

Transfer en boundary crossing bij masteropleidingen voor leraren

Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam

Samenvatting

Onderzoek onder afgestudeerden van de masteropleiding Professioneel Meesterschap laat zien dat het succesvol volgen en afronden van een masteropleiding die gericht is op het leiderschap van leraren lang niet altijd leidt tot het daadwerkelijk inzetten van de ontwikkelde leiderschapscompetenties binnen de school. De scheiding tussen opleidingsinstituut en werkplek zorgt bij dit soort opleidingen voor een transfer-probleem. Wil effectieve transfer van ontwikkelde competenties van de masteropleiding naar de praktijk binnen de school kunnen plaatsvinden, dan zal het ontwerp van de opleiding niet alleen gericht moeten zijn op het kwalificeren van deelnemers, maar ook op het interveniëren in de schoolorganisatie en -cultuur en zal de opleiding moeten kunnen fungeren als boundary object tussen twee activiteitssystemen. Op basis van een reflectie op de ervaringen met de eerste lichten afgestudeerden is een nieuw ontwerp voor de masteropleiding gemaakt, waarbij meer aandacht is voor boundary crossing tussen opleidingsinstituut en school. Dit ontwerp wordt momenteel toegepast in een opleidings-traject voor LD-leraren¹ van drie ROCs². In dit artikel schetsen we uitgangspunten voor het ontwerp en de theoretische onderbouwing daarvan.

Inleiding

In dit artikel sta ik eerst stil bij de doelstelling van de masteropleiding Professioneel Meesterschap: ontwikkeling van het leiderschap van leraren. Vervolgens schets ik de ervaringen met de (gebrekkige) mate van transfer van de ontwikkelde competenties naar de schoolpraktijk gedurende en na afloop van de opleiding. Om die gebrekkige transfer beter te begrijpen maak ik vervolgens gebruik van de concepten 'activiteitssysteem' en 'boundary crossing'. Dit leidt tot het inzicht dat het bij een succesvolle masteropleiding niet alleen gaat om het kwalificeren van de deelnemers, maar dat er ook iets moet veranderen op de werkplek - wat dus om een interventie op die werkplek vraagt - en dat intensieve boundary crossing tussen opleidingsinstituut en school daarbij essentieel is. Met dit inzicht kijk ik opnieuw naar het opleidingsontwerp en naar de ervaringen van de afgestudeerden. Dit is de basis voor een herdefiniëring van de doelen van de masteropleiding in termen van kwalificeren en interveniëren. Ten slotte schets ik een nieuw globaal ontwerp voor de relatie tussen opleidingsinstituut en school waarmee geprobeerd wordt om het proces van boundary crossing te versterken. Ik sluit het artikel af met een samenvatting van de kenmerken van een masteropleiding, die zowel een kwalificerende als een interveniërende functie heeft.

¹ In de afgelopen jaren is in Nederland de mogelijkheid ontstaan om verschillende functieniveaus en salarisschalen aan leraren toe te kennen, variërend van de zogenaamde LA tot de LD-schaal. De LD-schaal is de hoogste schaal. Leraren in een LD-schaal hebben in scholen veelal een rol als inhoudelijk expert, curriculumdeskundige, voortrekker en ondersteuner van collega's.

² ROCs zijn regionale opleidingscentra, die opleidingen binnen het middelbaar beroepsonderwijs verzorgen.

Masteropleidingen en leiderschap van leraren

In discussies over de kwaliteit van het lerarenberoep, wordt steeds vaker een pleidooi gehouden voor ontwikkelpaden richting masterniveau. De onderliggende verwachting van opleidingen, deelnemers en overheid is dat masterleraren bijdragen aan versterking van kwaliteit van het onderwijs en de school.

In februari 2010 zijn drie lerarenopleidingen in Amsterdam van start gegaan met de master Professioneel Meesterschap. In deze masteropleiding is het doel om leraren zodanig op te leiden dat ze hun masterkwaliteiten ten aanzien van leren, onderwijsorganisatie en -innovatie en praktijkonderzoek "op ondernemende, onderzoekende en inspirerende wijze kunnen inzetten in de ontwikkeling van (vakoverstijgende) aanpakken; in inspirerend leiderschap ten aanzien van collega's; en in het doordenken van de consequenties voor de schoolorganisatie en de relaties met de omgeving" (Opleidingsgids Professioneel Meesterschap, 2011, p.4).

Deze doelstelling sluit nauw aan bij noties rond 'teacher leadership': "*the process by which teachers, individually and collectively, influence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement*" (York-Barr & Duke, 2004, pp.287-288). Die invloed kan formeel zijn, gebaseerd op posities of rollen binnen de hiërarchische organisatie van de school (gedelegeerd leiderschap), maar ook informeel, los van formele posities (Frost, 2012; Kessels, 2012), waarbij het leiderschap van leraren gezien wordt als een potentiële kwaliteit van iedere leraar om leiderschap uit te oefenen als onderdeel van hun rol als leraar (gespreid leiderschap).

