

## Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving





Amsterdam, oktober 2014  
In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

# Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving

Nulmeting 2014

Arjan Heyma (SEO)  
Emina van den Berg (SEO)  
Henk Sligte (Kohnstamm Instituut)  
Fred Verbeek (Kohnstamm Instituut)  
Marco Snoek (HvA)



**seo** economisch onderzoek

“De wetenschap dat het goed is”

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

SEO-rapport nr. 2014-52  
ISBN 978-90-6733-757-1

Copyright © 2014 SEO Amsterdam. Alle rechten voorbehouden. Het is geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in artikelen en dergelijke, mits daarbij de bron duidelijk en nauwkeurig wordt vermeld.

## Samenvatting

*Om zicht te krijgen op de effecten van een brede invoering van een masteropleiding voor leraren, laat het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderzoek uitvoeren dat een theoretisch (wetenschappelijk) en empirisch (causaal) verband legt tussen de masteropleiding van leraren en de kwaliteit van het onderwijs. In deze nulmeting worden daartoe potentiële effecten geïdentificeerd, een onderzoeksdesign ontworpen en een eerste meting uitgevoerd.*

### Potentiële effecten

Mogelijke effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving zijn geïdentificeerd aan de hand van een analyse van relevante beleidsdocumenten, een analyse van de relevante wetenschappelijke literatuur en door middel van 35 interviews met betrokkenen in het onderwijsveld. De omvangrijke lijst met mogelijke effecten is als volgt geclusterd voor toepassing in de nulmeting van het empirische onderzoek naar daadwerkelijke effecten:

- Opbrengsten die ten goede komen aan leerlingen:
  - Effecten op de vakinhoud en vakdidactiek van de leraar,
  - Effecten op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar,
- Opbrengsten die ten goede komen aan de leraar:
  - Effecten op de carrière/loopbaanmogelijkheden/inkomen van leraren,
  - Effecten op de mogelijkheden voor professionalisering,
- Opbrengsten die ten goede komen aan schoolorganisatie:
  - Effecten op de schoolontwikkeling (m.b.t. team, collega's, schoolleiding),
  - Effecten op het uitvoeren van onderzoek (door de leraar of op school),
- Opbrengsten die ten goede komen aan de onderwijssector:
  - Effecten op de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar (arbeidsaanbod),
  - Effecten op de inzetbaarheid van leraren (arbeidsvraag).

### Onderzoeksdesign

Effecten worden gemeten door uitkomstmaten te vergelijken tussen leraren met en zonder masteropleiding op verschillende momenten in de tijd (verschil-in-verschil meting). De onderzoekspopulatie wordt daarom opgebouwd uit een interventiegroep (leraren die een masteropleiding volgen) en een controlegroep (leraren zonder masteropleiding). Effecten kunnen pas na een vervolgmeting worden vastgesteld. Er kunnen meer effecten en met grotere zekerheid worden vastgesteld als in vervolgonderzoek meerdere metingen worden uitgevoerd onder meerdere cohorten en telkens gericht op de totale onderzoekspopulatie. Waarom die effecten plaatsvinden kan het beste worden vastgesteld met de methodiek voor verklarende evaluatie.

### Nulmeting

De interventiegroep voor de uitgevoerde nulmeting bestaat uit leraren die per 1 september 2013 een onderwijsmaster zijn gestart. De controlegroep bestaat uit leraren die geen onderwijsmaster volgen, maar qua kenmerken wel lijken op de interventiegroep, inclusief 'zachte factoren' als ambitie en motivatie voor het volgen van een masteropleiding. Deze kenmerken en factoren zijn vastgesteld door middel van een webenquête onder potentiële leraren, d.w.z. personen die zijn afgestudeerd van een bachelor of masteropleiding in de richting onderwijs en die al dan niet een (postinitiële) masteropleiding volgen. Die nulmeting heeft een goede basis gelegd voor het meten

van effecten van een onderwijsmaster op hbo-niveau. Er zijn goed vergelijkbare interventie- en controlegroepen opgezet, die in de loop van de tijd gevolgd kunnen worden. Voor de onderwijsmasters op universitair niveau is het vinden van vergelijkbare interventie- en controlegroepen nog niet gelukt. Aanbevolen wordt om deze groep te benaderen via de Lerarenbeurs.

Qua uitkomstmaten worden in de hbo-masterpopulatie weinig verschillen waargenomen tussen de interventie- en controlegroepen. Daarmee is de nulmeting een redelijk uitgangspunt voor het vaststellen van effecten via vervolgmetingen. Enkele verschillen in uitkomstmaten, zoals een verbetering van de vakinhoudelijke kennis en een meer onderzoekende houding, zijn hoogstwaarschijnlijk toe te wijzen aan het reeds genoten onderwijs binnen de masteropleiding. Om hier helemaal zeker van te zijn had de nulmeting eerder plaats moeten vinden, namelijk vlak na de start van de masteropleiding in plaats van tegen het einde van het eerste studiejaar. Verschillen in de mate waarin leraren tijd besteden aan het geven van lessen en aan professionalisering worden mogelijk verklaard door de interventie zelf, namelijk het volgen van de masteropleiding. Voor andere verschillen in uitkomstmaten zijn geen goede redenen te geven. Hiervoor wordt dan ook aangenomen dat ze door toevalligheden tot stand zijn gekomen. In een vervolg van de effectmeting dient hier uiteraard wel rekening mee te worden gehouden.

# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b> .....	<b>i</b>
<b>1 Inleiding</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aanleiding.....	1
1.2 Onderzoeksvraag.....	2
1.3 Onderzoeksopzet .....	2
<b>2 Mogelijke effecten masteropleiding</b> .....	<b>5</b>
2.1 Analyse beleidsdocumenten.....	5
2.2 Analyse wetenschappelijke literatuur.....	7
2.3 Interviews met betrokkenen.....	10
2.4 Categorisering mogelijke effecten masteropleiding.....	21
<b>3 Opzet nulmeting</b> .....	<b>23</b>
3.1 Onderzoekdesign.....	23
3.2 Samenstelling onderzoekpopulatie.....	25
3.3 Kenmerken interventiegroep.....	26
3.4 Kenmerken controlegroep.....	28
3.5 Opzet vragenlijst.....	29
<b>4 Resultaten nulmeting</b> .....	<b>33</b>
4.1 Onderzoekpopulatie en respons .....	33
4.2 Onvolledig beeld universitaire master.....	33
4.3 Matching controlegroep hbo-master.....	34
4.4 Vergelijking uitkomstmaten hbo-master .....	36
4.5 Conclusies.....	41
<b>5 Opzet vervolgmetingen</b> .....	<b>43</b>
5.1 Effectmeting.....	43
5.2 Verklarende evaluatie.....	47
<b>Literatuur</b> .....	<b>51</b>
<b>Bijlage A Longlist mogelijke effecten master</b> .....	<b>57</b>
<b>Bijlage B Kenmerken controlegroepen</b> .....	<b>59</b>
<b>Bijlage C Enquête nulmeting</b> .....	<b>61</b>
<b>Bijlage D Vergelijk voor en na matching</b> .....	<b>69</b>
<b>Bijlage E Resultaten uitkomstmaten</b> .....	<b>73</b>





# 1 Inleiding

*Om zicht te krijgen op de effecten van een brede invoering van een masteropleiding voor leraren, wil het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderzoek laten uitvoeren dat een theoretisch (wetenschappelijk) en empirisch (causaal) verband legt tussen de masteropleiding van leraren en de kwaliteit van het onderwijs. In deze nulmeting worden daartoe potentiële effecten geïdentificeerd, een onderzoeksdesign ontworpen en een eerste meting uitgevoerd.*

## 1.1 Aanleiding

In het voorjaar van 2011 heeft de Onderwijsraad<sup>1</sup> geadviseerd leraren voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs (voor de algemeen vormende vakken) binnen vijf jaar na benoeming een master te laten halen. In 2013 adviseerde de Onderwijsraad dit wederom.<sup>2</sup> Ook adviseerde de raad in 2011 om voor leraren in algemeen vormende vakken in het laatste jaar van mbo-niveau 4 een eerstegraads bevoegdheid verplicht te stellen. In het recente advies van de Onderwijsraad ('Naar kwalitatief goede leraren, 2013) herhaalt de Onderwijsraad dit advies.

In Actieplan 'Leraar 2020' is toegezegd de bredere invoering van een master voor leraren te verkennen. Om hieraan invulling te geven zijn denksessies met het veld gehouden waarin argumenten zijn verzameld voor en tegen een mastereis voor alle nieuwe leraren. Ook is een reviewstudie uitgevoerd door het ICLON naar wat internationaal bekend is over de effectiviteit van masteropleide leraren.<sup>3</sup>

Uit deze review blijkt dat veel factoren de kwaliteit en effectiviteit van de leraar bepalen. Het is methodologisch gezien moeilijk om het effect van afzonderlijke factoren, waaronder het opleidingsniveau, goed in beeld te brengen. Mede daardoor blijkt geen verband te kunnen worden aangetoond tussen enerzijds het opleidingsniveau van de leraar en anderzijds diens kwaliteit afgemeten aan leerling-prestaties. Toch wil het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) graag zicht krijgen op de effecten van een bredere invoering van een master voor leraren. Daartoe heeft zij het Sociaal Cultureel Planbureau gevraagd om in het kader van het programma 'Zicht op effectiviteit' een onderzoeksontwerp te maken voor onderzoek naar het effect van een masteropleiding op leraren en hun omgeving. Het SCP heeft een ontwerp gemaakt voor een effectevaluatie en een verklarende evaluatie (SCP, 2012). Vervolgens heeft OCW aan het consortium van SEO Economisch Onderzoek, Kohnstamm Instituut UvA BV, de Afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding (POWL), Faculteit Maatschappij- en Gedragwetenschappen (FMG) van de Universiteit van Amsterdam en het Domein Onderwijs en Opvoeding (DOO) van de Hogeschool van Amsterdam, gevraagd een onderzoek op te zetten naar de effecten van een masteropleiding voor leraren, waarbij het ontwerp van het SCP de basis vormt. Voorliggend rapport vormt de uitwerking en nulmeting van dat onderzoek.

---

<sup>1</sup> Onderwijsraad, 2011, 'Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs' en 'Goed opgeleide leraren voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs'.

<sup>2</sup> Onderwijsraad, 2013, 'Kiezen voor kwalitatief sterke leraren'.

<sup>3</sup> ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten Universiteit Leiden, 2011, Relaties tussen masterniveau en kwaliteit van onderwijs: Conclusies en verklaringen vanuit onderzoek.

## 1.2 Onderzoeksvraag

Met het onderzoek naar effecten van een masteropleiding voor leraren 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 dienen te 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 streven is om zo ‘hard’ mogelijke evidentie te verkrijgen over effecten en verklarende mechanismen van masteropleidingen. Daarom is gekozen voor onderzoek met een experimentele opzet, zodat gevonden effecten zo zuiver mogelijk aan de masteropleiding kunnen worden toegeschreven.

## 1.3 Onderzoekopzet

Effecten van een masteropleiding op de kwaliteit van leraren en op de prestaties van leerlingen zijn waarschijnlijk pas op lange termijn te zien. Effecten op het functieniveau, de rol en taken van leraren zijn waarschijnlijk sneller waar te nemen. Bij veel van deze effecten gaat het nog in sterke mate om veronderstelde effecten: er bestaat hierover namelijk nog weinig empirische evidentie. OCW had daarom oorspronkelijk de wens om het onderzoek in twee fasen op te delen:

- Een verkennende fase waarin mogelijke effecten zouden worden geïdentificeerd en een opzet zou worden uitgewerkt van nader empirisch onderzoek, en
- Een experimentele fase waarin de onderzoekopzet zou worden toegepast.

In deze nulmeting is zowel de verkennende fase uitgevoerd als een nulmeting voor de experimentele fase. Er is niet alleen gekeken naar mogelijke effecten van de masteropleiding op leraren en hun omgeving, maar er is ook een webenquête uitgezet onder leraren die wel en die geen masteropleiding volgen. In een vervolgonderzoek kunnen deze mensen worden gevolgd en vergeleken, waardoor uiteindelijk de effecten kunnen worden vastgesteld.

Het onderzoek naar effecten van de masteropleiding bij leraren waarover hier wordt gerapporteerd, bestond uit de volgende onderzoeksstappen:

1. Vaststellen mogelijke effecten van een masteropleiding (Hoofdstuk 2) op basis van:
  - Beleidsdocumenten,
  - Wetenschappelijke literatuur,
  - Interviews met betrokkenen,
2. Ontwerpen onderzoek voor het kunnen meten van effecten (Hoofdstuk 3) via:
  - Opstellen experimenteel design,
  - Samenstellen onderzoekspopulatie,
  - Identificeren van uitkomstmaten voor de effectmeting,
  - Opstellen van een vragenlijst voor de webenquête,

3. Uitzetten en analyseren van vragenlijst (Hoofdstuk 4), resulterend in:
  - Vergelijking van de samenstelling van de experiment- en controlegroep (controle op geldigheid experimenteel design),
  - Vergelijking van de experiment- en controlegroep op uitkomstmaten (controle op vergelijkbaarheid experiment- en controlegroep),
4. Ontwerpen vervolgonderzoek op basis van nulmeting (Hoofdstuk 5), met aandacht voor:
  - Onderzoekspopulatie,
  - Meetmethode en meetmomenten,
  - Uitkomstmaten,
  - Verzamelen van aanvullende informatie op schoolniveau,
  - Verklarende evaluatie.

Daarbij wordt voor een relevante masteropleiding de volgende definitie gehanteerd:

*'Een door leraren in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs gevolgde masteropleiding in de richting onderwijs op hbo-niveau of wo-niveau, of een post-masteropleiding in de richting onderwijs op wo-niveau.'*



## 2 Mogelijke effecten masteropleiding

*Mogelijke effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving zijn geïdentificeerd aan de hand van een analyse van relevante beleidsdocumenten, een analyse van de relevante wetenschappelijke literatuur en door middel van 35 interviews met betrokkenen in het onderwijsveld. De omvangrijke lijst met mogelijke effecten is vervolgens overzichtelijk geclusterd voor toepassing in de nulmeting van het empirische onderzoek naar daadwerkelijke effecten.*

Om zoveel mogelijk potentiële effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving te kunnen identificeren, wordt op drie manieren gezocht naar deze potentiële effecten:

- Analyse van beleidsdocumenten (Paragraaf 2.1),
- Analyse wetenschappelijke literatuur (Paragraaf 2.2),
- Interviews met betrokkenen (Paragraaf 2.3).

In dit Hoofdstuk worden daarvan de onderzoekaankpak en resultaten besproken. Paragraaf 2.4 geeft een overzicht van alle gevonden potentiële effecten en de manier waarop ze kunnen worden geclusterd voor toepassing in het empirische onderzoek.

### 2.1 Analyse beleidsdocumenten

#### Aanpak

In de afgelopen jaren is in verschillende beleidsnotities een pleidooi gehouden voor het vergroten van het aantal leraren dat op masterniveau is opgeleid. Onder die pleidooien ligt de aanname dat het vergroten van het aandeel leraren met een masterkwalificatie een positief effect zou hebben op het onderwijs. Om meer zicht te krijgen op die aannames en op de daarbij veronderstelde mechanismen is een analyse uitgevoerd van een groot aantal beleidsdocumenten uit de periode 2005 – 2013 aan de hand van twee vragen:

- Welke argumenten zijn gebruikt om te pleiten voor of maatregelen te nemen t.b.v. de invoering/versterking van masteropleidingen van leraren?
- Welke veronderstelde effecten spelen daarbij een rol?

De aannames en veronderstelde mechanismen bieden een handvat voor het opstellen van een meetinstrument voor het inventariseren van effecten van masteropleidingen op leraren en hun omgeving.

De geanalyseerde documenten zijn onder te verdelen in drie sets:

- Vorbereiding en positionering: Documenten die een rol speelden na de invoering van de Bachelor-Masterstructuur en betrekking hebben op de vraag in hoeverre er behoefte was aan educatieve masters in het hbo en hoe die masteropleidingen eruit moesten zien (ministerie, HBO-raad, LPBO, AOB),
- Operationalisering en monitoring van de Lerarenbeurs: Documenten die betrekking hebben op de periode van invoering van de Lerarenbeurs (ministerie, onderzoeksrapporten),

- Versterking van het beroep: Documenten die betrekking hebben op de versterking van het beroep van leraar en daarvoor een specifieke rol zien voor masterkwalificaties (Rinnooy Kan, OCW, Onderwijsraad).

### Resultaten

De verwachte effecten van het behalen van een masterkwalificatie die in de verschillende documenten genoemd worden, hebben betrekking op verschillende terreinen:

1. Effect op de carrière- en loopbaanmogelijkheden van leraren: Een masteropleiding zou nieuwe loopbaanmogelijkheden moeten bieden voor leraren, bijvoorbeeld in het kader van de functiemix, maar ook door een mogelijke overstap naar andere onderwijssectoren of naar functies buiten het onderwijs mogelijk te maken. Bovendien zouden masterkwalificaties het beroep aantrekkelijker maken en zouden goede leraren voor het beroep behouden kunnen worden. Hierbij is dus zowel aandacht voor het belang van individuele leraren in termen van loopbaanmogelijkheden, als het belang van de onderwijssector als geheel om goede leraren te behouden,
2. Effect op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar: Leraren met een masterkwalificatie zijn experts in het begeleiden van leerprocessen en zouden beter in staat zijn om om te gaan met diversiteit en individuele behoeften van kinderen, om opbrengstgericht te werken en om competentiegericht onderwijs vorm te geven,
3. Effect op de vakinhoudelijke expertise van leraren: Masteropleidingen kunnen zowel in het PO (rond rekenen en taal) als het VO (eerstegraads masteropleidingen) bijdragen tot het versterken van de rol van de leraar als vakexpert. Opvallend is dat bij een belangrijk deel van de educatieve masters (eerstegraads opleidingen) de nadruk ligt op de ontwikkeling van vakinhoudelijke kennis, terwijl dit in de beleidspublicaties nauwelijks als argument genoemd wordt,
4. Effect op schoolontwikkeling: Leraren met een masterkwalificatie zouden in staat zijn om onderwijsvernieuwingen te initiëren, te ontwerpen, te coördineren en te implementeren. Daarbij zouden ze in staat zijn om collega's te coachen en te begeleiden, waarmee ze bij kunnen dragen aan het collectieve professionele leren binnen de school. Masterleraren zouden bovendien meer oog hebben voor kwaliteitszorg, verbindingen met de omgeving kunnen leggen en kunnen bijdragen aan beleidsontwikkelingen. Dit sluit aan bij de discussies rond de professionele ruimte van leraren en de kwaliteiten die dat van leraren vraagt,
5. Effect op de onderzoekscultuur binnen scholen: Leraren met een masterkwalificatie kunnen onderzoeksuitkomsten de school binnenbrengen en (evaluatie- en interventie-)onderzoeken in scholen initiëren. Daarmee dragen ze bij aan een meer onderzoekende cultuur binnen scholen en aan meer aandacht voor R&D binnen scholen. State-of-the-art wetenschappelijke kennis kan makkelijker een vertaling vinden in de praktijk van het onderwijs en onderwijsontwikkeling komt meer evidence-based tot stand op basis van praktijkonderzoek en evaluatieonderzoek in de school,
6. Effecten op de kwaliteit van personeel: In verschillende documenten wordt in meer algemene zin aangegeven dat masterkwalificaties bijdragen aan een verdieping van het beroep en aan het verhogen van de professionaliteit en het opleidingsniveau binnen de school. Er ontstaat meer variatie in het beroep, meer ruimte voor specialisering en een verbreding van inzetbaarheid, een versterking van persoonlijke professionaliteit en betrokkenheid bij schooloverstijgende professionele netwerken,

7. Externe effecten: In meer algemene zin is de verwachting dat het vergroten van het aantal leraren met een masterkwalificatie een positief effect heeft op het imago, de status en de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep, zowel voor zittende als voor potentiële leraren.

