m. Cochran-Smith, 2014; Struyve, 2017; Van den Brink, Jansen, & Pessers, 2005). In Vlaanderen tonen de meest recente cijfers aan dat ongeveer 25% van de leraren in het basisonderwijs het beroep gedurende de eerste vijf jaar verlaat (Vlaams Parlement, 2018). De beweegredenen hiervoor zijn het gebrek aan toekomstperspectief, gevolgd door een te zware taakbelasting en beperkte ondersteuning door directie of collega's (Struyven & Vanthournout, 2014). Zo wordt het lerarenberoep gekenmerkt door een vlakke loopbaan en zijn er talrijke maatschappelijke uitdagingen, waaronder de toenemende maatschappelijke diversiteit en ongelijkheid evenals het stijgende belang van de kenniseconomie (Boderé, Sassenus, & Van Petegem, 2018), die ervoor zorgen dat het lerarenberoep alsmaar complexer wordt. De Vlaamse Regering erkent dat de kwaliteit van het onderwijs in sterke mate afhangt van de kwaliteit van de leraren en wil daarom inzetten op de versterking van de opleiding en op de verbetering van de arbeidsvoorwaarden. Bijgevolg staan de hervorming van de lerarenopleiding en het loopbaanpact centraal in het Regeerakkoord 2014-2019 (Vlaamse Regering, 2014). Met de hervorming van de lerarenopleiding beoogt men een kwaliteitsvolle instroom alsook een versterking en actualisering van de inhoud van de lerarenopleiding (Vlaamse Regering, 2016). Met het loopbaanpact wil men het behoud van zowel beginnende als ervaren leraren in het beroep verhogen door meer aandacht te hebben voor aanvangsbegeleiding, taakbelasting en werkzekerheid en door een gedifferentieerde loopbaan mogelijk te maken.

Ook een masteropleiding specifiek gericht op het basisonderwijs wordt naar voren geschoven als een mogelijke manier om een grotere diversiteit aan profielen te laten instromen in de lerarenopleiding en als een hefboom voor een verhoogde aantrekkelijkheid van de basisschool als werkplek. Zo stellen onder meer het Christelijk Onderwijzersverbond (COV) en het Katholiek Onderwijs Vlaanderen dat een goede mix van academisch en professioneel geschoolden binnen een schoolteam een meerwaarde vormt, omdat de diversiteit in kennis en vaardigheden het leren van en met elkaar bevordert (Christelijk Onderwijzersverbond & Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017). Ook de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) gaat ervan uit dat het net in de complementariteit met de professionele bachelor is dat de master basisonderwijs mogelijks een meerwaarde heeft. De samenwerking tussen de leraar op bachelorniveau en de leraar als master basisonderwijs heeft het potentieel om scholen meer *evidence-based* en *evidence-informed* te laten werken (Vlaamse Onderwijsraad, 2017).

Op verzoek van minister Hilde Crevits bracht de Vlor een adviesrapport uit over de inzetbaarheid, doelstellingen en organisatorische aspecten van de master basisonderwijs (Vlaamse Onderwijsraad, 2017). De Vlor benadrukt in dit rapport het belang van voorafgaand onderzoek omtrent de noodzaak en eventuele meerwaarde van een masteropleiding specifiek voor het basisonderwijs alvorens deze opleiding te organiseren. Hoewel de invoering van een masteropleiding basisonderwijs wordt geopperd als een mogelijke oplossing voor de uitdagingen waar het onderwijs vandaag voor staat, is er immers weinig bekend over de mate waarin de

tewerkstelling van dergelijke masters in basisscholen kan bijdragen tot de onderwijskwaliteit. De discussie over het al dan niet opleiden van masters specifiek voor het basisonderwijs is tot nu toe, zowel in Vlaanderen als daarbuiten, weinig empirisch onderbouwd (Van Veen, 2018). De doelstelling van dit onderzoek is dan ook om tegemoet te komen aan deze beperking door bestaande praktijken in Europa te verkennen, gedetailleerd te beschrijven en te analyseren. Meer bepaald willen we met dit onderzoeksproject kennis opbouwen over de mate waarin en de omstandigheden waaronder het inzetten van masters basisonderwijs al dan niet bevorderlijk is voor de leerling, de leraar en de school. Het resultaat van dit onderzoek moet de Vlaamse Regering toelaten om een geïnformeerde beslissing te nemen in het huidige debat. Deze algemene doelen vertalen zich in de volgende concrete onderzoeksvragen:

1. Wat zijn enerzijds de theoretische argumenten en anderzijds de empirische evidentie voor het opleiden van masters basisonderwijs?
2. In welke mate en op welke manier worden in Europa masters basisonderwijs opgeleid en tewerkgesteld?
 - 2.1 Welke opleidingen en opleidingstrajecten zijn gangbaar?
 - 2.2 In welk statuut worden masters tewerkgesteld (opdracht, verloning)?
3. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?
 - 3.1 Wat zijn de (gepercipieerde) voordelen voor leerlingen, leraren en scholen?
 - 3.2 Wat zijn de (gepercipieerde) nadelen voor leerlingen, leraren en scholen?
 - 3.3 Welke condities worden beschouwd als noodzakelijk opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen voor leerlingen, leraren en scholen?

Onderzoeksvraag 1 wordt in Deelstudie 1 behandeld. Meer bepaald houdt Deelstudie 1 een reviewstudie in van het bestaande wetenschappelijk onderzoek naar de meerwaarde van een masterdiploma basisonderwijs voor de leerling, de leraar en de school. We besteden hierbij aandacht aan enerzijds de theoretische argumenten die worden aangebracht en anderzijds de bestaande evidentie voor een (positief of negatief) effect op leerling-, leraar- en schooluitkomsten. In Deelstudie 2 behandelen we onderzoeksvraag 2 en 3. Ten eerste brengen we het opleidingsniveau en de tewerkstelling van leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs uit 25 Europese landen (30 onderwijssystemen) in kaart aan de hand van een landenmatrix. We halen hiervoor informatie uit het Europese netwerk Eurydice, diverse (inter)nationale beleidsteksten en een *member check* bij lerarenopleiders en collega-onderzoekers uit de betreffende landen. Ten tweede kiezen we, op basis van deze landenmatrix, specifieke onderwijssystemen om in de diepte te bestuderen. Meer bepaald zoomen we in op Portugal, Ierland, Finland en Nederland om na te gaan hoe masters in basisscholen worden ingezet en hoe de betrokken leraren en schoolleiders die inzet beleven en evalueren. In het laatste deel van dit onderzoeksrapport brengen we de antwoorden op de verschillende onderzoeksvragen samen en creëren we een geïntegreerd kader over de mate waarin en de voorwaarden waaronder masters basisonderwijs een meerwaarde bieden voor de leerling, de leraar en de school.

Deelstudie 1: Reviewstudie

In dit luik ligt de focus op de bestaande wetenschappelijke studies over masters basisonderwijs. Meer bepaald gaan we na welke theoretische argumenten onderzoekers aanhalen voor het (bestuderen van het) opleiden en tewerkstellen van masters basisonderwijs en brengen we de bestaande wetenschappelijke evidentie in kaart over de mate waarin masters een meerwaarde bieden voor de leerling, de leraar en de school. In *hoofdstuk 1* lichten we toe hoe we te werk zijn gegaan. Hierbij besteden we aandacht aan de dataverzameling (1.1) en de analysemethode (1.2). Vervolgens presenteren we in *hoofdstuk 2* de resultaten van deze reviewstudie. We starten met de beschrijvende resultaten waarbij we de kenmerken van de bestaande studies met elkaar vergelijken (2.1). We hebben hierbij aandacht voor het land en het onderwijsniveau waarop de studie betrekking heeft (2.1.1), het onderzoeksdesign (2.1.2), de gehanteerde theoretische argumenten (2.1.3), de bestudeerde uitkomstvariabelen (2.1.4) en de mate waarin er geen, dan wel een positieve of negatieve samenhang is vastgesteld tussen de bestudeerde variabelen (2.1.5). Ten slotte presenteren we de interpretatieve resultaten die voortkomen uit een diepgaande, inhoudelijke analyse over alle bijdragen heen (2.2). We lichten hierbij drie centrale thema's toe: het belang van (bevoegde) leraren (2.2.1), de verwevenheid tussen kwaliteitsvol lesgeven en een masterdiploma (2.2.2) en de methodologische moeilijkheden waarmee dit soort onderzoek kampt (2.2.3).

1. Methode

1.1. Dataverzameling

De zoektocht naar relevante bijdragen heeft plaatsgevonden tussen mei en oktober 2018. Het zoekproces werd voltrokken op drie verschillende manieren: (1) een systematisch zoekproces in relevante elektronische databases, (2) een nauwkeurige lezing van de referentielijsten van de geselecteerde bijdragen en (3) een consultatie van Nederlandse collega-onderzoekers die momenteel onderzoek voeren naar de bestudeerde thematiek. De gehanteerde strategieën worden hieronder verder toegelicht.

In eerste instantie maakten we gebruik van de zoekmachine Limo. Limo bevat de volgende databases: ERIC, OneFile [GALE], Taylor & Francis Online – Journals, Informa – Taylor & Francis [CrossRef], SciVerse ScienceDirect [Elsevier], MEDLINE [NLM], Arts & Sciences [JSTOR], Sage Publications [CrossRef], SAGE Journals, Emerald Management eJournals, MLA International Bibliography, Informa [CrossRef], Wiley Online Library, Directory of Open Access Journals [DOAJ], SpringerLink, Social Sciences Citation Index [Web of Science], NARCIS [Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences], M.E. Sharpe, Science Citation Index Expanded [Web of Science], Lirias, Arts & Humanities Citation Index [Web of Science], SpringerLink Open Access en American Chemical Society [CrossRef].

We combineerden hierbij de zoektermen “teacher qualification”, “teacher degree”, “teacher educational level” en “master degree” met diverse uitkomstvariabelen op leerling-, leraar¹- en schoolniveau.

- Leerlingniveau: “student performance”, “student achievement”, “student outcomes”, “math”, “reading”, “student engagement” en “student well-being”
- Leraarniveau: “job commitment”, “pedagogical knowledge”, “content knowledge”, “pedagogical content knowledge”, “teaching methods”, “responsibilities”, “attitude”, “self-efficacy”, “instruction”, “beliefs”, “self-confidence”, “research skills”, “researcherly disposition”, “reflection” en “evidence-based”
- Schoolniveau: “school development”, “change”, “innovation”, “school team”, “collegiality”, “collaboration”, “team work”, “school growth”, “conflict” en “policy”

De keuze van de zoektermen en uitkomstvariabelen werd gemaakt op basis van de reeds aanwezige voorkennis bij de onderzoekers en werd bij het bestuderen van de bijdragen telkens verfijnd. De uiteindelijke zoekopdracht leverde een totaal van 6467 potentieel relevante bijdragen op. Om in deze reviewstudie uitsluitend kwaliteitsvolle bijdragen op te nemen alsook om het aantal bijdragen hanteerbaar te maken, werden vervolgens enkele inclusie- en exclusiecriteria vastgelegd. Deze criteria, die vermeld staan in Tabel 1, bepaalden of een bijdrage al dan niet verder werd meegenomen. Na een screening op basis van titel en samenvatting van de publicatie werden 51 bijdragen geselecteerd.

In tweede instantie werden alle referentielijsten van de 51 geselecteerde bijdragen nauwkeurig bestudeerd. We gingen op zoek naar bijkomende belangrijke bijdragen die voldeden aan onze inclusiecriteria maar die nog niet gedetecteerd waren op basis van onze systematische zoekopdracht. Op basis van de titel en samenvatting selecteerden we twaalf bijkomende bijdragen.

In derde instantie consulteerden we collega-onderzoekers uit Nederland, meer bepaald Prof. dr. Klaas Van Veen (Rijksuniversiteit Groningen), dra. Sanne Dijkema (Rijksuniversiteit Groningen) en drs. Jan Baan (Universiteit Amsterdam) over het bestaan van aanvullende relevante bijdragen. Deze weg leidde tot drie bijkomende bijdragen.

De zoektocht leverde uiteindelijk 66 bijdragen op die vervolgens een voor een werden gelezen en beoordeeld op geschiktheid voor deze studie. We hanteerden hiervoor opnieuw de criteria vooropgesteld in Tabel 1. Op basis van deze laatste controle kwamen we tot een definitieve selectie van 25 bijdragen. Een overzicht van alle bijdragen is opgenomen in Tabel 2.

1.2 Data-analyse

Met deze reviewstudie willen we op een systematische manier inzicht verwerven in de mate waarin en de condities waaronder de tewerkstelling van leraren met een masterdiploma in het

¹ We spreken in dit onderzoeksrapport over het niveau van de leraar. We beperken ons hiermee echter niet tot de persoon van de leraar. Ook leraarsaspecten die interacties met leerlingen inhouden en dus het klasgebeuren omhelzen (bijvoorbeeld instructie) kennen we toe aan het niveau van de leraar.

basisonderwijs bevorderlijk is voor de leerling, de leraar en de school. We beogen niet louter het samenbrengen van de bestaande literatuur, maar ook het aanreiken van nieuwe conclusies om zo

Tabel 1. Lijst met criteria voor inclusie en exclusie van publicaties uit databases

	Inclusiecriteria	Exclusiecriteria
Focus 1	Opleidingsniveau leraar als (deel van) het centrale onderwerp van de studie	Het opleidingsniveau van de leraar staat niet centraal (bv. louter opgenomen als controlevariabele of vermeld in inleiding of discussie)
Focus 2	Lerarenopleidingen verbonden aan een universiteit of hogeschool	Lokale, alternatieve opleidingen of bijkomende testen die tot een bepaald lerarencertificaat leiden (al dan niet tijdelijk)
Focus 3	Studies over leraren met masterdiploma's of postgraduaatsgetuigschrift; studies die een vergelijking maken tussen leraren met een bachelor- en masterdiploma en tussen leraren met een professionele en academische lerarenopleiding (*)	Studies die een vergelijking maken tussen bevoegde leraren en leraren zonder (of met tijdelijk/alternatief) diploma of die het bachelordiploma als hoogste categorie beschouwen
Onderwijsniveau	Gewoon basisonderwijs (ISCED 0 en ISCED 1) als geheel of als onderdeel van een studie	Buitengewoon basisonderwijs of vormen van inclusief onderwijs, secundair onderwijs en hoger onderwijs
Tekstvorm	Academische teksten in de vorm van een artikel, boekhoofdstuk, dissertatie of onderzoeksrapport	Artikels in praktijktijdschriften, kranten, magazines of werkdocumenten
Studievorm	Empirische en theoretische studies	Opinie, reactie, reviewstudie
Publicatiejaar	2000-2018	Voor 2000
Publicatietaal	Engels of Nederlands	Alle andere talen
Kwaliteitscontrole	Gepeerreviewed	Niet gepeerreviewed
Beschikbaarheid	Online of verkrijgbaar via e-mail of academische online platform (bv. ResearchGate)	Uitsluitend hardcopy of online mits betaling

(*) In deze reviewstudie nemen we alle soorten lerarenopleidingen mee die de klassieke professionele bachelor (ISCED 6) overstijgen of in samenwerking met een universitaire instelling worden georganiseerd. Met andere woorden: zowel professionele en academische bachelors als professionele en academische masters werden bestudeerd. De reden hiervoor is dat dit onderscheid niet steeds wordt gemaakt in het buitenland en dat gelijke opleidingen door verschillende types onderwijsinstellingen (bv. academische universiteiten, polytechnische instituten en colleges) worden georganiseerd.

bij te dragen tot het onderzoeksdomein. Om hiertoe te komen, werd elke bijdrage eerst individueel geanalyseerd. We verzamelden enkele beschrijvende kenmerken van elk van de 25 bijdragen in een synthesesetabel (zie Tabel 2). Meer bepaald somden we voor iedere bijdrage de volgende kenmerken op: de auteur, het jaartal, het land waarop het onderzoek betrekking heeft, de tekstvorm, de studievorm, het bestudeerde onderwijsniveau, de specifieke opleidingsniveaus van leraren die met elkaar werden vergeleken, het gehanteerde onderzoeksdesign, de theoretische argumenten om onderzoek te doen naar de invloed van het opleidingsniveau van de leraar op uitkomstvariabelen en, ten slotte, de bestudeerde uitkomstvariabelen. Bij dit laatste kenmerk gaven we ook aan op

welk niveau ze zich situeren (leerling, leraar of school) evenals de aan- of afwezigheid van een (positieve of negatieve) samenhang met het opleidingsniveau van de leraar. In deze fase stelden we vast dat slechts enkele bijdragen zich uitsluitend richten op masterdiploma's specifiek voor het onderwijs. In de andere bijdragen bestudeert men de tewerkstelling van leraren in het basisonderwijs met een masterdiploma zonder een onderscheid te maken tussen diploma's met of zonder onderwijsaffiniteit. Wanneer het masterdiploma's met een onderwijsaffiniteit betreft, wordt bovendien vaak geen onderscheid gemaakt tussen onderwijsdiploma's specifiek gericht op het basisonderwijs dan wel op onderwijs in de brede zin, zoals een masteropleiding Pedagogische Wetenschappen. Op basis van deze vaststelling beslisten we om alle bijdragen die de tewerkstelling van leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs behandelen, ongeacht welk masterdiploma, op te nemen in deze reviewstudie, ongeacht over welk masterdiploma het gaat. In Tabel 2 geven we voor de duidelijkheid voor iedere bijdrage aan of het bestudeerde opleidingsniveau een master betreft ("algemeen") of specifiek een onderwijsgerelateerde master, zowel in de enge als brede zin ("onderwijs").

Deze tabel vormde het vertrekpunt van de analyse. Allereerst vergeleken we de verschillende bijdragen op basis van hun kenmerken om zo de gelijkenissen en verschillen te detecteren. Meer bepaald gingen we na hoe verschillende kenmerken zich tot elkaar verhouden en welke conclusies we kunnen trekken uit het bestaande onderzoek naar masters in het basisonderwijs (beschrijvende resultaten, zie 2.1). In een laatste fase van deze literatuurstudie gingen we inhoudelijk dieper in op het bestaande onderzoek en zochten we naar inhoudelijke trends over de verschillende bijdragen heen (interpretatieve resultaten, zie 2.2). Hierbij maakten we gebruik van de kernconcepten en centrale uitgangspunten die werden genoteerd tijdens het zorgvuldig doorlezen van de verschillende bijdragen. Deze notities hielpen ons in het zoeken naar en het belichten van de centrale thema's die als een rode draad door de bijdragen lopen. In deze laatste fase werd ook literatuur geraadpleegd die buiten het bereik van deze reviewstudie valt maar informatief is met het oog op een diepgaander inzicht in de voorliggende materie.

2. Resultaten

2.1 Beschrijvende resultaten

We rapporteren hieronder de resultaten die voortvloeien uit de vergelijking van de 25 bijdragen uit deze reviewstudie op verschillende kenmerken, namelijk het land en het onderwijsniveau waarop de studie betrekking heeft (2.1.1), het onderzoeksdesign (2.1.2), de theoretische argumenten (2.1.3), de bestudeerde uitkomstvariabelen (2.1.4) en de mate waarin er geen, een positieve dan wel negatieve samenhang is vastgesteld tussen de bestudeerde variabelen (2.1.5).

2.1.1 Land en onderwijsniveau

Onze zoektocht naar wetenschappelijke literatuur over de tewerkstelling van masters in het basisonderwijs en de meerwaarde voor leerlingen, leraren en scholen leverde 25 bijdragen op. Hiervan hebben er zestien betrekking op het onderwijs in de Verenigde Staten, zes op het onderwijs

Tabel 2. Overzicht van geselecteerde bijdragen

	Auteur	Jaartal	Land	Tekstvorm	Studievorm	Onderwijs- Niveau	Opleidings- niveau	Design	Theoretische argumenten	Niveau van uitkomst- variabele
1	Baan	2014	Nederland	Artikel	Empirisch	Basis- onderwijs	Academische bachelor (onderwijs) vs. professionele bachelor (onderwijs)	Mixed- methods	Academische bachelor draagt bij aan de onderzoekende houding van leraren.	Leraar: onderzoekende houding (+)
2	Boonen, Van Damme, & Onghena	2014	België (Vlaanderen)	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: wiskunde (/), begrijpend lezen (/) en spelling (/)
3	Buddin & Zamarro	2009	VS	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Master of doctoraat (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: wiskunde (/) en begrijpend lezen (/)
4	Cadima, Peixoto, & Leal	2014	Portugal	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Postgraduaat of master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leraar: emotionele ondersteuning (+), instructie (+) en klasorganisatie (/)
5	Clotfelter, Ladd, & Vigdor	2007	VS	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: wiskunde (/) en begrijpend lezen (-)
6	Copur- Gencturk, Hug, & Lubienski	2013	VS	Artikel	Empirisch	Lager en secundair onderwijs	Master specifiek rond vakdidactiek in domein van wetenschappen	Mixed- methods	Leraren hebben nood aan meer vakkennis en vakdidactiek om actief leren bij leerlingen te kunnen stimuleren.	Leraar: activerende werkvormen (+)

7	Croninger et al.	2007	VS	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Master of hoger (algemeen) vs. bachelor (onderwijs) + Bachelor lager onderwijs vs. bachelor ander onderwijsniveau (bv. kleuter)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: begrijpend lezen (+), wiskunde (-) Leerling: begrijpend lezen (+), wiskunde (/)
8	Darling-Hammond	2000	VS	Artikel	Empirisch	Lager en secundair onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: wiskunde (+) en begrijpend lezen (+)
9	Denny, Hallam, & Homer	2012	VS	Artikel	Empirisch	Kleuter-onderwijs	Postgraduaat (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leraar: instructie (+), emotionele ondersteuning (/), klasorganisatie (/) en betrokkenheid leerlingen (/)
10	Dijkema et al.	2018	Nederland	Rapport	Empirisch	Basis-onderwijs	Academische bachelor (onderwijs) vs. professionele bachelor (onderwijs)	Mixed-methods	Scholen hebben nood aan leraren met een onderzoekende houding om de onderwijskwaliteit te versterken.	Leraar: pedagogisch-didactisch handelen (+), leraar-leerling relatie (/) Leerling: wiskunde (/), begrijpend lezen (/), technisch lezen (/) en spelling (/)
11	Good et al.	2006	VS	Artikel	Empirisch	Lager en secundair onderwijs	Master (onderwijs) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leraar: klasmanagement (-), evalueren (/), instructie (/)

12	Guo et al.	2012	VS	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leraar: leerondersteuning (/) Leerling: begrijpend lezen (/)
13	Heyma et al.	2017	Nederland	Rapport	Empirisch	Basis- en secundair onderwijs	Master (onderwijs) vs. bachelor (onderwijs)	Mixed-methods	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leraar: pedagogisch-didactisch handelen (+), opbrengstgericht werken (+), vakkennis (+), jobtevredenheid (-), deelname professionele activiteiten (/), School: professionaliteit (+), onderzoekende houding (+)
14	Hogrebe, Kyei-Blankson, & Zou	2008	VS	Artikel	Empirisch	Lager en secundair onderwijs	Master (algemeen)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: wetenschappen (+)
15	Huang & Moon	2009	VS	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: lezen (/)
16	Luschei & Carnoy	2010	Uruguay	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Postgraduaat (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: begrijpend lezen (+) en wiskunde (+)
17	Maxwell et al.	2001	VS	Artikel	Empirisch	Kleuter-onderwijs	Master (onderwijs) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op de kwaliteit van de klaspraktijk.	Leraar: kwaliteit instructies (+)
18	Palardy & Rumberger	2008	VS	Artikel	Empirisch	Basis-onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: wiskunde (/) en begrijpend lezen (/)

19	Ren & Smith	2018	VS	Artikel	Empirisch	Lager onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingresultaten.	Leraar: leerstof-versus leerlinggerichte attitude in wiskundeonderwijs (/)
20	Rivkin, Hanushek, & Kain	2005	VS	Artikel	Empirisch	Lager en secundair onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingresultaten.	Leerling: wiskunde (/) en begrijpend lezen (/)
21	Snoek	2009	Nederland	Artikel	Theoretisch	Basis-onderwijs	Professionele masters (onderwijs)	/	Professionele masters zijn noodzakelijk om uitgebreide professionaliteit bij leraren te bereiken.	/
22	Son et al.	2013	VS	Artikel	Empirisch	Kleuter-onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (algemeen)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingresultaten.	Leerling: aanvankelijk lezen (+), aanvankelijk rekenen (/), woordenschat (/), sociale vaardigheden (/), leergedrag (/) en studievoordigheden (/) Leraar/Klas: sociaal-emotionele ondersteuning (/), leerondersteuning (/), ouderbetrokkenheid (/)

							+ Bachelor of master (onderwijs) vs. bachelor of master (algemeen)			Leraar: sociaal-emotionele ondersteuning (+), leerondersteuning (+), ouderbetrokkenheid (/) en indirect leerling: rekenen (+), sociale vaardigheden (+), leergedrag (+), lezen (/), studievaardigheden (/)
23	Van Veen	2011	Nederland	Artikel	Theoretisch	Basis en secundair onderwijs	Masters (onderwijs en algemeen)	/	Niet zozeer het masterniveau heeft invloed maar vakdidactiek en vakinhoud. Masterniveau draagt bij aan het imago van de leraar, mogelijks ook aan vakdidactisch handelen en inhoudelijke bagage maar is geen voldoende garantie voor goed lesgeven.	/
24	Van Veen, Van Driel, & Veldman	2011	Nederland	Rapport	Theoretisch	Basis en secundair onderwijs	Masters (onderwijs en algemeen)	/	Effectieve leraren zijn leraren die vakinhoud beheersen en didactisch sterk zijn. Masteropleidingen moeten zich hierop focussen, specifiek gericht op de context waarin het lesgeven plaatsvindt (nl. basisonderwijs).	/

25	Xu & Gulosino	2006	VS	Artikel	Empirisch	Kleuter- onderwijs	Master (algemeen) vs. bachelor (onderwijs)	Kwantitatief	Onderzoek toont aan dat leraren invloed hebben op leerlingenresultaten.	Leerling: wiskunde (/), begrijpend lezen (/) en algemene kennis (/)
----	---------------	------	----	---------	-----------	-----------------------	---	--------------	---	---

in Nederland en telkens één op het onderwijs in Portugal, Uruguay en België (Vlaanderen). De meeste bijdragen (n=14) behandelen uitsluitend het lager onderwijs (zie bijvoorbeeld Boonen, Van Damme, & Onghena, 2014; Cadima, Peixoto, & Leal, 2014; Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007). De bijdragen die alleen het kleuteronderwijs bestuderen (n=4), zijn duidelijk in de minderheid (zie Denny, Hallam, & Homer, 2012; Maxwell et al., 2001; Son et al., 2013; Xu & Gulosino, 2006). Een aannemelijke verklaring hiervoor is dat slechts een zeer beperkt aantal leraren in het kleuteronderwijs over een masterdiploma beschikt. In verschillende landen, bijvoorbeeld Oostenrijk en Tsjechië, volstaat immers een diploma secundair onderwijs waardoor leraren met een masterdiploma in het kleuteronderwijs eerder een uitzondering vormen (Krenn-Wache, 2017; Loudová Stralcynská, 2017). Daarnaast stelden we vast dat zelfs in landen waar een bachelordiploma vereist is om als kleuteronderwijzer te worden tewerkgesteld slechts weinigen een masterdiploma bezitten. In Portugal en Kroatië, bijvoorbeeld, beschikte in het schooljaar 2015-2016 respectievelijk slechts 5,8% en 7,8% van de kleuteronderwijzers over een masterdiploma (zie Araújo, 2017; Bouillet, 2017). Enkele bijdragen (n=7) behandelen zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs (zie bijvoorbeeld Baan, 2014; Dijkema et al., 2018; Palardy & Rumberger, 2008). Deze bijdragen zijn vaak longitudinale studies waarbij er een evolutie wordt nagegaan tussen scores op uitkomstvariabelen in het kleuteronderwijs en in het lager onderwijs of studies waarbij de bestudeerde masteropleidingen zowel voor leraren uit het kleuteronderwijs als lager onderwijs toegankelijk zijn. Voor de bijdragen die naast het basisonderwijs ook naar het secundair onderwijs kijken (n=6), hebben we uitsluitend de resultaten in rekening gebracht die betrekking hebben op het kleuteronderwijs of lager onderwijs.

2.1.2 Onderzoeksdesign

Van de 25 hanteren achttien bijdragen een uitsluitend kwantitatief onderzoeksdesign. De meeste hiervan, twaalf om precies te zijn, maken gebruik van een grootschalige dataset met verschillende observaties van meerdere variabelen op diverse meetmomenten, zogenaamde *paneldata*. Deze datasets lenen zich uitstekend voor onderzoek naar de samenhang tussen de opleidingsniveaus van leraren en leerlinguitkomsten. Het onderzoek van Buddin en Zamarro (2009), bijvoorbeeld, maakt gebruik van een paneldataset, verzameld door de *Los Angeles Unified School District* in de Verenigde Staten, met het oog op de bestudering van de impact van lerarendiploma's op de scores van leerlingen uit het tweede tot en met het vijfde leerjaar op toetsen wiskunde en begrijpend lezen. Ook Xu en Gulosino (2006) doen beroep op een grootschalige dataset, verzameld door het *National Centre for Educational Statistics* in de Verenigde Staten, bij het bestuderen van de mate waarin lerarendiploma's impact hebben op de scores van kleuters op toetsen die peilen naar wiskundig redeneren, ontluikende geletterdheid en algemene kennis. Hetzelfde geldt voor Darling-Hammond (2000): zij maakt gebruik van dezelfde dataset om de samenhang van opleidingsniveaus met de uitkomsten van leerlingen in het vierde leerjaar op toetsen wiskunde en begrijpend lezen na te gaan. Clotfelter, Ladd en Vigdor (2007) benutten de zogenaamde *North Carolina data*, verzameld door het *North Carolina Education Research Data Center* aan de Duke University in de Verenigde Staten om de relatie tussen lerarendiploma's en leerlinguitkomsten te bestuderen en maken hierbij gebruik van de scores van leerlingen uit het derde, vierde en vijfde leerjaar op toetsen wiskunde en begrijpend lezen.

De andere zes kwantitatieve studies richten zich op de mate waarin het opleidingsniveau een meerwaarde biedt voor leraren zelf of voor hun klaspraktijk en maken hierbij gebruik van kleinschalige, vaak zelf verzamelde, datasets. In het onderzoek van Cadima, Peixoto en Leal (2014), bijvoorbeeld, werden gegevens van 115 leraren en klassen verzameld om na te gaan of leraren met een masterdiploma beter scoren op het vlak van klasorganisatie, emotionele ondersteuning en instructie dan collega-leraren met uitsluitend een bachelordiploma. De studie van Good en collega's (2006) beschrijft, op basis van een dataset van 333 leraren, de samenhang tussen het diploma van de leraar en zijn of haar didactische vaardigheden, zoals klasmanagement, instructie en evaluatie. Ren en Smith (2018) gaan bij 396 wiskundeleraren na in welke mate ze een eerder leerstof- dan wel leerlinggerichte attitude hebben en of deze attitude samenhangt met hun hoogst behaald diploma. Het onderzoek van Maxwell en collega's (2001) verzamelt data bij 69 leraren in de derde kleuterklas uit 40 publieke scholen om onder meer te kijken in welke mate het opleidingsniveau van de leraar een rol speelt in de kwaliteit van de klaspraktijk.

Slechts vier bijdragen uit deze reviewstudie zijn mixed-methods studies en drie bijdragen hebben een theoretische insteek. Het onderzoek van Baan (2014), bijvoorbeeld, gaat aan de hand van een documentenanalyse van de opleidingen en focusgesprekken en vragenlijsten bij studenten na of er verschillen zijn in de onderzoekende houding van studenten aan de academische lerarenopleiding (gezamenlijk georganiseerd door een hogeschool en universiteit) en de reguliere lerarenopleiding (aangeboden door een hogeschool). In de studie van Copur-Gencturk, Hug en Lubienski (2013) maakt men gebruik van observaties en vragenlijsten om de invloed van een specifieke masteropleiding over het gebruik van activerende werkvormen in wetenschapsvakken op de didactische aanpak van leraren te bestuderen. In de bijdragen van Snoek (2009) en Van Veen (2011a, 2011b) worden theoretische inzichten aangewend om te bepalen of masteropleidingen bijdragen aan de pedagogische praktijk van leraren en scholen. Opmerkelijk is dat de theoretische bijdragen en de studies die een mixed-methods design hanteren tot de recentste bijdragen in deze reviewstudie behoren. Daarnaast betreft het hoofdzakelijk studies uit Nederland en wordt er voornamelijk gekeken naar het belang van masteropleidingen voor uitkomsten op leraar- en schoolniveau.

2.1.3 Theoretische argumenten

De meeste bestudeerde bijdragen zijn exploratief van aard. Dat wil zeggen dat men weinig beroep doet op theoretische argumenten voor het bestuderen van de mate waarin leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs bevorderlijk is voor de leerling, de leraar en de school. Van de 25 bijdragen vertrekken twintig vanuit de brede assumptie dat de leraar een belangrijke rol speelt bij onderwijskwaliteit en leerlingresultaten en dat het complex is om de vinger te leggen op die kenmerken van de leraar die er effectief toe doen. Het opleidingsniveau van de leraar vormt dan vaak de meest voor de hand liggende variabele, onder meer vanwege de eenvoudige beschikbaarheid van deze data, waarvan men de invloed op onderwijskwaliteit wil nagaan. Slechts enkele studies (n=5) vertrekken vanuit een specifieke hypothese over de mogelijke meerwaarde van de tewerkstelling van leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs. Deze meerwaarde bevindt zich voornamelijk op leraar- of schoolniveau om zo, indirect, tot betere leerlinguitkomsten te leiden.

Eén van deze hypothesen is dat de onderzoekende houding bij leraren moet worden aangescherpt om kwaliteitsvol onderwijs te bieden en dat masteropleidingen hieraan kunnen bijdragen. Deze hypothese wordt gehanteerd in drie bijdragen. De studie van Baan (2014), bijvoorbeeld, geeft aan dat het onderwijs continu moet worden aangepast aan maatschappelijke ontwikkelingen waardoor leraren moeten beschikken over een reflectieve, onderzoekende houding. De academische bacheloropleidingen dragen hieraan bij door hun specifieke focus op de verwerving van theoretische kennis en vaardigheden met betrekking tot het interpreteren en uitvoeren van onderzoek. In de bijdrage van Snoek (2009) wordt aangegeven dat masteropleidingen kunnen leiden tot een uitgebreide professionaliteit bij leraren. Dat zou bewerkstelligd worden door hun focus op de verbinding van het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar en de schoolorganisatie met theoretische concepten over (vak)didactiek, pedagogiek, onderwijskunde en maatschappelijke ontwikkelingen. Men besteedt hierbij aandacht aan de verwerving van onderzoeksvaardigheden met het oog op de uitvoering van ontwerponderzoek over concrete problemen binnen de eigen praktijk en school.

Een tweede hypothese, die in drie bijdragen wordt gehanteerd, is dat een masteropleiding voor leraren basisonderwijs kan leiden tot leraren met een grotere vakkennis en sterkere didactische vaardigheden. Van Veen (2011) geeft aan dat net deze competenties in de wetenschappelijke literatuur worden aangeduid als diegene die er effectief toe doen en dat masteropleidingen, willen ze een meerwaarde betekenen, zich op deze competenties moeten richten. Het onderzoek van Copur-Gencturk, Hug en Lubienski (2014) sluit hierbij aan. Zij onderzoeken in welke mate een specifieke master, gericht op de uitbreiding van de vakkennis wiskunde en wetenschappen van leraren en op de verdieping van hun vaardigheden inzake activerende werkvormen in hun vakgebied, effectief veranderingen teweegbrengt in de klaspraktijk van de deelnemende leraren.

Een derde hypothese, waar de bijdrage van Snoek (2009) beroep op doet, is dat masteropleidingen ervoor kunnen zorgen dat leraren niet louter meer gericht zijn op hun eigen klaswerking maar ook op de school als geheel, en bijgevolg meer samenwerken en ervaringen delen met collega's. Masteropleidingen kunnen leraren helpen om expert te worden met betrekking tot het leren van hun leerlingen en het is die deskundigheid die leraren in staat stelt om onderwijsontwikkeling te initiëren en kennisdeling binnen het schoolteam te installeren. Een laatste hypothese, die vermeld wordt door Van Veen (2011), is dat het installeren van masteropleidingen bijdraagt aan het imago van het lerarenberoep en op die manier een grotere en gunstigere instroom in het lerarenberoep kan realiseren.

2.1.4 Bestudeerde uitkomstvariabelen

Over alle bestudeerde bijdragen heen kunnen we 21 verschillende uitkomstvariabelen onderscheiden. Meer bepaald bevinden tien uitkomstvariabelen zich op leerlingniveau, negen op leraarniveau en twee op schoolniveau. Tabel 3 biedt hiervan een overzicht.

Bij de variabelen op leerlingniveau maken we een onderscheid tussen cognitieve en non-cognitieve uitkomsten. Zo zijn er studies die nagaan of het opleidingsniveau van leraren samenhangt met de prestaties van leerlingen op diverse toetsen. Onder meer Luschei en Carnoy (2010) en Rivkin, Hanushek en Kain (2005) onderzoeken in welke mate de leerlingen van leraren met een masterdiploma hogere scores behalen voor wiskunde dan leerlingen van wie de leraar over

uitsluitend een bachelordiploma beschikt. De meeste studies, waaronder die van Clotfelter, Ladd en Vigdor (2007) en Xu en Gulosino (2006), bestuderen naast de scores van leerlingen op een toets wiskunde ook de scores op een toets begrijpend lezen. Andere cognitieve uitkomstvariabelen, zoals technisch lezen (Dijkema et al., 2018), spelling (Boonen, Van Damme, & Onghena, 2014; Dijkema et al., 2018), woordenschat (Son et al., 2013), wetenschappen (Hogrebe, Kyei-Blankson, & Zou, 2008) en algemene kennis (Xu & Gulosino, 2006), worden duidelijk minder frequent onderzocht. Hetzelfde geldt voor non-cognitieve uitkomsten. Slechts één bijdrage in deze reviewstudie gaat na in welke mate het opleidingsniveau van leraren invloed heeft op de sociale vaardigheden, het leergedrag en de studievaardigheden van leerlingen (Son et al., 2013).

Bij de uitkomstvariabelen op leraarniveau, maken we een onderscheid tussen uitkomsten met betrekking tot het inhoudelijke expertise en pedagogisch-didactisch handelen enerzijds en tot jobattitudes anderzijds. Tot de eerste categorie behoren de tien studies die nagaan in welke mate leraren met een masterdiploma al dan niet sterker zijn in het geven van instructie en leerondersteuning (bijvoorbeeld Denny, Hallam, & Homer, 2012; Dijkema et al., 2018; Guo et al., 2012), het opbrengstgericht werken (Heyma et al., 2017), het evalueren (Good et al., 2006), het bieden van emotionele ondersteuning en betrokkenheid (bijvoorbeeld Cadima, Peixoto, & Leal, 2014; Son et al., 2013), klasmanagement (bijvoorbeeld Denny, Hallam, & Homer, 2012; Good et al., 2006) en vakkennis (Heyma et al., 2017) in vergelijking met leraren met uitsluitend een bachelordiploma. Tot de tweede categorie behoort het beperkte aantal studies (n=2) dat de samenhang bestudeert tussen het opleidingsniveau van leraren en hun opvattingen en gevoelens ten aanzien van hun beroep. De studie van Heyma en collega's (2017) gaat onder meer na of een masterdiploma tot een hogere jobtevredenheid en deelname aan professionaliseringsinitiatieven leidt. Het onderzoek van Baan (2014) bestudeert de mate waarin een onderzoekende houding meer aanwezig is bij leraren met een academische dan wel reguliere bachelor in het onderwijs.

Ten slotte merken we op dat slechts één studie de invloed van het opleidingsniveau van leraren op uitkomstvariabelen op schoolniveau bekijkt. De studie van Heyma en collega's (2017) bestudeert, naast de samenhang tussen het lerarendiploma en variabelen op leerling- en leraarniveau, ook of de tewerkstelling van leraren met een masterdiploma in het onderwijs bijdraagt aan de vorming van scholen als een professionele, lerende en onderzoeksmatige omgeving.

Tabel 3. Synthese van uitkomstvariabelen

Leerlingniveau	Leraarniveau	Schoolniveau
<p>Cognitieve uitkomsten</p> <p>1. <i>Wiskunde</i>: Positieve samenhang: 8, 16 Niet significant: 2, 3, 5, 7, 10, 18, 20, 22, 25</p> <p>2. <i>Begrijpend lezen</i>: Positieve samenhang: 7, 8, 16, 22 Negatieve samenhang: 5 Niet significant: 2, 3, 10, 12, 15, 18, 25</p> <p>3. <i>Technisch lezen</i> Niet significant: 10</p> <p>4. <i>Spelling</i> Niet significant: 2, 10</p> <p>5. <i>Woordenschat</i> Niet significant: 22</p> <p>6. <i>Wetenschappen</i> Positieve samenhang: 14</p> <p>7. <i>Algemene kennis</i> Niet significant: 25</p> <p>Non-cognitieve uitkomsten</p> <p>8. <i>Sociale vaardigheden</i> Niet significant: 22</p> <p>9. <i>Leergedrag</i> Niet significant: 22</p> <p>10. <i>Studievaardigheden</i> Niet significant: 22</p>	<p>Inhoudelijke expertise en pedagogisch-didactisch handelen</p> <p>11. <i>Instructie en leerondersteuning</i> Positieve samenhang: 4, 6, 9, 10, 13, 17 Niet significant: 11, 12, 19, 22</p> <p>12. <i>Opbrengstgericht werken</i> Positieve samenhang: 13</p> <p>13. <i>Evalueren</i> Niet significant: 11</p> <p>14. <i>Klasorganisatie en -management</i> Negatieve samenhang: 11 Niet significant: 4, 9</p> <p>15. <i>Emotionele ondersteuning en betrokkenheid</i> Positieve samenhang: 4 Niet significant: 9, 10, 22</p> <p>16. <i>Vakkennis</i> Positieve samenhang: 13</p> <p>Jobattitudes</p> <p>17. <i>Jobtevredenheid</i>: Negatieve samenhang: 13</p> <p>18. <i>Deelname professionalisering</i> Niet significant: 13</p> <p>19. <i>Onderzoekende houding</i> Positieve samenhang: 1</p>	<p>Schoolontwikkeling</p> <p>20. <i>Professionaliteit</i> Positieve samenhang: 13</p> <p>21. <i>Onderzoekende houding</i> Positieve samenhang: 13</p>

Opmerking. De cijfers in deze tabel verwijzen telkens naar de betreffende bijdrage in Tabel 2.

2.1.5 Samenhang tussen opleidingsniveau en uitkomstvariabelen

Over de 25 bijdragen heen werden in het totaal 57 relaties tussen het opleidingsniveau van de leraar en uitkomstvariabelen onderzocht. Meer bepaald bevonden 32 metingen zich op leerlingniveau, 23 metingen op leraarniveau en 2 metingen op schoolniveau. Tabel 4 biedt een overzicht van het aantal metingen dat geen significante, dan wel een positieve of negatieve samenhang vaststelt.

Wanneer we kijken naar de bijdragen die onderzoeken in welke mate het opleidingsniveau van leraren samenhangt met leerlinguitkomsten stellen we vast dat men over het algemeen geen significante resultaten vindt. Meer specifiek vinden 24 van de 32 metingen (75%) geen evidentie voor de stelling dat een masterdiploma bevorderlijk dan wel obstructief is voor leerlinguitkomsten. Daarentegen geven zeven metingen (22%) aan dat leraren met een masterdiploma wel bevorderlijk zijn voor leerlinguitkomsten en toont één meting (3%) het tegenovergestelde aan. Het onderzoek van Son en collega's (2013), bijvoorbeeld, gaat na in welke mate het opleidingsniveau van leraren in het kleuteronderwijs bijdraagt aan de schoolrijpheid van kleuters. Men onderscheidt hierbij vier opleidingsniveaus: secundair onderwijs, graduaatsdiploma, bachelor of master. Schoolrijpheid wordt gemeten door een combinatie van drie voorschoolse vaardigheden (aanvankelijk lezen, aanvankelijk rekenen en woordenschat) en drie sociaal-emotionele vaardigheden (sociaal gedrag, leergedrag en studievaardigheden). De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat het opleidingsniveau van de leraar rechtstreeks en positief samenhangt met de score van de kleuters op de toets aanvankelijk lezen. Met andere woorden: hoe hoger het opleidingsniveau van de leraar, hoe beter de kleuters het doen op de toets aanvankelijk lezen. Voor enkele andere uitkomstmaten die peilen naar schoolrijpheid, namelijk aanvankelijk rekenen, sociale vaardigheden en leergedrag, stelt de studie uitsluitend een positieve samenhang vast wanneer leraren een onderwijsdiploma bezitten specifiek gericht op het kleuteronderwijs. Deze samenhang wordt bovendien gemedieerd door de klaspraktijk. Leraren met een diploma kleuteronderwijs, hetzij bachelor hetzij master, zouden immers beter in staat zijn om een klaspraktijk te creëren waar kleuters emotioneel ondersteund worden en zich betrokken voelen en net dat zorgt voor meer schoolrijpheid bij de kleuters.

