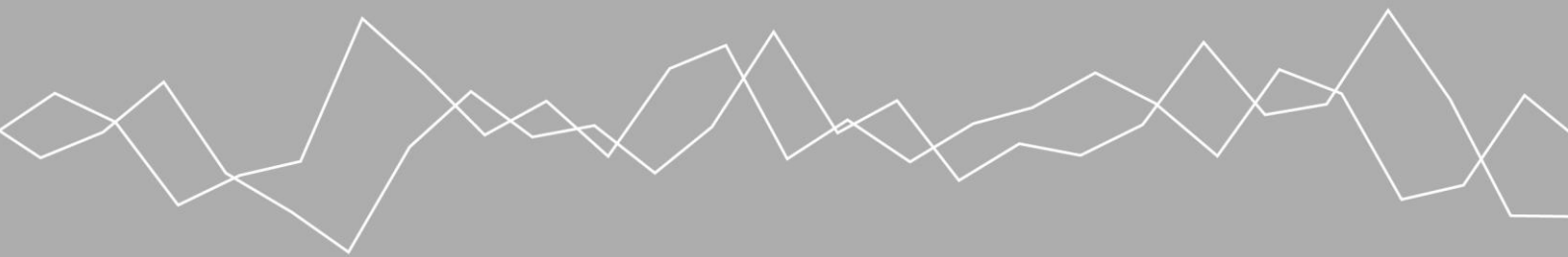


Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving



Amsterdam, november 2015
In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving

Tussenmeting 2015

Arjan Heyma (SEO)
Emina van den Berg (SEO)
Marco Snoek (HvA)
Bert van Veldhuizen (HvA)
Henk Sligte (Kohnstamm Instituut)
Yolande Emmelot (Kohnstamm Instituut)



seo economisch onderzoek

“De wetenschap dat het goed is”

SEO Economisch Onderzoek doet onafhankelijk toegepast onderzoek in opdracht van overheid en bedrijfsleven. Ons onderzoek helpt onze opdrachtgevers bij het nemen van beslissingen. SEO Economisch Onderzoek is gelieerd aan de Universiteit van Amsterdam. Dat geeft ons zicht op de nieuwste wetenschappelijke methoden. We hebben geen winstoogmerk en investeren continu in het intellectueel kapitaal van de medewerkers via promotietrajecten, het uitbrengen van wetenschappelijke publicaties, kennisnetwerken en congresbezoek.

SEO-rapport nr. 2015-82

ISBN 978-90-6733-799-1

Copyright © 2015 SEO Amsterdam. Alle rechten voorbehouden. Het is geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in artikelen, onderzoeken en collegesyllabi, mits daarbij de bron duidelijk en nauwkeurig wordt vermeld. Gegevens uit dit rapport mogen niet voor commerciële doeleinden gebruikt worden zonder voorafgaande toestemming van de auteur(s). Toestemming kan worden verkregen via secretariaat@seo.nl

Samenvatting

Wat zijn de effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving? Deze eerste tussenmeting geeft een eerste indruk en probeert de gevonden effecten nader te duiden via een verklarende evaluatie. Benadrukt moet worden dat het om voorlopige resultaten gaat die zijn vastgesteld gedurende de looptijd van de masteropleiding van leraren.

Uitgevoerde werkzaamheden

Voor deze tussenmeting zijn werkzaamheden verricht die nodig zijn om op termijn effecten te kunnen meten van het volgen van een masteropleiding op leraren en hun omgeving (leerlingen, collega's, schoolorganisatie en het onderwijsveld). Die werkzaamheden waren de volgende:

- Enquête onder leraren die in september 2014 zijn gestart met een (post)initiële hbo- of wo-masteropleiding (nulmeting);
- Enquête onder leraren die in september 2013 zijn gestart met een hbo-masteropleiding (eerste tussenmeting na een nulmeting in 2014);
- Enquête onder leraren die nog geen (post)initiële masteropleiding hebben gevolgd en die qua kenmerken vergelijkbaar zijn met de leraren die een masteropleiding volgen;
- Enquête onder schoolleiders van scholen waar de leraren werkten die in september 2013 zijn gestart met een hbo-masteropleiding;
- Focusgesprekken met masterstudenten die binnen de doelgroep van het onderzoek vallen;
- Reconstructie van de beleidstheorie en het opstellen van potentieel verklarende mechanismen ter ondersteuning van een verklarende evaluatie voor de gevonden en nog te identificeren effecten.

Op basis van de eerste tussenmeting kunnen voor het hbo-cohort 2013-2014 – met enige voorbehouden – de eerste effecten van de hbo-masteropleiding op leraren en hun omgeving worden vastgesteld.

Eerste effecten hbo-masteropleiding cohort 2013-2014

In de eerste plaats moet worden vastgesteld dat het aantal gevonden verschillen in uitkomstmaten vooralsnog beperkt is. Dit kan enerzijds worden verklaard doordat leraren nog bezig zijn met hun masteropleiding en effecten zich mogelijk pas voordoen na afronding van die opleiding. Anderzijds is er soms sprake van te weinig variatie of te weinig respondenten om significante verschillen te kunnen identificeren. Tegelijkertijd kan worden geconcludeerd dat de uitkomsten van de effectmeting, de resultaten van de enquête onder schoolleiders en de uitkomsten van de focusgesprekken met masterstudenten elkaar voor het grootste deel aanvullen en bevestigen.

Effecten op het pedagogisch-didactisch handelen van leraren

De onderliggende aanname voor mogelijke effecten op leerlingen, is dat post-initiële masteropleidingen er toe leiden dat leraren kennis en vaardigheden ontwikkelen en toepassen in hun lessen, waardoor ze betere ondersteuning op maat kunnen bieden aan hun leerlingen, hetgeen leidt tot hogere leerprestaties. De enquêteresultaten laten zien dat er vooralsnog geen significant verschil is tussen de zelfperceptie van leraren uit de interventiegroep (in een masteropleiding) en de controlegroep (zonder masteropleiding) ten aanzien van het eigen pedagogisch-didactisch

handelen. Schoolleiders daarentegen geven aan dat de pedagogisch-didactisch kwaliteit van leraren toeneemt door het behalen van een masterkwalificatie en dat daarmee de leerresultaten van leerlingen toenemen. Ook de deelnemers aan de focusgesprekken geven aan dat hun pedagogisch-didactische kwaliteit toeneemt, dat ze meer doelgericht en opbrengstgericht handelen en dat ze hogere verwachtingen koesteren. Tegelijk geven ze een verklaring waarom dat mechanisme niet in alle gevallen optreedt: doordat zij als leraar hun aandacht moeten verdelen tussen lesgeven en de masterstudie is er minder tijd om zorgvuldig lessen voor te bereiden, waardoor ze meer op routine draaien. Dit zou impliceren dat het ontbreken van effecten tijdelijk is (zolang ze bezig zijn met hun opleiding) en dat na afloop van de opleiding de volle vruchten van de groei in pedagogisch-didactische vaardigheden en opbrengstgerichte oriëntatie geplukt zouden kunnen worden. Dit kan in het vervolg van het onderzoek (mogelijk) worden geverifieerd door middel van enquêtes en interviews of focusgesprekken onder afgestudeerden.

In de focusgesprekken komt ook naar voren dat masteropleidingen verschillen in de oriëntatie van het curriculum en daarmee de oriëntatie van de deelnemers: de masters Special Educational Needs zijn gericht op het handelen van de leraar, de eerstegraads masters op het verwerven van vakinhoudelijke kennis voor de bovenbouw en de masters Leren en Innoveren op het bijdragen aan de ontwikkeling van de school en van collega's. Dit komt overeen met de enquêteresultaten, waaruit blijkt dat bij de masters Special Educational Needs het grootste verschil tussen de interventie- en controlegroep betrekking heeft op pedagogisch-didactisch handelen, en bij de eerstegraads masters op de groei in en tevredenheid t.a.v. de vakinhoudelijke kennis.

Effecten op leraren

Het volgen van een post-initiële masteropleiding kan leiden tot een hoger aanzien en meer beloning, meer keuzeruimte en eigen regie, en in de school tot meer mogelijkheden voor functiedifferentiatie en doorgroeimogelijkheden. Dat maakt voor leraren het beroep aantrekkelijker en kan leiden tot nieuwe taken, rollen en functies, tot grotere autonomie en autoriteit en tot meer werkplezier, motivatie en zelfvertrouwen. Dit mechanisme wordt nog niet zichtbaar in de enquêteresultaten onder de leraren, maar daarvoor is het wellicht nog te vroeg. Er zijn geen significante verschillen te zien tussen leraren die een masteropleiding volgen en de controlegroep als het gaat om tevredenheid met de baan, tevredenheid over bij- en naschooling en in het type professionele activiteiten waar leraren bij betrokken zijn. De deelnemers aan de focusgroepen geven wel aan dat ze door het volgen van een masteropleiding zekerder en meer geïnspireerd worden, en dat ze veel zelfbewuster en kritischer naar hun eigen handelen en naar de schoolorganisatie als geheel kijken. Dit wordt bevestigd door schoolleiders die aangeven dat masteropgeleide leraren zichzelf ontplooiën en groeien in denkniveau, onderzoeksvaardigheid, autonoom handelen en motivatie. Schoolleiders benadrukken vooral de effecten binnen de context van het onderwijs, zoals doorgroeimogelijkheden en een aantrekkelijker beroep. Noch in de focusgesprekken, noch door de schoolleiders wordt een masteropleiding expliciet gezien als een mogelijkheid om een baan buiten het onderwijs te vinden.

Effecten op de school

De nadruk in masteropleidingen op onderzoek en theorie kan er toe leiden dat masteropgeleide leraren een sterkere onderzoekende houding hebben en daarmee de onderzoekscultuur in scholen kunnen versterken. Uit de enquêteresultaten blijkt dat leraren die een masteropleiding volgen daadwerkelijk een sterker ontwikkelde onderzoekende houding hebben dan leraren uit de

controlegroep. Ook schoolleiders bevestigen dat masterleraren de onderzoeksoriëntatie binnen de school versterken en een grotere rol spelen in de kennis- en ontwikkelfunctie van de school. Post-initiële masteropleidingen besteden daarnaast in principe aandacht aan de schoolorganisatie als geheel, aan veranderprocessen en aan het ondersteunen en coachen van (het leren van) collega's binnen de school. Met deze kwaliteiten zouden masterleraren een sterkere rol kunnen spelen in processen van onderwijsontwikkeling en –vernieuwing binnen de school die het eigen vak overstijgen. Met hun onderwijskundige, veranderkundige en onderzoekskennis zouden zij kunnen bijdragen aan een grotere innovatiekracht in de school, kunnen vormgeven aan de kennis- en leerproces van de school, het gesprek over goed onderwijs kunnen stimuleren, de capaciteit voor onderwijsinnovatie van onderop kunnen vergroten, en het perspectief van docenten en schoolleiding/bestuur sterker met elkaar kunnen verbinden. Ten aanzien van deze mogelijke betrokkenheid bij ontwikkelingen en innovaties binnen de schoolorganisatie wordt in de enquêteresultaten alleen een significant positief effect gevonden voor leraren die de masteropleiding Leren en Innoveren volgen. Die rol wordt bevestigd door schoolleiders, maar dan breder dan Leren en Innoveren. In de focusgesprekken geven vrijwel alle respondenten aan dat ze binnen hun school een platform vinden om hun inzichten te delen met collega's en dat de meeste collega's daarvoor open staan. Dat leidt tot nieuwe aanpakken en inzichten bij collega's. Ze erkennen dat ze daar ook een expliciete rol in hebben, in het initiëren van innovatie, het ondersteunen van collega's daarbij, in het versterken van een cultuur van doel- en oplossingsgericht werken, en in het stimuleren van het gesprek over onderwijs.

Onverwachte effecten

Er zijn ook uitkomsten die minder positief uitvallen voor leraren met een masteropleiding in vergelijking met controleleraren. Voorbeelden zijn dat leraren met een masteropleiding tot vakleerkracht significant minder vaak aangeven dat ze het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen stimuleren, dat leraren met een masteropleiding Leren en Innoveren minder vaak zorgen voor een ordelijk verloop van de les en dat leraren met een masteropleiding in het algemeen veel negatiever zijn over de mate waarin de school professioneel is georganiseerd. Het lijkt er hier op dat leraren die een masteropleiding volgen veel kritischer zijn over hun eigen functioneren en dat van de schoolorganisatie. Mogelijk worden leraren die een masteropleiding volgen zich door de opleiding bewuster van de mogelijkheden om hun handelen nog te verbeteren (van 'onbewust onbekwaam' naar 'bewust onbekwaam'). Ook het sterkere bewustzijn ten aanzien van organisatie- en innovatievraagstukken kan er toe leiden dat masterleraren kritischer naar hun eigen organisatie kijken en hier negatiever op scoren dan leraren uit de controlegroep. Dit zijn echter speculatieve redeneringen voor de gevonden onverwachte effecten van een masteropleiding. In vervolgmetingen zal duidelijk worden of deze onverwachte effecten standhouden.

Overige resultaten

Uit de eerste tussenmeting blijkt verder dat de groep post-initiële wo-masterstudenten die werkzaam is als leraar in het po, vo of mbo en kan worden bereikt via de Lerarenbeurs dermate klein is, dat er geen zinnige kwantitatieve effectanalyses op kunnen worden uitgevoerd, ook niet in de komende onderzoeksjaren. De gevolgen van een post-initiële wo-master kan derhalve alleen kwalitatief worden verkend. Daarnaast is gebleken dat focusgesprekken met masterstudenten veel bruikbare informatie kan opleveren, maar tegelijkertijd lastig zijn in te plannen in het voorjaar, als de masterstudenten in de afronding van het studiejaar zitten. Daarom is besloten om een groot deel van de geplande gesprekken pas in de winter van 2015-2016 te houden.

Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	1
1.1	Aanleiding voor het onderzoek.....	1
1.2	Doel van het onderzoek.....	1
1.3	Onderzoeksopzet en leeswijzer.....	2
2	Onderzoeksopzet.....	5
2.1	Onderzoeksdesign.....	5
2.2	Samenstelling onderzoekspopulaties.....	6
2.3	Kenmerken interventiegroepen.....	8
2.4	Kenmerken controlegroepen.....	12
2.5	Dataverzameling.....	13
3	Tussentijdse effecten van een masteropleiding.....	15
3.1	Respons lerarenenquête.....	15
3.2	Matching controlegroepen leraren.....	16
3.3	Tussentijdse effecten hbo-master.....	17
3.4	Effecten volgens schoolleiders.....	28
3.5	Conclusies.....	33
4	Verklaring van effecten.....	35
4.1	Theoretisch kader.....	35
4.2	Resultaten focusgroepen.....	37
4.3	Gevonden effecten en verklarende mechanismen.....	41
4.4	Vervolgstappen in het onderzoek.....	49
	Literatuur.....	51
Bijlage A	Kenmerken controlegroepen.....	53
Bijlage B	Enquête onder leraren.....	57
Bijlage C	Enquête onder schoolleiders.....	65
Bijlage D	Matching subgroepen hbo-master.....	71
Bijlage E	Uitkomsten hbo-cohort 2014-2015.....	77
Bijlage F	Uitkomsten hbo-cohort 2013-2014.....	81
Bijlage G	Voorlopige CMO-configuraties.....	85
Bijlage H	Opzet en uitwerking focusgroepen.....	89

1 Inleiding

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Het is de ambitie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) dat er in 2020 meer masteropgeleide leraren in het onderwijs werken. Internationale vergelijkingen laten zien dat een masterniveau van leraren één van de factoren is die samenhangen met het feit dat deze landen zeer goed presteren en goed onderwijs aan leerlingen bieden (McKinsey, 2007). Gestreefd wordt naar breed samengestelde schoolteams van leraren, van verschillende (academische) opleidingsniveaus, die continu streven naar verbetering van het onderwijs.

In de sectorakkoorden po en vo heeft OCW afspraken gemaakt over toename van het aantal master- en academisch opgeleide leraren voor de klas. Doelstelling is dat 30 procent van de leraren in het po in 2020 een wo-bachelor, hbo- of wo-masteropleiding heeft afgerond. In het vo is afgesproken dat 50 procent van alle leraren in 2020 een hbo- of wo-masteropleiding heeft afgerond en dat 80-85 procent van de leraren in de bovenbouw van het vwo een wo-master heeft afgerond. Het opleidingsniveau van docenten is ook één van de thema's waarover met alle hogescholen en universiteiten afspraken zijn gemaakt in het kader van de prestatieafspraken hoger onderwijs.

OCW wil graag zicht krijgen op de effecten van meer masteropgeleide leraren in po, vo en mbo. Daartoe is al in 2014 vooronderzoek gedaan naar potentiële effecten van de masteropleiding op leraren en hun omgeving en is bovendien een nulmeting gehouden onder leraren die in september 2013 gestart zijn met een masteropleiding en een controlegroep van leraren zonder masteropleiding (Heyma et al., 2014). De huidige tussenmeting bouwt voort op die nulmeting, laat de eerste effecten gedurende de masteropleiding zien en probeert de gevonden uitkomsten te verklaren op basis van een reconstructie van de onderliggende beleidstheorie.

1.2 Doel van het onderzoek

Met dit onderzoek worden twee doelen nagestreefd:

1. Het vaststellen van effecten van de masteropleiding op leraren en hun omgeving
2. Het geven van een verklaring voor het al dan niet optreden van deze effecten

Effecten die worden onderzocht betreffen in ieder geval:

- Effecten op de kwaliteit van de leraar
- Effecten op de kwaliteit van het onderwijs
- Effecten op de kwaliteit van de schoolorganisatie

Het gaat daarbij om zo 'hard' mogelijke evidentie over effecten en verklarende mechanismen van masteropleidingen. Daarom is gekozen voor een onderzoek met een experimentele opzet, zodat gevonden effecten zo zuiver mogelijk aan de masteropleiding kunnen worden toegeschreven. Om die reden is er ook voor gekozen om in het onderzoek niet rechtstreeks effecten op leerresultaten

te meten, omdat deze effecten door teveel andere factoren worden beïnvloed en niet zuiver zijn toe te wijzen aan het wel of niet hebben van een masterkwalificatie bij leraren.

1.3 Onderzoekopzet en leeswijzer

Dit vervolgonderzoek bouwt voort op de reeds uitgevoerde nulmeting (Heyma et al., 2014) en bestaat uit minimaal drie vervolgmetingen in 2015, 2016 en 2017. Bij iedere meting worden in principe de volgende vier stappen uitgevoerd:

- Stap 1: Bepaling onderzoekspopulatie
- Stap 2: Dataverzameling en effectmeting
- Stap 3: Verklarende evaluatie
- Stap 4: Rapportage

Deze eerste tussenmeting rapporteert over deze vier stappen zoals uitgevoerd in 2015.

Voor de **effectmeting** worden leraren die een masteropleiding volgen (de interventiegroep) en leraren zonder masteropleiding (de controlegroep) gevolgd door de tijd via herhaalde enquêtes waarin informatie wordt verzameld over een hele reeks uitkomstmaten. Door die uitkomstmaten tussen de interventie- en controlegroep te vergelijken, kunnen effecten van de masteropleiding worden vastgesteld. Om te zorgen dat beide groepen ook goed vergelijkbaar zijn, worden ze via matching vergelijkbaar gemaakt. Die matching vindt niet alleen plaats op basis van objectieve kenmerken als leeftijd en opleidingsachtergronden, maar ook op basis van subjectieve factoren als de mening over, en motivatie voor het volgen van een masteropleiding.

Het onderzoek richt zich zowel op professionele masters (hbo-masters) als academische masters. Binnen de professionele masters kan onderscheid worden gemaakt tussen de master Special Educational Needs (SEN), de master Vakleerkracht of eerstegraads master, de Master Leren en Innoveren (MLI) en overige masteropleidingen. Er worden maximaal twee cohorten van deze masteropleidingen gevolgd gedurende het onderzoek. Tabel 1.1 geeft een overzicht van de beoogde metingen onder professionele masterstudenten en Tabel 1.2 onder academische masterstudenten. De huidige rapportage beschrijft de resultaten van de metingen in 2015, inclusief de resultaten van de effectanalyse op basis van meting 1, dus uitsluitend voor het hbo-cohort 2013-2014.

Hoofdstuk 2 gaat dieper in op de onderzoekopzet van de effectmeting. Hoofdstuk 3 geeft een overzicht van de resultaten van de effectmeting.

Voor de **verklarende evaluatie** is in 2015 een reconstructie van de beleidstheorie uitgevoerd en zijn focusgesprekken gehouden met masterstudenten. De resultaten daarvan zijn gebruikt om de resultaten uit de effectmeting nader te duiden. Hoofdstuk 4 beschrijft de uitkomsten van de verklarende evaluatie.

Tabel 1.1 Overzicht van meetmomenten bij de professionele masters binnen het onderzoek

Monitorjaar	2014	2015	2016	2017
Cohort 2013-2014	Nulmeting	Meting 1	Meting 2	Meting 3
Cohort 2014-2015		Nulmeting	Meting 1	Meting 2

Tabel 1.2 Overzicht van meetmomenten bij de academische masters binnen het onderzoek

Monitorjaar	2014	2015	2016	2017
Cohort 2014-2015		Nulmeting	Meting 1	Meting 2
Cohort 2015-2016			Nulmeting	Meting 1

2 Onderzoeksopzet

De effecten van een masteropleiding worden vastgesteld door een interventiegroep te vergelijken met een controlegroep. De interventiegroep bestaat uit iedereen die een onderwijsmaster op hbo-niveau is gestart per september 2013 of september 2014, of een lerarenbeurs ontvangt per september 2014 voor een universitaire post-initiële masteropleiding. De controlegroepen zijn gevormd door personen die in het verleden een onderwijsdiploma hebben behaald en qua persoonskenmerken sterk overeenkomen met de interventiegroep.

Het onderzoek naar de effecten van een masteropleiding voor leraren in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs is zodanig opgezet dat kan worden vastgesteld tot welke effecten een masteropleiding leidt. Deze opzet wordt beschreven in dit hoofdstuk.

2.1 Onderzoeksdesign

Voor het zuiver vaststellen van effecten van een onderwijsmasteropleiding is idealiter een experiment nodig waarmee leraren willekeurig worden ingedeeld in twee groepen:

1. een groep die een masteropleiding moet volgen, de interventiegroep;
2. een groep die geen masteropleiding mag volgen, de controlegroep.

Door de willekeurige toedeling verschillen de interventie- en controlegroep gemiddeld genomen alleen in het al dan niet volgen van een masteropleiding. Alle overige omstandigheden zijn voor beide groepen gemiddeld genomen gelijk. Zuivere effecten van de masteropleiding worden dan vastgesteld door uitkomstmaten te vergelijken tussen de interventie- en controlegroep.

Een dergelijke aanpak is in de praktijk niet haalbaar of niet wenselijk. In beide groepen zouden namelijk leraren terecht kunnen komen die geen baat hebben bij hun toedeling. Leraren die bijvoorbeeld niet voldoende gemotiveerd zijn voor het volgen van een masteropleiding zouden gedwongen worden er toch een te volgen, terwijl gemotiveerde leraren er juist van weerhouden zouden kunnen worden.

Een alternatief is het willekeurig uitsluiten van een deel van de gemotiveerde leraren voor een masteropleiding. Dat kan bijvoorbeeld door leraren na inschrijving voor een masteropleiding willekeurig uit te loten. Uitgelote leraren kunnen dan op een later tijdstip alsnog een masteropleiding volgen, waardoor gemotiveerde leraren uiteindelijk niet worden weerhouden van het volgen van een masteropleiding. Nadeel van deze aanpak is dat gemotiveerde leraren toch (tijdelijk) worden belemmerd in hun (zelfgekozen) professionele ontwikkeling. Bovendien worden effecten vaak pas in de loop van de tijd zichtbaar, waardoor het van belang is dat de controlegroep voor langere tijd intact blijft. Dit staat op gespannen voet met de mogelijkheid om één jaar of twee jaar later alsnog ingeloot te worden voor een masteropleiding.

Beide genoemde aanpakken maken gebruik van het indelen van leraren in groepen voordat een masteropleiding wordt gevolgd. Dat is in de praktijk niet werkbaar. Een mogelijkheid die overblijft is om achteraf op zoek te gaan naar een geschikte controlegroep voor leraren die een

masteropleiding volgen. Dit kan door middel van matching, bijvoorbeeld door het selecteren van leraren die geen onderwijsmaster volgen of gevolgd hebben, maar qua persoonskenmerken wel lijken op leraren die wel een masteropleiding volgen. In de eerste meting van dit onderzoek (Heyma et. al., 2014) is de haalbaarheid van een dergelijke matchingsmethode onderzocht. Hieruit is gebleken dat door het toepassen van *propensity score matching* een optimale controlegroep kan worden samengesteld op basis van zowel objectieve kenmerken (o.a. leeftijd, geslacht, onderwijssector) als subjectieve kenmerken (o.a. ambitie en motivatie ten aanzien van het volgen van een masteropleiding). Daarom is ervoor gekozen om deze matching toe te passen op meerdere cohorten van leraren die een onderwijsmaster volgen en deze te monitoren door de tijd heen. Hiermee kunnen effecten van een masteropleiding zichtbaar worden gemaakt.

2.2 Samenstelling onderzoekspopulaties

Uitgangspunt voor de effectmeting in dit onderzoek is het volgen van leraren die een onderwijsmaster volgen (de interventiegroep) en deze te vergelijken met leraren die dat niet doen (de controlegroep), maar verder sterk op de interventiegroep lijken (o.a. ook in ambitie en motivatie). Door een vergelijking van beide groepen na verloop van tijd (bij voorkeur na afloop van de masteropleiding) kunnen effecten worden vastgesteld.

Masteropleidingen voor leraren kunnen worden gevolgd op twee onderwijsniveaus, namelijk op professioneel niveau (hbo) en academisch niveau (wo). Om de effecten van masteropleidingen zo breed mogelijk in beeld te brengen, zijn beide onderwijsniveaus van elkaar onderscheiden en afzonderlijk benaderd. Dat maakt het mogelijk om inzicht te krijgen in mogelijke verschillen tussen effecten van masteropleidingen op professioneel en academisch niveau. Omdat de onderzoekspopulaties per onderwijsniveau een verschillende aanpak vergen, worden deze afzonderlijk van elkaar beschreven.

Professionele masteropleidingen (hbo)

Voor het meten van effecten van onderwijsmasters op hbo-niveau is een goede basis gelegd in de nulmeting. Het cohort uit de nulmeting is in deze tussenmeting opnieuw benaderd, omdat het noodzakelijk is om veranderingen bij deze leraren in de tijd te volgen. Voor dit cohort is de onderzoekspopulatie in de nulmeting reeds afgebakend en zijn de leraren in zowel de interventie- als de controlegroep geïdentificeerd. Belangrijk aandachtspunt hierbij is de te verwachten uitval door enerzijds het staken van de opleiding en anderzijds door een dalende respons bij een jaarlijks terugkerende enquête (enquêtemoetheid). Om de uitval zoveel mogelijk te beperken, zijn de volgende maatregelen getroffen om de onderzoekspopulatie zo groot mogelijk te houden:

- De gehele oorspronkelijke onderzoekspopulatie uit de nulmeting is opnieuw benaderd. En dus niet alleen de leraren die in de nulmeting gerespondeerd hebben. Dit geldt zowel voor de interventie- als de controlegroep.
- Er is een extra cohort leraren betrokken dat per september 2014 is gestart met een hbo-masteropleiding. Voor deze leraren wordt eerst een nulmeting gedaan, waarna ze worden gevolgd in de tijd. Hiermee ontstaat niet alleen meer massa voor het vaststellen van effecten, maar wordt ook duidelijk of gevonden effecten cohort-specifiek zijn (veranderen in de tijd). Bovendien geeft het meer inzicht in het type leraren dat een professionele onderwijsmaster volgt.

De onderzoekspopulatie van de hbo-masteropleidingen bestaat uit de volgende twee groepen:

1. Interventiegroep: Iedereen die per september 2013 of september 2014 is gestart met een onderwijsmaster en de opleiding combineert met het leraarschap in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs.
2. Controlegroep: Leraren in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs die geen onderwijsmaster volgen of hebben afgerond.

Beide groepen zijn door middel van selecties op de gegevens van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) tot stand gekomen. DUO beschikt namelijk over alle inschrijvingen in het hoger onderwijs en registreert bovendien ook diploma's uit het verleden en persoonskenmerken zoals leeftijd, geslacht en nationaliteit. Let wel, de op basis van DUO-gegevens gevormde interventie- en controlegroepen zijn niet de uiteindelijke interventie- en controlegroepen. Bij DUO is namelijk niet bekend of deze personen werkzaam zijn als leraar in het po, vo of mbo. Die check wordt gedaan aan het begin van de web-enquête. Voor de controlegroep zijn recent afgestudeerden van een hbo-onderwijsbachelor geselecteerd (tot tien jaar na afstuderen). Deze selectie is gedaan aan de hand van stratificatie, waarbij de kenmerken van de interventiegroep zijn gebruikt om te stratificeren.¹ Daarmee ontstaan er minimale verschillen in kenmerken tussen beide groepen en is het enige verschil de masteropleiding die de interventiegroep wel en de controlegroep niet volgt.

Samengevat bestaat de onderzoekspopulatie van hbo-masteropleidingen uit twee cohorten waarvoor in 2015 twee verschillende metingen zijn gedaan. Voor het cohort 2013-2014 is reeds een nulmeting uitgevoerd in 2014 en is in 2015 een eerste tussenmeting gedaan. Voor dit cohort worden tussentijdse effecten van een masteropleiding vastgesteld. Het cohort 2014-2015 is nieuw, waardoor allereerst een nulmeting noodzakelijk is. Voor dit cohort kunnen daarom nog geen effecten worden vastgesteld. De nulmeting wijst uit of ook voor dit cohort een geschikte controlegroep is vast te stellen en of de uitkomstmaten in beginsel verschillen tussen de interventie- en controlegroep.

Academische masteropleidingen (wo)

Masteropleidingen op wo-niveau kunnen worden onderscheiden in initiële en post-initiële opleidingen. Voor het vaststellen van effecten van masteropleidingen op leraren en hun omgeving, is het van belang om de situatie voorafgaand aan het volgen van de masteropleiding te vergelijken met de situatie na afronding van de masteropleiding. Vanuit die noodzaak vallen initiële masters af. Voor deze opleidingen geldt immers dat er voorafgaand aan het volgen van de opleiding over het algemeen geen sprake is van het functioneren als (bevoegd) leraar. Daar waar kandidaten wel reeds les geven (zonder bevoegdheid) is er geen harde effectmeting mogelijk, omdat eventuele gevonden effecten zowel kunnen worden toegeschreven aan het behalen van de mastergraad als aan het verwerven van de startkwalificatie als leraar. De academische masteropleidingen worden in dit onderzoek om deze reden afgebakend tot de post-initiële masters.

¹ Stratificatie is een techniek waarbij de populatie wordt ingedeeld in groepen naar kenmerken en ervoor wordt gezorgd dat kenmerken in dezelfde verhouding ten opzichte van elkaar in de interventie- en controlegroep terechtkomen. Als er in de potentiële controlegroep relatief veel mannen zitten, dan worden die minder vaak in het onderzoek betrokken dan vrouwen om ervoor te zorgen dat de man-vrouw-verhouding in de uiteindelijke controlegroep overeenkomt met die in de interventiegroep.

Academische post-initiële masteropleidingen ontvangen geen bekostiging. Leraren die een dergelijke opleiding volgen worden dan ook niet geregistreerd bij DUO via BRON². Omdat de eerste meting zich heeft beperkt tot registraties bij DUO in BRON, is het niet mogelijk geweest om een nulmeting uit te voeren voor leraren die per september 2013 een academische post-initiële masteropleiding zijn begonnen. Voor het betrekken van dit type masteropleiding is in 2015 daarom gebruik gemaakt van een alternatieve registratiebron, namelijk dat van de Lerarenbeurs. Uit die registratie is een interventiegroep geselecteerd die bestaat uit personen die per september 2014 een academische post-initiële onderwijsmaster zijn gestart. Groot voordeel van deze informatiebron is dat iedereen met een Lerarenbeurs per definitie het beroep van leraar uitoefent. Een Lerarenbeurs wordt immers op die voorwaarde toegekend. Er is echter ook voor deze interventiegroep alsnog een check hierop gedaan via de web-enquête, ook voor het afbakenen van de onderwijssector waarin leraren werkzaam zijn. Alleen leraren in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs vallen namelijk binnen de doelgroep van dit onderzoek. Nadeel van de registratie van de Lerarenbeurs is dat niet alle academische post-initiële masterstudenten een lerarenbeurs ontvangen. De totale populatie leraren dat een academische post-initiële masteropleiding volgt is dus groter dan vanuit de Lerarenbeurs bekend is.

De controlegroep voor de post-initiële masterstudenten is samengesteld via DUO en bestaat uit personen die een initiële onderwijsmaster hebben afgerond. Net zoals bij de hbo-masters, is ook voor deze groep gebruik gemaakt van stratificatie op persoonskenmerken. Hierdoor verschillen de persoonskenmerken van de interventie- en controlegroep zo min mogelijk van elkaar.

2.3 Kenmerken interventiegroepen

Professionele masteropleidingen (hbo)

De interventiegroep bij de hbo-masters bestaat uit twee cohorten. Het cohort 2013-2014 bestond in de nulmeting uit ruim 3.400 studenten. Dit hele cohort is in 2015 wederom benaderd, maar door afmeldingen en/of het niet kunnen aanschrijven vanwege een onbekend woonadres zijn dit er circa 300 minder. Deze uitval is onafhankelijk van de masteropleiding die wordt gevolgd. Het cohort 2014-2015 bestaat uit bijna 3.500 hbo-masterstudenten. In Tabel 2.1 is weergegeven welke onderwijsmasters de studenten uit beide interventiegroepen volgen.

Tabel 2.1 Special Educational Needs is populair

Tussenmeting 2015	Cohort 2013-2014 (n=3.107)	Cohort 2014-2015 (n=3.495)
Master Special Educational Needs	65%	59%
Master Vakleerkracht	24%	29%
Master Pedagogiek	-	8%
Master Leren en Innoveren	9%	11%
Master Kunsteducatie	2%	3%

Bron: Basisregistratie Onderwijs (BRON), bewerkingen SEO

² BRON staat voor Basisregister Onderwijs.

De keuze in masteropleiding verschilt nauwelijks tussen beide cohorten. Uit Tabel 2.1 blijkt namelijk dat het merendeel de opleiding Special Educational Needs (SEN³) volgt, ongeacht het cohort. Op nummer twee staat de master vakleerkracht. Van het totaal aantal eerstejaars in een onderwijsmaster op hbo-niveau, volgt circa een kwart een dergelijke opleiding. De meest gevolgde opleidingen tot vakleerkracht zijn de master leraar wiskunde, Engels en Nederlands. Een belangrijk verschil van deze opleidingen ten opzichte van de andere onderwijsmasters op hbo-niveau, is dat deze nominaal (in voltijd equivalenten) anderhalf jaar duren (90 erts) in plaats van één jaar (60 erts).

Het cohort 2014-2015 wijkt op één opleiding duidelijk af van het cohort ervoor, namelijk de hbo-master pedagogiek. Deze opleiding is niet betrokken geweest bij het hbo-cohort in de eerste meting in 2014. Dit heeft als oorzaak dat de selectie van de interventiegroep toen is gemaakt binnen het domein onderwijs zoals DUO dat hanteert. De master pedagogiek valt echter binnen het domein gedrag en maatschappij. Omdat deze opleiding ook relevant is voor leraren, is ervoor gekozen om deze alsnog te betrekken bij het tweede cohort. Acht procent van de mensen in het cohort 2014-2015 volgt de master pedagogiek.

De kenmerken van deze eerstejaars masterstudenten zijn leidend voor het samenstellen van de controlegroep. Bovendien geven die kenmerken een goed beeld van de groepen leraren die een professionele masteropleiding volgen. Alle persoonskenmerken van de hbo-interventiegroepen zijn opgenomen in Tabel 2.2.

De hbo-masterstudenten zijn te onderscheiden in twee groepen, namelijk studenten die wel en geen bachelor in het domein onderwijs op hbo-niveau hebben afgerond voordat ze aan de onderwijsmaster begonnen. Deze groepen verschillen daarnaast ook in leeftijd, het jaar waarin de hoogste vooropleiding is afgerond en de verblijfsduur in het hoger onderwijs. Voor het cohort 2014-2015 komt daar nog een derde groep bij, namelijk degenen die de hbo-master pedagogiek volgen. Deze groep zit qua kenmerken precies tussen de andere twee groepen in.

³ Hiervan volgt 99 procent de variant Leraar speciaal onderwijs.