Bij de analyse van de documenten valt nog een aantal zaken op:

- Argumenten en verwachte effecten lopen door elkaar. De meeste argumenten zijn immers gebaseerd op verwachte uitkomsten. Oorspronkelijk lag de nadruk bij de overheid en de Commissie Rinnooy Kan (Actieplan Leerkracht 2007) op het stimuleren van functiedifferentiatie en loopbaanmogelijkheden voor leraren. Masteropleidingen werden gezien als instrument om dat te stimuleren. Daarmee is dus gelijk een verwacht effect van masteropleidingen dat leraren nieuwe taken en functies kunnen krijgen en dat er meer diversiteit in het beroep van leraar ontstaat,
- In veel documenten worden verwachte effecten heel globaal beschreven: masteropleidingen leiden tot verhoging van de kwaliteit van leraren en daarmee tot verhoging van de kwaliteit van het onderwijs. In de meeste documenten wordt deze globale verwachting niet uitgewerkt. Het meest specifiek t.a.v. verwachte effecten zijn de documenten van het LPBO en de HBO-raad. Zij benoemen mogelijke opbrengsten op vijf van de zeven terreinen die hierboven genoemd zijn,
- Dat masteropleidingen voor leraren moeten leiden tot hogere leerling-resultaten wordt maar heel beperkt benoemd. Alleen het ministerie doet dat expliciet in twee documenten. Wel wordt in verschillende documenten (met name in de documenten van de Onderwijsraad) benadrukt dat masteropleidingen het opbrengstgericht werken kunnen ondersteunen,
- In de documenten is weinig aandacht voor onderliggende processen die een rol spelen bij het realiseren van de verwachte effecten. De Onderwijsraad benadrukt het belang dat er op een school meerdere leraren op masterniveau zijn, omdat de impact dan groter is en omdat ze dan langer aan de school verbonden blijven (Onderwijsraad 2013-1). Ook benadrukt de Onderwijsraad het belang om opleiding en schoolpraktijk te koppelen, waarbij ze de mogelijkheden van in-company masters noemt (Onderwijsraad 2011-3). Het IVA vraagt aandacht voor de mogelijke spanning tussen individuele nascholingsprogramma's zoals Masters en teambrede ontwikkelingstrajecten en daarmee voor transfervraagstukken.

## 2.2 Analyse wetenschappelijke literatuur

Het pleidooi voor het vergroten van het aantal leraren met een masterkwalificatie is gebaseerd op de vooronderstelling dat masteropleidingen leiden tot bekwaamheidsontwikkeling en daarmee tot nieuwe competenties en kennis. De formele definitie van een masterkwalificatie kent aan de masterkwalificatie een meerwaarde toe ten opzichte van de bachelorkwalificatie op de volgende punten:

- Een hoger niveau van kennis en inzicht,
- De competentie om een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling en toepassing van nieuwe ideeën (in onderzoeksverband),
- Het kunnen toepassen van kennis en inzicht in nieuwe en onbekende situaties,
- Het kunnen functioneren in multidisciplinaire teams,
- Kennis kunnen integreren en kunnen omgaan met complexe materie,
- Moraalethische oordeelsvorming op basis van onvolledige informatie,

- Kennis, motieven, conclusies en overwegingen kunnen communiceren,
- Een vervolgstudie met een zelfsturend karakter kunnen aangaan.

Een belangrijke vraag is in hoeverre die veronderstelde meerwaarde ondersteund wordt door wetenschappelijke evidentie.

In hun literatuuronderzoek naar de relaties tussen masterniveau en de kwaliteit van onderwijs geven Van Veen, Van Driel en Veldman aan dat er weinig effectiviteitstudies zijn waarin de relatie onderzocht is tussen het hebben van een masterkwalificatie en de leerresultaten van leerlingen (Van Veen, Van Driel, & Veldman, 2011). Bovendien heeft het weinige onderzoek dat is uitgevoerd, betrekking op de Amerikaanse context en is vaak onduidelijk of het om initiële of postinitiële masters gaat. Hoewel er dus weinig rechtstreeks onderzoek is naar de opbrengsten van masteropleidingen, zijn er in de wetenschappelijke literatuur wel aanwijzingen te vinden voor de kwaliteiten van een expert- of excellente leraar. Masteropleidingen kunnen een bijdrage leveren aan die expertkwaliteiten. Deze aanwijzingen bieden dus een handvat voor het opstellen van een meetinstrument voor het inventariseren van mogelijke effecten van masteropleidingen op leraren en hun omgeving.

### Aanpak

Bij de analyse van wetenschappelijke literatuur zijn drie typen bronnen gebruikt:

- Wetenschappelijke publicaties over excellente leraren,
- Onderzoek naar kwaliteit van leraren,
- Onderzoek naar effecten van masteropleidingen.

De laatste groep van publicaties is beperkt. De gevonden publicaties vanuit internationale en Nederlandse context zijn vaak kleinschalig en kwalitatief van aard.

### Resultaten

De analyse van de geselecteerde wetenschappelijke bronnen levert het volgende beeld ten aanzien van aspecten van lerarenkwaliteit waar masteropleidingen een bijdrage aan kunnen leveren:

- *Kennis* t.a.v. onderwijs, vak en vakdidactiek, t.a.v. effecten van onderwijs- en leerstrategieën en van mogelijkheden voor pedagogisch-didactisch handelen (Berliner, 2001; Boshuizen, 2003; Admiraal, 2012; Eckmier, Ericson, Heutinck & Sato, 2003; Hattie, 2012; Rainer & Guyton, 2001; Sternberg & Horvath, 1995; van Gennip & Vrieze, 2008). Die kennis kan gebruikt worden door masterleraren om hun handelen te onderbouwen en te verantwoorden,
- *Een onderzoekende houding* en de vaardigheid om publicaties over *praktijk- en wetenschappelijk onderzoek* te kunnen lezen en toe te passen, om nieuwe vragen te formuleren, om onderzoek te kunnen opzetten en uit te voeren, en zo bij te dragen aan meer evidence-based onderwijs (Admiraal, 2012; Berliner, 2001; Cornelissen, 2011; De Bruine & Kuijper, 2009; Eckmier, Ericson, Heutinck & Sato, 2003; Harinck, 2007; Jacobs & Den Hartog, 2011; Kershner, Pedder & Doddington, 2013; Meijer, 2007; Snoek, 2014; Van Zandvoort, 2007),
- Kennis ten aanzien van de ontwikkeling van *curricula en doorlopende leerlijnen* op uiteenlopende inhoudelijke terreinen of gebaseerd op uiteenlopende pedagogisch-didactische visies (Hattie, 2009; Marzano, 2007; Snoek, 2014; Van Zandvoort, 2007). Tevens kunnen masterleraren kennis en vaardigheden ontwikkelen die ingezet kunnen worden bij de *implementatie* van



curriculumontwikkelingen en bij het aansturen van *veranderprocessen* binnen het team/de sectie of de school (Snoek, 2014; Van Zandvoort, 2014),

- Kennis en vaardigheden t.a.v. het *pedagogisch-didactisch handelen* van de leraar (Admiraal, 2012; Berliner, 2001; Eckmier, Ericson, Heutinck & Sato, 2003; Hattie, 2012; Kershner, Pedder & Doddington, 2013; Marzano, 2007; Ovington, Diamantes & Roby, 2002; Ross et al., 2011; Sandefur et al., 2001; Snoek, 2014; Van der Grift, 2010; Van Gennip & Vrieze, 2008). Daarbij gaat het om een expliciete focus op leren op basis van het formuleren van doelen, vanuit hoge verwachtingen en geloof in leerlingen. Ze zijn in staat om leerlingen te boeien en om belangstelling en interesse voor (vak-/leer-)inhouden op te wekken en weten vanuit hun pedagogical content knowledge waar moeilijkheden bij het verweven van (vak)kennis kunnen liggen. Ze hebben daarbij oog voor individuele leerlingen en voor het ondersteunen van zowel zwakke als talentvolle leerlingen. Ze kunnen een veilige leeromgeving en een goede werksfeer creëren en structuur aanbrengen in leeractiviteiten. Bij het ontwerpen van leeractiviteiten zetten ze bewust gevarieerde werkvormen in waarbij ze streven naar actieve betrokkenheid van leerlingen, mede op basis van coöperatieve onderwijsvormen, en naar vormen van ‘diep leren’. Ze kennen alternatieve werkvormen en -aanpakken. Ze monitoren en evalueren de voortgang en leerresultaten van leerlingen en gebruiken daarbij actief vormen van (peer) feedback. De uitkomsten van onderwijsbeoordelingen gebruiken ze om hun onderwijs en de begeleiding van individuele leerlingen bij te stellen,
- *Interpersoonlijk leraargedrag*, ten aanzien van:
  - Leerlingen, gericht op het versterken van de motivatie, het zelfvertrouwen en ‘empowerment’ van leerlingen, vanuit respect voor elk individu en gericht op de onderlinge interactie tussen leerlingen, waarbij sociale dynamiek geïnterpreteerd en geduid kan worden (Berliner, 2001; Hattie, 2012; McDowell, 2004; Rainer & Guyton, 2001),
  - Collega-leraren, gericht op (multidisciplinaire) samenwerking, collegiaal leren in communities of leergemeenschappen en op het ondersteunen van collega’s door middel van peer-coaching, peer-feedback, scholing en de bereidheid om de eigen expertise in te zetten ten behoeve van collega’s (Jacobs & Den Hartog, 2011; Snoek, 2014),
  - Schoolleiding, vanuit een besef van gedeelde verantwoordelijkheid en groter begrip voor hun perspectieven (Ovington, Diamantes & Roby, 2002),
- *Communicatie* met collega’s en de schoolleiding, en met leerlingen en ouders die beschouwd worden als partners in leren (Eckmier, Ericson, Heutinck & Sato, 2003; Jacobs & Den Hartog, 2011; Snoek, 2014),
- Een houding die past bij een ‘*extended professional*’ en *brede beroepsidentiteit*, gekenmerkt door een kritisch-onderzoekende en open houding, ondernemerschap, oog voor de normatieve, ethisch-morele dimensie van het leraarschap, door passie en gedrevenheid voor leerlingen, een sterker professioneel zelfvertrouwen, door een besef van de verantwoordelijkheid als rolmodel voor collega’s, leerlingen en ouders, door het besef van het eigen ‘agency’ en leiderschap, en door een reflectieve houding gericht op de kwaliteit en uitkomsten van het eigen handelen (Eckmier, Ericson, Heutinck & Sato, 2003; McDowell, 2004; Mitchell & Alexandrou, 2011; Ovington, Diamantes & Roby, 2002; Rainer & Guyton, 2001; Ross et al., 2011; Sandefur et al., 2001; Snoek, 2014; Van Gennip & Vrieze, 2008; Van Zandvoort, 2007; Vloet, Jacobs & Veugelers, 2013).

Dergelijke opbrengsten van masteropleidingen kunnen bijdragen aan een bredere beroepsuitoefening, een hogere status als leraar en een grotere waardering.

Masteropleidingen verschillen onderling in hun opzet en doelstelling, waardoor niet alle masteropleidingen alle genoemde effecten zullen genereren. Het overzicht biedt echter een goed vertrekpunt voor nader onderzoek onder leraren naar de effecten van masteropleidingen op hun beroepsopvatting, op hun handelen, op hun interactie met leerlingen en collega's, op het ontwerp van hun lessen, op de leeropbrengsten van hun leerlingen, op de cultuur, veranderagenda en de ontwikkeling van de school als geheel, en op de praktijkkennis die zij bijdragen aan de beroepsgroep als totaal.

## 2.3 Interviews met betrokkenen

### Aanpak

Er zijn verschillende respondentgroepen voor dit onderzoek geraadpleegd:

- 26 velddeskundigen in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs,
- 3 vertegenwoordigers van de PO-Raad, VO-Raad en MBO-Raad,
- 6 beleidsmedewerkers OCW van de directies PO, VO, BVE en Leraren.<sup>4</sup>

Ten behoeve van de interviews is een generieke leidraad geconstrueerd geënt op de methodiek van verklarende evaluatie (Pater et al., 2012). Er is begonnen met het inventariseren van mogelijke resultaten (Outcome) van een masteropleiding, die als interventie opgevat wordt. Vervolgens is gedifferentieerd naar onderwijssector en type school (Context). Vervolgens is gekeken naar verschillen tussen masteropleidingen als interventie. Tot slot is getracht zicht te krijgen op de vraag welke mechanismen op gang moeten worden gebracht, willen zij leiden tot de opbrengsten die genoemd zijn. Daarbij is er ook aandacht voor risico- en succesfactoren, en voor neveneffecten:

- Wat zijn de belangrijkste opbrengsten van een masteropleiding voor leraren? (O)
- Hoe verschillen die opbrengsten per school? (C)
- Hoe verschillen die opbrengsten per type master? (I)
- Wat is ervoor nodig aan activiteiten van de leraar, van de schoolleider, aan processen in de school en rond de school om de genoemde opbrengsten van een masteropleiding te realiseren? (M)
- Wat zijn de belangrijkste risicofactoren, succesfactoren?
- Wat zijn mogelijke onverwachte (pos/neg), onbedoelde (pos/neg) en ongewenste (neg) neveneffecten van een masteropleiding?

De generieke leidraad is aangepast aan (het type) respondenten, enerzijds naar velddeskundigen, medewerkers van de Raden, en beleidsmedewerkers van het ministerie van OCW, anderszins naar de sectoren primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. Overigens bleek dat sommige respondenten ook sectoroverstijgende informatie leverden.

### Resultaten velddeskundigen

De leidraad is hier vooral aangepast met vragen naar nadere informatie over de respondent en de school waar men werkt, en het doorvragen op mogelijke effecten als die niet genoemd werden

<sup>4</sup> Inmiddels heet de directie BVE directie MBO en is de directie Leraren als afzonderlijke directie opgeheven. In dit rapport zijn nog de oude benamingen gebruikt.

(zoals op basis van de sectorspecifieke argumentenkaarten). Er zijn telefonische interviews gehouden met vijf stakeholders uit het primair onderwijs waaronder een uit het speciaal onderwijs, met zes stakeholders uit het voortgezet onderwijs waaronder één van een praktijkschool en met vijf stakeholders uit het mbo. In de meeste gevallen waren de respondenten schoolleider of teamleider. Daarnaast is gesproken met enkele docenten en een medewerker van P&O. Zes respondenten hadden ervaring met meerdere masteropleidingen. In totaal is met zesentwintig respondenten gesproken over de mogelijke effecten van masteropleidingen. De master die het meest ter sprake is gekomen is Special Educational Needs (acht maal) gevolgd door de master Leren en Innoveren (vier maal).

De interviews zijn geanalyseerd naar de onderscheiden mogelijke effecten (outcomes; O) van een masteropleiding, gedifferentieerd naar onderwijssector (context; C) en type master (interventie; I). De door de stakeholders verwachte resultaten van de masteropleidingen zijn ondergebracht in de Tabel 2.1 t/m 2.3. Hierin worden verschillende clusters van mogelijke effecten onderscheiden. De overige aspecten die in de interviews aan de orde zijn gekomen zijn input voor de verklarende evaluatie die na de vervolgmetingen plaatsvindt (zie Paragraaf 5.2). Van de interviews zijn verslagen beschikbaar, waaruit, naast de door de respondenten gesignaleerde mogelijke effecten, ook veranderingsmechanismen te destilleren zijn, die naar de mening van de respondenten mogelijk kunnen leiden tot die effecten, inclusief mogelijke neveneffecten en voorwaardelijke factoren voor succes en falen. Ten behoeve van input voor de nulmeting is het voldoende geweest te focussen op de onderscheiden gedifferentieerde effecten, zoals die hieronder de revue passeren.

De belangrijkste effecten van de masteropleiding van leraren die in de interviews naar voren kwamen zijn als volgt:

- Effecten op de carrière van leraren: Door veel respondenten wordt een effect verwacht op de doorstroming naar een hogere salarisschaal. Een tweede veel genoemd effect is dat een masteropleiding de aantrekkelijkheid van het beroep versterkt waardoor goede leraren behouden blijven. Opvallend is dat dit effect niet in het voortgezet onderwijs genoemd wordt. Andere genoemde effecten zijn dat leraren zouden kunnen doorstromen naar een andere onderwijssector dan wel intern een andere functie zouden kunnen gaan vervullen,
- Effecten op het pedagogisch-didactisch handelen: Deze effecten worden vooral verwacht met betrekking tot de prestaties van leerlingen. Opvallend is dat dit effect gericht op leerlingprestaties in het mbo niet genoemd wordt. Andere effecten die door meer dan een kwart van de respondenten verwacht worden zijn de verbetering van de leerlingenzorg en het vergroten van de effectiviteit/productiviteit van het onderwijs/opbrengstgericht werken. Ook dit laatste effect wordt niet door respondenten uit het mbo genoemd,
- Effecten op de vakinhoud worden nauwelijks genoemd,
- Effecten op de schoolontwikkeling is het cluster waarbinnen door de respondenten de meeste effecten verwacht worden. De meest genoemde effecten zijn het initiëren, realiseren en coördineren van onderwijsvernieuwingen en het bevorderen van collectief leren binnen de school. Deze effecten zijn niet uitsluitend gekoppeld aan een bepaalde master zoals Leren & Innoveren. Verder wordt vaak verwacht dat docenten die een master hebben gevolgd een rol krijgen in het coachen van hun collega's en een rol spelen bij de beleidsontwikkeling en -advisering van de school,
- Effecten op het doen van onderzoek: Ook ten aanzien van het cluster onderzoek worden door veel respondenten effecten verwacht. Bij bijna alle masteropleidingen wordt een effect verwacht

op de onderzoekende houding/oriëntatie van de afgestudeerde docent. Ook wordt door veel respondenten effect verwacht op het onderzoek van de eigen praktijk (vakinhoud en didactiek),

- Effecten op het overige personeel: Het voornaamste effect dat hier wordt verwacht is dat doordat een docent een master gevolgd heeft bij het overige personeel de aandacht voor professionalisering/Leven Lang Leren bevordert wordt. Een minderheid verwacht dat bij het overige personeel de professionaliteit vergroot zal worden. Dat geldt met name voor het voortgezet onderwijs,
- De mogelijke verwachting dat door het volgen van een master de aantrekkelijkheid van het beroep vergroot wordt, wordt door bijna geen enkele respondent naar voren gebracht.

**Tabel 2.1 Effecten genoemd door 8 respondenten in het primair onderwijs**

Cluster	Effect	SEN 4	L&I 2	T&R 1	SL 1
Carrière	Intern: functiedifferentiatie/doorstroming/LB-LC-LD	2	1	1	1
	Extern: andere onderwijssector		1		
	Aantrekkelijkheid beroep (intern) versterken/goede leraren behouden	2	2	1	1
Pedagogisch-didactisch handelen	Leerlingenzorg	2	1		
	Vergroten effectiviteit/productiviteit van onderwijs/opbrengstgericht werken	1			
	Prestaties van leerlingen	1	1	1	1
Vakinhoud	Rekenen en taal (PO)			1	
Schoolontwikkeling	Initiëren/realiseren/coördineren onderwijsvernieuwingen	3	2		
	Ontwerpen methoden/lesmateriaal	1			
	Coachen begeleiden collega's	2	2		
	Bijdragen schoolontwikkeling (van onderaf)	1	2	1	
	Kwaliteitszorg binnen de school	1		1	1
	Beleidsontwikkeling en -advisering	1	2		
	Collectief leren binnen school	2	2	1	
Onderzoek	Onderzoek (eigen praktijk, vakinhoudelijk/didactisch)	2	2		
	Toepassen state-of-the-art kennis/koppelen theorie/praktijk	1	1	1	1
	Onderzoekende houding/oriëntatie	3	2		
	Evaluatie van interventie	1		1	1
Kwaliteit personeel	Vergroten professionaliteit	1			
	Nieuwe competenties t.b.v. complexe beroepstaken	1		1	1
	Aandacht voor professionalisering/LLL	1		1	1
	Vergroting inzetbaarheid	1		1	1
Externe effecten	Aantrekkelijkheid beroep			1	

SEN = Master Special Educational Needs

L&I = Master Leren en Innoveren

T&R = Master voor rekenen en taalcoördinatie

SL = Master Schoolleider

Tabel 2.2 Effecten genoemd door 11 respondenten in het voortgezet onderwijs

Cluster	Effect	SEN 4	AM 2	1 <sup>e</sup> G 2	PM 1	OM 1	L&I 1
Carrière	Intern: functiedifferentiatie/ doorstroming/LB-LC-LD	3					1
	intern: andere functies	1	1	1			
	extern: andere onderwijssector	1		1		1	
Pedagogisch- didactisch handelen	Leerlingenzorg	1					
	Excellente leraar			1			
	Vergroten effectiviteit/productiviteit van onderwijs /opbrengstgericht werken	2		1		1	1
	Prestaties van leerlingen	3	1	1	1	1	1
	Verhogen van motivatie van leerlingen		1				
Vakinhoud	Verdiepte vakkennis			1			
Schoolontwikkeling	Vergroten kennis- en ontwikkelfunctie	2		1		1	
	Initiëren/realiseren/coördineren onderwijsvernieuwingen	2	1		1		1
	Ontwerpen methoden/lesmateriaal	1	1				
	Coachen begeleiden collega's	2	1		1		1
	Bijdragen schoolontwikkeling (van onderaf)	1	1		1		
	Beleidsontwikkeling en -advisering	2		1		1	1
	Collectief leren binnen school	2	1	1	1		
Onderzoek	Onderzoek (eigen praktijk, vakinhoud/didactiek)	2	2	1	1	1	1
	Toepassen state-of-the-art kennis/koppelen theorie/praktijk	1					
	Onderzoekende houding/oriëntatie	3	2		1	1	1
Kwaliteit personeel	Verdieping beroep					1	
	Vergroten professionaliteit	2				1	1
	Specialisering	1					1
	Aandacht voor professionalisering/LLL		2		1		
Externe effecten	Aantrekkelijkheid beroep		1				

SEN = Master Special Educational Needs

AM = Master Academisch Meesterschap

1<sup>e</sup> G = 1e Graads Vakmeester

PM = Professioneel Meesterschap

OM = Postdoctorale opleiding onderwijsmanagement

L&amp;I = Master Leren en Innoveren

Tabel 2.3 Effecten genoemd door 7 respondenten in het middelbaar beroepsonderwijs

Cluster	Effect	L&I 2	SEN 1	1 <sup>e</sup> G 2	PM 2
Carrière	Intern: functiedifferentiatie/doorstroming/LB-LC-LD	2	1		
	Extern: andere onderwijssector			1	1
	Aantrekkelijkheid beroep (intern) versterken /goede leraren behouden	2	1		2
Pedagogisch-didactisch handelen	Leerlingenzorg		1	1	
	Excellente leraar				1
	Expert in begeleiden van leerprocessen				1
	Ontwerpen en realiseren innovatieleeromgeving	1			
Vakinhoud	Verdiepte vakkennis			2	1
Schoolontwikkeling	Vergroten kennis- en ontwikkelfunctie			1	
	Initiëren/realiseren/coördineren onderwijsvernieuwingen	2		1	1
	Coachen begeleiden collega's				2
	Beleidsontwikkeling en -advisering			1	1
	Collectief leren binnen school				2
	Verbindingen met omgeving				2
Onderzoek	Onderzoek (eigen praktijk, vakinhoud/didactiek)	2	1		1
	Toepassen state-of-the-art kennis/koppelen theorie/praktijk				1
	Onderzoekende houding/oriëntatie	2	1		1
	Evaluatie van interventie				1
Kwaliteit personeel	Vergroten professionaliteit				1
	Specialisering				1
	Aandacht voor professionalisering/LLL	1		1	

L&amp;I = Master Leren en Innoveren

SEN = Master Special Educational Needs

1<sup>e</sup> G = 1e graads Vakmeester

PM = Professioneel Meesterschap

## Resultaten vertegenwoordigers sectorraden

Er zijn drie telefonische interviews gehouden met vertegenwoordigers van respectievelijk de PO-Raad, de VO-Raad en de MBO-Raad. Ook hier is vooral gefocust op mogelijke opbrengsten en effecten van masteropleidingen in de verschillende onderwijssectoren. De overige aspecten die in de verschillende interviews aan de orde zijn gekomen zijn input voor de verklarende evaluatie die na vervolgmetingen plaatsvindt.

