

Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving



Amsterdam, september 2016
In opdracht van het ministerie van OCW

Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving

Tussenmeting 2016

Arjan Heyma (SEO)
Emina van den Berg (SEO)
Henk Sligte (Kohnstamm Instituut)
Yolande Emmelot (Kohnstamm Instituut)
Marco Snoek (Hogeschool van Amsterdam)
Dubravka Knezic (Hogeschool van Amsterdam)



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 winst-oogmerk en investeren continu in het intellectueel kapitaal van de medewerkers via promotietrajecten, het uitbrengen van wetenschappelijke publicaties, kennisnetwerken en congresbezoek.

SEO-rapport nr. 2016-80

ISBN 978-90-6733-835-6

Copyright © 2016 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

Met deze tweede tussenmeting zijn voorlopige effecten van hbo-masteropleidingen op leraren en hun omgeving vastgesteld die optreden tijdens en na het volgen van zo'n masteropleiding. Naast het kwantitatief vaststellen van effecten is kwalitatief gezocht naar mogelijke verklaringen en aanvullende opbrengsten van de masteropleiding.

Tijdens het tweede jaar waarin leraren een hbo-masteropleiding volgen zijn twee effecten vastgesteld die onafhankelijk zijn van het type masteropleiding. Enerzijds is dat een duidelijke verbetering van de vakinhoudelijke kennis, een effect dat ook overeind blijft nadat leraren hun masteropleiding hebben afgerond. Anderzijds is dat een verminderde tevredenheid met de ondersteuning vanuit school in de vorm van (werk)tijd voor het kunnen volgen van de masteropleiding. Mogelijk neemt de masteropleiding voor de betrokken leraren (veel) meer tijd in beslag dan de scholen kunnen en willen faciliteren, of neemt de behoefte aan ondersteuning bij leraren gedurende de masteropleiding toe of neemt de daadwerkelijke ondersteuning door scholen af.

Resultaten afhankelijk van context en condities

Naast deze 'master-brede' effecten, zijn er per type masteropleiding specifieke effecten gevonden, waarvoor uit gesprekken met leraren soms wel en soms geen verklaringen zijn gevonden. Dat komt onder meer door de verschillende contexten en condities waaronder leraren een masteropleiding volgen. Uit een verklarende evaluatie komt naar voren dat het optreden van effecten wordt beïnvloed door de manier waarop de opleiding en de schoolpraktijk met elkaar zijn verbonden, het type onderwijssector, het schoolbeleid, het aantal collega's met een masteropleiding, de houding van de leidinggevende, de schoolcultuur, de schoolstructuur en de beschikbare tijd die leraren hebben voor het in praktijk brengen van de opgedane kennis.

Resultaten naar type masteropleiding

Master Special Educational Needs (SEN)

Tijdens het tweede jaar van de masteropleiding Special Educational Needs wordt gevonden dat leraren die deze opleiding volgen significant vaker meerdere benaderingen gebruiken om vakkennis effectief over te brengen op leerlingen als onderdeel van het opbrengstgericht werken. Leraren zelf stellen dat ze door de opleiding meer aandacht hebben voor individuele leerlingen in de context van de klas, de nadruk leggen op het ondersteunen van positief gedrag en beter kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen. Ook vinden ze dat ze een meer onderzoekende houding hebben en actiever betrokken zijn bij ontwikkelingen in de school. Dat laatste wordt door de effectmeting bevestigd. Wel zijn leraren in de masteropleiding SEN kritischer over de professionele ambitie van de school. Uit de effectmeting blijkt dan ook dat leraren in de master SEN menen dat ze minder frequent samenwerken met andere leraren bij het zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen en minder deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen dan leraren zonder (afgeronde) masteropleiding. Aan de andere kant zijn ze juist positiever over de mate waarin het team reflecteert op het eigen functioneren, de tijd die mensen besteden aan de opbouw van het onderlinge vertrouwen en de mate waarin nieuwe inzichten toegankelijk worden gemaakt voor alle medewerkers binnen de school. Leraren die een

master SEN opleiding volgen zijn wel minder tevreden met hun werk dan andere leraren. Uit de effectmeting blijkt dat ze vooral minder tevreden zijn met hun loopbaanmogelijkheden.

Master Eerstegraads Vakleerkracht

In het tweede jaar van de driejarige opleiding voor Eerstegraads Vakleerkracht worden positieve effecten gevonden ten aanzien van het pedagogisch-didactisch handelen. Leraren die deze opleiding volgen leren vaker aan leerlingen hoe ze complexe problemen kunnen vereenvoudigen. Tegelijkertijd wordt gevonden dat leraren in de vakmaster opleiding significant minder vaak tijdens de verwerking nagaan of leerlingen opdrachten op een juiste manier uitvoeren. Dit wordt in de kwalitatieve analyse verklaard doordat leraren een andere aanpak in de klas aanleren, waarbij meer verantwoordelijkheid bij de leerling wordt gelegd. Daarnaast steken deze leraren effectief meer tijd in het als team lesgeven aan een klas, het deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen, en het samenwerken met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen. Leraren zeggen zelf meer rollen en professionele ruimte te krijgen, vaker betrokken te zijn bij kennisontwikkeling en innovaties, en meer mee te denken over veranderingsprocessen binnen de school. Dat blijkt niet zonder meer uit de effectmeting, al zijn leraren wel significant meer tevreden over de mate waarin nieuwe inzichten binnen de school toegankelijk worden gemaakt voor alle medewerkers. Een negatief effect van de masteropleiding Eerstegraads Vakleerkracht wordt gevonden voor de werkdruk, maar dit kan sterk te maken hebben met het doen van een meerjarige opleiding naast de baan als leraar. Uit de kwalitatieve analyses komt dit aspect niet duidelijk naar voren.

Overige masteropleidingen

Bij de overige hbo-masteropleidingen die zijn onderzocht (voornamelijk de master Leren & Innoveren), hebben leraren hun pedagogisch-didactische vaardigheden verbeterd tijdens de opleiding. Dit zit voornamelijk in het feedback geven aan leerlingen, leerlingen hardop laten nadenken en ze leren omgaan met complexe problemen. Ook zijn zij sinds de nulmeting meer tevreden geworden over de professionaliteit binnen de school. Dit komt tot uitdrukking in de mate waarin leraren elkaars lessen observeren en de mate waarin mensen binnen de schoolorganisatie hun mening en opvattingen herzien als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie. Leraren die de overige masteropleidingen volgen zijn daarentegen juist kritischer geworden over de actieve betrokkenheid van leraren bij de ontwikkeling van kennis binnen de school. Volgens deze leraren is die betrokkenheid minder groot dan volgens leraren die geen masteropleiding volgen.

Resultaten naar het niveau waarop ze zich voordoen

Opbrengsten van een masteropleiding op leerlingniveau

Aangenomen is dat effecten op leerlingen vooral optreden door een verbetering of uitbreiding van het pedagogisch-didactisch repertoire, vakinhoudelijke kennis en opbrengstgericht werken. In de effectmeting wordt gedurende de masteropleiding al een verbetering van de vakinhoudelijke kennis vastgesteld, die blijft bestaan na afronding van de masteropleiding. Ook uit interviews en focusgroepen komen voldoende en plausibele aanwijzingen dat studerende en afgestudeerde leraren duidelijke verbeteringen ervaren in hun competenties. Dat werkt door naar individuele leerlingen en de groep of klas die zij lesgeven. Individuele leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid, meer aandacht en meer waardering voor positief gedrag. Op het niveau van de klas worden vaker aanpakken gehanteerd met meer activerend lesgeven, meer differentiatie en het beter toepassen van nieuwe vakinhoudelijke kennis.

Opbangsten van een masteropleiding op leraarniveau

Ten aanzien van effecten op leraarniveau komen uit de effectmeting geen uitgesproken effecten van het volgen van een masteropleiding naar voren op de tevredenheid van leraren, op mogelijkheden voor professionalisering, of op het ondernemen van professionele activiteiten. In de interviews en focusgroepen melden leraren dat ze door de opleiding meer persoonlijk (zelf)vertrouwen en geloof in eigen kunnen hebben gekregen. In de organisatie beschikt men over meer autoriteit en men durft meer initiatief te nemen. Men reflecteert meer, is kritisch(er) en kent meer ambitie, hetgeen allemaal kan leiden tot een lagere tevredenheid met het werk. Een andere ‘mindset’ kan er bovendien toe leiden dat er een kloof ontstaat met collega’s. De kans op een hogere salarisschaal of een andere rol of functie speelt mee in de overwegingen om een masteropleiding te beginnen, en in de ambitie tijdens en na afronding van de opleiding.

Opbangsten van een masteropleiding op schoolniveau

Ook ten aanzien van tijdsbesteding, professionalisering, onderzoekende houding en betrokkenheid bij kennisontwikkeling en innovaties worden tijdens de masteropleiding nog nauwelijks effecten gevonden, met uitzondering van de tijd die leraren besteden aan het volgen van de masteropleiding. Uit de interviews en focusgroepen komen vooral op dit niveau veel contextafhankelijke factoren naar voren. In diverse gesprekken worden een actievere betrokkenheid bij ontwikkelingen in de school en een meer onderzoekende houding gemeld. Leraren spreken over andere rollen en meer professionele ruimte, meedenken over veranderingsprocessen, betrokkenheid bij innovaties en inzet van kennis bij onderzoek. Actief kennisdelen en het spelen van een rol in het veranderen van de professionele cultuur van de school of van het team, zijn aspecten die door leraren die een masteropleiding volgen worden gezien als positieve opbangsten van de masteropleiding op schoolniveau.

Onderzoeksaanpak

Voor deze tweede tussenmeting is informatie verzameld en geanalyseerd, waarmee effecten kunnen worden gemeten van het volgen van een masteropleiding op leraren en hun omgeving (leerlingen, leraren zelf, collega’s, schoolorganisatie en onderwijsveld). Die informatie is via de volgende instrumenten verzameld:

- Enquête onder leraren die in september 2013 zijn gestart met een hbo-masteropleiding (tweede tussenmeting na een eerste tussenmeting in 2015 en een nulmeting in 2014);
- Enquête onder leraren die in september 2014 zijn gestart met een hbo-masteropleiding (eerste tussenmeting na een nulmeting in 2015);
- Enquête onder leraren die in september 2013 of september 2014 gestart zijn met een hbo-masteropleiding en deze reeds hebben afgerond;
- Enquête onder leraren die nog geen hbo-master hebben gevolgd en die qua kenmerken vergelijkbaar zijn met de leraren die per september 2013 of september 2014 zijn gestart met een hbo-masteropleiding (controlegroep);
- Focusgroepgesprekken met leraren die een masteropleiding volgen, één met de studenten van de hbo-master Leren & Innoveren (MLI), en één met studenten van de wo-master Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT), dit in aanvulling op de drie focusgroepgesprekken die ten behoeve van de vorige tussenmeting zijn uitgevoerd;
- Diepte-interviews met afgestudeerde leraren (tien interviews) van drie typen masteropleidingen (hbo-master Special Educational Needs (SEN), Eerstegraads Vakmasters, Leren & Innoveren)

en hun leidinggevenden in het basis-, speciaal basis-, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs (acht interviews).

Naast de verzamelde informatie in 2016 is voor deze tussenmeting ook de informatie benut die in 2014 en 2015 is verzameld. Op basis daarvan zijn effecten van een hbo-masteropleiding na circa twee jaar studeren bepaald. Voor de leraren in de masteropleiding Eerstegraads Vakleerkracht is tevens gekeken of dezelfde effecten zichtbaar zijn bij leraren die in het derde studiejaar van de masteropleiding zitten. Daarnaast is een eerste indruk verkregen van de effecten kort na afronding van de masteropleiding.

Inhoudsopgave

Samenvatting	i
1 Inleiding	1
1.1 Aanleiding van het onderzoek.....	1
1.2 Doel van het onderzoek.....	1
1.3 Onderzoeksopzet en leeswijzer.....	2
2 Effecten van een hbo-masteropleiding	5
2.1 Effecten tijdens de hbo-masteropleiding.....	5
2.2 Effecten kort na afloop van hbo-masteropleiding.....	16
2.3 Conclusies.....	17
3 Verklaring van effecten	19
3.1 Voortgang van de verklarende evaluatie.....	19
3.2 Dataverzameling en -analyse.....	21
3.3 De Eerstegraads vakmaster.....	23
3.4 De master Special Educational Needs (SEN).....	30
3.5 De masteropleiding Leren en Innoveren.....	37
3.6 De masteropleiding Evidence-Based Innovation in Teaching.....	42
3.7 Uitkomsten van de verklarende evaluatie.....	46
Literatuur	51
Bijlage A Uitkomsten gecombineerde nulmeting hbo-master.....	53
Bijlage B Uitkomsten gecombineerde eerste tussenmeting hbo-master.....	59
Bijlage C Uitkomsten langstudeerders hbo-cohort 2013-2014.....	65
Bijlage D Uitkomsten gediplomeerden hbo cohort 2013-2014.....	71
Bijlage E Uitkomsten gediplomeerden hbo-cohoro 2014-2015.....	77
Bijlage F Matching controlegroepen.....	83
Bijlage G Uitnodiging en leidraad focusgesprekken.....	93
Bijlage H Uitnodiging en leidraden interviews.....	95

1 Inleiding

De effecten van een masteropleiding voor leraren en hun omgeving zijn onderzocht door leraren die een masteropleiding volgen te vergelijken met leraren zonder master(opleiding). Hiervoor worden jaarlijks enquêtes uitgezet, waarmee informatie wordt verzameld over uitkomstmaten waarop effecten worden verwacht. Daarnaast wordt door middel van interviews en focusgroepen onder masterstudenten en –leraren gezocht naar verklaringen voor effecten.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Het is de ambitie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) om in 2020 meer masteropgeleide leraren in het onderwijs te hebben 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).

In de sectorakkoorden po en vo heeft OCW afspraken gemaakt over de 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 tot 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.

Om de beoogde percentages te halen is het niet voldoende om meer nieuwe leraren op masterniveau op te leiden, maar is het vooral nodig om reeds werkende leraren met een bachelorkwalificatie te stimuleren om gedurende hun loopbaan een (post-initiële) masterkwalificatie te behalen. Daartoe heeft het ministerie in de afgelopen jaren diverse maatregelen genomen, waaronder het instellen van de Lerarenbeurs. OCW wil graag zicht krijgen op de effecten van meer masteropgeleide leraren in het po, vo en mbo. Daartoe is in 2014 vooronderzoek gedaan naar potentiële effecten van een post-initiële masteropleiding op leraren en hun omgeving en is een nulmeting gehouden onder leraren die in september 2013 zijn gestart met een masteropleiding en een controlegroep van leraren zonder masteropleiding (Heyma et al., 2014). De huidige tussenmeting is de tweede vervolgmeting en bouwt voort op die nulmeting, bepaalt de effecten na circa twee jaar studeren in een hbo-masteropleiding en geeft een eerste indruk van de effecten kort na afronding van de opleiding. De gevonden effecten worden verklaard aan de hand 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

Deze tussenmeting bouwt voort op de reeds uitgevoerde nulmeting (Heyma et al., 2014) en eerste tussenmeting (Heyma et al., 2015). Bij iedere meting worden in principe de volgende vier stappen doorlopen:

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

In de huidige meting is gebruik gemaakt van de onderzoekspopulatie die in 2014 en 2015 is vastgesteld. Een beschrijving van de onderzoekspopulatie wordt gegeven in Heyma et al. (2014) en Heyma et al. (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 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 goed vergelijkbaar zijn, worden ze via matchingtechnieken 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 richtte zich oorspronkelijk zowel op professionele post-initiële masters (hbo-niveau) als academische post-initiële masters (universitair niveau). In de nulmeting en eerste tussenmeting is het onhaalbaar gebleken om de academische post-initiële masters mee te nemen in de (kwantitatieve) effectmeting. Dit lag onder andere aan het geringe aantal leraren dat een dergelijke opleiding volgt. Besloten is om de effecten van academische post-initiële masteropleidingen kwalitatief vast te stellen via de focusgroeps gesprekken die worden gehouden in het kader van de verklarende evaluatie.

Om de effecten van professionele masteropleidingen te bepalen, worden twee cohorten leraren die een hbo-masteropleiding volgen vier jaar gemonitord. In het huidige monitorjaar 2016 zijn drie van de vier jaar verstreken en is er informatie beschikbaar via vijf verschillende metingen (zie Tabel

1.1). Voor het cohort dat is gestart per september 2013 heeft reeds een nulmeting, een eerste en tweede tussenmeting plaatsgevonden. Voor het cohort dat een jaar later is gestart (per september 2014), is de nulmeting en eerste meting gehouden. In 2016 is voor het eerst gevraagd naar diplomering, waardoor er naast effecten tijdens de opleiding ook effecten (kort) na afronding van de masteropleiding zijn onderzocht.

Tabel 1.1 **Overzicht meetmomenten professionele masters**

Cohort	Startdatum hbo-masteropleiding	Monitorjaar 2014 (voorjaar)	Monitorjaar 2015 (voorjaar)	Monitorjaar 2016 (voorjaar)
2013-2014	Sept 2013	Nulmeting	1e tussenmeting	2e tussenmeting
2014-2015	Sept 2014		Nulmeting	1e tussenmeting

In de voorgaande twee rapportages van dit onderzoek is verslag gedaan per afzonderlijk hbo-cohort verdeeld over drie typen masteropleidingen: master Special Educational Needs (SEN), master Vakleerkracht en overige hbo-masters (waaronder Leren en Innoveren en Pedagogiek). Daaruit bleek dat het aantal verschillen in uitkomstmaten vooralsnog beperkt was. Dit kan enerzijds worden verklaard doordat leraren nog bezig waren met hun masteropleiding en effecten zich mogelijk pas voordoen na afronding van de opleiding. Anderzijds was er soms sprake van te weinig variatie of te weinig respondenten om verschillen als significant te kunnen identificeren. Om dat laatste zoveel mogelijk te beperken, wordt voor het vaststellen van effecten alle beschikbare informatie tot nu ten volle benut. Daartoe is de informatie van de twee verschillende cohorten op dezelfde meetmomenten (nulmeting, eerste tussenmeting) samengevoegd. Als gevolg daarvan zijn de gegevens uit de nulmeting en eerste tussenmeting uit voorgaande jaren opnieuw geanalyseerd. Tabel 1.2 toont dat het aantal beschikbare respondenten voor de nulmeting en eerste tussenmeting fors toeneemt wanneer beide cohorten samengenomen worden. Voor het vaststellen van effecten kort na afronding van de masteropleiding worden de gegevens van respondenten uit beide cohorten niet gecombineerd, omdat het in 2016 twee verschillende meetmomenten betreft (twee of drie jaar na aanvang van de masteropleiding).

Tabel 1.2 **Netto respons interventiegroep per meting**

	Nulmeting (jaar 1 beide cohorten)			Tussenmeting 1 (jaar 2 beide cohorten)			Tussenmeting 2 (jaar 3 cohort 2013-2014)			Na afstuderen (jaar 3 cohort 2013-2014, jaar 2 cohort 2014-2015)		
	SEN	Vakl.	Overig	SEN	Vakl.	Ov.	SEN	Vakl.	Ov.	SEN	Vakl.	Ov.
Cohort 2013-2014	412	170	66	232	195	40	26	73	6	130	14	26
Cohort 2014-2015	342	146	108	190	81	78				28	1	11
Totaal	754	316	174	422	276	118						

Bron: SEO Economisch Onderzoek, enquête onder leraren

In deze rapportage staan de effecten die optreden *tijdens* de masteropleiding centraal (samengevoegde eerste tussenmeting van beide cohorten). Er is sprake van effecten wanneer uitkomstmaten significant verschillen tussen de interventie- en controlegroep en deze verschillen afwijken van die in de nulmeting. De eerste tussenmeting geeft zicht op effecten na circa twee jaar studeren. Van de groep leraren die in september 2013 is gestart met een hbo-masteropleiding, is een deel reeds afge-

studeerd maar er is ook nog een deel bezig met de opleiding (voornamelijk de master Vakleerkracht). Voor dat cohort is ook gekeken naar effecten na circa drie jaar studeren en effecten kort na afronding van de opleiding. Hoofdstuk 2 beschrijft de bevindingen van de effectmeting.

Voor de verklarende evaluatie zijn in het monitorjaar 2016 focusgesprekken gehouden met masterstudenten en zijn diepte-interviews gehouden met leraren die één tot drie jaar geleden een masteropleiding afgerond hebben, en zo mogelijk hun leidinggevend. De resultaten daarvan zijn gebruikt om de resultaten uit de effectmeting nader te duiden. Hoofdstuk 3 beschrijft de uitkomsten van de verklarende evaluatie.

2 Effecten van een hbo-masteropleiding

Tijdens de masteropleiding manifesteren zich twee effecten die gelden voor alle typen masteropleidingen: een verbetering van de vakinhoudelijke kennis van leraren en een verminderde tevredenheid met de ondersteuning vanuit school in de vorm van (werk)tijd voor het kunnen volgen van de masteropleiding. Naast deze brede effecten zijn ook specifieke effecten per type masteropleiding gevonden. Effecten kort na afstuderen kunnen nog niet goed worden vastgesteld, omdat alleen de groep afgestudeerden van de master SEN daarvoor groot genoeg is.

Door middel van een enquête onder leraren zijn diverse uitkomstmaten beschikbaar waarop het volgen van een masteropleiding potentieel effect kan hebben¹. Deze uitkomstmaten² zijn vergeleken tussen leraren die een masteropleiding volgen (interventiegroep) en leraren die dat (nog) niet doen (controlegroep). Doordat deze leraren op verschillende momenten in de tijd zijn bevrraagd, is de vergelijking in uitkomstmaten gemaakt aan het begin van de opleiding (nulmeting), tijdens de opleiding en (kort) na afronding van de opleiding. Effecten worden toegeschreven aan de masteropleiding wanneer er significante verschillen optreden in uitkomstmaten tussen de interventie- en controlegroep die afwijken van de nulmeting.

2.1 Effecten tijdens de hbo-masteropleiding

Effecten tijdens de masteropleiding zijn voor beide cohorten vastgesteld na circa twee jaar studie en voor het oudste cohort ook na circa drie jaar studie. Relevant daarbij is het verschil in studieduur tussen masteropleidingen. De master Vakleerkracht heeft een gemiddelde studieduur van drie jaar. Dat is een jaar langer dan de master SEN en overige hbo-masteropleidingen (voornamelijk Leren & Innoveren). Na circa twee jaar studeren hebben de leraren die een master Vakleerkracht volgen nog een jaar te gaan, terwijl de overige leraren dan bijna zijn afgestudeerd. Na circa drie jaar studeren zijn de vakmasters bijna afgestudeerd. De leraren van overige hbo-masteropleidingen die dan nog bezig zijn met hun opleiding, lopen achter op de gemiddelde leraar in dezelfde opleiding. Het is daarom noodzakelijk om effecten na circa twee en drie jaar te onderscheiden voor degenen die nog bezig zijn met hun opleiding.

Effecten worden op drie niveaus onderzocht: effecten op leerlingen die onderwezen worden door de betreffende leraren, effecten op leraren zelf en effecten op de school waar de leraren werkzaam zijn.

¹ 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).

² Er wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen een groep die bijna twee jaar studeert en een groep die bijna 3 jaar studeert.

2.1.1 Effecten na circa twee jaar studeren in de masteropleiding

Effecten op leerlingniveau

Effecten van het volgen van een post-initiële masteropleiding door leraren op leerlingen worden idealiter vastgesteld op basis van 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 stellen³. Leerprestaties van leerlingen worden 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. Er wordt onderscheid gemaakt tussen het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar, de mate van opbrengstgericht werken en de vakinhoudelijke kennis. Deze vaardigheden zijn vastgesteld via de lerarenenquête. Daarin geven leraren zelf antwoord op vragen over aspecten van hun pedagogisch-didactisch handelen, vakinhoudelijke kennis en de mate van opbrengstgericht werken. Deze 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. Of dit daadwerkelijk gebeurt is niet goed vast te stellen. Bovendien levert het geen problemen op wanneer die eventuele over- of onderwaardering van de werkelijkheid bij de interventiegroepen even groot is als bij de controlegroepen. Het vergelijken van de interventie- met de controlegroepen geeft in dat geval een betrouwbaar beeld van de eventuele verschillen in pedagogisch-didactische vaardigheden en vakinhoudelijke kennis tussen de interventie- en controlegroepen. Het geeft alleen geen betrouwbaar beeld van het niveau van de vaardigheden zelf. Een vergelijking tussen de interventie- en controlegroepen zou wel problematisch zijn als er sprake is van selectieve zelfreflectie, ofwel dat de over- of onderwaardering van de werkelijkheid anders is in de interventiegroep dan in de controlegroep. Een gevonden effect zou dan ook verklaard kunnen worden door een verschil in over- of onderwaardering tussen de interventie- en controlegroep. Dit zal sterker het geval zijn bij vragen die expliciet gaan over aspecten die onderwerp zijn van de masteropleiding.

De zelfreflectie op het pedagogisch-didactisch handelen is vormgegeven door middel van antwoorden op 18 stellingen, waarbij gebruik is gemaakt van een gevalideerd meetinstrument (Van de Grift et al., 2011). Deze stellingen zijn dermate algemeen geformuleerd (zie Tabel B.1 in Bijlage B) dat *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. De antwoorden van de groep leraren die een master SEN volgt, verschillen gemiddeld genomen niet significant van de controlegroep (zie Tabel 2.1). Dat was in de nulmeting ook het geval. Hetzelfde geldt voor de vakleerkrachten, al verschillen die iets vaker van de controlegroep op deelaspecten, zoals het nagaan tijdens de verwerking of leerlingen opdrachten op een juiste manier uitvoeren en het leren vereenvoudigen van complexe problemen aan leerlingen. Op het eerste aspect scoren de vakleerkrachten hoger dan de controlegroep, op het tweede aspect juist lager. Een lagere score kan duiden op een meer kritische blik van leraren die een masteropleiding volgen op deze aspecten van het leraarschap, een vorm van selectieve zelfreflectie. De groep leraren die een andere masteropleiding volgen (voornamelijk Leren en Innoveren) scoren significant hoger op de overkoepelende maatstaf

³ Eén van de grootste complicaties is het causaal toeschrijven van een verandering in leerprestaties aan de masteropleiding van leraren. Leerlingen worden onderwezen door meerdere leraren gedurende hun schoolloopbaan en hebben te maken met exogene invloeden. Bovendien is het niet te verwachten dat leerprestaties ineens veranderen, waardoor ook het tijdsaspect een rol speelt in het isoleren van het directe effecten van de masteropleiding op de leerprestaties van leerlingen.

voor pedagogisch-didactisch handelen dan de controlegroep. Dat zit vooral in het feedback geven aan leerlingen, het leerlingen hardop laten nadenken en het leerlingen leren hoe ze complexe problemen kunnen vereenvoudigen. Deze effecten waren nog niet aanwezig in de nulmeting. Op basis hiervan kan worden geconcludeerd dat de pedagogisch-didactische vaardigheden van deze leraren sinds de nulmeting zijn verbeterd door het volgen van de masteropleiding.