Tabel 2.2 Hbo-interventiegroepen opgedeeld naar cohort en vooropleiding

	Cohort 2013-2014 (n=3.107)		Cohort 2014-2015 (n=3.495)		
	met diploma in het onderwijs domein (n=2.414)	zonder diploma in het onderwijs domein (n=1.003)	met diploma in het onderwijs domein (n=2.239)	zonder diploma in het onderwijs domein (n=976)	pedagogiek (n=280)
Geslacht					
Man	21%	28%	20%	25%	19%
Vrouw	79%	72%	80%	75%	81%
Leeftijdscategorieën					
20-25 jaar	31%	5%	33%	7%	11%
26-30 jaar	22%	14%	25%	13%	25%
31-40 jaar	22%	23%	20%	24%	27%
Ouder dan 40 jaar	24%	58%	22%	56%	38%
Gemiddelde leeftijd	32,5	40,2	32,5	40,2	37,4
Hoogste diploma					
Hbo-bachelor	100%	57%	100%	52%	87%
Hbo-master	0%	18%	0%	18%	5%
Wo-bachelor	0%	2%	0%	3%	1%
Wo-master	0%	11%	0%	13%	1%
Onbekend	0%	12%	0%	14%	6%
Jaar behalen diploma					
Jaar voor start master	17%	3%	18%	3%	4%
2-10 jaar voor start master	41%	22%	55%	33%	52%
>10 jaar voor start master	42%	75%	27%	64%	44%
Aantal jaren in ho					
Minder dan 4 jaar	3%	13%	3%	26%	10%
4 of 5 jaar	49%	15%	52%	12%	37%
Meer dan 5 jaar	47%	72%	45%	62%	53%

Bron: Basisregistratie Onderwijs (BRON), bewerkingen SEO

Academische masteropleidingen (wo)

In de Lerarenbeurs waren voor het studiejaar 2014-2015 ruim 1.000 aanvragen geregistreerd voor een post-initiële masteropleiding. Hiervan bleek bijna de helft (46 procent) een herhaalaanvraag te zijn, hetgeen inhoudt dat aanvragers al voor september 2014 met hun master zijn gestart. Voor de andere helft betrof het een eerste aanvraag en vormt daarmee de basis voor de potentiële interventiegroep. In de registratie van de Lerarenbeurs is tevens bekend in welke onderwijssector de aanvrager werkzaam is. Ongeveer 60 procent bleek werkzaam in het hoger onderwijs en van de overgebleven 40 procent bleken drie op de tien aanvragers een aanvraag te hebben gedaan voor een post-initiële hbo-masteropleiding. De totale interventiegroep van academische

masteropleidingen komt daarmee uit op 70 personen. Gezamenlijk volgen zij 13 verschillende opleidingen, zie Tabel 2.3.

Tabel 2.3 MEBIT meest gevolgde academische master binnen de Lerarenbeurs

Tussenmeting 2015	Cohort 2014-2015 (n=70)
Evidence Based Innovation in Teaching	44%
Academisch Meesterschap	14%
Executive Master of Management in Education	11%
Bestuurs- en Organisationswetenschap	6%
Teaching and Learning in Higher Education	6%
Bedrijfskunde	6%
Executive Master of Management and Organization	4%
Executive Master of Finance & Control	1%
Geographical Information Sciences	1%
Corporate Communication	1%
Executive Master in Finance	1%
Executive Master in Business Administration	1%
Executive Master of Public and Non-profit Management	1%

Bron: Registratie Lerarenbeurs, bewerkingen SEO

De meeste gevolgde opleiding binnen de academische interventiegroep betreft de Master Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT). Deze opleiding is samen met de master Academisch Meesterschap en de master Teaching and Learning in Higher Education (TLHE) primair gericht op leraren. TLHE is specifiek gericht op leraren in het hoger onderwijs, maar de registratie van de Lerarenbeurs wijst uit dat ook leraren uit overige onderwijssectoren deze opleiding volgen en worden binnen dit onderzoek tot de interventiegroep gerekend⁴. De overige tien opleidingen zijn niet primair gericht op leraren en worden gevolgd met een Lerarenbeurs doordat deze subsidieregeling geen eisen stelt aan het type master. Alle opleidingen hebben overeenkomstig dat ze in deeltijd worden aangeboden en over het algemeen een nominale studieduur hebben van 60 ECTS.

Ten opzichte van de hbo-interventiegroep heeft de wo-interventiegroep een aantal afwijkende persoonskenmerken, zie Tabel 2.4. Allereerst volgen relatief meer mannen een masteropleiding op wo-niveau dan op hbo-niveau. Van de interventiegroep is namelijk 43 procent man. Bij de hbo-interventiegroep is dat gemiddeld 28 procent. Ook is de wo-interventiegroep gemiddeld ouder dan de hbo-interventiegroep. De gemiddelde leeftijd is respectievelijk 43,4 jaar tegenover 35,2 jaar op hbo-niveau. Qua diploma's is niet voor iedereen bekend wat de hoogst genoten opleiding is⁵. Voor degenen waarvoor dit wel bekend is, heeft driekwart een hbo-opleiding gevolgd en een kwart een universitaire opleiding. Daarvan heeft het merendeel (64 procent) de opleiding langer dan tien jaar geleden afgerond.

⁴ Het gaat om vier personen waarvan er twee werkzaam zijn in het vo, één in bve en één in het speciaal onderwijs.

⁵ Dit kenmerk is niet beschikbaar in de registratie van de Lerarenbeurs. Daarvoor is koppeling tussen lerarenbeurs en BRON noodzakelijk. Voor 31 procent bleek een dergelijke koppeling niet mogelijk.

Tabel 2.4 Kenmerken wo-interventiegroep

Tussenmeting 2015	Wo-cohort 2014-2015 (n=70)	Hbo-cohort 2014-2015 (n=3.495)
Geslacht		
Man	43%	22%
Vrouw	57%	78%
Leeftijdscategorieën		
20-25 jaar	0%	24%
26-30 jaar	10%	22%
31-40 jaar	33%	21%
Ouder dan 40 jaar	57%	33%
Gemiddelde leeftijd	43,4	35,2
Hoogste diploma		
Hbo	50%	91%
Wo	19%	5%
Onbekend	31%	4%
Jaar behalen diploma		
Jaar voor start master	1%	13%
2-10 jaar voor start master	14%	49%
>10 jaar voor start master	54%	38%
Onbekend	31%	4%
Aantal jaren in ho		
Minder dan 4 jaar	18%	10%
4 of 5 jaar	17%	40%
Meer dan 5 jaar	48%	50%
Onbekend	17%	0%

Bron: Registratie Lerarenbeurs/BRON, bewerkingen SEO

2.4 Kenmerken controlegroepen

De controlegroepen voor de hbo- en wo-interventiegroepen van het cohort 2014-2015 zijn tot stand gekomen door een selectie te maken uit het diplomabestand van DUO. Dit diplomabestand bestaat uit iedereen die tussen 2002 en 2014 een onderwijsdiploma op hbo- of universitair niveau heeft behaald in het bekostigd onderwijs. Voor iedere interventiegroep afzonderlijk is uit dit bestand een controlegroep geselecteerd door gebruik te maken van stratificatie. Ook voor de controlegroep voor hbo-pedagogiek is geput uit dit diplomabestand. Ruim de helft van de interventiegroep hbo-pedagogiek heeft namelijk een onderwijsdiploma op hbo-bachelorniveau.

In Tabel 2.5 wordt een overzicht weergegeven van de verschillende controlegroepen en is te zien op welke persoonskenmerken is gestratificeerd. De persoonskenmerken per controlegroep zijn opgenomen in Bijlage A.

Tabel 2.5 Overzicht van de vier verschillende controlegroepen

	Controlegroep voor	Selectie hoogste vooropleiding	Opleidingsrichting hoogste vooropleiding	Gestratificeerd op
1	hbo-masterstudenten met onderwijsbachelor	hbo-bachelor	onderwijs	leeftijd en diplomajaar hbo-bachelor
2	hbo-masterstudenten zonder onderwijsbachelor	hbo-bachelor	onderwijs	leeftijd en diplomajaar hbo-bachelor
3	Hbo pedagogiek	hbo-bachelor	onderwijs	leeftijd en diplomajaar hbo-bachelor
4	wo-masterstudenten	wo-master/ hbo-bachelor	onderwijs	leeftijd en diplomajaar

2.5 Dataverzameling

In de eerste meting in 2014 is een basis gelegd voor het verzamelen van gegevens van de verschillende doelpopulaties. Deze basis bestond uit een web-enquête onder leraren, hetgeen de belangrijkste bron vormt voor de effectmeting. Nadeel van het gebruik van deze enquête is dat uitkomstmaten alleen worden vastgesteld door middel van zelfrapportage of zelfreflectie. Om het perspectief op potentiële uitkomsten uit te breiden, is voor de tussenmeting ook een web-enquête gehouden onder schoolleiders die binnen hun eigen school ervaring hebben met leraren die een masteropleiding volgen of reeds afgerond hebben.

Dataverzameling onder leraren

Voor de nulmeting is een vragenlijst voor leraren in de interventie- en controlegroep ontwikkeld die bestaat uit de volgende drie onderdelen:

1. Selectievragen
2. Persoonskenmerken
3. Uitkomstmaten

De eerste twee onderdelen zijn noodzakelijk voor het afbakenen van de onderzoekspopulatie en het vergelijkbaar krijgen van de interventie- en controlegroepen. Hiermee wordt onder andere achterhaald of respondenten daadwerkelijk werkzaam zijn als leraar en of leraren die geen masteropleiding volgen qua motivatie en ambitie vergelijkbaar zijn met leraren die wel een masteropleiding volgen.

Het derde onderdeel is directe input voor de daadwerkelijke effectmeting, waarvoor in de eerste meting in 2014 weloverwogen een aantal belangrijke uitkomstmaten zijn geselecteerd (zie Heyma et al., 2014). Deze uitkomstmaten bestrijken alle clusters van mogelijke effecten, zoals vastgesteld in de eerste fase van het onderzoek. Deze uitkomstmaten hebben bovendien voldoende variatie laten zien in de eerste meting om er betekenisvolle analyses op uit te kunnen voeren.

De volledige web-enquête onder leraren is opgenomen in Bijlage B.

Dataverzameling op schoolniveau

Niet alle benodigde informatie voor het vaststellen van effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving kan worden vastgesteld op basis van een enquête onder leraren. Aspecten als prestaties van leerlingen, objectieve informatie over de kwaliteit van leraren of de professionaliteit van de schoolcultuur is moeilijk door leraren zelf vast te stellen. Daarom is het belangrijk om aanvullende informatie te verzamelen bij de scholen van de leraren in het onderzoek. Om dat mogelijk te maken is in de web-enquête onder leraren een vraag opgenomen waarin gevraagd wordt naar de school waar de leraar lesgeeft. Het merendeel van de leraren heeft deze vraag ingevuld, waardoor het mogelijk is geweest om een groot deel van de betrokken scholen te achterhalen.

Via schoolleiders is aanvullende informatie verzameld met betrekking tot de professionaliteit van de schoolcultuur en het functioneren van masteropgeleide en niet-masteropgeleide leraren in het algemeen. Dit is vormgegeven door middel van een web-enquête die is uitgezet onder deze schoolleiders. De enquête bestond uit gelijksoortige vragen als opgenomen in de lerarenenquête, maar dan vanuit het perspectief van de schoolleider. Aanvullende aspecten voor schoolleiders betreffen (de eisen voor) doorstroom van leraren naar hogere loonschalen, de mate van functiedifferentiatie en specialisatie, en het aantal masteropgeleide en niet-masteropgeleide leraren op school. Om de privacy te garanderen van leraren die hebben meegedaan in de nulmeting en de respons op vervolgmetingen zo min mogelijk te schaden, is aan schoolleiders niet direct naar (het functioneren van) de betreffende leraren gevraagd. Er is in z'n algemeenheid gevraagd naar leraren die een masteropleiding volgen dan wel gevolgd hebben. Daarmee blijft objectieve informatie die direct te koppelen is aan de leraren in de interventiegroepen noodzakelijkerwijze beperkt.

De volledige web-enquête onder schoolleiders is opgenomen in Bijlage C.

3 Tussentijdse effecten van een masteropleiding

Voor de groep leraren die sinds september 2013 een onderwijsmaster op hbo-niveau volgt, is een aantal significante verschillen in uitkomstmaten vastgesteld ten opzichte van een vergelijkbare groep leraren die geen masteropleiding volgt. Omdat deze leraren nog bezig zijn met hun opleiding is het aantal potentiële effecten nog beperkt.

In de periode mei tot en met augustus 2015 hebben alle interventie- en controlegroepen een uitnodiging ontvangen om mee te doen aan de lerarenenquête op basis waarvan effecten van een masteropleiding worden vastgesteld. Voor het hbo-cohort met de nulmeting in 2014 (degenen die per september 2013 zijn gestart met een onderwijsmaster en de bijbehorende controlegroep) is de enquête voor de tweede maal gehouden. De overige cohorten hebben dit jaar voor het eerst meegedaan. Ook is in dezelfde periode een enquête gehouden onder schoolleiders van scholen waar de hbo-interventiegroep uit de nulmeting werkzaam is. In dit hoofdstuk worden de resultaten van beide enquêtes weergegeven en geïnterpreteerd.

3.1 Respons lerarenenquête

De totale bruto onderzoekspopulatie voor de tussenmeting in 2015 bestaat uit 18.699 personen. Hiervan zijn ruim 1.200 personen uitgevallen, omdat zij zich bij de eerste meting hadden afgemeld of dit jaar niet (meer) konden worden aangeschreven via DUO⁶. De netto onderzoekspopulatie komt daarmee uit op 17.433 personen. Eén derde daarvan betreft de interventiegroep, twee derde de controlegroep. De controlegroep is bewust twee maal zo groot als de interventiegroep gemaakt. Hierdoor wordt het risico ondervangen dat de controlegroep van afgestudeerden in de richting onderwijs onvoldoende leraren bevat die werkzaam zijn in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs.

Van de totale netto onderzoekspopulatie hebben 3.466 personen de enquête ingevuld. Dit betreft een bruto respons van 20 procent en ligt slechts iets onder de behaalde respons in de eerste meting in 2014⁷. De hoogste bruto respons is behaald onder de wo-groepen, namelijk 70 procent. Voor een web-enquête is dat aanzienlijk en het geeft aan dat een eerdere enquête over de Lerarenbeurs in hetzelfde studiejaar bij deze doelgroep zeer waarschijnlijk geen belemmering heeft gevormd voor de respons op de huidige enquête.⁸

Op grond van een aantal selectievragen zijn ruim 1.000 mensen afgefallen uit de netto onderzoekspopulatie. Deze selectievragen hebben ervoor gezorgd dat alleen leraren werkzaam in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs zijn overgebleven. Daarnaast is ook een check gedaan op het daadwerkelijk volgen van een masteropleiding door leden van de interventiegroep en het uitsluiten daarvan in de controlegroep.

⁶ Dit heeft verschillende oorzaken: opgenomen op zwarte lijst bij DUO (aangegeven niet deel te willen nemen aan onderzoek), vanwege onbekend adres of onbekend persoon bij DUO.

⁷ De bruto respons in de eerste meting was 24 procent.

⁸ Hiervoor werd voor aanvang van het onderzoek nog wel gevreesd.

De netto respons van de tussenmeting in 2015 bestaat uit 1.048 leraren die een onderwijsmaster volgen en 1.394 leraren die fungeren als controlegroep. Ook de netto respons is vergelijkbaar met dat van de eerste meting in 2014, namelijk 14 procent nu tegen 16 procent vorig jaar. Binnen de responderende groep leraren die een master volgen, volgen er slechts elf een master op universitair niveau. Vanwege dit kleine aantal is besloten om de populatie van academische masteropleidingen en de bijbehorende controlegroep verder buiten beschouwing te laten bij de kwantitatieve effectanalyses.⁹

Tabel 3.1 Netto respons tussenmeting 2015 is gemiddeld 14 procent

	Bruto populatie	Netto populatie	Bruto respons	Netto respons
Hbo-master				
<i>Interventiegroep</i>				
cohort 2013-2014	3.417	3.101	595 (19%)	362 (12%)
cohort 2014-2015	3.495	3.227	740 (23%)	599 (19%)
<i>Controlegroep</i>				
cohort 2013-2014	6.000	5.576	940 (17%)	675 (12%)
cohort 2014-2015	5.390	5.184	1.046 (20%)	741 (14%)
Wo-master				
Interventiegroep cohort 2014-2015	70	54	38 (70%)	11 (20%)
Controlegroep cohort 2014-2015	327	291	107 (37%)	54 (17%)
Totaal	18.699	17.433	3.466 (20%)	2.442 (14%)

3.2 Matching controlegroepen leraren

Om tot een optimale controlegroep te komen voor de interventiegroep op hbo-niveau, is dezelfde matchingmethode toegepast als in de eerste meting in 2014. Dit betreft *Kernel propensity score matching*¹⁰, waarbij zowel op objectieve als op subjectieve kenmerken is gematcht. Voorbeelden van objectieve kenmerken zijn leeftijd, geslacht en onderwijssector. Als subjectief kenmerk is gebruik gemaakt van de mening van leraren ten aanzien van een masteropleiding zoals naar voren gekomen in de enquêteresultaten. Daarbij is verondersteld dat leraren met een vergelijkbare mening ongeveer dezelfde ambitie en motivatie hebben om een masteropleiding te (gaan) volgen. Deze mening is vastgesteld aan de hand van 12 verschillende stellingen ten aanzien van een masteropleiding voor leraren. Een voorbeeld daarvan is de stelling “*Het volgen van een masteropleiding verhoogt het kennisniveau van leraren*”. De controlegroep wordt zodanig samengesteld dat het oordeel op deze stelling niet afwijkt tussen de interventie- en controlegroep. Dit geldt voor alle kenmerken die zijn betrokken in de matching.

⁹ In het vervolg van het onderzoek worden academische masterstudenten wel betrokken in een kwalitatieve benadering (focusgroepen) en evaluatie.

¹⁰ Bij Kernel propensity score matching krijgen alle respondenten in de interventie- en controlegroep een zodanig gewicht dat beide groepen qua (gewogen) kenmerken zoveel mogelijk op elkaar lijken. Het grote voordeel van Kernel matching is dat alle respondenten worden gebruikt in de analyse en er dus geen informatie verloren gaat.

Voor de hbo-masters is onderscheid gemaakt tussen drie subgroepen: master SEN, master Vakleerkracht en overige hbo-masters¹¹. In de eerste meting in 2014 is vastgesteld dat deze typen masteropleidingen verschillende doelgroepen aantrekken. De master SEN wordt bijvoorbeeld voornamelijk gevolgd door leraren werkzaam in het primair onderwijs en de master Vakleerkracht vooral door leraren in het voortgezet onderwijs. Hetzelfde wordt teruggevonden bij het hbo-cohort dat per september 2014 een masteropleiding is gestart. In totaal zijn er voor de tussenmeting in 2015 zes aparte controlegroepen samengesteld via matching: drie voor het cohort uit de nulmeting en drie voor het nieuwe cohort.

Ter verduidelijking van wat de toegepaste matchingmethode oplevert, is in Tabel 3.2 het resultaat weergegeven van de matching voor de interventiegroep die per september 2014 de masteropleiding SEN is gestart. Voorafgaand aan de matching verschilt de interventiegroep (I) op de meeste kenmerken significant van de controlegroep (C). Na matching zijn de interventie- en controlegroep vergelijkbaar op alle kenmerken. Dezelfde matchingmethode is toegepast op de subgroepen master Vakleerkracht en de overige masters op hbo-niveau. De resultaten van die matching worden weergegeven in Tabel D.1 tot en met Tabel D.5 in Bijlage D. Voor alle subgroepen is het gelukt om geschikte controlegroepen samen te stellen.

3.3 Tussentijdse effecten hbo-master

De enquête onder leraren is in 2015 gehouden onder twee groepen leraren die met een jaar verschil zijn begonnen aan dezelfde hbo-masteropleidingen. Op basis van die enquête zijn diverse uitkomstmaten beschikbaar waarop (het volgen van) een masteropleiding potentieel effect kan hebben¹². Voor de groep die is gestart per september 2014 betreft het een nulmeting van uitkomstmaten, waarin nog geen verschillen te zien zouden moeten zijn tussen de interventie- en controlegroep. Hier kan iets op worden afgedongen, gegeven het feit dat de enquête rond het einde van het eerste studiejaar is afgenomen en er sprake kan zijn van korte termijn effecten¹³. Om dit na te gaan zijn alle uitkomstmaten voor dit cohort vergeleken tussen de interventie- en controlegroep. Het resultaat daarvan is opgenomen in Bijlage E.

Net zoals in de eerste nulmeting worden enkele verschillen waargenomen in uitkomstmaten tussen de interventie- en controlegroepen. Het betreft onder andere een verbetering van de vakinhoudelijke kennis in de afgelopen 12 maanden en het aannemen van een onderzoekende houding door leraren. Deze uitkomstmaten vallen positiever uit voor de interventiegroepen dan voor de controlegroepen. Gegeven het feit dat de meeste van deze verschillen ook bij een cohort eerder te zien waren, zijn deze verschillen waarschijnlijk niet toevallig. Er is eerder sprake van eerste effecten van het volgen van de masteropleiding.

¹¹ Deze groep bestaat vooral uit de hbo-master Leren en Innoveren/Learning and Innovation.

¹² Deze uitkomstmaten zijn zorgvuldig gekozen op basis van relevante beleidsdocumenten, relevante wetenschappelijke literatuur en gesprekken met betrokkenen in het onderwijsveld, zie Heyma et al. (2014).

¹³ Op basis van een selectie via DUO op definitieve inschrijfgegevens kan een enquête nooit voor februari worden uitgezet. In de praktijk zorgt het afbakenen van een goede onderzoekspopulatie ervoor dat pas vanaf maart/april een enquête kan worden uitgezet.

Tabel 3.2 Geslaagde matching voor hbo-master SEN cohort 2014-2015

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	78%	47%	**	76%	80%	
Aandeel voortgezet onderwijs	17%	38%	**	19%	11%	
Aandeel mbo	5%	14%	**	5%	9%	
Aandeel mannen	8%	33%	**	9%	9%	
Gemiddelde leeftijd	33,1	36,4	**	32,5	32,1	
Aandeel allochtonen	7%	10%		7%	5%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	51%	38%	**	53%	46%	
Aandeel LB	38%	41%		35%	43%	
Aandeel LC	9%	16%	*	10%	10%	
Aandeel LD	1%	5%		2%	1%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	11,6	9,2	**	10,8	9,9	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	10,1	8,0	**	9,5	8,9	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	80%	73%		78%	80%	
Aandeel tijdelijke dienst	14%	20%		16%	13%	
Aandeel overig dienstverband	6%	7%		6%	7%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,82	0,83		0,83	0,81	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	98%	79%	**	98%	98%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	82%	51%	**	81%	85%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	98%	75%	**	98%	97%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	95%	59%	**	95%	93%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	75%	48%	**	73%	78%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	37%	35%		38%	37%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	31%	47%	**	33%	35%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	44%	39%		44%	42%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	17%	30%	**	19%	15%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	70%	30%	**	67%	67%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	61%	38%	**	60%	60%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	37%	24%	**	36%	27%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau;

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Het is echter ook niet ondenkbaar dat de leraren in de interventiegroepen eerder geneigd zijn om juist op dit type vragen een positiever antwoord te geven dan de leraren in de controlegroepen. Zij volgen immers een masteropleiding waarvan verwacht zou mogen worden dat de vakinhoudelijke kennis wordt verbeterd en leraren geïnspireerd worden meer aan onderzoek te doen. Bij uitkomstmaten die direct refereren aan de doelstellingen van de masteropleiding kan er sprake zijn van selectieve zelfobservatie bij de interventiegroepen¹⁴. Hiervoor kan niet op dezelfde wijze

¹⁴ In de vragenlijst is het aantal uitkomstmaten dat selectieve zelfobservatie 'uitlokt' tot een minimum beperkt.

worden gecorrigeerd als voor selectie in persoonskenmerken en in motivatie en ambitie ten aanzien van het volgen van een masteropleiding door middel van matching. De enige manier om hiermee om te gaan, is om per uitkomstmaat na te gaan in hoeverre er sprake kan zijn van selectieve zelfobservatie in het geval van een significant verschil tussen de interventie- en controlegroep. Hoe directer de uitkomstmaat refereert aan de doelstellingen van de masteropleiding, hoe groter de kans op selectieve zelfobservatie bij de interventiegroep. Per uitkomstmaat wordt hier nader op gereflecteerd.

Naast de nulmeting voor het cohort 2014-2015 is in 2015 ook nieuwe informatie beschikbaar voor het cohort dat sinds september 2013 een hbo-masteropleiding volgt. Voor dit cohort worden hieronder potentiële tussentijdse effecten van het volgen van een masteropleiding gepresenteerd. Dat is mogelijk door de leraren die bijna twee jaar bezig zijn met hun masteropleiding te vergelijken met vergelijkbare leraren die geen masteropleiding hebben gevolgd. Binnen dit onderzoek worden drie niveaus onderscheiden waarop effecten kunnen plaatsvinden: het niveau van de leerlingen die onderwezen worden door de betreffende leraren, het niveau van de leraren zelf en het niveau van de school waar de leraren werkzaam zijn.

Effecten op leerlingen

De effecten van het volgen van een masteropleiding door leraren op leerlingen worden idealiter vastgesteld op basis van de leerprestaties van leerlingen. Hierbij doen zich een aantal complicaties voor, waardoor het binnen dit onderzoek niet haalbaar is om directe effecten op leerprestaties van leerlingen vast te stellen¹⁵. Leerprestaties van leerlingen worden echter zelf weer beïnvloed door de professionele kwaliteit van leraren, die gemakkelijker kan worden vastgesteld. Dit wordt gedaan via het in kaart brengen van een aantal vaardigheden van leraren. Hierin is onderscheid gemaakt tussen het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar, de mate van opbrengstgericht werken en de vakinhoudelijke kennis. Zowel de pedagogisch-didactische vaardigheden als de vakinhoudelijke kennis van leraren zijn vastgesteld via de lerarenenquête. Deze vaststelling is door leraren zelf uitgevoerd aan de hand van zelfreflectie. Zelfreflectie zou ten opzichte van observaties door derden kunnen worden gezien als minder betrouwbaar, omdat mensen zich daarmee beter of slechter kunnen voordoen dan in werkelijkheid. De mate waarin dit daadwerkelijk gebeurt is niet vast te stellen. In beginsel wordt hier verondersteld dat een eventuele over- of onderwaardering van de werkelijkheid bij de controlegroepen even groot is als bij de interventiegroepen. Het vergelijken van de interventie- met de controlegroepen geeft in dat geval alsnog een betrouwbaar beeld van eventuele verschillen in pedagogisch-didactische vaardigheden en in vakinhoudelijke kennis tussen de interventie- en controlegroepen. Een vergelijking tussen beide groepen zou pas problematisch zijn als er sprake is van selectieve zelfobservatie. Een gevonden effect zou dan eventueel ook verklaard kunnen worden door een structureel verschil in over- of onderwaardering tussen de interventie- en controlegroep.

De zelfreflectie op het pedagogisch-didactisch handelen is vormgegeven door middel van 18 stellingen, waarbij gebruik is gemaakt van een gevalideerd meetinstrument (Van de Grift et al., 2011). Deze stellingen zijn dermate algemeen geformuleerd (zie Tabel F.1 in Bijlage F), dat

¹⁵ Eén van de grootste complicaties is het causaal toeschrijven van een verandering in leerprestaties aan de masteropleiding van leraren. Leerlingen hebben te maken met meerdere leraren gedurende hun schoolloopbaan en met exogene invloeden. Bovendien is het niet de verwachting dat leerprestaties ineens veranderen, waardoor ook het tijdsaspect een rol speelt in het isoleren van het directe effect van de masteropleiding op de leerprestaties van leerlingen.

selectieve zelfreflectie minder waarschijnlijk is. Alle leraren hebben aangegeven in hoeverre zij het eens of oneens zijn met de stellingen aan de hand van een vijfpunt Likertschaal. Van de 18 stellingen worden per subgroep binnen de hbo-masteropleidingen bij maximaal vijf stellingen significante verschillen gevonden tussen de interventie- en controlegroepen. Voor iedere subgroep betreft het verschillende stellingen en wijst het verschil niet altijd dezelfde richting op (zie Tabel 3.3). Op de overkoepelende maatstaf, die is samengesteld uit alle 18 stellingen, wordt geen significant verschil waargenomen tussen de interventie- en controlegroepen. Dit komt overeen met de bevindingen in de nulmeting van dit cohort. Op basis hiervan kan worden geconcludeerd dat er geen aanwijzingen zijn dat het nog volgen van een masteropleiding gemiddeld leidt tot een significante verbetering van pedagogisch-didactische vaardigheden.

Tabel 3.3 Pedagogisch-didactische handelen vergelijkbaar tussen interventie- (I) en controlegroepen (C)

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen	95%	80%	*	89%	91%		79%	91%	
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	90%	89%		66%	82%	*	74%	79%	
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	78%	81%		55%	70%		42%	70%	*
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	62%	53%		47%	55%		74%	43%	*
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	51%	34%		59%	37%	**	58%	58%	
Maatstaf pedagogisch didactisch handelen	75%	68%		60%	61%		71%	65%	

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Het tweede onderzochte aspect met betrekking tot de professionele kwaliteit van leraren betreft de mate van opbrengstgericht werken door leraren. Hieromtrent zijn vijf stellingen voorgelegd, waarin een aantal wisselende verschillen zijn gevonden voor de subgroepen die een masteropleiding volgen, zie Tabel 3.4. Bij de master Vakleerkracht worden twee negatieve verschillen gevonden, namelijk op het vaststellen van ontwikkelingskansen voor leerlingen aan de hand van leerprestaties en het tijdig contact zoeken met ouders van leerlingen in geval van opvallend of problematisch gedrag. Dit laatste verschil was ook zichtbaar in de nulmeting van dit cohort. Het verschil impliceert dat leraren met een masteropleiding minder opbrengstgericht werken dan hun collega's zonder masteropleiding. Er is hier echter mogelijk sprake van een grotere bewustwording van de mate van opbrengstgericht werken bij leraren als gevolg van de masteropleiding, waardoor zij deze stellingen minder positief beoordelen. Een andere mogelijkheid is dat leraren gedurende hun opleiding minder tijd hebben om opbrengstgericht te werken. Interviews en focusgesprekken in het vervolg van dit onderzoek kunnen meer zicht geven op de precieze verklaring voor het gevonden verschil. Bij alle drie de soorten masters geven leraren in de interventiegroep vaker aan dat zij evalueren of er verbeteringen mogelijk zijn in hun eigen handelen, maar alleen in de subgroep 'overige masters' zijn die verschillen ten opzichte van de controlegroep statistisch significant. Bij de master SEN wordt geen enkel significant verschil gevonden. Samengevat kan dus worden gesteld dat er geen of

nauwelijks (positieve) effecten worden gevonden op het opbrengstgericht werken van leraren die een masteropleiding volgen.

Tabel 3.4 Opbrengstgericht werken vergelijkbaar tussen interventie- en controlegroepen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen	80%	85%		73%	69%		89%	81%	
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	76%	73%		51%	66%		68%	67%	
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	74%	60%		36%	54%	*	58%	59%	
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	82%	76%		45%	62%	*	58%	53%	
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	95%	85%		73%	68%		95%	65%	**

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Met betrekking tot vakinhoudelijke kennis hebben leraren eveneens vijf stellingen voorgelegd gekregen. Deze stellingen betreffen onder andere de huidige stand van hun vakinhoudelijke kennis en de ontwikkeling daarvan in de afgelopen 12 maanden, zie Tabel 3.5. De zelf ingeschatte vakinhoudelijke kennis verschilt bij twee van de drie typen masteropleidingen significant tussen de interventie- en controlegroepen. Onder de leraren die een master Vakleerkracht volgen is het aandeel dat zijn/haar eigen vakinhoudelijke kennis als goed beoordeeld 25 procentpunt hoger dan bij de controlegroep. Bij de subgroep overige masters is dat zelfs 33 procentpunt hoger. Ook bij de master SEN is het verschil bijna 20 procentpunt, maar net niet voldoende om significant af te wijken van de controlegroep. Ook hebben alle leraren in de verschillende interventiegroepen gemeenschappelijk dat zij het vaker (zeer) eens zijn met de stelling *Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd* dan leraren uit de controlegroepen. Daarnaast is er voor de subgroep Vakleerkracht een positief verschil waargenomen in het beschikken over meerdere benaderingen om vakkennis over te brengen op leerlingen.

Omdat de stellingen met betrekking tot de vakinhoudelijke kennis in tegenstelling tot die over pedagogisch-didactische vaardigheden niet afkomstig zijn van een gevalideerd instrument en er wel significante verschillen worden waargenomen, is het van belang om na te gaan in hoeverre er sprake kan zijn van selectieve beantwoording door de interventiegroepen. Van de vijf stellingen zijn de eerste twee hier het meest gevoelig voor en de laatste het minst. De gevonden verschillen lijken daarom eerder ingegeven door selectieve zelfreflectie dan door het volgen van een masteropleiding. Bij de derde stelling kan er juist weer sprake zijn van een negatieve correlatie tussen het volgen van de masteropleiding en het gegeven antwoord. Door het volgen van de masteropleiding kunnen leraren kritischer tegenover het hebben van voldoende vakkennis staan. Ze leren immers extra bij. Het is daarom nog te vroeg om vast te stellen of de gevonden verschillen in vakinhoudelijke kennis veroorzaakt zijn door de masteropleiding. Met behulp van vervolgmetingen wordt bekeken of er meer grip te krijgen is op de mate waarin er sprake is van selectieve zelfreflectie.

Tabel 3.5 Niveau en ontwikkeling van vakinhoudelijke kennis vermoedelijk onderhevig aan selectieve zelfreflectie

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	72%	55%		80%	55%	**	79%	46%	**
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	74%	33%	**	77%	36%	**	63%	25%	**
Ik heb voldoende vak kennis	90%	91%		91%	86%		84%	94%	
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	93%	89%		96%	88%		95%	92%	
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	91%	92%		95%	84%	*	95%	92%	

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Effecten op leraren

Het volgen van een masteropleiding zou kunnen leiden tot meer baantevredenheid en tevredenheid met arbeidsomstandigheden bij leraren. Op basis van de lerarenenquête is vastgesteld dat het merendeel van alle leraren (zeer) tevreden is met hun baan als leraar en hun baan in het onderwijs. Ook zijn zij positief gestemd over de inhoud van het werk. Over hun salaris, de loopbaanmogelijkheden en de werkdruk zijn zij minder te spreken. Op al deze werkaspecten worden echter geen verschillen waargenomen tussen de interventie- en controlegroepen, zie Tabel 3.6. Ook over professionaliseringsmogelijkheden zijn de interventiegroepen even tevreden als de controlegroepen, zie Tabel 3.7. Hierin werd in de nulmeting nog wel een verschil waargenomen, maar dat ligt waarschijnlijk aan het feit dat de beslissing (en toestemming) om een masteropleiding te gaan volgen toen recenter was dan nu.

Tabel 3.6 Geen verschil tussen interventie- en controlegroepen in tevredenheid met werk-aspecten)

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	81%	73%		89%	85%		89%	86%	
... de baan in het onderwijs	88%	92%		84%	90%		95%	85%	
... met de inhoud van het werk	80%	75%		89%	84%		89%	83%	
... met het salaris	38%	32%		36%	36%		47%	34%	
... de loopbaanmogelijkheden	28%	41%		41%	40%		47%	38%	
... de werkdruk	20%	9%		16%	23%		32%	11%	

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel 3.7 Interventiegroep even tevredenheid met bij- en nascholing als controlegroep

Aandeel (zeer) tevreden met...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	76%	71%		70%	68%		74%	70%	
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	54%	67%		58%	68%		53%	61%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	40%	43%		49%	53%		26%	47%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	37%	55%		50%	55%		37%	51%	
...de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	26%	29%		22%	30%		32%	26%	

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Een masteropleiding zou gevolgen kunnen hebben voor de frequentie van bepaalde professionele activiteiten van leraren. Voor dit onderzoek is een zestal professionele activiteiten geselecteerd waarnaar gekeken wordt, waaronder het gezamenlijk lesgeven als team in dezelfde klas¹⁶, het bijwonen van lessen van andere leraren, inclusief het geven van feedback daarop, en het uitwisselen van lesmateriaal met andere leraren. Per activiteit is gevraagd hoe vaak een leraar deze gemiddeld genomen onderneemt. In Tabel 3.8 is het gemiddeld aantal keer dat de activiteit per jaar wordt ondernomen weergegeven voor de verschillende subgroepen. Hieruit blijkt dat leraren het vaakst discussiëren over de voortgang van leerlingen. Bij alle groepen ligt dit gemiddeld rond 20 keer per jaar. Bij de master Vakleerkracht is hierin een significant verschil te zien tussen de interventie- en controlegroep, waarbij leraren die een masteropleiding volgen deze activiteit gemiddeld drie keer per jaar minder ondernemen dan leraren die geen master volgen. Ook het gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas komt minder vaak voor bij twee van de drie interventiegroepen dan bij de bijbehorende controlegroep. Bij de meeste activiteiten zijn er echter nauwelijks verschillen tussen de interventie- en controlegroepen in de frequentie waarmee deze voorkomen. Wel valt op dat leraren in de interventiegroep eerder minder dan meer aandacht besteden aan de vooraf ingeschatte relevante professionele activiteiten. Een mogelijke verklaring is het gebrek aan tijd door het volgen van de masteropleiding zelf. Na afronding daarvan zou dat kunnen veranderen en omslaan in meer aandacht voor deze activiteiten. Dat moet duidelijk worden in de volgende meting die voor de meeste leraren na afronding van de masteropleiding zal plaatsvinden.