### Primair onderwijs

In het primair onderwijs gaat het om drie masteropleidingen: Leren en Innoveren, Special Educational Needs en Leiderschap. Door de PO-Raad wordt genuanceerd gekeken naar de noodzaak van een masteropleiding. Men stelt dat niet iedereen alles hoeft te kunnen, maar dat vooral variatie binnen teams belangrijk is. Leerkrachten moeten zich blijven professionaliseren als een vorm van een Leven Lang Leren, maar dat hoeft niet per se via een masteropleiding te gebeuren, maar kan ook via een bachelor of anderszins.

De volgende mogelijke opbrengsten worden onderscheiden:

- Opbrengsten op individueel niveau:
  - Verhoging van motivatie,
  - Meer inspiratie,
  - Kennisopname activeren,
  - Reflectie op eigen handelen,
  - Proactief, je laten zien (daarmee cultuur doorbreken),
- Opbrengsten op klassenniveau:
  - Door meer kennis beter onderwijs,
  - Door pedagogical content knowledge (vak) beter differentiëren,
  - Door SEN-master beter signaleren, beter differentiëren,
- Opbrengsten in het team:
  - Van elkaar leren, kennis overbrengen,
  - Stimuleren motivatie en onderzoekende houding,
  - Ontstaan lerende cultuur,
  - Door L&I master beter OGW, betere onderwijskwaliteit,
  - Reflectie op handelen van team,
  - Meer aandacht voor doorlopende leerlijnen,
- Opbrengsten op schoolniveau:
  - Specialisten op thema's (bv. rekenen),
  - Daarmee functiedifferentiatie,
  - Cultuur doorbreken door boven maaiveld uit te steken,
- Opbrengsten op maatschappelijk niveau:
  - Genereren mobiliteit leraren:
    - In de school,
    - Tussen scholen,
    - Op de arbeidsmarkt.

### Voortgezet onderwijs

Binnen het VO zijn er verschillende masters van belang.

- De educatieve master aangeboden door universiteiten geeft docenten een eerstegraads bevoegdheid en is te volgen na het afronden van de studie. Bij de educatieve master gaat het vaak om docenten die nog geen ervaring hebben. De nadruk ligt in het begin meer op de theorie waarna een LIO stage volgt,
- De professionele master aangeboden door het hbo staat open voor tweedegraads docenten met werkervaring die een eerstegraads bevoegdheid willen halen. Bij de professionele master hebben docenten al ervaring in de praktijk. Zij zijn op zoek naar verdieping in het vak, kennis over het werken met specifieke groepen leerlingen of ze hebben managementambities. Bij de professionele master worden sociale basale professionele vaardigheden (waaronder kennis van contact met andere stakeholders in en om de school) van docenten over het algemeen meer uitontwikkeld (mede doordat ze al een voorgeschiedenis hebben).

Beide masters verschillen van opzet en structuur. Het algemene beeld is dat iemand met een professionele master over meer bagage beschikt dan iemand met een educatieve master, zeker met betrekking tot didactiek. De educatieve master is meer vakgericht. Het zou goed zijn dit meer naar elkaar toe te brengen. Zowel de master SEN als de vakspecifieke master worden veel gevolgd.

Volgens de respondenten is er verschil tussen scholen in de Randstad en elders. In Nijmegen is 40 tot 50 procent van de docenten master opgeleid. In de Randstad is dat veel minder. Scholen slagen daar voor de tekortvakken er niet in om eerstegraads wiskunde-, natuurkunde- en scheikundedocenten binnen te halen. Besturen en scholen zijn er niet van overtuigd dat je een 100 procent masteropgeleid team moet hebben, diversiteit in het team wordt als heel waardevol gezien.

De volgende mogelijke opbrengsten worden onderscheiden:

- Opbrengsten op individueel niveau:
  - In staat tot kritische zelfreflectie, en dat verder ontwikkelen,
  - Meer tevredenheid in het vak,
  - Meer tevredenheid met loopbaan,
- Opbrengsten op klassenniveau:
  - Meer en betere kennis van vakinhoud, stof beheersen op academisch niveau,
  - Kennis van actuele ontwikkelingen,
  - Eigentijdse vakdidactiek,
  - Kennis op verschillende manieren overdragen,
  - Differentiëren: omgaan met verschillende kennisniveaus,
- Opbrengsten in de vaksectie, op schoolniveau:
  - Het (kunnen) spelen van een leidinggevende rol,
  - Onderzoekende houding,
  - Capaciteit om programma's te ontwikkelen,
  - Begeleiden van tweedegraads docenten,
  - Zelfreflectie bespreken met collega's (peer review),
  - Bijdrage aan school en teamontwikkeling,
  - Oog voor eisen van vervolgopleidingen aan leerlingen.



### Middelbaar beroepsonderwijs

Bij de MBO-Raad is er geen duidelijk beeld over de verschillende typen masteropleidingen. Ten tijde van het interview was de raad bezig met een inventarisatie van masteropleide docenten en wat voor opleidingen zij precies hebben gedaan. Men ziet wel als risico van de masteropleiding dat deze meer bijdraagt aan het secundaire proces dan aan het primaire. Leraren gaan managen in plaats van lesgeven. Ze nemen afscheid van de leraarsfunctie.

Verder gaat het in het mbo om opleidingen waar een docent nodig is die de professie beheerst, het vak kent. Als voorbeeld wordt de kapper genoemd, daar heb je niet een docent nodig die master afgestudeerd is (Professor Kapper). Je moet de doelgroep in ogenschouw houden waar je voor opleidt. Je kan als docent ook stage lopen bij een bedrijf waardoor je op de hoogte blijft van de laatste ontwikkelingen. De masteropleiding moet dus heel dicht bij het bedrijfsleven staan voor die specifieke functies waar dat van toepassing is. Op het moment dat dat wordt gekoppeld aan het curriculum dan kan je de deelnemer dus ook meer bagage meegeven om bij dat betreffende bedrijf weer een goede baan te krijgen.

De volgende mogelijke opbrengsten worden onderscheiden:

- Opbrengsten op individueel niveau:
  - Meer focussen op de kennis van het vak,
  - Meer focussen op de kwaliteit van henzelf als docent,
  - Blijvend professionaliseren, kracht zetten bij de eigen ontwikkeling,
  - Een hoger salaris,
- Opbrengsten voor de opleiding:
  - Initiatief nemen in onderwijskundige aspecten,
  - Het vernieuwen en verdiepen van het curriculum,
  - Het veranderen van de organisatie van het team,
  - Meekijken met het management,
- Opbrengsten voor de sector:
  - Meer masteropleide docenten,
  - Bewustwording van de noodzaak van professionalisering.

### Resultaten beleidsmedewerkers OCW

Er zijn in totaal vier interviews gehouden met 1 à 2 beleidsmedewerkers van de (inmiddels voormalige) directies PO, VO, BVE en Leraren. Voor deze interviews is dezelfde leidraad gebruikt als in de andere interviews maar er is tevens aandacht besteed aan de beleidscontext en de daaruit voortkomende beleidstheorie die achter de beleidsmaatregelen gericht op het stimuleren van een masteropleiding voor leraren zit.

Ten behoeve van de nulmeting zijn de interviews wederom geanalyseerd op de door de respondenten onderscheiden mogelijke opbrengsten en effecten van masteropleidingen in de verschillende onderwijssectoren. De overige aspecten die in de verschillende interviews aan de orde zijn gekomen zijn input voor de verklarende evaluatie die na vervolgmetingen plaatsvindt.

### Directie PO

Voor de directie PO geldt dat betere leraren het allerbeste is voor betere kwaliteit van het onderwijs. Meer masters in het PO zorgt voor een ander type leraar met een ander type vaardigheden, en dat is het meest effectief voor verhoging van de kwaliteit van leraren en de opbrengsten.

Er wordt veel samengewerkt met directie VO aangezien de centrale beleidsonderwerpen niet veel verschillen. Alleen VVE, naschoolse opvang en jonge kinderen zijn onderwerpen die alleen de directie PO toebehoren.

Het essentiële in de masteropleiding is het reflecteren op je eigen handelen. De leraar moet in staat zijn het grote plaatje te overzien, niet klakkeloos de methode volgen, inzicht in het leerproces van kinderen hebben, de doorgaande leerlijn kunnen zien en iets meer afstand tot het onderwijsleerproces hebben.

De lerarenbeurs is een stimulans waar de opleidingsinstituten op in hebben gespeeld met de academische pabo, de master SEN en de master leren en innoveren.

De volgende mogelijke opbrengsten worden onderscheiden:

- Opbrengsten op individueel niveau:
  - Reflecteren op eigen handelen,
  - Naast basisvaardigheden meer complexe vaardigheden (inspectie),
  - Inzicht in het leerproces van kinderen,
  - Kennis en vaardigheden passend onderwijs,
  - Meer boven de stof staan,
  - Onderzoekende houding,
- Opbrengsten op klassenniveau:
  - Minder klasgericht werken maar meer in niveaugroepen,
  - Meer ICT en meer maatwerk,
  - Praktijkgericht onderzoek uitvoeren en wetenschappelijke inzichten vertalen in de klas,
- Opbrengsten in het team:
  - Ander type leraar naast veel parttimers, vrouwen, doorstromers vanuit mbo,
  - Specialistische kennis inzetten binnen een team ,
- Opbrengsten op schoolniveau:
  - Cultuur van continue verbetering en vernieuwing,
  - Meer reflectie,
  - Meer leren van cijfers, in kaart brengen van leerwinst,
  - Effectief omgaan met het leerling volgsysteem,
  - Masteropleiding vooral belangrijk voor eenpitter-scholen,
- Opbrengsten op maatschappelijk niveau:
  - Meer vwo-leerlingen naar lerarenopleiding,
  - Aantrekkelijkheid van het beroep en het imago.

### **Directie VO**

In het VO speelt enerzijds het tekort aan leraren in bepaalde vakken, en dat geldt vooral ook voor het eerstegraads gebied. Vanuit de directie VO wordt er beleid gevoerd om die tekorten tegen te gaan of zelfs te kunnen voorkomen. De lerarenbeurs is daarbij succesvol beleid.

Belangrijkste masters zijn de eerstegraads masters, en dan vooral voor de tekortvakken. De SEN-masteropleiding speelt minder in het VO.

Er is het probleem dat OCW/de directie VO vrijwel niet kan sturen op de inhoud van de lerarenopleidingen. Verder is er vanuit de overheid het probleem dat een masteropgeleide leraar duurder is.

De volgende mogelijke opbrengsten worden onderscheiden:

- Opbrengsten op individueel niveau:
  - Meer complexe vaardigheden,
  - Meer onderzoekende houding,
  - Meer reflectief op goed overkomen lesstof, geschikte toetsen,
  - Kritisch op eigen pedagogisch-didactisch repertoire, differentiëren, maatwerk,
  - Meer carrièreperspectief,
- Opbrengsten op klassenniveau:
  - Meer opbrengstgericht werken,
  - Betere leerprestaties,
- Opbrengsten in de vaksectie, op schoolniveau:
  - Minder tekorten aan (eerstegraads) leraren in de tekortvakken,
  - Een cultuur gericht op leren en verbeteren (positieve feedbackcultuur),
  - Versterken van professie van schoolleiders algemeen,
  - Professie schoolleiders HRM, individuele wensen versus schooldoelen,
  - Zoveel mogelijk bevoegde leraren,
  - Meer analytisch vergelijken met voorgaande jaren, trendanalyse,
  - Functiemix, hogere schaal mits voorttrekkende rol in het team.

### **Directie BVE**

Er wordt veel samengewerkt tussen de directies van OCW ten aanzien van dit type beleid. Actief beleid specifiek op de sector BVE is nodig omdat bevoegdheden en de koppeling aan vakken binnen het mbo anders ligt, voor leraar kapper bestaat geen opleiding. In het mbo ligt de nadruk hierdoor op de samenwerking in een team.

Voor de master SEN is belangrijk voor het omgaan met verschillen. De kunst van een goede leraar is dat die iedere individuele leerling weet te raken. De inhoud van de masteropleiding doet er niet veel toe, het is wat het met jou doet, interpersoonlijke vaardigheden.

De volgende mogelijke opbrengsten worden onderscheiden:

- Opbrengsten op individueel niveau:
  - Meer focussen op de kennis van het vak, vakmanschap,
  - Meer reflecteren op eigen handelen,

- Beter de PDCA-cyclus volgen,
- Aandacht voor het beste uit leerlingen halen,
- Maatwerk, differentiëren, zone van naast bijgelegen ontwikkeling,
- Interpersoonlijke vaardigheden,
- Meer werkplezier,
- Opbangsten voor de opleiding:
  - Kwaliteit van lesgeven neemt toe,
  - Leeropbangsten gaan omhoog,
  - Meer innovatief vermogen,
  - Meer aandacht voor professionaliseringbeleid,
- Opbangsten voor de sector:
  - Meer masteropgeleide docenten,
  - Zo hoog mogelijk opgeleide workforce.

### **Directie Leraren**

Directie Leraren coördineert het lerarenbeleid, zorgt voor kiezen van beleidsinstrumenten, en werkt samen met de velddirecties die meer sturend zijn vanuit de wensen die uit de desbetreffende onderwijssector komen.

Het ministerie van OCW is de leraar als bepalende factor voor kwaliteit van het onderwijs steeds meer gaan benadrukken (Ledoux et al., 2014). Begonnen met adviezen en de instelling van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) in de jaren negentig van de vorige eeuw is in 2006 de Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) aangenomen. Daarin zijn onder meer richtlijnen opgenomen op het gebied van de professionalisering van docenten. Scholen moeten hun personeel in staat stellen om hun bekwaamheid te onderhouden. Daarnaast moeten leraren die wel benoemd zijn maar (nog) geen bevoegdheid hebben voor een bepaald vak, een scholingstraject volgen om deze bevoegdheid te halen. Door de invoering van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs is ook meer aandacht ontstaan voor hogere opleidingseisen die passen bij eisen aan leraren. Pas in 2011 is gezegd dat er meer masteropgeleide leraren moeten zijn. In het actieplan Leraar 2020 presenteert de minister het voornemen om het opleidingsniveau van leraren substantieel te verhogen, bij voorkeur tot masterniveau. Dit kunnen zowel professionele als vakinhoudelijke masters zijn gericht op meesterschap en/of vakmanschap. Daartoe wordt met ingang van 2012 het budget van de lerarenbeurs uitsluitend nog ingezet voor bachelor- en masteropleidingen en promotietrajecten.

Aangrijpingsbeleid voor de lerarenbeurs is de individuele leraar, die moet de keuze hebben, die moet relatief onafhankelijk van de werkgever de mogelijkheid hebben zich verder te ontwikkelen.

De volgende mogelijke opbangsten worden onderscheiden:

- Opbangsten op individueel niveau:
  - Vakinhoudelijke kennis, didactiek,
  - Meer analytische vaardigheden,
  - Opbangstgericht werken: volgen en analyseren van resultaten van leerlingen, daar je onderwijs op aanpassen (PO, beetje VO),
  - Individueel zelfstandiger in hun taken (PO),

- Leiding nemen in ontwikkelen leerlijnen (PO),
- Hogere orde, metacognitie, leren en durven proactief te zijn,
- Opbrengsten op klassenniveau:
  - Integreren van werkwijzen van verschillende leraren (PO),
- Opbrengsten in het team:
  - Samen materiaal ontwikkelen (PO),
  - Meer differentiatie in taakpakketten (PO),
- Opbrengsten op schoolniveau:
  - Een innovatievere school,
  - Een zelfstandigere school ten opzichte van educatieve diensten, uitgeverijen en dergelijke,
  - Kunnen analyseren en bijstellen van onderwijsresultaten,
  - Een professionelere cultuur,
  - Beter personeelsbeleid,
- Opbrengsten op maatschappelijk niveau:
  - Aantrekkelijkheid van het beroep, mede door mogelijkheid van verder scholen,
  - Ook andere mensen kiezen voor beroep, die daar tot nu toe niet voor kiezen,
  - Salariseffect, duurder,
  - Meer studenten kiezen voor onderwijs,
  - Hogere onderwijskwaliteit.

## 2.4 Categorisering mogelijke effecten masteropleiding

Uit de inventarisatie van potentiële effecten van de masteropleiding op leraren en hun omgeving, volgt een rijk palet aan opbrengsten en effecten. Op basis van deze inventarisatie is niet eenduidig af te leiden:

- of deze effecten zich daadwerkelijk voordoen,
- hoe groot de effecten zijn die zich daadwerkelijk voordoen,
- welke effecten waarschijnlijker zijn dan andere,
- welke effecten bij voorrang moeten worden betrokken in het empirisch onderzoek.

Om toch de spreekwoordelijke bomen in het bos te kunnen zien en af te kunnen leiden welke uitkomstmaten bij voorkeur in het empirisch onderzoek moeten worden betrokken, is getracht de potentiële effecten te clusteren. Dat kan grofweg op de volgende manieren:

- Naar onderwerpen:
  - Carrière-/loopbaanmogelijkheden,
  - Vakinhoud,
  - Pedagogisch-didactisch handelen,
  - Onderzoek en analytische vaardigheden,
  - Schoolontwikkeling,
  - Aantrekkelijkheid van beroep,
- Naar niveau van opbrengsten:
  - Leerling,
  - Leraar,
  - Team,

- School,
- Onderwijssector,
- Maatschappij,
- Naar tussen- en eindresultaten:
  - Interventie: wat is de directe opbrengst van de masteropleiding?
  - Mechanisme: welke veranderprocessen brengt deze interventie op gang en in welke tussenopbrengsten is dat terug te zien?
  - Effecten: wat is het uiteindelijke resultaat van die veranderprocessen op centrale uitkomstmaten als onderwijskwaliteit en leerlingenprestaties?

Uiteindelijk is gekozen voor een clustering waarbij in eerste instantie onderscheid wordt gemaakt tussen niveaus waaraan opbrengsten ten goede komen. Op die manier wordt gekomen tot de volgende clusters van effecten:

- Opbrengsten die ten goede komen aan leerlingen:
  - Effecten op de vakinhoud en vakdidactiek van de leerkracht,
  - Effecten op het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht,
- Opbrengsten die ten goede komen aan de leerkracht:
  - Effecten op de carrière-/loopbaanmogelijkheden/inkomen van leraren,
  - Effecten op de mogelijkheden voor professionalisering,
- Opbrengsten die ten goede komen aan schoolorganisatie:
  - Effecten op de schoolontwikkeling (m.b.t. team, collega's, schoolleiding),
  - Effecten op het uitvoeren van onderzoek (door de leraar of op school),
- Opbrengsten die ten goede komen aan de onderwijssector:
  - Effecten op de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar (arbeidsaanbod),
  - Effecten op de inzetbaarheid van leraren (arbeidsvraag).