Ross et al. (2011) en Murphy (2005) benadrukken dat het vervullen van een leiderschapsrol competenties van leraren vraagt die ze niet zonder meer van nature bezitten en die in de initiële lerarenopleidingen niet tot nauwelijks aan de orde komen. Het ontwikkelen van teacher leadership vereist dan dus ook het ontwikkelen van nieuwe competenties door middel van training en een proces waarin vanzelfsprekende referentiekaders worden aangepast en nieuwe mentale modellen ontstaan. Een verbinding tussen het ontwikkelen van teacher leadership en een masteropleiding ligt daarmee voor de hand.

Gebrekkige transfer binnen de master Professioneel Meesterschap

Het doel van het ontwikkelen van leiderschapscompetenties binnen een masteropleiding is dat deze toegepast en zichtbaar worden binnen de school. Het succes van een professionaliseringstraject wordt immers niet alleen bepaald door de leeropbrengsten voor de individuele deelnemer aan het scholingsprogramma, maar ook door de effecten op de prestaties in de werkomgeving en de effecten op leerlingen, collega's en leidinggevenden. Dit kan beschouwd worden als een transferproces: "*the extent to which the learning that results from a training experience transfers to the job and leads to meaningful change in work performance*" (Baldwin & Ford, 1988).

De Nederlandse overheid heeft in de afgelopen jaren stevig geïnvesteerd in masteropleidingen voor leraren (18.000 leraren hebben een beurs ontvangen voor het volgen van een masteropleiding) en in 2013-2014 is weer 61 miljoen gereserveerd voor de lerarenbeurs. Bij deze investeringen is de veronderstelling dat kwalificatietrajecten zoals masters leiden tot kwaliteitsverhoging in de scholen en daarmee tot verhoging van leerprestaties van leerlingen. Dat veronderstelt echter een effectieve transfer: het toepassen van de tijdens de opleiding verworven competenties in de praktijk van de school. Het is echter de vraag of die vooronderstelling terecht is. Het ontwerp van veel mastertrajecten sluit immers niet aan bij kenmerken voor effectieve scholings-

trajecten die in de literatuur worden genoemd: leren op de werkplek, collectief en samenwerkend leren binnen teams en een actieve betrokkenheid van leraren bij de doelen, de inhoud en het ontwerp van de leeractiviteiten (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Deze spanning tussen ontwerpkenmerken uit de theorie en het daadwerkelijke ontwerp van bestaande masteropleidingen is aanleiding om de transfer bij masteropleidingen nader te onderzoeken.

In 2011-2012 is een onderzoek uitgevoerd naar de mate waarin afgestudeerden aan de master Professioneel Meesterschap in staat waren om de ontwikkelde competenties in de praktijk van de school in te zetten en naar de factoren die effectieve transfer stimuleren en belemmeren. In de literatuur worden drie factoren benadrukt die een belangrijke voorwaarde zijn voor effectieve transfer: de kwaliteit van de deelnemer (en zijn capaciteit en motivatie om het geleerde op de werkplek toe te passen), de kwaliteit van het opleidingsprogramma (en de mate waarin dat toepassing op de werkplek stimuleert) en de kwaliteit van het organisatieklimaat (en de mate waarin dat toepassing van het geleerde stimuleert, erkent en beloont) (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010). Naar aanleiding van signalen van studenten en afgestudeerden is in het onderzoek vooral gekeken naar factoren die te maken hebben met het organisatieklimaat binnen de school: strategische afstemming (alignment) tussen opleidingsprogramma en strategische richting van de organisatie, prikkels om het geleerde toe te passen, mogelijkheden om het geleerde toe te passen, en ondersteuning en feedback van leidinggevend en collega's (Snoek & Galjaard, 2011; Snoek, 2012).

Uit interviews met afgestudeerden en hun leidinggevend blijkt dat slechts een deel van de masterleraren in staat is om de ontwikkelde masterkwaliteiten toe te passen op de werkplek. Binnen scholen waar transfer als effectief beoordeeld kan worden, werd de masteropleiding ingezet als strategisch instrument voor schoolontwikkeling en professionalisering. De masterleraren voelen zich erkend door hun leidinggevend en voeren actief overleg met hun leidinggevende over hun rol bij de ontwikkeling van school en team. De masterleraren en hun leidinggevend hebben een strategisch partnerschap ontwikkeld, gericht op het veranderen van schoolcultuur en op het verbeteren van onderwijs en leren in de school. Hoewel er in de meeste scholen weinig ervaring is met leiderschap van leraren, hebben deze masterleraren (formeel of informeel) de ruimte om leiderschap te claimen en wordt dat leiderschap ook erkend. Doordat de masterleraren ook niet-lesgevende taken hebben, hebben ze de mogelijkheid om in gesprek te gaan met collega's, hen te observeren en te ondersteunen.