Tabel 2.1 Pedagogisch didactische vaardigheden verbeterd bij groep overige masters

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik geef feedback aan leerlingen	75%	82%		68%	68%		85%	68%	*
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	91%	89%		67%	77%	1) *	86%	83%	
Ik laat leerlingen hardop denken	59%	60%		51%	45%		66%	48%	*
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	74%	73%		54%	65%	*	76%	64%	
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	77%	74%		36%	48%	1) *	72%	59%	
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	57%	46%		54%	41%	*	67%	47%	**
Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen	75%	75%		60%	62%		75%	66%	*

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in *nulmeting* significant *lager* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in *nulmeting* significant *hoger* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Tabel vermeld alleen de zes aspecten van pedagogisch-didactisch handelen waarbij er sprake is van significante verschillen tussen interventie- en controlegroepen. Resultaten voor de overige twaalf aspecten staan in Tabel B.1 in Bijlage B.

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Met betrekking tot de professionele kwaliteit van leraren is ook gekeken naar de mate waarin zij opbrengstgericht werken. Hierover zijn in de enquête vijf stellingen voorgelegd aan leraren (zie Tabel 2.2). De master SEN leraren wijken niet significant af van leraren die geen masteropleiding volgen of gevolgd hebben. Bij zowel de master vakleerkracht als de overige masters wordt op één van de vijf stelling een significant verschil gevonden tussen de interventie- en controlegroep. Omdat deze verschillen ook al aanwezig waren bij de nulmeting, kunnen deze verschillen niet met zekerheid worden toegeschreven aan het volgen van de masteropleiding.

Effecten op de vakinhoudelijke kennis van leraren zijn eveneens vastgesteld door hierover vijf stellingen voor te leggen aan leraren. Dit betreft onder andere een stelling over de huidige stand van de vakinhoudelijke kennis en een stelling over de ontwikkeling daarvan in de afgelopen 12 maanden, zie Tabel 2.3. Op beide stellingen scoren alle masterleraren aanzienlijk hoger dan leraren zonder master. Voor de *ontwikkeling* van de vakinhoudelijke kennis in de afgelopen 12 maanden wijkt dit niet af van de resultaten in de nulmeting. Ook toen waren de leraren die een masteropleiding volgden al positiever over die ontwikkeling. Onduidelijk is of dit het onmiddellijke effect was van de masteropleiding (de nulmeting is tegen het eind van het eerste studiejaar gehouden), of dat er ook toen al sprake was van selectieve zelfreflectie. Tegelijkertijd was het positieve verschil in het *niveau* van vakinhoudelijke kennis tussen leraren met en zonder masteropleiding bij de nulmeting nog niet statistisch significant en bij de eerste tussenmeting wel. Dat kan duiden op een sterkere

selectieve zelfreflectie gedurende de masteropleiding, maar waarschijnlijker is dat er daadwerkelijk sprake is van een verbetering van de vakinhoudelijke kennis. Ook bij de laatste twee stellingen worden significante verschillen gevonden. Alleen bij de laatste stelling voor de master SEN is dat nieuw ten opzichte van de nulmeting, hetgeen erop wijst dat deze masteropleiding er daadwerkelijk voor heeft gezorgd dat leraren over meerdere benaderingen zijn gaan beschikken om hun vakken-nis over te brengen op leerlingen.

Tabel 2.2 Nauwelijks significante verschillen in opbrengstgericht werken tussen leraren

(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	83%	80%		74%	69%		87%	76%	
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	77%	79%		56%	64%		75%	64%	
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	76%	71%		46%	54%		67%	68%	
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	86%	86%		48%	60%	1) *	66%	64%	
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	92%	85%	2)	76%	70%		93%	78%	2) *

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel 2.3 Vakinhoudelijke kennis hoger bij de interventiegroepen door selectieve beantwoording

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	73%	55%	**	75%	55%	**	81%	57%	**
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	75%	44%	2) **	79%	27%	2) **	65%	34%	2) **
Ik heb voldoende vakken-nis	90%	86%		90%	90%		96%	89%	
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	94%	89%	2)	93%	87%	2) *	94%	90%	2)
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakken-nis effectief over te brengen op mijn leerlingen	93%	86%	*	90%	88%		99%	88%	2) *

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Effecten op leraarniveau

Uit de reconstructie van de beleidstheorie blijkt de verwachting dat een masteropleiding kan leiden tot meer tevreden leraren ten aanzien van hun baan en arbeidsomstandigheden. De lerarenenquête

wijst uit dat het merendeel van alle leraren, zowel in de interventie- als controlegroep, (zeer) tevreden is met hun baan als leraar en hun baan in het onderwijs. Zij oordelen ook positief over de inhoud van het werk. Over hun salaris, de loopbaanmogelijkheden en de werkdruk zijn zij minder tevreden. De leraren die een post-initiële masteropleiding volgen wijken op de meeste aspecten niet af van de leraren die geen masteropleiding volgen (zie Tabel 2.4). Uitzondering is een verschil in tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden bij de master SEN en in tevredenheid met de werkdruk bij de master Vakleerkracht. Beide verschillen waren niet aanwezig in de nulmeting. Dit wijst er vooral op dat deze leraren hier kritischer over zijn geworden door het volgen van de masteropleiding en daardoor minder tevreden zijn over die aspecten.

Tabel 2.4 Geen effect van de masteropleiding op de tevredenheid met werk(aspecten)

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	85%	85%		87%	80%		76%	85%	
... de baan in het onderwijs	88%	90%		86%	84%		85%	78%	
... met de inhoud van het werk	84%	84%		87%	82%		76%	84%	
... met het salaris	38%	46%		40%	46%		42%	46%	
... de loopbaanmogelijkheden	34%	47%	*	42%	41%		28%	40%	
... de werkdruk	16%	15%		11%	19%	*	13%	16%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Ook over de professionaliseringsmogelijkheden zijn leraren die een masteropleiding volgen gemiddeld even tevreden als leraren die geen masteropleiding volgen of gevolgd hebben. Leraren die de master SEN of een overige master (vooral master Leren & Innoveren) volgen zijn weliswaar meer tevreden over de mogelijkheden tot bij- en nascholing, maar dat was ook al zo in de nulmeting. Wel valt op dat leraren die een masteropleiding volgen, ongeacht welke, in de nulmeting tevredener waren over de ondersteuning qua (werk)tijd die de school bood in het geval van bij- of nascholing dan de controlegroep. Dat verschil is in de tussenmeting verdwenen. Dit duidt er op dat scholen minder ondersteuning zijn gaan bieden in de loop van de masteropleiding, of dat leraren die een masteropleiding volgen gedurende hun opleiding meer behoefte krijgen aan die ondersteuning.

Of de frequentie waarmee professionele activiteiten worden ondernomen door leraren verandert tijdens de masteropleiding, is bepaald door voor een zestal professionele activiteiten vast te stellen hoe vaak deze worden ondernomen. Dit betreft onder andere het gezamenlijk lesgeven als team in dezelfde klas⁴, 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 per jaar. In Tabel 2.6 is het gemiddelde aantal keer dat de professionele activiteit per jaar wordt ondernomen weergegeven voor de verschillende subgroepen.

⁴ Deze professionele activiteit komt relatief vaker voor in het primair onderwijs.

Tabel 2.5 Professionaliseringsmogelijkheden even goed gewaardeerd door alle leraren

Aandeel (zeer) tevreden met...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	80%	68%	2) *	67%	61%	2)	74%	57%	2) *
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	62%	60%		56%	57%		56%	48%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	45%	44%	2)	41%	44%	2)	46%	33%	2)
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	45%	56%		42%	48%		48%	42%	
...de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	25%	27%		17%	22%		22%	20%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel 2.6 Tijdens master SEN minder tijd en aandacht voor discussies over de voortgang van leerlingen en samenwerking met andere leraren aan gemeenschappelijke standaarden

Gemiddeld aantal keer per jaar	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas	3,3	4,0		4,2	6,1	1)	9,8	6,4	
Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven	4,0	3,7		3,5	4,1		4,1	3,7	
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	6,2	7,9		4,8	5,1	1)	7,6	7,7	
Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren	14,9	17,4	1)	14,9	12,8		16,3	16,1	
Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen	16,5	20,9	**	18,9	18,4		20,7	18,2	
Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen	15,0	18,3	*	15,8	17,3	1)	16,6	17,1	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Een vergelijking met de resultaten uit de nulmeting laat zien dat leraren met een master SEN significant minder zijn gaan deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen en minder zijn gaan samenwerken met andere leraren op school om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen. Het kan zijn dat ze daar vanwege de masteropleiding minder tijd voor hebben, omdat ze minder aanwezig zijn op school. Leraren die een master Vakleerkracht volgen zijn ten opzichte van de controlegroep juist meer tijd gaan steken in het als team lesgeven aan een klas, het deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen en het samenwerking met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden. Op al deze aspecten scoorde de interventiegroep in de nulmeting nog significant lager dan de controlegroep. De overige masters (vooral master Leren &

Innoveren) verschillen niet van de controlegroep in de frequentie waarmee zij de zes onderzochte professionele activiteiten ondernemen. In zijn algemeenheid stoppen leraren relatief veel tijd in het discussiëren over de voortgang van leerlingen, bij alle groepen ligt dit rond de 20 keer per jaar.

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 binnen een school. Zo'n promotie komt vaak tot uitdrukking in de inschaling van leraren. In de huidige opzet van het onderzoek wordt de inschaling van leraren benut voor het selecteren van geschikte controlegroepen: de salarisschaal wordt gebruikt als één van de matchingkenmerken en is daarvoor ook nodig (want significant verschillend voorafgaand aan de matching, zie bijvoorbeeld Tabel F.1 in Bijlage F). Het is vervolgens niet mogelijk om dit kenmerk ook als uitkomstmaat te benutten. In de eindmeting wordt daarom een extra vraag gesteld ten aanzien van promotie naar een hogere schaal. Omdat de meeste leraren volgend jaar hun masteropleiding zullen hebben afgerond, is het dan ook het juiste moment om daar naar te vragen. Het ligt immers voor de hand dat als er sprake is van promotie, dat dit na afronding van de masteropleiding plaatsvindt en niet al gedurende de opleiding.

Effecten op schoolniveau

Taken of rollen van leraren binnen de school zouden kunnen veranderen door het volgen van een masteropleiding. Dit kan worden vastgesteld door de tijdsbesteding van leraren in kaart te brengen. Tijdens de opleiding is zichtbaar dat leraren die een masteropleiding volgen procentueel drie keer zoveel tijd besteden aan professionalisering dan leraren die geen masteropleiding volgen (zie Tabel 2.7). Dit was ook al het geval bij de nulmeting die is gehouden in het eerste jaar waarin de leraar startte met de opleiding. Hierdoor is het aannemelijk dat dit verschil is veroorzaakt door het volgen van de masteropleiding zelf.

Doordat de masterleraren procentueel meer tijd besteden aan hun opleiding dan collega-leraren die geen masteropleiding volgen, blijft er per saldo minder tijd over voor andere activiteiten (alle activiteiten tellen in Tabel 2.7 gezamenlijk op tot 100 procent). Hierdoor zijn er ook significante verschillen zichtbaar bij diverse andere activiteiten. De afwenteling van tijd blijft bij de master SEN en overige masters beperkt tot één á twee activiteiten en gaat voornamelijk ten koste van het voorbereiden van lessen en andere, niet gespecificeerde, activiteiten. Bij de vakmasters worden, naast professionalisering, bij zes andere activiteiten significante verschillen gevonden. Opvallend is dat de procentuele tijdsbesteding aan het voorbereiden van lessen en het nakijken van toetsen bij de vakmasters juist significant hoger ligt dan bij de controlegroep. Dit in tegenstelling tot wat er bij de master SEN en overige masters zichtbaar is.

Het volgen van een masteropleiding kan ook leiden tot meer invloed van leraren op de schoolorganisatie via een actievere betrokkenheid bij schoolontwikkelingen. Leraren die een masteropleiding volgen zijn naar eigen zeggen actiever betrokken bij het ontwikkelen van kennis binnen de school en bij veranderingen en/of innovaties in de school (zie Tabel 2.8). Binnen de groep overige masters (vooral master Leren & Innoveren) waren deze verschillen tussen de interventie- en controlegroep ook al zichtbaar in de nulmeting, waardoor voor deze subgroep niet met zekerheid kan worden vastgesteld of de verschillen het gevolg zijn van het volgen van de masteropleiding. Bij de master SEN is het verschil in betrokkenheid bij veranderingen en/of innovaties in de school nieuw ten opzichte van de nulmeting, waardoor hier sprake is van een effect van de masteropleiding. De vakmasters zijn sinds de nulmeting meer betrokken geraakt bij de ontwikkeling van lesmethoden,

maar minder bij de ontwikkeling van kennis binnen de school. Dit laatste zou er op kunnen wijzen dat deze leraren kritischer zijn gaan staan tegenover die kennisontwikkeling als gevolg van het hetgeen ze hebben meegekregen in de masteropleiding. Ze kunnen ook het gevoel hebben dat de verworven kennis niet nieuw is voor de school.

Tabel 2.7 Masterstuderende leraren besteden drie keer zoveel tijd aan professionalisering

(activiteit als % van een gemiddelde werkweek)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Klassikaal) lesgeven	36%	37%	1)	41%	44%	1)	33%	38%	1)
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	12%	14%		7%	10%	1) **	11%	13%	
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	10%	12%	1) *	15%	13%	*	10%	12%	1) *
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	5%	6%		8%	8%	1)	6%	8%	
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	10%	10%	2)	6%	7%	2) *	8%	9%	2)
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	15%	5%	2) **	15%	5%	2) **	17%	5%	2) **
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	3%	3%		2%	3%	1) **	3%	3%	1)
Coördinatie en overleg	5%	6%		4%	6%	1) **	7%	8%	
Overige activiteiten	3%	6%	1) **	3%	5%	1) **	5%	6%	1)

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in *nulmeting* significant *lager* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in *nulmeting* significant *hoger* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel 2.8 Master SEN leidt tot meer actieve betrokkenheid van leraren bij veranderingen en/of innovaties in de school

Actieve betrokkenheid bij ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Aandeel (zeer) mee eens)									
... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal	42%	46%	1)	71%	64%		62%	64%	
... ontwikkeling van lesmethoden	31%	28%		40%	40%	1)	51%	46%	
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	58%	53%		73%	64%		73%	65%	
... ontwikkeling van kennis binnen de school	83%	64%	2) **	53%	64%	*	84%	59%	2) **
... veranderingen en/of innovaties in de school	70%	55%	**	41%	52%	1) *	82%	57%	2) **

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in *nulmeting* significant *lager* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in *nulmeting* significant *hoger* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

De verwachting is dat meer masteropgeleide leraren binnen een school kan leiden tot een professionelere schoolorganisatie. Hierbij valt te denken aan 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 2.9. Tijdens de opleiding blijkt dat de interventiegroepen zich over veel aspecten negatiever uitlaten dan de controlegroepen op dit gebied, maar in de meeste gevallen was dat ook al zo bij de nulmeting. De vraag kan 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, zeker omdat er ook positieve ontwikkelingen worden waargenomen. Ten opzichte van de nulmeting zijn leraren die een masteropleiding volgen verhoudingsgewijs positiever geworden ten aanzien van de mate waarin de vaksectie of het team reflecteert op het eigen functioneren (SEN)⁵, de mate waarin leraren elkaars lessen observeren (overige masters), de tijd die mensen binnen de schoolorganisatie besteden aan het opbouwen van onderling vertrouwen (SEN), de mate waarin mensen binnen de schoolorganisatie hun mening en opvattingen herzien als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie (overige masters) en de mate waarin nieuwe inzichten toegankelijk worden gemaakt voor alle medewerkers (SEN en vakleerkracht).

Tabel 2.9 Interventiegroepen kritischer over de professionele schoolorganisatie dan controle-groepen

(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	71%	71%		64%	69%		68%	74%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	56%	72%	1) **	52%	59%		35%	68%	1) **
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	46%	54%	1)	46%	53%		28%	47%	1) *
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	24%	37%	1) *	25%	38%	**	21%	28%	1)
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	11%	9%		10%	14%		8%	12%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	39%	42%		32%	45%	*	31%	37%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	60%	62%	1)	49%	65%	1) **	49%	54%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	61%	73%	*	50%	58%		58%	70%	1)
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	61%	68%	1)	49%	59%	1)	45%	68%	**
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	60%	67%		63%	62%	1)	56%	70%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tussen de resultaten in Tabel 2.8 en 2.9 kan een positieve correlatie bestaan, wanneer leraren die in scholen een grotere rol krijgen in de ontwikkeling van kennis en innovaties ook de professionele cultuur van de school hoger waarderen. Een analyse van die correlatie laat zien dat deze inderdaad positief is, maar slechts bescheiden in omvang. De grootste correlatie van rond de 0,3 is terug te vinden tussen 'actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal' en 'in de

⁵ In deze tussenmeting ontbreekt een significant verschil op dit aspect tussen de interventie- en controlegroep, terwijl in de nulmeting de interventiegroep hier significant lager scoorde dan de controlegroep.

schoolorganisatie heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs', met name bij de SEN- en overige masters (voornamelijk Leren & Innoveren).

Het aandeel masteropgeleide leraren binnen de school verschilt niet tussen de interventie- en controlegroepen (zie Tabel 2.10). Via de lerarenenquête is uitgevraagd hoeveel procent van de leraren binnen de school een hbo- of wo-masteropleiding heeft afgerond. Dit percentage liep van nul tot honderd procent, maar 58 procent van alle leraren wist het niet. Op basis van de 42 procent die het wel wist is een gemiddelde berekend. Uiteindelijk is het 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 de langere termijn worden beantwoord.

Tabel 2.10 Geen verschil in aandeel masteropgeleide leraren in de school tussen de interventie- en controlegroepen

(Gemiddeld percentage)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel hbo-/wo-masteropgeleide leraren in de school	16%	19%		25%	19%		11%	18%	1)

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in *nulmeting* significant *lager* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in *nulmeting* significant *hoger* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Een laatste aspect waarnaar gekeken is binnen de potentiële effecten van een masteropleiding op schoolniveau, is de onderzoekende houding van leraren. Die houding is, naar eigen zeggen, 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 negen stellingen in de webenquête. In Tabel 2.11 is weergegeven om welke stellingen het gaat en wat de gemiddelde uitkomst per type masteropleiding is op die stellingen. Op twee van de negen 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 binnen de subgroep overige masters vallen (vooral master Leren & Innoveren), scoren het hoogst op het hebben van een onderzoekende houding. Omdat in de nulmeting ook al bleek dat de leraren die een masteropleiding volgen een beter ontwikkelde onderzoekende houding hebben, is niet met zekerheid vast te stellen dat dit door de masteropleiding komt. Het kan namelijk ook zo zijn dat deze leraren van nature al meer onderzoekgericht waren en daardoor juist zijn begonnen aan een master.

Tabel 2.11 Hogere gemiddelde scores op onderzoekende houding bij interventiegroepen sinds nulmeting

(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	78%	49%	2) **	50%	40%	*	81%	37%	2) **
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	61%	36%	2) **	46%	28%	2) **	78%	39%	2) **
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	77%	44%	2) **	36%	37%		76%	38%	2) **
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	90%	50%	2) **	70%	41%	2) **	91%	49%	2) **
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	80%	59%	2) **	63%	63%		88%	71%	2) **
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	89%	90%		89%	87%		94%	91%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	87%	86%		82%	82%		92%	89%	2)
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	65%	55%	2)	54%	48%		76%	55%	2) **
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	93%	68%	2) **	80%	68%	2) *	93%	74%	2) **

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

2.1.2 Effecten na circa drie jaar studeren in een masteropleiding

Een deel van de groep leraren die in september 2013 is gestart met een masteropleiding is in 2016 nog bezig met hun opleiding. Zij staan dan circa drie jaar ingeschreven⁶. Dit betreft voornamelijk leraren die een vakmaster volgen (zie Tabel 1.2), omdat die opleiding gemiddeld drie jaar duurt, in tegenstelling tot de gemiddeld tweejarige duur van de master SEN en overige hbo-masters.

De leraren die in hun derde leerjaar zitten, wijken qua geobserveerde kenmerken niet af van de leraren die na twee jaar studeren zijn geënquêteerd (zie bijvoorbeeld Tabel F.5 en Tabel F.8 in Bijlage F). Toch zijn effecten na drie jaar studeren apart geanalyseerd. De vakmasters zitten dan in een andere fase van hun opleiding, waardoor effecten in het tweede en het laatste leerjaar van elkaar zouden kunnen verschillen. Bij de master SEN en overige hbo-masters geldt dat leraren die voor het derde jaar bezig zijn met hun masteropleiding kunnen afwijken op niet geobserveerde kenmerken na twee jaar in de opleiding, zoals inzet, motivatie of persoonlijke omstandigheden die kunnen verklaren waarom ze relatief lang bezig zijn met de masteropleiding.

⁶ De inschrijfduur bij een opleiding is vaak ook de tijdsduur waarmee iemand bezig is met de opleiding, maar niet noodzakelijk. De werkelijke studieduur kan korter zijn door bijvoorbeeld ziekte of andere persoonlijke omstandigheden.

Voor de leraren die voor het derde jaar een master SEN volgen (dit betreft slechts 26 respondenten), worden nauwelijks significante verschillen waargenomen in uitkomstmaten na drie jaar studeren in vergelijking met leraren die geen masteropleiding volgen⁷. De enkele verschillen die zichtbaar zijn (voornamelijk in onderzoekende houding), worden ook waargenomen bij de SEN leraren die een jaar korter met dezelfde opleiding bezig zijn. Voor deze subgroep geldt voornamelijk dat er geen additionele effecten zichtbaar zijn tijdens de opleiding na circa drie jaar studie ten opzichte van na circa twee jaar studie. Voor de overige hbo-masteropleidingen zijn er te weinig leraren beschikbaar om effecten na drie jaar studie te kunnen vaststellen.

Bij leraren die circa drie jaar studeren aan een vakmaster worden wel additionele verschillen gevonden in uitkomstmaten ten opzichte van de controlegroep die niet zijn waargenomen bij de leraren die circa twee jaar in dezelfde opleiding zitten. Op schoolniveau zijn deze leraren actiever betrokken bij de ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal en kritischer (vermoedelijk door het volgen van de masteropleiding) over twee aspecten met betrekking tot de professionaliteit van de schoolorganisatie, namelijk het toegankelijk maken van nieuwe inzichten voor nieuwe medewerkers binnen de school en het observeren van de lessen door andere scholen en instellingen. Op het niveau van de leraar zelf zijn zij minder tevreden over hun salaris en besteden ze minder tijd en aandacht aan het bijwonen van lessen van andere leraren en het geven van feedback. Met betrekking tot de pedagogisch-didactische vaardigheden gebruiken ze hun leertijd efficiënter dan de controlegroep.

2.2 Effecten kort na afloop van hbo-masteropleiding

Het aantal afgestudeerden aan de masteropleiding dat heeft gerespondeerd op de lerarenenquête is voornamelijk beperkt (zie Tabel 1.2). Bovendien kan de daadwerkelijke studieduur van de afgestudeerden sterk verschillen, hetgeen van invloed kan zijn op de gevonden effecten. De grootste groep, waarop de meest betrouwbare analyses kunnen worden uitgevoerd, betreft de master SEN die per september 2013 is gestart⁸. De andere groepen afgestudeerden zijn dusdanig klein qua aantal respondenten dat uitkomsten niet representatief zijn. Bovendien is het aantonen van significante verschillen hierdoor nauwelijks mogelijk.

Na afronding van de master SEN zijn de meeste verschillen in uitkomstmaten tussen de interventie- en controlegroep die tijdens de opleiding zichtbaar waren niet meer aanwezig⁹. Een blijvend significant verschil betreft de beter ontwikkelde onderzoekende houding van leraren die een masteropleiding hebben gevolgd ten opzichte van leraren die dat niet hebben gedaan en de zelf ingeschatte vakinhoudelijke kennis. Omdat het eerste verschil (onderzoekende houding) ook al aanwezig was in de nulmeting, is het onduidelijk of dit een effect is van de masteropleiding. De toegenomen vakinhoudelijke kennis is een robuust effect ten opzichte van de nulmeting dat ook al tijdens de masteropleiding naar voren komt.

⁷ Dat er nauwelijks significante verschillen worden gevonden wordt sterk beïnvloed door het beperkte aantal observaties. De uitkomstmaten van de interventiegroep wijken in sommige gevallen namelijk wel behoorlijk af van de controlegroep, maar de betrouwbaarheid van die verschillen is te klein.

⁸ Ook deze subgroep is beperkt in omvang (130), waardoor de uitkomsten voorzichtig dienen te worden geïnterpreteerd.

⁹ Bij drie uitkomstmaten is het verschil tussen de interventie- en controlegroep ongeveer even groot als tijdens de opleiding, maar de betrouwbaarheid van dat verschil is te klein door het beperkte aantal leraren waarop de analyses zijn gebaseerd om een significant verschil vast te stellen.

Een additioneel effect, dat nog niet zichtbaar was tijdens de opleiding, betreft het tijdig contact zoeken met ouders bij opvallend of problematisch gedrag van leerlingen. Leraren die een masteropleiding hebben afgerond doen dit volgens eigen zeggen vaker dan leraren die geen masteropleiding hebben afgerond. Dit lijkt een positief effect te zijn van de masteropleiding. Omdat deze uitkomst gebaseerd is op een beperkt aantal leraren, zal hier meer uitsluitel over worden gegeven in de eindmeting van 2017.

2.3 Conclusies

Op basis van de verzamelde informatie tot nu toe zijn verschillende effecten van de masteropleiding aangetoond. Vooral tijdens de masteropleiding verschillen leraren die een masteropleiding volgen op een aantal uitkomstmaten van leraren die geen masteropleiding volgen of gevolgd hebben, verschillen die kunnen worden toegeschreven aan het volgen van de masteropleiding.

Tijdens de opleiding zijn twee effecten gevonden die gelden voor alle typen masteropleidingen. Dit betreft een verbetering van de vakinhoudelijke kennis van leraren en een verminderde tevredenheid met de ondersteuning vanuit school in de vorm van (werk)tijd voor het kunnen volgen van de masteropleiding. Het effect van een verbetering van de vakinhoudelijke kennis blijft ook na afstuderen overeind. De verminderde tevredenheid komt mogelijk door een steeds grotere behoefte bij leraren die een masteropleiding volgen aan ondersteuning door school in termen van (werk)tijd, maar kan er ook op duiden dat scholen daadwerkelijk minder ondersteuning bieden in de loop van het volgen van een masteropleiding. Naast deze brede effecten zijn er ook specifieke effecten per type masteropleiding gevonden die zich manifesteren gedurende de opleiding.

Voor de master SEN zijn er op vijf uitkomstmaten gedurende de opleiding significante effecten gevonden. Een eerste effect betreft dat SEN leraren vaker over meerdere benaderingen beschikken om vakkennis effectief over te brengen op leerlingen als onderdeel van het opbrengstgericht werken. Een tweede aspect betreft de actievere betrokkenheid van deze leraren bij veranderingen en/of innovaties in de school. Een derde aspect betreft de professionaliteit van de schoolorganisatie waarin ze werken. Dit wordt op drie deelaspecten positiever gewaardeerd, namelijk de mate waarin het team reflecteert op het eigen functioneren, de tijd die mensen besteden aan de opbouw van onderling vertrouwen en de mate waarin nieuwe inzichten toegankelijk worden gemaakt voor alle medewerkers. Aspecten waar master SEN leraren juist minder hoog op scoren in vergelijking met de controlegroep zijn tevredenheid met verschillende werkaspecten en de frequentie waarmee bepaalde professionele activiteiten worden ondernomen. Master SEN leraren zijn minder tevreden over hun loopbaanmogelijkheden, werken minder frequent samen met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen, en zijn minder gaan deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen. Een lagere score op deze aspecten in vergelijking met de controlegroep kan worden geïnterpreteerd als het kritischer worden van leraren op deze aspecten als gevolg van het volgen van de masteropleiding. Het kan ook wijzen op tijdsgebrek door het volgen van de masteropleiding, maar dan moeten deze verschillen wegvallen na afronding van de opleiding.