Ook het onderzoek van Hogebe, Kyei-Blankson en Zou (2008) vindt evidentie voor de meerwaarde van een masterdiploma voor leerlingenprestaties. Deze studie richt zich op de samenhang tussen de scores van leerlingen in het derde leerjaar uit 30 (publieke) schooldistricten en diverse kenmerken op het niveau van de leerling (SES), de klas (leraar-leerling ratio) en de leraar (masterdiploma, verloning en aantal jaren ervaring). Wat betreft het diploma toont het onderzoek aan dat er meer leerlingen zijn die de hoogste niveaus op de toets wetenschappen bereiken in districten met een hoger percentage leraren met een masterdiploma.

In contrast met de twee bovenstaande voorbeelden vindt het onderzoek van Clotfelter, Ladd en Vigdor (2007) een negatieve samenhang tussen een masterdiploma bij leraren en leerlingenprestaties. Meer bepaald gaat men in dit onderzoek na in welke mate diverse lerarenkenmerken samenhangen met de scores van leerlingen op toetsen wiskunde en begrijpend lezen. De resultaten van dit onderzoek tonen een klein maar negatief verband aan tussen leraren met een masterdiploma en de scores van leerlingen uit het derde, vierde en vijfde leerjaar op een

toets begrijpend lezen. Voor de scores op een toets wiskunde vindt men geen significante correlatie met het opleidingsniveau van de leraar.

Tabel 4. Overzicht van aantal metingen per niveau met een positieve, negatieve of geen significante samenhang met een masterdiploma van de leraar

	Leerlingniveau	Aantal	Leraarniveau	Aantal	Schoolniveau	Aantal	Totaal
+	Croninger et al. (2007); Darling-Hammond (2000); Hoglebe, Kyei-Blankson & Zou (2008); Luschei & Carnoy (2010); Son et al. (2013)	7	Baan (2014); Cadima, Peixoto, & Leal (2014); Copur-Gencturk, Hug, & Lubienski (2013); Denny, Hallam, & Homer (2012); Dijkema et al. (2018); Heyma et al. (2017), Maxwell et al. (2001)	10	Heyma et al. (2017)	2	19
-	Clotfelter, Ladd, & Vigdor (2007)	1	Good et al. (2006); Heyma et al. (2017)	2		0	3
/	Boonen, Van Damme, & Onghena (2014); Buddin & Zamarro (2009); Clotfelter, Ladd, & Vigdor (2007); Croninger et al. (2007); Dijkema et al. (2018); Guo et al. (2012); Huang & Moon (2009); Palardy & Rumberger (2008); Rivkin, Hanushek, & Kain (2005); Son et al. (2013); Xu & Gulosino (2006)	24	Cadima, Peixoto, & Leal (2014); Denny, Hallam, & Homer (2012); Dijkema et al. (2018); Guo et al. (2012); Ren & Smith (2018); Son et al. (2013)	11		0	35

Opmerking. +: positieve samenhang, -: negatieve samenhang en /: geen samenhang

Vervolgens stellen we vast dat de verhoudingen anders liggen wanneer we kijken naar de bijdragen die de samenhang bestuderen tussen het opleidingsniveau van de leraar en uitkomstvariabelen op leraarniveau. Meer bepaald zien we op het totaal van 23 metingen een kleiner aantal metingen, elf om precies te zijn (48%), die geen evidentie vinden voor de mate waarin een masterdiploma positief of negatief samenhangt met het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar of met zijn of haar attitudes ten aanzien van de job. Met andere woorden: de samenhang tussen het opleidingsniveau en de uitkomstvariabelen op leraarniveau is iets uitgesprokener dan de relatie met uitkomstvariabelen op leerlingniveau. Zo treffen we tien keer (43%) een positieve relatie aan. Het onderzoek van Cadima, Peixoto en Leal (2014), bijvoorbeeld, bestudeert de mate waarin de kwaliteit van de klaspraktijk, met specifieke aandacht voor de interacties tussen leraren en leerlingen in het eerste leerjaar, al dan niet hoger is bij leraren met een geavanceerd diploma. De

resultaten geven aan dat leraren met een postgraduaat of master significant hoger scoren voor het geven van instructies en voor het bieden van emotionele ondersteuning aan hun leerlingen dan leraren met uitsluitend een bachelordiploma in het onderwijs. Op het vlak van klasorganisatie slagen beide groepen er in dezelfde mate in om negatief gedrag te voorkomen en om te zetten in positief gedrag, productiviteit te stimuleren in de klas en activiteiten te faciliteren die de betrokkenheid van leerlingen maximaliseren. Ook het onderzoek van Heyma en collega's (2017) toont aan dat een masteropleiding voor leraren basisonderwijs een meerwaarde biedt. Zo blijkt uit hun onderzoek dat leraren die de masteropleiding Special Educational Needs hebben gevolgd aangeven dat ze sterk gegroeid zijn in hun pedagogisch-didactisch handelen en opbrengstgericht werken. Daarnaast beschikken ze over meer vakkennis dan voordien. Bij de leraren die voor de master Leren en Innoveren hebben gekozen, situeert de groei zich voornamelijk op het vlak van pedagogisch-didactisch handelen. Meer bepaald geven de leraren aan dat zij meer gebruikmaken van activerende werkvormen en er beter in slagen om de instructies af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen.

Desalniettemin zijn er ook twee bijdragen uit deze reviewstudie die evidentie vinden voor een negatieve samenhang tussen het opleidingsniveau van de leraar en uitkomstvariabelen op leraarniveau. Het onderzoek van Good en collega's (2006), bijvoorbeeld, bestudeert de mate waarin leraren met een traditioneel bachelordiploma in het onderwijs anders scoren voor verschillende deelaspecten van het lesgeven dan leraren met een masterdiploma. De resultaten tonen aan dat regulier geschoolde leraren, dat wil zeggen leraren met een bachelordiploma in het onderwijs, beter scoren op het vlak van klasmanagement. Hoewel deze conclusie opgaat voor zowel leraren in het lager als het secundair onderwijs zijn de resultaten beduidend groter voor de eerste groep. Voor andere aspecten, zoals evalueren en instructies geven, vindt men geen evidentie voor significante verschillen tussen leraren met een bachelor- of masterdiploma. Heyma en collega's (2017) vullen aan door, naast de vaststelling van diverse positieve effecten van een masteropleiding voor leraren basisonderwijs, ook te concluderen dat leraren met een masterdiploma in Special Educational Needs een lagere jobtevredenheid rapporteren dan voordien. Zo ervaren deze leraren een hogere werkdruk en minder mogelijkheden tot bij- en nascholing.

Ten slotte constateren we dat, over de 25 bijdragen heen, slechts tweemaal wordt nagegaan in welke mate het opleidingsniveau van de leraar bevorderlijk is voor aspecten op schoolniveau. Zo toont het onderzoek van Heyma en collega's (2017) aan dat leraren met een masterdiploma, hetzij in Special Educational Needs dan wel Leren en Innoveren, sterk de mogelijkheid ervaren om aan anderen te kunnen uitleggen hoe je onderzoek kunt gebruiken in je werk als leraar. Daarnaast voelen ze zich professioneler en zelfverzekerder wat hen toelaat om hun kennis met andere collega's te delen. In die context geven de masterleraren aan dat ze hun school als een professionele en lerende omgeving ervaren.

2.2 Interpretatieve resultaten

In het vorige deel van deze reviewstudie hebben we de bestaande evidentie omtrent de impact van masters in het basisonderwijs op de leerling, leraar en de school in kaart gebracht. We gaven voor iedere bijdrage aan in welke mate masters in het basisonderwijs een meerwaarde bieden. Daaruit blijkt dat de resultaten niet eenduidig zijn. Onderzoekers komen tot andere resultaten afhankelijk van de bestudeerde uitkomstvariabele en de manier waarop een variabele werd gemeten. Ondanks deze onenigheid, kunnen alle bijdragen gekaderd worden in een zoektocht naar kwaliteitsvol onderwijs met oog voor de cruciale rol van de leraar. In wat volgt, bespreken en interpreteren we drie centrale thema's die als een rode draad door de bestudeerde bijdragen lopen. Hierbij wordt ook literatuur aangewend die buiten het bereik van deze reviewstudie valt maar informatief is voor een diepgaander inzicht in de voorliggende materie. Die bijkomende bronnen worden in de tekst aangeduid met het symbool #.

2.2.1 Het belang van (bevoegde en bekwame) leraren

De belangrijke rol die weggelegd is voor leraren in het streven naar kwaliteitsvol(ler) onderwijs vormt het vertrekpunt van de meeste bijdragen uit deze reviewstudie. Diverse studies vermelden daarbij een grote bezorgdheid over een dalende globale kwaliteit van lesgeven. Zo geven Good en collega's (2006) aan dat men zich in de Verenigde Staten zorgen maakt over de mate waarin leraren in staat zijn om de leerprestaties van leerlingen te stimuleren. Volgens Dijkema en collega's (2018) toont het inspectierapport van 2012 aan dat slechts 40% van de leraren in het basisonderwijs in Nederland de bekwaamheid heeft om complexere vaardigheden te demonstreren in de les, terwijl men verwacht dat net deze vaardigheden alsmaar belangrijker worden, onder meer door de invoering van passend onderwijs. Guo en collega's (2012) maken zich zorgen over het grote aantal leerlingen in het vierde jaar dat de lat van basisgeletterdheid niet haalt en de grote gevolgen die deze onderprestatie met zich meebrengt, zowel voor de leerlingen zelf als voor de samenleving. Ze geven hierbij aan dat leraren worden beschouwd als een van de belangrijkste determinanten voor leerlingprestaties en er klaarblijkelijk niet in slagen om de gewenste leerresultaten bij hun leerlingen te bereiken.

Hoewel leraren menigmaal als de oorzaak van teleurstellende leerprestaties bij leerlingen worden aangeduid, worden ze in eenzelfde beweging ook benaderd als belangrijke pionnen om aan kwaliteitsverbetering te doen. Zo benoemen Boonen, Van Damme en Onghena (2014) de algemene veronderstelling bij onderzoekers en beleidsmakers dat leraren het verschil kunnen maken bij leerlingen en dat sommige leraren effectiever lijken te zijn dan andere. Hanushek (1992#) toont in zijn onderzoek aan dat het verschil tussen leerlingen met een sterke en minder sterke leraar overeenkomt met meer dan één leerjaar op een bepaalde toets. Ook Dijkema en collega's (2018) geven aan dat kwaliteitsvol onderwijs gelijk staat aan de tewerkstelling van kwaliteitsvolle leraren. Rivkin, Hanushek en Kain (2005) suggereren dat ouders vaak wijzen op de grote kwaliteitsverschillen tussen leraren en alles in het werk stellen opdat hun kinderen van een specifieke leraar les zouden krijgen. Darling-Hammond (2000) beweert dat goede leraren meer effect kunnen hebben op leerlingprestaties dan bepaalde ongunstige achtergrondkenmerken van leerlingen, zoals een lage sociaaleconomische status en een anderstalige achtergrond. Wayne en

Youngs (2003#) vatten dit in hun reviewstudie samen door de leraar te benoemen tot “*the system’s principal resource*”. Van Veen (2011) onderschrijft het belang van leraren maar wil dit ook enigszins relativeren. Hij baseert zich hiervoor op het onderzoek van Van de Grift (2010#) die aangeeft dat leraren slechts 20% van de verschillen in prestaties tussen leerlingen beïnvloeden. Bovendien geeft hij aan dat een daling van de leerlingprestaties niet noodzakelijk te herleiden valt tot een daling in de kwaliteit die leraren leveren.

De meeste onderzoekers uit deze reviewstudie zijn overtuigd van de impact die leraren hebben op onderwijskwaliteit. Waar de onderzoekers het minder over eens zijn, is het aanwijzen van de kenmerken van de leraren die er effectief toe doen. Volgens Clotfelter, Ladd en Vigdor (2007) moet hier dringend verandering in komen. Meer bepaald moet er duidelijkheid komen over de kenmerken en competenties van leraren die van belang zijn en waaraan gesleuteld kan worden met het oog op de optimalisatie van de onderwijspraktijk. Eén van de frequentst bestudeerde kenmerken van leraren betreft, onder meer vanwege de eenvoudige beschikbaarheid van deze gegevens, de opleidingsachtergrond. Zoals deze reviewstudie aantoont, gaat men in diverse studies na in welke mate de leerprestaties van leerlingen verschillend zijn afhankelijk van het diploma van de leraar. Daar waar dit onderzoeksproject focust op masteropleidingen, bestaan er ook heel wat studies die een andere benadering kiezen en die uitsluitend nagaan of bevoegde leraren, al dan niet door middel van een reguliere dan wel alternatieve lerarenopleiding, betere leerprestaties bereiken bij leerlingen dan leraren zonder een lerarendiploma (zie bijvoorbeeld Bressoux, Kramarz, & Post, 2009#). Veel studies hanteren die specifieke focus door het groeiende aantal onbevoegde leraren in verschillende landen. In de Verenigde Staten, bijvoorbeeld, stelt men vast dat een groeiend lerarentekort ervoor zorgt dat men alsmaar meer ongekwalificeerde leraren (tijdelijk) een lesbevoegdheid geeft en dat er talrijke alternatieve wegen tot het lerarenberoep worden gecreëerd, bijvoorbeeld door middel van spoedcursussen tijdens de zomervakantie (Darling-Hammond, 2000). Uit onderzoek blijkt echter dat de leraren op zogenaamde *temporary or emergency licenses* in mindere mate tevreden zijn met hun training (Darling-Hammond, Hudson, & Kirby, 1989#) en grotere moeilijkheden ondervinden tijdens het uitoefenen van hun job (Feiman-Nemser & Parker, 1990#). Ook in Nederland neemt het aantal onbevoegde leraren toe wegens een groeiend lerarentekort. Dronkers (2010#) geeft aan dat dit de onderwijskwaliteit ondermijnt. In zijn onderzoek concludeert hij dat Nederlandse leerlingen tientallen punten hoger zouden scoren op de internationale PISA-test als scholen voldoende leraren zouden hebben en als deze leraren bovendien allemaal bevoegd zouden zijn.

Het organiseren van masteropleidingen voor leraren basisonderwijs lijkt bijgevolg een tegenbeweging te zijn en een manier om het tekort aan leraren weg te werken. Verschillende onderzoeken, zoals de bekende studie van McKinsey (2007#) die nagaat hoe het komt dat bepaalde schoolsystemen tot op vandaag nog steeds aan de top staan, geven aan dat masteropleidingen ervoor kunnen zorgen dat het lerarenberoep aantrekkelijker wordt. Immers, masteropleidingen kunnen ertoe leiden dat (ook) meer personen zich aangetrokken voelen tot het lerarenberoep waardoor de instroom in het lerarenberoep niet alleen groter maar ook diverser wordt. Ook Van Veen (2011), Ingersoll (2007#) en Guarino, Santibañes en Daley (2006#) veronderstellen dat masterdiploma’s aan het imago van het lerarenberoep kunnen bijdragen. In Nederland stelt het actieplan Leraar 2020 als doel voorop om meer masters op te leiden en voor de klas te zetten. De onderliggende redenering is dat dit de maatschappelijke waardering van het beroep ten goede zou

komen en dat net dat noodzakelijk is om ervoor te zorgen dat er in de toekomst voldoende mensen voor het beroep van leraar kiezen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011#). Andere onderzoekers, bijvoorbeeld Snoek (2009), zien de meerwaarde van masteropleidingen vooral in de professionaliteitsverhoging van het lerarenteam in een basisschool. Zo geeft hij aan dat masteropleidingen de overgang van een beperkte naar een uitgebreide professionaliteit tot stand kunnen brengen. Hiermee bedoelt hij dat een masteropleiding ervoor kan zorgen dat leraren niet louter meer gericht zijn op hun eigen klas, leerlingen en didactische aanpak, maar de microsituatie van hun eigen klaspraktijk kunnen plaatsen in een bredere meso- en macrocontext, met de nadruk op professionele samenwerking en het gebruik van theorie en onderzoeksresultaten als waardevolle aanvulling op de eigen ervaring.

2.2.2 De verwevenheid tussen kwaliteitsvol lesgeven en een master?

Hoewel masteropleidingen vaak worden gezien als een manier om getalenteerde leraren op te leiden, is de meerwaarde voor leerlingen, leraren en de school niet eenduidig. Het merendeel van bestudeerde bijdragen in deze reviewstudie vindt geen significante relatie en de empirische evidentie die wel wordt gevonden, is eerder verdeeld. De verdeeldheid lijkt het grootst wanneer het gaat om de meerwaarde van een masterdiploma voor leerlinguitkomsten. Daar lijken andere achtergrondkenmerken van de leraar, zoals het aantal jaren ervaring (Hanushek & Rivkin, 2006#; Huang & Moon, 2009) en de resultaten die leraren hebben behaald tijdens hun lerarenopleiding (Summers & Wolfe, 1977#; Ferguson, 1998#) veel duidelijker een positieve invloed te hebben op leerlinguitkomsten. In de Verenigde Staten is ook het al dan niet bezitten van een *national board certification*, een certificaat dat leraren een loonsverhoging tot 12% biedt en dat kan verkregen worden door het samenstellen van een portfolio en door het afleggen van diverse testen die peilen naar vakkennis, een duidelijke voorspeller voor leerlinguitkomsten (zie bijvoorbeeld Clotfelter et al., 2007). Slechts zeven metingen uit deze reviewstudie tonen een positieve invloed van een masterdiploma op leerlingenresultaten, één meting toont nadelige gevolgen aan en 24 andere vinden geen evidentie voor het feit dat een masteropleiding een positief dan wel negatief effect heeft op leerlingenresultaten.

Verschillende onderzoekers geven aan dat studies die zich richten op de effectiviteit van leraren verder moeten kijken dan louter achtergrondkenmerken zoals het geslacht, het aantal jaren onderwijservaring, het opleidingsniveau en specifieke diploma's. Palardy en Rumberger (2008) roepen op om vooral aandacht te besteden aan wat leraren in de klaspraktijk doen: "*The practices that teachers employ in the classroom are more important than their education, credentials, experience, test scores, and other background variables*" (p. 112). Xu & Gulosino (2006) beklemtonen het belang van gedragskenmerken bij het bestuderen van de effectiviteit van de leraar en spreken over de noodzaak van een koerswijziging in onderzoek, gaande van een *qualified teacher* naar een *quality teacher*. Volgens Croninger en collega's (2007) kan een antwoord op de vraag 'Welke competenties van leraren doen ertoe?' ervoor zorgen dat de juiste beslissingen worden genomen in beleidskwesties, bijvoorbeeld door specifieke opleidingen te organiseren of te promoten, door bepaalde inhoudelijke wijzigingen door te voeren in bestaande opleidingen of door leraren met bepaalde competenties te verdelen over verschillende scholen en klassen om zo optimale omstandigheden te creëren voor het leren van alle leerlingen. Anders gezegd: antwoorden op deze

vraag helpen ons om zowel efficiëntie als effectiviteit te beogen door de beschikbare middelen in het onderwijs op zo'n manier in te zetten dat ze maximaal het leerproces van leerlingen stimuleren.

Boonen, Van Damme en Onghena (2014) stellen vast dat verschillende onderzoekers gehoor hebben gegeven aan deze oproep en dat ondertussen het effect van talrijke lerarenkenmerken, die verder reiken dan louter de achtergrond van leraren, op leerlinguitkomsten werd bestudeerd. Zo delen zij het bestaande onderzoek op in drie categorieën: (1) onderzoek dat zich richt op het effect van het opleidingsniveau van leraren, (2) onderzoek dat zich concentreert op het effect van de opvattingen en attitudes van leraren en, ten slotte, (3) onderzoek dat nagaat in welke mate het (vak)didactisch handelen van leraren bepalend is voor leerlingresultaten. Palardy en Rumberger (2008) hanteren een gelijkaardige opdeling en geven aan dat de studies uit de laatste categorie, de zogenaamde *process-product studies* (Scheerens, 2000#), de grootste effecten tonen op leerlingresultaten. Ze geven hierbij als reden dat deze categorie het dichtst aanleunt bij het leren van leerlingen. Onderzoekers zijn het over het algemeen eens dat hetgeen leraren doen in de klas, de manier waarop ze hun lespraktijk vormgeven en de wijze waarop ze interageren met leerlingen, de grootste invloed heeft op leerlingprestaties. De synthese van Hattie (2009#) bijvoorbeeld, die meer dan 800 meta-analyses bevat, toont aan dat, op leraarniveau, de kwaliteit van de instructies en daarbij gepaard gaande feedback een groot effect heeft op leerprestaties van leerlingen. Ook Van Veen (2011) besluit dat het vermogen om effectief les te geven, het meest doorslaggevend is voor leerlinguitkomsten. Hij doelt hier op pedagogische en vakdidactische vaardigheden zoals de installatie van een ordelijke en positief-ondersteunende leeromgeving, het gebruik van activerende werkvormen en het differentiëren tussen leerlingen. Het onderzoek van Hill en collega's (2005#), dat laat zien dat leraren die vakdidactisch sterk staan betere leerlingresultaten behalen, brengt een nieuwe belangrijke nuance in de discussie. Het geeft aan dat het vermogen om effectief les te kunnen geven ook vakspecifiek moet worden bekeken. Interessant in dit kader is ook het onderzoek van Croninger en collega's (2007) dat een collectief schooleffect aanduidt voor vakspecifieke cursussen rekenen en lezen. Leerlingen lijken betere leerprestaties te halen in scholen waar veel leraren werken die vakspecifieke cursussen hebben gevolgd. Effectief lesgeven hangt dus nauw samen met een grondige kennis van zowel de vakinhoud als de vakdidactiek (Hill et al., 2005#; Van Gennip & Vrieze, 2008#). Deze combinatie, in de literatuur ook wel *pedagogical content knowledge* genoemd (Shulman, 1987#), omvat de leerstofbeheersing uit een bepaald leergebied alsook de nodige vakbekwaamheid om deze op een correcte en efficiënte wijze over te brengen aan de leerlingen (Gess-Newsome & Lederman, 1999#).

Aan effectieve leraren wordt doorgaans het belang van de juiste certificering gerelateerd. Diverse studies (zie bijvoorbeeld Goldhaber & Brewer, 2000#; Son et al., 2013) tonen aan dat leraren met een onderwijsdiploma effectiever zijn dan leraren met een andere opleidingsachtergrond. Het onderzoek van Croninger en collega's (2007) gaat zelfs een stap verder. Deze studie toont aan dat niet alleen leraren met een diploma specifiek gericht op het onderwijs effectiever zijn dan leraren met een andere opleidingsachtergrond, maar ook dat leraren met een onderwijsdiploma dat overeenkomt met het opleidingsniveau waaraan ze lesgeven effectiever zijn dan leraren met een onderwijsdiploma gericht op een ander onderwijsniveau. Specifiek blijkt uit de resultaten van hun onderzoek dat leraren die tewerkgesteld zijn in het eerste leerjaar en beschikken over een onderwijsdiploma lager onderwijs het beter doen dan hun collega-leraren in het eerste leerjaar met een diploma kleuteronderwijs.

Effectieve leraren zijn dus leraren die niet alleen over de nodige vakkennis beschikken maar ook over de pedagogisch-didactische vaardigheden om deze kennis vakkundig over te dragen op de leerlingen. De hamvraag blijft in welke mate het masterniveau van leraren hier mogelijk indirect mee samenhangt. Zo geven Palardy en Rumberger (2008, p. 114) aan dat *“instructional practices are theorized to influence student learning directly, whereas teacher background qualifications and teacher attitudes are theorized to influence learning indirectly through their association with instructional practices”*. Diverse studies (zie bijvoorbeeld Guarino et al., 2006#; Palardy & Rumberger, 2008) raden dan ook aan om na te gaan in welke mate een masterdiploma al dan niet het functioneren van de leraren beïnvloedt en mogelijk zo indirect effect heeft op de leerprestaties van leerlingen. Een masterdiploma kan er bijvoorbeeld toe leiden dat leraren betere instructies hanteren in de klas en dat net dat bijdraagt tot de leerprestaties van leerlingen.

Uit deze reviewstudie blijkt dat het effect van het opleidingsniveau van de leraar uitgesprokener is op leraaruitkomsten dan op leerlingresultaten. Het onderzoek van Denny, Hallam & Homer (2012), bijvoorbeeld, toont aan dat leraren met een hoger opleidingsniveau gemiddeld beter scoren op de *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)* en specifiek op de rubriek die peilt naar de mate waarin de instructies van de leraar ondersteuning bieden aan de leerlingen. Een ander voorbeeld is het onderzoek van Heyma en collega's (2017), waarbij leraren aangeven dat ze, na het volgen van een masteropleiding, gegroeid zijn op het vlak van pedagogisch-didactisch handelen, meer opbrengstgericht te werk gaan en over meer vakkennis beschikken. Volgens Palardy en Rumberger (2008) zijn het net die veranderingen in het functioneren van leraren die ervoor zorgen dat leraren met masterdiploma's ook tot betere leerprestaties kunnen leiden bij leerlingen. Tegelijkertijd geven onderzoekers, bijvoorbeeld Van Veen (2011), ook aan dat een masterdiploma geen garantie biedt zolang het niet verzilverd wordt in het pedagogisch-didactisch handelen van leraren. Uit deze reviewstudie blijkt dat verschillende bijdragen geen evidentie vinden voor verschillen in inhoudelijke expertise en pedagogisch-didactisch handelen tussen leraren met een masterdiploma en leraren met uitsluitend een bachelordiploma. In de studie van Ren en Smith (2018), bijvoorbeeld, komt men tot de vaststelling dat beide groepen leraren gelijk scoren wat betreft de mate waarin ze een leerstof- dan wel leerlinggerichte attitude hebben in het wiskundeonderwijs. Ook Guo en collega's (2012) vinden geen evidentie voor kwaliteitsverschillen tussen leraren met een bachelor- en masterdiploma op het vlak van de leerondersteuning die ze bieden aan hun leerlingen in het vijfde leerjaar. Eén studie, namelijk de studie van Good en collega's (2006) toont aan dat het pedagogisch-didactisch handelen van leraren met een masterdiploma minder kwaliteitsvol is dan dat van leraren met een bachelordiploma. Meer bepaald scoren leraren met een masterdiploma systematisch minder goed op het vlak van klasmanagement.

2.2.3 Methodologische moeilijkheden

Uit deze reviewstudie blijkt dat er grote verdeeldheid bestaat onder onderzoekers over de mate waarin een masterdiploma voor leraren basisonderwijs een meerwaarde biedt voor de leerling, de leraar en de school. Verschillende methodologische kwesties dragen bij aan de verklaring voor deze uiteenlopende resultaten.

Ten eerste rijst de vraag of er een voldoende stabiele vergelijkingsbasis is om vergelijkingen mogelijk te maken. Op dit vlak melden Dijkema en collega's (2018) en Van Veen (2011) dat

opleidingsniveaus erg moeilijk met elkaar te vergelijken zijn gegeven de grote verschillen in de opleidingscontext zowel binnen als tussen landen. Als voorbeelden geven ze aan dat de duur van de opleidingen en de tijd die ze uittrekken voor stages erg verschillend kan zijn, dat de ene opleiding eerder vakspecifiek is terwijl de andere zich focust op het overbrengen van pedagogisch-didactische of onderwijskundige kennis in de ruime zin van het woord en dat de kwaliteit van soortgelijke opleidingen erg kan verschillen, zeker in de Verenigde Staten. Bijgevolg wordt, bij de vergelijking van opleidingsniveaus, abstractie gemaakt van de gevolgde weg tot het lerarenberoep, namelijk de kenmerken van de precies gevolgde opleiding, waardoor het al dan niet bezitten van een masterdiploma een weinig stabiele vergelijkingsbasis vormt.

Daarnaast houden de bestaande studies evenmin rekening met de precieze tewerkstellingscondities van masters in basisscholen en dus met de manier waarop leraren met een masterdiploma worden ingezet in scholen. Uit onderzoek (zie bijvoorbeeld Croninger et al., 2007; Dijkema et al., 2018) blijkt immers dat ook deze aspecten van belang zijn en invloed uitoefenen op de mate waarin de tewerkstelling van masters in het basisonderwijs effectief bijdraagt tot de leerling, leraar en de school. Anders gezegd: wanneer masters in het basisonderwijs niet adequaat worden ingezet, dat wil zeggen wanneer ze op school niet de tijd of ruimte krijgen om hun verworven kennis in te zetten of te delen met collega's, kan dit mogelijks bestaande effecten tenietdoen.

Ten tweede hanteren veel studies een correlatoneel onderzoeksdesign. Dat wil zeggen dat de meeste studies voornamelijk de samenhang tussen het opleidingsniveau van de leraar en leerling-, leraar- en schooluitkomsten in kaart brengen maar geen bewijs opleveren van causaliteit. Met andere woorden: uit correlatoneel onderzoek kan niet besloten worden dat het opleidingsniveau van de leraar de oorzaak is van de gevonden uitkomsten. Het is steeds mogelijk dat andere onderliggende variabelen een bepaalde samenhang bewerkstelligen. Dat vraagt enige voorzichtigheid bij het trekken van conclusies. Zo toont het onderzoek van Luschei & Carnoy (2010) en van Hogebe, Kyei-Blankson en Zou (2008) aan dat de positieve samenhang tussen het opleidingsniveau van de leraar en de leeruitkomsten van de leerlingen voornamelijk te wijten is aan het feit dat de leraren met een masterdiploma hoofdzakelijk tewerkgesteld zijn in de best presterende scholen met een kansrijk leerlingenpubliek. Dijkema en collega's (2018) stellen vast dat de snellere groei in het pedagogisch-didactisch handelen van leraren met een academische bachelor ten aanzien van leraren met een reguliere bachelor te wijten is aan de instroom. De academische bacheloropleiding zorgt ervoor dat meer leerlingen uit het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vergelijkbaar met het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen) als leraar in het basisonderwijs terechtkomen en net dit verschil in instroom leidt tot kwaliteitsverschillen in het pedagogisch-didactisch handelen van leraren.

Ook het bekende McKinsey-rapport (2007#) leidt vaak tot misverstanden. Dit rapport analyseert de factoren die ervoor zorgen dat bepaalde onderwijssystemen het beter (blijven) doen dan andere en welke lessen de Verenigde Staten hieruit kunnen trekken bij het optimaliseren van hun eigen onderwijssysteem en de geboden onderwijskwaliteit. In dit rapport wordt veel aandacht besteed aan de effectiviteit van de leraar, vanuit de veronderstelling dat goed presterende landen een strategisch en systematische aanpak hanteren om getalenteerde leraren aan te trekken en op te leiden alsook de condities ontwikkelen die de effectiviteit van die leraren garanderen. Landen zoals

Finland, Singapore en Zuid-Korea worden in dit rapport als voorbeeld gegeven. Enkele van hun gemeenschappelijkheden zijn de academische achtergrond van leraren en het feit dat ze opmerkelijk hoog scores op internationaal vergelijkende onderzoeken zoals TIMSS, PIRLS en PISA. Het McKinsey-rapport (2007#) toont met andere woorden een grote verwevenheid aan tussen goed presterende onderwijssystemen en een masterdiploma. Een vlotte lezing zou echter kunnen leiden tot de misconceptie dat deze landen goed presteren net vanwege de academische achtergrond die leraren hebben. Een correctere interpretatie is dat de goed presterende landen over academische leraren beschikken maar evenzeer over andere kenmerken die bijdragen tot onderwijskwaliteit, zoals de maatschappelijke waardering voor leraren en de grote autonomie waar leraren over beschikken, die mogelijk de instroom in de lerarenopleiding beïnvloedt. Kortom: het McKinsey-rapport (2007#) kan niet beschouwd worden als evidentie voor de stelling dat leraren met een masterdiploma de oorzaak zijn van betere leerprestaties. Deze beleidsanalyse bestudeert niet de invloed van ieder kenmerk afzonderlijk maar licht uitsluitend enkele *best-practices* toe door de kenmerken van goed presterende schoolsystemen te beschrijven (zie ook Andere, 2015# en Van Veen, 2011).

Het feit dat er andere beïnvloedende variabelen in het spel kunnen zijn, wijst ook op een volgend methodologisch aspect: het belang om steeds het bredere plaatje te bestuderen van factoren die het leren en uiteindelijk de leerresultaten van leerlingen bepalen. Effectiviteitsstudies hebben als doel om deze factoren in kaart te brengen zodat men op basis van het antwoord op de vraag ‘Wat werkt?’ vernieuwingen in het onderwijs kan doorvoeren. Zoals reeds aangegeven, is het niet alleen ingewikkeld om te preciseren voor welk aandeel in het leerproces van de leerling de leraar verantwoordelijk is, maar ook welke achtergrondkenmerken of competenties van de leraar ertoe doen. Effectiviteitsstudies tonen aan dat er geen wondermiddel is en dus dat verschillende variabelen vooral in hun gezamenlijkheid invloed uitoefenen op leerlingprestaties. Het is daarom niet verwonderlijk dat één bepaalde onderwijsvernieuwing vaak niet tot die verwachte grote sprong voorwaarts leidt maar eerder slechts een bescheiden vooruitgang met zich meebrengt. Die vaststelling sluit aan bij het bestaande CIPO-model, ontwikkeld door Scheerens (1990#), dat de grote hoeveelheid aan factoren in kaart brengt die een invloed uitoefent op de leeruitkomsten van leerlingen. Dit model toont aan dat diverse context-, input- en procesfactoren een geïntegreerde invloed hebben op de output, namelijk de leeruitkomsten van leerlingen (zie ook De Fraine & Bellens, 2013#). Onderzoek opzetten waarin alle kenmerken van de leerlingen, leraren en de school zijn opgenomen, is evenwel haast onmogelijk. Dat vergt niet alleen een bijzonder grootschalige dataverzameling maar ook talrijke geavanceerde analysetechnieken die de verwevenheid tussen de verschillende variabelen en de lange causale ketting kunnen ontknopen. Bijgevolg focussen de meeste effectiviteitsstudies zich op enkele specifieke kenmerken en is het vaak onduidelijk in welke mate die kenmerken samenhangen met variabelen die buiten het bereik van de studie vallen. Ook het onderzoek van Croninger en collega’s (2007) illustreert de complexiteit van het onderwijs en de noodzaak om oog te hebben voor het geheel. Meer bepaald tonen de resultaten van hun studie aan dat men niet alleen naar het individuele maar ook naar het contextuele effect van het opleidingsniveau van de leraar moet kijken: *“Although many studies have considered the importance of individual teacher qualifications on achievement, far fewer have considered the possible collective effects of hiring qualified teachers on average school achievement”* (p. 322). Terwijl men in deze studie geen bewijs vindt voor een effect van het opleidingsniveau van de leraar op de leerprestaties van diens leerlingen blijkt er wel een effect te zijn op schoolniveau. In scholen waar meer leraren

over een masterdiploma beschikken, behalen de leerlingen over het algemeen betere leerresultaten, mogelijks doordat deze masters sterkere curricula ontwikkelen en pedagogische ondersteuning bieden aan hun collega-leraren met een bachelordiploma.

Ten slotte houden enkele studies metingen in die plaatsvonden kort nadat men bepaalde masteropleidingen had ingevoerd. Men gaat hiermee voorbij aan het feit dat vernieuwingen tijd vragen en tijd nemen. Volgens Van Veen (2011) leeft de misvatting dat onderwijsvernieuwing louter een kwestie is van opzetten, professionaliseren, uitvoeren en toepassen waarna men meteen de vruchten kan plukken. Daarom is het van belang ook langetermijneffecten van het opleidingsniveau van leraren te onderzoeken. Helaas beperken de meeste studies zich (om praktisch-organisatorische redenen) tot kortetermijneffecten. Daarnaast is het aandeel masters in het basisonderwijs in de meeste onderwijssystemen beperkt, wat vele metingen bemoeilijkt. Het onderscheidingsvermogen en de foutenmarges van de gebruikte statistische modellen zijn immers onderhevig aan het aantal respondenten waardoor effecten moeilijker vast te stellen zijn bij een kleine steekproef.

Deelstudie 2: Exploratief onderzoek

In dit tweede luik ligt de focus op de analyse van de concrete praktijk en de (gepercipieerde) meerwaarde van masters in basisscholen. Hiervoor voerden we allereerst een landenstudie uit. We rapporteren hierover in *hoofdstuk 1*. Deze landenstudie heeft tot doel het vereiste opleidingsniveau en de tewerkstelling van leraren kleuteronderwijs (ISCED 0) en lager onderwijs (ISCED 1) in kaart te brengen. Hierbij wordt een globaal beeld geschetst van de situatie in elk geselecteerd land, ongeacht of in dit land bachelors en/of masters in het basisonderwijs vereist zijn. In dit hoofdstuk lichten we eerst toe hoe we te werk zijn gegaan (1.1). Meer bepaald gaan we in op de selectie en codering van lerarenopleidingen in Europa (1.1.1), de geraadpleegde internationale documenten (1.1.2) en de uitgevoerde *member check* (1.1.3). Vervolgens presenteren we de resultaten (1.2). We tonen hierbij de structuur aan van de lerarenopleiding voor leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs in de bestudeerde landen evenals de duur van de opleidingen, het aandeel van de stage, de taken die leraren in scholen opnemen na de gevolgde opleiding en het salaris dat ze genieten. Op basis hiervan onderscheiden we vier types lerarenopleidingen. De landenstudie vormt vervolgens samen met de reviewstudie de vertrekbasis voor een verdergaande, meervoudige gevalsstudie waarover we in *hoofdstuk 2* rapporteren. We starten met een toelichting van de onderzoeksmethode (2.1) en bespreken vervolgens de resultaten (2.2). Meer bepaald presenteren we eerst de resultaten voor iedere casus afzonderlijk, namelijk Portugal (2.2.1), Ierland (2.2.2), Finland (2.2.3) en Nederland (2.2.4), om vervolgens de gelijkenissen en verschillen over de casussen heen te bespreken (2.2.5).

1. Landenstudie

1.1 Methode

Om de landen te selecteren en de verkregen informatie te optimaliseren, hanteerden we een drietrapsmodel waarbij we (1) het Europese netwerk Eurydice raadpleegden, (2) terugkerende en bijkomende (inter)nationale documenten consulteerden en (3) een *member check* bij lerarenopleiders en collega-onderzoekers in de betreffende landen uitvoerden.

1.1.1 Selectie en codering van lerarenopleidingen in Europa

Het Europese netwerk Eurydice werd bij de selectie van te bestuderen landen als uitgangspunt gehanteerd. Dit uitgebreide netwerk beschrijft 42 onderwijssystemen uit alle 38 landen die deelnemen aan het Erasmus+ programma. Wegens de korte looptijd van dit project was een verdere afbakening van het aantal te bestuderen landen vereist. Er werd gekozen om alle Eurydice-landen die binnen een straal van 1200 km rond Brussel (België) liggen mee te nemen in dit onderzoek (zie Figuur 1). Finland en Portugal vielen buiten deze selectie, maar werden toch in de



Figuur 1. Eurydice-landen gelegen binnen een straal van 1200 km rond Brussel (figuur opgemaakt in [Free Map Tools](#)).

analyse meegenomen om zo heel Noord- en Zuid-Europa te dekken in ons onderzoek. In totaal werden 30 onderwijssystemen uit 25 landen bestudeerd (zie Tabel 5)².

Tabel 5. Bestudeerde onderwijssystemen

België (Duitstalige Gemeenschap, Vlaanderen, Franstalige Gemeenschap)	Finland	Italië	Oostenrijk	Spanje
Bosnië en Herzegovina	Frankrijk	Liechtenstein	Polen	Tsjechië
Cyprus	Griekenland	Luxemburg	Portugal	Verenigd Koninkrijk (Engeland, Noord-Ierland, Schotland, Wales)
Denemarken	Hongarije	Nederland	Slovakije	Zweden
Duitsland	Ierland	Noorwegen	Slovenië	Zwitserland

²Het aantal bestudeerde onderwijssystemen is hoger dan het aantal bestudeerde landen aangezien onderwijs een bevoegdheid is van de deelstaten in België en het Verenigd Koninkrijk. Ook de *Bundesländer* in Duitsland en *Las comunidades autónomas* in Spanje kennen heel wat autonomie op onderwijsvlak (Campos Arapicio & Buciega Arévalo, 2014). Omdat deelverantwoordelijkheden evenwel niet afzonderlijk maar doorgaans geïntegreerd in Eurydice zijn bestudeerd, hebben we die geïntegreerde indeling overgenomen en zijn deze systemen op landniveau bestudeerd. Voor het Verenigd Koninkrijk en België hebben we de onderwijssystemen initieel apart bestudeerd, maar kwamen we, op basis van de *member check*, tot de conclusie dat er tot vandaag geen grote verschillen zijn voor de bestudeerde aspecten. Bijgevolg hebben we deze landen uiteindelijk niet afzonderlijk bestudeerd.

Voor elk land werden vervolgens vijf bijkomende selectiecriteria gehanteerd, in overstemming met de scope van het onderzoek:

1. *Enkel de vereisten voor tewerkstelling in het gewoon onderwijs worden opgenomen.*
Het buitengewoon onderwijs werd in deze analyse buiten beschouwing gelaten aangezien elk land autonoom bepaalt hoe onderwijs aan leerlingen met bijzondere zorgnoden georganiseerd wordt en welke leraren en ondersteunde personeelsleden hiervoor worden ingezet. Daardoor is de vergelijkbaarheid en relevantie in functie van deze studie beperkt.
2. *De focus ligt op landen die minimaal een diploma hoger onderwijs vragen voor leraren basisonderwijs.*
Wanneer het minimaal vereiste diploma ISCED 5 of lager is om als volwaardige leraar voor de klas te staan voor het kleuteronderwijs of lager onderwijs, werd niet op zoek gegaan naar optionele bijkomende bachelor- of masteropleidingen voor dat onderwijsniveau (kleuter of lager). Dat is bijvoorbeeld het geval in het kleuteronderwijs in Oostenrijk, waardoor de optionele bacheloropleiding ECEC niet is opgenomen in deze studie. Aangezien dit onderzoek zich richt op leraren met een masterdiploma basisonderwijs werd ook ondersteunend personeel in een basisschool met een opleidingsniveau lager dan een bachelordiploma (personeel met maximaal opleidingsniveau ISCED 5, bijvoorbeeld kinderverzorgster in Vlaanderen) niet opgenomen in de analyses.
3. *De focus ligt op bachelor- en masteropleidingen gericht op het gewoon basisonderwijs.*
Enkel masteropleidingen (en dus geen specialisatieopleidingen op bachelorniveau, zoals een bachelor-na-bachelor) die specifiek gericht zijn op het basisonderwijs werden in de analyse meegenomen. Algemene, breed georiënteerde masteropleidingen zoals een master Pedagogische Wetenschappen vallen, kortom, buiten de scope van dit onderzoek. We bestudeerden zowel verplichte als optionele masteropleidingen specifiek gericht op het basisonderwijs.
4. *De leeftijdsgrenzen van het Vlaamse basisonderwijs gelden als referentiepunt.*
De leeftijdsgrenzen van het Vlaamse basisonderwijs (dat wil zeggen: kleuteronderwijs voor kinderen van 2,5 tot 6 jaar (ISCED 0) en lager onderwijs voor kinderen van 6 tot 12 jaar (ISCED 1)) werden als basis genomen in deze landenstudie. Omdat elk land autonoom beslist over de onderwijsorganisatie en er geen eenduidigheid is wat betreft de gehanteerde leeftijdsgrenzen wordt steeds verduidelijkt hoe kleuteronderwijs en lager onderwijs geïnterpreteerd werd in de analyse van elk land.
5. *Onderwijs aan jonge kinderen wordt bestudeerd volgens het al dan niet gesplitste systeem van het betreffende land.*
Wat betreft het kleuteronderwijs is er in Vlaanderen een duidelijke scheiding tussen de voorschoolse opvang/zorg en het kleuteronderwijs op basis van leeftijd (*split system*). In heel wat andere landen lopen de basisvoorzieningen voor niet-leerplichtige kinderen meer in elkaar over en zijn zorg en leren geïntegreerd (Lazzari, 2017). In landen met een gesplitst systeem focuste deze analyse enkel op het kleuteronderwijs terwijl in landen met een geïntegreerd systeem de basisvoorzieningen voor jonge kinderen in het algemeen bestudeerd werden.

Voor elk geselecteerd land werd vervolgens de structuur van de lerarenopleiding gecodeerd. Meer bepaald ging het om de huidige aanpak van de lerarenopleiding, namelijk: leidt één opleiding op om zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs les te geven of zijn er aparte opleidingen voor kleuteronderwijs en lager onderwijs? En: om welk type lerarenopleiding gaat het? Bij deze laatste vraag codeerden we specifiek of het om een lerarenopleiding op bachelorniveau gaat of

een lerarenopleiding op masterniveau. Vervolgens werd per scenario de duur van de opleiding en het aandeel stage gedefinieerd, alsook de taken en de verloning van tewerkgestelde leraren in scholen na de voltooiing van de betreffende lerarenopleiding.