Een interessante vraag op het niveau van leraren is of het volgen van een masteropleiding leidt tot promotie in de functie of taken die een leraar uitoefent op scholen. Zo'n promotie wordt vaak afgelezen aan de inschaling van leraren in het loongebouw. In de huidige opzet van het onderzoek wordt de inschaling van leraren benut voor het selecteren van geschikte controlegroepen. De salarisschaal wordt dus gebruikt als één van de matchingkenmerken en is daarvoor ook nodig (want significant verschillend voorafgaand aan de matching, zie bijvoorbeeld Tabel 3.2). Het is vervolgens niet mogelijk om dit kenmerk ook als uitkomstmaat te gebruiken. In de volgende meting wordt daarom een extra vraag gesteld ten aanzien van een mogelijke promotie naar een hogere salarisschaal. Omdat de meeste leraren hun masteropleiding bij de volgende meting zullen hebben afgerond, is het dan ook het juiste moment om daar naar te vragen. Het ligt immers voor de hand

¹⁶ Deze professionele activiteit is het meest relevant voor scholen in het primair onderwijs.

dat als er sprake is van promotie, dat dit na afronding van de masteropleiding plaatsvindt en niet al gedurende de opleiding.

Tabel 3.8 Nauwelijks verschil in frequentie van professionele activiteiten tussen de interventie- en controlegroepen

Gemiddeld aantal keer per jaar	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas	2,5	3,0		2,4	5,7	**	2,9	6,0	*
Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven	3,2	2,7		3,3	3,1		3,4	3,0	
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	5,8	8,6		5,8	6,6		6,0	7,6	
Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren	14,8	15,9		14,8	15,8		14,4	15,7	
Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen	17,6	20,5		17,3	20,0	*	17,5	19,6	
Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen	15,7	16,8		15,5	17,4		15,3	16,6	

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Effecten op de school

Naast effecten op leerlingen en leraren kan het volgen van een masteropleiding ook gevolgen hebben voor de organisatie of taakverdeling binnen een school. Dit kan komen door bijvoorbeeld veranderende taken of rollen van leraren tijdens of na afronding van een masteropleiding. In de enquête is daarom gevraagd naar de tijdsbesteding van leraren, zie Tabel 3.9. Leraren die een masteropleiding volgen, besteden procentueel gemiddeld drie keer zo veel tijd aan professionalisering dan leraren die geen masteropleiding volgen. Het is aannemelijk dat dit verschil wordt veroorzaakt door het volgen van de masteropleiding zelf. Daarnaast zijn er geen eenduidige verschillen in taken en tijdsbesteding tussen de interventie- en controlegroepen. Procentueel besteden alle leraren de meeste tijd aan lesgeven. Leraren die de master Leren en Innoveren volgen geven het minst les, zelfs significant minder dan de controlegroep. Of dit een effect is van het volgen van de masteropleiding is op dit moment nog niet met zekerheid vast te stellen. Het zou namelijk ook kunnen wijzen op het vrijspelen van lestaken voor het volgen van deze specifieke masteropleiding. Na afronding van de masteropleiding (bij de volgende meting) komt daarover meer duidelijkheid.

Het volgen van een masteropleiding kan er ook voor zorgen dat leraren meer actief betrokken raken bij schoolontwikkelingen en op die manier invloed hebben op de schoolorganisatie. Hierbij gaat het onder andere om betrokkenheid bij de ontwikkeling van lesmateriaal en -methoden, het curriculum en de kennis binnen de school, zie Tabel 3.10. Onder de leraren binnen de interventiegroep overige masters (vooral de master Leren en Innoveren) is een dergelijke betrokkenheid vaker aanwezig dan bij de master SEN en de master Vakleerkracht. Bovendien verschillen de leraren binnen de masteropleiding Leren en Innoveren hierin significant van hun controlegroep. Mede omdat deze verschillen er niet waren in de nulmeting van dit cohort, geeft

het aanwijzingen dat de masteropleiding actieve betrokkenheid heeft bevorderd op het gebied van ontwikkeling van het curriculum, kennisontwikkeling en innovaties binnen de school. Vervolgmetingen zullen dit moeten bevestigen.

Tabel 3.9 Interventiegroepen besteden drie maal zo veel tijd aan professionalisering

... (activiteit als % van een gemiddelde werkweek)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Klassikaal) lesgeven	35%	39%		41%	44%		25%	38%	*
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	13%	13%		7%	9%		12%	11%	
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	11%	12%		13%	13%		13%	13%	
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	6%	6%		8%	8%		7%	9%	
Administreren en communiceren van leerresultaten	9%	12%		6%	8%	*	8%	8%	
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	13%	5%	**	18%	5%	**	17%	5%	**
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	3%	2%		2%	3%	*	4%	3%	
Coördinatie en overleg	6%	6%		4%	6%	*	7%	8%	
Overige activiteiten	4%	6%		4%	5%		6%	5%	

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel 3.10 Master Leren en Innoveren actiever betrokken bij curriculum- en kennisontwikkeling en innovaties binnen school

Actieve betrokkenheid bij ... (Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal	40%	44%		72%	65%		68%	69%	
... ontwikkeling van lesmethoden	30%	35%		46%	40%		74%	52%	
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	60%	68%		74%	64%		95%	70%	**
... ontwikkeling van kennis binnen de school	82%	76%		59%	67%		100%	66%	**
... veranderingen en/of innovaties in de school	71%	55%		49%	55%		100%	61%	**

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Meer masteropgeleide leraren binnen een school zou kunnen leiden tot een professionelere schoolorganisatie. Hierbij valt te denken aan een toenemende zeggenschap van leraren over de inhoud en aanpak van het onderwijs. De gebruikte aspecten voor het in kaart brengen van een professionele schoolorganisatie zijn opgenomen in Tabel 3.11. Uit de tussenmeting blijkt dat de interventiegroepen zich bijna over alle aspecten negatiever uitlaten dan de controlegroepen. In slechts enkele gevallen is dit significant negatiever. Hierbij kan de vraag worden gesteld of het volgen van een masteropleiding een negatief effect heeft op de professionaliteit van een schoolorganisatie of dat de blik van leraren die een masteropleiding volgen kritischer is dan dat van leraren die geen master volgen. Het laatste is waarschijnlijker.

Of er meer masteropgeleide leraren werken in de scholen van de interventiegroepen is te zien in Tabel 3.12. Aan alle leraren is in de enquête gevraagd om aan te geven hoeveel procent van de leraren binnen hun school een hbo- of wo-masteropleiding heeft afgerond. Dit percentage liep van nul tot honderd procent, maar 60 procent van alle leraren wist het niet. Op basis van de 40 procent die het wel wist is een gemiddelde berekend. Bij de master SEN en Vakleerkracht is geen significant verschil te zien. Bij de subgroep overige masters wel, waarbij de leraren die een masteropleiding volgen gemiddeld minder masteropgeleide leraren om zich heen hebben dan de leraren die geen master volgen. Dit zou erop kunnen wijzen dat zij het des te urgenter vonden om zelf een masteropleiding te gaan volgen. In dit geval speelt echter mee dat het aandeel leraren dat niet wist hoeveel masteropgeleide leraren er werkzaam zijn in de school een stuk hoger ligt bij de controlegroep dan bij de interventiegroep. Dit verschil is ruim 40 procentpunt (38 procent bij de interventiegroep en 69 procent bij de controlegroep). Hierdoor kan het gemiddelde zoals weergegeven in Tabel 3.12 vertekent zijn door non-representativiteit. Uiteindelijk is de ultieme vraag of er meer masteropgeleide leraren komen werken bij de scholen van de leraren die zelf een masteropleiding hebben gevolgd. Die vraag kan pas op langere termijn worden beantwoord.

Tabel 3.11 Hoewel statistisch niet significant, zijn interventiegroepen negatiever over de professionele schoolorganisatie dan controlegroepen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
In mijn schoolorganisatie heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs	64%	77%		66%	70%		79%	69%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	50%	78%	**	49%	61%		32%	66%	**
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	45%	64%	*	53%	52%		47%	50%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	21%	31%		28%	35%		42%	36%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	8%	20%		14%	14%		16%	11%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	37%	29%		38%	46%		37%	33%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	57%	58%		47%	71%	**	53%	57%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	58%	58%		45%	60%		58%	63%	
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	56%	61%		43%	57%		42%	62%	
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	50%	73%	*	61%	71%		74%	72%	

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel 3.12 Aandeel masteropgeleide leraren in school lager bij overige masters

(Gemiddeld percentage)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel hbo-/wo opgeleide leraren in de school	16%	16%		26%	18%		6%	18%	**

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau;
 significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
 Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Een laatste aspect waarnaar gekeken is binnen de potentiële effecten van een masteropleiding op de school, is de onderzoekende houding van leraren. Die houding is over het algemeen beter ontwikkeld bij leraren in de interventiegroepen dan die van leraren uit de controlegroepen. Dit kan geconcludeerd worden aan de hand van tien stellingen in de web-enquête. In Tabel 3.13 is weergegeven om welke stellingen het gaat en wat de gemiddelde uitkomst per type masteropleiding is op die stellingen. Op twee van de tien stellingen wordt bij geen enkel type masteropleiding een verschil waargenomen. Bij de overige stellingen ligt het aandeel waarvoor de stelling opgaat altijd hoger in de interventiegroepen dan in de controlegroepen. Dit is niet verwonderlijk, aangezien leraren die een masteropleiding volgen via hun opleiding in aanraking komen met het bestuderen of zelf doen van onderzoek. Leraren die de master SEN volgen scoren vooralsnog het hoogst op het hebben van een onderzoekende houding.

Tabel 3.13 Onderzoekende houding beter ontwikkeld bij interventie- dan bij controlegroepen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar	74%	51%	*	58%	37%	**	68%	38%	*
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	60%	37%	*	47%	33%		68%	40%	*
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	80%	55%	**	36%	36%		74%	37%	**
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	92%	53%	**	70%	40%	**	84%	43%	**
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	83%	55%	**	69%	57%		84%	60%	*
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	87%	90%		86%	90%		79%	93%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	89%	86%		82%	81%		84%	88%	
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	71%	53%		64%	46%	*	74%	57%	
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	89%	61%	**	82%	77%		84%	76%	

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau;
 significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
 Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

3.4 Effecten volgens schoolleiders

Gelijktijdig met de enquête onder leraren is een enquête onder schoolleiders uitgezet. Het gaat om schoolleiders van scholen waar de leraren werkzaam zijn die per september 2013 een masteropleiding volgen. Via de enquête onder leraren is naar de naam, plaatsnaam en BRIN¹⁷ van de school gevraagd waarin de leraar werkzaam is¹⁸. Dit heeft geresulteerd in informatie over 365 scholen die zijn benaderd voor het onderzoek. Scholen in het primair en voortgezet onderwijs maken ieder ongeveer veertig procent van dit totaal uit, vijf procent betreft mbo-instellingen en de overige 15 procent betreft scholen voor speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs¹⁹. Binnen de groep scholen in het primair en (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs is over het algemeen één persoon uitgenodigd om deel te nemen aan de schoolleidersenquête. Bij dit type scholen is vaak sprake van één schoolleider. Binnen de groep scholen met voortgezet onderwijs en binnen de mbo-instellingen zijn vaak meerdere personen per school aangeschreven. In totaal zijn bijna 500 personen uitgenodigd om deel te nemen aan de schoolleidersenquête, waarvan er 70 daadwerkelijk hebben mee gedaan. De respons komt daarmee uit op 18 procent en is procentueel het hoogst in het mbo (32%), gevolgd door het vo (22%) en po (15%). In absolute aantallen betreft de respons 25 schoolleiders van po-scholen, 38 van vo-scholen en 8 van mbo-instellingen.

De schoolleidersenquête heeft als doel een beeld te krijgen van de effecten van een masteropleiding volgens schoolleiders. Hierbij gaat het niet om het vaststellen van zuivere of 'harde' effecten zoals via de lerarenenquête, maar om effecten zoals ervaren door schoolleiders in de onderwijspraktijk. Op basis van de 71 schoolleiders die de enquête hebben ingevuld, is hier een goed beeld van verkregen.

De meeste schoolleiders (84%) hebben zowel ervaring met leraren in hun school die nog bezig zijn met een masteropleiding als met leraren die reeds een masteropleiding hebben afgerond. Voor bijna 60 procent van alle scholen is op basis van de schoolleidersenquête ook bekend welk aandeel van de leraren in de school masteropgeleid is. Dat aandeel varieert van 2 tot 65 procent. De meerderheid van alle schoolleiders heeft ervaring met verschillende onderwijsmasters. De meest voorkomende is de master SEN, gevolgd door de eerstegraads lerarenopleiding voortgezet onderwijs, zie Tabel 3.14.

¹⁷ BRIN staat voor Basis Registratie Instellingen Nummer.

¹⁸ Via *websearch* is vervolgens gezocht naar een e-mailadres van de schoolleider(s).

¹⁹ Deze schooltypes worden formeel tot het primair onderwijs gerekend.

Tabel 3.14 De meeste geënquêteerde schoolleiders hebben ervaring met leraren die een master SEN hebben gevolgd

Ervaring met soorten masteropgeleide leraren naar onderwijssector	PO (n=25)	VO (n=38)	MBO (n=8)
Special Educational Needs (SEN)	84%	61%	100%
Eerstegraads leraar voortgezet onderwijs	4%	76%	25%
Leiderschap en Management	24%	45%	13%
Leren en innoveren / Learning & Innovation	20%	21%	63%
Pedagogiek	4%	16%	38%
Onderwijskunde	4%	5%	38%
Professioneel Meesterschap	0%	3%	38%
Kunsteducatie	4%	0%	0%

Bron: Schoolleidersenquête (2015), SEO Economisch Onderzoek

In de schoolleidersenquête is gevraagd naar verschillende aspecten waarop een masteropleiding potentieel effect kan hebben. Hierbij is onderscheid gemaakt naar effecten op vier niveaus: effecten op het niveau van leerlingen, het individuele niveau van leraren, effecten die schoolbreed gelden en effecten waar de hele onderwijssector van zou kunnen profiteren. Op elk niveau is gekeken welk aandeel van de schoolleiders de potentiële effecten onderschrijven. Bij een aandeel van meer dan 50 procent is het aannemelijk dat het effect zich in de praktijk voordoet. Daarnaast is getoetst of de aanwezigheid van meer masteropgeleide leraren in de school van invloed is op de mate waarin een effect onderschreven wordt. Dit is gedaan door de antwoorden van schoolleiders op scholen waar maximaal tien procent van alle leraren een masteropleiding heeft gevolgd te vergelijken met de antwoorden van schoolleiders van scholen waar méér dan tien procent van alle leraren masteropgeleid is). De grens van tien procent is gekozen om de 41 scholen waarvan bekend is welk aandeel van de leraren masteropgeleid is, evenredig te verdelen over twee categorieën om een vergelijking analytisch mogelijk te maken. Het reflecteert dus niet het werkelijke gemiddelde aantal masteropgeleide leraren op scholen in Nederland.

Effecten op leerlingen

Op het niveau van leerlingen is aan schoolleiders gevraagd of zij ervaren dat de aanwezigheid van een substantieel aantal masteropgeleide leraren in de schoolorganisatie leidt tot betere leerprestaties van leerlingen. Twee derde van alle schoolleiders is het hiermee (zeer) eens. Hierin is wel een verschil te zien tussen scholen met maximaal en minimaal tien procent masteropgeleide leraren. Bij de groep scholen met minimaal tien procent masterleraren onderschrijft 70 procent van de schoolleiders dit effect, bij de schoolleiders van scholen met maximaal tien procent masterleraren is dit net iets meer dan de helft, namelijk 53 procent. Het aandeel masteropgeleide leraren lijkt dus invloed te hebben op het verbeteren van leerprestaties van leerlingen. In de enquête is ook gevraagd of schoolleiders van mening zijn dat masteropgeleide leraren in de schoolorganisatie zorgen voor beter onderwijs. Bijna 80 procent van alle schoolleiders is hiervan overtuigd. Hierin is nauwelijks verschil tussen scholen met minimaal en maximaal tien procent masterleraren: respectievelijk 70 en 74 procent.

Naast de directe effecten van masteropgeleide leraren op leerlingen, is schoolleiders ook gevraagd naar de professionele kwaliteit van leraren. De professionele kwaliteit van leraren kan de leerprestaties van leerlingen positief beïnvloeden. Als maatstaf voor professionele kwaliteit is

gevraagd naar de pedagogisch-didactische vaardigheden van masteropgeleide leraren en hun inhoudelijke vak kennis. Alle schoolleiders hebben in de enquête aangegeven of masteropgeleide leraren hierin sterker zijn ontwikkeld dan leraren die geen masteropleiding hebben gevolgd. Uit hun antwoorden blijkt dat meer schoolleiders overtuigd zijn van het feit dat een masteropleiding effect heeft op de vakinhoudelijke kennis dan op de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren. 88 procent is het namelijk eens met het effect op vakinhoudelijke kennis tegenover 62 procent op pedagogisch-didactische vaardigheden. Schoolleiders van scholen met minimaal tien procent masteropgeleide leraren zijn hierover positiever dan schoolleiders van scholen met maximaal tien procent masterleraren. Op het gebied van vakinhoudelijke kennis is het verschil tussen beide groepen schoolleiders 10 procentpunt, namelijk 95 tegenover 85 procent. Bij pedagogisch-didactische vaardigheden is het verschil 23 procentpunt, namelijk 76 tegenover 53 procent. Beide verschillen zijn statistisch echter niet significant vanwege het feit dat iedere groep bestaat uit slechts 20 scholen.

Effecten op leraren

Naast effecten op het niveau van de leerling is schoolleiders ook gevraagd naar potentiële effecten van een masteropleiding op leraren zelf. In Tabel 3.15 is af te lezen hoe schoolleiders zich hebben uitgesproken over de ontwikkeling ten aanzien van o.a. onderzoekvaardigheden, motivatie en het denkniveau van leraren met een masteropleiding ten opzichte van leraren zonder masteropleiding. Op alle aspecten geeft het merendeel van alle schoolleiders aan dat de masteropgeleide leraren sterker zijn ontwikkeld dan leraren zonder een masteropleiding. Ook hierin zijn geen significante verschillen gevonden tussen scholen waar minimaal dan wel maximaal tien procent masteropgeleide leraren werken. Vraag hierbij is of leraren zich sterker hebben ontwikkeld door het volgen van de masteropleiding of dat leraren die zich sterker ontwikkelen eerder een masteropleiding volgen dan leraren die zich minder sterk ontwikkelen. Voor 'harde' effecten ontbreekt echter een nulmeting.

Tabel 3.15 Schoolleiders zeer te spreken over de ontwikkeling van masteropgeleide leraren ten opzichte van niet masteropgeleide leraren

<i>Leraren met een post-initiële masteropleiding hebben zich sterker ontwikkeld ten aanzien van ... (% (zeer) mee eens)</i>	Alle scholen (n=61)	Scholen met maximaal 10% masterleraren (n=20)	Scholen met minimaal 10% masterleraren (n=20)
Onderzoeksvaardigheden	89%	90%	90%
Autonoom handelen	77%	80%	86%
Motivatie	79%	85%	76%
Zelfontplooiing	93%	100%	95%
Denkniveau	82%	85%	90%
Sturing op de inhoud van het onderwijs	75%	75%	76%
Sturing op het proces binnen de schoolorganisatie	63%	60%	81%

Bron: Schoolleidersenquête (2015), SEO Economisch Onderzoek

Effecten op school

Uit de inventarisatie van potentiële effecten van een masteropleiding op basis van literatuur en gesprekken met relevante spelers in het onderwijsveld, zijn ook een aantal effecten op schoolniveau

geïdentificeerd. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om een sterkere onderzoekscultuur in scholen en een grotere innovatiekracht. Ook kunnen er andere samenstellingen van teams ontstaan en nieuwe rollen voor leraren die een masteropleiding hebben gevolgd. Via de schoolleidersenquête is schoolleiders gevraagd naar hun mening hierover. Zien zij inderdaad dat leraren met een masteropleiding een sterkere lerende cultuur binnen hun school teweegbrengen en zich meer bezighouden met teamontwikkeling?

Schoolleiders zijn van mening dat masteropgeleide leraren inderdaad meer georiënteerd zijn op de kennis- en ontwikkelingsfunctie van de school. Ze spelen een grotere rol in de kennis- en leerproces en houden zich meer bezig met onderwijsontwikkeling (zie Tabel 3.16). Ruim 80 procent van alle schoolleiders deelt deze mening, ongeacht het aantal masteropgeleide leraren in de schoolorganisatie. Daarnaast hebben masteropgeleide leraren volgens de schoolleiders een positieve invloed op anderen binnen het team, betrekken ze collega's meer bij de schoolorganisatie, inspireren ze anderen en zijn ze breder inzetbaar binnen de school. Ook stimuleren ze vernieuwing van onderop en creëren ze een sterkere verbinding tussen leraren en directie. Hoewel de meerderheid van alle schoolleiders deze effecten onderschrijft, is er verschil in de mate waarin ze dat doen. Het meer betrekken van collega's bij de schoolorganisatie en het bezighouden met teamontwikkeling wordt in mindere mate herkend dan bijvoorbeeld het bezig zijn met onderwijsontwikkeling en de bredere inzetbaarheid. Ook zijn er twee opvallende verschillen tussen scholen met minimaal en maximaal tien procent masterleraren. Het meer open staan voor nieuwe manieren van handelen en de bredere inzetbaarheid van leraren wordt vaker aangegeven door schoolleiders van scholen waarop maximaal tien procent masterleraren werken.

Tabel 3.16 Masterleraren actiever binnen de school

Leraren met een afgeronde post-initiële masteropleiding (% (zeer) mee eens)	Alle scholen (n=60)	Scholen met maximaal 10% masterleraren (n=20)	Scholen met minimaal 10% masterleraren (n=20)
Spelen een grotere rol in de kennis- en leerproces op school	82%	85%	86%
Zijn breder inzetbaar binnen de schoolorganisatie	82%	90%	75%
Houden zich meer bezig met onderwijsontwikkeling	80%	80%	86%
Staan meer open voor nieuwe manieren van handelen binnen het onderwijs	79%	90%	71%
Inspireren anderen meer	68%	70%	70%
Stimuleren de onderzoeksoriëntatie op school sterker	67%	65%	76%
Staan meer in verbinding met andere actoren buiten school	62%	65%	62%
Houden zich meer bezig met teamontwikkeling	57%	60%	70%
Betrekken collega's meer bij de schoolorganisatie	53%	55%	57%

Bron: Schoolleidersenquête (2015), SEO Economisch Onderzoek

Effecten voor de onderwijssector

Het volgen van een masteropleiding kan naast effecten op het niveau van leerlingen, leraren en scholen ook effecten hebben die de hele onderwijssector betreffen. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar en de loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs. Een aantal van de stellingen die zijn voorgelegd aan schoolleiders op het

niveau van de onderwijssector zijn weergegeven in Tabel 3.17. Uit deze tabel blijkt dat ruim 80 procent van alle schoolleiders vindt dat een masteropleiding het beroep van leraar aantrekkelijker maakt. Schoolleiders van scholen waar maximaal tien procent masteropgeleide leraren werkzaam zijn, vinden ook bijna allemaal (95% van het totaal) dat het zorgt voor betere loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs. Schoolleiders van scholen met minimaal tien procent mastergeleide leraren vinden dit over het algemeen ook, maar in mindere mate, namelijk 68 procent van het totaal. Dat duidt erop dat die betere loopbaanmogelijkheden in de praktijk beperkt zijn of beperkt worden wanneer er meerdere masteropgeleide leraren in de school rondlopen. Dat een masteropleiding leidt tot een grote kans op een overstap naar een baan buiten het onderwijs wordt slechts door enkele schoolleiders onderschreven. Er lijkt volgens de schoolleiders eerder sprake van het tegenovergestelde, een grotere kans op behoud van masteropgeleide leraren voor het onderwijs.

Omdat effecten van een masteropleiding afhankelijk kunnen zijn van het type masteropleiding dat is gevolgd, is tevens aan schoolleiders gevraagd of zij verschillen ervaren in effecten tussen verschillende typen masteropleidingen. Hierbij kan het gaan om verschillen tussen masteropleidingen op hetzelfde onderwijsniveau (bv. master SEN vergeleken met master Vakleerkracht), maar ook tussen masteropleidingen van verschillende onderwijsniveaus (hbo vergeleken met universitair). Uit de enquête komen nauwelijks verschillen naar voren. Wel is een aantal keer opgemerkt dat universitaire masteropleidingen meer aandacht besteden aan onderzoek, waardoor leraren met een dergelijke masteropleiding meer onderzoeksmatig werken dan leraren die een hbo-masteropleiding hebben gevolgd.

Tabel 3.17 Masteropleiding maakt lerarenberoep aantrekkelijker

<i>Een afgeronde post-initiële masteropleiding ...</i>	School met maximaal 10% masterleraren (n=20)	School met minimaal 10% masterleraren (n=20)	sign.
<i>(% (zeer) mee eens)</i>			
Maakt de kans op een overstap naar een hogere functie binnen het onderwijs groter	70%	70%	
Bevordert de doorgroei naar een specialistische functie	75%	80%	
Zorgt voor betere loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs	95%	68%	*
Maakt het beroep van leraar aantrekkelijker	85%	81%	
Zorgt er voor dat leraren langer in het onderwijs blijven werken	63%	50%	
Maakt de kans op een overstap naar een andere onderwijssector groter	47%	39%	
Maakt de kans op een overstap naar een baan buiten het onderwijs groter	28%	12%	

* = significant op 5% significantieniveau; significantie betreft het verschil in aandeel tussen beide groepenscholen.
Bron: Schoolleidersenquête (2015), SEO Economisch Onderzoek

3.5 Conclusies

Op basis van de enquête onder leraren is in deze tussenmeting een aantal significante verschillen vastgesteld in uitkomstmaten tussen een groep leraren die sinds september 2013 een onderwijsmaster hbo-niveau volgt en een op kenmerken vergelijkbare groep leraren die geen masteropleiding volgt of heeft gevolgd.

Met betrekking tot het pedagogisch-didactisch handelen tonen de leraren met een masteropleiding SEN in gedrag en taalgebruik meer respect voor leerlingen. Leraren die een masteropleiding tot vakleerkracht volgen leren vaker aan leerlingen hoe ze complexe problemen kunnen vereenvoudigen. En leraren met een masteropleiding Leren en Innoveren zorgen significant vaker voor interactieve instructie- en werkvormen in de les. Meer aandacht aan opbrengstgericht werken wordt gevonden bij leraren met een masteropleiding gericht op leren en innoveren, specifiek met betrekking tot de evaluatie van wat kan worden verbeterd aan het eigen handelen als leraar. In het algemeen zijn leraren die een masteropleiding volgen positiever over hun eigen vakinhoudelijke kennis en zeker over de ontwikkeling daarin gedurende de laatste 12 maanden, ongeacht het type masteropleiding dat ze volgen. Daarnaast geven de leraren die de master Vakleerkracht volgen significant vaker dan andere leraren aan dat ze over meerdere benaderingen beschikken om vakkennis effectief over te brengen op leerlingen.

Het volgen van een masteropleiding heeft bij de ondervraagde leraren nog niet geleid tot significante verschillen in tevredenheid ten aanzien van het werk, de baan of de geboden opleidingsmogelijkheden, en evenmin in een verandering van activiteiten. Uitzondering vormt de tijd die wordt besteed aan professionalisering, maar dat komt waarschijnlijk door het volgen van de masteropleiding zelf.

Ten aanzien van betrokkenheid bij ontwikkelingen en innovaties binnen de schoolorganisatie, wordt alleen een significant positief verschil gevonden voor leraren die de masteropleiding Leren en Innoveren volgen. Verder is de onderzoekende houding van alle leraren met een masteropleiding beter ontwikkeld dan bij vergelijkbare leraren zonder masteropleiding.

Er zijn ook uitkomstmaten die minder positief uitvallen voor leraren met een masteropleiding in vergelijking met controleleraren. Voorbeelden zijn dat leraren met een masteropleiding tot vakleerkracht significant minder vaak aangeven dat ze het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen stimuleren, dat leraren met een masteropleiding Leren en Innoveren minder vaak zorgen voor een ordelijk verloop van de les en dat leraren met een masteropleiding in het algemeen veel negatiever zijn over de mate waarin de school professioneel is georganiseerd. Het lijkt er hier op dat leraren die een masteropleiding volgen veel kritischer zijn over hun eigen functioneren en dat van de schoolorganisatie. Anders zou het immers betekenen dat de masteropleiding daadwerkelijk zorgt voor het verminderen van aandacht voor deze aspecten van het pedagogisch-didactisch handelen of het professioneel organiseren binnen de school.

De hier gemaakte kanttekening duidt op een structurele onzekerheid met betrekking tot de objectieve waarde van de uitkomstmaten. Omdat deze uitkomstmaten het resultaat zijn van zelfreflectie, kan er sprake zijn van een verschil in rapportage die afhankelijk is van het volgen van de masteropleiding. Dat zal eerder het geval zijn bij vragen en stellingen die direct de doelstelling

van de masteropleiding bevatten (zoals een verbetering van de vakinhoudelijke kennis of het vergroten van de onderzoekende houding), dan bij meer neutraal geformuleerde vragen of stellingen.

Verder kan worden opgemerkt dat het aantal gevonden verschillen in uitkomstmaten vooralsnog beperkt is. Dit kan enerzijds worden verklaard doordat leraren nog bezig zijn met hun masteropleiding en effecten zich mogelijk pas voordoen na afronding van de opleiding. Anderzijds is er soms sprake van te weinig variatie of te weinig respondenten om significante verschillen te kunnen identificeren. Wanneer die niet-significante verschillen in herhaalde metingen structureel dezelfde kant op wijzen, kunnen daar uiteindelijk dan toch conclusies aan worden verbonden.

4 Verklaring van effecten

De uitkomsten van de gevoerde focusgesprekken met masterstudenten bevestigen voor een groot deel de uitkomsten van de vragenlijsten onder leraren en schoolleiders en vullen die aan. Tevens leveren de focusgesprekken details om verwachte en onverwachte effecten uit de enquêteresultaten beter te duiden. Het expliciteren van de onderliggende beleidstheorie zorgt voor de benodigde structuur, maar deze vereist nog extra gesprekken ter aanvulling.

4.1 Theoretisch kader

1. Het doel van dit onderzoek is niet alleen het vaststellen van effecten van de masteropleiding op leraren en hun omgeving, maar ook verklaringen te geven voor het al dan niet optreden van deze effecten. De in Hoofdstuk 3 beschreven resultaten van de analyse van de gehouden web-enquêtes geven inzicht in de effecten van het volgen van een masteropleiding en in factoren die deze effecten beïnvloeden, maar de uitkomsten geven nog geen verklaringen voor het wel of niet optreden van effecten. Daarom is het noodzakelijk om naast de enquêteresultaten aanvullende informatie te verzamelen die meer zicht geeft in verklarende factoren.
2. Voor dat doel wordt hier de methodiek voor verklarende evaluatie ingezet (Pater et al, 2012). Het doel van verklarende evaluatie is antwoord te geven op de vraag ‘*welke masteropleidingen leiden voor welke leraren in welke omstandigheden (niet) tot veranderingen in mechanismen en uitkomsten en waarom (niet)?*’. Daarbij is aandacht voor onbedoelde en ongewenste effecten en voor randvoorwaarden die van invloed zijn op de werkzaamheid van de interventie. Het gaat er in verklarende evaluatie om antwoorden te verkrijgen op de vraag waarom een interventie in de ene context wel tot gewenste uitkomsten leidt en in andere contexten tot geen, ongewenste of onbedoelde effecten. En welke voorwaarden noodzakelijk zijn voor de bedoelde werkzaamheid van de interventie in het op gang brengen van die veranderingsmechanismen die leiden tot bedoelde uitkomsten.

De onderliggende beleidstheorie gaat uit van a) impulsen (of interventies) die de leraar tijdens en na zijn of haar masteropleiding aan de eigen school en zijn omgeving geeft waardoor b) allerlei werkzame mechanismen op gang gebracht kunnen worden en c) een (positieve) impact op de praktijk het resultaat kan zijn, rekening houdend met d) allerlei contextafhankelijke condities en factoren. Of de beleidstheorie ‘klopt’ en in de diverse praktijken tot positieve uitkomsten leidt, die toegeschreven kunnen worden aan de masteropleiding en de masteropgeleide leraar, kan vastgesteld worden door:

- de inhoud en de vorm van de verschillende masteropleidingen *als interventie* nader in beeld te brengen, in combinatie met
- de persoonlijke en/of contextafhankelijke *aanleiding* om aan een masteropleiding te beginnen,
- de vergroting van de individuele mogelijkheden tot verbetering aan de kant van de leraar *als gevolg* van de masteropleiding, en
- de verbeteringsimpulsen van de masteropgeleide leraar en de daaraan verbonden ervaringen ten aanzien van het op gang brengen van *veranderingsmechanismen*, de *uitkomsten* daarvan en de *condities*

en *factoren*, die van belang zijn voor het slagen of falen van de door de masteropgeleide leraar geëntameerde interventies.

3. In dit geval staat het vinden van werkzame ingrediënten in een masteropleiding in combinatie met datgene dat de masteropgeleide leraar op basis daarvan kan *doen* centraal. Daarbij wordt uitgegaan van de contextafhankelijke condities en factoren om succesvol (veranderings-)mechanismen op gang te brengen, die kunnen verklaren waarom een interventie, in dit geval (meer) masteropgeleide leraren die in het onderwijs werken, wel of niet verwachte of beoogde effecten teweegbrengt. Het gaat er met andere woorden om *verbanden* of *samenhangen* te vinden tussen
 - probleemmechanismen, of de aanleiding tot het entameren van een beleidsinterventie,
 - de context of contexten waarin dit probleemmechanisme speelt,
 - de interventie waarvan verwacht wordt dat deze een impuls geeft om veranderingsprocessen of –mechanismen op gang te brengen, met het doel gesignaleerde probleemmechanismen te overwinnen;
 - de uitkomsten van deze veranderingsmechanismen, op verschillend niveau, die via onderzoek als effecten van de interventie kunnen worden vastgesteld en
 - de condities en factoren die gerelateerd zijn aan het slagen en falen van de beleidsinterventie.
- Deze verbanden worden wel CMO-configuraties genoemd: Context, Mechanism, Outcome (Pawson & Tilley, 1997).

Het vertrekpunt voor de verklarende evaluatie wordt gevormd door de beleidstheorie: het geheel aan *veronderstellingen* over de relatie tussen de ingezette middelen van het beleid, de doelen van het beleid en het gedrag van degenen op wie het beleid gericht is (Herweijer & Turkenburg, 2012). In het onderzoek ten behoeve van de nulmeting is een begin gemaakt met de reconstructie van de beleidstheorie en de beleidscontext die ten grondslag ligt aan het stimuleren van een masteropleiding voor zittende leraren. Dit is gedaan via interviews met beleidsmedewerkers van verschillende directies van het ministerie van OCW (PO, VO, BVE, Leraren), met medewerkers van de raden in het onderwijs (PO-, VO- en MBO-Raad), en met relevante deskundigen in verschillende sectoren van de onderwijspraktijk. Verder is een analyse verricht van beleidsdocumenten en (internationale) wetenschappelijke literatuur.

Voor de nulmeting was het voldoende om vanuit deze reconstructie van de beleidstheorie en -context de mogelijke uitkomsten of effecten van een masteropgeleide leraar te inventariseren en vervolgens te categoriseren. In Hoofdstuk 2 van het rapport over de nulmeting van het onderzoek naar effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving (Heyma et al, 2014) is te lezen hoe deze mogelijke effecten vervolgens gebruikt zijn voor de samenstelling van de vragenlijsten die ingezet zijn in de nulmeting en de vervolgmeting (zie Hoofdstuk 3 van dit rapport) van het empirische onderzoek naar daadwerkelijke effecten van een masteropleiding.