Ook bij de master Vakleerkracht zijn na circa twee jaar studeren op vijf aspecten significante effecten van de masteropleiding gevonden. Met betrekking tot het pedagogisch-didactisch handelen van

deze leraren is vast komen te staan dat zij het leren vereenvoudigen van complexe problemen aan leerlingen vaker beheersen, maar tegelijkertijd minder vaak tijdens de verwerking nagaan of leerlingen opdrachten op een juiste manier uitvoeren. Leraren die een vakmaster volgen zijn minder tevreden met hun werkdruk dan leraren die geen masteropleiding volgen. Daarnaast steken ze meer tijd in drie professionele activiteiten: het als team lesgeven aan een klas, het deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen en het samenwerken met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen. Op schoolniveau zijn ze meer betrokken bij de ontwikkeling van (digitale) lesmethoden en juist minder betrokken bij de ontwikkeling van kennis binnen de school. Ten slotte zijn ze sinds de nulmeting meer tevreden geworden over de mate waarin nieuwe inzichten toegankelijk worden gemaakt voor alle medewerkers.

Omdat een vakmaster drie jaar duurt, zijn ook effecten na drie jaar studeren onderzocht. In het laatste studiejaar is een aantal additionele effecten vastgesteld die (nog) niet zichtbaar zijn bij leraren die een jaar korter in dezelfde opleiding zitten. Binnen de onderzochte pedagogisch-didactische vaardigheden scoren zij gemiddeld beter op het efficiënt benutten van hun leertijd ten opzichte van de controlegroep. Deze leraren zijn daarnaast actiever betrokken bij de ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal en kritischer (vermoedelijk door het volgen van de masteropleiding) over twee aspecten met betrekking tot de professionaliteit van de schoolorganisatie waarin ze werken, namelijk het toegankelijk maken van nieuwe inzichten voor nieuwe medewerkers binnen de school en het observeren van de lessen door andere scholen en instellingen. Tot slot zijn zij minder tevreden over hun salaris en besteden ze minder tijd en aandacht aan het bijwonen van lessen van andere leraren en het geven van feedback.

Bij de overige hbo-masteropleidingen die zijn onderzocht (voornamelijk de master Leren & Innoveren), hebben leraren hun pedagogisch-didactische vaardigheden verbeterd tijdens de opleiding. Dit zit voornamelijk in het feedback geven aan leerlingen, leerlingen hardop laten nadenken en ze leren om te gaan met complexe problemen. Ook zijn zij sinds de nulmeting meer tevreden geworden over de professionaliteit binnen de school. Dit komt tot uitdrukking in de mate waarin leraren elkaars lessen observeren en de mate waarin mensen binnen de schoolorganisatie hun mening en opvattingen herzien als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie. Ze zijn daarentegen juist kritischer geworden over de actieve betrokkenheid van leraren bij de ontwikkeling van kennis binnen de school. Die betrokkenheid is volgens hen minder groot dan volgens leraren die geen masteropleiding volgen.

Effecten kort na afronding van de masteropleiding zijn alleen geanalyseerd voor degenen die een master SEN hebben gevolgd. Alleen deze subgroep is voldoende groot om betrouwbare analyses uit te voeren. Daaruit blijkt dat geen van de effecten die tijdens de SEN opleiding zijn vastgesteld nog significant aanwezig waren na afronding van de opleiding. Daarentegen wordt er wel een effect gevonden dat er nog niet was tijdens de opleiding. Dit betreft het tijdig contact zoeken met ouders bij opvallend of problematisch gedrag van leerlingen als onderdeel van het pedagogisch-didactisch handelen dat is onderzocht. Leraren die een master SEN hebben afgerond doen dit volgens eigen zeggen vaker dan leraren die geen master hebben afgerond. Omdat de afgestudeerden een beperkte groep betreft (130 leraren), dienen deze uitkomsten voorzichtig te worden geïnterpreteerd. In de eindmeting in 2017 zal meer zicht ontstaan op de (brede) effecten van de masteropleiding na de succesvolle afronding ervan.

3 Verklaring van effecten

Als onderdeel van een kwalitatieve onderzoeks aanpak, met diepte-interviews en focusgroepen, zijn gegevens verzameld met het doel verklaringen te bieden voor de gerapporteerde effecten. Per type masteropleiding wordt een overzicht geboden van opbrengsten op leerling-, leraar- en schoolniveau met verwijzingen naar de uitkomsten van de effectmeting.

3.1 Voortgang van de verklarende evaluatie

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 2 beschreven resultaten van de analyse van de gehouden webenquêtes 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 de wel of niet opgetreden effecten. Daarom is het noodzakelijk om naast de enquêteresultaten aanvullende informatie te verzamelen die meer zicht geeft in verklarende factoren.

Voor dat doel is de methodiek voor verklarende evaluatie ingezet (Pater et al, 2012). Het doel van verklarende evaluatie is antwoord te geven op de vraag *‘welke masteropleidingen (I) leiden voor welke leraren (I) in welke omstandigheden (C) (niet) tot veranderingen in mechanismen (M) en uitkomsten (O) 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 het op gang brengen van die veranderingsmechanismen die leiden tot bedoelde uitkomsten.

Bij de nulmeting zijn vanuit een reconstructie van de beleidstheorie en -context mogelijke uitkomsten of effecten van een masteropleide leraar geïnventariseerd en vervolgens gecategoriseerd. 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, de eerste vervolgmeting (Heyma et al, 2015) en de tweede vervolgmeting (zie Hoofdstuk 2 van dit rapport) van het empirische onderzoek naar daadwerkelijke effecten van een masteropleiding.

Ten behoeve van de tussenmeting in 2015 is een aanvang gemaakt met verklarende gesprekken in de vorm van drie focusgroepen met deelnemers aan post-initiële masteropleidingen. Elk van de drie in deze fase onderzochte hbo-opleidingstypen, namelijk de Master Leren & Innoveren (MLI), de Master Special Educational Needs (SEN) en de Master Eerstegraads, waren in deze gesprekken vertegenwoordigd.

Op basis van het verklarend onderzoek in de vorige fase zijn de CMO-configuraties aangevuld. De aanvullingen hadden met name betrekking op de veronderstelde impact en effecten van de masteropleiding (de interventie) vanuit het perspectief van leraren die momenteel een masteropleiding volgen.

Uit de vorige ronde van focusgesprekken was het duidelijk dat de vraag ‘Wat werkt voor wie in welke omstandigheden en waarom?’ alleen beantwoord kan worden door aandacht te besteden aan de verschillen tussen de inhoud van de masteropleiding, de persoonlijke en professionele doelen van de leraar met betrekking tot de masteropleiding, en de omstandigheden van de voor een master studerende of masteropgeleide leraar, dat willen zeggen de context, de school, de onderwijssector. Omdat de opleidingsinstellingen vaak maar heel beperkt directe banden hebben met de school en de opleiding op zich dus niet direct intervenueert in de school, gaat het om een getrapte interventie: De eerste interventie heeft betrekking op het opleidingsprogramma en de opleidingsactiviteiten die intervenueert op de persoon van de leraar. In de tweede stap is het de door de masteropleiding ‘veranderde’ leraar die kan worden opgevat als de bron van interventies, die veranderingsmechanismen binnen de school op gang brengt (‘Interventies zijn om het systeem te verstoren en in beweging te brengen, dat is de impact’, zie Wierdsma & Swieringa, 2011)¹⁰. De uitkomsten op het niveau van de leraar of school zou, op plausibele wijze herleidbaar moeten zijn tot één van de twee interventiestappen op basis van de kwalitatieve onderzoeksaanpak, of als effecten aangetoond zijn in de kwantitatieve effectevaluatie.

Omdat de ingrediënten van de masteropleiding per master (sterk) verschillen (interventiestap 1), en omdat bovendien de context (onderwijssector, plus specifieke schoolorganisatie) sterk van invloed kan zijn op veranderingsmechanismen en uitkomsten van interventiestap 2, worden in dit hoofdstuk de resultaten van de verklarende evaluatie uit deze fase separaat gepresenteerd per type masteropleiding, daar waar mogelijk met aandacht voor de verschillen in context.

In de eerste tussenmeting (Heyma et al., 2015) zijn de focusgesprekken gebruikt om uitkomsten van de kwantitatieve effectmeting te duiden. Dat was mogelijk omdat het om dezelfde doelgroep ging: leraren die bezig waren met een post-initiële masteropleiding. Ook in deze tussenmeting wordt aan de hand van focusgesprekken hetzelfde gedaan. Aan de hand van de focusgesprekken kunnen drie typen kanttekeningen bij de uitkomsten van de kwantitatieve effectmeting gemaakt worden:

1. Kanttekeningen bij de aangetoonde significante effecten in de effectmeting. De vraag wordt beantwoord welke effecten bevestigd worden op basis van de focusgroepen (met inbegrip van de tijdens de vorige tussenmeting gehouden focusgroepen), en welke verklaringen voor die effecten worden gegeven.
2. Kanttekeningen bij die uitkomsten die niet als significant effect uit de effectmeting komen, en daarbij mogelijk plausibele verklaringen gegeven voor het niet optreden van significante effecten in de effectmeting.
3. Kanttekeningen bij opbrengsten van een masteropleiding die de deelnemers aan de focusgesprekken melden, maar die niet voorzien zijn in de effectmeting. Omdat de inhoud van de effectmetingen is bepaald aan de hand van de literatuur, reconstructie van de beleidstheorie en

¹⁰ [http://www.zorgvoorbeter.nl/docs/PVZ/vindplaats/verbeteren%20doe%20je%20zo/Interview A Wierdsma Leren tussen de neuzen.pdf](http://www.zorgvoorbeter.nl/docs/PVZ/vindplaats/verbeteren%20doe%20je%20zo/Interview%20A%20Wierdsma%20Leren%20tussen%20de%20neuzen.pdf)

input vanuit onderwijssectoren en -praktijken, kunnen deze effecten gezien worden als onverwacht of onbedoeld, en mogelijk waard voor nader onderzoek tijdens de dataverzameling ten behoeve van de eindmeting van dit onderzoek naar effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving.

Aanvullend aan de focusgesprekken zijn in deze fase met name diepte-interviews gehouden met leraren die enige tijd geleden hun post-initiële masteropleiding hebben afgerond, en met hun leidinggevenden. Deze groep wijkt af van de groep respondenten voor de effectmeting. Dit zijn voor het grootste deel leraren die nog bezig zijn met hun opleiding of, voor een klein deel, leraren die hun SEN of MLI master net hebben afgerond. In tegenstelling tot de leraren die de enquête hebben ingevuld, kunnen de geïnterviewden meer uitspraken doen over mogelijke langere termijn effecten van het hebben van een masterkwalificatie. Dit perspectief biedt een belangrijke aanvulling in de data verzameling en zal ook in dit hoofdstuk gebruikt worden om kanttekeningen te maken bij de uitkomsten van de effectmeting, niet om ze te nuanceren, maar om ze aan te vullen met een meer langetermijn perspectief.

3.2 Dataverzameling en -analyse

Ten behoeve van het organiseren van focusgroepen is, net als bij de eerste tussenmeting, aansluiting gezocht bij de onderwijscoördinatoren van de verschillende hogescholen en universiteiten, namelijk de opleidingscoördinatoren van zes opleidingen (vakmaster Utrecht, SEN Fontys, MLI Groningen, MLI Driestar, Onderwijskunde UvA, MEBIT Amsterdam). Helaas is de respons en de mogelijkheid om deze focusgroepen te organiseren niet voldoende geweest om het beoogde aantal focusgesprekken te halen. In deze periode van het onderzoek zijn uiteindelijk twee focusgroepen georganiseerd met daarin zittende leraren die zich in de eindfase van hun masteropleiding bevinden.

Tabel 3.1 **Overzicht focusgroepen**

Type Masteropleiding	Onderwijsinstelling	Aantal deelnemers
HBO-Master Leren & Innoveren	Hogeschool Driestar	7 studenten
WO-Master Evidence Based Innovation in Teaching	TIER	8 studenten

Bron: Kohnstamm Instituut en Hogeschool van Amsterdam

De uitnodiging aan de lerarenopleidingen en de leidraad ten behoeve van de focusgroepen is opgenomen in Bijlage G.

In de opzet van deze tweede tussenmeting was voorzien om een selectie van deelnemers aan de focusgroepen in 2016 na afstuderen opnieuw te benaderen om deel te nemen aan een diepte-interview. Het streven was om per type masteropleiding (drie HBO-masters en een WO-master) vijf afgestudeerde leraren te selecteren, zodat er twintig interviews met hen en met hun respectieve leidinggevenden kunnen worden gehouden. Deze diepte-interviews met leraren en schoolleiders hebben tot doel om meer zicht te krijgen op onderliggende mechanismen, condities en mogelijke belemmeringen ten aanzien van het effect dat masteropleidingen hebben op leraren en hun omgeving.

De deelnemers beschouwend uit de drie in 2015 verrichte focusgroepen, bleek dat zij niet allen waren afgestudeerd, en dat diegenen die dat wel waren onvoldoende lang de mogelijkheid hadden gehad om te kunnen reflecteren op veranderde competenties in de beroepsuitoefening of andere veranderingsmechanismen en condities ten gevolge van de masteropleiding. Bovendien waren leraren met een WO-master nog niet vertegenwoordigd in die focusgroepen. Om die reden is er bij de tweede tussenmeting voor gekozen om voor de individuele interviews te mikken op leraren die 2 a 3 jaar geleden hun post-initiële masteropleiding hebben afgerond. Om deze leraren te identificeren zijn de coördinatoren benaderd van opleidingen waar de eerste drie focusgesprekken hebben plaatsgevonden, met de vraag of zij alumni wilden benaderen om samen met hun leidinggevende mee te doen aan een interview.

Er zijn zo totaal zeventien diepte-interviews gehouden, tien met leraren, en zeven met hun leidinggevendenden. Daarbij is het nog niet gelukt leraren met een recent afgesloten wo-master te interviewen.

Tabel 3.2 **Overzicht interviews**

Eerstegraads Master	Leraar	Leidinggevende
VO	1	1
VO	1	1
VO	1	1
VO	1	
Niet werkzaam in school	1	Geen leidinggevende
<i>Aantal interviews</i>	5	3
Master Leren en Innoveren	Leraar	Leidinggevende
MBO	1	1
MBO	1	1
MBO	1	Te kort in functie
<i>Aantal interviews</i>	3	2
Master Special Educational Needs	Leraar	Leidinggevende
Basisschool	1	1
Speciaal onderwijs	1	1
<i>Aantal interviews</i>	2	2

Bron: Kohnstamm Instituut en Hogeschool van Amsterdam

Voor de interviews is een interviewprotocol opgesteld aan de hand van het protocol voor de focusgesprekken. Achterliggende bedoeling was zicht te krijgen op de verschillende componenten van de zogeheten CMO-configuraties, de (causale) relaties van de masteropleiding als interventie met al dan niet op gang gebrachte veranderingsmechanismen en hun uitkomsten, gegeven contextafhankelijke factoren en condities. Centrale elementen in het semi-gestructureerde interview hadden betrekking op de context van de leraar, de aanleiding voor het starten met de opleiding en de verwachte opbrengst, de daadwerkelijk gerealiseerde opbrengsten voor leerlingen, collega's en de school als geheel, en de stimulerende en belemmerende factoren die daar een rol bij speelden. Daarmee sluit het interviewprotocol aan bij de globale thema's van de enquête, al is bevraging op itemniveau niet mogelijk. De leidraden voor de interviews met leraren en met leidinggevendenden zijn opgenomen in Bijlage H.

Uit de interviews blijkt dat de focus van de masteropleidingen en de context van de afgestudeerden binnen hun school verschilt. Zo staat bij de SEN-master (de verbetering van) 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. Bij de deelnemers aan de MLI master ligt de nadruk op de bijdrage die onderzoek en theorie kunnen spelen bij innovatie en de ontwikkelingen van de school. Bij de deelnemers aan de MEBIT master staat de aanpak van evidencebased onderzoek centraal. Tevens zijn verschillen tussen de onderwijssectoren duidelijk geworden bij de master MLI, SEN en MEBIT. Bij de eerstegraads master is alleen sprake van deelname uit het voortgezet onderwijs, zodat verschillen in onderwijssector niet voorkomen. Om die reden zijn de verslagen van de interviews en focusgesprekken ondergebracht in verwerkingsschema's per type master om vervolgens een inventarisatie te kunnen maken van de verschillende constituerende elementen. In de paragrafen hierna worden afzonderlijk per type master de uitkomsten van de focusgesprekken en interviews beschreven.

3.3 De Eerstegraads vakmaster

3.3.1 Overzicht van de gerapporteerde opbrengsten

Voor wat betreft de eerstegraads masteropleiding komen de volgende inzichten en opbrengsten naar voren ten aanzien van de vraag wat de opleiding voor gevolgen heeft voor de geraadpleegde leraren en hun omgeving:

Opbrengsten op leerlingniveau:

- pedagogische en (vak-)didactische kennis en vaardigheden, wat leidt tot een andere aanpak in de klas, met bijvoorbeeld meer verantwoordelijkheid bij de leerling leggen, activerender lesgeven;
- nieuwe vakinhoudelijke kennis (op vakonderdelen, van materialen en bronnen), die ze toepassen in hun lespraktijk;
- meer kennis van onderzoek, waardoor ze hun leerlingen beter kunnen begeleiden bij het profielwerkstuk;
- betere examenresultaten en slagingspercentages en verbeterde motivatie bij leerlingen.

Opbrengsten op leraarniveau:

- persoonlijk: meer (zelf)vertrouwen en autoriteit, meer geloof in eigen kunnen, meer initiatief durven nemen, kritisch(er) durven zijn, meer reflectie.
- professioneel: een onderwijsvisie ontwikkelen, kennis en vaardigheden (over onderwijsontwikkeling, onderzoek), om het eigen onderwijs te kunnen verbeteren, meer kans op een LC of LD functie, bredere inzetbaarheid.

Opbrengsten op schoolniveau;

- waardering, andere rollen krijgen, meer professionele ruimte krijgen;
- kennisdelen, meedenken over veranderingsprocessen;
- kennisontwikkeling, betrokkenheid bij innovaties, inzet van kennis bij onderzoek.

Bevorderende factoren betreffen:

- ruimte en waardering krijgen,
- leidinggevenden en leraren die bereid zijn tot verandering,

- nieuwe rollen en taken krijgen.

Belemmerende factoren betreffen:

- met name conservatisme ten aanzien van vernieuwing (in schoolleiding en lerarenteam);
- geen mogelijkheid op school voor lesgeven in de bovenbouw;
- geen mogelijkheid om in een hogere schaal te komen als vakleerkracht.

3.3.2 Globale inhoud en focus van de masteropleiding

De eerstegraads vakmaster is een driejarige professionele master van 90 studiepunten die tot doel heeft om een eerstegraads bevoegdheid in een schoolvak te verwerven. De opleiding wordt gevolgd door leraren die een tweedegraads bevoegdheid hebben in het vak in kwestie. De focus ligt op het vergroten van de expertise van de student in zijn of haar schoolvak (circa 60 studiepunten), uitbreiden van de vakdidactische kennis en vaardigheden in de bovenbouw van het voorbereidend hoger onderwijs (circa 10 studiepunten), en het ontwikkelen van een onderzoekende houding in eigen klas, vaksectie en schoolorganisatie (circa 20 studiepunten). Als onderdeel van dat laatste thema voeren studenten tijdens de opleiding een praktijkgericht en veelal vakdidactisch afstudeeronderzoek binnen hun eigen lespraktijk uit.

Bij de deelnemers aan de eerstegraads master ligt de nadruk op het leren lesgeven in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs als lid van het team van bovenbouwleraren. De opleiding wordt aangeboden door verschillende hogescholen, waarbij er een landelijke verdeling en spreiding is van vakken. De jaarlijkse instroom bij de vakinhoudelijke eerstegraads masters bedraagt zo'n 660 leraren.

3.3.3 Context, aanleidingen en verwachtingen

Aan de interviews hebben masteropgeleide leraren van vijf scholen voor voortgezet onderwijs deelgenomen en drie van hun leidinggevend. De leraren hebben de volgende eerstegraads masters gevolgd en afgerond: Engels (2 leraren), Frans, Nederlands en wiskunde, twee van hen zonder lerarenbeurs¹¹. Aan de focusgroep, waarvoor zich negen leraren hebben aangemeld, hebben uiteindelijk drie leraren Frans deelgenomen. De informatie hieronder is in eerste instantie tot stand gekomen op basis van een analyse van de interviews. Daaraan is de informatie uit de vorig jaar gehouden focusgroep toegevoegd.

Hieronder bespreken we wat het beleid rond professionalisering en masteropleidingen is op de scholen waar de geïnterviewden werkzaam zijn, wat de aanleidingen zijn voor het volgen van een eerstegraads masteropleiding en wat de verwachtingen waren van zowel de masteropgeleiden zelf als hun leidinggevend.

De geïnterviewde leidinggevend geven aan te sturen op ontwikkeling en professionalisering en daar in functionerings-, ontwikkelings- en POP-gesprekken en soms ook informeel aandacht aan te besteden. De mogelijkheden van de lerarenbeurs worden daarbij besproken. Deelname aan

¹¹ De lerarenbeurs is een subsidiemogelijkheid die is gecreëerd door het ministerie om leraren die een masterkwalificatie willen behalen, tegemoet te komen in studiekosten en studieverlof. Leraren hebben de mogelijkheid om éénmaal een Lerarenbeurs aan te vragen. Via de lerarenbeurs worden gedurende een periode van maximaal 3 jaar de collegegelden en andere studiekosten vergoed en kan de school vervanging financieren voor maximaal 1 dag per week.

masteropleidingen wordt bijvoorbeeld gestimuleerd wanneer er een tekort aan eerstegraders is of dreigt. Een student die aan het focusgroepgesprek deelnam, gaf aan dat haar de keuze werd gesteld: ontslag nemen voor haar bovenbouwuren of de master volgen. Op één school wordt er gestreefd naar twee masters per team, die de school probeert in te zetten voor extra taken, bijvoorbeeld voor onderzoek. Op andere scholen wordt er niet gestreefd naar aantallen, mede omdat er een verzadigingspunt is, er geen eerstegraadsfuncties zijn, en/of er een prijskaartje aan hangt: teveel LC's/LD's is te duur. Niet iedereen die in opleiding is, zal dus een LC of LD functie krijgen. Op één school worden wel nieuwe rollen gezocht voor masters voor wie geen werk is op eerstegraads niveau.

Redenen om een master te doen lagen, ook voor de studenten in de focusgroep, zowel op het professionele als het persoonlijke vlak. Genoemd wordt: meer toekomstperspectief hebben, bevoegdheid in verband met lesgeven in de bovenbouw (soms onder dwang, zie hierboven) of diploma in het buitenland hebben behaald, bredere inzetbaarheid, resultaten van leerlingen willen verbeteren, of kennis van technologie en pedagogische issues opdoen. Meer persoonlijk zijn: weer willen leren/studeren en jezelf verder ontwikkelen, nieuwe vakkennis en meer diepgang zoeken. Verwachtingen liggen op hetzelfde vlak als de aanleidingen voor het volgen van een masteropleiding: meer inhoudelijke verdieping en verbreding (bovenbouw) van vakkennis, meer leren over onderzoek, goed voor de school. Een leraar die vooral vanwege inzetbaarheid voor de master koos, had geen duidelijke inhoudelijke verwachtingen. Leidinggevend en noemen als verwachting: bevoegdheid, inzetbaarheid in bovenbouw, zelfsturing, initiatiefrijker/innovatiever zijn.

Een student uit de focusgroep had de verwachting dat ze vooral haar eigen kennis en vaardigheid in het Frans zou verbeteren, maar dat bleek anders uit te pakken: *“ik had een verkeerd beeld van de master en dat geldt wel voor veel studenten”*. Een andere student verwachtte vooral veel te leren over lesgeven in de bovenbouw en dat gebeurde ook. Over datgene wat er geleerd is in de masteropleiding gaan de volgende paragrafen. We bespreken het ‘leerlingniveau’ (kennis en vaardigheden die daaraan bijdragen), het leraarniveau en het schoolniveau en sluiten af met factoren die daarop van invloed zijn.

3.3.4 Gerapporteerde opbrengsten op leerlingniveau

In de interviews met masteropgeleide vakleerkrachten is in meer algemene zin gesproken over pedagogische en didactische vaardigheden. De vakleerkrachten geven aan in de opleiding pedagogische en vakdidactische kennis en vaardigheden te hebben opgedaan, bijvoorbeeld over andere didactieken en leerstrategieën. Daarnaast is genoemd: het kritischer en innovatiever geworden zijn onder invloed van de opleiding. Overigens werd ook als minpunt van de opleiding naar voren gebracht dat er te weinig aandacht was voor didactiek (zowel bij Frans als bij wiskunde). Een geïnterviewde masterstudent in de focusgroep waardeert het leren lesgeven aan de bovenbouw, wat een andere aanpak vraagt: *“Eerst stond je aan het begin van zo'n groep - met het accent op de eerste opvang en de sociaal-emotionele 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 (..) over examens, beroepskeuzebegeleiding, individuele begeleiding bij profielwerkstukken en ontwikkel mijn vakdidactische repertoire”*.

De opgedane nieuwe kennis op pedagogisch-didactisch gebied wordt gebruikt bij het lesgeven, bijvoorbeeld door leerlingen nieuwe strategieën aan te leren en een andere aanpak te gebruiken. Zo gebruikt een masteropgeleide leerkracht nauwelijks directe instructie meer (maar wel de socratische dialoog en discussievormen) en wordt de verantwoordelijkheid voor het leren meer bij de leerling gelegd en is er meer vertrouwen ‘dat het goed komt’. Dat laatste zou het verschil in aanpak op het

punt van controle ('Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren') kunnen verklaren. Het leerlingen meer leren hoe zichzelf complexe problemen kunnen aanpakken past ook bij deze instelling/aanpak. Het hanteren van de socratische dialoog en het minder gebruik maken van directe instructie (echter slechts genoemd door één leraar) past bij een aanpak waarbij meer respect is voor leerlingen en kritisch denken van leerlingen aangemoedigd wordt.

Geïnterviewde leidinggevendenden van de masteropleide vakleerkrachten geven op didactisch gebied als opbrengst van de master aan: activerender lesgeven, meer reflectie op handelen en sneller schakelen in werkvormen. Het hanteren van activerende werkvormen is wel gevraagd in de effectmeting (zie tabel B.1, bijlage B) maar gaf geen significant verschil tussen interventie- en controlegroep.