1.1.2 Literatuurstudie: bijkomende (inter)nationale documenten

Om zicht te krijgen op de actuele situatie, werden voor elk land een aantal terugkerende bronnen geraadpleegd. Het gaat om een aantal recente Europese rapporten en websites die informatie bieden over de structuur van het onderwijs, diploma's van leraren en salaris in Europese landen (ETUCE/CSEE, 2018; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, 2018a, 2018b). Daarnaast werden voor elk land de pagina's van de *National Educational Systems* op de Eurydice-website bestudeerd (EACEA, 2018) en de Seepro-r website die rapporteert over de tewerkstellingsprofielen in *Early Childhood Education and Care* in elk land. Tabel 6 biedt een overzicht van de specifieke rapporten die we op de Seepro-r website hebben geraadpleegd. Voor Bosnië en Herzegovina, Liechtenstein, Noorwegen en Zwitserland werd geen rapport gevonden. Deze landen werden wel gedekt door informatie op de eerder vermelde Eurydice-website.

Tabel 6. Geraadpleegde referenties Seepro-r

Land	Geraadpleegde rapporten Seepro-r
Algemeen	Oberhuemer & Schreyer (2017a)
België	Peeters & Pirard (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017a)
Bosnië en Herzegovina	<i>Niet beschikbaar</i>
Cyprus	Loizou (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017b)
Denemarken	Jensen (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017c)
Duitsland	Oberhuemer & Schreyer (2017b), Schreyer & Oberhuemer (2017d)
Finland	Omnismaa (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017e)
Frankrijk	Rayna (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017f)
Griekenland	Doliopoulou (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017g)
Hongarije	Korintus (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017h)
Ierland	Duignan (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017i)
Italië	Bove & Cescato (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017j)
Liechtenstein	<i>Niet beschikbaar</i>
Luxemburg	Honig & Bock (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017k)
Nederland	Fukkink (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017l)
Noorwegen	<i>Niet beschikbaar</i>
Oostenrijk	Krenn-Wache (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017m)
Polen	Żyto, & Pacholczyk-Sanfilippo (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017n)
Portugal	Araújo (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017o)
Slovakije	Baďuríková, Šimčáková, & Pérez Renčíková (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017p)
Slovenië	Vonta & Jager (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017q)
Spanje	Arrabal (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017r)
Tsjechië	Loudová Stralczynská (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017s)
Verenigd Koninkrijk	Hevey (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017t)
Zweden	Karlsson Lohmander (2017), Schreyer & Oberhuemer (2017u)
Zwitserland	<i>Niet beschikbaar</i>

Daarnaast werden per land een aantal specifieke bronnen geraadpleegd. We gaven daarbij de voorkeur aan nationale documenten. Wanneer deze moeilijk vindbaar of toegankelijk waren, hebben we gebruikgemaakt van de algemene encyclopedie van TIMSS & PIRLS. Tabel 7 biedt een overzicht van deze bijkomende referenties per land.

Tabel 7. Bijkomende referenties per bestudeerd land

Land	Bijkomende geraadpleegde literatuur
België	Autonome Hochschule (2018)
Bosnië en Herzegovina	Peeters & Grover (2016), University of Banja Luka (2018)
Cyprus	University of Cyprus (2018)
Denemarken	Danish Agency for Higher Education (2015), Metropol (2018)
Duitsland	Nuffic (2015a), Ulmato (2018)
Finland	Finnish National Agency for Education (2017, 2018a, 2018b), University of Helsinki (2018)
Frankrijk	Cornu (2015)
Griekenland	National & Kapodistrian University of Athens (2018)
Hongarije	IEA TIMSS & PIRLS International Study Center (2015a)
Ierland	Maynooth University (2018)
Italië	IEA TIMSS & PIRLS International Study Center (2015b)
Liechtenstein	/
Luxemburg	Université de Luxembourg (2018)
Nederland	Ambtenarensalaris (2018), Inspectie van het Onderwijs (2018), Rijksoverheid (2018), Van Kempen, Dietze, & Coupé (2016)
Noorwegen	Government.no (2018), Nuffic (2015b)
Oostenrijk	BMB (2016), Smidt (2018), Pädagogische Hochschule Kärnten (2018), Pädagogische Hochschule Steiermark (2018)
Polen	University of Warsaw (2018)
Portugal	IEA TIMSS & PIRLS International Study Center (2015c)
Slovakije	IEA TIMSS & PIRLS International Study Center (2015d), Porubsky (2017)
Slovenië	UP Faculty of education (2018a, 2018b)
Spanje	Campos Aparicio & Buciega Arévalo (2014)
Tsjechië	Univerzita Karlova (2018), IEA TIMSS & PIRLS International Study Center (2015e)
Verenigd Koninkrijk	Get Into Teaching (2018), IEA TIMSS & PIRLS International Study Center (2015f), University of Winchester, (2018a, 2018b, 2018c)
Zweden	Skolverket (2018), University of Gävle (2018a, 2018b)
Zwitserland	EDK (2018), Shärer (2018), Swissuniversities (2018)

1.1.3 Member check

Omdat veel beleidsdocumenten niet eenvoudig en eenduidig interpreteerbaar waren, werd er bij professionals in de betreffende landen een *member check* uitgevoerd om zo de correctheid van de landenmatrix na te gaan. We raadpleegden de professionals op internationale ontmoetingsdagen aan de Arteveldehogeschool, via contactgegevens in relevante publicaties of via ons netwerk. Na het contact werd de matrix indien nodig geoptimaliseerd. In Tabel 8 wordt het profiel van de professionals weergegeven die aan de *member check* participeerden. Voor Liechtenstein werd geen *member check* uitgevoerd, omdat dit land niet over een eigen lerarenopleiding basisonderwijs beschikt.

Tabel 8. Member check van de landenmatrix

Land	Profiel member check
België (Duitstalige Gemeenschap, Vlaanderen, Wallonië)	2 lerarenopleider-onderzoekers, dr. (1 voor de Duitstalige Gemeenschap, 1 voor Wallonië) 1 lerarenopleider, MA (Wallonië) 1 directeur lerarenopleiding, dr. (Duitstalige Gemeenschap)
Bosnië en Herzegovina	1 medewerker Departement Onderwijs
Cyprus	2 assistent-professoren in de Onderwijskunde, dr.
Denemarken	1 lerarenopleider, MA
Duitsland	1 lerarenopleider
Finland	2 lerarenopleider-onderzoekers, dr.
Frankrijk	1 lerarenopleider, MA
Griekenland	2 lerarenopleider-onderzoekers, dr.
Hongarije	2 lerarenopleider-onderzoekers, dr.
Ierland	2 begeleiders <i>Professional Development Service for Teachers</i> , MA
Italië	1 lerarenopleider-onderzoeker, dr.
Liechtenstein	n.v.t.
Luxemburg	1 opleidingsdirecteur, dr. 1 lerarenopleider-onderzoeker, dr. 1 onderzoeker, dr.
Nederland	1 intern begeleider en managementlid basisonderwijs, MA 1 lerarenopleider-onderzoeker, MA
Noorwegen	1 lerarenopleider-onderzoeker, dr.
Oostenrijk	1 lerarenopleider-onderzoeker, dr. 4 leraren
Polen	1 medewerker Departement Onderwijs
Portugal	1 lerarenopleider-onderzoeker, dr.
Slovakije	2 lerarenopleider-onderzoekers, dr. 1 medewerker Departement Onderwijs
Slovenië	2 lerarenopleider-onderzoekers, dr.
Spanje	1 lerarenopleider-onderzoeker, dr. 1 onderzoeker, MA
Tsjechië	1 lerarenopleider-onderzoeker, dr.
Verenigd Koninkrijk	1 lerarenopleider-onderzoeker, dr.
Zweden	4 lerarenopleiders, MA
Zwitserland	2 lerarenopleiders, MA 1 lerarenopleider-onderzoeker, dr.

1.2 Resultaten

De landenmatrix bestaat uit twee tabellen. Tabel 9 beschrijft de structuur van de lerarenopleiding voor leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs in de bestudeerde landen. Tabel 10 geeft weer hoe lang de opleiding duurt en welk aandeel stage daarvan inneemt (beide in ECTS), welke taken een leraar die de betreffende opleiding heeft afgerond op zich neemt en in welke mate bachelor- en masterdiploma's verschillen in termen van het genoten salaris. In wat volgt, bespreken we vier hoofdtypes die uit Tabel 9 naar voren komen. De landen zijn per hoofdtype gerangschikt. Binnen elk hoofdtype zijn ze vervolgens alfabetisch geordend.

Uit deze analyse komen vier types lerarenopleidingen naar voren: (1) landen waar alle leraren basisonderwijs op bachelorniveau worden opgeleid (het BA-type), (2) landen waar alle leraren basisonderwijs op masterniveau worden opgeleid (het MA-type), (3) landen met zowel bachelor- als masteropleidingen (het BAMA-type) en (4) landen met verschillende vereisten voor leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs (het andere vereisten-type). In wat volgt, gaan we dieper in op deze types.

Het BA-type omvat landen die de lerarenopleiding voor leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs momenteel volledig op bachelorniveau organiseren: België (Vlaanderen, Duitstalig, Franstalig), Cyprus, Denemarken, Hongarije, Luxemburg, Zwitserland, Noorwegen, Spanje, Zweden en Liechtenstein (n=10). Dit is de grootste groep landen. Liechtenstein vormt een uitzondering in dit rijtje aangezien dit land geen eigen lerarenopleiding aanbiedt, maar beroep doet op leraren met een bachelordiploma uit Zwitserland of, enkel voor kleuteronderwijs, op leraren met een diploma hoger secundair onderwijs dat aangevuld is met een lessenspakket voor leraren uit Oostenrijk. Ook interessant is dat de lerarenopleiding in Franstalig België de komende jaren omgevormd wordt tot een opleiding op masterniveau (L'enseignement en Fédération Wallonie- Bruxelles, 2018). Duitstalig België heeft plannen in dezelfde richting (persoonlijke communicatie, 22 januari 2019). De landen behorend tot het eerste type kiezen er nagenoeg allemaal voor om een aparte opleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs aan te bieden. Enkel in Luxemburg volgen leraren een geïntegreerde opleiding. Zwitserland biedt naast een aparte opleiding voor kleuteronderwijs en lager onderwijs ook een geïntegreerde variant aan gericht op onderwijs aan kinderen van vier tot acht jaar.

Het MA-type landen biedt een opleiding aan leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs op masterniveau: Frankrijk, Italië en Portugal (n=3). In deze landen is een masteropleiding voor zowel leraren kleuteronderwijs als leraren lager onderwijs kortom verplicht om lesbevoegdheid te verkrijgen. Deze landen kiezen er alle drie voor om leraren basisonderwijs samen op te leiden, al dan niet met specialisatiemogelijkheden in de masterjaren, wat het geval is in Portugal.

Het BAMA-type landen organiseert zowel verplichte bacheloropleidingen als optionele masteropleidingen voor leraren basisonderwijs: Bosnië en Herzegovina, Griekenland, Ierland³, Nederland en Polen (n=5). Deze masteropleidingen zijn steeds specifiek gericht op leraren basisonderwijs en zijn niet verplicht. De focus op basisonderwijs is dan ook het grote verschil met landen uit het eerste type, waar mogelijks wel masteropleidingen in een onderwijsrichting bestaan, maar die niet specifiek gericht zijn op leraren basisonderwijs. Het verschil met het tweede type landen ligt in het niet-verplichte karakter van de masteropleiding: in alle gevallen volstaat de bacheloropleiding om lesbevoegdheid in het kleuteronderwijs en lager onderwijs te verkrijgen. Enkel Bosnië en Herzegovina heeft een aparte opleiding voor kleuteronderwijs en lager onderwijs, de andere landen bieden een geïntegreerde opleiding.

³ Voor Ierland maken we hier een artificiële opsplitsing tussen kleuteronderwijs (4-6 jaar) en lager onderwijs (6-12 jaar). Beiden vallen echter samen onder basisonderwijs en vallen onder ISCED 1.

Tabel 9. Landenmatrix met type en huidige aanpak van de lerarenopleiding

Landen	Type lerarenopleiding*	Huidige aanpak lerarenopleiding**	Leeftijd kinderen kleuteronderwijs	Leeftijd kinderen lager onderwijs
BA-TYPE				
België	BA	KO/LO	2.5/3-6 jaar	6-12 jaar
Cyprus	BA	KO/LO	3-5 jaar en 8 maanden	5 jaar 8 maanden – 12 jaar
Denemarken	BA	KO/LO	0.5-6 jaar; 3-6 jaar	6-13 jaar
Hongarije	BA	KO/LO	3-6 jaar	6-10 jaar
Liechtenstein	/	/	4-6 jaar	6-11 jaar
Luxemburg	BA	BaO	3-6 jaar	6-12 jaar
Noorwegen	BA	KO/LO	1-6 jaar	6-13 jaar
Spanje	BA	KO/LO	0-6 jaar; 3-6 jaar	6-12 jaar
Zweden	BA	KO/LO	1-5 jaar; 6-7 jaar	7-13 jaar
Zwitserland	BA	KO/LO/BaO***	4-6 jaar	6-12 jaar
MA-TYPE				
Frankrijk	MA	BaO	2-6 jaar	6-11 jaar
Italië	MA	BaO	3-6 jaar	6-11 jaar
Portugal	MA	BaO	3-6 jaar	6-10 jaar
BAMA-TYPE				
Bosnië en Herzegovina	BAMA	KO/LO/BaO	3-6 jaar	6-11 jaar
Griekenland	BAMA	KO/LO	4-6 jaar	6-12 jaar
Ierland	BAMA	BaO	4-6 jaar	6-12 jaar
Nederland	BAMA	BaO	4-6 jaar	6-12 jaar
Polen	BAMA	BaO	3-6/7 jaar	6/7-9/10 jaar
ANDERE VEREISTEN KO/LO-TYPE				

Finland	KBA, KMA (optioneel), LMA	KO/LO	0-7 jaar	7-13 jaar
Slovenië	KBA, KMA (optioneel), LMA	KO/LO	11 maanden-5 jaar	6-12 jaar
Verenigd Koninkrijk	LBA	KO/LO	3-5 jaar; 4-5 jaar	4/5-11/12 jaar
Duitsland	LBA/LMA (autonomie Bundesländer)	KO/LO	0-6 jaar; 3-6 jaar	6-10 jaar
Oostenrijk	LMA	KO/LO	3-6 jaar	6-10 jaar
Tsjechië	LMA	KO/LO	3-6 jaar; 0.5-6 jaar	6-11 jaar
Slovakije	LMA	KO/LO	3-6 jaar	6-10 jaar

Legenda:

*Type lerarenopleiding: BA = lerarenopleiding op bachelorniveau (aan de hogeschool en/of universiteit); MA = lerarenopleiding op masterniveau (aan de universiteit); BAMA = zowel bachelor als (optionele) master lerarenopleiding basisonderwijs voor kleuteronderwijs en lager onderwijs; indien er een onderscheid wordt gemaakt tussen KO en LO, bv. bachelor KO en master LO, wordt dit gecodeerd als KBA, LMA. Duitsland, Oostenrijk, Tsjechië en Slovakije vereisen dus geen diploma hoger onderwijs voor leraren kleuteronderwijs

** Aanpak lerarenopleiding: BaO = geïntegreerd voor volledig basisonderwijs, leidt op om zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs te gaan lesgeven; KO / LO = niet geïntegreerd, leidt op om in het kleuteronderwijs (KO) of het lager onderwijs (LO) te gaan lesgeven

*** *Cursieve informatie:* Informatie die cursief staat, is gebaseerd op informatie verschaft tijdens de *member check*.

Het andere vereisten-type stelt andere eisen aan leraren kleuteronderwijs en aan leraren lager onderwijs: Slovenië, Slowakije, Finland, Verenigd Koninkrijk, Duitsland, Tsjechië en Oostenrijk (n=7). Alle landen stellen hierbij hogere eisen aan leraren lager onderwijs dan aan leraren kleuteronderwijs. In sommige gevallen is een bacheloropleiding vereist om les te geven in het kleuteronderwijs, maar is er ook een optionele master in het kleuteronderwijs, terwijl voor het lager onderwijs steeds masters gevraagd worden (bijvoorbeeld Slovenië). In andere gevallen is er geen diploma hoger onderwijs vereist om lesbevoegdheid te hebben in het kleuteronderwijs, maar wel in het lager onderwijs (namelijk in Oostenrijk, Duitsland, Slowakije en Tsjechië). Er zijn in deze landen vaak wel optionele bachelor- en masterdiploma's met een focus op kleuteronderwijs, maar deze vallen buiten de scope van deze studie (zie methode). Algemeen genomen is voor het laatste type dus steeds een bachelor- of masterdiploma vereist voor het lager onderwijs, en een diploma secundair onderwijs of een bachelordiploma voor het kleuteronderwijs. In totaal zijn er twee landen in dit type die een optionele masteropleiding aanbieden in het kleuteronderwijs, terwijl vijf landen een masteropleiding vereisen voor het lager onderwijs.

De vier besproken types bieden een overzicht van het lerarenopleidingenlandschap in de 25 bestudeerde landen. Samengevat kiest 40% van de landen voor een bachelordiploma als minimumvereiste voor leraren in het volledige basisonderwijs terwijl 12% een masterdiploma specifiek gericht op het basisonderwijs vraagt. 20% biedt zowel bachelor- als masteropleidingen aan die specifiek gericht zijn op het basisonderwijs. De overige 28% maakt een onderscheid in de minimumvereisten voor leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs gaande van een diploma secundair onderwijs of een bachelordiploma met optionele master voor het kleuteronderwijs tot een bachelor- of een masterdiploma voor het lager onderwijs. In totaal heeft 40% van de bestudeerde landen een master voor leraren in het kleuteronderwijs (waarvan het merendeel optioneel), terwijl 56% een masteropleiding heeft voor leraren lager onderwijs (waarvan het merendeel verplicht). Tabel 10 beschrijft per land en per opleiding de duur van de opleiding, het aandeel van de stage tijdens de opleiding (eventuele verplichte inductieperioden na de opleiding worden dus niet meegenomen), de taken en de verloning van tewerkgestelde leraren in scholen na de voltooiing van de betreffende lerarenopleiding. Landen die tot het BA-type behoren organiseren bacheloropleidingen die variëren in omvang van 180 tot 240 ECTS voor leraren in het basisonderwijs. In de praktijk komt dit overeen met een studie van drie tot vier jaar. Deze opleidingen hebben tot doel om toekomstige leraren voor te bereiden op hun rol als leraar. Voor bepaalde landen, zoals Noorwegen, zijn geen centrale gegevens terug te vinden over het aandeel stage in de opleiding. In de landen waar wel gegevens beschikbaar zijn, blijken er grote verschillen te zijn wat betreft deze praktijkcomponent. Zo omvat de bachelor lager onderwijs in Spanje 60 ECTS aan praktijk en de bachelor kleuteronderwijs in Cyprus tussen de 10 en 30 ECTS. Leraren met een bachelordiploma lager onderwijs verdienen in de meeste landen evenveel als leraren met een bachelordiploma kleuteronderwijs. Uitzonderingen zijn enkele Scandinavische landen (Zweden, Noorwegen en Denemarken) en Zwitserland, waar leraren lager onderwijs licht meer verdienen dan leraren kleuteronderwijs.

Tabel 10. Landenmatrix met duur van de opleiding (in ECTS), aandeel stage (in ECTS), taken en salaris

	Bachelor in het kleuteronderwijs				Master in het kleuteronderwijs				Bachelor in het lager onderwijs				Master in het lager onderwijs			
	Duur opleiding	Aandeel stage	Taken	Salaris (referentie)	Duur opleiding	Aandeel stage	Taken	Salaris	Duur opleiding	Aandeel stage	Taken	Salaris	Duur opleiding	Aandeel stage	Taken	Salaris
BA-TYPE																
België	180	Minimaal 26 (Fr); ±45 (D + VI)	1						180	Minimaal 26 (Fr); ±45 (D + VI)	1	= KBA				
Cyprus	240	10 – 30	1			240	30	1	= KBA							
Denemarken	210	75	1			240	30	1	> KBA							
Hongarije	180	26 – 34	1			240	36 – 48	1	= KBA							
Luxemburg	240	36	1			240	36	1	= KBA							
Noorwegen	180	gcg	1			240	200 dagen	1	> KBA							
Spanje	240	50	1			240	60	1	= KBA							
Zweden	210	30	1			240 – 270	30	1	> KBA							
Zwitserland	180	36 – 54	1			180	36 – 54	1	> KBA							

MA-TYPE																		
Frankrijk						300 (BA+MA)	laatste jaar	1							300 (BA+MA)	laatste jaar	1	= KMA
Italië						300 (BA+MA)	24	1							300 (BA+MA)	24	1	= KMA
Portugal						270 of 300 (BA+MA)	54	1							270 of 300 (BA+MA)	54	1	= KMA
BAMA-TYPE																		
Bosnië en Herzegovina	180	gcg	1		120 (MA)	gcg	gcg	gcg	180	gcg	1	= KBA	60 (MA)	gcg	gcg	gcg		
Griekenland	240	gcg	1		120 (MA)	gcg	1, 2, 3	= KBA	240	gcg	1	= KBA	120 (MA)	gcg	1, 2, 3	= KMA		
Ierland	240	60	1		90 of 120 (MA)	b – 50	1	= KBA	240	60	1	= KBA	90 of 120 (MA)	b – 50	1	= KBA		
Nederland	240	gcg	1		60 (MA)	Gcg	1, 2, 3	= KBA	240	gcg	1	= KBA	60 (MA)	gcg	1, 2, 3	= KBA		
Polen	180	60	1		120 (MA)	10	1	> KBA	180	60	1	= KBA	120 (MA)	10	1	>KBA		
ANDERE VEREISTEN KO/LO-TYPE																		
Finland	180 of 210	gcg	1		120 (MA)	25 – 60	1, 2 of 3	= KBA						300 (BA+MA)	gcg	1, 2	>> KBA	
Slovakije	180	gcg	1		120 (MA)	Gcg	1, 2, 3	> KBA						300 (BA+MA)	gcg	1, 2, 3	>> KBA	
Slovenië	180	12	1		120 (MA)	15	1, 2	> KBA						300 (BA+MA)	16	1	> KMA	
Verenigd Koninkrijk										180 – 240	24 weken	1						

Duitsland		210	gcg	1		270 (BA+MA)	gcg	1	= LBA
Oostenrijk						300 of 330 (BA+MA)	gcg	1 of 2, 3	
Tsjechië						240 of 300 (BA+MA)	gcg	1	

Legenda:

De duur van de opleiding en het aandeel van de stage worden uitgedrukt in ECTS. Als het om een range van ECTS-opties gaat, verwijzen we daarnaar aan de hand van het “-”-teken. Bij masteropleidingen wordt steeds aangegeven of de weergegeven ECTS exclusief gaat om het aantal studiepunten in de master of om de gehele opleiding (bachelor + master).

Als stage niet in ECTS wordt uitgedrukt, betekent dat dat er op centraal niveau geen informatie in ECTS beschikbaar is. “gcg” staat voor “geen centrale gegevens” en wijst erop dat er geen overkoepelende regelgeving terug te vinden was of instellingen hier veel autonomie in hebben; “b” voor “beperkt”.

“=” staat voor “hetzelfde salaris” als de vermelde referentiecategorie uitgedrukt in de afkortingen “KBA” (een BACHelor gericht op het Kleuteronderwijs), “KMA” (een MAster gericht op het Kleuteronderwijs) en “LBA” (een BACHelor gericht op het Lager onderwijs); “>” voor “een licht verhoogd salaris” t.o.v. de vermelde referentiecategorie, en “>>” voor “een sterk verhoogd salaris” t.o.v. de vermelde referentiecategorie.

De taken die de leraar kan opnemen naar aanleiding van het behalen van het diploma (en niet naar aanleiding van bijkomende ervaringen en aanvullende opleidingen) worden uitgedrukt in: 1 = dagelijks onderwijs verzorgen, 2 = gespecialiseerd onderwijs verzorgen, 3 = coördinerende taken verzorgen.

In landen uit het MA-type volgen zowel leraren kleuteronderwijs als leraren lager onderwijs eerst een bacheloropleiding en daarop aansluitend een verplichte masteropleiding die voorbereidt op de rol als leraar. Alle studies hebben een omvang van 300 ECTS, met uitzondering van de masteropleiding voor kleuteronderwijs in Portugal waar de studieomvang afhangt van de focus van de studie: een master exclusief gericht op het kleuteronderwijs omvat 270 ECTS, terwijl masters gericht op zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs 300 ECTS omvatten. Het aandeel stage varieert tussen de landen en praktijkervaring wordt frequent met name in de masteropleiding gerealiseerd. In de bacheloropleiding is met andere woorden beperkt sprake van stage- en praktijkervaring.

Van de landen uit het BAMA-type biedt Nederland een verplichte basisopleiding van 240 ECTS zowel aan op regulier bachelorniveau (pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo)) als op academisch bachelorniveau (academische/universitaire pabo), naast bijkomende masters als *Leren en Innoveren*. In Polen, Griekenland en Bosnië en Herzegovina is de masteropleiding een (optioneel) vervolg op de bacheloropleiding. In Ierland bestaat er eveneens een optionele master die volgt op een bacheloropleiding (90 ECTS), naast een professionele master (120 ECTS) die studenten uit andere opleidingsgebieden onderwijsbevoegdheid biedt. Ook hier varieert het aandeel stage in de opleiding sterk. Opvallend is dat weinig evidentie gevonden werd die aantoonde dat leraren met een master in deze landen structureel meer verdienen of een andere job uitoefenen dan hun collega's met een bachelordiploma.

De landen uit het andere vereisten-type zijn per definitie het meest uiteenlopend, omdat ze andere vereiste opleidingsniveaus vooropstellen voor leraren kleuteronderwijs en leraren lager onderwijs. Daardoor zijn deze lerarenopleidingen het moeilijkst met elkaar te vergelijken. Zoals eerder aangehaald, vereisen Oostenrijk, Duitsland, Tsjechië en Slowakije geen diploma hoger onderwijs voor leraren in het kleuteronderwijs.

Samengevat zien we dat (1) het aantal ECTS om een bevoegde leraar in een van bestudeerde landen te worden tussen de 180 en 330 ECTS schommelt, (2) het stageaandeel, volgens centraal bijgehouden cijfers, sterk varieert en (3) het salaris van leraren algemeen genomen niet of weinig toeneemt op basis van een masterdiploma specifiek gericht op het basisonderwijs. Bij het stageaandeel moeten we er rekening mee houden dat onderwijsinstellingen binnen elk land op dit vlak evenzeer sterk kunnen verschillen. Er is dus niet alleen variatie tussen landen als het gaat om stage, maar ook binnen landen.

2. Een meervoudige gevalstudie

Op basis van de landenstudie en in overleg met de opvolgingsgroep werden twee landen met verschillende profielen geselecteerd voor een meervoudige gevalstudie, meer bepaald: Portugal, waar een master vereist is voor zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs en Ierland, waar een bachelor voor beide onderwijsniveaus vereist is en een master optioneel is. Omdat de dataverzameling in Ierland aanvankelijk moeizaam verliep wegens een lage respons op onze vraag tot participatie, werd er, in overleg met de opvolgingsgroep, gekozen om ook Finland als casus te selecteren. In Finland is een bachelor vereist voor het kleuteronderwijs en een master voor het lager onderwijs. Bijkomend zoomen we ook in op Nederland, gekenmerkt door een BAMA-structuur. In tegenstelling tot de andere drie casussen waar we zelf het onderzoek uitvoerden, rapporteren we voor Nederland de resultaten van reeds bestaande studies over de opleiding en tewerkstelling van masters basisonderwijs.

In wat volgt, wordt eerst de gehanteerde methode van de zelfuitgevoerde casussen besproken (2.1). Meer bepaald lichten we het gekozen onderzoeksdesign (2.1.1), het onderzoeksinstrument (2.1.2) en de selectie van de respondenten (2.1.3) toe voor de casus Portugal, Ierland en Finland. We gaan ook in op de wijze waarop de data werden verzameld (2.1.4) en vervolgens geanalyseerd (2.1.5), en bespreken de methodologische kwaliteit van dit onderzoek (2.1.6). Vervolgens zoomen we in op de resultaten van deze meervoudige gevalstudie (2.2). We starten met de bevindingen van de bestudeerde praktijk in Portugal (2.2.1), Ierland (2.2.2) en Finland (2.2.3). Vervolgens lichten we de resultaten toe van soortgelijk bestaand onderzoek in Nederland (2.2.4). We ronden af met een overkoepelende analyse waarbij we op zoek gaan naar gelijkenissen en verschillen over de casussen heen (2.2.5).

2.1 Methode

De doelstelling van de meervoudige gevalstudie, namelijk een diepgaande beschrijving van de wijze waarop de inzet van masters basisonderwijs in scholen werkelijk verloopt, welke dynamieken die tewerkstelling in een schoolteam teweegbrengt en hoe de betrokken actoren die beleven en evalueren, vertaalde zich in concrete beslissingen op het vlak van het onderzoeksdesign (2.1.1), het onderzoeksinstrument (2.1.2), de respondenten (2.1.3), de dataverzameling (2.1.4) en de data-analyse (2.1.5). We bespreken deze elementen afzonderlijk, evenals de methodologische kwaliteit van de meervoudige gevalstudie (2.1.6).

2.1.1 Onderzoeksdesign

Met dit onderzoek beogen we het verwerven van inzicht in de tewerkstelling van masters in het basisonderwijs met aandacht voor de manier waarop betrokkenen die beleven en er betekenis aan geven. Om een diepgaand begrip omtrent de tewerkstelling van masters basisonderwijs te verwerven, maakten we gebruik van een kwalitatief onderzoeksdesign. Meer bepaald volgden we de *Grounded Theory*-benadering van Glaser en Strauss (1967) om tot theorievorming te komen op basis van de empirische werkelijkheid (Savin-Baden & Major, 2013). Uit de literatuurstudie blijkt

immers dat tot nu toe weinig bekend is over de mate waarin en de omstandigheden waaronder de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen bijdraagt aan uitkomsten op leerling-, leraar- en schoolniveau. De focus lag dus op het nauwgezet bestuderen van de praktijk om op basis van deze ruwe gegevens categorieën of thema's te maken die tot nieuwe inzichten leiden. Anders gezegd: het ging erom betekenis te geven aan de data, deze in abstractere eenheden te vatten en er theoretische inzichten uit af te leiden (Mortelmans, 2013). We kozen specifiek voor een gevalstudie. Een gevalstudie laat onderzoekers toe om een rijke beschrijving te verkrijgen van betrokken actoren en hun acties, rekening houdend met de context waarin deze acties worden ondernomen (Bryman, 2008). Het gaat dus om een holistische manier van onderzoek doen van een afgebakend fenomeen (Merriam, 1998). Om onze onderzoeksvragen nog sterker te kunnen beantwoorden, werd in dit onderzoek geopteerd voor een meervoudige gevalstudie. Op die manier konden we de resultaten van verschillende casussen (onderwijssystemen) ook horizontaal analyseren en dus vergelijkend interpreteren, rekening houdend met de specifieke context.

2.1.2 Instrument

Binnen dit onderzoek werd gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews. Hierdoor konden we enerzijds ruimte creëren voor het verhaal van de respondenten en anderzijds de focus van het onderzoek scherp houden. De gestructureerde aanpak faciliteerde ook de vergelijking van de antwoorden tussen de respondenten. De concrete interviewleidraden, opgesteld in het Engels en het Portugees, zijn als bijlagen toegevoegd aan dit onderzoeksrapport (Bijlage 1 en 2). De thema's en concrete vraagstelling zijn gebaseerd op de literatuurstudie en de bestaande studies over dit onderwerp in Nederland.

2.1.3 Respondenten

Voor dit onderzoeksproject gingen we op zoek naar twee deelnemende basisscholen per land waarvan we zowel enkele leraren als de schoolleider konden interviewen. Bij de leraren beoogden we een mix wat betreft diploma's (bachelor en master) alsook het onderwijsniveau waarin ze tewerkgesteld zijn (kleuteronderwijs en lager onderwijs). Idealiter waren we op zoek naar twee leraren kleuteronderwijs en twee leraren lager onderwijs, waarvan telkens één met een bachelordiploma en één met een masterdiploma. Dit kwam neer op vijf respondenten per school en dus tien respondenten per land (casus). In eerste instantie werd overeengekomen met de opvolgingsgroep om Portugal en Ierland als casussen te selecteren. Voor het werven van respondenten voor dit onderzoeksproject contacteerden we daarom in eerste instantie kennissen (collega-onderzoekers of vrienden) in Portugal en Ierland met de vraag of zij ons in contact konden brengen met scholen (bijvoorbeeld scholen waarmee ze vaak samenwerken). Deze manier van werken leidde ertoe dat we in Portugal data konden verzamelen in drie scholen. Voor Ierland stootten we echter op barrières. Zo kregen we vaak het antwoord dat men, wegens privacyredenen, ons niet in contact kon brengen met scholen waarmee men samenwerkingsverbanden had. Daarnaast werd ook aangehaald dat ieder onderzoek in Ierland pas van start kan gaan nadat het toestemming heeft gekregen van de lokale ethische commissie. Gezien de korte tijdsperiode van dit project werd, in overleg met de opvolgingsgroep, beslist om ook Finland als casus te selecteren. Finland vormde met andere woorden een *back-up* voor het geval we in Ierland niet op tijd bereidwillige respondenten vonden. Opnieuw maakten we gebruik van

onze eigen kennissen om in contact te komen met Finse scholen. Uiteindelijk stelden ook enkele leraren uit Ierland zich kandidaat en werd beslist om zowel Ierland als Finland als casussen op te nemen.

Concreet beschikten we over 26 respondenten: elf respondenten in Portugal (Braga), verspreid over drie basisscholen, elf respondenten in Finland (Helsinki), verspreid over drie scholen waarvan één lagere school en twee kleuterscholen⁴ en ten slotte vier respondenten in Ierland (Dublin), verspreid over twee basisscholen⁵. Tabel 11 biedt een overzicht van de respondenten en hun kenmerken. We hebben daarbij gestreefd naar een mix van profielen in elk land en in elke school. Voor Portugal was de mix op schoolniveau evenwel onmogelijk, omdat er vooralsnog nauwelijks tot geen leraren met een post-Bologna master tewerkgesteld zijn op publieke scholen. Het Portugese publieke onderwijs werkt met een gecentraliseerd tewerkstellingsstelsel waarbij leraren aan scholen toegewezen worden op basis van aantal jaar onderrichtserving en het slaagcijfer voor de lerarenopleiding. Aangezien leraren met post-Bologna masterdiploma over minder onderrichtserving beschikken dan hun pre-Bologna collega's werken zij vooralsnog niet op publieke scholen maar vooral op privéscholen (persoonlijke communicatie, 10 en 16 januari 2019). Bij het bepalen van het aantal respondenten streefden we naar dataverzadiging (zie 2.1.6 Methodologische kwaliteit), eerder dan representativiteit. Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen, werden de originele namen vervangen door pseudoniemen.

Tabel 11. *Overzicht respondenten*

Land	School	Naam	Profiel	Diploma ¹	Onderwijsniveau	Leeftijd
Portugal (Braga)	School 1	Lurdes	Leraar	Bachelor (Pre, 4j)	Kleuter	35
	School 1	Ines	Leraar	Master (Post)	Kleuter	27
	School 1	Dores	Leraar	Master (Post)	Lager	26
	School 1	Tamires	Leraar	Bachelor (Pre, 4j)	Lager	31
	School 1	Gertrudes	Schoolleider	Bachelor (Pre, 3j) + Master (Pre, spec.)	Kleuter + lager	51
	School 2	Joyce	Leraar	Master (Pre) + Master (Pre, Spec.) + PhD candidate	Lager	35
	School 3	Barbara	Leraar	Bachelor (Pre, 3j) + Master (Pre, spec.)	Kleuter	55
	School 3	Marta	Leraar	Bachelor (Pre, 3j) + Master (Pre, spec.)	Kleuter	59
	School 3	Gloria	Leraar	Bachelor (Pre, 3j) + Master (Pre, spec.)	Lager	53
	School 3	Sofia	Leraar	Bachelor (Pre, 3j) + Master (Pre, spec.)	Lager	52
School 3	Clara	Schoolleider	Bachelor (Pre, 3j) + Master (Pre, spec.)	Kleuter + lager	58	

⁴ In Finland gaan kinderen vanaf zeven jaar naar de lagere school. Voordien gaat men naar de kinderopvang waarvan het laatste jaar bekend staat als de *Pre-school class* (6 jaar). Finland splitst de zorg en het onderwijs aan jonge kinderen niet afhankelijk van de leeftijd van de kinderen en werkt in een geïntegreerde setting voor alle niet-leerplichtige jonge kinderen. Het kleuteronderwijs zoals wij dit in Vlaanderen kennen bestaat dus niet in Finland. Wel kunnen parallellen worden getrokken tussen de concrete invulling van de kinderopvang in Finland en de kleuterschool in Vlaanderen.

⁵ In Ierland werd in de landenstudie voor de eenduidigheid een onderscheid gemaakt tussen onderwijs aan jonge kinderen (van 4 tot 6 jaar oud; kleuteronderwijs) en oudere kinderen (van 6 tot 12 jaar oud; lager onderwijs). Zoals bij de landenstudie reeds werd verduidelijkt, vallen deze volgens de Ierse regelgeving echter onder de noemer van het basisonderwijs (ISCED 1).

	School 1	Stephany	Leraar	Bachelor	Basis	30
Ierland (Dublin)	School 1	Manon	Leraar	Master + PhD candidate	Basis	31
	School 2	Laura	Schoolleider	Prof Master	Basis	29
	School 2	Philippa	Schoolleider	Master	Basis	49
	School 1	Tini	Leraar	Master + PhD	Lager	40
	School 1	Lizi	Leraar	Master + PhD	Lager	34
	School 1	Remi	Schoolleider	Master	Lager	57
Finland (Helsinki)	School 2	Ray	Leraar	Bachelor	Kleuter	44
	School 2	Cindy	Leraar	Master	Kleuter	30
	School 2	Kelly	Schoolleider	Bachelor	Kleuter	41
	School 3	Nora	Leraar	Bachelor	Kleuter	39
	School 3	Hilda	Leraar	Master	Kleuter	25
	School 3	Cora	Leraar	Bachelor	Kleuter	33
	School 3	Emma	Leraar	Master	Kleuter	39
	School 3	Simona	Schoolleider	Bachelor	Kleuter	51

¹ Bij de rapportering van diploma's in Portugal zijn de volgende afkortingen gehanteerd: Bachelor (Pre, 4j) = Pre-Bologna vierjarige bachelor; Bachelor (Pre, 3j) = Pre-Bologna driejarige bachelor; Master (Pre, spec.) = Pre-Bologna gespecialiseerde master; Master (Post) = Post-Bologna masteropleiding

2.1.4 Dataverzameling

De interviews werden afgenomen in de periode december 2018 tot februari 2019. Voor Portugal en Finland vonden de interviews plaats op de scholen zelf. Voor Ierland werd gekozen om de gesprekken via *Skype* of *Google Hangouts* te voeren. Bij de start van ieder interview werd kort uitleg gegeven over het onderzoek en het verloop van het gesprek (zie Bijlage 1). We gaven aan dat er geen juiste of onjuiste antwoorden zijn en dat het gesprek net gaat over hun eigen ervaringen en gedachten over de tewerkstelling van masters basisonderwijs. Deze konden en mochten bijgevolg ook afwijken van de algemene visie van de (onderwijs)instelling waarin de respondent werkzaam is. We vroegen eveneens de toestemming om het gesprek op te nemen en de data te gebruiken in het kader van het onderzoeksproject. We garandeerden een vertrouwelijke verwerking van de verzamelde data. De interviews duurden tussen de 30 en 60 minuten, afhankelijk van de beschikbaarheid van de respondent. Van elk interview werd de audio digitaal opgenomen. Hierdoor kon de onderzoeker in kwestie zich volledig op het gesprek concentreren. Wegens de doorgaans veeleer beperkte kennis van de Engelse taal bij Portugese leraren, fungeerden een Portugese doctoraatsstudent en een Portugese lerarenopleider-onderzoeker als tolk tijdens de gesprekken. Om de data zo correct mogelijk weer te geven, vertaalde een van de onderzoekers de citaten vanuit het Portugees naar het Nederlands, behalve voor één interview met een Portugese leerkracht dat volledig in het Engels werd afgenomen. Ook werden de interviews met vier Portugese leraren in duo afgenomen, met name wegens de beperkte beschikbaarheid van de leraren. De duo's bestonden steeds uit twee leraren met een soortgelijk profiel (opleidings- en onderwijsniveau). In Finland was er geen tolk voorzien. Finse leraren in het lager onderwijs konden zich voldoende tot uitstekend uitdrukken in het Engels. Voor Finse leraren in het kleuteronderwijs verliep het gesprek moeizamer, wat mogelijks een impact heeft gehad op het verloop van de interviews.

2.1.5 Data-analyse

De interviews werden herhaaldelijk beluisterd en belangrijke passages werden getranscribeerd en vervolgens gecodeerd. Meer bepaald werden aan verschillende betekenisgehelen van elk interview codes toegekend (Kvale, 1996). Deze codes zijn zowel descriptief als interpretatief (gebaseerd op de literatuurstudie) van aard. Het coderen zelf vormde een cyclisch proces waarbij codes voortdurend werden verfijnd en geoptimaliseerd. Na het coderen, volgde de analyse van iedere casus afzonderlijk (de zogenaamde *within-case analyses*) om ten slotte op zoek te gaan naar thema's en patronen over alle casussen heen (de zogenaamde *cross-case analysis*) (Miles & Huberman, 1994). In beide fases lag de focus op de interpretatie van de percepties van de respondenten in functie van het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

2.1.6 Methodologische kwaliteit

Het uitvoeren van onderzoek, in dit geval kwalitatief onderzoek, veronderstelt een tegemoetkoming aan bepaalde kwaliteitscriteria: validiteit en betrouwbaarheid. Gedurende het volledige onderzoekstraject werd hier op verschillende manieren aandacht aan besteed. Betrouwbaarheid slaat op de mate waarin onderzoek repliceerbaar is. Het onderzoeksproces moet immers consistent zijn en bijgevolg vrij van allerlei toevalstreffers of onsystematische vertekeningen van het object van studie (Maso & Smaling, 1998). In kwalitatief onderzoek wordt betrouwbaarheid opgevat als de controleerbaarheid en de inzichtelijkheid van de resultaten en getrokken conclusies (Wester, Smaling & Mulder, 2000). Daarbij staat, in tegenstelling tot kwantitatief onderzoek, niet zozeer het aantal respondenten voorop, maar gaat men veeleer uit van het principe van *data saturation* of dataverzadiging. *Dataverzadiging* verwijst naar het bereiken van voldoende bekende en nieuwe informatie om een studie te repliceren en voldoende coderingen waarbij hercoderingen niet meer mogelijk zijn (Fusch & Ness, 2015). Dataverzadiging kan bereikt worden door een voldoende aantal respondenten met verschillende perspectieven te bevragen, een onderzoeksmethode te gebruiken die tot voldoende diepgaande data leidt en een expliciet beschreven analysemethode te hanteren waarbij meerdere onderzoekers betrokken zijn (Fusch & Ness, 2015; Morrow, 2005; Shenton, 2004). Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen, expliciteerden we uitdrukkelijk de focus van dit onderzoeksproject evenals de verschillende stappen die werden gezet en de beslissingen die daarbij telkens werden genomen. Daarnaast werd de interviewleidraad meermaals gereviseerd op basis van bedenkingen van de betrokken onderzoekers, verliep het coderen in nauw onderling overleg en fungeerden de drie onderzoekers als elkaars 'kritische vriend' bij de uitwerking van de casussen.

Validiteit gaat over de mate waarin het onderzoek geldig is en of we er, kortom, aan de hand van de gekozen aanpak in geslaagd zijn om een correct en genuanceerd beeld van de onderzochte werkelijkheid weer te geven. Het bewaken van de validiteit houdt in dat men toeziet op de mate waarin de analytische claims op een rechtvaardige manier worden gemaakt (Howitt & Cramer, 2007). Met andere woorden: het gaat erom dat de interpretaties van de data in overeenstemming zijn met de werkelijkheid. Wij hebben als onderzoekers getracht om voldoende objectiviteit aan de dag te leggen gedurende de data-analyse door middel van het maken van een voortdurende slingerbeweging tussen beschrijving en interpretatie. Zo werden de contexten gedetailleerd bestudeerd en beschreven zodat bevindingen binnen de juiste context gezien kunnen worden in functie van de transfereerbaarheid naar andere contexten (Shenton, 2004), de interviews vaak

opnieuw beluisterd en de transcripties herhaaldelijk opnieuw gelezen. Bovendien maakten we gebruik van rijke citaten om een zo objectief mogelijke beschrijving te garanderen en vonden er talrijke overlegmomenten tussen de onderzoekers plaats om interpretaties steeds bij elkaar af te toetsen en te optimaliseren waar nodig.

