

Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving



Amsterdam, november 2017
In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving

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



seo economisch onderzoek

“De wetenschap dat het goed is”

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

SEO-rapport nr. 2017-80
ISBN 978-90-6733-890-5

Copyright © 2017 SEO Amsterdam. Alle rechten voorbehouden. Het is geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in artikelen, onderzoeken en collegesyllabi, mits daarbij de bron duidelijk en nauwkeurig wordt vermeld. Gegevens uit dit rapport mogen niet voor commerciële doeleinden gebruikt worden zonder voorafgaande toestemming van de auteur(s). Toestemming kan worden verkregen via secretariaat@seo.nl

Samenvatting

Van alle mogelijke effecten die een hbo-masteropleiding kan hebben op leraren en hun omgeving, wordt er door de effectmeting maar een beperkt aantal aangetoond. Vrijwel alle aangetoonde effecten zijn positief. Deze effecten worden over het algemeen herkend door alumni van masteropleidingen en hun schoolleiders en veelal toegeschreven aan het geleerde binnen de masteropleidingen. Tegelijkertijd zijn cultuur, beleid en visie van de schoolorganisatie van wezenlijk belang voor het kunnen toepassen van de geleerde kennis en vaardigheden door masteropgeleide leraren binnen hun schoolorganisatie.

Aanleiding, onderzoeksanpak en belangrijkste resultaten

Met dit onderzoek wil het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) zicht krijgen op de effecten van meer masteropgeleide leraren in het primair, voortgezet en middelbaar beroeps-onderwijs, op de werkzame mechanismen die daaraan ten grondslag liggen en de condities die daarbij gelden. Effecten zijn gemeten aan de hand van een ‘verschil-in-verschilmeting’, waarbij de ontwikkeling van leraren die een masteropleiding volgen is afgezet tegen de ontwikkeling van een vergelijkbare groep van leraren die geen masteropleiding volgen of hebben gevolgd. Daarnaast is gebruikgemaakt van een vragenlijst onder schoolleiders over de impact van masteropgeleide leraren. Ten slotte zijn enkele afgestudeerden en leidinggevendenden geïnterviewd om meer zicht te krijgen op onderliggende mechanismen en stimulerende en belemmerende factoren.

Het onderzoek laat zien dat masteropleidingen invloed hebben op de kwaliteiten van leraren, op de bijdrage die ze leveren aan het leren van leerlingen, op de aantrekkelijkheid van hun beroep en de uitdaging die ze daarin ervaren, op de betrokkenheid bij vak- en klas-overstijgende processen en op schoolculturen. De gevonden invloeden hangen af van het type masteropleiding dat gevolgd is en zijn met name als het gaat om invloeden op schoolniveau afhankelijk van de condities en de cultuur binnen de school.

Gemeten effecten

Van alle mogelijke effecten die een masteropleiding kan hebben op leraren en hun omgeving, wordt er door de effectmeting maar een beperkt aantal aangetoond. Dat ligt gedeeltelijk aan het geringe aantal afgestudeerde masterleraren dat voor de effectmeting in het onderzoek beschikbaar is. Omdat de gevonden effecten sterk variëren per type masteropleiding, worden conclusies ten aanzien van effecten afzonderlijk voor de verschillende typen masteropleidingen getrokken, aangevuld met mogelijke verklaringen voor de gevonden effecten. De belangrijkste positieve effecten zijn die op het pedagogisch-didactisch handelen van leraren, op de professionaliteit van de schoolorganisatie en op de onderzoekende houding van leraren. Tabel S.1 vat de gemeten significante effecten samen.

Tabel S.1 Gemeten effecten van het afronden van een masteropleiding door leraren

| Type masteropleiding | Procentuele groei van aandeel leraren dat het (zeer) eens is met genoemde stelling | | | |
|--|--|--------|-------------------|------------------------|
| | SEN | SEN | Eerste- graads | Overige hbo-masters |
| | po | vo | po/vo/mbo | po/vo/mbo |
| Onderwijssector | | | | |
| Effecten op leerlingniveau: | | | | |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden | | | | |
| | <i>'Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen'</i> | +11% | | |
| | <i>'Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten'</i> | +18% | | |
| | <i>'Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren'</i> | +34% | +42% | +36% |
| | <i>'Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen Vereenvoudigen'</i> | | +58% | |
| | Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | +9% | | |
| Opbrengstgericht werken | | | | |
| | <i>'Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn'</i> | +23% | | |
| | <i>'Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is'</i> | | +53% | |
| | <i>'Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar'</i> | +14% | +23% | |
| Vakinhoudelijke kennis | | | | |
| | <i>'Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed'</i> | +28% | | |
| Effecten op leraarniveau: | | | | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) | | | | |
| | <i>'Tevreden met de werkdruk'</i> | -69% | +132% | |
| Tevredenheid met bij- en nascholing | | | | |
| | <i>'Tevreden met de mogelijkheden tot bij- of nascholing'</i> | -35% | | |
| | <i>'Tevreden met de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering'</i> | -55% | | |
| Deelname aan professionele activiteiten | | | | |
| | <i>'Actieve betrokkenheid bij ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal'</i> | | +53% | |
| Salaris | | | | |
| | | n.s. | n.s. | n.s. |
| Effecten op schoolniveau: | | | | |
| Tijdsbesteding van leraren | | | | |
| | <i>'Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)'</i> | | +62% | |
| | <i>'Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen'</i> | | +64% | +46% |
| | <i>'(Bege)leiden van (beginnende) collega's'</i> | | | +72% |
| Actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties | | | | |
| | | n.s. | n.s. | n.s. |
| Professionele schoolorganisatie | | | | |
| | <i>'In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving'</i> | | | +44% |
| | <i>'In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren'</i> | | | +73% |
| Onderzoekende houding | | | | |
| | <i>'Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar'</i> | +59% | | +30% |
| | <i>'Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan'</i> | +30% | | |
| Werken in de bovenbouw | | | | |
| | | n.v.t. | n.v.t. | +122% |
| | | | | n.v.t. |

n.s. = statistisch niet significant, wijkt met 95 procent betrouwbaarheid niet af van nul (geen effect)

Effecten hbo-masteropleiding Special Educational Needs (SEN)

De meest populaire masteropleiding onder leraren in het po, vo en mbo is de hbo-masteropleiding Special Educational Needs (SEN). Deze duurt nominaal (in voltijd equivalenten) een jaar (60 ects) en is gericht op het omgaan met leerlingen die extra aandacht nodig hebben.

De masteropleiding SEN heeft positieve effecten op het *pedagogisch-didactisch handelen* van leraren. In het primair onderwijs betreft dat het pedagogisch-didactisch handelen in het algemeen. Leraren in het voortgezet onderwijs leren als gevolg van de masteropleiding hun leerlingen vaker om complexe problemen te vereenvoudigen. Volgens alumni van de masteropleiding SEN draagt de opleiding vooral bij aan kennis op het terrein van gedragsstoornissen en de ontwikkeling van kinderen, en zo aan het verkrijgen van vaardigheden van pedagogisch-didactische aard.

In het primair onderwijs wordt ook een positief effect van de masteropleiding SEN gevonden op het *opbrengstgericht werken*. Aanvullend daarop noemen alumni dat de masteropleiding SEN tot een andere manier van communiceren met ouders leidt: meer afstemming en een sterkere focus op mogelijkheden in plaats van belemmeringen. Door de focus op het pedagogisch-didactisch handelen, is er in de masteropleiding SEN minder aandacht voor *vakinhoudelijke kennis*. Toch wordt bij master SEN opgeleide leraren in het primair onderwijs een generiek positief effect gevonden op de vakinhoudelijke kennis.

Ten aanzien van *professionele activiteiten* wordt gevonden dat master SEN opgeleide leraren vaker lesmateriaal uitwisselen met andere leraren. In het voortgezet onderwijs gaan deze leraren ook significant meer tijd besteden aan het begeleiden van leerlingen.

Ook op de *professionaliteit van de schoolorganisatie* laat de masteropleiding SEN een positief effect zien, vooral ten aanzien van het vaker reflecteren op het eigen functioneren en het vaker toegankelijk maken van nieuwe inzichten voor anderen binnen de schoolorganisatie. Master SEN opgeleide leraren voelen zich naar eigen zeggen professioneler en zelfverzekerder en daardoor delen ze meer (specialistische) kennis met collega's.

Hoewel duidelijk is dat vooral leraren met affiniteit met onderzoek de masteropleiding SEN gaan volgen, heeft de opleiding ook op deze leraren een positief effect op het verder ontwikkelen van een *onderzoekende houding*, in elk geval aantoonbaar in het primair onderwijs. Specifiek gaat het dan om het aan anderen kunnen uitleggen hoe je onderzoek kunt gebruiken in je werk als leraar en weten hoe je meer onderzoeksmatig te werk moet gaan. Of de onderzoeksmatige houding wordt geaccepteerd en gewaardeerd in school, is sterk afhankelijk van de schoolorganisatie. Het toegankelijk maken, uitdragen en verspreiden van kennis wordt volgens alumni vergemakkelijkt doordat ze hebben geleerd beter te onderbouwen en communiceren.

De belangrijkste *belemmeringen* voor de effectiviteit van de masteropleiding SEN zijn volgens alumni de beperkte mogelijkheden om het geleerde binnen de onderwijspraktijk toe te passen en om in (belonings)positie te verbeteren, behalve bij doorstroom naar management of specialist. Bevorderende factoren zijn vooral het krijgen van tijd, ruimte, aandacht en vertrouwen van de directie bij het inzetten van het geleerde in een schoolbrede aanpak. Om die reden is professionaliseringsbeleid van scholen een belangrijke voorwaarde voor succes.

Effecten hbo-master eerstegraads lerarenopleidingen

Op nummer twee van gekozen hbo-masteropleidingen door leraren po/vo/mbo staan de eerstegraads lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. Van het totaal aantal eerstejaars in een onderwijsmaster op hbo-niveau, volgt ongeveer een kwart een dergelijke opleiding. De meest gevolgde masteropleidingen tot eerstegraads leraar zijn de masters wiskunde, Engels en Nederlands. Een belangrijk verschil van deze opleidingen ten opzichte van andere onderwijsmasters op hbo-niveau is dat ze nominaal (in voltijd equivalenten) anderhalf jaar duren (90 ects).

Hoewel de eerstegraads lerarenopleidingen primair gericht zijn op het verkrijgen van een hogere graad in een inhoudelijk vak, heeft het ook positieve effecten op het *pedagogisch-didactisch handelen* van alumni van de opleiding. Specifiek gaat het daarbij om het vaker hanteren van activerende werkvormen. Dat positieve effect wordt door leraren zelf verklaard door het hogere academische niveau dat de masteropleiding ze geeft, een niveau dat beter aansluit bij een rol in de bovenbouw.

Ook blijkt een eerstegraads lerarenopleiding positieve effecten te hebben op de mate van *opbrengstgericht werken* door leraren, vooral via het tijdig contact opnemen met ouders bij opvallend of problematisch gedrag en via evaluatie van het eigen handelen. De getalsmatige verbetering van de *vakinhoudelijk kennis* bij masteropgeleide leraren is vanwege het beperkte aantal alumni in het onderzoek statistisch niet significant.

Een eerstegraads lerarenopleiding heeft een positief effect op de *tijd die leraren besteden* aan de ontwikkeling van lesmateriaal en toetsen. Leraren zelf verklaren dit door de grotere vak- en didactische kennis en het ontwikkelen van onderzoekvaardigheden tijdens de masteropleiding, zoals systematisch en kritisch denken, waardoor leraren zelfverzekerder worden. Masteropgeleide leraren nemen én krijgen zo meer verantwoordelijkheid voor (de ontwikkeling van) het onderwijs. Hoewel leraren zelf de verworven kennis en onderzoekvaardigheden als grootste meerwaarde zien van een eerstegraads lerarenopleiding, worden er in de effectmeting geen significante effecten gevonden op de *onderzoekende houding*. Dat ligt vooral aan het beperkte aantal alumni in het onderzoek, want getalsmatig hebben alumni in de effectmeting vaker een onderzoekende houding en kennis over onderzoeksmatig werken dan andere leraren. Door het doen van onderzoek tijdens de masteropleiding voelen leraren zich naar eigen zeggen beter in staat om kritisch en onderzoekmatig te denken en te handelen, waardoor ze leerlingen beter kunnen begeleiden.

Deelname aan de eerstegraads masteropleiding wordt door scholen gestimuleerd wanneer er een tekort aan eerste-graders is of dreigt, en gemotiveerd door het als voorwaarde te stellen voor les geven in de bovenbouw en/of in aanmerking te komen voor een hogere functieschaal met nieuwe rollen en taken. De belangrijkste *belemmerende factoren* voor de effectiviteit van eerstegraads lerarenopleidingen bij leraren zijn de zware combinatie van werken en studeren, het gebrek aan tijd, en collega's die niet openstaan voor veranderingen. Desondanks ervaren masteropgeleide leraren meer vertrouwen en waardering en meer professionele ruimte, waarin ze meer en andere rollen krijgen.

Effecten overige hbo-masteropleidingen

Binnen de overige hbo-masteropleidingen neemt de master Leren en Innoveren een belangrijke positie in, maar komt daarnaast ook Kunsteducatie en Pedagogiek voor. Deze laatste twee opleidingen kennen een relatief gering aantal studenten.

Hoewel de overige hbo-masteropleidingen minder gericht zijn op het verbeteren van lesgeven of het versterken van het primaire proces, laten ook deze masteropleidingen positieve effecten zien op het *pedagogisch-didactisch handelen* van leraren, onder andere het vaker gebruiken van activerende werkvormen en het afstemmen van de instructie op verschillen tussen leerlingen. Alumni van deze masteropleidingen zien daarnaast vooral opbrengsten in termen van meer algemene onderwijskundige en pedagogische competenties van leraren waar het gaat om het kunnen omgaan met verschillende leerstijlen van leerlingen, of het kunnen voeren van gesprekken met kinderen. De masters leiden volgens hen tot het bewuster nadenken over lessen en processen in de klas en tot meer oog voor groepsdynamische processen.

De getalsmatig grotere deelname aan gezamenlijke activiteiten door leraren en de grotere samenwerking met andere leraren zijn te klein om van effecten van overige hbo-masteropleiding op de *professionaliteit van leraren* te kunnen spreken. Masteropgeleide leraren geven zelf aan na de opleiding wel meer gericht te zijn op samenwerking, zowel met collega's binnen de school als daarbuiten. Daar moeten ze soms wel het juiste moment voor zoeken, omdat collega's er niet altijd op zitten te wachten. De overige hbo-masteropleidingen laten gemiddeld wel positieve effecten zien ten aanzien van de *tijdsbesteding* van leraren aan het ontwikkelen van lesmateriaal en toetsen, en aan het begeleiden van beginnende leraren. Alumni voelen zich volgens eigen zeggen gesterkt door de nieuwe kennis die ze tijdens de opleiding verworven hebben, het geeft hen handvatten bij veranderprocessen binnen de schoolorganisatie. Daardoor worden ze in toenemende mate gesprekspartner voor leidinggevend en collega's met betrekking tot de visie en missie van de school. De mate waarin dat lukt hangt wel af van de manier waarop ze deel uitmaken van een team en de mate waarin leidinggevend in staat en bereid zijn om het gesprek over visie en missie te voeren.

De overige hbo-masteropleidingen hebben gemiddeld genomen ook positieve effecten op de *professionaliteit van de schoolorganisatie* in het algemeen en op het tot stand brengen van een professionele, lerende omgeving en het reflecteren op het eigen functioneren in het bijzonder. Volgens masteropgeleide leraren komt binnen de schoolorganisatie steeds meer focus op doorgaande professionalisering, maar is dat nog niet doorgetrokken naar actieve sturing op masterkwalificaties of kwantitatieve targets ten aanzien van het aantal mastergekwalificeerde leraren binnen de school. Masteropleidingen worden vooral nog op basis van eigen initiatief gevolgd, al is het voor scholen vaak een argument voor promotie naar een hogere functieschaal.

De in de effectmeting gevonden positieve effecten van overige hbo-masteropleidingen op de *onderzoekende houding* van leraren, specifiek het beter in staat zijn om anderen uit te leggen hoe je onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar, worden herkend door masteropgeleide leraren. Leraren worden als gevolg van de masteropleiding naar eigen zeggen sterker in de reflectie op processen en in procesmatig, stapsgewijs, iteratief werken, ze worden weer nieuwsgierig en leergierig, en zijn sneller geneigd om er literatuur op na te slaan en de kennis die dat oplevert te delen met collega's. Ze stellen gerichtere vragen en denken innovatiever en meer out-of-the-box.

Een goede inbedding van masteropleidingen in het school- en personeelsbeleid kan leiden tot duidelijkere verwachtingen vanuit de schoolorganisatie en tot een makkelijkere erkenning van ontwikkelde kwalificaties. Dit geldt specifiek voor de overige hbo-masteropleidingen, omdat dit veelal masteropleidingen zijn die de nadruk leggen op kwaliteiten die ingezet kunnen worden voor ontwikkelingen die de eigen klas en het eigen lesgeven overstijgen. Vaak is het beleid op papier aanwezig, maar wordt dat na afloop van de opleiding niet altijd omgezet in concrete acties en mogelijkheden. Sommige alumni missen collega's en teamleiders op hetzelfde denkniveau, met wie ze zaken kunnen delen en bespreken. Verder noemen alumni van de overige hbo-masteropleidingen vooral de gevraagde tijdsinvestering als belangrijkste *belemmerende factor* voor het behalen van opbrengsten.

Universitaire masteropleidingen

Naast de hbo-masteropleidingen, volgen leraren ook universitaire masters als post-initiële opleiding. Hierbij gaat het niet om de (initiële) universitaire lerarenopleiding, maar om masters als onderwijskunde, pedagogiek of Master Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT). Deze masteropleidingen zijn niet meegenomen in de effectmeting omdat de aantallen studenten te klein zijn en bovendien moeilijk konden worden bereikt om onderbouwde uitspraken te kunnen doen over (kwantitatieve) effecten.

Naar eigen zeggen zijn alle alumni van universitaire masteropleidingen bewuster, zelfreflectiever, analytischer en kritischer geworden (onder meer ten aanzien van methodes) en gaan ze meer op zoek naar onderzoekspublicaties. De alumni van de onderwijskundige en pedagogische masters kunnen er ook wat mee in de klas: soms in het lesgeven (planmatiger, doelgerichter, instructie voor moeilijk lerende kinderen), soms in de omgang met leerlingen (sociaal-emotionele omgang, meer doorvragen, denkvermogen stimuleren).

De universitaire masteropleidingen hebben in alle gevallen gezorgd voor een kritischer houding en een veranderde blik op het beroep, in die zin dat de masteropgeleiden hun kennis en ervaringen graag gehonoreerd willen zien en willen inzetten. Soms betekent dat (vooral bij MEBIT opgeleiden) ze een ambitie hebben die verder reikt dan onderwijs geven. Daarnaast willen ze erkenning van hun expertise in de vorm van een hogere inschaling. Het primair onderwijs lijkt maar beperkt mogelijkheden te hebben voor masteropgeleiden met een universitaire master.

De alumni van de universitaire masteropleidingen willen hun kennis en expertise graag delen met collega's. Dat blijkt echter in een aantal gevallen lastig. De samenwerking met collega's en de rol die masteropgeleiden daarin nemen, lijkt in hoge mate af te hangen van hun senioriteit en/of de rol die ze toebedeeld hebben gekregen in de school. Als gaat om het (anders) ontwerpen en organiseren van onderwijs, dan komt een gevarieerd beeld naar voren. Masteropgeleide leraren passen hun inzichten allemaal toe bij het ontwerpen en organiseren van hun eigen onderwijs. Maar buiten de klas lijkt dit vooral te gebeuren als ze daarvoor uitgenodigd zijn, bijvoorbeeld om het hele leesonderwijs opnieuw op te zetten, of bij specifieke veranderprocessen.

Bij de MEBIT afgestudeerden lijken kennis toepassen en verspreiden, door hun rol in de school, samen te gaan. Zij zijn betrokken bij visie, beleid en veranderingsprocessen en de masteropleiding heeft hier een rol in gespeeld. Zij zijn – meer dan de andere universitaire masters – ook onder-

zoeksmatiger en hierdoor innovatiever geworden in hun handelen: meer uitproberen, analyses maken en ook literatuur lezen. De alumni Onderwijskunde slagen er nog niet in om hun kwaliteiten op schoolniveau in te zetten ten behoeve van het versterken van de organisatie en cultuur binnen de school.

Onderliggende mechanismen

De impact van de masteropleiding op leraren en hun omgeving is te verklaren via twee generieke getrapte mechanismen die gelden voor alle typen masteropleidingen:

- *De impact van masteropleidingen op leraren*
Doordat een masteropleiding leidt tot verdieping van de kennis en vaardigheden van leraren, kijken masteropgeleide leraren met nieuwe ogen naar hun eigen praktijk en kunnen ze die duiden door middel van nieuwe begrippen en concepten. Doordat in het curriculum van de masteropleidingen onderzoek en reflectie een belangrijke rol spelen, ontwikkelen leraren een meer kritisch reflectieve en onderzoekende houding en vaardigheid. Het resultaat hiervan is dat leraren zich herbezinnen op het leerproces van leerlingen, op de pedagogisch-didactische aanpakken die binnen de school gehanteerd worden en op hun rol daarbij, hun routines kritisch bekijken, heroverwegen en doorbreken, meer zelfvertrouwen en zekerheid ontwikkelen (o.a. omdat ze hun opvattingen beter kunnen onderbouwen met theorie en concepten en daar taal voor beschikbaar hebben), en daardoor meer out-of-the box durven te werken bij het verbeteren en vernieuwen van hun onderwijs. Dit alles op voorwaarde dat de opleiding in het curriculum, de theorie, de verwerkingsopdrachten en het onderzoek een actieve verbinding leggen met de dagelijkse praktijk van de leraren.
- *De impact van masterleraren op hun school*
Door de ervaren betekenis van de masteropleiding voor hun eigen praktijk, zijn masteropgeleide leraren sneller geneigd om hun verworven kennis en inzichten te delen met collega's, nieuwe aanpakken te introduceren en uit te proberen, te kijken of ze collega's mee kunnen nemen bij die nieuwe aanpakken, onderzoek en kritische reflectie binnen de school te stimuleren. Zo dragen ze bij aan een meer innovatieve en onderzoekende cultuur binnen de school. De voorwaarden hiervoor zijn dat de rol die ze pakken aansluit bij de agenda van de leidinggevende en de school (en daar liefst op voorhand ook al afspraken over gemaakt zijn), er binnen de school al in enige mate sprake is van een lerende cultuur waarin het gewoon is om kennis en inzichten te delen en kritisch te reflecteren, ze erkend worden in hun (nieuw verworven) expertise, ze collega's hebben die als gelijkwaardige gesprekspartners fungeren en ze mogelijkheden hebben om nieuwe rollen te pakken die hun eigen lespraktijk en klassen overstijgen.

Daarnaast zijn verklarende mechanismen vooral afhankelijk van de nadruk die op bepaalde elementen van het onderwijsproces wordt gelegd en de kennis die daarbij wordt aangereikt. Dit verschilt per type masteropleiding. De verklarende mechanismen laten zien dat er verschillende condities zijn die voorwaardelijk zijn voor het bereiken van de potentiële impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving:

- *Conditie ten aanzien van het opleidingsprogramma van de masteropleiding:*
Opleidingsprogramma's moeten deelnemende leraren uitdagen om een actieve verbinding te

maken met de eigen onderwijspraktijk. Daarnaast moeten opleidingsinstituten een actieve verbinding proberen te maken met de school waar leraren werkzaam zijn, zodat voorafgaand en tijdens de opleiding een verbinding wordt gelegd tussen de doelen van de opleiding, van de deelnemende leraar en van de school, waarmee condities geschapen worden voor het effectief benutten van de door de masterleraar ontwikkelde kwaliteiten.

- *Conditie ten aanzien van scholen:*

In een school met weinig masteropgeleide leraren is de potentiële impact van één extra masteropgeleide leraar groter, maar lopen masteropgeleide leraren sneller het risico om in een isolement terecht te komen. Wanneer er meer collega's een masteropleiding (gelijktijdig of volgtijdelijk) gevolgd hebben, kan er een kritische massa ontstaan die verandering in de school teweeg kan brengen. Als er al veel masteropgeleide leraren in een school zijn, dan zal – op schoolniveau – de impact van een individuele masteropgeleide leraar minder opvallend zijn, maar kan dat wel leiden tot een versterking van de cultuur. Dit betekent dat het van belang is dat scholen actief beleid voeren ten aanzien van (het benutten van) masteropgeleide leraren. Dat beleid heeft betrekking op de rol die masteropgeleide leraren kunnen spelen in de onderwijsontwikkeling, de structuur en de cultuur van de school. Voorkomen moet worden dat masteropgeleide leraren in een isolement komen. Dat kan bijvoorbeeld door te stimuleren dat meerdere leraren (gezamenlijk) een masteropleiding volgen, en dat masteropgeleide leraren elkaar binnen de school opzoeken en versterken.

Aanbevelingen

Op basis van de effectmeting en verklarende evaluatie is een aantal aanbevelingen te formuleren voor het versterken van de impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving.

1. *Zet de inspanningen om het aantal masteropgeleide leraren te vergroten voort*

Massa is een belangrijke factor in het vergroten van de impact van masteropleidingen. Die massa kan bereikt worden door een lange adem en door het verlichten van de druk die het volgen van een masteropleiding voor leraren oplevert. De Lerarenbeurs wordt door leraren ervaren als een belangrijke facilitering. Voortzetting van deze regeling zal een belangrijke bijdrage leveren aan het vergroten van het aantal masteropgeleide leraren.

2. *Versterk het beleid ten aanzien van masteropgeleide leraren binnen scholen*

De inbedding en daarmee de benutting van masteropgeleide leraren binnen scholen is in belangrijke mate afhankelijk van het beleid van de school. Scholen zullen een meer expliciet beleid moeten ontwikkelen rond masteropgeleide leraren. Dit vraagt ook bewustwording en professionalisering van het schoolbestuur, schoolleiders en teamleiders. Hier spelen de sectorraden een belangrijke rol.

3. *Versterk de samenwerking tussen school en masteropleiding*

Tijdige afstemming tussen de ambities van de masteropleiding, masterleraar en de school kan een belangrijke bijdrage leveren aan het sterker benutten van masteropleidingen. Daartoe is het van belang dat er een nauwere relatie komt tussen de opleider, de deelnemer en de leidinggevende zodat er tijdens de opleiding binnen de school reeds een beeld kan ontstaan welke kwaliteiten de leraar ontwikkelt en hoe die in te zetten en te benutten zijn binnen de school.

4. *Verbreed de mogelijkheden van de teambeurs*

Met name in scholen waar nog weinig masteropgeleide leraren aanwezig zijn, lopen masteropgeleide leraren het risico in een isolement terecht te komen. Een meer collectieve aanpak waarbij meerdere leraren een (zelfde) master volgen kan dan een efficiënte interventie zijn. Bij zo'n aanpak kan bovendien een krachtige samenwerking tussen een schoolbestuur en een opleidingsinstelling ontstaan, wat bijdraagt aan een sterkere afstemming tussen de bestuursdoelen en de opleidingsdoelen. De teambeurs die voor het primair onderwijs gecreëerd is, kan ook een goede bijdrage leveren aan versterking van masteropgeleide leraren in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs en zou daarom verbreed moeten worden naar andere sectoren.

5. *Zorg voor follow-up na afronding van de masteropleiding*

De inzet en impact van masteropleidingen kan vergroot worden wanneer sneller mogelijkheden gevonden worden om afgestudeerde masterleraren in te zetten. Dat kan bevorderd worden als leraren en hun leidinggevendenden daar al tijdens de opleiding over nadenken. Daarvoor kan worden gekeken naar subsidiemogelijkheden, bijvoorbeeld door de leraar te ondersteunen bij een aanvraag voor het LerarenOntwikkelfonds.

6. *Ontwikkel een sectorbeeld rond loopbaanpaden en –mogelijkheden voor leraren*

Een belangrijke belemmering die veel masterleraren ervaren, is het gebrek aan ontwikkelmogelijkheden binnen de school. Veel scholen kennen weinig differentiatie in taken en rollen. Het is daarom van belang om landelijk beelden te ontwikkelen ten aanzien van mogelijkheden voor functiedifferentiatie en loopbaanpaden voor leraren en good practices bij scholen in kaart te brengen. Op dit moment zijn verschillende initiatieven op dit terrein gaande.

Inhoud

| | |
|---|-----------|
| Samenvatting | i |
| 1 Inleiding | 1 |
| 1.1 Aanleiding van het onderzoek..... | 1 |
| 1.2 Doel van het onderzoek..... | 2 |
| 1.3 Onderzoeksopzet in het kort..... | 3 |
| 1.4 Eerder aangetoonde effecten masteropleiding..... | 4 |
| 1.5 Leeswijzer..... | 7 |
| 2 Kenmerken van leraren die een masteropleiding volgen | 9 |
| 2.1 Gekozen masteropleidingen door leraren..... | 9 |
| 2.2 Kenmerken van leraren per type masteropleiding..... | 10 |
| 2.3 Motivatie voor het volgen van een masteropleiding..... | 12 |
| 3 Effecten van een hbo-masteropleiding | 15 |
| 3.1 Potentiële effecten..... | 15 |
| 3.2 Effecten van de master SEN..... | 16 |
| 3.3 Effecten van de eerstegraads lerarenopleidingen..... | 25 |
| 3.4 Effecten van overige hbo-masteropleidingen..... | 28 |
| 3.5 Gemiddelde effecten van een hbo-masteropleiding..... | 30 |
| 4 Ervaringen van schoolleiders | 35 |
| 4.1 Ervaring met masteropleidingen..... | 35 |
| 4.2 Schoolbeleid ten aanzien van masteropleidingen..... | 36 |
| 4.3 Effecten op leerlingen..... | 37 |
| 4.4 Effecten op leraren..... | 38 |
| 4.5 Effecten op schoolniveau..... | 39 |
| 4.6 Effecten voor de onderwijssector..... | 40 |
| 4.7 Professionele oriëntatie en schoolontwikkeling..... | 42 |
| 5 Verklaring van effecten | 45 |
| 5.1 Opzet van de verklarende evaluatie..... | 45 |
| 5.2 Master SEN..... | 47 |
| 5.3 Master eerstegraads lerarenopleiding..... | 57 |
| 5.4 Overige hbo-masteropleidingen..... | 62 |
| 5.5 Opbrengsten van universitaire masteropleidingen..... | 72 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 5.6 | Uitkomsten van de verklarende evaluatie..... | 81 |
| 6 | De impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving..... | 91 |
| | Literatuur | 101 |
| Bijlage A | Uitgebreide onderzoeksopzet..... | 107 |
| Bijlage B | Vragenlijst leraren..... | 113 |
| Bijlage C | Vragenlijst schoolleiders..... | 127 |
| Bijlage D | Effecttabellen..... | 132 |
| Bijlage E | Opzet en respons schoolleidersenquête | 181 |
| Bijlage F | Matchingtabellen..... | 183 |

1 Inleiding

Om zicht te krijgen op de feitelijke effecten van een masteropleiding door leraren op de kwaliteit van leraren zelf en de (school)omgeving waarin ze werken, is vier jaar lang onderzoek gedaan waarin een theoretisch (wetenschappelijk) en empirisch (causaal) verband is gelegd tussen de masteropleiding door leraren en de kwaliteit van het onderwijs.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

In het voorjaar van 2011 heeft de Onderwijsraad¹ geadviseerd om leraren in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs (voor de algemeen vormende vakken) binnen vijf jaar na benoeming een master te laten halen. 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 2013 herhaalde de Onderwijsraad beide adviezen.²

In het 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 review-studie uitgevoerd door het ICLON naar wat internationaal bekend is over de effectiviteit van masteropgeleide leraren.³

Uit deze review blijkt dat veel factoren de kwaliteit en effectiviteit van leraren 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 leerlingprestaties.

Internationale vergelijkingen tonen echter aan dat een mastergraad bij leraren één van de factoren is die samenhangen met het feit dat landen op onderwijsgebied goed presteren en goed onderwijs aan leerlingen bieden (McKinsey, 2007). Het ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (OCW) heeft daarom de ambitie om in 2020 meer masteropgeleide leraren voor de klas te hebben. Er wordt gestreefd naar breed samengestelde schoolteams van leraren met verschillende (academische) opleidingsniveaus, die continu streven naar verbetering van het onderwijs.

In de sectorakkoorden po⁴ en vo⁵ heeft OCW afspraken gemaakt over de toename van het aantal masteropgeleide leraren voor de klas. Doelstelling is dat 30 procent van de leraren in het po in 2020 een wo-bachelor, hbo- of wo-masteropleiding heeft afgerond. In het vo is afgesproken dat 50 pro-

¹ Onderwijsraad (2011) ‘Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs’ en ‘Goed opgeleide leraren voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs’.

² In ‘Kiezen voor kwalitatief sterke leraren’ en ‘Naar kwalitatief goede leraren’.

³ ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten Universiteit Leiden (2011). Relaties tussen masterniveau en kwaliteit van onderwijs: Conclusies en verklaringen vanuit onderzoek.

⁴ Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs (ministerie van OCW 2014a).

⁵ Sectorakkoord VO 2014-2017 (ministerie van OCW 2014b).

cent van alle leraren in 2020 een hbo- of wo-masteropleiding heeft afgerond en dat 80 tot 85 procent van de leraren in de bovenbouw van het vwo een wo-masteropleiding heeft afgerond. Het opleidingsniveau van leraren is ook één van de thema's waarover met alle hogescholen en universiteiten afspraken zijn gemaakt in het kader van de prestatieafspraken hoger onderwijs.

Om de beoogde percentages te halen is het niet voldoende om meer nieuwe leraren op masterniveau op te leiden, maar is het vooral nodig om reeds werkende leraren met een bachelorkwalificatie te stimuleren om gedurende hun loopbaan een (post-initiële) masterkwalificatie te behalen. Daartoe heeft het ministerie in de afgelopen jaren diverse maatregelen genomen, waaronder het instellen van de Lerarenbeurs.

Tegelijkertijd wil OCW graag meer zicht krijgen op de effecten van meer masteropgeleide leraren in het po, vo en mbo. Daartoe is in 2014 vooronderzoek gedaan naar de potentiële effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving en is een nulmeting gehouden onder leraren die in september 2013 zijn gestart met een masteropleiding en een controlegroep van leraren zonder masteropleiding (Heyma et al., 2014). Naar aanleiding van dat vooronderzoek is besloten om vervolgonderzoek te verrichten naar de effecten van een masteropleiding in de periode 2015 tot en met 2017. Dit rapport beschrijft de resultaten over de totale onderzoeksperiode.

1.2 Doel van het onderzoek

Met het onderzoek naar effecten van een masteropleiding voor leraren in het po, vo en mbo 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 zijn 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.

Er is gestreefd naar zo 'hard' mogelijke evidentie van effecten en verklarende mechanismen van de gevolgde masteropleidingen door leraren. Het onderzoek kent daarom een experimentele opzet, waarmee gevonden effecten zo zuiver mogelijk aan de masteropleiding kunnen worden toegeschreven. Directe effecten op leerresultaten van leerlingen zijn buiten beschouwing gelaten, omdat dergelijke effecten door teveel andere factoren worden beïnvloed en niet zuiver zijn toe te wijzen aan het wel of niet bezitten van een masterkwalificatie van de betrokken leraren.

In het onderzoek is de volgende definitie van een masteropleiding voor leraren gehanteerd:

'Een door leraren in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs gevolgde masteropleiding op het gebied van onderwijs op hbo-niveau, of een post-initiële masteropleiding op het gebied van onderwijs op wo-niveau.'

1.3 Onderzoeksofzet in het kort⁶

Opzet effectmeting

Voor de effectmeting zijn leraren die een masteropleiding volgen (de interventiegroep) en leraren zonder masteropleiding (de controlegroep) gevolgd door de tijd via jaarlijks herhaalde enquêtes. Daarmee is informatie verzameld over een reeks uitkomstmaten waarop de masteropleiding potentieel effect kan hebben. Door de ontwikkeling in de tijd van die uitkomstmaten tussen de interventie- en controlegroep te vergelijken, zijn effecten van de masteropleiding vastgesteld. Om ervoor te zorgen dat beide groepen leraren goed vergelijkbaar zijn, is via matching een vergelijkbare groep leraren zonder masteropleiding bij de groep leraren met een masteropleiding gezocht. Matching is toegepast op *objectieve* kenmerken als leeftijd en opleidingsachtergronden én op *subjectieve* factoren zoals de mening over en motivatie voor het volgen van een masteropleiding.

Het onderzoek richtte zich oorspronkelijk op masteropleidingen op hbo- én op wo-niveau. In het vervolgonderzoek is het niet haalbaar gebleken om de wo-masteropleidingen mee te nemen in de (kwantitatieve) effectmeting. Dit lag onder andere aan het geringe aantal leraren dat een dergelijke opleiding volgt⁷. Effecten van wo-masteropleidingen zijn daarom kwalitatief vastgesteld via de focusgroeps gesprekken die zijn gehouden in het kader van de verklarende evaluatie (zie Hoofdstuk 5).

De kwantitatieve effectmeting is uitgevoerd op twee cohorten leraren die in respectievelijk studiejaar 2013-2014 en studiejaar 2014-2015 zijn begonnen aan een hbo-masteropleiding. Beide cohorten zijn gedurende maximaal vier jaar gevolgd, waarbij jaarlijks een meting is uitgevoerd. Tabel 1.1 geeft daarvan een overzicht.

Tabel 1.1 Overzicht van de metingen per hbo-mastercohort

| Meting | Hbo-mastercohort 2013-2014 | Hbo-mastercohort 2014-2015 |
|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Nulmeting | Enquêtejaar 2014 | Enquêtejaar 2015 |
| Tussenmeting 1 | Enquêtejaar 2015 | Enquêtejaar 2016 |
| Tussenmeting 2 | Enquêtejaar 2016 | |
| Eindmeting | Enquêtejaar 2017 | Enquêtejaar 2017 |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

In het onderzoek zijn zowel effecten *tijdens* het volgen van de masteropleiding als *na afronding* ervan vastgesteld.⁸ Tabel 1.2 toont op basis van welke enquêtes deze effecten zijn vastgesteld. Er is sprake van effecten wanneer de ontwikkeling van uitkomstmaten over de tijd significant verschilt tussen de interventie- en controlegroep (difference-in-difference methode).

⁶ Een uitgebreide beschrijving van de onderzoeksofzet is opgenomen in Bijlage A.

⁷ Ook bleek het lastig om leraren die een (post-initiële) wo-masteropleiding volgen uit te nodigen voor deelname aan het onderzoek. Post-initiële masteropleidingen worden namelijk niet bekostigd, waardoor inschrijvingen niet geregistreerd worden bij DUO. Er is getracht om de registratie van de Lerarenbeurs te benutten, maar ook dat heeft onvoldoende respons opgeleverd.

⁸ Dit is mogelijk gemaakt door in de enquête leraren die nog bezig zijn met hun masteropleiding te onderscheiden van leraren die de masteropleiding reeds hebben afgerond.

Tabel 1.2 Overzicht van de effecten op verschillende momenten in de tijd

| | Hbo-mastercohort 2013-2014 | Hbo-mastercohort 2014-2015 |
|--|----------------------------|----------------------------|
| Effecten aan het begin van de opleiding | Enquêtejaar 2014 | Enquêtejaar 2015 |
| Effecten tijdens de opleiding | Enquêtejaar 2015 en 2016 | Enquêtejaar 2016 |
| Effecten na diplomering | Enquêtejaar 2016 en 2017 | Enquêtejaar 2016 en 2017 |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

Een soortgelijke enquête als onder leraren is op twee momenten gedurende het onderzoek ook uitgezet onder de schoolleiders van masteropgeleide leraren: een keer in 2015 en een keer in 2017. Contactgegevens werden verkregen via de responderende leraren in een masteropleiding. In deze schoolleidersenquête zijn soortgelijke vragen gesteld ten aanzien van masteropgeleide leraren in de school als in de lerarenenquête, ook in vergelijking met niet-masteropgeleide leraren. Bovendien is gevraagd naar het schoolbeleid ten aanzien van masteropleidingen en professionalisering van leraren en de schoolorganisatie in het algemeen. Dat geeft niet alleen een beeld van het verschil in ervaringen van de opbrengsten van een masteropleiding tussen leraren en schoolleiders, maar ook een indruk van verschillen die afhankelijk zijn van dat schoolbeleid. Omdat het hier gaat om (subjectieve) ervaringen van schoolleiders die niet één-op-één kunnen worden gerelateerd aan een bepaalde interventie (een leraar die een masteropleiding volgt), kunnen er geen effecten worden afgeleid. De ervaringen van schoolleiders met masteropgeleide leraren worden daarom als zodanig in een apart hoofdstuk besproken.

Opzet verklarende evaluatie

Voor het kunnen duiden van de gevonden effecten in de effectmeting is een verklarende evaluatie uitgevoerd, waarin op zoek is gegaan naar werkzame mechanismen tussen de masteropleiding als interventie en de effecten als opbrengsten. Voor die verklarende evaluatie is allereerst een reconstructie van de beleidstheorie uitgevoerd en zijn vervolgens focusgesprekken gehouden met masterstudenten en diepte-interviews met leraren die één tot drie jaar geleden een masteropleiding hebben afgerond. Ook is gesproken met leidinggevenden van leraren die een masteropleiding volgen of gevolgd hebben. De resultaten van alle afzonderlijke gesprekken zijn gecombineerd om de resultaten uit de effectmeting nader te duiden.

1.4 Eerder aangetoonde effecten masteropleiding

Voor en tijdens de uitvoering van dit onderzoek zijn er diverse andere studies uitgevoerd die raakvlakken vertonen met het huidige onderzoek naar de effecten van een masteropleiding voor leraren. In deze paragraaf worden de uitkomsten van die studies kort samengevat. De resultaten zijn geclusterd naar verschillende effecten.

Effecten op de kwaliteit van leraren

Volgens een evaluatie van ResearchNed (Kurver et al., 2015) heeft het volgen van een opleiding met een Lerarenbeurs gunstige gevolgen voor leraren. De helft van de leraren die zijn ondervraagd geeft aan dat ze na het volgen van hun opleiding kwalitatief beter lesgeven. Dat geldt voor leraren binnen alle onderwijssectoren. De meerderheid van directeuren en bestuurders bevestigt dit beeld

en geeft aan dat de kwaliteit van zowel leraren als het onderwijs verbetert als gevolg van een opleiding met de Lerarenbeurs. De kwaliteit van lerarenteams neemt toe doordat de opgedane kennis gedeeld wordt met elkaar. Deze resultaten hebben zowel betrekking op gevolgde bachelor- en masteropleidingen in het kader van de Lerarenbeurs. In het primair onderwijs wordt de Lerarenbeurs met name aangevraagd voor het volgen van de master Special Educational Needs (SEN).

Onderzoek van Ecorys (Van Brakel et al., 2016) komt tot dezelfde conclusies voor masteropgeleide leraren in het voortgezet onderwijs. Uit enquêtes en interviews waarmee leraren en schoolleiders zijn ondervraagd, blijkt dat circa drie kwart van de bevraagde leraren vindt dat een masteropleiding een duidelijke meerwaarde heeft voor de school. Schoolleiders ervaren bij leraren met een masteropleiding met name sterkere reflectieve vaardigheden, een bredere kijk op schoolontwikkeling, het meer openstellen voor het geven van en vragen om professionele feedback, een meer trekkende rol bij gezamenlijke professionele activiteiten en een versterking van de professionele leercultuur. De belangrijkste bijdrage van een masteropleiding aan de ontwikkeling van de competenties van leraren wordt ervaren in brede of gespecialiseerde vakinhoudelijke kennis en onderzoeksvaardigheden.

De resultaten in de studies van ResearchNed (Kurver et al., 2015) en Ecorys (Van Brakel et al., 2016) zijn gebaseerd op inzichten van leraren, schoolleiders en bestuurders in het onderwijs. Ze zijn niet gestaafd aan feitelijke (kwantitatieve) uitkomstmaten zoals in het huidige onderzoek wordt gedaan.

Effecten op leerprestaties van leerlingen

Uit Van der Steeg (2016) blijkt dat een kwalitatief betere leraar de cognitieve prestaties van leerlingen positief beïnvloedt. De empirische analyse gebruikt beoordelingen van leraren gebaseerd op lesobservaties met ‘*rubrics*’ die betrekking hebben op pedagogische-, didactische- en klassenmanagementvaardigheden, CITO-scores van rekenen, spelling en lezen en achtergrondkenmerken van leerlingen in de klas om de voorspellende waarde van deze beoordelingen op leerlingprestaties te schatten. De score van leraren op de ‘*rubrics*’ blijkt de prestaties van leerlingen op het gebied van wiskunde, lezen en spelling te voorspellen. Met name het vervangen van één van de slechtst presterende leraren door één van de best presterende leraren leidt tot een relatief grote toename in leerlingprestaties. De studie van Van der Steeg (2016) toont vooral aan dat de leerprestaties van leerlingen significant kunnen verbeteren wanneer het volgen van een masteropleiding de pedagogische-, didactische- en klassenmanagementkwaliteiten van een leraar verbetert.

Effecten op baan(behoud) in het onderwijs en positie op de arbeidsmarkt

Naast een verbeterde kwaliteit van de leraar, kan een vervolgopleiding zorgen voor een bredere inzetbaarheid van leraren en betere loopbaanmogelijkheden. Ruim 80 procent van de leraren die een opleiding volgen met de Lerarenbeurs, geeft aan dat de opleiding bijdraagt aan het vergroten van de carrièremogelijkheden binnen het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Dit wordt ondersteund door resultaten van CentERdata (Den Uijl et al., 2016). Uit een analyse over de periode 2008-2014 blijkt dat leraren in het po en vo die een extra diploma behalen grotere kans hebben op schaalverhoging dan leraren die dat niet doen. Toegespitst op masteropgeleide leraren blijkt dat 88 procent van de ondervraagde schoolleiders aangeeft dat masteropgeleide leraren nieuwe rollen en taken

krijgen binnen de school (Van Brakel et al., 2016). Bij wo-masteropgeleide leraren gaat het bij voorkeur om het uitvoeren van onderzoekstaken en bij hbo-masteropgeleide leraren om het ondersteunen van leerlingen met leerproblemen.

Schaacke en Deckers (2017) vergelijken de arbeidsmarktpositie van leraren die in de periode 2008-2015 een tweede diploma in het hoger onderwijs hebben behaald met de arbeidsmarktpositie van leraren die dat niet hebben gedaan. Hierin is ook onderscheid gemaakt tussen leraren met en zonder Lerarenbeurs. Leraren met een tweede diploma blijken vaker in het onderwijs werkzaam te blijven. Ze hebben niet vaker een andere functie dan leraren zonder tweede diploma. Wel blijken ze vaker te wisselen van school(bestuur) dan leraren die geen tweede diploma hebben behaald in de periode 2008-2015. Omdat dit geen zuivere effectmeting is, kunnen ook andere factoren van invloed zijn geweest op het feit dat leraren met een tweede diploma vaker wisselen van school(bestuur) dan leraren zonder tweede diploma. Desondanks impliceert de studie dat een tweede diploma in ieder geval niet leidt tot een significante uitstroom uit het onderwijs of zelfs uit het beroep van leraar.

Van der Steeg (2016) benut gegevens over de Lerarenbeurs en achtergrondkenmerken van aanvragers om aan te tonen dat er een klein positief effect is van het toekennen van een Lerarenbeurs op het behoud van leraren in het onderwijs, gemeten vier jaar na inschrijving voor de opleiding. Hierbij is gebruikgemaakt van een quasi-experimenteel model, waarbij aanvragers net na de datum dat geen aanvragen meer werden toegekend worden vergeleken met aanvragers die nog net wel een Lerarenbeurs hebben gekregen. De effecten zijn met name zichtbaar voor leraren in het voortgezet onderwijs, leraren tussen 35 en 64 jaar, leraren die nog niet gestart waren met de opleiding ten tijde van de aanvraag en leraren met een inschrijving voor een opleiding met een studieduur tussen de één en twee jaar. Onbekend is of deze effecten ook op langere termijn zichtbaar blijven.

Van degenen die met een Lerarenbeurs een tweede hoger onderwijsdiploma hebben behaald, is acht procent niet meer werkzaam in het onderwijs op 1 oktober 2015. Ecorys (Van der Ploeg, 2017) telt hierbij degenen met een andere functie dan leraar op 1 oktober 2015, waaruit blijkt dat na het behalen van een diploma met de Lerarenbeurs ongeveer 88 procent na enige jaren werkzaam is als leraar in het onderwijs. Het overgrote deel van de met de Lerarenbeurs behaalde opleidingen draagt daarom bij aan het versterken van het kwalificatieniveau van leraren. Dit kan zowel via een master- als bacheloropleiding zijn.

Motieven van leraren voor het volgen van een opleiding

Verscheidende onderzoeken kijken naar de motieven van leraren voor het volgen van een tweede opleiding. Zo geeft Regioplan (Witteman-van Leenen & van Bergen, 2015) aan dat driekwart van de leraren in het po en vo die een wo-master, wo-bachelor- of hbo-masteropleiding volgen, dit doen om het lesgeven in de klas te verbeteren en hun kennis en vaardigheden te verbreden of te verdiepen. IVA (Vink et al., 2012) ondersteunt deze bevindingen. Bovendien noemt 70 procent van de leraren het op peil houden van bekwaamheden en de wens beter toegerust te zijn als leraar als motieven voor het volgen van een tweede opleiding. Het CAOP (Van der Aa et al., 2016) rapporteert dat het carrièremotief bij het volgen van een opleiding voor leraren een grote rol speelt. In het primair onderwijs geeft 47 procent van de leraren aan een opleiding te volgen met de intentie om promotie te maken en in het voortgezet onderwijs is dat 42 procent. Dit blijkt uit een internet-enquête onder ruim 1.200 leraren en 1.000 schoolleiders en aanvullende telefonische interviews

met leraren en schoolleiders uit het po en vo. Promoties worden in het po en vo vaak toegekend op basis van het behalen van extra opleidingskwalificaties. Hierbij geven schoolleiders aan dat de kwaliteit van de leraar, in plaats van anciënniteit (aantal ervaringsjaren als leraar), voorop staat bij het toekennen van promoties. Ook door Ecorys (Van Brakel et al., 2016) wordt genoemd dat een meerderheid van de leraren die een masteropleiding heeft gevolgd, aangeeft dat het vervullen van nieuwe taken en het vergroten van de kans op promotie, redenen zijn geweest om een masteropleiding naast het werk te volgen.

1.5 Leeswijzer

Dit rapport is verder als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 wordt eerst een overzicht gegeven van wat voor soort leraren een masteropleiding volgen. Dit wordt geïllustreerd aan de hand van achtergrondkenmerken en indicatoren voor de motivatie van leraren om een masteropleiding te volgen. Vervolgens worden in hoofdstuk 3 de belangrijkste resultaten van de effectmeting gepresenteerd, met onderscheid naar verschillende typen masteropleidingen en naar typen effecten (op leerlingen, leraren en de school). In hoofdstuk 4 komen de ervaringen van schoolleiders met masteropgeleide leraren aan bod. Een verklaring voor de gevonden effecten wordt gegeven in hoofdstuk 5, waar dieper wordt ingegaan op de context en condities waaronder masteropleidingen voor leraren al dan niet kunnen renderen. Hoofdstuk 6 sluit af met de belangrijkste conclusies.

2 Kenmerken van leraren die een masteropleiding volgen

De masteropleiding die leraren het vaakst volgen is de master Special Educational Needs, gevolgd door de eerstegraads lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en daarna overige masteropleidingen (Leren en Innoveren, Pedagogiek of Kunsteducatie). Leraren die deze verschillende typen masteropleiding volgen verschillen in achtergrondkenmerken, vooral qua geslacht, onderwijssector en salarisschaal, qua motivatie streven alle leraren vooral persoonlijke ontwikkeling na.