In ongeveer de helft van de scholen ervoeren de masterleraren echter een lage mate van transfer. In die scholen werd het masterprogramma vooral gezien als een instrument voor individuele professionele ontwikkeling en niet als een instrument voor schoolontwikkeling. Deze masterleraren voelden zich geïsoleerd in de school. Omdat ze geen formele positie in de school hadden en er geen ruimte was voor informeel leiderschap, hadden ze weinig gelegenheid om met collega's aan de slag te gaan en konden ze in hun ogen hun expertise alleen inzetten ten behoeve van hun eigen lesgeven. Ze worstelden met leidinggevend en een schoolcultuur waar de nadruk lag op het verzorgen van lessen met weinig ruimte voor kritische discussies en input vanuit onderzoek. Het inbrengen van inzichten vanuit theorie werd in sommige gevallen door collega's en leidinggevend ervaren als weinig productief voor de dagelijkse praktijk. Deze belemmeringen om de ontwikkelde kwaliteiten breder in te zetten dan alleen binnen het eigen onderwijs werden door de meeste masterleraren als frustrerend ervaren en was voor

sommigen aanleiding om uit te kijken naar andere banen waar leiderschap van leraren wel erkend wordt (Snoek & Volman, artikel aangeboden voor publicatie).

Van transfer naar boundary crossing

In de conclusie van het onderzoek onder afgestudeerden constateren we enerzijds dat, conform de theorie rond 'transfer of training', de hierboven genoemde factoren in het organisatieklimaat van de school grote invloed hebben op de mate waarin transfer van competenties die in een masteropleiding ontwikkeld zijn, effectief is. Tegelijk laat het onderzoek ook zien dat het organisatieklimaat geen statische factor is, maar ook veranderd wordt door masterleraren die hun leiderschapsrol binnen de school actief oppakken. In de context van een masteropleiding die gericht is op leiderschap van leraren is transfer daarmee dus niet een enkelvoudig proces, waarin alleen de werknemer verandert doordat die naar een training gestuurd wordt waar hij de voor de werkplek noodzakelijke competenties verwerft en daarna toepast in een statische context. Er is eerder sprake van een tweevoudig proces, waarin niet alleen de competenties van de masterleraar worden ontwikkeld, maar waar het toepassen van die competenties ook weer leidt tot verandering van de werkplek, doordat masterleraren zelf ook gunstige voorwaarden voor leiderschap van leraren kunnen creëren en daarmee zelf bij kunnen dragen aan een organisatieklimaat dat gefocust is op organisatieleren. Dat betekent dat het organisatieklimaat dus geen statische voorwaarde is voor effectieve transfer, maar een concept is dat dynamisch is en zelf ook weer beïnvloed wordt door effectieve transfer.

Akkerman & Bakker (2011) suggereren dat dit proces beter te beschrijven is met het concept 'boundary crossing' dan met het concept 'transfer':

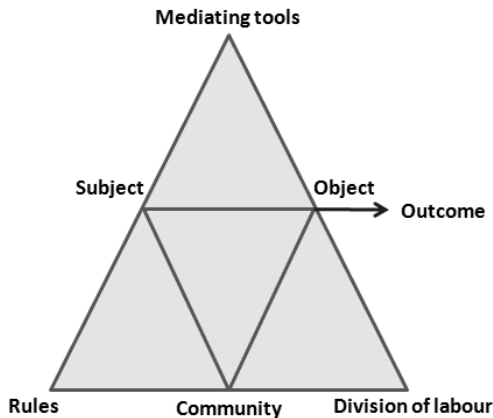
"The literature on boundary crossing and boundary objects has a different focus than the literature on transfer in various ways. Although transfer is mostly about onetime and one-sided transitions, primarily affecting an individual who moves from a context of learning to one of application (e.g., from school to work), concepts of boundary crossing and boundary objects are used to refer to ongoing, two-sided actions and interactions between contexts. These actions and interactions across sites are argued to affect not only the individual but also the different social practices at large." (p.136)

Bij 'transfer' gaat het dus vooral om het toepassen in een nieuwe context van wat in een andere context geleerd is, waarbij de nadruk ligt bij de flexibiliteit van degene die het geleerde moet toepassen, terwijl het bij 'boundary crossing' vooral gaat om de interactie tussen twee activiteitssystemen, doordat personen en objecten tussen beide activiteitssystemen heen en weer bewegen, waarbij de nadruk ligt op de verandering die dat in beide activiteitssystemen teweeg brengt.

Wanneer we de impact van een masteropleiding rond leiderschap van leraren willen vergroten, is het daarom goed om ook aandacht te besteden aan de verandering die op de werkplek kan ontstaan, door de masteropleiding zelf. Hiermee is dus sprake van een dubbel proces: de opleiding en de schoolorganisatie moeten masterleraren ondersteunen in het ontwikkelen van hun leiderschapscompetenties en tegelijk moet de masterleraar als change agent de school ondersteunen in het ontwikkelen van een cultuur die meer ruimte biedt voor gedeeld leiderschap van leraren.

Boundary crossing en transformatie van activiteitssystemen

In de context van de lerarenopleiding is deze notie van boundary crossing uitermate relevant, omdat in het proces van het opleiden en professionaliseren van leraren verschillende activiteitssystemen een rol spelen: het activiteitssysteem van het opleidingsinstituut dat leeractiviteiten organiseert, de uitkomsten evalueert en op basis daarvan kwalificaties verstrekt, en het school-



Figuur 1. Activiteitssysteem (Engeström, 2001).

systeem als een context voor de dagelijkse lespraktijk van beginnende of ervaren leraren (Gorodetsky & Barak, 2008; Tsui & Law, 2007).