Een overzicht van alle effecten die op deze manier kunnen worden geclusterd wordt gegeven in Bijlage A. Ondanks de clustering bevat Bijlage A nog altijd te veel effecten om zinvol te toetsen in het empirisch onderzoek. Daarom is deze lijst verder gereduceerd tot een beperkt aantal uitkomstmaten die worden gemeten via een webenquête onder leraren. In Hoofdstuk 3 wordt beschreven op welke wijze die reductie heeft plaatsgevonden.

## 3 Opzet nulmeting

*Effecten worden gemeten door uitkomstmaten te vergelijken tussen leraren met en zonder masteropleiding op verschillende momenten in de tijd (verschil-in-verschil meting). De onderzoekspopulatie van de nulmeting is daarom opgebouwd uit een interventie- en controlegroep. De interventiegroep betreft leraren die per 1 september 2013 een onderwijsmaster zijn gestart. De controlegroep bestaat uit leraren die geen onderwijsmaster volgen, maar qua kenmerken wel lijken op de interventiegroep.*

### 3.1 Onderzoeksdesign

De ‘gouden standaard’ voor het meten van effecten van interventies is een experimenteel design. In een experimenteel design wordt de interventie ingezet bij een willekeurig gedeelte van de onderzoekspopulatie (interventiegroep) en onthouden aan het andere deel van de onderzoekspopulatie (controlegroep). Door een willekeurige inzet verschillen de interventie- en controlegroep gemiddeld genomen alleen in de inzet van de interventie. Alle overige omstandigheden zijn voor beide groepen gemiddeld genomen gelijk. Zuivere effecten van de interventie kunnen dan worden vastgesteld door uitkomstmaten te vergelijken tussen de interventie- en controlegroep.

In het geval van een masteropleiding als de te onderzoeken interventie zou toepassing van de ‘gouden standaard’ voor het meten van effecten voorschrijven dat een willekeurig deel van de (recent afgestudeerde) leraren een masteropleiding zou moeten volgen, terwijl de rest van deze leraren geen masteropleiding zou mogen volgen. Alleen op die manier zijn de interventie- en controlegroep goed vergelijkbaar. Deze aanpak wordt niet haalbaar of wenselijk geacht. Leraren die ongeschikt zouden zijn voor het volgen van een masteropleiding zouden gedwongen worden er toch een te volgen, terwijl andere leraren die gemotiveerd zouden zijn om een masteropleiding te volgen ervan weerhouden worden.

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

#### Natuurlijk experiment

In de notitie ‘Evaluatieontwerp Leraren een masteropleiding’ van het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP, 2012) wordt een zogenaamd ‘natuurlijk experiment’ met betrekking tot de inzet van een masteropleiding bij leraren beschreven. Zittende leraren die zich verder willen scholen, bijvoorbeeld via een masteropleiding, kunnen sinds een aantal jaren in aanmerking komen voor

een financiële bijdrage uit de ‘Lerarenbeurs’. Het budget voor de Lerarenbeurs is echter beperkt: als het maximale budget voor een sector is bereikt worden aanvragen niet meer gehonoreerd. In één jaar resulteren dus zowel gehonoreerde als niet-gehonoreerde aanvragen voor een lerarenbeurs voor het volgen van een masteropleiding. De aanvragers zullen verder over het algemeen qua kennis, vaardigheden, ambitie en motivatie vergelijkbaar zijn. Gehonoreerde aanvragen vormen de interventiegroep, niet-gehonoreerde aanvragen de controlegroep.<sup>5</sup> Probleem bij dit natuurlijk experiment is echter dat het aantal niet-gehonoreerde aanvragen relatief klein is (1420 van de 8250 aanvragen in de vierde tranche) en dat een groot deel van de afgewezen aanvragers alsnog (op eigen kosten) een masteropleiding gaat volgen.<sup>6</sup> Daardoor blijven er te weinig leraren in de controlegroep over om statistisch significante effecten vast te kunnen stellen.

## Matching

Een alternatief voor een (natuurlijk) experiment is om niet vooraf de interventie- en controlegroep vergelijkbaar te maken, maar achteraf met behulp van statistische analyses. Dat kan in principe op twee manieren: door matching en door expliciete modellering van de selectieve inzet van de interventie. Bij matching wordt een controlegroep samengesteld die qua kenmerken zoveel mogelijk lijkt op de interventiegroep, waardoor beide groepen goed kunnen worden vergeleken op de relevante uitkomstmaten. Bij modellering worden de verschillen in die uitkomstmaten zoveel mogelijk verklaard door verschillen in kenmerken tussen leraren met en zonder interventie (de masteropleiding). Nadeel van matching is dat deze alleen kan worden gebaseerd op factoren die door de onderzoeker kunnen worden waargenomen. ‘Zachte factoren’ zoals ambitie en motivatie blijven daardoor vaak buiten beeld, terwijl die de keuze voor het volgen van een masteropleiding in grote mate kunnen bepalen. Modellen voor de selectieve inzet van interventies kunnen tot op zekere hoogte rekening houden met de invloed van factoren die niet door de onderzoeker worden waargenomen, omdat ze rekening kunnen houden met de statistische correlatie tussen de keuze voor een masteropleiding en de relevante uitkomstmaten (correctie voor niet-waargenomen heterogeniteit). Nadeel van deze modellen is dat ze sterk afhankelijk zijn van veronderstellingen over de relatie (functionele vorm) tussen verklarende factoren en de uitkomstmaten. In de literatuur is er geen consensus welke van de twee methoden het best werkt: matching of de modellering van de selectieve inzet van interventies. Wel is er consensus dat matching nauwkeuriger is naarmate er meer informatie is over de factoren die de keuze voor of kans op een interventie verklaren.

Het Sociaal Cultureel Planbureau stelt daarom in zijn notitie (SCP, 2012) als alternatief voor om een controlegroep van leraren samen te stellen op basis van matching, waarbij speciale aandacht uitgaat naar de ‘zachte factor’ motivatie. Daarbij wordt wel het probleem gesignaleerd dat leraren die worden gematched op de intentie om een masteropleiding te volgen, maar daar om uiteenlopende redenen niet aan toekomen, mogelijk sociaal wenselijke antwoorden geven en daardoor nog steeds niet vergelijkbaar zijn in motivatie. Er bestaan echter manieren om de ambitie en motivatie van leraren uit te vragen die minder sociaal wenselijke antwoorden uitlokken. Leraren met en zonder masteropleiding kunnen daardoor beter worden gematched op ‘zachte factoren’ die niet worden

<sup>5</sup> Omdat toekenning van de lerarenbeurs op volgorde van aanvraag gaat, zullen de aanvragen van de meest ambitieuze en gemotiveerde leraren eerder worden gehonoreerd, waardoor de experiment- en controlegroep toch niet volledig vergelijkbaar zijn.

<sup>6</sup> Bovendien zou kunnen worden verwacht dat diegenen die niet zelf een opleiding kunnen betalen teleurgesteld zijn over hun afwijzing en minder gemotiveerd zijn om beter te gaan functioneren.



beïnvloed door sociaal wenselijke antwoorden. Het is dit soort matching dat in dit onderzoek wordt toegepast.

### Verschil-in-verschil meting

Wanneer onvoldoende informatie beschikbaar is om een controlegroep samen te stellen die volledig vergelijkbaar is met de interventiegroep, is een alternatief om verschillen in uitkomstmaten tussen beide groepen zoveel mogelijk te verklaren op basis van kenmerken van beide groepen. Die verklaring wordt beter als bekend is hoe vergelijkbaar beide groepen zijn voordat er sprake was van een masteropleiding. Als vooral beter presterende leraren een masteropleiding gaan volgen, dan moeten de prestaties voorafgaand aan de masteropleiding dat al laten zien. Alleen als die leraren na het volgen van de masteropleiding in verhouding nog beter gaan presteren, is er een positief effect van de masteropleiding. Effecten kunnen dus worden vastgesteld door het verschil in uitkomstmaten voor en na de interventie te vergelijken tussen de interventie- en controlegroep. Deze vergelijking van trends in uitkomstmaten wordt een verschil-in-verschil meting genoemd (difference-in-difference). Belangrijke veronderstelling is wel dat de trend in beide groepen zich los van de interventie gelijk ontwikkelt. De difference-in-difference methode is – in combinatie met matching – een belangrijk onderdeel in de onderzoeksaanpak om zicht te krijgen op de effecten.

## 3.2 Samenstelling onderzoekspopulatie

Uitgangspunt voor de effectmeting in dit onderzoek is het volgen van de groep leraren die een masteropleiding doet en deze vergelijken met een groep leraren die geen masteropleiding doet, maar verder sterk vergelijkbaar is (o.a. in ambitie en motivatie). Door een vergelijking op verschillende momenten in de tijd, zowel aan het begin van de masteropleiding als na afloop van de masteropleiding, kunnen effecten worden vastgesteld door middel van een verschil-in-verschil meting. De vergelijking aan het begin van de masteropleiding vindt plaats door middel van een nulmeting, waarover in dit rapport wordt gerapporteerd.

De onderzoekspopulatie bestaat uit de volgende twee groepen:

1. Interventiegroep: Iedereen die per 1 september 2013 is gestart met een onderwijsmaster<sup>7</sup> en momenteel een baan heeft als leraar in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs,
2. Controlegroep: Leraren in het primair, voortgezet of middelbaar onderwijs die geen onderwijsmaster volgen per 1 september 2013.

Beide groepen zijn door middel van selecties op de gegevens van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) tot stand gekomen. DUO beschikt namelijk over alle inschrijvingen in het hoger onderwijs en registreert bovendien ook onderwijsdiploma's uit het verleden en persoonskenmerken zoals leeftijd, geslacht en nationaliteit. Let wel, de op basis van DUO-gegevens gevormde interventie- en controlegroepen zijn niet de uiteindelijke interventie- en controlegroepen, omdat bij DUO niet bekend is of deze personen daadwerkelijk als leraar werkzaam zijn. Dat wordt daarom nog via de webenquête in de nulmeting uitgevraagd. Voor de controlegroep zijn recent afgestudeerden geselecteerd (tot tien jaar na afstuderen), omdat de Onderwijsraad (2011) expliciet heeft geadviseerd

---

<sup>7</sup> Dit kan zowel een master op hbo- als op wo-niveau zijn.

om leraren binnen vijf jaar na benoeming een master te laten behalen. Bovendien is deze groep relatief eenvoudig via DUO te achterhalen.

Binnen de interventiegroep is onderscheid gemaakt tussen masteropleidingen op hbo- en op wo-niveau. Dit is noodzakelijk omdat de doelgroepen en opleidingen tussen beide niveaus dusdanig van elkaar verschillen, dat er verschillende effecten zouden kunnen optreden. Het onderscheid tussen hbo en wo werkt door in de samenstelling van de controlegroep.

De controlegroep is samengesteld aan de hand van stratificatie, waarbij de kenmerken van de interventiegroep zijn gebruikt om te stratificeren. Daarmee ontstaan er minimale verschillen in kenmerken tussen beide groepen en is het enige verschil de masteropleiding die de interventiegroep momenteel wel en de controlegroep niet volgt.

### 3.3 Kenmerken interventiegroep

In het schooljaar 2013-2014 zijn 9260 studenten ingeschreven bij een onderwijsmaster. Hoeveel procent hiervan leraar is, is niet bekend. Het aantal eerstejaarsstudenten betreft ongeveer de helft van het totaal aantal studenten, namelijk 4695. Daarvan studeert 73 procent op hbo-niveau en 27 procent op universitair niveau. In Tabel 3.1 is weergegeven welke onderwijsmasters zij volgen en op welk niveau.

**Tabel 3.1** Vooral de master Special Educational Needs is populair

<b>Onderwijsmaster op hbo-niveau (n=3.417)</b>		<b>Onderwijsmaster op universitair niveau (n=1.278)</b>	
Master Special Educational Needs	65%	Master leraar voorbereidend hoger onderwijs	64%
Master Vakleerkracht	23%	Master kunst-/talen-/maatschappijonderwijs en communicatie	14%
Master Leren en Innoveren	9%	Master leraar voortgezet onderwijs 1 <sup>e</sup> graads	10%
Master Kunsteducatie	3%	Educatieve master geesteswetenschappen	10%
		Master educatie en communicatie in wis- en natuurwetenschappen	1%

Bron: CRIHO, bewerkingen SEO

Uit de tabel blijkt dat het merendeel van de hbo'ers de opleiding Special Educational Needs (SEN) volgt. Maar liefst 65 procent staat ingeschreven bij deze opleiding. De SEN-opleiding kent drie varianten, namelijk auditief gehandicapten, communicatief gehandicapten en leraar speciaal onderwijs. 99 procent volgt de variant leraar speciaal onderwijs. Een andere onderwijsmaster die relatief vaak voorkomt op hbo-niveau, is de master vakleerkracht. Van het totaal aantal eerstejaars in een onderwijsmaster op hbo-niveau, volgt bijna een kwart een dergelijke opleiding. De meest gevolgde opleidingen tot vakleerkracht zijn de master leraar wiskunde, Engels en Nederlands. Een belangrijk verschil van deze opleidingen ten opzichte van de andere onderwijsmasters op hbo-niveau, is dat deze masteropleidingen twee jaar duren in plaats van één jaar.

Bij de eerstejaars op universitair niveau komt iets meer spreiding voor over verschillende opleidingen dan bij de eerstejaars op hbo-niveau. Toch volgt ongeveer driekwart een lerarenopleiding. 64 procent volgt een opleiding tot leraar voorbereidend hoger onderwijs en 10 procent tot eerstegraads leraar voortgezet onderwijs. Net zoals op hbo-niveau duren deze

lerarenopleidingen één jaar langer dan de meeste andere onderwijsmasters op universitair niveau. Uitzondering hierop zijn de opleidingen kunst-, talen-, mens en maatschappijonderwijs en communicatie die ook twee jaar duren.

De kenmerken van deze eerstejaars masterstudenten zijn leidend geweest voor het samenstellen van de controlegroep. Bovendien geven hun kenmerken een goed beeld van de doelgroepen die bereikt worden. Alle persoonskenmerken van de interventiegroep zijn opgenomen in Tabel 3.2.

**Tabel 3.2 Interventiegroepen opgedeeld naar niveau en vooropleiding**

	hbo (n=3.417)		wo (n=1.278)
	met onderwijsdiploma (n=2.414)	zonder onderwijsdiploma (n=1.003)	
<b>Geslacht</b>			
Man	21%	28%	46%
Vrouw	79%	72%	54%
<b>Leeftijdscategorieën</b>			
20-25 jaar	31%	5%	42%
26-30 jaar	22%	14%	26%
31-40 jaar	22%	23%	16%
Ouder dan 40 jaar	24%	58%	16%
Gemiddelde leeftijd	32,5	40,2	30,1
<b>Hoogste diploma</b>			
Hbo-bachelor	100%	57%	4%
Hbo-master	0%	18%	0%
Wo-bachelor	0%	2%	19%
Wo-master	0%	11%	72%
Onbekend	0%	12%	5%
<b>Jaar behalen diploma</b>			
2012	17%	3%	37%
2007-2011	41%	22%	37%
Voor 2007	42%	75%	26%
<b>Aantal jaren in ho</b>			
Minder dan 4 jaar	3%	13%	5%
4 of 5 jaar	49%	15%	17%
Langer dan 5 jaar	47%	72%	78%

Bron: CRIHO, bewerkingen SEO

Uit Tabel 3.2 blijkt dat de hbo-masterstudenten qua kenmerken te onderscheiden zijn in twee groepen, namelijk studenten die wel en geen onderwijsbachelor op hbo-niveau hebben afgerond voordat ze aan de masteropleiding begonnen. Deze groepen verschillen naast de vooropleiding ook in leeftijd, het jaar waarin de hoogste vooropleiding is afgerond en de verblijfsduur in het hoger onderwijs.

Bij de universitaire masterstudenten vallen twee kenmerken op. Allereerst heeft 72 procent al een masterdiploma op universitair niveau op zak, maar betreft dit slechts voor enkelen een opleiding met betrekking tot het onderwijs (13 personen van de in totaal 928). Deze masteropleiding is bovendien kort voor de start met de onderwijsmaster afgerond. Daarnaast zijn ze gemiddeld vier jaar jonger dan de hbo-masterstudenten.

### 3.4 Kenmerken controlegroep

De controlegroep is tot stand gekomen door een selectie te maken uit het diplomabestand van DUO. Hierbij is gebruikgemaakt van stratificatie. Per interventiegroep is op kenmerken gestratificeerd die afweken ten opzichte van de kenmerken in het totale diplomabestand. Dit heeft geresulteerd in vier afzonderlijke controlegroepen, twee voor de hbo-masterstudenten en twee voor de wo-masterstudenten. In Tabel 3.3 is een overzicht van de verschillende controlegroepen weergegeven. De persoonskenmerken per controlegroep zijn opgenomen in Tabel D.1 in Bijlage D.

Tabel 3.3 Overzicht controlegroepen

	Controlegroep voor	Selectie hoogste vooropleiding	Opleidingsrichting hoogste vooropleiding	Gestratificeerd op
1	hbo-masterstudenten met onderwijsbachelor	hbo-bachelor	onderwijs	leeftijd, diplomajaar en verblijfsduur hoger onderwijs
2	hbo-masterstudenten zonder onderwijsbachelor	hbo-bachelor	onderwijs	leeftijd en verblijfsduur hoger onderwijs
3	wo-masterstudenten	wo-master	onderwijs	leeftijd en verblijfsduur hoger onderwijs
4	wo-masterstudenten	wo-master	taal en cultuur, gedrag en maatschappij, natuur	10 masteropleidingen buiten onderwijs en leeftijd

#### Bijzonderheden controlegroep universitaire master

Voor de interventiegroep op universitair niveau zijn twee controlegroepen samengesteld. De eerste betreft een selectie van diplomabezitters met een onderwijsmaster op universitair niveau. Op dit kenmerk verschilt de interventiegroep duidelijk van de controlegroep, omdat de interventiegroep bijna altijd een masteropleiding buiten het onderwijs heeft gevolgd. Deze controlegroep is opgenomen om met enige zekerheid leraren te selecteren.

Tegelijkertijd wordt met de eerste controlegroep volledig voorbijgegaan aan het feit dat de interventiegroep op universitair niveau nauwelijks onderwijsscholing in het hoger onderwijs heeft genoten. Om hieraan tegemoet te komen is er een tweede controlegroep samengesteld. Hierbij is gebruikgemaakt van masteropleidingen buiten het onderwijs, die relatief vaak door de interventiegroep op universitair niveau zijn afgerond. Dit bleek voornamelijk te gaan om tien masteropleidingen in de richting van taal en cultuur, gedrag en maatschappij en natuur<sup>8</sup>. Om de

<sup>8</sup> De precieze opleidingen zijn: M Engelse taal en cultuur, M Geschiedenis, M Nederlandse taal en cultuur, M Politicologie, M Public administration, M Sociale geografie, M Sociologie, M Biologie, M Biology en M Scheikunde.

selectie van deze masteropleiding te kunnen maken is door DUO een aanvullend diplomabestand opgemaakt. De verwachting was dat deze tweede controlegroep uit veel minder leraren zou bestaan dan de eerste controlegroep. Dit bleek uiteindelijk ook zo te zijn.

### 3.5 Opzet vragenlijst

De nulmeting is zo snel mogelijk in gang gezet nadat de contouren van de interventie- en controlegroep bekend waren. Leraren in de interventiegroep dienen immers nog zo kort mogelijk bezig te zijn met de masteropleiding, zodat er naar verwachting nog geen effecten hebben plaatsgevonden. De nulmeting bestaat uit een webenquête die zowel bij leraren in de (potentiële) interventiegroep, als bij leraren in de (potentiële) controlegroep is afgenomen. Met behulp van deze webenquête is de volgende informatie verzameld:

- Of de respondenten ook daadwerkelijk als leraar actief zijn, alleen leraren (m/v) in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs worden immers in het onderzoek betrokken,
- Of leraren die geen masteropleiding volgen of hebben gevolgd qua motivatie en ambitie vergelijkbaar zijn met leraren die wel een masteropleiding volgen, alleen vergelijkbare leraren kunnen in het onderzoek worden vergeleken,
- Uitkomstmaten voor de effectmeting (op termijn),
- Achtergrondkenmerken van de leraar, voor zover niet beschikbaar in de gegevens van DUO.