2.1 Gekozen masteropleidingen door leraren

Leraren hebben verschillende mogelijkheden als het gaat om het volgen van een masteropleiding. Volgens de inschrijvingsregistratie van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) waren er in het studiejaar 2013-2014 7.266 studenten⁹ ingeschreven bij een onderwijsmaster op hbo-niveau. Het aantal eerstejaarsstudenten betrof ongeveer de helft van het totaal aantal studenten, namelijk 3.107. In het studiejaar 2014-2015 was het aantal eerstejaars iets hoger, namelijk 3.495. In Tabel 2.1 is weergegeven welke hbo-masteropleidingen beide cohorten zijn gestart.

Tabel 2.1 De hbo-masteropleiding Special Educational Needs (SEN) is relatief populair

| | Hbo-mastercohort 2013-2014 (n=3.107) | Hbo-mastercohort 2014-2015 (n=3.495) |
|---|---|---|
| Gekozen masteropleiding | | |
| Special Educational Needs (SEN) | 65% | 59% |
| Eerstegraads lerarenopleidingen vo | 24% | 29% |
| Leren en Innoveren | 9% | 11% |
| Kunsteducatie | 2% | 3% |
| Pedagogiek | - | 8% |
| Aandeel studenten met een Lerarenbeurs | 75% | 78% |

Bron: Basisregistratie Onderwijs (BRON), bewerkingen SEO Economisch Onderzoek (2017)

De keuze van masteropleiding verschilt nauwelijks tussen beide cohorten studenten. Uit de tabel blijkt namelijk dat het merendeel van de hbo'ers voor de opleiding Special Educational Needs¹⁰ (SEN) heeft gekozen, ongeacht het cohort. De SEN-opleiding kent drie varianten, namelijk auditief gehandicapten, communicatief gehandicapten en leraar speciaal onderwijs. Maar liefst 99 procent van de eerstejaarsstudenten volgt de variant leraar speciaal onderwijs. Op nummer twee van gekozen hbo-masteropleidingen door leraren staan de eerstegraads lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. Van het totaal aantal eerstejaars in een onderwijsmaster op hbo-niveau, volgt ongeveer een kwart een dergelijke opleiding. De meest gevolgde masteropleidingen tot eerstegraads leraar zijn de

⁹ Op basis van DUO-registratie is niet bekend of dit allemaal leraren betreft.

¹⁰ De master Special Educational Needs (SEN) heeft een nieuwe naam gekregen, namelijk Master Educational Needs (MEN). Ten behoeve van de consistentie met eerdere rapporten in het kader van dit onderzoek, is ervoor gekozen om in dit rapport de oude benaming SEN te blijven hanteren.

master wiskunde, Engels en Nederlands. Een belangrijk verschil van deze opleidingen ten opzichte van andere onderwijsmasters op hbo-niveau is dat eerstegraads lerarenopleidingen nominaal (in voltijd equivalenten) anderhalf jaar duren (90 ects) in plaats van één jaar (60 ects). Binnen de hbo-opleidingen voor leraren komen ook Kunsteducatie en Pedagogiek voor. Beide opleidingen kennen een relatief gering aantal studenten.

Het cohort 2014-2015 wijkt in het onderzoek op één opleiding af van het cohort ervoor, namelijk de hbo-master Pedagogiek. Deze opleiding was niet betrokken bij het eerste hbo-cohort binnen dit onderzoek. Dit heeft als oorzaak dat de selectie van de interventiegroep destijds is gemaakt binnen het domein onderwijs¹¹ zoals DUO dat hanteert. De master Pedagogiek valt echter binnen het domein gedrag en maatschappij. Omdat deze opleiding wel relevant is voor leraren, is in het vervolg van het onderzoek ervoor gekozen om deze bij het tweede cohort alsnog te betrekken. Acht procent van de studenten in het cohort 2014-2015 volgt de master pedagogiek.

De aantallen studenten per opleiding in Tabel 2.1 geven geen uitsluitsel over het aantal *leraren* dat een hbo-masteropleiding volgt. Op basis van de inschrijvingsregistratie van DUO is namelijk niet bekend of studenten werkzaam zijn als leraar. Door de inschrijvingsregistratie te koppelen aan de registratie van de Lerarenbeurs is wel achterhaald dat minimaal driekwart van de studenten leraar is.¹²

2.2 Kenmerken van leraren per type masteropleiding

Welk type leraar volgt een hbo-masteropleiding? Verschilt het type leraar tussen de verschillende masteropleidingen? En verschillen de kenmerken van leraren die wel en geen masteropleiding volgen? Om deze vragen te beantwoorden is via de lerarenenquête aan de start van de opleiding gevraagd naar een aantal persoonskenmerken en naar een aantal kenmerken met betrekking tot het leraarschap. Deze kenmerken zijn zowel uitgevraagd aan leraren die een hbo-masteropleiding volgen als aan leraren die geen masteropleiding volgen. Masteropleidingen worden gevolgd door leraren uit verschillende onderwijssectoren. Bij de master SEN zijn die groepen groot genoeg om onderscheid te maken in de kenmerken van leraren in het po en vo. Dat geldt ook voor de leraren in de controlegroep. Voor de eerstegraads lerarenopleiding is alleen gekeken naar het vo, omdat het merendeel (92 procent) van de leraren die een dergelijke masteropleiding volgt werkzaam is in het vo. De aandelen van de verschillende kenmerken zijn weergegeven in Tabel 2.2.¹³

Kenmerken master SEN

De master SEN opleiding wordt voornamelijk gevolgd door vrouwen die als leraar werkzaam zijn in het primair onderwijs. In het po gaat het om relatief jonge leraren die een master SEN opleiding volgen, ze verschillen gemiddeld ruim vijf jaar van de leraren in het vo die een master SEN volgen. Ook is er een duidelijk verschil in salarisschaal. Circa twee derde van de leraren werkzaam in het

¹¹ Er is gekozen voor het domein onderwijs, omdat op voorhand niet bekend is welke studenten werkzaam zijn als leraar.

¹² Voor het verkrijgen van een Lerarenbeurs dient er sprake te zijn van een (vaste) aanstelling bij een onderwijsinstelling.

¹³ De verdeling van kenmerken over leraren met en zonder masteropleiding zijn gebaseerd op een enquête die niet representatief hoeft te zijn voor de totale populatie. Het gaat dus om ongewogen kenmerken in de groep respondenten, niet voor de gehele populatie van leraren po, vo of mbo.

po valt binnen de LA-schaal, terwijl in het vo juist twee derde in de LB-schaal valt. De leraren in het vo zijn tevens langer werkzaam in het onderwijs en werken meer uren per week dan leraren in het po die een master SEN opleiding volgen.

Tabel 2.2 Kenmerken van leraren verschillen tussen masteropleidingen, vooral op geslacht, onderwijssector en salarisschaal

| sector | Master SEN | | Eerste- graads leraren- opleidingen vo (n=294) | Hbo- overig (n=174) | Alle hbo- masters samen po/vo/mbo (n=1.244) | Leraren in controlegroep | |
|-----------------------------|---------------|---------------|---|---------------------------|---|-----------------------------|---------------|
| | po (n=598) | vo (n=131) | | | | po (n=829) | vo (n=440) |
| Geslacht | | | | | | | |
| Man | 4% | 22% | 51% | 30% | 22% | 14% | 42% |
| Vrouw | 96% | 78% | 49% | 70% | 78% | 86% | 58% |
| Leeftijd | | | | | | | |
| 20-25 jaar | 33% | 11% | 24% | 15% | 25% | 33% | 20% |
| 26-30 jaar | 21% | 18% | 11% | 24% | 19% | 22% | 15% |
| 31-40 jaar | 22% | 25% | 19% | 22% | 22% | 19% | 18% |
| ≥40 jaar | 24% | 46% | 46% | 39% | 34% | 26% | 47% |
| Gemiddeld | 32,8 | 38,9 | 37,6 | 37,2 | 35,4 | 29,2 | 35,4 |
| Onderwijssector | | | | | | | |
| Po | 100% | 0% | 0% | 54% | 56% | 100% | 0% |
| Vo | 0% | 100% | 100% | 30% | 38% | 0% | 100% |
| Mbo | 0% | 0% | 0% | 16% | 6% | 0% | 0% |
| Salarisschaal | | | | | | | |
| LA | 63% | 2% | 1% | 33% | 35% | 79% | 1% |
| LB | 34% | 67% | 67% | 36% | 47% | 20% | 69% |
| LC | 3% | 28% | 29% | 24% | 16% | 1% | 27% |
| LD | 0% | 3% | 3% | 6% | 2% | 0% | 2% |
| LE | 0% | 0% | 0% | 1% | 0% | 0% | 0% |
| Onderwijservaring | | | | | | | |
| <1 jaar | 1% | 2% | 0% | 0% | 1% | 1% | 2% |
| 1-5 jaar | 27% | 12% | 27% | 13% | 23% | 35% | 23% |
| 5-10 jaar | 31% | 28% | 35% | 32% | 32% | 33% | 31% |
| ≥10 jaar | 41% | 58% | 38% | 55% | 44% | 31% | 44% |
| Gemiddeld | 8,6 | 11,9 | 8,9 | 12,4 | 10,6 | 6,4 | 9,4 |
| Werktijdfactor (fte) | | | | | | | |
| 0 - 0,5 | 26% | 16% | 11% | 11% | 19% | 23% | 12% |
| 0,5 – 0,8 | 28% | 25% | 36% | 23% | 29% | 30% | 24% |
| 0,8 – 1,0 | 14% | 26% | 26% | 25% | 20% | 17% | 26% |
| ≥1,0 | 32% | 33% | 27% | 41% | 32% | 30% | 38% |
| Gemiddeld | 0,6194 | 0,7274 | 0,7042 | 0,7945 | 0,7139 | 0,6146 | 0,7356 |

Bron: Lerarenenquête (nulmeting van beide hbo-cohorten), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Kenmerken eerstegraads lerarenopleidingen voortgezet onderwijs

Eerstegraads lerarenopleidingen worden door ongeveer evenveel vrouwen als mannen gevolgd. Ten opzichte van de overige hbo-masteropleidingen zijn deze leraren gemiddeld het oudst, omdat bijna de helft van hen bij de start van de opleiding 40 jaar of ouder is. Omdat deze opleiding tot een extra bevoegdheid in het voortgezet onderwijs leidt, is logischerwijs bijna iedereen als leraar werkzaam in het vo. Twee derde valt binnen de LB-salarisschaal en 29 procent binnen LC. Ook deze leraren hebben ruime werkervaring in het onderwijs (gemiddeld ruim 10 jaar), maar werken gemiddeld meer uren per week dan de leraren in het vo die een master SEN opleiding of geen masteropleiding volgen.

Kenmerken overige hbo-masteropleidingen

De overige masteropleidingen (Leren en Innoveren, Pedagogiek, Kunsteducatie) worden vaker door vrouwen gevolgd dan door mannen. Van deze leraren is bijna 40 procent ouder dan 40 jaar, het merendeel heeft dan ook een ruime onderwijservaring die gemiddeld op ruim 12 jaar ligt. Leraren die deze masteropleidingen volgen werken in alle relevante onderwijssectoren, maar het meest in het po. Opvallend aan de salarisschaal is dat er procentueel meer leraren binnen de LD- en LE-schaal vallen ten opzichte van de andere masteropleidingen. Twee derde heeft een aanstelling van minstens 0,8 fte.

Kenmerken controleleraren

Voor de leraren die als controlegroep dienen in het onderzoek en geen masteropleiding volgen of hebben gevolgd, is onderscheid gemaakt in kenmerken tussen leraren die werkzaam zijn in het po versus vo. Daaruit blijkt dat de controleleraren in het po redelijk goed lijken op de po-leraren die een master SEN opleiding volgen. Voor de controleleraren in het vo geldt eveneens dat ze redelijk goed lijken op de leraren in het vo die een master SEN of een eerstegraads lerarenopleiding volgen. Controleleraren zijn echter wel gemiddeld jonger en hebben (daardoor) minder ervaring in het onderwijs.

2.3 Motivatie voor het volgen van een masteropleiding

Leraren die een masteropleiding volgen doen dat niet zonder reden, zie Tabel 2.3. Persoonlijke ontwikkeling en het beter kunnen uitoefenen van de huidige functie als leraar staan bij alle leraren bovenaan het lijstje met redenen om een masteropleiding te volgen. Andere redenen die bovenaan staan, verschillen per type masteropleiding. Voor leraren die een master SEN opleiding volgen is dat het aanleren van een specialisatie en het kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling. Binnen de groep leraren die een master SEN opleiding volgen valt op dat leraren in het vo vaker een hoger salaris en een leidinggevende functie nastreven dan leraren in het po. Bij leraren die een eerstegraads lerarenopleiding volgen staat het behalen van een eerstegraads bevoegdheid op nummer één, maar ook een hoger salaris komt bij meer dan de helft van de leraren naar voren. Een overige hbo-masteropleiding wordt door 80 procent van de leraren gevolgd om te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling en 40 procent wil meer verbinding maken met onderzoek. De mogelijkheid om als gevolg van de masteropleiding buiten het onderwijs te kunnen gaan werken, speelt een ondergeschikte rol bij alle leraren. Ook laten leraren zich de

opleiding niet massaal aanpraten door leidinggevendenden of anderen, maar is het vooral een eigen keuze.

Tabel 2.3 Een masteropleiding wordt voornamelijk gevolgd voor persoonlijke ontwikkeling

| Doel volgen master | Master SEN | | Eerstegraads leraren-opleidingen | Hbo-overig | Alle hbo-mastersamen | Leraren in controle-groep | | |
|--|------------|-----|----------------------------------|------------|----------------------|---------------------------|-----|-----|
| | sector | po | vo | vo | po/vo/mbo | po/vo/mbo | po | vo |
| Persoonlijke ontwikkeling | | 92% | 86% | 81% | 91% | 88% | 82% | 72% |
| Beter uitoefenen huidige functie als leraar | | 76% | 67% | 63% | 47% | 67% | 72% | 62% |
| Specialisatie aanleren | | 71% | 60% | 9% | 27% | 48% | 75% | 40% |
| Bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling | | 56% | 52% | 28% | 80% | 53% | 47% | 29% |
| Hogere functie uitoefenen | | 28% | 31% | 39% | 30% | 31% | 19% | 28% |
| Meer verbinding maken met onderzoek | | 12% | 16% | 11% | 40% | 16% | 8% | 6% |
| Hoger salaris | | 14% | 24% | 56% | 22% | 27% | 26% | 36% |
| Eerstegraads bevoegdheid behalen | | 2% | 5% | 98% | 6% | 27% | 11% | 49% |
| Leidinggevende functie uitoefenen | | 8% | 19% | 11% | 20% | 12% | 15% | 20% |
| Functie buiten onderwijs bemachtigen | | 8% | 8% | 4% | 17% | 8% | 16% | 13% |
| Op aanraden van anderen | | 7% | 4% | 3% | 3% | 5% | 3% | 3% |
| Wens van werkgever/leidinggevende | | 10% | 15% | 9% | 5% | 10% | 4% | 6% |
| Ander doel | | 11% | 6% | 5% | 8% | 8% | 5% | 5% |

Bron: Lerarenenquête (nulmeting van beide hbo-cohorten), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Een ruime meerderheid (58 procent) van de controleleraren heeft ooit overwogen om een masteropleiding te gaan volgen of had daartoe plannen op het moment van bevragen. Voor deze groep leraren is vastgesteld waarom ze dat (hebben) overwogen. Daarmee is een vergelijking te maken met de motivatie van leraren die daadwerkelijk een masteropleiding volgen. Ook de controleleraren zouden een masteropleiding voornamelijk volgen voor persoonlijke ontwikkeling. Daarnaast worden het aanleren van een specialisatie, het beter kunnen uitoefenen van de huidige functie als leraar en een bijdrage kunnen leveren aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling relatief vaak genoemd.

Naast leraren direct te vragen naar hun motivatie voor het volgen van een masteropleiding, is ook naar hun mening gevraagd over een masteropleiding door middel van een aantal stellingen. Dit betreft vooral stellingen met betrekking tot potentiële opbrengsten van de opleiding (zie Tabel 2.4). Het merendeel van de leraren (ook de controleraren) is ervan overtuigd dat een masteropleiding het kennisniveau van leraren verhoogt, de professionele blik van leraren verbreedt en tot een kritische en onderzoekende houding bij leraren leidt. Voor de master SEN en de overige hbo-masteropleidingen kan aan dit lijstje worden toegevoegd dat het volgen van een masteropleiding volgens leraren zelf een positieve invloed heeft op anderen binnen het team van leerkrachten. Leraren die een eerstegraads lerarenopleiding volgen en de controleleraren (vooral degenen uit het vo) zijn hier minder van overtuigd. De meeste master SEN-leraren geloven dat pedagogisch-didactische vaardigheden worden vergroot door het volgen van de opleiding.

Veel minder overtuigd zijn leraren over de opbrengsten van een masteropleiding met betrekking tot arbeidsmobiliteit. Het kunnen overstappen naar een hogere functie of een andere onderwijssector door het afronden van een masteropleiding wordt niet massaal beaamd. Wel valt op dat leraren die een eerstegraads lerarenopleiding volgen hier positiever tegenover staan dan andere leraren. Overstappen naar een baan buiten het onderwijs wordt door de overgrote meerderheid betwijfeld, omdat zij juist geloven dat de mogelijkheid van een masteropleiding het beroep van leraar aantrekkelijker maakt. De controleleraren zijn van dat laatste duidelijk minder overtuigd.

Tabel 2.4 Leraren zijn niet overtuigd van effecten masteropleiding op arbeidsmobiliteit

| Mening t.a.v. een masteropleiding (% (zeer) mee eens) | Master SEN | | Eerste- graads lerarenop- leidingen | Hbo- overig | Alle hbo- masters samen | Leraren in controlegroep | | |
|--|------------|-----|--|----------------|-------------------------------|-----------------------------|-----|-----|
| | sector | po | vo | vo | po/vo/mbo | po/vo/mbo | po | vo |
| <i>Het volgen van een masteropleiding ...</i> | | | | | | | | |
| ...verhoogt het kennisniveau van leraren | | 94% | 92% | 93% | 97% | 94% | 81% | 72% |
| ...verbreedt de professionele blik van leraren | | 95% | 93% | 84% | 99% | 93% | 79% | 59% |
| ...leidt tot een kritische en onderzoekende houding bij leraren | | 88% | 88% | 69% | 94% | 84% | 66% | 50% |
| ...heeft een positieve invloed op anderen binnen het team van leerkrachten | | 69% | 66% | 53% | 76% | 66% | 56% | 36% |
| ...vergroot de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren | | 84% | 83% | 49% | 57% | 71% | 54% | 30% |
| <i>Een afgeronde masteropleiding ...</i> | | | | | | | | |
| ...maakt de overstap naar een hogere functie binnen het onderwijs mogelijk | | 37% | 31% | 57% | 40% | 42% | 38% | 43% |
| ...maakt de overstap naar een andere onderwijssector mogelijk | | 31% | 40% | 50% | 42% | 39% | 45% | 51% |
| ...bevordert de mobiliteit van leraren binnen het onderwijs | | 39% | 40% | 56% | 45% | 45% | 44% | 43% |
| ...bevordert de overstap naar een baan buiten het onderwijs | | 18% | 23% | 21% | 29% | 21% | 35% | 33% |
| Meer masteropgeleide leraren op school zorgt voor betere prestaties van leerlingen | | 73% | 66% | 48% | 71% | 66% | 34% | 20% |
| De mogelijkheid van een masteropleiding maakt het beroep van leraar aantrekkelijk | | 60% | 66% | 58% | 70% | 62% | 40% | 34% |
| Mijn school stimuleert leraren om een masteropleiding te (gaan) volgen | | 46% | 48% | 41% | 45% | 45% | 25% | 19% |

Bron: Lerarenenquête (nulmeting van beide hbo-cohorten), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

3 Effecten van een hbo-masteropleiding

Van alle mogelijke effecten die een masteropleiding kan hebben op leraren en hun omgeving, toont de effectmeting er maar een beperkt aantal aan. Dat ligt gedeeltelijk aan het geringe aantal afgestudeerde masterleraren die voor de effectmeting in het onderzoek beschikbaar zijn. Vrijwel alle aangetoonde effecten zijn echter positief. De belangrijkste positieve effecten zijn die op het pedagogisch-didactisch handelen van leraren, op de professionaliteit van de schoolorganisatie en op de onderzoekende houding van leraren.

3.1 Potentiële effecten

Mogelijke effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving zijn primair geïdentificeerd aan de hand van een analyse van relevante beleidsdocumenten en een analyse van de relevante wetenschappelijke literatuur. Tabel 3.1 geeft een overzicht.

Tabel 3.1 Overzicht van onderzochte *potentiële* effecten en gehanteerde uitkomstmaten

| Potentiële effecten | Uitkomstmaten |
|---|--|
| Opbrengsten voor leerlingen: | |
| Vakinhoud en –didactiek van de leraar | Beoordeling van eigen vakinhoudelijke kennis en ontwikkeling daarin |
| Pedagogisch-didactisch handelen van de leraar | Instrument beroepsvaardigheden van Van der Grift et al. (2010) Opbrengstgericht werken |
| Opbrengsten voor de leraar: | |
| Carrière/inkomen | Tevredenheid met werk en baan Tevredenheid met arbeidsomstandigheden Inschaling |
| Professionalisering | Professionele oriëntatie Tevredenheid met bij- en nascholing Taken en tijdsbesteding |
| Opbrengsten voor de schoolorganisatie: | |
| Schoolontwikkeling | Betrokkenheid bij ontwikkelingen binnen de school Professionele schoolcultuur Lerende schoolcultuur Aandeel leraren met een masteropleiding op school Tijdsbesteding |
| Onderzoek | Onderzoeksvaardigheden leraar Onderzoekshouding leraar Taken en tijdsbesteding |
| Opbrengsten voor de onderwijssector: | |
| Aantrekkelijkheid beroep van leraar | Tevredenheid met werk en baan Tevredenheid met arbeidsomstandigheden |
| Inzetbaarheid van leraren | Taken en tijdsbesteding |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

De analyse van documenten is aangevuld met informatie uit 35 interviews met betrokkenen in het onderwijsveld.¹⁴ Uit de inventarisatie van potentiële effecten van de masteropleiding volgt een rijk palet aan opbrengsten en effecten.¹⁵ Die zijn geclusterd voor toepassing in het empirische onderzoek naar opbrengsten voor leerlingen, opbrengsten voor leraren, opbrengsten voor de schoolorganisatie en opbrengsten voor de onderwijssector. Tabel 3.1 toont de potentiële effecten die in het onderzoek zijn onderzocht en de uitkomstmaten die daarvoor worden gehanteerd.

In het vervolg van dit hoofdstuk worden de resultaten van de effectmeting op deze uitkomstmaten gepresenteerd. Per type masteropleiding worden alle effecten besproken die met 90 procent betrouwbaarheid afwijken van nul (geen effect). Alleen effecten die met ten minste 95 procent betrouwbaarheid afwijken van nul worden echter beschouwd als statistisch significant. Effecten worden uitgedrukt in een procentuele verandering van het aandeel leraren dat het eens of zeer eens is met de geformuleerde stellingen voor de uitkomstmaten. Het absolute aandeel leraren dat het (zeer) eens is met de stellingen wordt gerapporteerd in Bijlage D. Waar mogelijk wordt binnen de verschillende typen masteropleidingen verder onderscheid gemaakt naar subpopulaties van leraren, bijvoorbeeld naar onderwijssector, het al dan niet gebruik kunnen maken van een Lerarenbeurs of naar het aantal masteropgeleide leraren binnen de school.

3.2 Effecten van de master SEN

Effecten van de master SEN opleiding op leraren en hun omgeving zijn vastgesteld door de ontwikkeling van uitkomstmaten sinds de nulmeting te vergelijken tussen gediplomeerden van de masteropleiding en leraren zonder masteropleiding. Die vergelijking kan worden gemaakt voor slechts een beperkt deel van de gediplomeerden, omdat niet voor iedere gediplomeerde een geschikte (op achtergrondkenmerken en motivatie vergelijkbare) controleleraar beschikbaar is. Van de in totaal 449 SEN-gediplomeerden die de enquête volledig hebben ingevuld, is voor ongeveer de helft van de leraren een geschikte controleleraar gevonden. Effecten zijn daarom vastgesteld op basis van ongeveer de helft van de leraren die een master SEN opleiding hebben afgerond. De andere helft wijkt te veel af van de controleleraren, vooral waar het gaat om salarisschaal en ervaring in het onderwijs. Tabel 3.2 laat zien welke statistisch significante effecten zijn gevonden voor de master SEN opleiding.

Pedagogisch-didactisch handelen

Op vier indicatoren van het pedagogisch-didactisch handelen worden gemiddeld genomen positieve effecten van de master SEN opleiding gevonden: het stimuleren van zelfvertrouwen bij zwakke leerlingen, het ondersteunen van het zelfvertrouwen van leerlingen, het hardop laten denken van leerlingen, en het duidelijk uitleggen van de leerstof en opdrachten. Alleen op de eerste indicator is het effect na afronding van de masteropleiding ook statistisch significant: het aandeel leraren dat het zelfvertrouwen bij zwakke leerlingen zegt te stimuleren stijgt na afronding van de master SEN opleiding met 13 procent.

¹⁴ Dit betreft o.a. zes beleidsmedewerkers van OCW en drie vertegenwoordigers van de sectorraden, zie Heyma et al. (2014), p.10.

¹⁵ Deze opbrengsten en effecten zijn uitgebreid beschreven in Heyma et al. (2014).

Tabel 3.2 De master SEN opleiding heeft vooral positieve effecten op de mate van professionaliteit van de school en de onderzoekende houding van masteropleide leraren

| | Procentuele groei van het aandeel leraren dat het (zeer) eens is met de genoemde stelling |
|---|--|
| Effecten op leerlingniveau: | |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden | |
| <i>'Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen'</i> | +11% |
| Opbrengstgericht werken | Geen significante effecten |
| Vakinhoudelijke kennis | Geen significante effecten |
| Effecten op leraarniveau: | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) | Geen significante effecten |
| Tevredenheid met bij- en nascholing | Geen significante effecten |
| <i>'Tevreden met de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering'</i> | -49% |
| Deelname aan professionele activiteiten | |
| <i>'Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren'</i> | +32% |
| Salaris | Geen significante effect |
| Effecten op schoolniveau: | |
| Tijdsbesteding van leraren | Geen significante effecten |
| Actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties | Geen significante effecten |
| Professionele schoolorganisatie | |
| <i>'In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren'</i> | +45% |
| <i>'In mijn schoolorganisatie worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers'</i> | +41% |
| Onderzoekende houding | |
| <i>'Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar'</i> | +38% |
| <i>'Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan'</i> | +22% |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

Opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken wordt niet specifiek bevorderd door de master SEN, gemeten over alle gematchte leraren. Alleen het bepalen van de ontwikkelingskansen van leerlingen op basis van leerprestaties lijkt erdoor te worden gestimuleerd, maar dat effect is statistisch niet significant.

Vakinhoudelijke kennis

Alle leraren die een master SEN opleiding volgen, geven gedurende de gehele onderzoeksperiode significant vaker dan leraren in de controlegroep aan dat hun vakinhoudelijke kennis zich positief heeft ontwikkeld. Dit is echter ook al het geval bij de nulmeting. Het verschil tussen de master- en controleleraren is na afstuderen niet significant veranderd ten opzichte van de nulmeting, waardoor er eerder sprake is van een selectieve instroom van (zich op vakinhoudelijke kennis sterker ontwikkelde) leraren in de masteropleiding, dan van een effect van de master SEN opleiding op de ontwikkeling van vakinhoudelijke kennis.

Tevredenheid met werk(aspecten)

Op de tevredenheid van leraren met het werk als leraar en diverse aspecten van het werk zijn geen effecten van de master SEN gevonden, niet tijdens en niet na afronding van de opleiding.

Tevredenheid met bij- en nascholing

Wel is er verschil in tevredenheid met bij- en nascholing tussen leraren die een master SEN hebben gevolgd en leraren die dat niet hebben gedaan. Leraren die starten met een master SEN opleiding zijn significant tevredener met de mogelijkheden tot scholing, maar achteraf gezien zijn ze ook significant minder tevreden met de financiële ondersteuning van bij- en nascholing door de school: het aandeel masterleraren dat hier wel over tevreden is daalt met 34 procent.¹⁶

Deelname aan professionele activiteiten

Er is ook een positief effect van de master SEN gevonden op de deelname van leraren aan professionele activiteiten. Leraren met een master SEN wisselen vaker lesmateriaal uit met andere leraren dan leraren zonder masteropleiding. Dat aandeel stijgt met een derde. Ook lijken er positieve effecten te bestaan op deelname aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen en de samenwerking met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen, maar die effecten zijn statistisch niet significant.

Promotie in salarisschaal en functie na afstuderen

Een interessante vraag is of het volgen van de master SEN leidt tot promotie in de functie of taken die een leraar uitoefent binnen een school. Dat kan onder andere worden afgeleid uit een mogelijke promotie naar een hogere schaal. Van de leraren met een master SEN opleiding geeft 30 procent aan promotie te hebben gemaakt. Dit verschilt echter niet significant van leraren zonder masteropleiding, waardoor er geen effect van de master SEN kan worden aangetoond op het maken van promotie.

Ook is aan leraren die de master SEN hebben afgerond gevraagd of ze een andere functie of rol binnen de school hebben gekregen. Voor iets meer dan een kwart (27 procent) van hen is dat het geval. Dit is gelijk aan het algehele gemiddelde van alle leraren die een masteropleiding hebben gevolgd. Leraren die een master SEN hebben gevolgd vervullen na afstuderen veelal de rol van gedragsspecialist en intern begeleider binnen de school.

Tijdsbesteding

Qua tijdsbesteding van leraren is er na afronding van de masteropleiding SEN geen significant verschil met de controlegroep. Door het volgen van de masteropleiding besteden leraren gedurende hun opleiding wel minder tijd aan lesgeven en juist meer aan de opleiding zelf. Maar na afronding van de masteropleiding geven ze weer evenveel les als hun collega's zonder masteropleiding. Uit een verschil in tijdsbesteding bij de start van de masteropleiding lijkt de masteropleiding daardoor weliswaar een positief effect te hebben op de tijd die wordt besteed aan lesgeven, maar in werkelijkheid betreft het een afruil tussen taken ten gevolge van het volgen van de opleiding.

¹⁶ Het is onduidelijk of het hier gaat om financiële ondersteuning naast de Lerarenbeurs, waar de meeste leraren die een masteropleiding volgen gebruik van maken.

Actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis en innovaties

De betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis en innovaties is bij leraren met een master SEN opleiding niet anders dan bij leraren zonder masteropleiding. Tijdens de opleiding lijkt er wel een verschil te zijn in de actieve betrokkenheid bij veranderingen en/of innovaties in de school, maar dat zet zich niet door na afronding van de opleiding.

Professionaliteit van de schoolorganisatie

De master SEN opleiding heeft positieve effecten op de professionaliteit van de schoolorganisatie. Over het algemeen vinden leraren die net een master SEN zijn gestart hun schoolorganisatie minder professioneel dan leraren die geen master SEN opleiding volgen. Dat kan komen doordat deze leraren mogelijk kritischer zijn op dit aspect, maar het kan ook zijn dat juist vanuit minder professionele schoolorganisaties meer behoefte is aan het volgen van een master SEN opleiding. Hoe het ook zij, wanneer de meningen van leraren na afronding van de masteropleiding worden vergeleken met de meningen bij de start van de opleiding, valt op dat er statistisch significant vaker door het lerarenteam wordt gereflecteerd op het eigen functioneren bij leraren die een master SEN hebben gevolgd (het aandeel stijgt met 45 procent), en dat nieuwe inzichten door de schoolorganisatie vaker toegankelijk worden gemaakt voor alle medewerkers (een stijging van 41 procent in het aandeel leraren met een master SEN opleiding).

Onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding

Bij de start van de opleiding viel op dat de onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding van leraren die een master SEN volgden sterker ontwikkeld waren dan bij vergelijkbare leraren zonder masteropleiding. Dit 'effect' kon eerder worden toegeschreven aan selectie (leraren deden een master SEN omdat ze een meer onderzoekende houding hadden, of vonden dat ze die hadden omdat ze een master SEN deden), dan aan een oorzakelijk verband (de master SEN zorgt voor een structureel betere onderzoekende houding). Het feit dat de verschillen tussen leraren met en zonder master SEN na diplomering nog groter zijn geworden, toont echter een positief effect aan van de master SEN opleiding. Het gaat daarbij om de volgende aspecten: de opleiding zorgt ervoor dat leraren beter in staat zijn om aan anderen uit te leggen hoe leraren het best onderzoek kunnen gebruiken in hun werk (aandeel leraren dat het hier (zeer) mee eens is stijgt met 38 procent), en zorgt ervoor dat leraren beter weten wat ze moeten doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan (aandeel stijgt met 22 procent). Tegelijkertijd lijkt het erop dat leraren na afronding van hun master SEN opleiding minder vakliteratuur lezen. Dit is hoogstwaarschijnlijk een direct gevolg van het voltooien van de opleiding waarvan het lezen van vakliteratuur onderdeel is. Het effect is bovendien statistisch niet significant.

Verskil in effecten van de master SEN tussen po en vo

Voor de master SEN is onderzocht of er verschil is in effecten tussen het werken als leraar in het primair en voortgezet onderwijs. De resultaten van deze effectmetingen worden samengevat in Tabel 3.3. Ten aanzien van het *pedagogisch-didactisch* handelen heeft de master SEN opleiding vaker een positief effect in het po dan in het vo. Naast het stimuleren van zelfvertrouwen bij zwakke leerlingen, worden in het po ook het duidelijk uitleggen van de leerstof en opdrachten, en het hanteren van werkvormen die leerlingen activeren significant vaker gestimuleerd door de master SEN. Per saldo wordt het totale pedagogisch-didactisch handelen van leraren in het po significant positief beïnvloed door de master SEN opleiding: de samengestelde maatstaf voor pedagogisch

didactisch handelen stijgt met 9 procent. In het vo zorgt de master SEN opleiding er significant vaker voor dat leerlingen wordt geleerd hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen.

Tabel 3.3 Bij leraren in het primair onderwijs zijn meer effecten gevonden van de master SEN opleiding dan bij leraren in het voortgezet onderwijs, met name ten aanzien van het pedagogisch didactisch handelen, opbrengstgericht werken en vakinhoudelijke kennis

| | Procentuele groei van het aandeel leraren dat het (zeer) eens is met de genoemde stelling | |
|---|---|----------------------|
| | Primair onderwijs | Voortgezet onderwijs |
| Effecten op leerlingniveau: | | |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden | | |
| <i>'Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen'</i> | +11% | |
| <i>'Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten'</i> | +18% | |
| <i>'Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren'</i> | +34% | |
| <i>'Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen Vereenvoudigen'</i> | | +58% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | +9% | |
| Opbrengstgericht werken | | Geen sign. effecten |
| <i>'Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn'</i> | +23% | |
| <i>'Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar'</i> | +14% | |
| Vakinhoudelijke kennis | | Geen sign. effecten |
| <i>'Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed'</i> | +28% | |
| Effecten op leraarniveau: | | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) | | |
| <i>'Tevreden met de werkdruk'</i> | -69% | +132% |
| Tevredenheid met bij- en nascholing | | Geen sign. effecten |
| <i>'Tevreden met de mogelijkheden tot bij- of nascholing'</i> | -35% | |
| <i>'Tevreden met de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering'</i> | -55% | |
| Deelname aan professionele activiteiten | Geen sign. effecten | Geen sign. effecten |
| Salaris | Geen sign. effecten | Geen sign. effecten |
| Effecten op schoolniveau: | | |
| Tijdsbesteding van leraren | Geen sign. effecten | |
| <i>'Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes)'</i> | | +62% |
| Actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties | Geen sign. effecten | Geen sign. effecten |
| Professionele schoolorganisatie | Geen sign. effecten | Geen sign. effecten |
| Onderzoekende houding | | Geen sign. effecten |
| <i>'Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar'</i> | +59% | |
| <i>'Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan'</i> | +30% | |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

Opbrengstgericht werken wordt gemiddeld genomen niet specifiek bevorderd door de master SEN. Wordt echter alleen naar leraren in het po gekeken, dan blijkt dat er positieve effecten zijn

op het bepalen van de ontwikkelingskansen van leerlingen op basis van leerprestaties en het evalueren door leraren van wat zij kunnen verbeteren aan het eigen handelen. In het vo zijn deze effecten er niet.

Door de focus op het pedagogisch-didactisch handelen, is er in de masteropleiding SEN minder sprake van een verbetering van de vakinhoudelijke kennis, behalve wanneer de opleiding is gericht op een vakinhoudelijke specialisatie, zoals taalonderwijs. Toch wordt bij master SEN opgeleide leraren in het primair onderwijs een generiek positief effect gevonden op ***vakinhoudelijke kennis***: 28 procent meer leraren (in vergelijking met de controlegroep) ervaren dat hun vakinhoudelijke kennis op peil is. Voor leraren in het vo wordt dit effect niet gevonden.

De positieve effecten van de master SEN op de deelname van leraren aan ***professionele activiteiten*** worden niet teruggevonden wanneer apart naar de sectoren po en vo worden gekeken. Mogelijk is dit vanwege een te beperkt aantal waarnemingen of mogelijk door te kleine verschillen per onderwijssector. Dit is ook het geval voor de mening van leraren over de ***professionaliteit van de schoolorganisatie*** waarin ze werken.

Een te beperkt aantal waarnemingen voor het vaststellen van effecten van de master SEN speelt waarschijnlijk ook een rol in de promotie van leraren na afronding van de opleiding. In het vo is het verschil tussen leraren met en zonder een master SEN opleiding die promotie hebben gemaakt groter dan in het po (respectievelijk 12 tegenover één procent). Deze verschillen zijn echter in beide gevallen statistisch niet significant.

Qua ***tijdbesteding van leraren*** resulteren soortgelijke resultaten voor po en vo. Na afloop van de master SEN is er weinig verschil in tijdsbesteding tussen de groep masteropgeleide leraren en de controlegroep. Uitgesplitst naar onderwijssector valt wel op dat de vrijgekomen tijd door het afronden van de masteropleiding door leraren in het po wordt benut voor significant meer lesgeven en door leraren in het vo voor significant meer aandacht aan het begeleiden van leerlingen, individueel of in groepjes. Dit laatste effect is statistisch significant.

Gemiddeld heeft de master SEN geen invloed op de ***tevredenheid van leraren*** met het werk en bijbehorende werkaspecten. Uitgesplitst naar onderwijssector blijkt echter dat de tevredenheid met de werkdruk na afronding van de master SEN opleiding in het po is gedaald, maar in het vo is gestegen. Dat wordt mogelijk verklaard doordat een verandering van taken en rollen gemakkelijker is vorm te geven binnen het voortgezet onderwijs dan in het primair onderwijs, waar een andere rol vaak extra is bovenop het lesgeven in de klas.

De gevonden effecten van de master SEN op de ***tevredenheid met bij- en nascholing*** blijken vooral te gelden voor het po: leraren die starten met een master SEN opleiding zijn significant tevredener met de mogelijkheden tot scholing, maar achteraf gezien niet meer en zijn ze ook significant minder tevreden met de financiële ondersteuning van de opleiding door school.¹⁷

¹⁷ Het is onduidelijk of het hierbij gaat om financiële ondersteuning naast de Lerarenbeurs, waar de meeste leraren die een masteropleiding volgen gebruik van maken.

De gevonden positieve effecten van de master SEN op de *onderzoekende houding* van leraren zijn uitsluitend statistisch significant in het po. Voor het vo worden weliswaar soortgelijke effecten gevonden, maar die zijn statistisch niet significant.

Verskil in effecten van de master SEN bij wel en geen gebruik van de Lerarenbeurs

Van alle leraren is bekend of ze voor hun opleiding al dan niet gebruik hebben gemaakt van de Lerarenbeurs. Die geeft leraren recht op studieverlof door de school voor dat verlof financieel te compenseren. Of de Lerarenbeurs de effecten van de masteropleiding beïnvloedt, is uitsluitend onderzocht voor de master SEN opleiding. De argumentatie voor die invloed zou kunnen zijn dat leraren met een Lerarenbeurs meer in tijd gecompenseerd worden voor het volgen van de opleiding dan leraren die dezelfde opleiding volgen zonder Lerarenbeurs en dus meer tijd kunnen besteden aan hun opleiding. Gevonden effecten worden gerapporteerd in Tabel 3.4.

Uit de analyse blijkt dat er geen significante effecten op het *pedagogisch-didactisch handelen*, deelname aan *professionele activiteiten*, *tevredenheid met bij- en nascholing*, *professionaliteit van de schoolorganisatie* en betrokkenheid bij de *ontwikkeling van kennis en innovaties* wanneer wordt uitgesplitst naar leraren met en zonder Lerarenbeurs.

Er lijkt wel een verschil tussen leraren met en zonder Lerarenbeurs ten aanzien van de effecten van de master SEN op het *opbrengstgericht werken* van leraren. Leraren met een Lerarenbeurs evalueren vaker wat ze kunnen verbeteren aan het eigen handelen als leraar, leraren zonder Lerarenbeurs niet. De groep leraren zonder Lerarenbeurs ontwikkelt zich daarentegen juist sterker ten aanzien van het op grond van leerprestaties bepalen van ontwikkelingskansen bij leerlingen, en het tijdig contact zoeken met ouders bij opvallend of problematisch gedrag. Beide effecten zijn echter statistisch niet significant.

Op het gebied van *vakinhoudelijke kennis* geven leraren zonder Lerarenbeurs significant vaker aan dat hun vakinhoudelijke kennis na afronding van de master SEN *niet* is verbeterd. Bij leraren met een Lerarenbeurs is dit effect afwezig.

Qua *tevredenheid met het werk* blijkt dat leraren zonder Lerarenbeurs na afronding van de master SEN opleiding significant vaker ontevreden zijn over hun loopbaanmogelijkheden. De master SEN zorgt bij leraren met een Lerarenbeurs voor significant meer *tijdsbesteding* aan coördinatie en overleg en bij leraren zonder een Lerarenbeurs voor significant meer tijdsbesteding aan (klassikaal) lesgeven.

Uit de analyses volgt ook dat de gevonden effecten van de master SEN opleiding op de *onderzoekende houding* voornamelijk gelden voor leraren met een Lerarenbeurs. Voor deze groep geldt dat zij beter in staat zijn om aan anderen uit te leggen hoe leraren het best onderzoek kunnen gebruiken in hun werk en beter weten wat ze moeten doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan. In contrast daarmee ervaren leraren met een master SEN opleiding zonder Lerarenbeurs significant minder vaak dat het goed lukt om te werken als onderzoekende leraar en lezen ze significant minder vaak vakliteratuur om kennis op te doen voor het werk.

Tabel 3.4 De master SEN opleiding heeft positievere effecten bij leraren die gebruik kunnen maken van een Lerarenbeurs dan bij leraren zonder Lerarenbeurs

| | Procentuele groei van het aandeel leraren dat het (zeer) eens is met de genoemde stelling | |
|---|---|---------------------|
| | Met Lerarenbeurs | Zonder Lerarenbeurs |
| Effecten op leerlingniveau: | | |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden | Geen sign. effecten | Geen sign. Effecten |
| Opbrengstgericht werken | Geen sign. effecten | Geen sign. Effecten |
| Vakinhoudelijke kennis | Geen sign. effecten | |
| <i>'Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd'</i> | | -43% |
| Effecten op leraarniveau: | | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) | Geen sign. effecten | |
| <i>'Tevreden met de loopbaanmogelijkheden'</i> | | -67% |
| Tevredenheid met bij- en nascholing | | |
| <i>'Tevreden met de mogelijkheden tot bij- of nascholing'</i> | -31% | -39% |
| <i>'Tevreden met de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering'</i> | -36% | |
| Deelname aan professionele activiteiten | Geen sign. effecten | Geen sign. Effecten |
| Salaris | Geen sign. effecten | Geen sign. effecten |
| Effecten op schoolniveau: | | |
| Tijdsbesteding van leraren | Geen sign. effecten | Geen sign. effecten |
| <i>'(Klassikaal) lesgeven'</i> | | +28% |
| <i>'Coördinatie en overleg'</i> | +31% | |
| Actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties | Geen sign. effecten | Geen sign. effecten |
| Professionele schoolorganisatie | Geen sign. effecten | Geen sign. effecten |
| Onderzoekende houding | | |
| <i>'Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar'</i> | | -34% |
| <i>'Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar'</i> | +54% | |
| <i>'Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan'</i> | +36% | |
| <i>'Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk'</i> | | -25% |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

Al met al lijken de opbrengsten van de master SEN opleiding hoger te liggen voor leraren met een Lerarenbeurs dan voor leraren zonder Lerarenbeurs. Maar omdat beide groepen kunnen verschillen in achtergrondkenmerken en motivatie, is onduidelijk of het verschil in opbrengsten zuiver is toe te schrijven aan het al dan niet ontvangen van een Lerarenbeurs of aan selectie doordat de meer gemotiveerde of kundige leraren een Lerarenbeurs aanvragen.

Verskil in effecten van de master SEN tussen scholen die verschillen in professionele cultuur

De mate waarin effecten van een masteropleiding optreden, zou kunnen samenhangen met de professionele cultuur binnen een school. Daarom zijn nadere analyses uitgevoerd tussen leraren

die naar eigen zeggen al dan niet werken in een schoolorganisatie waarin sprake is van een professionele, lerende omgeving.¹⁸

Uit die analyses blijkt dat de master SEN opleiding sterkere effecten teweegbrengt bij leraren die hebben aangegeven werkzaam te zijn in minder professionele schoolorganisaties. Ten aanzien van het *pedagogisch-didactisch handelen* zijn de effecten per saldo positiever in minder professionele schoolorganisaties. Ook is er een verschil in type effecten. Zo ervaren leraren in meer professionele schoolorganisaties vooral significante effecten op het hardop laten denken van leerlingen, terwijl leraren in minder professionele schoolorganisaties de leertijd significant efficiënter gebruiken en een duidelijkere uitleg geven van de leerstof en opdrachten. Bovendien wordt een significant positieve toename van de *vakinhoudelijke kennis* als gevolg van de master SEN opleiding alleen teruggezien bij leraren in minder professionele schoolorganisaties. Ook het positieve effect van de master SEN opleiding op de deelname van leraren aan *professionele activiteiten* in de vorm van het vaker uitwisselen van lesmateriaal met andere leraren, wordt alleen gevonden bij leraren in minder professionele schoolorganisaties. De positieve effecten van de master SEN opleiding op de *onderzoekende houding* van leraren zijn sterker in minder professionele schoolorganisaties dan in meer professionele schoolorganisaties. Kennelijk valt er op al deze aspecten meer winst te behalen voor leraren die werkzaam zijn in minder professionele schoolorganisaties. Andersom kan het ook zo zijn dat leraren die meer uit de masteropleiding weten te halen kritischer zijn over de professionaliteit van hun schoolorganisatie.

Er zijn geen significante verschillen in effecten van de master SEN opleiding gevonden tussen leraren in minder of meer professionele schoolorganisaties op het gebied van *opbrengstgericht werken, tevredenheid met het werk* en met *bij- en nascholing*, de actieve betrokkenheid bij de *ontwikkeling van kennis en innovaties* en verschillen in *tijdsbesteding*. Enige uitzondering met betrekking tot de tijdsbesteding na afronding van de master SEN is dat leraren in meer professionele schoolorganisaties significant meer tijd besteden aan het voorbereiden van lessen en het nakijken van toetsen, en in minder professionele schoolorganisaties significant meer tijd aan het lesgeven zelf.

Verskil in effecten van de master SEN tussen scholen die verschillen in het aantal masteropgeleide leraren

De master SEN lijkt iets meer effecten te veroorzaken bij leraren in scholen waarin minder masteropgeleide leraren aanwezig zijn. Dit is vastgesteld door effecten te vergelijken tussen leraren die in scholen werken met maximaal en minimaal 10 procent masteropgeleide leraren. Over het algemeen zijn er in beide gevallen positieve effecten gevonden op de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren en actieve betrokkenheid bij de schoolontwikkeling. Voor leraren werkzaam in scholen met maximaal 10 procent masteropgeleide leraren zijn meer effecten op onderzoeksgebied vastgesteld.¹⁹ Ook is er een verschil in verandering van tijdsbesteding na diplomering. In scholen met maximaal 10 procent masteropgeleide leraren besteden leraren meer tijd aan het voorbereiden van

¹⁸ De interpretatie van een professionele, lerende omgeving is overgelaten aan de responderende leraren zelf. De veronderstelling is dat die interpretatie gemiddeld hetzelfde is voor leraren in de interventie- en de controlegroep.

¹⁹ Dit betreft het aspect 'Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten'.

lessen, nakijken van toetsen en coördinatie en overleg na afstuderen. In scholen met meer master-opgeleide leraren gaan ze juist meer lesgeven.

3.3 Effecten van de eerstegraads lerarenopleidingen

In totaal hebben 78 leraren die een eerstegraads lerarenopleiding hebben afgerond de enquête volledig ingevuld. Voor het merendeel (circa 90 procent) van deze leraren is een geschikte controleleerbaar gevonden. Effecten zijn dus vastgesteld op nagenoeg alle leraren met een masteropleiding die hebben gerespondeerd. Een overzicht van de gevonden statistisch significante effecten van eerstegraads lerarenopleidingen wordt gegeven in Tabel 3.5.

Pedagogisch-didactisch handelen

Een eerstegraads lerarenopleiding zorgt voor een positief effect op het pedagogisch-didactisch handelen van leraren. Deze leraren hanteren namelijk vaker werkvormen die leerlingen activeren dan leraren in de controlegroep: het aandeel leraren dat dit doet stijgt door een eerstegraads lerarenopleiding met 42 procent. Ook lijkt er een positief effect te zijn op de mate waarin leraren met een afgeronde eerstegraads lerarenopleiding zorgen voor een ontspannen sfeer, maar dat effect is statistisch niet significant.

Opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken wordt significant bevorderd door eerstegraads lerarenopleidingen: 53 procent meer leraren zoekt bij opvallend of problematisch gedrag van de leerling vaker tijdig contact met de ouders, en 23 procent meer leraren evalueren vaker regelmatig wat ze kunnen verbeteren aan het eigen handelen als leraar. Beide effecten zijn significant en treden pas na afronding van de masteropleiding op.

Vakinhoudelijke kennis

Ook bij de eerstegraads lerarenopleidingen geven leraren gedurende de gehele onderzoeksperiode significant vaker dan leraren in de controlegroep aan dat hun vakinhoudelijke kennis zich positief heeft ontwikkeld. Dit is echter al bij de nulmeting het geval, waardoor het waarschijnlijk is dat dit vooral wordt veroorzaakt door selectie: vooral leraren die zich richten op een verbetering van de vakinhoudelijke kennis gaan een eerstegraads lerarenopleiding volgen. In de loop van de masteropleiding veranderen de uitkomstmaten op vakinhoudelijke kennis niet significant, waardoor er geen direct effect van eerstegraads lerarenopleidingen op de vakinhoudelijke kennis van leraren kan worden aangetoond. Uit een nadere beschouwing van de uitkomsten blijkt er wel degelijk een fors verschil te zitten in de ontwikkeling van de vakinhoudelijke kennis tussen leraren die wel en geen eerstegraads lerarenopleiding hebben gevolgd, maar omdat het aantal alumni van een eerstegraads lerarenopleiding beperkt is, kan niet worden aangetoond dat dit verschil statistisch significant is.

Tevredenheid met werk(aspecten)

Op de tevredenheid van leraren met het werk als leraar hebben eerstegraads lerarenopleidingen geen enkele invloed, niet tijdens en niet na afloop van de opleiding.

Tevredenheid met bij- en nascholing

Datzelfde geldt voor de tevredenheid met bij- en nascholing, er is geen verschil tussen leraren die een eerstegraads lerarenopleiding hebben gevolgd en leraren die dat niet hebben gedaan.