Op het terrein van vakinhoudelijke kennis zien we in het effectonderzoek hogere scores bij degenen die een masteropleiding volgen op 'goede vakinhoudelijke kennis hebben', 'een verbetering daarvan in de afgelopen 12 maanden' en manieren kennen om deze kennis verder te ontwikkelen (zie tabel B.3). De geïnterviewde masters geven ook allemaal aan dat ze veel nieuwe vakinhoudelijke kennis hebben opgedaan en dat ze deze kennis op vakonderdelen (bijvoorbeeld de noodzaak van schrijfonderwijs), van materialen en bronnen ook toepassen in hun lespraktijk. Vakinhoudelijke kennis werd als belangrijk 'werkzaam ingrediënt' in de opleiding gezien. Het hebben van meer vakinhoudelijke kennis wordt bevestigd door de leidinggevendenden. Daarbij hebben de leraren ook een visie op het vak of vakonderdelen ontwikkeld en zijn ze innovatiever, mede door het geloof in eigen kunnen om onderwijs te ontwikkelen en ze hebben van dat laatste ook meer kennis. Dat ondersteunt dus het significante verschil op het item 'Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen'.

Maar de masteropleidingen hebben meer opgeleverd voor het leerlingniveau dan vakinhoudelijke kennis en pedagogisch en didactische kennis en vaardigheden. Zo hebben masteropleide leraren meer kennis van onderzoek, waardoor ze ook hun leerlingen beter kunnen begeleiden bij het profielwerkstuk. Dat laatste zien we terug in de effectstudie bij effecten op schoolniveau, zie aldaar. Voorts hebben ze kennis opgedaan om hun onderwijs te kunnen verbeteren (meer kennis van de psychologie van leeromgevingen, meer kennis van de bovenbouw, ze hebben geleerd beter samen te werken, hebben meer kennis van onderwijsontwikkeling). Ze zijn volgens leidinggevendenden beter in staat mee te denken over veranderingsprocessen en om daarbij onderzoek in te zetten, hetgeen zich kan vertalen op leerlingniveau. Ook feitelijk waren er volgens enkele geïnterviewde effecten op leerlingniveau: verbeterde leesvaardigheid, betere examenresultaten/hogere slagingscijfers en verbeterde motivatie. Zo veronderstelde een masteropleide leraar Frans dat de sterk verbeterde (examen)resultaten van zijn havo-leerlingen toe te schrijven zijn aan zijn aanpak om de leesvaardigheid te verbeteren, andere bronnen daarbij te gebruiken (wat tot meer motivatie leidt) en de verbetering van het PTA.

3.3.5 Gerapporteerde opbrengsten op leraarniveau

Uit de interviews kwam naar voren dat de aanleiding om een master te doen bij de leraren was: (meer) lesgeven in de bovenbouw en examenklassen en de leerlingen beter kunnen voorbereiden, ondersteunen en begeleiden. Het ging dus met name om bevoegdheid, bredere inzetbaarheid en een betere leraar kunnen zijn en niet of nauwelijks om het krijgen van een LC of LD functie, wat

volgens een leidinggevende ook lang niet altijd mogelijk is. Aangenomen mag worden dat de honorering van deze ambities tot tevredenheid leidt. Werkdruk is door een masteropgeleide vakleerkracht genoemd als belemmerende factor voor het effect van de masteropleiding. Mogelijk willen masteropgeleiden meer dan ze kunnen realiseren, gezien de werkdruk.

Wat de tevredenheid met de baan als leraar, de baan in het onderwijs en de inhoud van het werk betreft: in de interviews kwam naar voren dat de masteropgeleide vakleerkrachten meer zelfvertrouwen hebben gekregen, meer geloof in eigen kunnen hebben, zelfverzekerder zijn en meer initiatief durven te nemen. De deelnemers aan de focusgroep benoemden dit als ‘meer bewust’: *“je wordt je bewuster van waar je meer bezig bent”* (door de opleiding) en *‘het maakt je een betere leraar; waarom kies ik voor dat materiaal, waarom dat ik dat op die manier?’*. En een deelnemer vindt dat ze met meer autoriteit kan spreken.

Over de professionaliseringsmogelijkheden en randvoorwaarden (in tijd en geld) kwam in de interviews het volgende naar voren. Wat de financiële kant betreft: de meeste (maar niet alle) masters hebben gebruik kunnen maken van de lerarenbeurs. Wat de mate waarin de master aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal betreft: een leidinggevende gaf aan dat nieuwe functies minder spelen voor vakleerkrachten, omdat deze er minder zijn, hoewel sommigen wel in een LC of LD traject zitten. Dat hangt ook af van de omstandigheden en mogelijkheden op school. Wel geven masteropgeleide leraren meer les in de bovenbouw of gaan dat doen (zoals bleek uit de focusgroep). Ook een deelnemer aan de focusgroep ziet het als professioneel voordeel om in de bovenbouw te kunnen werken als master en ook om dan in aanmerking te kunnen komen voor een LD-schaal en onderzoeks- en ontwikkelingsstaken te kunnen krijgen.

Het ondernemen van professionele activiteiten is bevraagd in de effectmeting. Leraren die een master vakleerkracht volgen, zijn meer tijd gaan steken in het als team lesgeven aan een klas, het deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen en het samenwerken met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden, zo blijkt uit de nul- en tussenmeting. In de interviews werden op het terrein van professionele activiteiten het volgende naar voren gebracht: op school wordt door de masteropgeleiden meer een gemeenschappelijke taal gesproken, een enkeling is gaan deelnemen aan een (schooloverstijgend) vaknetwerk en er vindt veel plaats op het gebied van kennisdeling (ook een aspect op schoolniveau, zie ook aldaar). De masteropgeleide leraren voorzien anderen van extra lesmateriaal en materialen delen, gaan gesprekken met collega’s aan over de vakinhoud, het organiseren van de lessen en het effectiever maken van de lessen. De klas openstellen voor collega’s komt ook voor. Ook de leidinggevendenden geven aan dat de masteropgeleiden good practices uitwisselen en feedback geven aan collega’s en elkaar.

Verder komen uit de interviews met leraren na afloop van hun masteropleiding de volgende opbrengsten op het leraarniveau naar voren:

- professionele aspecten: een onderwijsvisie ontwikkelen (vakinhoudelijk of op didactisch gebied);
- persoonlijkheidsdimensies: meer (zelf)vertrouwen, meer geloof in eigen kunnen, meer initiatief durven nemen, kritisch(er) durven zijn, meer reflectie. En het gevoel hebben ‘recht van spreken’ te hebben (legitimering).

Ook in de focusgroep kwamen dergelijke aspecten reeds tijdens de opleiding naar voren. Al genoemd zijn ‘meer bewust’, maar ook genoemd worden ‘meer serieus genomen’, zich meer ‘durven

te roeren', kritischer zijn, en met meer autoriteit kunnen spreken. Ook leidinggevend van de geïnterviewde masteropgeleiden onderschrijven deze veranderingen. Zij zien dat masteropgeleiden zich gesterkt voelen, zelfverzekerder zijn, een trekkersrol nemen in het meekrijgen van collega's (door betere gesprekstechniek, theoretische kennis) en meedenken over veranderingsprocessen. Met deze laatste opbrengsten komen we op het schoolniveau.

3.3.6 Gerapporteerde opbrengsten op schoolniveau

In de lerarenenquête is voor het vaststellen van effecten van de masteropleiding op schoolniveau gevraagd naar: tijdsbesteding, actieve betrokkenheid bij onderwijsontwikkeling/innovaties, professionele schoolorganisatie, aandeel masteropgeleiden en mate van onderzoekend zijn. Geconstateerd is dat masterleraren tijdens hun opleiding meer tijd besteden aan professionalisering, waardoor ze minder tijd hebben voor andere activiteiten (zie tabel B6). De tijdsaspecten zijn in de interviews niet aan de orde geweest. Wel gaven masteropgeleiden aan dat ze de nieuw verworven kennis gebruiken bij het verbeteren van hun eigen onderwijs en ook een voortrekkersrol vervullen in onderwijsontwikkeling. Dit aspect bespreken we hieronder bij 'actieve betrokkenheid bij kennisontwikkeling en innovaties'.

In hoofdstuk 2 werd geconstateerd ten aanzien van actieve betrokkenheid bij kennisontwikkeling en innovaties dat degenen die een vakmaster volgen sinds de nulmeting weliswaar meer betrokken zijn geraakt bij de ontwikkeling van lesmethoden, maar minder bij de ontwikkeling van kennis binnen de school (zie tabel B.8). Uit de interviews komt naar voren dat dit na afloop van de opleiding mogelijk anders ligt. Naast wat onder 'Gerapporteerde opbrengsten op leerlingniveau' (3.3.4) al besproken is ten aanzien van het gebruik van nieuwe kennis in het lesgeven, wordt de nieuwe kennis van de masters volgens de geïnterviewde leraren ook breder toegepast in de scholen. Zo gaf een master aan dat een innovatie om strategieën te gebruiken voor het leren van woorden nu breder toegepast wordt in de school. Een andere master heeft een beoordelingsformulier voor het profielwerkstuk verbeterd en een leertraject opgezet om examenresultaten te verbeteren. De focusgroep leverde ook onderbouwing voor een effect op kennisontwikkeling en innovaties: een leraar ontwikkelt nu een doorlopende leerlijn voor schrijfvaardigheid, een ander wil nieuwe strategieën voor literatuuronderwijs gaan toepassen met een collega. En er is opgemerkt dat je nu 'een stem in de school hebt' en 'een verantwoordelijkheid hebt': *“bet voortouw nemen in onderwijsontwikkelingen, initiatieven nemen om nieuwe dingen uit te proberen”*.

De leidinggevend ondersteunen dit beeld: zij gaven aan dat masteropgeleiden pilots uitvoeren om vernieuwingen uit te proberen op school. De masteropgeleide vakleerkrachten geven in de interviews aan dat ze ook (meer) actief zijn in kennisdeling: anderen voorzien van extra lesmateriaal, gesprekken houden en kennisdelen over de vakinhoud en het organiseren van de lessen, over de lessen effectiever maken, het organiseren van een markt rond de vraag wat je kunt onderzoeken op het vakgebied (ook in verband met het profielwerkstuk), vraagbaak zijn, voorbeeld zijn (door het opzetten van de klasdeuren), interne training opzetten en uitvoeren. Ook leidinggevend geven aan dat de masteropgeleiden good practices uitwisselen en elkaar feedback geven. Met name bij de aspecten 'ontwikkeling van kennis binnen de school' en 'veranderingen en/of innovaties in de school' lijkt er door masteropgeleiden juist (meer) actieve betrokkenheid te zijn, mede omdat ze zich zelfverzekerder voelen en het gevoel hebben meer 'recht van spreken' te hebben, zoals we al aangaven bij 'effecten op leraarniveau'. Genoemde betrokkenheid bij lesmateriaal, aandacht voor leesstrategieën, etc. betreft niet zozeer de *ontwikkeling* van lesmateriaal als wel de keuze voor lesmateriaal of de aanpak in de lessen.

De verwachting is dat meer masteropgeleide leraren binnen een school kan leiden tot een professionelere schoolorganisatie werd niet bevestigd in het effectonderzoek (tabel B.9). In de interviews met afgestudeerde vakleerkrachten is gevraagd naar veranderingen op schoolniveau na afloop van de masteropleiding in termen van processen, uitkomsten en kennisdeling. Deze aspecten kwamen eigenlijk al op individueel niveau aan bod onder het leraarniveau. Wat het schoolniveau betreft kunnen we een aantal aspecten van de professionaliteit van de schoolorganisatie nader belichten op basis van de interviews: kennisdeling, samen leren (intervisie etc), vertrouwen en waardering.

In de interviews komen ten aanzien van kennisdeling en samen leren (intervisie) wel mogelijke effecten van de masteropleiding naar voren: leraren voorzien anderen van extra lesmateriaal, voeren gesprekken over vakinhoud, het organiseren van de lessen en het effectiever maken van de lessen, delen kennis (over wat je kunt onderzoeken op het vakgebied, over strategieën) en geven een interne training, zijn vraagbaak en voorbeeld (klas open), wisselen good practices uit, geven elkaar feedback. Zowel leraren als leidinggevend zien effecten op onderwijsinnovatie en –ontwikkeling onder invloed van de masteropleiding, die bijvoorbeeld geleid hebben tot een andere onderwijsorganisatie. Leren wordt ook wel beloond, door bijvoorbeeld mensen tot expert te benoemen of een rol te geven in onderwijsontwikkeling of onderzoek. Ten aanzien van vertrouwen en waardering kwam naar voren dat masteropgeleiden meer professionele ruimte ervaren, meer rollen krijgen, meer ontspanning in de school zien (door verbeterde examenresultaten), meer waardering krijgen. In de focusgroep werd door een student genoemd dat er door de aanwezigheid van leraren die een masteropleiding volgen andere samenwerkingsvormen tot stand komen: de school ontwikkelt zich in de richting van een professionele leergemeenschap.

Een laatste aspect waarnaar in de effectstudie gekeken is binnen de potentiële effecten van een masteropleiding op schoolniveau, is de onderzoekende houding van leraren. Die houding is, naar eigen zeggen, over het algemeen beter ontwikkeld bij leraren in de interventiegroepen dan die van leraren uit de controlegroepen. Ten aanzien van vakleerkrachten zien we significante verschillen op: werken als onderzoekende leraar, anderen kunnen uitleggen hoe je onderzoek kunt gebruiken in je werk, meer onderzoeksmatig te werk te gaan, vakliteratuur lezen (zie tabel B.10).

In de interviews kwam naar voren dat de leraren die de opleiding zo'n twee jaar geleden hebben afgerond denken een meer onderzoeksmatige aanpak te hebben en onderzoek ook inzetten voor innovatie (pilots houden, een eigen onderzoeksvraag onderzoeken). Ook wordt aandacht besteed aan wat er op het vakgebied onderzocht kan worden en is er bijvoorbeeld een 'stylesheet' ontwikkeld voor het doen van onderzoek. Leidinggevend geven aan dat masteropgeleiden betere onderzoekskwaliteiten hebben en er daardoor een betere koppeling onderzoek-onderwijs is. Masters worden ook ingezet voor onderzoek op school. Masters hebben ook geleerd om gebruik te maken van onderzoeksresultaten, hetgeen laat zien dat ze ook literatuur lezen. Andere, niet significante aspecten van de 'onderzoekende houding', kwamen ook naar voren in de interviews: scherper en kritischer zijn (bijvoorbeeld t.a.v. vragenlijsten), meer verantwoorde keuzes maken. Uit de interviews bleek dat een 'werkzaam ingrediënt' in de opleiding de onderzoekslijn c.q. kennis over onderzoek was, hoewel daar ook bij is aangegeven door twee van de vijf masters dat onderzoeksmethodologie en zelf onderzoek doen juist een minpunt in de opleiding was: 'wij zijn geen onderzoekers'. Kennis van onderzoek zou wel nuttig zijn.

Tot slot zijn effecten op de cultuur van de school genoemd: een meer gemeenschappelijke taal spreken, meer kennis delen, meer professionele ruimte (meer vertrouwen in uitproberen). Hier kan ook een mogelijk effect worden genoemd dat bij het leerlingniveau aan de orde kwam, maar ook

het schoolniveau betreft: beter in staat mee te denken over veranderingsprocessen en om daarbij onderzoek in te zetten. Effecten op structuur (anders dan bijvoorbeeld meer lesgeven van master-opgeleiden in de bovenbouw met al dan geen LC of LD functie) bleken minder evident.

3.3.7 Bevorderende en belemmerende factoren in relatie tot gerapporteerde opbrengsten

De mogelijkheid om meer initiatief te kunnen nemen, innovatief te kunnen zijn, nieuwe rollen en taken te krijgen hangt volgens geraadpleegde leraren af van de volgende bevorderende of belemmerende factoren op schoolniveau: ruimte krijgen, leidinggevend en collega-leraren die bereid zijn tot verandering, innovatief zijn en los durven te laten. Volgens leidinggevenden zijn bevorderende factoren: ruimte bieden, het gesprek voeren, stimuleren/uitdagen, erkenning geven, waarderen, los durven laten. We zien dus dat leraren en leidinggevenden het zeer met elkaar eens zijn. Je gewaardeerd voelen, recht van spreken hebben werd door leraren ook al een effect van de masteropleiding genoemd. Het is ook een bevorderende factor.

Belemmerende factoren zijn volgens leraren: te weinig lesuren (om datgene wat geleerd is toe te passen, de kennis over te dragen aan leerlingen), en conservatisme ten aanzien van vernieuwing (in schoolleiding en lerarenteam). Daarbij komt dat het niet altijd mogelijk is om (meer) les te geven in de bovenbouw of om in een hogere schaal te komen als vakleerkracht. Leidinggevenden bevestigen deze belemmerende factoren.

En dan zijn er nog enkele punten in de opleiding die volgens de masteropgeleiden beter zouden kunnen en tot meer effect zouden leiden. Volgens sommigen werd er te weinig didactiek aangeboden (twee van de vijf masters) en was de opleiding te weinig praktijkgericht (hoe zaken in de praktijk toe te passen), terwijl er volgens sommigen (te)veel aandacht was voor Europese cultuur en voor onderzoeksmethodologie (beide aspecten door twee van de vijf masters genoemd). Theorie op het gebied van onderwijsvisie of aandacht voor je visie als leraar werd volgens een enkeling onderbelicht.

3.4 De master Special Educational Needs (SEN)

3.4.1 Overzicht van de gerapporteerde opbrengsten

Voor wat betreft de masteropleiding Special Educational Needs komen de volgende inzichten en opbrengsten naar voren ten aanzien van de vraag wat de opleiding voor gevolgen heeft voor de geraadpleegde leraren en hun omgeving:

- De gerapporteerde opbrengsten verschillen per onderwijssector
- De inhoud van de SEN master varieert per afstudeerspecialisatie
- De aanleiding om de opleiding te gaan volgen ligt vooral in de wens het kennisniveau en handlingsrepertoire als leraar uit te breiden, met daarnaast loopbaan- en beloningwensen
- Het professionaliseringsbeleid van de school en/of het schoolbestuur is een factor bij de mogelijkheid de masteropleiding te beginnen
- Opbrengsten op leerlingniveau betreffen vooral de aandacht voor individuele leerlingen in de context van de klas, de nadruk op het ondersteunen van positief gedrag en het beter kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen

- Opbrengsten op leraarniveau betreffen een mindere tevredenheid met het werk, met aanwijzingen dat dit ligt aan een kritischer houding en een toename aan professionele ambitie die niet altijd in de huidige organisatie kan worden bevredigd
- Opbrengsten op schoolniveau betreffen een actievere betrokkenheid bij ontwikkelingen in de school en een meer onderzoekende houding.
- Bevorderende factoren betreffen de ondersteuning van de leidinggevende voor het benutten van de door de leraar ingebrachte en in te brengen kennis en het aanwezig zijn of werken aan een cultuur en een structuur waarin kennisdeling tussen collega's gewaardeerd wordt.
- Belemmerende factoren betreffen gebrek aan tijd, de werkdruk en de balans tussen opleidingsmogelijkheden en de primaire taken van de leraar

3.4.2 Globale inhoud en focus van de masteropleiding

De master Special Education Needs is gericht op het specialiseren in een specifiek gebied van het primaire proces van leren en lesgeven. Daarbij is met name aandacht voor vraagstukken rond passend onderwijs en opbrengstgericht werken. De SEN master kent een aantal afstudeerspecialisaties, bijvoorbeeld gericht op leren, gedrag, begeleiden of inhoudelijke thema's zoals taal of rekenen. Deelnemers laten zich bij de keuze voor een specialisatieprofiel leiden door hun ambitie ten aanzien van de rol die ze binnen de school willen spelen: bijvoorbeeld specialist op het terrein van leerproblemen of gedragsproblemen, tot zorg-coördinator of leerlingbegeleider of tot taal- of rekencoördinator. Bij de competenties ligt de nadruk op het eigen handelen in de eigen klassenpraktijk, maar er is ook aandacht voor de delen met en het aansturen van en het bijdragen aan innovatie en ontwikkeling op schoolniveau. Door de aansluiting bij de eigen klassenpraktijk, de variatie aan mogelijke specialisaties en profielen, en de verbinding van deze profielen aan concrete taken en rollen in scholen, is deze master aantrekkelijk voor veel leraren. Het overgrote deel van de leraren die een post-initiële master volgt, kiest voor de SEN-master. Ongeveer een kwart tot een derde van de opleiding bestaat uit het uitvoeren van een eigen praktijkonderzoek. De opleiding omvat 60 studiepunten en wordt als een tweejarig deeltijdprogramma aangeboden op een groot aantal locaties aangeboden door drie instellingen: Fontys, Hogeschool Utrecht en Windesheim. De jaarlijkse instroom bedraagt circa 1600 leraren.

3.4.3 Context, aanleiding en verwachtingen

Voor de verklarende evaluatie zijn met één leraar en haar leidinggevende in een reguliere basisschool en met één leraar en haar leidinggevende in een school voor speciaal basisonderwijs interviews gehouden, in totaal vier interviews. De so-school is een zogeheten cluster 4 school voor leerlingen met stoornissen en gedragsproblemen. Aan de ten behoeve van de vorige tussenmeting plaatsgevonden focusgroep namen vijf studenten in de SEN-masteropleiding deel, waarvan twee leraren basisonderwijs, twee leraren in het voortgezet onderwijs, en een leraar verpleegkunde c.q. hoofd opleiding in een ziekenhuis.

In de interviews komen verschillen tussen de reguliere basisschool en de school voor speciaal basisonderwijs als context voor de leraar en de masteropleiding Special Educational Needs naar voren. Een leraar met een SEN-master heeft een langere traditie in het sbo, en datgene dat de masteropleiding aanbiedt hoort bij de noodzakelijke competenties voor een leraar in een cluster 4 school. In de basisschool is de geïnterviewde leraar de enige met een SEN-master, van de negen full-time

leraren, terwijl op de so-school zes leraren een SEN-master hebben. De so-school heeft een zorgteam, waarin verschillende specialismen zijn vertegenwoordigd, met veel overlegmomenten met leraren, waardoor de cultuur als professioneel wordt benoemd, waarin het normaal is samen te werken, kennis te delen, naar elkaar te luisteren en specialistische inbreng te waarderen. De leidinggevende van de basisschool geeft aan dat er veel waarde wordt gehecht aan kennisdeling tussen collega's; uit beide interviews komen echter weinig indicaties naar voren voor een cultuur zoals hierboven geschetst bij de so-school.

Masteropleidingen voor zittende leraren kunnen gerelateerd zijn aan beleid van de school op het gebied van professionalisering. Bij beide scholen is dit beleid aanwezig en sterk verbonden met het beleid van het schoolbestuur. In het geval van de basisschool wordt het professionaliseringsbeleid ingegeven door de erkende noodzaak steeds te blijven leren om steeds te blijven verbeteren. De inhoud wordt aan de hand van thema's vastgesteld, bijvoorbeeld 'de vreedzame school', waaraan studiedagen in school met externe deskundigen of conferenties worden gewijd. Professionaliseren als team wordt belangrijker gevonden dan de persoonlijke ambitie van leraren. Er is geen apart beleid ten aanzien van het stimuleren van masteropleidingen, hoewel leraren wel gewezen worden op het bestaan van lerarenbeurzen. De met de Inspectie geïdentificeerde verbeterpunten en prioriteiten richten zich op pedagogische kwaliteit en didactische aanpak waarvoor leraren in voorkomende gevallen wel naar praktische pedagogisch-didactische cursussen worden verwezen, maar niet naar een masteropleiding. De leraar met een SEN-master heeft geen duidelijke plaats in de school: *'wat de SEN-opgeleide leraar kan bijdragen aan het team moet door de leraar zelf aangegeven worden, en de schoolleiding moet dan kijken hoe het ingepast kan worden.'* De school heeft ook wat directiewisselingen achter de rug, hetgeen de continuïteit niet bevordert. Er wordt wel gewerkt aan een verbetering van de cultuur in de school: *'Er moet ambitie zijn om stapjes verder te zetten, ontwikkelingsbereidheid. En je hebt een heldere weg nodig waar je heen wilt. Er is ook wel terughoudendheid: we moeten oppassen niet te snel en te veel te willen. Er is in de afgelopen 7 jaren heel hard gewerkt, mensen moeten tijd hebben om het zĳch eigen te maken en te implementeren. Je kunt niet blijven stapelen: er moet bepaald worden wat de essentie is, en dan kiezen wie zĳch waarin mag scholen.'*

In het geval van de so-school wordt er zowel vanuit het bestuur als de schoolleiding beleid gemaakt en uitgevoerd op het gebied van voortdurende professionalisering met masteropleidingen als belangrijk onderdeel daarin. De persoonlijke ambitie is belangrijk in relatie tot de doelen van de school en het bestuur. De leidinggevende stelt: *'Op een cluster 4 school tref je bovengemiddeld gemotiveerde ambitieuze en competente mensen aan. De lange termijn gedachte is dat je de persoonlijke ambitie moet erkennen en dat je mensen daarin tegemoet moet komen. En dat je het als een kans moet zien om de schoolontwikkeling te katalyseren.'* Op bestuursniveau worden streefpercentages vastgesteld voor het aantal masteropgeleide leraren per school en op schoolniveau worden leraren gestimuleerd een masteropleiding te doen, al komt het voor dat leraren hun beurt moeten afwachten.

De aanleiding om de SEN-masteropleiding te gaan doen lag bij de leraar in het basisonderwijs in slechte ervaringen in het speciaal onderwijs, waar zij na de pabo als beginnende leraar is gaan lesgeven. Zij ondervond problemen in de omgang met kinderen met gedragsproblemen en in school bestond geen collegiale sfeer en begeleiding. In haar baan in het regulier basisonderwijs had zij een leerling met adhd in de klas en ondervond nogmaals haar tekortschietend handelingsrepertoire en gebrek aan begeleiding vanuit de school. Vervolgens is zij invalwerk gaan doen op basisscholen gecombineerd met de opleiding Gedragsspecialist, een van de leerroutes van de SEN-master van

de Hogeschool Utrecht. Haar motivatie voor en verwachting van de masteropleiding lag vooral in het verbeteren van het eigen handelen in de klas.

Bij de leraar in het speciaal onderwijs was de aanleiding om de SEN-master te gaan doen meer ingebed in beleid en praktijk van de school, waar zij na haar pabo-opleiding met een minor jeugdzorg al zes jaar werkt ten tijde van het interview. Ontwikkelingen als registratie in het Lerarenregister, de verwachting dat in de toekomst alle leraren over een masterkwalificatie dienen te beschikken, het hebben van collega's die de masterkwalificatie al hebben, dragen alle bij aan de wens de master te gaan doen. Bovendien mag ze de master samen met een collega volgen en het in drie jaar doen (in plaats van twee jaar). Haar motivatie voor en verwachting van de masteropleiding lag in het horen van de theorie achter de praktijk, beter begrip te krijgen van stoornissen en het herkennen daarvan, en handvaten te krijgen voor het handelen. Ook het kunnen doorstromen van LB-schaal naar LC-schaal met een SEN-master heeft een rol gespeeld, in het geval van de so-school omdat de mogelijkheden van de functiemix worden benut.