Elk activiteitssysteem (zie figuur 1) wordt gekenmerkt door subjecten (zoals leraren) die ten behoeve van bepaalde objecten (bijv. leerlingen) een uitkomst (outcomes, bijv. examenresultaten) nastreven met behulp van bepaalde instrumenten (mediating tools, bijv. lessen en toetsen). De subjecten maken deel uit van een werkgemeenschap (community, bijv. sectie) die onderhevig is aan regels (rules, bijv. een examenreglement) en een bepaalde werkverdeling (division of labour, bijv. een sectiehoofd) (Engeström,

2001; Miedema & Stam, 2008). De praktijken en instrumenten die een brugfunctie vervullen tussen twee activiteitssystemen, worden ook wel boundary objecten³ genoemd. Personen die heen en weer bewegen tussen of deel uit maken van beide systemen, worden boundary crossers genoemd.

Binnen de master Professioneel Meesterschap staat de interactie tussen twee activiteitssystemen centraal: het activiteitssysteem van het opleidingsinstituut en het activiteitssysteem van de school. De deelnemers aan de opleiding zijn te beschouwen als boundary crossers, omdat zij deel uitmaken van beide systemen: de schoolpraktijk (als leraar binnen een van de teams, al of niet met een speciale rol) en het opleidingsinstituut (als ingeschreven student die een masterkwalificatie wil behalen).

Boundaries worden gezien als krachtige bronnen voor leren (Engeström, 1987; Wenger, 1999), waardoor boundary crossing kan leiden tot transformatie van de bestaande praktijk (Akkerman & Bakker, 2011). Een dergelijke transformatie van een activiteitssysteem is echter niet vanzelfsprekend als de leraar de enige boundary crosser is tussen het activiteitssysteem van het opleidingsinstituut met regels en instrumenten die gericht zijn op innovatieve didactiek, op persoonlijke ontwikkeling door leren en reflectie op (praktijk)onderzoek, en het activiteitssysteem van de school met andere regels en instrumenten die gedomineerd worden door lesroosters, examenresultaten en collegiale consensus. Boundary crossing tussen die twee activiteitssystemen creëert spanningen, maar of die leiden tot transformatie van (een van)

³. Object heeft hier de betekenis van 'voorwerp'. Dit kan verwarring geven met het begrip 'object' (in de betekenis van 'onderwerp') zoals dat binnen het activiteitssysteem gehanteerd wordt.

beide activiteitssystemen is de vraag. Het meest waarschijnlijke is dat de boundary crosser (of het nu gaat om een student binnen de initiële lerarenopleiding, om een beginnende leraar of om een ervaren leraar die een masteropleiding volgt) zich snel aanpast aan de regels en waarden die gelden in het activiteitssysteem waar hij op dat moment in zit. Ieder activiteitssysteem is gefocust op zijn eigen primaire outcome (op kwalificering van leraren of op kwalificering van leerlingen) en de communities in elk van de activiteitssystemen hebben weinig tot geen overlap (Snoek, i.p.).

Een combinatie van kwalificeren en interveniëren

Een master die gericht is op het ontwikkelen van leiderschap van leraren, heeft als doel het leiderschap van leraren te versterken en daarmee dus de leiderschapscultuur en de leiderschapspraktijk in de school te laten opschuiven richting gespreid leiderschap (Spillane, 2006; Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012). In veel scholen is echter nog niet of nauwelijks sprake van teacher leadership en dus weinig tot geen erkenning van het leiderschap van leraren. Daarmee ontstaat een spanning bij het ontwerp van de masteropleiding omdat deze feitelijk een tweeledige functie krijgt:

- ▶ De kennis- en vaardigheidsontwikkeling van de deelnemer tot masterniveau, leidend tot een kwalificatie met civiel effect: een kwalificerende functie.
- ▶ Het tot stand brengen van een verandering in de school (o.a. met betrekking tot de leiderschapscultuur binnen de school): een interveniërende functie.

Kwalificerende en interveniërende trajecten kennen vaak elk hun eigen specifieke ontwerp. Voor kwalificerende trajecten worden veelal opleidingarrangementen ontwikkeld die los van de werkplek staan, ontwikkeld en uitgevoerd worden door opleidingsinstellingen die moeten voldoen aan externe kwaliteitseisen (NVAO). Formele partners in het kwalificerende opleidings-traject zijn het opleidingsinstituut en de student. Dit is bijvoorbeeld te herkennen in de door de Nederlandse overheid ingestelde lerarenbeurs, die individuele leraren de mogelijkheid biedt om zich in te schrijven voor een masteropleiding en waarbij de werkgever geen formele partner is, maar slechts gefaciliteerd en gecompenseerd wordt om het voor de leraar mogelijk te maken om de opleiding te volgen.