Professionele activiteiten

Eerstegraads lerarenopleidingen hebben geen significant effect op de deelname van leraren aan professionele activiteiten. Er wordt wel vaker lesmateriaal uitgewisseld met andere leraren en vaker samengewerkt met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen, maar die effecten zijn statistisch niet significant.

Tabel 3.5 Eerstegraads lerarenopleidingen bevorderen het opbrengstgericht werken en het ontwikkelen van lesmateriaal, maar vooral het werken in de bovenbouw

| | Procentuele groei van het aandeel leraren dat het (zeer) eens is met de genoemde stelling |
|--|---|
| Effecten op leerlingniveau: | |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden | |
| <i>'Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren'</i> | +42% |
| Opbrengstgericht werken | |
| <i>'Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is'</i> | +53% |
| <i>'Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar'</i> | +23% |
| Vakinhoudelijke kennis | Geen significante effecten |
| Effecten op leraarniveau: | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) | Geen significante effecten |
| Tevredenheid met bij- en nascholing | Geen significante effecten |
| Deelname aan professionele activiteiten | |
| <i>'Actieve betrokkenheid bij ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal'</i> | +53% |
| Salaries | Geen significante effect |
| Effecten op schoolniveau: | |
| Tijdsbesteding van leraren | |
| <i>'Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen'</i> | +64% |
| Actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties | Geen significante effecten |
| Professionele schoolorganisatie | Geen significante effecten |
| Onderzoekende houding | Geen significante effecten |
| Werken in de bovenbouw | +122% |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

Promotie in salarisschaal en functie na afstuderen

Van de leraren met een afgeronde eerstegraads lerarenopleiding geeft bijna de helft (49 procent) aan promotie te hebben gemaakt. Bij leraren zonder masteropleiding is dat aandeel 35 procent. Het verschil in aandeel tussen beide groepen is niet significant (vermoedelijk door de relatief lage aantallen waarnemingen van alumni van eerstegraads lerarenopleidingen), waardoor er geen effect kan worden aangetoond van eerstegraads lerarenopleidingen op het salaris van leraren.

Bij de eerstegraads lerarenopleidingen vervullen gemiddeld minder leraren na afstuderen een andere functie of rol binnen de school dan bij andere hbo-masteropleidingen. Het gaat om een aandeel

van 16 procent tegenover 27 procent bij alle masteropleidingen. Eerstegraads leraren die wel veranderen van functie worden vaak leraar in de bovenbouw.²⁰

Tijdsbesteding

Eerstegraads lerarenopleidingen hebben een positief effect op de tijd die leraren besteden aan de ontwikkeling van lesmateriaal en toetsen. Gemiddeld stijgt de tijd die leraren daaraan besteden met ongeveer de helft. Voor alle andere tijdsbestedingen van de eerstegraads leraren worden er na diplomering geen significante verschillen gevonden met de controlegroep. Weliswaar stijgt de tijdsbesteding aan lesgeven en daalt de tijdsbesteding aan professionalisering na diplomering, maar dat is ten opzichte van de nulmeting, toen leraren al in hun opleiding zaten (professionalisering) en daarom minder tijd hadden om voor de klas te staan.

Actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis en innovaties

Ten aanzien van de ontwikkeling van kennis en innovaties is een positief effect vastgesteld van eerstegraads lerarenopleidingen op de betrokkenheid van leraren bij de ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal. Dat effect is weliswaar statistisch niet significant, maar wel in lijn met de grotere tijdsbesteding aan de ontwikkeling van lesmateriaal en toetsen na afloop van de masteropleiding.

Professionaliteit van de schoolorganisatie

De professionaliteit van de schoolorganisatie wordt niet significant beïnvloed door het volgen van een eerstegraads lerarenopleiding. Er zijn wel aanwijzingen dat door de masteropleiding de initiatieven die mensen binnen de schoolorganisatie nemen vaker worden gewaardeerd en erkend, maar het verschil ten opzichte van de controlegroep is statistisch niet significant.

Onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding

De onderzoekende houding van leraren wordt niet significant bevorderd door het afronden van een eerstegraads lerarenopleiding. Wel nemen leraren met een eerstegraads lerarenopleiding vaker een onderzoekende houding aan en weten ze beter wat ze moeten doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan, maar deze effecten zijn statistisch niet significant.

Werken in de bovenbouw

Voor leraren werkzaam in het voortgezet onderwijs is onderzocht of zij na afronding van hun eerstegraads lerarenopleiding meer zijn gaan werken in de bovenbouw. Bijna drie kwart (71 procent) van deze leraren geeft aan dat dit het geval is. Bij leraren zonder masteropleiding is het aandeel dat gedurende de onderzochte periode meer in de bovenbouw is gaan werken 32 procent. Daaruit volgt dat het afronden van een eerstegraads lerarenopleiding ervoor zorgt dat leraren significant vaker in de bovenbouw gaan werken.

²⁰ Het relatief lage percentage leraren dat een andere functie of rol krijgt na afronding van een eerstegraads lerarenopleiding, doet vermoeden dat een overgang van leraar onderbouw naar leraar bovenbouw niet altijd als zodanig wordt geïnterpreteerd door leraren. In feite doen ze immers nog steeds hetzelfde werk. Maar mogelijk is het ook een kwestie van tijd voordat er na het behalen van de eerstegraads bevoegdheid ruimte komt om in de bovenbouw les te geven.

Verskil in effecten van de eerstegraads lerarenopleidingen tussen onderwijssectoren

Het merendeel van de leraren (ruim 90 procent) die een eerstegraads lerarenopleiding volgt is werkzaam in het voortgezet onderwijs. Het komt ook voor dat leraren in het primair onderwijs of mbo deze opleiding volgen. Onderzocht is of er meer of andere effecten optreden als alleen naar het vo wordt gekeken. Over het algemeen treden dezelfde effecten op in het vo als voor de totale populatie, met twee uitzonderingen. Vo-leraren die een eerstegraads lerarenopleiding hebben gevolgd zijn significant minder tevreden met de mogelijkheden tot *bij- en nascholing* en de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie of bevordering naar een hogere schaal. Deze effecten worden niet voor de eerstegraads lerarenopleidingen in den brede gevonden. Ten aanzien van de *ontwikkeling van kennis en innovaties* is een opvallend verschil dat een eerstegraads lerarenopleiding in het vo een significant negatief effect laat zien op de betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis binnen de school.

3.4 Effecten van overige hbo-masteropleidingen

Effecten van overige hbo-masteropleidingen (Leren en Innoveren, hbo Pedagogiek en Kunsteducatie) zijn voor iets meer dan 100 leraren vastgesteld. Dit betreft bijna iedereen die met een dergelijke opleiding de enquête heeft ingevuld. Een overzicht van de gevonden significante effecten van overige hbo-masteropleidingen wordt gegeven in Tabel 3.6.

Pedagogisch-didactisch handelen

De overige hbo-masteropleidingen zorgen voor een positief effect op het pedagogisch-didactisch handelen van leraren. Dit betreft het vaker hanteren van werkvormen die leerlingen activeren: het aandeel leraren dat dit zegt te doen stijgt met 36 procent. Er lijkt ook sprake te zijn van het vaker afstemmen van de instructie op relevante verschillen tussen leerlingen door leraren die een overige hbo-masteropleiding hebben gevolgd, maar dat effect is statistisch niet significant.

Opbrengstgericht werken

Ten aanzien van het opbrengstgericht werken door leraren kunnen geen significante effecten worden aangetoond. Wel lijken leraren uit de overige masteropleidingen vaker duidelijke en hoge doelen te stellen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen, maar dat effect is niet significant.

Vakinhoudelijke kennis

Op vakinhoudelijke kennis laten de overige hbo-masteropleidingen geen effecten zien. Deze masteropleidingen zijn daar ook minder op gericht.

Tevredenheid met werk(aspecten) en bij-/nascholing

Op de tevredenheid van leraren met het werk als leraar hebben ook de overige hbo-masteropleidingen geen invloed. Datzelfde geldt voor de tevredenheid met bij- en nascholing.

Professionele activiteiten

Overige hbo-masteropleidingen hebben geen significante effecten op de deelname van leraren aan professionele activiteiten. Wel lijken leraren vaker deel te nemen aan gezamenlijke activiteiten voor

verschillende klassen en leeftijdsgroepen en werken ze vaker samen met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen, maar de verschillen met de controlegroep zijn statistisch niet significant.

Tabel 3.6 Overige hbo-masteropleidingen hebben vooral schoolbrede effecten die ten goede komen aan de school als professionele organisatie

| | Procentuele groei van het aandeel leraren dat het (zeer) eens is met de genoemde stelling |
|---|--|
| Effecten op leerlingniveau: | |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden | |
| <i>'Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren'</i> | +36% |
| Opbrengstgericht werken | Geen significante effecten |
| Vakinhoudelijke kennis | Geen significante effecten |
| Effecten op leraarniveau: | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) | Geen significante effecten |
| Tevredenheid met bij- en nascholing | Geen significante effecten |
| Deelname aan professionele activiteiten | Geen significante effecten |
| Salaris | Geen significante effect |
| Effecten op schoolniveau: | |
| Tijdsbesteding van leraren | |
| <i>'Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen'</i> | +46% |
| <i>'(Bege)leiden van (beginnende) collega's'</i> | +72% |
| Actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties | Geen significante effecten |
| Professionele schoolorganisatie | |
| <i>'In mijn schoolorganisatie is er sprake van een professionele, lerende omgeving'</i> | +44% |
| <i>'In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren'</i> | +73% |
| Onderzoekende houding | |
| <i>'Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar'</i> | +30% |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

Promotie in salarisschaal en functie na afstuderen

Het aandeel leraren dat promotie maakt naar een hogere salarisschaal verschilt niet tussen leraren die één van de overige hbo-masteropleidingen hebben gevolgd en leraren die geen masteropleiding hebben gevolgd. In beide groepen ligt dat aandeel op circa één derde.

Leraren die een overige hbo-masteropleiding hebben gevolgd, vervullen na afstuderen gemiddeld vaker een andere functie of rol binnen de school. Bij ruim een derde (35 procent) is dat het geval, tegenover 27 procent bij alle typen masteropleidingen bij elkaar. Bij de overige hbo-masteropleidingen zijn de functies en rollen die worden aangenomen minder eenduidig dan bij de andere masteropleidingen. Genoemd zijn onder andere de functies/rollen als leraaronderzoeker, project-leider en ontwikkelaar van lesmateriaal.

Tijdsbesteding

De tijdsbesteding van leraren verandert wel na afronding van de overige masteropleidingen. Er wordt door leraren significant meer tijd besteed aan het ontwikkelen van lesmateriaal en aan het (bege)leiden van (beginnende) collega's. Dit komt vooral in de plaats van het volgen van de masteropleiding zelf. Er is geen significant effect op de tijd die wordt besteed aan lesgeven.

Actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis en innovaties

De actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis en innovaties wordt niet beïnvloed door het volgen van een overige hbo-masteropleiding door leraren.

Professionaliteit van de schoolorganisatie

De overige hbo-masteropleidingen hebben bij leraren vooral positieve effecten op de professionaliteit van de schoolorganisatie. Statistisch significant zijn effecten op de schoolorganisatie als professionele en lerende omgeving (het aandeel leraren dat het daar (zeer) mee eens is stijgt met 44 procent) en op het reflecteren van het lerarenteam op het eigen functioneren (aandeel stijgt met 73 procent). Er lijkt daarnaast ook vaker sprake te zijn van het toegankelijk maken van nieuwe inzichten voor alle medewerkers in de schoolorganisatie, maar dat effect is statistisch niet significant.

Onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding

De onderzoekende houding van leraren met een overige hbo-masteropleiding verbetert ten aanzien van het aandeel leraren dat beter in staat zegt te zijn om aan anderen uit te leggen hoe het best gebruik kan worden gemaakt van onderzoek voor het werk als leraar. Daarnaast lijkt de opleiding er ook voor te zorgen dat leraren beter weten wat ze moeten doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan, maar dit effect is statistisch niet aan te tonen.

3.5 Gemiddelde effecten van een hbo-masteropleiding

In de paragrafen hiervoor zijn uitsplitsingen gemaakt naar type masteropleiding, die ervoor zorgen dat het aantal waarnemingen waarop effecten worden gebaseerd relatief beperkt zijn. Bij een beperkt aantal waarnemingen kunnen bestaande effecten onopgemerkt blijven. Daarom is voor de volledigheid ook gekeken naar effecten van alle hbo-masteropleidingen samen. Mogelijk komen dan effecten naar voren die in de afzonderlijke analyses onderbelicht blijven, hoewel verschillen tussen typen masteropleidingen dan worden genegeerd. In Tabel 3.7 worden de uitkomsten van de overkoepelende effectmeting samengevat.

Pedagogisch-didactisch handelen

Voor alle hbo-masteropleidingen samen zijn positief significante effecten op het pedagogisch-didactisch handelen van leraren vastgesteld op twee aspecten: 15 procent meer leraren moedigt na het volgen van een hbo-masteropleiding het kritisch denken van leerlingen aan, 24 procent meer leraren gaan werkvormen hanteren die leerlingen activeren. Dat laatste aspect kwam ook naar voren bij de eerstegraads lerarenopleidingen en de overige hbo-masteropleidingen afzonderlijk.

Opbrengstgericht werken

Gemiddeld genomen hebben hbo-masteropleidingen geen significante effecten op het opbrengstgericht werken door leraren.

Vakinhoudelijke kennis

Een willekeurige hbo-masteropleiding heeft een positief effect op de vakinhoudelijke kennis van leraren: het aandeel leraren dat zijn of haar kennis als goed ervaart stijgt erdoor met 16 procent. De grootste kennisgroei zit volgens deze leraren aan het begin van de masteropleiding; na afronding van de masteropleiding geeft 16 procent minder leraren dan in de controlegroep van leraren zonder masteropleiding aan dat hun vakinhoudelijke kennis in de laatste 12 maanden is verbeterd.

Tabel 3.7 Alle typen hbo-masters samen laten ongeveer dezelfde effecten zien als afzonderlijk

| | Procentuele groei van het aandeel leraren dat het (zeer) eens is met de genoemde stelling |
|--|---|
| Effecten op leerlingniveau: | |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden | |
| <i>'Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan'</i> | +15% |
| <i>'Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren'</i> | +24% |
| Opbrengstgericht werken | Geen significante effecten |
| Vakinhoudelijke kennis | |
| <i>'Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed'</i> | +16% |
| <i>'Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd'</i> | -16% |
| Effecten op leraarniveau: | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) | Geen significante effecten |
| Tevredenheid met bij- en nascholing | |
| <i>'Tevreden met de mogelijkheden tot bij- of nascholing'</i> | -25% |
| Deelname aan professionele activiteiten | Geen significante effecten |
| Salaris | Geen significante effect |
| Effecten op schoolniveau: | |
| Tijdsbesteding van leraren | |
| <i>'Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen'</i> | +21% |
| <i>'(Bege)leiden van (beginnende) collega's'</i> | +72% |
| Actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties | Geen significante effecten |
| Professionele schoolorganisatie | |
| <i>'In mijn schoolorganisatie reflecteert de vaksectie/ het team van leraren op het eigen functioneren'</i> | +38% |
| Onderzoekende houding | |
| <i>'Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar'</i> | +50% |
| <i>'Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten'</i> | +22% |
| <i>'Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan'</i> | +30% |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tevredenheid werk(aspecten)

Op de tevredenheid van leraren met het werk als leraar heeft het afronden van een hbo-masteropleiding gemiddeld geen enkele invloed.

Tevredenheid met bij- en nascholing

Van de leraren die een willekeurige hbo-masteropleiding doen, is na afstuderen een kwart minder tevreden over de mogelijkheden voor na- of bijscholing in vergelijking met leraren zonder masteropleiding.

Promotie in salarisschaal en functie na afstuderen

Er zijn geen statistisch significante effecten gevonden voor alle hbo-masteropleidingen samen op de deelname van leraren aan professionele activiteiten en op een promotie naar een hogere salarisschaal. Daarentegen vervult iets meer dan een kwart (27 procent) van de leraren die een masteropleiding hebben gevolgd een andere functie of rol binnen de school. Die functies en rollen verschillen per type masteropleiding.

Tijdsbesteding

Het meest consistent tussen de verschillende typen masters zijn de effecten op de tijdsbesteding van leraren. Over alle hbo-masteropleidingen is er geen verschil in tijdsbesteding tussen leraren die wel en geen masteropleiding hebben gevolgd, maar wel significante verschillen in het eerste jaar van de opleiding. Dan besteden leraren in opleiding meer tijd aan de opleiding en het administreren van en communiceren over leerlingresultaten, maar tegelijkertijd significant minder tijd aan lesgeven, ontwikkelen van lesmateriaal en toetsen en coördinatie en overleg. Dat heeft uiteraard alles te maken met het volgen van de masteropleiding zelf, vanwege het uitruilen van tijd. De enige effecten op langere termijn zijn dat leraren na afloop van de masteropleiding meer tijd besteden aan het ontwikkelen van lesmateriaal en toetsen (21 procent meer tijd) en aan het (bege)leiden van (beginnende) collega's (72 procent meer tijd).

Actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis en innovaties

De betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis en innovaties is bij leraren met een hbo-masteropleiding gemiddeld niet anders dan bij leraren zonder masteropleiding. Er lijkt wel een positief effect te bestaan op het ontwikkelen van (digitaal) lesmateriaal door leraren met een willekeurige hbo-masteropleiding, maar dat effect is gemiddeld genomen statistisch niet significant.

Professionaliteit van de schoolorganisatie

Het enige effect ten aanzien van de professionaliteit van de schoolorganisatie dat gemiddeld voor alle hbo-opleidingen geldt, is dat leraren na afloop van de opleiding vaker vinden dat hun team van leraren reflecteert op het eigen functioneren, maar dat ligt waarschijnlijk vooral aan het feit dat ze daarover in het eerste jaar van de opleiding veel kritischer zijn dan leraren die geen masteropleiding volgen. Er lijkt daarnaast ook sprake te zijn van een verbetering van het toegankelijk maken van nieuwe inzichten voor alle medewerkers, maar dat effect is statistisch niet significant.

Onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding

Over alle hbo-masteropleidingen samen worden meer positieve effecten op de onderzoekende houding van leraren gevonden dan voor de verschillende typen masteropleidingen afzonderlijk. Hier profiteert de effectmeting van het grotere aantal waarnemingen bij een soortgelijk effect. Zo stijgt het aandeel leraren met een hbo-masteropleiding dat beter in staat is om aan anderen uit te leggen hoe onderzoek het best gebruikt kan worden voor het werk als leraar met de helft, het aandeel leraren dat door het ontwikkelen van een onderzoekende houding het is gelukt om de invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten met 22 procent, en het aandeel leraren dat beter weet wat ze moeten doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan met 30 procent. Het lijkt er

echter ook op dat leraren na afronding van hun master minder vakliteratuur lezen om kennis op te doen voor hun werk, al is dat effect statistisch niet significant.

Effecten van een hbo-masteropleiding in het mbo

Voor alle hbo-masteropleidingen bij elkaar is ook specifiek gekeken naar effecten in het mbo. Voor de meeste aspecten zijn geen effecten van een (willekeurige) hbo-masteropleiding aangetoond voor leraren die werkzaam zijn in het mbo. Dit wordt eerder veroorzaakt door het lage aantal waarnemingen van leraren in het mbo in het onderzoek, dan door het daadwerkelijk afwezig zijn van effecten in de praktijk.

4 Ervaringen van schoolleiders

Schoolleiders zijn positief over het volgen van een masteropleiding door leraren. Zij ervaren vooral positieve effecten op het onderwijs zelf, de lerende cultuur binnen de school en vernieuwing van onderop. Ook zijn zij van mening dat het lerarenberoep er aantrekkelijker van wordt en er niet gevreesd hoeft te worden voor uitstroom naar andere sectoren.

Gelijktijdig met de enquête onder leraren is in 2015 en 2017 een enquête onder schoolleiders uitgezet. De schoolleidersenquête heeft als doel een beeld te krijgen van de effecten van een masteropleiding voor leraren volgens schoolleiders. Hierbij gaat het niet om het vaststellen van zuivere of 'harde' effecten zoals via de lerarenenquête, maar om de effecten zoals ervaren door schoolleiders in de onderwijspraktijk. De gerapporteerde ervaringen in dit hoofdstuk zijn gebaseerd op een beperkt aantal schoolleiders (119) en zijn mogelijk niet representatief voor alle schoolleiders. De uitkomsten kunnen het beste als indicatief worden beschouwd. Verschillen tussen onderwijssectoren of het aandeel masteropgeleide leraren in een school zijn door het beperkte aantal respondenten in de meeste gevallen statistisch niet significant.

4.1 Ervaring met masteropleidingen

De meeste schoolleiders (77 procent) hebben zowel ervaring met leraren in hun school die nog bezig zijn met een masteropleiding als met leraren die reeds een masteropleiding hebben afgerond. Voor ruim 70 procent van de schoolleiders is op basis van de enquête ook bekend welk aandeel van de leraren in de school masteropgeleid is. Dat aandeel varieert tussen 0,2 en 65 procent, en komt gemiddeld uit op 15 procent. De meerderheid van de schoolleiders (69 procent) heeft ervaring met leraren die verschillende onderwijsmasters hebben gevolgd. De meest genoemde onderwijsmaster is de master SEN (70 procent), gevolgd door eerstegraads lerarenopleidingen in het voortgezet onderwijs (45 procent) en de master Leren en Innoveren (23 procent), zie Tabel 4.1.

Tabel 4.1 In alle onderwijssectoren hebben relatief veel schoolleiders ervaring met leraren met of in een master SEN opleiding

| Ervaring met soorten masteropgeleide leraren naar onderwijssector | po (n=37) | vo (n=70) | mbo (n=12) | Totaal (n=119) |
|---|--------------|--------------|---------------|-------------------|
| Special Educational Needs (SEN) | 78% | 61% | 92% | 70% |
| Eerstegraads lerarenopleiding voortgezet onderwijs | 3% | 73% | 25% | 45% |
| Leren en innoveren / Learning & Innovation | 24% | 17% | 58% | 23% |
| Onderwijskunde | 3% | 9% | 42% | 10% |
| Pedagogiek (hbo) | 0% | 9% | 33% | 8% |
| Pedagogiek (wo) | 8% | 6% | 17% | 8% |
| Leiderschap en Management | 19% | 41% | 25% | 5% |
| Professioneel Meesterschap | 0% | 3% | 33% | 5% |
| Andere masteropleiding | 22% | 7% | 0% | 33% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

4.2 Schoolbeleid ten aanzien van masteropleidingen

Het volgen van een masteropleiding wordt volgens de meeste schoolleiders gestimuleerd, zie Tabel 4.2. Dit is relatief vaker het geval in het po en in scholen waar minimaal 10 procent masteropgeleiden leraren werken. Ook is er volgens schoolleiders voldoende ruimte om leraren een masteropleiding te laten volgen. De beslissing om een masteropleiding te gaan volgen komt echter nauwelijks voort uit overleg binnen het team van leraren. Het volgen van een masteropleiding is volgens de meeste schoolleiders geen grote belasting voor de organisatie. Financiële ondersteuning voor het volgen van een masteropleiding komt volgens schoolleiders vaker voor in het mbo en in scholen die relatief weinig masteropgeleide leraren in dienst hebben.

Tabel 4.2 Er is volgens schoolleiders voldoende ruimte om leraren een master te laten volgen

| | Totaal | Naar sector | | | Naar aandeel masteropgeleide leraren in de school | |
|--|---------|-------------|--------|--------|---|---------------------|
| | | po | vo | mbo | maximaal 10% (n=39) | minimaal 10% (n=35) |
| In mijn schoolorganisatie ... | | | | | | |
| (% (zeer) mee eens) | (n=107) | (n=33) | (n=62) | (n=12) | | |
| ...wordt het volgen van een masteropleiding door leraren gestimuleerd | 77% | 88% | 76% | 50% | 74% | 83% |
| ...is er ruimte om leraren een masteropleiding te laten volgen | 93% | 91% | 94% | 92% | 92% | 89% |
| ...wordt het volgen van een masteropleiding financieel ondersteund | 66% | 56% | 68% | 83% | 79% | 53% |
| ...komt de beslissing dat een collega een masteropleiding gaat volgen voort uit overleg binnen het team | 14% | 0% | 22% | 0% | 11% | 7% |
| ...is het volgen van masteropleidingen door leraren een grote belasting van de organisatie | 33% | 39% | 27% | 42% | 31% | 37% |
| ...krijgen leraren die een masteropleiding hebben afgerond andere taken of rollen | 62% | 81% | 55% | 50% | 63% | 65% |
| ...hebben we specifieke functies binnen het team voor leraren met een masteropleiding | 36% | 36% | 37% | 25% | 42% | 21% |
| ...wordt een variatie in masteropleidingen nagestreefd | 44% | 73% | 31% | 27% | 41% | 57% |
| ...worden leraren met een masteropleiding gestimuleerd om hun vaardigheden toe te passen | 85% | 94% | 85% | 58% | 90% | 91% |
| ...wordt de onderzoeksopdracht die leraren tijdens hun masteropleiding uitvoeren afgestemd met de school | 79% | 91% | 74% | 75% | 79% | 89% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015, 2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Specifieke functies voor leraren met een masteropleiding komen volgens schoolleiders niet vaak voor. Wel kunnen leraren andere rollen of taken gaan vervullen in de school na afronding van de masteropleiding. Dit is vooral het geval in het po. Het aantal leraren met een masteropleiding in de school heeft hier geen invloed op. Leraren worden volgens schoolleiders gestimuleerd om hun in de masteropleiding geleerde vaardigheden toe te passen.

Een variatie in typen masteropleidingen binnen de schoolorganisatie wordt voornamelijk nagestreefd in het po en binnen scholen die minimaal 10 procent masteropgeleide leraren hebben. Ook

stemmen deze scholen meer dan gemiddeld de onderzoeksopdracht af die leraren tijdens hun masteropleiding uitvoeren.

4.3 Effecten op leerlingen

Met betrekking tot het niveau van de leerlingen is aan schoolleiders gevraagd of zij ervaren dat de aanwezigheid van een substantieel aantal masteropgeleide leraren in school leidt tot betere leerprestaties van leerlingen. Twee derde van alle schoolleiders is het hiermee (zeer) eens, zie Tabel 4.3. Er is een klein verschil te zien tussen scholen met relatief veel en relatief weinig masteropgeleide leraren. Bij de groep scholen met relatief veel masterleraren onderschrijft 67 procent van de schoolleiders dit effect. Bij de schoolleiders van scholen met relatief weinig masterleraren is dit net iets meer dan de helft, namelijk 58 procent. Tussen de onderwijssectoren zijn grotere verschillen te zien op dit aspect. Het mbo wijkt het meest af van het gemiddelde, met slechts één op de drie schoolleiders die ervan overtuigd is dat de leerprestaties van leerlingen verbeteren door meer masterleraren in de school.

Tabel 4.3 Schoolleiders in het mbo zijn het minst overtuigd van directe effecten van een masteropleiding op leerlingen

| | Totaal (n=102) | Naar sector | | | Naar aandeel masteropgeleide leraren in de school | |
|---|-------------------|--------------|--------------|---------------|---|---------------------------|
| | | po (n=33) | vo (n=59) | mbo (n=10) | maximaal 10% (n=36) | minimaal 10% (n=34) |
| Een substantieel aantal leraren met een masteropleiding leidt tot ... (% (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ...betere leerprestaties van leerlingen | 63% | 70% | 64% | 33% | 58% | 67% |
| ...beter onderwijs | 76% | 84% | 76% | 44% | 78% | 79% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015, 2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

In de enquête is ook gevraagd of schoolleiders van mening zijn dat masteropgeleide leraren in de schoolorganisatie zorgen voor beter onderwijs. Bijna 80 procent van alle schoolleiders is hiervan overtuigd. Hierin is nauwelijks verschil tussen scholen met relatief veel en weinig masterleraren: respectievelijk 79 en 78 procent. Ook hierover zijn schoolleiders in het po en vo gemiddeld positiever dan in het mbo.

Naast de directe effecten van masteropgeleide leraren binnen de school op leerlingen, zijn schoolleiders ook gevraagd naar de gevolgen op de professionele kwaliteit van leraren. In theorie beïnvloedt de professionele kwaliteit van leraren de leerprestaties van leerlingen. Als maatstaf voor professionele kwaliteit is gevraagd naar de pedagogisch-didactische vaardigheden van masteropgeleide leraren en hun vakinhoudelijke kennis. Alle schoolleiders hebben in de enquête aangegeven of zij vinden dat masteropgeleide leraren hierin sterker zijn ontwikkeld dan leraren die geen masterkwalificatie hebben, zie Tabel 4.4. Uit hun antwoorden blijkt dat meer schoolleiders overtuigd zijn van het feit dat een masteropleiding effect heeft op de vakinhoudelijke kennis dan op de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren: 86 procent is het namelijk eens met het effect op vakinhoudelijke kennis, tegenover 59 procent op pedagogisch-didactische vaardigheden.

Tabel 4.4 Schoolleiders in het po zijn relatief positief over ontwikkelingen in vaardigheden en vakkennis bij leraren als gevolg van een masteropleiding

| | Totaal | Naar sector | | | Naar aandeel masteropgeleide leraren in de school | |
|--|--------|-------------|--------|--------|---|---------------------------|
| | | po | vo | mbo | maximaal 10% (n=37) | minimaal 10% (n=33) |
| Leraren met een masteropleiding hebben zich sterker ontwikkeld ten aanzien van... (% (zeer) mee eens) | (n=95) | (n=32) | (n=53) | (n=10) | | |
| ...pedagogisch didactische vaardigheden | 59% | 69% | 55% | 50% | 53% | 72% |
| ...inhoudelijke vakkennis | 86% | 94% | 85% | 70% | 86% | 84% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015, 2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Schoolleiders van scholen met minimaal tien procent masteropgeleide leraren zijn positiever over het effect op pedagogisch-didactische vaardigheden dan schoolleiders van scholen met maximaal tien procent masterleraren (72 procent tegenover 53 procent). In het po zijn schoolleiders het hier vaker mee eens dan in het vo en mbo. Op het gebied van vakinhoudelijke kennis speelt het aandeel masteropgeleide leraren in de school geen rol. Wel zijn schoolleiders in het po en vo het vaker eens over de effecten van een master op dit aspect dan schoolleiders in het mbo.

4.4 Effecten op leraren

Naast effecten op het niveau van de leerling is schoolleiders gevraagd naar potentiële effecten van een masteropleiding op leraren zelf. In Tabel 4.5 is af te lezen hoe schoolleiders zich hebben uitgesproken over de ontwikkeling van leraren met een masteropleiding ten aanzien van o.a. onderzoekvaardigheden, motivatie en denkniveau ten opzichte van leraren zonder masteropleiding. Op alle aspecten geeft het merendeel van alle schoolleiders aan dat masteropgeleide leraren zich sterker ontwikkeld hebben dan leraren zonder een masteropleiding. Dit geldt vooral ten aanzien van onderzoeksvaardigheden en zelfontplooiing. Opvallend is dat meer schoolleiders van scholen met maximaal 10 procent masteropgeleide leraren dit aangeven dan schoolleiders van scholen met minimaal 10 procent masteropgeleide leraren. Het verschil is echter niet significant.

Een masteropleiding lijkt volgens schoolleiders het minst effect te hebben op de pedagogisch didactische vaardigheden van leraren. Schoolleiders in het po en van scholen met relatief veel masteropgeleide leraren vinden meer dan gemiddeld dat een masteropleiding de pedagogisch didactische vaardigheden van leraren ontwikkelt. Een vergelijking tussen de onderwijssectoren op het element sturing op het proces binnen de schoolorganisatie door leraren met een masteropleiding, laat zien dat schoolleiders in het po vaker vinden dat leraren hierin beter ontwikkeld zijn dan schoolleiders in het vo en mbo. Deze verschillen zijn ook statistisch significant.

Ook komt duidelijk naar voren dat schoolleiders vinden dat een masteropleiding leidt tot een kritische en onderzoekende houding bij de betreffende leraren (77 procent gemiddeld). In het po zijn bijna alle schoolleiders hiervan overtuigd (97 procent). Het is op voorhand echter onduidelijk of leraren zich sterker hebben ontwikkeld door het volgen van de masteropleiding, of dat leraren die zich sterker ontwikkelen eerder een masteropleiding volgen dan leraren die zich minder sterk ontwikkelen. Voor het vaststellen van 'harde' effecten ontbreken bij de schoolleidersenquête een nulmeting en een controlegroep.

Tabel 4.5 Schoolleiders zijn over het algemeen zeer te spreken over diverse capaciteiten van masteropgeleide leraren ten opzichte van niet-masteropgeleide leraren

| | Totaal | Naar sector | | | Naar aandeel masteropgeleide leraren in de school | |
|---|--------|-------------|--------|--------|---|---------------------|
| | | po | vo | mbo | maximaal 10% (n=37) | minimaal 10% (n=33) |
| Leraren met een masteropleiding hebben zich sterker ontwikkeld ten aanzien van... (% (zeer) mee eens) | (n=95) | (n=32) | (n=53) | (n=10) | | |
| ...pedagogisch didactische vaardigheden | 59% | 69% | 55% | 50% | 53% | 72% |
| ...inhoudelijke vakkennis | 86% | 94% | 85% | 70% | 86% | 84% |
| ...onderzoeksvaardigheden | 89% | 97% | 85% | 90% | 92% | 88% |
| ...autonoom handelen | 74% | 81% | 73% | 60% | 76% | 82% |
| ...motivatie | 80% | 78% | 83% | 70% | 86% | 76% |
| ...zelfontplooiing | 94% | 97% | 94% | 80% | 100% | 94% |
| ...denkniveau | 82% | 91% | 77% | 80% | 84% | 88% |
| ...sturing op de inhoud van het onderwijs | 74% | 81% | 70% | 80% | 78% | 73% |
| ...sturing op het proces binnen de schoolorganisatie | 65% | 84% | 58% | 40% | 62% | 71% |
| ...brede inzetbaarheid binnen de schoolorganisatie | 76% | 77% | 77% | 60% | 76% | 72% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015, 2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

4.5 Effecten op schoolniveau

Uit de inventarisatie van potentiële effecten van een masteropleiding op basis van literatuur en gesprekken met relevante spelers in het onderwijsveld²¹, zijn ook een aantal potentiële effecten op schoolniveau geïdentificeerd. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om een sterkere onderzoekscultuur in scholen en een grotere innovatiekracht. Ook kan er een andere samenstelling van teams ontstaan en daardoor nieuwe rollen voor leraren die een masteropleiding hebben gevolgd. Via de schoolleidersenquête zijn schoolleiders gevraagd naar hun mening hierover. Zien zij inderdaad dat leraren met een masteropleiding een sterker lerende cultuur binnen hun school teweegbrengen en zich meer bezighouden met teamontwikkeling?

Schoolleiders zijn van mening dat masteropgeleide leraren inderdaad meer georiënteerd zijn op de kennis- en ontwikkelingsfunctie van de school. Ze spelen een grotere rol in de kennis- en leerproces en houden zich meer bezig met onderwijsontwikkeling (zie Tabel 4.6). Ruim 80 procent van alle schoolleiders deelt deze mening, ongeacht het aantal masteropgeleide leraren in de schoolorganisatie. Daarnaast hebben masteropgeleide leraren volgens de schoolleiders een positieve invloed op anderen binnen het team, betrekken ze collega's meer bij de schoolorganisatie, inspireren ze anderen meer, zijn ze breder inzetbaar binnen de school en staan ze meer open voor nieuwe manieren van handelen binnen het onderwijs. Een toename van het aantal masteropgeleide leraren in de school leidt volgens schoolleiders bovendien tot een andere rolverdeling binnen teams (80 procent), een sterke lerende cultuur (88 procent) en een sterkere onderzoekscultuur (75 procent). Ook creëren masteropgeleide leraren een sterkere verbinding tussen leraren en de directie en met andere

²¹ Zie Heyma et al. (2014).

actoren buiten de school. Hoewel de meerderheid van alle schoolleiders deze effecten onderschrijft, is er verschil in de mate waarin ze dat doen. Het meer betrekken van collega's bij de schoolorganisatie en het bezighouden met teamontwikkeling wordt in mindere mate herkend dan bijvoorbeeld het bezig zijn met onderwijsontwikkeling en de bredere inzetbaarheid.

Tabel 4.6 Leraren met een masteropleiding stimuleren volgens schoolleiders o.a. de kennis- en ontwikkelfunctie van scholen

| | Totaal | Naar sector | | | Naar aandeel masteropgeleide leraren in de school | |
|---|--------|-------------|--------|--------|---|---------------------|
| | | po | vo | mbo | maximaal 10% (n=37) | minimaal 10% (n=33) |
| Leraren met een afgeronde masteropleiding ... (% (zeer) mee eens) | (n=95) | (n=32) | (n=53) | (n=10) | | |
| ...spelen een grotere rol in de kennis- en leerproces op school | 79% | 84% | 75% | 80% | 84% | 76% |
| ...stimuleren de onderzoeksoriëntatie op school sterker | 66% | 84% | 60% | 40% | 65% | 73% |
| ...houden zich meer bezig met onderwijsontwikkeling | 78% | 84% | 74% | 80% | 73% | 85% |
| ...staan meer open voor nieuwe manieren van handelen binnen het onderwijs | 80% | 81% | 80% | 70% | 86% | 78% |
| ...houden zich meer bezig met teamontwikkeling | 54% | 66% | 46% | 60% | 62% | 59% |
| ...staan meer in verbinding met andere actoren buiten school | 62% | 59% | 63% | 60% | 67% | 58% |
| ...betrekken collega's meer bij de schoolorganisatie | 50% | 66% | 40% | 50% | 49% | 58% |
| ...inspireren anderen meer | 67% | 75% | 67% | 40% | 68% | 69% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015, 2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Er zijn twee opvallende verschillen tussen scholen met minimaal en maximaal tien procent masterleraren. Schoolleiders van schoolorganisaties met minimaal 10 procent masteropgeleide leraren geven vaker aan dat leraren met een afgeronde masteropleiding zich meer bezig houden met onderwijsontwikkeling en het stimuleren van de onderzoeksoriëntatie. Deze verschillen zijn echter niet significant. Tussen onderwijssectoren is eveneens een aantal verschillen waarneembaar. Zo wordt in het mbo de positieve invloed van masteropgeleide leraren op anderen binnen het team minder onderschreven dan in het po en vo, en zijn schoolleiders in het po meer overtuigd van het effect op de rolverdeling binnen teams, een sterke lerende cultuur en een sterkere onderzoekscultuur dan schoolleiders in het vo en mbo. Dat hangt mogelijk samen met de andere organisatiestructuur van het po ten opzichte van het vo en mbo.

4.6 Effecten voor de onderwijssector

Het volgen van een masteropleiding kan naast effecten op het niveau van leerlingen, leraren en scholen ook effecten hebben op de onderwijssector als geheel. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep en de loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs. Een aantal van de stellingen die zijn voorgelegd aan schoolleiders op het niveau van de onderwijssector is weergegeven in Tabel 4.7. Uit deze tabel blijkt dat schoolleiders vinden dat een

masteropleiding het beroep van leraar aantrekkelijker maakt (75 procent), zorgt voor betere loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs (81 procent), de doorstroom naar een specialistische functie bevordert en de kans op een overstap naar een hogere functie binnen het onderwijs groter maakt (72 procent). De eerste twee aspecten worden vaker bevestigd door schoolleiders van scholen met maximaal 10 procent masteropgeleide leraren en van scholen in het vo. Het gegeven dat schoolleiders met meer masteropgeleide leraren minder overtuigd zijn van het effect op de loopbaanmogelijkheden, duidt erop dat die betere loopbaanmogelijkheden in de praktijk beperkt zijn of beperkt worden wanneer er meerdere masteropgeleide leraren in de school rondlopen. De door-groei naar een specialistische functie wordt juist vaker bevestigd door schoolleiders van scholen met minimaal 10 procent masteropgeleide leraren en scholen in het po. Bij de overstap naar een hogere functie is er geen verschil tussen schoolleiders van scholen met minimaal en maximaal 10 procent masteropgeleide leraren. Wel wordt dit vaker bevestigd door schoolleiders uit het vo.

Tabel 4.7 Het beroep van leraar wordt volgens schoolleiders aantrekkelijker voor leraren die een masteropleiding hebben afgerond

| | Totaal | Naar sector | | | Naar aandeel masteropgeleide leraren in de school | |
|--|---------|-------------|--------|--------|---|---------------------|
| | | po | vo | mbo | maximaal 10% (n=38) | minimaal 10% (n=35) |
| Een afgeronde master opleiding ... | | po | vo | mbo | maximaal 10% (n=38) | minimaal 10% (n=35) |
| (% (zeer) mee eens) | (n=102) | (n=33) | (n=58) | (n=11) | | |
| ...maakt de kans op een overstap naar een hogere functie binnen het onderwijs groter | 72% | 66% | 81% | 36% | 74% | 74% |
| ...bevordert de doorgroei naar een specialistische functie | 72% | 84% | 66% | 64% | 71% | 82% |
| ...zorgt voor betere loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs | 81% | 74% | 87% | 70% | 84% | 76% |
| ...maakt het beroep van leraar aantrekkelijker | 75% | 66% | 85% | 55% | 81% | 69% |
| ...zorgt ervoor dat leraren langer in het onderwijs blijven werken | 49% | 40% | 59% | 30% | 62% | 44% |
| ...maakt de kans op een overstap naar een andere onderwijssector groter | 43% | 45% | 40% | 55% | 43% | 31% |
| ...maakt de kans op een overstap naar een baan buiten het onderwijs groter | 27% | 32% | 20% | 45% | 24% | 19% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015, 2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Er zijn op basis van de schoolleidersenquête geen overtuigende aanwijzingen dat een masteropleiding ervoor zou zorgen dat de kans op een overstap naar een andere onderwijssector wordt vergroot (43 procent) of de kans op overstap naar een baan buiten het onderwijs (27 procent) wordt vergroot. Volgens iets minder dan de helft van alle schoolleiders leidt het juist tot een grotere kans op behoud van masteropgeleide leraren voor het onderwijs. Schoolleiders van scholen in het vo en scholen met maximaal 10 procent masteropgeleide leraren vinden vaker dan gemiddeld dat een masteropleiding de arbeidsduur in het onderwijs verlengt.

Omdat effecten van een masteropleiding afhankelijk kunnen zijn van het type masteropleiding dat is gevolgd, is tevens aan schoolleiders gevraagd of zij verschillen ervaren in effecten tussen verschillende typen masteropleidingen. Hierbij kan het gaan om verschillen tussen masteropleidingen op hetzelfde onderwijsniveau (bijv. master SEN vergeleken met eerstegraads lerarenopleidingen),

maar ook tussen masteropleidingen van verschillende onderwijsniveaus (hbo vergeleken met wo). Schoolleiders geven in de enquête nauwelijks verschillen aan. Wel wordt een aantal keer opgemerkt dat universitaire masteropleidingen meer aandacht besteden aan onderzoek, waardoor leraren met een dergelijke masteropleiding meer onderzoeksmatig werken dan leraren die een hbo-masteropleiding hebben gevolgd.

4.7 Professionele oriëntatie en schoolontwikkeling

Stimulerende factoren binnen de school kunnen ertoe leiden dat leraren meer geneigd zijn een masteropleiding te volgen of dat effecten van een masteropleiding meer tot uiting komen binnen de school. Daarom zijn schoolleiders bevraagd over aspecten van de professionaliseringscultuur binnen hun school, zie Tabel 4.8.

Tabel 4.8 Leraren hebben volgens schoolleiders vaak zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs

| | Totaal | Naar sector | | | Naar aandeel masteropgeleide leraren in de school | |
|---|--------|-------------|--------|--------|---|---------------------|
| | | po | vo | mbo | maximaal 10% (n=38) | minimaal 10% (n=33) |
| In mijn schoolorganisatie ... (% (zeer) mee eens) | (n=96) | (n=32) | (n=53) | (n=11) | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 93% | 97% | 92% | 82% | 92% | 94% |
| ...ontwikkelen leraren zelf het curriculum en/of de toetsen | 61% | 27% | 71% | 100% | 61% | 50% |
| ...is er sprake van een professionele, lerende cultuur | 59% | 81% | 43% | 73% | 61% | 76% |
| ...werken leraren innovatieve ideeën uit voor vernieuwing van het onderwijs | 67% | 82% | 57% | 75% | 56% | 83% |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 57% | 63% | 57% | 45% | 63% | 64% |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 60% | 69% | 55% | 64% | 61% | 70% |
| ...observeren leraren van andere scholen of onderwijsinstellingen onze lessen (peer review) | 28% | 31% | 32% | 0% | 21% | 36% |
| ...bestaan er duidelijke carrièremogelijkheden voor leraren | 39% | 36% | 43% | 25% | 50% | 50% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015, 2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Leraren hebben volgens bijna alle schoolleiders (93 procent) zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs. In het mbo is dit minder het geval dan in het po en vo. Ook geven schoolleiders vaak aan dat er in hun school sprake is van een professionele, lerende cultuur, dat er gereflecteerd wordt op het eigen functioneren en dat elkaars lessen geobserveerd worden (peer review). Schoolleiders van scholen met meer dan 10 procent masteropgeleide leraren geven dit iets vaker aan dan schoolleiders van scholen met minder dan 10 procent masteropgeleide leraren. Ook schoolleiders in het po geven dit vaker aan dan schoolleiders in het vo en mbo. Het beeld dat door de schoolleiders wordt geschetst over de professionele en lerende cultuur in scholen is rooskleuriger dan het beeld dat naar voren komt uit de lerarenenquête. Dat laat zien dat percepties hier een

belangrijke rol spelen. Bij de lerarenenquête kan worden nagegaan of dat beeld verandert door het volgen van een masteropleiding, bij de schoolleidersenquête is die mogelijkheid er niet.

Het observeren van leraren door leraren van andere scholen of onderwijsinstellingen komt volgens de schoolleiders beperkt voor (28 procent) en in het mbo zelfs helemaal niet. Bij scholen met minimaal 10 procent masteropgeleide leraren is hier iets vaker sprake van dan bij scholen met maximaal 10 procent masteropgeleide leraren. Van de schoolleiders is 57 procent het (zeer) eens met de stelling dat initiatieven die medewerkers nemen gewaardeerd en erkend worden. Volgens bijna alle schoolleiders (93 procent) worden ook medewerkers beloond voor leren, zie Tabel 4.9. In de meeste schoolorganisaties worden volgens schoolleiders nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers (67 procent). Dit gebeurt vaker in scholen met relatief veel masteropgeleide leraren en scholen in het po. Er wordt echter niet veel gebruikgemaakt van de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek (39 procent).

Tabel 4.9 Leraren worden beloond voor leren

| | Totaal | Naar sector | | | Naar aandeel masteropgeleide leraren in de school | |
|--|--------|-------------|--------|--------|---|---------------------|
| | | po | vo | mbo | maximaal 10% (n=38) | minimaal 10% (n=33) |
| In mijn schoolorganisatie ... (% (zeer) mee eens) | (n=96) | (n=32) | (n=53) | (n=11) | | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 93% | 97% | 92% | 82% | 92% | 94% |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 61% | 27% | 71% | 100% | 61% | 50% |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 59% | 81% | 43% | 73% | 61% | 76% |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 67% | 82% | 57% | 75% | 56% | 83% |
| ...worden initiatieven die medewerkers nemen gewaardeerd en erkend | 57% | 63% | 57% | 45% | 63% | 64% |
| ...wordt gebruik gemaakt van de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek | 39% | 36% | 43% | 25% | 50% | 50% |

Bron: Schoolleidersenquête (2015, 2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

5 Verklaring van effecten

Als onderdeel van een kwalitatieve onderzoeksaanpak, met diepte-interviews en focusgroepen, zijn gegevens verzameld met het doel verklaringen te bieden voor de in hoofdstuk 3 gerapporteerde effecten. Per type masteropleiding wordt een overzicht geboden van opbrengsten op leerling-, leraar- en schoolniveau met verwijzingen naar de uitkomsten van de effectmeting. Ten slotte worden de inzichten uit de kwalitatieve analyse vertaald naar werkbare mechanismen met betrekking tot (post-initiële) masteropleidingen voor leraren.

5.1 Opzet van de verklarende evaluatie

Het doel van dit onderzoek is niet alleen het vaststellen van effecten van de masteropleiding op leraren en hun omgeving, maar ook verklaringen te geven voor het al dan niet optreden van deze effecten. De in hoofdstuk 3 gepresenteerde effecten geven nog geen verklaringen voor het feit dat het ene potentiële effect zich wel voordoet en een ander potentieel effect niet. Daarom is het belangrijk om naast de kwantitatieve bevraging van deelnemers en schoolleiders ten aanzien van effecten van masteropleidingen aanvullende informatie te verzamelen die meer zicht geeft op verklarende factoren.

Voor dat doel is de methodiek voor verklarende evaluatie ingezet (Pater et al., 2012). Het doel van verklarende evaluatie is om inzicht te krijgen in de relatie (het onderliggend Mechanisme M) tussen de Interventie (I – de masteropleiding), de Context C en de Opbrengsten O van de interventie. Daarmee wordt geprobeerd antwoord te geven op de vraag ‘welke masteropleidingen (I) leiden voor welke leraren in welke omstandigheden (C) (niet) tot welke uitkomsten (O) en waarom (niet) (M)?’. Daarbij is aandacht voor onbedoelde en ongewenste effecten en voor randvoorwaarden die van invloed zijn op de werkzaamheid van de interventie. Het gaat er in een verklarende evaluatie om om door middel van het opstellen van CMO-configuraties antwoorden te verkrijgen op de vraag waarom een interventie in de ene context wel tot gewenste uitkomsten leidt en in andere contexten tot geen, ongewenste of onbedoelde effecten. Ook gaat het erom welke voorwaarden noodzakelijk zijn voor het op gang brengen van de veranderingsmechanismen die leiden tot de bedoelde uitkomsten.

Bij de nulmeting zijn vanuit een reconstructie van de beleidstheorie en -context mogelijke uitkomsten of effecten van een masteropgeleide leraar geïnventariseerd en vervolgens gecategoriseerd. Deze reconstructie van mogelijke effecten heeft geleid tot een voorlopig overzicht van veronderstelde CMO-configuraties ten aanzien van de effecten van masteropleidingen. Deze veronderstelde mechanismen zijn vervolgens gebruikt voor de samenstelling van de vragenlijsten die ingezet zijn in de nulmeting en de vervolgmetingen (Heyma et al., 2014). Daarnaast zijn de veronderstelde CMO-configuraties in 2015 tijdens focusgesprekken getoetst bij deelnemers aan verschillende masteropleidingen. Op basis hiervan is het voorlopige overzicht van veronderstelde CMO-configuraties aangevuld (Heyma et al., 2015, bijlage G).

Tabel 5.1 Voorbeeld van een CMO-configuratie

| Probleem-mechanisme / aanleiding | Interventie | Werkzaam mechanisme | Veronderstelde impact |
|---|---|--|---|
| Leraar als onderzoeker (individueel) en onderwijsontwerper (organisatie). | Post-initiële masteropleidingen die aandacht besteden aan: <ul style="list-style-type: none"> Vakinhoud Vakdidactiek Leerproces leerlingen en ontwerpvaardigheden | Leraren passen het geleerde toe in hun lessen (vakinhoud, vakdidactiek), de organisatie daarvan (leerproces) en kunnen hiermee collega's inspireren en informeren en bijdragen aan verbetering van de organisatie van het onderwijs. | <ul style="list-style-type: none"> Verdiepte vakkennis Betere onderzoeks- en analysevaardigheden Hoger niveau van over onderwijs praten/hoger denkniveau Betere lessen/beter onderwijs Kunnen bijdragen aan en initiëren van onderwijsontwikkeling, blijven leren Lessen en opdrachten kunnen vormgeven Vertalen van wetenschappelijke kennis naar de beroepspraktijk Vaker uitproberen van nieuwe aanpakken Kritischer t.a.v. methode (en schoolkaders) |

Bron: Heyma et al. (2015)

Aan de hand van deze veronderstelde CMO-configuraties en op basis van de gevonden tussentijdse effecten van de tussenrapportages zijn tenslotte in 2016 en 2017 interviews gehouden met alumni van elk van de vier typen masteropleidingen – eerstegraads lerarenopleiding, master SEN, overige hbo-masters en universitaire post-initiële masters –, één tot drie jaar na afstuderen, en met enkele van hun leidinggevend²².