2.2 Resultaten

In wat volgt, presenteren we de resultaten van deze meervoudige gevalsstudie. Deze resultaten bieden zowel een (aanvullend) antwoord op de tweede onderzoeksvraag *In welke mate en op welke manier worden in Europa masters basisonderwijs opgeleid en tewerkgesteld?* als op de derde onderzoeksvraag *Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?* We zoomen met andere woorden in op de manier waarop masters effectief worden opgeleid en tewerkgesteld evenals op de (gepercipieerde) voor- en nadelen voor leerlingen, leraren en scholen en de condities die zij als noodzakelijk beschouwen opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen.

We starten met de resultaten van de casus Portugal (2.2.1), Ierland (2.2.2) en Finland (2.2.3) en beschrijven vervolgens de resultaten van de casus Nederland (2.2.4) waarbij we gebruikmaken van de resultaten van de reeds uitgevoerde studies omtrent dit onderwerp. We ronden af met de gevonden gelijkenissen en verschillen over de vier casussen heen (2.2.5). Elke casus begint met een contextbeschrijving. De contextbeschrijving is gebaseerd op de informatie uit de landenstudie, aangevuld met informatie verzameld tijdens de interviews en, indien van toepassing, bijkomend bronnenmateriaal. Daarna bespreken we enkele bijzonderheden van de scholen en respondenten zoals aangegeven door de respondenten zelf. We beperken ons daarbij tot achtergrondinformatie die van belang is om uitspraken van de respondenten te contextualiseren en te begrijpen. Vervolgens gaan we in op de gepercipieerde voor- en nadelen en condities van masters in het basisonderwijs. Deze analyses zijn gebaseerd op de interviewdata.

2.2.1 Portugal

2.2.1.1 Onderwijscontext

Net als Vlaanderen is Portugal een land met een gesplitst systeem voor jonge kinderen waarbij er een duidelijk onderscheid is tussen het kleuteronderwijs en de zorg voor jonge kinderen in kinderdagverblijven. Het kleuteronderwijs, voor kinderen tussen drie en zes jaar, is optioneel en valt onder de bevoegdheid van het *Ministério da Educação e Ciência* (Ministerie van Onderwijs). Het leerplichtonderwijs start vanaf zes jaar en bestaat uit het *ensino básico* (6-15 jaar), vergelijkbaar met het basisonderwijs en lager secundair onderwijs, en het *ensino secundario* (15-18 jaar), vergelijkbaar met het hoger secundair onderwijs. Binnen *ensino básico* worden in Portugal drie opeenvolgende cycli onderscheiden: 1e tot 4e leerjaar (eerste cyclus, ISCED 1), 5e en 6e leerjaar (tweede cyclus, ISCED 1), en 7e tot 9e leerjaar (derde cyclus, ISCED 2). Hoewel zowel de eerste als de tweede cyclus onder ISCED 1 vallen, focussen we in deze studie exclusief op de eerste cyclus, omdat deze het meest vergelijkbaar is met de Vlaamse context in het lager onderwijs waarbij één leraar alle vakken

aan zijn of haar klas geeft, terwijl de tweede en derde cyclus met vakleraren werkt. De term *lager onderwijs* doelt in deze casus dus enkel op de eerste cyclus van het *ensino básico*.

Portugal behoort tot wat wij als het MA-type beschouwen. Meer bepaald wordt de initiële lerarenopleiding voor leraren basisonderwijs sinds de Bologna-hervormingen, die volledig geïmplementeerd werden in 2009-2010, georganiseerd op masterniveau (300 ECTS) door universiteiten en andere hogeronderwijsinstellingen zoals polytechnische instituten. Sindsdien moeten leraren die les willen geven in zowel publieke als private scholen deze “Post-Bologna masteropleiding” afronden. Afhankelijk van de hogeronderwijsinstelling leidt deze opleiding tot een specifiek diploma (voor het kleuteronderwijs dan wel het lager onderwijs) of een gecombineerd diploma (combinatie kleuteronderwijs en lager onderwijs of combinatie lager onderwijs en de tweede cyclus van het *ensino básico*). De post-Bologna master wordt in deze studie als referentiecategorie gebruikt, waarmee de pre-Bologna systemen steeds vergeleken worden.

De Portugese initiële lerarenopleiding heeft de afgelopen decennia meerdere hervormingen gekend, waardoor er momenteel heel wat variatie is in de opleiding die leraren genoten hebben in het Pre-Bologna tijdperk. Een eerste vorm van pre-Bologna diploma's is een driejarige praktijkgerichte *Bacharel* aan een polytechnisch instituut specifiek gericht op het kleuteronderwijs of lager onderwijs. Deze opleiding is vergelijkbaar met een bachelorgraad in het hoger beroepsonderwijs of een bachelor aan een hogeschool (Nuffic, 2016). Enkel de oudere leraren in het onderwijs beschikken nog over zo'n diploma. Dit diploma gaf deze leraren lesbevoegdheid en was lang de enige opleiding die deze leraren konden volgen. In deze studie verwijzen we naar deze opleiding als “Pre-Bologna driejarige bachelor”. In 2015-2016 had 12,7% van de leraren kleuteronderwijs een driejarige bachelor (Araújo, 2017).

In het begin van de jaren '90 trad een wet in werking die het mogelijk maakte voor leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs die minimaal vijf jaar ondervinding hadden om hun diploma aan te vullen met *Cursos Superiores Especializados* of *Cursos Bietápicos de Licenciatura*. Met deze opleiding kon met de graad van *Licenciado* behalen, vergelijkbaar met een mastergraad in het hoger beroepsonderwijs (Nuffic, 2016). Leraren volgden deze tweejarige opleiding op deeltijdse basis met lessen gedurende de week en op zaterdag terwijl ze op hun school aan het werk bleven. In deze studie verwijzen we geïntegreerd naar deze bijkomende opleiding als “Pre-Bologna gespecialiseerde master”. Leraren met deze specialisaties nemen vaak extra verantwoordelijkheden en bijkomende rollen op binnen hun school, in overeenstemming met de specialisatie die ze gevolgd hebben, bijvoorbeeld: evaluatie, supervisie, *special needs*, nieuwe technologieën of Portugees.

Het format en het curriculum van de initiële lerarenopleiding werden in de jaren '90 omgevormd naar een vierjarige *Licenciatura*, gericht op het kleuteronderwijs of het lager onderwijs. Deze graad is vergelijkbaar met een academische bachelor (Nuffic, 2016). In deze studie verwijzen we naar deze opleiding als “Pre-Bologna vierjarige bachelor”. Deze opleiding werd georganiseerd aan universiteiten en gaf leraren lesbevoegdheid in het kleuteronderwijs of het lager onderwijs. Net zoals in de *Bacharel* werd ook in deze opleiding veel aandacht besteed aan stages. In 2015-2016 had 81,5% van de leraren kleuteronderwijs een vierjarige bachelor (Araújo, 2017). Aansluitend konden leraren een volwaardige “Pre-Bologna master” volgen aan een universiteit.

Er zijn zowel publieke scholen als private scholen in Portugal. De meeste leerlingen gaan naar publieke scholen, die gratis zijn, al zijn private scholen gangbaarder in Portugal dan in Vlaanderen. Het publieke Portugese onderwijssysteem is zeer gecentraliseerd wat betreft organisatie en middelen. Scholen hebben wel enige autonomie op pedagogisch vlak en kunnen ook de organisatie van hun lessenroosters zelf bepalen. De aanstelling van leraren in publieke scholen gebeurt op basis van een nationale ranking, die rekening houdt met het aantal jaren onderwijservaring en het slaagcijfer dat een leraar behaalde voor de lerarenopleiding. In private scholen kiezen schoolleiders en schoolbesturen zelf op basis van welke criteria ze leraren aannemen. Het loon van leraren in publieke scholen hangt naast onderwijservaring ook af van het behaalde diploma: leraren met een masterdiploma vallen in een hogere loonschaal dan leraren zonder masterdiploma. Ook hier is het zo dat privéscholen zelf beslissen of ze diploma's van leraren meenemen in het bepalen van hun salaris.

2.2.1.2 Bijzonderheden scholen en respondenten

De interviews voor deze casus werden afgenomen op drie scholen. School 1 is een privéschool in Braga waar ongeveer acht leraren in het kleuteronderwijs werkzaam zijn en ongeveer acht leraren in het lager onderwijs. Deze school heeft een relatief beperkt gemengde leerlingpopulatie, in die zin dat alle leerlingen geaccepteerd worden maar er wel inschrijvingsgeld aan de ouders gevraagd wordt. School 2 is een privéschool gelegen in de nabije stad Póvoa de Varzim. De school heeft een gemengde leerlingpopulatie, waaronder een groep tweedetaalleerders met een Chinese achtergrond. Er werken ongeveer achttien leraren. School 3 is een publieke school met een gemengde leerlingpopulatie in een kansarme buitenwijk van Braga. De school kent 49 nationaliteiten en zet in op intercultureel onderwijs. De school maakt deel uit van een nationaal netwerk van scholen die inzetten op toegankelijk onderwijs voor kwetsbare kinderen. Er zijn ongeveer dertig leraren lager onderwijs en acht leraren kleuteronderwijs werkzaam op deze school.

Van de elf respondenten hebben zes respondenten een pre-Bologna driejarige bachelor (vier in het kleuteronderwijs en twee in het lager onderwijs), van wie allen over een gespecialiseerde pre-Bologna master beschikken (vier in het kleuteronderwijs en twee in het lager onderwijs). Twee respondenten beschikken over een pre-Bologna vierjarig bachelordiploma (een in het kleuteronderwijs en een in het lager onderwijs). De overige drie respondenten beschikken over een pre-Bologna masterdiploma (lager onderwijs) en een post Bologna-masterdiploma (een in het kleuteronderwijs en een in het lager onderwijs). Alle respondenten behaalden hun pre-Bologna master dan wel post-Bologna master aan de Universiteit van Minho. De schoolleiders volgden geen bijkomende opleiding om schoolleider te worden. Naast klasleraar zijn Tamires en Gloria coördinatoren van het lager onderwijs. Marta is coördinator van het kleuteronderwijs en evaluator van andere leraren. Sofia is coördinator evaluatie waarbij ze o.a. evaluatierapporten opmaakt van het functioneren van leraren in het lager onderwijs.

2.2.1.3 Voordelen

Slechts twee van de elf respondenten gingen in op de voordelen omtrent de tewerkstelling van Post-Bologna masters basisonderwijs. Ze gingen daarbij met name in op de voordelen op leraar- en schoolniveau. De overige respondenten zien veeleer kansen in de pre-Bologna master en/of de pre-

Bologna driejarige bachelor aangevuld met een gespecialiseerde pre-Bologna master. Uit de interviews met de twee respondenten die veeleer positief tegenover de post-Bologna master staan, konden we de volgende twee voordelen filteren: adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar en professioneel leren binnen het schoolteam.

Adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar

Een respondent die zowel over een Post-Bologna master kleuteronderwijs als lager onderwijs beschikt ervaart met name voordelen op het vlak van praktijkervaring. Waar de bachelorjaren vooral gericht waren op theoretische kennis, was de master vooral gericht op de praktijkcomponent en de relatie tussen theorie en praktijk.

Ik heb twee masters gedaan. Mijn eerste master ging over de eerste en tweede cyclus in het lager onderwijs. Mijn tweede master ging over voorschoolse educatie. [De bacheloropleiding] omvat vooral het theoretische gedeelte. [De master is] praktijkgericht, er is een sterkere relatie tussen theorie en praktijk [dan in de bacheloropleiding]. . . . We hadden een semester praktijk in de eerste cyclus, een semester, in de tweede cyclus, nog een semester. Daarna hadden we een semester praktijk in de crèche en in het kleuteronderwijs gedurende vier dagen per week. . . . In de bachelor hadden we uitsluitend enkele observaties. . . . Bijvoorbeeld één namiddag gedurende drie of vier maanden. (interview Ines, leraar, post-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Een andere post-Bologna respondent geeft aan dat reflectie in haar masteropleiding sterk benadrukt werd en dat dit haar momenteel helpt in haar klaspraktijk, bijvoorbeeld bij het differentiëren. Ze maakte ook kennis met onderzoeksvaardigheden door het schrijven van haar masterproef, maar gebruikt die vaardigheden verder niet in haar klaspraktijk.

Ik heb verschillende leerlingen dus ik moet vaak zaken aanpassen. Dus ik moet altijd verschillende methodes gebruiken We hadden het hierover [reflecteren over de klaspraktijk] vaak op de universiteit. . . . Ik herinner me de docent wiskunde: 'Er zijn verschillende vormen van lesgeven, ook al heb je hetzelfde wiskundige probleem dat je wil oplossen. . . . Er zijn heel veel manieren om les te geven: we kunnen hier beginnen, of hier beginnen, om de leerlingen te helpen. (interview Dores, post-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Professioneel leren binnen het team

Een tweede voordeel van Post-Bologna masters in het schoolteam dat door vier van de elf respondenten wordt aangehaald, maar onmiddellijk ook door iedereen genuanceerd en gespecificeerd wordt, is professioneel leren binnen het team.

Vier respondenten met een pre-Bologna master geven aan dat ze, weliswaar in beperkte zin, ook nieuwe zaken van post-Bologna masters leren, met name op het vlak van het gebruik van nieuwe technologie en vernieuwde wiskundendidactiek waarop de Portugese overheid de laatste jaren heeft ingezet. De overige respondenten zien de professionaliseringsmogelijkheden met post-Bologna leraren (of stagiaires) in het schoolteam eerder als nihil.

Ze [post-Bologna leraren] beheersen de nieuwe technologie goed, zaken die wij niet beheersten, ze beheersen meer onderzoeksvaardigheden, ze weten meer dan wij, maar dan in de praktijk. . . . In theoretische termen zijn ze beter dan wij waren, veel beter, veel beter, veel competenter, in theoretische termen, maar in de praktijk ontbreekt het net. (interview Barbara, leraar, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Twee respondenten, een met een pre-Bologna bachelor en een met een post-Bologna master, geven aan dat niet het diploma professioneel leren in het team beïnvloedt, maar het aantal jaar onderwijservaring en onderwijs-overtuigingen van collega's. Drie respondenten, een met een pre-Bologna bachelor en twee met post-Bologna master, geven aan dat ze geen verschillen ervaren op pedagogisch-didactisch vlak tussen leraren met verschillende diploma's. Ze geven aan dat professioneel leren in het team niet beïnvloed wordt door opleidingsachtergrond, maar door open communicatie en een sterk samenwerkend team: "Er is geen verschil, nee. We werken altijd als groep. We geven alles aan de anderen door, we leggen het ook aan elkaar uit. . . . We communiceren veel, we delen twijfels met elkaar" (interview Tamires, leraar, pre-Bologna bachelor, vertaald vanuit het Portugees).

Volgens beide schoolleiders, vier leraren met een pre-Bologna master en een leraar met een pre-Bologna bachelor zijn niet leraren met een post-Bologna master, maar leraren met de pre-Bologna bachelor en pre-Bologna gespecialiseerde masters erg belangrijk op het vlak van professioneel leren binnen het team vanwege hun vooropleiding en hun aantal jaar onderwijservaring. Zij zorgen doorgaans voor de nodige aanvangsbegeleiding van startende leraren en vangen op waar de competenties van de pre-Bologna master of de post-Bologna master nog tekortschieten. De pre-Bologna gespecialiseerde masters spelen ook een belangrijke rol bij het opstarten van nieuwe vakinhoudelijke projecten en van schoolontwikkeling in het algemeen. De meeste van deze masters hebben eveneens een coördinerende taak op school, afhankelijk van de specifieke specialisatie die ze hebben gevolgd in hun masterjaren (zie verderop). Ze zijn dus zowel klasleraar als coördinator van een bepaald thema, bijvoorbeeld evaluatie, supervisie of Portugees en nemen een ondersteunende rol op voor post-Bologna masters.

Het is goed voor de school. . . . I. [de pedagogisch coördinator] heeft bijvoorbeeld een master, . . . , dat is goed voor het vormende aspect, terwijl ze samenwerken met de andere collega's. . . . Tijdens de lerarenvergaderingen merk je de ervaring en de praktijkervaring van ieder van hen [de pre-Bologna masters] op. (interview Clara, schoolleider, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Zij [leraren met een pre-Bologna master zijn goed, ze zijn goed. Ze zijn gestructureerd, ze weten heel goed, alles, in alle jaren, ze kennen de inhoud heel goed, ze geven het vanaf het eerste jaar, ze kennen de inhoud perfect, ze kennen de problemen, zie je? . . . Zij zijn altijd heel belangrijk voor de anderen [post-Bologna masters], omdat zij [pre-Bologna masters] meer ervaring hebben die de anderen niet hebben. (interview Gertrudes, schoolleider, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

2.2.1.4 Nadelen

Tien van de elf respondenten gaven nadelen aan van de tewerkstelling van post-Bologna masters basisonderwijs voor zowel de leerling, de leraar als de school. Deze nadelen hebben allemaal te maken met de gebrek aan vaardigheden en voeling met de praktijk van deze leraren.

Gebrek aan vaardigheden en voeling met de praktijk

Van de elf respondenten zou geen enkele respondent de huidige masteropleiding behouden. Met uitzondering van één respondent met een post-Bologna master geven alle respondenten aan dat de post-Bologna masters tekortschieten in hun klaspraktijk. Ze verwijzen daarbij met name naar klasmanagement en -organisatie. Het gebrek aan praktijkervaring tijdens de opleiding wordt hiervoor als oorzaak aangeduid. Zeven respondenten benoemen in het verlengde hiervan de behoefte aan aanvangsbegeleiding voor post-Bologna masters bij hun start in het onderwijs. Ze geven ook aan dat post-Bologna stagiaires of leraren vroegtijdig het lerarenberoep verlaten, omdat ze zich onvoldoende voorbereid voelen. De privéschool hanteert voor deze startende leraren sterk uitgewerkte aanvangsbegeleiding op basis van intervisie en ondersteuning door onderwijsassistenten in de klas. In dezelfde lijn geven drie respondenten aan dat zij post-Bologna stagiaires soms alleen proberen te laten in hun klas, maar dat meestal erg moeilijk is, omdat de stagiaires zich onzeker voelen en de klas niet onder controle hebben.

We zijn met z'n drieën die een pre-Bologna diploma hebben en we laten zien dat we goed voorbereid zijn. . . . Degenen die beginnen, hebben een post-Bologna gedaan en zij vragen om hulp. . . . Een verschil is dat wij beter voorbereid waren, meer voorbereid waren om met een groep om te gaan, maar de nieuwe zijn dat niet. . . . We zetten een ervaren onderwijsassistent [zonder bachelordiploma] bij een nieuwe leraar. . . . We hebben kleuterleraren gehad die emotioneel gezien fragiel waren . . . en zij hadden veel steun aan hen [de pre-Bologna leraren]. (interview Lurdes, leraar, pre-Bologna bachelor, vertaald vanuit het Portugees)

Daarnaast geven drie respondenten aan dat post-Bologna masters een onvoldoende brede visie op onderwijs hebben ontwikkeld en zich met name focussen op leerprocessen in de klas zonder aandacht te besteden aan partnerschap met ouders en buitenschoolse organisaties.

Er ontbreekt het dagelijkse [in de post-Bologna masteropleiding]: er zijn kinderen, er zijn families, er zijn onderwijsassistenten. De kleuterschool bestaat niet alleen uit kinderen, hè. . . . De gemeenschap, het gemeentehuis, de sporthal, de associaties, alles, alles. En deze visie hebben ze niet. . . . Alle gemeenschappen zijn verschillend. Zelfs hier in Braga zijn er veel verschillende gemeenschappen en natuurlijk reageren zij anders op school. . . . Dat is anders dan op de privéschool L., en dat is nog geen kilometer hier vandaan. Wij zijn een publieke school, van iedereen voor iedereen. De privéschool is voor enkelen. (interview Barbara, leraar, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Toen wij de bachelor volgden, hadden we een vak Culturele antropologie waarin we veldwerk moesten doen. We moesten naar een bepaald gebied gaan, bijvoorbeeld een dorp, en daar moesten we alle mogelijk partners van de school zien te ontdekken. . . . Dat was heel belangrijk, want je kon zien hoe de gemeenschap was en wie partners konden zijn van de school. . . . Als je naar een nieuwe school gaat, dan is het eerste dat je doet een

wandeling maken rond de school. (interview Marta, leraar, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Nog twee andere respondenten geven aan dat post-Bologna masters ook moeite hebben met het inschatten van beginsituatieanalyses van kinderen en het voeren van kwaliteitsvolle gesprekken met kinderen.

Zij voelen zich verloren. . . . Op het vlak van omgang met de kinderen, praten met kinderen, in termen van plannen en weten welke leerinhoud aangebracht moet worden. . . . Ze maken vaak een uitgebreide planning die niet realistisch is voor de kinderen op het vlak van timing en inhoud. (interview Gloria, leraar, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Ze [post-Bologna kleuterleraar] voelen zich verloren. Ze weten niet hoe ze zich moeten gedragen en hoe ze met de kinderen moeten praten. De manier waarop ze met de kinderen spreken. . . . Het komt heel vaak voor, ik zag het bij een vervanging van een collega gedurende vier maanden. . . . Ik kan het me niet voorstellen dat zij [post-Bologna stagiaire] volgend jaar lesgeeft. Wat zal zij met de klas doen? (interview Lurdes, leraar, pre-Bologna bachelor, vertaald vanuit het Portugees)

Een respondent voegt daaraan toe dat post-Bologna leraren te weinig kennis hebben over de school als organisatie en het gedrag van kinderen. Concreet vraagt deze respondent zich af of de post-Bologna studenten gedurende hun opleiding voldoende leraren hebben gezien die als *models* of leermodellen dienen, omdat de toekomstige leraren pas aan het einde van hun opleiding, in de masterfase, praktijkervaring opdoen. Daardoor baseren ze hun ideeën over onderwijs wellicht op hun eigen ervaring als kleuter, leerling en student – en minder op hedendaagse onderwijspraktijken.

There is a lack of practical knowledge. Even of how the school is, how the children behave, et cetera. I think it's a lot about what students think the schools are, what the children do but I think they miss time and opportunity to observe and also to interact with children. . . . It's important for them [future teachers] to have models, have models at schools, and I'm not sure if they have models of teachers. If they go to schools, primary schools or kindergarden, only at the end of the course, it's a risk that they might be all course, all years, with the image they got as a schooler, as a student, as a child, on their time. (interview Joyce, leraar, pre-Bologna master, interview volledig afgenomen in het Engels)

Het type diploma behaald aan een universiteit of een polytechnisch instituut vormt voor de schoolleider van de privéschool, die in tegenstelling tot de schoolleider van de publieke school de mogelijkheid heeft om te kiezen welke leraren ze aanneemt, geen doorslaggevende reden om een leraar al dan niet aan te nemen. Ze kijkt met name naar competenties, gedrag en persoonlijkheid – en geeft daarbij aan dat post-Bologna masters algemeen genomen vervreemd zijn van de klaspraktijk en het met name moeilijk is om startbekwame leraren lager onderwijs te vinden.

De leraren met een master [pre-Bologna] komen met een ander soort ervaring. Want zij hadden stageperiodes en de stageperiodes zijn fundamenteel. . . . Er is een groot verschil want zij [de post-Bologna masters], hoe zal ik het zeggen, ze zijn assertief, ze studeren, ze werken, ze beschikken over kennis, maar dan ontbreekt de ervaring. Zij moeten die dan a

posteriori gaan zoeken. (interview Gertrudes, schoolleider, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

2.2.1.5 Conditie

Tijdens de gesprekken werden verschillende condities aangebracht die vervuld moeten worden opdat de tewerkstelling van masters een meerwaarde kan betekenen voor de leerling, de leraar en de school. Het betreft enerzijds condities die betrekking hebben op de masteropleiding zelf en anderzijds condities voor de concrete tewerkstelling van masters in scholen. Concreet werden er twee condities naar voren geschoven. De respondenten stipten het belang aan van (1) een verplichte bacheloropleiding als conditie op het niveau van de lerarenopleiding en (2) een gedifferentieerd takenpakket als conditie voor de tewerkstelling van masters in scholen. De bacheloropleiding moet gericht zijn op een sterke koppeling tussen theorie en praktijk, waarna leraren een optionele masteropleiding kunnen volgen om zich in een bepaald onderwerp te specialiseren.

Masteropleiding gericht op het basisonderwijs

Drie respondenten, twee met een post-Bologna master en een schoolleider met een pre-Bologna bachelor, zouden een masteropleiding in de toekomst blijven verplichten. Ze kiezen hierbij echter veeleer voor de pre-Bologna gespecialiseerde variant of voor een verbeterde versie van de post-Bologna master. Zo zou een respondent de post-Bologna masteropleiding die zij heeft gevolgd veranderen: ze zou een sterkere relatie willen tussen praktijk en theorie, waarbij ze tijdens stages meer begeleiding op de klasvloer zou willen van lerarenopleiders die weten hoe het in de praktijk eraan toegaat en op de hoogte zijn van de laatste ontwikkelingen in de school- en klaspraktijk. Een andere respondent met een post-Bologna master zou dan weer willen specialiseren in de masteropleiding om fouten in de klaspraktijk te voorkomen.

[de masteropleiding] behouden, ja, maar diepgaander gedurende langere tijd gericht op een bepaald domein. Of enkel een domein. Zodat we diepgaander kunnen gaan en meer tijd hebben om te zoeken, want als we dat niet doen... Ik maakte veel fouten. (Dores, leraar, post-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

De overige acht van de elf respondenten zouden een masteropleiding niet verplicht stellen en zouden het houden bij een driejarige of vierjarige bacheloropleiding (zoals de pre-Bologna bachelors) die leidt tot lesbevoegdheid. Twee belangrijke voorwaarden voor de invulling van deze opleiding zijn dat studenten voldoende praktijkervaring opdoen in het basisonderwijs en dat de relatie tussen theorie en praktijk voldoende sterk is. Zo hoopt men dat startende leraren zelfverzekerd en startbekwaam aan de slag kunnen zodra ze afgestudeerd zijn.

Ik zou meer praktijk opnemen zoals wij dat hadden, en enige theoretische kennis in de basisopleiding. . . . Op dit moment zijn zij [post-Bologna leraren] goed op theoretisch vlak, maar de praktijk ontbreekt. En bij ons was het omgekeerd: wij hadden heel veel praktijk en theorie ontbrak [in de bacheloropleiding]. . . . We zijn op zoek naar het beste van beide werelden. (interview Barbara, leraar, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Tien respondenten, allen met een pre-Bologna opleiding, zouden een optionele masteropleiding voor leraren basisonderwijs voorzien. De respondenten geven daarbij aan dat de inhoud van de opleiding primeert op het type diploma.

I think the term [bachelor or master] really doesn't matter or it matters by one side. . . . What is necessary, is to have a balance between theory and practice. It doesn't matter if it is a degree or not. (interview Joyce, leraar, pre-Bologna master, interview volledig afgenomen in het Engels)

Vijf respondenten, van wie vier met een pre-Bologna master en een met een post-Bologna master, geven daarbij aan dat de master het best ook versmald wordt tot een bepaald topic en bijgevolg specialiseert in plaats van breed oriënteert zoals momenteel het geval is in de post-Bologna master.

Eerst brede, algemene vorming over onderwijs en daarna specifiek richten op een bepaald domein Bijvoorbeeld één jaar per context, je kunt het een master noemen, of niet, en misschien wil je dit niet horen, maar ik verdedig mijn opleiding [vierjarige pre-Bologna bachelor]. . . . In onze opleiding, ik was volledig voorbereid op alle details van een bepaald gebied, binnen het kleuteronderwijs, en dan iets specifiek, bijvoorbeeld muziek, specifieke onderwijsbehoeften of het gebied van beweging, en dat betekende 'beter voorbereid'. . . . De post-Bologna is een verkeerde oplossing. (interview Lurdes, leraar, pre-Bologna bachelor, vertaald vanuit het Portugees)

Voor de pre-Bologna gespecialiseerde master moesten leraren minimaal vijf jaar werkervaring hebben om deze te mogen volgen. Aan deze gespecialiseerde master waarden de respondenten de extra theorie, de mogelijkheid om die theorie onmiddellijk aan hun klaspraktijk te toetsen, de specialisatie (vakinhoudelijk of in een breder topic) in een specifiek domein en de uitwisseling tussen onderwijsprofessionals uit stedelijke en landelijke gebieden die in die masteropleiding verenigd werden. Twee respondenten vinden het noodzakelijk dat leraren eerst vijf jaar werkervaring opdoen voordat ze een master volgen, omdat ze de theorie aan de praktijk kunnen toetsen en tegelijkertijd een zekere afstand kunnen nemen van die praktijk om erover te reflecteren.

Het [de tweejarige pre-Bologna master] was heel, heel goed voor onze onderwijsloopbaan. . . . Je moest minimaal vijf jaar werkervaring hebben om de specialisatie te mogen doen. . . . Het was buitengewoon positief, omdat ik met een domein aan de slag ging waarbij we diepgaander gingen dan de initiële opleiding. . . . De rijkdom was groter, we reflecteerden op basis van de praktijk. . . . We eindigden met experimenteren hier in de praktijk, bijvoorbeeld, we probeerden alternatieve methodologieën uit, en we gingen in de praktijk na of het werkte of niet. . . . Het verruimde onze horizon. (interview Barbara, leraar, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Het was heel belangrijk. We hadden aan het einde van de schooldag les en de dag erna konden we het al in de praktijk brengen. We konden experimenteren en daarover reflecteren. (interview Marta, leraar, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

Naast dergelijke gespecialiseerde masteropleidingen is ook permanente in-service professionalisering van belang, zo geeft de schoolleider van de publieke school aan, zodat "leraren

niet blijven staan waar ze staan” (Clara, schoolleider, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees).

Gedifferentieerd takenpakket

De schoolleider van de publieke school haalt condities aan voor de tewerkstelling van leraren met een pre-Bologna master in het basisonderwijs. Zij geeft aan dat deze masters doorgaans een middenkaderfunctie opnemen in de vorm van coördinator en in verschillende overlegorganen van de school meedraaien wegens de specialisatie die ze in hun master volgden. Op die manier kan hun expertise de school ten goede komen. Zoals eerder vermeld: “Zij zijn altijd heel belangrijk voor de anderen [post-Bologna masters], omdat zij meer ervaring hebben die de anderen niet hebben” (interview Gertrudes, schoolleider, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees). De pedagogisch coördinator van de publieke school volgde bijvoorbeeld een tweejarige pre-Bologna gespecialiseerde master in curriculumontwikkeling.

Ik denk dat de condities... We vragen die collega’s [pre-Bologna masters] altijd voor educatieve projecten, de jaarplanning van activiteiten en middenkaderposities op het niveau van de scholengroep. De leraren die een mastergraad hebben behaald, behoren tot de groep leraren die andere leraren evalueren. . . . Ook de leraren die een specialisatie in supervisie hebben behaald behoren tot deze groep. (Clara, schoolleider, pre-Bologna master, vertaald vanuit het Portugees)

2.2.2 Ierland

2.2.2.1 Onderwijscontext

Basisscholen in Ierland bieden een programma aan van acht jaar, bestaande uit twee jaren kleuteronderwijs (*Pre-primary years: Junior Infants en Senior Infants*, ook wel *Play school* genoemd), gevolgd door zes leerjaren in de lagere school (Grade 1-6). Een kind moet minstens vier jaar oud zijn bij de start van het schooljaar in september om toegelaten te worden tot het kleuteronderwijs. Ongeveer de helft van alle 4-jarigen en zo goed als alle 5-jarigen zijn ingeschreven in deze *Infant classes*. Deze jaren in de kleuterscholen worden volgens de ISCED-classificatie echter al gezien als ISCED 1 en vallen dus officieel onder het lager onderwijs, waardoor de opsplitsing die in deze studie gemaakt wordt tussen kleuteronderwijs en lager onderwijs in de Ierse praktijk niet bestaat.⁶ Leerlingen zijn leerplichtig vanaf de leeftijd van zes jaar wanneer ze starten in Grade 1. Bijna alle basisscholen zijn gefinancierd door het *Ministry of Education and Skills (state-funded)* en volgen het *Primary School Curriculum*. Toch is het onderwijs voornamelijk privaat in die zin dat de scholen geen staatscholen zijn maar lokaal bestuurd worden door organisaties of religieuze instellingen. Een belangrijke contextvariabele zijn de vele erg kleinschalige basisscholen. Van de ongeveer 3250 basisscholen, zijn er maar liefst ongeveer 200 met slechts twee leraren, 200 met drie leraren en nog

⁶ Met uitzondering van deze *Infant classes* in basisscholen, waren de *Early childhood education and Care sector* in Ierland tot voor kort relatief onderontwikkeld. Sinds 2000 wordt er echt door de Ierse overheid echter sterk geïnvesteerd in deze sector en wordt deze verder uitgebouwd. Deze diensten worden echter aangeboden buiten het formele onderwijssysteem in Ierland en vallen dus buiten de scope van deze studie.

eens 200 met vier leraren. Gemiddeld telt een basisschool elf personeelsleden (voltijds equivalenten) (Department of Education and Skills (Ireland), 2018a).

Ierland behoort tot wat wij als het BAMA-type beschouwen. Er zijn twee gangbare lerarenopleidingen in Ierland voor leraren in het basisonderwijs. Beide geven lesbevoegdheid in het basisonderwijs, zowel *Infant classes* als *Grade 1-6*. Voor beide lerarenopleidingen gelden toelatingsvoorwaarden die een minimaal vereist niveau vooropstellen voor Iers, Engels en wiskunde. Vanaf 2019 wordt het minimaal vereist niveau opgetrokken en worden de vereisten dus strenger (Department of Education and Skills (Ireland), 2018b).

In de eerste en meest gangbare soort lerarenopleiding krijgen studenten lesbevoegdheid in het lager onderwijs door een *Bachelor of Education* (B. Ed.) te volgen. In 2012 werd deze opleiding hervormd tot een vierjarige bacheloropleiding (240 ECTS) in plaats van de driejarige opleiding die het sinds 1974 was. Naast een verlenging van de studieduur legt deze vernieuwde opleiding ook andere accenten. Zo werd meer nadruk gelegd op vakken over onderwijs evenals talige en wiskundige geletterdheid. Daarnaast neemt stage een grotere rol in, met name gedurende het laatste opleidingsjaar (minimaal 60 ECTS gedurende de volledige opleiding). Afhankelijk van de onderwijsinstelling is het mogelijk om, naast onderwijsbevoegdheid, gedurende dezelfde bachelor ook een bevoegdheid in een ander vak te behalen, bijvoorbeeld aardrijkskunde, waarmee je enkel dat vak ook mag geven in het secundair onderwijs. Afgestudeerden kunnen een optionele *Master of Education* (90 ECTS; M. Ed.) volgen, die modulair is opgebouwd, waarmee ze zich verder specialiseren en waarin een focus op het basisonderwijs mogelijk is. Volgens twee van de vier respondenten wint deze opleiding sterk aan populariteit. Afhankelijk van de onderwijsinstelling en de keuzes die de student maakt, wordt er in de masteropleiding gefocust op (actie)onderzoek, pedagogisch-didactische vaardigheden, reflectievaardigheden en een specialisatie in een bepaald onderwijsthema, bijvoorbeeld STEM-onderwijs. De master is enigszins gepersonaliseerd in de wijze waarop deze wordt toegepast op het basisonderwijs: afhankelijk van de ingeschreven studenten en hun werkcontext wordt de master, doorgaans via actieonderzoek, afgestemd op de werkcontext van de student (basisonderwijs of secundair onderwijs). De nadruk ligt in de meeste instellingen echter wel op de theoretische component. De meeste masterstudenten volgen deze opleiding niet onmiddellijk aansluitend op hun bacheloropleiding maar doen eerst ongeveer vijf jaar ervaring op in het werkveld en volgen dan deze masteropleiding op een deeltijdse basis. Voor 2010 werd er subsidie voorzien voor het volgen van deze masteropleiding op deeltijdse basis. In 2010 werd, vanwege de economische recessie, deze subsidie evenwel stopgezet voor leraren werkzaam in het regulier onderwijs. Leraren die deze master volgden blijven tewerkgesteld als leraar. Het volgen van deze master geeft dus niet automatisch aanleiding tot het opnemen van andere rollen of verantwoordelijkheden binnen de school. Daarnaast bieden bepaalde onderwijsinstellingen (bijvoorbeeld *DCU Institute of Education*) sinds kort gespecialiseerde masterprogramma's aan zoals een Master of Education in Autism, Master of Education in Specific Learning Difficulties en een Master in Special Educational Needs. Deze masteropleidingen zijn evenwel niet specifiek voor leraren basisonderwijs bedoeld en stellen strenge toelatingsvoorwaarden.

Een tweede soort lerarenopleiding trekt studenten met een ander profiel aan en werkt volgens een consecutief model. Men behaalt eerst een bachelordiploma (drie- of vierjarig) in een specifiek vakgebied. Wie in het basisonderwijs wil lesgeven, volgt dan een specifiek tweejarig postgraduaat

dat lesbevoegdheid biedt in het basisonderwijs (vaak in de vorm van een Professional Master in Education (Primary)). Sommige onderwijsinstellingen laten toe om deze opleiding te spreiden over meerdere jaren of organiseren modules volgens de principes van afstandsleren. Vaak hebben mensen die kiezen voor deze opleiding al werkervaring binnen hun initiële vakgebied en zijn ze op het moment van afstuderen dus ouder dan leraren die meteen na het secundair onderwijs het eerste type lerarenopleiding (B. Ed.) hebben gevolgd. Omdat respondenten tijdens de interviews zelf zelden een onderscheid maakten tussen beide soorten masters (M. Ed. en Professionele Master) bespreken we beide masters in wat volgt samen en vergelijken we deze met leraren die enkel de bacheloropleiding (B. Ed.) volgden, tenzij expliciet anders aangegeven.

Leraren in het kleuteronderwijs en het lager onderwijs ontvangen hetzelfde loon aangezien het gaat om leraren met dezelfde basisopleiding. Schoolleiders krijgen een extra bonus bovenop het salaris dat ze als leraar ontvangen. Bepaalde academische diploma's, zoals de Master of Education, en het opnemen van extra verantwoordelijkheden binnen de school gaven in het verleden eveneens recht op een bonus, maar deze bonussen werden vanaf 2012, als gevolg van de economische recessie, geschrapt met de nieuwe loonschalen voor startende leraren. Startende leraren worden dus niet meer bijkomend vergoed voor diploma's bovenop het vereiste minimum.

2.2.2.2 Bijzonderheden scholen en respondenten

De interviews voor deze casus werden afgenomen bij vier respondenten uit twee basisscholen. School 1 heeft het zogenaamde DEIS-label. Dit label staat voor *Delivering Equality of Opportunity in Schools* en is vergelijkbaar met de Vlaamse GOK- of OKI-indicator. De school is gelegen in een kansarme buitenstad van Dublin en kent een gemengde leerlingenpopulatie. Men zet met name in op taal, wiskunde en naschoolse ondersteuningsprogramma's. Er werken ongeveer 30 leraren in de school, wat dit naar Ierse normen een grote basisschool maakt. In deze school heeft 30 à 40% van de leraren een masterdiploma. School 2 is een kleine, landelijke basisschool. Er werken zeven leraren die allen opgeleid zijn op masterniveau: zes leraren volgden de professionele master en een leraar de Master of Education.

Twee respondenten, Philippa en Manon, zijn momenteel niet werkzaam op hun school maar zijn gedetacheerd naar het Departement Onderwijs in Ierland, waar ze deel uitmaken van de *Professional Development Service for Teachers*, vergelijkbaar met de Vlaamse pedagogische begeleidingsdiensten, in het domein van STEM-onderwijs. Deze detachering duurt maximaal vijf jaar. Beide respondenten zijn opgeleid als Bachelor of Education aan Dublin City University en behaalden daarna een diploma Master of Education. Philippa volgde deze masteropleiding via afstandsonderwijs aan een opleidingsinstelling in het Verenigd Koninkrijk onmiddellijk na haar bacheloropleiding, terwijl Manon eerst enkele jaren ervaring opdeed in het onderwijs en vervolgens de masteropleiding volgde. Momenteel zit Manon in het eerste jaar van haar doctoraatsopleiding in de Onderwijskunde.

Stephany heeft een driejarige Bachelor of Education behaald aan Dublin City University en is werkzaam op de School 1, waar Manon ook werkzaam was voor haar detachering. Stephany is verantwoordelijk voor *learning support*, waarbij ze gedurende *individual education time* ondersteuning biedt aan kinderen die gediagnosticeerd zijn met bijvoorbeeld autisme en ADHD. Ze

biedt tevens ondersteuning aan kinderen die de doelen van het vorige schooljaar niet hebben bereikt.

Laura behaalde eerst een vierjarig bachelordiploma in Agricultuur en besliste na een korte werkervaring in die sector om de professionele master voor het basisonderwijs te volgen aan het Hibernia College. Ze vervangt Philippa als schoolleider in School 2 en is daarnaast verantwoordelijk voor *learning support*, net als Stephany.

2.2.2.3 Voordelen

De respondenten van de twee Ierse scholen gingen in op de voordelen omtrent de tewerkstelling van masters basisonderwijs. De respondenten situeren de voordelen vooral op het niveau van de leraar en de school. Uit de verschillende interviews konden we de volgende voordelen filteren: adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar, jobattitudes, professioneel leren binnen het schoolteam, verbetering van het lerarenimago en tewerkstelling.

Adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar

Ten eerste biedt een masterprogramma volgens de vier respondenten de kans tot inhoudelijke verdieping, wat vaak zorgt voor diepgaandere vakkennis en conceptueel begrip. Door inhoudelijke verdieping worden hun pedagogisch-didactische vaardigheden positief beïnvloed, al geven de respondenten aan dat dit niet noodzakelijk samenhangt met een masterdiploma (zie verder). Twee van hen benoemen specifiek dat ze merken dat leraren met een masterdiploma meer moderne lestechnieken gebruiken dan leraren met een bachelordiploma. Een van de respondenten benadrukt ook de grotere diepgang in praktijken van masters.

We teach twelve subjects. And to be masters of these subjects over eight age ranges and to really know them, as well as the differentiation for special needs and special ability, you know, you need a high level of concept knowledge. You need conceptual understanding. You need that extra level. (interview Philippa, schoolleider, master)

The approaches that I use now [after my master's] have changed, like I wouldn't use books, textbooks so much, because the textbooks are just so poor. I would use a lot of different things, resources to teach in a better way. (interview Manon, leraar, master)

Dergelijke sterke lespraktijken en inhoudelijke specialisatie van leraren kunnen volgens één schoolleider, met een masterdiploma, zorgen voor een *boost* op school en de aantrekkelijkheid van een school verhogen.

People would be more inclined to drive their professional skills forward. And that in turn can benefit the schools, you know. I mean, upscaling is always going to benefit the school. Especially in our case here, I mean, we are a small school so have to set ourselves apart from the rest in order to get pupil numbers. So we have to have be seen as that we are making a difference and we do some things different here for these kids than some of the other schools. (interview Laura, schoolleider, master)

Ten tweede benoemen de drie respondenten met een masterdiploma dat leraren met een masterdiploma meer bagage hebben om aan actieonderzoek te doen in hun eigen praktijk.

Daardoor staan deze leraren meer als *reflective professional* voor de klas, staan ze kritischer tegenover zichzelf en geven ze ook meer *evidence-based* les.

[Concerning the bachelor training] How do I teach this lesson? And just copying. There was no real critical engagement with the research. . . . You were taking something you found in the college library and you were like ‘Ah, I’m trying it out.’ . . . [Concerning the master training] Reflective practice! So it wasn’t so much, you know, how do you teach maths or language. . . . The master was the first time I really sit down, look at the literature, look at the articles. (interview Manon, leraar, master)

I think engaging in action research. And usually, the master programme will have that element to it. It brings them to a deeper level of engaging with the curriculum, you know, examining the methodologies that they are using and just having a better pedagogical approach compared to I suppose a B. Ed. Programme, where it is so fresh and so new to them. They are looking at it at a surface level. ‘I need to teach a maths lesson, I teach fractions and I’m just going to do it. I’m going procedurally through it’. Whereas with a little bit of action research: Why am I teaching fractions? Why am I starting there? Where am I going? What is my learning trajectory? (interview Philippa, schoolleider, master)

Jobattitudes

Daarnaast leggen de twee schoolleiders, met een masterdiploma, weliswaar sterk genuanceerd (zie verder), de link met een hogere jobtevredenheid en jobbetrokkenheid bij leraren met een masterdiploma. Bijkomend menen ze dat het competentiegevoel en zelfvertrouwen van leraren met een masterdiploma in veel gevallen hoger is dan bij leraren met een bachelordiploma: “Teachers who come out with a postgraduate or a master’s, they come out with a little more confidence in their ability” (interview Philippa, schoolleider, master).

Zowel bij het gepercipieerde verschil in pedagogisch-didactisch handelen en de jobattitudes van masters ten aanzien van bachelors worden steeds door de drie respondenten met een masterdiploma zelf enkele kanttekeningen geplaatst. De twee schoolleiders menen beiden dat een passie voor onderwijs en het geloof in de belangrijke rol van een leraar de basis zijn om een succesvolle en sterke leraar te zijn. Het hebben van een masterdiploma is dus geen doorslaggevende factor, ook omdat masteropleidingen aan verschillende onderwijsinstellingen volgens deze respondenten onderling moeilijk te vergelijken zijn. Een masteropleiding kan volgens hen bijkomende bagage bieden om deze rol waar te maken, maar beide respondenten geven expliciet aan dat enkele van de beste leraren die ze kennen uitsluitend een bachelordiploma behaalden.