Voor interveniërende trajecten wordt veelal gekozen voor schoolinterne arrangementen, al of niet ondersteund door externe begeleiding, die gericht zijn op hele teams en waarbij de schoolleiding opdrachtgever is en waarbij verschillende niveaus in de organisatie betrokken zijn. De keuze voor interne teamgerichte trajecten is gebaseerd op ervaringen met en onderzoek naar effectieve leer- en veranderprocessen in organisaties (Rondeel, 2012; Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Wanneer de ambitie is om in een masteropleiding een kwalificerende en interveniërende functie te combineren, dan stelt dit eisen aan het ontwerp van het opleidingstraject en aan de inbedding van de opleiding binnen de school. Om zicht te krijgen op de eisen aan een dergelijk nieuw ontwerp, beschrijven we hieronder eerst de dynamiek van de master in termen van activiteitssystemen en vormen van boundary crossing tussen die activiteitssystemen om van daaruit de gebrekkige transfer in de eerste twee cohorten van de master Professioneel Meesterschap beter te kunnen begrijpen. Op basis daarvan schetsen we vervolgens de contouren van een nieuw ontwerp.

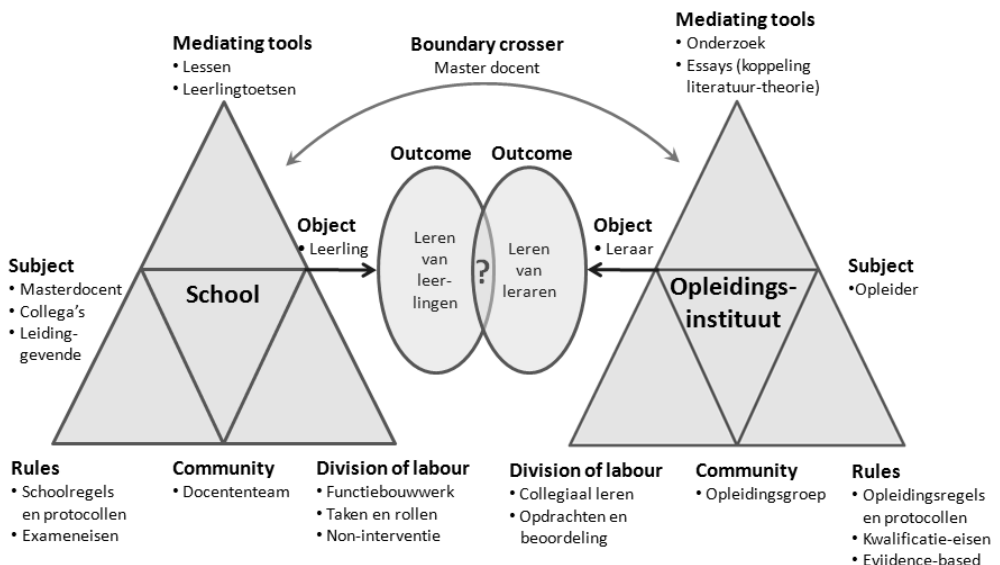
Activiteitssystemen en boundary crossing bij de Master Professioneel Meesterschap

We kunnen de masteropleiding beschrijven in termen van activiteitssystemen en boundary crossing (naar Tsui & Law, 2007, zie figuur 2).

De masterstudenten maken (gedurende hun opleiding) deel uit van twee activiteitssystemen: dat van de werkplek en dat van het opleidingsinstituut:

- ▶ Op de werkplek zijn leraren (masterleraren en hun collega's) en hun leidinggevende gericht op het leren en kwalificeren van hun leerlingen waarbij lessen en toetsen belangrijke instrumenten zijn die ingezet worden. Binnen de werkgemeenschap van het lerarenteam wordt samengewerkt op basis van regels die binnen de school gelden en op basis van taken en rollen die vastgelegd zijn in een functiebouwwerk dat veelal gebaseerd is op hiërarchische kaders (leidinggevende versus teams), in roosters die weinig ruimte laten voor onderling overleg tussen leraren en binnen een cultuur waarbij leraren elkaar onderling weinig of niet aanspreken.
- ▶ Het opleidingsinstituut is een activiteitstelsel waarbinnen de opleider gericht is op het leren en kwalificeren van leraren t.a.v. leiderschaps- en onderzoekskwaliteiten, waarbij het uitvoeren van onderzoek en het schrijven van essays belangrijke instrumenten zijn. De masterleraren maken binnen het opleidingsinstituut deel uit van een opleidingsgroep die als collegiale leergemeenschap functioneert op basis van de regels en eisen die binnen het opleidingsinstituut gelden (bijv. t.a.v. het belang van theorie en evidence).

Tijdens de opleiding moet de masterleraar aan de verwachtingen, regels en taakverdelingen van beide systemen voldoen. Als er geen andere collega's uit de school deelnemen aan de opleiding is hij de enige die als boundary crosser optreedt. Afhankelijk van de ambitie en de mogelijkhe-



Figuur 2. Activiteitssystemen en boundary crossing in een masteropleiding (naar Tsui & Law 2007, p.1293).

den van de masterleraar kan dat betekenen dat de masterleraar de twee activiteitssystemen als aparte en gescheiden realiteiten ervaart, waarbij hij zich als een kameleon snel aanpast aan de regels en waarden die gelden in het activiteitssysteem waarin hij zich op dat moment bevindt. De binnen de opleiding opgedane kennis en verworven competenties worden ingezet binnen de eigen lessen, maar hebben weinig impact op de rest van de school. In dat geval fungeert de opleiding niet als effectief boundary object en blijven zowel het opleidingsinstituut als de school gesloten systemen met hun eigen rationalisaties en sociale structuren die onderwijs en lesgeven onveranderd laten.