Tabel 5.2 Overzicht van de interviews 2016-2017

| Masteropleiding | Alumni | | | | Leidinggevend | | | |
|-------------------------------|--------|-------|----|-----|---------------|-------|----|-----|
| | po | (v)so | vo | mbo | po | (v)so | vo | mbo |
| SEN | 5 | 3 | 2 | | 1 | 1 | | |
| Eerstegraads lerarenopleiding | | | 22 | | | | 15 | |
| Overig hbo | 1 | 1 | 2 | 4 | | 1 | 1 | 2 |
| Universitair | 4 | 1 | | | 1 | | | |
| Totaal | 10 | 5 | 26 | 4 | 2 | 2 | 16 | 2 |

Ten slotte zijn de voorlopige uitkomsten van de verklarende evaluatie voorgelegd aan een groep praktijkexperts – bestaande uit een schoolleider vo, twee alumni van een eerstegraads lerarenopleiding en elf coördinatoren van masteropleidingen – om de verklaringen voor de gevonden effecten en de daarmee verbonden mechanismen en condities te toetsen.

Omdat de ingrediënten van de masteropleiding per type master (sterk) verschillen en daarmee de interventie per masteropleiding verschilt, en omdat bovendien de context (onderwijssector, plus specifieke schoolorganisatie) van invloed kan zijn op veranderingsmechanismen en uitkomsten van

²² Door de hoge response van afgestudeerden aan eerstegraads masteropleidingen (die allemaal werkzaam zijn in het vo) is er in de responsgroep voor de interviews een oververtegenwoordiging vanuit het vo.

de interventie, worden in dit hoofdstuk de resultaten van de verklarende evaluatie separaat gepresenteerd per type masteropleiding – aansluitend bij de paragrafen uit hoofdstuk 3 – en wordt daar waar mogelijk specifiek aandacht besteed aan de verschillen in context.

In de volgende paragrafen worden de resultaten gepresenteerd van de in Tabel 5. 2 gepresenteerde interviews. Achtereenvolgens komen de volgende opleidingen aan de orde: Masters (Special) Educational Needs, eerstegraads lerarenopleidingen, overige hbo masters (MLI, Pedagogiek en andere) en de post-initiële universitaire masters (Onderwijskunde, Pedagogiek, MEBIT etc.). Daarbij wordt gestart met een korte schets van de geïnterviewden en de aanleiding om met de masteropleiding te starten. Vervolgens worden de uitspraken van de geïnterviewden verbonden met de effecten die in hoofdstuk 3 genoemd zijn: opbrengsten voor leerlingen, opbrengsten voor leraren, en opbrengsten voor de schoolorganisatie. Alleen voor de post-initiële universitaire masters zijn geen uitkomsten van de effectmeting beschikbaar en beperken de verzamelde data zich tot de gehouden interviews. Ten slotte worden stimulerende en belemmerende factoren beschreven die in de ogen van de respondenten invloed hebben op de impact van de masteropleiding op leraren en hun omgeving.

Ter illustratie worden bij elk type masteropleiding twee portretten van leraren gepresenteerd, waarvan één portret vooral bedoeld is om te illustreren wat de opbrengsten van een masteropleiding kunnen zijn en het andere portret vooral een illustratie is van de condities waaronder de opbrengsten (wel of niet) gerealiseerd worden.

In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de interviews gebruikt om de veronderstelde CMO-configuraties te toetsen en concluderende uitspraken te doen ten aanzien van werkzame mechanismen met betrekking tot (post-initiële) masteropleidingen voor leraren.

5.2 Master SEN

Inleiding

In 2017 zijn acht masteropgeleiden SEN geïnterviewd: vier masters uit het basisonderwijs (met specialisaties talentontwikkeling & excelleren, leren, gedrag, en 'leren richting taal'), twee uit het vo (beiden met specialisme gedrag), één uit het speciaal onderwijs, een school voor leerlingen die moeite hebben met leren (cluster 3; gevolgd specialisme: gedrag) en één uit het voortgezet speciaal onderwijs (specialisme: rekenen en autisme). De vier leraren uit het basisonderwijs en het speciaal onderwijs zijn in 2016 afgestudeerd, de leraren uit het voortgezet onderwijs in 2014 en 2015, de leraar die werkzaam is in het vso in 2015. Eerder zijn ook al interviews gehouden met zowel een leraar als leidinggevende van een basisschool en met zowel een leraar als leidinggevende in een school voor speciaal onderwijs (cluster 4). We betrekken de gegevens uit deze eerdere interviews in deze slotrapportage.

De vier in 2017 geïnterviewde leraren die werkzaam zijn in het basisonderwijs hebben zelf gekozen om de masteropleiding SEN te gaan doen; in één geval was het ook de wens van de school. Deze geïnterviewde is hoogbegaafdheids-coördinator. Een andere leraar op een school voor hoogbegaafden heeft ook om die reden (aanwezigheid van hoogbegaafden op school) voor deze master gekozen. Ook bij de andere geïnterviewden (so, vo en vso) was de keuze voor de master SEN een

eigen keuze, waarbij beide vo-leraren aangaven deze keuze onder meer gemaakt te hebben vanwege de ontwikkelingen rond passend onderwijs.

Bij de twee in 2016 geïnterviewde masteropgeleiden SEN waren de aanleidingen tot het volgen van een master verschillend. De aanleiding om de SEN-masteropleiding te gaan doen lag bij de leraar in het basisonderwijs in haar slechte ervaringen als startende leerkracht in het speciaal onderwijs. Zij ondervond problemen in de omgang met kinderen met gedragsproblemen en in de school was er geen collegiale sfeer en begeleiding. In haar baan in het regulier basisonderwijs had zij een leerling met adhd in de klas; ze ondervond dat ze tekortschoot in haar handelingsrepertoire en ervoer gebrek aan begeleiding vanuit de school. Vervolgens is zij invalwerk gaan doen op basisscholen gecombineerd met de SEN opleiding Gedragsspecialist. Haar motivatie voor en verwachting van de masteropleiding lagen vooral in het verbeteren van het eigen handelen in de klas.

Bij de leraar in het speciaal onderwijs was de aanleiding om de SEN-master te doen meer ingebed in het beleid en de praktijk van de school, waar zij na haar pabo-opleiding met een minor jeugdzorg al zes jaar werkte ten tijde van het interview. Ontwikkelingen als registratie in het Lerarenregister, de verwachting dat in de toekomst alle leraren over een masterkwalificatie dienen te beschikken, het hebben van collega's die de masterkwalificatie al hebben, droegen alle bij aan de wens de master te gaan doen. Bovendien mocht ze de master samen met een collega volgen en het in drie jaar doen (in plaats van twee jaar). Haar motivatie voor en verwachting van de masteropleiding lagen in het kennis nemen van de theorie achter de praktijk, in het krijgen van een beter begrip van stoornissen en het herkennen daarvan, en in het krijgen van handvatten voor het handelen. Ook het kunnen doorstromen van LB-schaal naar LC-schaal heeft een rol gespeeld bij het kiezen voor een SEN-master. In de eerdere interviews is ook uitgebreid informatie gegeven over het beleid van scholen in relatie tot professionalisering en specifiek in relatie tot masteropleidingen. Bij beide scholen is dit beleid aanwezig en sterk verbonden met het beleid van het schoolbestuur.

In het geval van de basisschool wordt het professionaliseringsbeleid ingegeven door de erkende noodzaak steeds te blijven leren om steeds te blijven verbeteren. De inhoud wordt aan de hand van thema's vastgesteld, bijvoorbeeld 'de vreedzame school', waaraan conferenties of studiedagen in school met externe deskundigen worden gewijd. Professionaliseren als team wordt belangrijker gevonden dan de persoonlijke ambitie van leraren. Er is geen apart beleid ten aanzien van het stimuleren van masteropleidingen, hoewel leraren wel gewezen worden op het bestaan van landelijke en lokale lerarenbeurzen.

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

Opbrengsten voor leerlingen

Uit de effectmeting blijkt dat de master SEN een positief effect heeft op *pedagogisch-didactische vaardigheden* van leraren, met name op het stimuleren van zelfvertrouwen van zwakke leerlingen, het ondersteunen van zelfvertrouwen van leerlingen, het hardop laten denken, duidelijke uitleg geven van de leerstof en opdrachten. Er worden nauwelijks effecten gevonden op de vakinhoudelijke kennis van leraren.

De master SEN heeft volgens alle geïnterviewde leraren (in het basisonderwijs, so, vso en vo) niet zozeer geleid tot (school)vakinhoudelijke kennis (het is immers geen lerarenopleiding), maar wel geleid tot meer kennis op (ortho-)pedagogisch en didactisch terrein: gedragsproblematiek en *aanpakken* voor gedragsproblematiek, inzichten over leren, talenten ontdekken, het belang van executieve functies etc. Leraren gaan daardoor ook anders met de kinderen om: eerst kijken en nadenken in plaats van meteen doen, eerst pas op de plaats maken. Een leraar in het so kijkt nu meer naar behoeftes van leerlingen en past het aanbod daarop aan. Leraren kijken niet alleen beter naar individuele kinderen, maar ook meer naar het groepsproces. De grotere aandacht voor de individuele leerling door meer begrip van gedrags- en leerproblemen en het kunnen herkennen daarvan werd ook in de eerdere interviews al genoemd. Ook meer kennis van het groepsproces werd genoemd: leraren hebben geleerd om meer vanuit een helicopterview naar de klas en de leerlingen te kijken, ze overzien de groep, signaleren mechanismen (bijv. uitsluiting), nemen verschillende perspectieven mee (bijv. multicultureel) in hun observaties, kunnen een andere sfeer in de klas creëren, zijn meer getraind in gesprekken met kinderen, kortom ze zijn veelzijdiger en flexibeler in hun handelen geworden door *reflection-in-action*. Een leraar zegt bij het kiezen van een aanpak meer dan voorheen rekening te houden met de omgeving van het kind, omdat dat centraal stond in de opleiding.

Daarnaast is niet zozeer het lesgeven veranderd, als wel de houding en de kijk op onderwijs: meer op de behoeftes van kinderen gericht. Ook wordt door een leraar gekeken of een aanpak of methode past bij de doelstellingen van de school. Een leraar is meer gestructureerd in zijn planning. Leraren zijn ook bewuster en minder routinematig bezig met onder andere de selectie van leerstof. Ze zoeken meer naar onderbouwing voor een aanpak en volgen bijvoorbeeld niet meer klakkeloos vernieuwingen. Leraren voelen zich daardoor ook zekerder van hun zaak.

De opgedane kennis hangt ook samen met de eventuele specialisatie. Degene die zich in de masteropleiding specialiseerde in taal leren, heeft meer kennis over taal(onderwijs) opgedaan door de opdrachten op de opleiding en door op onderzoek uit te gaan. Een leraar in het vo met de specialisatie Gedrag is pedagogisch sterker geworden: hij kijkt meer naar wat een leerling nodig heeft maar legt ook meer verantwoordelijkheid bij de leerling. Hij creëert meer rust en heeft meer aandacht voor executieve functies. Hij ziet eerder wanneer er iets is met een leerling en kan ook beter met ouders hierover communiceren en hen daarin begeleiden (bijvoorbeeld bij add, autisme). Hij handelde vaak intuïtief en kan zijn aanpak nu onderbouwen. Er zijn in deze bevindingen geen verschillen te zien tussen leraren uit basisonderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs.

De geconstateerde bijdragen van de masteropleiding, vooral van pedagogisch-didactische aard en voor zover het kennis betreft vooral op het terrein van gedragsstoornissen en ontwikkeling van kinderen, zijn toe te schrijven aan een aantal elementen in de masteropleiding: de colleges hoogbegaafdheid en oplossingsgericht werken, kennis over de ontwikkeling van kinderen en over gedragsproblematiek, een module handelingsgericht werken in de master (meer structuur in plannings),

de praktijkopdrachten (theorie direct toepassen), en voorbereiden en reflecteren (geen aannames, eerst kijken en nadenken). Ten aanzien van het handelen speelt ook *positive behavior support* (PBS) een belangrijke rol, zo bleek ook al uit de eerdere interviews. Leraren kijken minder naar datgene dat leerlingen niet kunnen, dan naar wat goed gaat, om vervolgens dat als uitgangspunt te gebruiken om verder uit te bouwen. “*Je gaat anders kijken in plaats van te denken ‘hij kan het gewoon niet’*”. Het onderzoek in de masteropleiding draagt bij aan kritischer zijn en onderbouwing zoeken. Een leidinggevende die in 2016 geïnterviewd is, stelde: “*De leraren worden in de opleiding geconfronteerd met recente onderzoekspraktijken, er wordt geëist om te reflecteren, ze krijgen competenties voor hun neus, ze moeten doelen gaan stellen. De voordelen hiervan zijn: dit bevordert de interactie tussen leraren onderling, het bevordert de interactie tussen leraren en leerlingen, het bevordert de kwaliteit van onderwijs, het bevordert de betrokkenheid van leraren op hun werk. En daarmee bevordert het de betrokkenheid van leerlingen op hun school.*”

Een positieve bijdrage van de masteropleiding die óók uit de interviews naar voren kwam, zowel bij po- als vo-leraren, is een andere manier van *communiceren met ouders*. Twee basisschoolleraars zijn bewuster gaan communiceren met ouders, stemmen meer af, zoeken samen met de ouders naar ‘wat kan’. Beide vo-leraren communiceren anders met ouders, die ze meer als partner zien. De een is door de master bewuster geworden dat het kind centraal moet staan en houdt nu oudergesprekken met het kind erbij. De ander schakelt ouders eerder in bij mogelijke gedragsstoornissen.

Opbrengsten voor de leraar

In de effectmeting zagen we positieve effecten van de master SEN op de deelname van leraren aan *professionele activiteiten*, met name waar het gaat om kennisdeling en afstemming met andere leraren (uitwisseling van lesmateriaal, deelname aan discussies over de voortgang van leerlingen en samenwerking voor standaarden voor beoordeling en voortgang van leerlingen).

In de interviews kwam naar voren dat leraren door de masteropleiding meer en ook anders zijn gaan samenwerken. De vier leraren basisonderwijs durven sinds de masteropleiding meer te delen met collega’s en kritischer richting de directie te zijn. Hoewel dat volgens een leraar mogelijk ook met senioriteit te maken heeft, leggen anderen duidelijk de link met de master: het feedback moeten vragen in de master is voortgezet in de schoolpraktijk (zowel feedback geven als vragen). Een leraar geeft aan dat het anders met collega’s samenwerken toe te schrijven is aan de module ‘dialogen en communiceren’. Hierdoor is ze bewuster met communicatie bezig. Ook ‘talent ontdekken’ bij jezelf en collega’s, een onderdeel uit de opleiding, heeft als effect dat je beter ziet waar collega’s goed in zijn. Een vierde leraar heeft de module ‘begeleiden van teams’ gevolgd, wat ook heeft bijgedragen aan een betere samenwerking met collega’s. De leraar in het so weet niet goed of ze meer of anders met collega’s is gaan samenwerken. Ze krijgt wel vragen als specialist, maar dat kan mede komen door haar grote ervaring in het so. Het ‘in beweging zijn en blijven leren’ is ook als gevolg van de masteropleiding genoemd.

Een leraar in het vo ontwikkelt meer (zie ook onder opbrengsten voor de schoolorganisatie) en deelt dat met collega’s. De andere vo-leraar is zich meer bewust geworden dat anderen nodig zijn, *critical friend* kunnen zijn en dat je niet alles alleen moet doen. Het reflectieve deel in de opleiding (werken met *critical friends*) hielp daarbij. Schrijven van artikelen in de masteropleiding gaf ook rendement in het omgaan met collega’s: deze leraar schrijft beter als hij iets wil overbrengen of een voorstel doet aan collega’s. Hij wil – na 16 jaar voor de klas en de masteropleiding – ook graag

trainingen aan anderen in de school gaan geven. De vso-leraar voelt zich meer specialist sinds de masteropleiding (was feitelijk al rekenspecialist binnen het bestuur, wat mede de reden was om de master te doen).

In de effectmeting kwam niet naar voren dat de gevolgde masteropleiding SEN effecten had op aspecten van *tevredenheid met werk en scholing*. Uit de interviews komt een wat ander beeld naar voren. De masteropleiding heeft ertoe geleid dat leraren (basisonderwijs, so) meer durven uitdragen naar het team (door kennis en het onderbouwen) en hiervoor respect krijgen. Sommigen noemen meer werkplezier, trots en voldoening als opbrengst (zowel po als vo), onder meer omdat “*je meer uit het werk kunt halen*”, “*je er benuster mee bezig bent*”, of “*ik meer specialist ben geworden*”. Ze zijn tevredener doordat ze anders, beter, met leerlingen kunnen omgaan, een kritischer houding hebben in het werk (dingen eerst uitzoeken) en professioneler geworden zijn (door de theorie in de masteropleiding, het onderzoek, de positieve feedback en de mogelijkheid tot uitwisseling in de opleiding). Een vso-leraar zegt door de masteropleiding anders naar zichzelf en zijn lessen te kijken, anders in het team te staan en daar specialist in te zijn. De meeste geïnterviewden kijken niet echt anders naar het beroep.

Sommige leraren kijken wel anders naar hun carrière, maar constateren dat de mogelijkheden om hun loopbaan naar hun wensen vorm te geven binnen de school beperkt zijn. Twee leraren geven aan dat er weinig mogelijkheden zijn in het basisonderwijs, zowel om het geleerde toe te passen als om in inkomen te stijgen. Twee leraren basisonderwijs denken aan een carrière richting management, één daarvan is al taalcoördinator en intern begeleider. Een so-leraar heeft nu een extra baan als intern begeleider op een reguliere school, waar zij haar kennis beter kwijt kan. Het is dus niet verwonderlijk dat we in de effectmeting zien dat de controlegroep hoger scoort op loopbaanmogelijkheden (alhoewel niet significant) dan de interventiegroep na afronding van de masteropleiding. Ook uit de interviews die in 2016 gehouden zijn, kwam een mindere tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden naar voren bij de SEN-masteropleiden. Zij gaven aan dat loopbaanmogelijkheden wel een aanleiding hebben gevormd om aan de master te beginnen. De leraar in het speciaal onderwijs zou echter meer als gedragspecialist willen werken op klasoverstijgend niveau: “*Gedragspecialisten kunnen veel meer benut worden en advies geven. Collegiale overleggen, geef andere collega’s tips over gedrag en omgang met kinderen, enzovoorts*”. Maar de schoolorganisatie laat dat niet toe: “*ik denk dat ze mij als leraar niet voor de klas weg willen hebben*”. De leraar is wat dit aspect betreft niet tevreden. De leraar in het basisonderwijs stelde dat de opleiding heeft geleid tot een wens naar meer en nieuwe uitdagingen, iets dat ze ook van meer studiegenoten heeft gehoord. Aan de andere kant merken de afgestudeerde leraren ook dat de kwalificatie SEN-master helpt bij sollicitatie naar een andere school of een andere functie.

Wat betreft professionele activiteiten en tevredenheid met werk en scholing, zien we geen duidelijke verschillen tussen leraren uit het basisonderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. Alleen op het punt van loopbaanmogelijkheden zien we een verschil: leraren in het basisonderwijs en speciaal onderwijs zien weinig carrièremogelijkheden op hun school: zij zoeken naar andere functies, waar hun kennis beter tot zijn recht komt. Dat kan dus betekenen: afscheid nemen van het leraarschap. Maar ook de vo-leraren missen de mogelijkheid om het geleerde in de praktijk te kunnen brengen.

Wat verder nog uit de interviews naar voren kwam, is dat de masteropleiding een bijdrage heeft geleverd aan de *persoonlijke ontwikkeling*. De geïnterviewden zijn zelfverzekerder – en daardoor ook kritischer – geworden (door toegenomen kennis), reflectiever geworden (door het reflecteren in de opleiding) en hebben volgens henzelf meer zelfkennis.

Praktijkvoorbeeld: Wat heeft een lerares Frans aan de master SEN opleiding?

E. is lerares Frans aan een school voor voortgezet onderwijs. Ze heeft de beslissing om een master SEN te doen zelf genomen, onder meer vanwege de invoering van passend onderwijs. Ze kreeg van haar school alle medewerking om de opleiding te gaan doen.

De opleiding heeft haar vooral kennis opgeleverd over de ontwikkeling van kinderen en de problematiek van gedragsstoornissen en manieren van werken die helpen voorkomen dat het onderwijsleerproces negatief beïnvloed wordt door gedragsstoornissen. De modules *'positive behaviour support'* en *'oplossingsgericht werken'* in de masteropleiding waren hiervoor belangrijk. Ze heeft geleerd alerter te zijn op signalen en beter om te gaan met leerlingen met gedragsproblemen en daarbij preventief te werken. Ze schakelt ouders eerder in bij verdenking van gedragsstoornissen en ziet ouders meer als partner dan voorheen. Ze is ook beter geworden in het leiden van het groepsproces.

Ze is door de opleiding ook kritischer geworden en zoekt steeds naar onderbouwing. Het onderzoek in de master heeft daaraan bijgedragen. Ook is ze zelfverzekerder geworden door de opleiding en professioneler: ze is zich meer bewust van wat ze doet als lerares en waarom. Het reflectiedeel en de feedback uit de opleiding heeft hieraan bijgedragen. Ze is ook trotser op haar beroep en heeft meer plezier in haar werk.

Ze heeft na haar master ook lesmodellen ontwikkeld en mentorlessen - over talentontwikkeling - gemaakt. Ze is innovatiever geworden. Wat ze maakt, deelt ze nu meer dan voorheen met collega's. Voor de school als geheel heeft de master dus ook effecten: ze heeft meer kennis over hoe het beter kan. Ze probeert de missie van haar school waar te maken.

Toch had ze gehoopt haar kennis op school meer in de praktijk te kunnen brengen. Ze heeft een visie op onderwijs ontwikkeld die niet meer strookt met de keuzes die de school maakt. De school doet niet veel met haar suggesties. Om een masteropgeleide leraar toch goed tot zijn of haar recht te laten komen, vindt ze het belangrijk *"dat de opgedane kennis gewaardeerd wordt en er aandacht komt voor effectieve aanpakken"*. Er is volgens haar te veel ad hoc beleid.

Opbrengsten voor de schoolorganisatie

Samenwerken met collega's

Alle masteropgeleiden passen kennis uit de master toe en verspreiden die ook binnen de school. Sommigen deden overigens al aan kennisverspreiding. Een leraar die de taalcoördinatie heeft opgezet binnen de school deelt meer dan voorheen met collega's, maar dat komt niet alleen door de master: haar school doet ook meer aan kennisdelen dan voorheen. Ze bezoekt ook andere scholen. Ook een vo-leraar die specialist is, verspreidde al kennis in de school. Een andere vo-leraar is door de masteropleiding beter in staat om kennis te verspreiden: hij kan beter onderbouwen en communiceren en wordt ook serieuzer genomen. Opgedane kennis kan ook leiden tot specialist worden. Zo is een leraar hoogbegaafdheidsspecialist in de school geworden door de kennis die ze in de opleiding heeft opgedaan. Kennis uit de master over executieve functies en ideeën over aanpakken voor het omgaan met probleemgedrag wordt bijvoorbeeld door een leraar in het so toegepast en

verspreid in het team. Een leraar in het vo is de opgedane kennis uit de master gaan toepassen en is ook deel geworden van een netwerk buiten de school over *‘positive behaviour support’*. Twee leraren in het basisonderwijs spreken met de directie over visie en een van hen wordt ook gevraagd mee te denken bij de aanschaf van leerlijnen.

In de eerdere interviews kwam een verschil tussen so en bo naar boven ten aanzien van effecten van de SEN-masteropleiding op het professioneler zijn van de schoolorganisatie: in de so-school is het normaal om bij elkaar in de les te komen kijken, zijn er discussies naar aanleiding waarvan samen geleerd wordt en lijkt er sprake te zijn van een professionele lerende omgeving. De reguliere basisschoolleraar geeft aan dat er in haar school niet al te veel gepraat wordt met collega’s. Bij het horen van een probleem van een collega zoekt ze op wat eraan gedaan kan worden en adviseert, maar: *“Men bedankt dan wel, maar ik weet niet zeker of er wat mee gedaan wordt. In de school wordt er niet veel met mijn kennis gedaan. Misschien komt dat ook wel doordat ik nog een beginnende leraar ben en ze me niet zo snel als expert zien.”* Volgens de schooldirecteur is een oplossing hiervoor om binnen door de schoolleiding en het –bestuur vastgestelde thema’s specialisten te benoemen: *“Dat wordt binnen de schoolcultuur geaccepteerd (...)”*.

Ontwerpen en organiseren van onderwijs

In de effectmeting zien we geen significante effecten van de masteropleiding SEN op actieve betrokkenheid bij ontwikkeling en innovaties in de school²³. In de interviews is gevraagd naar het anders met het vak bezig zijn op het terrein van ontwerpen en organiseren van onderwijs. Bezig zijn met ontwerpen of organiseren van onderwijs hangt samen met rollen in de school: taalcoördinator, hoogbegaafdheidscoördinator, remedial teacher, rekenspecialist. Leraren met dit soort rollen zijn vaak ook bezig met het ontwikkelen van programma’s en lesmodellen. Het is niet zo duidelijk in hoeverre de masteropleiding een gevolg is van de interesse of specialisatie of de oorzaak, maar deze hangt er wel mee samen. Zo gaf een leraar in het basisonderwijs aan door de master meer buiten de les te zijn gaan doen, namelijk taalcoördinatie opzetten (haar specialisatie). Vanaf het nieuwe schooljaar zal zij als remedial teacher in de bovenbouw werken. Een leraar op een school voor hoogbegaafden heeft een rol als expert gekregen op het terrein van hoogbegaafdheid, leren leren, spellingsproblemen. Zij heeft hiervoor nieuwe inzichten opgedaan in de master. Ook de andere leraar basisonderwijs die nu coördinator hoogbegaafdheid is, heeft geleerd hoe er met hoogbegaafdheid moet worden omgegaan. Ze heeft, samen met collega’s, een hoogbegaafdheidsprogramma ingevoerd. Een module over veranderingsprocessen in de opleiding heeft leraren geholpen bij het ontwerpen en anders organiseren van onderwijs. Ook leraren in vo en vso geven aan (soms ook meer dan voorheen) bezig te zijn met ontwikkelen: van o.a. lesmodellen, digitaal materiaal, mentorlessen. De masteropleiding heeft hier volgens hen aan bijgedragen doordat ze geleerd hebben te plannen en vooruit te kijken en door het onderzoek.

Organisatie en cultuur

In de effectmeting is geconcludeerd dat de masteropleiding SEN positieve effecten heeft op de *professionaliteit van de schoolorganisatie*, met name op het terrein van reflectie op het eigen functioneren door het lerarenteam en het toegankelijker maken van nieuwe inzichten voor de medewerkers. In de interviews is gevraagd naar kennistoepassing en verspreiding in de school en de betrokkenheid bij visie en missie.

²³ Toch is een hoger percentage masteropgeleiden in meting 3 dan in meting 1 actief betrokken bij innovaties en de ontwikkeling van lesmateriaal en curriculum/doorlopende leerlijnen.

De leraren met een SEN-master die in 2016 zijn geïnterviewd, gaven aan dat ze meer zijn gaan nadenken over het onderwijs op het niveau van de school. De so-leraar zegt: *“Er is niet echt iets veranderd in mijn handelingen naar leerlingen toe, maar het is meer overstijgend. Het is niet per se op klasniveau maar meer op schoolniveau. De doorgaande lijn in de school.”* Dat kan ertoe leiden dat verschillen in benaderingen worden bediscussieerd, bijvoorbeeld over de wijze waarop het time-out systeem (moment om af te koelen bij doorgaan van ongewenst gedrag) wordt gehanteerd. In de so-school wordt de actieve betrokkenheid van de SEN-masterleraar serieus genomen: er wordt voor gezorgd dat kennisontwikkeling en innovatie, mede aan de hand van input van de kant van de SEN-master opgeleide leraren, schoolbreed wordt beschouwd en daar waar mogelijk wordt toegepast met bewaking van kwaliteit. Dat geldt bijvoorbeeld voor het handelen vanuit *‘positive behavior support’* dat in de woorden van beide vertegenwoordigers van de so-school ‘school wide’ good practice is. De inzet van eigen goed opgeleid personeel zorgt er ook voor dat er minder externe expertise hoeft te worden ingehuurd. Maar de geïnterviewde uit de basisschool heeft een andere ervaring: kennis en innovaties vanuit de opleiding, zoals *‘positive behavior support’* en nieuwe aanpakken die ze ontwikkeld heeft, zoals een nieuw beloningssysteem en een groepsplan gedrag, worden juist niet schoolbreed toegepast, wat ook de werkzaamheid van die aanpakken in de eigen lespraktijk belemmert. In die context komen mogelijk werkzame ingrediënten uit de masteropleiding zoals geïntroduceerd door de leraar niet in vruchtbare bodem om veranderingsmechanismen op gang te brengen.

Onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden is ook een aspect dat relevant is voor de (professionaliteit van de) schoolorganisatie. In de effectmeting komt naar voren dat ‘leraren beter in staat zijn om aan anderen uit te leggen hoe je het best onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar’ en beter ‘weten wat ze moeten doen om onderzoeksmatig te werk te gaan’. Ook uit de interviews komt naar voren dat leraren met een master SEN meer op onderzoek uit gaan en wat analytischer, kritischer en bewuster zijn geworden. Zo heeft een leraar in het po geleerd bronnen te vinden en te selecteren. Ook de vo-leraren handelen onderzoeksmatiger: ze kijken naar onderzoek en de theorie, ze zijn kritischer en zoeken onderbouwing. Dit onderzoeksmatiger kijken en handelen lijkt deels te komen door het eigen onderzoek tijdens de masteropleiding, maar ook door de studiegroepsbijeenkomsten in de masteropleiding en door groei en een hoger denkniveau, aldus de leraren zelf. Ook de in 2016 geïnterviewden gaven aan onderzoeksmatig(er) te handelen. Beide leraren gaven aan dat de onderzoekende houding zich ook uit op het niveau van de klas, de school als geheel en hun rol als meer wetende collega. Of dit laatste geaccepteerd en gewaardeerd wordt is, zoals al eerder aangegeven, afhankelijk van de school als organisatie.

We zien op het punt van effecten van de masteropleiding SEN op de schoolorganisatie ook hier geen duidelijke verschillen tussen schoolsoorten. Het verschil tussen de ervaring van de leraar op een so-school en die op een reguliere basisschool is mogelijk toeval. Wel is duidelijk dat er bevorderende en belemmerende factoren zijn bij het gebruikmaken van de kennis die de masteropgeleiden meebrengen, zie aldaar.

Bevorderende en belemmerende factoren

De masteropleiding SEN heeft volgens leraren in basisonderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs bijgedragen aan kennis op het terrein van gedragsstoornissen en ontwik-

keling van kinderen en vaardigheden van pedagogisch-didactische aard. Leraren voelen zich professioneler en zelfverzekerder en daardoor delen ze meer met collega's en verspreiden hun (specialistische) kennis, ontwikkelen en innoveren ze meer en dragen ze meer bij aan de professionaliteit van de school als geheel, onder meer door ook onderzoeksmatiger te handelen. Doorgaans zijn de masteropgeleide leraren ook tevredener met hun werk, alhoewel er ook frustratie is over de loopbaanmogelijkheden, zie hieronder.

Factoren binnen de opleiding

Terugkijkend naar de masteropleiding vonden de basisschoolleraars de belangrijkste *'werkzame ingrediënten'* van de master SEN: het onderzoek (helpt om analytisch en kritisch te zijn, onderzoeksrapporten te begrijpen en effecten van interventies te kunnen onderzoeken), de koppeling theorie-praktijk en gerichtheid op toepasbaarheid, het reflectiedeel (inzicht in eigen functioneren), kennisvergroting door nieuwe literatuur, samen praten over onderwijs, triangulatie. De leraar uit het so vond met name de uitwisselingsmogelijkheid met anderen uit het so waardevol. Leraren in het basisonderwijs hadden ook kritiek op de opleiding: teveel kennisoverdracht (te weinig innovatief onderwijs), sommige lessen, modules en leraren vielen tegen, te weinig controle op het onderzoek. Een leraar had meer opdrachten gewild om kennis te verspreiden onder collega's en de so-leraar miste voor haar omgang met collega's een onderdeel gericht op het coachen van collega's. Enkele po-leraren vonden de opleiding te zwaar (zeker naast baan en gezin) en werden er onzeker door.

De vo-leraren vonden het onderzoek, de kennis die ze opdeden, de handvatten voor gedragsproblemen en het wekelijks terugkomen, mentoren en *critical friends* hebben waardevolle ingrediënten. De vso-leraar vond ook het sparren met de docenten en de medestudenten op de opleiding waardevol en, als rekenspecialist, ook de modules rekenen en rekendidactiek.

Factoren binnen de school

Om masteropgeleide leraren tot hun recht te laten komen, zijn volgens de basisschoolleraars de volgende bevorderende factoren binnen de school nodig: tijd en ruimte voor het inzetten van de specialisatie, aandacht, steun, ruimte en vertrouwen van de directie en afstemming met de directie. De so-leraar vindt dat de schoolleiding te weinig oog heeft voor masteropgeleiden en er ook onbekend mee zijn: *"Als masteropgeleide doe je veel kennis op die je op school moet kunnen gebruiken, maar je moet jezelf verkopen"*. Ze vindt het van belang goed naar taakbeleid te kijken en leraren naar specialisme in te zetten. De eerder geïnterviewde so-leraar in de cluster 4 school noemde het professionaliseringsbeleid van het bestuur een belangrijke bevorderende factor: *"dat het bestuur de talenten en kwaliteiten van het voltallige personeel van alle scholen samen (...) maximaal inzetten en maximaal benutten. Wat ze goed doen is het maximaal benutten van het menselijk kapitaal"*. Wat verder een bevorderende factor vormt is het gegeven dat de SEN-masteropleiding, en zeker de route gedragspecialist *"helemaal bij een cluster 4 school past"*. Ook het samen met een collega gevolgd hebben van de masteropleiding bleek een duidelijk bevorderende factor, omdat in vergaderingen nieuwe specialistische kennis door meer personen ingebracht kan worden.

Vo-leraren noemen de volgende bevorderende factoren binnen de school om masteropgeleide leraren tot hun recht te laten komen: waardering, ruimte, aandacht van effectieve aanpakken en een meer schoolbrede aanpak. Een leraar: *"Kennis wordt niet gebundeld. Veel vernieuwingen verdwijnen zomaar."*

De schoolleiding doet maar wat, teveel ad hoc.” Een leraar (vso) ziet mogelijkheden om mensen tot specialist te maken op bestuursniveau door de formatiespreiding daarop in te zetten. Communicatie binnen de organisatie, faciliteren en promoten zijn daarbij nodig.

Belemmerende factoren voor het tot hun recht laten komen van masteropgeleiden SEN zijn volgens leraren dan ook: onvoldoende tijd krijgen voor een specialistische rol, geen mogelijkheden met name binnen het po om meer met de opleiding te doen. Een leraar: *“Daar zijn geen banen voor. Het werkveld stimuleert niet om deze opleiding te doen”*. In het geval van de eerder geïnterviewde basisschoolleraar was sprake van onvoldoende steun vanuit de school, waardoor haar verbeterde kennis en handelingsrepertoire zich voornamelijk beperkt tot het primaire proces in haar eigen klas. Deze leraar heeft geen duidelijke plaats in de school: *“Wat de SEN-opgeleide leraar kan bijdragen aan het team moet door de leraar zelf aangegeven worden, en de schoolleiding moet dan kijken hoe het ingepast kan worden.”* Deze leraar gaf aan hoe het beter zou kunnen: *“Op de vorige school was er een SEN-groep: twee leraren met een SEN-master, de interne begeleider en de directeur kwamen regelmatig samen. Zo kun je het meeste effect hebben. Dat zie je langzamerhand wel op steeds meer scholen. Eigenlijk zou elke school 2 of 3 SEN-leraren moeten hebben met verschillende profielen.”* Ook een leergroep van SEN-leraren vanuit de verschillende scholen binnen het schoolbestuur rond de vraag hoe scholen ondersteund kunnen worden op het gebied van beleid en praktijk van SEN zou kunnen helpen kennis en vaardigheden vanuit de masteropleiding te benutten. Daarbij past de ontwikkeling van een visie van bestuur en directeuren op leerlingen met bepaalde problemen.

Praktijkvoorbeeld: Wat zijn de mogelijkheden in het onderwijs als specialist met een master SEN opleiding?

E. is leraar in het speciaal onderwijs, cluster 3. Ze behaalde haar master SEN met specialisatie gedrag in 2016. Ze had er zelf voor gekozen deze master te gaan doen en ze vond de theorie in de opleiding ook zinvol en het onderzoek doen een waardevolle aanvulling (*“het helpt effecten van interventies te kunnen uitzoeken”*). Ze deed veel kennis op over gedrag en heeft een groter handelingsrepertoire, ook door de omgang met medestudenten die eveneens in het speciaal onderwijs werkten. Ze gaat nu anders met haar leerlingen om: ze sluit meer aan bij de behoeftes van leerlingen en werkt preventiever. Ze is kritischer en zelfverzekerder geworden, wat ertoe geleid heeft dat ze zich ook op schoolniveau manifesteert: ze durft *“dingen meer uit te dragen naar het team, is zichtbaarder en krijgt meer respect”*. Toch heeft ze in de opleiding gemist hoe je - als specialist - anderen kunt helpen en ondersteunen, hoe je collega's kunt coachen.

Na het voltooien van haar masteropleiding ervoer ze het als groot gemis, dat ze – als specialist – geen mogelijkheden had om meer met haar master te doen op haar school: *“Er zijn geen banen voor. Het werkveld stimuleert niet om deze opleiding te doen.”*

Haar advies: *“Kijk goed naar taakbeleid en zet leraren in naar specialisme”. De schoolleiding heeft daar naar haar idee te weinig oog voor. ‘Het is ook onbekend, je moet jezelf verkopen. Je doet zoveel kennis op, dat is heel waardevol en die moet je op school kunnen gebruiken.”*

Het gemis aan het kunnen inzetten van haar kennis heeft bijgedragen aan het zoeken naar een extra baan. Die heeft ze gevonden in een aanstelling als intern begeleider op een reguliere basisschool. Daarnaast blijft ze nog twee dagen per week juf op haar school voor speciaal onderwijs.

Ook vo-leraren missen mogelijkheden op hun school het geleerde in de praktijk te kunnen brengen: suggesties worden niet gebruikt, er is geen waardering. Sommige collega's lijken volgens een leraar geen behoefte te hebben aan masteropgeleide specialisten. Kennelijk mist bij de schoolleiding soms

het besef dat er door de masteropleiding SEN specialistische kennis in huis is gehaald en een ander soort, meer innovatief en onderzoekend, leraar.

Tot slot zijn de gebruikelijke belemmerende factoren in de interviews naar voren gekomen, zoals het gegeven dat er altijd te weinig tijd is, iedereen het druk heeft en er een balans moet zijn tussen leraren die een opleiding (willen) doen en de lesgevende en onderwijsorganisatorische taken die uitgevoerd moeten worden. Samenvattend: een SEN-masteropleiding en een leraar met een SEN-masteropleiding kunnen alleen dan leiden tot verbeteringen als door de leraar geïnitieerde impulsen in een vruchtbare bodem vallen, er draagvlak voor is of ontstaat en de organisatie in beweging kan komen. Dat betekent bevorderende factoren zoals de ondersteuning van de leidinggevende voor het benutten van de door de leraar ingebrachte en in te brengen kennis en het aanwezig zijn of werken aan een cultuur en een structuur waarin kennisdeling tussen collega's gewaardeerd wordt.

5.3 Master eerstegraads lerarenopleiding

Inleiding

Er zijn in 2017 17 masteropgeleide leraren geïnterviewd die één tot drie jaar geleden afgestudeerd zijn en allen in het vo werkzaam zijn: geschiedenis (5), Engels (6), Nederlands (3), Frans (2) en wiskunde (1) bij totaal 17 scholen voor voortgezet onderwijs. Twaalf van hen hebben vooral op grond van eigen motivatie gekozen de master te gaan volgen, vier werden aangemoedigd door de school en één door een collega. Ook zijn 10 schoolleiders geïnterviewd. Daarnaast zijn in 2016 interviews gehouden met vijf leraren, Engels (2), Frans (1), Nederlands (1) en wiskunde (1) en met vier van hun leidinggevendenden, in totaal bij vijf scholen. Deze leraren hadden bij de interviews hun masteropleiding korter dan een jaar geleden afgerond. We betrekken de gegevens uit deze eerdere interviews in deze slotrapportage die dus betrekking heeft op 22 leraren bij 22 scholen en in totaal 15 leidinggevendenden.

Redenen voor de leraren om een master te volgen lagen zowel op het professionele als het persoonlijke vlak. Genoemd worden: meer toekomstperspectief hebben, bevoegdheid in verband met lesgeven in de bovenbouw, bredere inzetbaarheid, resultaten van leerlingen willen verbeteren, of kennis van technologie en vakdidactiek vergroten. Meer persoonlijk zijn: weer willen leren/studeren en jezelf verder ontwikkelen, nieuwe vakkennis en meer diepgang zoeken.

De geïnterviewde leidinggevendenden geven aan te sturen op ontwikkeling en professionalisering en daar in functionerings-, ontwikkelings- en POP-gesprekken en soms ook informeel aandacht aan te besteden. De mogelijkheden van de lerarenbeurs worden daarbij besproken. Deelname aan masteropleidingen wordt bijvoorbeeld gestimuleerd wanneer er een tekort aan eerstegraden is of dreigt. Zij geven allen aan dat de leraren worden gestimuleerd om een master te halen als ze les in de bovenbouw havo/vwo willen geven en in aanmerking willen komen voor de LD-schaal. Twee scholen eisen een universitaire master voor de LD-schaal. Op één school wordt er gestreefd naar twee masters per team, die de school probeert in te zetten voor extra taken, bijvoorbeeld voor onderzoek. Op andere scholen wordt er niet gestreefd naar aantallen, mede omdat er een verzadigingspunt is, er geen eerstegraadsfuncties zijn en/of er een prijskaartje aan hangt: teveel leraren met LC/LD is te duur. Niet iedereen die in opleiding is, zal dus een LC- of LD-functie krijgen. Op

één school worden wel nieuwe rollen gezocht voor masters voor wie geen werk is op eerstegraads niveau. Er is echter nog geen beleid geformuleerd betreffende nieuwe rollen voor de masteropgeleide vakleraren.

Opbrengsten voor de leerling

Uit de effectmeting blijken de volgende significantie effecten voor de leerling: leraren die een eerstegraads masteropleiding hebben gedaan, zorgen significant meer voor een ontspannen sfeer, hanteren vaker werkvormen die de leerling activeren, en hebben meer invloed op het vergroten van de prestaties van leerlingen door hun eigen onderzoekende houding te ontwikkelen. De geïnterviewde leraren noemen deze effecten ook en verklaren deze vanuit het behaalde hogere academisch niveau dat beter aansluit bij hun rol in de bovenbouw: voorbereiden op hbo en wo. Ze zien nu meer het hele plaatje (doorlopende leerlijnen, overzicht vakgebied, examenreglement), waardoor ze beter aan de leerlingen duidelijk kunnen maken wat de leerdoelen binnen een groter geheel zijn. Door het doen van onderzoek tijdens de opleiding voelen zij zich ook beter in staat om kritisch en onderzoeksmatig te denken en handelen, waardoor ze bijvoorbeeld beter dan voorheen profielwerkstukken kunnen begeleiden.

Ook geven de geïnterviewden aan door nieuwe vakdidactische kennis en vaardigheden in staat te zijn het hogere orde denken bij en de zelfstandigheid van hun leerlingen te stimuleren. De opleiding blijkt de kijk op hun vak te veranderen. In tegenstelling tot de effectmeting, die geen effecten ten aanzien van de toename van vakinhoudelijke kennis laat zien, rapporteren de leraren bij de interviews wel een toename in deze kennis en vinden dat dit komt door de inhoudelijke modules die ze tijdens de opleiding hebben gevolgd. Ze zien hun vak nu in een breder perspectief: *“de opleiding heeft de horizon verbreed en nieuwe horizons geopend door intensieve colleges van goede docenten die je dwingen publicaties te lezen die je anders niet zou lezen en je dwingen na te denken”*, aldus één van de leraren. Voorts geven de geïnterviewden aan dat ze door het toegenomen zelfvertrouwen meer initiatief nemen om nieuwe materialen te ontwikkelen voor een nieuwe aanpak in de les. Zo'n nieuwe aanpak richt zich op het proces van leren van leerlingen waarover ze nu meer kennis hebben, en waarvoor ze meer begrip hebben nu dat ze zelf stevig moesten studeren.

Enkele geïnterviewde masterleraren zien binnen hun klassen ook concrete opbrengsten op leerlingniveau: verbeterde leesvaardigheid, betere examenresultaten/hogere slagingscijfers en verbeterde motivatie. Zo veronderstelde een masteropgeleide leraar Frans dat de sterk verbeterde (examen)resultaten van zijn havoleerlingen toe te schrijven zijn aan zijn aanpak om de leesvaardigheid te verbeteren, andere bronnen daarbij te gebruiken (wat tot meer motivatie leidt) en de verbetering van het PTA.

De schoolleiders herkennen de hierboven beschreven effecten en schrijven ze toe aan de toenemende bewustwording en kennis van de leraar over zijn vak en beroep en aan het hogere denkniveau waar de opleiding de deelnemers toe uitgedaagd heeft. Ze zijn volgens schoolleiders ook beter in staat mee te denken over veranderingsprocessen en om daarbij onderzoek in te zetten, hetgeen zich kan vertalen op leerlingniveau.

Opbrengsten voor de leraar

Uit het effectonderzoek blijkt dat de masteropleiding de volgende effecten op de leraar heeft: er wordt vaker lesmateriaal uitgewisseld met andere leraren en er wordt vaker samengewerkt met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen. Bij opvallend of problematisch gedrag van leerlingen neemt de leraar tijdig contact op met de ouders en evalueert regelmatig wat hij of zij aan eigen handelen als leraar kan verbeteren. Alleen de eerste twee effecten worden in de interviews ook genoemd. Deze effecten worden verklaard door een toegenomen zelfvertrouwen en het ervaren van een andere status onder de collega's: er is duidelijk meer waardering voor de kennis van een masteropgeleide leraar. De masteropgeleide vakleraren vinden dat het zelfvertrouwen, het overzicht en het meer wetenschappelijke perspectief dat ze hanteren ervoor zorgen dat er anders naar hen gekeken wordt. Ze vinden dat ze zich kritischer en constructiever opstellen in discussies over onderwijsvernieuwingen binnen de school. Ze nemen en krijgen meer verantwoordelijkheid voor het onderwijs en de ontwikkeling daarvan, menen ze. En bij de ontwikkeling van onderwijs is er meer oog voor het geheel: het vak en de plaats binnen de school. Er worden in de interviews ook nog andere opbrengsten genoemd. Zo ervaren de masteropgeleiden ook persoonlijk opbrengsten van de opleiding. Ze zijn zelfverzekender geworden door het vergroten van de vak- en vakdidactische kennis en ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden zoals systematisch en kritisch denken. Hun visie op het beroep van leraar is ook verdiept en uitgebreid: *“Als leraar gaf je voorheen gewoon je lessen, maar nu zie je dat je als leraar bijdraagt aan de ontwikkeling van de leerling, jij leert leerling denken, en stimuleert dat de leerling moet onderbouwen wat hij denkt.”*, aldus één van de geïnterviewde leraren. De geïnterviewden vinden dat dit komt door het onderzoek doen tijdens de opleiding waarin theorie op een zinvolle manier met praktijk verbonden werd. Dit heeft in hun ogen ook te maken met de eigen kijk op onderwijs, met het kritisch bekijken van dat eigen onderwijs in het licht van onderwijskundige theorieën en met gesprekken met inspirerende leraren en gelijkgestemde medestudenten. Een andere opbrengst is volgens de geïnterviewden gelegen in een hogere functieschaal en daarmee ook nieuwe rollen en taken.

Praktijkvoorbeeld: Wat is de toegevoegde waarde van een eerstegraads lerarenopleiding geschiedenis?

M. is leraar geschiedenis aan een vo-school voor mavo, havo, vwo en tweetalig onderwijs met ongeveer 1.700 leerlingen en 130 leraren. Hij heeft de beslissing om een master eerstegraads geschiedenisleraar te doen zelf genomen met als doel zich verder te ontwikkelen in zijn vak. Hij kreeg van zijn school alle medewerking om de opleiding te gaan doen.

De opleiding heeft hem vooral op het gebied van vakkennis en historische vaardigheden veel opgeleverd. Hij heeft geleerd om op een meer wetenschappelijke manier naar geschiedenis te kijken door een ander soort vragen te stellen. Daardoor is hij ook in de klas zakelijker geworden en legt meer nadruk op wat leerlingen kunnen leren dan op het opbouwen van een persoonlijke band met hen. Hij stelt nu een ander soort vragen tijdens zijn lessen en legt de nadruk op historisch redeneren en andere geschiedenisvaardigheden van de leerlingen. Zijn bredere kennis van zijn vak geeft hem vertrouwen om in het Engels een eigen methode te schrijven voor de tweetalige afdeling. Vanaf dit jaar geeft hij ook een nieuw vak in 4 vwo - Global Perspectives - dat vooral over onderzoeksvaardigheden gaat.

Door het doen van onderzoek op de opleiding is hij kritischer geworden naar zijn collega's en hun werk en voorgestelde onderwijsvernieuwingen. Ook is hij kritischer op zijn eigen functioneren, met als gevolg efficiënter nakijken en anders lessen voorbereiden. M. is leergieriger geworden en mist na de masteropleiding het onderzoek doen. Momenteel is hij Latijn aan het leren om middeleeuwse teksten te gaan lezen.

De schoolleiders merken dat masteropgeleide leraren een meer voorttrekkende rol aannemen in de omgang met collega's. De masteropgeleiden worden door schoolleiders gezien als aanjagers en krijgen rollen als lid of projectleider van innovatieprojecten of als sectieleider. Ze worden ook gevraagd om hun kennis met collega's te delen. Ook vinden ze dat lesgeven in de bovenbouw motiverend werkt, omdat ze hun nieuwverworven vakinhoudelijke kennis en onderzoeksvaardigheden beter kunnen inzetten.

Opbrengsten voor de schoolorganisatie

Samenwerking met collega's

Uit de interviews blijkt dat masteropgeleiden de opgedane kennis op de opleiding en de zelf ontwikkelde kennis graag willen delen. Dat sluit aan bij de uitkomsten van de effectmeting waarin blijkt dat eerstegraads masterleraren meer actief dan de controlegroep bijdragen aan de ontwikkeling van kennis binnen de school, al is dat verschil niet significant. De bereidheid en ambitie om kennis te delen komen volgens de geïnterviewden door de contacten die ze tijdens de opleiding opgebouwd hebben met de professionele gemeenschap. Kennisdeling na de opleiding vindt informeel plaats met collega's en anderen, maar ook door workshops te verzorgen en door middel van publicaties. Masteropgeleiden hopen anderen aan te zetten tot onderzoek doen of het volgen van een opleiding. Sommigen zoeken ook zelf na de opleiding weer mogelijkheden om samen met een opleidings- of onderzoeksinstituut betrokken te blijven bij onderzoek. In de interviews uit 2016 wordt dit nog iets specifieker toegelicht: leraren voorzien anderen van extra lesmateriaal, voeren gesprekken over vakinhoud, over het organiseren van de lessen en over het effectiever maken van de lessen, delen kennis (over wat je kunt onderzoeken op het vakgebied, over strategieën) en geven interne trainingen, zijn vraagbaak en voorbeeld (klas open), wisselen *good practices* uit en geven elkaar feedback.