Van de twee in het basisonderwijs werkzame deelnemers in de focusgroep van vorig jaar is één intern begeleider, waarvoor de formele eis gold de opleiding te gaan doen. De leerkracht zocht het meer in het aanleren van coachende gesprekstechnieken. Voor de twee vo-leraren geldt dat zij de functie van intern begeleider ambiëren en meer kennis en vaardigheden voor interventies willen opdoen, bewuster en bekwaam worden. Voor de leraar/hoofd verpleegkundige in een ziekenhuis gold meer in het algemeen de wens tot persoonlijke en professionele ontwikkeling

3.4.4 Gerapporteerde opbrengsten op leerlingniveau

Uit de interviews komt ten aanzien van het pedagogisch-didactisch repertoire (tabel B.1) vooral de aandacht voor de individuele leerling naar voren. Vanuit de opleiding is het handelen onderbouwd door weten wat te doen in het onderwijs aan leerlingen die gedrags- of leerproblemen hebben. Er is een beter begrip van deze problemen en het herkennen daarvan. Men geeft aan veel nieuwe kennis te hebben opgedaan over het handelen en over waarom welk handelen in welke situatie goed is. En als men niet meteen weet wat te doen, is er het vertrouwen dat kennis hierover snel gevonden kan worden. Leraren hebben verder geleerd om meer vanuit een *helicopter view* naar de klas en de leerlingen te kijken: ze overzien de groep, signaleren mechanismen (b.v. uitsluiting) in situaties, nemen verschillende perspectieven mee (b.v. multicultureel) in hun observaties, kunnen een andere sfeer in de klas creëren, zijn meer getraind in gesprekken met kinderen, kortom ze zijn veelzijdiger en flexibeler in hun handelen geworden door *reflection-in-action*. Leraren geven aan professioneler te zijn geworden, bewuster van hun eigen handelen, en minder negatieve emotie te voelen. Ten aanzien van het handelen speelt tevens *PBS, positive behavior support*, een belangrijke rol. Leraren kijken minder naar datgene dat leerlingen niet kunnen, dan naar wat goed gaat, om vervolgens dat als uitgangspunt te gebruiken om verder uit te bouwen. *“Je gaat anders kijken in plaats van te denken ‘hij kan het gewoon niet’”*.

Wat betreft vakinhoudelijke kennis (tabel B.3) zijn er op drie stellingen significante verschillen tussen de interventiegroep en de controlegroep. De geïnterviewde leraren stellen dat ze in de opleiding veel kennis opgedaan hebben, hoewel men niet echt refereert aan vakinhoudelijke kennis. Maar dat de SEN-master heeft geleid tot het ervaren van de eigen kennis als goed mag als plausible verklaring voor dit effect gelden. Dat de kennis in de afgelopen 12 maanden verbeterd is, ligt niet in de

masteropleiding als zodanig, want die is al langer geleden afgesloten bij de geïnterviewde leraren, maar in een attitude van een leven lang leren, geleerd hebben professioneel leren leuk en nuttig te vinden, en kennis steeds bij te spijkeren. Door het in de SEN-master geleerd hebben (meer) maatwerk kunnen bieden en het rekening houden met verschillen tussen leerlingen en hun mogelijke leer- en gedragsproblemen, is het significante verschil op het item ‘Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op mijn leerlingen’ goed verklaarbaar.

Een leidinggevende stelt: *“De leraren worden in de opleiding geconfronteerd met recente onderzoekspraktijken, er wordt geëist om te reflecteren, ze krijgen competenties voor hun neus, ze moeten doelen gaan stellen. De voordelen hiervan zijn: dit bevordert de interactie tussen leerkrachten onderling, het bevordert de interactie tussen leerkrachten en leerlingen, kwaliteit van onderwijs, bevordert betrokkenheid van leerkrachten op hun werk. En daarmee bevordert het de betrokkenheid van leerlingen op hun school.”*

3.4.5 Gerapporteerde opbrengsten op leraarniveau

Uit de interviews komen verschillende veranderingen op persoonlijk en professioneel niveau naar voren die toegeschreven worden aan het gevolgd hebben van de master Special Educational Needs, zoals in de vorige subparagraaf beschreven. Wat betreft de tevredenheid met aspecten van het werk (tabel B.7) is in het geval van de SEN-master alleen de mindere tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden significant verschillend van de controlegroep. De SEN-master opgeleide leraren in de interviews geven aan dat loopbaanmogelijkheden wel een aanleiding hebben gevormd om aan de master te beginnen. De leraar in het speciaal onderwijs zou echter meer als gedragspecialist willen werken op klasoverstijgend niveau: *‘Gedragspecialisten kunnen veel meer benut worden en advies geven. Collegiale overleggen, geef andere collega’s tips over gedrag en omgang met kinderen, enzovoorts’*. Maar de schoolorganisatie laat dat niet toe: *‘ik denk dat ze mij als leerkracht niet voor de klas weg willen hebben’*. De leraar is wat dit aspect betreft niet tevreden.

Verder lijkt de in hoofdstuk 2 gesignaleerde kritischer houding als gevolg van het gevolgd hebben van een masteropleiding een plausibele verklaring. De leraar in het basisonderwijs stelt dat de opleiding heeft geleid tot een wens naar meer en nieuwe uitdagingen, iets dat ze ook van meer studiegenoten heeft gehoord. Aan de andere kant merken de afgestudeerde leraren ook dat de kwalificatie SEN-master helpt bij sollicitatie, maar mogelijk is dit voor nog studerende nog buiten het zicht.

Op het gebied van professionele activiteiten (tabel B.5) valt op dat alle scores, uitgedrukt in gemiddeld aantal keer per jaar, lager zijn bij de SEN-masterstudenten in vergelijking tot diegenen die niet studeren aan een master. Dat zou in z’n algemeenheid kunnen liggen aan het feit dat men de masteropleiding volgt, en daarmee minder tijd voor professionele activiteiten in de school heeft. Vanuit het interview met de so-leraar zijn aanzetten te vinden voor een verklaring van deze verschillen. Zo geeft zij aan dat kindbesprekingen korter en efficiënter verlopen nadat zij de SEN-master had voltooid. Dat het samenwerken met andere leraren significant minder plaatsvindt heeft geen duidelijke mogelijke verklaring uit de interviews opgeleverd.

3.4.6 Gerapporteerde opbrengsten op schoolniveau

De aan de SEN-master gerelateerde interviews laten op verschillende punten een actieve betrokkenheid bij ontwikkelingen in de school zien (tabel B.8). De leraren met een SEN-master geven

aan dat ze meer zijn gaan nadenken over het onderwijs op het niveau van de school. De so-leraar zegt: *‘Er is niet echt iets veranderd in mijn handelingen naar leerlingen toe, maar het is meer overstijgend. Het is niet per se op klasniveau maar meer op schoolniveau. De doorgaande lijn in de school.’* Dat kan ertoe leiden dat verschillen in benaderingen worden bediscussieerd, bijvoorbeeld over de wijze waarop het time-out systeem (moment om af te koelen bij doorgaan ongewenst gedrag) wordt gehanteerd. *‘De ene leerkracht zet strafregels schrijven tijdens de time out, anderen doen dat niet. We hebben er heel lang over gehad wat is nou het doel van het time out systeem. Dat is een voorbeeld van schoolbreed denken.’* In de so-school wordt de actieve betrokkenheid serieus genomen, er wordt iets mee gedaan. De school wekt de indruk dat ervoor gezorgd wordt dat kennisontwikkeling en innovatie, mede aan de hand van input van de kant van de SEN-master opgeleide leraren, schoolbreed wordt beschouwd en daar waar mogelijk toegepast met bewaking van kwaliteit. Dat geldt bijvoorbeeld voor het handelen vanuit *‘positive behavior support’* dat in de woorden van beide vertegenwoordigers van de so-school *‘school wide’* good practice is. De inzet van eigen goed opgeleid personeel zorgt er ook voor dat er minder externe expertise moet worden ingehuurd.

In de reguliere basisschool stelt de leraar dat het gebrek aan schoolbreed toepassen van kennis en innovaties vanuit de opleiding ook de werkzaamheid in de eigen lespraktijk belemmert. Dat geldt voor de genoemde positieve benadering, maar ook voor nieuwe aanpakken die ze ontwikkeld heeft, zoals een nieuw beloningssysteem en een groepsplan gedrag. In deze school lijken andere prioriteiten te worden gekozen, zoals eerder in 3.4.2 is geschetst. In die context komen mogelijk werkzame ingrediënten uit de masteropleiding zoals geïntroduceerd door de leraar niet in vruchtbare bodem om veranderingsmechanismen op gang te brengen.

Ten aanzien van effecten van de SEN-masteropleiding op het professioneler zijn van de schoolorganisatie (tabel B.9) laten de waarderingen vanuit de interventiegroep op de verschillende stellingen alle een lagere of een (zo goed als) gelijke score zien als de controlegroep. In drie gevallen zijn die scores significant lager. Uit de interviews komen ook hier verschillen tussen de reguliere basisschool en de school voor speciaal basisonderwijs naar voren. Dit blijkt duidelijk als het delen van kennis tussen collega’s in het interview aan de orde wordt gesteld, een van de basiscondities voor het functioneren van een school als professionele leergemeenschap (Schenke et al., 2015). De leraar van de basisschool stelt niet al te veel te praten met collega’s, hoewel ze wel bij het horen van een probleem van een collega opzoekt wat er aan gedaan kan worden, en dat dan doorstuurt of direct een tip geeft. *‘Men bedankt dan wel, maar ik weet niet zeker of er wat mee gedaan wordt. In de school wordt er niet veel met mijn kennis gedaan. Misschien komt dat ook wel doordat ik nog een beginnende leraar ben en ze me niet zo snel als expert zien.’*

Er is een manier om dat te verbeteren volgens de schooldirecteur. Binnen door de schoolleiding en het –bestuur vastgestelde thema’s worden specialisten benoemd. *‘Dat wordt binnen de schoolcultuur geaccepteerd, men is bereid te leren van elkaar. Oudere collega’s zijn niet neerbuigend, men is gewend om over en weer bij elkaar te halen. Er was lang een oud team, maar er is nu veel jong bloed en dat schudt de zaak goed op.’* In de so-school is het normaal om bij elkaar in de les te komen kijken, zijn er discussies naar aanleiding waarvan samen geleerd wordt en lijkt er sprake te zijn van een professionele lerende omgeving, hetgeen met elkaar de lagere significante scores van de interventiegroep tegensprekt. Daar is vooralsnog geen verklaring voor.

Een laatste aspect uit de effectmeting is de onderzoekende houding van leraren (tabel B.10). Met de meeste stellingen zijn studenten aan de SEN-master het veel meer eens dan de controlegroep, met een groot aantal significante verschillen. In de interviews komt de onderzoekende houding eigenlijk nauwelijks specifiek aan de orde. De twee leraren die beiden de leerroute van gedragspecialist hebben gevolgd lijken een dergelijke houding vanzelfsprekend te vinden. Het onderzoeksmatig signaleren van en kijken naar kinderen met (mogelijke) stoornissen en gedragsproblemen, om vervolgens daar adequaat op te handelen en de effecten van dat handelen onderzoeksmatig op z'n meerwaarde te beoordelen, vormen de essenties van de SEN-master. Beide leraren laten zien dat de onderzoekende houding zich ook uit op het niveau van de klas, de school als geheel en hun rol als meer wetende collega. Of dit laatste geaccepteerd en gewaardeerd wordt is, zoals al meer dan eens aangegeven, afhankelijk van de school als organisatie.

In de focusgroep komt naar voren dat collega's en leidinggevendenden een ander verwachtingspatroon krijgen sinds ze een masteropleiding volgen. Genoemd wordt het komen met oplossingen en nieuwe ideeën, dat men een constructieve houding heeft. Het geleerd hebben een professionele, onderzoekende houding te ontwikkelen relateren de leraren in de focusgroep aan de opleiding.

3.4.7 Bevorderende en belemmerende factoren in relatie tot de gerapporteerde opbrengsten

De door de masteropleiding 'veranderde' leraar kan gezien worden als bron van nieuwe impulsen of interventies, die potentieel veranderingsmechanismen op gang kunnen brengen met mogelijke effecten op verschillend niveau als resultaat. Of dit daadwerkelijk gebeurt is afhankelijk van verschillende bevorderende en belemmerende factoren. Een SEN-masteropleiding en een leraar met een SEN-masteropleiding kan alleen dan leiden tot verbeteringen als door de leraar geïnitieerde impulsen in een vruchtbare bodem vallen, er draagvlak voor is of ontstaat en de organisatie in beweging kan komen. Dat betekent bevorderende factoren zoals de ondersteuning van de leidinggevende voor het benutten van de door de leraar ingebrachte en in te brengen kennis en het aanwezig zijn of werken aan een cultuur en een structuur waarin kennisdeling tussen collega's gewaardeerd wordt.

Uit de focusgroep komt vooral het groepsgebeuren als stimulerende factor voor effecten van de masteropleiding naar voren. De studenten vinden het stimulerend om op modules die zij zelf of hun collega's ontwikkelen voort te bouwen in de opleiding. Ook de opbrengsten vanuit de masteropleiding waarvan direct gemerkt wordt dat het een meerwaarde heeft, zoals merken dat je door de opleiding betere relaties opbouwt met ouders en leerlingen, en betere en transparantere gesprekken kan voeren, werkt stimulerend om verder te leren.

In het geval van de geïnterviewde basisschoolleraar is sprake van onvoldoende steun vanuit de school, waardoor haar verbeterde kennis en handelingsrepertoire zich voornamelijk beperkt tot het primaire proces in haar eigen klas. Deze leraar ziet hoe het beter zou kunnen: *'Op de vorige school was er een SEN-groep: twee leerkrachten met een SEN-master, de interne begeleider en de directeur kwamen regelmatig samen. Zo kun je het meeste effect hebben. Dat zie je langzamerhand wel op steeds meer scholen. Eigenlijk zou elke school 2 of 3 SEN-leerkrachten moeten hebben met verschillende profielen.'* Zij ziet daarnaast een noodzaak om meer elementen uit de SEN-master op te nemen in het lesprogramma van de reguliere pabo. Ook een leergroep van SEN-leerkrachten vanuit de verschillende scholen binnen het schoolbestuur

rond de vraag hoe scholen ondersteund kunnen worden op het gebied van beleid en praktijk van ‘special educational needs’ zou kunnen helpen kennis en vaardigheden vanuit de masteropleiding te benutten. Daarbij past de ontwikkeling van een visie van bestuur en directeuren op leerlingen met bepaalde problemen.

Voor de leraar in de cluster 4 school is het samen met een collega gevolgd hebben van de masteropleiding een duidelijk bevorderende factor, omdat in vergaderingen nieuwe specialistische kennis door meer personen ingebracht kan worden. Verder wordt het professionaliseringsbeleid van het bestuur een belangrijke bevorderende factor gevonden: *‘dat het bestuur de talenten en kwaliteiten van het voltallige personeel van alle scholen samen... om die maximaal in te zetten en maximaal te benutten. Wat ze goed doen is het maximaal benutten van het menselijk kapitaal.’* Wat verder een bevorderende factor vormt is het gegeven dat de SEN-masteropleiding, en zeker de route gedragsspecialist *‘helemaal bij een cluster 4 school past.’*

Tot slot zijn de gebruikelijke belemmerende factoren in de interviews naar voren gekomen, zoals het gegeven dat er altijd te weinig tijd is, iedereen het druk heeft en er een balans moet zijn tussen leraren die een opleiding (willen) doen en de lesgevende en onderwijsorganisatorische taken die uitgevoerd moeten worden. Deze laatste belemmeringen komen ook in de focusgroep naar voren.

3.5 De masteropleiding Leren en Innoveren

3.5.1 Overzicht van de gerapporteerde opbrengsten

Bij de masteropleiding Leren en Innoveren zijn de volgende inzichten en opbrengsten geconstateerd ten aanzien van de vraag wat de opleiding voor gevolgen heeft voor de geraadpleegde leraren en hun omgeving:

- Het gemeenschappelijke aan de gerapporteerde opbrengsten is dat verschillende scholen bewust sturen op het stimuleren dat leraren een masteropleiding zoals Leren & Innoveren volgen.
- Binnen besturen van grotere onderwijsinstellingen zoals ROC's worden er meer mogelijkheden gezien voor nieuwe rollen dan bijvoorbeeld binnen kleine basisscholen.
- De aanleiding om de opleiding te gaan volgen was de mogelijkheid om een carrièrestap te maken naar de LD functie.
- De invloed van de drie geïnterviewde afgestudeerden op leerlingen en opbrengstgericht werken is vooral indirect via het ondersteunen en scholen van collega's gezien het gegeven dat zij allen niet meer voor de klas staan.
- De deelnemers en de afgestudeerden van de MLI delen hun kennis actief met collega's.
- De afgestudeerden vinden hun werk aantrekkelijker en doordat ze onderzoeksresultaten gebruiken bij het oplossen van problemen achten ze zichzelf beter in staat om onderwijs te ontwerpen.
- Op schoolniveau zien de afgestudeerden dat zij zelf ook een rol spelen in het veranderen van de professionele cultuur van de school of het team.

3.5.2 Globale inhoud en focus van de masteropleiding

De master Leren en Innoveren is gericht op het ontwikkelen van kwaliteiten van leraren ten aanzien van onderwijsontwikkeling en –innovatie. De master sluit aan bij bewegingen rond professionele

ruimte en leiderschap van leraren. Leraren ontwikkelen verdiepende kennis en vaardigheden ten aanzien van leren en lesgeven, onderwijsorganisaties, het leren van leraren, en vraagstukken rond innovatie en implementatie. Die kennis en vaardigheden geeft hen handvatten bij inhoudelijke innovatie en bij daarop volgende implementatieprocessen. Anders dan de vakmasters en de SEN-master is de MLI minder direct gekoppeld aan functies en functiebouwwerken binnen scholen, wat het voor afgestudeerden minder makkelijk maakt om een positie in de school te verwerven. Ongeveer 25 tot 30 procent van het programma bestaat uit het uitvoeren van een praktijkgericht afstudeeronderzoek binnen de eigen school, waarbij het onderwerp veelal de eigen lespraktijk overstijgt. De master MLI wordt door 10 hogescholen aangeboden als zelfstandige opleiding of als profiel binnen de master pedagogiek. Het opleidingsprogramma heeft een omvang van 60 studiepunten en wordt over het algemeen als een tweejarig deeltijdprogramma aangeboden. Jaarlijkse instroom bedraagt zo'n 450 leraren.

3.5.3 Context, aanleiding en verwachtingen

Deze paragraaf is gebaseerd op twee focusgroepen met 11 studenten in de eindfase van twee masteropleidingen Leren & Innoveren en op verdiepende interviews met drie masterleraren aan een ROC die twee jaar geleden de master MLI hebben afgerond, en met twee van hun leidinggevers.

Uit de focusgesprekken blijkt dat verschillende scholen bewust sturen op het stimuleren dat leraren een masteropleiding zoals Leren & Innoveren volgen. Soms is dat gekoppeld aan een specifieke taak die mensen al hebben of krijgen, zoals intern begeleider of vakgroepcoördinator. Dat leidt ook tot gesprekken tussen de leraar en een leidinggevende voorafgaand of tijdens de opleiding waarin gezocht wordt naar hoe nieuw ontwikkelde kwaliteiten ingezet kunnen worden binnen de school en welke nieuwe rollen of taken mogelijk zijn. Daarbij blijkt dat er binnen grotere besturen of ROC's meer mogelijkheden gezien worden voor nieuwe rollen dan binnen kleine basisscholen. Verschillende besturen in het PO of VO stimuleren dat groepjes leraren aan de MLI deelnemen, bijvoorbeeld om het innoverend vermogen binnen de school te vergroten. Ook persoonlijke interesse speelt een belangrijke rol bij de keuze voor de MLI: de behoefte aan verdieping, aan handvatten bij het motiveren van leerlingen en aan meer zekerheid ten aanzien van het eigen handelen. Deelnemers aan de masteropleiding verwachten ook dat de opleiding hen handvatten biedt bij het samenwerken met, leiding geven aan en motiveren van collega's bij innovatieprojecten.

Aan de interviews hebben 3 masteropgeleide leraren van een ROC en 2 van hun leidinggevers deelgenomen. De leraren hebben alle drie de master Leren & Innoveren gevolgd en in 2014 afgerond. Ze werken bij verschillende sectoren als onderwijsontwikkelaars en vervullen verschillende rollen: ondersteuner leidinggevende, projectleider digitale studiegidsen, kartrekker project startende leraren en trainer van collega's. Het gemeenschappelijke aan alle drie is dat ze werkzaam zijn bij een interne academie voor scholing en begeleiding van leraren, dat ze met het behalen van de master een LD functie kregen en dat ze geen les (meer) geven. De eerste leraar was leraar Nederlands, de tweede leraar verkoopvaardigheden, communicatie en mediawijsheid, en de derde was al onderwijsontwikkelaar.

Er is binnen het ROC sprake van een duidelijk professionaliseringsbeleid. De interne academie organiseert en verzorgt een uitvoerig professionaliseringsaanbod op basis van individuele scholingsbehoeften en de scholingsvragen ingegeven door de organisatie. Daarnaast kunnen leraren solliciteren op een LD functie, hetgeen het behalen van een door het ROC gekozen master vereist. Die koppeling was voor alle drie de leraren een van de redenen om de opleiding te gaan volgen: het bood de mogelijkheid om een carrièrestap te maken naar de LD functie. Het ROC vindt het wenselijk dat een leraar die een masteropleiding volgt zijn werksituatie bij de studie betreft, bijvoorbeeld door middel van een onderwijsontwerp dat bij de behoeften van de organisatie of de leerlingen aansluit. Van mastergekwalficeerde leraren wordt verwacht dat ze proactief zijn en innovatief meedenken over het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. De masters krijgen nieuwe rollen en taken, wat voor een van de leraren tevens de aanleiding was om de master te volgen: het was een mogelijkheid om geen les meer te geven. Een van de masterleraren geeft nog een inhoudelijke reden voor het volgen van de masteropleiding: de behoefte om meer gereedschap te ontwikkelen om veranderingen te kunnen inzetten en door te voeren.

3.5.4 Gerapporteerde opbrengsten op leerlingniveau

De geïnterviewde deelnemers en afgestudeerden van de master Leren en Innoveren nuanceren uitkomsten van de effectmeting ten aanzien hun pedagogisch-didactisch handelen. Ze geven aan dat ze kennis en theorie uit de opleiding toepassen en uitproberen in hun lessen. Tegelijk zorgt de studiedruk bij een aantal ervoor dat ze minder tijd besteden aan zorgvuldige lesvoorbereiding en meer op routine draaien. Voor de langere termijn valt op dat de geïnterviewde afgestudeerden geen van drieën meer voor de klas staan. Hun invloed op leerlingen en opbrengstgericht werken is dus vooral indirect via het ondersteunen en scholen van collega's. Dit kan een effect zijn dat kenmerkend is voor het mbo.

Deelnemers en afgestudeerden bevestigen dat de opleiding hun kennis over leerprocessen, leerpsychologie en organisatie en implementatievraagstukken aanzienlijk vergroot heeft. Die kennis passen ze toe in hun werk. Daarnaast benadrukken ze dat ook hun vaardigheden ten aanzien van probleemanalyse, helicopterdenken, het raadplegen van literatuur, onderzoek en strategisch denken en handelen is toegenomen.

3.5.5 Gerapporteerde opbrengsten op leraarniveau

De afgestudeerden hebben alle drie nieuwe taken, rollen en salarisschalen gekregen en voelen zich zo erkend en gewaardeerd, wat leidt tot tevredenheid over hun werk. Ook de deelnemers aan de opleiding zijn over het algemeen tevreden over hun werk, maar de meeste weten nog niet of er iets in hun werk gaat veranderen na afloop van de opleiding en of ze rollen krijgen waar ze hun nieuw ontwikkelde kwaliteiten kunnen inzetten. Dat heeft invloed op hun tevredenheid ten aanzien van hun werk en de school.

De tevredenheid over de professionaliseringsmogelijkheden die in de effectmeting bij de MLIers naar voren komt, kan voor wat betreft de afgestudeerden verklaard worden uit het feit dat hun organisatie een duidelijk professionaliseringsbeleid heeft, waar het stimuleren van masteropleidingen expliciet deel van uitmaakt.

De deelnemers en de afgestudeerden van de MLI delen hun kennis actief met collega's. Hierdoor winnen ze aan gezag bij collega's. Dat kan door literatuur door te geven, maar ook in teamvergaderingen. Opgemerkt wordt dat collega's daar niet altijd op staan te wachten. Bij de afgestudeerden is hun rol ten aanzien van kennisdeling meer geformaliseerd doordat ze sinds kort een rol hebben binnen de interne scholingsacademie.

Er is in de interviews een aantal opbrengsten op leraarniveau genoemd waar in de lerarenenquête niet naar gevraagd wordt. De masterleraren die twee jaar geleden hun opleiding afgerond hebben, melden dat ze op professioneel niveau hun werk anders en met meer plezier zijn gaan doen, omdat ze meer kennis over onderwijs hebben en weten ze waar ze informatie kunnen vinden als ze het nodig hebben. Doordat ze onderzoeksresultaten gebruiken bij het oplossen van problemen, achten ze zichzelf beter in staat om onderwijs te ontwerpen. Ook zijn inzichten en visies ontwikkeld rondom een lerende organisatie en het belang van draagvlak voor de visie. De leidinggevendenden geven aan dat masters betere gesprekspartners voor hen zijn geworden doordat ze een ruimere blik en meer zicht op de organisatie hebben. Op persoonlijk niveau hebben ze volgens de leidinggevendenden meer zekerheid en zelfvertrouwen gekregen in wat ze beweren.

3.5.6 Gerapporteerde opbrengsten op schoolniveau

Voor wat betreft effecten op schoolniveau ligt het voor de hand dat deelnemers aan de opleiding veel meer tijd besteden aan professionalisering dan de controlegroep. De deelnemers aan de focusgesprekken bevestigen dat beeld en geven tegelijk aan dat die tijd ergens vandaan moet komen en dus bijvoorbeeld ten koste gaat van lessen en lesvoorbereiding. Voor afgestudeerden geldt de extra professionaliseringstijd niet meer. Deelnemers hopen dat na afloop van de opleiding ze tijd krijgen om nieuwe taken en rollen op te pakken bijv. ten aanzien van onderzoek, onderwijsontwikkeling, ondersteuning van collega's. Bij de afgestudeerden heeft die verschuiving van taken inderdaad plaats gevonden, ten gunste van het ontwikkelen van lesmateriaal en toetsen, begeleiding van collega's en coördinatie en overleg. Dat is ten koste gegaan van hun lestijd, zelfs in die mate dat geen van hen meer lesgeeft.