Als de ambitie van de masterleraar is om opleiding en werkpraktijk te verbinden, dan betekent dat dat hij de opleiders moet verleiden om vraagstukken uit de school als inhoud en context voor de opleiding te gebruiken en dat hij collega's en leidinggevenden in de school moet verleiden om mee te denken over de bijdrage die thema's uit de opleiding kunnen leveren aan de ontwikkeling van de school en aan het leren van leerlingen. In dat geval fungeert de opleiding als effectief boundary object.

Bij de eerste twee cohorten van de master Professioneel Meesterschap was er nauwelijks tot geen contact tussen het opleidingsinstituut en de schoolorganisatie van de masterstudent. Opleiders en leidinggevenden bleven elk binnen hun eigen activiteitssysteem. Sommige leidinggevenden zagen de opleiding vooral als een instrument voor persoonlijke ontwikkeling ('Dat is goed voor jou') en niet als een instrument voor schoolontwikkeling en belemmerden daarmee dus een verbinding tussen de beide activiteitssystemen. Wanneer de leidinggevende geen rol speelt in het herdefiniëren van de beoogde uitkomsten van het activiteitssysteem van de school, namelijk in termen van onderwijsvernieuwing, ontstaat er geen verschuiving in regels, werkverdeling en instrumenten binnen het activiteitssysteem van de school. Dan zijn er voor de masterleraar weinig mogelijkheden om zijn nieuwe kwaliteiten in de praktijk te brengen, wat voor een deel van de masterleraren leidt tot frustratie omdat ze moeten balanceren tussen de druk en verwachtingen vanuit het opleidingsinstituut, hun eigen ambities en de realiteit van hun schoolorganisatie.

Naar een herdefiniëring van uitkomsten in beide activiteitssystemen

Om tot een maximale opbrengst van de masteropleiding te komen, waarbij de masterleraar zijn leiderschap kan inzetten ten behoeve van zijn onderwijs, team en de school als geheel (en daarbij niet afhankelijk te zijn van de mate waarin een toevallige leidinggevende al of niet visionair en welwillend is) en waarbij de opleiding dus zowel een kwalificerende als een interveniërende rol heeft, is het noodzakelijk om de activiteitssystemen van school en opleidingsinstituut sterker met elkaar te verbinden. Dat vraagt een verandering van beide activiteitssystemen:

- ▶ *Het opleidingsinstituut:* Van focus op kwalificatie naar focus op kwalificatie en interventie: Voor het opleidingsinstituut en de opleiders is het noodzakelijk om de uitkomst van de opleiding niet alleen te zien als kwalificatietraject voor individuele studenten, maar als interventie binnen de school en systematisch het ontwerp hierop te doorlopen. Dat vraagt nauwe afstemming met de schoolorganisatie (leidinggevenden, HRM-managers) om de inhoud en structuur van de opleiding af te stemmen met en in te passen in de ontwikkelagenda van de school.
- ▶ *De school:* Van individuele focus op onderwijsresultaten naar collectieve focus op onderwijsresultaten en -verbetering: Voor de school is het noodzakelijk om de uitkomsten van het acti-

viteitssysteem niet alleen te definiëren in termen van leerresultaten/examenresultaten van leerlingen (waarbij veelal gekeken wordt naar individuele prestaties van leraren), maar ook in termen van (collectieve) onderwijsverbetering, en de professionalisering van leraren (bijv. d.m.v. een masteropleiding) te zien als instrument om daar stappen voorwaarts in te zetten. Dat vraagt om een herdefiniëring van normen en regels en werkverdelingen binnen de school, waarbij de masterleraar een expliciete rol kan krijgen.

Wanneer een dergelijke heroriëntatie op de uitkomsten van beide activiteitssystemen plaatsvindt, wordt de opleiding een volwaardig boundary object waarbij boundary crossing niet meer alleen een taak is van de masterleraar, maar ook van de opleiders en van leidinggevendenden/staf van de school. Dit betekent dat leidinggevendenden en staf vanuit de school inhoudelijk betrokken worden bij de inhoud en het ontwerp van de opleiding, om daarmee de aandacht voor het interventie-karakter van de masteropleiding te borgen, en dat het opleidingsteam ook een rol speelt binnen de school om de verschuiving van de focus richting collectieve onderwijsverbetering te ondersteunen. Dit vraagt om een 'relational approach' bij het ontwikkelen van een masteropleiding (Kessels, 1993) waarbij opleiders en schoolmanagement gedurende het ontwerp- en implementatieproces nauw samenwerken om wederzijds mentale modellen aan te scherpen en zo een voor beide partijen consistent curriculum te realiseren.