Ontwerpen en ontwikkelen van onderwijs

Wat de opbrengsten voor de schoolorganisatie betreft heeft de effectmeting een opvallend resultaat laten zien ten aanzien van de ontwikkeling van kennis en innovaties: de eerstegraads lerarenopleiding heeft een sterk positief effect op de betrokkenheid bij de ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal. Tijdens de opleiding geldt dat ook voor de betrokkenheid van masterstudenten bij de ontwikkeling van lesmethoden en van kennis binnen de school, maar die effecten worden na afronding van de masteropleiding niet teruggevonden. Dat laatste is enigszins in tegenspraak met wat in de interviews werd gerapporteerd. Leraren vinden dat ze na het volgen van de master kennis blijven ontwikkelen binnen de school. Volgens hen komt dit door een meer kritische onderzoekende houding, waardoor ze binnen hun scholen actiever en kritischer zijn en bij diverse innovatieprojecten betrokken zijn. Onderbouwing door middel van onderzoek vinden ze daarbij belangrijk. *“Ik vind het nu belangrijk om te weten waarom en waartoe ik iets doe”*, aldus een leraar.

Organisatie en cultuur

De schoolleiders vinden de masteropgeleide leraren initiatiefrijker in de school als geheel. *“Die mensen (masters) zijn actiever betrokken bij onderwijsinnovatie. Ze hebben een meer proactieve houding dan de tweedegraadsdocenten. Deze mensen hebben ook net dat beetje extra wat nodig is om onderwijsinnovatie aan te sturen, om meer onderzoek te doen binnen de school.”*, aldus een schoolleider. Uit de interviews blijkt verder dat de leraren door de master systematischer zijn geworden in aanpak en handelen. Door de visie die ze ontwikkeld hebben tijdens de opleiding zijn ze nu in staat om in grotere lijnen met de school

bezig te zijn. Ze kunnen nu duidelijk aangeven waarom ze iets vinden en dat goed onderbouwd in een kader plaatsen.

Uit de effectmeting bleek ook een ander positief effect op het niveau van de schoolorganisatie: initiatieven die mensen nemen worden gewaardeerd en erkend. Zowel de geïnterviewde leraren als schoolleiders benoemen dit ook als opbrengst. Masteropgeleiden ervaren meer professionele ruimte, krijgen meer rollen, zien meer ontspanning in de school (door verbeterde examenresultaten) en krijgen meer waardering. Geïnterviewde leraren en schoolleiders zien ook opbrengsten op onderwijsinnovatie en –ontwikkeling onder invloed van de masteropleiding, die bijvoorbeeld geleid hebben tot een andere organisatie van het onderwijs. Het gevolgd hebben van een masteropleiding wordt ook wel beloond door bijvoorbeeld masteropgeleiden tot expert te benoemen of een rol te geven in onderwijsontwikkeling of onderzoek.

De effectmeting laat ook een positief effect op de onderzoekende houding van de leraren zien, met name op de vaardigheid om meer onderzoeksmatig te werk te gaan. In de interviews kwam naar voren dat de leraren die de opleiding zo'n twee jaar geleden hebben afgerond, denken een meer onderzoeksmatige aanpak te hebben en onderzoek ook in te zetten voor innovatie (pilots houden, een eigen onderzoeksvraag onderzoeken). Leidinggevendenden geven aan dat masteropgeleiden betere onderzoekskwaliteiten hebben en er daardoor binnen de school een betere koppeling tussen onderzoek en onderwijs is. Masters worden ook ingezet voor onderzoek op school. Ook worden ze gevraagd om nieuwe vakken te ontwikkelen, zoals bijvoorbeeld een vwo 4 vak over onderzoeksvaardigheden.

Leidinggevendenden zien in de schoolpraktijk dat masteropgeleide leraren ook geleerd hebben om gebruik te maken van onderzoeksresultaten, hetgeen laat zien dat ze ook literatuur lezen. Op sommige aspecten van het hebben van een onderzoekende houding wordt in de effectmeting geen effecten gevonden, terwijl deze bij de interviews wel worden benoemd: het belangrijk vinden om zaken grondig te begrijpen, het benaderen van het werk vanuit verschillende perspectieven, het systematische vragen stellen, het lezen van vakliteratuur om kennis voor het werk op te doen.

Bevorderende en belemmerende factoren

Factoren binnen de opleiding

Volgens de masteropgeleiden zijn de belangrijkste factoren binnen de opleiding die ten grondslag liggen aan bovenstaande veranderingen: de kennis en onderzoeksvaardigheden die zijn opgedaan in de opleiding. Ook de inspirerende docenten van de masteropleiding en medestudenten spelen hierin een rol. Dat de opleiding veel tijd vraagt, werkt belemmerend: de combinatie van werken en studeren vormt een zware belasting.

Factoren binnen de school

Stimulerende factoren binnen de school zijn in de ogen van de alumni: de ondersteuning door de leidinggevende in de vorm van het creëren van ruimte en het tonen van vertrouwen. Om een masteropgeleide leraar op school maximaal tot zijn/haar recht te laten komen is het belangrijk dat er een open sfeer is waarbinnen de expertise van de leraren serieus wordt genomen. Belemmerende factoren hierin zijn gebrek aan tijd en collega's die niet openstaan voor veranderingen.

Leidinggevend en bevestigend deze belemmerende factoren. Soms gaan bevorderende en belemmerende factoren hand in hand: bijvoorbeeld dat van de masteropleide vakleraren verwacht wordt dat ze meer kunnen dan hun tweedegraads collega's en extra taken krijgen zonder extra tijd om die taken te kunnen verrichten. Enerzijds is dat een teken van waardering, maar anderzijds werkt het belemmerend en kan het ten koste gaan van de motivatie.

Praktijkvoorbeeld: De masteropleiding als stimulans voor een bredere schoolontwikkeling

J. is lerares Engels aan een stedelijke school voor Daltononderwijs met ongeveer 1.980 mavo-, havo- en vwo-leerlingen. Zij is één van de ongeveer 130 leraren. Zij was aangemoedigd door de schoolleider om de masteropleiding te gaan doen nadat ze haar bachelor had voltooid.

Wat vooral heeft bijgedragen aan haar groei als leraar tijdens de opleiding waren de modules taalwetenschap en literatuur. De opgedane kennis kan ze goed toepassen in de lessen aan de bovenbouw. Zij is één van de drie leraren in de bovenbouw die eigen materiaal ontwikkelen. Samenwerken in zo'n kleine groep die open staat voor leren van elkaar is zeer motiverend en verloopt vlot, volgens haar. Zo trachten ze nieuwe projecten te starten, bijvoorbeeld een literatuurquiz voor 6 vwo. Ook neemt J. deel aan een masterwerkgroep die zich met een nieuwe vorm van mentoraat bezig houdt.

Door de cultuur van de school waarin het initiatief van leraren serieus genomen wordt, houdt zij zich ook meer bezig met de missie en visie van school dan voorheen. Zij heeft twee jaar na het voltooien van de masteropleiding een LD-schaal gekregen.

J. vindt dat om een masteropleide leraar maximaal tot haar recht te laten komen het essentieel is dat de schoolleiding erkent dat zo'n leraar meer kan. Ook is het belangrijk dat een masteropleide leraar nieuwe taken krijgt waarin zij haar kennis en vaardigheden kwijt kan, meent J. Doordat de school een Technasium heeft, kunnen masteropleide leraren daar bijvoorbeeld aan de slag met hun onderzoeksvaardigheden. Heel vaak is gebrek aan tijd vaak een belemmerende factor.

5.4 Overige hbo-masteropleidingen

Inleiding

Naast de SEN masters en de eerstegraads lerarenopleidingen zijn er nog diverse andere masteropleidingen in het hbo. De meeste van deze masteropleidingen richten zich op de leraar als ontwikkelaar en innovator van onderwijs. Het gaat daarbij om de masters Leren & Innoveren (MLI), masteropleidingen Pedagogiek, maar ook om masters die niet alleen met de onderwijssector verbonden zijn, zoals de Master Management of Culture and Change. Doel van die masteropleidingen is om de leraar op te leiden tot een hoogwaardige professional die sturing kan geven aan veranderen en verbeterprocessen in de school. Daarmee ligt de focus in deze master minder direct op de vakinhoud of het primaire proces dan in de SEN master of de eerstegraads lerarenopleidingen.

In aanvulling op de effectmeting zijn in 2016 drie alumni van de master Leren & Innoveren geïnterviewd die werkzaam zijn op een ROC en twee van hun leidinggevend. In 2017 zijn nog vijf alumni van één van deze masteropleidingen geïnterviewd. Twee alumni (vo en mbo) hebben een master Leren & Innoveren (MLI) gedaan, één alumni (vo) een master Management of Culture and

Change (MCC), en twee alumni (so en po) de master Pedagogiek op ecologische grondslag. Een alumnus bij de MLI was bij de start conrector en is nu schoolleider. Een andere alumnus was bij de start van de master teamleider en heeft nu weer de rol van leraar. Van de vijf alumni die in 2017 geïnterviewd zijn is één alumnus afgestudeerd in 2012, drie in 2015 en één in 2016. Aanvullend is een telefonisch interview afgenomen met twee leidinggevendenden (vo en so).

De geïnterviewden geven allen aan dat het initiatief om de masteropleiding te volgen van henzelf kwam. De overwegingen waren daarbij verschillend. Twee mensen met een leidinggevende rol wilden handvatten krijgen om leiding te geven aan (cultuur)verandering. Eén van de deelnemers vond het ook belangrijk dat ze door het doen van een master een voorbeeldrol naar collega's had. Drie mensen gaven aan dat zich weer eens wilden verdiepen en hun blik wilden verbreden, buiten de kaders van de eigen klas en de eigen school. Eén alumnus gaf aan expliciet gekozen te hebben voor de master om uit het onderwijs te kunnen komen. De alumni vanuit het mbo gaven aan dat het volgen van een masteropleiding onderdeel was van het beleid van het ROC ten aanzien van de LD-functie van docent-expert. De koppeling van LD-functies aan masterkwalificaties leidde in hun ROC tot een professionaliseringsbeleid waarin ook aandacht is voor masteropleidingen en tot een nauwere relatie tussen de leraren die een masteropleiding volgen en hun schoolorganisatie (bijvoorbeeld door de verwachting vanuit de organisatie dat hun afstudeeronderzoek aansluit bij de behoefte van het ROC en haar leerlingen).

De andere drie alumni die de rol van leraar hadden in het po, so en vo gaven aan niet echt gestimuleerd te zijn door hun leidinggevende of bestuur om een master te gaan doen. Een van hen heeft ondanks de Lerarenbeurs geen studieverlof gekregen. Binnen dat bestuur is ondertussen wel gericht beleid ontwikkeld om meer masteropgeleide leraren in de organisatie te krijgen. Eén van de geïnterviewden heeft de master gedaan samen met een groepje leidinggevendenden vanuit een samenwerking tussen besturen.

De twee geïnterviewde leidinggevendenden van alumni in het so en vo bevestigen het beeld dat leidinggevendenden hun leraren nog weinig actief stimuleren om een masteropleiding te volgen. Ze geven aan dat binnen hun school/bestuur het beleid ten aanzien van masteropleidingen eigenlijk nog in de kinderschoenen staat (in tegenstelling tot wat de schoolleiders in de vragenlijst aangeven, zie tabel 4.2). Er komt wel steeds meer focus op doorgaande professionalisering binnen de organisatie, maar dat is nog niet doorgetrokken naar actieve sturing op masterkwalificaties en kwantitatieve targets in termen van aantal mastergekwalificeerde leraren binnen de school. Masteropleidingen worden binnen de twee scholen vooral op basis van eigen initiatief gestart. De schoolleiders geven aan dat dit enerzijds leidt tot weinig sturing en tot ad hoc initiatieven terwijl ze anderzijds bewust terughoudend zijn in het sturen van de keuze voor masteropleidingen, omdat ze de eigen intrinsieke motivatie van leraren voor het volgen van een masteropleiding belangrijk vinden. De leidinggevendenden ervaren overigens dat de Lerarenbeurs en het Lerarenregister ondersteunend zijn aan beleid dat tot doel heeft om het aantal masteropgeleide leraren te verhogen. Daarnaast zien ze zelf ook het belang om leraren die een master doen (ruim) te faciliteren.

Opbrengsten voor leerlingen

Uit de effectmeting blijkt dat de overige masters enkele positieve effecten hebben op het pedagogisch-didactische handelen van leraren. Ze hanteren vaker activerende werkvormen en ze stemmen

vaker instructie af op het leren van leerlingen. Dit wordt bevestigd door de geïnterviewden. Door de aard van de motivatie van de geïnterviewden voor een masteropleiding en door het gekozen type masteropleidingen lag de nadruk minder op het verbeteren van het eigen lesgeven en versterking van het primaire proces, waardoor de opleiding weinig impact heeft gehad op hun lesgeven. Desondanks geven vier alumni aan dat de masteropleiding hen geholpen heeft bij het verbeteren van het lesgeven. Twee geven aan dat hun basis versterkt is, dat ze nu veel bewuster over hun lessen en over processen in de klas nadenken, meer oog hebben voor groepsdynamische processen, en dat ook verbinden met theorie. Drie geven aan dat zij meer oog hebben voor individuele leerlingen en nu het kind meer centraal stellen in plaats van de leerdoelen of de methode. Ook de inhoud van de masteropleiding die niet direct betrekking heeft op het lesgeven met leerlingen blijkt bruikbaar te zijn voor de praktijk van de klas. Zo zijn de inzichten ten aanzien van cultuurverandering die tijdens de master MCC opgedaan zijn ook bruikbaar in de context van de klas, omdat ze meer inzicht geven in processen van cultuurverandering die aan de orde zijn op klasniveau.

Deze effecten zijn teweeg gebracht door verschillende elementen van de opleiding: de onderzoekende houding die leraren tijdens de opleiding ontwikkeld hebben, de kennis die ze opgedaan hebben over cultuur en groepsprocessen en groepsdynamiek, het persoonlijk leiderschap dat ze in de opleiding ontwikkeld hebben, een module over gespreksvoering met kinderen, de nadruk die in de opleiding lag op reflectie waardoor leraren meer zijn gaan nadenken over en bewuster zijn geworden van de dingen die ze doen en sneller verbindingen leggen met theorie. Doordat leraren tijdens de opleiding geleerd hebben om meer kennis te nemen van lokale, regionale en landelijke ontwikkelingen rondom het primaire proces zijn ze meer in staat om (hun werk met) kinderen in een breder perspectief en een groter plaatje te zien.

De effectmeting laat zien dat de overige hbo masteropleidingen geen effect hebben op de vakinhoudelijke kennis van de leraar. De alumni bevestigen dat dit type masteropleidingen weinig impact heeft op de vakinhoudelijk en vakdidactische kennis. Wel zien zij effecten op de meer algemeen onderwijskundige of pedagogische competentie van leraren als het gaat om het kunnen omgaan met verschillende leerstijlen van leerlingen of om het kunnen voeren van gesprekken met kinderen.

De effectmeting laat zien dat de overige hbo-masteropleidingen een positief effect hebben op het opbrengstgericht werken, onder andere doordat ze hogere en duidelijker doelen stellen ten aanzien van het leren van hun leerlingen. De geïnterviewde alumni die nog lesgeven bevestigen dit beeld. Daarbij refereren ze niet expliciet aan opbrengstgericht werken, maar ze geven aan nu veel bewuster met hun onderwijs, hun doelen en het leren van leerlingen bezig te zijn. Ze zijn nu meer ontwerpers van onderwijs geworden in plaats van uitvoerders van onderwijs. Eén geïnterviewde geeft aan nu veel meer stil te staan bij vraagstukken rond motivatie van leerlingen, daar de lessen op aan te passen en ook onderzoek te doen naar het effect van de lesaanpak op de motivatie van haar leerlingen. Een andere geïnterviewde geeft aan anders om te gaan met de start en het einde van een les en nu juist veel minder tijd te stoppen in de voorbereiding van lessen. Dat komt enerzijds door het gegroeide zelfvertrouwen en anderzijds door het inzicht om meer vanuit het kind te werken en vanuit datgene wat dat kind nodig heeft en minder vanuit vooraf geplande inhoud en activiteiten. De lesmethode is voor haar nu veel meer middel dan doel of richtlijn.

De leidinggevendenden geven aan dat ze deze effecten van masteropleidingen terug zien in het handelen van leraren in de klas. Leraren zijn weer op een nieuwe manier bezig met hun vak en met

didactiek. Na een tijd van stilstaan is het voor veel leraren een enorme ontdekking als mensen weer gedwongen worden om na te denken over de dingen die ze doen. Ze zien dat leraren weer geïnspireerd raken door dingen waar ze voorheen niet over nadachten. Zowel het zelfvertrouwen als de eigen vaardigheid groeien, evenals het vermogen om te systematiseren. Een van de leidinggevendenden geeft aan dat ook terug te zien in de slagen die kinderen maken of in de betrokkenheid van ouders. Daarnaast hebben ze het gevoel dat onderwijsontwikkeling niet meer alleen op de schouders van de leidinggevende rust. De effecten hangen wel af van het type master. Een leidinggevende constateert wel dat door een masteropleiding mensen ook kunnen ‘weggroeien’ van de klas en het primaire proces.

Opbrengsten voor de leraar

Een belangrijke opbrengst van de overige masteropleidingen die uit de effectmeting naar voren komt is het effect op de onderzoekende houding van leraren. Het reeds bij de aanvang van de opleiding aanwezige verschil in onderzoekende houding tussen leraren die een MLI-achtige masteropleiding doen en de controlegroep is nog verder toegenomen.

Dit wordt bevestigd door alle geïnterviewde leraren. Eén van de leraren geeft aan dat ze door de opleiding sterker is geworden in reflectie op processen en in procesmatig, stapsgewijs, iteratief werken. Een andere leraar benadrukt dat ze zich weer geactiveerd voelt, met name door het onderzoeksmatig werken. Eén van de leraren overweegt het starten van een promotietraject. Weer een andere leraar geeft aan dat ze anders is gaan kijken naar de opvoeding en het onderwijs van haar eigen kinderen. Tegelijk heeft ze ontdekt dat ze weer nieuwsgierig en leergierig geworden is, dat was ze kwijt geraakt. Een leraar geeft aan meer zelfvertrouwen te hebben gekregen en ‘slimmer te zijn dan ze dacht’, mede door het behalen van het predicaat cum laude. De alumni geven aan sneller geneigd te zijn om er literatuur op na te slaan en de kennis die dat oplevert te delen met collega's. Ze stellen gerichtere vragen en denken innovatiever en meer out-of-the-box.

De effectmeting laat zien dat de overige masteropleidingen geen invloed hebben op de tevredenheid van leraren met hun werk. Tegelijk laat de effectmeting ook zien dat masteropleide leraren andere taken krijgen en oppakken. De tijd die leraren aan het volgen van de masteropleiding besteden, wordt na afloop van de masteropleiding ingevuld met activiteiten ten aanzien van het ontwikkelen van lesmateriaal, coördinatie, ondersteuning en overleg. De interviews bevestigen met name dit tweede effect. De alumni geven aan dat de nieuwe taken en rollen die afgestudeerden aan de overige masters oppakken hun werk juist weer aantrekkelijk maakt, wat leidt tot meer tevredenheid over het beroep. Eén leraar geeft aan dat ze zonder de masteropleiding waarschijnlijk niet meer in het onderwijs had gezeten. Dan had ze in een sleur gezeten, terwijl we nu allerlei nieuwe mogelijkheden en uitdagingen ziet. Ook voor een andere leraar is het lesgeven door de masteropleiding juist weer aantrekkelijk geworden. Het is voor haar niet meer een lesje draaien, maar de focus ligt bij het centraal stellen van het kind en kijken wat dat nodig heeft. Een oude ambitie van haar is weer opgerakeld: het zelf opstarten van een school voor leerlingen die buiten de boot vallen. Eén van de leraren was bij de start van de masteropleiding teamleider, maar kwam door een reorganisatie in de school weer in de rol van leraar. Door de opleiding ontdekte ze dat de combinatie van lesgeven en onderzoek leuker is dan de combinatie van management en beleid. En dat voor beide geldt dat de centrale vraag is: hoe krijg je mensen waar je ze wilt hebben, hoe bereik je samen de beste resultaten?

De masteropleiding heeft ook invloed op loopbaanmogelijkheden. Afgestudeerden zien dat ze nieuwe rollen krijgen en oppakken. Voor één was het feit dat ze een masteropleiding deed en liet zien dat ze bereid was om een studie op te pakken doorslaggevend in een sollicitatie als schoolleider. De leraar vo krijgt komend jaar de mogelijkheid om binnen haar school onderzoek te doen. Voor drie leraren in het ROC is de masteropleiding gekoppeld aan een LD-functie. Ze worden gezien als onderwijsontwikkelaars, en vanuit die rol worden ze voor twee dagen als docent-expert gekoppeld wordt aan de centrale stafafdeling Onderwijs & Begeleiding, ondersteunen ze leidinggevend, zijn ze kartrekker van projecten, trainer van collega's, of zijn ze betrokken bij een interne scholingsacademie. Eén leraar kreeg een rol in een fusieproces, een andere leraar heeft een sleutelrol bij de samenwerking tussen school en peuterspeelzaal in een 'groep 0'. Dat vraagt een nauwe afstemming met de manager van de peuterspeelzaal, het inrichten van een nieuw curriculum, het ontwikkelen van beleid, overleg over het IKC. Die nieuwe rollen worden gezien als een vorm van erkenning van de expertise die ze ontwikkeld hebben, wat invloed heeft op hun tevredenheid ten aanzien van hun werk. Dit is vooral zichtbaar binnen de ROC's waar masterkwalificaties deel uitmaken van beleid en gekoppeld zijn aan het functiebouwwerk.

Afgestudeerden die geen mogelijkheid krijgen om hun kwaliteiten in de school in te zetten regelen ook hun eigen uitdaging door rollen te zoeken buiten de school. Twee leraren hebben afgelopen jaar een aanstelling van een dag bij de Onderwijscoöperatie gekregen om onderzoek te doen naar het LerarenOntwikkelfonds. Twee leraren gaan komend jaar als leraar-ambtenaar aan de slag bij de gemeente Rotterdam om als leraar mee te denken over en vorm te geven aan lokaal onderwijsbeleid. Ten slotte is één van de leraren voor twee dagen per week betrokken bij een Associate degree-opleiding van de Hogeschool Rotterdam. Op deze wijze komen leraren terecht in hybride functies. Gevolg is dat de LD-leraren na afloop van de masteropleiding beduidend minder les geven dan daarvoor.

Eén van de geïnterviewden ziet daarmee ook de mogelijke negatieve effecten van masteropleidingen: er komt meer ruimte om na te denken over de aantrekkelijkheid van beroepsperspectieven buiten de klas. Ze ziet bij veel mede-alumni dat afgestudeerden iets anders willen buiten het primaire proces en dat ze bijvoorbeeld gaan nadenken over leidinggevende rollen. Ze zijn uitgekeken op het lesgeven en zien te weinig mogelijkheden binnen de eigen school. Daardoor zijn er veel uitstromers. Zij gaat nu zelf als leraar-ambtenaar werken in een brugfunctie tussen school en lokaal onderwijsbeleid bij de gemeente Rotterdam.

De leidinggevend in het so en vo denken ook na over rollen die masteropleide leraren kunnen vervullen binnen hun scholen. Voor sommige opleidingen is dat vrij helder, voor andere opleidingen minder. De SEN masters passen bijvoorbeeld goed bij rollen in de leerlingenzorg in het vo. Maar onderzoek is geen taak die momenteel in de structuur past, dus dat moet onderhandeld worden met de MR. Binnen de vo-school is nu een team van data-specialisten gecreëerd die onderzoeksopdrachten krijgen. De vraag die daarbij op komt is hoeveel tijd en geld je als school kan steken in overhead en taken buiten het primaire proces. Om onderzoek te zien als een van de logische rollen van de leraar vraagt nog wel een cultuurverandering.

Overigens is er in de ogen van een van de leidinggevend nog wel een slag te maken als het gaat om de terugkoppeling vanuit de opleidingen over de doelen en ambities van de opleiding.

Praktijkvoorbeeld: Wat kan de master MLI betekenen in het mbo?

E. is docent-expert bij de afdeling gezondheidszorg van een ROC. Ze is in 2012 afgestudeerd aan de master MLI. Ze is die master gaan volgen omdat ze een nieuwe uitdaging zocht. De school heeft het volgen van een master niet gestimuleerd.

Door de master denkt ze meer na over het doel en de opzet van haar lessen en over groepsprocessen. Doordat ze nu koppelingen kan leggen met de theorie is haar basis versterkt. De vele innovaties die ze in haar onderwijs heeft doorgevoerd heeft ze onderzoeksmatig benaderd. Zo merkte ze motivatiegebrek bij haar studenten, waarna ze zich afvroeg waar dat door kwam, om op basis van literatuur haar onderwijs aan te passen en ten slotte onderzoek te doen naar het effect van die nieuwe aanpak. Ze merkt dat de betrokkenheid en het leerrendement van haar studenten toenemen.

Ze is nog meer het belang van samenwerken gaan zien. Samen zijn ze binnen haar team lessen gaan voorbereiden. Daarbij deelt ze haar kennis met collega's. Ze vindt dat ze daar ook een voorbeeldrol in heeft. Met haar masteropleiding kreeg ze een rol als docent-expert (een LD-functie). In die rol is ze twee dagen per week gekoppeld aan de afdeling Onderwijs & Begeleiding, waar ze tot taak heeft om andere lerarenteams te ondersteunen. Vanuit die rol heeft ze ook een research lab opgezet waarin leraren bezig zijn met peer review, kennisdeling en 'lesson study'.

Samen met andere masterleraren heeft ze ook een masterkring opgestart waarin masterleraren onder andere stilstaan bij hun rol binnen de organisatie en hoe ze beter positie kunnen innemen. Als gelijkgestemden met vergelijkbare denkniveaus ervaren ze onderling veel steun. Door deze nieuwe perspectieven en rollen houdt E. plezier in haar werk. Nu heeft ze de ambitie om een promotie te doen en ze is nu door haar ROC gefaciliteerd om dit voor te bereiden in een pre-promotietraject rond het onderzoekend werken van studenten in een community of practice.

Opbrengsten voor de schoolorganisatie

Naast opbrengsten voor leerlingen en de masteropgeleide leraren zelf, zijn er ook opbrengsten voor de school als geheel. We maken daarbij onderscheid tussen samenwerking met collega's, het ontwerpen en anders organiseren van het onderwijs, en de ontwikkeling van de organisatie en cultuur van de school als geheel.

Samenwerking met collega's

Hoewel niet significant geeft de effectmeting aan dat masteropgeleide leraren vaker samenwerken met andere leraren en zo bijdragen aan gemeenschappelijke standaarden voor bijvoorbeeld toetsen en beoordelen. Ook de geïnterviewden geven aan dat de opleiding impact heeft gehad op hoe ze met collega's omgaan. Twee geven aan dat ze voorafgaand aan de opleiding meer op zichzelf gericht waren en na de opleiding veel meer gericht zijn op samenwerking zowel met collega's binnen de school als daar buiten. Daardoor gaan ze meer als verbinder optreden in teams. Dat gebeurt onder andere doordat ze inspiratie die ze in de masteropleiding ervaren hebben willen delen met collega's. Dat doen ze door inhoud uit de opleiding in te brengen op teamvergaderingen, samen lessen te gaan voorbereiden, met collega's en leidinggevendenden stil te staan bij de vraag waarom ze doen wat

ze doen, collega's mee te nemen naar externe meet-ups, etc. Ze vinden ook dat ze daar een voorbeeldrol in hebben. Eén van de leraren heeft het initiatief genomen om *lesson-study* binnen haar school op te starten.

De geïnterviewden kijken dus niet alleen naar wat ze zelf aan de masteropleiding hebben, maar ook wat anderen aan hen kunnen hebben. Ze zoeken daarbij informele rollen en visiegenoten. Ze willen hun kennis delen met collega's, maar moeten daar soms wel het juiste moment voor zoeken omdat collega's er niet altijd op zitten te wachten. Dan is het wachten op een goede aanleiding. De onvrede bij veel collega's ten aanzien van prestatiegericht onderwijs is voor een van de leraren een goede voedingsbodem om met collega's verdiepend in gesprek te gaan, inzichten te delen en op zoek te gaan naar alternatieve aanpakken. Binnen het team van de so-leraar is een cultuur ontstaan waarbij studies die gedaan worden en boeken die mensen gelezen hebben aan elkaar gepresenteerd worden. Dit werkt aanstekelijk, waardoor er nu meer mensen studeren. Eén ROC-leraar is een Researchlab gestart waar onderzoek door mbo-leraren onder de aandacht gebracht wordt en besproken wordt in de vorm van peer-review. De andere mbo-leraren geven aan dat zij door de formalisering van hun positie in de interne academie hun rol ten aanzien van kennisdeling makkelijker kunnen oppakken.

Belangrijke factoren binnen de school die daar een rol bij spelen zijn de mate waarin collega's open staan voor nieuwe inzichten en de bereidheid om die op te pakken, het onderlinge persoonlijke contact en de mate waarin collega's het lef hebben om ook dingen uit te proberen.

De (con)rector die de master MLI gedaan heeft kan het geleerde ook toepassen op het leren van leraren binnen haar school. De opleiding heeft haar handvatten gegeven hoe ze leraren daar op aanspreekt en hoe ze binnen de school een lerende cultuur kan creëren. Daarbij is de focus verschoven van persoonlijke ontwikkeling van leraren naar teamleren met verbindingen naar de collega's, naar de schoolpraktijk, naar het teamplan en de theorie.

Eén factor uit de opleiding die hier aan bijdroeg was de inspiratie die de leraren tijdens hun opleiding haalden uit het ontdekken van theorie en onderzoek. Die inspiratie wilden ze delen met anderen. Voor een van de leraren was een belangrijke drijfveer het inzicht dat ze tijdens de master had opgedaan dat het eigenlijk heel eenvoudig is om het onderwijs beter te maken.

Ontwerpen en organiseren van onderwijs

De effectmeting laat zien dat deelname aan de overige masteropleidingen niet tot een grotere betrokkenheid bij de ontwikkeling van kennis en innovatie leidt.

De geïnterviewden geven echter aan dat dingen die tijdens de opleiding zijn ontwikkeld na afloop van de opleiding doorontwikkeld zijn en geïmplementeerd worden. Daarnaast komen er nieuwe dingen op hun pad. Ze ontwikkelden tijdens en ook na de opleiding nieuwe dingen die binnen de school geïmplementeerd worden, zoals aanpakken voor leerlingparticipatie en ouderparticipatie, het opzetten van stages van so-leerlingen in het reguliere onderwijs, etc.

Ook schoolleiders zien de meerwaarde van masteropgeleide leraren voor ontwikkelingen in de school. Tegelijk zien zij ook dat het soms moeite kost om collega's mee te krijgen. Het werken in teams is in hun ogen nog geen vanzelfsprekendheid. Masteropgeleide leraren zitten daardoor vaak

in hun eentje. Daarmee is het nog niet iets van het team. Wel kunnen masterleraren elkaar versterken, ook samen met ib-ers, zorgcoördinatoren etc. De waan van de dag is echter vaak een belemmering voor inhoudelijke specialisten om elkaar te versterken.

Organisatie en cultuur

De effectmeting laat zien dat de overige masteropleidingen positieve effecten hebben op de professionaliteit van de schoolorganisatie. Masteropgeleide leraren dragen eraan bij dat scholen sterker professionele en lerende omgevingen worden, dat lerarenteams sterker reflecteren op hun functioneren en dat nieuwe inzichten vaker – niet significant – toegankelijk gemaakt worden voor collega's binnen de school.

Dit wordt bevestigd door de geïnterviewde alumni. De alumni voelen zich gesterkt door de nieuwe kennis die ze tijdens de opleiding verworven hebben. Het geeft hen handvatten bij veranderprocessen binnen hun school. Met name de kennis van processen van cultuurverandering en strategische veranderprocessen, onderwijsinnovatie, het monitoren van verandering, het omgaan met teams en met mentale modellen van leraren en leidinggevendens alsook inzichten in normatieve professionaliteit zijn daarbij behulpzaam. Maar ook inzichten rond bijvoorbeeld motivatie, passend onderwijs, leerstijlen worden door masterleraren ingezet. Door de opleiding voelen ze zich meer in staat en hebben ze meer zelfvertrouwen om kritische vragen te stellen, niet direct pleisters te plakken, en om te kunnen analyseren wat er ontbreekt in de school. Door hun inbreng verschuiven discussies van het presenteren van meningen naar het zoeken naar onderbouwingen. Voor een van de leraren was de theorie ook een bevestiging en onderbouwing van hoe ze al werkte. In die zin was de opgedane kennis voor haar niet zozeer vernieuwend, maar vooral verbredend en bevestigend.

Door hun kennis voelen de alumni zich in staat om processen in de school te verbinden met theorie. Daardoor en door hun bredere blik op onderwijs worden ze in toenemende mate gesprekspartner voor leidinggevendens. Ze nemen minder snel dingen aan en kunnen gerichter vragen stellen. Ze voelen zich innovatiever en meer in staat out-of-the-box te denken en worden ook zo ervaren door collega's. De leraar so geeft aan dat ze eerder kansen ziet. De strategische gevoeligheid en de kennis van organisaties die tijdens de masteropleidingen ontwikkeld is, is daarbij behulpzaam. Belangrijke factoren vanuit de opleiding zijn de kennismaking met nieuwe theorie in verschillende modules, maar ook de kennismaking met onderzoek en hoe je veranderprocessen monitort hielp daarbij. Dit heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van een meer onderzoekende houding.

De masteropleidingen MLI, MCC en Pedagogiek hebben voor de geïnterviewden geen impact gehad op de wijze waarop ze met ouders communiceren. Wel raken masteropgeleide leraren betrokken bij netwerken buiten de school en het bestuur. Eén van de leraren was bijvoorbeeld actief betrokken bij meet-ups in Rotterdam, bij TEDx bijeenkomsten en bij gemeentelijke bijeenkomsten rond lokaal onderwijsbeleid.

Met de kennis en inzichten die ze in de opleiding hebben opgedaan is ook hun visie op onderwijs versterkt en meer genuanceerd geworden, mede door kennismaking met publicaties van de Onderwijsraad en onderwijspedagogen zoals Biesta. Daarmee kunnen ze gesprekspartner worden voor leidinggevendens en collega's met betrekking tot de visie en missie van de school. De mate waarin

dat lukt, hangt af van de mate waarin ze deel uitmaken van een team en de mate waarin leidinggevend in staat zijn en bereid zijn om het gesprek over visie en missie te voeren.

De geïnterviewde leidinggevend bevestigen de rol die masteropgeleide leraren in de school kunnen spelen. Ze worden door een ruimere blik en meer zicht op organisatie en veranderprocessen gesprekspartner voor ontwikkelingen binnen de school. Zo trekken binnen de vo-school twee SEN-opgeleide leraren de discussie over de havo-cultuur en over hoe binnen de havo een balans tussen structuur, autonomie en betrokkenheid gerealiseerd kan worden. Of voeren ze het gesprek over de vraag of so-leerlingen wel de hele schoolloopbaan op het so moeten blijven of dat er regelmatig gekeken moet worden of ze weer de overstap zouden kunnen maken naar het reguliere onderwijs. Zo ontstaat dat gesprek van onderaf. De leidinggevend voelen zich daardoor gesteund. Ze zien onderzoek ook als ondersteunend bij ontwikkelingsprocessen in de school. Eén van de leidinggevend geeft aan dat collega's eerst achterdochtig waren bij het doen van onderzoek en het zagen als een controle-instrument. Door ze actief te betrekken bij het onderzoek werden ze echter langzamerhand vanzelf ambassadeurs voor het onderzoek.

De geïnterviewde leidinggevend benadrukken dat masteropleidingen bijdragen aan een cultuur waarin het vanzelfsprekend is om je te blijven ontwikkelen, vanuit de gedachte dat het niet meer acceptabel is dat leraren die goed zijn zich niet meer hoeven te ontwikkelen. Dan lopen leraren immers het risico vast te komen te zitten in hun kijk op onderwijs.

Een van de schoolleiders erkent en benadrukt het belang van masteropleidingen omdat leraren die een masteropleiding gevolgd hebben op een andere manier over onderwijs praten en hun handelen weer ter discussie durven te stellen. Leraren die jaren geleden een lerarenopleiding gedaan hebben missen in hun ogen achtergrond ten aanzien van onderwijsontwikkeling en onderzoek. Door een masteropleiding maken leraren in hun ogen een slag en dan kun je als school ook een slag maken.

Bevorderende en belemmerde factoren

Factoren binnen de opleiding

De geïnterviewden benadrukken verschillende elementen van de opleiding die in hun ogen bepalend waren voor de ontwikkeling die ze doorgemaakt hebben en de impact die dat had op hun werk. Centraal element daarbij was het leren doen van onderzoek en het onderzoekend bezig zijn met verschillende thema's uit de opleiding. Door de vragen die gesteld werden dwong de opleiding hen om voortdurend kritisch bij zaken stil te staan. Het stimuleerde om vastgeroeste beelden los te laten en buiten de kaders te denken. Doordat opleiders geen genoegen namen met meningen en intuïtieve opvattingen – bijvoorbeeld in socratische gesprekken – leerden leraren kritischer te kijken naar dingen.

Het feit dat opdrachten in de eigen werkcontext uitgevoerd moesten worden, maakte dat de opleiding concreet en inspirerend was en ook direct iets opleverde voor de school. Zeker wanneer er sprake was van twee of meer collega's van dezelfde school die samen de opleiding deden, werkte dat motiverend en inspirerend voor de deelnemers en versterkend binnen de school. De afstemming met de school vraagt wel een nauwe samenwerking tussen opleiding en school en een hoge mate van flexibiliteit en responsiviteit van de kant van de opleiding. Die samenwerking was nog beperkt aanwezig.

Daarnaast werd het contact met medestudenten die hetzelfde werk doen in andere scholen en medestudenten uit andere scholen en (bij de MCC) uit andere sectoren ook als inspirerend ervaren. Andere elementen van de masteropleiding die in de ogen van afgestudeerden bepalend waren, waren het contact met lectoren, de opdracht om zelf bronnen te zoeken en de vrijheid om de opleiding zelf in te kleuren.

Dat laatste werd ook wel als een beperking gezien. Bij één van de opleidingen ontbraken structuur, kaders en heldere deadlines. Ook het ontbreken van een systematische kennisbasis bij enkele opleidingen werd als een gemis ervaren. De integratie van onderzoeksvaardigheden was niet altijd optimaal en stond soms los van andere colleges.

Factoren binnen de school

Tijdens de opleiding werden ook binnen de school dingen gemist. Een belangrijk aspect is de mate waarin het volgen van masteropleidingen en het behalen van masterkwalificaties ingebed is in het schoolbeleid en het personeelsbeleid. Een goede inbedding leidt tot verwachtingen vanuit de schoolorganisaties en tot makkelijker erkenning van ontwikkelde kwalificaties. Dit geldt specifiek voor de overige masters, omdat dit veelal masteropleidingen die de nadruk leggen op kwaliteiten die ingezet kunnen worden voor ontwikkelingen die de eigen klas en het eigen lesgeven overstijgen. De betrokkenheid van leidinggevend en collega's wordt als zeer belangrijk ervaren. De meeste leraren geven aan dat zij die medewerking kregen (bijvoorbeeld van collega's door een hoge respons op een vragenlijst, of van de leidinggevende bij het uitwerken van interviews). Toch missen sommige alumni collega's en teamleiders op hetzelfde denkniveau, met wie ze zaken kunnen delen en bespreken. Voor één van de mbo-leraren was dat de reden om een platform van masterleraren te starten.

Ook na de opleiding is verbinding met het schoolbeleid van belang. Bij één van de vier mbo-leraren was het beleid rond masters en LD-leraren vooral iets op papier en niet iets dat gebaseerd is op een concrete visie van directeuren. Die visie is essentieel om masteropgeleide leraren een plek te laten krijgen binnen school. Ook één van de po-leraren geeft aan dat het bestuursbeleid op papier aanwezig was, maar na afloop van de opleiding niet omgezet werd in concrete acties en mogelijkheden. Dat belemmert mogelijkheden voor alumni om hun kwaliteiten breder in te zetten dan voor hun eigen onderwijs. Met name bij alumni van de MLI-achtige masters wringt dat. Verschillende alumni die binnen hun school weinig mogelijkheden zien om hun nieuwe kwaliteiten in te zetten zoeken mogelijkheden buiten de school. Daarmee heeft de masteropleiding nog steeds impact voor de leraar, maar blijft de impact van de masteropleiding op de school waar de leraar werkt, beperkt.

Eén van de geïnterviewde leidinggevend en constateert tijdens het interview dat er nauwelijks contact is tussen de instelling die de masteropleiding verzorgt en de school waar de leraar werkt. Daardoor is er te weinig verbinding tussen de doelen van de opleiding, de ambitie van de leraar en de doelen van de school. Dat belemmert de betrokkenheid van de school bij de opleiding en het belemmert daarmee de optimale inzet van masteropgeleide leraren binnen de school. De geïnterviewde leidinggevend en van de alumni benadrukken ten slotte dat de lerarenbeurs en het lerarenregister belangrijke stimulerende factoren zijn bij het vergoten van het aantal masteropgeleide leraren in scholen en daarmee voor het versterken van een cultuur van levenslange ontwikkeling.

De alumni ten slotte noemen de tijdsinvestering die een masteropleiding vraagt nog een belangrijke belemmerende factor. Door het grote tijdsbeslag dat een masteropleiding vraagt naast werk en privé, ontstaat het risico dat de balans in je leven verstoord kan worden. Je kan er geen grote gebeurtenissen in je leven bij hebben.

Praktijkvoorbeeld: Verbreding door de masteropleiding Pedagogiek

S. is leerkracht die voor een masteropleiding pedagogiek koos, omdat ze zich wilde verbreden. Het contact met leerlingen in de bovenbouw van een Rotterdamse school in de binnenstad vond ze zwaar en ze wilde mogelijk weg uit het onderwijs. Vooraf heeft geen gesprek plaats gevonden met de schoolleiding. De relatie met de directeur was als gevolg van verschil in visie niet goed en ze heeft (ondanks een verkregen Lerarenbeurs) geen studieverlof gekregen.

Door de masteropleiding waar ze in 2015 afstudeerde is haar visie op kinderen en haar rol als leerkracht veranderd. Ze heeft door de masteropleiding meer oog gekregen voor de individuele ontwikkeling en ontwikkelingsbehoefte van kinderen. De methode staat nu minder centraal. Ze overziet nu zelf sneller een les en kan die les in een groter plaatje plaatsen. Ze kijkt nu kritischer naar waarom ze doet wat ze doet en formuleert vaker (onderzoeks)vragen in plaats van dingen klakkeloos aan te nemen. Daarmee is het lesgeven wel weer interessanter voor haar geworden.

Door de masteropleiding is ze nu meer op zoek naar gelijkgezinde collega's met wie ze kan samenwerken. De verworven kennis deelt ze vooral via persoonlijk contact met de collega's die voor verandering openstaan.

Ze was afgelopen jaar verantwoordelijk voor een peutergroep (groep 0), in nauwe samenwerking met de peuterspeelzaal. De samenwerking met de manager beperkte haar ontwikkelvrijheid enigszins. Ze zoekt de uitdaging nu buiten de school, onder andere door betrokkenheid bij het lokale gemeentelijke onderwijsbeleid waar ze als leraar-ambtenaar nu twee dagen werkzaam is. Ook is ze betrokken bij een opleiding voor onderwijsassistenten en deed ze afgelopen jaar onderzoek naar het Leraren Ontwikkel Fonds.

5.5 Opbrengsten van universitaire masteropleidingen

Inleiding

Naast de hbo-masteropleidingen, volgen leraren ook universitaire masters als post-initiële opleiding. Hierbij gaat het niet om de (initiële) universitaire lerarenopleiding, maar om de masters onderwijskunde, pedagogiek of Master Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT). Deze masteropleidingen zijn niet meegenomen in de effectmeting omdat de aantallen studenten te klein zijn en bovendien moeilijk konden worden bereikt om onderbouwde uitspraken te kunnen doen over (kwantitatieve) effecten. Om die reden zijn deze masteropleidingen alleen meegenomen in de kwalitatieve verklarende evaluatie. In totaal zijn vijf alumni van universitaire masteropleidingen geïnterviewd. Daarvan zijn er vier werkzaam in het po (waarvan één als invalleerkracht) en één in het sbo. Daarnaast is één leidinggevende geïnterviewd.

Twee van hen (van één bestuur) hebben de MEBIT gedaan (waarvan één eerder de master SEN heeft gedaan), één de specialisatie Onderwijskundig ontwerp en advisering van de master Onderwijskunde (als directe doorstroom na een academische pabo), één de master Onderwijskunde met

specialisatie onderwijsverbetering en de researchmaster met specialisatie ontwikkeling van kinderen en één de master Preventieve jeugdhulp en opvoeding van Pedagogische Wetenschappen. Drie zijn in 2016 afgestudeerd, één in 2015 en één in 2014.

Allen hebben zelf gekozen voor de opleiding, soms na aanvankelijk een andere keuze. Redenen waren: interesse in onderzoek en de combinatie theorie-praktijk, interesse in volgen van opleidingen, behoefte aan nieuwe uitdagingen met meer theoretische onderbouwing (MEBIT). De mensen die de MEBIT volgden, hadden een brief van hun bestuur gekregen, waarin de mogelijkheid werd geboden om MEBIT te doen. Het bestuur wilde meer masteropgeleide leraren. In beide gevallen leek deze opleiding aan te sluiten bij de wensen (meer onderzoek en meer wetenschappelijk dan bij andere masters) en is de keuze op deze opleiding gevallen. Degene die Onderwijskundig ontwerp en advisering koos, heeft dit wel in overleg met haar directeur gedaan.

Een leidinggevende van één van de masterleraren (Onderwijskunde en research master) geeft aan dat er nog geen ambitie of beleid is ten aanzien van masteropgeleide leraren, maar het bestuur werkt daar wel naartoe, onder meer door de aanstelling van iemand met de portefeuille onderwijs in het bestuur. School en bestuur willen wel meer academisch en mastergeschoolde leraren en verwachten daarvan een hoger denkniveau en daardoor een actieve bijdrage aan beleid. Binnen het bestuur is er veel ruimte voor scholen om schoolspecifiek aan te geven waar behoefte aan is. Mogelijk komt daar meer sturing in. Masteropgeleide leraren moeten bijvoorbeeld met hun kennis meerdere scholen kunnen bedienen. Masteropleidingen moeten passen binnen de schoolontwikkeling en daaraan bijdragen. Dat betekent dat leidinggevendens dus samen met de leraar die een masteropleiding wil doen, moeten kijken wat passend is voor de situatie van de school.

Opbrengsten voor leerlingen

Degene die zowel de research master als de master Onderwijskunde heeft gedaan, is volgens eigen zeggen zowel anders gaan lesgeven (po) als anders haar lessen gaan voorbereiden. Ze heeft een sterkere onderzoekende houding, is analytisch, kritisch (geworden) en neemt dat (on)bewust mee in het lesgeven. Die onderzoekende houding heeft ze bijvoorbeeld ook bij de analyse van een toets. Ze werkt daardoor ook doelgerichter en planmatiger (afhankelijk van beschikbare tijd) en kan lijnen beter vasthouden. Ze gaat ook op een andere manier met haar leerlingen om: meer doorvragen, denkvragen stellen, vragen laten stellen, denkvermogen stimuleren, meer 'buiten het boekje' werken. Zonder master en de uitdaging om het cognitieve denkvermogen van leerlingen te stimuleren, had ze niet meer voor de klas gestaan. Haar leidinggevende ziet haar niet per se anders lesgeven; iedereen werkt volgens een afgesproken werkwijze op de school.

Een andere alumna van de master Onderwijskunde (Onderwijskundig ontwerp en advisering) handelde vóór de masteropleiding meer op haar eigen gevoel. Ze kijkt nu analytischer naar leerdoelen en vaardigheden. In de master leerde ze over leertrajecten en onderwijspsychologie (hoe werken de hersenen en het geheugen). Dit heeft ze binnen haar lesgeven gelijk toegepast in haar instructie voor moeilijk lerende kinderen (SBO). Didactisch is ze na de master beter geworden als het gaat om leertrajecten. Als voorbeeld geeft ze de uitleg van een spel bij gymnastiek: niet gelijk het hele spel uitleggen, maar stuk voor stuk de verschillende onderdelen. Zo moet je de hele instructie opbouwen: de vaardigheden opdelen in verschillende onderdelen. Daarna het hele spel behandelen.

Ze heeft nu meer inzicht in hóé je kinderen iets kunt aanleren. Vóór de master nam ze vaak de aangegeven aanpak van een lesmethode over, ná de master is ze kritischer naar deze aanpak gaan kijken. Nu kijkt ze beter naar het doel en de kinderen en bedenkt dan zelf hoe ze de kinderen gaat onderwijzen. Hierdoor is de efficiëntie en effectiviteit van haar lesgeven verhoogd. Ze is meer dan daarvoor gericht op het lesdoel.

Een andere alumna vindt het lastig om na drie jaar Pedagogische wetenschappen en deze master (Preventieve jeugdhulp en opvoeding) te zeggen in hoeverre de masteropleiding van invloed was. *“Het is de hele WO opleiding die van invloed is geweest en die zorgde voor kritischer zijn en pedagogisch sterker zijn, als je dat vergelijkt met de pabo.”* Ze is kritischer ten aanzien van methodes en is beter op het sociaal-emotionele vlak. Ze gaat op een andere manier met leerlingen om: meer aandacht voor het pedagogische, kinderen laten praten over vakantie-ervaringen, gevoelens, etc., meer keuze bieden. Het klimaat in de klas is beter onder controle. Dit komt onder meer door het toepassen van gesprekstechnieken voor communicatie met kinderen, een aanpak die ze heeft opgepikt in de master. Daarnaast heeft ze meer theoretische kennis over het pedagogische die ze kan koppelen aan de praktijk.

Een master die de MEBIT deed, is niet echt anders gaan lesgeven. Zij is vanuit kennismaking met allerlei vernieuwingen tijdens de masteropleiding wel anders gaan kijken naar hoe ze zelf lesgeeft (reflectiever dus). Ze bereidt lessen inhoudelijk minder voor, zodat ze kan aansluiten bij waar kinderen zelf mee komen, bijvoorbeeld bij geschiedenis. Ze kijkt met meer distantie naar zichzelf en haar lessen. Ze is zich meer bewust van verschillen (jongens/meisjes, laag/hog opgeleide ouders), zonder daar echter direct iets mee te doen in de lessen. Ze is wel meer dingen gaan uitproberen, als gevolg van onderzoek dat ze gelezen heeft. Ten slotte heeft ze – door haar afstudeeronderzoek – meer kennis van rekenen.

De andere MEBIT-master is ook niet anders gaan lesgeven. De onderzoeken die plaatsvonden betroffen vooral zaken buiten de klassenpraktijk (binnen de stichting). Deze masteropleiding gaf veel handvatten voor het zoeken naar en lezen van wetenschappelijke literatuur en vakbladen. Hij gebruikt dit nu vaker, is op zoek naar het 'waarom', weet dat nu te vinden en is daardoor kritischer. Dat geeft ook handvatten bij vergaderingen met het MT.