Sometimes, the person with a bachelor can actually be the better teacher. . . . It is about really being passionate about education and believing in what you are doing with these young people and doing the very best for them. I think that qualifications can give you the understanding of it and perhaps that you in a better position to do what you want to do, but if you don’t believe in your role... (interview Laura, schoolleider, master)

De drie respondenten met een masterdiploma zijn het erover eens dat ingesteldheid en persoonlijkheid bij leraren dus sterker kunnen spelen dan het diploma zelf. De leraar met een

masterdiploma geeft ook een voorbeeld omtrent professionalisering: sommige leraren houden sowieso van leren en professionaliseren terwijl andere leraren hun job doen zonder bijkomende passie te tonen voor professionele ontwikkeling.

Toch wijzen de drie respondenten ook op een link tussen persoonlijkheid en de keuze maken om een masteropleiding te volgen. Een van hen geeft hierbij aan dat leraren met een masterdiploma ook als ambitieus worden gepercipieerd, vanwege de associatie met een mogelijke wens om schoolleider te worden. De twee schoolleiders trekken deze redenering verder door naar de rol als leraar. Leraren met een Master of Education volgden zo'n masteropleiding immers optioneel en vanwege hun eigen persoonlijke ontwikkeling en groei na hun bacheloropleiding en leraren die de professionele master volgden, kozen expliciet voor een carrièreswitch en voor de overstap naar het onderwijs. Het volgen van een bijkomende opleiding vraagt volgens hen heel wat opofferingen, zowel financieel als persoonlijk. Dat getuigt volgens hen van een inherente motivatie en leergierigheid. Zoals eerder aangegeven zijn leraren die afstuderen met een masterdiploma ook vaak ouder en dus maturder dan leraren met een bachelordiploma. Deze twee respondenten geven aan dat deze contextelementen niet los te koppelen zijn van de masteropleiding op zich. Ze stellen zich dus de vraag in welke mate de verschillen die ze waarnemen tussen leraren met een bachelordiploma en een masterdiploma daadwerkelijk te wijten zijn aan de bijkomende opleiding of aan de persoonlijkheid en het demografische profiel van het type mensen dat afstudeert met een master.

I am not sure if that comes with age because they are usually older than the other graduates. So it is a hard one to measure. Say a B. Ed. coming out at 20, 21 compared to someone with a master's coming out at 27, there is the age difference. And that is where the anomaly is. It is hard to say whether it is life experience and a bit of confidence? . . . And then again, they will have paid an awful lot of money to do that postgraduate or master's. I mean, they really want the job. They did everything they could. . . . They have made great personal and financial sacrifices to get here. So they pour themselves 110%. (interview Philippa, schoolleider, master)

Professioneel leren binnen het schoolteam

Een derde voordeel van masters in het schoolteam dat door alle respondenten wordt aangehaald, maar onmiddellijk ook door iedereen genuanceerd wordt, zijn interacties en professioneel leren binnen het team. De respondenten zijn het erover eens dat er binnen hun team regelmatig ideeën uitgewisseld worden, advies gevraagd wordt of lesmateriaal gedeeld wordt. Alle respondenten menen dat masters hieraan een bijdrage kunnen leveren vanwege de relevante inhoudelijke expertise die ze in hun masteropleiding verworven hebben en die ze vervolgens delen met andere leraren. Ook het feit dat masters sterk geneigd zijn om innovaties op school te trekken en dat ze zich vlot engageren in vernieuwingen die door de overheid worden vooropgesteld, draagt hier volgens de drie respondenten met een masterdiploma aan bij. Twee respondenten met een verschillend diploma stellen ook dat masters vaak extra activiteiten ondernemen in het onderwerp waarin ze gespecialiseerd zijn.

She [teacher with a master's degree] does like extra interesting lessons in those areas with kids and she might take on initiatives in school to deal with science and math so they tend

to have their niche area that they are very, very good at. . . . They can teach the other staff, they can guide the other staff to do things in those areas. They sort of they're sharing their learning (interview Stephany, leraar, bachelor).

Those teachers [with master's degrees] would set up new projects and these projects are run for other teachers in the school too now because of the teachers with the masters. So they are sharing their knowledge, they are sharing the projects that they've done with their colleagues. (interview Manon, leraar, master)

Eén leraar met een masterdiploma benoemt nog dat ze in haar masteropleiding tijd kreeg en leerde om reflectieve dialogen te voeren met andere leraren. De leraar met een bachelordiploma uit dezelfde school bevestigt over deze leraar dat ze op een subtiele manier anderen kan ondersteunen in hun professionele ontwikkeling. De mix van leraren met een bachelor- en een masterdiploma is volgens deze respondent een duidelijke meerwaarde.

[During my master's programme, I liked] Being in the classroom but also having the time to reflect and discuss with colleagues. . . . because we were in a group with other teachers we could go try something out with our pupils and then come back together and discuss 'How did you find that? What did you think of that?' That professional conversations with other teachers whereas on the B. Ed. there isn't time for that. You just go, go, go all the time. (interview Manon, leraar, master)

Een belangrijke nuance die alle respondenten maken is dat het niet zozeer het opleidingsniveau (bachelor of master) op zich is dat interactiepatronen tussen leraren op de school stuurt en dat voor professionalisering van collega's zorgt. Ten eerste is relevante inhoudelijke expertise essentieel. De leraar met het bachelordiploma maakt de kanttekening dat niet elke specialisatie uit een masteropleiding relevant is in de onderwijscontext: een collega heeft bijvoorbeeld een masterdiploma op het vlak van management, wat maakt dat in zo'n geval niet het diploma maar het aantal jaren ervaring op de voorgrond komt te staan: "I don't have a master's degree but I have been doing the English team teaching the longest so I was probably, actually the one with the expertise in it" (interview Stephany, leraar, bachelor).

Daarnaast komt relevante inhoudelijke expertise en vakkennis volgens de drie respondenten met een masterdiploma niet alleen voort uit het volgen van een masteropleiding, maar ook uit de verschillende vooropleidingen op bachelorniveau van leraren die de professionele masteropleiding volgden of op basis van professionalisering die men tijdens de loopbaan volgt.

So there is a teacher with a BA in Irish. She is a fluent Irish speaker. She is someone that we tap into all the time, because a lot of us do not have that luxury and she has that knowledge there. . . . That is something that we all need help with. So that really helps. Because we are a small school, it is really easy to tap into people's areas of expertise. (interview Laura, schoolleider, master)

Ten tweede benoemen twee respondenten, een met een masterdiploma en een met een bachelordiploma, de interesses en passies van hun collega's als een reden om uit te wisselen en elkaar te ondersteunen. Deze interesses en passies kunnen eventueel gelinkt zijn aan de gevolgte masteropleiding.

For example, Manon, my friend, she is interested in science, so she got the school involved in STEM awards. You know, they sort of push their areas whereas if we didn't have someone like that in the school, you know, we might miss those opportunities. I suppose we sort of have like a few different experts in different areas on the staff who we can like refer to for guidance. (interview Stephany, leraar, bachelor)

Ten derde geven twee respondenten met een verschillend diploma aan dat interacties op hun school vooral plaatsvinden op basis van professionele nabijheid, dat wil zeggen, met parallelcollega's, collega's die aan het vorige of erop volgende leerjaar lesgeven, collega's die soortgelijke bijkomstige verantwoordelijkheden opnemen of met klasleraren met wie in de vorm van teamteaching taalondersteuning geboden wordt aan leerlingen: "So the teachers I interact with the most in my school are the other learning support teachers and then the teachers whose classrooms we went into for English team teaching" (interview Stephany, leraar, bachelor).

Verbetering van het lerarenimago

De twee schoolleiders, met een masterdiploma, geven aan dat de algemene waardering voor het beroep van leraar volgens de publieke opinie veeleer laag is en dat de vereiste professionaliteit voor de job onderschat wordt. De leraar met een masterdiploma bevestigt: "People say 'Learning to be a teacher in Ireland is just like continuing to be in school'. It's not like a proper university, it's like a grown-up secondary school" (interview Manon, leraar, master). Volgens een respondent met een masterdiploma heeft het feit of een leraar opgeleid is op bachelor- of masterniveau weinig effect op het lerarenimago, omdat ouders vaak geen idee hebben wat het opleidingsniveau van de leraar van hun kind is. Een andere respondent met een masterdiploma gelooft wel dat masteropleidingen deze percepties en het imago verbeteren.

Tewerkstelling

In aanwervingsprocedures hadden, volgens de twee schoolleiders met een masterdiploma, leraren met een masterdiploma tot enkele jaren geleden een streepje voor op sollicitanten met enkel een bachelordiploma voor een job als leraar. Volgens een van hen is dit diplomavoordeel er nog steeds en komen leraren met een masterdiploma dankzij hun extra bagage vaak ook sterker voor de dag in selectiegesprekken, terwijl de andere respondent wijst op het grote lerarentekort waardoor alle gekwalificeerde leraren gemakkelijk aan een job raken, onafhankelijk van hun opleidingsniveau. Leraren met een masterdiploma hebben nu vaak dezelfde taken en verantwoordelijkheden als leraren met een bachelordiploma, onder andere door de economische recessie en de gelijkstelling van hun salarissen. Toch kan volgens een respondent met een masterdiploma dit masterdiploma wel meespelen in de toekenning van extra verantwoordelijkheden, bijvoorbeeld voor het uitvoeren van zelfevaluaties, terwijl twee schoolleiders met een masterdiploma evenveel belang hechten aan andere professionalisering of postgraduat, zoals in zorg.

Er is geen centrale regelgeving over opleidingsvereisten om aangesteld te worden als schoolleider. Er wordt volgens de drie respondenten met een masterdiploma vooral gekeken naar motivatie, relevante ervaring en engagement. Toch is beschikken over een masteropleiding vaak wel een pluspunt en kan de ambitie om schoolleider te worden volgens twee respondenten met een verschillend diploma ook een expliciete motivatie zijn om de masteropleiding te volgen: "You don't

need a master's to be a principal but people who get a principal's job tend to have a master so", vertelt Stephany (leraar, bachelor).

2.2.2.4 Nadelen

De respondenten benoemen geen nadelen voor de leerlingen, leraar of school van de huidige tewerkstelling van masters, maar benoemen wel condities die de meerwaarde van masters zou kunnen maximaliseren (zie verderop).

2.2.2.5 Condities

De respondenten benoemen enkele condities die de meerwaarde van masters basisonderwijs kunnen maximaliseren voor de leerling, de leraar en de school. Het betreft enerzijds condities die betrekking hebben op de masteropleiding zelf en anderzijds condities voor de concrete tewerkstelling van masters in scholen. Concreet werden er vier condities naar voren geschoven. De respondenten stippen het belang aan van (1) een sterke basisopleiding aangevuld met een niet-verplichte masteropleiding en (2) enkele faciliterende maatregelen als condities met betrekking tot de masteropleiding zelf. Vervolgens worden (3) een loonverschil en (4) een gedifferentieerd takenpakket als condities voor de tewerkstelling van masters op scholen benoemd.

Masteropleiding gericht op het basisonderwijs

Twee respondenten met een master en een respondent met een bachelordiploma benadrukken het belang van een niet-verplicht karakter van een masteropleiding in het onderwijs. Ze vinden het belangrijk dat er een bacheloropleiding blijft bestaan die lesbevoegdheid geeft voor het basisonderwijs om zo de mix aan profielen te behouden. Twee leraren met verschillende profielen benoemen expliciet dat de huidige bacheloropleiding onvoldoende voorbereidt op de job. Het is volgens hen bijgevolg niet nodig om de masteropleiding te verplichten, maar wel om de kwaliteit van de basisopleiding te verhogen, bijvoorbeeld door tijd in te lassen om over praktijken te reflecteren, door meer tijd aan observaties te besteden en door vanaf het begin van de opleiding aandacht te besteden aan uiteenlopende didactieken.

I probably learnt more on the job, like working in the job in the first couple of years, than in college. I just think that the college experience in Ireland is so intense, it's not like going from secondary school to a normal college experience, it's like very intense, like a lot of school days, it would be nine to six sort of hours so it's just very intense, you know, focused on assignments more than actually being in the classroom and you know, getting to know the job. I think where I learnt the most was in class teaching with other teachers where I could see their style. (interview Stephany, leraar, bachelor)

Een bijkomend argument tegen een verplichte masteropleiding volgens de respondent met een bachelordiploma is dat studenten een verplichte masteropleiding vaak onmiddellijk na hun bacheloropleiding zouden volgen en zo waardevolle "hands-on experience" zouden missen tijdens deze masteropleiding: "I would say that teachers with the master's degree, you know, they have like a very unique look on their subject and then, say like, people like me, we just sort of want to get everything done (interview Stephany, leraar, bachelor)."

Een van de respondenten met een masterdiploma gelooft ook sterk dat het verplichten van een masteropleiding in het basisonderwijs het beroep net minder aantrekkelijk zou maken als deze bijkomende diplomavereiste niet gehonoreerd wordt in marktconforme lonen. Een respondent geeft ook aan dat de huidige lerarenpopulatie al homogeen is door de verstrengde taaltoets (zie de contextbeschrijving). Door het verplichten van de masteropleiding kan het lerarenteam volgens haar nog homogener worden. Dat lijkt haar nadelig voor de herkenbaarheid van leraren voor leerlingen met diverse achtergronden.

The type of person who becomes a teacher in Ireland, it's a very homogeneous group, you know, mostly white, mostly middle-class kind of country people. There is very little representation from disadvantaged groups or minority groups. . . . That can be good for the children, either to see as a role model, you know, they are not being represented, there is only white people who become teachers. Why can't the black people become teachers or other minorities become teachers? So there is a real lack of diversity because of the language requirement. (interview Manon, leraar, master)

De resterende respondent met een masterdiploma geeft aan dat ze een masteropleiding wel zou verplichten vanuit het idee dat daar weinig mee te verliezen valt. Tegelijk benoemt ze ook dat ze er niet zeker van is of een verplichte masteropleiding daadwerkelijk betere resultaten zal opleveren voor de leerlingen.

I think there is nothing to lose from it and an awful lot to gain. . . . I think that the key thing, at least from my perspective, is that it is impossible to really definitively say that a master's level will offer better educational experiences to a child, but I cannot see how it would offer a negative educational experience to a child. Therefore, surely, it is worth raising the bar. (interview Philippa, schoolleider, master)

Faciliterende maatregelen

Het volgen van een masteropleiding staat vooralsnog los van andere professionalisering die leraren gedurende hun loopbaan volgen. Een respondent met een masterdiploma benadrukt de complementariteit van een masteropleiding en andere professionaliseringsinitiatieven en geeft aan dat leraren gemotiveerd zouden worden om een masteropleiding te volgen als ze vrijstellingen zouden kunnen krijgen voor competenties die ze reeds verworven hebben via andere professionaliseringsinitiatieven, volgens de principes van elders verworven kwalificaties. Twee andere respondenten met een masterdiploma geven dan weer aan dat financiële ondersteuning heel wat leraren over de streep zou kunnen trekken om een masteropleiding te volgen. Twee respondenten met een verschillend diploma geven nog aan dat de master flexibel en modulair opgebouwd moet zijn zodat de opleiding combineerbaar is met het werk: "I would like to see a more consistent approach to CPD [Continuing Professional Development]. That could maybe come through support grants, so that people, maybe later on in their careers, can just decide to go do a master's" (interview Philippa, schoolleider, master).

Loonverschil

Twee respondenten met een masterdiploma en een met een bachelordiploma hekelen de nieuwe loonschalen in het Ierse basisonderwijs (zie de contextbeschrijving). Deze loonschalen zorgen

ervoor dat startende leraren met een masterdiploma niet bijkomend vergoed worden bovenop het vereiste minimum of voor bijkomende verantwoordelijkheden (bijvoorbeeld een wetenschapsweek organiseren en een toolkit voor collega's ontwikkelen over een thema waarin de leraar gespecialiseerd is) die ze vaak binnen de school opnemen. Een schoolleider, met een masterdiploma, geeft aan dat nu sterk op de intrinsieke motivatie van leraren vertrouwd wordt om zich verder te kwalificeren. Ook een leraar met een masterdiploma heeft de indruk dat minder leraren voor een masterdiploma willen gaan, omdat er sinds de recessie in Ierland geen verloning meer aan is gekoppeld. Deze respondenten menen dat het opnieuw voorzien van een bonus voor leraren met bijkomende diploma's een extra stimulans kan zijn tot professionalisering en het volgen van een masteropleiding.

Before I was recruited, if you were on an older pay scale, you used to get remunerated for extra degrees or masters. Whereas now you are not. New teachers do not get remunerated for having any number of masters behind their name. It is not a great system and is not very fair. . . . I think they need to restore the remuneration for it. Because then people would be more on board and drive their professional career forward. And that would help the schools too. The remuneration is going to be key to motivate people to take on the extra workload. The Department of Education in Ireland relies so much on the goodwill of teachers at the moment. (interview Laura, schoolleider, master)

Gedifferentieerd takenpakket

Om onderlinge kennisuitwisseling en ondersteuning te kunnen realiseren in een schoolteam en hier voordeel uit te halen, geeft een respondent met een masterdiploma aan dat hiervoor structureel voldoende tijd en ruimte moet worden voorzien en dat masters gestimuleerd moeten worden om bijkomende verantwoordelijkheden op te nemen (zie boven). Volgens een andere respondent met een masterdiploma is het op dit vlak wezenlijk dat er voldoende expertise gedeeld wordt én dat leraren met een masterdiploma een mandaat krijgen om schoolontwikkeling te initiëren en ondersteunen. Zij verwacht van schoolleiders dat zij leraren met een masterdiploma een mandaat toekennen voor het delen van innovatieve projecten en het leiden van *evidence-based* interventies in het basisonderwijs. In dit opzicht verwacht deze respondent van leraren met een masterdiploma dat zij meer *evidence-based* te werk zullen gaan dan collega's met uitsluitend een bachelordiploma: "I suppose if you're a masters you're looking at 'What are good interventions? What are bad interventions?'" (interview Manon, leraar, master). Dat laatste pleit voor het toekennen van een formeel mandaat aan masters in het basisonderwijs.

To give teachers with master's degree opportunities to share the project that they have done with colleagues and to lead on those rather than the principal trying to control everything and 'This is what we're doing, and this is what we're doing'. The teachers with the master's degrees could maybe lead different initiatives, interventions and projects and share their knowledge with colleagues. And that does happen, that happens in our school. . . . But it has to come from the principal of the school, they have to, kind of say, 'Oh yeah, try it out'. Ehm, and I suppose some schools are afraid to try out new things because they're thinking 'Oh my goodness, I have so much other stuff that I have to get done, I don't have time to try our new stuff or what if the children go crazy, you know, or what if the parents

complain?' So any new thing you try out, there is always a risk so we have to be brave, just try it and see. (interview Manon, leraar, master)

2.2.3 Finland

2.2.3.1 Onderwijscontext

Kinderen kunnen in Finland vanaf de leeftijd van tien maanden terecht in *Early childhood education centres* (privé of georganiseerd door de gemeente) tot de leeftijd van zes jaar. Met andere woorden: kinderopvang en kleuteronderwijs, zoals wij dit in Vlaanderen kennen, vormen in Finland één geheel. Centraal staat het zogenaamde *EduCare model* dat men nastreeft waarbij veel aandacht wordt besteed aan het welbevinden van leerlingen en het leren door te spelen. De bevoegdheid over deze *Early childhood education centres* is sinds 2013 verschoven van het *Ministry of Social Affairs and Health* naar het *Ministry of Education and Culture*. Het ministerie bepaalt de doelstellingen, de inhoud en de aanpak, die bovendien bindend zijn. In Finland zijn leerlingen schoolplichtig vanaf de leeftijd van zes jaar. Sinds 2015 worden leerlingen verondersteld om in te stappen in de zogenaamde *Pre-school class*. Deze klas maakt de verbinding tussen enerzijds *Early childhood education* (0-6 jaar) en anderzijds *Basic education* (7-16 jaar) en kan zowel georganiseerd worden door *Early childhood education centres* als door scholen. Binnen *Basic education* vormen de eerste zes jaar de lagere school (7-13 jaar) en de laatste drie jaar een vorm van middenschool (13-16j). Leraren lager onderwijs krijgen een andere opleiding dan leraren die lesgeven in de middenschool. Ook de onderwijsorganisatie is anders: in de lagere school geven leraren, net zoals in Vlaanderen, alle vakken aan de leerlingen, terwijl de middenschool met vakleraren werkt.

Finland behoort tot wat wij als het andere vereisten-type beschouwen. Meer bepaald worden er andere eisen gesteld aan leraren kleuteronderwijs en leraren lager onderwijs. Leraren en schoolleiders lager onderwijs moeten steeds over een masterdiploma beschikken (300 ECTS) terwijl een bachelordiploma volstaat voor het kleuteronderwijs. Voor hen is een masterdiploma optioneel. Daarnaast bestaan er twee types bacheloropleidingen voor leraren kleuteronderwijs. Het betreft een bachelor kleuteronderwijs aan de universiteit en een bachelor sociaal werk (*Social welfare*) aan een polytechnisch instituut. De eerste opleiding kunnen we beschouwen als een academische opleiding en omvat 180 ECTS terwijl de tweede opleiding eerder een brede en professionele focus heeft, waarbinnen studenten kiezen voor een specifieke focus op *Early Childhood* (210 ECTS in totaal). Beide opleidingen leiden tot de verwerving van groepsverantwoordelijkheid in een kleuterschool (leeftijd 0-6 jaar). De opleiding aan de universiteit leidt, in tegenstelling tot de opleiding in een polytechnisch instituut, ook tot de verwerving van groepsverantwoordelijkheid in de zogenaamde *Pre-school class* (6-7 jaar). Ook leraren lager onderwijs kunnen lesgeven in deze *Pre-school classes*. Finse universiteiten en polytechnische instituten hebben een grote autonomie in het vormgeven van hun opleiding. Vooral bij de bacheloropleiding Sociaal werk zijn er grote onderlinge verschillen in de specialisatie *Early Childhood*. Leraren kleuteronderwijs worden geassisteerd door talrijke andere medewerkers zoals verpleegkundigen en kinderbegeleiders. Voor deze medewerkers volstaat een diploma hoger secundair onderwijs, specifiek gericht op kinderverzorging, gezondheidszorg of sociaal werk. Zij

werken ondersteunend en hebben geen groepsverantwoordelijkheid (zogenaamde *qualified co-workers*).

Het loon van leraren lager onderwijs en leraren kleuteronderwijs is erg verschillend. Zo verdienen leraren kleuteronderwijs (zowel bachelors als masters) gemiddeld €2600 netto per maand. Leraren lager onderwijs verdienen gemiddeld €3500 netto per maand. Het gemiddelde netto-inkomen in Finland, ongeacht het beroep, bedroeg in 2016 €3050. Opmerkelijk is ook het verschil in de werving en de actuele tewerkstelling van leraren lager onderwijs en leraren kleuteronderwijs. In 2016 mocht slechts 12% van de kandidaat-studenten de lerarenopleiding lager onderwijs starten. Daarentegen krijgen universiteiten voortaan 30% extra middelen om leraren kleuteronderwijs op te leiden. Men stelt in de praktijk immers een sterke daling vast van het aantal kleuteronderwijzers met een academisch diploma. Het Finse beleid wil het aandeel van academisch opgeleide kleuterleiders op korte termijn vergroten. Op lange termijn streeft men ernaar dat alle groepsverantwoordelijken in de kleuterschool voortaan een masterdiploma bezitten.

2.2.3.2 Bijzonderheden scholen en respondenten

De interviews voor deze casus werden afgenomen in een lagere school en twee kleuterscholen in een stedelijke context. De lagere school bevindt zich in hetzelfde gebouw van de lerarenopleiding en vormt een oefenschool. De lagere school heeft bijgevolg twee doelstellingen: enerzijds functioneert het als een reguliere school waarbij de eigen leerlingen worden onderwezen, anderzijds staat de school ten dienste van de opleiding van toekomstige leraren. Hieruit vloeit voort dat alle leraren in deze school de taak hebben om onderwijs te verschaffen aan zowel de eigen leerlingen als aan de leraren in opleiding door middel van mentorschap. Het lerarenteam bestaat uit ongeveer vijftig leraren. Gegeven de dubbele rol die ze hebben, staan de meeste leraren niet voltijds voor de klas. Ongeveer tien leraren hebben naast een masterdiploma ook een doctoraatsdiploma. In dat opzicht wijkt de school mogelijk af van een doorsnee lagere school in Finland. Alle respondenten volgden hun master- en doctoraatsopleiding aan de universiteit van Helsinki.

De bezochte kleuterscholen zijn duidelijk kleinschaliger. In beide scholen namen alle tewerkgestelde leraren deel aan dit onderzoek. De andere medewerkers hadden uitsluitend een ondersteunende rol (*co-workers*). Drie van de acht respondenten in het kleuteronderwijs, namelijk Ray, Kelly en Simona, volgden de professionele bachelor in Social Welfare aan een polytechnische instituten met optie Early Childhood Education. Alle andere respondenten volgden hun bachelor- en masteropleiding aan een universiteit. Behalve een respondent volgden alle respondenten deze opleiding aan de Universiteit van Helsinki. Cindy behaalde haar diploma in Griekenland. Hoewel de gevolgde lerarenopleiding in Griekenland een bacheloropleiding betrof, werd haar diploma in Finland gelijkgesteld aan een master vanwege de studieduur en de specifieke inhoud van de opleiding.

2.2.3.3 Voordelen

De respondenten van de drie Finse scholen gingen in op de voordelen omtrent de tewerkstelling van masters basisonderwijs voor zowel de leerling, de leraar als de school. Uit de verschillende interviews konden we de volgende drie voordelen filteren die zich telkens op leraar- of schoolniveau bevinden: adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar, professioneel

leren binnen het schoolteam en een verbetering van het lerarenimago. Deze aspecten zouden volgens de respondenten indirect bijdragen tot het leren van de leerling.

Adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar

Ten eerste geven alle leraren en schoolleiders aan dat de bacheloropleiding voornamelijk praktijkgericht is. De focus ligt hierbij op de verschillende vakinhouden en de bijhorende vakdidactiek. De masteropleiding daarentegen wordt als erg theoretisch beschreven en bevat weinig stages. De respondenten zijn het erover eens dat de masteropleiding ertoe leidt dat leraren over een bredere theoretische achtergrond beschikken en een wetenschappelijke manier van denken hanteren. Het merendeel, namelijk zeven van de elf respondenten, ziet hier de meerwaarde van in. Men stelt hierbij dat deze twee aspecten ervoor zorgen dat leraren adequater kunnen handelen in de klas. Hiermee bedoelt men dat de acties die masters ondernemen niet zozeer intuïtief maar vooral doordacht zijn.

The theory forms the basis for my thinking. . . . I cherish the idea that your thinking must be theory-bound and that we have to argue or find a rationale for everything we do from somewhere else than just your intuition. . . . That makes your actions very intelligent. . . . Without theoretical reflection, it's only half. I mean, that makes teaching too intuitive. . . . Research methods are also tools to collect valuable information about your classroom practice and also help you to get rid of an intuitive way of acting. (interview Tini, leraar, master)

Theory is so useful. It helps me to find out, okay, they are doing these things and how can I improve it? What is behind their acting? Why are they acting like that? ... A master would give me even a deeper knowledge because now sometimes I don't see every pupil's needs. All children deserve the best teaching and a master's degree would help me even better to understand my pupils. Children should have the best education from the start, otherwise problems always become bigger and bigger. (interview Nora, leraar, bachelor)

Intuïtieve acties worden door twee respondenten met een masterdiploma geassocieerd met mogelijk foutieve acties: "But I think that the more we have theory and understanding, the more we can trust our decisions. Thus when you don't have enough knowledge, you are just doing intuitive things and maybe not the right things" (interview Lizi, leraar, master).

Twee van de drie schoolleiders geven bijgevolg aan dat die verschillende achtergrond van bachelors en masters uitmondt in een verschillende manier van werken, zowel wat betreft de globale aanpak van het lesgebeuren als de specifieke handelingen in de klas zelf.

A master widens your perspective. It helps you to understand things. If you look at the teachers with a bachelor and master's degree, at first, you won't notice any difference. But if you look at both for a longer time, the things he or she is doing with the children, the way they are teaching, then you will see a difference. They [masters] are more aware of goals and have a wider perspective to look at children. They don't just teach reading and writing, they develop children. They have more knowledge in general and the more you know, the more you can teach. . . . A master is just great. If I have the choice, I will always choose the one with a master degree. Even if I have already 4, 5 or even 20! (interview Simona, schoolleider, bachelor)

Without a master, you would only be working. Now teachers are also thinking ... you know, that process-kind of thinking. You really need to have a master to get into the pupil's mind, to know how he or she learns things . . . I don't have any evidence, but I truly believe student results are better when their teachers have a master degree . . . They see more things in their classroom, which influences how they act. (interview Remi, schoolleider, master)

Hoewel zeven van de elf respondenten de meerwaarde zien van een bredere theoretische achtergrond en onderzoekscompetenties, is dit voordeel opmerkelijk uitgesproken bij leraren die lesgeven in het lager onderwijs (en dus sowieso over een master beschikken) en bij leraren kleuteronderwijs met een masterdiploma. Zij geven aan dat ze, zonder een masterdiploma, niet de leraar zouden zijn die ze vandaag zijn: "I would have been a worse teacher, definitely" (interview Hilda, leraar, master).

Enkele respondenten, meer bepaald drie leraren kleuteronderwijs met een bachelordiploma, staan eerder sceptisch tegenover de meerwaarde van een masterdiploma. Volgens hen is de bredere theoretische en wetenschappelijke vorming uitsluitend van belang voor zij die de ambitie hebben om schoolleider te worden of om op beleidsniveau te werken. Om het beroep van leraar kleuteronderwijs te kunnen uitoefenen is voornamelijk het vermogen om je in te laten met de praktijk en dus om in te spelen op wat zich voordoet van groot belang.

I don't see the point of obtaining a master's degree. I think that if I want to stay as a kindergarten teacher, I don't need a master's degree. I don't see how that would make me a better kindergarten teacher. But maybe if I want to do something else, for example becoming the principal or doing more the paperwork at policy level. (Interview Cora, leraar, bachelor)

Education is not the most important thing. The person is more important. It is good to have the theoretical background but your personality, in the end, is, from my experiences, what matters the most. You cannot learn to show empathy, it is you as a person. You have to bring that out, that can't be taught. . . . I don't feel the need for theory. You don't need a master to clean the toilet when a child messed-up the toilet. What does a master help you in that situation? When it comes to the work at the ground level, a master doesn't really show. In a kindergarten, you just need to fold up your sleeves. You have to be able to multitask, to hear twenty voices at the same time. Kids are small, things happen in seconds. You don't have the time to think. (interview Ray, leraar, bachelor)

Professioneel leren binnen het schoolteam

Een tweede voordeel van de tewerkstelling van masters in het basisonderwijs dat door alle leraren en schoolleiders in het kleuteronderwijs werd aangegeven, is dat verschillende profielen binnen een schoolteam het professioneel leren stimuleert.

I do believe that different degrees is a good thing because it brings different ways of thinking and of approaching situations together. We have different knowledge, so we need all of us. In our school, we have like that helping-policy. (interview Hilda, leraar, master)

In het lager onderwijs beschikt iedereen over een masterdiploma waardoor men op het eerste gezicht niet over die mix beschikt. Alle leraren en de schoolleider geven echter aan dat een vijfde van de leraren in hun school over een doctoraatsdiploma beschikt waardoor ook in hun school een mix aan diploma's bestaat. Deze leraren nemen doorgaans een expertenpositie in binnen de school over het onderwerp waarin ze zich gedurende hun doctoraatsopleiding onderzoeksmatig hebben verdiept. Daarnaast wordt van iedere leraar, zowel in de bezochte kleuterscholen als op de lagere school, verwacht om een specifieke verantwoordelijkheid op schoolniveau op te nemen die aansluit bij hun competenties. In die zin is onderlinge uitwisseling van kennis en vaardigheden formeel geïnstalleerd in de scholen en functioneert iedereen op een evenwaardige manier binnen het schoolteam. Men ondersteunt hierbij de idee dat niet alleen verschillende diploma's een verschil in kennis en vaardigheden installeert, maar evenzeer andere aspecten zoals ervaring, de gevolgde keuzevakken tijdens de opleiding, de focus van hun bachelor- of masterproef, de specifieke instelling waar men gestudeerd heeft en bijzondere talenten zoals muziek, kunst en dans. Volgens alle respondenten dragen ook deze aspecten bij tot het creëren van een mix van profielen binnen een schoolteam en bijgevolg tot het professioneel leren. Twee leraren uit het kleuteronderwijs, onder wie een met een bachelordiploma en een met een masterdiploma, beklemtonen dat het vooral deze aspecten zijn die van belang zijn.

Degrees might play a role, but also the content of the degree . . . I wouldn't say that a degree necessarily makes what somebody is as a teacher . . . I believe that everybody has something to say. Everyone can benefit from everybody, because of the experiences they have, the way they look at certain issues, the specific talents they have. (interview Cindy, leraar, master)

Verbetering van het lerarenimago

Een derde voordeel dat naar voren wordt geschoven, is imagoverbetering van het lerarenberoep. De masteropleiding voor het lager onderwijs leidt er immers toe dat ook studenten met een sterk academisch profiel de lerarenopleiding aanvatten. Hoewel men in het lager onderwijs aangeeft dat er een lichte daling optreedt in het aantal kandidaten dat de lerarenopleiding lager onderwijs wil aanvragen, kunnen de Finse lerarenopleidingen nog steeds erg selectief zijn. Het verschil tussen het aantal kandidaten en het aantal vrije plaatsen in de opleiding is immers ook tot vandaag erg groot. De leraren lager onderwijs geven allemaal aan dat ze een andere studiekeuze hadden gemaakt indien hun opleiding niet op masterniveau was geweest. Ze zijn ervan overtuigd dat, indien de opleiding louter een bacheloropleiding was, de opleiding een heel ander doelpubliek zou aantrekken.

If we don't have a master's degree, different and maybe euhm, can I say this, less talented people would choose this career. Of course, there is this inner motivation to become a teacher and you can find quite easily meaningfulness from this work but still, for me, and I believe for many other teachers, it was highly critical that it was a master degree. (interview Lizi, leraar, master)

In het kleuteronderwijs kampt het lerarenberoep echter met een groot imagoprobleem. Alle leraren en schoolleiders maken zich zorgen, omdat ze alsmaar minder respect ervaren van ouders en de maatschappij in het algemeen. Het feit dat hun loon erg laag is en zich ver onder het Finse gemiddelde bevindt, vinden ze niet in verhouding tot de complexiteit van hun job en het harde

werk. Een leraar geeft expliciet aan dat men door middel van een masteropleiding opnieuw meer respect kan afdwingen.

I feel that we don't get as much respect from parents as we deserve. It is that way of thinking. Parents are more like, I bring my children to you because I have important work to do. You take care of my children. That is for me the value of a master, to gain more respect, to become appreciated again. (interview Ray, leraar, bachelor)

2.2.3.4 Nadelen

Slechts drie respondenten, allemaal tewerkgesteld in het kleuteronderwijs, somden nadelen op van de tewerkstelling van masters basisonderwijs. Men somde uitsluitend nadelen op leraar- en schoolniveau op. Meer bepaald geven een leraar met een bachelordiploma kleuteronderwijs, een leraar met een masterdiploma kleuteronderwijs en een schoolleider aan dat een masteropleiding ook ongewenste neveneffecten met zich meebrengt: het overinterpreteren van de praktijk en de conflictueuze verhouding binnen het schoolteam.

Overinterpreteren van de praktijk

Een respondent met een bachelordiploma geeft aan dat een masteropleiding leraren vervreemdt van de praktijk en dat net de connectie met de praktijk het belangrijkste gereedschap is waarover een leraar kleuteronderwijs moet beschikken. Een masterdiploma kan ervoor zorgen dat leraren de voeling verliezen met wat er zich effectief op de werkvloer voordoet en te veel bezig zijn met het interpreteren van gedrag dan daadwerkelijk de kleuters zelf aandacht te geven.

I believe that masters become removed from what they need to do, from their real job. A master makes you lose touch with what is happening. Because of all the studies, you start dissecting. There is usually a problem when there is no problem at all. They try to rationalize human behavior, but they are just kids, they just want to play. (interview Ray, leraar, bachelor)

Zoals reeds aangegeven bij de voordelen en specifiek bij het adequater pedagogisch-didactisch handelen, zien alle respondenten met een masterdiploma hun masteropleiding net als een manier om dicht bij de praktijk te staan. Volgens hen helpt een masterdiploma, en daaraan gekoppeld een bredere theoretische achtergrond, net om wat zich voordoet in de praktijk beter te begrijpen. Zij geven aan dat theorie en praktijk niet mogen worden beschouwd als aparte componenten maar dat ze net in hun samenspel erg waardevol zijn: "It gives you the knowledge to actually understand what is happening" (interview Cindy, leraar, master). In die zin wordt het feit dat de bacheloropleiding erg praktijkgericht is met verschillende stages gevolgd door de masteropleiding met beperkte stages als een goede manier van werken beschouwd. De bachelor geeft je immers de nodige praktijkervaring waarop je je kunt baseren bij het aanleren van nieuwe theoretische kaders in de masteropleiding: "I think it was good to have, during a couple of years, the practice, so I could understand the theory. So, I could think about yes, I had that situation during my internship" (interview Emma, leraar, master).

Conflictueuze verhouding

Twee respondenten uit het kleuteronderwijs, zowel een leraar met een bachelordiploma als een leraar met een masterdiploma, geven aan dat een masterdiploma een inbreuk vormt op de impliciet

aanwezige norm van gelijkwaardigheid onder de leraren van een schoolteam. Mogelijks kan een masterdiploma daarom eerder leiden tot conflictueuze verhoudingen in plaats van vruchtbare samenwerkingsverbanden tussen leraren. In één van de kleuterscholen lijkt men niet op de hoogte te zijn van de diploma's waarover de leraren in het team beschikken.

Here in Finland, we have this master degree but it is, I don't know, it is more like, well, nobody knows. . . . I mean, I actually never told others that I have a master's degree 'cause I don't want to put myself higher in the hierarchy. Than can cause like jealousy. . . . Well, if you have this master's degree, they ask you why you are still teaching at school. It is like a taboo. (interview Hilda, leraar, master)

Ook een van de schoolleiders geeft aan dat het op dit moment erg woelige tijden zijn wat betreft de verschillende diploma's in het kleuteronderwijs. Door de nieuwe wetgeving mogen uitsluitend medewerkers met een lerarenopleiding in het kleuteronderwijs als groepsverantwoordelijke worden aangeworven. Voor de zogenaamde *Pre-school class* gaat men nog een stap verder door alleen leraren kleuteronderwijs met een academische opleiding groepsverantwoordelijk te geven. Volgens de schoolleider creëert dit spanningen en nieuwe machtsrelaties in scholen die niet wenselijk zijn. Ze vreest dat dit alsmear zal toenemen nu de overheid ook mikt op een groter aandeel leraren kleuteronderwijs met een masterdiploma en op termijn zelfs op uitsluitend leraren kleuteronderwijs met een masterdiploma.

Yes, it is causing conflicts, it is causing severe thoughts here. Because they [practical nurses] have been working here for such a long time and suddenly, some people cannot be in front of the class anymore although they have, because of their experiences, so much knowledge. . . . For them, it is like receiving the message that you are not good enough. (interview Kelly, schoolleider, bachelor)

2.2.3.5 Conditie

Tijdens de gesprekken in Finland werden verschillende condities aangebracht die vervuld moeten worden opdat de tewerkstelling van masters een meerwaarde kan betekenen voor de leerling, de leraar en de school. Het betreft enerzijds condities die betrekking hebben op de masteropleiding zelf en anderzijds condities voor de concrete tewerkstelling van masters in scholen. We focussen ons in dit onderdeel uitsluitend op de interviews met de respondenten die tewerkgesteld zijn in het kleuteronderwijs. In het lager onderwijs, immers, beschikt iedereen over een masterdiploma en rapporteerden de leraren geen condities betreffende de opleiding en de tewerkstelling van masters opdat ze een meerwaarde zouden betekenen voor de leerling, de leraar en de school. Concreet werden er drie condities naar voren geschoven. De respondenten uit het kleuteronderwijs stippen (1) de organisatie van een masteropleiding aan die gericht is op het basisonderwijs als een conditie met betrekking tot de masteropleiding zelf. Vervolgens benoemen ze (2) een loonverschil en (3) een gedifferentieerd takenpakket als condities voor de tewerkstelling van masters in scholen.

Masteropleiding gericht op het basisonderwijs

Alle respondenten zijn het erover eens dat een masteropleiding in het kleuteronderwijs, waarbij men een bredere theoretisch achtergrond verwerft, steeds in functie moet staan van de eigen klaspraktijk. De doelstelling van een masteropleiding in het kleuteronderwijs moet met andere

woorden vooral zijn om de eigen praktijk beter te begrijpen en om de kwaliteit van het lesgeven, hetzij in de eigen klas, hetzij op schoolniveau, te optimaliseren.

A master's degree is, in my opinion, how I feel about it, helpful when you want to get more knowledge on a specific topic for your practice, something very, not very, but narrower, for example if I want to know more about students with special needs. (interview Cindy, leraar, master)

Volgens de respondenten met een masterdiploma is dit wel degelijk het geval. Men geeft hierbij aan dat de theoretische bagage hen helpt om hun klaspraktijk beter vorm te geven alsook om situaties die zich in hun klassen voordoen beter te begrijpen. In die zin wordt theorie gezien als de basis voor de praktijk, als een tool voor het organiseren en optimaliseren van het eigen klasgebeuren.

It got me into a deeper understanding of what is going on in my classroom and on how I should educate my pupils . . . And it is also critical for reflecting on what we are doing, it gives you also the right words. It helps me to address my behavior. (interview Emma, leraar, master)

It gave me a kind of new way of thinking, different compared to the other teachers with a bachelor's degree. For example, I take more ideas from the kids and not just from myself. It is kind of an attitude. Questioning things, starting from the child. (interview Hilda, leraar, master)

Om die focus op de eigen praktijk nog sterker te maken, stelt een leraar met een masterdiploma zelfs voor om de masteropleiding enkel toegankelijk te maken voor leraren die reeds verscheidene jaren als leraar aan de slag zijn geweest in het kleuteronderwijs. Zij ervaaarde dit zelf als bijzonder leerrijk.

When you have been working for some time, then you can deepen your understanding. I think it was good to have had the practical experiences during a couple of years so I could understand the theory and research. So, I could think about it and say yes, in our kindergarten, we had this situation. (interview Emma, leraar, master)

Twee respondenten, een met een bachelordiploma en een met een masterdiploma, stellen zich echter wel de vraag in welke mate men behoefte heeft aan een masteropleiding dan wel aan permanente vorming, gezien de noodzakelijkheid dat de opleiding nauw aansluit bij de klaspraktijk van de leraar. Zij hechten immers ook veel belang aan op verschillende momenten blijvend bijscholen tijdens de loopbaan. Een respondent geeft hierbij de voorkeur aan het volgen van een langdurige, in plaats van eenmalige, masteropleiding.

Being a teacher is a lifelong process. You have to keep up and learn new things, you have to upgrade yourself . . . It should not be like 'Oh, I have this degree, so I don't have to learn anymore'. You should keep reading books, deepen yourself . . . Therefore, I wouldn't say that a master's degree should be the only option. (interview Cindy, leraar, master)

I am sure that a master is a good thing, but I don't see why I should take so much time to study. There are other ways to learn and I am doing this all the time, like many times a year. I go to some smaller courses, for example drama pedagogy. (interview Cora, leraar, bachelor)

Loonverschil

Hoewel voldoende leraren kleuteronderwijs de masteropleiding voltooien, zijn er slechts weinig masters terug te vinden in de kleuterscholen zelf. Alle respondenten geven aan dat de meeste leraren kleuteronderwijs, na de voltooiing van hun master, eerder op zoek gaan naar een job op beleidsniveau. De voornaamste reden hiervoor is dat men in dergelijke jobs veel beter betaald wordt. Een master in het kleuteronderwijs verdient immers niet meer dan een bachelor in het kleuteronderwijs, omdat men verondersteld wordt dezelfde taken uit te voeren. Dit leidt ertoe dat een van de schoolleiders niet geneigd is om masters aan te nemen, omdat de kans erg groot is dat zij op korte termijn toch voor een andere, beter betaalde job zullen kiezen. Een loonverschil tussen bachelors en masters wordt dan ook door alle respondenten met een masterdiploma als oplossing naar voren geschoven: “Salary is the most important thing if you want masters to work in the places that you want them to work” (interview Hilda, leraar, master). Twee respondenten, allebei met een masterdiploma, geven hierbij aan dat masters slechts dan de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep kunnen bevorderen. Wanneer leraren met een masterdiploma steeds jobs opzoeken buiten de school vanwege een beter loon, wordt het negatieve imago van leraren kleuteronderwijs steeds opnieuw bevestigd.