De volledige enquête is opgenomen in Bijlage C en is opgebouwd aan de hand van de volgende drie onderdelen:

1. Selectievragen,
2. Persoonskenmerken,
3. Uitkomstmaten.

De eerste twee onderdelen zijn noodzakelijk voor het afbakenen van de onderzoekspopulatie en het vergelijkbaar krijgen van de interventie- en controlegroepen. Het derde onderdeel betreft de daadwerkelijke effectmeting. De verschillende onderdelen worden hieronder nader toegelicht.

#### Selectievragen

In de enquête is een aantal selectievragen opgenomen. Deze vragen zijn bedoeld om er zeker van te zijn dat de interventie- en controlegroepen op de juiste manier zijn samengesteld en de informatie die daarvoor is gebruikt nog steeds up-to-date is. Hiermee worden mensen uit de interventie- en controlegroepen gefilterd die niet (meer) voldoen aan de kenmerken of voorwaarden om tot de onderzoekspopulatie te behoren. Eén van de voorwaarden is bijvoorbeeld dat alleen leraren in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs onderdeel uitmaken van het onderzoek. Omdat dit gegeven niet bekend is bij DUO, is dit uitgevraagd in de enquête.

Bijkomend doel van de selectievragen betreft het controleren van de registratiegegevens van DUO. Iemand kan bijvoorbeeld ingeschreven staan voor een masteropleiding per 1 september 2014, maar ten tijde van de enquête reeds gestopt zijn met studeren. Dit soort controles zijn cruciaal voor het onderzoek en zorgen voor een scherpere afbakening van de onderzoekspopulatie.

## Persoonskenmerken

Via DUO is een aantal persoonskenmerken bekend van de onderzoekspopulatie, zoals leeftijd, geslacht en vooropleiding. Van deze persoonskenmerken is optimaal gebruikgemaakt tijdens de selectie van de controlegroep. Desondanks kunnen er tussen de interventie- en controlegroep verschillen bestaan in aanvullende persoonskenmerken, die een rol zouden kunnen spelen in de opbrengsten en effecten van een masteropleiding voor leraren. Een concreet voorbeeld van zo'n persoonskenmerk is het aantal jaren werkervaring dat iemand heeft als leraar.

Naast objectieve persoonskenmerken wordt in de enquête ook gevraagd naar subjectieve kenmerken. Deze subjectieve kenmerken hebben voornamelijk betrekking op de mening ten aanzien van het volgen en de opbrengsten van een masteropleiding. Met deze informatie kan een indicatie worden verkregen van de ambitie en motivatie van leraren om een masteropleiding te volgen, ook voor de leraren in de controlegroep. Een goede controlegroep bestaat immers uit personen die vergelijkbaar zijn met de interventiegroep op kenmerken die de keuze voor het volgen van een masteropleiding beïnvloeden.<sup>9</sup> Met behulp van zowel objectieve als subjectieve persoonskenmerken is via matching een zo zuiver mogelijke controlegroep gecreëerd. De toegepaste matchingmethode voor de nulmeting wordt nader toegelicht in Paragraaf 4.3.

## Uitkomstmaten

Het empirisch onderzoek is primair bedoeld om uiteindelijk effecten van een masteropleiding vast te kunnen stellen. Dit wordt gedaan door middel van het vergelijken van de ontwikkeling in een beperkt aantal relevante uitkomstmaten tussen de interventie- en de controlegroepen. Maar wat zijn de meest relevante uitkomstmaten? Hoofdstuk 2 kwam tot een longlist van mogelijke effecten die zijn gebaseerd op een analyse van beleidsdocumenten, wetenschappelijke literatuur en interviews met betrokkenen in het onderwijsveld (zie ook Bijlage A). Niet al deze effecten zijn even relevant en meetbaar, laat staan op te nemen in een beknopte webenquête die moet zorgen voor voldoende respons. De longlist van mogelijke effecten is daarom gereduceerd tot een shortlist van effecten die zijn opgenomen in de webenquête op basis van de volgende criteria:

- **Relevantie:** allereerst zijn mogelijke effecten geprioriteerd naar hoe vaak ze genoemd zijn in beleidsstukken, de wetenschappelijke literatuur en in de gesprekken met betrokkenen. Veel genoemde effecten dienen met voorrang getoetst te worden. Zo is er een brede consensus over effecten op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar, maar worden effecten op de kwaliteit van de vakinhoud veel minder vaak genoemd. Het pedagogisch-didactisch handelen wordt daarom uitgebreider gemeten dan de kwaliteit van de vakinhoud,
- **Dominantie:** mogelijke effecten liggen vaak in elkaars verlengde, waardoor het vaak mogelijk is om met een enkele uitkomstmaat meerdere effecten te toetsen. Er worden veel verschillende effecten van de masteropleiding verwacht ten aanzien van de schoolontwikkeling, maar veel van die effecten hebben te maken met de aandacht die binnen de school wordt gegeven aan de manier waarop het onderwijs wordt gegeven en de manier waarop binnen de organisatie van elkaar wordt geleerd. Informatie daarover kan worden verzameld via een beperkt aantal gerichte vragen,

---

<sup>9</sup> Er is in de enquête ook gevraagd naar de reden waarom personen in de controlegroep geen masteropleiding volgen of hebben gevolgd. Deze informatie kan niet worden gebruikt voor matching, omdat het alleen de controlegroep betreft.

- Meetbaarheid: niet alle effecten zijn eenvoudig in uitkomstmaten uit te drukken of objectief te meten via een webenquête onder leraren. Prestaties van leerlingen kunnen niet objectief worden vastgesteld via de leraren. De kwaliteit van de vakinhoud is moeilijk te meten in een generieke vragenlijst onder alle (vak)leerkrachten in het PO, VO en MBO. Prioriteit is daarom gegeven aan effecten die uitgedrukt kunnen worden in een duidelijke uitkomstmaat die betekenisvol kan worden gemeten in een webenquête onder leraren. Daarbij hebben bestaande uitkomstmaten een streepje voor, zeker als deze uitkomstmaten gevalideerde meetinstrumenten betreffen. Voor het kunnen vaststellen van effecten op het pedagogisch-didactisch handelen van leraren is bijvoorbeeld gebruikgemaakt van een gevalideerd meetinstrument van Van de Grift (Van de Grift et al., 2010). Ook is er dankbaar gebruikgemaakt van enkele vragen uit de Teaching and Learning International Survey (Talis) van de OECD.

Op grond van deze reductie zijn de volgende acht uitkomstmaten opgenomen in de webenquête onder leraren in de nulmeting:

1. Pedagogisch-didactisch handelen van de leraar,
2. Vakinhoudelijke kennis van de leraar,
3. Professionaliseringsmogelijkheden binnen en buiten de school,
4. Taken en tijdsbesteding,
5. Tevredenheid met het werk,
6. Actieve betrokkenheid bij schoolontwikkeling,
7. Professionele schoolorganisatie,
8. Onderzoekende houding van de leraar.

Tabel 3.4 geeft een overzicht van de vragen die per geclusterde categorie van mogelijke effecten (zie Hoofdstuk 2) zijn opgenomen in de webenquête. Daarbij wordt verwezen naar de nummers van de betreffende vragen in Bijlage C.

Tabel 3.4 Uitkomstmaten opgenomen in webenquête onder leraren

Potentiële effecten	Uitkomstmaat	Vraagnummer in webenquête (zie Bijlage C)
<b>Opbrengsten voor leerlingen</b>		
Vakinhoud en -didactiek van de leraar	Beoordeling van eigen vakinhoudelijke kennis en ontwikkeling daarin	14 t/m 16
Pedagogisch-didactisch handelen van de leraar	Instrument beroepsvaardigheden van Van der Grift et al. (2010)	12
	Opbrengstgericht onderwijs	13
<b>Opbrengsten voor de leraar</b>		
Carrière/inkomen	Tevredenheid met werk en baan	20 en 21
	Tevredenheid met arbeidsomstandigheden	22
	Inschaling	33
Professionalisering	Professionele oriëntatie	17
	Tevredenheid met bij- en nascholing	23
	Taken en tijdsbesteding	18 en 19
<b>Opbrengsten voor de schoolorganisatie</b>		
Schoolontwikkeling	Betrokkenheid bij ontwikkelingen binnen de school	24
	Professionele schoolcultuur	25
	Lerende schoolcultuur	26
	Aandeel leraren met een masteropleiding op school	34
	Tijdsbesteding	18 en 19
Onderzoek	Onderzoeksvaardigheden leraar	27
	Onderzoekshouding leraar	28
	Taken en tijdsbesteding	18 en 19
<b>Opbrengsten voor de onderwijssector</b>		
Aantrekkelijkheid beroep van leraar	Tevredenheid met werk en baan	20 en 21
	Tevredenheid met arbeidsomstandigheden	22
Inzetbaarheid van leraren	Taken en tijdsbesteding	18 en 19



## 4 Resultaten nulmeting

*De nulmeting heeft een goede basis gelegd voor het meten van effecten van een onderwijsmaster op hbo-niveau. Hiervoor zijn geschikte interventie- en controlegroepen opgezet, die in de loop van de tijd gevolgd kunnen worden. Voor de onderwijsmasters op universitair niveau is het vinden van vergelijkbare interventie- en controlegroepen niet gelukt.*

In de periode mei tot en met augustus 2014 heeft de nulmeting plaatsgevonden door middel van een webenquête onder masterstudenten in de richting onderwijs en een controlegroep van potentiële leraren in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs (afgestudeerden in de richting onderwijs). In dit hoofdstuk worden de resultaten daarvan beschreven.

### 4.1 Onderzoekspopulatie en respons

De totale bruto onderzoekspopulatie voor de nulmeting bestaat uit 12.976 personen. Hiervan zijn 800 personen uitgevallen, omdat zij niet konden worden aangeschreven via DUO<sup>10</sup>. De netto onderzoekspopulatie komt daarmee uit op 12.176. Eénderde daarvan betreft de interventiegroep, tweederde de controlegroep. De controlegroep is bewust twee maal zo groot als de interventiegroep. Hiermee wordt het risico verkleind dat de controlegroep onvoldoende leraren zou bevatten die werkzaam zijn in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs.

Van de totale onderzoekspopulatie hebben 2948 personen de enquête ingevuld. Dit betreft een bruto respons van 24 procent. Op grond van de selectievragen, met name als gevolg van de voorwaarde dat respondenten als leraar werkzaam moeten zijn in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs, zijn ruim 1000 respondenten uit de onderzoekspopulatie verwijderd. Dit resulteert in een netto respons van 16 procent. De uiteindelijke onderzoekspopulatie bestaat uit 767 leraren die een onderwijsmaster volgen en 1124 vergelijkbare leraren die fungeren als controlegroep.

### 4.2 Onvolledig beeld universitaire master

Het overgrote deel van de universitaire masterstudenten volgt momenteel een lerarenopleiding. Volgens de oorspronkelijke gegevens van DUO betreft dit postinitiële masteropleidingen. Vanuit dit gegeven is de controlegroep voor deze studenten grotendeels samengesteld uit personen die al een onderwijsmaster hebben afgerond. Een postinitiële master wordt immers gevolgd na een initiële masteropleiding. Uit de enquête blijkt echter dat 98 procent van de universitaire masterstudenten in de interventiegroep een eerstegraads bevoegdheid nastreeft met het volgen van de masteropleiding. De geselecteerde controlegroep bezit reeds een dergelijke bevoegdheid. Daarmee is dit geen geschikte controlegroep voor de interventiegroep. Bovendien zijn de echte postinitiële masteropleidingen<sup>11</sup> buiten beschouwing gebleven, omdat deze uiteindelijk niet in de

<sup>10</sup> Dit heeft verschillende oorzaken: opgenomen op zwarte lijst bij DUO (aangegeven niet deel te willen nemen aan onderzoek), vanwege onbekend adres of onbekend persoon bij DUO.

<sup>11</sup> Een voorbeeld van een postinitiële masteropleiding is de master Professioneel Meesterschap.

gegevens van DUO bleken voor te komen. Inschrijvingen bij postinitiële masteropleidingen blijken helemaal niet bij DUO te worden geregistreerd, omdat deze opleidingen niet bekostigd worden.

Om die redenen is een vergelijking tussen de interventie- en controlegroep op universitair masterniveau niet zinvol. Als gevolg daarvan worden hieronder alleen resultaten weergegeven van de masteropleiding op hbo-niveau. In Hoofdstuk 5 wordt uiteengezet hoe postinitiële masteropleidingen op universitair niveau wél kunnen worden onderzocht, inclusief een bijbehorende controlegroep.

### 4.3 Matching controlegroep hbo-master

Voor de interventiegroep op hbo-niveau is matching<sup>12</sup> toegepast bij het tot stand brengen van een optimale controlegroep. Bij de matching is gebruikgemaakt van zowel objectieve als subjectieve kenmerken. Objectieve kenmerken zijn bijvoorbeeld leeftijd, geslacht en onderwijssector. Als subjectief kenmerk is gebruikgemaakt van de mening van leraren ten aanzien van een masteropleiding zoals naar voren gekomen in de enquête. Op basis van matching verschillen controle- en interventiegroep niet op matchingvariabelen.

De matching is toegepast per type onderwijsmaster, omdat deze qua doelgroep van elkaar verschillen (zie Tabel D.1 in Bijlage D). De master SEN wordt bijvoorbeeld vooral door leraren uit het primair onderwijs gevolgd, terwijl dat bij de master Vakleerkracht vooral leraren uit het voortgezet onderwijs betreft. Uiteindelijk zijn er drie typen onderwijsmasters op hbo-niveau onderscheiden: master SEN, master Vakleerkracht en Overige masters (voornamelijk Leren en Innoveren). Alle drie de groepen zijn groot genoeg<sup>13</sup> om aparte controlegroepen samen te stellen en uitspraken te doen over de uitkomsten uit de nulmeting.

In Tabel 4.1 zijn de resultaten van de matching weergegeven voor de master SEN-opleiding. Hieruit valt op te maken dat de controlegroep (C) voor matching op een behoorlijk aantal kenmerken significant verschilt van de interventiegroep (I). Na matching zijn er geen significante verschillen meer, waardoor de interventie- en controlegroep optimaal vergelijkbaar zijn op deze kenmerken. Stelling 1 t/m 12 in Tabel 4.1 drukt de mening van respondenten in beide groepen uit ten aanzien van een masteropleiding voor leraren. Daarbij is de veronderstelling dat leraren die een vergelijkbare mening geven ongeveer dezelfde ambitie en motivatie hebben om een masteropleiding te gaan volgen. Het is niet verwonderlijk dat leraren die een masteropleiding volgen veel vaker dan andere leraren vinden dat een masteropleiding onder andere de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren verbetert (stelling 2), de professionele blik van leraren verbreedt (stelling 4) en het beroep van leraar aantrekkelijker maakt (stelling 11). Ook is het logisch dat leraren die een masteropleiding volgen daartoe vaker zijn gestimuleerd door hun school dan leraren die geen masteropleiding volgen (stelling 12). Na matching zijn de groepen op al deze stellingen vergelijkbaar, omdat leraren in de controlegroep die hetzelfde vinden als in de

<sup>12</sup> Om precies te zijn betreft het Kernell propensity score matching. Bij Kernell propensity score matching krijgen alle respondenten in de interventie- en controlegroep een zodanig gewicht dat beide groepen qua (gewogen) kenmerken zoveel mogelijk op elkaar lijken. Het grote voordeel van Kernell matching is dat alle respondenten worden gebruikt in de analyse en er dus geen informatie verloren gaat.

<sup>13</sup> De groep met een master SEN bestaat uit 412 respondenten, de groep met een master Vakleerkracht uit 170 respondenten en de groep met overige masters uit 66 respondenten.

interventiegroep zwaarder worden meegerekend in de vergelijking. Op die manier zijn de interventie- en controlegroep dus ook vergelijkbaar op ‘zachte’ factoren als ambitie en motivatie.

**Tabel 4.1 Na matching geen significante verschillen tussen interventie- en controlegroep**

	Voor matching			Na matching		
	I	C	Sign.	I	C	Sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	79%	55%	**	79%	73%	
Aandeel voortgezet onderwijs	18%	34%	**	18%	22%	
Aandeel mbo	4%	11%	**	4%	5%	
Aandeel mannen	8%	29%	**	9%	9%	
Gemiddelde leeftijd	33,4	35,5	**	32,8	32,3	
Aandeel allochtonen	7%	10%		7%	8%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	46%	38%	*	46%	42%	
Aandeel LB	33%	38%		32%	31%	
Aandeel LC	8%	10%		8%	9%	
Aandeel LD	0%	0%		0%	0%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	8,5	6,2	**	7,7	7,0	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	7,5	5,3	**	6,7	6,2	
Type aanstelling						
Vast	70%	64%		68%	68%	
Tijdelijk	20%	25%		21%	21%	
Overig	10%	11%		11%	11%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,65	0,66		0,64	0,65	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	80%	69%	**	80%	78%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden	73%	37%	**	71%	71%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	82%	62%	**	81%	80%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	77%	50%	**	75%	73%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	59%	40%	**	58%	61%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	30%	35%		31%	25%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	25%	44%	**	27%	25%	
Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren	31%	39%	*	32%	33%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	15%	31%	**	16%	14%	
Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs	65%	26%	**	62%	62%	
Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker	51%	35%	**	50%	51%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	39%	17%	**	37%	41%	

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

Op dezelfde manier is matching toegepast voor de subgroepen master Vakleerkracht en de overige masters op hbo-niveau. De resultaten van de matching zijn weergegeven in Tabel D.2 en Tabel D.3. Ook voor deze subgroepen zijn er goede controlegroepen beschikbaar.

## 4.4 Vergelijking uitkomstmaten hbo-master

Op basis van de uitgevoerde matching is het mogelijk om de uitkomstmaten tussen de interventie- en controlegroepen te vergelijken. In deze nulmeting zouden geen van deze uitkomstmaten moeten verschillen tussen de interventie- en controlegroep. Er zou immers nog geen sprake moeten zijn van effecten van de masteropleiding. Wanneer er wel verschillen worden gevonden, dan kan dat worden toegeschreven aan drie mogelijke oorzaken:

- **Selectie:** leraren in de interventie- en controlegroep zijn toch niet vergelijkbaar, los van het volgen van een masteropleiding. Matching heeft beide groepen dan onvoldoende vergelijkbaar gemaakt, bijvoorbeeld omdat belangrijke selectievariabelen buiten beschouwing zijn gebleven,
- **Effectiviteit:** verschillen kunnen duiden op de eerste effecten van de masteropleiding. Dat is mogelijk, omdat de nulmeting pas tegen het eind van het eerste studiejaar is gehouden, waardoor er tijd is geweest voor effecten om al plaats te vinden. Dit zou vooral effecten betreffen die al op korte termijn te verwachten zijn,
- **Toeval:** verschillen kunnen ook ontstaan door louter toeval. Er hoeft niet altijd sprake te zijn van selectie of effecten, maar toevallige omstandigheden kunnen invloed hebben op de samenstelling van de interventie- en controlegroepen. Met die toevallige verschillen dient in het vaststellen van effecten op basis van vervolgmetingen uitdrukkelijk rekening te worden gehouden.

Hieronder worden verschillen tussen de interventie- en controlegroep per cluster van uitkomstmaten beschreven en toegelicht. De gemiddelden waarop (de significantie van) die verschillen zijn gebaseerd, worden vermeld in Bijlage E.

### Pedagogisch-didactisch handelen

De beoordeling van pedagogisch-didactische vaardigheden wordt over het algemeen gegeven door middel van observaties. In deze nulmeting gebeurt dit om praktische redenen door middel van zelfreflectie. Zelfreflectie zou ten opzichte van observaties kunnen worden gezien als minder betrouwbaar, omdat mensen zich daarmee beter of slechter kunnen voordoen dan in werkelijkheid. Of dit daadwerkelijk gebeurt is niet vast te stellen. Wel is de verwachting dat de eventuele over- of onderwaardering bij de interventiegroepen even groot is als bij de controlegroepen. Het vergelijken van de interventie- met de controlegroepen geeft daardoor een betrouwbaar beeld van eventuele verschillen in de pedagogisch-didactische vaardigheden op basis van zelfreflectie.

De zelfreflectie op het pedagogisch-didactisch handelen is vormgegeven door middel van 23 stellingen. De leraren hebben aangegeven in hoeverre zij het eens of oneens zijn met die stellingen aan de hand van een vijfpunt Likertschaal. Van de 23 stellingen worden voor 20 geen significante verschillen gevonden tussen de interventie- en controlegroepen. De drie stellingen waarvoor wel significante verschillen worden gevonden, gelden niet voor alle onderwijsmasters op hbo-niveau, maar meestal voor één of hooguit twee subgroepen (zie Tabel 4.2). Bovendien wijzen de verschillen niet altijd dezelfde kant op. Op de overkoepelende maatstaf, die gebaseerd is op alle 23 stellingen, wordt geen significant verschil waargenomen tussen de interventie- en controlegroepen.