Samenvattend zien we dat de effecten van masteropleidingen op het primaire proces verschillen per opleiding en specialisatie én uitgevoerd onderzoek binnen de opleiding. Alle alumni van universitaire masteropleidingen zijn bewuster, zelfreflectiever, analytischer en kritischer geworden (onder meer ten aanzien van methodes) en ze gaan meer op zoek naar onderzoekspublicaties. De masteropgeleiden van de MEBIT zijn niet anders gaan lesgeven. Dat heeft te maken met de inhoud van de opleiding: die is vooral gericht op het leren onderzoeken van het onderwijs door middel van randomized control tests (RCTs), waarbij de nadruk ligt op de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek. De MEBIT heeft geen onderwijskundige of pedagogische inhoudelijke kern. Zo'n inhoudelijke kern – vertaald naar een kennisbasis die aan de orde komt in het curriculum – is er wel bij de onderwijskundige en pedagogische masters. De alumni van deze opleidingen kunnen er daarom ook meer mee in de klas: soms in het lesgeven (planmatiger, doelgerichter, instructie voor moeilijk lerende kinderen), soms in de omgang met leerlingen (sociaal-emotionele omgang, meer doorvragen, denkvermogen stimuleren).

Het is niet altijd aan te geven waar die veranderingen door veroorzaakt zijn. Soms door een concreet onderdeel in de master (onderzoek, gesprekstechnieken, theoretische kennis, handvatten voor onderzoek vinden en lezen), maar ook door de hele opleiding. Of het is – na verschillende opleidingen – voor de alumni niet helemaal duidelijk waar een verandering aan toe te schrijven is.

Opbrengsten voor de leraar

Door hun opleiding zijn de masteropgeleiden kritischer geworden (hoewel één masterleraar aangaf dat altijd al te zijn geweest) ten aanzien van uitspraken, vanzelfsprekendheden en routines en ontwikkelingen in het onderwijs. Een dergelijke kritischer houding en het zoeken naar wetenschappelijke onderbouwing is volgens één van de masteropgeleiden tijdens de masteropleiding aangeleerd. Een masteropgeleide geeft aan ook zelfverzekerder te zijn geworden door opgedane kennis en technieken in de master Preventieve jeugdhulp en opvoeding.

De universitaire masteropleidingen hebben niet voor alle alumni geleid tot veranderingen in hun taken. De startende leraar met een dubbele masteropleiding Onderwijskunde wil haar verdieping door de opleiding graag inzetten, en erkenning krijgen voor de expertise die ze in huis heeft, maar doordat ze gezien wordt als startende leraar (in schaal LA01) lukt dat in haar ogen niet. Ze voelt zich niet erkend in haar expertise.

De andere masteropgeleide Onderwijskunde werkt nu een halve dag per week als didactisch adviseur voor een onderwijszorgcentrum van alle scholen in het bestuur waartoe haar sbo-school behoort. Ze vindt de PABO-opleiding eigenlijk niet voldoende voor leraren in het basisonderwijs. Ze beschikt nu over meer kennis en bekijkt de organisatie nu ook meer vanuit een helicopterview. Ze heeft een LC-schaal gekregen. Ze is blij dat haar inspanningen zo worden beloond. Per 1 augustus wordt ze locatieleider op een andere school.

De masteropgeleide Preventieve jeugdhulp en opvoeding is het beroep – door meer kennis en technieken, opgedaan in de master – leuker gaan vinden. Maar ze wil toch graag ander werk, als lerarenopleider op een PABO bijvoorbeeld. Haar opleiding levert in die zin weinig op. Ze wilde in een hogere schaal, maar die vraag vond de directeur eigenlijk raar. *“Je wordt door de overheid gestimuleerd deze opleidingen te doen, maar je merkt er als je weer werkt weinig van.”*

De twee MEBIT opgeleiden willen in de toekomst liever niet meer voor de klas staan. Een van hen, die al een combinatiefunctie heeft, zegt dat dat komt door alle rompslomp eromheen: gedoe met ouders, de administratieve rompslomp. Ze wil graag onderzoek doen en mogelijk het beleid in. Ze heeft wel een LC functie gekregen. Tijdens de masteropleiding werd ze gevraagd om mee te doen in een netwerk van scholen binnen het bestuur. Ze is nu in dat netwerk betrokken bij een ICT-groep. Binnen het bestuur is onlangs met een groep van vier MEBIT'ers een soort academische werkplaats gecreëerd (facilitering: 100 uur pp per jaar). Ze besteden aandacht aan onderzoeken die al lopen of waar subsidie voor is en komen één keer per maand bij elkaar.

De andere MEBIT opgeleide vindt dat er op school veel ad hoc beleid is. Hij is kritischer geworden ten aanzien van onwetendheid. Vijf dagen per week les gaf geen voldoening en uitdaging meer. Dat

was ook aanleiding om te solliciteren op een vacature waarin de Onderwijscoöperatie leraaronderzoekers vroeg om onderzoek te doen naar het LerarenOntwikkelfonds. Dat heeft hij afgelopen jaar voor één dag in de week gedaan en dat gaat ook volgend jaar verder. Zijn masteropleidingen hebben ook voor een hogere schaal gezorgd (eerst van LA via de master SEN naar LB en via MEBIT naar LC). Daarmee krijgt hij nu ook bovenschoolse taken op beleidsniveau. Hij geeft nog twee dagen per week les.

Samenvattend lijkt de masteropleiding in alle gevallen te hebben gezorgd voor een kritischer houding. De blik op het beroep is in die zin veranderd dat de masteropleiden hun kennis en ervaringen graag gehonoreerd willen zien en willen inzetten. Soms betekent dat (vooral bij MEBIT opgeleiden) ze een ambitie hebben die verder reikt dan onderwijs geven. Bij sommige masteropleiden is die wens (uiteindelijk) gerealiseerd. Zij vervullen meer beleidsmatige, organisatorische of onderzoekstaken.

De masteropleiding en de kennis en kritisch onderzoekende houding die deze oplevert leiden tot de ambitie om die kennis en houding ook in te kunnen zetten voor inhoudelijke, meer beleidsmatige, organisatorische of onderzoekstaken (zeker bij de MEBIT alumni). Daarnaast willen ze erkenning van hun expertise in de vorm van een hogere inschaling. In een aantal gevallen is dit ook gelukt. Het primair onderwijs lijkt echter maar beperkt mogelijkheden te hebben voor masteropleiden met een universitaire master.

Praktijkvoorbeeld: Een meer evidence based benadering door de MEBIT masteropleiding

M. is een leerkracht in Rotterdam die in 2016 haar MEBIT master afgerond heeft. Aanleiding om te starten met de master was de mogelijkheid die door het bestuur geboden werd om een masteropleiding te volgen. Ze wilde zelf meer verdieping en was nieuwsgierig naar 'wat werkt nou echt?'. Haar ambitie was om meer richting beleidswerk te gaan. Het plan van het bestuur sloot hier goed bij aan: afgestudeerden zouden na afloop van de opleiding een LC functie krijgen waarbij ze 50% voor de klas zouden blijven en 50% bovenschools ingezet zouden worden.

Al had de master geen betrekking op haar lesgeven als leerkracht, door de opleiding maakte ze wel kennis met allerlei vernieuwingen waardoor ze met meer distantie is gaan kijken naar hoe ze zelf les geeft. Ze probeerde beter aan te sluiten bij waar kinderen mee kwamen en is zich bewuster geworden van verschillen tussen leerlingen. Door haar kennis rond evidence based onderwijsonderzoek is zij zich bewust geworden van het belang om het effect van interventies zichtbaar te maken.

De masteropleiding heeft geleid tot andere rollen in de school. Ze wordt ingezet om kleine onderzoekjes in de school op te zetten en collega's te adviseren waarbij ongeveer een kwart open staat voor haar adviezen. Van de 50 procent bovenschoolse inzet is door bestuurswisselingen niets terechtgekomen. Wel wordt ze binnen haar school ingezet bij veranderprocessen en maakt ze al enige tijd deel uit van een beleidsgroepje rond het schoolplan. Ook is ze betrokken bij het doordenken van de mogelijkheid om het vakkenaanbod te organiseren met behulp van vakexperts. Ze heeft ook een plan gemaakt voor talentlessen voor hoogbegaafde leerlingen. Verder maakt ze deel uit van een bovenschoolse ICT-groep.

Ze heeft samen met een aantal andere MEBIT'ers binnen het bestuur een academische werkplaats gecreëerd, waarbinnen aandacht is voor onderzoeken die reeds lopen of voor subsidiemogelijkheden. Het bestuur heeft het belang van die groep erkend en daar alle leden 100 uur tijd voor gegeven.

Opbrengsten voor de schoolorganisatie

We maken hier onderscheid tussen het samenwerken met collega's enerzijds, het anders met het onderwijs bezig zijn, en de ontwikkeling van de organisatie en cultuur van de school als geheel.

Samenwerking met collega's

De alumni van de universitaire masteropleidingen willen hun kennis en expertise graag delen met collega's. Dat blijkt echter in een aantal gevallen lastig. Eén MEBIT opgeleide leraar wordt na het afronden van de opleiding meer ingezet om collega's te adviseren. Ze deelt kennis met sommige collega's die daarvoor open staan. De andere MEBIT opgeleide had al een coachende rol, maar is nu meer sturend. Hij ondersteunt collega's ook inhoudelijk en is een vraagbaak voor de directie. Een alumna Onderwijskunde geeft echter aan dat ze sommige aanpakken graag onder de aandacht van collega's zou willen brengen, maar daar weinig tijd voor heeft en er weinig ruimte voor ervaart, onder meer vanwege het feit dat collega's haar vooral zien als startende leraar. Als gevolg daarvan heeft ze het gevoel niet erkend te worden door collega's en leidinggevende. De masteropgeleide Preventieve jeugdhulp en opvoeding is ook te kort op school om collega's te zeggen hoe het beter kan. Ze is bang als betweter gezien te worden door leraren met hbo-niveau.

De samenwerking met collega's en de rol die masteropgeleiden daarin nemen, lijkt in hoge mate af te hangen van hun senioriteit en/of de rol die ze toebedeeld hebben gekregen in de school. Zo hebben de MEBIT opgeleiden een rol gekregen in het adviseren en/of sturen van collega's. De andere masteropgeleiden hebben die rol niet (onder andere vanwege korte aanstellingen of omdat collega's niet openstaan voor nieuwe ideeën) en voelen zich ook niet in de positie om die expertrol te vervullen.

Het ontwerpen en organiseren onderwijs

Een masteropgeleide Onderwijskunde is door de master meer bezig met het ontwikkelen van denkvaardigheden bij leerlingen. Ze weet meer van de structuren en mechanismen op school, hoe zaken geregeld zijn. Ze weet waar ze terecht kan als ze tegen een probleem aanloopt en heeft ook de motivatie om te willen weten hoe dingen lopen. Of ze ook actiever is geworden in het organiseren van onderwijs, is niet duidelijk. Haar leidinggevende wil graag dat ze gaat bijdragen aan het maken van beleid, maar door de beperkte aanstelling en het starter zijn, lukt dat nog niet erg.

De andere alumna van de master Onderwijskunde heeft zich voor de school verdiept in de methode voor leesonderwijs. Ze is als leraar nu meer bezig met doorgaande lijnen. Daarnaast heeft ze het hele leesonderwijs in de school opnieuw opgezet. Door de masteropleiding heeft ze meer inzichten gekregen om een dergelijke verandering voor elkaar te krijgen. Ze werkt nu voor een halve dag per week als didactisch adviseur voor een onderwijszorgcentrum van alle scholen binnen het bestuur. Ze is meer betrokken bij het uitzetten van beleid dan voorafgaand aan de master. In dit kader verricht ze analyses van opbrengsten.

De MEBIT masteropgeleide is anders met haar vak bezig, denkt ze. Ze was altijd al kritisch bij veranderprocessen, maar wordt daar nu bewuster op ingezet door de directie. Ze is ook betrokken bij een beleidsgroepje rond het schoolplan; daarnaast is de school bezig met een verandering in het vakkenaanbod (naar het meer inzetten van vakexperts). Ook is de school bezig met het organiseren van talentlessen, waar zij het plan voor geschreven heeft en het rooster voor heeft gemaakt.

Ook de andere MEBIT masteropgeleide is betrokken bij het schoolplan en het professionaliseringsaanbod. Dat komt door de MEBIT. Hij leest ook meer wetenschappelijke literatuur. Dat landt niet in teamoverleggen, maar wel bij de directie. Hij heeft een rol gekregen in het van de grond krijgen van nieuwe onderwijsprojecten rond formatief assessment met behulp van ICT. Hij heeft ook een studiereis naar Londen georganiseerd. Hij wordt door de directie uitgenodigd voor nieuwe onderwijsprojecten maar neemt ook zelf initiatief.

Als gaat om het (anders) ontwerpen en organiseren van onderwijs, dan komt uit de interviews een gevarieerd beeld naar voren. Masteropgeleide leraren passen hun inzichten allemaal toe bij het ontwerpen en organiseren van hun eigen onderwijs (een masteropgeleide Onderwijskunde is door de master meer bezig met het ontwikkelen van denkvaardigheden bij leerlingen; de masteropgeleide Preventieve jeugdhulp en opvoeding is anders met haar vak bezig, kindgericht, een leraar is meer bezig met doorgaande lijnen). Maar buiten de klas lijkt dit vooral te gebeuren als ze daarvoor uitgenodigd zijn, bijvoorbeeld om het hele leesonderwijs opnieuw op te zetten, of bij specifieke veranderprocessen (zoals verandering in het vakkenaanbod, nieuwe onderwijsprojecten rond formatief assessment, talentlessen organiseren, studiereizen organiseren). Vooral de MEBIT's hebben rollen in het organiseren van onderwijs gekregen. Dit is vermoedelijk niet toevallig: hun bestuur heeft ze ook geïnformeerd over de mogelijkheid deze master te volgen. Het bestuur wil meer masteropgeleide leraren en zet die ook in binnen het bestuur.

Organisatie en cultuur van de school

De opbrengst van de universitaire masteropleidingen op het niveau van de school als geheel kan op verschillende elementen betrekking hebben: het toepassen van kennis in de school, het ontwikkelen van de visie van de school, het versterken van een onderzoekende cultuur binnen de school of de communicatie met ouders.

Eén van de twee Onderwijskunde masteropgeleiden past de opgedane kennis toe in de school: zij heeft een adviserende functie en is sparringpartner van de directie. Kennis verspreiden deed ze al, vooral op het gebied van leesonderwijs (ze heeft ook een master SEN afgerond). De ander is de startende leraar, die nog niet in de positie lijkt om kennis te verspreiden. De leidinggevende ziet dat wel als toekomstperspectief: *“We willen een lerende organisatie zijn. Dan moeten we ook sparren met hen (masteropgeleiden) en meer nadenken over hoe en waar we ze in kunnen zetten, bijv. bij een team dat niet loopt, of ondersteunen bij andere problemen. Je moet er wel iets mee, anders ben je ze over drie jaar kwijt.”*

De masteropgeleide van Preventieve jeugdhulp en opvoeding past de in de master verworven kennis wel toe in haar eigen praktijk – de gesprekstechnieken die ze in de opleiding ontwikkeld heeft past ze bijvoorbeeld toe in haar eigen praktijk bij gesprekken met kinderen – maar het toepassen van de verworven kennis breder in de school lukt haar als leraar die pas een jaar op school is, nog niet. De collega's weten niet dat ze een master heeft gedaan en ze vindt dat ze de positie nog niet heeft om als expert naar buiten te treden.

De MEBIT afgestudeerden vertonen een ander beeld. Kennis toepassen en verspreiden lijkt, door hun rol in de school, samen te gaan. Beide MEBIT alumni zijn betrokken bij de totstandkoming van het schoolplan (één al vier jaar). De één is betrokken bij veranderingen (in het vakkenaanbod: naar meer inzetten van vakexperts, aanbod talentlessen) maar weet niet goed in welke mate haar positie met de afgeronde masteropleiding te maken heeft. Ze is al vier jaar betrokken bij het maken

van het schoolplan. Mogelijk is het volgen van de master eerder een gevolg van haar rol en ambitie dan andersom. Ze past wel de (inhoudelijke) kennis die ze heeft verworven in haar onderzoek binnen de master toe als leraar. De andere MEBIT opgeleide ondersteunt collega's inhoudelijk, maar had al een coachende rol vóór de master. Hij is ook vraagbaak voor de directie en betrokken bij het professionaliseringsaanbod. Zijn masteropleiding heeft wel een rol gespeeld bij de taken die hij op schoolniveau gekregen heeft, dankzij een nieuwe directie die ook geïnteresseerd was in zijn kennis.

De MEBIT alumni houden zich ook meer bezig met de visie van de school: de een is, gestaafd door de opleiding, gesprekspartner voor de adjunct over de ontwikkeling van de visie van de school, de ander is betrokken bij visie en missie van de school (schoolplan, innovatieplan) en gebruikt daarbij literatuur.

Alle alumni geven aan dat ze door de masteropleiding een meer onderzoeksmatige houding hebben ontwikkeld. Afhankelijk van hun rol in de school slagen ze in meer of mindere mate erin om door hun onderzoekende houding bij te dragen aan een meer onderzoekende cultuur binnen de school. De Onderwijskunde alumna die al de academische pabo had gedaan, is door deze eerdere opleiding al onderzoeksmatiger ingesteld: bij gemaakte beweringen door collega's zoekt ze naar verklarende achtergronden. Ze gaat er niet zonder meer vanuit dat informatie klopt. Dit kritischer zijn, niet alles zonder meer aannemen, op zoek gaan naar literatuur is iets dat de masteropgeleide van Preventieve jeugdhulp en opvoeding ook doet sinds de master. Zij is ook innovatiever geworden, durft meer los te laten dankzij het zelfvertrouwen dat ze door de opleiding ontwikkeld heeft. Door haar positie als startende leraar slaagt ze er echter nog niet goed in om collega's mee te nemen in dit onderzoekend denken.

Ook de MEBIT opgeleiden handelen beiden onderzoeksmatiger: meer uitproberen (inhoudelijk lessen minder voorbereiden om aan te kunnen sluiten bij waar kinderen mee komen; uitproberen en zien of het werkt), bewuster dat het effect van vernieuwingen (iPad scholen bijvoorbeeld) bewezen moet worden, toetsanalyses maken, dieper graven. Eén van de MEBIT opgeleiden leest (door de master) meer literatuur, wat tot meer ideeën leidt. Hij kijkt ook naar subsidiemogelijkheden voor onderwijsinnovatie. Ze slagen er in hun ogen in om collega's en leidinggevendenden hierin mee te nemen.

De alumni nemen hun onderzoekende houding en hun ontwikkelde pedagogisch inzicht ook mee in hun communicatie met ouders. De masteropgeleide van Preventieve jeugdhulp en opvoeding heeft tijdens de masteropleiding gesprekstechnieken geleerd die ze inzet bij oudergesprekken. Ze is ouders meer als partner gaan zien en heeft geleerd beter met ze om te gaan. Een alumna Onderwijskunde probeert bij vragen van ouders een onderbouwd antwoord te geven. Ze verdiept zich en haalt er eventueel literatuur bij, maar kan niet goed inschatten in hoeverre dit door de master komt. De MEBIT alumni geven aan niet anders met ouders te communiceren sinds de afronding van de masteropleiding.

Al met al laten de interviews een gedifferentieerd beeld zien. Bij de MEBIT afgestudeerden lijken kennis toepassen en verspreiden, door hun rol in de school, samen te gaan. Zij zijn betrokken bij visie, beleid en veranderingsprocessen en de masteropleiding heeft hier een rol in gespeeld. Zij zijn – meer dan de andere universitaire masters – ook onderzoeksmatiger en hierdoor innovatiever

geworden in hun handelen: meer uitproberen, analyses maken en ook literatuur lezen. De alumni Onderwijskunde slagen er nog niet in om hun kwaliteiten op schoolniveau in te zetten ten behoeve van het versterken van de organisatie en cultuur binnen de school. Een andere communicatie met ouders zien we vooral bij de masteropgeleide die Pedagogische wetenschappen (Preventieve jeugdhulp en opvoeding) heeft gestudeerd en dan met name door het onderdeel gesprekstechnieken.

Bevorderende en belemmerde factoren

Factoren binnen de opleiding

De alumni noemen verschillende elementen van de opleiding die een stimulerend effect hadden op hun ontwikkeling en op opbrengsten voor de school. Werkzame ingrediënten in de master die genoemd zijn: het analyseren van verandertrajecten (bij Onderwijskunde), veel aandacht van de leraren (kleine groep studenten), theorie en praktijk werden heel goed verbonden, de verdiepende kennismaking met verschillende gesprekstechnieken, het onderzoek doen, weten hoe je bronnen moet zoeken en hoe informatie te interpreteren (bij Preventieve jeugdhulp en opvoeding). De MEBIT opgeleiden noemen: de premaster (vanaf de start een onderzoekende houding, reflecteren op wat je doet en hoe dat bij je visie past), het onderzoek, het netwerk met mensen dat je leert kennen (blikveld verruimend). Volgens de masteropgeleide Preventieve jeugdhulp en opvoeding is de hele WO opleiding (ook de eerder gevolgde drie jaar Pedagogische wetenschappen) van invloed geweest op het kritischer zijn en – in haar geval – ook pedagogisch sterker zijn.

Belemmerende factoren van de masteropleidingen die genoemd zijn hadden vooral betrekking op onderwerpen die studenten tijdens de opleiding gemist hebben: aandacht voor kwalitatief onderzoek en onderzoeksanalyse (Onderwijskunde), aandacht voor onderwijskunde, de economische kant (MEBIT)²⁴. En volgens een masteropgeleide hield de universiteit te weinig rekening met de combinatie werk en opleiding. Een masteropgeleide: *“Het moet te combineren zijn met de praktijk, zodat je kennis tijdens de master direct moet kunnen toepassen.”*

Factoren binnen de school

Door twee masteropgeleiden werd binnen de school waar ze lesgeven tijdens de opleiding vooral belangstelling vanuit het management en/of collega's gemist. Een leraar miste af en toe vrij voor studieverlof (was wel beloofd). Na de opleiding werd er meer gemist in de school: beloning en erkenning, collega's met wetenschappelijk denkniveau (als gesprekspartner), ruimte/uren om vaardigheden in te zetten, bijvoorbeeld voor onderzoek, de mogelijkheid om andere rollen in de school op te pakken. De scholen en/of besturen lijken soms nog niet klaar voor het inzetten van masteropgeleiden of academische leraren. Of – in het geval van de MEBIT'ers – zijn de plannen en beloftes (LC-functie en 50 procent bovenschools ingezet worden) door personeelwisselingen in directie of bestuur niet of pas later gerealiseerd. In één geval (zelfde bestuur) ontstaat er na twee jaar gesprekken voeren nu enige beweging.

Om een masteropgeleide leraar maximaal tot zijn/haar recht te laten komen, is het volgens de masteropgeleiden van belang gebruik te maken van de kwaliteit en kennis die in huis is. Experts worden vaak nog van buiten de school gehaald, terwijl de kennis misschien in huis is (*“Je hebt*

²⁴ Een masteropgeleide die zowel SEN als MEBIT heeft gedaan merkt op dat de opleidingen van elkaar zouden kunnen leren: de SEN zou meer met theorie en wetenschap moeten doen, de MEBIT zou meer aandacht moeten geven aan onderwijskunde, bijvoorbeeld de economische kant.

gestudeerd en vervolgens ga je gewoon hetzelfde doen”; “Ook nieuwe interne functies worden van buiten af ingevuld, terwijl er geïnvesteerd is in ons, dat is toch zonde”; “Na de MEBIT was er twee jaar niks. Pas nu is er de mogelijkheid om via de LC bovenschoolse taken te doen. Ik moest zelf gaan bellen en eigen initiatief nemen.”). Een probleem lijkt te zijn dat er in het basisonderwijs geen duidelijke functie is voor WO-opgeleide masters, bijvoorbeeld de functie van pedagoog. Het functiehuis basisonderwijs past niet bij de wens meer masteropgeleiden te willen, aldus een masteropgeleide.

Een MEBIT opgeleide is met andere MEBIT'ers met het bestuur in gesprek gegaan over hun rol binnen de academische opleidingsschool. Ze hebben nu wel elk 100 uur om onderzoek op te zetten binnen het bestuur. De nieuwe groep 'MEBIT-studenten' studeert nu een deel van hun tijd op het bestuurskantoor, zodat de verbinding met de bestuursagenda al tijdens de opleiding versterkt wordt. De geïnterviewde leidinggevende vindt het nog een zoektocht om masteropgeleiden tot hun recht te laten komen: *“Het vraagt om het loslaten van bestaande beelden, een nieuwe perspectief of visie, nadenken over de rol die ze kunnen pakken, zodat we ze kunnen inzetten over scholen heen”*. Nodig is dan dat de aanstellingsomvang niet te klein is, dat de uren voor hun taken gefaciliteerd worden, dat ze geaccepteerd worden door collega's.

Praktijkvoorbeeld: Waar kun je als leraar kennis uit de master Onderwijskunde kwijt?

H. is na afronding van haar academische pabo gelijk doorgegaan met een masterstudie Onderwijskunde, gericht op onderwijsverbetering in combinatie met een research master Ontwikkeling van Kinderen. Die combinatie van masters paste bij haar interesse in de koppeling van theorie en praktijk. Na de afronding van de master was ze invalleerkracht en vanaf 2017-2018 heeft ze een baan als leerkracht van groep 3.

Door haar opleidingen heeft ze een sterk analytische, en onderzoekende houding ontwikkeld. Ze probeert richting leerlingen meer denk vragen te stellen en daarmee hun cognitieve denkvermogen te stimuleren, ze analyseert haar toetsen kritisch, ze vindt zichzelf planmatig en doelgericht. Binnen de school heeft ze dankzij de masteropleidingen meer inzicht in structuren en mechanismen. Naast haar werk op school is ze nog betrokken bij een onderzoeksproject van een universiteit naar effectief leerkrachtgedrag en feedback, waardoor ze veel op andere scholen komt en bij andere leerkrachten in de klas kijkt.

Haar collega's zien haar vooral als een startende leraar waardoor ze haar aandacht voor het denkvermogen van leerlingen moeilijk met hen kan delen. Ze voelt zich niet erkend en ervaart binnen school te weinig ruimte voor dergelijke onderwerpen. Ze mist ook directe collega's met een masteropleiding die sparring partner voor haar kunnen zijn. De schoolleiding en het bestuur zijn wel geïnteresseerd in haar expertise maar geven aan geen ruimte te hebben om haar uren voor onderzoek of een specifieke rol te geven. Ze is gefrustreerd dat ze met haar opleidingen (academische pabo en twee universitaire masters) in schaal LA01 zit en geen erkenning en plek heeft die recht doet aan haar expertise. Ze vindt dat academische leerkrachten een goede plek moeten krijgen in scholen en wil zich daar nu voor inzetten.

5.6 Uitkomsten van de verklarende evaluatie

Duiding van de uitkomsten en mogelijke implicaties

De uitkomsten van de effectmeting en van de interviews met alumni en leidinggevenden zijn in september 2017 voorgelegd aan een panel van praktijkexperts (bestaande uit een schoolleiders vo,

twee eerstegraads alumni, zeven vertegenwoordigers vanuit masteropleidingen Leren & Innoveren, drie vertegenwoordigers vanuit de eerstegraads lerarenopleiding en een vertegenwoordiger vanuit de MEBIT).

Opbrengsten voor leerlingen

De gevonden effecten op leerlingen en de gevonden verklaringen worden door de aanwezigen grotendeels herkend. De effecten hangen in de ogen van de praktijkexperts samen met de doelstellingen van de opleidingen. Dat er geen significante effecten gevonden worden van de eerstegraads lerarenopleiding op de vakkennis van de afgestudeerden wordt door de praktijkexperts niet herkend. Een mogelijke verklaring die gegeven wordt, is dat leraren die zich meer verdiepen in vakinhoud en een meer kritische en onderzoekende houding ontwikkelen, zich meer bewust worden van wat ze allemaal nog niet weten.

Opbrengsten voor de leraar

De praktijkexperts herkennen het beeld dat ten aanzien van de opbrengsten van de masteropleiding voor leraren uit de effectmeting en de interviews naar voren komt. Leraren die een masteropleiding hebben gevolgd, ontwikkelen nieuwe kwaliteiten die ze in kunnen zetten in hun dagelijkse praktijk in de klas en in de school. Daarmee kan hun beroep aantrekkelijker worden. Tegelijk vraagt dat wel van de school dat die ruimte biedt voor die nieuwe kwaliteiten en daarmee de nieuwe inbreng die masteropgeleide leraren kunnen hebben. Masteropgeleide leraren moeten hun school mee kunnen krijgen. De coördinator van de MEBIT opleiding herkent dat dit de MEBIT afgestudeerden niet altijd lukt. Bovendien worden de MEBIT'ers kritisch ten aanzien van niet-onderbouwde innovaties. Die kritische houding en het ontbreken van begrip in de schoolorganisatie kan een aanleiding zijn om de school en het beroep te verlaten. Ook de coördinatoren van andere opleidingen constateren dat afgestudeerde masteropgeleide leraren soms kritischer worden ten aanzien van hun eigen organisatie doordat ze in aanraking komen met leraren in andere scholen waar ze zien dat zaken ook anders georganiseerd kunnen worden. Dit kan een verklaring zijn voor het feit dat in sommige gevallen de tevredenheid ten aanzien van het beroep, het werk of de mate waarin de school gezien wordt als een professionele organisatie afneemt tijdens en na afloop van een masteropleiding.

Opbrengsten voor de school

De praktijkexperts vanuit de eerstegraads masteropleidingen benadrukken dat de focus van veel leraren die een eerstegraads lerarenopleiding doen anders is dan bijvoorbeeld de focus van leraren die een overige hbo of universitaire master doen. Zij zijn minder gefocust op het verbeteren van de school als geheel. De eerstegraads is voorwaardelijk voor het lesgeven in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en daarmee voor een eventuele promotie naar een LD-schaal. Daarmee hebben veel eerstegraads masterleraren vooral een individuele en vakgerichte motivatie en wordt er door hen minder expliciet en minder actief een verbinding gelegd met de school en met ontwikkelingen die het vak overstijgen. Het behalen van de mastertitel is dan belangrijker dan de vraag wat ze daar nog meer mee kunnen binnen de school. Ook de opleidingen leggen geen actieve verbinding met de school. Daarmee is de leidinggevende soms niet op de hoogte dat een leraar een eerstegraads masteropleiding doet. Dit is anders bij MLI-achtige opleidingen waar leraren vanuit een andere, meer schoolgerichte, motivatie deelnemen en vanuit de opleiding in veel gevallen meer actief contact wordt gelegd met de school.

De praktijkexperts benoemen ook dat leidinggevendenden soms te maken hebben met het dilemma dat hun beste en meest actieve en innovatieve leraren – die een belangrijke rol spelen binnen het

team, de sectie of de school – door het volgen van de masteropleiding een behoorlijke tijd minder inzetbaar zijn voor de school zelf. Een andere overweging voor leidinggevendenden om niet veel energie te steken in het stimuleren van masteropleidingen kan zijn dat masteropleidingen vaak leiden tot een meer kritische houding ten aanzien van (onvoldoende onderbouwde) onderwijsinnovaties of juist het ontbreken van innovatie.

Eén van de praktijkexperts vraagt zich af of het wel zin heeft om zwaar in te zetten op masteropleidingen voor leraren als scholen in hun ambitie, organisatie en cultuur niet tegelijk mee veranderen.

Dat masteropleidingen kunnen bijdragen aan een meer onderzoekende cultuur binnen scholen, wordt herkend door de praktijkexperts. Tegelijk waarschuwen ze voor een te sterke focus op 'het doen van onderzoek'. Dat sluit in hun ogen niet goed aan bij de praktijk en dynamiek binnen scholen. Onderzoek vraagt een traagheid die zich vaak slecht verhoudt tot de werkdruk op veel scholen. Dat leraren door een masteropleiding een onderzoekende houding ontwikkelen vinden ze belangrijker dan dat leraren zelfstandig onderzoek doen. In ieder geval moet het onderzoek dat door masterleraren gedaan wordt, goed aansluiten bij de cultuur van de school.

De praktijkexperts benadrukken dat masteropleidingen en masteropgeleide leraren een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het versterken van de capaciteit binnen de school ten aanzien van interne accountability. Ze kunnen bijdragen aan een meer kritische houding en aan het vormgeven van kwaliteitscontrole van binnenuit. Dat sluit goed aan bij het nieuwe toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs, waarin meer ruimte is voor en meer verwacht wordt van interne kwaliteitsprocessen. Om die verwachtingen waar te kunnen maken moet er op scholen meer intern bewustzijn komen ten aanzien van kwaliteitscriteria. Masteropgeleide leraren kunnen een belangrijke rol spelen in het stimuleren van het interne gesprek over de (visie op) kwaliteit binnen de school.

Ten slotte zijn er door de praktijkexperts verschillende suggesties gedaan ten aanzien van de implicaties van de uitkomsten van het onderzoek voor beleid, opleiding en school. Ten aanzien van beleid is gepleit voor het voortzetten van de impulsen voor het vergroten van het aantal masteropgeleide leraren: het onderzoek laat zien dat de masteropleidingen effecten hebben op leraren en hun omgeving, maar dat die effecten afhankelijk zijn van de mate waarin de school ook bewust beleid voert op het vergroten van de professionaliteit en onderzoekende cultuur binnen de school. Dat is nog niet vanzelfsprekend en vraagt langetermijnbeleid. Bovendien is de regeling van de Lerarenbeurs vooral ingestoken op het niveau van individuele leraren en wordt er slechts beperkt een verbinding gelegd met de veranderagenda van de school. Naast het stimuleren van het aantal masteropgeleide leraren moet er daarom ook meer aandacht komen voor de professionalisering van de schoolcultuur. Een van de mogelijke beleidsmaatregelen is bijvoorbeeld de teambeurs die nu voor het po is gecreëerd en die mogelijkheden biedt om met meerdere mensen uit één school(bestuur) een master te volgen en die bovendien ruimte biedt om na afloop van de masteropleiding actief te verkennen welke rollen masteropgeleiden leraren kunnen vervullen. Het zou wenselijk zijn om die mogelijkheid uit te breiden naar het vo en mbo.

Opleidingen zouden meer actief de verbindingen met scholen en leidinggevendenden kunnen leggen om daarmee te stimuleren dat er al tijdens de opleiding binnen de school aandacht is voor de kwaliteiten die masteropgeleide leraren ontwikkelen, hoe die kwaliteiten aansluiten bij de veranderagenda van de school en welke rol die masteropgeleide leraren vervolgens kunnen spelen.

Mechanismen en condities

De ambitie om het aantal masteropgeleide leraren te vergroten komt voort uit de veronderstelling dat masteropgeleide leraren impact zouden hebben op (het leren van) leerlingen, op leraren zelf en op de school als geheel. Op basis van een analyse van beleidsdocumenten, wetenschappelijke literatuur, gesprekken met stakeholders en experts, en focusgesprekken met leraren die een masteropleiding volgden, zijn de veronderstelde mechanismen in kaart gebracht (Heyma et al., 2015).

Op basis van de gevonden effecten en de interviews met afgestudeerde masterleraren en leidinggevendenden kan nu nagegaan worden in welke mate de geïdentificeerde mechanismen daadwerkelijk optreden en kunnen de CMO-configuraties nader gespecificeerd worden.

Getrapte en wederzijdse beïnvloeding

Voordat op de afzonderlijke mechanismen wordt ingegaan, wordt eerst stilgestaan bij de rol van de school. De beleidsdocumenten en de voorlopige CMO-configuraties gaan uit van de veronderstelling dat de masteropleidingen rechtstreeks effect hebben op het leren van leerlingen, op de leraar en op de school. Dat is echter maar in heel beperkte mate het geval. In veel gevallen is dat effect immers indirect. De masteropleiding heeft direct invloed op de leraar, op zijn kennis, vaardigheden, houding en professionele identiteit en opvattingen. In hoeverre die kennis, vaardigheden, houding, identiteit en opvattingen ook effect hebben op de leerlingen, op het welbevinden van de leraar en op de school als geheel, wordt in belangrijke mate bepaald door de school zelf: de mate waarin leraren erkend worden in die nieuw ontwikkelde kwaliteiten, waarin ze uitgedaagd worden om hun kwaliteiten in te zetten, en waarin ze daarin samen kunnen werken met anderen.

Omdat de opleidingsinstellingen vaak maar heel beperkt directe banden hebben met de school en de opleiding op zich dus niet direct intervineert in de school, gaat het uiteindelijk om een getrapte interventie. De eerste interventie heeft betrekking op het opleidingsprogramma en de opleidingsactiviteiten die interveniëren op de persoon van de leraar. In de tweede stap is het de door de masteropleiding ‘veranderde’ leraar die kan worden opgevat als de bron van interventies, die veranderingsmechanismen binnen de school op gang brengt (‘Interventies zijn om het systeem te verstoren en in beweging te brengen, dat is de impact’, zie Wierdsma & Swieringa, 2011). De uitkomsten op het niveau van de leraar of school zou, op plausibele wijze, herleidbaar moeten zijn tot één van de twee interventiestappen (zie ook Heyma et al., 2016).

Tegelijk werken de relaties ook de andere kant op: de school heeft invloed op de leraar, bijvoorbeeld in de mate waarin vooraf verwachtingen zijn uitgesproken, de mate waarin de school duidelijke beelden heeft hoe de masteropgeleide leraar kan bijdragen aan de veranderagenda van de school, de mate waarin masterleraren ingezet worden voor nieuwe rollen etc. Deze mechanismen zijn zichtbaar geworden tijdens de interviews met afgestudeerden en leidinggevendenden. Daarbij kan er ook nog sprake zijn van impact van de school op de masteropleiding, bijvoorbeeld door vooraf duidelijke verwachtingen uit te spreken naar het opleidingsinstituut en afspraken te maken over de inhoud en opzet van de opleiding, zodat die maximaal kan bijdragen aan de veranderagenda van

de school (zie bijvoorbeeld Snoek, 2014). Deze relatie – van school naar opleiding – is echter in geen van de interviews zichtbaar geworden. Dit betekent dat hier nog ontwikkelmogelijkheden liggen.

Opbrengsten voor leerlingen

In de voorlopige CMO configuraties zijn twee mechanismen onderscheiden. Allereerst het mechanisme dat masteropleidingen effect hebben op de opbrengsten van leraren, zie Tabel 5.3.

Tabel 5.3 Veronderstelde CMO-configuratie ten aanzien van opbrengsten van masteropleidingen voor het leren van leerlingen

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

Bron: Heyma et al., 2015, p.43.

Uit de effectmeting en de interviews blijkt dat dit effect en het onderliggende mechanisme wel optreedt, maar niet overal in gelijke mate. De mate waarin het optreedt, is met name afhankelijk van de doelstelling van de opleiding. Met name de eerstegraads lerarenopleiding en de SEN master hebben expliciet tot doel om het handelen van de leraar in directe relatie met het leren van leerlingen te beïnvloeden. Daarmee geven die masters deelnemers de meest concrete handvatten om hun handelen richting leerlingen aan te passen.

Vanuit alle typen masteropleidingen geven leraren in de interviews aan dat de inhoud en de opzet van de opleiding er toe geleid hebben dat ze weer kritisch naar hun eigen klassenpraktijk zijn gaan kijken. Op individueel niveau geven leraren in de interviews aan dat elementen uit de rechterkolom in hun ogen optreden. In de effectmeting is dat echter nog slechts op een beperkt aantal indicatoren zichtbaar.

Een tweede mechanisme dat geïdentificeerd was heeft betrekking op het onderzoekend en ontwerpend vermogen, zie Tabel 5.4. Dit mechanisme is zichtbaar over alle opleidingen heen. Alle alumni geven in de interviews aan meer actief bezig te zijn met het ontwikkelen en ontwerpen van onderwijs. De reden daarvoor ligt enerzijds in nieuwe kennis die verworven is en die leidt tot de behoefte om nieuwe inzichten toe te passen. Anderzijds treedt er een verandering in houding op. Leraren worden door de masteropleiding uitgedaagd om uit de opgebouwde routine te stappen. Geprikkeld door de inhoud en de discussies tijdens de opleidingsbijeenkomsten worden masterleraren uitgedaagd om weer met een frisse en kritisch blik naar hun eigen lespraktijk te kijken. Ze kijken met een nieuwe blik naar leerlingen en passen hun verwachtingen daarop aan. Tevens kijken ze met een

meer open blik naar hun lespraktijk en ontwerpen ze hun lessen met een andere houding (minder strak, meer experimenterend). Door de opleiding hebben ze ook het zelfvertrouwen ontwikkeld om nieuwe vormen van lesgeven uit te proberen.

Tabel 5.4 Veronderstelde CMO-configuratie ten aanzien van het onderzoekend en ontwerpend vermogen van masteropgeleide leraren

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

Bron: Heyma et al., 2015, p.44.

Effecten op leraren

Ook voor de effecten op leraren zijn in de voorlopige CMO configuraties twee mechanisme onderscheiden, zie Tabel 5.5. Ten aanzien van deze mechanismen laten de effectmeting en de interviews een gedifferentieerd beeld zien.

Alle alumni geven aan gegroeid te zijn in hun zelfvertrouwen en professionele zekerheid en noemen dit als een van de belangrijkste persoonlijke opbrengsten van de masteropleiding. Dat leidt echter in beperkte mate tot nieuwe rollen in de school. De mogelijke rollen verschillen erg per type masteropleiding. Daarnaast verschilt de mate waarin masterleraren daadwerkelijk nieuwe rollen krijgen erg van individu tot individu. Daarbij spelen twee factoren een rol: ambitie en mogelijkheden. Leraren die – met het masterdiploma op zak – de ambitie hebben om meer te doen met de nieuwe kwaliteiten die ze ontwikkeld hebben kunnen voor een deel daar zelf initiatief in nemen. De interviews laten voorbeelden zien waarin leraren zelf hun omgeving organiseren, bij voorbeeld door binnen hun school netwerken van masteropgeleide leraren te creëren, voorstellen te doen voor curriculumaanpassingen, in gesprek te gaan met het bestuur, of door rollen en netwerken buiten de school te zoeken. Dat leidt in sommige gevallen ook tot nieuwe rollen, binnen of buiten de school.

Tegelijk spelen ook de mogelijkheden die vanuit de school geboden worden een belangrijke rol. Wat opvalt, is dat de meeste scholen daar geen proactief beleid op voeren. Vaak ontstaat pas na afloop van de masteropleiding het gesprek over hoe en in welke rollen de nieuwe kwaliteiten ingezet kunnen worden. Die nieuwe rollen en het nieuwe perspectief op het eigen primaire proces kunnen een reden zijn om weer meer positief naar het beroep te kijken (en zelfs tot het besluit om het voornemen om de klas te verlaten voorlopig niet door te zetten). Verschillende schoolleiders en

schoolbesturen zien maar beperkte mogelijkheden voor taken en rollen buiten het primaire proces (en mogelijke salarisstappen). Dat kan leiden tot frustratie bij afgestudeerden en tot het besluit om het primaire proces, de school of het onderwijs te verlaten. Als scholen masteropgeleide leraren op een goede manier inzetten, aansluiten bij hun ambities en kwaliteiten, is de kans groot dat goede leraren voor de school (en deels voor de klas) behouden blijven. Als dat niet het geval is, is de kans groot dat deze leraren het onderwijs verlaten.

Tabel 5.5 Veronderstelde CMO-configuratie ten aanzien van het effect van masteropleidingen op leraren

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

Bron: Heyma et al., 2015, p.45.

Effecten op de school

Ten slotte zijn in de voorlopige CMO-configuraties twee mogelijke effecten op de school als geheel geïdentificeerd. Het eerste effect heeft betrekking op de verbinding tussen onderwijs en onderzoek, zie Tabel 5.6. Uit de effectmeting en de interviews blijkt dat dit mechanisme ook daadwerkelijk optreedt. Zowel in de vragenlijsten als de interviews geven masterleraren aan dat ze een meer onderzoekende houding hebben ontwikkeld. Die onderzoekende houding wordt volgens de afgestudeerden veroorzaakt door de aandacht voor onderzoek en de nadruk op kritische reflectie tijdens de opleiding. Die onderzoekende houding betekent dat leraren hun handelen sterker verbinden en onderbouwen met theorie en uitkomsten van onderzoek, kritischer zijn op argumenten voor bepaalde innovaties, meer gericht op systematische dataverzameling om de opbrengsten van hun handelen te kunnen analyseren etc.

Het tweede effect heeft betrekking op de innovatiekracht binnen de school, zoals weergegeven in Tabel 5.7.

Tabel 5.6 Veronderstelde CMO-configuratie ten aanzien van het effect van masteropleidingen op de verbinding tussen onderwijs en onderzoek binnen de school

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

Bron: Heyma et al., 2015, p.46.

Tabel 5.7 Veronderstelde CMO-configuratie ten aanzien van het effect van masteropleidingen op de innovatiekracht en cultuur van de school

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

Bron: Heyma et al., 2015, p.47

De interviews laten zien dat dit effect kan optreden. Een aantal afgestudeerden geeft aan dat zij binnen de school bijdragen aan een meer innovatieve cultuur door kennis te delen met collega's, door bij te dragen aan visievorming, door betrokkenheid bij werkgroepen die bezig zijn met curriculumvernieuwing, door collegiaal leren te stimuleren, en door collega's en teams te ondersteunen. Ook leidinggevendenden geven aan dat masteropgeleide leraren een belangrijke factor zijn bij de professionalisering van teams en het doorbreken van routinematig handelen binnen de school. Ze zijn daarbij een belangrijke gesprekspartner voor de schoolleiding. Tegelijk laten de interviews ook zien dat het niet voor elke masterafgestudeerde mogelijk is om die bijdrage te leveren. Dat heeft weer

te maken met de mate waarin de masteropgeleide leraren erkend worden en in positie gezet worden. Het veranderen van de schoolcultuur is voor een individuele leraar lastig, dat lukt, past als er sparringpartners zijn om samen vorm te geven aan cultuurverandering. Dat kunnen collega's met een masterkwalificatie zijn, leidinggevend en anderen.

Samenvattend: de rol van verdieping en reflectie

De hierboven geschetste effecten van masteropleidingen hebben deels te maken met de inhoud die in de opleiding aan de orde komt. Maar uit de interviews komt naar voren dat de belangrijkste bijdrage vooral te maken heeft met een generiek kenmerk van alle masteropleidingen: leraren worden door de opleiding gedwongen om uit hun routine te stappen. Ze komen weer in de 'leerstand', doordat ze tijdens de opleiding gedwongen en gestimuleerd worden om kritisch stil te staan bij hun eigen handelen en bij de praktijk binnen de school. Door die kritische reflectie – gevoed door theorie en uitkomsten van onderzoek – ontstaat een verdiept inzicht en een onderzoekende houding ten aanzien van zaken die voorheen vanzelfsprekend waren. Dat verdiepte inzicht leidt tot een grotere mate van zelfvertrouwen: ze hebben het gevoel dat ze weten waar ze het over hebben en kunnen dat ook onderbouwen. Op basis van dat zelfvertrouwen durven ze – mede gestimuleerd door de opleiding – meer out-of-the-box te denken en te experimenteren met nieuwe aanpakken. Als gevolg van dit verdiepte inzicht en deze kritischer houding gaan ze anders met hun leerlingen om, kijken ze anders naar hun eigen lesgeven en kijken ze anders naar hun schoolorganisatie. Gevolg is dat ze meer experimenteren, hun kennis (willen) delen met collega's en andere rollen zoeken waarbij ze hun kennis en inzicht ten dienste van leerlingen, collega's en de school inzetten.

Dat heeft impact op hun eigen klas. Dat is voor leraren het niveau dat binnen hun directe invloedssfeer ligt. Daarnaast willen de meeste masteropgeleide leraren ook een bijdrage leveren aan hun team en aan de school als geheel. Daartoe moeten ze echter rollen hebben en erkenning krijgen, zodat ze hun invloedssfeer kunnen uitbreiden. Dat stelt dus condities aan hun omgeving: aan de leidinggevend, aan collega's en aan de structuur en cultuur in het algemeen. Als die ruimte niet geboden wordt, kan dat leiden tot gemiste kansen ten aanzien van het benutten van de potentie van masteropleidingen en tot frustratie bij afgestudeerde masterleraren en tot hun vertrek uit het primaire proces, de school of het beroep.

Scholen kunnen hier een belangrijke bijdrage aan leveren door expliciet een visie en beleid te ontwikkelen ten aanzien van de rol die masteropgeleide leraren kunnen vervullen binnen de school. Vanuit die visie en dat beleid kunnen condities gecreëerd worden waarmee het mogelijk wordt voor masteropgeleide leraren om hun kennis in te zetten ten behoeve van de school als geheel en ze daartoe ook uitgedaagd worden. Opleidingsinstituten kunnen dat proces ondersteunen door binnen het opleidingsprogramma aandacht te besteden aan vaardigheden die leraren ondersteunen bij het nemen van leiderschap binnen de school, en door nauwer samen te werken met scholen waar de masterleraren werken en hen te ondersteunen bij het creëren van condities waarmee masteropgeleide leraren optimaal kunnen functioneren.

6 De impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving

Masteropleidingen hebben vooral positieve invloeden op de kwaliteiten van leraren, op de bijdrage die ze leveren aan het leren van leerlingen, op de aantrekkelijkheid van hun beroep en de uitdaging die ze daarin ervaren, op de betrokkenheid bij vak- en klasoverstijgende processen, en op schoolculturen. De gevonden invloeden hangen af van het type masteropleiding en de mate waarin scholen actief beleid voeren ten aanzien van (het benutten van) masteropgeleide leraren. Daarnaast is het aantal masteropgeleide leraren binnen een school van belang en de mate waarin er een actieve verbinding is tussen de school en het opleidingsinstituut.

In dit hoofdstuk wordt de balans opgemaakt van het onderzoek: welke inzichten levert het onderzoek op voor beleid en praktijk? Daarbij wordt ingegaan op de werkzame mechanismen die ten grondslag liggen aan de impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving, op de meerwaarde van masteropleidingen en op de condities die daarbij essentieel zijn. Ten slotte wordt op basis van de bevindingen een aantal aanbevelingen geformuleerd.

Onderzoeksaanpak en belangrijkste uitkomsten

In dit onderzoek is op verschillende manieren gekeken naar de impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving. Allereerst met een effectmeting op basis van een ‘verschil-in-verschilmeting’, waarbij de ontwikkeling van leraren die een masteropleiding volgen afgezet is tegen de ontwikkeling van een vergelijkbare groep van leraren die geen masteropleiding volgen. Met deze aanpak is de meerwaarde van een masteropleiding zuiver in beeld gebracht en het risico van vertekening door zelfrapportage geminimaliseerd.

Daarnaast is gebruikgemaakt van een vragenlijst onder schoolleiders over de impact van masteropgeleide leraren (niet gekoppeld aan specifieke personen). Ten slotte zijn afgestudeerden en enkele leidinggevenden geïnterviewd om meer zicht te krijgen op onderliggende mechanismen en stimulerende en belemmerende factoren.

Het onderzoek laat zien dat masteropleidingen vooral positieve invloeden hebben op de kwaliteiten van leraren, op de bijdrage die ze leveren aan het leren van leerlingen, op de aantrekkelijkheid van hun beroep en de uitdaging die ze daarin ervaren, op de betrokkenheid bij vak- en klasoverstijgende processen en op schoolculturen. Een deel van de voorafgaand aan het onderzoek geïdentificeerde mogelijke effecten is ook daadwerkelijk empirisch vastgesteld, maar een aanzienlijk deel ook niet. Daarnaast hangen de gevonden effecten af van het type masteropleiding dat gevolgd is. Ten slotte blijkt dat sommige effecten (met name als het gaat om effecten op schoolniveau) afhankelijk zijn van de condities en de cultuur binnen de school.

Niet alle resultaten zijn eenduidig. De verschillende respondenten die bij het onderzoek zijn betrokken, lijken elkaar soms tegen te spreken. Zo zijn de schoolleiders veel optimistischer over de

impact van masterleraren dan de leraren zelf.²⁵ Ook geven de geïnterviewde leraren op sommige onderwerpen een ander beeld dan uit de effectmeting naar voren komt. Dit geeft met name aan dat er sprake is van een gevarieerd beeld, niet alleen doordat opleidingen, scholen, schoolleiders en leraren verschillen, maar ook doordat hun perspectieven en percepties verschillen. Leraren in een masteropleiding kijken primair naar hun eigen situatie en ervaringen, en kunnen die niet zo eenvoudig afzetten tegen de situatie waarin ze geen masteropleiding zouden hebben gevolgd.