De significante verschillen tussen de interventie en de controlegroep ten aanzien van de betrokkenheid bij kennisontwikkeling en innovaties binnen de school wordt bevestigd door de deelnemers en afgestudeerden. De gesprekken bevestigen ook dat dit voor een aantal van hen ook voortvloeiend is aan de start van de opleiding al het geval was (of ambitie was): deelname aan kennisontwikkeling en innovaties is dan geen gevolg of effect van de opleiding, maar een aanleiding om de opleiding te doen: door de opleiding hoopt men meer toegerust te worden om die rol beter uit te kunnen voeren. De afgestudeerden geven ook aan dat ze met die extra bagage ook daadwerkelijk bijdragen aan kennisontwikkeling en schoolontwikkeling: *'Daardoor is het effect op onderwijs en schoolinnovatie groot, omdat zoveel cruciale kennis ingebracht wordt. Dat leidt tot aanscherpen van onze visie binnen de sector, maar vooral hoe wij ons onderwijs vanaf 2016 gaan inrichten. Dat is fundamenteel anders. ... Ik krijg terug van mijn collega's dat er veel nieuwe dingen van mij vandaan komen en dat ze mij als een belangrijke kennisbron ervaren.'*

Uit de enquête blijkt dat de MLI-interventiegroep kritischer is over een aantal aspecten van de professionele cultuur binnen de school dan de controlegroep. Dat kan te maken hebben met de inhoud van de opleiding. Organisatie- en implementatieprocessen komen in de opleiding expliciet

aan de orde, waardoor deelnemers meer handvatten krijgen om de professionele cultuur te benoemen en te beoordelen en dus ook lacunes in hun eigen organisaties scherper in zicht krijgen. Wat in de gesprekken echter vooral naar voren komt is dat de MLI-ers veranderen doordat ze kritischer gaan denken, koppelingen willen leggen met uitkomsten van onderzoek, vooronderstellingen willen verifiëren, etc (zie tabel 2.11), terwijl hun collega's niet veranderen. Hierdoor kan een kloof ontstaan tussen de MLI-ers en hun collega's: *“Mijn team begon te kijken ‘Daar komt ze weer!’. Ik was altijd de moeilijke vragen aan het stellen. Maar mijn directrice ervaart dat juist als heel prettig. Nu is er nog iemand anders die dezelfde opleiding gaat doen. Dat is prettig”.*

Tegelijk zien MLI-ers dat zij zelf ook een rol spelen in het veranderen van de professionele cultuur van de school of het team. Daardoor kunnen ze bijvoorbeeld meer als verbinder gaan optreden: *“Ik heb nu meer opties in mijn denken. Ik ben denk ik voor collega's een prettiger mens geworden”.* Door hun inbreng verschuiven discussies van het presenteren van meningen naar het zoeken van onderbouwingen, niet alleen bij de deelnemers aan de MLI zelf, maar ook bij hun collega's. Deelnemers aan de MLI ontwikkelen ook hun strategische gevoeligheid en effectiviteit binnen de organisatie: *“Je ziet nu hoe je mensen kunt bespelen. Vroeger zag ik dat niet. Door goede gesprekken te voeren kun je mensen meekrijgen in je ideeën en voorstellen”.* Daarmee dragen ze dus actief bij aan verandering van de cultuur: *“Ik merk dat het team nu ook gaat veranderen. Ze worden ook kritischer, we pakken niet meer tien dingen tegelijk op”.* Directeuren spelen daarbij een cruciale rol door de MLI-er te gebruiken als sparringpartner of door kritische vragen te stimuleren, al ervaren enkele leraren ook dat sommige teamleiders of directeuren MLI-ers met hun kennis als bedreiging zien.

3.5.7 Bevorderende en belemmerende factoren in relatie tot de gerapporteerde opbrengsten

Zowel de focusgesprekken als de interviews geven zicht op bepalende factoren die invloed hebben op het effect van masteropleidingen op leraren en hun omgeving. Bepalende schoolinterne factoren die genoemd zijn hebben betrekking op:

- **Erkenning.** “In onze stuurgroep worden we gevraagd naar onze mening en onze kennis. Zo kunnen we onze kennis en kunde delen.”
- **Inbedding in schoolbeleid.** Bij verschillende scholen zijn masteropleidingen onderdeel van de visie ten aanzien van de schoolorganisatie en professionalisering. Dat maakt dat masterleraren makkelijker erkenning en positie verwerven.
- **Verwachtingen.** Als masteropleidingen en masterkwalificaties zijn ingebed in de visie op de schoolorganisatie, wordt het mogelijk om ook duidelijke verwachtingen uit te spreken naar MLI-ers en de rol die zij binnen de school (zouden) moeten spelen. Sommige MLI-ers vinden die nieuwe rollen en verwachtingen echter nog eng.
- **De leidinggevende.** Die is bepalend in het geven van erkenning en positie en in het stimuleren van de inbreng van nieuwe kennis. Als leidinggevend zelf ook een master volgen of gevolgd hebben, of stimuleren dat anderen ook de MLI-opleiding doen, helpt dat om MLI-ers optimaal in te zetten.
- **Tijd.** Het oppakken van nieuwe rollen, het (samen) vernieuwen van onderwijs, het gesprek aangaan met collega's, het doen van onderzoek en het delen van kennis vraagt ook tijd. Zonder de tijd kunnen MLI-ers maar heel beperkt hun kwaliteiten schoolbreed inzetten.
- **De grootte van de school** heeft invloed op de mogelijkheden om iemand nieuwe taken en rollen te geven en daar ook tijd voor uit te trekken.

- Het aantal MLI-ers of masteropgeleide leraren in de school. Verschillende MLI-ers voelen zich binnen hun school eenzaam. Dat vraagt van scholen ook om masterleraren binnen de school bij elkaar te brengen en te verbinden. “We hebben 2 a 3 keer per jaar bijeenkomsten waar MLI-ers en MLE-ers¹² bij elkaar komen om te praten over toekomstplannen.”. “Ik zit bij een innoverende stichting. Ik ben dus niet de enige. Meer mensen gaan mee, op meerdere plekken.” Een aspect van deze factor is de kenniskloof tussen de MLI-er en collega’s. “Het is de uitdaging om niet een eenzame pionier te worden. Hoe creëer ik de verbinding tussen mijn nieuw opgedane kennis en wat er op school gaande is.”
- Cultuur. De cultuur bepaalt voor een groot deel de mate waarin expertise van mensen erkend wordt of juist verdacht is, en waarin MLI-ers gezien worden als één van ons of juist niet. “Collega’s zeggen: je bent één van ons’. Als mijn manager het had geïnitieerd was het anders overgekomen.”. “Ik merk ook de no-nonsensecultuur bij ons op school. Een schaal hoger krijgen vergroot de afstand met de collega’s.”.

Bepalende opleiding-specifieke factoren die genoemd zijn hebben betrekking op:

- Het feit dat de opleiding er in geslaagd is om mensen weer in een leerstand te krijgen en de deelnemers ontdekken dat ‘leren weer leuk is’.
- Het feit dat leraren in het kader van de opleiding opdrachten moeten uitvoeren die de eigen klassenpraktijk overstijgen en waarvoor ze het gesprek met anderen in de school moeten aangaan.
- Het feit dat het ROC specifieke inhoudelijke afspraken gemaakt heeft met de opleiding over inhoud en focus van de opleiding. Tegelijk roept dat frustratie op bij het ROC, omdat ze het gevoel heeft dat er (wellicht door knellende accreditiekaders) te weinig responsiviteit is vanuit de opleiding om tegemoet te komen aan de wensen en behoeften van het ROC.
- Variatie in opdrachtvormen: bij de deelnemers aan een van de opleidingen was het gevoel dat die variatie te weinig aanwezig was.
- Teach as you preach: Opleiders zouden de theorieën, concepten en methodieken die in het curriculum van de opleiding zitten ook zelf in de praktijk moeten brengen.

3.6 De masteropleiding Evidence-Based Innovation in Teaching

Oorspronkelijk was het de bedoeling om de kwantitatieve effectmeting zowel uit te voeren onder deelnemers aan professionele masters binnen het hbo, als onder academische masters binnen universiteiten (zoals de masters Onderwijskunde en de Master Evidence Based Innovation in Education (MEBIT)). Het bleek echter niet mogelijk om voldoende deelnemers te vinden voor het kwantitatieve effectonderzoek. Om toch zicht te krijgen op de mogelijke opbrengsten van post-initiële academische masters voor leraren en de factoren die daar een rol in spelen, is besloten om de academische wo-masters wel mee te nemen in de verklarende evaluatie. Daartoe is een focusgesprek gevoerd met deelnemers aan de MEBIT master in Amsterdam. Aanvullend zullen komend jaar nog individuele interviews gehouden worden en zal dataverzameling verbreed worden naar wo-masteropleidingen Onderwijskunde.

¹² MLE: Master of Leadership in Education, een masteropleiding die vooral gericht is op schoolleiders.

In deze paragraaf worden de uitkomsten van het focusgesprek gepresenteerd. Anders dan in de voorgaande paragrafen is hier dus geen sprake van een effectmeting waar de uitkomsten van de focusgroep tegen kunnen worden afgezet en kan geen vergelijking gemaakt worden met een controlegroep.

3.6.1 Globale inhoud en focus van de masteropleiding

De Master Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT) is een universitaire masteropleiding die gericht is op het ontwikkelen van expertise op het terrein van evidence based onderzoek binnen het onderwijs. Doel van de opleiding is dat deelnemers hun handelen meer baseren op 'de best beschikbare' wetenschappelijke kennis, dat ze in staat zijn om zelfstandig wetenschappelijke informatie te verzamelen die aansluit op praktische vraagstukken ('wat werkt?') en deze informatie te beoordelen op de toepasbaarheid in hun eigen schoolsituatie. Daarnaast moeten ze in staat zijn om zelfstandig wetenschappelijk onderzoek uit te voeren volgens de standaarden van evidence based onderzoek. De uitkomsten moeten ze vervolgens in de praktijk van de school kunnen implementeren. De opleiding heeft geen specifieke inhoudelijke focus of inhoudelijke kennisbasis. Dat is afhankelijk van de onderwerpen die gekozen worden voor de eigen (leer)onderzoeken. Doordat het een academische master is, is de opleiding niet zondermeer toegankelijk voor leraren met een hbo-bachelor diploma. In dat geval moet een schakelprogramma gevolgd worden van ongeveer een jaar. De MEBIT master is een samenwerkingsverband van de Universiteit Maastricht, de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit Groningen en wordt op verschillende locaties aangeboden als tweejarige deeltijdopleiding van 60 studiepunten. Jaarlijkse instroom bedraagt circa 60 leraren.

3.6.2 Context, aanleiding en verwachtingen

Deze paragraaf is gebaseerd op een focusgesprek met 8 tweedejaars studenten aan de MEBIT master in Amsterdam. Anders dan bij de drie andere masteropleidingen die in dit hoofdstuk worden behandeld, zijn (nog) geen interviews gehouden met leraren die deze masteropleiding hebben afgerond.

De deelnemers aan het focusgesprek zijn op één na afkomstig van twee schoolbesturen primair onderwijs in Zuid-Holland die hun medewerkers gestimuleerd hebben om de MEBIT-opleiding te volgen. Voor de meeste deelnemers betekende dat ook het volgen van het pre-masterjaar. De overweging van deze besturen was dat het op deze wijze laten toenemen van het aantal masteropgeleiden leraren een impuls zou geven voor schoolontwikkeling, onderwijsinnovatie en onderwijskwaliteit. Vooraf zijn geen precieze afspraken gemaakt over nieuwe rollen die de afgestudeerden zouden krijgen, maar een indicatie was dat ze 50 procent zouden blijven lesgeven en voor 50 procent andere taken zouden krijgen. Gedurende het traject heeft er echter een wisseling van bestuur plaatsgevonden binnen één van de scholenkoepels en nu is aangegeven dat niet iedereen voor zo'n nieuwe taakverdeling in aanmerking zou komen. Het is echter onduidelijk wie daar uiteindelijk voor in aanmerking gaat komen en hoe dat vorm gaat krijgen. Binnen de eigen scholen zien de deelnemers weinig mogelijkheden.

Het aanbod vanuit de besturen is voor de meeste leraren die de MEBIT volgen een belangrijke motivatie geweest om de opleiding te doen. Als dat aanbod er niet geweest was, hadden ze misschien wel voor een andere masteropleiding gekozen. De eigen motivatie om de opleiding te doen lag vooral bij de vraag: ‘wat werkt er nu echt in het onderwijs?’. Die vraag kwam voor een aantal deelnemers voort uit de eigen lespraktijk en bij anderen uit innovatieprojecten en de vraag of datgene wat ontwikkeld werd nu wel effectief was. Een aantal had voorafgaand aan de opleiding ook al affiniteit met onderzoek doen (bijv. n.a.v. een afgeronde masteropleiding SEN). Andere overwegingen hadden betrekking op de behoefte om voor de klas weg te komen, of om meer bagage te hebben als hoofd onderwijs & begeleiding.

3.6.3 Gerapporteerde opbrengsten op leerlingniveau

Enkele mensen geven aan dat ze elementen uit de opleiding wel kunnen toepassen in hun eigen lespraktijk, maar voor de meeste MEBIT-ers is de toepasbaarheid erg beperkt. *“Ik kan weinig van wat ik leer toepassen in de school. Ik had verwacht dat het meer zou opleveren. Het beperkt zich tot verdiepende achtergrondliteratuur.”* *“Na een MEBIT-bijeenkomst heb je vaak dat je toch eens met andere ogen kijkt. Maar je vervalt weer in de oude routine. Ik zie geen verandering in de lespraktijk. Ik kijk wel met andere ogen, maar heb dan vooral geen tijd. Dat leidt tot meer frustratie.”* *“Mijn eigen onderzoek kan ik in mijn eigen klas wel toepassen. Minder als het gaat om bredere thema’s uit de onderwijskunde.”* *“In de opleiding is het doel toch vooral je onderzoeken met veel aandacht voor de technische kanten. Daardoor is de opleiding minder gerelateerd aan de dagelijkse schoolpraktijk.”* De beperkte toepasbaarheid voor de praktijk heeft ook te maken met de opzet van het onderzoek in de opleiding. Door het format van evidence-based onderzoek komt bredere toepassing binnen de praktijk pas aan de orde als de werkzaamheid en effectiviteit in gecontroleerde settingen is aangetoond. Hierdoor merken deelnemers ook dat ze aansluiting met collega’s missen. *“Ik had onlangs een gesprek over dat weinig mensen weten dat ik de master doe. Ik heb ze uitgelegd dat deze master een andere opzet heeft dan de SEN: het is niet modulair, je duikt eerst in de theorie, dan maak je een ontwerp en pas dan ga je het uitvoeren en merkt de school er iets van.”*

Als het gaat om het verdiepen van basiskennis, wordt opgemerkt dat de nadruk ligt op de technische kanten van het onderzoek. Verdieping in pedagogisch-didactische concepten heeft vooral betrekking op het onderwerp van het eigen onderzoek. *“Je wordt en kijkt heel specialistisch. Tervijl het onderwijs normaal heel generalistisch is. Dat is een kracht en een zwakte. Je kijkt scherper en zuiverder.”* De MEBIT-opleiding geeft geen praktische handvatten bij opbrengstgericht werken, maar leert de deelnemers vooral om daar kritische kanttekeningen bij te maken. *“Het gaat meestal zo dat een orthopedagoog vertelt dat we het zo gaan doen en als je daar dan vragen over stelt is het antwoord “we gaan het evalueren”, maar dat gebeurt gewoon niet.”*

3.6.4 Gerapporteerde opbrengsten op leraarniveau

Als het gaat om het effect van de opleiding op het niveau van de leraar, geven de deelnemers in het focusgesprek aan dat de opleiding leidt tot een andere mindset, een andere manier van denken. Deelnemers hebben voortdurend geleerd de vraag te stellen waar een bewering op gebaseerd is. *“Ook privé merk ik dat ik andere gesprekken voer. Als je iets leest vergelijk je het, zoek je naar de achterliggende oogpunten, waar het op gebaseerd is. Ik ben kritischer geworden. Het levert me persoonlijk een andere manier van denken op.”* *“Ik heb geleerd om op een hoger niveau te denken. Uitzoomen en terugkijken en handlings- of stappenplannen bedenken. Dus uitzoomen en dan weer inzoomen. Uit naaste omgeving krijg je dan feedback: je bent*

gegroeid, je kan snel schakelen, leiden.” Die nieuwe mindset ervaren de leraren als een meerwaarde, maar ze constateren tegelijk dat daardoor hun afstand tot collega’s groter wordt. “Er ontstaat wel een kloof tussen hoe ik denk en mijn collega’s. Ik ben kritischer geworden en dat wordt niet altijd gewaardeerd.” “Wat ik er mee kan binnen mijn school is wel lastig; het gaat veel collega’s over de pet.” Tegelijk ziet een aantal deelnemers positieve ontwikkelingen binnen hun school: “Er is nu een groepje gevormd dat uitgenodigd wordt om beleidsmatig mee te denken over de school. Ik krijg nu wel vaker de vraag: Hoe denk jij er dan over? Heb je er literatuur over?”

Volgens sommige deelnemers wordt het beroep van leraar er door de opleiding niet aantrekkelijker op. Dat komt ook door het feit dat het voor de meeste onduidelijk is wat ze na de opleiding met de nieuw verworven kwaliteiten binnen hun school kunnen. *“Maar als je klaar bent met de opleiding en je diploma hebt, kom je er (in de overladen rol van leerkracht) dan weer gewoon in terug? Of moet je uit de leraarrol wegpromoveren?”*

3.6.5 Gerapporteerde opbrengsten op schoolniveau

De onduidelijke positie in de school maakt ook de impact op schoolniveau niet altijd even helder. Dat heeft volgens verschillende deelnemers ook te maken met het feit dat er vanuit de school geen vragen geformuleerd worden die als onderzoeksvraag door de MEBIT-ers opgepakt kunnen worden. Bovendien worden de deelnemers aan de MEBIT niet als collectief aangesproken, ook niet binnen de twee besturen die hun medewerkers hebben gestimuleerd om deel te nemen aan de master.

Tegelijk wordt geconstateerd dat door de toename van het aantal masters binnen de school er door scholen minder een beroep hoeft te worden gedaan op externe adviseurs en ondersteuners, omdat er binnen de scholen steeds meer deskundigheid en denkkraft beschikbaar komt. Sommige deelnemers zijn in staat om met hun kennis en denken collega’s te ondersteunen: *“Ik kan collega’s inzicht geven in wat ze aan het doen zijn. Bijvoorbeeld, als het gaat om schriftelijke feedback op toetsen. Mensen gaan het dan beter zien.” “In het kernteam kunnen we het toepassen en delen. Samen organiseren we studiedagen. Maar we krijgen toch ook dingen opgelegd.”*

3.6.6 Bevorderende en belemmerende factoren in relatie tot gerapporteerde opbrengsten

In het focusgesprek komt een aantal factoren naar voren die stimulerend of belemmerend zijn voor de genoemde opbrengsten van de MEBIT-masteropleiding op de school.

Factoren op schoolniveau hebben betrekking op:

- Onduidelijkheid over mogelijke taken en rollen na afloop van de opleiding is een belangrijke belemmerende en frustrerende factor. Hoewel de besturen wel de ambitie hebben uitgesproken om meer masteropgeleide (MEBIT) leraren binnen hun organisatie te krijgen, is onvoldoende doordacht wat voor rol deze mensen dan zouden moeten krijgen. Ook lijkt de specifieke keuze voor de MEBIT-master en de meerwaarde daarvan voor het bestuur weinig onderbouwd.
- Het aanspreken als collectief: binnen de twee besturen zijn meerdere leraren gestimuleerd om de MEBIT-master te volgen, maar de groep wordt niet als collectief aangesproken. *“De groep als collectief wordt niet aangesproken. We hebben wel veel aan elkaar: het geeft meer zekerheid, we trekken ons aan*

elkaar op. Als je het diploma gehaald hebt, wil dat niet zeggen dat je alles moet kunnen. Maar of de groep na de opleiding bij elkaar blijft? Dat weet ik niet. Misschien een kerngroepje.”. Juist wanneer zo onduidelijk is welke meerwaarde alumni voor de organisatie kunnen hebben, is het van belang om als groep het gesprek aan te gaan met bestuur en directie en elkaar te ondersteunen om een passende rol te vinden.

- Een duidelijke onderzoeksvraag vanuit de school, zodat de school ook eigenaarschap kan ontwikkelen ten aanzien van het onderzoek dat in het kader van de opleiding uitgevoerd wordt.
- Verschillende deelnemers noemen tijd als belangrijke belemmerende factor. Tijdsdruk zorgt er ook voor dat er vaak weinig tijd is of gevoeld wordt om meer fundamenteel over thema's na te denken.
- Een cultuur waarin het doen van onderzoek en het stellen van kritische vragen wordt gestimuleerd en gewaardeerd. *“Onderzoek doen, onderzoekend denken vinden we breed heel belangrijk. Maar tegelijkertijd zijn de academische opleidingsscholen gestopt. Dat is ironisch. Niet consistent.”.*

Factoren op opleidingsniveau hebben betrekking op:

- De ontwikkeling van een onderzoekmatige ‘mindset’ en kritisch denken over aannames en beweringen over onderwijs, over onderzoeksuitkomsten en over kwaliteit van onderzoek.

3.7 Uitkomsten van de verklarende evaluatie

3.7.1 Work in progress

In het voorgaande zijn de uitkomsten van de focusgesprekken en de interviews gerapporteerd en daar waar relevant en mogelijk een relatie gelegd met de in hoofdstuk 2 gepresenteerde uitkomsten van de effectmeting. Bij het leggen van die relaties moet steeds bedacht worden dat de uitkomsten uit de enquêtes en de focusgesprekken voortkomen uit de response van zittende leraren die nog bezig zijn met de opleiding en dat de interviews gehouden zijn met leraren die al enige tijd klaar zijn met de verschillende lerarenopleidingen. Verder moet het beperkte aantal focusgesprekken en interviews tegen de achtergrond van de veel omvangrijker effectmeting worden gezien.

Wat dit betreft is de verklarende evaluatie, net zoals het effectonderzoek, ‘work-in-progress’. In de volgende fase zal de enquête ook afgenomen worden onder een groter aantal reeds afgestudeerde leraren (waarvan er ook meer zullen zijn in de effectmeting), zodat er een betere vergelijking mogelijk is tussen de uitkomsten van de enquête en de interviews. Komend jaar zullen er meer definitieve verklaringen geformuleerd worden op basis van verdere focusgesprekken en interviews (met name ook onder de wo-masters).

Desalniettemin bieden de focusgesprekken en interviews uit deze en de vorige tussenmeting reeds handvatten om tot eerste voorlopige verklaringen te komen van de gevonden effecten.

In de eerste tussenrapportage is op basis van de eerste focusgesprekken een voorlopige set CMO-configuraties opgesteld, die de relatie tussen context, interventie, mechanisme en opbrengst beschrijven. Die voorlopige CMO-configuraties laten mogelijke veronderstelde effecten van masteropleidingen zien. De effectstudie laat zien dat in de huidige fase van het onderzoek, waarbij de

meeste respondenten van de interventiegroep nog bezig zijn met hun opleiding, de effecten nog gering zijn en in enkele gevallen negatief.

De data uit de focusgesprekken en interviews bevestigen deels die beperkte effecten. Tegelijk nuanceren ze die effecten op individueel niveau: sommige deelnemers of afgestudeerden zien binnen hun persoonlijke context wel degelijk opbrengsten voor (de verbetering van) hun pedagogisch-didactisch handelen, hun relatie met collega's, hun taken en rollen in de school, hun betrokkenheid bij kennisontwikkeling of onderwijsontwikkeling. Ook zien zij opbrengsten ten aanzien van hun tevredenheid met het werk, soms in positieve zin, soms in negatieve zin. Dat zij zich soms negatiever uitlaten, lijkt te maken te hebben met het 'oprekken' van het perspectief waarmee deze leraren naar hun organisatie kijken, naar hun plaats binnen die organisatie, en naar de (on)mogelijkheden tot verandering die vanuit de opleiding als wenselijk lijken of leken¹³.

3.7.2 Context en condities

Uit de gesprekken blijkt dat de opbrengsten en het type opbrengst voor studerende en afgestudeerde leraren van een aantal factoren afhangt. Met andere woorden: de mechanismen die optreden en de opbrengsten waar die toe leiden zijn afhankelijk van context en van condities. Bij het verklaren van effecten moeten deze contextafhankelijke bevorderende en belemmerende factoren voor de werkzaamheid van de masteropleiding, in casu de door de masteropleiding veranderde leraar, betrokken worden.

- Het type opleiding: Verschillende opleidingen hebben verschillende doelen. De doelen van de eerstegraads vakmaster, SEN, MLI en MEBIT lopen uiteen en geven in meer of mindere mate handvatten voor docenten om hun pedagogisch-didactisch handelen te veranderen, te participeren in kennisontwikkeling of kennisdeling, of in onderwijs- en schoolontwikkeling. Opleidingen verschillen ook in de mate waarin ze deelnemers voorbereiden op een rol als 'change agent' in de school, zodat zij als 'interveniërende actor' en als bron voor nieuwe impulsen kunnen optreden om impact te hebben op hun omgeving.
- De verbinding van de opleiding met de schoolpraktijk (tweezijdig): Voor het vergroten van impact op de werkplek lijkt het van belang dat de opleidingsinhouden aansluiten bij de schoolpraktijk en uitnodigen tot het toepassen, uitproberen, delen en bespreken van nieuwe kennis binnen de school. Tegelijk is het van belang dat deelnemers hun eigen praktijk kunnen inbrengen binnen de school. Zo hadden MEBIT-deelnemers behoefte om een concrete onderzoeksvraag vanuit de school te kunnen inbrengen in hun opleiding.
- De onderwijssector: De mogelijkheden voor het systematisch toepassen van nieuw ontwikkelde kennis buiten de eigen klassenpraktijk (en daarmee om impact te hebben op de 'omgeving' van de masterleraar) is afhankelijk van de mogelijkheid om nieuwe taken en rollen te krijgen. In kleine basisscholen zijn die mogelijkheden kleiner dan in grote organisaties zoals ROCs. Tegelijk kan in grote organisaties sneller het effect optreden dat masteropgeleide leraren het primaire proces verlaten.
- Het schoolbeleid: De impact van masteropgeleide leraren kan groter zijn als het stimuleren van masteropleidingen onderdeel is van een breder beleid binnen de schoolorganisatie. Uit de gesprekken blijkt dat masteropleidingen in veel scholen wel gestimuleerd of gefaciliteerd worden, maar dat er nog weinig concrete beelden zijn wat de meerwaarde van masteropgeleide leraren

¹³ Een bekende quote in dit kader is: *'The mind, once stretched by a new idea, never returns to its original dimensions.'*

is, hoe die meerwaarde kan worden uitgebuit en wat daarbij essentiële condities zijn. In veel gevallen start het denkproces pas als de opleiding is afgerond (en in sommige gevallen helemaal niet). Het uitspreken van verwachtingen kan een belangrijke rol spelen in het stimuleren dat masterleraren als ‘change agent’ impact hebben binnen de school. De verbinding van masteropleidingen aan schoolbeleid kan ook betekenen dat schoolorganisatie en opleidingsinstellingen gezamenlijk afspraken maken over inhouden en verwachtingen. Ook dit kan bijdragen aan het vergroten van de impact van masteropleidingen.