Ten behoeve van de verklarende evaluatie in dit vervolgonderzoek was het noodzakelijk de uit de beleidsdocumenten en interviews gevonden mogelijke verbanden tussen interventie, context, veranderingsmechanismen en mogelijke uitkomsten verder te expliciteren. Nadere analyse van het bronmateriaal heeft een lijst van voorlopige causale c.q. ‘generatieve’ verbanden tussen aanleiding (of probleemmechanisme), interventie (de masteropleiding c.q. de masteropgeleide leraar), context (C – scholen in verschillende onderwijssectoren), de op gang te brengen veranderingsmechanismen

(M), en uitkomsten (O - de diverse verwachte en daadwerkelijk gevonden effecten). Een matrix met deze voorlopige CMO-configuraties is te vinden in Bijlage G. Deze voorlopige CMO-configuraties beschrijven de veronderstelde mechanismen die uitkomsten van het effectonderzoek kunnen verklaren. Daarmee vormen die veronderstelde CMO-configuraties een handvat om met leraren en schoolleiders in gesprek te gaan over hun percepties ten aanzien van de daadwerkelijke mechanismen die binnen hun scholen plaatsvinden. Op basis van die gesprekken (die in 2016 en 2017 gepland zijn) kunnen dan de definitieve onderliggende mechanismen en CMO-configuraties opgesteld worden die de effecten van masteropleidingen op leraren en hun omgeving zouden moeten kunnen verklaren.

Voordat echter aan de hand van de voorlopige CMO-configuraties het gesprek wordt aangegaan met leraren en schoolleiders, is er echter nog een tussenstap nodig. De voorlopige CMO-configuraties zijn immers tot stand gekomen op basis van interviews met stakeholders en sleutelpersonen rond opleidingen en lerarenbeleid, en op basis van een analyse van beleidsdocumenten en wetenschappelijke literatuur. Daarmee beschrijven deze voorlopige CMO-configuraties veronderstelde en mogelijke effecten zoals die door ‘outsiders’ worden waargenomen of beoogd. Voordat deze CMO-configuraties worden getoetst aan de werkelijkheid van leraren die een masteropleiding afgerond hebben, is er voor gekozen om de voorlopige CMO-configuraties en onderdelen daarvan te verrijken en aan te scherpen met percepties van de doelgroep zelf: leraren die een masteropleiding doen of afgerond hebben. Daartoe zijn in het voorjaar van 2015 drie focusgroepgesprekken gevoerd met leraren die op dat moment bezig waren met een masteropleiding en worden in de winter van 2015-2016 nog vier aanvullende focusgroepgesprekken gevoerd.

4.2 Resultaten focusgroepen

Deelnemers aan een masteropleiding in de eindfase van hun opleiding kunnen onderbouwde uitspraken doen over de inhoud van de masteropleiding en hoe deze doorwerkt in hun persoonlijke mogelijkheden om verandermechanismen op gang te brengen, de daaruit voortkomende voorlopige uitkomsten en effecten die zij waarnemen (inclusief onbedoelde of ongewenste effecten), en de factoren vanuit opleiding en school die daar bepalend (en belemmerend) in zijn. Door focusgroepen samen te stellen met een mix van achtergronden (schooltype) en opleidingen (MLI, SEN, eerstegraads) kan bovendien zicht ontstaan op context-specifieke factoren.

In april 2015 zijn zes opleidingen benaderd met de vraag of zij wilden meewerken aan het onderzoek en een focusgesprek wilden organiseren met tweedejaars studenten uit hun opleiding. In veel opleidingen bleek de slotfase van de opleiding echter gekenmerkt te worden door een beperkt aantal fysieke ontmoetingsmomenten en door een zeer sterke focus van studenten op het afronden van hun afstudeeronderzoek. Dat maakte het moeilijk om in de slotfase van het schooljaar (mei en juni) momenten te plannen voor focusgesprekken. Uiteindelijk hebben er voor de zomer drie focusgesprekken plaatsgevonden met een wisselend aantal deelnemers, maar wel met een spreiding over de drie in deze fase beoogde hbo-opleidingstypen: Master Leren & Innoveren (Hogeschool Rotterdam met 11 deelnemers), Master SEN (Hogeschool Windesheim met 5 deelnemers, deels eerstejaars) en Master Eerstegraads (opleiding Frans HvA met 3 deelnemers). In

de winter van 2015-2016 worden nog vier focusgesprekken gepland met tweedejaars studenten bij elk van de drie opleidingstypen.

De focusgesprekken zijn gestructureerd als een open gesprek (semigestructureerd) aan de hand van vijf kernvragen, waarin de constituerende onderdelen van CMO-configuraties zijn te herkennen (zie Bijlage H2):

1. *Wat was de aanleiding om met deze opleiding te starten?*
Hierbij gaat het om het inventariseren van de redenen waarom men heeft besloten met een bepaald type masteropleiding te beginnen. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen aanleidingen en opbrengsten op het niveau van de persoon, maar ook gesignaleerde problemen in de school waar men werkt of het onderwijs in brede zin, waarvan de leraar verwacht dat deze met een masteropleiding beter aangepakt kunnen worden. Daarnaast kan een onderscheid gemaakt worden in aanleidingen, overwegingen en verwachte opbrengsten op operationeel niveau (het concrete dagelijks handelen), op formeel niveau (ten aanzien van organisatie en structuur), en op ideëel niveau (ten aanzien van opvattingen en denken).
2. *Welke opbrengsten zijn nu reeds merkbaar van het volgen van een masteropleiding?*
Hierbij gaat het om effecten op de deelnemer, op zijn/haar leerlingen, op collega's en op de school als geheel. Daarnaast kan ook hier een onderscheid gemaakt worden in opbrengsten op operationeel, formeel en ideëel niveau.
3. *Welke elementen van de opleiding spelen hier de belangrijkste rol in, en welke elementen leiden tot veranderingen in repertoire en veranderingsmogelijkheden van de leraar?*
Dit kan betrekking hebben op opleidingsinhouden, methodiek of werkwijze.
4. *Welke elementen van de school spelen hier de belangrijkste rol in?*
Dit kan betrekking hebben op organisatiestructuur (bv. functiebouwwerk, taken en verantwoordelijkheden), organisatiecultuur of op de veranderagenda van de school.
5. *Welke stimulerende en belemmerende factoren ervaar je die invloed hebben op het effect van de masteropleiding op jou, op je leerlingen, op collega's en op de school als geheel? (Dit kan overlappen met de vorige twee vragen).*

De gevoerde gesprekken hadden een lengte van 1 tot 1½ uur en zijn uitgewerkt (zie Bijlage H) en gecodeerd aan de hand van een codelijst op basis van de voorlopige CMO-configuraties (zie Bijlage H). Door de vormgeving van het focusgesprek als open gesprek was het mogelijk om thema's op het spoor te komen die nog niet in de voorlopige CMO-configuraties voorkwamen. In de fase van codering zijn op deze wijze nieuwe thema's aan de coderingslijst toegevoegd (zie de cursieve codes in Bijlage H).

Effecten op leerlingen

Veel respondenten geven aan dat een belangrijke verwachte én gerealiseerde opbrengst betrekking heeft op hun *lesgeven*: ze worden betere leraren, onder andere door het inzetten van nieuwe didactische en pedagogische aanpakken, en door een andere benadering van leerlingen, zowel individueel als groepsgewijs. Verschillende respondenten geven aan dat ze dat ook merken in de leeropbrengsten of betrokkenheid van leerlingen. Slechts een enkele respondent maakt dit concreet, bijvoorbeeld in het sneller behalen van het 2F-niveau voor rekenen. Ook geven respondenten aan dat ze meer opbrengstgericht werken en hogere eisen stellen aan hun leerlingen. Hoewel de deelnemers aan de eerstegraads master vooral gericht zijn op het lesgeven aan hun bovenbouwleerlingen, geven enkele leraren aan dat ook hun lessen in de onderbouw veranderen, doordat ze een rijker repertoire aan pedagogisch-didactische interventies kunnen inzetten.

Overigens geven enkele deelnemers aan de master Leren en Innoveren (MLI) aan dat hun lesgeven tijdelijk lijdt onder het feit dat ze een masteropleiding volgen. De druk van het volgen van een opleiding zorgt er voor dat ze in hun lespraktijk juist draaien op routine en minder aandacht aan lessen besteden dan dat ze zouden willen.

Slechts weinig respondenten geven aan dat ze hun *ontwerpvaardigheden* ontwikkeld hebben. Wel geven de meeste respondenten aan dat ze, onder andere geïnspireerd door de kennis die ze opdoen, experimenteren met nieuw aanpakken in hun onderwijs en onderwijsontwikkeling initiëren en daar ook collega's in meenemen. Bovendien worden ze kritischer ten aanzien van bestaande aanpakken en lesmethodes.

Effecten op leraren

Bij de deelnemers aan de focusgesprekken speelt als belangrijke overweging dat door het volgen van de opleiding hun *beroep en werk aantrekkelijker* en leuker wordt:

- ze raken geïnspireerd,
- worden zekerder van zichzelf,
- gaan meer experimenteren,
- zijn bewuster bezig,
- kijken met een scherper oog naar de bestaande praktijk binnen hun school, en
- krijgen meer gezag en autoriteit binnen de school en worden daardoor meer gehoord.

Generieke aspecten van het lerarenberoep spelen op dit individuele niveau veel minder een rol, zoals concurrentie met andere beroepen, behoud van goede leraren, en een bredere inzetbaarheid. Verschillende respondenten zien dat ze door het volgen van een masteropleiding de mogelijkheid hebben om een nieuwe functie of rol te pakken (als curriculumontwikkelaar, onderzoeksleraar) of te behouden (als eerstegrader, leerlingbegeleider, intern begeleider, lid van een examencommissie, leraar in het hbo). Salarisoverwegingen worden niet genoemd.

Effecten op de school

Als het gaat om het effect van de masteropleiding op de *innovatiekracht binnen de school*, dan refereren de deelnemers aan de focusgesprekken vooral aan hun eigen rol in veranderingsmechanismen als het initiëren van innovatie, het ondersteunen van collega's daarbij en aan de rol die ze pakken in het gesprek met collega's en (in mindere mate) leidinggevenden over onderwijs. Zaken die zij als masteropgeleide leraar aandragen worden veelal opgepakt of leiden tot bewustwording bij collega's. Er wordt weinig gezegd over de mate waarin dit effect heeft op de innovatiekracht binnen de school als geheel.

In de ogen van de meeste respondenten levert het doen van onderzoek een belangrijke bijdrage aan het creëren van een andere houding ten aanzien van *de relatie tussen onderwijs en onderzoek*. De waarde van theorie en onderzoek voor de dagelijkse praktijk wordt door vrijwel alle deelnemers in de opleiding ervaren en veel inzichten vinden hun weg naar de schoolpraktijk. Diverse respondenten refereren aan concrete onderzoeksopdrachten die ze in het kader van hun opleiding in hun school moeten uitvoeren en die leiden tot nieuwe aanpakken en inzichten, ook bij collega's.

Door de input die ze tijdens de opleiding krijgen staan ze open voor nieuwe aanpakken en alternatieve methodieken. Bovendien draagt de kennis die ze opdoen bij aan hun zelfvertrouwen

doordat ze meer onderbouwd dingen kunnen inbrengen in discussies. Diverse respondenten voelen zich daardoor ook meer serieus genomen in de school en winnen aan gezag en autoriteit.

Als het gaat om *de cultuur binnen de school* noemen de respondenten weinig concrete ontwikkelingen als gevolg van het feit dat zij nu een masteropleiding volgen. Enkele respondenten geven aan dat de opleiding past in een bredere cultuur van reflectie en professioneel leren binnen de school, maar andere respondenten geven juist aan dat het hier in hun school aan schort. Wel geven verschillende respondenten, met name vanuit de master Special Educational Needs (SEN), aan dat ze door de opleiding meer oplossings- en doelgericht werken en dat dit in de school ook door collega's wordt opgepakt.

Eén respondent geeft aan dat ze door de opleiding ook meer zicht heeft gekregen op besluiten en overwegingen van het management. Dit ervaart ze als een verrijking. Andersom geeft geen van de respondenten aan dat hun leer- en ontwikkelproces ook effect heeft op leidinggevend.

Als het gaat om *de structuur binnen de school*, dan geven diverse deelnemers aan dat ze al tijdens de opleiding nieuwe rollen krijgen. Tegelijk vragen anderen zich juist af wat hun rol na afloop van de opleiding kan zijn. Dat geldt met name voor de leraren die de MLI master doen. Een aantal deelnemers geeft expliciet aan dat voor hun rol het behalen van een master verplicht is, omdat zij interne begeleider, leerlingbegeleider, lid van de examencommissie of eerstegraads leraar zijn.

Met name de leraren die een eerstegraads masteropleiding volgen, benoemen de grote kloof die binnen hun scholen bestaat tussen de onderbouw (tweedegraders) en de bovenbouw (eerstegraders). Het feit dat zij als tweedegrader doorgroeien naar het eerstegraads gebied maakt het in hun ogen mogelijk om juist verbindingen tussen de twee gescheiden werelden te creëren en zo bij te dragen aan meer continuïteit voor leerlingen.

Verschillen tussen masteropleidingen en contexten

Op basis van de analyse van de focusgesprekken is ook een aantal algemene conclusies te trekken.

De *verschillende focus van de drie masteropleidingen* komt tijdens de gesprekken duidelijk naar voren. Dit heeft invloed op de ambities van de deelnemers en de effecten die ze waarnemen. Bij de deelnemers aan de SEN master staat in de ambities en waargenomen effecten vooral het pedagogisch-didactisch handelen met eigen leerlingen centraal. Bij de deelnemers aan de eerstegraads master ligt de nadruk op het leren lesgeven in de bovenbouw in het voortgezet onderwijs en het verwerven van een plek binnen het team van bovenbouwleraren. Dit focusgesprek laat zien hoe groot de kloof tussen de onderbouw en bovenbouw is binnen de scholen waar ze werken. Bij de deelnemers aan de MLI master ligt de nadruk op de bijdrage die onderzoek en theorie kunnen spelen bij innovatie en ontwikkelingen van de school. Waar deelnemers aan de SEN master en eerstegraads master vooral refereren aan de impact van de opleiding op hun eigen handelen als leraar, refereren de deelnemers aan de MLI master vaker aan de bijdrage die ze kunnen leveren aan de school en het team als geheel en aan de ondersteuning van collega's. Tegelijk speelt bij deze groep in sterke mate de vraag wat hun rol straks in de school kan zijn. Anders dan bij de SEN master en de eerstegraads master, is de masterkwalificatie MLI veel minder makkelijk direct te relateren aan traditionele rollen binnen de school. Waar deelnemers aan de MLI en SEN master zich door het volgen van een masteropleiding juist onderscheiden van hun collega's, en daardoor het risico lopen in een isolement te komen, hebben deelnemers aan de eerstegraads masters te maken met een andere

dynamiek: zij gaan deel uitmaken van een reeds bestaande groep van master-opgeleide eerstegraads leraren en moeten hun plek daarbinnen nog bewijzen.

Verschillen tussen sectoren spelen vooral bij de master MLI (met deelnemers uit PO, VO, MBO, HO) en de master SEN (met deelnemers vanuit PO en VO). Bij de eerstegraads master is alleen sprake van deelname uit het VO. In globale zin geven deelnemers vanuit PO en VO echter vergelijkbare antwoorden.

De focusgesprekken waren niet bedoeld om de voorlopige CMO-configuratie te toetsen aan de praktijk. Daarvoor is het aantal gesprekken en deelnemers te laag. Doel was vooral om na te gaan in hoeverre de voorlopige CMO-configuraties compleet zijn ten aanzien van mogelijke opbrengsten en werkzame elementen in de opleiding en de school. Daarbij is in de focusgesprekken vooral de feitelijke doelgroep aan het woord gelaten: leraren die gekozen hebben voor het volgen van een masteropleiding (het ‘inside’ perspectief). Doordat zij nog met een master bezig zijn, ligt de focus van de respondenten nog vooral op hun eigen handelen en hun rol binnen de school, minder op de concrete opbrengst voor de school als geheel.

Aan de hand van de focusgesprekken (die nog aangevuld worden met focusgesprekken in de winter van 2015-2016) zijn de CMO-configuraties aangevuld. De aanvullingen hebben met name betrekking op de veronderstelde impact en effecten van de masteropleiding (de interventie) vanuit het perspectief van leraren die momenteel een masteropleiding volgen. De aanvullingen op de voorlopige CMO-configuraties zijn in Bijlage G *cursief* weergegeven. Deze aangevulde mechanismen zullen de basis vormen voor de diepte-interviews met afgestudeerde masters in 2016.

4.3 Gevonden effecten en verklarende mechanismen

Masteropleidingen hebben tot doel om kwaliteiten te ontwikkelen bij leraren in de veronderstelling dat leraren vervolgens die kwaliteiten inzetten in school om te komen tot betere leerprestaties van leerlingen. De impact van dit veronderstelde mechanisme hangt af van een aantal factoren: de precieze inhoud van de masteropleiding, met andere woorden de competenties die ontwikkeld worden, en de mate waarin de transfer van de ontwikkelde competenties naar de werkplek gestimuleerd wordt. Bij die transfer zijn drie partijen van belang: de leraar zelf, de opleiding en de werkplek.

In de vorige paragraaf zijn de uitkomsten van de focusgesprekken beschreven die tot doel hadden om de voorlopige CMO-configuraties aan te vullen met perspectieven en percepties van leraren die momenteel een masteropleiding volgen. In de focusgesprekken wordt zichtbaar dat masteropleidingen verschillende inhouden hebben die tot verschillende effecten in scholen kunnen leiden. Op basis hierbij zijn verschillende CMO-configuraties op te stellen. Zo kunnen deelnemers in een masteropleiding de volgende kwaliteiten ontwikkelen:

- kennis en vaardigheden ten aanzien van hun pedagogisch en (vak)didactisch handelen:
 - leren en differentiëren,
 - vakinhoud,
 - vakinhoudelijke didactiek,
 - leerproces leerlingen,

- opbrengstgericht werken;
- kennis en vaardigheden ten aanzien van onderwijsontwerp en onderwijsinnovatie;
- kennis en vaardigheden ten aanzien van onderwijsonderzoek en de relatie tussen onderzoek en onderwijs:
 - het gebruiken en doen van onderwijsonderzoek,
 - het beter verbinden van onderzoek en praktijk,
 - het inzetten en verspreiden van kennis;
- kennis en vaardigheden ten aanzien van veranderprocessen en het leren van leraren:
 - het initiëren van schoolontwikkeling,
 - het coachen en begeleiden, adviseren, ondersteunen en enthousiasmeren van collega's (door de eis van collectief praktijkonderzoek).

Ten aanzien van de opleiding wordt door veel respondenten aangegeven dat de theorie en kennis die verworven wordt in de opleiding direct toepasbaar is in de praktijk van de school en leidt tot concrete experimenten en verandering van aanpak. Hiermee bevestigen ze het verandermechanisme dat eerder vanuit interviews en literatuur bij masteropleidingen als werkzaam verondersteld werd.

In deze paragraaf verbinden we de CMO-configuraties die uit deze werkzame ingrediënten van masteropleidingen voortkomen met de tussentijdse effecten van masteropleidingen die in Hoofdstuk 3 zijn beschreven op basis van de enquêteresultaten die verzameld zijn onder leraren en schoolleiders. Doel van deze verbinding is om overeenkomsten en verschillen in de tussentijdse uitkomsten van beide instrumenten (vragenlijsten en focusgesprekken) te identificeren, om tentatieve verklaringen te geven voor de gevonden effecten en om na te gaan of de twee onderzoeksaanpakken elkaar effectief kunnen aanvullen.

Bij het verbinden van de uitkomsten moeten enkele belangrijke kanttekeningen gemaakt worden:

1. De effecten die in Hoofdstuk 3 beschreven zijn, betreffen tusseneffecten met betrekking tot leraren die nog bezig zijn met een masteropleiding.
2. De focusgesprekken hebben betrekking op een zeer kleine groep leraren die een opleiding volgen bij een specifieke instelling. Daarmee zijn de uitspraken die in de focusgroepen gedaan zijn niet zonder meer generaliseerbaar naar andere leraren en andere opleidingen. De nog geplande focusgesprekken zullen zicht geven in hoeverre de uitkomsten van de focusgesprekken overeenkomen met uitspraken van andere leraren bij opleidingen aan andere instellingen.
3. De focusgesprekken zijn gevoerd met leraren die nog bezig zijn met een masteropleiding. Doordat zij nog met een master bezig zijn, ligt de focus van de respondenten nog vooral op hun eigen handelen en hun rol binnen de school, minder op de concrete opbrengt voor de school als geheel. De geplande interviews in de volgende fase van het onderzoek worden gevoerd met leraren die de masteropleiding hebben afgerond en die dus meer direct uitspraken kunnen doen over effecten van masteropleidingen na afloop van de masteropleiding.

Om die reden zijn de verbindingen die hieronder gelegd worden tussen de effectmeting en de focusgesprekken niet meer dan tentatief. Hieronder wordt per soort effecten ingegaan op de uitkomsten van de effectmeting, het veronderstelde onderliggende mechanismen en het inzicht in

voorwaarden en belemmerende factoren voor die mechanismen die uit de focusgesprekken naar voren zijn gekomen.

Effecten op leerlingen

Er zijn CMO-configuraties die betrekking hebben op de veronderstelde effecten van het volgen van een masteropleiding op het leren van leerlingen. Onderliggende aanname is dat post-initiële masteropleidingen die aandacht besteden aan de kennis en vaardigheden van leraren ten aanzien van leren en differentiëren er toe leiden dat leraren die kennis en vaardigheden ontwikkelen en toepassen in hun lessen. Hierdoor zouden ze betere ondersteuning op maat kunnen bieden aan hun leerlingen, hetgeen leidt tot hogere leerprestaties.

Probleem-mechanisme / aanleiding	Interventie	Werkzaam mechanisme	Veronderstelde impact
Opbrengsten van leren	Post-initiële masteropleidingen die aandacht besteden aan kennis en vaardigheden ten aanzien van leren en differentiëren	Leraren passen hun competenties toe op het gebied van differentiëren	<ul style="list-style-type: none"> • Verhoging van leerprestaties • <i>Meer oog voor leeropbrengsten en hogere verwachtingen van leerlingen</i> • Hogere productiviteit • Beter kunnen inspelen op individuele leerlingen • Grotere pedagogische vaardigheden • Meer rust in de school; beter pedagogisch klimaat • Kunnen omgaan met diversiteit en specifieke leerlingzorg c.q. diagnose van problemen • Andere houding ten aanzien van leerlingen die problemen hebben; analyse

De effecten uit de tussenmeting, die in Tabel 3.3 (pedagogisch-didactisch handelen) en Tabel 3.4 (opbrengstgericht werken) in Hoofdstuk 3 gepresenteerd zijn, laten zien dat er nog geen significant verschil is tussen de zelfperceptie van leraren uit de interventie- en de controlegroep ten aanzien van hun pedagogisch-didactisch handelen. Schoolleiders daarentegen geven wel aan dat de pedagogisch-didactische kwaliteit van leraren toeneemt door het behalen van een masterkwalificatie en dat daarmee de leerresultaten van leerlingen toenemen.

Ook de deelnemers in de focusgesprekken geven aan dat hun pedagogisch-didactische kwaliteit toeneemt, dat ze meer doelgericht en opbrengstgericht handelen, dat ze hogere verwachtingen koesteren. Een enkeling verwijst ook concreet naar hogere leeropbrengsten voor leerlingen. Tegelijk geven ze een verklaring waarom dat mechanisme niet in alle gevallen optreedt: doordat ze hun aandacht moeten verdelen tussen lesgeven en de masterstudie is er minder tijd om zorgvuldig hun lessen voor te bereiden, waardoor ze meer op routine draaien. Dit is overigens niet zichtbaar in Tabel 3.9, waarin te zien is dat de deelnemers aan een masteropleiding logischerwijs meer tijd besteden aan professionalisering dan andere collega's, maar dat dit vooral (maar niet significant) ten koste lijkt te gaan van het aantal lessen, coördinatie en overleg, administreren van leerresultaten, maar niet van de lesvoorbereiding. Als het in de focusgroepen genoemde verschijnsel zich bij deelnemers van masteropleidingen voordoet, kan dat resulteren in een daling in de kwaliteit van het pedagogisch-didactische handelen. Dit zou impliceren dat het hier gaat om een tijdelijk effect (zolang ze bezig zijn met hun opleiding) en dat na afloop van de opleiding de volle vruchten van de groei in pedagogisch-didactische vaardigheden en opbrengstgerichte oriëntatie geplukt zouden kunnen worden. Vervolgmetingen dienen dit zichtbaar te maken.

Verschillen tussen de interventiegroep en de controlegroep kunnen overigens ook veroorzaakt worden doordat studenten in hun masteropleiding zich door de opleiding bewuster worden van de mogelijkheden om hun handelen nog te verbeteren (van ‘onbewust onbekwaam’ naar ‘bewust onbekwaam’).

In de focusgesprekken komt ook naar voren dat de masteropleidingen verschillen in oriëntatie van het curriculum en daarmee de oriëntatie van de deelnemers: de SEN masters zijn gericht op het handelen van de leraar, de eerstegraads op het verwerven van vakinhoudelijke kennis voor de bovenbouw en de MLI-masters op het bijdragen aan de ontwikkeling van de school en van collega's. Dit komt overeen met de resultaten in Tabel 3.3, waarin zichtbaar wordt dat bij de masters SEN het grootste verschil tussen de interventie- en controlegroep betrekking heeft op pedagogisch-didactisch handelen, en de resultaten in Tabel 3.5, waar het grootste verschil tussen de interventie- en controlegroep m.b.t. de groei in en tevredenheid t.a.v. vakinhoudelijke kennis bij de eerstegraads masters te vinden is.

Een tweede mechanisme dat kan optreden in het primaire proces van leraren, is dat masterleraren nieuwe aanpakken en lesmodellen uitproberen in hun lessen.

Probleem-mechanisme / aanleiding	Interventie	Werkzaam mechanisme	Veronderstelde impact
Leraar als onderzoeker (individueel) en onderwijs-ontwerper (organisatie)	Post-initiële masteropleidingen die aandacht besteden aan vakinhoud, vakdidactiek, leerproces leerlingen en ontwerpvaardigheden	Leraren passen het geleerde toe in hun lessen (vakinhoud, vakdidactiek), de organisatie daarvan (leerproces) en kunnen hiermee collega's inspireren en informeren en bijdragen aan verbetering van de organisatie van het onderwijs	<ul style="list-style-type: none"> • Verdiepte vakkennis, • Betere onderzoeks- en analyse-vaardigheden • Hoger niveau van over onderwijs praten/hoger denkniveau • Betere lessen/beter onderwijs • Kunnen bijdragen aan en initiëren van onderwijsontwikkeling, blijven leren • Lessen en opdrachten kunnen vorm geven • Vertalen van wetenschappelijke kennis naar de beroepspraktijk • <i>Vaker uitproberen van nieuwe aanpakken</i> • <i>Kritischer ten aanzien van methode (en schoolkaders)</i>

Aanname is hier dat de aandacht voor nieuwe didactieken en onderwijsmodellen en de nieuwe inzichten die deelnemers aan de masteropleidingen opdoen ten aanzien van het leren van leerlingen er toe leidt dat ze hun lessen anders inrichten en daarmee (op klassenniveau) bijdragen aan onderwijsontwikkeling. Dit mechanisme wordt expliciet genoemd in de focusgesprekken.

Effecten op leraren

Ten aanzien van het effect van masteropleidingen op (de tevredenheid met) het beroep van leraar is de volgende redeneerketen op te zetten: het volgen van een post-initiële masteropleiding leidt tot een hoger aanzien en meer beloning, meer keuzeruimte en eigen regie, en in de school tot meer mogelijkheden voor functiedifferentiatie en doorgroeimogelijkheden. Dat maakt voor leraren het beroep aantrekkelijker en leidt tot nieuwe taken, rollen en functies, tot grotere autonomie en autoriteit en tot meer werkplezier, motivatie en zelfvertrouwen.

Probleem-mechanisme / aanleiding	Interventie	Werkzaam mechanisme	Veronderstelde impact
Aantrekkelijkheid en imago van het beroep	Het volgen c.q. gevolgd hebben van post-initiële masteropleidingen in z'n	Hogere opleiding leidt tot hoger aanzien en hogere beloning	<ul style="list-style-type: none"> • Aantrekkelijker beroep • Hogere functie • Hoger salaris – schaal - betere betaling • Meer loopbaanmogelijkheden - carrièreperspectief - ontplooiing
Te weinig scholingsmogelijkheden	algemeenheid, onder andere onder invloed van beschikbaarheid van de lerarenbeurs	Lerarenbeurs leidt tot meer keuzeruimte en eigen regie. Functiedifferentiatie naar boven	<ul style="list-style-type: none"> • Doorgroei specialistische functies, <i>andere sectoren of leerlingpopulaties</i> • Meer <i>autoriteit</i> en zeggenschap • Grotere autonomie • <i>Meer zelfvertrouwen en professionele zekerheid</i> • Kunnen concurreren met andere high status professions • Behoud goede leraren voor de school • Minder tekorten • Bredere inzetbaarheid • Meer gemotiveerd, geïnspireerd, <i>bewuster, scherper</i> • Master krijgt andere rollen/nieuwe specialismen • Master is verbindende laag tussen werkvloer en directie • <i>Vergroten van netwerk</i>

Dit mechanisme wordt nog niet zichtbaar in de enquêteresultaten van de leraren (Tabellen 3.6, 3.7 en 3.8). Daar zijn geen significante verschillen te zien tussen leraren die een masteropleiding volgen en de controlegroep als het gaat om tevredenheid met de baan, tevredenheid over bij- en nascholing en in het type professionele activiteiten waar leraren bij betrokken zijn. Alleen ten aanzien van het gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas is bij de leraren die een eerstegraads masteropleiding en een overige master (voornamelijk MLI) volgen een significant (lager!) verschil te zien ten opzichte van de controlegroepen. Dit kan te maken hebben met het in de focusgroepen genoemde verschijnsel dat eerstegraads leraren moeite hebben om geaccepteerd te worden in het team van eerstegraads docenten binnen de school en zich daar nog moeten bewijzen, terwijl de deelnemers aan de master MLI moeite hebben om hun positie in de school ten opzichte van collega's te bepalen.

In de focusgroepen wordt wel zichtbaar dat diverse deelnemers aan masteropleidingen reeds gedurende de opleiding nieuwe taken, rollen en functies pakken of krijgen. Bij een aantal zijn hier reeds voor aanvang van de opleiding afspraken over gemaakt (en was het behalen van een masteropleiding hier ook een voorwaarde voor), terwijl bij anderen nog nauwelijks afspraken zijn gemaakt over nieuwe taken, rollen, functies of beloning na afloop van de opleiding. Dat speelt met name bij de master MLI, waar de rol in de school minder scherp gedefinieerd is als bij de masters SEN en eerstegraads.

De deelnemers aan de focusgroepen geven aan dat ze door het volgen van een masteropleiding zekerder en meer geïnspireerd worden, en dat ze veel zelfbewuster en kritischer naar hun eigen handelen en naar de schoolorganisatie als geheel kijken. Dit wordt bevestigd door schoolleiders die aangeven dat masteropgeleide docenten zichzelf ontplooiën en groeien in denkniveau, onderzoeksvaardigheid, autonoom handelen en motivatie, zie Tabel 3.15.

De effecten van masteropleidingen op leraren kunnen ook vertaald worden naar macro-effecten op het beroep als geheel. Dit aspect is niet aan de orde gekomen in de focusgesprekken, maar wel bevraagd in de enquête onder schoolleiders. Daar benadrukken schoolleiders vooral de effecten binnen de context van het onderwijs, zoals doorgroeimogelijkheden en een aantrekkelijker beroep. Noch in de focusgesprekken, noch door de schoolleiders wordt een masteropleiding expliciet gezien als een mogelijkheid om een baan buiten het onderwijs te vinden.

Effecten op de school

Ten aanzien van effecten op schoolniveau zijn er twee centrale CMO-configuraties opgesteld. De eerste heeft betrekking op de veronderstelling dat de nadruk in masteropleidingen op onderzoek en theorie en toe leidt dat masteropgeleide leraren een sterkere onderzoekende houding hebben en daarmee de onderzoekscultuur in scholen kunnen versterken. Dat zou niet alleen effect hebben op de masterleraar zelf, maar op de onderzoekende cultuur en de kennis- en ontwikkelingsfunctie binnen de school als geheel.

Probleem-mechanisme / aanleiding	Interventie	Werkzaam mechanisme	Veronderstelde impact
Verbinding onderwijs en onderzoek	Post-initiële masteropleidingen besteden aandacht aan het ontwikkelen van kennis en vaardigheden t.a.v. het gebruiken en doen van onderwijs-onderzoek	Masterleraren hebben een onderzoekende houding en onderzoeks-vaardigheden en stimuleren de onderzoekscultuur van de school daarmee	<ul style="list-style-type: none"> • Een sterkere onderzoekscultuur in scholen • Masterleraar heeft/stimuleert een sterkere onderzoeksoriëntatie/ onderzoekende houding • Masterleraar staat meer open voor nieuwe manieren van handelen • Masterleraar kan handelen beter onderbouwen en verbinden met theorie • Resultaten van onderzoek worden meer gebruikt in de schoolpraktijk • In scholen wordt meer state-of-the-art kennis toegepast • Masterleraren geven vorm aan kennis- en ontwikkelingsfunctie van de school

In Tabel 3.13 is zichtbaar dat leraren die een masteropleiding volgen daadwerkelijk een sterker ontwikkelde onderzoekende houding hebben dan leraren uit de controlegroep. Ook schoolleiders bevestigen dat masterleraren de onderzoeksoriëntatie binnen de school versterken en een grotere rol spelen in de kennis- en ontwikkelingsfunctie van de school, zie Tabel 3.16.

Om als masterleraar impact te kunnen hebben op de school als geheel is het noodzakelijk dat de masterleraar tijd en gelegenheid heeft om met collega's aan de slag te gaan, om onderzoek uit te voeren binnen de school, om nieuwe aanpakken te ontwikkelen, etc. Dat lukt alleen als er sprake is van een reductie in lestaken. In Tabel 3.9 is een reductie in werktaken zichtbaar, maar dit is waarschijnlijk te danken aan de facilitering vanuit de Lerarenbeurs waarmee tijd gecreëerd wordt voor het volgen van de masteropleiding. Het wordt pas echt interessant wanneer de opleiding is afgelopen om na te gaan in hoeverre er een nieuwe verdeling van taken ontstaat.

In Tabel 3.10 is te zien dat de bijdrage aan les- en vakoverstijgende ontwikkelingen binnen de school vooral een rol is die de MLI-er (al tijdens de opleiding) oppakt. De eerstegraads master scoort ten opzichte van de controlegroep vooral (niet significant) op het ontwikkelen van het eigen (vak)curriculum (lesmateriaal, lesmethoden en doorlopende leerlijnen), de master SEN vooral (niet

significant) op het terrein van het ontwikkelen van kennis en innovaties in de school. Dit komt overeen met de antwoorden tijdens de focusgroepen, waar de deelnemers aan de eerstegraads master vooral aangeven een bijdrage te (kunnen) leveren op het terrein van doorlopende leerlijnen, omdat zij de verbinding tussen onderbouw en bovenbouw personifiëren. De deelnemers aan de SEN-master zijn vooral betrokken bij de invoering van passend onderwijs of hebben of krijgen een rol als reken- of taalcoördinator.

Een tweede CMO-configuratie ten aanzien van het effect op schoolniveau heeft betrekking op de bijdrage van masteropgeleide leraren aan de innovatiekracht en de cultuur binnen de school. Aanname is hier dat post-initiële masteropleidingen aandacht besteden aan de schoolorganisatie als geheel, aan veranderprocessen en aan het ondersteunen en coachen van (het leren van) collega's binnen de school. Met deze kwaliteiten zouden masterleraren een sterkere rol kunnen spelen in processen van onderwijsontwikkeling en –vernieuwing binnen de school die het eigen vak overstijgen. Met hun onderwijskundige, veranderkundige en onderzoekskennis dragen zij bij aan een grotere innovatiekracht in de school, geven ze vorm aan de kennis- en leercyclus van de school, stimuleren ze het gesprek over goed onderwijs, vergroten ze de capaciteit voor onderwijsinnovatie van onderop en kunnen ze het perspectief van docenten en schoolleiding/bestuur sterker met elkaar verbinden.