Onderliggende mechanismen

Bij de start van het onderzoek is een inventarisatie gemaakt van de veronderstelde mechanismen die de aanleiding zijn geweest om in het Nederlandse onderwijsbeleid meer in te zetten op het vergroten van het aantal masteropgeleide leraren. Deze mechanismen zijn in Paragraaf 5.6 nog een keer opgenomen (Tabel 5.3 t/m 5.7) en commentarieerd op basis van de uitkomsten van de effectmeting en verklarende evaluatie.

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek zijn de verklarende mechanismen aan te scherpen. Daarbij is een onderscheid te maken tussen generieke mechanismen die voor alle masteropleidingen lijken te gelden en specifieke mechanismen voor een bepaald type masteropleiding.

Generieke mechanismen

Op basis van het onderzoek is de impact van de masteropleiding op leraren en hun omgeving te verklaren via een getrappt mechanisme:

1. De impact van masteropleidingen op leraren
 - Doordat een masteropleiding leidt tot verdieping van de kennis en vaardigheden van leraren
 - kijken masteropgeleide leraren met nieuwe ogen naar hun eigen praktijk en kunnen ze die duiden door middel van nieuwe begrippen en concepten.
 - Doordat in het curriculum van de masteropleidingen onderzoek en reflectie een belangrijke rol spelen
 - ontwikkelen leraren een meer kritisch reflectieve en onderzoekende houding en vaardigheid.
 - Het resultaat hiervan is dat leraren
 - zich herbezinnen op het leerproces van leerlingen, op de pedagogisch-didactische aanpakken die binnen de school gehanteerd worden en op hun rol daarbij,
 - hun routines kritisch bekijken, heroverwegen en doorbreken,
 - meer zelfvertrouwen en zekerheid ontwikkelen (o.a. omdat ze hun opvattingen beter kunnen onderbouwen met theorie en concepten en daar taal voor beschikbaar hebben),
 - en daardoor meer out-of-the box durven te werken bij het verbeteren en vernieuwen van hun onderwijs.
 - Dit op voorwaarde dat

²⁵ Dit verschil in perspectief komt vaker voor. Bij het TALIS onderzoek bleek bijvoorbeeld dat schoolleiders veel positiever zijn over de mate waarin er inductieprogramma's in hun school aanwezig zijn (93%), dan leraren zelf waarvan slechts 46% aangeeft zo'n inductieprogramma gevolgd te hebben. (Zie Talis2013 (2014). Teaching and Learning International Survey (Talis) 2013. Nationaal rapport Nederland. Rotterdam: Ecorys.

- de opleiding in het curriculum, de theorie, de verwerkingsopdrachten en het onderzoek een actieve verbinding leggen met de dagelijkse praktijk van de leraren.
2. De impact van masterleraren op hun school
- Door de ervaren betekenis van de masteropleiding voor hun eigen praktijk, zijn masteropleide leraren sneller geneigd
 - om hun verworven kennis en inzichten te delen met collega's,
 - nieuwe aanpakken te introduceren en uit te proberen,
 - te kijken of ze collega's mee kunnen nemen bij die nieuwe aanpakken,
 - onderzoek en kritische reflectie binnen de school te stimuleren.
 - Ze dragen zo bij aan een meer innovatieve en onderzoekende cultuur binnen de school.
 - Dit op voorwaarde dat
 - de rol die ze pakken aansluit bij de agenda van de leidinggevende en de school (en daar liefst op voorhand ook al afspraken over gemaakt zijn),
 - er binnen de school al in enige mate sprake is van een lerende cultuur waarin het gewoon is om kennis en inzichten te delen en kritisch te reflecteren,
 - ze erkend worden in hun (nieuw verworven) expertise,
 - ze collega's hebben die als gelijkwaardige gesprekspartners fungeren,
 - ze mogelijkheden hebben om nieuwe rollen te pakken die hun eigen lespraktijk en klassen overstijgen.

Specifieke mechanismen per masteropleiding

De twee hierboven geschetste mechanismen gelden voor alle typen masteropleidingen die in het onderzoek zijn meegenomen. De verschillende masteropleidingen verschillen vooral in de nadruk die op bepaalde elementen van het onderwijsproces gelegd worden en de kennis die daarbij aange-reikt wordt.

De masteropleidingen Special Educational Needs (SEN) leggen de nadruk op het ondersteunen van specifieke groepen leerlingen, waarbij de focus in eerste instantie ligt bij de uitvoering en het ontwerp van de eigen lespraktijk. Daarmee geven deze masteropleidingen leraren handvatten om hun onderwijspraktijk aan te passen aan specifieke leerlingbehoefte. De masterleraren hebben het gevoel dat hun verworven expertise een meerwaarde kan zijn voor de school, maar afhankelijk van hun positie in de school (bijvoorbeeld in de rol van IB-er of taalcoördinator) hebben ze meer of minder de mogelijkheid om die expertise te delen met collega's.

De eerstegraads masteropleidingen leggen de nadruk op de vakinhoud en de vakdidactiek ten behoeve van het lesgeven in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De master leidt tot een eerstegraads bevoegdheid en wijkt daarmee af van de andere masters. De eerstegraads masters zijn immers een noodzakelijke voorwaarde om te kunnen lesgeven in de bovenbouw. Daarmee ligt bij veel deelnemers de eerste prioriteit niet bij het verrijken van de expertise door middel van een opleiding op masterniveau, maar bij het behalen van de eerstegraads bevoegdheid. Desondanks blijkt dat ook bij deze masteropleidingen de hierboven beschreven generieke mechanismen optreden.

Een ander verschil met de overige masteropleidingen is dat leraren die een eerstegraads master volgen geen ‘unieke expertise’ ontwikkelen ten opzichte van collega’s: ze gaan veelal deel uitmaken van het bovenbouwteam waar collega’s veel van de kwaliteiten die ze verwerven reeds bezitten.²⁶ Daarmee heeft het volgen van een eerstegraads masteropleiding minder direct impact op de (onderzoeks)cultuur van de school. Dat wil niet zeggen dat een eerstegraads master geen grote impact kan hebben op individuele leraren en hun leerlingen en dat het vergroten van het aantal eerstegraads masterleraren binnen een school niet kan leiden tot een versterking van de onderzoekscultuur binnen de school.

De masteropleidingen Leren & Innoveren en Pedagogiek leggen met name de nadruk op processen van onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling. Ze geven daarmee leraren handvatten die zowel bruikbaar zijn voor de ontwikkeling van de eigen onderwijspraktijk als voor de ontwikkeling van de onderwijspraktijk in de sectie, bouw, team of school als geheel. De ambitie van deze masteropleide leraren overstijgt vaak de eigen lespraktijk. Daarmee zijn zij in de mogelijkheden om hun expertise te benutten en impact te hebben op hun omgeving sterker afhankelijk van de cultuur en de structuur binnen de school.

De Master of Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT) is ten opzichte van de andere masteropleidingen een unieke opleiding, omdat deze opleiding geen specifieke inhoudelijke focus heeft. De nadruk ligt op het leren doen van onderzoek en het ontwikkelen van een onderzoekende houding. Afhankelijk van het gekozen onderwerp verdiepen deelnemers zich in een specifiek inhoudsdoméin. Daarmee staat deze masteropleiding het meest ver af van de dagelijkse onderwijspraktijk. Toch ervaren ook de leraren die deze master gevolgd hebben de hierboven beschreven twee generieke mechanismen. De unieke bijdrage van leraren die een MEBIT master gevolgd hebben zit met name in de bijdrage die ze kunnen leveren aan het ontwikkelen van een meer onderzoekende cultuur binnen de school. De mate waarin ze daar daadwerkelijk een bijdrage aan kunnen leveren is erg afhankelijk van de mate waarin de school hierop inzet.

De universitaire masteropleidingen Onderwijskunde en Pedagogiek richten zich, afhankelijk van het profiel van de opleiding of de specialisatie, zowel op micro-, meso- als macro-aspecten van het onderwijs. Daarmee zitten ze qua focus een beetje tussen de SEN masters, de Masters Leren & Innoveren en de MEBIT in. Ook hier geven alumni aan dat de twee hierboven genoemde generieke mechanismen opgaan. De mate waarin het tweede mechanisme optreedt (de impact op hun omgeving) is weer sterk afhankelijk van de condities binnen de school en de rol die leraren krijgen.

Op basis van het bovenstaande is niet te stellen dat de ene masteropleiding meer impact heeft dan de andere masteropleiding. De impact is sterk afhankelijk van het doel van de opleiding en de ruimte die leraren binnen hun school krijgen om dat doel te verwezenlijken. Dat betekent dat leraren die een masteropleiding willen volgen en schoolleiders die hun leraren willen stimuleren om een masteropleiding te volgen, moeten nadenken welke impact ze willen hebben binnen de school om op grond daarvan een keuze te maken voor een specifieke masteropleiding. Uit de interviews met schoolleiders blijkt dat schoolleiders daar nog weinig gericht over nadenken. Zo zijn andere

²⁶ Wanneer leraren die een eerstegraads masteropleiding gevolgd hebben in de onderbouw van het voortgezet onderwijs blijven werken, kunnen ze overigens wel een unieke toegevoegde waarde hebben binnen hun onderbouwteam.

masteropleidingen dan de SEN masters en de eerstegraads masters nog maar weinig bekend. Binnen het voortgezet onderwijs valt voor veel schoolleiders ‘masteropleidingen’ nog samen met ‘eerstegraads masteropleidingen’.

Unieke interventies

De overwegend positieve effecten die kunnen worden aangetoond, hoe bescheiden ze ook zijn, en de twee achterliggende generieke mechanismen die deze effecten kunnen duiden, laten zien dat masteropleidingen voor leraren betekenisvol zijn en dat het investeren in masteropleidingen daarom zinvol is. Ze laten ook zien dat masteropleidingen unieke professionaliseringsinterventies zijn. Sleutelementen in het bereiken van de waargenomen effecten zijn bij veel andere professionaliseringsvormen niet zonder meer terug te vinden:

- De duur en intensiteit van de interventie (minimaal 2 jaar een dag per week) zorgt voor een intensieve ervaring die effect heeft op de professionele identiteit en het ‘zelfverstaan’ van leraren (zie ook Beijaard, 2009; Kelchtermans, 2012),
- De aandacht voor theorie en uitkomsten van onderzoek draagt bij aan het verwerven van een taal waarmee onderwijs- en leerprocessen met meer overtuiging en zeggingskracht verwoord kunnen worden, en
- De aandacht voor onderzoek draagt bij aan een kritisch-onderzoekende houding van leraren.

Conditie

De twee mechanismen laten ook zien dat er verschillende condities zijn die voorwaardelijk zijn voor het bereiken van de potentiële impact:

- *Conditie ten aanzien van het opleidingsprogramma van de masteropleiding:*
Opleidingsprogramma’s moeten deelnemende leraren uitdagen om een actieve verbinding te maken met de eigen onderwijspraktijk (in het kader van het eerste mechanisme). Daarnaast moeten opleidingsinstituten een actieve verbinding proberen te maken met de school waar leraren werkzaam zijn, zodat voorafgaand en tijdens de opleiding reeds een verbinding gelegd wordt tussen de doelen van de opleiding, van de deelnemende leraar en van de school, waarmee condities geschapen worden voor het effectief benutten van de door de masterleraar ontwikkelde kwaliteiten (in het kader van het tweede mechanisme).
- *Conditie ten aanzien van scholen:*
De twee mechanismen laten zien dat masteropgeleide leraren in potentie een belangrijke rol kunnen spelen in, en een bijdrage kunnen leveren aan, de ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs (tweede mechanisme). Het onderzoek laat zien dat die bijdrage afhankelijk is van de context: in een school met weinig masteropgeleide leraren is de potentiële impact van één extra masteropgeleide leraar groter, maar lopen masteropgeleide leraren sneller het risico om in een isolement terecht te komen, omdat ze weinig collega’s hebben die als sparringpartner kunnen fungeren bij het versterken van een meer onderzoekende (en/of professionele) cultuur. Wanneer er meer collega’s een masteropleiding (gelijktijdig of volgtijdelijk) gevolgd hebben, kan er een kritische massa ontstaan die verandering in de school teweeg kan brengen. Als er al veel masteropgeleide leraren in een school zijn, dan zal – op schoolniveau – de impact van een individuele minder opvallend zijn, maar kan dat wel leiden tot een versterking van de cultuur.

Dit alles betekent dat het voor een optimale benutting van de potentiële impact van masteropgeleide leraren van belang is dat scholen actief beleid voeren ten aanzien van (het benutten van)

masteropgeleide leraren. Dat beleid heeft betrekking op de rol die masteropgeleide leraren kunnen spelen in de onderwijsontwikkeling, de structuur en de cultuur van de school. Voorkomen moet worden dat masteropgeleide leraren in een isolement komen. Dat kan bijvoorbeeld door te stimuleren dat meerdere leraren (gezamenlijk) een masteropleiding volgen, en dat masteropgeleide leraren elkaar binnen de school opzoeken en versterken.

Ten slotte is het van belang dat schoolleiders en bestuurders actief nadenken over rollen die masteropgeleiden leraren kunnen vervullen binnen de school, waarbij de kennis, inzichten en houdingen die ze tijdens de masteropleiding ontwikkeld hebben, door de school optimaal benut worden.²⁷ Het betekent uitdrukkelijk niet dat masteropgeleide leraren minder voor de klas zouden moeten staan, al liggen aanvullende rollen buiten het primaire proces voor de hand.

Ontwikkelpaden

Masteropleidingen kunnen een bijdrage leveren aan loopbaanpaden voor leraren. Ze creëren immers mogelijkheden voor nieuwe taken en rollen van leraren. Op basis van de interviews is een aantal specifieke conclusies te trekken ten aanzien van loopbanen van leraren.

- Een groot deel van de leraren zegt de masteropleiding te volgen om nieuwe taken en rollen te kunnen vervullen. Dat is het meest duidelijk bij de eerstegraads masteropleidingen waar leraren graag in de bovenbouw willen kunnen lesgeven, maar ook bij andere masteropleidingen is dat een belangrijke motivatie.
- Een deel van de leraren die voor een masteropleiding kiest, doet dat vanuit de gedachte dat ze 'uitgekeken' zijn op het primaire proces en mogelijkheden willen om andere rollen te vervullen. Ze zien zich niet hun hele verdere beroepsleven voor de klas staan.
- Aan de andere kant ontwikkelen veel leraren door de opleiding weer een nieuwe perspectief op hun dagelijkse lespraktijk, waardoor het primaire proces van de dagelijkse lespraktijk weer meer interessant en uitdagend wordt. *'Als ik de master niet had gedaan, had ik nu niet meer voor de klas gestaan'*.
- De masteropleiding zorgt voor kwaliteiten die ook of juist buiten de dagelijkse lespraktijk zijn in te zetten. Nieuwe rollen kunnen betrekking hebben op onderwijsontwikkeling (ontwerp en onderzoek), organisatie & beleid, of het ondersteunen van collega's.²⁸ Dat een masteropleiding tot deze nieuwe rollen leidt, is aangetoond in de effectmeting. Met name leraren die de masters Leren & Innoveren, de MEBIT en andere universitaire masters gedaan hebben, ambiëren dergelijke rollen.
- Wanneer masteropgeleide leraren in staat zijn dergelijke rollen te vervullen, heeft dat naar eigen zeggen een positief effect op hun tevredenheid ten aanzien van hun beroep. Dat in de effectmeting geen invloed van de masteropleiding op tevredenheid is gevonden, kan impliceren dat lang niet alle leraren die mogelijkheid ervaren. Als ze niet in staat zijn om dergelijke rollen te vervullen, zoeken leraren andere mogelijkheden om hun verworven kwaliteiten in te zetten. Dan kunnen ze (deels) het primaire proces verlaten door leidinggevende functies te zoeken (waar sprake is van formele erkenning en beloning voor hun kwaliteiten) of door rollen te zoeken buiten de school (in de lerarenopleiding, landelijke beroepsgroepen, lokaal onderwijsbeleid, etc.). In de effectmeting zijn echter geen aanwijzingen gevonden dat dit op grote schaal plaatsvindt.

²⁷ Het beroepsbeeld dat ontwikkeld is door een groep experts vanuit de VO-Raad, ICL en ADEF kan hier bij helpen.

²⁸ Zie het beroepsbeeld dat ontwikkeld is door een groep experts vanuit de VO-Raad, ICL en ADEF.

Per saldo kunnen masteropleidingen voor leraren dus twee typen effecten hebben op de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar en op loopbanen. Ze kunnen het beroep van leraar meer aantrekkelijk maken door een nieuwe perspectief op leerlingen en lesgeven, of door een combinatie van taken en rollen binnen en buiten de klas en daarmee leraren behouden voor het onderwijs. Tegelijk ontwikkelen leraren ook kwaliteiten die ze mogelijkheden bieden om (onderwijsgerelateerde) rollen buiten het primaire proces te pakken. Als ze binnen hun school geen mogelijkheden hebben om nieuwe rollen op te pakken, kan dat een aanleiding zijn om op zoek te gaan naar rollen buiten de school. Daarmee kunnen masteropleidingen dus ook een aanleiding zijn om het onderwijs te verlaten.

Om leraren die een masteropleiding gevolgd hebben te behouden voor het onderwijs, is het belangrijk dat scholen actief nadenken over mogelijkheden voor functiedifferentiatie en loopbaanpaden, waarbij leraren rollen kunnen krijgen waarin ze de kwaliteiten die ze ontwikkeld hebben kunnen inzetten ten behoeve van de school.

Aanbevelingen

Op basis van de effectmeting en verklarende evaluaties is een aantal aanbevelingen te formuleren voor het versterken van de impact van masteropleidingen op leraren en hun omgeving.

1. *Voortzetting van de inspanningen om het aantal masteropgeleide leraren te vergroten*

Het onderzoek laat zien dat masteropleidingen impact hebben op leraren en hun omgeving en dat het hier gaat om een impact die niet direct vergelijkbaar is met andere professionaliseringsactiviteiten en –strategieën. Tegelijk laat het onderzoek zien dat een enkele masteropgeleide leraar slechts een beperkte impact teweeg kan brengen in een school. Massa is daarom een belangrijke factor in het vergroten van de impact van masteropleidingen.

Die massa kan bereikt worden door een lange adem en door het verlichten van de druk die het volgen van een masteropleiding voor leraren oplevert. De Lerarenbeurs wordt ervaren als een belangrijke zo niet essentiële facilitering van leraren, waardoor grote groepen leraren in de afgelopen jaren de stap hebben gezet om een masteropleiding te volgen. Voortzetting van deze regeling zal een belangrijke bijdrage leveren aan het vergroten van het aantal masteropgeleide leraren. Resultaatafspraken met de sectorraden passen daar ook bij.

2. *Versterken van beleid ten aanzien van masteropgeleide leraren binnen scholen*

De inbedding en daarmee de benutting van masteropgeleide leraren binnen scholen is in belangrijke mate afhankelijk van het beleid van de school. Zolang masteropgeleide leraren binnen scholen niet optimaal worden benut, blijft de meerwaarde van masteropleidingen nog te beperkt. Scholen zullen een meer expliciet beleid moeten ontwikkelen rond masteropgeleide leraren. Dat omvat meer dan kwantitatieve resultaatafspraken waarin aantallen masteropgeleide leraren een doel in zichzelf zijn. Beleid rond het benutten van masteropgeleide leraren moet starten bij de ambitie van de school en vervolgens beschrijven wat die ambitie vraagt van leraren, van hun kwaliteiten en van de cultuur binnen de school. Vanuit die ambitie kan dan gekeken worden welke rol de kwaliteiten van masteropgeleide leraren daarbij kunnen spelen, en welke masteropleidingen daar een bijdrage aan kunnen leveren. Dit vraagt ook bewustwording en professionalisering van het schoolbestuur, schoolleiders en teamleiders. Hier spelen de sectorraden een belangrijke rol waarbij het ministerie een stimulerende rol kan spelen.

3. *Versterking van de samenwerking tussen school en opleiding*

Het grootste deel van de geïnterviewde leraren heeft voorafgaand aan de start van de opleiding geen inhoudelijk gesprek gevoerd met hun leidinggevende over de bijdrage die de masteropleiding aan schoolontwikkeling zou kunnen leveren. Tijdige afstemming tussen de ambities van de masteropleiding, masterleraar en de school kan een belangrijke bijdrage leveren aan het sterker benutten van masteropleidingen.

De basis daarvoor kan al tijdens de opleiding gelegd worden. Daartoe is het van belang dat er een nauwere relatie komt tussen de opleider, de deelnemer en de leidinggevende zodat er tijdens de opleiding binnen de school reeds een beeld kan ontstaan welke kwaliteiten de leraar ontwikkelt en hoe die in te zetten en te benutten zijn binnen de school.²⁹

4. *Verbreding van de mogelijkheden van de teambeurs*

Met name in scholen waar nog weinig masteropgeleide leraren aanwezig zijn, lopen masteropgeleide leraren het risico in een isolement terecht te komen. Een meer collectieve aanpak waarbij meerdere leraren een (zelfde) master volgen kan dan een efficiënte interventie zijn. Bij zo'n aanpak kan bovendien een krachtige samenwerking tussen een schoolbestuur en een opleidingsinstelling ontstaan, wat bijdraagt aan een sterkere afstemming tussen de bestuursdoelen en de opleidingsdoelen. De teambeurs die voor het primair onderwijs gecreëerd is, kan ook een goede bijdrage leveren aan versterking van masteropgeleide leraren in het voortgezet en middelbaar beroepsopleiding en zou daarom verbreed moeten worden naar andere sectoren.

5. *Zorg voor follow-up na afronding van de masteropleiding*

Verschillende geïnterviewde leraren gaven aan dat ze na afloop van de opleiding geen mogelijkheden hadden om hun kwaliteiten in nieuwe rollen in te zetten. Pas na verloop van tijd ontstond er bij een aantal afgestudeerden ruimte om nieuwe rollen te pakken. De inzet en impact van masteropleidingen kunnen vergroot worden wanneer sneller mogelijkheden gevonden worden om afgestudeerde masterleraren in te zetten. Dat kan bevorderd worden als leraren en hun leidinggevendenden daar al tijdens de opleiding over nadenken. De teambeurs voor het primair onderwijs draagt hier ook aan bij door een voorziening waarbij afgestudeerde leraren nog een jaar na de opleiding gefaciliteerd worden in tijd om hun afstudeerwerk en kwaliteiten te implementeren. Daarnaast kan gekeken worden naar andere subsidiemogelijkheden, bijvoorbeeld door vanuit het opleidingsinstituut in de eindfase van de opleiding te ondersteunen bij het voorbereiden van een aanvraag voor het LerarenOntwikkelfonds.

6. *Ontwikkel een sectorbeeld rond loopbaanpaden en –mogelijkheden voor leraren*

Een belangrijke belemmering die veel masterleraren ervaren, is het gebrek aan ontwikkelmogelijkheden binnen de school. Veel scholen kennen weinig differentiatie in taken en rollen. De rollen die er zijn, zijn vaak al ingevuld waardoor nieuwe masteropgeleide leraren weinig ontwikkelmogelijkheden hebben. Schoolleiders zien vaak weinig mogelijkheden.

Het is daarom van belang om landelijk beelden te ontwikkelen ten aanzien van mogelijkheden voor functiedifferentiatie en loopbaanpaden voor leraren en good practices bij scholen in kaart te brengen. Op dit moment zijn verschillende initiatieven op dit terrein gaande, bijvoorbeeld

²⁹ Tijdens een van de interviews gaf een schoolleider aan dat ze het interview ook voor haar zelf heel verhelderend vond en dat het haar aan het denken had gezet, waarbij ze zich tegelijk verbaasde dat ze zo'n gesprek eigenlijk niet eerder had gehad met een van de opleidingsinstellingen waar haar leraren een masteropleiding volgen.

onderzoeken naar loopbaanpaden in het po (OCW) en vo (VOION), een advies over loopbaanpaden (Onderwijsraad) en de ontwikkeling van een beroepsbeeld (PO Raad, VO-Raad, ICL, ADEF). Al deze initiatieven kunnen hier een bijdrage aan leveren.

Literatuur

- Aa, R van der, J. Scheeren, A. Mommers, E. Sijbers & F. Cörvers (2016). *Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: CAOP.
- 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.
- Brakel, R. van, E. van der Boom & S. Vrielink (2016). *Aansluiting vraag-aanbod masteropleidingen. Onderzoek naar de aansluiting tussen de vraag van vo-scholen en het aanbod aan masteropleidingen*. Rotterdam: Ecorys.
- Bruine, E. de, & 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.
- Caliendo, M. & S. Kopeinig (2008). Some practical guidance for the implementation of propensity score matching, *Journal of Economic Surveys*, 22(1), pag. 31-72.
- Casteren, W. van, A. van den Broek, D. Brunx, M. van Hees, H. Poels & J. Warps (2015). *Vraag en aanbod nascholing voor leerkrachten in het primair onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- Cornelissen, F. (2011). *Knowledge processes in school-university research networks*, Dissertation. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- 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 der, M. van der Wal & M. Torenbeek (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheden van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 88, pag.416-432.
- Grift, W. van der (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren* (oratie). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- 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. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London/New York: Routledge.
- 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.
- HBO-raad (2006). *Samenhangend stelsel van educatieve masteropleidingen binnen het hbo*. (Bijlage E Eindrapportage programmalijn masters Deel A). In: HBO-raad, 'Kwaliteit vergt Keuzes', Bestuurscharter Lerarenopleidingen. Den Haag: HBO-raad.
- Heyma, A., E. van den Berg, H. Sligte, Y. Emmelot, M. Snoek & D. Knezic (2016a). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving. Tussenmeting 2016*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.

- Heyma, A., E. van den Berg, H. Sligte, Y. Emmelot, M. Snoek & B. van Veldhuizen (2016b). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving. Tussenmeting 2015*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Heyma, A., E. van den Berg, H. Sligte, F. Verbeek & M. Snoek (2014). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving. Nulmeting 2014*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- 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.
- Kurver, B., F. Wartenbergh-Cras, J. Bendig-Jacobs & M. van Hees (2015). *Lerende Leraren. Evaluatie Lerarenbeurs*. Nijmegen: ResearchNed.
- 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. (2007). *Wat werkt op school. Research in Actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*, ASCD.
- 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 (2014a). *Bestuursakkoord PO 2014-2020*. Brief van de Minister van OCW aan de Voorzitter van de Tweede Kamer, 11 juni 2014. Kamerstukken II 2013-2014, 31 293, nr. 211.
- Ministerie van OCW (2014b). *Sectorakkoord VO 2014-2017. Klaar voor de toekomst! Samen werken aan onderwijskwaliteit*. Brief van de Minister van OCW aan de Voorzitter van de Tweede Kamer, 22 april 2014. Kamerstukken II 2013-2014, 31 289, nr. 187

- Ministerie van OCW (2012a). *Beleidsdoorlichting Actieplan LeerKracht van Nederland (2007-2012)*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Ministerie van OCW (2012b). *Werken in het Onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011a). *Leraar 2020 – Een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011b). *Werken in het Onderwijs 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2010). *Werken in het Onderwijs 2010*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2009). *Werken in het Onderwijs 2009*. 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.
- Ministerie van OCW (2007a). *Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2007b). *Werken in het Onderwijs 2007*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2005). *Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008. Meer kwaliteit en differentiatie, de lerarenopleidingen aan zet*. 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 kwalificatieraamwerk hoger onderwijs – zelfcertificeringsdocument*. Den Haag: NVAO.
- Onderwijsraad (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013b). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011a). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011b). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011c). *Goed opgeleide leraren voor het beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag: 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.
- Ploeg, S. van der (2017). *Metastudie effectiviteit Lerarenbeurs*. Rotterdam: Ecorys.

- Rainer, J. A., & E. M. Guyton (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.
- Schaacke, J. & M. Dekkers (2017). Aanvullende analyses Lerarenbeurs. Groningen/Zoetermeer: Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).
- Schenke, W., H. Sligte, W. Admiraal, M. Buisman, Y. Emmelot, J. Meirink, & B. Smit (2015). *Scan School als Professionele Leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- 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.
- Steege, M. van der (2016). Essay on Teacher Quality and Coaching. Proefschrift, Erasmus University Rotterdam.
- Steege, M. van der, R. van Elk, D. Webbink (2010). *Het effect van de lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Sternberg, R. J., & J. A. Horvath (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.
- Uijl, M. den, Fontein, P. & De Vos K. (2016). *Schaalverboging in het primair en voortgezet onderwijs*. Tilburg: CentERdata.
- UNESCO (2012). *International standard classification of education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for statistics.
- Veen, K. van, J. van Driel & I. Veldman (2011). *Relaties tussen masterniveau en kwaliteit van onderwijs: Conclusies en verklaringen vanuit onderzoek*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

- Vink, R., H. Mariën & A. Vloet (2012). *Tijd voor nascholing. Tweede rapportage evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- 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.
- Wierdsma, A.F.M. & J. Swieringa (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Witteman-van Leenen, H. & C.T.A. van Bergen (2015). *Onderwijs Werkt! Rapportage van een enquête onder docenten en management uit het po, vo, mbo en hbo. Meting 2015*. Amsterdam: Regioplan.
- Zandvoort, E. van (2007). *Teacher leadership: Aanleiding tot opleiding in Twente?* Enschede: Universiteit Twente.

Bijlage A Uitgebreide onderzoeksopzet

A.1. Onderzoeksdesign

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

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

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

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

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

Beide genoemde aanpakken maken gebruik van het indelen van leraren in groepen voordat een masteropleiding wordt gevolgd. Dat is in de praktijk moeilijk werkbaar. Een mogelijkheid die overblijft is om achteraf op zoek te gaan naar een geschikte controlegroep voor leraren die reeds een masteropleiding volgen. Dit kan door middel van matching, bijvoorbeeld door het selecteren van leraren die geen onderwijsmaster volgen of gevolgd hebben, maar qua persoonskenmerken wel lijken op leraren die wel een masteropleiding volgen. In de eerste meting van dit onderzoek (Heyma et. al., 2014) is de haalbaarheid van een dergelijke matchingsmethode onderzocht. Hieruit is gebleken dat door het toepassen van *propensity score matching* een optimale controlegroep kan worden samengesteld op basis van zowel objectieve kenmerken (o.a. leeftijd, geslacht, onderwijssector) als

subjectieve kenmerken (o.a. ambitie en motivatie ten aanzien van het volgen van een masteropleiding³⁰). Daarom is ervoor gekozen om deze matching toe te passen op meerdere cohorten van leraren die een onderwijsmaster volgen en deze te monitoren door de tijd heen. Dit is gecombineerd met een difference-in-difference vergelijking, waarmee verschillen in uitkomstmaten voor en na de masteropleiding worden vergeleken tussen de interventie- en controlegroep. Op deze manier zijn de effecten van een masteropleiding zichtbaar gemaakt.

A.2. Samenstelling onderzoekspopulaties

Uitgangspunt voor de effectmeting in dit onderzoek is het volgen van leraren die een masteropleiding volgen (de interventiegroep) en deze vergelijken met leraren die geen masteropleiding volgen (de controlegroep), maar verder sterk lijken op de interventiegroep (o.a. in ambitie en motivatie). Door een vergelijking op verschillende momenten in de tijd, zowel aan het begin van de masteropleiding als na afronding van de masteropleiding, kunnen effecten worden vastgesteld door middel van een verschil-in-verschil meting.

De onderzoekspopulatie bestaat uit de volgende twee groepen:

1. **Interventiegroep:** Iedereen die per september 2013 of september 2014 is gestart met onderwijsmaster op hbo-niveau is en de opleiding combineert met het leraarschap in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs,
2. **Controlegroep:** Leraren in het primair, voortgezet of middelbaar onderwijs die geen onderwijsmaster volgen in de periode 1 september 2013 tot 1 mei 2017 of reeds in bezit zijn van een masterdiploma.

Beide groepen zijn door middel van selecties op de gegevens van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) tot stand gekomen. DUO beschikt namelijk over alle inschrijvingen in het hoger onderwijs en registreert bovendien ook diploma's uit het verleden en persoonskenmerken zoals leeftijd, geslacht en nationaliteit. Let wel, de op basis van DUO-gegevens gevormde interventie- en controlegroepen zijn niet de uiteindelijke interventie- en controlegroepen. Bij DUO is namelijk niet bekend is of deze personen werkzaam zijn als leraar in het po, vo of mbo. Die check is gedaan aan het begin van de jaarlijkse webenquête.

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

³⁰ Op verzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau is bij de matching speciale aandacht besteedt aan de 'zachte factor' motivatie. Bij het uitvragen van de ambitie en motivatie voor het volgen van een masteropleiding aan potentiële controleleraren is in de vraagstelling rekening gehouden met zo min mogelijk uitlokken van sociaal wenselijke antwoorden

Voor de controlegroep zijn recent afgestudeerden van een hbo-onderwijsbachelor geselecteerd (tot tien jaar na afstuderen). Deze selectie is gedaan aan de hand van stratificatie, waarbij de kenmerken van de interventiegroep zijn gebruikt om te stratificeren.³¹ 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.

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

In Tabel A.1 wordt een overzicht weergegeven van de verschillende controlegroepen en is te zien op welke persoonskenmerken is gestratificeerd.

Tabel A.1 **Overzicht van de verschillende controlegroepen**

| | Controlegroep voor | Selectie hoogste vooropleiding | Opleidingsrichting hoogste vooropleiding | Gestratificeerd op |
|---|--|---------------------------------------|---|---|
| 1 | hbo-masterstudenten met onderwijsbachelor | hbo-bachelor | onderwijs | Leeftijd, diplomajaar hbo-bachelor en verblijfsduur hoger onderwijs |
| 2 | hbo-masterstudenten zonder onderwijsbachelor | hbo-bachelor | onderwijs | Leeftijd, diplomajaar hbo-bachelor en verblijfsduur hoger onderwijs |
| 3 | Hbo pedagogiek | hbo-bachelor | onderwijs | leeftijd en diplomajaar hbo-bachelor |

Bron: SEO Economisch Onderzoek (2017)

A.3. Dataverzameling

De belangrijkste bron voor de effectmeting betreft de dataverzameling onder leraren door middel van een webenquête die jaarlijks is gehouden onder zowel de interventie- als de controlegroep. Nadeel van het gebruik van deze enquête is dat uitkomstmaten alleen worden vastgesteld door middel van zelfrapportage of zelfreflectie door leraren. Om het perspectief op potentiële uitkomsten uit te breiden, is binnen het onderzoek ook een webenquête gehouden onder schoolleiders die binnen hun eigen school ervaring hebben met leraren die een masteropleiding volgen of reeds afgerond hebben.

³¹ Stratificatie is een techniek waarbij de populatie wordt ingedeeld in groepen naar kenmerken en ervoor wordt gezorgd dat kenmerken in dezelfde verhouding ten opzichte van elkaar in de interventie- en controlegroep terechtkomen. Als er in de potentiële controlegroep relatief veel mannen zitten, dan worden die minder vaak in het onderzoek betrokken dan vrouwen om ervoor te zorgen dat de man/vrouwverhouding in de uiteindelijke controlegroep overeenkomt met die in de interventiegroep.

Dataverzameling onder leraren

De dataverzameling is jaarlijks 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 enquête 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.³² Met behulp van zowel objectieve als subjectieve persoonskenmerken is via matching een zo zuiver mogelijke controlegroep gecreëerd.

Uitkomstmaten

Het empirisch onderzoek is primair bedoeld om uiteindelijk effecten van een masteropleiding vast te kunnen stellen. Dit is gedaan door middel van het vergelijken van de ontwikkeling in een beperkt aantal relevante uitkomstmaten tussen de interventie- en de controlegroepen. Het gaat concreet over de volgende acht uitkomstmaten:

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.

Deze uitkomstmaten bestrijken alle clusters van mogelijke effecten zoals vastgesteld in de eerste fase van het onderzoek. Deze uitkomstmaten hebben bovendien voldoende variatie laten zien in de eerste meting om er betekenisvolle analyses op uit te kunnen voeren. De volledige lerarenenquête is opgenomen in Bijlage B.

Dataverzameling op schoolniveau

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

Via schoolleiders is aanvullende informatie verzameld met betrekking tot de professionaliteit van de schoolcultuur en het functioneren van masteropgeleide en niet-masteropgeleide leraren in het algemeen. Dit is vormgegeven door middel van een webenquête die is uitgezet onder deze schoolleiders. De enquête bestond uit gelijksoortige vragen als opgenomen in de lerarenenquête, maar

³² 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.

dan vanuit het perspectief van de schoolleider. Aanvullende aspecten voor schoolleiders betreffen (de eisen voor) doorstroom van leraren naar hogere loonschalen, de mate van functiedifferentiatie en specialisatie, en het aantal masteropgeleide en niet-masteropgeleide leraren op school. Om de privacy te garanderen van leraren die hebben meegedaan aan de lerarenenquête, is aan schoolleiders niet direct naar (het functioneren van) de betreffende leraren gevraagd. Er is in z'n algemeenheid gevraagd naar leraren die een masteropleiding volgen dan wel gevolgd hebben. Daarmee blijft objectieve informatie die direct te koppelen is aan de leraren in de interventiegroepen noodzakelijkerwijze beperkt.

De volledige webenquête onder schoolleiders is opgenomen in Bijlage C.

Bijlage B Vragenlijst 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 daarin speelt. Het onderzoek wordt uitgevoerd door SEO Economisch Onderzoek in samenwerking met het Kohnstamm Instituut UvA en de Hogeschool van Amsterdam, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 à 20 minuten. 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. Hebt 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, ik heb geen betaalde baan in het onderwijs → ga naar vraag 3
2. Geeft u als leraar les aan leerlingen?

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

 - Ja → ga naar vraag 20
 - Nee

NIET WERKZAAM IN HET ONDERWIJS

3. Wat is uw huidige arbeidsmarktpositie?
 - Ik heb betaald werk (werk in loondienst, freelancer/zzp-er, eigen bedrijf, familiebedrijf)
 - Ik ben student → ga naar vraag 5
 - Ik ben werkloos → ga naar vraag 5
 - Anders, namelijk [open antwoord] → ga naar vraag 5
4. In welke sector bent u werkzaam?
 - Landbouw
 - Industrie
 - Nutsbedrijven
 - Bouw
 - Groothandel
 - Detailhandel
 - Transport/communicatie
 - Financiële instellingen
 - Zakelijke diensten
 - Openbaar bestuur
 - Zorg
 - Cultuur/sport/recreatie

- Anders, namelijk [open antwoord]
5. Hebt u in de periode 2013 tot nu een masteropleiding (hbo of wo) op het gebied van onderwijs gevolgd?
- Ja
 - Nee → einde vragenlijst
6. Welke masteropleiding heeft u gevolgd?
- Hbo-masteropleiding**
- Leren en Innoveren (Learning & Innovation)
 - Special Educational Needs (SEN)
 - 1e graads Lerarenopleiding (bijv. leraar Wiskunde 1^e graads, leraar Nederlands 1^e graads, leraar Economie 1^e graads etc.)
 - Dovenstudies
 - Kunsteducatie
 - Pedagogiek (hbo)
 - Andere hbo-masteropleiding op het gebied van onderwijs, namelijk [open antwoord]
- Wo-masteropleiding**
- Leraar voortgezet onderwijs (1^e graads)
 - Onderwijskunde
 - Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT)
 - Academisch Meesterschap
 - Leiderschap en Management
 - Pedagogiek (wo)
 - Andere wo-masteropleiding op het gebied van onderwijs, namelijk [open antwoord]
7. Hebt u deze masteropleiding afgerond?
- Ja
 - Nee, ik ben voortijdig gestopt
8. Was u bij de start van deze opleiding werkzaam als leraar?
- Ja
 - Nee → einde vragenlijst
9. In welke onderwijssector was u werkzaam toen u startte met deze masteropleiding?
- Primair onderwijs
 - Voortgezet onderwijs
 - Middelbaar beroepsopleiding
 - Hoger onderwijs (hbo/universitair)
10. Hebt u als gevolg van het afronden van uw masteropleiding het lerarenberoep verlaten? (alleen indien vraag 4=ja & vraag 6=ja)
- Ja
 - Nee → ga naar vraag 12
11. Wat zijn de belangrijkste redenen daarvoor geweest?
- Open antwoord
 - einde vragenlijst

 NIET WERKZAAM ALS LERAAR IN HET ONDERWIJS

12. Wat voor functie heeft u dan binnen het onderwijs?

- Functie op directieniveau, namelijk [open antwoord]
- Anders onderwijsgevende functie dan leraar, namelijk [open antwoord]
- Onderwijsondersteunende functie, namelijk [open antwoord]
- Overige ondersteunende functie, namelijk [open antwoord]

13. In welke onderwijssector bent u werkzaam?

NB: Indien u werkzaam bent in meerdere onderwijssectoren, kies dan de sector waarin u de meeste uren werkt

- Primair onderwijs (PO)
- Voortgezet onderwijs (VO)
- Middelbaar beroepsonderwijs (MBO)
- Hoger onderwijs (HBO/WO)

14. Hebt u in de periode 2013 tot nu een masteropleiding (hbo of wo) op het gebied van onderwijs gevolgd?

- Ja
- Nee → einde vragenlijst

15. Hebt u deze masteropleiding afgerond?

- Ja
- Nee, ik ben voortijdig gestopt

16. Welke masteropleiding heeft u gevolgd?

Hbo-masteropleiding

- Leren en Innoveren (Learning & Innovation)
- Special Educational Needs (SEN)
- 1e graads Lerarenopleiding (bijv. leraar Wiskunde 1^e graads, leraar Nederlands 1^e graads, leraar Economie 1^e graads etc.)
- Dovenstudies
- Kunsteducatie
- Pedagogiek (hbo)
- Andere hbo-masteropleiding op het gebied van onderwijs, namelijk [open antwoord]

Wo-masteropleiding

- Leraar voortgezet onderwijs (1^e graads)
- Onderwijskunde
- Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT)
- Academisch Meesterschap
- Leiderschap en Management
- Pedagogiek (wo)
- Andere wo-masteropleiding op het gebied van onderwijs, namelijk [open antwoord]

17. Was u bij de start van deze opleiding werkzaam als leraar?

- Ja
- Nee → einde vragenlijst

18. In welke onderwijssector was u werkzaam toen u startte met deze masteropleiding?

- Primair onderwijs
- Voortgezet onderwijs
- Middelbaar beroepsonderwijs

- Hoger onderwijs (hbo/universitair)
19. Bent u veranderd van functie als gevolg van het afronden van uw masteropleiding? (alleen indien vraag 14=ja & vraag 15=ja)
- Ja, omdat [open antwoord]
 - Nee, omdat [open antwoord]
- einde vragenlijst

WERKZAAM ALS LERAAR IN HET ONDERWIJS

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

Meerdere antwoorden mogelijk.

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

Mogelijke vervolgvraag indien meer dan één antwoord bij vraag 20

21. In welke onderwijssector geeft u de meeste lessen per week als leraar?

Antwoordcategorieën laten zien die bij vraag 20 zijn ingevuld en slechts 1 antwoord toestaan.

- Primair onderwijs
- Voortgezet onderwijs
- Middelbaar beroepsonderwijs
- Hoger onderwijs → einde vragenlijst indien uitsluitend dit antwoord wordt gegeven, melding dat deze enquête alleen leraren in het po, vo en mbo betreft

22. Volgt u momenteel een masteropleiding?

- Ja, een master op hbo-niveau
- Ja, een master op wo-niveau → ga naar vraag 24
- Nee, ik heb in de periode 2013 tot nu wel een masteropleiding gevolgd, maar ben daar inmiddels mee gestopt → ga naar vraag 26
- Nee, ik heb in de periode 2013 tot nu wel een masteropleiding gevolgd, en heb die inmiddels afgerond → ga naar vraag 26
- Nee, ik heb in de periode 2013 tot nu geen masteropleiding gevolgd → ga naar vraag 29

23. Welke hbo-masteropleiding volgt u momenteel?

- Special Educational Needs (SEN)
 - Pedagogiek
 - Leren en Innoveren / Learning & Innovation
 - Vakdocent (bijv. leraar Wiskunde 1^e graad, leraar Nederlands 1^e graad, leraar Economie 1^e graad etc.)
 - Dovenstudies
 - Kunsteducatie
 - Andere hbo-masteropleiding op het gebied van onderwijs, namelijk [open antwoord]
 - Hbo-masteropleiding op een ander gebied, namelijk [open antwoord]
- door naar vraag 25

24. Welke wo-masteropleiding volgt u momenteel?

- Leraar Voortgezet Onderwijs (1^e graads)
- Onderwijskunde
- Pedagogiek

- Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT)
- Academisch Meesterschap
- Leiderschap en Management
- Andere wo-masteropleiding op het gebied van onderwijs, namelijk [open antwoord]
- Wo-masteropleiding op een ander gebied, namelijk [open antwoord]

25. Waarom volgt u een masteropleiding?

Meerdere antwoorden mogelijk

- Om een 1^e graads bevoegdheid te behalen
- Om les te kunnen geven in de bovenbouw havo/vwo
- 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
- Omdat binnen mijn team bepaalde kennis miste
- 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
- Om in een andere onderwijssector te kunnen werken
- Om meer kans te krijgen op een vaste baan in het onderwijs
- Op aanraden van anderen die er goede ervaringen mee hebben
- Omdat mijn leidinggevende / mijn werkgever dat wenst
- Anders, namelijk [open antwoord]

→ door naar vraag 32

26. Welke masteropleiding heeft u gevolgd?

Hbo-masteropleiding

- Leren en Innoveren (Learning & Innovation)
- Special Educational Needs (SEN)
- 1e graads Lerarenopleiding (bijv. leraar Wiskunde 1^e graads, leraar Nederlands 1^e graads, leraar Economie 1^e graads etc.)
- Dovenstudies
- Kunsteducatie
- Pedagogiek (hbo)
- Andere hbo-masteropleiding op het gebied van onderwijs, namelijk [open antwoord]
- Hbo-masteropleiding op een ander gebied, namelijk [open antwoord]

Wo-masteropleiding

- Leraar voortgezet onderwijs (1^e graads)
- Onderwijskunde
- Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT)
- Academisch Meesterschap
- Leiderschap en Management
- Pedagogiek
- Andere wo-masteropleiding op het gebied van onderwijs, namelijk [open antwoord]
- Wo-masteropleiding op een ander gebied, namelijk [open antwoord]

27. Waarom heeft u een masteropleiding gevolgd?

Meerdere antwoorden mogelijk

- Om een 1^e graads bevoegdheid te behalen

- Om les te kunnen geven in de bovenbouw havo/vwo
- 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
- Omdat binnen mijn team bepaalde kennis miste
- 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
- Om in een andere onderwijssector te kunnen werken
- Om meer kans te krijgen op een vaste baan in het onderwijs
- Op aanraden van anderen die er goede ervaringen mee hebben
- Omdat mijn leidinggevende / mijn werkgever dat wenst
- Anders, namelijk **[open antwoord]**

28. Waarom bent u met uw masteropleiding gestopt? (alleen indien vraag 22=nee, gestopt)

- Open antwoord
- door naar vraag 32

29. Heeft u wel eens overwogen of heeft u plannen om in de komende jaren een masteropleiding te gaan volgen?

- Ja
- Nee → door naar vraag 31

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

Meerdere antwoorden mogelijk

- Om een 1^e graads bevoegdheid te behalen
- Om les te kunnen geven in de bovenbouw havo/vwo
- Om een hogere functie uit te kunnen oefenen
- Om een leidinggevende functie uit te kunnen oefenen
- Om een specialisatie aan te leren
- Omdat binnen mijn team bepaalde kennis miste
- 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
- Om in een andere onderwijssector te kunnen werken
- Om meer kans te krijgen op een vaste baan in het onderwijs
- Op aanraden van anderen die er goede ervaringen mee hebben
- Omdat mijn leidinggevende / mijn werkgever dat wenst
- Anders, namelijk **[open antwoord]**

→ door naar vraag 32

31. 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
- Vanwege tijdgebrek
- 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.

32. 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

33. 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 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

34. 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 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

35. 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.

36. Kunt u aangeven hoe u uw eigen vakinhoudelijke kennis ervaart?
(1=minimaal; 2=minder dan gemiddeld; 3=gemiddeld; 4=meer dan gemiddeld; 5=maximaal)
37. Kunt u aangeven hoe uw eigen vakinhoudelijke kennis in de afgelopen 12 maanden is verbeterd?
(1=niet; 2=weinig; 3=enigszins; 4=behoorlijk; 5=sterk)
38. In hoeverre bent u het eens of oneens 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.

39. Hoe vaak onderneemt u, gemiddeld genomen, onderstaande activiteiten op uw school?
A.u.b. per rij één boxje 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 met andere docenten
 - Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke 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.

40. Hoeveel tijd besteedt u in een gemiddelde 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

41. Kunt u die hoeveelheid tijd 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 leerlingen (individueel of in groepjes)
- Voorbereiden van lessen en nakijken/beoordelen van toetsen en opdrachten
- Ontwikkelen van lesmateriaal en toetsen
- Curriculumontwerp
- Administreren en 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)

Indien werkzaam in het vo:

42. Geeft u les in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?

- Ja, [0-100] procent van mijn lessen geef ik in de bovenbouw
- Nee → door naar vraag 45

43. Is het aandeel lessen dat u in de bovenbouw geeft in de afgelopen vier jaren veranderd?

- Ja, ik geef nu *meer* les in de bovenbouw
- Ja, ik geef nu *minder* les in de bovenbouw
- Nee → door naar vraag 45

44. Om welke reden is het aandeel lessen dat u in de bovenbouw geeft veranderd?

- Open antwoord

Tevredenheid met het werk

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

45. Hoe tevreden bent u met...

(1 = zeer ontevreden – 5 = zeer tevreden, 5-punt Likertschaal)

- ...uw baan als leraar?
- ...het feit dat u een baan in het onderwijs heeft?

46. 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

47. 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 salarisschaal

- Mate waarin ik gevolgde scholing kan benutten om het onderwijs op onze school te verbeteren.

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.

48. In hoeverre bent u het eens of oneens 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

49. In hoeverre bent u het eens of oneens 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)

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

(1 = geldt helemaal niet – 6 = geldt helemaal wel, 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.

51. 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 het 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

52. 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.

53. 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
- 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

54. 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)

- 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

55. 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)

- Meer leraren met een masteropleiding op school zorgt voor betere prestaties van leerlingen
- De mogelijkheid van een masteropleiding maakt het beroep van leraar aantrekkelijker
- Mijn school stimuleert leraren om een masteropleiding te (gaan) volgen

Kennisbenutting en kennisdeling

56. Ik pas recent aangeleerde kennis en verkregen inzichten van de masteropleiding toe...

(1 = *zelden-nooit* – 5 = *zeer vaak-altijd*, 5-punt Likertschaal)

- ...tijdens lesvoorbereiding
- ...tijdens de les
- ...tijdens leerlingbesprekingen
- ...in gesprekken met collega's
- ...in gesprekken met leidinggevenden

57. Past u recent aangeleerde kennis en inzichten vanuit de masteropleiding nog op andere manieren toe?
- Ja, namelijk via [open antwoord]
 - Nee
58. Ik verspreid recent aangeleerde kennis en verkregen inzichten vanuit de masteropleiding in de vorm van...
- (1 = zelden-nooit – 5 = zeer vaak-altijd, 5-punt Likertschaal)*
- ...presentaties
 - ...input tijdens werkoverleg (bijv. in bouw- of sectieoverleg)
 - ...stukje in de nieuwsbrief
 - ...workshops voor collega's
 - ...informeel gesprek tijdens de lunch
59. Verspreidt u recent aangeleerde kennis en inzichten vanuit de masteropleiding nog in andere vormen?
- Ja, namelijk via [open antwoord]
 - Nee
60. Ik verspreid recent aangeleerde kennis en verkregen inzichten vanuit de masteropleiding onder...
- ...directe collega's
 - ...andere collega's op mijn locatie
 - ...collega's van andere scholen binnen het bestuur
 - ...collega's van andere scholen buiten het bestuur
 - ...ouders

Verandering van functie(inhoud)

61. Hebt u naar aanleiding van uw masteropleiding een andere functie/rol binnen uw school gekregen? Bijvoorbeeld leraaronderzoeker.
- Ja, namelijk [open antwoord]
 - Nee

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.