- Het aantal collega’s met masteropleidingen: In veel gesprekken geven deelnemers (met name bij de MLI en de MEBIT) aan dat zij zich een eenling voelen binnen hun school, waarbij bovendien de kloof tussen hen en hun collega’s tijdens de opleiding groter wordt. Hoewel in de effectmeting ook gevraagd is naar percentages masteropgeleide leraren binnen de school, is er nog geen relatie gelegd met antwoorden op andere onderdelen. In gesprekken geven veel deelnemers en afgestudeerden echter aan te worstelen met de afstand die ze soms voelen met collega’s en erg behoefte hebben aan gelijkgezinden binnen hun organisatie. Dat kan bereikt worden door masteropgeleide leraren als collectief binnen een school aan te spreken en bij elkaar te brengen. In de enige school voor speciaal onderwijs is de situatie anders omdat in dit geval de SEN-master in toenemende mate als basiskwalificatie wordt gezien waardoor er veel meer collega’s met deze masteropleiding zijn.
- De leidinggevende: De leidinggevende komt diverse keren terug in de gesprekken als cruciale actor. Soms in positieve zin, doordat hij of zij masterleraren actief in positie zet en kritisch meedenken stimuleert en waardeert en die durft los te laten en ruimte laat voor initiatief, en soms in negatieve zin, als iemand die zich bedreigt voelt door masterleraren die op bepaalde terreinen meer kennis in huis hebben.
- De schoolcultuur: De leidinggevende speelt een belangrijke rol in de schoolcultuur, maar ook collega’s en teams spelen daar een centrale rol in. De mate waarin ruimte gegeven en genomen wordt, de bereidheid om expertise, inbreng en rollen te erkennen, en de mate waarin er sprake is van en ruimte is voor een professionele dialoog bepalen in grote mate de ruimte die er is voor masterleraren om impact te hebben buiten het eigen klaslokaal.
- De schoolstructuur: Ook de schoolstructuur speelt een belangrijke rol. Zo speelt bijvoorbeeld de mate waarin rollen geformaliseerd zijn een rol in het erkennen van expertise en de mogelijkheid om rollen op te pakken. Tegelijk kan structuur ook een belemmerende factor zijn als rollen afhankelijk worden van vacatureruimtes en mensen niet ingezet worden op de expertise die ze hebben, maar op formele bevoegdheden.
- Tijd: Het oppakken van nieuwe rollen, het (samen) vernieuwen van onderwijs, het gesprek aangaan met collega’s, het doen van onderzoek en het delen van kennis vraagt ook tijd. Zonder die tijd kunnen masterleraren maar heel beperkt hun kwaliteiten schoolbreed inzetten.

3.7.3 Conclusies

Het rekening moeten houden met bovenstaande factoren vormt een van de conclusies van de uitgevoerde kwalitatieve onderzoeksactiviteiten die tot doel hadden effecten uit het effectonderzoek al dan niet te onderbouwen en te verklaren. Per type effect kunnen we tot slot de volgende conclusies formuleren.

Opbrengsten van een masteropleiding op leerlingniveau

Aangenomen is dat effecten op leerlingen vooral optreden door een verbetering of uitbreiding van het pedagogisch-didactisch repertoire, vakinhoudelijke kennis en opbrengstgericht werken. Uit interviews en focusgroepen komen voldoende en plausibele aanwijzingen dat studerende en afgestudeerde leraren duidelijke verbeteringen ervaren in hun competenties. Dat werkt op verschillende wijzen door naar individuele leerlingen en de groep of klas die zij lesgeven. Individuele leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid, meer aandacht, meer waardering voor positief gedrag. Op het niveau van de klas worden andere aanpakken gehanteerd met meer activerend lesgeven, beter differentiëren door beter om te gaan met verschillen tussen leerlingen, het toepassen van nieuwe vakinhoudelijke kennis. Leerlingen worden beter begeleid bij hun profielwerkstuk, en kennen hogere slagingspercentages en betere examenresultaten. Motivatie van leerlingen verbetert.

Opbrengsten van een masteropleiding op leraarniveau

Effecten op leraarniveau zijn in de effectmeting gemeten aan de hand van scores op tevredenheid, professionaliseringsmogelijkheden, het ondernemen van professionele activiteiten, en loopbaanaspecten. In de interviews en focusgroepen melden leraren dat ze door de opleiding meer persoonlijk (zelf)vertrouwen en geloof in eigen kunnen hebben gekregen, hetgeen positief gewaardeerd wordt. In de organisatie beschikt men over meer autoriteit en men durft meer initiatief te nemen. Leraren ontwikkelen een onderwijsvisie, en kennis en vaardigheden om het eigen onderwijs en de school als geheel te helpen verbeteren. Men reflecteert meer, is kritisch(er) en kent meer ambitie, hetgeen ook een mindere tevredenheid met het werk met zich mee kan brengen. Een andere 'mindset' kan er toe leiden dat er een kloof ontstaat met collega's. De kans op een hogere salarisschaal of een andere rol of functie speelt mee in de overwegingen om een masteropleiding te beginnen en in de ambitie tijdens en na afronding van de opleiding. Het kan ook leiden tot het verlaten van het primaire proces van lesgeven om een andere rol in de schoolorganisatie te gaan spelen.

Opbrengsten van een masteropleiding op schoolniveau

In de effectmeting zijn aspecten van tijdsbesteding, professionalisering, onderzoekende houding en betrokkenheid bij kennisontwikkeling en innovaties gemeten. Verder is beter zicht gekregen op de school als professionele organisatie. Uit de interviews en focusgroepen komen vooral op dit niveau de contextafhankelijke factoren naar voren die in de vorige subparagraaf zijn geschetst. Maar een actievere betrokkenheid bij ontwikkelingen in de school en een meer onderzoekende houding worden in diverse gesprekken gemeld. Men spreekt over andere rollen en meer professionele ruimte krijgen, het meedenken over veranderingsprocessen, betrokkenheid bij innovaties, en inzet van kennis bij onderzoek. Actief kennisdelen, samen kennis ontwikkelen, het ondersteunen en scholen van collega's, en het spelen van een rol in het veranderen van de professionele cultuur van de school of het team, zijn alle aspecten die gezien worden als positieve opbrengsten van de masteropleiding op schoolniveau. Omdat er binnen de scholen steeds meer deskundigheid en denkkracht beschikbaar komt, kan er ook een besparing optreden op de inzet van externe adviseurs.

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, Y. Emmelot, M. Snoek & B. van Veldhuizen (2015). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving. Tussenmeting 2016*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- 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.
- Schenke, W., Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J., & Smit, B. (2015). *Scan School als Professionele Leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Wierdsma, A.F.M & J. Swieringa (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Bijlage A Uitkomsten gecombineerde nulmeting hbo-master

Aantal gerespondeerde leraren die een hbo-masteropleiding volgen:

- SEN: 754
- Vakleerkracht: 316
- Overige masters: 174

Tabel A.1 Pedagogisch didactische vaardigheden

(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	97%	93%	**	94%	91%		96%	91%	*
Ik geef feedback aan leerlingen	83%	81%		75%	82%		85%	80%	
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	92%	91%		75%	83%	*	89%	87%	
Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen	93%	92%		80%	86%		93%	89%	
Ik laat leerlingen hardop denken	61%	65%		60%	56%		63%	58%	
Ik gebruik de leertijd efficiënt	64%	72%	*	59%	59%		65%	67%	
Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	84%	87%		91%	84%	*	87%	82%	
Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	80%	81%		69%	73%		80%	78%	
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	80%	81%		69%	73%		73%	75%	
Ik zorg voor een ontspannen sfeer	90%	88%		82%	89%		92%	88%	
Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan	69%	77%	*	72%	71%		79%	77%	
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	82%	78%		50%	63%	**	71%	75%	
Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	77%	71%		47%	50%		70%	66%	
Ik bevorder dat leerlingen hun best doen	91%	91%		82%	82%		88%	87%	
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	86%	85%		78%	80%		82%	81%	
Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren	67%	70%		57%	61%		73%	69%	
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	72%	69%		56%	56%		74%	64%	*
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	63%	64%		67%	60%		68%	65%	
Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen	80%	79%		69%	71%		79%	76%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.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	84%	84%		81%	74%		82%	84%	
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	77%	76%		69%	65%		74%	75%	
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	71%	70%		53%	53%		69%	65%	
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	83%	78%		47%	62%	**	74%	75%	
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	89%	83%	*	80%	77%		90%	79%	**

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.3 Vakinhoudelijke kennis

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Aandeel (zeer) mee eens)									
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	76%	71%		76%	74%		76%	76%	
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	75%	44%	**	77%	39%	**	65%	38%	**
Ik heb voldoende vak kennis	82%	82%		86%	85%		90%	85%	
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	91%	83%	*	93%	79%	**	95%	86%	**
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	88%	83%		87%	86%		94%	87%	*

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.4 Tevredenheid met bij- en nascholing

Aandeel (zeer) tevreden met...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	76%	51%	**	75%	52%	**	76%	54%	**
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	55%	52%		53%	50%		52%	53%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	44%	26%	**	42%	32%	*	42%	28%	**
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	41%	36%		41%	41%		50%	43%	
... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	20%	18%		17%	17%		13%	19%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.5 Professionele activiteiten

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Gemiddeld aantal keer per jaar									
Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas	4,3	4,1		4,4	7,7	**	6,5	6,0	
Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven	3,3	2,9		3,3	4,1		4,1	3,2	
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	6,2	6,0		4,4	6,6	**	7,0	7,4	
Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren	15,0	18,0	**	12,8	13,9		14,6	17,2	
Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen	18,5	20,0		18,6	19,7		20,0	20,3	
Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen	17,2	17,8		16,6	18,0	**	16,4	18,2	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.6 Tijdsbesteding

... (activiteit als % van een gemiddelde werkweek)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Klassikaal) lesgeven	32%	40%	**	40%	43%	*	30%	37%	**
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	12%	12%		7%	10%	**	11%	13%	
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	13%	17%	**	20%	19%		13%	16%	**
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	7%	9%		6%	8%	**	7%	8%	
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	13%	7%	**	11%	5%	**	12%	7%	*
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	9%	3%	**	8%	2%	**	13%	4%	**
(Bege)leiden van (beginnende) collega's	3%	3%		1%	2%	**	3%	3%	**
Coördinatie en overleg	5%	5%		4%	5%	**	6%	6%	
Overige activiteiten	4%	5%	**	3%	5%	*	4%	6%	**

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.7 Tevredenheid met werk(aspecten)

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	75%	74%		79%	80%		76%	78%	
... de baan in het onderwijs	80%	79%		80%	84%		82%	83%	
... met de inhoud van het werk	81%	80%		88%	85%		79%	86%	
... met het salaris	33%	31%		37%	38%		36%	35%	
... de loopbaanmogelijkheden	31%	31%		34%	34%		27%	33%	
... de werkdruk	13%	13%		15%	20%		10%	14%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.8 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	36%	49%	**	59%	63%		60%	54%	
... ontwikkeling van lesmethoden	27%	30%		30%	40%	*	45%	39%	
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	47%	52%		63%	57%		67%	60%	
... ontwikkeling van kennis binnen de school	69%	57%	**	53%	44%		77%	61%	**
... veranderingen en/of innovaties in de school	55%	52%		31%	42%	*	74%	55%	**

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.9 Professionele schoolorganisatie

(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	62%	65%		64%	72%		69%	74%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	55%	64%	*	58%	60%		45%	62%	**
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	40%	57%	**	47%	50%		33%	56%	**
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	19%	25%	*	26%	27%		17%	28%	**
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	9%	11%		9%	8%		10%	11%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	26%	25%		25%	23%		25%	29%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	46%	56%	**	39%	52%	**	46%	53%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	47%	51%		38%	42%		40%	53%	*
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	48%	57%	*	37%	48%	*	49%	58%	
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	52%	57%		46%	57%	*	54%	62%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.10 Onderzoekende houding

(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	64%	34%	**	37%	32%		65%	36%	**
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	42%	25%	**	37%	21%	**	60%	27%	**
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	63%	40%	**	32%	31%		60%	40%	**
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	66%	35%	**	49%	29%	**	81%	39%	**
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	70%	60%	**	53%	52%		79%	64%	**
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	84%	89%		85%	81%		93%	89%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	82%	77%		78%	77%		93%	85%	*
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	60%	50%	**	51%	50%		75%	56%	**
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	88%	65%	**	74%	56%	**	91%	68%	**

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel A.11 Aandeel masteropgeleide leraren in de school

(Gemiddeld percentage)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel hbo-/wo-masteropgeleide leraren in de school	16%	14%		14%	20%		11%	17%	*

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Bijlage B Uitkomsten gecombineerde eerste tussenmeting hbo-master

Aantal gerespondeerde leraren die een hbo-masteropleiding volgen:

- SEN: 422
- Vakleerkracht: 276
- Overige masters: 118

Tabel B.1 Pedagogisch didactische vaardigheden

(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	93%	91%	2)	90%	84%		91%	88%	2)
Ik geef feedback aan leerlingen	75%	82%		68%	68%		85%	68%	*
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	91%	89%		67%	77%	1) *	86%	83%	
Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen	91%	89%		77%	81%		91%	86%	
Ik laat leerlingen hardop denken	59%	60%		51%	45%		66%	48%	*
Ik gebruik de leertijd efficiënt	57%	65%	1)	42%	40%		58%	49%	
Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	75%	76%		80%	73%	2)	72%	70%	
Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	73%	74%		59%	66%		69%	64%	
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	74%	73%		54%	65%	*	76%	64%	
Ik zorg voor een ontspannen sfeer	88%	87%		80%	80%		92%	82%	
Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan	70%	74%	1)	63%	64%		78%	76%	
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	77%	74%		36%	48%	1) *	72%	59%	
Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	71%	70%		28%	38%		58%	50%	
Ik bevorder dat leerlingen hun best doen	87%	85%		70%	71%		82%	73%	
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	82%	81%		60%	68%		72%	66%	
Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren	62%	70%		48%	56%		72%	59%	
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	65%	69%		48%	56%		74%	61%	2)
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	57%	46%		54%	41%	*	67%	47%	**
Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen	75%	75%		60%	62%		75%	66%	*

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in *nulmeting* significant *lager* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in *nulmeting* significant *hoger* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.2 Opbrengstgericht 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	83%	80%		74%	69%		87%	76%	
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	77%	79%		56%	64%		75%	64%	
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	76%	71%		46%	54%		67%	68%	
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	86%	86%		48%	60%	1) *	66%	64%	
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	92%	85%	2)	76%	70%		93%	78%	2) *

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.3 Vakinhoudelijke kennis

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Aandeel (zeer) mee eens)									
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	73%	55%	**	75%	55%	**	81%	57%	**
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	75%	44%	2) **	79%	27%	2) **	65%	34%	2) **
Ik heb voldoende vak kennis	90%	86%		90%	90%		96%	89%	
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	94%	89%	2)	93%	87%	2) *	94%	90%	2)
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	93%	86%	*	90%	88%	**	99%	88%	2) *

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.4 Tevredenheid met bij- en nascholing

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel (zeer) tevreden met...									
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	80%	68%	2) *	67%	61%	2)	74%	57%	2) *
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	62%	60%		56%	57%		56%	48%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	45%	44%	2)	41%	44%	2)	46%	33%	
2)... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	45%	56%		42%	48%		48%	42%	
...de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	25%	27%		17%	22%		22%	20%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.5 Professionele activiteiten

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Gemiddeld aantal keer per jaar									
Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas	3,3	4,0		4,2	6,1	1)	9,8	6,4	
Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven	4,0	3,7		3,5	4,1		4,1	3,7	
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	6,2	7,9		4,8	5,1	1)	7,6	7,7	
Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren	14,9	17,4	1)	14,9	12,8		16,3	16,1	
Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen	16,5	20,9	**	18,9	18,4		20,7	18,2	
Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen	15,0	18,3	*	15,8	17,3	1)	1,8	1,6	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.6 Tijdsbesteding

... (activiteit als % van een gemiddelde werkweek)	SEN			Vakleerkracht			Overig					
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.			
*(Klassikaal) lesgeven	36%	37%	1)	41%	44%	1)	33%	38%	1)			
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	12%	14%		7%	10%	1)	**	11%	13%			
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	10%	12%	1)	*	15%	13%	*	10%	12%	1)	*	
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	5%	6%		8%	8%	1)		6%	8%			
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	10%	10%	2)		6%	7%	2)	*	8%	9%	2)	
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	15%	5%	2)	**	15%	5%	2)	**	17%	5%	2)	**
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	3%	3%		2%	3%	1)	**	3%	3%	1)		
Coördinatie en overleg	5%	6%		4%	6%	1)	**	7%	8%			
Overige activiteiten	3%	6%	1)	**	3%	5%	1)	**	5%	6%	1)	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.7 Tevredenheid met werk(aspecten)

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	85%	85%		87%	80%		76%	85%	
... de baan in het onderwijs	88%	90%		86%	84%		85%	78%	
... met de inhoud van het werk	84%	84%		87%	82%		76%	84%	
... met het salaris	38%	46%		40%	46%		42%	46%	
... de loopbaanmogelijkheden	34%	47%	*	42%	41%		28%	40%	
*... de werkdruk	16%	15%		11%	19%	*	13%	16%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.8 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	42%	46%	1)	71%	64%		62%	64%	
... ontwikkeling van lesmethoden	31%	28%		40%	40%	1)	51%	46%	
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	58%	53%		73%	64%		73%	65%	
... ontwikkeling van kennis binnen de school	83%	64%	2) **	53%	64%	*	84%	59%	2) **
... veranderingen en/of innovaties in de school	70%	55%	**	41%	52%	1) *	82%	57%	2) **

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.9 Professionele schoolorganisatie

(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	71%	71%		64%	69%		68%	74%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	56%	72%	1) **	52%	59%		35%	68%	1) **
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	46%	54%	1)	46%	53%		28%	47%	1) *
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	24%	37%	1) *	25%	38%	**	21%	28%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	11%	9%		10%	14%		8%	12%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	39%	42%		32%	45%	*	31%	37%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	60%	62%	1)	49%	65%	1) **	49%	54%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	61%	73%	*	50%	58%		58%	70%	1)
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	61%	68%	1)	49%	59%	1)	45%	68%	**
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	60%	67%		63%	62%	1)	56%	70%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in **nulmeting** significant **lager** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in **nulmeting** significant **hoger** in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.10 Onderzoekende houding

(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	78%	49%	2) **	50%	40%	*	81%	37%	2) **
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	61%	36%	2) **	46%	28%	2) **	78%	39%	2) **
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	77%	44%	2) **	36%	37%		76%	38%	2) **
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	90%	50%	2) **	70%	41%	2) **	91%	49%	2) **
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	80%	59%	2) **	63%	63%		88%	71%	2) **
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	89%	90%		89%	87%		94%	91%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	87%	86%		82%	82%		92%	89%	2)
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	65%	55%	2)	54%	48%		76%	55%	2) **
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	93%	68%	2) **	80%	68%	2) *	93%	74%	2) **

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in *nulmeting* significant *lager* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in *nulmeting* significant *hoger* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel B.11 Aandeel masteropgeleide leraren in de school

(Gemiddeld percentage)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel hbo-/wo-masteropgeleide leraren in de school	16%	19%		25%	19%		11%	18%	1)

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

1) = in *nulmeting* significant *lager* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

2) = in *nulmeting* significant *hoger* in interventiegroep dan in controlegroep bij 95% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Bijlage C Uitkomsten langstudeerders hbo-cohort 2013-2014

Aantal gerespondeerde leraren die een hbo-masteropleiding volgen:

- SEN: 26
- Vakleerkracht: 73
- Overige masters: 6 (geen uitkomsten gepresenteerd)

Tabel C.1 Pedagogisch didactische vaardigheden

(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	76%	84%		88%	92%				
Ik geef feedback aan leerlingen	81%	80%		63%	73%				
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	100%	85%		65%	79%				
Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen	95%	90%		67%	90%	*			
Ik laat leerlingen hardop denken	62%	53%		49%	51%				
Ik gebruik de leertijd efficiënt	57%	44%		57%	33%	*			
Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	57%	74%		84%	83%				
Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	57%	61%		53%	56%				
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	57%	79%		61%	64%				
Ik zorg voor een ontspannen sfeer	81%	83%		82%	77%				
Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan	62%	65%		71%	60%				
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	76%	72%		45%	52%				
Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	67%	44%		49%	37%				
Ik bevorder dat leerlingen hun best doen	71%	87%		69%	72%				
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	71%	84%		67%	64%				
Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren	62%	38%		47%	45%				
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	62%	42%		49%	41%				
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	43%	45%		49%	44%				
Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen	69%	67%		62%	62%				

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.2 Opbrengstgericht 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	71%	85%		84%	83%				
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	67%	92%		55%	71%				
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	76%	76%		39%	57%				
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	90%	69%		39%	39%				
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	81%	72%		80%	68%				

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
 * = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid
 Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.3 Vakinhoudelijke kennis

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Aandeel (zeer) mee eens)									
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	57%	41%		76%	61%				
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	62%	21%	*	80%	36%	**			
Ik heb voldoende vak kennis	86%	91%		96%	92%				
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	90%	88%		98%	76%	**			
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	90%	79%		94%	92%				

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
 * = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid
 Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.4 Tevredenheid met bij- en nascholing

Aandeel (zeer) tevreden met...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	76%	65%		73%	59%				
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	62%	58%		55%	48%				
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	43%	18%		35%	35%				
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	29%	50%		37%	50%				
... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	19%	11%		12%	20%				

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
 * = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid
 Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.5 Professionele activiteiten

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Gemiddeld aantal keer per jaar									
Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas	3,3	4,5		4,6	5,3				
Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven	4,3	3,2		2,5	5,2	**			
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	6,2	11,4		4,6	5,9				
Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren	9,2	11,9		14,5	12,7				
Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen	14,6	18,3		17,0	18,6				
Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen	11,3	16,4		13,8	16,2				

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.6 Tijdsbesteding

... (activiteit als % van een gemiddelde werkweek)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Klassikaal) lesgeven	30%	38%		38%	45%	*			
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	17%	14%		7%	8%				
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	10%	14%	*	14%	17%				
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	8%	5%		10%	7%				
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	13%	9%		6%	6%				
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	9%	5%	*	14%	4%	**			
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	4%	3%		2%	2%				
Coördinatie en overleg	5%	6%		6%	5%				
Overige activiteiten	3%	5%		3%	5%	*			

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.7 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%	86%		80%	88%				
... de baan in het onderwijs	95%	89%		84%	92%				
... met de inhoud van het werk	81%	93%		84%	80%				
... met het salaris	43%	46%		43%	66%	*			
... de loopbaanmogelijkheden	38%	47%		55%	43%				
... de werkdruk	24%	6%		20%	24%				

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.8 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	43%	29%		80%	57%	*			
... ontwikkeling van lesmethoden	33%	19%		35%	41%				
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	52%	44%		86%	68%				
... ontwikkeling van kennis binnen de school	67%	67%		69%	74%				
... veranderingen en/of innovaties in de school	62%	71%		47%	64%				

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.9 Professionele schoolorganisatie

(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	71%	79%		67%	77%				
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	57%	69%		45%	52%				
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	38%	67%		49%	54%				
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	19%	38%		29%	52%	*			
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	10%	29%		8%	31%	**			
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	24%	37%		22%	38%				
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	43%	71%		49%	56%				
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	52%	72%		43%	58%				
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	62%	64%		41%	65%	*			
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	62%	58%		39%	54%				

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.10 Onderzoekende houding

(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	71%	31%	**	53%	25%	**			
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	67%	21%	**	43%	25%				
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	67%	21%	**	51%	24%	*			
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	71%	27%	**	73%	27%	**			
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	76%	64%		73%	59%				
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	86%	95%		94%	81%				
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	76%	87%		90%	79%				
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	86%	54%	*	49%	53%				
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	76%	69%		90%	43%	**			

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel C.11 Aandeel masteropgeleide leraren in de school

(Gemiddeld percentage)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel hbo-/wo-masteropgeleide leraren in de school	8%	16%		23%	34%				

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Bijlage D Uitkomsten gediplomeerden hbo cohort 2013-2014

Aantal gerespondeerde gediplomeerden:

- SEN: 130
- Vakleerkracht: 14 (geen uitkomsten gepresenteerd)
- Overige masters: 26

Tabel D.1 Pedagogisch didactische vaardigheden

(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	92%	83%					93%	84%	
Ik geef feedback aan leerlingen	76%	72%					80%	71%	
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	90%	88%					73%	79%	
Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen	91%	86%					67%	88%	
Ik laat leerlingen hardop denken	69%	55%					60%	40%	
Ik gebruik de leertijd efficiënt	57%	47%					33%	21%	
Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	77%	73%					87%	60%	
Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	68%	55%					60%	65%	
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	73%	69%					67%	75%	
Ik zorg voor een ontspannen sfeer	80%	81%					80%	76%	
Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan	68%	57%					67%	74%	
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	75%	68%					73%	54%	
Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	70%	65%					53%	56%	
Ik bevorder dat leerlingen hun best doen	90%	83%					80%	68%	
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	77%	75%					60%	63%	
Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren	63%	45%					87%	67%	
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	60%	60%					80%	56%	
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	60%	46%					47%	62%	
Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen	74%	67%					69%	64%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.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	85%	77%					87%	90%	
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	69%	80%					80%	66%	
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	67%	59%					40%	54%	
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	86%	68%	*				47%	52%	
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	89%	72%	*				93%	82%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.3 Vakinhoudelijke kennis

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Aandeel (zeer) mee eens)									
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	60%	41%	*				93%	54%	**
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	51%	35%					60%	31%	
Ik heb voldoende vak kennis	89%	90%					100%	92%	
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	95%	86%					100%	93%	
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	90%	80%					93%	87%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.4 Tevredenheid met bij- en nascholing

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel (zeer) tevreden met...									
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	69%	67%					73%	57%	
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	57%	62%					47%	52%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	36%	28%					47%	25%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	45%	56%					60%	48%	
...de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	18%	17%					13%	9%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.5 Professionele activiteiten

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Gemiddeld aantal keer per jaar									
Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas	4,0	3,5					14,9	8,0	
Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven	4,2	2,1					5,0	1,9	
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	7,5	9,3					14,2	8,1	
Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren	15,2	11,7					14,9	13,2	
Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen	18,0	22,9					27,7	23,9	
Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen	17,0	18,8					22,7	20,1	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.6 Tijdsbesteding

...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... (activiteit als % van een gemiddelde werkweek)									
(Klassikaal) lesgeven	39%	39%					37%	41%	
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	13%	16%					9%	11%	
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	13%	14%					9%	12%	
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	6%	6%					11%	9%	
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	9%	10%					8%	9%	
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	5%	4%					4%	5%	
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	4%	3%					5%	3%	
Coördinatie en overleg	6%	5%					11%	4%	**
Overige activiteiten	5%	5%					5%	6%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.7 Tevredenheid met werk(aspecten)

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	88%	87%					73%	93%	
... de baan in het onderwijs	88%	91%					93%	93%	
... met de inhoud van het werk	83%	85%					67%	91%	
... met het salaris	45%	47%					33%	22%	
... de loopbaanmogelijkheden	39%	47%					33%	28%	
... de werkdruk	18%	19%					20%	2%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.8 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	49%	34%					93%	61%	*
... ontwikkeling van lesmethoden	33%	26%					73%	36%	*
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	56%	52%					80%	60%	
... ontwikkeling van kennis binnen de school	74%	62%					100%	75%	*
... veranderingen en/of innovaties in de school	69%	61%					93%	62%	*

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.9 Professionele schoolorganisatie

(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	74%	78%					73%	80%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	60%	75%					53%	60%	
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	52%	65%					53%	50%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	25%	22%					33%	14%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	15%	18%					7%	8%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	31%	32%					33%	17%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	58%	67%					73%	75%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	66%	73%					73%	78%	
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	70%	71%					60%	51%	
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	52%	67%					67%	61%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.10 Onderzoekende houding