Tabel 4.2 Incidentele verschillen bij drie stellingen m.b.t. het pedagogisch-didactische handelen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik laat leerlingen hardop denken	62%	72%	*	67%	52%	*	72%	72%	
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	75%	68%		58%	59%		83%	58%	**
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	78%	76%		46%	70%	**	63%	80%	
<b>Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen</b>	<b>84%</b>	<b>84%</b>		<b>75%</b>	<b>77%</b>		<b>84%</b>	<b>85%</b>	

\* = significant op 5% significantieniveau; \*\* = significant op 1% significantieniveau  
Bron: Enquête nulmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014)

### Vakinhoudelijke kennis

Ook de vakinhoudelijke kennis is door middel van zelfreflectie in kaart gebracht. In totaal zijn vijf stellingen met betrekking tot vakinhoudelijke kennis voorgelegd. Deze betreffen de stand van de vakinhoudelijke kennis, de ontwikkeling daarvan gedurende de laatste 12 maanden, of de kennis voldoende is, manieren om die kennis verder te ontwikkelen en het overbrengen van die vakinhoudelijke kennis op leerlingen. Op basis van deze stellingen blijkt de zelf ingeschatte vakinhoudelijke kennis niet te verschillen tussen de interventie- en controlegroepen. Opvallend is echter wel dat alle leraren uit de interventiegroepen het vaker (zeer) eens zijn met de stelling *'Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd'*, dan de leraren uit de controlegroepen. Hier is dus mogelijk sprake van een eerste effect van het volgen van de masteropleiding. Onduidelijk is echter of de vakinhoudelijke kennis daadwerkelijk door het volgen van de masteropleiding is verbeterd, of dat leraren in een masteropleiding dat eerder vinden.

### Professionaliseringsmogelijkheden

Leraren kunnen zich op verschillende manieren professionaliseren. In de nulmeting is naar de mogelijkheden van professionalisering binnen en buiten de school gevraagd. Binnen school betreft dit bijvoorbeeld de mogelijkheid en frequentie waarin er lessen van andere leerkrachten worden bijgewoond en lesmateriaal wordt uitgewisseld tussen leerkrachten. Op deze professionaliseringsmogelijkheden zijn geen verschillen gevonden tussen de interventie- en controlegroep.

De professionalisering buiten school heeft betrekking op de mogelijkheden voor bij- en nascholing en de ondersteuning die de school daaromtrent aanbiedt (tijd en financiering). De leraren uit de interventiegroepen zijn meer tevreden over de mogelijkheden tot bij- en nascholing dan de controlegroepen (zie Tabel 4.3). Ook zijn sommige leraren meer tevreden over de mate van ondersteuning die de school biedt qua compensatie in (werk)tijd. Over de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert en ondersteuning biedt in de vorm van financiering, zijn alle groepen even tevreden.

Tabel 4.3 Tevredenheid met bij- en nascholing hoger bij interventiegroepen

Aandeel (zeer) tevreden met...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	63%	39%	**	66%	43%	**	72%	38%	**
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	44%	45%		47%	50%		50%	44%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	34%	22%	**	36%	35%		47%	25%	*
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	33%	32%		36%	33%		52%	35%	
... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	19%	15%		17%	14%		15%	18%	

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

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

### Taken en tijdsbesteding

Het volgen van een masteropleiding kan effect hebben op de taken van leraren en de manier waarop de tijd wordt besteed. Om dat in beeld te kunnen brengen, is via de webenquête gevraagd naar de tijdsbesteding van leraren. De resultaten daarvan zijn weergegeven in Tabel 4.4. Leraren die een masteropleiding volgen besteden gemiddeld 15 procent van hun totale werkweek aan professionalisering. Dat is bij leraren die geen masteropleiding volgen gemiddeld vier procent. Het is niet uitgesloten dat het verschil wordt verklaard door de tijd die leraren besteden aan de interventie zelf, namelijk het volgen van de masteropleiding. Daarnaast is er ook een duidelijk verschil in tijdsbesteding aan lesgevendende taken. Leraren die een master volgen geven minder les dan leraren die dat niet doen. Ook dat kan duiden op het vrijspelen van tijd voor het volgen van de masteropleiding. De leraren die de master Leren en Innoveren volgen, geven relatief het minste les en doen het meeste onderzoek.

Tabel 4.4 Interventiegroepen besteden meer tijd aan professionalisering en minder aan lesgeven

... (% (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Klassikaal) lesgeven	32%	42%	**	41%	44%	*	28%	42%	**
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	13%	12%		7%	9%		9%	10%	
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	11%	12%	*	15%	14%		9%	13%	**
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	4%	6%	**	8%	7%		6%	7%	
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	9%	10%		5%	8%	**	8%	8%	
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	15%	4%	**	15%	3%	**	18%	4%	**
Opzetten en uitvoeren van onderzoek	4%	1%	**	2%	1%	**	7%	1%	**
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	3%	2%		1%	2%		3%	3%	
Coördinatie en overleg	4%	5%		3%	5%	*	6%	6%	
Overige activiteiten	5%	7%	**	3%	5%	*	6%	6%	

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

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

## Tevredenheid met het werk

In de tevredenheid met de baan als leraar en een aantal werkaspecten zoals salaris, loopbaanmogelijkheden en werkdruk, worden geen significante verschillen gevonden tussen de interventie- en controlegroepen. Opvallend is wel dat de meerderheid van alle leraren (zeer) ontevreden is over de werkdruk, het salaris en de loopbaanmogelijkheden.

## Actieve betrokkenheid bij schoolontwikkeling

Over het algemeen zijn er geen verschillen in actieve betrokkenheid van leraren bij schoolontwikkelingen. Hierbij gaat het om onder andere betrokkenheid bij de ontwikkeling van lesmateriaal en -methoden, het curriculum en de kennis binnen de school. Onder de leraren van de master SEN-opleiding is de actieve betrokkenheid bij het ontwikkelen van (digitaal) lesmateriaal lager dan onder leraren uit de controlegroep. Daarnaast houden zij zich juist vaker bezig met de ontwikkeling van kennis binnen de school. De leraren in de overige interventie- en controlegroepen scoren gelijk in hun betrokkenheid bij de schoolontwikkeling.

## Professionele schoolorganisatie

Meer masteropgeleide leraren in een school zou kunnen leiden tot een professionelere schoolorganisatie. Hierbij valt te denken aan een toenemende zeggenschap van leraren over de inhoud en aanpak van het onderwijs. Al de gebruikte aspecten voor het in kaart brengen van een professionele schoolorganisatie zijn opgenomen in Tabel 4.5. Uit de nulmeting blijkt dat bij de master SEN-leraren het minst vaak sprake is van een professionele schoolorganisatie. Voor deze groep verschillen namelijk zeven van tien aspecten in negatieve zin. Bij de groepen Vakleerkracht en Overige masters is er op maximaal drie aspecten een significant verschil. Over het algemeen is de professionele schoolorganisatie voor deze groepen ongeveer gelijk.

## Onderzoekende houding van de leraar

De onderzoekende houding van leraren in de interventiegroepen is over het algemeen beter ontwikkeld dan die van leraren uit de controlegroepen. Dit kan geconcludeerd worden aan de hand van tien stellingen in de webenquête. In Tabel 4.6 wordt weergegeven om welke stellingen het gaat en wat de gemiddelde uitkomst per subgroep is op die stellingen. Op twee van de tien stellingen wordt geen verschil waargenomen. Bij de overige stellingen ligt het aandeel waarvoor de stelling opgaat altijd hoger in de interventiegroepen. De interventiegroep bij de Overige masters (voornamelijk Leren en Innoveren) scoort bovendien het hoogst op onderzoekende houding. Een en ander kan erop duiden dat er al effecten van de masteropleiding merkbaar zijn op de onderzoekende houding van leraren. Dit is niet verwonderlijk, aangezien onderzoek vaak een belangrijk onderdeel is van de masteropleiding. Of dat onderdeel binnen een jaar al daadwerkelijk tot een grotere onderzoekende houding heeft geleid, of alleen een grotere bewustwording daarover, is op basis van de enquêteresultaten niet te achterhalen.

Tabel 4.5 Minst sprake van een professionele schoolorganisatie bij de master SEN

... (% (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	48%	55%		52%	62%		60%	60%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	47%	60%	**	51%	59%		42%	64%	*
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	33%	53%	**	42%	45%		28%	57%	**
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	14%	23%	*	19%	19%		12%	19%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	7%	9%		6%	7%		3%	9%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	16%	13%		13%	11%		23%	16%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	34%	44%	*	29%	42%		30%	40%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	31%	41%	*	27%	36%		27%	40%	
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	34%	46%	*	29%	31%		28%	38%	
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	38%	50%	*	32%	47%	*	32%	58%	**

\* = significant op 5% significantieniveau; \*\* = significant op 1% significantieniveau  
Bron: Enquête nulmeting effecten masteropleiding, SEO Economisch Onderzoek (2014)

Tabel 4.6 Onderzoekende houding beter ontwikkeld bij interventiegroepen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar	47%	24%	**	28%	25%		47%	23%	**
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	32%	11%	**	32%	15%	**	47%	12%	**
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	51%	26%	**	26%	25%		48%	27%	*
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	52%	20%	**	39%	20%	**	67%	22%	**
Het lukt me al best goed om te werken als onderzoekende leraar	47%	24%	**	28%	25%		47%	23%	**
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	57%	41%	**	47%	50%		70%	44%	**
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	68%	69%		75%	69%		82%	67%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	68%	58%	*	68%	66%		82%	58%	**
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	49%	41%		44%	43%		67%	54%	
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	72%	47%	**	64%	43%	**	78%	57%	*

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



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

## 4.5 Conclusies

Voor de nulmeting zijn qua kenmerken goed vergelijkbare interventie- en controlegroepen opgesteld. Ook in de uitkomstmaten worden weinig verschillen waargenomen. Enkele verschillen in uitkomstmaten, zoals een verbetering van de vakinhoudelijke kennis en een meer onderzoekende houding, zijn hoogstwaarschijnlijk toe te wijzen aan het reeds genoten onderwijs binnen de masteropleiding. Om hier helemaal zeker van te zijn had de nulmeting eerder plaats moeten vinden, namelijk vlak na de start van de masteropleiding in plaats van tegen het einde van eerste studiejaar<sup>14</sup>. Verschillen in de mate waarin leraren tijd besteden aan het geven van lessen en aan professionalisering worden mogelijk verklaard door de interventie zelf, namelijk het volgen van de masteropleiding. Voor de andere verschillen in uitkomstmaten (tevredenheid over bij- en nascholingsmogelijkheden, betrokkenheid bij schoolontwikkeling en professionele schoolorganisatie voor master SEN) zijn geen argumenten voor een eenduidige relatie met het volgen van een masteropleiding te geven. Hiervoor wordt dan ook geconcludeerd dat dit door toevalligheden tot stand is gekomen. In een vervolg van de effectmeting dient hier uiteraard wel rekening mee te worden gehouden.

---

<sup>14</sup> Op basis van gegevens van DUO en via DUO kan een webenquête nooit voor februari worden uitgezet. In de praktijk zorgt het afbakenen van een goede onderzoekspopulatie ervoor dat pas vanaf maart/april respons kan worden ontvangen.



## 5 Opzet vervolgmetingen

*Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving kunnen pas worden vastgesteld als de nu uitgevoerde nulmeting wordt gevolgd door een vervolgmeting. Meer effecten kunnen met grotere zekerheid worden vastgesteld als het vervolgonderzoek meerdere metingen bevat onder meerdere cohorten en telkens gericht op de totale onderzoekspopulatie. Waarom die effecten plaatsvinden kan het best worden vastgesteld met de methodiek voor verklarende evaluatie.*

Hoofdstuk 4 liet zien dat de uitgevoerde nulmeting een prima uitgangspunt vormt voor een effectmeting voor de hbo-masteropleiding bij leraren. Daadwerkelijke effecten kunnen pas worden vastgesteld als er na de nulmeting een vervolgmeting plaatsvindt. Pas dan is het mogelijk om het verschil in uitkomstmaten tussen twee momenten in de tijd tussen de interventie- en controlegroep toe te schrijven aan de interventie, ofwel het volgen of hebben gevolgd van een masteropleiding. Daarna is het de vraag waarom die effecten plaatsvinden. Om dat vast te stellen kan een verklarende evaluatie worden uitgevoerd. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe het vervolg van de effectmeting en de verklarende evaluatie eruit kunnen zien.

### 5.1 Effectmeting

Voor het vervolg van de effectmeting wordt hier ingegaan op de volgende aspecten:

- Afbakening van de onderzoekspopulatie voor effecten van de hbo-masteropleiding,
- Afbakening van de onderzoekspopulatie voor effecten van de wo-masteropleiding,
- Methode voor het meten van effecten,
- Meetmomenten,
- Verwachte respons,
- Uitkomstmaten/te meten effecten,
- Aanvullende informatie buiten de webenquête onder leraren.

#### Onderzoekspopulatie hbo-masters

De onderzoekspopulatie voor de effectmeting met betrekking tot de hbo-masteropleiding is in de nulmeting afgebakend tot een interventiegroep van leraren die in studiejaar 2013-2014 zijn gestart met een hbo-masteropleiding, en een controlegroep van leraren met alleen een hbo-onderwijsbachelor. Deze afgebakende onderzoekspopulatie kan enkele jaren worden gevolgd om effecten vast te stellen. Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen de volgende effecten:

- Effecten tijdens de masteropleiding. Dit geldt voornamelijk voor meerjarige masteropleidingen (voornamelijk masteropleidingen tot vakleerkracht en masteropleidingen die in deeltijd worden gevolgd), waarbij tussentijds (tijdens het tweede studiejaar) wordt gemeten,
- Korte termijn effecten na voltooiing van de masteropleiding. Na voltooiing van de masteropleiding zijn leraren weer 'gewoon' leraar en kan worden vastgesteld hoe hun situatie is veranderd ten opzichte van leraren die geen masteropleiding hebben gevolgd. Bij eenjarige masters kan dat effect al bij eerste meting na de nulmeting worden vastgesteld, voor tweejarige masters is daarvoor een extra meting nodig,

- Langere termijn effecten na voltooiing van de masteropleiding. Een deel van de verwachte effecten zal pas op langere termijn plaatsvinden. Denk bijvoorbeeld aan het effect op leerlingenprestaties, of het effect op de professionele oriëntatie van de school waar de masteropgeleide leraar werkt. Om die effecten te meten, moet langere tijd na afronding van de masteropleiding worden gemeten. Bij een eenjarige masteropleiding kan dat via een tweede meting na de nulmeting, bij een tweejarige masteropleiding is daar zelfs een derde meting voor nodig.

Probleem bij het volgen van de onderzoekspopulatie uit de nulmeting, is dat die per definitie alleen maar kleiner kan worden, omdat voor een gegeven cohort door uitval minder masterstudenten overblijven. Daarbovenop komt dan ook nog een dalende respons, omdat de leraren die in eerste instantie de webenquête hebben ingevuld dat niet noodzakelijk zullen blijven doen. Bij een respons van 25 procent, zoals het geval was bij de nulmeting, zullen van de 650 respondenten met een hbo-masteropleiding er bij de eerste effectmeting slechts 160 overblijven, bij een tweede vervolgmeting 40 en bij een derde vervolgmeting slechts 10. Dit probleem is gedeeltelijk te ondervangen door niet alleen de respondenten uit de nulmeting te benaderen voor het invullen van de enquête, maar de gehele oorspronkelijke onderzoekspopulatie. Om de basis voor de effectmeting verder te vergroten, kan in de eerste vervolgmeting naast het eerste cohort uit het studiejaar 2013-2014 tevens het nieuwe cohort uit het studiejaar 2014-2015 worden benaderd. Die meting geldt dan als nulmeting voor dit cohort. In de tweede vervolgmeting kunnen voor dit cohort dan de eerste effecten worden vastgesteld. Hieronder wordt nog stilgestaan bij de gevolgen voor de omvang van de onderzoekspopulatie bij elke meting.

### Onderzoekspopulatie wo-masters

Uit de nulmeting is ook gebleken dat de doelpopulatie van leraren met een postinitiële wo-masteropleiding niet via DUO kan worden benaderd. Als gevolg daarvan is geen goede nulmeting voor deze groep verkregen. Een alternatief is het bereiken van leraren met een postinitiële wo-masteropleiding via de Lerarenbeurs. Omdat de Lerarenbeurs een eigen registratie kent, is het mogelijk te achterhalen welke leraren gebruikmaken van een lerarenbeurs voor een postinitiële wo-masteropleiding, ook als deze opleiding niet bekostigd wordt door de overheid. Weliswaar worden dan niet alle leraren met een relevante wo-masteropleiding bereikt, maar ten minste toch een groot deel daarvan. Als controlegroep kan een soortgelijke controlegroep worden samengesteld als in onze nulmeting is gedaan: leraren met een masteropleiding.

Wordt ervoor gekozen om ook de postinitiële wo-masters op deze manier in dit effectonderzoek te betrekken, dan betekent dit dat er in het voorjaar van 2015 een nulmeting plaatsvindt voor het cohort 2014-2015 en dat de eerste effectmeting pas in 2016 kan plaatsvinden. Voor tweejarige post-masteropleidingen kunnen de effecten na voltooiing van de masteropleiding dan pas in 2017 worden vastgesteld. Ook hier kan de onderzoeksbasis vergroot worden door het in elke meting benaderen van de volledige oorspronkelijke onderzoekspopulatie (cohort 2014-2015) en/of het meenemen van een tweede cohort uit het studiejaar 2015-2016. De implicaties voor het aantal metingen en de mogelijk te meten effecten worden in Tabel 5.1 getoond.

Tabel 5.1 Mogelijkheid voor het vaststellen van meerdere soorten effecten stijgt met het uitbreiden van het aantal meetmomenten

Cohort	Opleidingsduur	Meting 0	Meting 1	Meting 2	Meting 3
		2014	2015	2016	2017
2013-2014	Eén jaar	Nulmeting	Korte termijn effecten	Langere termijn effecten	Langere termijn effecten
	Twee jaar	Nulmeting	Tusseneffecten	Korte termijn effecten	Langere termijn effecten
2014-2015	Eén jaar		Nulmeting	Korte termijn effecten	Langere termijn effecten
	Twee jaar		Nulmeting	Tusseneffecten	Korte termijn effecten
2015-2016	Eén jaar			Nulmeting	Korte termijn effecten
	Twee jaar			Nulmeting	Tusseneffecten

### Meetmethode: matching

De gehanteerde meetmethode in de nulmeting is goed, onderbouwd, uitvoerbaar, nauwkeurig en begrijpelijk. Er is dan ook geen reden om een andere aanpak te kiezen. Met behulp van de Kernell propensity score matching wordt de in de webenquête verzamelde informatie optimaal gebruikt en heeft geen enkele responderende leraar de enquête ‘voor niets’ ingevuld.

### Meetmomenten

De nulmeting is gehouden tussen april en augustus 2014. Achteraf gezien is dat aan de late kant. Het is niet uitgesloten dat de masteropleiding al effect heeft gehad op diverse uitkomstmaten, waardoor de nulmeting geen echte ‘nulmeting’ meer is. Ook valt niet uit te sluiten dat de respons op de enquête lager dan nodig is gebleven omdat studenten/leraren aan het eind van het studiejaar zowel het studiejaar als het schooljaar moesten afronden. Het is dus raadzaam om de enquête eerder in het jaar uit te zetten. Tegelijkertijd is het uitzetten van enquêtes via DUO, zoals in dit onderzoek is gebeurd, niet mogelijk voor de maand februari, omdat DUO enerzijds dan nog niet alle benodigde gegevens beschikbaar heeft en anderzijds dan alle menskracht nodig heeft voor het verwerken van de administratieve gegevens die het van de scholen ontvangt. De beste periode om de enquête uit te zetten is daarom maart/april. Voorgesteld wordt daarom om de eerste effectmeting in maart/april 2015 te laten plaatsvinden<sup>15</sup>, een tweede effectmeting in maart/april 2016 etc. In Tabel 5.1 werd duidelijk dat bij het toenemen van het aantal meetmomenten het aantal effecten dat kan worden geïdentificeerd groter wordt. Tegelijkertijd neemt de doorlooptijd van het onderzoek navenant toe. Het is aan OCW om hier een keuze in te maken.