Probleem-mechanisme / aanleiding	Interventie	Werkzaam mechanisme	Veronderstelde impact
Innovatiekracht van de school/cultuur	Post-initiële masteropleidingen besteden aandacht aan: onderzoeken, ontwerpen, innoveren, implementeren, coachen/begeleiden, adviseren, collega's enthousiasmeren door eis van collectief praktijk-onderzoek, kennis inzetten/verspreiden	Masterleraren spelen een rol in onderwijsontwikkeling en -vernieuwing Masterleraren vormen professioneel platform om onderwijsverbetering binnen de eigen school aan de orde te kunnen stellen	<ul style="list-style-type: none"> • Grotere innovatiekracht <i>en veranderkundige kennis</i> binnen scholen • Masterleraar speelt centrale rol in kernelementen van kennis- en leercyclus van de school (OGW) • Masterleraar neemt verantwoordelijkheid voor onderwijsontwikkeling binnen de school • <i>Masterleraar ondersteunt en inspireert collega's</i> • Vernieuwing van onderop • Masterleraar is gesprekspartner van collega's (en directie) • <i>Masterleraar kan perspectief van leraren en management beter verbinden</i> • Masterleraar kan verbindingen leggen met andere actoren buiten de school en dat integreren in hun handelen en innovatiestrategie. • Andere houding ten aanzien van leerlingen die problemen hebben/analyse; • Meer gesprek over de inhoud van het onderwijs • Lerende cultuur • <i>Vergroten van doel- en oplossingsgerichtheid</i>

Die rol wordt bevestigd door schoolleiders, zie Tabel 3.16. Het sterkere bewustzijn ten aanzien van organisatie- en innovatievraagstukken kan er toe leiden dat masterleraren kritischer naar hun eigen organisatie kijken en hier negatiever op scoren dan leraren uit de controlegroep, zie bijvoorbeeld Tabel 3.11. In de focusgroepen geven de deelnemers aan dat er grote verschillen bestaan tussen scholen, bijvoorbeeld ten aanzien van de leercultuur. Desondanks geven vrijwel alle respondenten aan dat ze binnen hun school een platform vinden om hun inzichten te delen met collega's en dat de meeste collega's daarvoor open staan. Dit leidt tot nieuwe aanpakken en inzichten bij collega's. Ze erkennen dat ze daar ook een expliciete rol in hebben, in het initiëren van innovatie, het

ondersteunen van collega's daarbij, in het versterken van een cultuur van doel- en oplossingsgericht werken, en in het stimuleren van het gesprek over onderwijs. Zowel binnen het focusgesprek rond de MLI als het focusgesprek rond de master SEN wordt aangegeven dat het veranderen van de schoolcultuur een complexe opgave is en dat het helpt als er meerdere masterdocenten binnen een school zijn.

Conditie en belemmeringen

Behalve de inhoud van de opleiding zijn nog andere werkzame factoren bepalend voor de impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving. Hierbij gaat het met name om factoren binnen de school. Die factoren kunnen betrekking hebben op het aantal masteropgeleide leraren binnen een school, de mate waarin masterleraren een positie en erkenning in de school krijgen, etc. In de focusgesprekken komt een aantal van deze condities en belemmeringen aan de orde.

Aanvullend op de *belemmerende factoren*, zoals die onderscheiden zijn in beleidsdocumenten en interviews tijdens het onderzoek ten behoeve van de nulmeting, worden nog belemmeringen genoemd zoals de reeds genoemde systeemscheidingen tussen onderbouw en bovenbouw, eerstegraads collega's die nieuwe masterleraren nog niet voor vol aanzien, of de focus binnen veel schoolteams op praktische oplossingen, gekoppeld aan een achterdocht ten aanzien van de praktische bruikbaarheid van theorie. Dat laatste probleem kan ook leiden tot het vergroten van de kloof tussen de deelnemer aan een masteropleiding en de rest van zijn team: zij ontwikkelen zich in korte tijd terwijl de rest van het team 'stil' staat.

Verschillende deelnemers aan de MLI master geven aan dat het ontbreken van een duidelijk perspectief ten aanzien van hun (toekomstige) rol hen belemmert in het pakken van een rol. Binnen verschillende scholen is er nog nauwelijks een beeld over de rol die MLI-ers binnen de school kunnen spelen.

Mede door deze ervaringen zijn de respondenten in staat om diverse *condities en succesfactoren* te formuleren om de opbrengst van een masteropleiding binnen de school te versterken. De respondenten (met name vanuit de MLI master) benadrukken met name het belang dat de masteropleiding ingebed is in het schoolbeleid en het personeelsbeleid, in een (deels nog te ontwikkelen) cultuur gericht op voortgaande professionalisering. Dat leidt tot heldere verwachtingen en duidelijke posities. Ook de rol van de leidinggevende in het ondersteunen en faciliteren van het leerproces, en het erkennen en waarderen van de ontwikkelde kwaliteiten worden benadrukt.

Tenslotte wordt met name door respondenten vanuit de MLI en SEN masters aangegeven dat de deelname van meerdere leraren uit één school aan een masteropleiding bijdraagt aan het versterken van de impact van de opleiding in de school.

Samenvattend is te concluderen dat de uitkomsten van de vragenlijsten onder leraren en schoolleiders en de gevoerde focusgesprekken elkaar voor het grootste deel aanvullen en bevestigen. Tevens leveren de focusgesprekken details om verwachte en onverwachte effecten die uit de enquêteresultaten komen beter te duiden. Tegelijkertijd zorgt de effectmeting voor het objectiveren van veelal subjectief geformuleerde resultaten en effecten.

In het komend jaar zullen diepte-interviews met leraren en schoolleiders worden gehouden waarin de voorlopige CMO-configuraties getoetst worden met als doel om nog meer zicht te krijgen op onderliggende mechanismen, condities en mogelijke belemmeringen ten aanzien van het effect dat masteropleidingen hebben op leraren en hun omgeving.

4.4 Vervolgstappen in het onderzoek

Voor het vervolg van het onderzoek zijn de volgende aspecten van belang ten aanzien van de CMO-configuraties die mogelijke verbanden tussen interventie, veranderingsmechanismen en uitkomsten daarvan postuleren, inclusief context-afhankelijke succes- en faalfactoren en -condities.

Ervan uitgaand dat de geconstrueerde CMO-configuraties vanuit beleidsdocumenten en interviews een theorie uitdrukken over de werkzaamheid van een (beleids-)interventie, is het ten eerste mogelijk dat de theorie of onderdelen van de theorie niet kloppen. Er zijn dan vanuit het effectonderzoek en/of het kwalitatief onderzoek onder betrokkenen geen praktijkaanwijzingen dat een masteropleiding c.q. een masteropgeleide leraar tot verwachte uitkomsten of effecten leidt. Interessant is dan te beschouwen waarom dergelijke verbanden verwacht werden, maar tevens is het mogelijk te beschouwen in welke gevallen dergelijke gevallen zich wel kunnen voordoen maar blijkbaar niet meegenomen zijn in het huidige empirische onderzoek.

Ten tweede is het mogelijk dat er vanuit de focusgroepen en diepte-interviews CMO-configuraties worden vastgesteld die niet of slechts gedeeltelijk in de verzamelde 'theorie' zitten. In dat geval wordt de verzameling verbanden uitgebreid, zoals reeds gedaan is naar aanleiding van de eerste serie focusgroepen (de *cursieve* elementen in de tabellen). Wat dat betreft kan de lijst zoals opgenomen in Bijlage G gezien worden als work-in-progress. In het geval dat er duidelijke uitkomsten gerapporteerd worden in de focusgroepen die tot op heden niet als mogelijke effecten opgenomen zijn in de effectmeting kunnen de vragenlijsten voor de effectmeting worden aangepast.

Aanvullende uitkomstmaten in de web-enquête kunnen factoren betreffen die zelf weer een verklaring kunnen vormen voor (verschillen in) andere uitkomstmaten. Een voorbeeld is dat een masterkwalificatie kan leiden tot een verandering van functie bij de leraar, waardoor de kennis en vaardigheden van de masteropgeleide leraar breder in de school worden ingezet, waardoor zaken als het curriculum en de ontwikkeling van de school worden bevorderd, hetgeen kan leiden tot betere leerprestaties van leerlingen. Door in een statistische analyse de tussenresultaten (verandering van functie, functiedifferentiatie, tijdsbesteding leraren) in verband te brengen met vervolgoepbrengsten (schoolontwikkeling) en daarbij te controleren voor contextfactoren (soort masteropleiding, onderwijssector, schoolgrootte, etc.), kunnen mogelijke verklarende mechanismen ook statistisch worden getoetst.

Literatuur

- Grift, W. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren* (oratie). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Grift, W. van de, M. van der Wal & M. Torenbeek (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheden van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 88, pag. 416-432.
- Heyma, A., E. van den Berg, H. Sligte, F. Verbeek & M. Snoek (2014). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving. Nulmeting 2014*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.

Bijlage A Kenmerken controlegroepen

Onderstaande tabellen betreffen de controlegroepen die zijn benaderd voor deelname aan het onderzoek, het betreft niet de uiteindelijke netto respons op de enquête.

Tabel A.4.1 Kenmerken interventie- en controlegroepen hbo-master cohort 2013-2014

groep	Hbo cohort 2013-2014			
	Interventie	Controle	Interventie	Controle
	ja	ja	nee	ja
onderwijsdiploma				
n	2.414	4.200	1.003	1.800
Geslacht				
Man	21%	27%	28%	28%
Vrouw	79%	73%	72%	72%
Leeftijdscategorieën				
20-25 jaar	31%	31%	5%	5%
26-30 jaar	22%	22%	14%	14%
31-40 jaar	22%	22%	23%	23%
40+	24%	24%	58%	58%
Gemiddelde leeftijd	32,5	32,8	40,2	41,6
Hoogste diploma				
Hbo-bachelor	100%	100%	57%	100%
Hbo-master	0%	0%	18%	0%
Wo-bachelor	0%	0%	2%	0%
Wo-master	0%	0%	11%	0%
Onbekend	0%	0%	12%	0%
Jaar behalen diploma				
2012	17%	17%	3%	7%
2007-2011	41%	41%	22%	38%
Voor 2007	42%	43%	75%	55%
Aantal jaren in ho				
Minder dan 4 jaar	3%	4%	13%	30%
4 of 5 jaar	49%	49%	15%	12%
Meer dan 5 jaar	47%	47%	72%	58%

Bron: BRON, bewerkingen SEO

Tabel A.4.2 Kenmerken interventie- en controlegroepen hbo-master cohort 2014-2015

groep	Hbo cohort 2014-2015					
	Interventie (Geen Pedagogiek)	Controle	Interventie (Geen Pedagogiek)	Controle	Interventie (Pedagogiek)	Controle
	ja	ja	nee	ja	ja/nee	ja
onderwijsdiploma						
n	2.239	3.501	1.003	1.488	280	401
Geslacht						
Man	20%	22%	25%	27%	19%	25%
Vrouw	80%	78%	75%	73%	81%	75%
Leeftijdscategorieën						
20-25 jaar	33%	33%	7%	6%	11%	11%
26-30 jaar	25%	25%	13%	13%	25%	25%
31-40 jaar	20%	20%	24%	24%	27%	27%
40+	22%	22%	56%	57%	37%	37%
Gemiddelde leeftijd	32,1	32,6	41,7	42,0		37,9
Hoogste diploma						
Hbo-bachelor	100%	100%	52%	100%	91%	100%
Hbo-master	0%	0%	18%	0%	5%	0%
Wo-bachelor	0%	0%	3%	0%	1%	0%
Wo-master	0%	0%	17%	0%	3%	0%
Jaar behalen diploma						
2013	18%	18%	3%	3%	4%	3%
2007-2012	45%	43%	24%	20%	45%	34%
Voor 2007	36%	39%	73%	77%	51%	62%
Aantal jaren in ho						
Minder dan 4 jaar	3%	13%	26%	23%	10%	18%
4 of 5 jaar	52%	62%	12%	46%	37%	57%
Meer dan 5 jaar	45%	25%	62%	31%	53%	25%

Bron: BRON, bewerkingen SEO

Tabel A.4.3 Kenmerken interventie- en controlegroepen universitaire master cohort 2014-2015

Wo cohort 2014-2015		
groep	Interventie	Controle
onderwijsdiploma	ja	ja
n	70	327
Geslacht		
Man	43%	32%
Vrouw	57%	68%
Leeftijdscategorieën		
20-25 jaar	0%	0%
26-30 jaar	10%	0%
31-40 jaar	33%	77%
40+	57%	23%
Gemiddelde leeftijd	43,4	38,4
Hoogste diploma		
Hbo	50%	0%
Wo	19%	100%
Onbekend	31%	0%
Jaar behalen diploma		
Jaar voor start master	1%	0%
2-10 jaar voor start master	14%	0%
>10 jaar voor start master	54%	100%
Onbekend	31%	0%
Aantal jaren in ho		
Minder dan 4 jaar	18%	5%
4 of 5 jaar	17%	13%
Meer dan 5 jaar	48%	82%
Onbekend	17%	0%

Bron: Registratie Lerarenbeurs/BRON, bewerkingen SEO

Bijlage B Enquête onder leraren

Vragenlijst professionalisering leraren

Welkom bij de enquête over de professionalisering van het leraarschap. Door middel van deze enquête willen we achterhalen hoe leraren aankijken tegen hun werk en toekomstige loopbaan, en de rol die verdere professionalisering daarbij kan spelen. Het onderzoek wordt uitgevoerd door SEO Economisch Onderzoek, een non-profit onderzoeksinstituut gelieerd aan de Universiteit van Amsterdam, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 15 à 20 minuten in beslag. Al uw antwoorden worden vertrouwelijk en anoniem behandeld en alleen voor dit onderzoek gebruikt.

Leraarschap

De eerste vragen gaan over uw baan en de opleiding die u heeft gevolgd.

1. Heeft u momenteel een betaalde baan in het onderwijs?
 - Ja, ik heb een betaalde baan in het onderwijs (incl. vervanging en inval)
 - Ja ik heb een betaalde baan zowel binnen als buiten het onderwijs
→ MELDING: het vervolg van deze vragenlijst heeft betrekking op het werk dat u verricht binnen het onderwijs
 - Nee → einde vragenlijst

2. Geeft u als leraar les aan leerlingen?

Met leraar (m/v) bedoelen we in deze enquête leerkrachten, leraren en docenten met lestaken.

 - Ja
 - Nee → einde vragenlijst

3. In welke onderwijssector bent u momenteel werkzaam als leraar?

Meerdere antwoorden mogelijk.

 - Primair onderwijs (PO)
 - Voortgezet onderwijs (VO)
 - Middelbaar beroepsonderwijs (MBO)
 - Volwasseneneducatie (BVE) → einde vragenlijst als uitsluitend dit antwoord wordt gegeven, melding dat deze enquête alleen leraren in het po, vo en mbo betreft
 - Hoger onderwijs (HBO/WO) → einde vragenlijst als uitsluitend dit antwoord wordt gegeven, melding dat deze enquête alleen leraren in het po, vo en mbo betreft

4. **[Mogelijke vervolgvraag indien meer dan 1 antwoord bij vraag 3:]**
 In welke onderwijssector geeft u de meeste lessen per week als leraar?
 Antwoordcategorieën laten zien die bij vraag 3 zijn ingevuld en slechts 1 antwoord toestaan.
 - Primair onderwijs (PO)
 - Voortgezet onderwijs (VO)
 - Middelbaar beroepsonderwijs (MBO)
 - Volwasseneneducatie (BVE) → einde vragenlijst als uitsluitend dit antwoord wordt gegeven, melding dat deze enquête alleen leraren in het po, vo en mbo betreft
 - Hoger onderwijs (HBO/WO) → einde vragenlijst als uitsluitend dit antwoord wordt gegeven, melding dat deze enquête alleen leraren in het po, vo en mbo betreft

5. Volgt u momenteel een masteropleiding?
 - Ja, een master op hbo-niveau
 - Ja, een master op wo-niveau → ga door naar vraag 7

- Nee → ga naar vraag 10
6. Welke masteropleiding volgt u momenteel?
- HBO Master Dovenstudies
 - HBO Master Kunsteducatie
 - HBO Master Leren en Innoveren (Learning & Innovation)
 - HBO Master Special Educational Needs (SEN)
 - HBO Master Vakdocent (1^e graads)
 - Andere HBO Master in de sector Onderwijs, namelijk [open antwoord]
 - Andere HBO Master buiten de sector Onderwijs
- door naar vraag 8
7. Welke masteropleiding volgt u momenteel?
- WO Master Leraar Voortgezet Onderwijs (1^e graads)
 - WO Master Onderwijskunde
 - WO Master Pedagogiek
 - WO Master Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT)
 - WO Master Academisch Meesterschap
 - WO Master Leiderschap en Management
 - Andere WO Master in de sector Onderwijs, namelijk [open antwoord]
 - Andere WO Master buiten de sector Onderwijs
8. Waarom volgt u een masteropleiding?
- Meerdere antwoorden mogelijk*
- Om een 1^e graads bevoegdheid te behalen
 - Om een hogere functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen
 - Om een leidinggevende functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen
 - Om een specialisatie aan te leren
 - Om te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling
 - Om meer verbinding te kunnen maken tussen onderwijs en onderzoek
 - Om mijn functie als leraar beter uit te kunnen oefenen
 - Om mijzelf persoonlijk te ontwikkelen
 - Om een hoger salaris te ontvangen
 - Om een functie buiten het onderwijs te bemachtigen
 - Op aanraden van anderen die er goede ervaringen mee hebben
 - Omdat mijn leidinggevende / mijn werkgever dat wenst
 - Anders, namelijk [open antwoord]
9. Heeft u wel eens overwogen of heeft u plannen om in de komende jaren een masteropleiding te gaan volgen?
- Ja
 - Nee → door naar vraag 10

10. Waarom overweegt u of heeft u overwogen om een masteropleiding te gaan volgen?

Meerdere antwoorden mogelijk

- Om een 1^e graads bevoegdheid te behalen
- Om een hogere functie uit te kunnen oefenen
- Om een leidinggevende functie uit te kunnen oefenen
- Om een specialisatie aan te leren
- Om te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling
- Om meer verbinding te kunnen maken tussen onderwijs en onderzoek
- Om mijn functie als leraar beter uit te kunnen oefenen
- Om mijzelf persoonlijk te ontwikkelen
- Om een hoger salaris te ontvangen
- Om een functie buiten het onderwijs te bemachtigen
- Op aanraden van anderen die er goede ervaringen mee hebben
- Omdat mijn leidinggevende / mijn werkgever dat wenst
- Anders, namelijk **[open antwoord]**

11. Waarom heeft u geen plannen (gehad) voor het volgen van een masteropleiding?

Meerdere antwoorden mogelijk

- Ik heb geen behoefte om mij persoonlijk verder te ontwikkelen door middel van een masteropleiding
- Ik zie meer in andere vormen van bij- of nascholing
- Een masteropleiding vind ik te hoog gegrepen
- Ik ben al te lang uit de schoolbanken
- Ik verwacht dat ik het niveau van een masteropleiding niet aankan
- De opbrengsten van een masteropleiding vind ik te gering in verhouding tot de moeite die je erin moet steken
- Ik heb geen ambitie om een hogere of andere functie te bemachtigen
- Voor mijn huidige functie heb ik geen masteropleiding nodig
- Anders, namelijk **[open antwoord]**

Pedagogisch-didactisch handelen

De volgende vraag betreft uw beroepsvaardigheden als leraar. Het geeft ons een beeld van de mate waarin verschillende vaardigheden door leraren worden toegepast in het onderwijs en aan welke vaardigheden bij de professionalisering van het leraarschap extra aandacht zou moeten worden besteed. We vragen u daarom zo eerlijk mogelijk te antwoorden.

12. Kunt u op een schaal van 1 t/m 5 aangeven in welke mate u als leraar de volgende vaardigheden toepast?

(1 = minimaal – 5 = maximaal)

- Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen
- Ik geef feedback aan leerlingen
- Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen
- Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen
- Ik laat leerlingen hardop denken
- Ik gebruik de leertijd efficiënt
- Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof
- Ik ga tijdens de instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen
- Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren
- Ik zorg voor een ontspannen sfeer
- Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan
- Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen
- Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen
- Ik bevorder dat leerlingen hun best doen
- Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les

- Ik hanteer werkvormen die leerlingen activeren
- Ik zorg voor interactieve instructie
- Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen

13. Kunt u aangeven in hoeverre de volgende uitspraken op u van toepassing zijn?

(1 = helemaal niet – 5 = helemaal wel, 5-punt Likertschaal)

- Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen
- Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt
- Ik bepaal op grond van de leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn
- Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is
- Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar

Vakinhoudelijke kennis

De volgende vragen betreffen de vakinhoudelijke kennis die u nodig heeft om uw vak als leraar uit te kunnen oefenen. Met vakinhoudelijke kennis worden dus niet uw pedagogisch-didactische vaardigheden bedoeld.

14. Kunt u op een schaal van 1 t/m 5 aangeven hoe u uw eigen vakinhoudelijke kennis ervaart?

15. Kunt u op een schaal van 1 t/m 5 aangeven hoe uw eigen vakinhoudelijke kennis in de afgelopen 12 maanden is verbeterd?

16. In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen ten aanzien van uw vakinhoudelijke kennis?

(1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens, 5-punt Likertschaal)

- Ik heb voldoende vakinhoudelijke kennis
- Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen
- Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op leerlingen

Professionele oriëntatie

Deze vraag betreft uw deelname aan activiteiten die te maken hebben met de professionele oriëntatie van de omgeving waarin u lesgeeft.

17. Hoe vaak onderneemt u, gemiddeld genomen, onderstaande activiteiten op uw school?

A.u.b. per rij één bokje aankruisen.

(1 = nooit, 2 = maximaal eens per jaar, 3 = 2-4 keer per jaar, 4 = 5-10 keer per jaar, 5 = 1-3 keer per maand, 6 = minimaal eens per week)

- Gezamenlijk als een team lesgeven in dezelfde klas
- Lessen van andere docenten bijwonen en feedback geven
- Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten (bijv. projecten) voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen
- Lesmateriaal uitwisselen met andere docenten
- Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen
- Samenwerken met andere docenten op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen

Taken

Het takenpakket dat u als leraar heeft kan een belemmering of juist een stimulans vormen voor de mate waarin u zich professioneel kan ontwikkelen. Met de volgende twee vragen brengen we in kaart hoe dat takenpakket er uitziet en hoeveel tijd u aan de verschillende taken besteedt.

18. Hoeveel tijd besteedt u in een gemiddeld werkweek in totaal aan al uw werkgerelateerde taken? *Hiermee bedoelen we alle activiteiten die u in het kader van uw werk verricht, dus bijvoorbeeld ook het werk dat u thuis voor school doet.*
[1-100] uur per week
19. Kunt u dit uitsplitsen naar de verschillende taken die u als leraar verricht?
We vragen u dit te doen door 100% van uw taken te verdelen over de volgende activiteiten:
- (Klassikaal) lesgeven
 - Begeleiding van individuele leerlingen of groepjes leerlingen
 - Voorbereiden van lessen
 - Nakijken/beoordelen van toetsen en opdrachten
 - Ontwikkelen van lesmateriaal en toetsen
 - Administreren van communiceren van voortgang en resultaten leerlingen
 - Professionalisering (o.a. opleiding en training)
 - (Bege)leiding aan (beginnende) collega's (inclusief stagiaires en ondersteuners)
 - Coördinatie en overleg over programma's/activiteiten
 - Overige activiteit(en)

Tevredenheid met het werk

De volgende vragen betreffen uw tevredenheid over uw baan en over de scholings- en professionaliseringsmogelijkheden die u heeft.

20. Hoe tevreden bent u met uw baan als leraar?
(1 = zeer ontevreden – 5 = zeer tevreden, 5-punt Likertschaal)
21. Hoe tevreden bent u met het feit dat u een baan in het onderwijs heeft?
(1 = zeer ontevreden – 5 = zeer tevreden, 5-punt Likertschaal)
22. Hoe tevreden bent u over de volgende aspecten van uw werk?
(1 = zeer ontevreden – 5 = zeer tevreden, 5-punt Likertschaal)
- Inhoud van het werk
 - Het salaris dat u ontvangt
 - Loopbaanmogelijkheden
 - Werkdruk
23. In hoeverre bent u tevreden met de omstandigheden omtrent bij- of nascholing?
(1 = zeer ontevreden – 5 = zeer tevreden, 5-punt Likertschaal)
- Mogelijkheden tot bij- of nascholing
 - Mate waarin de school bij- of nascholing bevordert
 - Mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd
 - Mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering
 - Mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal

Schoolontwikkeling

De volgende vragen gaan over de mate waarin ontwikkelingen op het gebied van onderwijs, organisatie en professionalisering plaatsvinden binnen de school/instelling waar u werkt. Die ontwikkelingen zijn vaak een voorwaarde voor de professionele ontwikkeling van u als leraar.

24. In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen met betrekking tot uw actieve betrokkenheid bij schoolontwikkelingen?

(1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens, 5-punt Likertschaal)

- Ik ben actief betrokken bij de ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal
- Ik ben actief betrokken bij de ontwikkeling van lesmethoden
- Ik ben actief betrokken bij de ontwikkeling van het curriculum en/of doorlopende leerlijnen
- Ik ben actief betrokken bij de ontwikkeling van kennis binnen de school
- Ik ben actief betrokken bij veranderingen en/of innovaties in de schoolorganisatie

25. In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen?

(1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens, 5-punt Likertschaal)

- In mijn schoolorganisatie heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs
- In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende cultuur
- In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren
- In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)
- In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)

26. In hoeverre gelden binnen uw schoolorganisatie de volgende stellingen?

(1 = bijna nooit – 6 = bijna altijd, 6-punt Likertschaal)

- In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren
- In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen
- In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie
- In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers
- In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die medewerkers nemen gewaardeerd en erkend

Onderzoek

Een belangrijk aspect van de professionalisering van het leraarschap is dat er meer aandacht komt voor onderzoeksvaardigheden en een onderzoekende houding. Daardoor kan kennis uit de praktijk van het onderwijs beter worden ontsloten en toegepast in het verbeteren van de onderwijskwaliteit. De volgende twee vragen gaan over de mate waarin u als leraar onderzoeksvaardigheden of een onderzoekende houding in de praktijk brengt.

27. Kunt u aangeven in hoeverre u het eens of oneens bent met de volgende stellingen?

(1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens, 5-punt Likertschaal)

- Het lukt me al best goed om te werken als onderzoekende leraar
- Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar
- Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten
- Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan

28. Kunt u aangeven in hoeverre u het eens of oneens bent met de volgende stellingen?

(1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens, 5-punt Likertschaal)

- Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen
- In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs
- Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven
- Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen
- Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk

Mening t.a.v. een masteropleiding

Het volgen en afronden van een masteropleiding wordt vaak gezien als een manier om de kwaliteit van leraren te verbeteren en de professionalisering van het leraarschap te bevorderen. Een belangrijke vraag is of u dat in de praktijk van het onderwijs ook zo ervaart.

29. In hoeverre bent u het eens of oneens met de volgende stellingen m.b.t. een masteropleiding?

(1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens, 5-punt Likertschaal)

- Het volgen van een masteropleiding verhoogt het kennisniveau van leraren
- Het volgen van een masteropleiding vergroot de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren
- Meer masteropgeleide leraren op school zorgt voor betere prestaties van leerlingen
- Het volgen van een masteropleiding verbreedt de professionele blik van leraren
- Het volgen van een masteropleiding leidt tot een kritische en onderzoekende houding bij leraren
- Het volgen van een masteropleiding heeft een positieve invloed op anderen binnen het team van leraren
- Een afgeronde masteropleiding maakt de overstap naar een hogere functie binnen het onderwijs mogelijk
- Een afgeronde masteropleiding maakt de overstap naar een andere onderwijssector mogelijk
- Een afgeronde masteropleiding bevordert de mobiliteit van leraren binnen het onderwijs
- Een afgeronde masteropleiding bevordert de overstap naar een baan buiten het onderwijs
- De mogelijkheid van een masteropleiding maakt het beroep van leraar aantrekkelijker
- Mijn school stimuleert leraren om een masteropleiding te (gaan) volgen

Kenmerken baan/school

Tot slot van deze enquête willen we u nog een aantal vragen stellen over uw ervaring in het onderwijs, over uw baan als leraar en over de school/instelling waar u werkt.

30. Sinds wanneer bent u werkzaam in het onderwijs, binnen de sector en op uw huidige school/instelling?

- In het onderwijs werk ik sinds: **selectielijst jaar**
- In het **[antwoord op vraag 4]** werk ik sinds: **selectielijst jaar**
- Op mijn huidige school/instelling werk ik sinds: **selectielijst jaar**

31. Wat voor soort aanstelling heeft u?

- Vast dienstverband
- Tijdelijk contract met uitzicht op een vast dienstverband
- Tijdelijk contract zonder uitzicht op een vast dienstverband
- Dienstverband vanwege bijzondere regeling (brugbaan, participatiebaan of vergelijkbare gesubsidieerde baan)
- Oproep- of 0-urencontract
- Uitzendcontract, detachingscontract, payrollcontract
- Freelancer/zelfstandige
- Overig

32. Wat is de omvang van uw aanstelling?

Indien u meerdere of wisselende banen heeft binnen het onderwijs, tel dan het aantal FTE van uw banen in het onderwijs bij elkaar op.

- 0-1 FTE (voltijds = 1,0 FTE)

33. Volgens welke salarisschaal wordt u betaald?

Indien u meerdere aanstellingen in het onderwijs heeft, kies dan uw aanstelling met het hoogste salarisniveau.

- Schaal LA
- Schaal LB
- Schaal LC
- Schaal LD
- Schaal LE

34. Ongeveer hoeveel procent van de mensen met een onderwijsgevende functie op de locatie van uw school/instelling heeft een HBO- of WO-masteropleiding afgerond?

- 0-100%
- Weet ik echt niet

35. Kunt u een schatting geven van het aantal leerlingen op de locatie van uw school/instelling?

Indien u op meerdere locaties lesgeeft, kies dan de locatie waar u de meeste uren lesgeeft.

- Open antwoord

36. Aan hoeveel leerlingen geeft u zelf in totaal les?

- Open antwoord

37. In deze laatste vraag van de enquête vragen we naar de school/instelling waar u werkzaam bent. In ons onderzoek naar de professionalisering van leraren willen we expliciet het schoolbeleid betrekken. Dat bepaalt voor een groot deel de ruimte die u als leraar krijgt om uzelf professioneel te ontwikkelen. Om daar een goed beeld van te krijgen is het belangrijk dat we weten op welke school/instelling u lesgeeft. We kunnen informatie over het schoolbeleid dan koppelen aan uw antwoorden in deze enquête. We willen benadrukken dat uw antwoorden anoniem en vertrouwelijk blijven en uitsluitend worden gebruikt voor dit onderzoek. Ze worden dus bijvoorbeeld niet aan uw school/instelling verstrekt.

Op welke school bent u werkzaam?

- Naam school
- Plaatsnaam
- Postcode
- Brin

<Hartelijk dank voor het invullen van deze enquête!>

Bijlage C Enquête onder schoolleiders

Effecten masteronderwijs voor 1^e en 2^e graads leraren

Welkom bij de enquête over de effecten van post-initiële masteropleidingen. Door middel van deze enquête wil het ministerie van OCW achterhalen hoe schoolleiders aankijken tegen het volgen van een post-initiële masteropleiding door leraren en welke gevolgen dit heeft voor het onderwijs en de schoolorganisatie.

Het onderzoek wordt uitgevoerd door SEO Economisch Onderzoek, in samenwerking met het Kohnstamm Instituut UvA en de Hogeschool van Amsterdam.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Al uw antwoorden worden vertrouwelijk en anoniem behandeld en alleen voor dit onderzoek gebruikt.

Post-initiële masteropleidingen

Binnen dit onderzoek staan post-initiële masteropleidingen voor leraren centraal. Dit zijn masteropleidingen die gevolgd kunnen worden door leraren die reeds een onderwijsbevoegdheid hebben (1^e dan wel 2^e graads). Denk hierbij bijvoorbeeld aan de master Special Educational Needs (SEN) en de master Leren en Innoveren.

38. Heeft u momenteel leraren in dienst die een post-initiële masteropleiding volgen?
- Ja, circa ... leraren
 - Nee
39. Heeft u momenteel leraren in dienst die in de afgelopen 5 jaar een post-initiële masteropleiding hebben afgerond?
- Ja, circa leraren
 - Nee
40. Om welke post-initiële masteropleidingen gaat het bij leraren binnen uw schoolorganisatie? Meerdere antwoorden mogelijk
- Special Educational Needs (SEN)
 - Eerstegraads leraar voortgezet onderwijs (HBO)
 - Leren en Innoveren (Learning & Innovation)
 - Pedagogiek (HBO)
 - Professioneel Meesterschap
 - Academisch Meesterschap
 - Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT)
 - Onderwijskunde
 - Pedagogiek (WO)
 - Dovenstudies
 - Kunsteducatie
 - Leiderschap en Management
 - Andere post-initiële master, namelijk [\[open antwoord\]](#)

Schoolbeleid ten aanzien van post-initiële masteropleidingen voor leraren

41. In hoeverre zijn de volgende stellingen van toepassing op uw schoolorganisatie?

[1=belemaal niet - 5=belemaal wel, 5-punt Likertschaal]

In mijn schoolorganisatie ...

- wordt het volgen van een post-initiële masteropleiding door leraren gestimuleerd
- is er ruimte om leraren een post-initiële masteropleiding te laten volgen
- wordt het volgen van een post-initiële masteropleiding financieel ondersteund
- krijgen leraren die een post-initiële masteropleiding hebben afgerond andere taken of rollen
- wordt een variatie in post-initiële masters nagestreefd
- worden leraren met een post-initiële masteropleiding gestimuleerd om hun vaardigheden toe te passen
- wordt de onderzoeksopdracht die leraren tijdens hun post-initiële masteropleiding uitvoeren afgestemd met de school
- is het volgen van post-initiële masteropleidingen door leraren een grote belasting van de organisatie

Effecten van een post-initiële masteropleiding op leraren en op de schoolorganisatie waar zij werken

Het volgen en afronden van een post-initiële masteropleiding wordt vaak gezien als een manier om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en het leraarschap te professionaliseren. Een belangrijke vraag is of u dat in de dagelijkse praktijk van het onderwijs daadwerkelijk zo ervaart.

42. In hoeverre bent u het eens of oneens met de volgende stellingen?

[1=belemaal mee oneens, 2=mee oneens, 3=noch mee eens, noch mee oneens, 4=mee eens, 5=belemaal mee eens, 5-punt Likertschaal en 'Daar heb ik geen zicht op']

Een afgeronde post-initiële masteropleiding...

- leidt tot een kritische en onderzoekende houding bij de betreffende leraren
- heeft een positieve invloed op anderen binnen het team
- maakt de kans op een overstap naar een hogere functie binnen het onderwijs groter
- bevordert de doorgroei naar een specialistische functie
- zorgt voor betere loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs
- maakt het beroep van leraar aantrekkelijker
- zorgt er voor dat leraren langer in het onderwijs blijven werken
- maakt de kans op een overstap naar een andere onderwijssector groter
- maakt de kans op een overstap naar een baan buiten het onderwijs groter

43. Kunt u toelichten of en zo ja welke verschillen u ervaart tussen verschillende typen post-initiële masteropleidingen met betrekking tot bovenstaande vraag (o.a. onderscheid hbo-/universitaire master)?

- Open antwoord

44. In hoeverre bent u het eens of oneens met de volgende stellingen?

[1=belemaal mee oneens, 2=mee oneens, 3=noch mee eens, noch mee oneens, 4=mee eens, 5=belemaal mee eens, 5-punt Likertschaal en 'Daar heb ik geen zicht op']

Een substantieel aantal post-initiële masteropleide leraren in de schoolorganisatie leidt tot...