Gedifferentieerd takenpakket

Hoewel het idee van een loonverschil tussen leraren kleuteronderwijs met een bachelor- dan wel masterdiploma door respondenten met een bachelordiploma vaak wordt geaccepteerd vanwege van hun extra studies en theoretische knowhow die ze binnenbrengen, stellen twee respondenten met een bachelordiploma als voorwaarde dat er ook een duidelijke taakdifferentiatie op de werkvloer moet zijn voordat ze zich hierin kunnen vinden: “Same task, same money. It should be like that” (interview Kelly, schoolleider, bachelor). Op dit moment is het immers zo dat de twee bestudeerde kleuterscholen geen specifieke taken voorzien voor masters, waardoor masters zich vragen kunnen stellen bij de meerwaarde van hun diploma in een kleuterschool: “Everyone is doing everything. That is something that many masters don’t like. They ask themselves the question ‘Have I studied five years for this?’” (interview Kelly, schoolleider, bachelor).

Volgens één van de schoolleiders uit het kleuteronderwijs is dit gebrek aan taakdifferentiatie het gevolg van de kleinschaligheid van kleuterscholen. Men beschikt met andere woorden over onvoldoende personeel om leraren kleuteronderwijs met een masterdiploma gedeeltelijk vrij te stellen om verantwoordelijkheden uit te voeren die de eigen klaspraktijk overstijgen. Men ziet dan ook de meerwaarde van de tewerkstelling van leraren kleuteronderwijs met een masterdiploma alleen maar te realiseren wanneer een kleuterschool over voldoende verschillende profielen beschikt die men, afhankelijk van hun kennis en vaardigheden, adequaat kan inzetten.

We don’t have enough people to address different tasks to masters and bachelors. Actually, if we appoint a master, we do this for the same reason as we appoint a bachelor: for teaching a class. We just need a teacher. We have a group of pupils and we need a teacher for these pupils. In bigger units, there they have more employees, there they can use masters, for the entire planning, for the bigger picture. Then it becomes useful. (interview Kelly, schoolleider, bachelor)

Een andere respondent met een masterdiploma verwacht ook een duidelijkere kadering van de overheid over wat de concrete rol van een leraar met een bachelor- dan wel masterdiploma in het

kleuteronderwijs is en wat diens concrete taken zouden moeten zijn. Volgens de respondent is er een “everyone does everything working culture” (interview Hilda, leraar, master), omdat het niet duidelijk is wat precies van een master wordt verwacht. Zij geeft aan dat, indien men een masteropleiding voorziet voor leraren kleuteronderwijs, het ook voor iedereen duidelijk moet zijn voor welke functie deze masters worden opgeleid.

They [government] should make clear what our role is in the kindergarten, what they expect from us. Now it is like a big mixed soup and we are like ‘Uh?’. It is hard for me to find who I am in this school, to form my professional identity. There is, at this point, only a distinction between a teacher in general and a practical nurse. (interview Hilda, leraar, master)

2.2.4 Nederland

2.2.4.1 Onderwijscontext

Kinderen in Nederland kunnen vanaf vier jaar naar het kleuteronderwijs dat behoort tot het basisonderwijs. Het basisonderwijs duurt acht jaar, waarbij de kinderen instappen in een van de twee kleuterklassen: groep 1 (vanaf vier jaar) of groep 2 (vanaf vijf jaar). Daarna maken de kinderen de overstap naar het lager onderwijs (groep 3 tot en met 8, vergelijkbaar met het 1^e tot en met het 6^e leerjaar in Vlaanderen). In Nederland hebben kinderen leerplicht vanaf vijf jaar, dus vanaf groep 2. Kinderen met een kwetsbare achtergrond kunnen voorafgaand aan het kleuteronderwijs, vanaf 2,5 jaar, naar de voor- en vroegschoolse educatie (vve) in de zogenaamde peuterspeelzalen met vve om sterker aan het kleuteronderwijs te beginnen. Reguliere peuterspeelzalen, zonder vve, en kinderdagverblijven bieden opvang aan kinderen van nul tot vier jaar. Afhankelijk van de focus op onderwijs dan wel opvang, ligt de bevoegdheid bij verschillende ministeries. De bevoegdheid voor het kleuteronderwijs als onderdeel van het basisonderwijs en peuterspeelzalen met vve ligt bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Kinderopvang en naschoolse opvang behoren tot een ander ministerie, namelijk het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. In 2010 werd de *Wet ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie* (Wet OKE) in het leven geroepen om het oorspronkelijke *split system* te coördineren en te verenigen door dezelfde wetten en regelingen op zowel het kleuteronderwijs en de voorschoolse educatie als de kinderopvang toe te passen. Er is, kortom, sprake van een ontwikkeling van een gesplitst systeem naar een geïntegreerd systeem waarbij de Wet OKE voor de verbinding tussen de bevoegdheden van beide ministeries moet zorgen.

Nederland behoort tot wat wij als het BAMA-type beschouwen. Meer bepaald worden er dezelfde eisen gesteld aan leraren kleuteronderwijs en leraren lager onderwijs. Er is dus sprake van een geïntegreerde basisopleiding die zowel onderwijsbevoegdheid voor het kleuteronderwijs als het lager onderwijs geeft. Er zijn in Nederland twee gangbare lerarenopleidingen die lesbevoegdheid geven. De eerste en oudste opleiding voor leraren basisonderwijs is een vierjarige bacheloropleiding aan de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo). Deze pabo-opleiding, waarnaar verderop wordt verwezen als “de reguliere pabo”, wordt georganiseerd door het hoger beroepsonderwijs (hbo) oftewel een hogeschool en omvat 240 ECTS. Reguliere pabo’s zijn toegankelijk voor leerlingen met een diploma voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en leerlingen met een diploma hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) op voorwaarde

dat zij een havo-eindexamen hebben gedaan in de vakgebieden geschiedenis, aardrijkskunde en natuur & techniek. Alle andere havoleerlingen moeten sinds 2015 een toelatingsproef in deze drie vakgebieden afleggen (Goed voorbereid naar de pabo, 2019).

De tweede en meest recente lerarenopleiding voor leraren basisonderwijs is een vierjarige bachelor aan de academische of universitaire pabo. Deze pabo-opleiding, waarnaar verderop wordt verwezen als “de academische pabo”, wordt door een hogeschool en universiteit samen georganiseerd en omvat net als de reguliere pabo 240 ECTS. De eerste academische pabo werd in 2008 opgericht met het oog op kwaliteitsverbetering van het basisonderwijs en de lerarenopleidingen, imagoverbetering van het lerarenberoep en een hogere instroom van vwo-leerlingen. De kwaliteit van de pabo’s is algemeen genomen verhoogd en het aantal vwo-leerlingen is toegenomen, al zorgen de verstrengde instroomeisen waaronder de toelatingsproeven wel voor een daling in het totaalaantal studenten en voor een afgenomen diversiteit in de populatie van toekomstige leraren, met name op het vlak van mbo-vooropleiding en migratieachtergrond (Inspectie van het Onderwijs, 2017; NVAO, 2015; Van Kempen, Dietze, & Coupé, 2016). Academische pabo’s zijn uitsluitend toegankelijk voor leerlingen met een vwo-diploma, onafhankelijk van de onderwijsvorm (gymnasium, atheneum, tweetalig onderwijs) die ze hebben genoten, en voor studenten met een hbo-(propedeuse)diploma. Daarnaast moeten pabostudenten de landelijke entreetoets wiskunde afleggen, die meetelt voor het bindende studieadvies aan het einde van het eerste opleidingsjaar (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Het moment van afname is afhankelijk van de onderwijsinstelling, al nemen de meeste pabo’s de toets in de loop van het eerste opleidingsjaar af. De entreetoets taal is sinds het schooljaar 2016-2017 niet meer verplicht; de pabo’s mogen zelf beslissen of zij een taaltoets afnemen of niet (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Afhankelijk van de onderwijsinstelling leidt een academische pabo tot bidiplomaring: een leraar studeert af met een regulier bachelordiploma leraar basisonderwijs en een universitair bachelordiploma Pedagogische Wetenschappen of Onderwijskunde (Lubberman, Rossing, Leemans, & Paulussen-Hoogeboom, 2017; NVAO, 2015). Academische pabo’s die niet tot bidiplomering leiden, bieden doorgaans in het derde of vierde opleidingsjaar een pre-master aan waarmee leraren directe toegang tot de master krijgen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). De Pabo University, ontwikkeld door Fontys Hogescholen en Tilburg University, leidt bijvoorbeeld in vier jaar op tot leraar primair onderwijs en master in de Kunst- en Cultuurwetenschappen (Fontys Hogescholen, 2019). De academische pabo of de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs aan de Radboud Universiteit Nijmegen en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen leidt in vijf jaar op tot leraar primair onderwijs en master in de Pedagogische Wetenschappen of Onderwijskunde (HAN, 2019). Ook de academische pabo aan de Hogeschool Rotterdam en Erasmus Universiteit leidt in vijf jaar op tot leraar primair onderwijs en master in Pedagogy and Education (Hogeschool Rotterdam, 2019). De academische pabo van Amsterdam, een samenwerking tussen de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam, biedt dan weer rechtstreeks toegang tot de eenjarige master Onderwijswetenschappen aan de genoemde universiteit (Hogeschool van Amsterdam & Universiteit van Amsterdam, 2018).

Naast de reguliere en academische pabo’s bestaan er optionele masters specifiek gericht op leraren basisonderwijs, bijvoorbeeld de Master Expertleerkracht Primair Onderwijs, en Leren en Innoveren. Recent zijn de mogelijkheden verkend voor een nieuwe interuniversitaire Master

Onderwijswetenschappen voor het primair onderwijs, waarbij werd vastgesteld dat er vanuit het werkveld behoefte is aan een niet-verplichte, specifieke master basisonderwijs met bijzondere aandacht voor thema's als praktijkonderzoek, de begeleiding van veranderingsprocessen en diversiteit (Haaze & Verhoef, 2018).

Het loon van de regulier geschoolde en academisch geschoolde leraren is gelijk. Ook voor leraren met een master wordt dit loon onvoldoende aantrekkelijk beschouwd (PO-Raad, 2015). Leraren met een specialisatie kunnen wel in een hogere salarisschaal terechtkomen, maar de doorgroei is doorgaans beperkt. Naar aanleiding van het ontstaan van de academische pabo's worden de mogelijkheden verkend om beloningsperspectieven voor academische leraren te vergroten (PO-Raad, 2015). Momenteel heeft Nederland te maken met een groeiend lerarentekort waardoor, met name in grootstedelijke contexten, steeds meer onbevoegde leraren voor de klas staan. Om het lerarentekort tegen te gaan, wordt onder andere overwogen om het lerarenberoep aantrekkelijker te maken (bijvoorbeeld door doorgroeimogelijkheden te creëren), de instroomeisen van de pabo te verlagen en meer opleidingsroutes mogelijk te maken (PO-Raad, 2017, 2018).

2.2.4.2 Bijzonderheden scholen en respondenten

Aangezien men in Nederland recent twee soortgelijke studies heeft uitgevoerd, waarbij men naast effectiviteitsmetingen ook op zoek is gegaan naar de wijze waarop schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs beleven en evalueren, rapporteren we voor deze casus de resultaten die terug te vinden zijn in het kwalitatieve luik van de onderzoeksrapporten (Dijkema et al., 2018; Heyma et al., 2017). Beide studies maakten gebruik van diepte-interviews om inzichten te verwerven in de werkzame mechanismen met betrekking tot masteropleidingen voor leraren basisonderwijs. In de studie van Heyma en collega's (2017) werden in het totaal tien afgestudeerde leraren geïnterviewd van verschillende masteropleidingen. Een nadeel van deze studie is dat men alleen de percepties van leraren met een masterdiploma in kaart brengt en geen aandacht besteedt aan de wijze waarop andere actoren in het schoolteam de tewerkstelling van masters ervaren. In de studie van Dijkema en collega's (2018) ligt de focus op de verschillen tussen leraren met een reguliere dan wel academische lerarenopleiding. Beide opleidingen zijn, zoals reeds eerder aangegeven, weliswaar op bachelorniveau, maar toch interessant om te bestuderen wegens de verschillende oriëntatie. Dijkema en collega's (2018) voerden hiervoor diepte-interviews uit met twintig respondenten waaronder leraren die een academische lerarenopleiding volgden, leraren die een reguliere lerarenopleiding volgden en schoolleiders.

2.2.4.3 Voordelen

De respondenten in de twee Nederlandse studies gingen in op de voordelen omtrent de tewerkstelling van masters in het basisonderwijs voor zowel de leerling, de leraar als de school. Samengevat worden de volgende twee voordelen besproken: adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar op leraarniveau en professioneel leren binnen het schoolteam op schoolniveau. Deze aspecten zouden volgens de respondenten indirect bijdragen tot het leren van de leerling.

Adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar

In het onderzoek van Heyma en collega's (2017) geven de respondenten aan dat de gevolgde masteropleiding tot een verdieping van hun vakkennis en vaardigheden heeft geleid. Meer bepaald zorgt de bredere theoretische achtergrond die ze hebben verworven ervoor dat ze bepaalde opvattingen in vraag stellen en dat ze als het ware een taal hebben gevonden om hun manier van handelen beter te verwoorden en onderbouwen: "Doordat een masteropleiding leidt tot verdieping van de kennis en vaardigheden van leraren, kijken masteropgeleide leraren met nieuwe ogen naar hun eigen praktijk en kunnen ze die duiden door middel van nieuwe begrippen en concepten" (Heyma et al., 2017, p. vii). Het blijft echter niet bij reflectie op het eigen handelen. Meer bepaald leidt de theoretische achtergrond ook tot veranderingen in de concrete pedagogisch-didactisch aanpak van leraren in de klas: "Ze kunnen er ook wat mee in de klas: soms in het lesgeven (planmatiger, doelgerichter, instructie voor moeilijk lerende kinderen), soms in de omgang met leerlingen (sociaal-emotionele omgang, meer doorvragen, denkvermogen stimuleren)" (Heyma et al., 2017, p. vi). Ook in de studie van Dijkema en collega's (2018) blijkt dat leraren die de academische lerarenopleiding volgden de ontwikkelde academische vaardigheden verrijkend vinden voor hun eigen klaspraktijk: "Leraren van de academische opleiding noemden hierbij de academische vaardigheden als een kwaliteit die nuttig is voor het lesgeven" (Dijkema et al., 2018, p. 50).

Eén van die academische vaardigheden is het onderzoeksmatig te werk gaan in de eigen klaspraktijk. In de studie van Heyma en collega's (2017) werd door verschillende respondenten aangegeven dat de masteropleiding ertoe heeft geleid dat men nu met een onderzoekende houding voor de klas staat. Zo benut men de opgedane kennis omtrent onderzoek en de ontwikkelde onderzoeksvaardigheden tijdens de masteropleiding om inzicht te verwerven in de eigen klaspraktijk: "Leraren worden als gevolg van de masteropleiding naar eigen zeggen sterker in de reflectie op processen en in procesmatig, stapsgewijs, iteratief werken, ze worden weer nieuwsgierig en leergierig, en zijn sneller geneigd om er literatuur op na te slaan" (Heyma et al., 2017, p. v). Zoals hierboven aangegeven, houdt een onderzoekende houding ook in dat leraren meer gebruikmaken van wetenschappelijke literatuur. Deze literatuur wordt niet alleen geraadpleegd, maar wordt ook effectief gebruikt bij het bijsturen van de eigen klaspraktijk: "Zij zijn onderzoeksmatiger en hierdoor innovatiever geworden in hun handelen: meer uitproberen, analyses maken en ook literatuur lezen" (Heyma et al., 2017, p. vii). In de studie van Dijkema en collega's (2018) komt men tot een soortgelijke conclusie. Meer bepaald stelt men vast dat leraren die een academische lerarenopleiding basisonderwijs hebben gevolgd hun praktijk vooral baseren op wetenschappelijke evidentie en in het algemeen systematischer en kritischer informatie verzamelen over onderwijsinnovatie. Regulier opgeleide leraren basisonderwijs zouden dit in mindere mate doen en zich eerder inlaten met toevalligheden of praktijkkennis.

Reguliere leraren verzamelen informatie meer willekeurig en ad hoc. Ze horen iets van een collega, komen iets tegen op internet of op een beurs. Dit verschil werkt ook door in wat een deel van de academische leraren zegt over hun collega's (dat ze een gebrek aan kennis hebben, niet kritisch zijn en te veel gefocust op regels, cijfers en methoden) (Dijkema et al., 2018, p. 5)

Dit verschil werd ook bevestigd door de schoolleiders die deelnamen aan het onderzoek van Dijkema en collega's (2018): "Academische leraren gaan in hun beschrijving minder uit van

(onderbuik)gevoel maar laten zich meer sturen door bestaande kennis en theorie” (Dijkema et al., 2018, p. 60).

Professioneel leren binnen het schoolteam

Een tweede voordeel van de tewerkstelling van masters in het basisonderwijs dat door leraren werd aangegeven, is dat men zich, na de voltooiing van de masteropleiding, professioneler en zelfverzekerder voelt en hierdoor sneller geneigd is om kennis en expertise met collega's te delen. Men is immers, door de masteropleiding, beter in staat om genuanceerd en beargumenteerd in dialoog te gaan met collega's: “Het toegankelijk maken, uitdragen en verspreiden van kennis wordt volgens alumni vergemakkelijkt doordat ze hebben geleerd beter te onderbouwen en te communiceren” (Heyma et al., 2017, p. iii).

In die zin zetten leraren met een masterdiploma veranderingsprocessen binnen hun school in gang doordat de gesprekken die ze aangaan met collega's en leidinggevendenden vaak resulteren in het bedenken of herdenken van de visie en missie van de school.

Ze stellen gerichter vragen en denken innovatiever en meer out-of-the box . . . Alumni voelen zich volgens eigen zeggen gesterkt door de nieuwe kennis die ze tijdens de opleiding verworven hebben, het geeft hen handvatten bij veranderingsprocessen binnen de schoolorganisatie. Daardoor worden ze in toenemende mate gesprekspartner voor leidinggevendenden en collega's met betrekking tot de visie en missie van de school. (Heyma et al., 2017, p. v)

2.2.4.4 Nadelen

In de studie van Heyma en collega's (2017) werden door de respondenten geen nadelen naar voren geschoven. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de geïnterviewde leraren allemaal over een masterdiploma beschikken. In het onderzoek van Dijkema en collega's (2018) kwamen twee nadelen ter sprake: de kloof in kennis en vaardigheden op schoolniveau en het overanalyseren van de praktijk op leraarniveau.

Ontevredenheid door de kloof in kennis en vaardigheden

De academische lerarenopleiding zet meer in op de verwerving van een bredere theoretische achtergrond en de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden. Hoewel dit door de leraren met een academische achtergrond als erg waardevol wordt beschouwd voor zowel hun eigen klaspraktijk als de brede werking van de school, geeft men aan dat men deze kennis en vaardigheden mist bij collega-leraren die een reguliere lerarenopleiding hebben gevolgd. Dit heeft een negatieve invloed op de mate waarin academisch geschoolde leraren tevreden zijn over hun job. Ze ervaren de kloof met collega's die geen masterdiploma hebben met andere woorden als een nadeel: “Deze leraren zijn met name ontevreden door een gebrek aan kritisch denken, het gebrek aan kennis en een te grote focus op regels, cijfers en de lesmethoden van collega's” (Dijkema et al., 2018, p. 53).

Overanalyseren van de praktijk

Hoewel de bredere theoretische kennis en onderzoekshouding als nuttig worden ervaren en bovendien vaak gewaardeerd worden door leidinggevendenden in de school, geven de schoolleiders in het onderzoek van Dijkema en collega's (2018) ook aan dat niet ieder vraagstuk dat zich voordoet

hieraan moet worden onderworpen. Men geeft aan dat er situaties zijn die de nodige afstand vragen, maar evengoed situaties die voornamelijk gebaat zijn bij een pragmatische benadering. De leraren die een academische lerarenopleiding hebben gevolgd, zijn volgens de schoolleiders altijd geneigd om deze theoretische benadering te hanteren: “Deze diepgaande en theoretische aanpak is niet altijd op zijn plek. De meer praktische houding van regulier opgeleide leraren komt bijvoorbeeld beter tot zijn recht wanneer pragmatisch en organisatorisch gewerkt moet worden” (Dijkema et al., 2018, p. 61).

2.2.4.5 Conditie

In de Nederlandse studies brachten de respondenten verschillende condities ter sprake die vervuld moeten worden opdat de tewerkstelling van masters een meerwaarde kan betekenen voor de leerling, de leraar en de school. Meer bepaald ziet men drie condities, allemaal gericht op de concrete tewerkstelling van masters in scholen: de noodzaak van een gedifferentieerd takenpakket, een loonverschil en een lerende schoolcultuur.

Gedifferentieerd takenpakket

Een eerste conditie die in de onderzoeksrapporten naar voren wordt geschoven is dat masters graag hun kennis en ervaringen gehonoreerd zien. Dat wil zeggen dat de kennis en vaardigheden die masteropgeleide leraren hebben verworven tijdens hun opleiding daadwerkelijk moeten worden benut door deze leraren specifieke rollen in de school te geven en concrete taken toe te vertrouwen die aansluiten bij hun expertise. Slechts wanneer masters de tijd en ruimte krijgen om het geleerde niet alleen in hun eigen klaspraktijk in te zetten maar ook op schoolniveau, vormen masters basisonderwijs een meerwaarde: “Bevorderende factoren zijn vooral het krijgen van tijd, ruimte, aandacht en vertrouwen van de directie bij het inzetten van het geleerde in een schoolbrede aanpak” (Heyma et al., 2017, p. iii). Men schuift hierbij het belang van functie- en taakdifferentiatie naar voren, waarbij masters gedeeltelijk worden vrijgesteld van hun klaspraktijk om rollen en concrete taken op te nemen die de eigen klaspraktijk overstijgen. Ook in het onderzoek van Dijkema en collega’s (2018) blijkt dat de respondenten die een academische lerarenopleiding basisonderwijs hebben gevolgd hun kennis en expertise slechts in beperkte mate kunnen toepassen: “De helft van de academisch opgeleide leraren benoemt dat hun kwaliteiten niet ten volle benut worden in deze organisatie” (Dijkema et al., 2018, p. 54). Veel scholen blijken weinig differentiatie in taken en rollen te voorzien: “Het is daarom van belang om landelijk beelden te ontwikkelen ten aanzien van mogelijkheden voor functiedifferentiatie en loopbaanpaden voor leraren en *good practices* bij scholen in kaart te brengen” (Heyma et al., 2017, p. ix).

Loonverschil

Een tweede conditie die wordt aangegeven, voornamelijk door leraren die een academische master hebben gevolgd, is dat de herkenning van hun expertise ook vertaald moet worden in een hoger loon. Leraren zijn anders geneigd om jobs op te zoeken buiten de scholen: “Daarnaast willen ze erkenning van hun expertise in de vorm van een hogere inschaling. Het primair onderwijs lijkt maar beperkt mogelijkheden te hebben voor masteropgeleiden met een universitaire master” (Heyma et al., 2017, p. vi).

Lerende schoolcultuur

Een derde conditie die in de onderzoeksrapporten wordt aangeduid als noodzakelijk opdat masters in basisscholen een meerwaarde zouden kunnen betekenen, is dat er reeds een lerende schoolcultuur moet heersen in het schoolteam. Het is met andere woorden moeilijk voor masters om hun expertise in te zetten, en bijgevolg veranderingsprocessen in scholen te initiëren, wanneer het schoolteam daar niet toe bereid is. Bij een gebrek aan een lerende schoolcultuur krijgen masters het gevoel niet erkend te worden in hun expertise en zijn ze bijgevolg niet geneigd om hun kennis en vaardigheden in te zetten.

De voorwaarden hiervoor zijn dat . . . er binnen de school al in enige mate sprake is van een lerende cultuur waarin het gewoon is om kennis en inzichten te delen en kritisch te reflecteren, ze erkend worden in hun (nieuwe verworven) expertise . . . (Heyma et al., 2017, p. vii)

Een van de concrete aspecten om dit te verwezenlijken, is dat masters geen eenzaten mogen zijn binnen een schoolteam. Meer bepaald geeft men aan dat de tewerkstelling van een of enkele masters in een schoolteam te weinig is om hun expertise effectief te laten doordringen tot de klaspraktijk van alle leraren. Men spreekt over de noodzaak van een *kritische massa* om de impact van masteropleidingen te vergroten.

In een school met weinig masteropgeleide leraren is de potentiële impact van één extra masteropgeleide leraar groter, maar lopen masteropgeleide leraren sneller het risico om in een isolement terecht te komen. Wanneer er meer collega's een masteropleiding (gelijktijdig of volgtijdelijk) gevolgd hebben, kan er een kritische massa ontstaan die verandering in de school teweeg kan brengen. (Heyma et al., 2017, p. viii)

Hieraan gekoppeld schuiven de respondenten uit het onderzoek van Dijkema en collega's (2018) naar voren dat de academische lerarenopleiding nog weinig bekendheid heeft. Hierdoor weet men in scholen niet goed de expertise van deze leraren te benutten en ondervinden de leraren zelf weinig erkenning van hun specifieke kennis en vaardigheden.

2.2.5 Besluit

In de voorafgaande hoofdstukken zijn de resultaten van de afzonderlijke casussen (Portugal, Ierland, Finland en Nederland) terug te vinden. Ondanks de sterke verschillen in context en het soort masteropleiding(en) in de bestudeerde casussen, duiken er toch enkele thema's en patronen op over de casussen heen. Deze worden toegelicht in dit besluit.

2.2.5.1 Gerapporteerde voor- en nadelen

Een eerste conclusie gaat over het niveau waarop respondenten voor- en nadelen van masteropleidingen rapporteren: geen van de respondenten in de casussen heeft namelijk rechtstreekse voor- of nadelen op leerlingniveau genoemd van masters in het basisonderwijs. Dit betekent dat men geen verband ziet tussen de tewerkstelling van masters in het basisonderwijs en cognitieve en non-cognitieve leeruitkomsten van leerlingen, tenminste niet rechtstreeks. De gepercipieerde voor- en nadelen bevinden zich steeds op leraar- of schoolniveau. Deze niveaus hangen echter niet los van het leerlingniveau, waardoor de samenhang tussen opleidingsniveau

van de leraar en leerlinguitkomsten veeleer indirect lijkt te zijn, zoals enkele respondenten uit Finland ook zelf benoemen.

Een tweede conclusie betreft de gerapporteerde voordelen van een master basisonderwijs. De respondenten uit alle casussen geven expliciet aan dat professioneel leren in een team wordt bevorderd door diversiteit in een team. Een mix aan leraren met verschillende opleidingsachtergronden kan ervoor zorgen dat leraren van elkaar kunnen leren en elkaar ondersteunen, maar kan ook vernieuwingsprocessen op school in gang zetten of leraren specifieke rollen doen opnemen, aansluitend bij hun expertise. Tegelijkertijd geven ze aan dat masters in het basisonderwijs inzetten slechts één van de manieren is om deze mix te verkrijgen. De respondenten uit Ierland, Finland en Portugal wijzen er in dat kader op dat een masteropleiding hierbij niet doorslaggevend is en dat er ook veel andere factoren het professioneel leren binnen een team beïnvloeden en bijdragen aan de mix binnen een team, bijvoorbeeld het aantal jaren onderwijservaring, de specialisatie en inhoudelijke expertise (door bijvoorbeeld een master- of doctoraatsopleiding, maar ook door permanente professionalisering), de klemtoon die verschillende opleidingsinstellingen leggen en de interesses en passies van de leraren.

Een volgend voordeel gaat om het adequater pedagogisch-didactisch handelen van leraren met een masterdiploma in Ierland, Finland, Nederland en Portugal (in het geval van de pre-Bologna gespecialiseerde masters). Ook hierbij geven de respondenten, vooral in Ierland maar ook in Portugal, echter aan dat niet alleen een masterdiploma aan adequater pedagogisch-didactisch handelen kan bijdragen. Ook andere aspecten zoals de persoonlijkheid van een leraar, zijn ingesteldheid en zijn visie op zijn eigen rol binnen het onderwijs dragen hieraan bij. De bijdrage van een master zien de respondenten hoofdzakelijk in de diepgaande, inhoudelijke en eerder theoretische achtergrondinformatie en de aangeleerde reflectievaardigheden. Men stelt echter wel de voorwaarde dat de master de mogelijkheid moet bieden om zich in een bepaald onderwerp te specialiseren, zij het vakinhoudelijk (bijvoorbeeld taal), zij het op een bepaalde thematiek (bijvoorbeeld evaluatie), en dat masterstudenten over voldoende praktijkervaring beschikken om de theoretische verdieping tot zijn recht te laten komen. Deze praktijkervaring komt in de meeste gevallen voort uit de bacheloropleiding of in enkele jaren werkervaring na de bacheloropleiding, maar kan ook geïntegreerd zijn in de masteropleiding. Ook de vaardigheden om actieonderzoek uit te voeren en te reflecteren, dragen volgens de respondenten bij aan het sterker pedagogisch-didactisch handelen van leraren met een masterdiploma. Leraren met een masterdiploma gaan, volgens respondenten uit Finland en Nederland, bijvoorbeeld minder intuïtief te werk. Daartegenover staat dat de mogelijke meerwaarde van de post-Bologna master volgens enkele Portugese respondenten vooral ligt in het bieden van praktijkervaring (die ze tijdens de bachelor nog niet hebben opgedaan), wat veeleer atypisch is voor een masteropleiding. Waar de verwachte voordelen van een masteropleiding veeleer liggen op het vlak van onderzoeksvaardigheden en specialisatie, zien we voor de post-Bologna master dus een veeleer afwijkend voordeel dat toe te schrijven is aan de beperkte praktijkervaring in de post-Bologna bacheloropleiding.

In Finland en Ierland geven enkele respondenten ook aan dat een masteropleiding bijdraagt aan een verbetering van het lerarenimago. Zo zorgt een masteropleiding voor meer respect van ouders voor het beroep, een hogere gepercipieerde professionaliteit van leraren en kiezen sommige studenten voor het lerarenberoep vanwege de masteropleiding. Hoewel een masterdiploma in

geen van de casussen automatisch leidt tot het opnemen van een andere rol in het lerarenteam, kan een gespecialiseerde master wel een voordeel zijn om bepaalde klasoverstijgende rollen zoals die van schoolleider of zorgleraar toegekend te krijgen. In Ierland merken enkele respondenten ook een grote tevredenheid en engagement bij leraren met een masterdiploma. Ze relateren dit echter vooral aan specifieke kenmerken (bijvoorbeeld motivatie) van de leraren zelf die ervoor kiezen om een optionele masteropleiding te volgen, eerder dan aan de masteropleiding.

Een derde conclusie gaat over de gepercipieerde nadelen over masters in het basisonderwijs. Er werden algemeen genomen zowel voor- als nadelen gerapporteerd, die doorgaans ook genuanceerd werden. In Ierland is het zo dat er geen nadelen aangehaald worden. Het meest voorkomende nadeel heeft betrekking op het pedagogisch didactisch handelen van de leraar met een masterdiploma en kunnen we samenvatten als een 'vervreemding' van de praktijk. In Finland en Nederland wordt aangegeven dat masters geneigd zijn om situaties te overanalyseren en dat deze diepgaande theoretische blik op situaties niet altijd nodig is. In Portugal wijzen de respondenten op het zwakkere pedagogisch-didactisch handelen van leraren met een post-Bologna masterdiploma (bijvoorbeeld klasmanagement, beginsituatie correct inschatten en kwaliteitsvolle interacties met kinderen) en een nauwe blik die deze leraren hebben op het lerarenberoep. Het gebrek aan voeling met de praktijk wordt hiervoor als belangrijkste reden aangehaald. In Nederland benoemen de respondenten nog dat de mix aan profielen in een team ook kan zorgen voor ontevredenheid en frustraties bij masters door de kloof in kennis en vaardigheden die ze ervaren tussen zichzelf en andere leraren. In Finland blijkt dan weer dat deze mix ook voor spanningen binnen het team kan zorgen, omdat de impliciete norm van gelijkwaardigheid wordt doorbroken.

2.2.5.2 Conditie voor de lerarenopleiding en de tewerkstelling

Een vierde conclusie gaat over de condities die respondenten als noodzakelijk beschouwen opdat masters basisonderwijs een meerwaarde zouden kunnen betekenen. Een aantal van deze condities situeert zich op het niveau van de lerarenopleiding. De respondenten over de casussen heen benadrukken vooral dat de inhoud van de opleiding primeert op het label 'bachelor' of 'master'. Hierbij wordt aangegeven dat een pre-service bacheloropleiding van drie of vier jaar studenten voldoende bagage moet bieden om als leraar aan de slag te gaan. De verbinding tussen praktijk, theorie en onderzoek moet, volgens de respondenten uit Ierland en Portugal, reeds voldoende gelegd worden in de bacheloropleiding. Daarnaast wordt er vooral gepleit voor een optionele masteropleiding met voldoende specialisatiemogelijkheden gericht op het basisonderwijs. In alle casussen wordt benoemd dat de toegevoegde waarde van een masteropleiding zich situeert in het beter begrijpen van de eigen praktijk dankzij diepgaande inzichten, de mogelijkheid om zich in een bepaald onderwerp te specialiseren en het verwerven van vaardigheden om de eigen praktijk kritisch te kunnen benaderen. In Ierland en Portugal geven verschillende respondenten de voorkeur aan een optionele in-service masteropleiding waarbij leraren simultaan studeren en werken om een hands-on aanpak te faciliteren. In Finland en Nederland blijkt er behoefte te zijn aan optionele, gespecialiseerde masteropleidingen specifiek gericht op het kleuteronderwijs (in het geval van Finland) en het basisonderwijs (in het geval van Nederland). Enkele respondenten uit Finland geven eveneens aan dat leraren voldoende praktijkervaringen moeten opdoen om te dienen als kapstok voor de theorie uit de masteropleiding. In Ierland komt aan bod dat ondersteuning (bijvoorbeeld op financieel vlak of door de opleiding modulair te organiseren)

voorzien moet worden om het volgen van een masteropleiding haalbaar te maken. Verschillende Ierse, Finse en Portugese respondenten benadrukken dat naast een masteropleiding ook andere professionaliseringsinitiatieven volwaardige alternatieven zijn voor leraren.

Een vijfde conclusie betreft condities voor de tewerkstelling van masters in het basisonderwijs. Zoals eerder aangehaald, leidt een masteropleiding in geen van de casussen op dit moment automatisch tot een andere formele functie binnen de school. Het is wel zo dat masters in het basisonderwijs vaak andere rollen of verantwoordelijkheden in het team opnemen, zonder daar evenwel een formeel mandaat en/of bijkomend salaris voor te ontvangen. In Portugal nemen de pre-Bologna masters bijvoorbeeld doorgaans een rol op die past bij hun specialisatie. In Ierland hebben masters een (informele) trekkersrol op het vlak van onderwijskundige innovatie in het onderwerp waarin ze gespecialiseerd zijn. Een masterdiploma kan ook zorgen voor doorgroeimogelijkheden naar bijvoorbeeld de rol van pedagogisch coördinator of schoolleider. Over de casussen heen zijn de respondenten vragende partij naar een gedifferentieerd takenpakket tussen leraren met een bachelor- en masterdiploma. Men beklemtoont hierbij de noodzakelijkheid van goede afspraken over de verdeling van verantwoordelijkheden binnen de school, mogelijks in de vorm van een formeel mandaat. Dat kan ertoe leiden dat de input van masters, op basis van hun expertise, gehonoreerd wordt, zonder elders verworven expertise als minderwaardig te zien. Belangrijk hierbij is dat geen van de respondenten ervoor pleit om masters systematisch uit de klas te halen en enkel klasoverstijgende verantwoordelijkheden te laten opnemen. Een master voor de klas blijft dus het uitgangspunt.

Een volgende conditie die aangehaald wordt door respondenten uit Ierland, Nederland en het Finse kleuteronderwijs – drie situaties waarin een master voor de betreffende onderwijssituatie niet verplicht is – is het bieden van een passend salaris aan leraren met een masterdiploma. De respondenten uit Ierland en Finland menen dat het bieden van extra verloning wegens deze extra kwalificatie leraren over de streep kan trekken om een masteropleiding te volgen, terwijl respondenten uit Nederland en respondenten werkzaam in het Finse kleuteronderwijs ook van mening zijn dat een passend salaris masters daadwerkelijk in het onderwijs houden zodat ze geen andere sectoren opzoeken. In Nederland wordt ten slotte ook expliciet de noodzaak van een lerende schoolcultuur aangehaald: een schoolteam moet bereid zijn om de expertise van een master te waarderen. Een schoolteam heeft meerdere masters in een team nodig om de impact van masters in het basisonderwijs te vergroten. Met slechts één master in het schoolteam komt de synergie tussen bachelors en masters moeilijk op gang.

Besluit en discussie

1. Twee deelstudies

Hoewel de discussie over het al dan niet organiseren van een masteropleiding basisonderwijs al uitvoerig heeft plaatsgevonden (ook in Vlaanderen), ontbreekt het sterk aan empirische onderbouwing. De doelstelling van dit onderzoeksproject is dan ook de verwerving van kennis over de mate waarin en de omstandigheden waaronder het inzetten van masters basisonderwijs al dan niet bevorderlijk is voor de leerling, de leraar en de school. In die zin bevat dit rapport wetenschappelijke evidentie die het huidige debat informeert. Meer bepaald verzamelden we een antwoord op de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Wat zijn enerzijds de theoretische argumenten en anderzijds de empirische evidentie voor het opleiden van masters basisonderwijs?
2. In welke mate en op welke manier worden in Europa masters basisonderwijs opgeleid en tewerkgesteld?
 - 2.1 Welke opleidingen en opleidingstrajecten zijn gangbaar?
 - 2.2 In welk statuut worden masters tewerkgesteld (opdracht, verloning)?
3. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?
 - 3.1 Wat zijn de (gepercipieerde) voordelen voor leerlingen, leraren en scholen?
 - 3.2 Wat zijn de (gepercipieerde) nadelen voor leerlingen, leraren en scholen?
 - 3.3 Welke condities worden beschouwd als noodzakelijk opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen voor leerlingen, leraren en scholen?

De eerste onderzoeksvraag werd beantwoord aan de hand van een reviewstudie, terwijl een exploratieve studie werd opgezet om een antwoord te formuleren op de tweede en derde onderzoeksvraag.

1.1 Besluit deelstudie 1: reviewstudie

Dit onderzoeksrapport bestaat uit twee luiken. In Deelstudie 1 werd onze eerste onderzoeksvraag beantwoord. De focus lag op het verzamelen van de bestaande wetenschappelijke studies over masters basisonderwijs. Meer bepaald gingen we aan de hand van een reviewstudie na welke theoretische argumenten er bestaan voor het (bestuderen van het) opleiden en tewerkstellen van masters basisonderwijs en brachten we de bestaande wetenschappelijke evidentie in kaart over de mate waarin masters een meerwaarde vormen voor de leerling, de leraar en de school. Hiervoor werden 25 bijdragen geselecteerd. We maakten daarbij een onderscheid tussen beschrijvende en interpretatieve resultaten. Terwijl de beschrijvende resultaten de uitkomst vormen van een vergelijking van de geselecteerde bijdragen op verschillende kenmerken, komen de interpretatieve resultaten voort uit een diepgaande, inhoudelijke analyse van alle bijdragen.

1.1.1 Beschrijvende resultaten

Bij de beschrijvende resultaten kwamen we tot de conclusie dat de meeste bijdragen empirisch van aard zijn en een kwantitatief onderzoeksdesign hanteren, gebruikmakend van bestaande, grootschalige datasets. Daarnaast is het merendeel van de studies exploratief van aard en wordt een a-theoretische benadering gehanteerd. Men doet met andere woorden weinig beroep op theoretische argumenten voor het bestuderen van de mate waarin leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs bevorderlijk zijn voor de leerling, de leraar en de school. Het opleidingsniveau van de leraar vormt vaak één van de bestudeerde variabelen in de zoektocht naar welk kenmerken van de leraar er effectief toe doen. Slechts vijf bijdragen vertrekken vanuit een specifieke hypothese over de meerwaarde van een masteropleiding: de ontwikkeling van een onderzoekende houding, de verhoging van de vakkennis en de verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen, de installatie van kennisdeling binnen het schoolteam en imagoverbetering van het lerarenberoep. Deze veronderstelde meerwaarde bevindt zich telkens op leraar- en schoolniveau om, indirect, tot betere leerlinguitkomsten te leiden. Deze vaststelling toont aan dat de theoretische argumenten en hypothesen omtrent de meerwaarde van masters basisonderwijs veeleer beperkt zijn.

Bij het bestuderen van de empirische evidentie die gepresenteerd wordt in de geselecteerde bijdragen blijkt over alle studies heen dat de meest onderzochte uitkomstvariabelen, tien om precies te zijn, zich op leerlingniveau bevinden. Negen uitkomstvariabelen gaan over het leraarniveau en slechts twee uitkomstvariabelen bevinden zich op schoolniveau. Omgezet in het aantal metingen over alle studies heen komt dit neer op 32 metingen op leerlingniveau, 23 metingen op leraarniveau en twee metingen op schoolniveau. Over de mate waarin een masterdiploma effectief bijdraagt tot aspecten van de leerling, de leraar en de school, blijkt echter grote verdeeldheid te bestaan.

Wanneer we concreet nagaan in welke mate het opleidingsniveau van leraren samenhangt met leerlinguitkomsten, stellen we vast dat men over het algemeen geen significante resultaten vindt. Specifiek vinden 24 van de 32 metingen (75%) geen evidentie voor de stelling dat een masterdiploma bevorderlijk dan wel obstructief is voor leerlinguitkomsten. Zeven metingen (22%) geven aan dat leraren met een masterdiploma wel bevorderlijk zijn voor leerlinguitkomsten

en één meting (3%) toont het tegenovergestelde aan. Het merendeel van de studies op leerlingniveau wijst dus uit dat er geen empirisch bewijs is voor de meerwaarde van masters in het basisonderwijs voor leerlingprestaties. De verhoudingen lijken anders te liggen wanneer we kijken naar de bijdragen die de samenhang tussen het opleidingsniveau van de leraar en uitkomstvariabelen op leraarniveau bestuderen. Meer bepaald zien we op het totaal van 23 metingen een kleiner aantal metingen dan op leerlingniveau, elf om precies te zijn (48%), die geen evidentie vinden voor de mate waarin een masterdiploma positief of negatief samenhangt met inhoudelijke expertise en pedagogisch-didactisch handelen van de leraar of met zijn of haar attitudes ten aanzien van de job. We treffen evenwel tien keer (43%) een positieve relatie aan. De samenhang tussen het opleidingsniveau en de uitkomstvariabelen op leraarniveau is kortom iets uitgesprokener dan de relatie met uitkomstvariabelen op leerlingniveau. Desalniettemin zijn er ook twee bijdragen (9%) uit deze reviewstudie die evidentie vinden voor een negatieve samenhang tussen het opleidingsniveau van de leraar en uitkomstvariabelen op leraarniveau. De twee metingen die, tot slot, nagaan in welke mate het opleidingsniveau van de leraar bevorderlijk is voor aspecten op schoolniveau tonen elk een positieve samenhang aan (100%).

1.1.2 Interpretatieve resultaten

Bij de interpretatieve resultaten werden drie centrale thema's besproken die als een rode draad door de bestudeerde bijdragen lopen. Ten eerste identificeerden we het belang van bevoegde en bekwame leraren. Alle bijdragen kunnen als het ware gekaderd worden in een zoektocht naar kwaliteitsvol onderwijs met oog voor de cruciale rol van de leraar. Men duidt hierbij de leraar aan als oorzaak én oplossing van teleurstellende leerprestaties bij leerlingen. Meer bepaald trachten de studies te achterhalen welke kenmerken van de leraar er precies toe doen opdat men gericht aan kwaliteitszorg en -verbetering kan doen. Een van de frequent bestudeerde kenmerken is de opleidingsachtergrond van leraren. Dat is het gevolg van de eenvoudige beschikbaarheid van deze data enerzijds en van het groeiende aantal onbevoegde leraren door een stijgend lerarentekort in diverse landen anderzijds. De focus op het opleidingsniveau van de leraar komt bijgevolg ook voort uit een groeiende bezorgdheid over het toenemend aantal ongekwalificeerde leraren en de implicaties daarvan voor de onderwijskwaliteit. Het organiseren van masteropleidingen voor leraren basisonderwijs lijkt bijgevolg een tegenbeweging te zijn en een manier om het tekort aan leraren weg te werken. Een masteropleiding zou ertoe kunnen leiden dat het lerarenberoep aantrekkelijker wordt en bijgevolg een grotere en meer diverse instroom in de lerarenopleiding creëert.

Ten tweede identificeerden we over de verschillende bijdragen heen de noodzaak om verder te kijken dan louter het opleidingsniveau of andere achtergrondkenmerken (geslacht, diploma's, aantal jaren ervaring) van leraren. Men roept op om ook, en misschien zelfs vooral, aandacht te besteden aan wat leraren effectief in hun klaspraktijk doen en op welke wijze die acties samenhangen met leerlingresultaten. Men beklemtoont met andere woorden een koerswijziging in het bestaande onderzoek, gaande van een *qualified teacher* naar een *quality teacher*. Talrijke studies in de literatuur tonen dan ook het belang van vakkennis en het pedagogisch-didactisch handelen van leraren aan voor uitkomsten op leerlingniveau. De hamvraag die men stelt is bijgevolg of en in welke mate het opleidingsniveau van de leraar hier, al dan niet indirect, mee samenhangt.