### Verwachte respons

De verschillende keuzes die kunnen worden gemaakt ten aanzien van het herhaaldelijk benaderen van alleen de respondenten of de gehele onderzoekspopulatie, een of meerdere cohorten en het

<sup>15</sup> Het tijdstip van de nulmeting is beïnvloed door de tijd die nodig was om te zoeken naar de juiste interventie- en controlegroepen. Omdat die na de nulmeting bekend zijn, kan de enquête eerder worden uitgezet.

aantal meetmomenten hebben consequenties voor de respons. Een grotere respons maakt het mogelijk om meer effecten met meer zekerheid vast te stellen. De implicaties van de verschillende keuzes voor de *respons in alleen de interventiegroep* worden samengevat in Tabel 5.2. Door enquêtemoetheid wordt het aantal respondenten bij herhaaldelijke metingen snel kleiner. Het aanschrijven van nieuwe cohorten kan dat opvangen. Omdat de controlegroep opzettelijk groter wordt gehouden, is de respons in de controlegroep in absolute aantallen minstens zo groot. Het benaderen van de gehele onderzoekspopulatie is kostbaar, maar levert wel een voldoende grote respons in achtereenvolgende metingen op. Een derde cohort in het onderzoek levert relatief weinig informatie op voor de effectmeting, zeker als er geen derde effectmeting in 2017 wordt gehouden.

**Tabel 5.2** Verwachte respons afhankelijk van keuzes in de onderzoeksaanpak (leraren met een hbo-masteropleiding)

Cohort	Enquête onder:	Meting 0	Meting 1	Meting 2	Meting 3
		2014	2015	2016	2017
2013-2014	Respondenten	650	160	40	10
	Onderzoekspopulatie	650	480	360	270
2014-2015	Respondenten		650	160	40
	Onderzoekspopulatie		650	480	360
2015-2016	Respondenten			650	160
	Onderzoekspopulatie			650	480
Totaal	Respondenten	650	810	850	210
	Onderzoekspopulatie	650	1130	1490	1110

N.B. Er is gerekend met 25% respons onder respondenten, gelijk aan de respons in de uitgevoerde effectmeting, en met een afname van 25% van de respons in achtereenvolgende meetmomenten in de gehele onderzoekspopulatie

## Uitkomstmaten

De in de nulmeting gehanteerde uitkomstmaten zijn weloverwogen gekozen. Ze bestrijken alle clusters van mogelijke effecten zoals geïdentificeerd in Hoofdstuk 2. Alle uitkomstmaten laten bovendien voldoende variatie zien om er zinvolle analyses op uit te voeren. Aanvullende uitkomstmaten maken de vragenlijst in de webenquête langer, hetgeen onwenselijk is. Het vervangen van uitkomstmaten door andere uitkomstmaten zorgt ervoor dat er een jaar langer moet worden gewacht met het vaststellen van effecten. Geadviseerd wordt daarom om de bestaande uitkomstmaten te handhaven in de vervolgmetingen.

## Verzamelen van informatie op schoolniveau

Niet alle benodigde informatie voor het vaststellen van effecten van de masteropleiding op leraren en hun omgeving kan worden vastgesteld op basis van de enquête onder leraren. Aspecten als prestaties van leerlingen, objectieve informatie over de kwaliteit van leraren of de professionaliteit

van de schoolcultuur is moeilijk door leraren zelf vast te stellen. Daarom is het belangrijk om aanvullende informatie te verzamelen op de school van de leraren in het onderzoek. Om dat mogelijk te maken is in de webenquête een vraag opgenomen naar de naam- en adresgegevens van de school waar deze leraren lesgeven. Het merendeel van de leraren heeft deze vraag voldoende ingevuld om de school te achterhalen. Via het bevragen van deze scholen, via een enquête of (telefonisch) interview met de schoolleider en/of collega-leraren, kan de benodigde aanvullende informatie worden achterhaald. Daarbij vormen 'harde' cijfers over de prestaties van leerlingen nog de grootste bottleneck: in het primair onderwijs zijn Cito-scores niet altijd beschikbaar of niet altijd eenduidig (eindtoets versus tussentoets, verschillende vakken) en worden door scholen niet altijd verstrekt. In het voortgezet onderwijs kunnen cijfers op het centraal schriftelijk eindexamen worden uitgevraagd, maar deze zijn voor de jongste cohorten pas op langere termijn beschikbaar en in het middelbaar beroepsonderwijs wordt er nauwelijks met cijfers en beoordelingen gewerkt. De kans dat effecten op prestaties van leerlingen kunnen worden gemeten, is daarmee klein.

## 5.2 Verklarende evaluatie

Wanneer effecten eenmaal zijn geïdentificeerd zijn, is het de vraag waarom die effecten optreden. Om daar iets over te kunnen zeggen dient de effectmeting te worden aangevuld met een verklarende evaluatie. Ten behoeve van de nulmeting van dit onderzoek zijn al verschillende onderdelen van een verklarende evaluatie (Pater et al., 2012) uitgevoerd. Het is daarbij vooral gegaan om het inventariseren van mogelijke effecten die opgenomen moesten worden in de webenquête ten behoeve van de nulmeting, inclusief de verschillende differentiërende variabelen (naar context en naar type master) die mogelijk bij die effecten zouden kunnen optreden. Dat inventariseren is enerzijds gedaan door beleidsdocumenten (Paragraaf 2.1) en wetenschappelijke literatuur (Paragraaf 2.2) door te lichten met de vraag wat er nu beschikbaar is aan kennis over (mogelijke) effecten van een (master)opleiding op leraren en op hun omgeving. Daarnaast is een groot aantal interviews gehouden met velddeskundigen, vertegenwoordigers van Raden in het onderwijs en met beleidsmedewerkers van OCW (Paragraaf 2.3). Deze activiteiten hebben geleid tot een groslijst aan mogelijke effecten die na schoning een plaats hebben gekregen als items in de vragenlijst waarvan de resultaten in Hoofdstuk 4 zijn besproken.

Ook ten aanzien van de vervolgmetingen wordt deze methodiek ingezet, waarbij het niet meer gaat om het inventariseren van mogelijke effecten, maar om het toetsen van aangetoonde effecten aan de praktijk.

In de verklarende evaluatie gaat het om de vraag door welke (veranderings-)mechanismen effecten van een interventie zijn te verklaren. De aandacht gaat daarbij uit naar de manier waarop de maatregel wordt ingevoerd én uitgevoerd en de mechanismen die door de maatregel op gang worden gebracht. In dit onderzoek is ervan uitgegaan dat het gevolgd hebben van een (verschillend type) masteropleiding door leraren van scholen in verschillende onderwijssectoren gezien kan worden als een (beleids-)interventie of maatregel, die vervolgens in verschillende contexten (scholen en samenwerkingsverbanden) veranderingsmechanismen op gang brengt, die leiden tot gewenste effecten (outcomes). Een verklarende evaluatie moet niet alleen de relevante contexten, mechanismen en effecten blootleggen, maar ook laten zien op welke wijze die mechanismen juist in die context tot de waargenomen effecten leiden. Het kerndoel is het openen van de black box,

die bij de kwantitatieve effectevaluatie vaak gesloten blijft, en daarmee te verklaren hoe en waarom interventies werken (of daar juist niet in slagen), in diverse contexten en voor verschillende belanghebbenden.

Een verklarende evaluatie articuleert dus, liefst heel precies, de oorzakelijke verbanden tussen interventies en de (gewenste, ongewenste en/of onbedoelde) uitkomsten. De kern van de verklarende evaluatie is de vraag: *Wat werkt voor wie in welke omstandigheden, en waarom?*



Het vertrekpunt in een verklarende evaluatie is de reconstructie van de beleidstheorie. Er wordt gereconstrueerd uit welke met redenen omklede assumpties (aannamen, veronderstellingen, hypothesen) de beleidstheorie bestaat. Deze assumpties omvatten welke doelen van het beleid bereikt moeten worden, welke strategieën worden gekozen en hoe het beleid in zijn uitvoering zou moeten werken. Ten behoeve van de nulmeting is met beleidsmedewerkers van vier directies bij OCW reeds een aanvang gemaakt met de reconstructie van de beleidscontext en de beleidstheorie rond het stimuleren van een masteropleiding van leraren voor elk van de onderwijssectoren primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs, en voor wat betreft de overkoepelende beleidstheorie met de voormalige directie Leraren. Van deze gesprekken zijn verslagen beschikbaar. Zoals gesteld zijn vanuit de gesprekken slechts de mogelijke effecten van een masteropleiding ten behoeve van opname in de nulmeting gedestilleerd. Er zijn echter ook verbanden tussen de masteropleiding als interventie en mogelijke veranderingsmechanismen gelegd, die naar de mening van de respondenten mogelijk kunnen leiden tot effecten van een masteropgeleide leraar, inclusief mogelijke neveneffecten en voorwaardelijke factoren voor succes en falen. Na het vaststellen van daadwerkelijke effecten in de vervolgmeting zullen de beschikbare documenten geanalyseerd worden op hun verklarende mogelijkheden voor het vóórkomen van deze effecten. Mogelijk zal een additionele interviewronde met beleidsmedewerkers van OCW noodzakelijk zijn als onvoorziene effecten blijken op te treden.

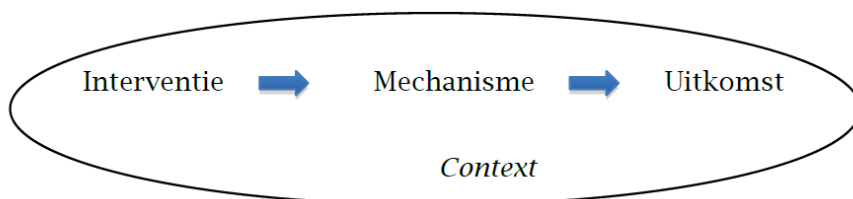
Naast mogelijke effecten die uit de beleidstheorie voortkomen is tevens met velddeskundigen gesproken om te zien welke ervaringen en verwachtingen over de effecten van de masteropgeleide leraar in de verschillende sectoren bestonden, en datzelfde is gedaan met medewerkers van de PO-Raad, VO-Raad en MBO-Raad.

Zoals in Paragraaf 2.3 beschreven, is in de gesprekken uitgegaan van een gespreksleidraad die niet louter gericht was op het in kaart brengen van de belangrijkste (mogelijke) effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving, inclusief de verschillen in overeenkomsten in onderwijssector en type master, maar is een voorschot genomen op het inventariseren van activiteiten, processen en verandermechanismen die (deels causaal) door de respondenten verantwoordelijk werden gehouden voor het ontstaan van die (mogelijke) uitkomsten en effecten.

Na de eerste vervolgmeting is het mogelijk vast te stellen welke effecten optreden. Deze effecten worden gerelateerd aan de in de gesprekken en literatuur gevonden samenhangende verbanden



tussen interventie en effect. Als effecten inderdaad opgetreden zijn, en zij voorkomen in de gepostuleerde of eerder aangetoonde effecten, worden schema's van causale ketens geconstrueerd aan de hand van de eerder gepostuleerde en vanuit experts en literatuur verzamelde veronderstellingen. Deze schema's worden in de methodiek van verklarende evaluatie CMO-configuraties genoemd, stroomschema's met informatie over contextfactoren (C), verwachte mechanismen (M) en verwachte uitkomsten (O), die als gevolg van interventies (I) gaan 'werken'. Centraal staat de veronderstelling welke interventies werkende mechanismen zodanig kunnen beïnvloeden dat veranderingsmechanismen op gang komen en meer gewenste uitkomsten het resultaat zijn.



De in de schema's aanwezige 'outcomes', ofwel de in de effectmeting van dit onderzoek aangetoonde effecten, en de hypothetische causale relaties voor het ontstaan van deze effecten, worden in een veldonderzoek getoetst aan de praktijk. Kennis van wat werkt voor wie in welke omstandigheden ligt bij verschillende groepen actoren. De vraag "Wie weet wat?" speelt een leidende rol bij de dataverzameling in het veldonderzoek.

Voor dit onderzoek is het van belang de validiteit van de hypothesen op verschillende niveaus te expliciteren bij:

- leraren met een masteropleiding,
- leraren die bezig zijn met een master,
- leraren zonder masteropleiding,
- leidinggevenden van scholen voor primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs,
- wetenschappelijke experts en medewerkers van de lerarenopleidingen (aanbieders van masteropleidingen).

Reconstructie van en vergelijking met de verschillende assumpties uit beleid en praktijk, zoals gerepresenteerd in de causale schema's, vindt plaats in *lerende dialogen* op verschillend niveau. De onderzoekers hebben enerzijds een open houding om zoveel mogelijke informatie van de betrokkenen boven tafel te krijgen, anderzijds geeft de onderzoeker sturing aan het vraagproces aan de hand van een generiek interviewschema.

De aangetoonde effecten van de masteropleiding als interventie worden besproken in intensieve focusgroepsessies vanuit het perspectief van de deelnemers. Vervolgens wordt nagegaan welke processen, activiteiten en mechanismen in hun ervaring, perceptie of observatie geleid hebben tot de vastgestelde effecten.

De derde stap in de verklarende evaluatie is een kritische evaluatie, waarin wordt nagegaan hoe plausibel de verschillende aannamen waren over mechanismen ten aanzien van het bereiken van de verschillende doelen en uitkomsten door de masteropleiding van leraren.

Op basis van de uitkomsten van het effectonderzoek is het vervolgens mogelijk de vastgestelde effecten nader te beoordelen en te verklaren aan de hand van het conceptuele kader. Dit kan aanleiding geven tot nadere analyses met behulp van multi-level technieken.

## Literatuur

- Admiraal, W. (2012). *Academisch docentschap*. In R. Zwart, K. Van Veen & J. Meirink (Eds.), 'Onderzoek in de school ter discussie: Doelen, criteria en dilemma's' (pag. 37-45). Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- AOb (2006). *Masterplan Onderwijs*. Utrecht: AOb
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers, *International Journal of Educational Research*, 35(5), pag. 463-482.
- Bokdam, J., J. van Berger, M. Oploo & G. Volker (2011). *Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011*. Zoetermeer: Research voor Beleid
- Boshuizen, H.P.A. (2003). *Expertise development: the transition between school and work*. Heerlen, Open Universiteit.
- Caliendo, M. & S. Kopeinig (2008). Some practical guidance for the implementation of propensity score matching, *Journal of Economic Surveys*, 22(1), pag. 31-72.
- Cornelissen, F. (2011). *Knowledge processes in school-university research networks*, Dissertation. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- De Bruine, E., & M. Kuijper (2009). *Lastig, leerzaam, boeiend: Afgestudeerde master SEN studenten aan het woord over praktijkonderzoek*. In F. Harinck, & D. Van Brakel (Eds.), 'Professionalisering door praktijkonderzoek. Leraren onderzoeken hun praktijk'. (pag. 161-173). Antwerpen/Amersfoort: Garant.
- Eckmier, J., B. Ericson, L. Huetinck, & K. Sato (2003). Infusing NBPTS entries to redesign a university master's degree program: Sharing our journey and lessons learned, *Issues in Teacher Education*, 12(1), pag. 69-83.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe*, An ETUCE policy paper. Brussel: ETUCE.
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*, communication from the Commission to the Council and the European Parliament. COM(2007) 392 final. Brussel: European Commission.
- European Commission (2008). *Improving Competence for the 21st century; An agenda for European cooperation on schools*, Commission staff working document accompanying the Communication from the Commission of the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2008) 425. Brussel: European Commission, Brussels
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions*. Brussel: European Commission.

- European Council (2008). *Council Conclusions on Raising the Quality of Teacher Education*. Brussel: European Council.
- Gennip, J. W. M. G. & G. Vrieze (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- 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.
- Grip, A. de & S. Dijkman (2004). Winnaars en verliezers op de arbeidsmarkt 1995-2000: naar een kenniseconomie? *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, 2, pag.169-181.
- Harinck, F. (2007). *Praktijkonderzoek op een hogeschool*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J., & Australian Council for Educational Research (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London/New York: Routledge.
- HBO-raad (2006). *Samenhangend stelsel van educatieve masteropleidingen binnen het bbo*. (Bijlage E Eindrapportage programmaliijn masters Deel A). In: HBO-raad, 'Kwaliteit vergt Keuzes', Bestuurscharter Lerarenopleidingen. Den Haag: HBO-raad.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Monitor Beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jacobs, G., & L. Den Hartog (2011). *Daar doe ik het voor*. In A. Bier et al. (Eds.), 'Tien keer beter! 3 - verbeteren van onderwijspraktijk door onderzoek' (pag. 9-24). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kershner, R., D. Pedder & C. Doddington (2013). Professional learning during a schools–university partnership master of education course: Teachers' perspectives of their learning experiences, *Teachers and Teaching*, 19(1), pag. 33-49.
- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2006). **Educatieve Masteropleidingen. Beeld van een behoefte**. Utrecht: LPBO.
- Ledoux, G., E. van Eck, I.M.C.C. Heemskerk, A. Veen & H. Sligte (2014). *Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid*. Studie voor de Onderwijsraad; verkorte versie. Rapport 921. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*, ASCD.

- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in Actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- McDowell, C. R. (2004). *Exemplary teachers' perspectives on performance*. Christchurch: Christchurch College of Education.
- Meijer, M. (2007). *De opbrengst van praktijkonderzoek*. In F. Harinck (Ed.), 'Praktijkonderzoek op een hogeschool' (pag. 171-175). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. the Jossey-Bass higher and adult education series. ERIC.
- Ministerie van OCW (2005). *Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008. Meer kwaliteit en differentiatie, de lerarenopleidingen aan zet*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Ministerie van OCW (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2007). *Werken in het Onderwijs 2007*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW, werkgevers, werknemers (2008). *Definitief akkoord Convenant Leerkracht van Nederland Sectoren Primair en Voortgezet Onderwijs*. Scheveningen.
- Ministerie van OCW (2009). *Werken in het Onderwijs 2009*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Ministerie van OCW (2010). *Werken in het Onderwijs 2010*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Ministerie van OCW (2011). *Leraar 2020 – Een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van OCW
- Ministerie van OCW (2011). *Werken in het Onderwijs 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Ministerie van OCW (2012). *Beleidsdoorlichting Actieplan Leerkracht van Nederland (2007-2012)*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Ministerie van OCW (2012). *Werken in het Onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Mitchell, H., & A. Alexandrou (2011). Transformation for social justice through democracy and partnership in post-compulsory education, *Research in Post-Compulsory Education*, 16(2), pag. 143-153.
- NVAO. (2008). *Nederlands kwalificatierraamwerk hoger onderwijs – zelfcertificeringsdocument*. Den Haag: NVAO.
- Onderwijsraad (2006). *Waardering voor het leraarschap*. Utrecht: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2011-1). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2011-2). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Utrecht: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2011-3). *Goed opgeleide leraren voor het beroepsonderwijs*. Utrecht: Onderwijsraad

- Onderwijsraad (2013-1). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Utrecht: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2013-2). *Leraar zijn*. Utrecht: Onderwijsraad
- Ovington, J., T. Diamantes, & D. Roby (2002). An early distance learning success story: The teacher leader program, *College Student Journal*, 36(3), pag. 388-398.
- Rainer, J. A., & Guyton, E. M. (2001). Structures of community and democratic practices in graduate teacher education, teacher change, and linkages facilitating change, *Action in Teacher Education*, 23(2), pag. 18-29.
- Ross, D., A. Adams, E. Bondy, N. Dana, S. Dodman & C. Swain (2011). Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program, *Teaching and Teacher Education*, 27(8), pag. 1213-1222.
- Sandefur, S. J., E.G. Stetson, M.M. Foote, L. Moore, K.A. Anderson, J.L. Vaughan & S. Weaver (2001). "To form a more perfect union": How a university and a public school district collaborated to create a field-based masters degree program in elementary education, *Action in Teacher Education*, 23(2), pag. 58-65.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Amsterdam; Hogeschool van Amsterdam.
- Snoek, M. & P. Teune (2006). *Competentieprofiel Master Leren & Innoveren*. (Bijlage E Eindrapportage programmalijn masters Deel B). In: HBO-raad. 'Kwaliteit vergt Keuzes. Bestuurscharter Lerarenopleidingen'. Den Haag: HBO-raad.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching, *Educational Researcher*, 24(6), pag. 9.
- Tijdelijke Commissie Leraren (2007). *Leerkracht. Rapport van de Commissie Leraren*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- UNESCO (2012). *International standard classification of education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for statistics.
- Van de Grift, W. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren (oratie)*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van der Steeg, M., R. van Elk, D. Webbink (2010). *Het effect van de lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Van Veen, K., J. van Driel & I. Veldman (2011). *Relaties tussen masterniveau en kwaliteit van onderwijs: Conclusies en verklaringen vanuit onderzoek*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Zandvoort, E. (2007). *Teacher leadership: Aanleiding tot opleiding in Twente?* Enschede: Universiteit Twente.

- Vink, R., M. Oosterling, D.-J. Nijman & M. Peters (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Tilburg: IVA
- Vloet, K., G. Jacobs & W. Veugelers (2013). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch leerproces*. Paper gepresenteerd op de ORD 2013, Antwerpen.
- Vrielink, S., L. Hogeling, J. Jacobs & B. Kurver (2011). *Monitor Convenant Leerkracht 2010*. Nijmegen: ResearchNed.
- Wade, R. (1995). What makes a difference in inservice teacher education? A meta analysis of research, *Educational Leadership*, 42, pag. 48-54.