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sig
Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar	64%	28%	**				53%	41%	
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	65%	16%	**				80%	23%	**
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	74%	23%	**				60%	35%	
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	73%	23%	**				100%	33%	**
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	72%	62%					87%	67%	
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	83%	88%					87%	79%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	88%	85%					93%	87%	
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	61%	59%					87%	65%	
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	75%	54%	*				93%	65%	*

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel D.11 Aandeel masteropgeleide leraren in de school

(Gemiddeld percentage)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel hbo-/wo-masteropgeleide leraren in de school	19%	17%					11%	10%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Bijlage E Uitkomsten gediplomeerden hbo-coharo 2014-2015

Aantal gerespondeerde gediplomeerden:

- SEN: 28
- Vakleerkracht: 1 (geen uitkomsten gepresenteerd)
- Overige masters: 11 (geen uitkomsten gepresenteerd)

Tabel E.1 Pedagogisch didactische vaardigheden

(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	79%	87%							
Ik geef feedback aan leerlingen	92%	72%							
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	92%	85%							
Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen	92%	82%							
Ik laat leerlingen hardop denken	46%	54%							
Ik gebruik de leertijd efficiënt	58%	60%							
Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	75%	73%							
Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	71%	69%							
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	67%	80%							
Ik zorg voor een ontspannen sfeer	83%	90%							
Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan	38%	67%	*						
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	79%	61%							
Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	75%	78%							
Ik bevorder dat leerlingen hun best doen	79%	97%							
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	79%	81%							
Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren	63%	66%							
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	71%	69%							
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	50%	57%							
Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen	72%	74%							

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.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	79%	78%							
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	75%	79%							
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	71%	61%							
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	71%	77%							
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	88%	72%							

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
 * = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid
 Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.3 Vakinhoudelijke kennis

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Aandeel (zeer) mee eens)									
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	67%	53%							
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	79%	56%							
Ik heb voldoende vakkennis	88%	91%							
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	92%	79%							
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak-kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	79%	86%							

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
 * = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid
 Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.4 Tevredenheid met bij- en nascholing

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel (zeer) tevreden met...									
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	75%	63%							
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	54%	46%							
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	29%	40%							
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	46%	43%							
...de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	17%	27%							

sign. = significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C).
 * = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid
 Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.5 Professionele activiteiten

	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Gemiddeld aantal keer per jaar									
Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas	4,7	4,2							
Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven	2,9	1,8							
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	7,8	4,3							
Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren	15,2	19,8							
Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen	16,9	18,5							
Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen	18,8	17,7							

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.6 Tijdsbesteding

...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... (activiteit als % van een gemiddelde werkweek)									
(Klassikaal) lesgeven	36%	43%							
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	18%	12%							
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	14%	12%							
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	5%	5%							
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	1%	1%							
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	4%	5%							
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	2%	2%							
Coördinatie en overleg	5%	5%							
Overige activiteiten	5%	5%							

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.7 Tevredenheid met werk(aspecten)

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	83%	90%							
... de baan in het onderwijs	92%	84%							
... met de inhoud van het werk	83%	87%							
... met het salaris	46%	55%							
... de loopbaanmogelijkheden	42%	28%							
... de werkdruk	17%	17%							

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.8 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	46%	36%							
... ontwikkeling van lesmethoden	29%	26%							
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	38%	29%							
... ontwikkeling van kennis binnen de school	46%	62%							
... veranderingen en/of innovaties in de school	46%	52%							

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.9 Professionele schoolorganisatie

(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	79%	62%							
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	75%	89%							
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	63%	68%							
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	46%	32%							
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	29%	7%							
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	50%	57%							
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	79%	71%							
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	88%	76%							
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	71%	67%							
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	75%	70%							

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.10 Onderzoekende houding

(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	63%	27%	*						
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	46%	17%	*						
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	54%	29%							
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	79%	23%	**						
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	50%	55%							
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	67%	92%	*						
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	63%	90%	*						
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	38%	57%							
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	58%	78%							

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel E.11 Aandeel masteropgeleide leraren in de school

(Gemiddeld percentage)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Aandeel hbo-/wo-masteropgeleide leraren in de school	29%	23%							

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Bijlage F Matching controlegroepen

Tabel F.1 Matching gecombineerde nulmeting hbo-master SEN

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	78%	57%	**	78%	78%	
Aandeel voortgezet onderwijs	18%	33%	**	18%	18%	
Aandeel mbo	4%	11%	**	4%	4%	
Aandeel mannen	8%	27%	**	8%	7%	
Gemiddelde leeftijd	34,2	32,3	**	34,1	34,2	
Aandeel allochtonen	6%	8%		6%	7%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	50%	46%		50%	49%	
Aandeel LB	41%	40%		41%	43%	
Aandeel LC	8%	12%		8%	7%	
Aandeel LD	0%	1%	**	0%	1%	
Aandeel LE	0%	1%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	10,2	8,5	**	10,1	9,5	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	8,9	7,3	**	8,8	8,3	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	73%	68%	*	73%	72%	
Aandeel tijdelijke dienst	19%	23%		19%	21%	
Aandeel overig dienstverband	8%	9%		8%	7%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,745	0,772	*	0,747	0,758	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	94%	78%	**	94%	93%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	84%	46%	**	83%	84%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	95%	72%	**	95%	96%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	89%	60%	**	89%	88%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	68%	48%	**	69%	71%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	36%	40%		36%	28%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	31%	48%	**	31%	31%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	39%	44%	*	39%	40%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	18%	34%	**	18%	17%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	71%	29%	**	71%	73%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	61%	39%	**	61%	61%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	47%	22%	**	46%	48%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel F.2 Matching gecombineerde nulmeting hbo-master Vakleerkracht

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	2%	57%	**	2%	5%	
Aandeel voortgezet onderwijs	93%	33%	**	93%	93%	
Aandeel mbo	5%	11%	**	5%	3%	
Aandeel mannen	49%	27%	**	49%	46%	
Gemiddelde leeftijd	37,4	32,3	**	37,4	37,4	
Aandeel allochtonen	11%	8%	*	12%	12%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	1%	46%	**	1%	2%	
Aandeel LB	67%	40%	**	67%	65%	
Aandeel LC	29%	12%	**	29%	30%	
Aandeel LD	3%	1%	*	3%	3%	
Aandeel LE	0%	1%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	10,1	8,5	**	10,1	10,2	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	8,0	7,3		8,0	7,5	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	81%	68%	**	81%	83%	
Aandeel tijdelijke dienst	17%	23%	*	17%	16%	
Aandeel overig dienstverband	2%	9%	**	2%	2%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,784	0,772		0,784	0,811	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	92%	78%	**	92%	92%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	50%	46%		49%	48%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	84%	72%	**	84%	84%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	68%	60%	*	68%	65%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	52%	48%		52%	54%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	55%	40%	**	54%	55%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	52%	48%		52%	58%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	55%	44%	**	56%	58%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	20%	34%	**	21%	20%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	49%	29%	**	49%	47%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	59%	39%	**	58%	59%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	39%	22%	**	39%	44%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel F.3 Matching gecombineerde nulmeting overige hbo-master

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	54%	57%		55%	52%	
Aandeel voortgezet onderwijs	31%	33%		30%	34%	
Aandeel mbo	15%	11%		16%	14%	
Aandeel mannen	31%	27%		29%	29%	
Gemiddelde leeftijd	37,0	32,2	**	36,4	36,7	
Aandeel allochtonen	9%	8%		8%	7%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	34%	46%	**	35%	36%	
Aandeel LB	35%	40%		35%	34%	
Aandeel LC	25%	12%	**	25%	26%	
Aandeel LD	5%	1%	**	4%	4%	
Aandeel LE	1%	1%		1%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	12,0	8,5	**	11,4	11,3	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	10,7	7,3	**	10,1	10,0	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	86%	68%	**	86%	84%	
Aandeel tijdelijke dienst	10%	23%	**	10%	12%	
Aandeel overig dienstverband	4%	9%	*	4%	4%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,818	0,772	*	0,813	0,813	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	97%	78%	**	96%	95%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	57%	46%	**	57%	56%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	99%	72%	**	99%	90%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	95%	60%	**	94%	90%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	78%	48%	**	77%	75%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	42%	40%		43%	35%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	42%	48%		43%	42%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	48%	44%		48%	46%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	31%	34%		32%	29%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	71%	29%	**	70%	68%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	70%	39%	**	69%	65%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	46%	22%	**	45%	46%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014, 2015)

Tabel F.4 Matching gecombineerde eerste meting hbo-master SEN

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	80%	53%	**	80%	82%	
Aandeel voortgezet onderwijs	16%	35%	**	16%	13%	
Aandeel mbo	4%	12%	**	4%	4%	
Aandeel mannen	8%	29%	**	8%	8%	
Gemiddelde leeftijd	33,6	33,0		33,5	33,1	
Aandeel allochtonen	6%	9%		6%	8%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	45%	41%		45%	41%	
Aandeel LB	46%	38%	*	46%	50%	
Aandeel LC	8%	16%	**	8%	7%	
Aandeel LD	2%	4%	*	2%	2%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	12,0	10,1	**	11,9	11,6	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	10,5	8,8	**	10,4	9,6	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	85%	76%	**	84%	85%	
Aandeel tijdelijke dienst	12%	18%	**	12%	11%	
Aandeel overig dienstverband	4%	6%		4%	3%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,81	0,80		0,81	0,81	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	98%	81%	**	98%	98%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	87%	46%	**	87%	87%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	98%	76%	**	98%	98%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	94%	62%	**	94%	93%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	74%	47%	**	74%	72%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	33%	40%	*	33%	30%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	32%	49%	**	32%	30%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	41%	42%		41%	38%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	16%	32%	**	16%	18%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	69%	27%	**	69%	70%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	61%	40%	**	62%	59%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	49%	25%	**	48%	40%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel F.5 Matching gecombineerde eerste meting hbo-master Vakleerkracht

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	3%	53%	**	3%	7%	
Aandeel voortgezet onderwijs	91%	35%	**	90%	89%	
Aandeel mbo	6%	12%	*	7%	4%	
Aandeel mannen	46%	29%	**	46%	49%	
Gemiddelde leeftijd	37,0	33,0	**	36,4	36,8	
Aandeel allochtonen	10%	9%		8%	8%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	1%	41%	**	1%	3%	
Aandeel LB	60%	38%	**	59%	55%	
Aandeel LC	34%	16%	**	35%	36%	
Aandeel LD	4%	4%		5%	6%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	11,5	10,1	*	11,8	12,6	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	9,6	8,8		9,8	10,5	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	90%	76%	**	90%	88%	
Aandeel tijdelijke dienst	9%	18%	**	10%	10%	
Aandeel overig dienstverband	1%	6%	**	1%	2%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,79	0,80		0,80	0,81	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	92%	81%	**	91%	89%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	43%	46%		42%	42%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	82%	76%		80%	77%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	68%	62%		65%	65%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	51%	47%		51%	45%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	54%	40%	**	52%	54%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	51%	49%		53%	54%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	52%	42%	*	52%	56%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	20%	32%	**	22%	23%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	49%	27%	**	44%	43%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	65%	40%	**	63%	61%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	40%	25%	**	37%	37%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel F.6 Matching gecombineerde eerste meting overige hbo-master

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	48%	53%		52%	42%	
Aandeel voortgezet onderwijs	28%	35%		27%	29%	
Aandeel mbo	24%	12%	**	21%	29%	
Aandeel mannen	32%	29%		33%	39%	
Gemiddelde leeftijd	37,4	33,0	**	36,5	36,3	
Aandeel allochtonen	6%	9%		6%	6%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	34%	41%		38%	28%	
Aandeel LB	32%	38%		34%	35%	
Aandeel LC	27%	16%	*	22%	32%	
Aandeel LD	6%	4%		6%	6%	
Aandeel LE	0%	0%	**	0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	13,9	10,1	**	13,4	13,2	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	12,8	88,4	**	12,2	12,2	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	89%	76%	*	88%	87%	
Aandeel tijdelijke dienst	9%	19%		9%	11%	
Aandeel overig dienstverband	2%	6%		2%	2%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,81	0,80	**	0,81	0,79	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	94%	80%	**	93%	93%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	65%	46%	**	64%	66%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	99%	76%	**	99%	90%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	97%	62%	**	96%	93%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	71%	47%		71%	72%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	35%	40%	**	36%	34%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	32%	49%		34%	34%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	33%	42%		35%	36%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	23%	31%	**	22%	23%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	61%	27%	**	58%	61%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	62%	40%	*	59%	66%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	35%	25%		36%	34%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2015, 2016)

Tabel F.7 Matching tweede meting studenten master SEN cohort 2013-2014

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	79%	47%	**	76%	74%	
Aandeel voortgezet onderwijs	21%	40%		24%	25%	
Aandeel mbo	0%	13%		0%	1%	
Aandeel mannen	21%	32%		24%	19%	
Gemiddelde leeftijd	34,2	35,8		34,2	37,3	
Aandeel allochtonen	17%	7%		19%	12%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	42%	40%		43%	49%	
Aandeel LB	46%	38%		43%	38%	
Aandeel LC	13%	18%		14%	10%	
Aandeel LD	0%	4%		0%	3%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	12,1	10,0		11,7	13,7	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	10,9	8,7	*	10,3	10,3	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	88%	80%		86%	84%	
Aandeel tijdelijke dienst	8%	16%		10%	12%	
Aandeel overig dienstverband	4%	4%		5%	4%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,870	0,820		0,890	0,778	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	88%	81%		86%	92%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	79%	39%	**	81%	87%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	92%	69%	*	90%	94%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	96%	62%	**	95%	93%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	75%	47%	**	71%	79%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	25%	40%		29%	18%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	21%	56%	**	24%	13%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	33%	43%		38%	20%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	8%	35%	**	10%	3%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	71%	27%	**	67%	74%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	58%	38%		52%	38%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	33%	23%		38%	30%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel F.8 Matching tweede meting studenten master Vakleerkracht cohort 2013-2014

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	0%	47%	**	0%	7%	
Aandeel voortgezet onderwijs	92%	40%	**	90%	90%	
Aandeel mbo	8%	13%		10%	3%	
Aandeel mannen	44%	32%		43%	50%	
Gemiddelde leeftijd	35,6	35,8		36,4	38,1	
Aandeel allochtonen	11%	7%		8%	7%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	2%	40%	**	2%	3%	
Aandeel LB	62%	38%	**	59%	55%	
Aandeel LC	33%	18%	**	35%	27%	
Aandeel LD	3%	4%		4%	15%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	10,5	10,0		10,8	10,4	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	9,6	8,7		9,5	9,2	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	89%	80%		88%	81%	
Aandeel tijdelijke dienst	9%	16%		10%	15%	
Aandeel overig dienstverband	2%	4%		2%	4%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,825	0,820		0,832	0,837	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	95%	81%	**	94%	90%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	48%	39%		47%	48%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	89%	69%	**	86%	85%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	77%	62%	*	69%	74%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	53%	47%		51%	58%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	48%	40%		49%	52%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	45%	56%		55%	56%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	58%	43%	*	57%	54%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	17%	35%	**	22%	17%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	56%	27%	**	49%	56%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	65%	38%	**	59%	64%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	42%	23%	**	35%	41%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel F.9 Matching tweede meting gediplomeerden master SEN cohort 2013-2014

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	78%	47%	**	72%	77%	
Aandeel voortgezet onderwijs	19%	40%	**	24%	17%	
Aandeel mbo	3%	13%	**	5%	6%	
Aandeel mannen	11%	32%	**	15%	10%	
Gemiddelde leeftijd	33,1	35,8	**	32,6	31,8	
Aandeel allochtonen	6%	7%		6%	5%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	40%	40%		49%	56%	
Aandeel LB	47%	38%		35%	34%	
Aandeel LC	13%	18%		15%	9%	
Aandeel LD	1%	4%		1%	1%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	11,9	10,0	**	10,6	9,5	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	10,4	8,7	**	9,0	7,6	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	79%	80%		76%	75%	
Aandeel tijdelijke dienst	18%	16%		20%	24%	
Aandeel overig dienstverband	3%	4%		3%	1%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,820	0,820		0,828	0,840	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	95%	81%	**	93%	97%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	82%	39%	**	77%	80%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	97%	69%	**	97%	96%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	91%	62%	**	89%	87%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	70%	47%	**	65%	68%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	34%	40%		31%	25%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	27%	56%	**	32%	35%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	33%	43%		34%	29%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	9%	35%	**	11%	7%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	67%	27%	**	60%	66%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	60%	38%	**	57%	57%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	51%	23%	**	43%	46%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Tabel F.10 Matching tweede meting gediplomeerden overige masters cohort 2013-2014

	Voor matching			Na matching		
	I	C	sign.	I	C	sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	47%	46%		53%	52%	
Aandeel voortgezet onderwijs	26%	40%		27%	17%	
Aandeel mbo	26%	13%		20%	31%	
Aandeel mannen	42%	32%		40%	24%	
Gemiddelde leeftijd	38,7	35,8		36,9	38,4	
Aandeel allochtonen	0%	7%		0%	3%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	32%	39%		33%	28%	
Aandeel LB	26%	39%		33%	37%	
Aandeel LC	37%	18%		27%	29%	
Aandeel LD	5%	4%		7%	6%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	15,7	10,0	**	14,3	13,5	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	15,0	8,7	**	13,5	12,3	
Type aanstelling						
Aandeel vaste dienst	100%	80%	*	100%	90%	
Aandeel tijdelijke dienst	0%	16%		0%	9%	
Aandeel overig dienstverband	0%	4%		0%	1%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,826	0,821		0,799	0,818	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	89%	81%		87%	99%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	63%	39%	*	60%	63%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	100%	70%	**	100%	88%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	95%	62%	**	93%	76%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	84%	47%	**	80%	91%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	26%	40%		27%	14%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	21%	56%	**	27%	20%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	26%	43%		33%	20%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	11%	35%	*	13%	8%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	58%	27%	**	47%	46%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	68%	39%	*	67%	50%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	26%	23%		27%	22%	

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

* = significant bij 95% betrouwbaarheid; ** = significant bij 99% betrouwbaarheid

Bron: Enquête effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2016)

Bijlage G Uitnodiging en leidraad focusgesprekken

Uitnodiging

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 focus-gesprek 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 leidinggevendenden, 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)

Dubravka Knezic, Hogeschool van Amsterdam

Henk Sligte, Kohnstamm Instituut

Yolande Emmelot, Kohnstamm Instituut

Leidraad

Het focusgesprek bestaat 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 kan een onderscheid gemaakt worden tussen opbrengsten op het niveau van de persoon, de school en het onderwijs in brede zin. Daarnaast kan een onderscheid gemaakt worden 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 mijn werk cq. 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 leraren
 - 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 (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 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)

Probeer scherp te krijgen in hoeverre de antwoorden specifiek zijn voor een bepaalde sector, type opleiding of context. Verschillende percepties tussen deelnemers kunnen daar handvatten voor geven.

Bijlage H Uitnodiging en leidraden interviews

Uitnodiging

Beste master-alumnus,

Jij hebt enige tijd geleden een post-initiële masteropleiding afgerond. Via deze brief nodigen we je uit om deel te nemen aan een interview 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 verrichten onderzoekers van SEO Economisch Onderzoek, het Kohnstamm Instituut UvA en het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam in opdracht van OCW onderzoek naar 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, waarin we zicht willen 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 leidinggevend, willen we in interviews met leraren die onlangs zijn afgestudeerd aan een post-initiële masteropleiding meer de diepte ingaan om effecten van een masteropleiding en succes- en faalfactoren die daarbij van belang zijn in beeld te brengen.

Het interview

Graag zouden we in een interview van ongeveer een uur met jou in gesprek gaan over de kwaliteiten die je door de mastersopleiding ontwikkeld hebt en over de mogelijkheden die er zijn om die kwaliteiten binnen jouw school in te zetten. Tevens willen we stil staan bij stimulerende en belemmerende factoren die een rol spelen bij het inzetten van die kwaliteiten. Doel is om een zo compleet beeld te krijgen van effecten en van condities en randvoorwaarden. We vinden het van belang om ook schoolleiders aan het woord te laten over de impact van masteropgeleide leraren binnen hun school. Dat betekent dat we ook graag een vergelijkbaar interview met jouw leidinggevende willen voeren. Praktisch is het natuurlijk voor ons het makkelijkst als dat aansluitend aan het interview met jou zou kunnen. Hoewel we de interviews opnemen om na afloop te kunnen analyseren, wordt alles anoniem verwerkt. Verslagen van de interviews worden indien gewenst voorgelegd aan degene die geïnterviewd is, maar niet verder verspreid.

Kortom, onze vraag is of jij en je leidinggevende bereid zijn tot afzonderlijke en aansluitende interviews van elk een uur bij jullie op locatie en of jullie een voorstel willen doen voor een of (liefst) meerdere momenten die in jullie beide agenda's passen. Qua planning is de bedoeling om de interviews voor de zomervakantie te laten plaats vinden. We hopen van harte dat jullie bereid zijn 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
Dubravka Knezic, Hogeschool van Amsterdam
Henk Sligte, Kohnstamm Instituut
Yolande Emmelot, Kohnstamm Instituut

Leidraad interview net afgestudeerde masterleraar

Uit de uitnodigingsbrief: Gesprek over de kwaliteiten die door de masteropleiding ontwikkeld zijn en over de mogelijkheden die er zijn om die kwaliteiten binnen de school in te zetten. Tevens willen we stil staan bij stimulerende en belemmerende factoren die een rol spelen bij het inzetten van die kwaliteiten. Doel is om een zo compleet beeld te krijgen van effecten en van condities en randvoorwaarden.

Basisinformatie

Informatie over school, grootte, vak, lesomvang, ‘cultuur’

Wat is je functie(s) in school?

Hoe lang ben je al leraar?

Hoe lang werk je al op deze school?

Welke masteropleiding heb je gedaan?

Wanneer afgestudeerd?

Aanleiding

Waarom ben je aan masteropleiding begonnen?

- a. opbrengsten op het niveau van de persoon, de school en het onderwijs in brede zin.
- b. 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).

Wat waren je verwachtingen ten aanzien van datgene dat je zou leren in de master?

Wat waren je verwachtingen ten aanzien van datgene dat je anders of beter zou kunnen doen als masteropgeleide leraar (in school, in je vak)?

De situatie nu persoonlijk

Competentie van de leraar in termen van kennis, vaardigheden, attitude, reflectie (op K-V-A)

Welke componenten van je competentie zijn (het meest) door de masteropleiding ontwikkeld? (effecten van master op persoon)

In welke aspecten van je professionele denken en handelen in de klas en de school zie je deze verbeterde competentie het meest terug?

Welke elementen van de opleiding hebben de grootste rol gespeeld in je competentieverbetering en je professionele handelen in klas en school? Denk aan nieuwe kennis, nieuwe vaardigheden, nieuwe zienswijzen, nieuwe beroepsopvatting, leiding nemen, etc.

Welke elementen uit de opleiding blijken niet nuttig te zijn voor jezelf en/of je werk als leraar?

Heb je n.a.v. het afronden van je masteropleiding nieuwe taken, rollen of een nieuwe functie gekregen? Zo ja, welke?

Wat zijn de volgende stappen in je professionalisering?

De situatie nu in de school

1. Welke opbrengsten op niveau van de school/klas zijn merkbaar van het volgen van een masteropleiding?

Hierbij gaat het om effecten 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).

2. Denk ook aan het afstudeeronderzoek cq. interventie die in het kader van de masteropleiding is uitgevoerd. Wat is hiermee gebeurd in de school?

Ga hierbij de verschillende mogelijke opbrengsten na:

- a. De aantrekkelijkheid van mijn werk cq. 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 leraren
- 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 (ouders, andere zorginstellingen, ...)
- g. Effecten op de cultuur binnen de school
- h. Effecten op de structuur binnen de school.

Specifiek navragen als nog niet aan de orde geweest:

Wordt nieuwe kennis gedeeld met collega's ja/nee

Zo ja, hoe? (presentatie, input overleg, nieuwsbrief, workshop, informeel gesprek, anders)

Zo ja, met wie? (directe collega's, andere collega's op school, collega's op andere scholen binnen bestuur, collega's buiten bestuur, ouders, anderen)

Hoe gebruik je nieuwe kennis vooral?

- voorbereiding les
- tijdens les
- leerlingbesprekingen
- gesprekken met collega's, leidinggevenden, anderen
- onderwijsontwikkeling (Docentenontwikkelteams, projecten, ...)
- in het doen van onderzoek in eigen school
- anders:

Als kennis niet gedeeld wordt of kan worden zie je daar het nut niet van in, of zijn er belemmerende factoren in de schoolorganisatie?

Welke elementen van de school spelen de belangrijkste rol in het behalen van resultaten zoals boven genoemd?

Dit kan betrekking hebben op organisatiestructuur (bv. functiebouwwerk, taken en verantwoordelijkheden), organisatiecultuur of op de veranderagenda van de school.

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). Het gaat hier ook om cultuur, de organisatiestructuur (hiërarchisch, een eilandenrijk, een professionele leergemeenschap?)

Leidraad interview schoolleider van de net afgestudeerde masterleraar

We vinden het van belang om ook schoolleiders aan het woord te laten over **de impact van masteropgeleide leraren** binnen hun school.

1) Beleid en praktijk op school t.a.v. professionalisering

Beleid op professionalisering? Ja/nee

Hoe ziet dat beleid er uit?

Hoe gaat het proces van professionalisering in zijn werk?

Komt voort uit individu? Vanuit school? Prioriteiten?

Bevorderende en belemmerende factoren

Praktijk: hoe zou je klimaat in school beschrijven tav professionalisering?

Welke aanleiding is er om in professionalisering te investeren?

2) Beleid en praktijk t.a.v. masteropgeleide leraren

Hoeveel masteropgeleide leraren zijn er binnen de school?

Is er een ambitie geformuleerd t.a.v. het aantal; mastergeleide leraren?

Wat is de gedachte hierachter?

Hoe gaat het proces van keuze voor masteropleidingen in zijn werk?

Komt voort uit individu? Vanuit school? Prioriteiten?

Bevorderende en belemmerende factoren

3) Masteropleiding

Wat zijn je verwachtingen van de effecten van een masteropleiding op een leraar?

Op de klas

Op de school?

Wat zijn verwachtingen ten aanzien van de specifieke masteropleiding van de leraar die geïnterviewd is/wordt?

Hoe worden deze verwachtingen naar leraren geuit? (aangesproken op competenties, nieuwe rollen/taken, ...)

In hoeverre krijgen leraren die een masterkwalificatie behaald hebben nieuwe takken/rollen of een nieuwe functie? Waarom (niet) ?

4) Opbrengsten (steeds: algemeen master plus specifieke case van leraar met master)

Welke opbrengsten op niveau van de school/klas zijn merkbaar van het volgen van een masteropleiding?

Hierbij gaat het om effecten 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 mijn werk cq. 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 leraren

- 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 (ouders, andere zorginstellingen, ...)
- g. Effecten op de cultuur binnen de school
- h. Effecten op de structuur binnen de school.

Specifiek navragen of kennis inderdaad benut wordt, en als niet, waarom? Plus of kennis gedeeld wordt, en als niet, waarom niet?

- 5) Welke elementen van de school spelen de belangrijkste rol in het behalen van resultaten (effecten) zoals boven genoemd?
- Dit kan betrekking hebben op organisatiestructuur (bv. functiebouwwerk, taken en verantwoordelijkheden), organisatiecultuur of op de veranderagenda van de school.



seo economisch onderzoek

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