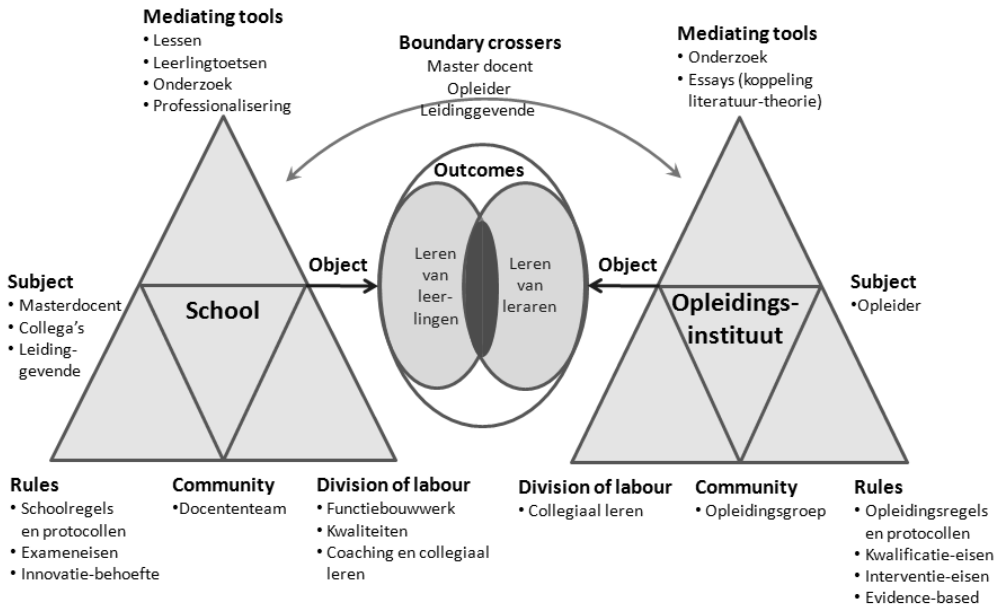
Een masteropleiding met systematische aandacht voor boundary crossing

In 2011 ontstond de mogelijkheid om met drie ROCs een opleidingstraject te ontwikkelen gericht op nieuw aan te stellen LD-leraren binnen de ROCs. Op basis van de hierboven beschreven inzichten is bij het ontwerp nadrukkelijk geprobeerd om boundary crossing tussen beide activiteitssystemen te optimaliseren, om daarmee zowel de kwalificerende als de interveniërende functie van de opleiding te versterken⁴.

Het herziene ontwerp zelf is het resultaat van een nauwe interactie tussen twee activiteitssystemen: het activiteitssysteem van de (drie) ROCs en het activiteitssysteem van het opleidingsteam van de master Professioneel Meesterschap (zie figuur 3). In het overleg tussen het opleidingsteam en de HRM-managers van de ROCs is stil gestaan bij de aandacht binnen de ROCs voor kwaliteitsverbetering en -borging van het onderwijs, bij de rol die leraren daarin moeten spelen, bij het functiebouwwerk van het ROC en de kwaliteiten die LD-leraren nodig hebben om daarbinnen een sleutelrol te kunnen vervullen. In deze gesprekken werd voor het opleidingsteam steeds duidelijker hoe de opleiding behalve een kwalificatie-functie ook een interventie-functie heeft voor de ROCs. Vanuit dit besef is gezamenlijk door het opleidingsteam en de HRM-staf van de ROCs een koppeling gelegd tussen de opleiding en opleidingseisen en het ontwikkeltraject binnen het ROC m.b.t. onderwijs en organisatie.

Om de master als interventie effectief te laten zijn, is in het herontwerp nadrukkelijk gekeken hoe boundary crossing tussen de twee activiteitssystemen versterkt kan worden en niet alleen uit te gaan van individuele masterleraren als boundary crossers. Ook leidinggevendenden worden betrokken bij boundary crossing door ze uit te nodigen bij hoorcolleges en ze te betrekken bij het geven van feedback op onderzoeksvorstellen, en door binnen de ROCs bijeenkomsten te organiseren voor masterstudenten en hun leidinggevendenden. Een belangrijk onderwerp voor

⁴. Deze opleiding is in september 2011 met 45 deelnemers gestart.



Figuur 3. Boundary crossing binnen de MBO-master Professioneel Meesterschap.

die bijeenkomsten is het verscherpen van de rol die de LD-leraar kan cq. moet krijgen binnen zijn team, cluster of het ROC als geheel. Ook de opleiders van het opleidingsteam krijgen meer expliciet de rol van boundary crossers, doordat bij de bijeenkomsten binnen de ROCs in sommige gevallen ook opleiders worden uitgenodigd.

Het hele proces wordt gemonitord door een 'kennisgemeenschap Professioneel Meesterschap', bestaande uit het opleidingsteam, de HRM-managers van de ROCs en een selectie van masterleraren en leidinggevendens. De verwachting is dat op deze wijze langzamerhand binnen de ROCs nieuwe regels en normen ontstaan m.b.t. de rol en verwachtingen t.a.v. leraren bij verbetering van de onderwijsresultaten en dat er, mede door de invoering van het functiebouwwerk een nieuwe werkverdeling (division of labour) en cultuur ontstaat.