Het opleidingsniveau van de leraar kan ertoe leiden dat leraren bijvoorbeeld een krachtigere leeromgeving weten te creëren of betere instructies in de klas hanteren en dat net die zaken bijdragen tot de leerprestaties van leerlingen. Uit deze reviewstudie blijkt dat het effect van het opleidingsniveau van de leraar uitgesprokener is op leraar- dan op leerlinguitkomsten. Slechts enkele studies gaan evenwel de invloed van het opleidingsniveau van leraren op leerlingprestaties na, via uitkomsten op leraarniveau.

Ten derde identificeerden we talrijke methodologische moeilijkheden waar het bestaande onderzoek mee kampt en die in de verschillende bijdragen worden aangehaald. Zo rijst er de vraag in welke mate het opleidingsniveau van leraren gezien kan worden als een stabiele vergelijkingsbasis aangezien er grote verschillen bestaan in de opleidingscontext, zowel binnen als tussen landen. De duur, het aandeel stage, de mate waarin de opleiding vakspecifiek dan wel een ruime onderwijskundige focus heeft, is vaak erg verschillend waardoor het al dan niet bezitten van een masterdiploma geen eenduidig kenmerk vormt. Daarnaast hanteren veel studies een correlatieel onderzoeksdesign waardoor men niet kan vaststellen dat het opleidingsniveau van de leraar al dan niet leidt tot betere uitkomsten op leerling-, leraar- en schoolniveau. Op basis van correlatieel onderzoek kan men louter de samenhang vaststellen en is het steeds mogelijk dat andere variabelen een bepaalde samenhang bewerkstelligen. Een ander methodologisch probleem dat hierbij aansluit, is de grote afstand tussen het opleidingsniveau van leraren en de leeruitkomsten van leerlingen. Effectiviteitsstudies tonen aan dat er geen wondermiddelen bestaan en dus dat verschillende variabelen vooral in hun gezamenlijkheid invloed uitoefenen op leerlingprestaties. Er zijn met andere woorden veel factoren in het spel die leerlinguitkomsten kunnen beïnvloeden en het is haast onmogelijk om al die factoren op te nemen in de analyses. Ten slotte houden enkele studies metingen in die plaatsvinden kort nadat men bepaalde masteropleidingen heeft ingevoerd waardoor men hier voorbijgaat aan het feit dat onderwijsvernieuwingen tijd vragen en tijd nemen. Het aandeel masters in het basisonderwijs is daarom vaak te beperkt waardoor effecten moeilijker vast te stellen zijn.

1.2 Besluit deelstudie 2: exploratief onderzoek

In Deelstudie 2 werden de tweede en derde onderzoeksvraag beantwoord. De focus lag op het bestuderen en analyseren van concrete praktijken. Hiervoor werd eerst een landenstudie uitgevoerd waarbij het vereiste opleidingsniveau (inclusief de structuur, de duur en het aandeel stage) en de tewerkstelling (inclusief het takenpakket en het salaris) van leraren kleuteronderwijs (ISCED 0) en lager onderwijs (ISCED 1) in kaart werd gebracht. Zo werd een globaal beeld verkregen van de situatie in 25 landen (30 onderwijssystemen). Deze landenstudie vormde een opzet naar de meervoudige gevalstudie waarbij een diepgaande beschrijving werd beoogd van de wijze waarop de inzet van masters basisonderwijs in scholen werkelijk verloopt en de wijze waarop de betrokken actoren dit beleven en evalueren. Daarvoor werden vier casussen geselecteerd, namelijk: Portugal, Ierland, Finland en Nederland.

1.2.1 Resultaten landenstudie

Uit deze analyse kwamen vier types lerarenopleidingen naar voren. Een eerste type bevat landen, 10 van de 25 bestudeerde landen om precies te zijn, waar alle leraren basisonderwijs op bachelorniveau worden opgeleid (het BA-type). Op enkele uitzonderingen na kiezen deze landen ervoor om een aparte opleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs aan te bieden. Deze bacheloropleidingen variëren in omvang en het verschil wat betreft de praktijkcomponent in de opleiding blijkt erg groot te zijn. Leraren met een bachelordiploma lager onderwijs verdienen in de meeste landen evenveel als leraren met een bachelordiploma kleuteronderwijs. Een tweede type, dat drie landen omvat, biedt een opleiding aan leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs op masterniveau (het MA-type). In deze landen is een masteropleiding voor zowel leraren kleuteronderwijs als leraren lager onderwijs verplicht om lesbevoegdheid te verkrijgen. Deze landen kiezen er alle drie voor om leraren basisonderwijs samen op te leiden. Er zit een lichte variatie op zowel de studieduur als het aandeel praktijk, maar het laatste wordt over het algemeen georganiseerd in de masteropleiding. Een derde type, bestaande uit vijf landen, organiseert zowel verplichte bacheloropleidingen als optionele masteropleidingen voor leraren basisonderwijs (het BAMA-type). Deze masteropleidingen zijn steeds specifiek gericht op leraren basisonderwijs en zijn niet verplicht. De optionele masters kunnen erg verschillen wat betreft de duur en het stageaandeel. Er is weinig evidentie gevonden die aantoont dat leraren met een master in deze landen structureel meer verdienen of algemeen genomen een andere job uitoefenen dan hun collega's met een bachelordiploma. Een laatste type bevat zeven landen waarbij andere eisen worden gesteld aan leraren lager onderwijs en leraren kleuteronderwijs (het andere vereistentype). Algemeen genomen is steeds een bachelor- of masterdiploma vereist voor het lager onderwijs en een diploma secundair onderwijs of een bachelordiploma voor het kleuteronderwijs. Binnen dit type treden er grote verschillen op wat betreft de globale opleidingsduur, de praktijkcomponent in die opleiding en het salaris dat leraren in het basisonderwijs genieten.

Concluderend merken we dus een duidelijk verschil tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs wat betreft gangbare opleidingen voor masters basisonderwijs. In totaal heeft 40% van de bestudeerde landen een master voor leraren in het kleuteronderwijs (waarvan het merendeel optioneel), terwijl 56% van de landen een masteropleiding heeft voor leraren lager onderwijs (waarvan het merendeel verplicht). Deze masteropleidingen vertonen grote onderlinge verschillen in opleidingsduur en stageaandeel. In landen met een verplichte masteropleiding worden masters logischerwijs tewerkgesteld als leraar. Opvallend echter is ook dat er in landen met een optionele masteropleiding weinig evidentie gevonden is voor structurele verschillen in opdracht of verloning.

1.2.2 Resultaten meervoudige gevalsstudie

Met de meervoudige gevalsstudie werd een gedetailleerde beschrijving verkregen van de manier waarop masters effectief worden opgeleid en tewerkgesteld in scholen in vier verschillende onderwijssystemen. We zoomden, conform de derde onderzoeksvraag, in op de (gepercipieerde) voor- en nadelen voor leerlingen, leraren en scholen en de condities die zij als noodzakelijk beschouwen opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen. Opmerkelijk is dat de genoemde voor- en nadelen door de respondenten zich telkens op leraar- of schoolniveau

bevinden. Indien men toch aanstipt dat een masterdiploma bijdraagt tot de leeruitkomsten van leerlingen, is dit eerder indirect. Er werden voor leraar- en schoolniveau zowel voor- als nadelen gerapporteerd, die steeds ook genuanceerd werden. Over de casussen heen rapporteerden de respondenten drie duidelijke voordelen. Ten eerste gaf men aan dat de tewerkstelling van masters basisonderwijs het professioneel leren binnen het schoolteam kan bevorderen. Een masteropleiding zorgt immers voor diversiteit in een team en het is net die mix in kennis en vaardigheden die volgens de respondenten het leren van elkaar stimuleert. Men geeft echter ook aan dat de combinatie van bachelors en masters slechts één manier is om diversiteit in het team te creëren. Andere aspecten zoals verschillen in het aantal jaren ervaring of verschillen in inhoudelijke expertise door middel van interesses dragen evenzeer bij. Een tweede voordeel betreft het adequater pedagogisch-didactisch handelen van leraren met een masterdiploma. Met uitzondering van de leraren met een post-Bologna masterdiploma in Portugal zien de respondenten de meerwaarde voornamelijk in de diepgaande en gespecialiseerde theoretische achtergrondinformatie die een masteropleiding biedt (vakinhoudelijk of over een breder thema) en die ertoe kan leiden dat leraren diverse situaties goed kunnen inschatten en de juiste handelingen kunnen stellen. Enkele respondenten beklemtonen dat een masteropleiding één aspect is dat de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen beïnvloedt. De persoonlijkheid van de leraar wordt door sommigen als minstens even belangrijk beschouwd. Ten slotte geven enkele respondenten ook aan dat een masteropleiding bijdraagt tot een verbetering van het lerarenimago. Meer bepaald leidt een masteropleiding volgens sommigen tot een hogere gepercipieerde professionaliteit bij ouders en bijgevolg tot meer respect. Ook ervaren enkele respondenten dat de masteropleiding handig is voor het geval men een bepaalde rol met meer verantwoordelijkheden in de school ambieert, zoals de rol van schoolleider. Bovendien zouden enkele respondenten met een masterdiploma getwijfeld hebben om een lerarenopleiding te starten indien de opleiding zich uitsluitend op bachelorniveau zou hebben bevonden.

Naast voordelen werden ook enkele nadelen gerapporteerd. Het meest voorkomende nadeel is de vervreemding van de praktijk bij leraren met een masterdiploma. Dit uit zich anders in de verschillende casussen. In Finland en Nederland geeft men aan dat masters vaak de neiging hebben om te overanalyseren en theorie in te zetten in situaties waar dit geen meerwaarde biedt. In Portugal geeft men aan dat leraren met een post-Bologna masterdiploma over onvoldoende praktijkervaring beschikken, bijvoorbeeld op het vlak van klasmanagement, de inschatting van de beginsituatie van kinderen en het voeren van kwaliteitsvolle gesprekken met kinderen. Daarnaast wordt als nadeel aangegeven dat een verschil in diploma's invloed uitoefent op de sociaal-professionele relaties in een schoolteam. Zo zorgt de mix aan diploma's ervoor dat de impliciete norm van gelijkwaardigheid kan worden aangetast. In Finland, bijvoorbeeld, zijn de respondenten nauwelijks op de hoogte van het diploma dat de collega's bezitten en wordt hierover spreken als een taboe gezien. Daarnaast zorgt de mix aan diploma's ervoor dat er een kloof ontstaat in kennis en vaardigheden, wat in Nederland soms tot ontevredenheid leidt bij leraren met een masterdiploma. Zij hekelen de gebrekkig kritische blik van leraren met een bachelordiploma.

Ten slotte werden door de respondenten ook diverse condities aangebracht opdat leraren met een masterdiploma een meerwaarde zouden kunnen betekenen voor de leerling, de leraar en de school. Men geeft enerzijds condities aan die de masteropleiding zelf betreft en anderzijds die te maken hebben met de tewerkstelling van masters in de scholen zelf. In het eerste geval wordt

aangegeven dat de inhoud primeert op het eerder arbitraire label ‘bachelor’ of ‘master’. Allereerst geven de respondenten aan dat ze een kwaliteitsvolle pre-service basisopleiding (op bachelorniveau) verwachten die voldoende praktijkgericht is en waarin de nexus tussen theorie en praktijk stevig verankerd is. Daaropvolgend zouden de respondenten, ten tweede, een optionele vervolgopleiding (op masterniveau) specifiek gericht op het basisonderwijs aanbieden. Die opleiding moet vooral inzetten op (1) het slaan van de brug tussen praktijk, theorie en onderzoek, en (2) diepgaande specialisering binnen een bepaald onderwerp. De toegevoegde waarde van de masteropleiding bevindt zich met andere woorden vooral in het beter begrijpen van de praktijk evenals in het verwerven van vaardigheden om de praktijk kritisch en adequaat te benaderen. In die zin wordt door sommige respondenten in Finland en Portugal aangegeven dat een masteropleiding pas zinvol is nadat men enkele jaren als leraar heeft gewerkt. In Ierland beklemtoont men ook de nood aan financiële maatregelen gegeven het feit dat het volgen van een masteropleiding een grote investering inhoudt.

Ten tweede valt op dat geen van de respondenten ervoor pleit om leraren met een masterdiploma systematisch uit de klas te halen. Wel pleit men ervoor om deze leraren als deel van hun job klasoverstijgende verantwoordelijkheden te laten opnemen die passen bij hun specialisatie. In dezelfde lijn geven ze aan dat het belangrijk is om een gedifferentieerd takenpakket aan te bieden en deze leraren een formeel mandaat te geven binnen het team, gebaseerd op hun concrete expertise. In die zin wordt de input die ze hebben in het team ook gehonoreerd. Een bijhorend aangepast salaris vormt hier een onderdeel van. In Finland, bijvoorbeeld, zou dit ertoe kunnen leiden dat leraren met een masterdiploma in het kleuteronderwijs niet langer systematisch op zoek gaan naar jobs buiten de school. In Nederland stelt men de behoefte aan een lerende schoolcultuur als conditie om dergelijke vorm van differentiatie in te kunnen voeren. Een schoolteam moet immers bereid zijn om de expertise van een master te waarderen en in te zetten in het streven naar verbetering van de onderwijskwaliteit.

2. Twee deelstudies, één geheel

Dit onderzoeksproject bestaat uit twee deelstudies. De eerste deelstudie omvat een reviewstudie en focust zich op de verzameling en analyse van bestaande wetenschappelijke evidentie over de meerwaarde van het opleiden en tewerkstellen van masters basisonderwijs voor de leerling, de leraar en de school. De tweede deelstudie is een exploratief onderzoek en richt zich op de wijze waarop de tewerkstelling van masters in scholen verloopt. Deze deelstudie biedt ons via een landenstudie en een meervoudige gevalstudie diepgaande informatie door in te gaan op achterliggende motivaties, meningen, wensen en behoeften van de betrokken actoren. Zowel de reviewstudie als het exploratieve onderzoek zijn van belang om de tewerkstelling van masters basisonderwijs ten volle te begrijpen. In wat volgt, brengen we de onderzoeksresultaten van de twee deelstudies samen. Hierbij wordt ook bijkomstige literatuur aangewend die nog niet aan bod kwam in de deelstudies om een diepgaander inzicht te bieden in de bevindingen. Die bijkomende bronnen worden in de tekst aangeduid met het symbool #.

2.1 Variatie aan masteropleidingen: inhoud boven label

Uit dit onderzoek blijkt dat het vraagstuk over de meerwaarde van masters basisonderwijs voor de leerling, de leraar en de school zich niet mag beperken tot het al niet bezitten van een masterdiploma. In het exploratieve onderzoek werd in kaart gebracht welke opleidingen en opleidingstrajecten gangbaar zijn voor masters basisonderwijs. De landenstudie in functie van onderzoeksvraag 2 legt een variëteit aan opleidingstrajecten voor masters basisonderwijs bloot tussen landen, bijvoorbeeld door verschillen in duur en stageaandeel. Ook de respondenten uit de verschillende gevalsstudies geven bij het beschrijven van condities voor de tewerkstelling van masters basisonderwijs (onderzoeksvraag 3) aan dat het niet zozeer om het al dan niet hebben van een masterdiploma draait, maar met name om de kennis en vaardigheden waarover een leraar beschikt naar aanleiding van een kwaliteitsvolle basisopleiding, welk label die opleiding dan precies ook krijgt. Algemeen genomen geven de respondenten aan dat zij een kwaliteitsvolle opleiding verwachten, waarbij de inhoud primeert boven de opleidingsgraad. Dit wordt bevestigd in de reviewstudie in functie van onderzoeksvraag 1. Deze studie toont immers aan dat een masterdiploma geen stabiele vergelijkingsbasis vormt in onderzoek doordat er, zowel in landen als tussen landen, grote verschillen optreden in onder meer de specifieke focus, de duur en de plaats van stage in de masteropleiding en de aansluiting met de vooropleiding. De dichotome benadering, waarbij men uitsluitend het opleidingsniveau van leraren in rekening brengt, wordt dan ook in de literatuur vaak gehekeld (Nye, Konstantopoulous & Hedges, 2004#; Wayne & Youngs, 2003).

De correcte vraagstelling lijkt daarom eerder de volgende te zijn: ‘Welke competenties van de leraar dragen bij tot leerlingenprestaties en in welke mate draagt een masteropleiding hieraan bij?’ Van groter belang is wat er effectief wordt gedaan met het masterdiploma in de klas- en schoolpraktijk of, anders gezegd, hoe een masterdiploma zich vertaalt in het functioneren van de leraar en hoe zich dat onderscheidt van leraren met uitsluitend een bachelordiploma (Connor et al., 2005#; Palardy & Rumberger, 2008).

2.2 Masters in de klaspraktijk: pedagogisch-didactisch handelen

In de literatuur wordt hetgeen leraren in de klas doen, de manier waarop ze hun lespraktijk vormgeven en interageren met leerlingen, als een fundamenteel kenmerk voor het beïnvloeden van de leerprestaties van leerlingen naar voren geschoven (Hattie, 2009; Van Veen, 2011). Dat leidt ertoe dat een masteropleiding hoofdzakelijk een meerwaarde kan bieden wanneer het gericht is op de versterking van deze competenties. Anders gezegd: de meerwaarde van een masterdiploma lijkt zich vooral te situeren in het optimaliseren van het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar om zo, indirect, de leerlingenuitkomsten (zowel cognitief als non-cognitief) te beïnvloeden. Wanneer we kijken naar de resultaten uit de reviewstudie op basis van de eerste onderzoeksvraag, blijkt de samenhang tussen het opleidingsniveau van de leraar en uitkomstvariabelen op leraarniveau uitgesprokener te zijn dan de samenhang tussen het opleidingsniveau van de leraar en uitkomstvariabelen op leerlingniveau. Hoewel de helft van de studies geen significante samenhang vaststellen, toont 43% van de studies een positieve samenhang aan tussen het bezitten van een masterdiploma, enerzijds, en inhoudelijke expertise en pedagogisch-didactisch handelen van de leraar, anderzijds. De meervoudige gevalsstudie over de percepties van schoolactoren met

betrekking tot het inzetten van masters basisonderwijs (onderzoeksvraag 3) wijst eveneens op deze samenhang: Een masteropleiding kan volgens de bevroegde schoolactoren, net zoals andere vormen van professionalisering, bijdragen aan de adequaatheid van het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar. Diverse respondenten geven aan dat de theoretische bagage en de vakinhouden die men verwerft in de masteropleiding ervoor zorgt dat men de eigen klaspraktijk en het gedrag van leerlingen beter begrijpt om bijgevolg hun handelingen hierop beter af te stemmen. In Finland, bijvoorbeeld, spreekt men over het meer stellen van rationele en doordachte acties in vergelijking met intuïtieve acties. Toch moet dit ook enigszins genuanceerd worden. Enkele respondenten uit de verschillende casussen geven aan dat een masteropleiding net een vervreemding van de praktijk met zich meebrengt. De kunst lijkt er dus in te bestaan om een masteropleiding zo in te vullen dat een gespecialiseerde, diepgaande theoretische vorming onlosmakelijk verbonden is met de klaspraktijk van leraren. Een masteropleiding moet bijgevolg steeds gericht zijn op het optimaliseren van de eigen klaspraktijk en moet een gespecialiseerde theoretische benadering steeds koppelen aan het dagelijkse functioneren van leraren. In die zin werkt een master basisonderwijs voortdurend op het snijvlak van theorie en praktijk en lijkt de plaats van een leraar met een masterdiploma in de klas zelf te zijn, weliswaar met de mogelijkheid om ook bij te dragen tot de klaspraktijk van andere leraren in het schoolteam. In wat volgt, bespreken we wat leraren met een master voor het schoolniveau kunnen betekenen.

2.3 Masters in de school: Behoefte aan educatieve diversiteit in een lerarenteam

In de brede onderwijsliteratuur wordt alsmear meer aandacht geschonken aan het belang van professionele leergemeenschappen waarbij scholen zich zo organiseren opdat ze een lerende omgeving vormen voor de leraren (DuFour, 2004#; Stoll & Louis, 2007#; Vanblaere & Devos, 2016#). Meer bepaald gaat het erom dat leraren over voldoende opportuniteiten beschikken om zich binnen het schoolteam te professionaliseren met als ultieme doel de optimalisatie van de eigen klaspraktijk. Systematische samenwerking en interacties tussen leraren onderling in een school worden gezien als van fundamenteel belang om te spreken over een professionele leergemeenschap. Daarenboven wordt diversiteit binnen een team gezien als een manier om het professioneel leren binnen een team te stimuleren. Leraren beschikken immers over diverse kennis, vaardigheden of hanteren een andere blik op situaties waardoor het creatief en innovatief vermogen van een school toeneemt (zie bijvoorbeeld Dahlin, Weingart, & Hinds, 2005#; Harrison & Klein, 2007#; Horwitz & Horwitz, 2007#).

Zowel in de reviewstudie (onderzoeksvraag 1) als in de meervoudige gevalstudie (onderzoeksvraag 3) wordt de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen gezien als een manier om educatieve diversiteit in het schoolteam te creëren en vervolgens het leren onder elkaar te stimuleren. In de reviewstudie komt dit wel aanzienlijk minder aan bod. De bestaande studies die nagaan of en in welke mate een masteropleiding een meerwaarde biedt, focussen zich voornamelijk op uitkomstvariabelen op leerling- en leraarniveau. Alleen de studie van Heyma en collega's (2017) bestudeert het effect van de tewerkstelling van masters voor uitkomstvariabelen op schoolniveau. Meer bepaald vindt deze studie evidentie voor het feit dat de tewerkstelling van leraren met een masterdiploma bijdraagt tot de onderzoekende houding van het schoolteam en

tot de perceptie van de school als een professionele, lerende omgeving. In de meervoudige gevalsstudie wordt de meerwaarde van diversiteit binnen een schoolteam vanwege de alsmaar groeiende complexiteit van het onderwijs sterk beklemtoond. Men geeft aan dat verschillende opleidingsniveaus (een combinatie van masters met andere leraren) binnen een schoolteam het professioneel leren bevordert, specifiek doordat het de combinatie van doorleefde praktijkervaring en analytische scherpheid en reflectie mogelijk maakt. Tegelijkertijd ziet men de mix in opleidingsniveaus binnen een schoolteam als slechts één bron van productieve diversiteit. Het uiteenlopende aantal jaren onderwijservaring, de verschillende instellingen waar men de lerarenopleiding heeft gevolgd, de persoonlijke profilering tijdens de basisopleiding aan de hand van keuzevakken, stage en de masterproef, specifieke talenten (bijvoorbeeld muziek of dans) en vele andere aspecten vormen volgens de meeste respondenten evenzeer een belangrijke bron voor het professioneel leren binnen het schoolteam. Centraal staat dus voornamelijk het gezamenlijk benutten van de verschillende expertises die heersen binnen een schoolteam, onafhankelijk van de wijze waarop die expertises werden verworven (bijvoorbeeld tijdens een masteropleiding, door nascholing of in de vrije tijd). Uit de literatuur blijkt dat die gezamenlijke benutting slechts mogelijk is wanneer de diversiteit ook als complementair wordt beschouwd door de diverse actoren, wanneer men allen dezelfde doelstelling voor ogen houdt en wanneer men dit laatste ook ziet als een gezamenlijke verantwoordelijkheid (Cox & Blake, 1991#; Van der Vegt & Bunderson, 2005#). Het gaat er met andere woorden om dat de verschillende schoolteamleden geloven dat ze moeten samenwerken en pas in hun gezamenlijkheid, door het samenbrengen van de verschillende expertises, optimaal kunnen bijdragen aan het leren van de leerlingen. In die zin wordt in de verschillende casussen, en in het bijzonder in Nederland, het bestaan van een lerende schoolcultuur als noodzakelijk aangeduid opdat masters een meerwaarde kunnen betekenen in het basisonderwijs.

2.4 Masters in de samenleving: Lerarenimago

In de literatuur vinden we het theoretische argument terug (onderzoeksvraag 1) dat een masteropleiding bij kan dragen aan het verbeteren van het imago van het lerarenberoep (o.a. Guarino et al., 2006; Ingersoll, 2007; Van Veen, 2011). De meervoudige gevalsstudie op basis van onderzoeksvraag 3, meer bepaald de casussen Finland, Nederland en in mindere mate Ierland, suggereert eveneens dat een voordeel van een masteropleiding basisonderwijs ligt in een verhoogd lerarenimago. Beroepen waarvoor een masteropleiding bestaat, worden namelijk verondersteld meer professionaliteit te vragen en kunnen dan ook volgens de respondenten op meer respect en een hogere maatschappelijke status rekenen. Dit kan ook impact hebben op de instroom in de lerarenopleiding: in Finland zouden heel wat leraren lager onderwijs mogelijk een andere studiekeuze gemaakt hebben mocht de lerarenopleiding niet op masterniveau georganiseerd zijn. Het masterdiploma draagt er in Finland dan ook toe bij dat studenten met een sterk academisch profiel voor de lerarenopleiding kiezen, net zoals de academische lerarenopleiding in Nederland dit doet. De vraag of de instroom naar de lerarenopleiding hierdoor ook vergroot en diverser geworden is, is hiermee niet eenduidig beantwoord. Zo is het mogelijk dat er eerder een verschuiving plaatsvindt in de instroom, zeker in het geval van verplichte masteropleidingen. Dit is bijvoorbeeld vastgesteld naar aanleiding van de verstrengde toelatingseisen voor de reguliere en academische pabo's in Nederland: het aantal leerlingen met

een vwo-achtergrond lijkt te zijn toegenomen naar aanleiding van de oprichting van de academische pabo's, maar de instroom van toekomstige leraren is in diversiteit afgenomen, in het nadeel van studenten met een mbo-vooropleiding en migratieachtergrond (Inspectie van het Onderwijs, 2017; NVAO, 2015; Van Kempen, Dietze, & Coupé, 2016). Dat laatste kan opnieuw zorgen voor een homogenisering van het lerarenteam en kan de herkenbaarheid van leraren voor leerlingen met diverse achtergronden verkleinen.

2.5 Loopbaandifferentiatie voor masters: hand in hand met imago

Het imago en de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep hangen echter niet louter af van het opleidingsniveau van leraren. De landenmatrix uit het exploratieve onderzoek toont in functie van onderzoeksvraag twee aan dat er verschillende landen zijn, waaronder Portugal en Finland (lager onderwijs), waar een masteropleiding vereist is om lesbevoegdheid te krijgen. In zulke situaties is een masterdiploma de norm voor alle leraren. De situatie is anders in landen waar een optionele masteropleiding bestaat en waar verschillende statuten (nl. opdracht of verloning) zouden kunnen bestaan voor masters en voor bachelors. De landenmatrix toont echter weinig systematische evidentie voor dergelijk ander statuut voor masters en suggereert dat de voornaamste taak van leraren met een masterdiploma blijft liggen bij de taak als leraar. Toch worden zowel carrièremogelijkheden als verloning door schoolactoren in de meervoudige gevalsstudie gezien als duidelijke condities om de meerwaarde van masters in het basisonderwijs te vergroten (cf. onderzoeksvraag 3). Wat betreft de carrièremogelijkheden is het vanuit het oogpunt van leraren die de inspanning leveren om een masteropleiding te volgen belangrijk om die investering zoveel mogelijk te laten renderen. Ook vanuit een beleidsstandpunt wordt logischerwijs gestreefd naar maximale impact. Dat betekent dat de bijkomstige expertise die leraren halen uit hun masteropleiding zoveel mogelijk ingezet moet worden, niet alleen op klasniveau maar ook op schoolniveau. Om dit mogelijk te maken, geven respondenten aan dat ze behoefte hebben aan een duidelijk kader. Dit kader kan geboden worden in de vorm van taakdifferentiatie, waarbij masters binnen hun rol als leraar de rol krijgen van hun schoolleider om bepaalde klasoverstijgende taken op te nemen of processen te leiden binnen het team die aansluiten bij hun expertise (Huyge et al., 2009#). Dit systeem van taakdifferentiatie is inherent flexibel (De Lathouwer, 2014#), waarbij ook leraren met andere diploma's of op basis van interesse, talenten of ontwikkelde vaardigheden, een trekkersrol opnemen. Anders gezegd: wanneer een lerarenteam bestaat uit zowel leraren met een bachelordiploma als leraren met een masterdiploma, moet erover gewaakt worden dat beide groepen als evenwaardige partners te werk worden gesteld. Een mogelijke strategie daarvoor is dat er in de school voor alle leraren kansen zijn voor taakdifferentiatie. Het inzetten en erkennen van ieders expertise, kan daarbij het ontstaan van conflictueuze verhoudingen tussen masters en andere leraren binnen een schoolteam vermijden.

Naast taakdifferentiatie bestaat ook de mogelijkheid tot functiedifferentiatie. Deze vorm van loopbaandifferentiatie kan gezien worden als interne opwaartse mobiliteit en draait om het verrichten van een andere functie op een hoger niveau in de school (bijvoorbeeld middenkader of leidinggevenden) (De Lathouwer, 2014#; Huyge et al., 2009#). Opvallend is dat in geen van de casussen uit de meervoudige gevalsstudie gepleit wordt om masters systematisch uit de klas te halen en een andere functie te geven in het schoolteam. Ook de landenmatrix biedt hiervoor geen evidentie aangezien ook masters als leraar tewerkgesteld kunnen worden. Tegelijk wordt in

meerdere casussen gepleit voor een formeel mandaat binnen een bepaald domein en een passende verloning voor masters in het basisonderwijs. Hier komt het gegeven van functiedifferentiatie toch in het vizier, omdat het vaak deze vorm van loopbaandifferentiatie is die aanleiding geeft tot verhoogde verloning vergeleken met andere leraren en die een verantwoording biedt voor dit hogere loon (De Lathouwer et al., 2014#). Het alternatief bestaat erin om masters per definitie in een hogere loonschaal in te schalen dan hun collega's met een bachelordiploma, nog los van eventuele bijkomende taken of andere functies. De meervoudige gevalsstudie toont aan dat zulke extra verloning voor leraren een bijkomende stimulans kan bieden om een masteropleiding specifiek voor het basisonderwijs te volgen, maar houdt ook het risico in op frustraties binnen het schoolteam, zoals de casus Finland duidelijk maakt. Tot slot komt in de meervoudige gevalsstudie ook aan bod dat het loon van leraren met een masterdiploma voldoende marktconform moet zijn. Zo kan de aantrekkelijkheid van de masteropleiding verhoogd worden en kan er tegelijkertijd vermeden worden dat leraren met een masterdiploma het onderwijs verlaten om in andere sectoren te werken.

Bibliografie

De 25 studies die voortkwamen uit de zoekstrategie in de reviewstudie (deelstudie 1) zijn gemarkeerd met *

Ambtenarensalaris (2018). *Functiereeks leraren primair onderwijs 2018*. Geraadpleegd van <https://ambtenarensalaris.nl/onderwijs/>

Andere, E. (2015). Are teachers crucial for academic achievement? Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-27.

Araújo, S. B. (2017). Portugal – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Portugal.htm

Arrabal, A. A. (2017). Spain – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Spain.htm

Autonome hochschule. (2018). *Bildungswissenschaften*. Geraadpleegd van http://www.ahs-dg.be/desktopdefault.aspx/tabid-5430/9802_read-52452/

*Baan, J. (2014). De onderzoekende houding van universitaire en reguliere pabostudenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 32, 231-244.

Baduríková, Z., Šimčáková, L., & Pérez Renčíková, Z. (2017). Slovak Republic – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Slovakia.htm

Bellens, K., & De Fraine, B. (2013). Kenmerken van effectief basisonderwijs: Een literatuurstudie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1, 2-16.

BMB (2016). *Education in Austria 2016/17*. Geraadpleegd van https://bildung.bmbwf.gv.at/enfr/school/bw_en/bildungswege2016_eng.pdf?6kmdmd

Boderé, A., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (2018). *De loopbaan van onderwijsprofessionals. Een verkenning van de literatuur*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

*Boonen, T., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: Which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 126-152.

Bouillet, D. (2017). Croatia – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Croatia.htm

Bove, C., & Cescato, S. (2017). Italy – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Italy.htm

Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers' training, class size and students' outcomes: Learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal*, 119, 540-561.

Bryman, A. (2008). *Social research methods (3rd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

- *Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66, 103-115.
- *Cadima, J., Peixoto, C., & Leal, T. (2014). Observed classroom quality in first grade: associations with teacher, classroom, and school characteristics. *European Journal of Psychological Education*, 29, 139-158.
- Campos Arapicio, C., & Buciega Arévalo, A. (2014). Teacher training system in Spain. In G. Pusztai and Á. Engler (Eds.), *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective* (pp. 23-46). Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.
- Christelijke Onderwijzersverbond & Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2017). Persbericht: Een plaats voor masters in het basisonderwijs. Geraadpleegd van https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/sites/default/files/2017_03_17_mededelingmetlogo_educatieve_master_voornieuwsbrief.pdf
- *Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26, 673-682.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55, 387-392.
- Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and clearly reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.
- *Copur-Gencturk, Y., Hug, B., & Lubienski, S. T. (2014). The effects of a master's program on teachers' science instruction: Results from classroom observations, teacher reports, and student surveys. *Journal of Research in Science Teaching*, 51, 219-249.
- Cornu, B. (2015) Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, 6, 289-307.
- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Executive*, 5, 45-56.
- *Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2005). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26, 312-324.
- Dahlin, K. B., Weingart, L. R., & Hinds, P. J. (2005). Team diversity and information use. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1107-1123.
- Danish Agency for Higher Education (2015). *The Danish Teacher Education Programme*. Copenhagen: Ministry of Higher Education and Science. Geraadpleegd van <https://www.phmetropol.dk/english/study+programmes/education/about+the+programme>
- *Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-44.
- Darling-Hammond, L., Hudson, L., & Kirby, S. (1987). *Redesigning teacher education: Opening the door for new recruits to science and mathematics teaching*. Santa Monica: The RAND Corporation.
- De Lathouwer, B., De Schepper, B., Plasschaert, M., Kuipers, E., Clauwaert, A., & Vanden Hende, T. (2014). *Lont – Denkkaders over loopbaanpaden*. Geraadpleegd van http://www.lont.org/nl/alle_tools/voor_mij/denkkaders_over_loopbaanpaden-199.html

- *Denny, J. H., Hallam, R., & Homer, K. (2012). A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics. *Early Education and Development*, 23, 678-696.
- Department of Education and Skills (Ireland). (2018a). *Key Statistics 2016/2017 and 2017/2018*. Geraadpleegd van <https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Key-Statistics/key-statistics-2017-2018.pdf>
- Department of Education and Skills (Ireland). (2018b). *Initial Teacher Education (ITE) Primary*. Geraadpleegd van <https://www.education.ie/en/Education-Staff/Information/-New-Teachers/-Initial-Teacher-Education-ITE-Primary.html>
- *Dijkema, S., Doolaard, S., Claessens, L., Prins, F., & Ebbes, E. (2018). *Het functioneren van beginnende leraren in hun groep en in de school. Verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*. Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling/ Rijksuniversiteit Groningen.
- Doliopoulou, E. (2017). Greece – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Greece.htm
- Dronkers, J. (2010). *De relatie tussen lerarentekort en de taal- en natuurkundekennis en -vaardigheden van 15-jarige leerlingen*. Maastricht: ROA.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61, 6–11.
- Duignan, M. (2017). Ireland – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Ireland.htm
- EDK (2018). *Primarstufe*. Geraadpleegd van <http://www.edk.ch/dyn/27554.php>
- ETUCE/CSEE (2018). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Geraadpleegd van [www.https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf](https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Geraadpleegd van <https://edudoc.ch/record/106850/files/151EN.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018a). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Geraadpleegd van https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/teacher_and_school_head_salaries_2016_17.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018b). *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Geraadpleegd van https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_201819_schematic_diagrams_-_final_report.pdf
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41, 32-43.
- Ferguson, R. F. (1998). Can schools narrow the Black-White test score gap? In C. Jencks and M. Phillips (Eds.), *The Black-White test score gap* (pp. 318-374). Washington, DC: Brookings Institution.
- Finnish National Agency for Education (2017). *Finnish education in a nutshell*. Geraadpleegd van https://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf

- Finnish National Agency for Education (2018a). *Education in Finland*. Geraadpleegd van https://www.oph.fi/download/175015_education_in_Finland.pdf
- Finnish National Agency for Education (2018b). *Teacher education*. Geraadpleegd van https://www.oph.fi/english/education_system/teacher_education
- Fontys Hogescholen (2019). *Pabo University*. Geraadpleegd van https://fontys.nl/Studeren/Opleidingen/Pabo-University.htm?gclid=EAlaIqobChMI9ofsrZiE4QIV2uF3Ch12PQKIEAAYASAAEgUPD_BwE
- Fukkink, R. (2017). The Netherlands – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Netherlands.htm
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20, 1408-1416.
- Gess-Newsome, J., & Lederman, N. G. (1999). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Get Into Teaching (2018). *Explore my options*. Geraadpleegd van <https://getintoteaching.education.gov.uk/>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Goed voorbereid naar de pabo (2019). *Studenten*. Geraadpleegd van <https://www.goedvoorbereidnaardepabo.nl/studenten/>
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145.
- *Good, T. L., McCaslin, M., Tsang, H. Y., Zhang, J., Wiley, C. R. H., & Bozack, A. R. (2006). How well do 1st-year teachers teach? Does type of preparation make a difference? *Journal of Teacher Education*, 57, 410-430.
- Government.no (2018). *Early childhood education and care*. Geraadpleegd van <https://www.regjeringen.no/en/topics/families-and-children/kindergarden/early-childhood-education-and-care-polic/id491283/>
- Guarino, C., Santibañez, L., & Daley, G. (2006) Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- *Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113, 3-24.
- Haaze, G., & Verhoef, L. (2018). *Adviesrapport. Verkennend onderzoek interuniversitaire master(track) Onderwijswetenschappen voor het Primair Onderwijs*. Amsterdam: Universitaire Pabo van Amsterdam.
- HAN (2019). *Academische pabo (ALPO)*. Geraadpleegd van <https://www.han.nl/opleidingen/bachelor/lerarenopleiding-basisonderwijs/vt/opleiding/academische-pabo/>
- Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100, 85-117.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. In E. A. Hanushek and F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1051-1078). Amsterdam: Elsevier.

- Harrison, D. A., & Klein, K. J. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review*, 32, 1199-1228.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hevey, D. (2017). United Kingdom – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seeepro.eu/English/Country_Report_United_Kingdom.htm
- *Heyma, A., van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving. Eindrapport*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371-406.
- Hogeschool Rotterdam (2019). *Academische pabo*. Geraadpleegd van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/opleidingen/bachelor/academische-pabo/voltijd/>
- Hogeschool van Amsterdam & Universiteit van Amsterdam (2018). *Universitaire pabo van Amsterdam (opleidingsbrochure)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- *Hogrebe, M. C., Kyei-Blankson, L., & Zou, L. (2008). Examining regional science attainment and school-teacher resources using GIS. *Education and Urban Society*, 40, 570-589.
- Honig, M-S., & Bock, T. (2017). Luxemburg – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seeepro.eu/English/Country_Report_Luxembourg.htm
- Horwitz, S. K., & Horwitz, I. B. (2007). The effects of team diversity on team outcomes: A meta-analytic review of team demography. *Journal of Management*, 33, 987-1015.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2007). *Methoden en technieken in de psychologie*. Essex: Pearson Education.
- *Huang, F. L., & Moon, T. R. (2009). Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 209-234.
- Huyge, E., Siongers, J., Vangoidsenhoven, G., Elchardus, M., Kavadias, D., & Glorieux, I. (2009). *OBPWO 06.02. 'Het beroep van leraar doorgelicht. Een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel en de loopbaan van leraren in vergelijking met andere beroepsgenoten*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.
- IEA TIMSS & PIRLS International Study Center. (2015a). *Hungary*. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/hungary/teachers-teacher-education-and-professional-development/>
- IEA TIMSS & PIRLS International Study Center. (2015b). *Italy*. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/italy/teachers-teacher-education-and-professional-development/>
- IEA TIMSS & PIRLS International Study Center. (2015c). *Portugal*. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/portugal/teachers-teacher-education-and-professional-development/>
- IEA TIMSS & PIRLS International Study Center. (2015d). *Slovak Republic*. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/slovak-republic/teachers-teacher-education-and-professional-development/>

- IEA TIMSS & PIRLS International Study Center. (2015e). *Czech Republic*. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/czech-republic/teachers-teacher-education-and-professional-development/>
- IEA TIMSS & PIRLS International Study Center. (2015f). *England*. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/england/teachers-teacher-education-and-professional-development/>
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. CPRE Research Reports. Geraadpleegd van https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=cpre_researchreports
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Sectorbeeld Onderwijs – Pabo*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2017/04/12/sectorbeeld-onderwijs-pabo>
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Bevoegd lesgeven in het primair onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/onbevoegde-leraren-voor-de-klas-po>
- Jensen, J. J. (2017). Denmark – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Denmark.htm
- Karlsson Lohmander, M. (2017). Sweden – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Sweden.htm
- Korintus, M. (2017). Hungary – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Hungary.htm
- Krenn-Wache, M. (2017). Austria – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Austria.htm
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lazzari, A. (2017). *The current state of national ECEC quality frameworks, or equivalent strategic policy documents, governing ECEC quality in EU Member States*. NESET II ad hoc question No. 4. Geraadpleegd van <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AHQ4.pdf>
- Loizou, E. (2017). Cyprus – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Cyprus.htm
- Loudová Stralczynská, B. (2017). Czech Republic – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Czech.htm
- Lubberman, H., Rossing, H., Leemans, A., & Paulussen-Hoogeboom, M. (2017). *Sectoranalyse onderwijs*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- *Luschei, T., & Carnoy, M. (2010). Educational production and the distribution of teachers in Uruguay. *International Journal of Educational Development*, 30, 169-181.

- L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). *Refonte de la formation initiale des enseignants : contexte*. Geraadpleegd van <http://www.enseignement.be/index.php?page=26828&navi=3429>
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: Theorie en praktijk*. Amsterdam: Boom.
- *Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431-452.
- Maynooth University. (2018). *Froebel Department of Primary and Early Childhood Education*. Geraadpleegd van <https://www.maynoothuniversity.ie/froebel-department-primary-and-early-childhood-education>
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Geraadpleegd van <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Metropol (2018). *Short descriptions of all modules offered by the Department of Education*. Metropolitan University College. Geraadpleegd van <https://www.phmetropol.dk/english/study+programmes/education/about+the+programme>
- Miles, B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Leraar 2020: Een krachtig beroep!* Den Haag: OCW.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250-260.
- Mortelmans, D (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven.
- National & Kapodistrian University of Athens. School of Education. Department of early childhood education. (2018). *Postgraduate studies*. Geraadpleegd van http://www.ecd.uoa.gr/?page_id=976
- Nuffic (2015a). *Onderwijssysteem Duitsland beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Geraadpleegd van <https://www.nuffic.nl/publicaties/onderwijssysteem-duitsland/>
- Nuffic (2015b). *Education system Norway described and compared with the Dutch system*. Geraadpleegd van <https://www.nuffic.nl/en/publicaties/education-system-norway/>
- Nuffic (2016). *Onderwijssysteem Portugal beschreven en vergelijken met het Nederlandse systeem* . Geraadpleegd van <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/onderwijs-en-diplomas-portugal/>
- NVAO (2015). *Hbo-bachelor Opleiding tot leraar basisonderwijs. Systeembrede analyse*. Den Haag: NVAO.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Education Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237– 257.
- Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (2017a). *Seepro-r. Workforce Profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. Geraadpleegd van <http://www.seepro.eu/English/Home.htm>
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2017b). Germany – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Germany.htm

- Onnismaa, E.-L. (2017). Finland – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Finland.htm
- *Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 111-140.
- Pädagogische Hochschule Kärnten (2018). *Viktor Frankl Hochschule. Lehramtsstudium Primarstufe*. Geraadpleegd van <http://www.ph-kaernten.ac.at/ausbildung/lehramtsstudien/lehramt-primarstufe/>
- Pädagogische Hochschule Steiermark (2018). *Bachelorstudium Elementarpädagogik*. Geraadpleegd van <https://www.phst.at/ausbildung/studienangebot/elementarstufe/?L=1>
- Peeters, J., & Grover, D. (2016). *Quality of ECE services in Albania, Bosnia Herzegovina Kosovo and Montenegro*. Geraadpleegd van https://vbjk.be/files/attachments/.143/report_Quality_in_ECEC_services_Albania_Bosnia_and_Herzegovina_Kosovo_Montenegro.pdf
- Peeters, J., Pirard, F., Bouvy, A.-F., Dieu, A.-M., Lenoir, A.-S., Rosiers, M., De Raedemaeker, G., van Keer, S., Van Laere, K., Peleman, B., & Reinertz, C. (2017). Belgium – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Belgium.htm
- PO-Raad (2015). *Verkenning. Een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs*. Utrecht: PO-Raad.
- PO-Raad (2017). *Oplossingen voor het lerarentekort onder de loep: verlaging instroomeisen pabo*. Geraadpleegd van <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/oplossingen-voor-het-lerarentekort-onder-de-loep-verlaging-instroomeisen>
- PO-Raad (2018). *Zij-instroom. Een gedeelde verantwoordelijkheid van scholen en opleidingen*. Utrecht: PO-Raad.
- Porubsky, S. (2017). *Initial teacher education at Slovak Universities. Contemporary situation, problems and challenges*. Geraadpleegd van http://entep.unibuc.eu/wp-content/uploads/2017/07/The_Initial_Teacher_Education_at_Slovak_Universities.pdf
- Rayna, S. (2017). France – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_France.htm
- *Ren, L., & Smith, W. M. (2018). Teacher characteristics and contextual factors: Links to early primary teachers' mathematical beliefs and attitudes. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21, 321-350.
- Rijksoverheid (2018). *Wat verdien ik als leraar in het basisonderwijs?* Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-verdien-ik-als-leraar-in-het-basisonderwijs>
- *Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.

- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61-80.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Smidt, W. (2018). Early childhood education and care in Austria: challenges and education policies. *Early Child Development and Care*, 188, 624-633.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017a). Belgium – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/BELGIUM_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017b). Cyprus – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/CYPRUS_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017c). Denmark – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/DENMARK_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017d). Germany – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/GERMANY_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017e). Finland – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/FINLAND_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017f). France – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/FRANCE_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017g). Greece – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/GREECE_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017h). Hungary – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/HUNGARY_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017i). Ireland – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/IRELAND_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017j). Italy – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/ITALY_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017k). Luxembourg – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Opgevraagd http://www.seepro.eu/English/pdfs/LUXEMBOURG_Key_Data.pdf

- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017l). The Netherlands – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/THE_NETHERLANDS_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017m). Austria – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/AUSTRIA_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017n). Poland – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/POLAND_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017o). Portugal – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/PORTUGAL_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017p). Slovak Republic – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/SLOVAK_REPUBLIC_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017q). Slovenia – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/SLOVENIA_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017r). Spain – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/SPAIN_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017s). Czech Republic – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/CZECH_REPUBLIC_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017t). United Kingdom – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/UNITED_KINGDOM_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017u). Sweden – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van http://www.seepro.eu/English/pdfs/SWEDEN_Key_Data.pdf
- Shärer, H-R. (2018). *Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen: Die Position der Kammer PH. Swissuniversities*. Geraadpleegd van https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/DE_183_174_Anforderungen_AB_Primarlehrpersonen_180202.pdf
- Skolverket (2018). *Swedish National Agency for Education*. Geraadpleegd van <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>
- *Snoek, M. (2009). Professionele masters ter bevordering van uitgebreide professionaliteit. *Onderwijsvernieuwing (MesoConsult)*, 8, 1-8.

- *Son, S. C., Kwon, K., Jeon, H., & Hong, S. (2013). Head start classrooms and children's school readiness. Benefit from teachers' qualifications and ongoing training. *Child Youth Care Forum*, 42, 525-553.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Struyve, C. (2017). De problematiek van de jonge en ervaren leerkracht: De dichotomie voorbij. In W. Steensels and L. De Man (Eds.), *Beleid voeren in het onderwijs: Leraren en hun loopbaan* (pp. 78-105). Brussel: Politeia.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45.
- Summers, A. A., & Wolfe, B. L. (1977). Do schools make a difference? *American Economic Review*, 67, 639-652.
- Swissuniversities (2018). *Teacher training*. Geraadpleegd van <https://www.swissuniversities.ch/en/topics/teacher-training/>
- Ulmato (2018). *Grundschullehrer/Grundschullehrerin – Studium, Ausbildung, Gehalt und Voraussetzungen*. Geraadpleegd van <https://www.ulmato.de/ausbildung/grundschullehrerin/>
- Université de Luxembourg (2018). *Bachelor en Sciences de l'éducation*. Geraadpleegd van https://www.uni.lu/studies/flshase/bachelor_en_sciences_de_l_education_professionnel
- University of Banja Luka (2018). *Types and levels of studies*. Geraadpleegd van <http://www.unibl.org/en/studies/types-and-levels-of-studies>
- University of Cyprus (2018). *Undergraduate Prospectus 2018-2020*. Cyprus: University of Cyprus. Geraadpleegd van <https://www.ucy.ac.cy/publications/documents/Ekdoseispdf/Prospectuses/Undergr.Prosp.E18-20.pdf>
- University of Gävle (2018a). *Preschool Teacher Education Programme*. Geraadpleegd van https://www.hig.se/LGF%C3%96Y_en
- University of Gävle (2018b). *The Teacher Training Programme*. Geraadpleegd van https://www.hig.se/LGGRY.F%C3%96RS_en
- University of Helsinki (2018). *MSc in Education: Early Childhood Education, Master of Education (2 yrs)*. Geraadpleegd van <https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-maisteriohjelmavarhaiskasvatus-kasvatustieteen-maisteri-2-v/1.2.246.562.17.49153762924>
- University of Warsaw (2018). *ECTS course catalogue*. Geraadpleegd van <http://informatorects.uw.edu.pl/en/faculties/23000000/>
- University of Winchester (2018a). *Ba (Hons) Education Studies*. Geraadpleegd van <https://www.winchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/ba-hons-education-studies/>
- University of Winchester (2018b). *Ba (Hons) Primary Education with QTS (3 year)*. Geraadpleegd van <https://www.winchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/ba-hons-primary-education-with-qts-3-year/>
- University of Winchester (2018c). *Ba (Hons) Primary Education with QTS (4 year)*. Geraadpleegd van <https://winchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/ba-hons-primary-education-with-qts-4-year/>
- Univerzita Karlova (2018). *Primary Education Department*. Geraadpleegd van <http://kppg.pedf.cuni.cz/web/english>

- UP Faculty of education. (2018a). *Early learning master programmes*. Geraadpleegd van https://www.pef.upr.si/study_programmes/master_programmes/early_learning
- UP Faculty of education. (2018b). *Primary school teaching master programmes*. Geraadpleegd van https://www.pef.upr.si/study_programmes/master_programmes/primary_school_teaching/
- Van de Grift, W. J. C. M. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie. Groningen: Universiteit Groningen.
- Van den Brink, G., Jansen, T., & Pessers, D. (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Van der Vegt, G. S., & Bunderson, J. S. (2005). Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of Management Journal*, 48(3), 532-547.
- Van Gennip, H., & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS.
- Van Kempen, S., Dietze, A., & Coupé, G. (2016). Het stelsel van lerarenopleidingen. In J. Dengerink and M. Snoek (Eds.), *De context van het opleiden van leraren*. VELON Kennisbasis, katern 2 (pp. 69-84). Eindhoven: VELON.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 205-227.
- Vlaamse Onderwijsraad (2017). *Advies over de master basisonderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-de-master-basisonderwijs>.
- Vlaams Parlement (2018). *Schriftelijke vraag nr. 345. Uitval jonge leraren – maatregelen*. Geraadpleegd van <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/schriftelijke-vragen/1241672>.
- Vlaamse Regering (2014). *Regeerakkoord van de Vlaamse Regering 2014-2019*. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/het-regeerakkoord-van-de-vlaamse-regering-2014-2019>.
- Vlaamse Regering (2016). *Lerarenopleidingen versterken, wervende en kwalitatieve lerarenopleidingen als basispijler voor hoogstaand onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/conceptnota-lerarenopleidingen>.
- *Van Veen, K. (2011). Het niveau en de kwaliteit van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs: Wat is het probleem? *Pedagogische Studiën*, 88, 433-442.
- Van Veen, K. (2018). *Alternative routes to initial teacher preparation in the Netherlands: Dreams, possibilities and practices*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van American Educational Research Association. United States: New York.
- *Van Veen, K., Van Driel, J., & Veldman, I. (2011). *Relaties tussen masterniveau en kwaliteit van onderwijs: Conclusies en verklaringen vanuit onderzoek*. Paper geschreven in opdracht van het ministerie van OCW, directie Kennis.
- Vonta, T., & Jager, J. (2017). Slovenia – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seeepro.eu/English/Country_Report_Slovenia.htm
- Wayne, A. J., & Young, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.

- Wester, F., Smaling, A., & Mulder, L. (2000). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- *Xu, Z., & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14, 345-367.
- Żytka, M., & Pacholczyk-Sanfilippo, M. (2017). Poland – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer and I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Geraadpleegd van www.seepro.eu/English/Country_Report_Poland.htm

Bijlagen

Deze bijlagen bevatten de generieke interviewleidraden voor de meervoudige gevalsstudie. Deze leidraad werd licht aangepast per casus waar nodig om maximaal aan te sluiten bij de context van de casus (bijvoorbeeld verplichte master of optionele master).

1.1 Bijlage 1: Interviewleidraden meervoudige gevalsstudie (Engels)

1.1.1 Interviewleidraad bachelor (Engels)

VERSIE BACHELOR

ONDERZOEKSVRAGEN

A. Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in Europese basisscholen?

Met deze onderzoeksvraag willen we achterhalen hoe leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs tewerkgesteld worden in scholen. Meer bepaald willen we meer te weten komen over hun statuut (verloning, prestatieregeling) evenals de taken en verantwoordelijkheden die zij op school vervullen.

B. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?

Voor een diepgaande analyse van de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen willen we verder gaan dan het louter beschrijven van hun takenpakket. We gaan er immers van uit dat hun tewerkstelling in scholen belangrijke consequenties met zich meebrengt voor zowel leerlingen, leraren als de school in zijn geheel. Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan welke kosten en baten de betrokken actoren ervaren, wat er beter/gemakkelijker/interessanter op wordt en welke nieuwe problemen, moeilijkheden en uitdagingen zich aandienen. Met andere woorden: we bevragen de gepercipieerde voordelen en nadelen van het tewerkstellen van masters basisonderwijs naast de reguliere bachelors basisonderwijs en welke condities als noodzakelijk worden beschouwd opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen.

IDENTIFICATIE- EN SITUATIEGEGEVENS

Geslacht: M / V

Geboortejaar:

Diploma: Bachelor / Master

Onderwijsniveau: Kleuter / Lager

Naam school:

Land: Portugal / Ierland / Finland

HET INTERVIEW

Inleiding interview: toelichting en verantwoording

Verantwoording:

Voor de start van het eigenlijke interview geven we een korte introductie waarin we onszelf voorstellen en kort de onderzoeksinteresse herhalen. Er wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt op het einde bedankt voor zijn/haar samenwerking. Tevens wordt de toestemming gevraagd om het gesprek op band op te nemen.

Before we start the interview, let me give you, in a nutshell, some more information about the research project we are working on and of which this interview makes part. From the Department of Education in Flanders (which makes part of Belgium), we received the assignment to conduct an international review study concerning the employment of teachers with a master's degree, teaching children aged 2.5-12, and the added value for pupils, teachers, and schools. At this point in Flanders, teachers hold a bachelor's degree in preschool or primary education. One of the existing ideas is to organize a master's degree in preschool and primary education. Although such a master's degree already exist in several European countries, little is known so far about the tasks and responsibilities they fulfill in schools and to what extend they are (and are perceived by other school team members as) an added value for pupils, teachers, and the school. Therefore, we set up a case study in three countries, namely Portugal, Finland and Ireland, to learn more about the advantages as well as the challenges of employing teachers with a master's degree.

I would like to thank you for your willingness to cooperate. I appreciate that you have found the time for this conversation. Just let me make clear that this interview does not have the aim to evaluate you as a teacher but just to get more insight in how you perceive the employment of teachers with a master's degree in your school. In that respect, there are no good or bad answers. We are interested in your experiences and your ideas about the added value of teachers with a master's degree for pupils, for other teachers and for the entire school as well the challenges it brings along.

I would like to record the interview in order to be able to listen carefully, if that is okay with you. I would also like to emphasize that everything you are telling me will be kept confidential, meaning that it will never be communicated to others, nor to your school principal or teacher colleagues. All information will be anonymized during our analyses before reporting to the Flemish Department of Education.

Are there any questions you would like to ask me before we start the interview?

A. Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in scholen?

Verantwoording:

Met deze onderzoeksvraag willen we achterhalen hoe leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs tewerkgesteld worden in scholen. Meer bepaald willen we meer te weten komen over hun statuut (verloning, prestatieregeling) evenals de taken en verantwoordelijkheden die zij op school

vervullen.

I would like to start with some general questions regarding your teacher training, your teacher career and your school.

A1. What diplomas or certifications do you hold (bachelor/master + specific name of diploma)? In which year did you obtain them? Which university (college) did you go to?

A2. Can you describe the content of your educational training in some keywords? Was it rather theoretical or was the focus on learning hands-on teaching skills?

A3. To what extent have you developed research competences during your training? To what extent do you use these competences in your daily classroom practice or in your job in general?

[PEILEN NAAR ONDERZOEKENDE HOUDING EN KRITISCH WILLEN ZIJN (ZIE BAAN, 2014)]

A4. Do you feel well-prepared for your job as a teacher due to your educational training? What part of your training helped you the most in fulfilling your job as a teacher now (theory, research, internships, etc.)? What changes should be made to the teacher training you received in order to be fully-prepared for your job as a teacher?

A5. Since when have you been working in this school? Did you work in other schools before?

A6. Can you describe your school in a few keywords? What is typical for your school? What makes your school different from any other school?

[PEILEN NAAR LEERLINGENPUBIEK, VISIE VAN DE SCHOOL, RELATIE TUSSEN LEERLINGEN EN LERAREN, FUNCTIONEREN VAN HET SCHOOLTEAM, SCHOOLLEIDERSCHAP, ...]

A7. Which teaching responsibilities do you have in this school?

[POLSEN NAAR GRAAD, FULLTIME OR PART-TIME]

A8. Do you fulfill other responsibilities in this school, apart from teaching?

[NAGAAN WELKE VERANTWOORDELIJKHEDEN/TAKEN + WAT DIE PRECIES INHOUDEN + HOEVEEL UUR PER WEEK. IN WELKE MATE DIT VERANTWOORDELIJKHEDEN ZIJN VAN IEDERE LERAAR DAN WEL DEZE LERAAR SPECIFIEK? OP BASIS WAARVAN WERDEN DIE TAKEN AAN HEM/HAAR TOEBEDEELD?]

A9. Do you know which degrees other teachers in your school hold? Are there many teachers with a master's degree in your school? Do they fulfill other formal responsibilities within the school except from teaching?

[IN GEVAL VAN NIET: ZIJN ER IN HET ALGEMEEN LERAREN OP SCHOOL DIE WEL FORMELE VERANTWOORDELIJKHEDEN OPNEMEN? OP BASIS WAARVAN HEBBEN ZIJ DIE TAAK GEKREGEN?]

B. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?

Verantwoording:

Voor een diepgaande analyse van de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen willen we verder gaan dan het louter beschrijven van hun takenpakket. We gaan er immers van uit dat hun tewerkstelling in scholen belangrijke consequenties met zich meebrengt voor zowel leerlingen, leraren als de school in zijn geheel. Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan welke kosten en baten de betrokken actoren ervaren, wat er beter/gemakkelijker/interessanter op wordt en welke nieuwe problemen, moeilijkheden en uitdagingen zich aandienen. Met andere woorden: we bevragen de gepercipieerde voordelen en nadelen van het tewerkstellen van masters basisonderwijs naast de reguliere bachelors basisonderwijs en welke condities als noodzakelijk worden beschouwd opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen.

We started with some general questions about your educational training and your responsibilities in this school. Now I would like to deepen our conversation by giving thought to how you evaluate the employment of teachers with a master's degree in your school.

B1. What are, according to you, the differences between teachers with a bachelor's degree and teachers with a master's degree at your school?

B1.1 To what extent do they interact differently with pupils, do they aim at different learning goals with their pupils, do they reach different levels of certain pupil outcomes?

B1.2 To what extent do they act differently with their pupils (instruction), do they have less or more knowledge regarding the subjects they teach, do they have less or more research skills, do they teach less or more evidence-based, are they less or more committed to their job, ...?

B1.3 To what extent are they less or more involved in the overall school practice, for example innovation or quality control?

B2. To what extent do you think that employing teachers with a master's degree in schools can lead to positive or negative outcomes for pupils, teachers and the school in general?

B3. What conditions in the school are needed in order that teachers with a master's degree can lead to positive outcomes for pupils, teachers and the school?

B4. Does having a team with teachers with different certifications create professional learning opportunities at your school? To what extent do teachers with a master's degree help you to professionalize in your job and vice versa?

[PEILEN NAAR PLC KENMERKEN: REFLECTIEVE DIALOOG, PRAKTIJKDEPRIVATISERING, GEZAMENLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID]

B5. Who are the teachers with whom you interact the most in your school? Do you interact often with teachers with a master's degree? To what extent do you consider teachers with a master's degree as equal partners in this school?

[PEILEN NAAR VERHOUDINGEN EN EVENTUELE CONFLICTEN]

B6. *What could a master's program add to your current teacher training? What should be the focus of a master program in order that it leads to better teaching practices or to higher educational quality of your school?*

[PEILEN NAAR KENNIS, VAARDIGHEDEN, ATTITUDES, REFLECTIE]

B7. *If you were the minister of Education in your country, would you require all teachers to obtain a master's degree in education? Why (not)?*

[PEILEN NAAR VOOR- EN NADELEN VAN ALLEMAAL MASTERS VERSUS MIX BACHELOR EN MASTER VOOR LEERLINGEN, LERAREN EN SCHOOL]

Ter afronding van het interview

Verantwoording:

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens gegarandeerd.

So, this is the end of the interview. Do you have any questions, remarks, things that you still want to add to what have been said so far?

I would like to thank you for your cooperation.

We would like to offer you an Amazon voucher to say thank you. We will e-mail you the voucher. Can we have your e-mail address?

1.1.2 Interviewleidraad master (Engels)

Interviewleidraad 'Literatuurstudie en exploratief onderzoek naar masters basisonderwijs'

VERSIE MASTER

ONDERZOEKSVRAGEN

A. Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in Europese basisscholen?

Met deze onderzoeksvraag willen we achterhalen hoe leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs tewerkgesteld worden in scholen. Meer bepaald willen we meer te weten komen over hun statuut (verloning, prestatieregeling) evenals de taken en verantwoordelijkheden die zij op school vervullen.

B. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?

Voor een diepgaande analyse van de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen willen we verder gaan dan het louter beschrijven van hun takenpakket. We gaan er immers van uit dat hun tewerkstelling in scholen belangrijke consequenties met zich meebrengt voor zowel leerlingen, leraren als de school in zijn geheel. Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan welke kosten en baten de betrokken actoren ervaren, wat er beter/gemakkelijker/interessanter op wordt en welke nieuwe problemen, moeilijkheden en uitdagingen zich aandienen. Met andere woorden: we bevragen de gepercipieerde voordelen en nadelen van het tewerkstellen van masters basisonderwijs naast de reguliere bachelors basisonderwijs en welke condities als noodzakelijk worden beschouwd opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen.

IDENTIFICATIE- EN SITUATIEGEGEVENS

Geslacht: M / V

Geboortejaar:

Diploma: Bachelor / Master

Onderwijsniveau: Kleuter / Lager

Naam school:

Land: Portugal / Ierland / Finland

HET INTERVIEW

Inleiding interview: toelichting en verantwoording

Verantwoording:

Voor de start van het eigenlijke interview geven we een korte introductie waarin we onszelf voorstellen en kort de onderzoeksinteresse herhalen. Er wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt op het einde bedankt voor zijn/haar samenwerking. Tevens wordt de toestemming gevraagd om het gesprek op band op te nemen.

Before we start the interview, let me give you, in a nutshell, some more information about the research project we are working on and of which this interview makes part. From the Department of Education in Flanders (which makes part of Belgium), we received the assignment to conduct an international review study concerning the employment of teachers with a master's degree, teaching children aged 2.5-12, and the added value for pupils, teachers, and schools. At this point in Flanders, teachers hold a bachelor's degree in preschool or primary education. One of the existing ideas is to organize a master's degree in preschool and primary education. Although such a master's degree already exist in several European countries, little is known so far about the tasks and responsibilities they fulfill in schools and to what extend they are (and are perceived by other school team members as) an added value for pupils, teachers, and the school. Therefore, we set up a case study in three countries, namely Portugal, Finland and Ireland, to learn more about the advantages as well as the challenges of employing teachers with a master's degree.

I would like to thank you for your willingness to cooperate. I appreciate that you have found the time for this conversation. Just let me make clear that this interview does not have the aim to evaluate you as a teacher but just to get more insight in how you perceive the employment of teachers with a master's degree in your school. In that respect, there are no good or bad answers. We are interested in your experiences and your ideas about the added value of teachers with a master's degree for pupils, for other teachers and for the entire school as well the challenges it brings along.

I would like to record the interview in order to be able to listen carefully, if that is okay with you. I would also like to emphasize that everything you are telling me will be kept confidential, meaning that it will never be communicated to others, nor to your school principal or teacher colleagues. All information will be anonymized during our analyses before reporting to the Flemish Department of Education.

Are there any questions you would like to ask me before we start the interview?

A. Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in scholen?

Verantwoording:

Met deze onderzoeksvraag willen we achterhalen hoe leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs tewerkgesteld worden in scholen. Meer bepaald willen we meer te weten komen over hun statuut (verloning, prestatieregeling) evenals de taken en verantwoordelijkheden die zij op school

vervullen.

I would like to start with some general questions regarding your teacher training, your teacher career and your school.

A1. What diplomas or certifications do you hold (bachelor/master + specific name of diploma)? In which year did you obtain them? Which university (college) did you go to? Why did you choose to obtain a master's degree (in geval van Ierland, Finland en Slovenië)?

A2. Can you describe the content of your educational training in some keywords? Was it rather theoretical or was the focus on learning hands-on teaching skills?

A3. To what extent have you developed research competences during your training? To what extent do you use these competences in your daily classroom practice or in your job in general?

[PEILEN NAAR ONDERZOEKENDE HOUDING EN KRITISCH WILLEN ZIJN (ZIE BAAN, 2014)]

A4. Do you feel well-prepared for your job as a teacher due to your educational training? What part of your training helped you the most in fulfilling your job as a teacher now (theory, research, internships, etc.)? What changes should be made to the teacher training in order to be fully-prepared for your job as a teacher?

A5. Since when have you been working in this school? Did you work in other schools before?

A6. Can you describe your school in a few keywords? What is typical for your school? What makes your school different from any other school?

[PEILEN NAAR LEERLINGENPUBLIEK, VISIE VAN DE SCHOOL, RELATIE TUSSEN LEERLINGEN EN LERAREN, FUNCTIONEREN VAN HET SCHOOLTEAM, SCHOOLLEIDERSCHAP, ...]

A7. Which teaching responsibilities do you have in this school?

[POLSEN NAAR GRAAD, FULLTIME OR PART-TIME]

A8. Do you fulfill other responsibilities in this school, apart from teaching?

[NAGAAN WELKE VERANTWOORDELIJKHEDEN/TAKEN + WAT DIE PRECIES INHOUDEN + HOEVEEL UUR PER WEEK. IN WELKE MATE DIT VERANTWOORDELIJKHEDEN ZIJN VAN IEDERE LERAAR DAN WEL DEZE LERAAR SPECIFIEK? OP BASIS WAARVAN WERDEN DIE TAKEN AAN HEM/HAAR TOEBEDEELD?]

A9. Do you know which degree other teachers in your school hold? Are there many teachers with a master's degree in your school? Do they fulfill other formal responsibilities within the school except from teaching?

[IN GEVAL VAN NIET: ZIJN ER IN HET ALGEMEEN LERAREN OP SCHOOL DIE WEL FORMELE VERANTWOORDELIJKHEDEN OPNEMEN? OP BASIS WAARVAN HEBBEN ZIJ DIE TAAK GEKREGEN?]

A10. Do you receive the same pay as teachers without a master's degree (and thus with a bachelor's degree)?

B. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?

Verantwoording:

Voor een diepgaande analyse van de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen willen we verder gaan dan het louter beschrijven van hun takenpakket. We gaan er immers van uit dat hun tewerkstelling in scholen belangrijke consequenties met zich meebrengt voor zowel leerlingen, leraren als de school in zijn geheel. Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan welke kosten en baten de betrokken actoren ervaren, wat er beter/gemakkelijker/interessanter op wordt en welke nieuwe problemen, moeilijkheden en uitdagingen zich aandienen. Met andere woorden, we bevragen de gepercipieerde voordelen en nadelen van het tewerkstellen van masters basisonderwijs naast de reguliere bachelors basisonderwijs en welke condities als noodzakelijk worden beschouwd opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen.

We started with some general questions about your educational training and your responsibilities in this school. Now I would like to deepen our conversation by giving thought to how you evaluate the employment of teachers with a master's degree in your school.

B1. What are, according to you, the differences between teachers with a bachelor's degree and teachers with a master's degree at your school?

B1.1 To what extent do they interact differently with pupils, do they aim at different learning goals with their pupils, do they reach different levels of certain pupil outcomes?

B1.2 To what extent do they act differently with their pupils (instruction), do they have less or more knowledge regarding the subjects they teach, do they have less or more research skills, do they teach less or more evidence-based, are they less or more committed to their job, ...?

B1.3 To what extent are they less or more involved in the overall school practice, for example innovation or quality control?

B2. To what extent do you think that employing teachers with a master's degree in schools can lead to positive or negative outcomes for pupils, teachers and the school in general?

B3. Does having a team with teachers with different certifications create professional learning opportunities at your school? To what extent can teachers with a master's degree help other teachers to professionalize and vice versa?

[PEILEN NAAR DE MATE WAARIN MASTERS DE KANS KRIJGEN OM SKILLS TE DELEN EN DUS DE MATE WAARIN ANDERE BACHELORS INTERESSE TONEN IN SKILLS VAN MASTERS = PEILEN NAAR PLC KENMERKEN: REFLECTIEVE DIALOOG, PRAKTIJKDEPRIVATISERING, GEZAMENLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID]

B4. What conditions in the school are needed in order that teachers with a master's degree can lead to positive outcomes for pupils, teachers and the school?

B5. Who are the teachers with whom you interact the most? Do they also have a master's degree? Does having a master's degree create a different relationship with teachers without a master's degree?

[PEILEN NAAR VERHOUDINGEN EN MOGELIJKE CONFLICTEN]

B6. What did the master program add to your teacher training? Did it make you become a better teacher? To what aspect of your job does your master's degree contribute the most?

[PEILEN NAAR KENNIS, VAARDIGHEDEN, ATTITUDES, REFLECTIE; MOGELIJKE OPTIES: LESVOORBEREIDINGEN, TIJDENS LES, ONDERWIJSONTWIKKELING, ONDERZOEK IN KLAS OF SCHOOL

B7. If you were the minister of Education in your country, would you require all teachers to obtain a master's degree in education? Why (not)?

Ter afronding van het interview

Verantwoording:

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens gegarandeerd.

So, this is the end of the interview. Do you have any questions, remarks, things that you still want to add to what have been said so far?

I would like to thank you for your cooperation.

We would like to offer you an Amazon voucher to say thank you. We will e-mail you the voucher. Can we have your e-mail address?

1.1.3 Interviewleidraad schoolleider (Engels)

Interviewleidraad 'Literatuurstudie en exploratief onderzoek naar masters basisonderwijs'

VERSIE SCHOOLLEIDER

ONDERZOEKSVRAGEN

A. Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in Europese basisscholen?

Met deze onderzoeksvraag willen we achterhalen hoe leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs tewerkgesteld worden in scholen. Meer bepaald willen we meer te weten komen over hun statuut (verloning, prestatieregeling) evenals de taken en verantwoordelijkheden die zij op school vervullen.

B. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?

Voor een diepgaande analyse van de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen willen we verder gaan dan het louter beschrijven van hun takenpakket. We gaan er immers van uit dat hun tewerkstelling in scholen belangrijke consequenties met zich meebrengt voor zowel leerlingen, leraren als de school in zijn geheel. Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan welke kosten en baten de betrokken actoren ervaren, wat er beter/gemakkelijker/interessanter op wordt en welke nieuwe problemen, moeilijkheden en uitdagingen zich aandienen. Met andere woorden, we bevragen de gepercipieerde voordelen en nadelen van het tewerkstellen van masters basisonderwijs naast de reguliere bachelors basisonderwijs en welke condities als noodzakelijk worden beschouwd opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen.

IDENTIFICATIE- EN SITUATIEGEGEVENS

Geslacht: M / V

Geboortejaar:

Diploma: Bachelor / Master

Onderwijsniveau: Kleuter / Lager

Naam school:

Land: Portugal / Ierland / Finland

HET INTERVIEW

Inleiding interview: toelichting en verantwoording

Verantwoording:

Voor de start van het eigenlijke interview geven we een korte introductie waarin we onszelf voorstellen en kort de onderzoeksinteresse herhalen. Er wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt op het einde bedankt voor zijn/haar samenwerking. Tevens wordt de toestemming gevraagd om het gesprek op band op te nemen.

Before we start the interview, let me give you, in a nutshell, some more information about the research project we are working on and of which this interview makes part. From the Department of Education in Flanders (which makes part of Belgium), we received the assignment to conduct an international review study concerning the employment of teachers with a master's degree, teaching children aged 2.5-12, and the added value for pupils, teachers, and schools. At this point in Flanders, teachers hold a bachelor's degree in preschool or primary education. One of the existing ideas is to organize a master's degree in preschool and primary education. Although such a master's degree already exist in several European countries, little is known so far about the tasks and responsibilities they fulfill in schools and to what extend they are (and are perceived by other school team members as) an added value for pupils, teachers, and the school. Therefore, we set up a case study in three countries, namely Portugal, Finland and Ireland, to learn more about the advantages as well as the challenges of employing teachers with a master's degree.

I would like to thank you for your willingness to cooperate. I appreciate that you have found the time for this conversation. Just let me make clear that this interview does not have the aim to evaluate you as a school principal but just to get more insight in how you perceive the employment of teachers with a master's degree in your school. In that respect, there are no good or bad answers. We are interested in your experiences and your ideas about the added value of teachers with a master's degree for pupils, for other teachers and for the entire school as well the challenges it brings along.

I would like to record the interview in order to be able to listen carefully, if that is okay with you. I would also like to emphasize that everything you are telling me will be kept confidential, meaning that it will never be communicated to others, nor to your school principal or teacher colleagues. All information will be anonymized during our analyses before reporting to the Flemish Department of Education.

Are there any questions you would like to ask me before we start the interview?

A. Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in scholen?

Verantwoording:

Met deze onderzoeksvraag willen we achterhalen hoe leraren met een masterdiploma in het basisonderwijs tewerkgesteld worden in scholen. Meer bepaald willen we meer te weten komen over hun statuut (verloning, prestatieregeling) evenals de taken en verantwoordelijkheden die zij op school vervullen.

I would like to start with some general questions regarding your teacher training, your career and your school.

A1. What diplomas or certifications do you hold (bachelor/master + specific name of diploma)? In which year did you obtain them? Which university (college) did you go to?

A2. Since when are you the school principal of this school? Have you been teaching in this school or another school before taking on the position of the school principal? Did you receive any additional training to become a principal?

A3. Can you describe your school in a few keywords? What is typical for your school? What makes your school different from any other school?

[PEILEN NAAR LEERLINGENPUBLIEK, VISIE VAN DE SCHOOL, RELATIE TUSSEN LEERLINGEN EN LERAREN, FUNCTIONEREN VAN HET SCHOOLTEAM, SCHOOLLEIDERSCHAP, ...]

A4. Are there many teachers with a master's degree in your school? What is the ratio between teachers with a bachelor's and master's degree? Do teachers with a master's degree fulfill other formal responsibilities within the school except from teaching? Why is that (not) the case?

[IN GEVAL VAN NIET: ZIJN ER IN HET ALGEMEEN LERAREN OP SCHOOL DIE WEL FORMELE VERANTWOORDELIJKHEDEN OPNEMEN? OP BASIS WAARVAN HEBBEN ZIJ DIE TAAK GEKREGEN?]

A5. In case you are assigned for hiring teachers in your school: does having a master's degree play a role in your selection? How?

B. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?

Verantwoording:

Voor een diepgaande analyse van de tewerkstelling van masters basisonderwijs in scholen willen we verder gaan dan het louter beschrijven van hun takenpakket. We gaan er immers van uit dat hun tewerkstelling in scholen belangrijke consequenties met zich meebrengt voor zowel leerlingen, leraren als de school in zijn geheel. Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan welke kosten en baten de betrokken actoren ervaren, wat er beter/gemakkelijker/interessanter op wordt en welke nieuwe problemen, moeilijkheden en uitdagingen zich aandienen. Met andere woorden, we bevragen de gepercipieerde voordelen en nadelen van het tewerkstellen van masters basisonderwijs naast de reguliere bachelors basisonderwijs en welke condities als noodzakelijk worden beschouwd opdat masters basisonderwijs een meerwaarde kunnen betekenen.

We started with some general questions about your educational training and your responsibilities in this school. Now I would like to deepen our conversation by giving thought to how you evaluate the employment of teachers with a master's degree in your school.

B1. What are, according to you, the differences between teachers with a bachelor's degree and teachers with a master's degree at your school?

B1.1 To what extent do they interact differently with pupils, do they aim at different learning goals with their pupils, do they reach different levels of certain pupil outcomes?

B1.2 To what extent do they act differently with their pupils (instruction), do they have less or more knowledge regarding the subjects they teach, do they have less or more research skills, do they teach less or more evidence-based, are they less or more committed to their job, ...?

[PEILEN NAAR ONDERZOEKENDE HOUDING EN KRITISCH WILLEN ZIJN (ZIE BAAN, 2014)]

B1.3 To what extent are they less or more involved in the overall school practice, for example innovation or quality control?

B2. To what extent do you think that employing teachers with a master's degree in schools can lead to positive or negative outcomes for pupils, teachers and the school in general?

B3. What conditions in the school are needed in order that teachers with a master's degree can lead to positive outcomes for pupils, teachers and the school?

B4. Does having a team with teachers with different certifications create professional learning opportunities at your school? To what extent do teachers with a master's degree help teachers without a master's degree to professionalize and vice versa? Can you give some examples?

[PEILEN NAAR PLC KENMERKEN: REFLECTIEVE DIALOOG, PRAKTIJKDEPRIVATISERING, GEZAMENLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID]

B5. When you look at your school team and think about who interacts with whom, do you see any pattern that is linked to which kind of degree they have? Do you think that teachers with and teachers without master's degree look at each other and work together as equal partners?

[PEILEN NAAR VERHOUDINGEN EN MOGELIJKE CONFLICTEN]

B6. If you were the minister of Education in your country, would you require all teachers to obtain a master's degree in education? Why (not)?

[PEILEN NAAR VOOR- EN NADELEN VAN ALLEMAAL MASTERS VERSUS MIX BACHELOR EN MASTER VOOR LEERLINGEN, LERAREN EN SCHOOL]

Ter afronding van het interview

Verantwoording:

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens gegarandeerd.

So, this is the end of the interview. Do you have any questions, remarks, things that you still want to add to what have been said so far?

I would like to thank you for your cooperation.

We would like to offer you an Amazon voucher to say thank you. We will e-mail you the voucher. Can we have your e-mail address?

1.2 Bijlage 2: Interviewleidraden (Portugees)

Voor de interviewleidraden in het Portugees werden de vragen vertaald door een Portugees moedertaalspreker. Voor de vertaling van de overige delen van de interviewleidraden (introdunctie, bijvragen, ...) werkten we met een online vertaalprogramma en een tolk ter plaatse (Engels → Portugees; Portugees → Engels).

1.2.1 Interviewleidraad bachelor (Portugees)

A. Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in scholen?

A1 Quais os diplomas ou certificações que possui? Em que ano as obteve? Qual a universidade (faculdade) que frequentou?

A2 Consegue descrever o conteúdo da sua formação educacional em algumas palavras-chave? Foi bastante teórico ou o foco foi em aprender capacidades práticas de ensino?

A3 Até que ponto sente que desenvolveu competências de investigação durante a sua formação? Até que ponto usa essas competências na sua prática diária em sala de aula ou no seu trabalho em geral?

A4 Sente-se bem preparado para o seu trabalho como professor devido à sua formação educacional? Qual a parte da sua formação que o ajudou mais a cumprir o seu trabalho atual como professor (teoria, investigação, estágios, etc.)? Quais as mudanças que sente que devem ser feitas na formação que recebeu para estar ainda mais preparado para o seu trabalho diário como professor?

A5 Desde quando trabalha nesta escola? Já trabalhou noutras escolas antes?

A6 Consegue descrever a sua escola em algumas palavras-chave? O que torna a sua escola diferente de qualquer outra escola?

A7 Quais as responsabilidades de ensino que tem nesta escola?

A8 Cumpre alguma outra responsabilidade nesta escola, além de ensinar?

A9 Sabe quais os níveis de ensino que os outros professores da sua escola possuem? Existem muitos professores com mestrado na sua escola? Estes cumprem outras responsabilidades formais dentro da escola, para além do ensino?

B. Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?

B1 Quais são, na sua opinião, as diferenças entre professores com licenciatura e professores com mestrado na sua escola?

B1.1 Até que ponto sente que interagem de forma diferente com os alunos, visam diferentes objetivos de aprendizagem com os seus alunos, atingem resultados diferentes de certos alunos?

B1.2 Até que ponto agem de forma diferente com os seus alunos, têm menos ou mais conhecimento sobre os assuntos que ensinam, têm menos ou mais capacidades de investigação, ensinam menos ou mais baseados em evidências, estão menos ou mais comprometidos com o seu trabalho?

B1.3 Até que ponto estão menos ou mais envolvidos na prática escolar geral, por exemplo, na inovação ou no controle de qualidade?

B2 Até que ponto acha que contratar professores com um mestrado pode levar a resultados positivos ou negativos para os alunos, professores e escola em geral?

B3 Quais as condições necessárias na escola para que os professores com mestrado possam promover resultados positivos para os alunos, professores e escola?

B4 Acredita que ter uma equipa com professores com diferentes certificações cria oportunidades de aprendizagem profissional na sua escola? Até que ponto os professores com mestrado o ajudam a profissionalizar o seu trabalho e vice-versa?

B5 Quem são os professores com quem mais interage na sua escola? Interage frequentemente com professores com mestrado? Até que ponto considera professores com mestrado como parceiros iguais nesta escola?

B6 O que pensa que um programa de mestrado poderia adicionar à sua atual formação como professor? Qual deve ser o foco de um programa de mestrado para que ele conduza a melhores práticas de ensino ou à maior qualidade educacional da sua escola? / O que sente que o mestrado adicionou à sua formação como professor? Acredita que fez de si um melhor professor? Para qual aspeto do seu trabalho diria que o seu mestrado contribuiu mais?

B7 Se fosse o Ministro da Educação no seu país, exigiria que todos os professores obtivessem um mestrado em educação? Por que não?

Ter afronding van het interview

Este é o final da entrevista. Tem alguma dúvida, observações, algo que ainda queira adicionar ao que foi dito até agora?

1.2.2 Interviewleidraad master (Portugees)

A. *Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in scholen?*

A1 Quais os diplomas ou certificações que possui? Em que ano as obteve? Qual a universidade (faculdade) que frequentou? Por que razão escolheu fazer um mestrado?

A2 Consegue descrever o conteúdo da sua formação educacional em algumas palavras-chave? Foi bastante teórico ou o foco foi em aprender capacidades práticas de ensino?

A3 Até que ponto sente que desenvolveu competências de investigação durante a sua formação? Até que ponto usa essas competências na sua prática diária em sala de aula ou no seu trabalho em geral?

A4 Sente-se bem preparado para o seu trabalho como professor devido à sua formação educacional? Qual a parte da sua formação que o ajudou mais a cumprir o seu trabalho atual como professor (teoria, investigação, estágios, etc.)? Quais as mudanças que sente que devem ser feitas na formação que recebeu para estar ainda mais preparado para o seu trabalho diário como professor?

A5 Desde quando trabalha nesta escola? Já trabalhou noutras escolas antes?

A6 Consegue descrever a sua escola em algumas palavras-chave? O que torna a sua escola diferente de qualquer outra escola?

A7 Quais as responsabilidades de ensino que tem nesta escola?

A8 Cumpre alguma outra responsabilidade nesta escola, além de ensinar?

A9 Sabe quais os níveis de ensino que os outros professores da sua escola possuem? Existem muitos professores com mestrado na sua escola? Estes cumprem outras responsabilidades formais dentro da escola, para além do ensino?

B. *Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?*

B1 Quais são, na sua opinião, as diferenças entre professores com licenciatura e professores com mestrado na sua escola?

B1.1 Até que ponto sente que interagem de forma diferente com os alunos, visam diferentes objetivos de aprendizagem com os seus alunos, atingem resultados diferentes de certos alunos?

B1.2 Até que ponto agem de forma diferente com os seus alunos, têm menos ou mais conhecimento sobre os assuntos que ensinam, têm menos ou mais capacidades de investigação, ensinam menos ou mais baseados em evidências, estão menos ou mais comprometidos com o seu trabalho?

B1.3 Até que ponto estão menos ou mais envolvidos na prática escolar geral, por exemplo, na inovação ou no controle de qualidade?

B2 Até que ponto acha que contratar professores com um mestrado pode levar a resultados positivos ou negativos para os alunos, professores e escola em geral?

B4 Acredita que ter uma equipa com professores com diferentes certificações cria oportunidades de aprendizagem profissional na sua escola? Até que ponto os professores com mestrado o ajudam a profissionalizar o seu trabalho e vice-versa?

B4 Quais as condições necessárias na escola para que os professores com mestrado possam promover resultados positivos para os alunos, professores e escola?

B5 Quem são os professores com quem mais interage na sua escola? Interage frequentemente com professores com mestrado? Até que ponto considera professores com mestrado como parceiros iguais nesta escola?

B6 O que pensa que um programa de mestrado poderia adicionar à sua atual formação como professor? Qual deve ser o foco de um programa de mestrado para que ele conduza a melhores práticas de ensino ou à maior qualidade educacional da sua escola? / O que sente que o mestrado adicionou à sua formação como professor? Acredita que fez de si um melhor professor? Para qual aspeto do seu trabalho diria que o seu mestrado contribuiu mais?

B7 Se fosse o Ministro da Educação no seu país, exigiria que todos os professores obtivessem um mestrado em educação? Por que não?

Ter afronding van het interview

Este é o final da entrevista. Tem alguma dúvida, observações, algo que ainda queira adicionar ao que foi dito até agora?

1.2.3 Interviewleidraad schoolleider (Portugees)

A. *Op welke manier worden masters basisonderwijs ingezet in scholen?*

A1 Quais os diplomas ou certificações que possui? Em que ano as obteve? Qual a universidade (faculdade) que frequentou? (Por que razão escolheu fazer um mestrado?)

A2 Desde quando é o diretor da escola? Ensinou nesta escola ou noutra escola antes de assumir a posição de diretor? Recebeu alguma formação adicional para se tornar um diretor?

A3 Consegue descrever a sua escola em algumas palavras-chave? O que torna a sua escola diferente de qualquer outra escola?

A4 Existem muitos professores com mestrado na sua escola? Qual é a proporção entre professores com licenciatura e mestrado? Os professores com mestrado cumprem outras responsabilidades formais dentro da escola, para além do ensino? Porquê?

A5 Caso lhe fosse pedido para contratar professores na sua escola, o mestrado seria um fator a ter em conta na sua seleção? A que nível?

B. *Hoe evalueren schoolactoren de tewerkstelling van masters basisonderwijs in hun school?*

B1 Quais são, na sua opinião, as diferenças entre professores com licenciatura e professores com mestrado na sua escola?

B1.1 Até que ponto sente que interagem de forma diferente com os alunos, visam diferentes objetivos de aprendizagem com os seus alunos, atingem resultados diferentes de certos alunos?

B1.2 Até que ponto agem de forma diferente com os seus alunos, têm menos ou mais conhecimento sobre os assuntos que ensinam, têm menos ou mais capacidades de investigação, ensinam menos ou mais baseados em evidências, estão menos ou mais comprometidos com o seu trabalho?

B1.3 Até que ponto estão menos ou mais envolvidos na prática escolar geral, por exemplo, na inovação ou no controle de qualidade?

B2 Até que ponto acha que contratar professores com um mestrado pode levar a resultados positivos ou negativos para os alunos, professores e escola em geral?

B3 Quais as condições necessárias na escola para que os professores com mestrado possam promover resultados positivos para os alunos, professores e escola?

B4 Acredita que ter uma equipa com professores com diferentes certificações cria oportunidades de aprendizagem profissional na sua escola? Até que ponto os professores com mestrado o ajudam a profissionalizar o seu trabalho e vice-versa?

B5 Quando olha para a sua equipa e pensa sobre quem interage com quem, vê algum padrão que esteja ligado ao grau de ensino que possuem? Considera que professores com e sem mestrado se olham e trabalham juntos como parceiros iguais?

B6 Se fosse o Ministro da Educação no seu país, exigiria que todos os professores obtivessem um mestrado em educação? Por que não?

Ter afronding van het interview

Este é o final da entrevista. Tem alguma dúvida, observações, algo que ainda queira adicionar ao que foi dito até agora?