## Bijlage A Longlist mogelijke effecten master

Tabel A.1 Categorisering van mogelijke effecten en potentiële uitkomstmaten

Potentiële effecten	Voorbeelden van potentiële effecten	Uitkomstmaten
<b>Opbrengsten leerlingen</b>		
Vakinhoud en -didactiek	Versterken van de rol van de leraar als vakexpert	Beoordeling van eigen vakinhoudelijke kennis en ontwikkeling daarin
	Onderwijs verzorgen vanuit (zelfgeformuleerde) lesdoelen	
Ped.-did. handelen	Beter begeleiden van leerprocessen	Instrument beroepsvaardigheden van Van de Grift et al. (2010)
	Beter omgaan met diversiteit en individuele behoeften	Opbrengstgericht werken
	Monitoren en evalueren voortgang leerlingen	
	Betere prestaties van leerlingen	
<b>Opbrengsten leraren</b>		
Carrière/inkomen	Nieuwe loopbaanmogelijkheden	Tevredenheid met werk en baan
	Doorgroei salaris	Tevredenheid met arbeidsomstandigheden
		Inschaling
Professionalisering	Nieuwe competenties	Professionele oriëntatie
	Meer tevredenheid in het vak en met de loopbaan	Tevredenheid met bij- en nascholing
		Tijdsbesteding
<b>Opbrengsten school</b>		
Schoolontwikkeling	Onderwijsvernieuwingen tot stand brengen	Betrokkenheid bij ontwikkelingen binnen de school
	Aansturen van veranderprocessen	Professionele schoolcultuur
	Ontwikkeling curricula en doorlopende leerlijnen	Lerende schoolcultuur
	Collectief leren binnen de school	Aandeel leraren met een masteropleiding op school
	Verbeterde communicatie binnen en buiten de school	Tijdsbesteding
Onderzoek	Onderzoeksuitkomsten de school binnen brengen	Onderzoeksvaardigheden leraar
	Zelf onderzoek doen binnen de school	Onderzoekshouding leraar
	Omgaan met complexe materie	Tijdsbesteding
	Bijdragen aan evidence-based onderwijs	
<b>Opbrengsten sector</b>		
Aantrekkelijkheid beroep	Funciedifferentiatie	Tevredenheid met werk en baan
	Bredere beroepsuitoefening	Tevredenheid met arbeidsomstandigheden
	Behoud van goede leraren	
Inzetbaarheid leraren	Nieuwe taken en functies	Tijdsbesteding
	Specialisaties	



## Bijlage B Kenmerken controlegroepen

Tabel B.1 Kenmerken van de interventiegroepen versus controlegroepen

groep	hbo				wo		
	Interventie	Controle	Interventie	Controle	Interventie	Controle	
	ja	ja	ja	nee	nee	ja	nee
onderwijsdiploma							
n	2.414	4.200	1.003	1.800	1.278	1.500	1.000
<b>Geslacht</b>							
Man	21%	27%	28%	28%	46%	38%	50%
Vrouw	79%	73%	72%	72%	54%	62%	50%
<b>Leeftijdscategorieën</b>							
20-25 jaar	31%	31%	5%	5%	42%	34%	8%
26-30 jaar	22%	22%	14%	14%	26%	28%	52%
31-40 jaar	22%	22%	23%	23%	16%	19%	28%
40+	24%	24%	58%	58%	16%	19%	12%
Gemiddelde leeftijd	32,5	32,8	40,2	41,6	30,1	31,8	31,8
<b>Hoogste diploma</b>							
Hbo-bachelor	100%	100%	57%	100%	4%	0%	0%
Hbo-master	0%	0%	18%	0%	0%	0%	0%
Wo-bachelor	0%	0%	2%	0%	19%	0%	0%
Wo-master	0%	0%	11%	0%	72%	100%	100%
Onbekend	0%	0%	12%	0%	5%	0%	0%
<b>Jaar behalen diploma</b>							
2012	17%	17%	3%	7%	37%	36%	0%
2007-2011	41%	41%	22%	38%	37%	37%	56%
Voor 2007	42%	43%	75%	55%	26%	27%	44%
<b>Aantal jaren in ho</b>							
Minder dan 4 jaar	3%	4%	13%	30%	5%	15%	1%
4 of 5 jaar	49%	49%	15%	12%	17%	13%	6%
Langer dan 5 jaar	47%	47%	72%	58%	78%	72%	93%

Bron: CRIHO, bewerkingen SEO



## Bijlage C Enquête nulmeting

### Vragenlijst professionalisering leraren

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

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

---

### Leraarschap

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

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

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

  - Ja
  - Nee → einde vragenlijst
  
3. In welke onderwijssector bent u momenteel werkzaam als leraar?
 

*Meerdere antwoorden mogelijk.*

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

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

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

*Meerdere antwoorden mogelijk*

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

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

*Meerdere antwoorden mogelijk*

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

---

**Pedagogisch-didactisch handelen**

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

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

*(1 = minimaal – 5 = maximaal)*

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

- Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen
  - Ik bevorder dat leerlingen hun best doen
  - Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les
  - Ik hanteer werkvormen die leerlingen activeren
  - Ik zorg voor interactieve instructie
  - Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen
13. Kunt u aangeven in hoeverre de volgende uitspraken op u van toepassing zijn?  
(1 = helemaal niet – 5 = helemaal wel, 5-punt Likertschaal)
- Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen
  - Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt
  - Ik bepaal op grond van de leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn
  - Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is
  - Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar

---

### Vakinhoudelijke kennis

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

14. Kunt u op een schaal van 1 t/m 5 aangeven hoe u uw eigen vakinhoudelijke kennis ervaart?
15. Kunt u op een schaal van 1 t/m 5 aangeven hoe uw eigen vakinhoudelijke kennis in de afgelopen 12 maanden is verbeterd?
16. In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen ten aanzien van uw vakinhoudelijke kennis?  
(1 = helemaal mee oneens – 5 = helemaal mee eens, 5-punt Likertschaal)
- Ik heb voldoende vakinhoudelijke kennis
  - Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen
  - Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op leerlingen

---

### Professionele oriëntatie

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

17. Hoe vaak onderneemt u, gemiddeld genomen, onderstaande activiteiten op uw school?  
*A.u.b. per rij één bokje aankruisen.*  
(1 = nooit, 2 = maximaal eens per jaar, 3 = 2-4 keer per jaar, 4 = 5-10 keer per jaar, 5 = 1-3 keer per maand, 6 = minimaal eens per week)
- Gezamenlijk als een team lesgeven in dezelfde klas
  - Lessen van andere docenten bijwonen en feedback geven
  - Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten (bijv. projecten) voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen
  - Lesmateriaal uitwisselen met andere docenten
  - Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen
  - Samenwerken met andere docenten op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen



---

**Taken**

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

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

---

**Tevredenheid met het werk**

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

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

---

### Schoolontwikkeling

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

### Onderzoek

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

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

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

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

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

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

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

---

### Mening t.a.v. een masteropleiding

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

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

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

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

---

### Kenmerken baan/school

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

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

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

31. Wat voor soort aanstelling heeft u?

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

- Overig
32. Wat is de omvang van uw aanstelling?  
*Indien u meerdere of wisselende banen heeft binnen het onderwijs, tel dan het aantal FTE van uw banen in het onderwijs bij elkaar op.*
- 0-1 FTE (voltijds = 1,0 FTE)
33. Volgens welke salarisschaal wordt u betaald?  
*Indien u meerdere aanstellingen in het onderwijs heeft, kies dan uw aanstelling met het hoogste salarisniveau.*
- Schaal LA/Schaal 9
  - Schaal LB/Schaal 10
  - Schaal LC/Schaal 11
  - Schaal LD/Schaal 12
  - Schaal LE/Schaal 13
34. Ongeveer hoeveel procent van de mensen met een onderwijsgevende functie op de locatie van uw school/instelling heeft een HBO- of WO-masteropleiding afgerond?
- 0-100%
  - Weet ik echt niet
35. Kunt u een schatting geven van het aantal leerlingen op de locatie van uw school/instelling?  
*Indien u op meerdere locaties lesgeeft, kies dan de locatie waar u de meeste uren lesgeeft.*
- Open antwoord
36. Aan hoeveel leerlingen geeft u zelf in totaal les?
- Open antwoord
37. In deze laatste vraag van de enquête vragen we naar de school/instelling waar u werkzaam bent. In ons onderzoek naar de professionalisering van leraren willen we expliciet het schoolbeleid betrekken. Dat bepaalt voor een groot deel de ruimte die u als leraar krijgt om uzelf professioneel te ontwikkelen. Om daar een goed beeld van te krijgen is het belangrijk dat we weten op welke school/instelling u lesgeeft. We kunnen informatie over het schoolbeleid dan koppelen aan uw antwoorden in deze enquête. We willen benadrukken dat uw antwoorden anoniem en vertrouwelijk blijven en uitsluitend worden gebruikt voor dit onderzoek. Ze worden dus bijvoorbeeld niet aan uw school/instelling verstrekt.

Op welke school bent u werkzaam?

- Naam school
- Plaatsnaam
- Postcode
- Brin

<Hartelijk dank voor het invullen van deze enquête!>

## Bijlage D Vergelijk voor en na matching

Tabel D.1 De doelgroepen verschillen naar type onderwijsmaster

	SEN (n=412)	L&I (n=56)	Vakleerkracht (n=170)	Overig (n=10)	Totaal hbo- master (n=648)
<b>Geslacht</b>					
Man	8%	39%	51%	20%	22%
Vrouw	92%	61%	49%	80%	78%
<b>Leeftijd</b>					
20-25	31%	9%	24%	10%	27%
26-30	20%	18%	12%	30%	18%
31-40	23%	23%	21%	10%	22%
40+	26%	50%	43%	50%	33%
<b>Onderwijssector</b>					
Primair onderwijs	79%	43%	0%	50%	55%
Voortgezet onderwijs	18%	30%	94%	40%	39%
Middelbaar beroepsonderwijs	3%	27%	6%	10%	6%
<b>Salarisschaal</b>					
Aandeel LA	52%	24%	1%	10%	35%
Aandeel LB	38%	33%	69%	50%	46%
Aandeel LC	9%	33%	27%	40%	17%
Aandeel LD	0%	8%	3%	0%	2%
Aandeel LE	1%	2%	0%	0%	0%
<b>Doel van masteropleiding</b>					
1e graads bevoegdheid	2%	5%	98%	20%	28%
Hogere functie	28%	25%	41%	30%	31%
Leidinggevende functie	10%	13%	13%	20%	11%
Specialisatie	71%	23%	10%	40%	50%
Onderwijsinnovaties	56%	79%	31%	60%	51%
Verbinding onderzoek	13%	41%	11%	50%	15%
Beter uitoefenen huidige functie	75%	43%	59%	40%	68%
Persoonlijke ontwikkeling	92%	88%	83%	100%	89%
Hoger salaris	16%	18%	60%	20%	28%
Functie buiten onderwijs	8%	9%	4%	20%	7%
Aanraden van anderen	7%	2%	2%	0%	5%
Wens werkgever	11%	9%	10%	0%	10%
Anders	11%	7%	5%	20%	9%

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

Tabel D.2 Kernell propensity matching voor Vakleerkracht

	Voor matching			Na matching		
	I	C	Sign.	I	C	Sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	0%	0%		0%	0%	
Aandeel voortgezet onderwijs	93%	76%	**	93%	93%	
Aandeel mbo	7%	24%	**	7%	7%	
Aandeel mannen	51%	45%		51%	43%	
Gemiddelde leeftijd	37,0	39,6	*	37,0	35,9	
Aandeel allochtonen	12%	14%		12%	10%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	1%	1%		1%	1%	
Aandeel LB	62%	67%		62%	66%	
Aandeel LC	24%	22%		25%	19%	
Aandeel LD	3%	0%	*	2%	3%	
Aandeel LE	0%	0%		0%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	8,4	8,0		8,3	7,8	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	6,7	6,5		6,6	5,9	
Type aanstelling						
Vast	82%	79%		81%	81%	
Tijdelijk	15%	18%		16%	13%	
Overig	3%	3%		3%	6%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,70	0,74		0,69	0,69	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	83%	69%	**	82%	84%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. handelen	48%	29%	**	47%	39%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	76%	56%	**	75%	77%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	65%	46%	**	64%	62%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	49%	34%	**	47%	53%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	51%	39%	*	51%	55%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	45%	48%		45%	47%	
Stelling 8: master bevordert overstap andere onderwijssector	46%	41%		47%	44%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	17%	32%	**	17%	20%	
Stelling 10: master bevordert overstap buiten onderwijs	44%	22%	**	43%	50%	
Stelling 11: master maakt beroep leraar aantrekkelijker	53%	42%	*	52%	52%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	38%	18%	**	37%	34%	

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

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

Tabel D.3 Kernell propensity score matching voor Overige hbo-onderwijsmasters

	Voor matching			Na matching		
	I	C	Sign.	I	C	Sign.
Onderwijssector						
Aandeel primair onderwijs	45%	55%		45%	44%	
Aandeel voortgezet onderwijs	31%	34%		30%	44%	
Aandeel mbo	24%	11%	**	25%	13%	
Aandeel mannen	36%	29%		35%	27%	
Gemiddelde leeftijd	40,0	35,5	**	39,5	37,7	
Aandeel allochtonen	7%	10%		8%	18%	
Salarisschaal						
Aandeel LA	19%	38%	**	22%	23%	
Aandeel LB	33%	38%		32%	32%	
Aandeel LC	31%	10%	**	32%	20%	
Aandeel LD	6%	1%	**	3%	3%	
Aandeel LE	1%	1%		2%	0%	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs	11,2	6,2	**	10,0	9,8	
Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector	9,9	5,3	**	8,6	8,5	
Type aanstelling						
Vast	93%	63%	**	93%	89%	
Tijdelijk	5%	26%	**	5%	8%	
Overig	2%	1%	*	2%	2%	
Gemiddelde aanstelling in fte	0,79	0,66	*	0,77	0,77	
Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens)						
Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren	88%	69%	**	87%	88%	
Stelling 2: master verbetert ped-did. handelen	48%	37%		50%	55%	
Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen	91%	62%	**	90%	88%	
Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren	82%	51%	**	82%	81%	
Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding	67%	41%	**	65%	71%	
Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team	37%	36%		37%	41%	
Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk	43%	44%		45%	41%	
Stelling 8: master bevordert overstap andere onderwijssector	39%	39%		43%	38%	
Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs	25%	32%		28%	42%	
Stelling 10: master bevordert overstap buiten onderwijs	67%	26%	**	65%	65%	
Stelling 11: master maakt beroep leraar aantrekkelijker	61%	36%	**	63%	62%	
Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding	45%	17%	**	42%	51%	

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

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





## Bijlage E Resultaten uitkomstmaten

Tabel E.1 Pedagogisch-didactische vaardigheden even goed ontwikkeld bij alle leraren

(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%	98%		98%	97%		93%	98%	
Ik geef feedback aan leerlingen	88%	88%		85%	89%		93%	92%	
Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	92%	89%		84%	88%		95%	92%	
Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen	94%	93%		85%	86%		97%	95%	
Ik laat leerlingen hardop denken	62%	72%	*	67%	52%	*	72%	72%	
Ik gebruik de leertijd efficiënt	71%	78%		67%	65%		77%	79%	
Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	91%	91%		97%	94%		90%	94%	
Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	82%	88%		82%	78%		87%	92%	
Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	85%	88%		79%	83%		83%	87%	
Ik zorg voor een ontspannen sfeer	89%	92%		92%	96%		92%	96%	
Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan	72%	77%		79%	71%		87%	88%	
Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	82%	80%		55%	68%		75%	83%	
Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	78%	73%		51%	52%		72%	63%	
Ik bevorder dat leerlingen hun best doen	91%	94%		87%	90%		93%	95%	
Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les	88%	91%		84%	84%		85%	90%	
Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren	70%	70%		59%	64%		82%	78%	
Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen	75%	68%		58%	59%		83%	58%	**
Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	68%	67%		70%	68%		78%	66%	
Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen	84%	81%		85%	80%		77%	87%	
Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt	77%	77%		72%	70%		70%	83%	
Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn	69%	68%		55%	59%		68%	74%	
Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is	78%	76%		46%	70%	**	63%	80%	
Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar	85%	82%		84%	74%		87%	87%	
<b>Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen</b>	<b>84%</b>	<b>84%</b>		<b>75%</b>	<b>77%</b>		<b>84%</b>	<b>85%</b>	

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

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

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

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed	75%	70%		86%	81%		77%	67%	
Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd	69%	43%	**	75%	33%	**	62%	32%	**
Ik heb voldoende vakkennis	72%	76%		87%	82%		82%	80%	
Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen	84%	75%	*	90%	69%	**	88%	80%	
Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op mijn leerlingen	80%	76%		84%	78%		85%	83%	

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

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

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

Aandeel (zeer) tevreden met...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de mogelijkheden tot bij- of nascholing	63%	39%	**	66%	43%	**	72%	38%	**
... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert	44%	45%		47%	50%		50%	44%	
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd	34%	22%	**	36%	35%		47%	25%	*
... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering	33%	32%		36%	33%		52%	35%	
... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal	19%	15%		17%	14%		15%	18%	

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

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

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

... (% (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
(Klassikaal) lesgeven	32%	42%	**	41%	44%	*	28%	42%	**
Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)	13%	12%		7%	9%		9%	10%	
Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen	11%	12%	*	15%	14%		9%	13%	**
Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen	4%	6%	**	8%	7%		6%	7%	
Administreren en communiceren van leerlingresultaten	9%	10%		5%	8%	**	8%	8%	
Professionalisering (o.a. opleiding en training)	15%	4%	**	15%	3%	**	18%	4%	**
Opzetten en uitvoeren van onderzoek	4%	1%	**	2%	1%	**	7%	1%	**
(Bege)leiding geven aan (beginnende) collega's	3%	2%		1%	2%		3%	3%	
Coördinatie en overleg	4%	5%		3%	5%	*	6%	6%	
Overige activiteiten	5%	7%	**	3%	5%	*	6%	6%	

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

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

Tabel E.5 Geen verschil in tevredenheid met werk(aspecten)

Aandeel (zeer) tevreden met ...	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... de baan als leraar	59%	62%		67%	57%		65%	59%	
... de baan in het onderwijs	65%	69%		67%	72%		75%	63%	
... met de inhoud van het werk	66%	68%		81%	79%		77%	67%	
... met het salaris	23%	29%		29%	25%		37%	38%	
... de loopbaanmogelijkheden	21%	28%		30%	27%		28%	37%	
... de werkdruk	7%	11%		10%	16%		17%	9%	

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

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

Tabel E.6 Leraren over het algemeen even actief betrokken bij schoolontwikkeling

Actieve betrokkenheid bij ... (Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal	28%	38%	*	50%	59%		52%	39%	
... ontwikkeling van lesmethoden	22%	24%		27%	30%		42%	26%	
... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen	36%	42%		56%	50%		50%	57%	
... ontwikkeling van kennis binnen de school	54%	38%	**	45%	35%		68%	57%	
... veranderingen en/of innovaties in de school	42%	38%		28%	37%		58%	42%	

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

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

Tabel E.7 Minst sprake van een professionele schoolorganisatie bij master SEN

(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	48%	55%		52%	62%		60%	60%	
In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving	47%	60%	**	51%	59%		42%	64%	*
In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren	33%	53%	**	42%	45%		28%	57%	**
In mijn schoolorganisatie observeren leraren elkaars lessen (peer review)	14%	23%	*	19%	19%		12%	19%	
In mijn schoolorganisatie observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review)	7%	9%		6%	7%		3%	9%	
In mijn schoolorganisatie worden medewerkers beloond voor leren	16%	13%		13%	11%		23%	16%	
In mijn schoolorganisatie besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	34%	44%	*	29%	42%		30%	40%	
In mijn schoolorganisatie herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie	31%	41%	*	27%	36%		27%	40%	
In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers	34%	46%	*	29%	31%		28%	38%	
In mijn schoolorganisatie worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend	38%	50%	*	32%	47%	*	32%	58%	**

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

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

Tabel E.8 Onderzoekende houding beter ontwikkeld bij interventiegroepen

(Aandeel (zeer) mee eens)	SEN			Vakleerkracht			Overig		
	I	C	sign.	I	C	sign.	I	C	sign.
Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar	47%	24%	**	28%	25%		47%	23%	**
Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	32%	11%	**	32%	15%	**	47%	12%	**
Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten	51%	26%	**	26%	25%		48%	27%	*
Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan	52%	20%	**	39%	20%	**	67%	22%	**
Het lukt me al best goed om te werken als onderzoekende leraar	47%	24%	**	28%	25%		47%	23%	**
Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	57%	41%	**	47%	50%		70%	44%	**
In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	68%	69%		75%	69%		82%	67%	
Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	68%	58%	*	68%	66%		82%	58%	**
Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	49%	41%		44%	43%		67%	54%	
Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	72%	47%	**	64%	43%	**	78%	57%	*

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

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





# seo economisch onderzoek

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