Kenmerken van een kwalificerende en interveniërende masteropleiding

De geringe transfer bij de master Professioneel Meesterschap kan verklaard worden doordat de opleiding onvoldoende als boundary object fungeerde tussen de activiteitssystemen van de school en het opleidingsinstituut.

Op basis van het voorgaande en de ervaring met het herontwerp van een master voor drie ROCs, zijn enkele kenmerken te schetsen van een masteropleiding die als boundary object gericht is op zowel de kwalificatie van deelnemers als op interventie binnen de school. De kenmerken zijn erop gericht om het boundary crossen te verbreden naar meer mensen dan alleen de masterleraar die de opleiding volgt:

- 1 Er is sprake van een collectief opleidingstraject waaraan meerdere leraren van een school deelnemen;
- 2 Het ontwerp is tot stand gekomen in nauw overleg tussen de opleidingsstaf van het opleidingsinstituut en de directie en HRM-staf van de betrokken school;

- 3 De positionering van de deelnemers binnen de school maakt deel uit van de ontwikkelagenda van de school en van de functiebouwwerken die ze hanteren;
- 4 De verschillende onderdelen van de opleiding zijn erop gericht dat ze direct aansluiten bij en toegepast kunnen worden op de actuele ontwikkelthema's van de school en daar een bijdrage aan leveren;
- 5 Leidinggevendenden van de deelnemers worden uitgenodigd en gestimuleerd om opleidingsonderdelen (zoals gastcollege's) bij te wonen en worden betrokken bij sleutelmomenten van de opleiding, bijv. rond de formulering of beoordeling van de onderzoeksvragen;
- 6 De voortgang t.a.v. de inbedding en positionering van de deelnemers binnen hun school wordt gemonitord en bijgestuurd in een overleg van opleiders, HRM-staf van de school, en enkele deelnemers en managers;
- 7 Opleiders sluiten aan bij strategische bijeenkomsten binnen de school waar onderwijsontwikkeling en de rol van de masterleraren aan de orde is (en geven daar bijv. input t.a.v. valkuilen bij transfer van masterkwaliteiten naar de werkplek).

Ten slotte

Het vraagstuk van effectieve transfer is voor alle lerarenopleidingen van belang. Het is immers de bedoeling dat de kwaliteiten die studenten in een (bachelor of master) opleiding ontwikkelen in de praktijk van het onderwijs worden toegepast. Enkele van de hierboven genoemde kenmerken zijn reeds terug te vinden in de praktijk van opleidingsscholen, waar opleidingsinstituten en scholen samen vorm geven aan de opleidingen. Toch ligt in die samenwerking de nadruk vooral op de kwalificerende rol van het opleidingstraject en nog maar weinig op de interveniërende rol.

Bij masteropleidingen spelen opleidingsscholen een heel beperkte rol. Deelnemers zijn immers werkzaam op een groot aantal verschillende scholen. Dat maakt betrokkenheid van leidinggevendenden van die scholen lastig, terwijl zij wel een belangrijke rol spelen in het creëren van de randvoorwaarden voor effectieve transfer. Ook opleiders zien het vooral als hun taak om masterleraren zo goed mogelijk voor te bereiden op hun rol om effectief veranderingen binnen de school te initiëren. Minder vanzelfsprekend is het voor hen om zelf ook daadwerkelijk bij te dragen aan het creëren van een gunstige voedingsbodem voor verandering in de school zelf. Op zich is dat begrijpelijk omdat bij de meeste (door de overheid bekostigde) opleidingen de school geen formele partij is. Dat leidt wellicht tot terughoudendheid bij opleiders om voor zichzelf een rol te zien in de school. Maar als het doel is dat (master)leraren hun rol goed kunnen oppakken binnen de school, en we weten dat daarvoor niet alleen de inhoud en didactiek van de opleiding en de kwaliteiten van de masterleraar bepalend zijn, maar ook het organisatieklimaat in de school, dan is in veel gevallen alleen kwalificeren daarvoor niet voldoende. Dan moet ook aan opleiders gevraagd worden hoe ze hun opleiding zodanig kunnen inrichten dat deze interventie binnen de school ondersteunt.

Referenties

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.

- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1907-1918.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Enschede: Twente University.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Miedema, W., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren: Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rondeel, M. (Ed.). (2012). *Het ontwerpboek. leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: Kessels, & Smit Publishers.
- Ross, D., Adams, A., Bondy, E., Dana, N., Dodman, S., & Swain, C. (2011). Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1213-1222.
- Snoek, M. (2012). The impact of the organizational climate on the transfer of post-initial master studies. In B. Boufooy-Bastick (Ed.), *The international handbook of cultures of professional development for teachers. comparative international issues in collaboration, reflection, management and policy* (pp. 201-231). Strassbourg: Analytrics.
- Snoek, M. (in press). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. Geaccepteerd artikel voor *Teacher Development*.
- Snoek, M., & Galjaard, S. (2011). De meerwaarde van masterleraren. Het belang van de organisatiecultuur. *MESO Magazine*, 31(180), 9-13.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tsui, A., & Law, D.Y.K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289-1301.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge university press.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.