- betere leerprestaties van leerlingen
- hogere kosten van het onderwijs
- een andere rolverdeling in teams
- meer concurrentie tussen leraren
- meer tevredenheid binnen teams
- meer ontevredenheid binnen teams
- een sterkere lerende cultuur

- meer vernieuwing van onderop
 - een sterkere onderzoekcultuur
 - een betere toegankelijkheid van nieuwe onderzoekinzichten
 - een sterkere verbinding tussen leraren en directie
 - beter onderwijs
 - minder ontplooiings-/doorgroeimogelijkheden voor elk van de leraren met een post-initiële masteropleiding
45. Kunt u toelichten of en zo ja welke verschillen u ervaart tussen verschillende typen post-initiële masteropleidingen met betrekking tot bovenstaande vraag (o.a. onderscheid hbo-/universitaire master)?
- Open antwoord
46. Indien u een vergelijking zou moeten maken tussen leraren die een post-initiële masteropleiding hebben gevolgd en leraren die dat niet hebben gedaan, in hoeverre bent u het dan eens met de volgende stellingen?
- [1=belemaal mee oneens, 2=me oneens, 3=noch mee eens, noch mee oneens, 4=mee eens, 5=belemaal mee eens, 5-punt Likertschaal en 'Daar heb ik geen zicht op']*
- Leraren met een post-initiële masteropleiding hebben zich sterker ontwikkeld ten aanzien van...
- pedagogisch didactische vaardigheden
 - inhoudelijke vakkennis
 - onderzoeksvaardigheden
 - autonoom handelen
 - motivatie
 - zelfontplooiing
 - denkniveau
 - sturing op de inhoud van het onderwijs
 - sturing op het proces binnen de schoolorganisatie
 - brede inzetbaarheid binnen de schoolorganisatie
47. Kunt u toelichten of en zo ja welke verschillen u ervaart tussen verschillende typen post-initiële masteropleidingen met betrekking tot bovenstaande vraag (o.a. onderscheid hbo-/universitaire master)?
- Open antwoord
48. Indien u een vergelijking zou moeten maken tussen leraren die een post-initiële masteropleiding hebben gevolgd en leraren die dat niet hebben gedaan, in hoeverre bent u het dan eens met de volgende stellingen over hun rol in uw schoolorganisatie?
- [1=belemaal mee oneens, 2=me oneens, 3=noch mee eens, noch mee oneens, 4=mee eens, 5=belemaal mee eens, 5-punt Likertschaal en 'Daar heb ik geen zicht op']*
- Leraren met een afgeronde post-initiële masteropleiding...
- spelen een grotere rol in de kennis- en leerproces op school
 - stimuleren de onderzoek oriëntatie op school sterker
 - houden zich meer bezig met onderwijsontwikkeling
 - staan meer open voor nieuwe manieren van handelen binnen het onderwijs
 - houden zich meer bezig met teamontwikkeling
 - staan meer in verbinding met andere actoren buiten school
 - betrekken collega's meer bij de schoolorganisatie
 - inspireren anderen meer

49. Kunt u toelichten of en zo ja welke verschillen u ervaart tussen verschillende typen post-initiële masteropleidingen met betrekking tot bovenstaande vraag (o.a. onderscheid hbo-/wo-master)?

- Open antwoord

Professionele oriëntatie en schoolontwikkeling

De volgende vragen gaan over de mate waarin ontwikkelingen op het gebied van onderwijs, organisatie en professionalisering plaatsvinden binnen uw school/instelling. Die ontwikkelingen zijn vaak een voorwaarde voor leraren om zich professioneel te ontwikkelen.

50. Hoe frequent vinden onderstaande activiteiten plaats op uw school?

A.u.b. per rij één bokje aankruisen.

[1=nooit, 2=maximaal eens per jaar, 3=2-4 keer per jaar, 4=5-10 keer per jaar, 5=1-3 keer per maand, 6=minimaal eens per week]

- Leraren geven gezamenlijk als team les voor dezelfde groep leerlingen
- Leraren wonen lessen van andere leraren bij en geven feedback
- Leraren nemen deel aan gezamenlijke activiteiten (bijv. projecten) voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen
- Leraren wisselen onderling lesmateriaal uit
- Leraren nemen deel aan gesprekken over de voortgang van specifieke leerlingen
- Leraren werken samen om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen
- Leraren hebben functioneringsgesprekken met hun leidinggevende

51. In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen?

[1=belemaal mee oneens, 2=mee oneens, 3=noch mee eens, noch mee oneens, 4=mee eens, 5=helemaal mee eens, 5-punt Likertschaal]

In mijn schoolorganisatie...

- heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs
- is er sprake van een professionele, lerende cultuur
- reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren
- observeren leraren elkaars lessen (peer review)
- observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)

52. In hoeverre gelden binnen uw schoolorganisatie de volgende stellingen?

[1=nooit, 2=vrijwel nooit, 3=soms, 4=vrijwel altijd, 5=altijd, 5-punt Likertschaal]

In mijn schoolorganisatie...

- worden medewerkers beloond voor leren
- besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen
- herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie
- worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers
- worden initiatieven die medewerkers nemen gewaardeerd en erkend
- wordt gebruik gemaakt van de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek

Schoolkenmerken

Tot slot van deze enquête willen we u nog een aantal vragen stellen over de schoolorganisatie waar u werkt.

53. Hoeveel fte leraren zijn er momenteel werkzaam binnen uw schoolorganisatie?

- Open antwoord

54. Ongeveer hoeveel procent van de leraren binnen uw schoolorganisatie heeft een post-initiële masteropleiding afgerond?
- 0-100%
 - Weet ik niet
55. Hoeveel leerlingen telt uw schoolorganisatie momenteel
- Open antwoord
56. Wat is uw huidige functie ?
- (Adjunct/interim)directeur
 - Schoolleider/locatieleider
 - (Con)rector
 - Medewerker p&o
 - Administratief medewerker
 - Anders, namelijk ...

<Hartelijk dank voor het invullen van deze enquête!>

Bijlage D Matching subgroepen hbo-master

Tabel D.1 Matching hbo-master vakleerkracht cohort 2014-2015

	Voor matching			Na matching		
	I	C	Sign.	I	C	Sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	5%	47%	**	5%	5%	
Aandeel voortgezet onderwijs	90%	38%	**	89%	85%	
Aandeel mbo	5%	14%	**	5%	10%	
Aandeel mannen	47%	33%	*	47%	47%	
Gemiddelde leeftijd	36,6	36,4		36,7	35,9	
Aandeel allochtonen	8%	10%		8%	5%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	1%	38%	**	1%	2%	
Aandeel LB	66%	41%	**	65%	66%	
Aandeel LC	29%	16%	*	30%	28%	
Aandeel LD	4%	5%		4%	5%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	11,5	9,2	**	11,5	10,4	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	10,1	8,0	**	10,1	9,2	
Type aanstelling						
Vast	86%	73%	*	85%	87%	
Tijdelijk	14%	20%		15%	11%	
Overig	0%	7%	*	0%	2%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,81	0,83		0,82	0,80	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	90%	79%	*	89%	85%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	51%	51%		53%	49%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	85%	75%	*	84%	78%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	67%	59%		66%	69%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	57%	48%		58%	57%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	53%	35%	**	53%	50%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	61%	47%	*	61%	53%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	53%	39%	*	51%	52%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	20%	30%		20%	28%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	54%	30%	**	54%	56%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	66%	38%	**	64%	66%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	47%	24%	**	45%	40%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel D.2 Matching overige hbo-masters cohort 2014-2015

	Voor matching			Na matching		
	I	C	Sign.	I	C	Sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	26%	44%		26%	22%	
Aandeel voortgezet onderwijs	30%	40%		37%	40%	
Aandeel mbo	43%	16%	**	37%	38%	
Aandeel mannen	48%	35%		53%	52%	
Gemiddelde leeftijd	41,6	38,4		40,6	38,6	
Aandeel allochtonen	13%	9%		16%	6%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	9%	34%	*	11%	14%	
Aandeel LB	35%	41%		37%	32%	
Aandeel LC	43%	19%	*	42%	39%	
Aandeel LD	13%	6%		11%	15%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	17,7	10,2	**	16,8	14,5	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	16,1	8,8	**	14,4	13,9	
Type aanstelling						
Vast	100%	92%		100%	98%	
Tijdelijk	0%	0%		0%	0%	
Overig	0%	8%		0%	2%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,87	0,84		0,90	0,84	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	91%	77%		89%	91%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	57%	48%		53%	55%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	91%	74%		89%	83%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	91%	58%	**	89%	87%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	83%	47%	**	79%	68%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	52%	36%		53%	43%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	39%	47%		47%	30%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	43%	37%	*	47%	32%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	30%	29%		32%	25%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	39%	30%		42%	54%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	52%	40%		58%	61%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	39%	23%		37%	37%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel D.3 Matching hbo-master SEN cohort 2013-2014

	Voor matching			Na matching		
	I	C	Sign.	I	C	Sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	79%	61%	**	79%	80%	
Aandeel voortgezet onderwijs	18%	30%	**	19%	16%	
Aandeel mbo	3%	10%	**	3%	4%	
Aandeel mannen	10%	26%	**	10%	6%	
Gemiddelde leeftijd	34,5	28,7	**	34,0	34,8	
Aandeel allochtonen	3%	7%	*	3%	6%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	48%	49%		50%	55%	
Aandeel LB	46%	37%	*	44%	38%	
Aandeel LC	5%	13%	**	5%	6%	
Aandeel LD	1%	1%		1%	1%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	10,8	9,9		10,8	10,6	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	9,4	8,8		9,5	9,4	
Type aanstelling						
Vast	78%	73%		78%	76%	
Tijdelijk	17%	19%		18%	20%	
Overig	5%	7%		5%	3%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,77	0,79		0,77	0,76	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	95%	76%	**	95%	92%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	84%	48%	**	84%	81%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	97%	72%	**	97%	96%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	89%	63%	**	89%	89%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	69%	49%	**	69%	71%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	39%	40%		39%	32%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	38%	45%		38%	35%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	45%	44%		45%	43%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	22%	33%	*	23%	16%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	69%	27%	**	68%	64%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	65%	37%	**	63%	68%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	54%	24%	**	52%	48%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel D.4 Matching hbo-master vakleerkracht cohort 2013-2014

	Voor matching			Na matching		
	I	C	Sign.	I	C	Sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	3%	61%	**	3%	3%	
Aandeel voortgezet onderwijs	94%	30%	**	93%	92%	
Aandeel mbo	3%	10%	*	5%	5%	
Aandeel mannen	53%	26%	**	51%	41%	
Gemiddelde leeftijd	37,6	28,7	**	36,6	39,5	
Aandeel allochtonen	12%	7%		13%	9%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	3%	49%	**	3%	2%	
Aandeel LB	62%	37%	**	60%	60%	
Aandeel LC	31%	13%	**	33%	36%	
Aandeel LD	4%	1%	*	4%	2%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	10,2	9,9		10,7	12,5	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	8,7	8,8		9,0	8,8	
Type aanstelling						
Vast	82%	73%		82%	80%	
Tijdelijk	17%	19%		17%	20%	
Overig	1%	7%	*	1%	0%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,79	0,79		0,80	0,78	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	94%	76%	**	93%	89%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	42%	48%		41%	37%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	86%	72%	*	85%	79%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	66%	63%		64%	69%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	52%	49%		51%	52%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	55%	40%	*	52%	59%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	53%	45%		55%	70%	*
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	62%	44%	**	61%	61%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	22%	33%	*	24%	19%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	49%	27%	**	47%	33%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	57%	37%	**	54%	47%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	38%	24%	**	37%	47%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel D.5 Matching overige hbo-masters cohort 2013-2014

	Voor matching			Na matching		
	I	C	Sign.	I	C	Sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	70%	61%		69%	59%	
Aandeel voortgezet onderwijs	21%	30%		22%	32%	
Aandeel mbo	9%	10%		9%	9%	
Aandeel mannen	24%	26%		25%	25%	
Gemiddelde leeftijd	34,2	28,7	**	33,6	35,3	
Aandeel allochtonen	9%	7%		7%	11%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	50%	49%		50%	41%	
Aandeel LB	36%	37%		35%	37%	
Aandeel LC	14%	13%		15%	18%	
Aandeel LD	0%	1%		0%	3%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	11,8	9,9	*	11,0	11,5	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	10,9	8,8	*	10,1	10,4	
Type aanstelling						
Vast	81%	73%		81%	84%	
Tijdelijk	13%	19%		13%	13%	
Overig	6%	7%		6%	3%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,78	0,79		0,78	0,79	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	97%	76%	**	97%	94%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	60%	48%		60%	62%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	97%	72%	**	97%	95%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	96%	63%	**	96%	93%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	80%	49%	**	79%	73%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	47%	40%		47%	38%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	39%	45%		40%	40%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	49%	44%		50%	49%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	29%	33%		29%	27%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	66%	27%	**	65%	59%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	71%	37%	**	71%	67%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	53%	24%	**	51%	41%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Bijlage E Uitkomsten hbo-cohort 2014-2015

Tabel E.1 Pedagogisch-didactische vaardigheden iets beter ontwikkeld bij leraren in de groep overige masters

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen	95%	83%	**	88%	81%		96%	82%	**
Ik geef feedback aan leerlingen	74%	67%		56%	67%		81%	69%	
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	89%	89%		64%	83%	**	88%	87%	
Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen	89%	83%		74%	84%		91%	83%	
Ik laat leerlingen hardop denken	58%	58%		41%	63%	*	57%	57%	
Ik gebruik de leertijd efficiënt	58%	65%		47%	38%		59%	59%	
Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	68%	73%		83%	55%	**	78%	67%	
Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	72%	69%		54%	54%		72%	67%	
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	69%	68%		57%	61%		62%	65%	
Ik zorg voor een ontspannen sfeer	88%	74%	**	73%	79%		90%	78%	*
Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan	64%	72%		62%	69%		75%	75%	
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	77%	72%		40%	72%	**	70%	72%	
Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	67%	63%		43%	45%		68%	58%	
Ik bevorder dat leerlingen hun best doen	86%	84%		72%	69%		84%	80%	
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	73%	70%		68%	64%		74%	69%	
Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren	55%	66%		54%	60%		65%	67%	
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	62%	61%		51%	42%		71%	56%	*
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	51%	51%		62%	36%	**	64%	55%	
Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen	79%	87%		75%	62%		84%	82%	
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	66%	76%		60%	53%		80%	73%	
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	64%	66%		49%	46%		75%	56%	**
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	80%	76%		45%	66%	*	83%	69%	*
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	89%	81%		77%	69%		96%	74%	**
Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen	73%	72%		61%	62%		77%	70%	**

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel E.2 Vakinhoudelijke kennis goed op orde bij alle leraren

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	64%	67%		69%	59%		77%	66%	
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	77%	49%	**	75%	29%	**	68%	39%	**
Ik heb voldoende vakkennis	90%	87%		83%	95%		93%	85%	
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	95%	82%	**	97%	86%		97%	84%	**
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	90%	84%		88%	95%		96%	87%	*

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel E.3 Tevredenheid met bij- en nascholing hoger bij interventiegroepen

Aandeel (zeer) tevreden met...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	80%	60%	**	77%	58%	*	80%	57%	**
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	56%	53%		58%	59%		64%	52%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	48%	27%	**	47%	38%		42%	28%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	46%	41%		45%	41%		57%	41%	*
...de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	19%	18%		17%	35%	*	13%	20%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel E.4 Interventiegroepen hebben minder lestaken en doen meer aan professionalisering

... (activiteit als % van een gemiddelde werkweek)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Klassikaal) lesgeven	33%	39%	**	38%	37%		33%	38%	*
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	12%	12%		8%	10%		11%	12%	
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	11%	14%	**	16%	14%		10%	15%	**
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	5%	6%		8%	8%		7%	6%	
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	10%	9%		6%	7%		8%	9%	
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	17%	5%	**	14%	5%	**	18%	5%	**
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	3%	3%		2%	4%	**	3%	3%	
Coördinatie en overleg	5%	5%		5%	7%	**	6%	6%	
Overige activiteiten	5%	6%	*	4%	8%	**	5%	7%	**

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel E.5 Leraren master Leren en Innoveren minst tevreden met werkdruk

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	86%	79%		86%	88%		84%	80%	
... de baan in het onderwijs	87%	83%		88%	88%		83%	84%	
... met de inhoud van het werk	85%	83%		86%	92%		77%	84%	
... met het salaris	40%	36%		45%	50%		38%	38%	
... de loopbaanmogelijkheden	42%	30%	*	38%	46%		29%	30%	
... de werkdruk	18%	14%		24%	32%		7%	17%	*

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel E.6 Master Leren en Innoveren bevordert actieve betrokken bij schoolontwikkeling

Actieve betrokkenheid bij ... (Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal	40%	53%	*	63%	56%		61%	48%	
... ontwikkeling van lesmethoden	30%	38%		29%	52%	*	45%	37%	
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	51%	55%		65%	73%		74%	56%	*
... ontwikkeling van kennis binnen de school	74%	68%		57%	51%		84%	61%	**
... veranderingen en/of innovaties in de school	61%	55%		40%	46%		84%	51%	**

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel E.7 (Oordeel over) professionele schoolorganisatie negatiever bij interventiegroep

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
In mijn schoolorganisatie heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs	67%	71%		72%	82%		70%	73%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	53%	62%		59%	64%		45%	61%	*
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	42%	57%	*	48%	58%		33%	55%	**
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	22%	27%		29%	38%		17%	27%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	11%	12%		7%	12%		12%	10%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	36%	35%		40%	23%		33%	28%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	58%	57%		42%	65%	*	58%	53%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	62%	56%		49%	50%		52%	53%	
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	58%	62%		38%	58%	*	59%	57%	
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	61%	63%		53%	80%	**	65%	63%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel E.8 Onderzoekende houding beter ontwikkeld bij interventiegroepen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar	70%	41%	**	52%	40%		75%	38%	**
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	45%	34%		46%	23%	**	74%	30%	**
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	66%	48%	**	41%	30%		65%	42%	**
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	68%	45%	**	60%	34%	**	86%	44%	**
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	71%	72%		58%	70%		77%	71%	
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	88%	94%		82%	87%		94%	92%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	82%	83%		82%	92%		97%	88%	*
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	61%	53%		53%	55%		83%	58%	**
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	92%	73%	**	79%	64%		94%	69%	**

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Bijlage F Uitkomsten hbo-cohort 2013-2014

Tabel F.1 Geen verschil in pedagogisch didactische vaardigheden oor volgen masteropleiding

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen	95%	80%	*	89%	91%		79%	91%	
Ik geef feedback aan leerlingen	80%	72%		70%	63%		74%	62%	
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	90%	89%		66%	82%	*	74%	79%	
Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen	89%	83%		77%	81%		79%	78%	
Ik laat leerlingen hardop denken	60%	52%		54%	43%		68%	53%	
Ik gebruik de leertijd efficiënt	62%	52%		36%	39%		68%	52%	
Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	79%	69%		80%	69%		68%	70%	
Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	73%	64%		58%	60%		53%	61%	
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	75%	58%		51%	61%		74%	69%	
Ik zorg voor een ontspannen sfeer	88%	84%		80%	77%		89%	81%	
Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan	71%	58%		73%	61%		79%	74%	
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	71%	78%		38%	47%		63%	50%	
Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	70%	60%		30%	33%		53%	43%	
Ik bevorder dat leerlingen hun best doen	88%	85%		61%	62%		74%	65%	
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	78%	81%		55%	70%		42%	70%	*
Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren	63%	53%		50%	59%		79%	61%	
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	62%	53%		47%	55%		74%	43%	*
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	51%	34%		59%	37%	**	58%	58%	
Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen	75%	68%		60%	61%		71%	65%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel F.2 Opbrengst gericht werken

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Aandeel (zeer) mee eens)									
Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen	80%	85%		73%	69%		89%	81%	
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	76%	73%		51%	66%		68%	67%	
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	74%	60%		36%	54%	*	58%	59%	
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	82%	76%		45%	62%	*	58%	53%	
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	95%	85%		73%	68%		95%	65%	**

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel F.3 Vermoedelijk selectieve zelfobservatie bij stellingen vakinhoudelijke kennis in interventiegroepen

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Aandeel (zeer) mee eens)									
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	72%	55%		80%	55%	**	79%	46%	**
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	74%	33%	**	77%	36%	**	63%	25%	**
Ik heb voldoende vak kennis	90%	91%		91%	86%		84%	94%	
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	93%	89%		96%	88%		95%	92%	
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	91%	92%		95%	84%	*	95%	92%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel F.4 Geen verschil in tevredenheid met bij- en nascholing hoger tussen interventie- en controlegroepen

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel (zeer) tevreden met...									
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	76%	71%		70%	68%		74%	70%	
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	54%	67%		58%	68%		53%	61%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	40%	43%		49%	53%		26%	47%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	37%	55%		50%	55%		37%	51%	
... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	26%	29%		22%	30%		32%	26%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel F.5 Interventiegroepen besteden drie maal zo veel tijd aan professionalisering

... (activiteit als % van een gemiddelde werkweek)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Klassikaal) lesgeven	35%	39%		41%	44%		25%	38%	*
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	13%	13%		7%	9%		12%	11%	
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	11%	12%		13%	13%		13%	13%	
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	6%	6%		8%	8%		7%	9%	
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	9%	12%		6%	8%	*	8%	8%	
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	13%	5%	**	18%	5%	**	17%	5%	**
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	3%	2%		2%	3%	*	4%	3%	
Coördinatie en overleg	6%	6%		4%	6%	*	7%	8%	
Overige activiteiten	4%	6%		4%	5%		6%	5%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel F.6 Geen verschil in tevredenheid met werk(aspecten)

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	81%	73%		89%	85%		89%	86%	
... de baan in het onderwijs	88%	92%		84%	90%		95%	85%	
... met de inhoud van het werk	80%	75%		89%	84%		89%	83%	
... met het salaris	38%	32%		36%	36%		47%	34%	
... de loopbaanmogelijkheden	28%	41%		41%	40%		47%	38%	
... de werkdruk	20%	9%		16%	23%		32%	11%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel F.7 Door master Leren en Innoveren meer actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties

Actieve betrokkenheid bij ... (Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal	40%	44%		72%	65%		68%	69%	
... ontwikkeling van lesmethoden	30%	35%		46%	40%		74%	52%	
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	60%	68%		74%	64%		95%	70%	**
... ontwikkeling van kennis binnen de school	82%	76%		59%	67%		100%	66%	**
... veranderingen en/of innovaties in de school	71%	55%		49%	55%		100%	61%	**

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel F.8 Nauwelijks verschil in professionele schoolorganisatie tussen interventie- en controlegroepen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
In mijn schoolorganisatie heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs	64%	77%		66%	70%		79%	69%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	50%	78%	**	49%	61%		32%	66%	**
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	45%	64%	*	53%	52%		47%	50%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	21%	31%		28%	35%		42%	36%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	8%	20%		14%	14%		16%	11%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	37%	29%		38%	46%		37%	33%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	57%	58%		47%	71%	**	53%	57%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	58%	58%		45%	60%		58%	63%	
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	56%	61%		43%	57%		42%	62%	
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	50%	73%	*	61%	71%		74%	72%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Tabel F.9 Onderzoekende houding beter ontwikkeld bij interventiegroepen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar	74%	51%	*	58%	37%	**	68%	38%	*
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	60%	37%	*	47%	33%		68%	40%	*
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	80%	55%	**	36%	36%		74%	37%	**
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	92%	53%	**	70%	40%	**	84%	43%	**
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	83%	55%	**	69%	57%		84%	60%	*
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	87%	90%		86%	90%		79%	93%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	89%	86%		82%	81%		84%	88%	
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	71%	53%		64%	46%	*	74%	57%	
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	89%	61%	**	82%	77%		84%	76%	

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).

* = significant op 5% significantieniveau; ** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Enquête tussenmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015)

Bijlage G Voorlopige CMO-configuraties

Hieronder staan in schema de voorlopige CMO-configuraties, zoals die voortkomen uit de beleidsliteratuur, de interviews uit de nulmeting en de focusgesprekken (cursieve aanvullingen).

Probleemmechanisme Aanleiding	Interventie	Werkzaam mechanisme	Veronderstelde impact
Aantrekkelijkheid en imago van het beroep Te weinig scholingsmogelijkheden	Het volgen c.q. gevolgd hebben van post-initiële masteropleidingen in z'n algemeenheid, onder andere onder invloed van beschikbaarheid van de lerarenbeurs	Hogere opleiding leidt tot hoger aanzien en hogere beloning Lerarenbeurs leidt tot meer keuzeruimte en eigen regie. Functiedifferentiatie naar boven	Aantrekkelijker beroep Hogere functie Hoger salaris – schaal - betere betaling Meer loopbaanmogelijkheden - carrièreperspectief - ontplooiing Doorgroei specialistische functies, <i>andere sectoren of leerlingpopulaties</i> Meer <i>autoriteit</i> en zeggenschap Grotere autonomie <i>Meer zelfvertrouwen en professionele zekerheid</i> Kunnen concurreren met andere high status professions Behoud goede leraren voor de school Minder tekorten Bredere inzetbaarheid Meer gemotiveerd, geïnspireerd, <i>bewuster, scherper</i> Master krijgt andere rollen/nieuwe specialismen Master is verbindende laag tussen werkvloer en directie <i>Vergroten van netwerk</i>

Probleemmechanisme Aanleiding	Interventie	Werkzaam mechanisme	Veronderstelde impact
Opbrengsten van leren	Post-initiële masteropleidingen die aandacht besteden aan kennis en vaardigheden ten aanzien van leren en differentiëren	Leraren passen hun competenties toe op het gebied van differentiëren	<p>Verhoging van leerprestaties</p> <p><i>Meer oog voor leeropbrengsten en hogere verwachtingen van leerlingen</i></p> <p>Hogere productiviteit</p> <p>Beter kunnen inspelen op individuele leerlingen</p> <p>Grotere pedagogische vaardigheden</p> <p>Meer rust in de school; beter pedagogisch klimaat</p> <p>Kunnen omgaan met diversiteit en specifieke leerlingzorg c.q. diagnose van problemen</p> <p>Andere houding ten aanzien van leerlingen die problemen hebben; analyse</p>
Leraar als onderzoeker (individueel) en onderwijsontwerper (organisatie)	<p>Post-initiële masteropleidingen die aandacht besteden aan</p> <ul style="list-style-type: none"> - vakinhoud, - vakdidactiek, - leerproces leerlingen en - ontwerpvaardigheden 	Leraren passen het geleerde toe in hun lessen (vakinhoud, vakdidactiek), de organisatie daarvan (leerproces) en kunnen hiermee collega's inspireren en informeren en bijdragen aan verbetering van de organisatie van het onderwijs	<p>Verdiepte vakkennis,</p> <p>Betere onderzoeks- en analysevaardigheden</p> <p>Hoger niveau van over onderwijs praten/hoger denkniveau</p> <p>Betere lessen/beter onderwijs</p> <p>Kunnen bijdragen aan en initiëren van onderwijsontwikkeling, blijven leren</p> <p>Lessen en opdrachten kunnen vorm geven</p> <p>Vertalen van wetenschappelijke kennis naar de beroepspraktijk</p> <p><i>Vaker uitproberen van nieuwe aanpakken</i></p> <p><i>Kritischer t.a.v. methode (en schoolkaders)</i></p>

Probleemmechanisme Aanleiding	Interventie	Werkzaam mechanisme	Veronderstelde impact
Innovatiekracht van de school/cultuur	<p>Post-initiële masteropleidingen besteden aandacht aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • onderzoeken, • ontwerpen, • innoveren, • implementeren, • coachen/begeleiden, • adviseren, • collega's enthousiasmeren door eis van collectief praktijk-onderzoek, • kennis inzetten/verspreiden 	<p>Masterleraren spelen een rol in onderwijsontwikkeling en - vernieuwing</p> <p>Masterleraren vormen professioneel platform om onderwijsverbetering binnen de eigen school aan de orde te kunnen stellen</p>	<p>Grotere innovatiekracht <i>en veranderkundige kennis</i> binnen scholen</p> <p>Masterleraar speelt centrale rol in kernelementen van kennis- en leerproces van de school (OGW)</p> <p>Masterleraar neemt verantwoordelijkheid voor onderwijsontwikkeling binnen de school</p> <p><i>Masterleraar ondersteunt en inspireert collega's</i></p> <p>Vernieuwing van onderop</p> <p>Masterleraar is gesprekspartner van collega's (en directie)</p> <p><i>Masterleraar kan perspectief van leraren en management beter verbinden</i></p> <p>Masterleraar kan verbindingen leggen met andere actoren buiten de school en dat integreren in hun handelen en innovatiestrategie.</p> <p>Andere houding ten aanzien van leerlingen die problemen hebben/analyse;</p> <p>Meer gesprek over de inhoud van het onderwijs</p> <p>Lerende cultuur</p> <p><i>Vergroten van doel- en oplossingsgerichtheid</i></p>
Verbinding onderwijs en onderzoek	<p>Post-initiële masteropleidingen besteden aandacht aan het ontwikkelen van kennis en vaardigheden t.a.v. het gebruiken en doen van onderwijs-onderzoek</p>	<p>Masterleraren hebben een onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden en stimuleren de onderzoekscultuur van de school daarmee</p>	<p>Een sterkere onderzoekscultuur in scholen</p> <p>Masterleraar heeft/stimuleert een sterkere onderzoeks-oriëntatie/ onderzoekende houding</p> <p>Masterleraar staat meer open voor nieuwe manieren van handelen</p> <p>Masterleraar kan handelen beter onderbouwen en verbinden met theorie</p> <p>Resultaten van onderzoek worden meer gebruikt in de schoolpraktijk</p> <p>In scholen wordt meer state-of-the-art kennis toegepast</p> <p>Masterleraren geven vorm aan kennis- en ontwikkelingsfunctie van de school</p>

Uit de interviews voor de nulmeting en de focusgesprekken met leraren in een masteropleiding komen de volgende risico's van de interventies en voorwaarden voor werkzame mechanismen en opbrengsten.

Risico's:

- Vertrek van school, omdat de kloof tussen eigen ontwikkeling en die van collega's te groot wordt, onvoldoende waardering
- Vertrek uit leraarschap, bijvoorbeeld naar management
- (Te) grote belasting/te weinig uren
- Opgelegd beleid
- *Teveel focus op praktische oplossingen en quick fixes, weinig vertrouwen in de kracht van onderzoek, analyse en theorie*
- Te weinig ruimte voor masters, vanwege controle, inspectie
- Frustratie, indien geen beleid rondom masters (geen mogelijkheden)
- Betaalbaarheid van de functiemix kan in gedrang komen bij veel masters
- Onderlinge jaloezie
- *Systeemscheidingen, bijvoorbeeld tussen eerste en tweedegraads*
- Teveel masters: onvoldoende mogelijkheden voor nieuwe rollen

Voorwaarden (voor opbrengsten):

- Personeels- en scholingsbeleid: rekening houden met masters (financieel, dagen voor extra taken, andere rollen/specialismen, ruimte)
- *Masterkwalificaties systematisch een plek geven in de organisatiestructuur, bijvoorbeeld door voor bepaalde functie het masterniveau als een eis mee te nemen*
- Binnen de leraarsfunctie blijven (niet naar management gaan)
- In inhoudelijke ambitie rekening houden met masters
- *Ruimte voor masterleraren om initiatief te kunnen nemen*
- *Erkenning van de kwaliteiten die masterleraren ontwikkelen*
- Variatie in masters nastreven/meerdere masters op een school
- Bereidheid van master om iets met de vaardigheden te doen binnen school
- Zorgen dat er geen interne concurrentie ontstaat
- Binnen opleiding aandacht voor beleid op scholen rondom masters
- Juiste cultuur (een cultuur waarin gepraat wordt over de inhoud van het onderwijs, die lerend is en waar continuïteit heerst)
- Passende structuur: andere samenstelling van teams/nieuwe rollen o.i.v. masters op school, bijvoorbeeld masters sturen op inhoud, directie op proces
- Voor praktijkonderwijs: aandacht hiervoor binnen SEN
- Leidinggevende op school moet achter de onderzoeksopdracht van de student staan

Bijlage H Opzet en uitwerking focusgroepen

Focusgesprekken als onderdeel van de verklarende evaluatie

De focusgesprekken maken deel uit van de verklarende evaluatie, die tot doel heeft om antwoord te geven op de vraag *'welke masteropleidingen leiden voor welke leraren in welke omstandigheden (niet) tot veranderingen in processen en uitkomsten en waarom (niet)?'*

Op basis van een analyse van de literatuur en gesprekken met sleutelpersonen (fase 1 van het onderzoek) zijn voorlopige CMO-configuraties opgesteld. Deze voorlopige CMO-configuraties zijn nog globaal: ze zijn niet **context**-specifiek ingevuld. Door middel van de focusgesprekken wordt zicht verkregen op de percepties van deelnemers aan masteropleidingen ten aanzien van:

- mogelijke (en reeds voor de deelnemers waarneembare) opbrengsten,
- werkzame elementen die aan die opbrengsten bijdragen,
- stimulerende en belemmerende factoren, en
- specifieke contextfactoren die een differentiatie naar sector, opleidingstype of andere factoren rechtvaardigen.

Dit vormt ook de leidraad voor het gesprek. De focusgesprekken leveren zo input om de voorlopige CMO-configuraties te toetsen, aan te scherpen en aan te vullen.

De analyse van beleidsdocumenten laat vooral het perspectief van beleidsmakers laat zien, terwijl in de interviews die in de eerste fase van het onderzoek zijn uitgevoerd leidinggevend, bestuurders en beleidsmakers aan het woord kwamen. De bijzondere waarde van de focusgesprekken is gelegen in het feit dat voor het opstellen van een compleet overzicht aan CMO configuraties het van belang is om ook leraren zelf aan het woord te laten. Daarom is in de focusgesprekken gefocust op leraren die momenteel participeren in een (hbo) master.

Opzet van het focusgesprek

Algemeen:

Veiligheid

Allereerst is gezorgd voor een veilige sfeer waarin deelnemers zich vrij voelen om alle relevante informatie met elkaar en met de onderzoekers te delen, ook over zaken die niet optimaal zijn. Bij de start van het focusgesprek is het doel van de sessie benadrukt: het gaat om het verzamelen van gegevens voor het onderzoek, niet om het *namen en schamen* van scholen of opleidingen. Gegevens uit het interview zullen als vertrouwelijk behandeld worden: niet te herleiden naar individuen, scholen of opleidingen.

Ten aanzien van de *geluidsofnames* die van de sessies gemaakt werden is toegelicht dat dat alleen ondersteunend is voor het onderzoek: wat werd er ook al weer precies gezegd?

De rolverdeling in de tandem

De focusgesprekken werden door twee onderzoekers afgenomen. Zo kon met een rolverdeling gewerkt worden waarbij de één de onderwerpen in verschillende rondes introduceert, de deelnemers bevraagt, om reacties vraagt, te veel praten afremt, wijst op te veel aandacht voor onderwerpen die niet in deze ronde passen, en elke ronde afrondt: naast inhoudelijkheid vooral voorzitten en procesbewaking. De ander heeft vooral een inhoudelijke rol: doorvragen daar waar het niet duidelijk is, bepalen of alles per ronde aan de orde is geweest. Verder maakte de tweede onderzoeker aantekeningen.

De aantekeningen zijn uitgewerkt in een lopend verslag. De opnames waren ondersteunend bij het schrijven van het verslag. Er is geen volledig transcript van de gesprekken gemaakt.

Vraagrondes

Het focusgesprek bestond uit een aantal rondes rond een centrale vraag:

1. **Wat was de aanleiding om met deze opleiding te starten?**
Hierbij gaat het over motieven en over verwachte opbrengsten. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen opbrengsten op het niveau van de persoon, de school en het onderwijs in brede zin. Daarnaast is een onderscheid gemaakt in aanleidingen, overwegingen en verwachte opbrengsten op operationeel niveau (het concrete dagelijks handelen), op tactisch niveau (ten aanzien van organisatie en structuur), en op ideëel niveau (ten aanzien van opvattingen en denken).
2. **Welke opbrengsten zijn nu reeds merkbaar van het volgen van een masteropleiding?**
Hierbij gaat het om effecten op de deelnemer, op zijn/haar leerlingen, op collega's en op de school als geheel. Daarnaast kan ook hier een onderscheid gemaakt worden in opbrengsten op operationeel niveau (het concrete dagelijks handelen), op tactisch niveau (ten aanzien van organisatie en structuur), en op ideëel niveau (ten aanzien van opvattingen en denken).
Ga hierbij de verschillende mogelijke opbrengsten na:
 - a. De aantrekkelijkheid van het werk c.q. het beroep (in zijn algemeenheid en op individueel niveau, bv. andere inschaling)
 - b. Effecten op leeropbrengsten van leerlingen
 - c. Effecten op de (ontwerp- en onderzoeks)rol van docenten
 - d. Effecten op onderwijs- en/of schoolinnovatie
 - e. Effecten op de verbinding tussen onderwijs en onderzoek
 - f. Effecten op de verbinding tussen school en omgeving (o.a. ouders, andere zorginstellingen)
 - g. Effecten op de cultuur binnen de school
 - h. Effecten op de structuur binnen de school.
3. **Welke elementen van de opleiding spelen hier de belangrijkste rol in?**
Dit kan betrekking hebben op opleidingsinhouden, methodiek of werkwijze
4. **Welke elementen van de school spelen hier de belangrijkste rol in?**
Dit kan betrekking hebben op de organisatiestructuur (bijvoorbeeld functiebouwwerk, taken en verantwoordelijkheden), de organisatiecultuur of op de veranderagenda van de school.
5. **Welke stimulerende en belemmerende factoren ervaar je die invloed hebben op het effect van de masteropleiding op jou, op je leerlingen, op collega's en op de school als geheel?**
Dit kan overlappen met de vorige twee vragen.

Tijdens het gesprek was aandacht voor de mate waarin de antwoorden specifiek waren voor een bepaalde sector, type opleiding of context.

Uitnodiging voor deelnemende masterstudenten

Beste masterstudent,

Jij volgt op dit moment een post-initiële masteropleiding, terwijl je tegelijkertijd werkzaam bent als leraar in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs. Via deze brief nodigen we je uit om deel te nemen in een focusgesprek over de impact van masteropleidingen op leraren en op hun werkomgeving.

Achtergrond

Al enige jaren stimuleert het ministerie van OCW het behalen van masterkwalificaties door leraren, onder andere via de lerarenbeurs. Vooronderstelling is dat een hogere kwalificatie bijdraagt aan een interessanter beroep en betere leerprestaties op scholen. Om deze vooronderstelling te toetsen heeft het ministerie aan SEO Economisch Onderzoek, Kohnstamm Instituut UvA en het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam gevraagd onderzoek te doen naar de effecten van masteropleidingen op leraren en hun omgeving.

In 2013 en 2014 is een eerste verkenning gedaan van mogelijke effecten van een masteropleiding en is een nulmeting verricht onder alle leraren PO, VO en MBO die in september 2013 gestart zijn met een post-initiële masteropleiding. Deze eerste fase is beschreven in een rapport: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/11/13/effecten-van-een-masteropleiding-op-leraren-en-hun-omgeving.html>.

Onlangs is gestart met de tweede fase van het onderzoek. In die fase willen we zicht krijgen op de daadwerkelijke effecten van een post-initiële masteropleiding op leraren en hun werkomgeving. Naast vragenlijsten die uitgezet worden onder leraren die een masteropleiding volgen en onder hun leidinggevenden, willen we in focusgroepen kwalitatief meer de diepte ingaan om effecten van een masteropleiding en succes- en faalfactoren die daarbij van belang zijn in beeld te brengen.

Het focusgesprek

In samenspraak met je opleiding wordt een moment geprikt dat zoveel mogelijk aansluit bij reeds geplande bijeenkomsten van jouw opleiding. Het focusgesprek zal plaats vinden met 6 tot 10 studenten in de eindfase van hun opleiding en ongeveer anderhalf uur duren.

We nemen de gesprekken op om die na afloop te kunnen analyseren. Bij de verwerking van de gegevens zal zorgvuldig omgegaan worden met anonimiteit. Doel is om een zo compleet beeld te krijgen van mogelijke effecten en van condities en randvoorwaarden. Het gaat niet om het evalueren of beoordelen van opleidingen, scholen of individuele studenten.

We hopen van harte dat je bereid bent om mee te doen en danken je bij voorbaat voor je bereidheid om hier tijd voor vrij te maken.

Met vriendelijke groet,

Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam (M.Snoek@hva.nl)

Bert van Veldhuizen, Hogeschool van Amsterdam

Henk Sligte, Kohnstamm Instituut

Yolande Emmelot, Kohnstamm Instituut

Focusgesprek tweedejaars studenten MLI Hogeschool Rotterdam 15 juni 2015

Aanwezig:

- 11 tweedejaars studenten uit het
 - po: 5 respondenten: R2, R5, R6, R10, R11
 - vo: 1 respondent: R7
 - mbo: 1 respondent: R9
 - hbo: 4 respondenten: R1, R3, R4, R8
- Interviewers: Yolande Emmelot en Marco Snoek

Wat was de aanleiding om met deze opleiding te starten?

R3 en R11: Verveling op mijn werk. Ik wilde iets anders doen, verder leren. (PO stichting in Bergen op Zoom heeft 10 leerkrachten in de master zitten)

R5: Onze stichting heeft 30 scholen en binnen de stichting zijn ze bezig met innovatie en daar zijn kwaliteiten van leerkrachten voor nodig. Ze willen op elke school een MLler. Daarom wordt de opleiding sterk gepromoot.

R7: Ik werk binnen het VMBO. Daar is het steeds moeilijker om leerlingen te motiveren. Daarom wilde ik me bijscholen. Mijn verwachting was dat ik door deze opleiding mijn leerlingen beter kon motiveren.

R10: Ik wilde meer zeker zijn van mezelf. Ik kon niet goed onder woorden brengen waarom dingen werkten. Ik voelde me onzeker: doe ik dingen wel goed. Ik kan nu beter onderbouwen waarom je iets doet. Ik weet nu ook waar ik moet zoeken.

R9: Ik had het gevoel: er is vast wel meer. De trucjes die ik ken, ken ik wel, maar er is vast meer.

R1: Voor het werken in het HBO geldt een mastereis. Ik zag er wel tegen op: het zou zwaar zijn.. Maar ik vind het ook wel leuk. Het sluit aan bij de rollen die ik had. Ik begin het wel leuk te vinden. Ik heb nu heel veel kennis waar ik mee kan helpen.

R3: De eis is bij ons dat 100% een master moet hebben. Ik doe maar wat, en heb daarom voor de MLI gekozen, dat is een onderwijskundige master. Ik verwachtte over didactiek en pedagogiek te leren.

R1: Maar het gaat meer over verandermanagement. Dat is ook wel jammer. Ik had dat andere stukje (pedagogisch-didactisch) voor mezelf ook wel gehad willen hebben.

R1/R3: Een vakmaster is minder interessant. Dit zit het dichtst bij wat ik kan en doe. Uit praktische overwegingen heb ik gekozen voor een master bij de Hogeschool Rotterdam.

R4: Ik heb tweedegraads en zonder master kan ik niet meer op het hoogste niveau examineren. Ik moest ook kiezen voor een vakinhoudelijke of voor deze master. Ik heb er lang over gedaan om een keuze te maken (ik ben niet zo van voortdurend praten en in groepjes werken). Maar dit maakt me een betere docent.

R8: een master levert voor mij een vergroting van een baankans. Ik had een lerarenopleiding in deeltijd gedaan (overgestapt vanuit het bedrijfsleven). Ik wilde wel meer en verder. Onderwijskunde is inhoudelijk leuker dan het vak dat ik geef (informatica).

R2: Je gaat dingen uitproberen: waar kies ik voor, waarom kies ik daarvoor. Dat is ook heel erg gestimuleerd door de stichting. Ik had aan het begin wel een ander beeld. Ik dacht een betere leerkracht te worden, maar dat zit niet in de opleiding. Wat kan ik nu als ik klaar ben? Ik kreeg daar geen duidelijk antwoord op.

R6: Een master SEN of dit? Dan is dit wel meer!

R5: Ik had verkorte pabo gedaan en had het gevoel een kennistekort te hebben.

R3: In een recent onderzoek over de lerarenbeurs werd de vraag gesteld of ik in een andere schaal of functie kwam. Toen dacht ik: Oh ja? Kan dat ook? Pas door die vragen dacht ik, hé daar hebben we het eigenlijk nooit over gehad.

R10: In onze PO stichting wordt het wel gestimuleerd, maar ze weten niet wat ze er mee moeten: “Jullie kunnen straks vertellen wat jullie voor ons kunnen betekenen”. Geef ons dan opdrachten. Over een jaar zijn we wel bezig, maar stichtingsbreed ...? Ik weet niet of ze ons dat aanbieden. Ze laten zien dat ze vertrouwen in ons hebben

R11: Ik wist wel wat ik er mee wilde doen. Mijn rol binnen de school (niet de stichting) is wel veranderd en daar heb ik alle ruimte voor gekregen.

R10: Binnen de stichting is men wel bezig met een beleidsplan rond innoverend en toekomstgericht onderwijs. Daarom wordt MLI gestimuleerd. Als je innoverende leerstrategieën wilt, moet je wel mensen hebben die weten hoe ze dat moeten doen. Daarom hebben ze bewust voor de MLI gekozen.

R5: Ik heb ook het idee dat we toe willen naar leergemeenschappen en naar leren van elkaar en dat wij daar een rol in moeten spelen.

Welke opbrengsten zijn nu reeds merkbaar?

R11: Mensen staan er voor open. Ze vinden mijn stukken leuk, geven me vertrouwen, staan achter de dingen die ik doe. Wat ik inbracht gingen ze inzetten. Er wordt op een andere manier naar me geluisterd. Mijn mening is belangrijker, misschien omdat ik het beter kan formuleren. Ik ben nu bovenbouw coördinator, ICT specialist en bezig met techniek en talentontwikkeling (het is een kleine school). Van achter in de koets, zit ik nu meer op de bok of ben ik meer aan het trekken. Ik haal daarbij mijn voldoening uit lesgeven en kinderen. Daar heb ik nu meer ambitie mee, ik heb duidelijker en concreter wat ik wil bereiken. Ik weet nu meer over leerlingen en leertheorie en effectiviteit van onderwijs en kan dat inzetten. Ik snap nu beter waarom dingen gaan zoals ze gaan. Ik heb nu andere bagage en leerlingen worden nu op een andere manier door me bevraagd.

R9: Ik vind het moeilijk om het op dit moment te vertalen naar leerlingen. Ik heb het juist heb gevoel dat ik nu leerlingen tekort doe. Ik heb nu geen of minder tijd voor mijn leerlingen door de druk van de opleiding.

R1/R6: In plaats van mijn lessen voor te bereiden ben ik nu bezig met mijn studie.

R6: Ik kijk nu wel kritischer naar de methode en leerstof.

R9/R1: Ik ga nu anders met mijn onderwijs om.

R10: Het is verschoven: het werken op school is voor mij nu het rustpunt, daar kan ik even op mijn routine draaien.

R3: Er ontstaat een interactief proces. Ik heb nu meer kennis, waardoor ik op een andere manier ga werken, meer onderbouwd. Ik kijk meer waarom het werkt en hoe ik collega's daarbij kan ondersteunen. Collega's zeggen nu: als zij iets zegt is het onderbouwd, is er geen speld tussen te krijgen.

R4: Je reflecterend vermogen wordt een automatisme en het verbeteren van je onderwijs wordt de normaalste zaak van de wereld.

R2/R5: Ik heb daar nu geen tijd voor. Maar dat komt wel, volgend jaar als de studie klaar is.

R10: Ik had voorheen het gevoel met een clownsneus voor de klas te moeten gaan staan voordat leerlingen het interessant vonden. Ik kijk nu veel meer naar mezelf als oorzaak/bron van motivatie.

R7: Ik was tegen samenwerken i.v.m. meeliften. In de opleiding heb ik daar nu mee te maken, als onderwerp van mijn onderzoek. Ik ben nu ook na het onderzoek bezig met deze groep en zie hoge prestaties van leerlingen bij rekenniveau 2F. Dat is uitzonderlijk, opmerkelijk. Ik ben nu ook gevraagd om mee te doen aan een onderzoeksteam binnen mijn stichting.

R10: Ik ben in mijn handelen nu meer kritisch. Voorheen kreeg ik te horen: ‘zo moet je het doen’. Nu vraag ik ‘Waarom?’.

R3: Ik ben ook meer onderzoekend geworden. Ik kan mijn mening meer verdedigen, maar heb nu ook meer opties. Ik ben denk ik voor collega’s een prettiger mens geworden. Ik dacht dat iedereen zat te wachten op wat ik leerde. Maar dat is natuurlijk niet zo. Maar nu denken ze dat ik het wel doe, dat ik de specialist ben. Ik dacht van dat we samen gaan bouwen. Maar nu is het: Laatje open, ik er uit en dan weer laatje dicht. Je omgeving verandert minder snel dan jij. Wij zijn als een raket ontwikkeld. Dat is te veel voor die organisatie. Dat ervaar je op een gegeven moment. Dus daar sta je bij stil: Oh dat gaat niet, hoe ga ik daar mee om? Ik geef bijna geen les meer, ben meer manager. Maar heb wel heel veel ruimte om mooie dingen te doen.

R6: Ik heb een praktisch team: Oh, gaan we doen! Nu ga ik eerst kritisch kijken. Mijn team begon te kijken: “Daar komt ze weer”. Ik was altijd de moeilijke vragen aan het stellen. Ik heb een gesprek met mijn directrice gehad. Hoe doe ik dat? Maar zij ervaart het juist als heel prettig. Nu is er nog iemand anders die dezelfde opleiding ook doet. Dat is prettig. Maar ik merk dat het team nu ook gaat veranderen. Ze worden ook kritischer. We pakken niet meer 10 nieuwe dingen tegelijk op.

R1/R8: Er is meer besef in de groep dat er misschien wel waarde is van kennis over pedagogisch-didactisch. Ik ben ook een van hen. Dat is anders dan als er iemand van een stafafdeling komt. ‘We meten nu echt wat met visie’. Daar krijg ik nu een taak in. Ik moet nog steeds heel voorzichtig zijn met hoe ik het breng, ben op zoek naar toegankelijke literatuur en vertel veel. Nu komen ze naar me toe: heb jij een stuk over ...’

R8: Tijdens de opleiding ben ik overgestapt van werkgever. Het team waar ik terecht kwam en dat weerstand had tegen onderwijskunde, kon door mijn opleiding wel vrij snel dingen doen. Voorheen gaven onderwijskundigen vanuit de afdeling kwaliteitszorg wel de problemen aan, maar dat kwam niet over of de hakken gingen in het zand. Ik heb dat ook besproken met mijn manager en vervolgens heb ik een voorzichtig gesprek gehad met de medewerkers kwaliteitszorg.

R3: In heb het gevoel dat ik heel snel gegroeid ben. Ik ben binnen mijn team nu de enige die er een beetje verstand van heeft. Ik doe daar overigens nog niets mee: ik moet eerst de opleiding afmaken.

R8: De opleiding heeft voor mij een duidelijke bijdrage aan mijn loopbaanperspectief opgeleverd: Ik ben overgestapt van MBO naar HBO en heb nu een vast contract. Dat had ik anders niet gehad.

R9: Ik ben ook als beleidsmedewerker van het innovatieteam aan de slag gegaan. En ook je collega van het teammanagement weet je te vinden, die vragen sneller ‘kom eens langs’.

R2: De directie weet me voor alles te vinden. Ik voel me soms ook voor hun karretje gespannen.

R6: We zijn dit jaar academische opleidingsschool geworden en hebben veel studenten van de pabo. Ik wordt onderzoeksbegeleider van deze studenten en krijg daar ook tijd voor.

R10: LB? Er zijn maar een paar plekken en op is op. Ik vind mijn werk nu wel leuker en ben meer gemotiveerd, maar er zijn weinig mogelijkheden om een andere schaal te krijgen. In het basisonderwijs ben je toch leerkracht of directie, daar is weinig tussen in.

R11: Ik heb LB, maar ben de enige.

R9: De oude grijze garde heeft LC en LD, nieuwe docenten blijven steken in LB.

R7: Bij ons heeft iedereen LC.

Welke elementen van de school spelen hier de belangrijkste rol in?

R5: De grootte van de school. Ik werk op een kleine school met 4 groepen, dat betekent dat je veel taken moet doen met weinig mensen. Dan is er weinig ruimte voor andere taken.

R10: De financiën om vrij te kunnen roosteren voor onderzoek. Bij ons moet bezuinigd worden. Iedereen wordt ingezet voor de klas.

R11: Ik ben tegelijkertijd als mijn locatieleider met een master begonnen. Hij een MLE, ik een MLI. Zo trekken we samen op en kunnen we ons onderzoek koppelen.

R4: Het aantal MLers op een school. Als er niet zo heel veel zijn, dan ben je sneller een roepende in de woestijn. Het is belangrijk dat ze verspreid zijn over een organisatie. Nu krijg ik reactie als ik termen gebruik: wat een onzin. Je zit daardoor behoorlijk in eenzaamheid. Hoe doorbreek je dat? In je eentje? Het management heeft daar ook een rol in, weet er niet goed raad mee.

R3: Ik heb samen met mijn manager een professionaliseringsplan opgesteld om dit probleem aan te pakken. Dat vind ik wel eng en daar durf ik mijn naam nog niet goed onder te zetten. Ik heb onderzoek gedaan onder studenten. Dat was mooi en daar werden ze enthousiast van. De vraag vanuit mijn manager is nu of ik een onderzoekstaak kan opzetten, maar dat is wel eng, want dan wordt er wel iets van je verwacht. Ik heb zo veel vrijheid en ruimte.

R10: Ik hoef me niet meer te beperken tot de wandelgangen, ik bleef daar hangen. Ik ben nu meer gesprekspartner van beide kanten: voor directie en leerkrachten. De kloof wordt zo gedicht. Collega's komen nu naar mij toe, i.p.v. het management. Ik ben zo een brug. Maar dat is ook wel een lastige plek.

R6: Collega's zeggen: Je ben een van ons. Als mijn manager het had geïnitieerd was het anders overgekomen. De rol die ik nu heb is per ongeluk, het was niet vooraf doordacht vanuit het management.

R7: Ik heb niet echt concrete opdrachten gehad. Ik word niet ingeschakeld. De leiding weet niet zo goed wat ze met me moeten. Collega's staan gemengd tegenover mij; de helft vind het interessant, de andere helft houdt afstand.

R1/R2: Ik kijk nu anders naar dwarsliggers. Docenten die dwarsliggen voelen zich nu meer gehoord en gaan nu steunen omdat ik hun standpunt meeneem.

R10: Ik kijk nu strategischer. En ben soms wel 'sneaky' om ze mee te krijgen. Ik ben strategischer aan het denken. Ik zit bij een innoverende stichting. Ik den dus niet de enige. Meer mensen gaan mee, op meerdere plekken.

R3: De managementstijl is bepalend.

R10: We hebben 2 à 3 keer per jaar bijeenkomsten waarin MLers en MLEers bij elkaar komen, om te praten over toekomstplannen. Ook hebben we een symposium gehad over de onderzoeksplannen en resultaten voor leerkrachten.

R6: Van collega's die de master SEN doen/gedaan hebben, daar merk ik niks van. SEN masters blijven binnen hun klas, wij moeten boven de klas uitstijgen.

R10: Ik merk wel iets van SEN masters: samen hebben we onderzoek gedaan naar begrijpend lezen en creëerden zo een mooie doorgaande lijn van onderbouw naar bovenbouw.

R5: Bepalend is het aantal dat een opleiding doet. Dat leidt tot kennisdeling.

Welke elementen van de opleiding spelen hier de belangrijkste rol in?

R10: Dat je in opdrachten boven je eigen werkvloer moet uitkijken: dat je moet praten met anderen in je organisatie, dat geeft een bredere blik en eye-openers. In plaats van in de wandelgangen te mopperen wordt je nu gedwongen om te vragen 'waarom?'

R1: Je moet in schoolopdrachten zoveel mensen spreken. Daardoor krijg je een teamoverview. Mijn leidinggevende vroeg me nu om in plaats van haar het gesprek aan te gaan met een externe adviseur. Dat kan ik nu. Je beseft dat het niet alleen om kennis gaat, maar dat je ook moet zorgen dat je draagvlak hebt. Je komt in de leerstand, je wordt gretig en wilt meer en meer. Ik vraag me soms wel af hoe ze me in die leerstand hebben gekregen.

R4: MLI wordt wel erg gepromoot. Ik heb soms het gevoel dat ik wel erg het beleid van de overheid moet uitstralen en voel me daardoor soms een beetje gebruikt. Al die aandacht voor draagvlak, reflectie, ... dat is wel een nadeel: dat je gebruikt wordt om het onderwijs op een hoger plan te brengen, bijvoorbeeld t.a.v. 21st century skills. In die zin is er in de opleiding wel een verborgen agenda.

R8: Je ontwikkelt kennis en een kritische houding. Je weet waar je kennis kunt vinden. Er is wel veel herhaling van hetzelfde soort opdrachten: verantwoorden, onderbouwen, ... dat is wel een belemmering: Je hebt het gevoel dat je steeds hetzelfde trucje moet doen. Het gaat om het schrijven van een goed stuk, waarbij de inhoud wel minder relevant lijkt. De innovatie vind je niet terug in hoe er les gegeven wordt. Er is een beperkt aantal werkvormen, een kleine variantie op telkens hetzelfde. Er is sprake van een gesloten curriculum: via rubrics waar je op afgerekend wordt. Er wordt vooral gekeken naar wat er ontbreekt in plaats van wat je toevoegt. Er zou meer sprake moeten zijn van practice as you preach.

R11: Goed dat je ervaart wat leerlingen ervaren. De opdrachten zijn eenzijdig en dragen niet bij aan onze 21st century skills.

Focusgesprek eerstegraads lerarenopleiding HvA 28 mei 2015

Aangemeld hebben zich:

- 2 studenten Engels (één vierdejaars en één tweedejaars)
- 1 student geschiedenis (tweedejaars)
- 3 student Nederlands (tweedejaars)
- 3 studenten Frans (allen tweedejaars)

Aanwezig:

- Bij aanvang van het gesprek twee studenten Frans
- In de loop van het gesprek sluit een derde student Frans aan.
- Interviewers: Henk Slighte en Bert van Veldhuizen

Respondent 1 (R1) werkt als tweedegraads docent Frans op een schoolgemeenschap. Ze geeft les in de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. Dit is haar tiende jaar voor de klas. Ze heeft haar bachelor gehaald op de NHL. Zij is haar master gestart op de HU (in 2010). Tijdens de opleiding is ze ziek geworden. Inmiddels had ze ook gemerkt dat de opleiding van de HU niet bij haar paste. In 2013 heeft ze haar master weer opgepakt maar nu op de HvA. “Na de bachelor was ik het studeren wel even zat. Ik heb in de masteropleiding ook gemerkt dat ervaring een voordeel is.” Ze voelt zich actief betrokken bij het vmbo, maar de positie van Frans is daar niet sterk. Haar motief om de master te starten is daarom ook loopbaangerelateerd. Haar Lerarenbeurs is op, gezien haar onderbroken opleidingstraject. Ze wordt voor de eerste twee jaar ondersteund door de school, het derde jaar moet ze zelf betalen.

Respondent 2 (R2) werkt op een lyceum (havo/vwo) en geeft les in de onderbouw (klas 1-3) Indien nodig voor de opleiding mag zij bovenbouwklassen “lenen” van een collega. Zij is in 1982 afgestudeerd aan de HR als leraar Engels en Frans. Sinds die periode heeft ze met een onderbreking van 8 jaar gewerkt als docent. Na een lange periode van werken had ze het gevoel vast te roesten, ook omdat je in de onderbouw nogal basaal met een vreemde taal bezig bent. Ook nu, in de opleiding, merkt zij een verschil met medestudenten die wel bovenbouwklassen hebben. Ze volgt de opleiding uit persoonlijke ambitie, maar ook omdat ze een tijdje heeft ingevallen voor een collega in de bovenbouw. Naar aanleiding van dat voorval heeft de inspectie opgemerkt dat het aantal eerstegraads docenten Frans op de school te klein is. De school volgt haar opleiding met belangstelling. Ze studeert met een Lerarenbeurs.

Hebben jullie ook behoefte aan zo'n opleiding om je concrete gedrag in de klas aan te passen?

R2: Ik vind van wel, tenminste niet bewust, maar ik realiseerde me dat tijdens de opleiding. Als je in de literatuur duikt en je leest over andere methodes die je kunt toepassen, dan ontdek je dingen waar je nog nooit van had gehoord; dan gaat er een hele wereld voor je open. Het maakt je een betere leraar. Waarom kies ik voor dat materiaal, waarom doe ik dat op die manier. Daar ben ik nu heel bewust mee bezig en dat deel ik ook in de sectie. Daar kwam bijvoorbeeld aan de orde: in de toetsweek geven we een lange toets. Vroeger zou ik gedacht hebben, ook goed. Nu denkt ik: dat moet toch niet het doel zijn, om een lange toets te geven. Zo ga je dus heel andere gesprekken voeren.

R1: Zo ervaar ik het ook. Je word je bewuster van waar je mee bezig bent. Als je al wat langer voor de klas staat wordt je toch routineus. Dat is niet erg, maar je moet jezelf wel scherp houden, wil je het ook leuk houden. En daarnaast: het publiek verandert ook, de leerlingen veranderen, de ouders veranderen de collega's en het systeem veranderen ook.

Hadden jullie ook een duidelijk beeld van wat je van de opleiding kon verwachten?

R2: Voor een deel had ik dat wel, omdat een collega zo'n vier jaar terug de opleiding deed. Zij heeft mij ook gestimuleerd om de opleiding te gaan doen. Maar ik had ook wel verwacht dat je meer met de taal bezig zou zijn. Ik had verwacht dat ik vooral mijn eigen kennis en vaardigheid in het Frans zou verbeteren, maar de nadruk ligt nu wel erg op onderzoek en dat is ook goed, maar ten aanzien van de taal valt het dan toch een beetje tegen. Ik had een verkeerd beeld van de master en dat geldt voor veel studenten.

R1: Dat is niet mijn ervaring Ik stapte erin met mijn verstand en niet met mijn gevoel – toen ik in Utrecht begon. Maar al snel ervaarde ik dat ik het onwijs leuk vond. In Utrecht heb ik juist ervaren dat ik teveel met de taal bezig was terwijl ik dacht: ik ben niet bezig met een master of language, ik ben bezig met een master of education. Ik wilde juist leren hoe ik mijn didactiek in de bovenbouw kon veranderen. Toen ik hier kwam vond ik dat heel prettig. Elke week kom ik met iets nieuws thuis waarvan ik denk: dat kan ik morgen in de les direct gebruiken. En dat doe ik dan ook. Het gaat vaak om ideeën die dusdanig klein zijn dat je ze direct kan integreren in je lessen.

R2: het is ook niet dat ik de opleiding niet waardeer, maar dat mijn beeld ervan niet klopte. Als je ontdekt dat de opleiding niet bij je past ga je ook niet verder, maar ik vind het juist heel erg leuk en heel erg gericht op toepassing. Bij elke (taal)inhoud die wordt aangeboden is steeds de vraag: hoe zou je dit in 4, 5 of 6 vwo kunnen toepassen.

Is het nu zo dat je een andere positie krijgt in school? Dat je collega's anders tegen je aan gaan kijken?

R1: In het begin had ik wel het gevoel dat mijn sectie (de reeds aanwezige eerstegraders) er niet helemaal op vertrouwden dat het mij zou lukken om deze opleiding tot een goed einde te brengen, ik kreeg niet echt het vertrouwen voor mijn gevoel, maar sinds een jaar of twee jaar heb ik dat wel. Die andere eerstegraders zitten daar al jaren en dan kom jij binnen dat team van die drie personen en dat vond ik heel lastig. Binnen het vmbo had ik maar één collega en daar kon ik heel goed mee samenwerken. Ik vond het ook heel moeilijk om nu ineens met meerdere personen samen te werken. En bij andere vakken, andere collega's eerstegraders, zien ze je toch als een klein snotneusje, die net werkt en dan toch denkt dat allemaal even te gaan doen. Maar juist omdat ik de onderbouw goed ken en de kinderen ook in de onderbouw heb meegemaakt, heb ik ervaren dat ik juist heel veel kan toevoegen. Ik had dat ook wel een beetje verwacht dat het zo zou gaan, want zelf had ik ook een beeld van eerstegraders als een aparte soort: wat ouder, zitten apart in de lerarenkamer.

R2: Toen mensen hoorden dat ik de opleiding ging doen kreeg ik twee verschillende reacties. In eerste instantie reageerden ze op mijn leeftijd: hé, nu nog. Maar ook, wauw, knap. Goed dat je dat nog op kunt brengen. En bijvoorbeeld mijn collega's van CKV kwamen ook vragen of ik vanuit de opleiding nog ideeën had voor de invulling van hun vak tijdens de projectweek. Dan voel je je wel serieus genomen.

Ik hoor loopbaan, baanzekerheid, wat dieper op het Frans ingaan. Maar had je ook het idee dat je anders naar het onderwijs zou gaan kijken?

R1: Ik was me er al wel van bewust dat je didactisch anders handelt in de bovenbouw dan in de onderbouw. In de onderbouw leg je een basis. Die basis is heel breed, maar je bent ook wel beschermend, het is ook meer opvang. In de bovenbouw benader je de leerlingen anders. Meer als

jongvolwassenen. Je vraagt ook andere denkprocessen van ze. Toepassen van wat ze hebben geleerd in de onderbouw. Dan moeten ze ook af en toe uit het nest kunnen vallen. Dat is ook het mooie van het vak, dat je daar onderdeel van uit mag maken.

R2: Ik wist niet zo goed wat ik moest verwachten van lesgeven in de bovenbouw. Bij ons zijn onderbouw en bovenbouw streng gescheiden. De collega die gaat over de bovenbouw doet dat in haar eentje. Vraagt ook nooit aan ons: hoe doen jullie dat. Ze zegt ook: ik heb geen onderbouwklassen want dat kan ik niet. Nu is het wel anders als we sectievergadering hebben, want nu durf ik me meer te roeren.

Ik wist wel dat dit bestond, maar zo scherp als jullie nu de scheiding aanbrengen tussen eerste- en tweedegraders en tussen onder- en bovenbouw, dat valt me toch wel heel erg op.

R1: Het komt ook door de grootte van mijn school: meerdere locaties, daardoor zijn de lijnen tussen de collega's langer, maar op mijn vorige school was het ook zo.

R2: Mijn school is kleiner, maar daar speelt hetzelfde.

R1: Het heikele punt is wel hoe verbindt ik nu de onderbouw met de bovenbouw. Waarom gaat het in vier havo elke keer zo mis?

R2: Het punt is ook dat heel veel mensen die in de bovenbouw lesgeven het vertikken om in de onderbouw les te geven.

R1: En om zich daarvoor te interesseren, om op lesbezoek te gaan en dergelijke.

En gaan jullie straks ook zeggen: ik wil niets met die onderbouw te maken hebben?

R1 en R2: Dat hopen we niet Het fijnste is als je in beide gebieden ervaring hebt.

Wat merken jullie nu al aan effecten van de opleiding? Wordt het werk of het beroep er aantrekkelijker door?

R1: Ik ervaar het nu al als aantrekkelijk. Door de opleiding ben ik mezelf opnieuw aan het uitvinden. Ik heb nu ook voldoende ervaring om daar stappen in te maken en er wat mee te gaan doen. Ik heb nu ook een stem in de school, in mijn sectie. Het gaat dan ook vooral om de handvatten die ik wekelijks krijg, de vakdidactische kant. Ik realiseer me dan ook: wat is het toch een mooi beroep. Het mooie is ook: eerst stond je aan het begin van zo'n groep (met het accent op de eerste opvang en de sociaal-emotioneel begeleiding) en nu mag je het ook afmaken en kun je het accent leggen op de vakinhoud en de vakdidactiek. Ik leer zoveel nieuwe dingen ook in het werk over examens, beroepskeuzebegeleiding, individueel begeleiding bij profielwerkstukken en ontwikkel mijn vakdidactische repertoire.

R2: Dat vraagt ook van je dat je meer boven de stof staat, want de leerlingen zijn ook bijna volwassen, dus je kunt niet zomaar meer iets vertellen.

Aantrekkelijkheid heeft dus te maken met diepgang, maar ook met de interactie met de leerlingen.

R1: Ja, maar ook omdat ik nu meer ervaring heb vind ik ook dat ik meer verantwoordelijkheid moet nemen en vind ik het logisch om het voortouw te nemen bij de onderwijsontwikkelingen. Dan neem ik initiatieven om nieuwe dingen uit te proberen..

R2: En doordat je de opleiding volgt kun je ook binnen het team met meer autoriteit spreken, zonder betweterig te zijn. Het hangt er ook vanaf hoe je het zegt.

Inschaling, is dat ook nog een punt geweest?

R1: Ik geloof niet dat je in het onderwijs moet werken voor het geld. Kinderen in de onderbouw vragen daar ook wel naar. Dan zeg ik: als ik naar jullie kijk voel ik me miljonair.

Waar we het allemaal voor doen is om de leeropbrengsten van leerlingen te vergroten. Kunnen jullie daar ook iets over zeggen? Draagt de opleiding daar aan bij?

R2: Ik ben erg bezig geweest met samenwerkend leren. En ik heb ontdekt: als je alle uitgangspunten en tips goed precies en voorzichtig toepast: dan werkt het ook. En dan zie ik concrete leeropbrengsten: naar elkaar luisteren. Ik heb bijvoorbeeld bij onze excursie naar Lille een taaltaak ontwikkeld. Kinderen vinden het leuk en zeggen dat ze ervan leren.

R1: Het voordeel van werken in de bovenbouw is ook dat je meer tijd hebt en dat je met meer gemotiveerde leerlingen werkt (ze hebben Frans gekozen). Dan is je leeropbrengst ook meer zichtbaar.

R2: Terwijl je ze in de onderbouw meer probeert te motiveren. Daar moet je het meer hebben van leuke, activerende leeractiviteiten.

R1: Ik ben erg bezig met feedback geven: tussen leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de docent en tussen de collega's onderling. Ik vraag ook om feedback van de leerlingen (geef maar een tip en een top) en dat bespreek ik dan. Daar hebben we bij vakdidactiek op de opleiding ook veel aandacht aan besteed en dat kun je direct toepassen. Je leest dingen, je vindt het interessant en omdat je in opleiding bent is het ook heel gemakkelijk omdat uit te proberen. Dat wordt dan ook geaccepteerd.

R1: Een ander punt is het vraagstuk van toetsen, dat je je meer afvraagt wat je waarom wilt toetsen. Wel is het zo dat het centraal schriftelijk in de bovenbouw zijn schaduw vooruitwerpt. Bij een taal wordt maar één van de vier vaardigheden getoetst, dus daar ben je dan wel veel mee bezig.

Krijg je ook andere taken, bijvoorbeeld op het gebied van ontwerpen?

R2: Omdat ik geen eigen bovenbouwklassen heb, is dat bij mij nog niet zo sterk, maar ik hoop wel dat dat in de toekomst ook gaat gebeuren en ik pas wat ik leer ook toe voor de onderbouw: ik ontwikkel nu wel een doorlopende leerlijn voor schrijfvaardigheid in de onderbouw.

R1: En je bent toch een frisse wind, waardoor collega's er ook anders tegenaan gaan kijken. En dan willen ze het wel uitproberen. Ze zijn zich ook meer bewust van het gevaar van tunnelvisie. Zo heb ik nieuwe dingen ingebracht voor literatuur.

R2: Ik heb met mijn collega van de bovenbouw afgesproken dat we volgend jaar nieuwe strategieën voor literatuuronderwijs samen gaan toepassen in havo 4.

R1: En voor mijn praktijkgericht onderzoek (afstudeerscriptie) ben ik bezig met Opbrengstgericht Werken bij leesvaardigheid in het Frans in havo 4. Mijn vraag is: krijgen leerlingen door opbrengstgericht werken meer zicht op hun eigen leerproces. Ik meet dat door leerlingen zelf bij te laten houden hoe zij zo'n tekst benaderen, hoe lang ze er mee bezig zijn, hoeveel fouten ze maken. Ze moeten ook zichzelf feedback geven.

Onderzoek doen is dus een formele eis van de opleiding, maar heb je nu ook het idee dat je dat ook later gaat toepassen?

R1: Inhoudelijk zou ik dat, ook binnen mijn sectie, nog wel verder uit willen bouwen, maar daar heb je als leerkracht niet heel veel ruimte voor. Maar met een mastertitel kom je ook in aanmerking voor een LD-schaal en daar zit ook een taak aan vast voor onderzoek en ontwikkeling en dan zou ik hier wel mee verder willen.

R2: Mijn onderzoek gaat over het vergroten van het plezier in het schrijven in het Frans. Maar ik ben niet echt het type onderzoeker. Ik vind het wel moeilijk.

R1: Ik vind het wel heel interessant en zou wel meer onderzoek willen doen, naar grotere vraagstukken zoals de examenresultaten, doorlopende leerlijnen, profileren in het vmbo. Door mijn ervaring in het vmbo heb ik ook ideeën hoe je dat anders zou kunnen doen. Door zelf te

onderzoeken ben ik ook kritischer geworden naar wat er door collega's op deze gebieden gedaan wordt. Dat heb ik geleerd door de opleiding.

Ontwikkelen jullie door de opleiding ook jullie ideeën over vernieuwing van het onderwijsstelsel?

R1: Door de opleiding word je wel gestimuleerd om dat te doen. Het is ook nodig om daar over na te denken. Als leraar moet je ook idealistisch zijn. En het is interessant om na te denken over hoe het ook anders zou kunnen.

R2: Als je niet idealistisch bent, verval je in een sleur.

De derde deelnemer aan het focusgesprek komt binnen. Evenals beide andere studenten is zij student aan de masteropleiding Frans.

Respondent 3 (R3): Ik ben nog een tweedegraads leraar van de oude stempel: naast Frans geef ik ook CKV. Ik geef les op een niet heel grote school in klas 1 t/m 5 op alle niveaus, behalve vwo. Ik werd door de schoolleiding voor de keuze gesteld: ontslag nemen voor mijn bovenbouwuren of de master gaan volgen. Het was dus geen eigen keuze maar ik ben ook geen wegloper.

We vervolgen het gesprek met het thema: de verbinding tussen school en omgeving. Wat brengt de master je op dit gebied?

R1 en R2: Voor ons is dat geen thema en in de opleiding ook niet. De opleiding draait om het vak en de vakdidactiek.

R1: In de omgang met de omgeving (ouders) heb je natuurlijk ook al veel ervaring. Het is ook niet zo dat je anders tegen thuissituaties van de leerlingen aan gaat kijken want dat is in de opleiding ook geen thema.

R2: wat ik wel leer is om beter in te spelen op verschillen. Ik heb een zwaar dyslectische leerling. Die heeft moeite met Frans. Wat ik dan van de opleiding meeneem is dat je vanuit de motivatietheorie vooral moet werken aan zijn zelfvertrouwen. Dus dat je hem opdrachten moet geven die hij ook aan kan.

Verandert de cultuur op school onder invloed van de aanwezigheid van leraren die een masteropleiding volgen?

R2: De unit leider van de bovenbouw op onze school, praat pas met mij sinds hij weet dat ik een masteropleiding volg.

R1: De mensen gaan zeker anders naar je kijken.

Maar komen er ook andere samenwerkingsvormen tot stand, bijvoorbeeld ontwikkelt de school zich als een professional learning community?

R2: Nou, daar moet je dan als masterstudent wel zelf het initiatief toe nemen. Ik heb daarvoor wel meer zelfvertrouwen gekregen. Als je weet waar je het over hebt, dan wordt dat gemakkelijker.

R3: Bij mij op school merk ik daar niets van. Ze willen van Frans af, dus wat je ook doet: niets is goed genoeg. De eis aan mij om deze opleiding te volgen beschouw ik als een laatste stuip trekking. Als sectie hebben we wel geprobeerd één front te vormen maar je breekt niet door het leidinggevende kader heen. Uiteindelijk ben je als leraar maar een loonslaaf. Maar ik buig niet, ik barst liever. Ik realiseer me wel dat dit een andere situatie is dan waar zij in zitten.

Wat mij uit dit gesprek het meeste opvalt is die enorme scheiding tussen het eerste –en het tweedegraads gebeuren in de scholen en tussen onderbouw en bovenbouw en dat dat bijna gescheiden werelden zijn en dat jullie dus bijna overlopers zijn. Ervaren jullie dat ook zo?

R3: Ik niet, omdat ik altijd in onder- en bovenbouw heb lesgegeven, maar ik krijg wel mee hoe groot die scheiding is, omdat ik zowel bij gesprekken van de onderbouw als van de bovenbouw zit. Misschien ben ik wel een linking pin, maar het is de vraag of de school dat ook zo ziet.

R1: Eigenlijk geldt dat voor mij ook een beetje. Het is een grote school met drie gebouwen en eigenlijk ben ik het liefst op het vmbo, dat vind ik leuk. Door de dwang van de baangarantie kom ik in een andere wereld, maar tot op heden voel ik me in het bovenbouwteam havo/vwo nog niet helemaal op mijn plek. Het lesgeven daar vind ik leuk, maar met de collega's is dat anders. En de druk van het CSE komt daar nog bij, dat overschaduwet alles.

R2: Dat merk ik ook bij ons op school. Ooit waren we een zwakke school en de druk van de toezicht is daardoor nog steeds voelbaar.

R1: Ik voel me ook nog onzeker in kennis. Ik voel me onzeker om tegenover zo'n bovenbouwgroep te staan. In de onderbouw kun je je fouten nog een beetje wegmoffelen, maar bovenbouwleerlingen (m.n. vwo-leerlingen) zijn heel kritisch. Bewust of onbewust wordt dat op een heel subtiele manier bevestigd. Men geeft je het gevoel: je komt nog maar net kijken. Je wordt als een soort puppy behandeld. Je moet er gewoon ingroeien. Maar je moet ook zelf aangeven dat je er nog in moet groeien.

Als wie die strenge scheiding als een systeemfout beschouwen. Wat is dan precies de rol van de opleiding hier, zou men daar meer aandacht moeten besteden aan die negatieve effecten van die systeemscheiding?

R1: In mijn beleving doet de opleiding dat al wel goed. Er wordt expliciet stilgestaan bij de vraag hoe je met je ervaring vanuit de onderbouw in de bovenbouw terecht kunt komen en wat je, met die ervaring, kunt betekenen voor jouw school. Er wordt dus aangemoedigd om juist met je ervaring iets te doen. Dat versterkt mijn zelfvertrouwen. (R2 en R3 beamen dit.)

R1: Het hangt ook van de school af. De ene school geeft meer ruimte dan de andere.

R2: Wat mij erg helpt is dat ik van mijn school de ruimte krijg om te leren. Als ik voor de opleiding iets in een andere klas moet doen, worden mijn uren opgevangen. Maar de ander taken, die ik naast het lesgeven heb, belemmeren me wel.

R1: Daar sluit ik me bij aan. Er wordt steeds meer gevraagd van ons in het onderwijs (handelingsplannen en dergelijk). Maar als het om de studie gaat (en dan niet alleen het studeren, maar ook het onderzoek doen en dingen uitproberen) dan krijg ik alle medewerking van de school.

R2: Waar de opleiding wel meer rekening mee zou kunnen houden is dat de toetsweken van de opleiding precies samenvallen met de toetsweken op school. De piekbelasting van de opleiding valt in de weken dat het op school het drukst is.

Wat mis je in de opleiding (qua vorm en qua inhoud)?

R1: Ik mis niets. Ik vind het een hele goede opleiding. Mijn ervaring is ook dat de evaluaties van de studenten serieus worden genomen. Er gebeurt echt iets mee. Er zouden meer lezingen of workshops over specifieke thema's gehouden kunnen worden maar in het algemeen wordt er goed ingespeeld op vragen van de studenten.

Focusgesprek tweedejaars studenten SEN Windesheim 27 mei 2015

Aanwezig:

- 5 Masterstudenten SEN 1^e jaars:
 - 2 leerkrachten po
 - 2 docenten vo
 - 1 docent verpleegkunde en hoofd opleiding in ziekenhuis
- Interviewer: Yolande Emmelot

Aanleiding om met deze opleiding te starten

R1: Ik vond het altijd al leuk om gesprekken te voeren, hetzij met ouders, hetzij met kinderen of collega's. En daar wilde ik graag een verdieping in. In achtergronden van: Hoe voer je nou gesprekken? Hoe is je houding en hoe kun je het ontvangen en wat kun je er dan weer verder mee doen? Dat was mijn eerste aanleiding om naar een opleiding te zoeken voor coachen. En dit was een combinatie voor en op school en het was in Zwolle en ik kom uit Zwolle. Verwachte opbrengsten hierbij: Dat ik goede gesprekken kon voeren en vooral coachende gesprekken.

R2: Ik (docent bouwtechniek en bouwkunde VMBO) heb veel affiniteit met leerlingen die problematisch gedrag vertonen. Ik zie dat ze heel vaak teleurgesteld worden in de les en dat vind ik jammer. Ik denk: dat hoeft niet. Ik denk: jij hebt net zoveel kansen nodig als iemand anders en als ik daar een onderdeel van kan zijn, dan wil ik daar graag bij aansluiten. En voor die aansluiting heb ik meer kennis nodig en met vaardigheden voor interventies. Daarnaast heb ik nog gesolliciteerd op een functie als interne leerlingbegeleider, en daar is ook een opwaardering van mijn HBO-opleiding voor nodig. Verwachtingen daarbij: dat ik bewuster en bekwaamer zou worden in wat ik doe. En dat ik het kan onderbouwen vanuit de literatuur. Ik heb altijd deeltijd gestudeerd. En, dus ik wilde het voor mezelf en mijn eigen ontwikkeling.

R3: Ik ben docent lichamelijke opvoeding in het voortgezet onderwijs en daarin is het contact met leerlingen altijd eigenlijk wel heel belangrijk en vind ik ook heel leuk. En ik kan ook eigenlijk wel genieten van de gesprekken met die leerlingen. Van daaruit is eigenlijk ontstaan dat de behoefte om ook wel in de zorg meer te gaan doen. Ik heb ook gesolliciteerd op intern begeleider. En vanuit die functie ben ik ook begonnen met deze opleiding. Ik was al een jaar intern begeleider en je merkt dan gewoon dat je bepaalde competenties niet beheerst of nog niet zoals je het zou willen en gewoon handelingsverlegen bent. Dus dat hoop ik dit jaar ook te halen en volgend jaar verder te bouwen. En ja, te professionaliseren hierin.

R4: Ik ben docent verpleegkunde en ik ben hoofd opleiding in een algemeen ziekenhuis. Ik ben begonnen met deze master, omdat ik als hoofd opleiding altijd in het gevecht ben over geld en over tijd met de Raad van Bestuur van ons ziekenhuis. De productie gaat altijd voor het opleiden van je mensen en ik had vorig jaar een beetje het idee dat ik ook alleen nog maar in Eurotekens dacht. Dus ik wilde weer meer in balans komen. Ik begeleid alle soorten mensen van niveau 1 tot een coassistent. Ik doe dan dynamisch coachen op verschillen, dat sprak me heel erg aan. Ik had ook met een docent hier gesproken op de open dag en dat was zo'n prettig gesprek dat ik denk: ja, moet ik gewoon gaan doen. Op die manier ben ik hier begonnen. Ik krijg dus niet mijn dagen, ik doe dit in mijn vrije tijd. Ik heb wel de beurs gekregen, omdat ik een paar uur in de week op een ROC uitgeleend geweest ben. Dus dat is dan nog weer mijn cadeautje. Want ook dat is in onze organisatie al lastig, om dat voor elkaar te krijgen, dat ik gewoon een masterstudie mag gaan doen. Ik heb dit jaar al enorm genoten en ik heb ook al het idee dat ik al wat teweeg heb kunnen brengen en kan onderbouwen. Ik kan nu van alles meenemen om te vertellen waarom ik graag iets wil doen, en

waarom dat ook belangrijk is voor de organisatie. Want je medewerkers, daar moet je het van hebben. Vooral ook als je over geld praat. Ik heb de beurs gekregen omdat ik twee jaar terug vier uur op een ROC heb gewerkt en daar krijg je al een lerarenbeurs op en voor de rest, als je mijn baas vraagt, weet hij niet eens dat ik deze master doe.

R5: Ik was al IB-er. Vervolgens wilde ik het graag blijven dus nou ja, in je functioneringsgesprek geef je dat aan. Dan was er wel de voorwaarde dat ik dus deze opleiding zou moeten doen.

Opbrengsten van de masteropleiding

R4: Mijn werk wordt er aantrekkelijker van. Ik heb meer plezier van mijn werk. Ik kan beter inbeelden hoe de leerling zich voelt. Ik kan interventies veel gericht inzetten, ook veel meer successen met leerlingen behalen, dus wat ik zocht zeg maar. Ik vind dit eigenlijk een verrijking. En eigenlijk ben ik ervan overtuigd dat het een basis moet zijn voor een docent. Het moet niet zo zijn dat je hiervoor een master moet doen, dit hoort gewoon bij een HBO.

R: Ja, ik voel vooral dat ik gewoon wel meer nadenk over waarom ik iets doe, op welke manier ik dingen aan ga pakken. Daarom sta ik ook steviger in mijn schoenen ten opzichte van gesprekken met ouders, dus dat is ook een gevoel wat je hebt en ik denk ook dat dat op film en bij terugkijken inderdaad ook fijn is om goed te reflecteren en dat werkt gewoon heel goed. Ik merk wel dat door de druk van deze opleiding mijn werk dit jaar echt wel ondergeschikt is aan de opleiding. Ik leer heel veel, maar soms vind ik het gewoon allemaal even te veel. Omdat ik fulltime werk en de balans is even weg. Ik denk dat ik het echte profijt heb straks als ik klaar ben. Dat ik dan dingen steeds weer erbij kan pakken: Ah, dat heb ik toen gedaan, dit heb ik toen gedaan, dan ga je rustig je eigen ding nog eens een keer nalezen, uitwerken en echt inzetten hè. Net als dat je vers van de opleiding komt, als je gaat lesgeven dan heb je ook pas, dan ga je het leren. En ik denk dat dat nu ook is. De jaren na de master zal je echt het profijt hiervan ondervinden.

R: Wij hebben een hele grote groep ouderen, hè, 45+. En daar is nu heel veel literatuur te vinden over het oudere brein en hoe dat oudere brein leert en wat de blokkades zijn. En daar zitten dingen die kosten niks hè, het feit dat je bijvoorbeeld zorgt dat mensen dopamine krijgen, dat krijg je door te lachen grapjes te maken, voordat je met een moeilijke training start. Dat is zelfs zo succesvol dat je dat nu al meteen in kan zetten. En dan heb je het nog helemaal niet over een opleidingsbudget en dat ben ik aan het doen. En dat zie je gewoon direct. Je ziet gewoon direct dat het werkt. En dat maakt we wel heel erg blij. Weet je wat jij zegt, dat je dat meteen, je doet het en het wordt eigenlijk allemaal nog leuker.

R: Ik ben leerlingbegeleider, ik ben daarnaast ook voorzitter van de leerlingenbespreking en ik merk dat je door mijn, zeg maar rol als voorzitter, en mijn vragen, hoe ik vragen ben gaan stellen door de opleiding, dat ik de docenten veel meer in een oplossingsgerichte houding krijg. Taakgericht, oplossingsgericht en doelgericht. En uiteindelijk gaat dat terugkomen bij de leerling.

R: Betere leerresultaten: als ik kijk naar vorig jaar zeg maar leerjaar 3, de overgangsnorm, wat de problematiek was, welke leerlingen er niet over konden en wat de cijfers nu zijn...Als ik die opleiding niet had gedaan, had ik het niet bereikt.

R: Wat ik zie, voor mijzelf: wel degelijk de meerwaarde, maar als ik kijk naar de meerwaarde voor in de klas...Bij mij is er een directeurenwisseling geweest en die zegt letterlijk: waarom doe je die opleiding eigenlijk, waarom heb je voor deze richting gekozen? En die vind dus ook niet dat ik inzetbaar ben. Daardoor zie ik geen resultaat bij de leerlingen.

Wat is de meerwaarde van jullie opleiding? En hangt die eventuele meerwaarde dan af van speciale situaties of speciale aspecten in jullie opleiding?

R: Als docent LO merk je het in eerste instantie niet, maar doordat jij binnen de modules meteen toepasbare literatuur krijgt, die je ook uit moet voeren, heeft het wel direct effect op de leerling,

omdat je met dingen gaat experimenteren, omdat je gaat uitproberen. En zo heb ik experimenten gedaan met welbevinden en sociogrammen en daarop interventies ingezet: daardoor wordt de groepsdynamiek beter. Dus daarin is er al een leeropbrengst voor de leerling, ook al is die minimaal. Dus door de master hier heb ik wel handelingsrepertoire gekregen wat meteen inzetbaar was en zo hou je ook leerlingen binnen boord die anders waren afgehaakt.

R: In het verleden was ik teveel geneigd om in actie te komen. Nu ga ik eerst kijken wat wil ik bereiken, dus je gaat gericht te werk. Niet meteen actie. Eerst onderzoekend, analyse maken: wat is er aan de hand? Wat zou dat voor deze leerling kunnen betekenen? Dus je gaat een andere werkwijze hanteren.

R: Je maakt een onderzoek en je gaat werken en je werkt naar een bepaald doel, omdat er een complexe situatie is die je wilt oplossen of veranderen. Dus in die zin ben je voor je moduleopdrachten bezig.

R: Je doorbreekt de routines. Je gaat je eigen routines ga je doorbreken. Dat ervaar ik. En je wordt bewuster van wat je doet.

R: Ik denk dat ik daar momenteel net te weinig voor werk. Ik ben en een tijdje ziek geweest en door het studieverlof werk ik minder in de klas. Dus daadwerkelijk sta ik momenteel maar een dag in de klas.

R: Ik heb wel een beetje wat jij zegt, je gaat wat meer nadenken als je een complexe situatie hebt, dat je denkt: Nou, ik zal het eerst even opzoeken. Ik ben van nature iemand die heel snel reageert, die komt in actie en nu heb ik toch wat meer dat ik eerst eens even ga nadenken, dan denk ik: Had ik er nou wat over gelezen en dat ik dat nog even opzoek en het er nog even met iemand over heb. En dat je dan toch meer een plan maakt, dan gewoon je erin te storten. En dat je dat dus beter ook onderbouwd krijgt en het ook makkelijker lukt.

R: Ik ben al wel bezig geweest met een presentatie te geven aan de docenten waardoor ik ook terugkreeg van de collega's van: Goh, je hebt ons wel aan het denken gezet. Ik denk dat ik door mijn opleiding anderen ook weer bewuster maak van dat het niet zo maar is dat je leerkracht bent, maar nee, dat je echt nog wat te bieden hebt over het gewone lesgeven en dergelijke.

Docent vo: Als ik het kort samenvat: Ik ben wat flexibeler geworden en ik ben meer gericht een doel te bereiken met iemand, met een leerling of met een collega.

R4: De groep van 50 tot 67 en dan voornamelijk vrouwen, die een leven lang moeten blijven leren, omdat in zorg er verandert zo, ieder jaar verandert bijna alles. Dus alles wat je met die groep doet, dat zijn nieuwe dingen. Er is heel veel faalangst bij die groep en daar ben ik nu heel erg naar op zoek, want ze moeten namelijk ieder jaar hun toetsen halen, anders worden ze uit hun functie gezet. Dus er zit ook heel veel druk op. En dat is eigenlijk wat je bij die groep niet moet doen, want dan blokkeren ze veel te snel om nog maar te leren, terwijl als ze gewoon aan het werk zijn dan leren ze het wel. Maar hoe toets je ze dan, want dat moet namelijk. Dus nou ja, het is best wel heel leuk om daar nieuwe dingen in uit te proberen die we aangereikt krijgen doordat wij literatuur hebben, hè, verplicht of niet verplicht, of dat je even in gesprek gaat met iemand en zegt: Joh, dat moet je eens lezen, dat is echt het uitproberen waard.

R: Wat contacten met ouders betreft: je hebt meer kennis, je weet hoe je een gesprek prettig kan laten verlopen. En je weet nu ook hoe belangrijk het is om die ouders achter je te hebben en om ze mee te nemen en om het proces ook bij hen neer te leggen. Je voelt je steviger om het gesprek aan te kunnen gaan met ouders.

R: Ik heb veel minder tijd nodig om een gesprek te voeren met een ouder. Dus je komt veel zakelijker, veel directer, bereik je het doel. En dat scheelt voor mij denk ik wel, ik ben behoorlijk langdradig geweest, misschien nou nog wel. En dat scheelt denk ik wel 40% van de tijd. Sneller to the point. Je weet meer waar het om gaat bij die specifieke leerling als je met een bepaalde ouder over die leerling hebt. En je weet over welke informatie je van tevoren moet beschikken. Dit heb

je nodig, hier wil je heen en alles wat ertussen zit moet besproken worden. Ook de cyclus die je hanteert. Je bent planmatig aan het werk, dus je kunt zeggen van: Ok, we hebben dat gedaan. Het klopt dat we dat afgesproken hebben, ja. En dan pak je hem alweer op. Daardoor leg je ook een stukje verantwoordelijkheid bij de ouders neer. En bij andere partij.

En dan wil ik nog even iets vragen over effecten van het volgen van de opleiding op de cultuur binnen de school, of de structuur binnen de school.

Leerkracht po: En ik denk ook als je die vraag over tien jaar zal stellen, dat die dan heel anders beantwoord wordt, want het is nog bij onze school groeiende. Er is er eentje die heeft orthopedagogiek gestudeerd, maar de andere zijn allemaal gewoon leerkracht. Dus het komt, maar het ligt er ook heel erg aan hoe wij van bovenaf weer daarin meegenomen worden, of begeleid worden. Toen ik met de opleiding begon hadden wij nog een andere directeur en die was heel enthousiast en die zei van: Joh moet je doen, en dan kunnen we dit en dan kunnen we dat en die directeur is weg en de volgende die zegt: Nou waarom doe jij deze opleiding? Nou ja, dan heb je dus al een heel andere, ja, context ja.

R: Bij ons vanuit mijn interne begeleidertool merk ik wel dat mensen een bepaald verwachtingspatroon van je hebben. Dus dat ze wel iets meer van je verwachten dan gewoon een iemand die een vergadering voorziet. Ze verwachten ook echt wel dat je met oplossingen komt en dat je met nieuwe ideeën komt en dat je die brengt en daarin, ja, daar ben ik nog niet waar ik wil zijn. Ook niet in het leiden daarvan. In gesprekvoering wel. Ik denk wel dat we, dat ik daarin gegroeid ben, ook met wat ik van iemand verwacht en wat ze van mij verwachten en daarin dat je goed met elkaar kan afstemmen daarin. Binnen de school zelf is bij ons ontzettend veel groei en zijn er ontzettend veel mensen die opleidingen doen er is gewoon wel een leercultuur. Wij zijn nu ook met een groepje van vier van onze school die deze opleiding doet.

R: Wij (2 deelnemers aan het gesprek, YE) werken op dezelfde school, maar op verschillende locaties. Dus daar sluit ik me helemaal bij aan en een constructieve houding wordt heel erg gestimuleerd bij ons op school. Je bent nooit uitgeleerd. Ik denk dat ik, ik kan meer bij onze, bij mijn teamleider management, kan ik meer zeg maar bepaald gedachtegoed kan ik zelf beter plaatsen nu. Dan weet ik ook het nut waarom ze het doen. Ook gekoppeld aan de literatuur. De schoolvisie ook. Dan denk ik ook van: Ja, had ik nog nooit zo tegenaan gekeken. (YE: Word jij ook geraadpleegd, omdat mensen weten dat je de master doet?) Niet vanuit de master, maar het is meer vanuit mijn taak als interne leerlingbegeleider.

Welke elementen in jullie opleiding geven nou de meeste meerwaarde, de grootste effecten op jullie professionaliteit, op jullie rol in de school?

R: Voor mij persoonlijk is het puur de stimulans op de onderzoekende houding.

R: Ik vind het ook wel heel prettig dat ik hier gewoon weer heel andere mensen tegenkom. Ik mag zelf heel graag in dialoog gaan met iemand anders, dat zei ik net al dat lukt niet met iedereen, maar als het wel lukt, dat is gewoon echt heel erg prettig.

R: Ja, die bewustwording. Ik loop bij wijze van spreken weer met mijn schouders rechtop.

Maar wat zorgt dan dat je die onderzoekende houding, bewustwording etc. hebt gekregen?

R: Eigenlijk de eerste module. Daarin moest je je praktijktheorie vormen, dus dat ging om: Wat is jouw visie? Waar sta je voor? Hoe ben je nu geworden wie je bent? Waardoor je eigenlijk zo even binnenstebuiten jezelf moet keren om daar even achter te komen en literatuur erbij te zoeken en dan merk je ook dat je dingen doet zoals je ze doet, omdat er ook bewijzen voor zijn. En dat is een bewustwording en dat is, ja, jouw visie en theorie, waar vanuit het start en groeit.

R: En voor mij dus zeg maar die onderzoekende houding, dan eigenlijk voor mij betekent het zeg maar, de opdrachten die je doet, die verbinden mij met de literatuur en de praktijk.

R: Je begint met een probleem waar je tegenaan loopt. En vanuit dat punt ga je kijken: Ok, wat gaan we doen? Wat zegt de literatuur? Wat is zeg maar mijn eigen behoefte? En dan, die houding zeg maar. Want dat is de opdracht. Je moet het binnen je werkcontext doen.

R: Het verbinden van praktijk met theorie is belangrijk.

R: En leren van elkaar. Wordt gestimuleerd in de opleiding (gebeurt eigenlijk ook tijdens de koffie).

R: Nou ja het wordt een beetje opgelegd ook door de ZLT's, de zelfstandige leerteams. Ik bedoel, je moet wel.

R: Ik heb dat zelf een hele worsteling gevonden in ons ZLT met mensen voornamelijk van de Pabo. Want dat is mijn context niet. Dus wij spreken een andere taal. En ja, dan moest je toch mekaar feedback geven op je opdrachten, nou dat is best heel lastig geweest.

R: Mensen van de HBO, mensen van MBO, mensen van het Voortgezet Onderwijs, van de Pabo. En we hadden er twee vanuit een volledig andere werkcontext.

Welke elementen van de school spelen een belangrijke rol in de meerwaarde die een masteropleiding kan hebben in je werk? Randvoorwaarden?

R: We zitten in een fusie en de fusie is nu even heilig en die krijgt voorrang boven alles. Alles waar we mee bezig waren, ook ten aanzien van hoogbegaafdheid, ten aanzien van begrijpend lezen, is allemaal even stopgezet.

R: Ten eerste steun. Steun vanuit de directeur, steun in de vorm van tijd, dus studieverlof, in de vorm van medewerking ook met camera's en met toestemming. Dat zijn randvoorwaarden die wel geregeld moeten zijn. Dus dat was wel stap 1. Dat is voor ons ook deels wel een worsteling geweest. Als fulltimers.

R: Wat ik ook een mooie voorwaarde zou vinden, is, wat ik dus mis en wat iemand bij mij in de ZLT bijvoorbeeld wel heeft, dat hij bijna de opleiding is gaan doen vanuit ook een bepaalde opdracht. Die wordt over zoveel jaar zorgcoördinator, dus die weet nu al waarvoor hij het ook doet. Terwijl tegen mij is gezegd van: Ja, jij hoeft echt niet volgend jaar te gaan coachen. Dan ik denk ik: Ja maar waarom doe ik hem dan? Ja voor mezelf, met heel veel plezier en gemopper. Maar voor de school doe je hem dan toch, is wel belangrijk vind ik.

R: En ik ben wel heel flexibel in mijn eigen tijd, dat is het grote verschil met mensen die lesgeven. Ik kan rustig 's avonds gaan werken of in het weekend. Ik bedoel, dat maakt niemand wat uit, als mijn werk maar af is. Ik ben voor een groot deel eigen baas, maar ik plan dus mijn schooldagen gewoon om mijn werktijd heen, want ik werk ook volledig. Maar bij mij in de groep zitten mensen die hebben iedere week de donderdag een werkdag vrij, hè, en dat is wel een groot verschil met zoals ik. Ja, en de schoolvakanties, vakantie heb ik ook niet. Dus je moet wel heel erg zelf graag willen.

R: Je werd eigenlijk gestimuleerd, zo van: Wij willen graag dat je IB-er blijft, maar dan willen we ook wel graag dat je dit en dit gaat doen. De vraag die ik mezelf afgelopen jaar een paar keer ook gesteld heb, is van: Ik vind het leuk dat ik de opleiding doe, ik vind het leuk dat ik IB-er ben, maar ik weet niet waarom ik allebei tegelijk doe.

R: Je moet zelf met het initiatief komen. Maar ik vind sowieso als je zeg maar de opleiding hebt gedaan, dan denk ik dat je dan, dat je zelf ook een beetje een kartrekker moet zijn. Dat je zelf ook initiatief moet en een activerende houding moet hebben om te zeggen van: Nou, we gaan, dit zie ik, deze kans zie ik. Dat je die zelf ook moet pakken en zeg maar proberen op te zetten. Terwijl ik het wel jammer vind, want die masteropleiding wordt wel verondersteld dat zoveel procent van leerkrachten hem gaan doen, zeg maar, master wordt, maar het moet inderdaad vanuit jou komen of vanuit mij komen, om er ook daadwerkelijk op de school wat mee te gaan doen dan.

Welke stimulerende en belemmerende factoren ervaar je die invloed hebben gehad op het effect van de masteropleiding op jou, je leerlingen, collega's, school als geheel, etc.?

R: Het enthousiasme van de leerkrachten hier, van de docenten hier, hoe ze modules aanbrengen, is voor mij stimulerend om daar dan ook verder mee in je huiswerk en dergelijke, dat.

R: Het groepsgebeuren is voor mij ook stimulerend.

R: Stimulerende factor voor mij is zeg maar de relatie die ik opbouw met ouders en met leerlingen. Dus bij een heel complexe situatie, zeg maar, als je een risicogroep hebt, risicoleerlingen, met veel problematisch gedrag, dan merk ik toch dan krijg ik wat terug in eindgesprekken met ouders: transparantere gesprekken. En de opleiding draagt daaraan bij, want zonder dat had ik dat niet gekund.

R: Belemmerend : factor tijd.

R: Ook persoonlijke belemmeringen: taalachterstand (schrijven). En ook een bepaalde manier van denken, een Hbo-denken. Niet iedereen kan dat. Opleiding houdt geen rekening met diversiteit bij de studenten!

R: Nou, ik had gekeken naar verschillende post-hbo's, ik wilde gewoon een paar cursussen doen om wat meer handelingsrepertoire te verkrijgen. Maar nee, de master werd vereist, dus. Soms komt dit zo op je pad in je leven en dan denk ik ook van: Ja, die kans moet je aangrijpen, zeker als je met vier man tegelijk gaat. En dan moet je maar even doorbijten en dan weet je dat je na deze master de eerste vier jaar niet weer hoeft. Als ik het in mijn eentje had moeten gaan inschrijven voor de master, dan had ik toch gekozen voor die cursussen.

Coderingsschema focusgesprekken

(cursieve codes zijn toegevoegd n.a.v. de analyse van de focusgesprekken)

Position	Parent code	Code	All coded segments	Documents
1		Voorwaarden	0	0
2	Voorwaarden	Pro-actieve initiërende houding van de master	1	1
3	<i>Voorwaarden</i>	<i>Meerdere deelnemers uit 1 school</i>	7	2
4	<i>Voorwaarden</i>	<i>Ruimte voor initiatief</i>	2	1
5	<i>Voorwaarden</i>	<i>Erkenning en waardering voor ontwikkelde kwaliteiten</i>	5	3
6	Voorwaarden	aandacht vanuit de opleiding voor transfervraagstuk op werkplek	1	1
7	Voorwaarden	Ondersteuning leidinggevende	11	3
8	Voorwaarden	Lerende cultuur in school	3	2
9	Voorwaarden	concrete ambitie en verwachtingen	3	2
10	Voorwaarden	Inbedding in schoolbeleid	9	2
11	Voorwaarden	ruimte binnen leraarsfunctie	0	0
12	Voorwaarden	Inbedding in personeels/scholingsbeleid	3	1
13		Risico's	0	0
14	<i>Risico's</i>	<i>Systeemscheidingen (bv onderbouw-bovenbouw)</i>	5	1
15	<i>Risico's</i>	<i>(Master)collega's die je (nog) niet voor vol aanzien</i>	2	1
16	<i>Risico's</i>	<i>Focus op praktische oplossingen&handelen/achterdocht tav theor</i>	3	1
17	<i>Risico's</i>	<i>Kloof tussen master en de rest</i>	5	1
18	Risico's	Doorschuiven naar managementpositie	2	1
19	Risico's	Onvoldoende erkenning en waardering	3	2
20	Risico's	Onvoldoende financiële ruimte voor functie-differentiatie	6	1
21	Risico's	onderlinge jaloezie in school	0	0
22	Risico's	te hoge werkdruk (hoge verwachtingen, weinig tijd)	7	2
23	Risico's	te weinig speelruimte	4	1
24	Risico's	geen vertaling naar taken en rollen	4	2
25		Structuur	0	0
26	<i>Structuur</i>	<i>Eis van werkgever</i>	8	3
27	Structuur	Master als verbinding tussen leraren en directie	1	1
28	Structuur	nieuwe rollen/specialismen voor master	10	2
29	Structuur	andere samenstelling teams/nieuwe rollen	1	1
30		Cultuur algemeen	0	0
31	<i>Cultuur algemeen</i>	<i>Beter begrip van beleids- en managementbeslissingen</i>	1	1
32	<i>Cultuur algemeen</i>	<i>Meer oplossings- en doelgericht</i>	4	1
33	Cultuur algemeen	sterkere profilering van school naar buiten	0	0
34	Cultuur algemeen	lerende cultuur/reflectie	6	2
35	Cultuur algemeen	meer continuïteit	5	1
36	Cultuur algemeen	meer rust in de school/beter pedagogisch klimaat	0	0
37	Cultuur algemeen	meer praten over inhoud van onderwijs	1	1
38		verbinding OW & OZ	0	0
39	verbinding OW & OZ	meer kennis	10	3
40	verbinding OW & OZ	beter kunnen onderbouwen	10	3

Position Parent code	Code	All coded segments	Documents
41 verbinding OW & OZ	vorm geven aan kennis- en ontwikkel functie	1	1
42 verbinding OW & OZ	toepassen van meer state-of-the-art kennis	1	1
43 verbinding OW & OZ	vertaling van wetensch kennis naar beroepspraktijk	2	1
44 verbinding OW & OZ	resultaten van OZ meer gebruikt in schoolpraktijk	7	3
45 verbinding OW & OZ	open staan voor nieuwe manieren van handelen	5	3
46 verbinding OW & OZ	sterkere OZhouding en oriëntatie	9	2
47 verbinding OW & OZ	Betere OZ en analyse vaardigheden	0	0
48	Innovatiekracht binnen de school	2	1
49 <i>Innovatiekracht binnen de school</i>	<i>veranderkundige kennis</i>	3	1
50 <i>Innovatiekracht binnen de school</i>	<i>ondersteunen en inspireren van collega's</i>	10	3
51 Innovatiekracht binnen de school	verbinding leggen met andere actoren (en integreren)	2	2
52 Innovatiekracht binnen de school	gesprekspartner van collega's en directie	5	1
53 Innovatiekracht binnen de school	vernieuwing van onderop	0	0
54 Innovatiekracht binnen de school	verantwoordelijkheid nemen voor OW in school	0	0
55 Innovatiekracht binnen de school	centrale rol in kennis/leercyclus (OGW)	0	0
56	Onderwijsontwerp	0	0
57 <i>Onderwijsontwerp</i>	<i>kritischer tav methode/leiding</i>	9	3
58 <i>Onderwijsontwerp</i>	<i>meer uitproberen</i>	4	3
59 <i>Onderwijsontwerp</i>	lessen en opdrachten kunnen vormgeven	1	1
60 <i>Onderwijsontwerp</i>	bijdragen aan en initiëren van ow-ontwikkeling	2	2
61 <i>Onderwijsontwerp</i>	betere les(ontwerp)	2	1
62 <i>Onderwijsontwerp</i>	hoger (denk)niveau in gesprek over onderwijs	1	1
63	Opbrengsten voor leerlingen	0	0
64 <i>Opbrengsten voor leerlingen</i>	<i>hogere ambitie/meer opbrengstgericht</i>	1	1
65 <i>Opbrengsten voor leerlingen</i>	<i>beter onderwijs/betere leraar</i>	8	3
66 <i>Opbrengsten voor leerlingen</i>	andere houding tav lln met problemen/analyse	1	1
67 <i>Opbrengsten voor leerlingen</i>	beter omgaan met diversiteit en spec llnzorg	0	0
68 <i>Opbrengsten voor leerlingen</i>	grotere pedagogische/didactische vaardigheden	11	3
69 <i>Opbrengsten voor leerlingen</i>	betere kunnen inspelen op individuele lln	4	2
70 <i>Opbrengsten voor leerlingen</i>	hogere productiviteit/leeropbrengsten	6	3
71	Aantrekkelijkheid van het beroep	0	0
72 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	<i>Andere (aantrekkelijker) leerlingpopulatie</i>	1	1
73 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	<i>Meer gezag/autoriteit</i>	2	1
74 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	<i>Bewuster bezig, scherper</i>	3	1
75 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	<i>Ontwikkelen van breder netwerk</i>	2	1
76 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	<i>zekerheid</i>	6	3
77 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	blijven leren	0	0
78 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	meer motivatie/inspiratie	7	3
79 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	breder inzetbaarheid	1	1
80 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	Behoud goede leraren/ minder tekorten	0	0
81 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	kunnen concurreren met andere beroepen	0	0
82 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	grotere autonomie	0	0
83 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	meer zeggenschap/gehoord worden	1	1
84 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	doorgroei specialistische functies	1	1
85 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	Loopbaanmogelijkheden/carière perspectief	6	2
86 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	Hoger salaris/schaal	3	2
87 <i>Aantrekkelijkheid van het beroep</i>	Hogere functie	0	0



seo economisch onderzoek

Roetersstraat 29 . 1018 WB Amsterdam . T (+31) 20 525 16 30 . F (+31) 20 525 16 86 . www.seo.nl