62. 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 de huidige onderwijssector werk ik sinds: **selectielijst jaar**
 - Op mijn huidige school/instelling werk ik sinds: **selectielijst jaar**
63. 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

64. 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)

65. Volgens welke salarisschaal wordt u betaald?

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

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

66. Hebt u in de afgelopen vier jaar promotie gemaakt naar een hogere salarisschaal?

- Nee
- Ja, in 2017
- Ja, in 2016
- Ja, in 2015
- Ja, in 2014
- Ja, in 2013

Mogelijke vervolgvraag indien antwoord op vraag 66=ja:

67. Wat waren de redenen voor die promotie naar een hogere salarisschaal?

- Ik heb een andere functie gekregen
- Ik heb andere taken gekregen in mijn huidige functie
- Ik heb meer verantwoordelijkheden gekregen in mijn huidige functie
- Ik ben beter geworden in mijn huidige functie
- Ik ben op een andere school gaan werken
- Ik ben gestart/bezig met een (master)opleiding
- Ik heb een (master)opleiding afgerond / diploma gehaald
- Anders, namelijk...

68. Ongeveer hoeveel procent van de mensen met een onderwijsgevende functie op de locatie van uw school/instelling heeft een post-initiële masteropleiding afgerond?

- Circa 0-100%
- Weet ik echt niet

69. Kunt u een inschatting maken 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

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

- Open antwoord

71. In deze laatste vraag van de enquête vragen we naar de schoolorganisatie 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

72. Voor dit onderzoek zijn we op zoek naar leraren die een masteropleiding volgen/gevolgd hebben om mee te doen aan een focusgroepgesprek, waarin gerichte vragen worden gesteld over de effecten van een masteropleiding. Bent u bereid om daaraan mee te werken?

- Ja
- Nee

73. Vult u a.u.b. hieronder uw naam, e-mailadres en telefoonnummer in. Deze gegevens zullen alleen worden gebruikt om in het kader van dit onderzoek contact met u op te nemen in het kader van een focusgroepgesprek.

- Naam
- E-mailadres
- Telefoonnummer

Wij danken u hartelijk voor uw deelname!

Bijlage C Vragenlijst schoolleiders

Welkom bij de enquête over de effecten van masteronderwijs voor 1^e en 2^e graads leraren in het po, vo en mbo. Door middel van deze enquête wil het ministerie van OCW achterhalen hoe schoolleiders aankijken tegen het volgen van een post-initiële masteropleiding door leraren en welke gevolgen dit heeft voor het onderwijs en de schoolorganisatie.

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

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

Schoolkenmerken

Om te beginnen willen we u een aantal vragen stellen over uw school.

1. Hoeveel fte leraren zijn er momenteel werkzaam binnen uw schoolorganisatie?
 - Open antwoord
2. Ongeveer hoeveel procent van de leraren binnen uw schoolorganisatie heeft een post-initiële masteropleiding afgerond?

NB: Hierbij gaat het om leraren die na het behalen van een onderwijsbevoegdheid (1^e of 2^e graads) een masteropleiding (hbo of universitair afgerond hebben. Denk bijvoorbeeld aan de master Special Educational Needs (SEN) en de master Leren en Innoveren.

 - 0-100%
 - Weet ik niet
3. Hoeveel leerlingen telt uw schoolorganisatie momenteel
 - Open antwoord
4. Wat is uw huidige functie ?
 - (Adjunct/interim) directeur
 - Meerscholen directeur
 - (Con)rector
 - Schoolleider/locatieleider
 - Afdelingsdirecteur/afdelingshoofd
 - Medewerker personeel en organisatie (p&co)
 - Administratief medewerker
 - Anders, namelijk [open antwoord]
5. In welke onderwijssector bent u werkzaam?
 - Primair onderwijs
 - Voortgezet speciaal onderwijs
 - Speciaal basisonderwijs
 - Middelbaar beroepsonderwijs
 - Speciaal onderwijs
 - Anders, namelijk [open antwoord]

- Voortgezet onderwijs

Post-initiële masteropleidingen

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

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

Schoolbeleid ten aanzien van post-initiële masteropleidingen voor leraren

- In hoeverre zijn de volgende stellingen van toepassing op uw schoolorganisatie?
[1=belemaal niet - 5=helemaal wel, 5-punt Likertschaal]
In mijn schoolorganisatie ...
 - wordt het volgen van een post-initiële masteropleiding door leraren gestimuleerd
 - is er ruimte om leraren een post-initiële masteropleiding te laten volgen
 - wordt het volgen van een post-initiële masteropleiding financieel ondersteund
 - krijgen leraren die een post-initiële masteropleiding hebben afgerond andere taken of rollen
 - hebben we specifieke functies binnen het team voor leraren met een post-initiële masteropleiding
 - wordt een variatie in post-initiële masters nagestreefd
 - worden leraren met een post-initiële masteropleiding gestimuleerd om hun vaardigheden toe te passen
 - wordt de onderzoeksopdracht die leraren tijdens hun post-initiële masteropleiding uitvoeren afgestemd met de school
 - is het volgen van post-initiële masteropleidingen door leraren een grote belasting van de organisatie
 - komt de beslissing dat een collega een post-initiële masteropleiding gaat volgen voort uit overleg binnen het team

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

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

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

[1=helemaal mee oneens, 2=meë oneens, 3=noch mee eens, noch mee oneens, 4=meë eens, 5=helemaal mee eens, 5-punt Likert-schaal en 'Daar heb ik geen zicht op']

Een afgeronde post-initiële masteropleiding...

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

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

- Open antwoord

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

[1=helemaal mee oneens, 2=meë oneens, 3=noch mee eens, noch mee oneens, 4=meë eens, 5=helemaal mee eens, 5-punt Likert-schaal en 'Daar heb ik geen zicht op']

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

- betere leerprestaties van leerlingen
- hogere kosten van het onderwijs
- een andere rolverdeling in teams
- meer concurrentie tussen leraren
- meer tevredenheid binnen teams
- meer ontevredenheid binnen teams
- een sterkere lerende cultuur
- meer vernieuwing van onderop
- een sterkere onderzoekcultuur
- een betere toegankelijkheid van nieuwe onderzoekinzichten
- een sterkere verbinding tussen leraren en directie
- beter onderwijs
- minder ontplooiings-/doorgroeimogelijkheden voor elk van de leraren met een post-initiële masteropleiding

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

- Open antwoord

14. Indien u een vergelijking zou moeten maken tussen leraren die een post-initiële masteropleiding hebben gevolgd en leraren die dat niet hebben gedaan, in hoeverre bent u het dan eens of oneens met de volgende stellingen?

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

Leraren met een post-initiële masteropleiding hebben zich sterker ontwikkeld ten aanzien van...

- pedagogisch didactische vaardigheden
- inhoudelijke vakkennis
- onderzoeksvaardigheden
- autonoom handelen
- motivatie
- zelfontplooiing
- denkniveau
- sturing op de inhoud van het onderwijs
- sturing op het proces binnen de schoolorganisatie
- brede inzetbaarheid binnen de schoolorganisatie

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

- Open antwoord

16. Indien u een vergelijking zou moeten maken tussen leraren die een post-initiële masteropleiding hebben gevolgd en leraren die dat niet hebben gedaan, in hoeverre bent u het dan eens of oneens met de volgende stellingen over hun rol in uw schoolorganisatie?

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

Leraren met een afgeronde post-initiële masteropleiding...

- spelen een grotere rol in de kennis- en leerproces op school
- stimuleren de onderzoeksoriëntatie op school sterker
- houden zich meer bezig met onderwijsontwikkeling
- staan meer open voor nieuwe manieren van handelen binnen het onderwijs
- houden zich meer bezig met teamontwikkeling
- staan meer in verbinding met andere actoren buiten school
- betrekken collega's meer bij de schoolorganisatie
- inspireren anderen meer

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

- Open antwoord

Professionele oriëntatie en schoolontwikkeling

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

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

A.u.b. per rij één bokje aankruisen.

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

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

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

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

In mijn schoolorganisatie...

- heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs
- ontwikkelen leraren zelf het curriculum en/of de toetsen
- is er sprake van een professionele, lerende cultuur
- werken leraren innovatieve ideeën uit voor vernieuwing van het onderwijs
- reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren
- observeren leraren elkaars lessen (peer review)
- observeren leraren van andere scholen of onderwijsinstellingen onze lessen (peer review)
- bestaan er duidelijke carrièremogelijkheden voor leraren

20. In welke mate gelden de volgende stellingen binnen uw schoolorganisatie?

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

In mijn schoolorganisatie...

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

<Hiermee bent u aan het einde gekomen van de vragenlijst.>

21. Hebt u aanvullende informatie of opmerkingen naar aanleiding van deze vragenlijst?

- Open antwoord

Wij dank u hartelijk voor uw deelname!

Bijlage D Effecttabellen

Tabel D. 1 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (master SEN, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 96% | 94% | 93% | 91% | 92% | 91% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 82% | 82% | 78% | 82% | 74% | 73% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 92% | 92% | 92% | 89% | 91% | 81% +** |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 92% | 91% | 92% | 89% | 92% | 82% + * |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 61% | 66% | 60% | 60% | 60% | 52% + * |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 64% | 71% | 57% | 61% | 58% | 55% |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 83% | 86% | 76% | 75% | 81% | 73% + * |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 80% | 82% | 72% | 70% | 69% | 63% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 79% | 82% | 74% | 75% | 70% | 69% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 88% | 87% | 88% | 85% | 84% | 80% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 70% | 77% | 68% | 71% | 67% | 63% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 81% | 79% | 79% | 71% | 76% | 66% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 76% | 73% | 71% | 69% | 71% | 60% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 90% | 90% | 86% | 87% | 84% | 83% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 84% | 85% | 81% | 78% | 76% | 77% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 66% | 71% | 63% | 68% | 57% | 59% |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 71% | 70% | 65% | 71% | 57% | 62% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 62% | 64% | 55% | 47% | 54% | 52% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 79% | 80% | 75% | 75% | 73% | 69% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 83% | 85% | 81% | 78% | 80% | 72% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 76% | 78% | 76% | 78% | 75% | 72% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 70% | 71% | 76% | 70% | 71% | 59% + * |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 82% | 80% | 85% | 84% | 83% | 71% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 89% | 83% | * 93% | 80% | 85% | 72% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 2 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (master SEN, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 74% | 70% | 73% | 58% | 66% | 57% |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 75% | 45% | * 73% | 44% | 55% | 39% |
| Ik heb voldoende vak kennis | 82% | 83% | 90% | 85% | 88% | 88% |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 91% | 84% | * 93% | 88% | 93% | 87% |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 88% | 84% | 92% | 86% | 90% | 89% |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 76% | 76% | 86% | 80% | 78% | 81% |
| ... de baan in het onderwijs | 79% | 80% | 87% | 88% | 84% | 84% |
| ... met de inhoud van het werk | 80% | 82% | 84% | 81% | 76% | 81% |
| ... met het salaris | 33% | 31% | 39% | 43% | 32% | 39% |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 32% | 34% | 34% | 42% | 33% | 43% |
| ... de werkdruk | 13% | 13% | 17% | 14% | 11% | 16% |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 76% | 53% | * 78% | 64% | 65% | 67% |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 55% | 54% | 61% | 57% | 53% | 61% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 44% | 28% | * 46% | 36% | 37% | 32% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 40% | 37% | 44% | 48% | 41% | 58% |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 20% | 21% | 25% | 20% | 13% | 16% |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 4,0 | 4,0 | 3,4 | 4,0 | 5,0 | 4,9 |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 3,1 | 2,9 | 4,0 | 3,2 | 4,0 | 2,6 |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 6,0 | 6,4 | 6,2 | 9,3 | ** 7,6 | 6,9 |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 14,9 | 17,6 | 14,6 | 17,4 | 16,7 | 14,7 |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 17,9 | 20,1 | 17,0 | 20,8 | 20,7 | 18,9 |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 16,7 | 18,6 | 14,9 | 18,4 | 18,1 | 16,3 |
| Actieve betrokkenheid bij... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 36% | 48% | 43% | 45% | 45% | 44% |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 27% | 32% | 30% | 26% | 28% | 34% |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 47% | 52% | 57% | 57% | 55% | 54% |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 69% | 59% | * 81% | 65% | 69% | 58% |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 56% | 52% | 70% | 54% | + * 66% | 54% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 3 Tijdsbesteding en professionele organisatie (master SEN, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 33% | 40% | 34% | 38% | 39% | 39% + *** |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 12% | 12% | 13% | 14% | 13% | 14% |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 13% | 16% | 11% | 13% | 13% | 13% + ** |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 8% | 6% | 6% | 6% | 6% |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 13% | 7% | * 10% | 10% | +*** 11% | 10% -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 10% | 3% | * 15% | 5% | -*** 4% | 4% -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 3% | 3% | 3% | 3% | 3% | 3% |
| Coördinatie en overleg | 5% | 5% | 5% | 6% | 6% | 5% + ** |
| Overige activiteiten | 4% | 5% | 4% | 5% | 5% | 5% |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 62% | 68% | 72% | 71% | 68% | 74% |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 55% | 68% | 57% | 70% | 55% | 67% |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 40% | 60% | 45% | 54% | 49% | 49% + ** |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 19% | 26% | 25% | 32% | 28% | 24% |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 9% | 12% | 10% | 15% | 13% | 12% |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 27% | 26% | 38% | 37% | 32% | 34% |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 49% | 60% | 64% | 69% | 55% | 64% |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 49% | 56% | 62% | 73% | 63% | 66% |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 49% | 63% | 65% | 71% | 63% | 57% + *** |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 54% | 66% | 68% | 74% | 57% | 67% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 4 Onderzoekende houding (master SEN, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 64% | 35% | * | 76% | 48% | | 55% | 35% | |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 43% | 25% | * | 60% | 34% | | 56% | 22% | +** |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 63% | 41% | * | 76% | 44% | | 66% | 40% | |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 66% | 36% | * | 87% | 46% | + * | 79% | 34% | +** |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 69% | 61% | * | 80% | 61% | + * | 73% | 53% | |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 83% | 88% | | 88% | 89% | | 87% | 87% | |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 82% | 77% | | 86% | 84% | | 84% | 77% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 61% | 51% | * | 66% | 52% | | 59% | 58% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 89% | 66% | * | 91% | 65% | | 76% | 66% | - * |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 5 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (eerstegraads lerarenopleiding, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 94% | 90% | * 89% | 87% | 86% | 89% | |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 73% | 82% | 68% | 69% | 70% | 71% | |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 75% | 82% | 68% | 77% | 70% | 80% | |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 80% | 85% | 77% | 81% | 69% | 85% | |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 57% | 56% | 51% | 43% | 44% | 45% | |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 59% | 58% | 45% | 37% | 50% | 42% | |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 91% | 82% | * 82% | 71% | 87% | 69% | |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 71% | 72% | 59% | 62% | 61% | 51% | |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 69% | 74% | 58% | 61% | 61% | 57% | |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 82% | 86% | 79% | 79% | 91% | 81% | + * |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 71% | 72% | 67% | 63% | 76% | 65% | |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 49% | 65% | 38% | 51% | 43% | 44% | |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 46% | 52% | 33% | 36% | 45% | 32% | |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 81% | 80% | 69% | 70% | 67% | 71% | |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 78% | 78% | 62% | 63% | 72% | 63% | |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 57% | 62% | 50% | 52% | 57% | 38% | +** |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 57% | 56% | 51% | 51% | 51% | 52% | |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 68% | 61% | 53% | 39% | 57% | 39% | |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 69% | 70% | 61% | 61% | 64% | 60% | |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 81% | 72% | * 78% | 68% | 79% | 71% | |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 68% | 64% | 57% | 62% | 74% | 72% | |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 53% | 55% | 47% | 53% | 49% | 48% | |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 47% | 63% | 50% | 57% | 60% | 51% | +** |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 81% | 76% | 79% | 68% | 89% | 64% | +** |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 6 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (eerstegraads lerarenopleiding, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 77% | 72% | 74% | 59% | 76% | 60% |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 77% | 38% | * 78% | 30% | 70% | 24% |
| Ik heb voldoende vak kennis | 86% | 85% | 90% | 88% | 93% | 85% |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 93% | 79% | * 94% | 89% | - * 90% | 80% |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 86% | 87% | 90% | 86% | 94% | 93% |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 80% | 80% | 84% | 81% | 84% | 82% |
| ... de baan in het onderwijs | 80% | 84% | 87% | 88% | 86% | 79% |
| ... met de inhoud van het werk | 88% | 85% | 86% | 82% | 90% | 83% |
| ... met het salaris | 38% | 39% | 41% | 48% | 51% | 54% |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 35% | 35% | 42% | 42% | 38% | 45% |
| ... de werkdruk | 16% | 23% | 11% | 19% | 13% | 19% |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 76% | 52% | * 70% | 61% | - * 68% | 62% |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 55% | 51% | 56% | 57% | 64% | 52% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 43% | 33% | * 41% | 49% | - ** 40% | 34% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 42% | 41% | 41% | 52% | 51% | 47% |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 20% | 18% | 17% | 24% | 21% | 27% |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 4,2 | 8,6 | 4,8 | 6,8 | 4,8 | 6,2 |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 3,1 | 4,2 | 3,3 | 5,1 | 4,8 | 5,1 |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 4,3 | 6,9 | 4,6 | 6,1 | 4,9 | 5,4 |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 12,9 | 14,3 | 13,7 | 13,6 | 16,2 | 11,8 + * |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 18,2 | 19,6 | 18,5 | 18,5 | 20,7 | 20,5 |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 16,3 | 18,6 | 15,5 | 17,1 | 19,4 | 15,7 + * |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 58% | 60% | 69% | 62% | 81% | 52% +*** |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 29% | 43% | 42% | 42% | + * 44% | 39% |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 63% | 57% | 75% | 62% | 78% | 64% |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 54% | 45% | 57% | 67% | +** 63% | 74% |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 32% | 42% | 44% | 52% | 59% | 67% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 7 Tijdsbesteding en professionele organisatie
(eerstegraads lerarenopleiding, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 40% | 44% | 41% | 43% | 44% | 40% | +** |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 7% | 10% | 7% | 10% | 9% | 9% | + * |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 20% | 19% | 15% | 13% | 17% | 14% | |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 6% | 7% | 9% | 7% | 10% | 7% | +*** |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 11% | 5% | 5% | 7% | 6% | 8% | -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 8% | 2% | 14% | 5% | 3% | 4% | -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 1% | 2% | 2% | 3% | 2% | 4% | |
| Coördinatie en overleg | 4% | 5% | 4% | 6% | 5% | 6% | |
| Overige activiteiten | 3% | 5% | 3% | 5% | 4% | 8% | -** |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 64% | 72% | 66% | 72% | 66% | 77% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 58% | 61% | 53% | 62% | 58% | 64% | |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 46% | 51% | 47% | 53% | 61% | 56% | |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 25% | 29% | 28% | 41% | 37% | 50% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 9% | 8% | 11% | 16% | 23% | 17% | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 26% | 24% | 32% | 39% | 34% | 47% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 40% | 55% | 55% | 63% | 52% | 59% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 41% | 44% | 49% | 56% | 44% | 67% | |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 40% | 50% | 51% | 58% | 47% | 64% | |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 47% | 61% | 62% | 67% | 65% | 58% | * |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 8 Onderzoekende houding (eerstegraads lerarenopleiding, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 39% | 32% | 52% | 42% | 37% | 27% |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 38% | 22% | * 45% | 34% | 60% | 30% |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 32% | 33% | 42% | 39% | 49% | 29% * |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 50% | 30% | * 69% | 41% | 70% | 30% * |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 53% | 52% | 67% | 61% | 70% | 67% |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 84% | 81% | 92% | 84% | 88% | 86% |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 79% | 76% | 84% | 77% | 77% | 85% |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 51% | 51% | 56% | 46% | 61% | 50% |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 73% | 57% | * 84% | 65% | 76% | 60% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 9 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (overige hbo-masters, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 95% | 92% | 90% | 89% | 92% | 87% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 83% | 79% | 84% | 74% | 84% | 71% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 90% | 86% | 79% | 86% | 77% | 76% |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 93% | 91% | 89% | 88% | 85% | 82% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 62% | 58% | 65% | 52% | 68% | 54% |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 64% | 65% | 54% | 54% | 56% | 53% |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 86% | 81% | 68% | 73% | 74% | 75% |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 78% | 78% | 65% | 70% | 66% | 67% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 74% | 74% | 74% | 64% | 75% | 73% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 91% | 87% | 88% | 82% | 85% | 77% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 77% | 74% | 80% | 74% | 79% | 71% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 73% | 76% | 68% | 65% | 73% | 61% + * |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 70% | 68% | 59% | 57% | 58% | 54% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 87% | 87% | 82% | 78% | 87% | 76% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 80% | 80% | 71% | 70% | 71% | 70% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 71% | 68% | 73% | 62% | 75% | 46% +*** |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 75% | 62% | * 72% | 63% | 78% | 61% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 68% | 65% | 66% | 54% | 61% | 49% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 79% | 76% | 74% | 70% | 75% | 67% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 83% | 85% | 86% | 75% + * | 87% | 75% + * |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 75% | 75% | 72% | 72% | 77% | 73% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 69% | 65% | 69% | 68% | 67% | 57% |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 75% | 74% | 61% | 70% | 66% | 65% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 90% | 75% | * 93% | 79% + * | 90% | 72% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 10 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (overige hbo-masters, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 77% | 76% | 78% | 60% | + | 78% 63% |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 65% | 39% | * | 63% 36% | | 61% 38% |
| Ik heb voldoende vak kennis | 91% | 87% | | 94% 86% | | 94% 90% |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 96% | 87% | * | 95% 88% | | 93% 88% |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 93% | 87% | * | 97% 86% | | 93% 88% |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 76% | 81% | | 80% 84% | | 77% 85% |
| ... de baan in het onderwijs | 82% | 84% | | 86% 87% | | 87% 89% |
| ... met de inhoud van het werk | 78% | 88% | | 79% 84% | | 77% 87% |
| ... met het salaris | 37% | 33% | | 43% 50% | | 33% 43% |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 28% | 33% | | 29% 45% | | 34% 40% |
| ... de werkdruk | 12% | 13% | | 15% 22% | | 15% 18% |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 75% | 57% | * | 74% 55% | | 72% 68% |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 53% | 55% | | 56% 50% | | 55% 61% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 40% | 29% | * | 45% 36% | | 37% 32% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 49% | 43% | * | 48% 45% | | 57% 60% |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 13% | 21% | | 22% 23% | | 20% 16% |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 6,6 | 5,3 | | 8,5 7,1 | | 8,5 4,8 |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 4,4 | 3,1 | | 4,4 3,6 | | 6,3 3,6 |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 6,7 | 7,1 | | 7,8 6,9 | | 9,6 6,2 + * |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 14,5 | 16,5 | | 16,2 16,8 | | 17,7 15,5 |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 20,0 | 20,2 | | 20,8 20,2 | | 23,7 21,0 |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 16,6 | 18,2 | | 16,8 17,9 | | 19,2 15,6 + * |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 59% | 54% | * | 67% 63% | | 70% 53% |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 45% | 41% | | 52% 47% | | 50% 37% |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 66% | 60% | * | 77% 64% | | 78% 58% |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 76% | 63% | * | 87% 65% | | 76% 64% |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 73% | 58% | * | 85% 59% | | 78% 61% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 11 Tijdsbesteding en professionele organisatie
(overige hbo-masters, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 31% | 38% | 32% | 37% | 35% | 39% |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 10% | 12% | 10% | 13% | 10% | 12% |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 13% | 15% | 11% | 13% | 10% | 14% |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 7% | 7% | 8% | 10% | 7% +** |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 12% | 7% * | 8% | 9% -*** | 9% | 9% -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 13% | 4% * | 17% | 5% + * | 5% | 4% -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 3% | 3% | 4% | 3% | 5% | 3% + ** |
| Coördinatie en overleg | 7% | 6% | 7% | 7% | 9% | 6% +** |
| Overige activiteiten | 4% | 6% | 4% | 6% | 7% | 7% |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | 68% | 77% | 67% | 74% | 74% | 74% |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 43% | 64% | 37% | 70% | 58% | 61% +** |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 32% | 58% | 33% | 54% | 48% | 50% +** |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 17% | 27% | 25% | 25% | 27% | 30% |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 9% | 10% | 9% | 12% | 11% | 12% |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 27% | 30% | 35% | 43% | 31% | 38% |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 46% | 56% | 55% | 65% | 52% | 57% |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 42% | 57% | 58% | 72% | 56% | 66% |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 50% | 64% | 52% | 72% | 64% | 59% + * |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 56% | 69% | 65% | 77% | 58% | 64% |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 68% | 77% | 67% | 74% | 74% | 74% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 12 Onderzoekende houding (overige hbo-masters, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd (Aandeel (zeer) mee eens) | Bij begin master | | sign ^a | Tijdens master | | sign ^b | Na diplomering master | | sign ^b |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | | I | C | | I | C | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 67% | 37% | * | 80% | 38% | | 62% | 35% | |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 61% | 28% | * | 79% | 37% | | 78% | 27% | +** |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 61% | 41% | * | 72% | 39% | | 71% | 39% | |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 82% | 39% | * | 89% | 45% | | 90% | 33% | + * |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 79% | 65% | * | 86% | 70% | | 79% | 57% | |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 92% | 89% | | 92% | 88% | | 87% | 85% | |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 93% | 86% | | 93% | 86% | | 89% | 76% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 76% | 57% | * | 78% | 62% | | 77% | 56% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 92% | 72% | * | 94% | 74% | | 81% | 71% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 13 Pedagogisch-didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken
(alle hbo-masters, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 95% | 92% | * 91% | 89% | 91% | 91% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 79% | 82% | 75% | 76% | 78% | 70% +** |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 87% | 89% | 82% | 83% | 85% | 82% |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 89% | 90% | 86% | 85% | 88% | 83% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 60% | 61% | 58% | 51% | 62% | 57% |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 63% | 67% | 53% | 51% | 61% | 51% +** |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 86% | 85% | 76% | 74% | 80% | 76% |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 77% | 79% | 66% | 69% | 71% | 67% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 76% | 79% | 69% | 69% | 73% | 78% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 87% | 87% | 85% | 82% | 84% | 80% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 71% | 75% | 69% | 67% | 70% | 66% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 72% | 74% | 64% | 63% | 74% | 68% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 67% | 66% | 57% | 55% | 68% | 63% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 88% | 88% | 80% | 80% | 84% | 82% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 82% | 82% | 73% | 73% | 77% | 75% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 65% | 69% | 60% | 59% | 63% | 50% +*** |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 68% | 66% | 62% | 59% | 64% | 67% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 65% | 63% | 56% | 46% | 56% | 50% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 76% | 77% | 70% | 68% | 74% | 70% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 82% | 81% | 81% | 75% | 82% | 78% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 74% | 74% | 69% | 72% | 76% | 76% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 66% | 66% | 65% | 63% | 68% | 60% |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 71% | 75% | 70% | 72% | 76% | 72% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 87% | 79% | * 88% | 76% | 88% | 76% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 14 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (alle hbo-masters, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|---------------------|----------------|------|-------------------|-----------------------|------|-------------------|
| | I | C sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 76% | 71% | 75% | 58% | +*** | 73% | 57% | +** |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 74% | 43% | * 74% | 38% | | 61% | 41% | -** |
| Ik heb voldoende vakkennis | 84% | 84% | 91% | 87% | | 91% | 87% | |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 92% | 83% | * 94% | 87% | | 93% | 86% | |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 88% | 86% | 93% | 84% | +** | 92% | 86% | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 77% | 77% | 84% | 84% | | 81% | 82% | |
| ... de baan in het onderwijs | 80% | 81% | 87% | 88% | | 86% | 85% | |
| ... met de inhoud van het werk | 82% | 83% | 83% | 84% | | 80% | 83% | |
| ... met het salaris | 35% | 34% | 40% | 47% | | 34% | 35% | |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 32% | 34% | 35% | 44% | | 32% | 35% | |
| ... de werkdruk | 14% | 17% | 15% | 18% | | 12% | 15% | |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 75% | 53% | * 75% | 63% | -** | 69% | 66% | -*** |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 54% | 53% | 59% | 55% | | 57% | 61% | |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 43% | 31% | * 44% | 42% | -* | 38% | 31% | |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 42% | 39% | 43% | 51% | -** | 47% | 54% | |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 19% | 21% | 22% | 22% | | 17% | 16% | |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 4,4 | 5,5 | 4,5 | 5,4 | | 5,3 | 4,1 | |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 3,3 | 3,3 | 3,7 | 3,8 | | 4,7 | 3,6 | |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 5,7 | 6,7 | 5,8 | 6,8 | | 7,3 | 7,4 | |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 14,3 | 16,5 | 14,6 | 15,0 | | 16,6 | 16,7 | |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 18,3 | 19,9 | 18,0 | 19,5 | | 20,2 | 21,4 | |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 16,5 | 18,7 | 15,3 | 17,7 | | 17,5 | 17,2 | |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 45% | 52% | 55% | 54% | | 53% | 49% | +* |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 30% | 37% | 38% | 36% | +* | 35% | 35% | |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 54% | 55% | 66% | 60% | | 61% | 56% | |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 66% | 56% | * 75% | 65% | | 68% | 63% | |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 52% | 50% | 64% | 53% | +* | 65% | 57% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 15 Tijdsbesteding en professionele organisatie (alle hbo-masters, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 35% | 41% | 36% | 40% | 38% | 39% | +** |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 10% | 12% | 11% | 13% | 13% | 13% | |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 15% | 17% | 12% | 12% | 13% | 13% | +** |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 8% | 7% | 7% | 7% | 6% | +** |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 12% | 6% | 8% | 9% | 10% | 10% | -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 10% | 3% | 15% | 5% | 5% | 4% | -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 2% | 3% | 3% | 3% | 4% | 3% | |
| Coördinatie en overleg | 5% | 5% | 5% | 6% | 6% | 5% | +*** |
| Overige activiteiten | 4% | 5% | 3% | 6% | 5% | 5% | +** |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | 63% | 70% | 69% | 70% | 68% | 71% | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 54% | 67% | 52% | 66% | 56% | 67% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 40% | 57% | 43% | 52% | 49% | 51% | +*** |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 20% | 27% | 25% | 32% | 28% | 28% | |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 9% | 11% | 10% | 14% | 14% | 12% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 27% | 26% | 36% | 40% | 34% | 36% | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 47% | 58% | 60% | 66% | 55% | 59% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 46% | 53% | 58% | 68% | 61% | 64% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 47% | 60% | 58% | 68% | 60% | 63% | +* |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 52% | 65% | 65% | 72% | 58% | 66% | |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 63% | 70% | 69% | 70% | 68% | 71% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 16 Onderzoekende houding (alle hbo-masters, alle onderwijssectoren)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 58% | 34% | * | 69% | 43% | | 57% | 32% | |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 44% | 25% | * | 58% | 36% | | 63% | 21% | +++ |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 55% | 39% | * | 64% | 40% | + | 65% | 37% | ++ |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 64% | 34% | * | 82% | 45% | | 82% | 31% | +++ |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 66% | 59% | * | 77% | 61% | + | 75% | 59% | |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 85% | 86% | | 90% | 88% | | 88% | 86% | |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 83% | 78% | * | 87% | 82% | | 86% | 78% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 61% | 52% | * | 65% | 52% | | 64% | 57% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 85% | 64% | * | 89% | 70% | | 78% | 67% | -* |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 17 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (alle hbo-masters, in het mbo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 97% | 94% | 90% | 92% | 89% | 88% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 93% | 90% | 81% | 66% | 80% | 73% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 95% | 91% | 85% | 84% | 73% | 86% |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 95% | 92% | 92% | 86% | 78% | 90% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 72% | 63% | 71% | 51% | 60% | 42% |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 57% | 44% | 56% | 41% | 55% | 37% |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 86% | 84% | 72% | 68% | 80% | 74% |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 80% | 96% | 64% | 57% | 59% | 67% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 80% | 70% | 64% | 57% | 57% | 63% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 95% | 85% | 85% | 81% | 93% | 85% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 88% | 80% | 74% | 75% | 73% | 68% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 63% | 70% | 57% | 57% | 50% | 62% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 70% | 62% | 48% | 48% | 52% | 53% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 91% | 84% | 71% | 71% | 82% | 78% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 72% | 83% | 48% | 57% | 68% | 55% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 80% | 79% | 62% | 56% | 66% | 56% |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 76% | 74% | 58% | 47% | 64% | 41% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 67% | 72% | 71% | 58% | 56% | 47% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 81% | 76% | 69% | 64% | 69% | 65% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 91% | 84% | 81% | 74% | 73% | 77% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 87% | 85% | 71% | 65% | 68% | 90% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 78% | 40% | * 66% | 65% | ** 61% | 68% ** |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 57% | 50% | 52% | 50% | 39% | 68% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 89% | 67% | * 88% | 82% | 82% | 93% -* |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 18 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (alle hbo-masters, in het mbo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 80% | 88% | 69% | 68% | 59% | 77% |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 65% | 29% | * 56% | 40% | 48% | 26% |
| Ik heb voldoende vakkennis | 87% | 84% | 90% | 89% | 95% | 97% |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 96% | 86% | 92% | 92% | 89% | 97% |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 89% | 94% | 96% | 95% | 88% | 97% |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 72% | 92% | 85% | 83% | 76% | 87% |
| ... de baan in het onderwijs | 70% | 86% | 92% | 79% | +* 90% | 90% |
| ... met de inhoud van het werk | 83% | 94% | 77% | 82% | 81% | 84% |
| ... met het salaris | 33% | 40% | 63% | 48% | 48% | 62% |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 33% | 37% | 29% | 41% | 48% | 47% |
| ... de werkdruk | 9% | 19% | 17% | 16% | 21% | 21% |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 81% | 42% | * 67% | 51% | 67% | 67% |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 54% | 43% | 50% | 43% | 50% | 67% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 46% | 32% | 33% | 29% | 34% | 20% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 41% | 48% | 40% | 37% | 52% | 54% |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 7% | 18% | 17% | 14% | 22% | 14% |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 10,7 | 10,9 | 8,9 | 8,6 | 12,9 | 8,7 |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 2,5 | 3,8 | 3,1 | 3,2 | 7,8 | 4,1 |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 7,0 | 7,9 | 7,2 | 8,7 | 9,3 | 7,9 |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 16,1 | 19,9 | 16,6 | 16,9 | 19,5 | 13,2 |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 23,4 | 21,9 | 19,1 | 19,3 | 26,0 | 22,4 |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 20,6 | 20,6 | 18,0 | 15,2 | 20,8 | 16,7 |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 66% | 81% | 67% | 75% | 81% | 71% |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 49% | 74% | 65% | 60% | 60% | 73% |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 69% | 77% | 73% | 75% | 74% | 80% |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 74% | 58% | 77% | 57% | 64% | 77% |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 57% | 44% | 67% | 55% | 50% | 53% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 19 Tijdsbesteding en professionele organisatie (alle hbo-masters, in het mbo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 31% | 35% | 33% | 34% | 33% | 34% | |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 12% | 13% | 12% | 11% | 13% | 15% | |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 16% | 17% | 11% | 12% | 12% | 12% | |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 8% | 10% | 11% | 9% | 10% | |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 11% | 5% | * 7% | 8% | -*** 8% | 7% | -** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 9% | 3% | * 12% | 5% | 4% | 6% | -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 2% | 4% | 3% | 4% | 4% | 3% | + |
| Coördinatie en overleg | 7% | 8% | 8% | 10% | 9% | 7% | |
| Overige activiteiten | 5% | 8% | 5% | 6% | 7% | 7% | |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | 64% | 81% | 63% | 79% | 64% | 85% | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 36% | 51% | 38% | 58% | 50% | 68% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 28% | 39% | 35% | 27% | 48% | 45% | |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 6% | 32% | 19% | 13% | -*** 24% | 46% | |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 0% | 2% | 2% | 2% | 7% | 1% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 19% | 14% | 29% | 33% | 29% | 43% | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 36% | 41% | 56% | 44% | 55% | 58% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 30% | 46% | 46% | 56% | 48% | 64% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 30% | 41% | 44% | 52% | 45% | 63% | |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 38% | 59% | 50% | 70% | 57% | 69% | |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 64% | 81% | 63% | 79% | 64% | 85% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 20 Onderzoekende houding (alle hbo-masters, in het mbo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 58% | 45% | 52% | 37% | 40% | 50% |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 55% | 29% | * 69% | 52% | 62% | 39% |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 60% | 39% | 71% | 43% | 71% | 51% |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 66% | 43% | 81% | 51% | 90% | 33% |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 72% | 75% | 77% | 77% | 78% | 79% |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 87% | 96% | 92% | 87% | 80% | 92% |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 89% | 94% | 92% | 84% | 88% | 79% |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 77% | 66% | 69% | 65% | 71% | 74% |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 89% | 81% | 88% | 77% | 83% | 82% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 21 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (master SEN, in het po)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 96% | 95% | 92% | 91% | 92% | 89% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 81% | 84% | 75% | 81% | 75% | 72% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 90% | 94% | 91% | 91% | 89% | 83% +** |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 91% | 93% | 90% | 90% | 90% | 85% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 62% | 70% | 57% | 60% | 61% | 59% |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 67% | 75% | 59% | 64% | 63% | 57% +* |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 84% | 87% | 75% | 73% | 80% | 67% +** |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 79% | 82% | 72% | 69% | 73% | 71% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 80% | 83% | 75% | 74% | 73% | 80% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 88% | 88% | 87% | 86% | 84% | 79% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 69% | 78% | 67% | 72% | 68% | 64% +* |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 85% | 82% | 82% | 76% | 80% | 74% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 77% | 78% | 74% | 75% | 76% | 70% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 91% | 92% | 87% | 88% | 84% | 77% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 85% | 87% | 83% | 83% | 79% | 76% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 66% | 73% | 62% | 68% | 64% | 48% +*** |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 74% | 74% | 66% | 72% | 66% | 65% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 64% | 66% | 54% | 48% | 53% | 53% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 80% | 82% | 75% | 76% | 75% | 70% +** |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 84% | 86% | 82% | 80% | 86% | 79% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 78% | 80% | 77% | 80% | 81% | 81% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 71% | 75% | 78% | 74% | 76% | 64% +** |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 83% | 83% | 88% | 87% | 85% | 82% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 89% | 85% | 93% | 83% | 91% | 74% +** |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 22 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (master SEN, in het po)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|---------------------|----------------|------|-------------------|-----------------------|------|-------------------|
| | I | C sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 75% | 71% | 77% | 55% | ++ | 80% | 55% | +++ |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 81% | 49% | * | 81% | 47% | 65% | 45% | |
| Ik heb voldoende vak kennis | 81% | 83% | | 91% | 85% | 92% | 86% | |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 92% | 83% | * | 94% | 88% | 94% | 87% | |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 88% | 82% | | 93% | 85% | 92% | 81% | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 74% | 74% | | 84% | 83% | 81% | 85% | |
| ... de baan in het onderwijs | 77% | 77% | | 85% | 91% | 86% | 87% | |
| ... met de inhoud van het werk | 79% | 81% | | 83% | 87% | 77% | 87% | |
| ... met het salaris | 31% | 27% | | 36% | 42% | 24% | 29% | |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 31% | 34% | | 32% | 46% | 29% | 35% | |
| ... de werkdruk | 12% | 10% | | 15% | 13% | 8% | 19% | ---- |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 75% | 52% | * | 80% | 66% | 68% | 72% | ---- |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 56% | 56% | | 62% | 60% | 59% | 70% | |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 44% | 26% | * | 45% | 39% | 38% | 24% | |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 40% | 36% | | 44% | 54% | 45% | 63% | ---- |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 22% | 23% | | 26% | 25% | 18% | 14% | |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 2,9 | 2,9 | | 2,5 | 2,5 | 3,3 | 3,4 | |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 2,9 | 2,6 | | 3,6 | 2,9 | 3,9 | 2,6 | |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 5,7 | 6,6 | | 6,2 | 8,0 | 7,5 | 8,2 | |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 15,1 | 18,3 | | 14,9 | 16,4 | 16,4 | 16,9 | |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 17,6 | 20,1 | | 16,5 | 20,4 | 18,1 | 20,2 | |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 15,8 | 18,6 | | 14,2 | 17,5 | 16,4 | 17,0 | |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 34% | 42% | | 38% | 39% | 41% | 42% | |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 26% | 28% | | 27% | 24% | 29% | 29% | |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 45% | 48% | | 55% | 47% | 53% | 48% | |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 70% | 60% | * | 82% | 60% | 72% | 60% | |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 58% | 53% | | 70% | 53% | 65% | 55% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 23 Tijdsbesteding en professionele organisatie (master SEN, in het po)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 32% | 39% | 34% | 37% | 37% | 37% | +++ |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 12% | 13% | 13% | 15% | 14% | 16% | |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 13% | 15% | 10% | 13% | 13% | 13% | |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 8% | 5% | 5% | 6% | 5% | +* |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 13% | 7% | * 11% | 11% | -*** 12% | 11% | -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 11% | 3% | * 15% | 5% | +** 5% | 5% | -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 3% | 3% | 3% | 3% | 4% | 3% | |
| Coördinatie en overleg | 5% | 5% | 5% | 5% | 6% | 6% | +** |
| Overige activiteiten | 4% | 5% | 4% | 6% | 5% | 4% | +** |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | 62% | 67% | 71% | 73% | 68% | 72% | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 57% | 71% | 57% | 73% | 58% | 79% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 41% | 62% | 44% | 57% | 48% | 59% | |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 19% | 26% | 21% | 31% | 27% | 25% | |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 9% | 14% | 11% | 13% | 15% | 16% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 28% | 28% | 38% | 41% | 34% | 36% | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 52% | 60% | 66% | 71% | 57% | 63% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 52% | 57% | 65% | 75% | 66% | 70% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 53% | 66% | 66% | 72% | 64% | 66% | |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 56% | 67% | 69% | 75% | 58% | 73% | |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 62% | 67% | 71% | 73% | 68% | 72% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 24 Onderzoekende houding (master SEN, in het po)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 64% | 34% | * | 78% | 45% | | 61% | 31% | |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 42% | 26% | * | 59% | 35% | | 60% | 19% | +++ |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 62% | 40% | * | 77% | 44% | | 71% | 35% | + |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 67% | 35% | * | 88% | 48% | | 81% | 29% | +++ |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 69% | 59% | * | 81% | 58% | | 76% | 56% | |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 83% | 87% | | 89% | 89% | | 90% | 87% | |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 82% | 76% | | 86% | 85% | | 89% | 76% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 60% | 50% | * | 66% | 57% | | 63% | 57% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 90% | 66% | * | 93% | 68% | | 81% | 66% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 25 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (master SEN, in het vo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 97% | 87% | * 98% | 88% | 96% | 89% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 86% | 82% | 84% | 70% | 77% | 60% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 97% | 81% | * 90% | 75% | 91% | 81% |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 98% | 86% | * 92% | 80% | 90% | 86% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 53% | 48% | 62% | 44% | 62% | 25% +* |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 54% | 63% | 52% | 43% | 55% | 43% |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 77% | 82% | 78% | 74% | 74% | 58% |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 83% | 74% | 70% | 72% | 71% | 50% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 79% | 83% | 74% | 65% | 70% | 65% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 92% | 83% | 92% | 84% | 81% | 66% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 74% | 77% | 72% | 62% | 74% | 62% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 69% | 72% | 60% | 52% | 70% | 63% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 71% | 54% | * 62% | 39% | 58% | 31% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 89% | 81% | 86% | 75% | 81% | 84% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 79% | 80% | 76% | 65% | 70% | 82% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 66% | 63% | 62% | 59% | 56% | 56% |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 59% | 52% | 68% | 53% | 54% | 44% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 58% | 53% | 54% | 35% | 66% | 27% +** |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 76% | 72% | 74% | 63% | 72% | 60% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 75% | 77% | 70% | 62% | 78% | 75% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 65% | 62% | 64% | 60% | 65% | 68% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 66% | 55% | 72% | 46% | 66% | 35% |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 80% | 72% | 74% | 66% | 76% | 48% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 89% | 78% | 92% | 66% | 84% | 57% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 26 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (master SEN, in het vo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 70% | 72% | 62% | 47% | 57% | 44% |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 46% | 39% | 50% | 20% | 43% | 17% |
| Ik heb voldoende vakkennis | 88% | 84% | 92% | 83% | 82% | 88% |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 87% | 80% | 88% | 82% | 93% | 82% |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 86% | 89% | 94% | 81% | +* | 90% 94% |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 81% | 78% | 92% | 82% | 87% | 83% |
| ... de baan in het onderwijs | 89% | 85% | 98% | 82% | 90% | 85% |
| ... met de inhoud van het werk | 83% | 87% | 92% | 81% | 85% | 83% |
| ... met het salaris | 43% | 50% | 46% | 49% | 53% | 52% |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 39% | 37% | 38% | 49% | 32% | 43% |
| ... de werkdruk | 20% | 25% | 25% | 18% | 28% | 6% +** |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 75% | 51% | * 73% | 65% | 66% | 52% |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 48% | 48% | 58% | 49% | 46% | 43% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 39% | 27% | 52% | 51% | 40% | 34% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 40% | 37% | 42% | 49% | 45% | 39% |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 14% | 14% | 27% | 21% | 13% | 19% |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 7,1 | 8,2 | 5,5 | 6,3 | 10,7 | 7,1 |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 4,4 | 4,1 | 5,3 | 4,4 | 6,5 | 3,6 |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 7,5 | 6,6 | 3,8 | 4,4 | 6,1 | 6,5 |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 13,2 | 13,2 | 11,1 | 13,8 | 13,2 | 11,6 |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 18,4 | 18,7 | 15,9 | 16,7 | 20,5 | 21,0 |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 19,6 | 20,0 | 15,1 | 16,2 | 19,7 | 15,4 |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 42% | 66% | 56% | 55% | +* | 60% 69% |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 25% | 51% | 38% | 37% | +* | 33% 50% |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 54% | 62% | 63% | 69% | | 55% 63% |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 65% | 49% | * | 77% | 68% | 64% 68% |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 50% | 53% | 67% | 36% | +** | 64% 68% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 27 Tijdsbesteding en professionele organisatie (master SEN, in het vo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 37% | 42% | 35% | 42% | 37% | 48% | |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 12% | 11% | 12% | 13% | 16% | 8% | +** |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 12% | 20% | 10% | 12% | 12% | 15% | +* |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 8% | 8% | 6% | 7% | 7% | 7% | |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 11% | 6% | 8% | 7% | 9% | 7% | |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 9% | 2% | 17% | 5% | 4% | 3% | *** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 3% | 3% | 4% | 4% | 3% | 2% | |
| Coördinatie en overleg | 4% | 5% | 5% | 6% | 5% | 5% | |
| Overige activiteiten | 3% | 5% | 4% | 5% | 6% | 6% | |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 65% | 65% | 75% | 57% | 72% | 83% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 47% | 62% | 52% | 60% | 52% | 67% | |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 36% | 48% | 42% | 46% | 49% | 52% | |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 22% | 24% | 35% | 43% | 34% | 45% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 13% | 6% | 6% | 21% | 10% | 24% | -* |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 26% | 23% | 35% | 34% | 34% | 30% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 39% | 47% | 54% | 68% | 51% | 54% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 36% | 39% | 48% | 63% | 60% | 51% | |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 34% | 45% | 46% | 59% | 53% | 74% | |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 47% | 55% | 58% | 68% | 52% | 61% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 28 Onderzoekende houding (master SEN, in het vo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 65% | 38% | * | 67% | 41% | | 60% | 33% | |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 41% | 23% | * | 56% | 41% | | 55% | 23% | |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 65% | 47% | * | 67% | 43% | | 63% | 32% | |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 65% | 33% | * | 83% | 47% | | 76% | 21% | + |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 70% | 57% | | 75% | 63% | | 75% | 63% | |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 86% | 88% | | 81% | 82% | | 84% | 90% | |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 85% | 81% | | 88% | 74% | | 75% | 86% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 63% | 61% | | 65% | 46% | | 58% | 64% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 85% | 63% | * | 88% | 72% | | 75% | 73% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 29 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (master SEN, met Lerarenbeurs)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 96% | 93% | 93% | 90% | 93% | 89% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 82% | 82% | 79% | 80% | 76% | 73% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 93% | 92% | 92% | 88% | 88% | 82% |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 93% | 91% | 91% | 88% | 89% | 83% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 62% | 67% | 61% | 57% | 60% | 58% |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 65% | 72% | 57% | 60% | 61% | 56% |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 84% | 86% | 76% | 75% | 79% | 71% |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 81% | 82% | 72% | 71% | 74% | 70% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 79% | 82% | 73% | 74% | 72% | 75% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 89% | 88% | 89% | 84% | 86% | 78% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 74% | 80% | 71% | 71% | 72% | 71% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 82% | 80% | 77% | 70% | 75% | 73% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 76% | 74% | 69% | 68% | 69% | 65% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 91% | 90% | 86% | 88% | 85% | 84% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 84% | 84% | 81% | 79% | 79% | 77% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 66% | 72% | 62% | 67% | 60% | 57% |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 72% | 70% | 65% | 70% | 58% | 64% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 64% | 64% | 55% | 46% | 54% | 48% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 80% | 81% | 75% | 74% | 74% | 71% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 85% | 87% | 81% | 80% | 80% | 77% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 76% | 80% | 74% | 79% | 77% | 79% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 71% | 72% | 75% | 69% | 71% | 64% |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 83% | 82% | 85% | 79% | 80% | 79% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 89% | 83% | * 93% | 79% | 88% | 70% +** |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 30 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (master SEN, met Lerarenbeurs)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|------|-------------------|----------------|------|-------------------|-----------------------|------|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 74% | 72% | * | 75% | 56% | +*** | 73% | 61% | |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 76% | 45% | * | 73% | 40% | | 65% | 38% | |
| Ik heb voldoende vak kennis | 83% | 84% | | 91% | 86% | | 90% | 90% | |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 91% | 85% | * | 93% | 85% | | 95% | 87% | |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 89% | 85% | | 92% | 86% | | 92% | 89% | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 77% | 77% | | 85% | 84% | | 78% | 80% | |
| ... de baan in het onderwijs | 83% | 82% | | 86% | 88% | | 87% | 83% | |
| ... met de inhoud van het werk | 80% | 83% | | 84% | 85% | | 78% | 85% | |
| ... met het salaris | 32% | 31% | | 40% | 45% | | 33% | 32% | |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 33% | 36% | | 31% | 45% | | 31% | 38% | |
| ... de werkdruk | 13% | 11% | | 17% | 15% | | 13% | 15% | |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 79% | 55% | * | 79% | 64% | | 67% | 67% | -*** |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 56% | 57% | | 61% | 56% | | 53% | 61% | |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 47% | 28% | * | 48% | 38% | | 38% | 32% | -* |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 42% | 38% | | 43% | 49% | | 43% | 55% | -** |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 21% | 22% | | 25% | 24% | | 16% | 14% | |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 4,1 | 3,8 | | 3,1 | 3,2 | | 5,4 | 3,9 | |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 3,1 | 2,8 | | 3,6 | 3,4 | | 4,4 | 3,2 | |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 5,8 | 6,4 | | 5,7 | 7,5 | | 7,0 | 6,8 | |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 14,9 | 17,8 | | 14,1 | 16,0 | | 16,2 | 17,2 | |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 18,2 | 20,5 | | 16,4 | 20,4 | | 19,6 | 19,9 | |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 16,7 | 18,7 | | 14,1 | 17,7 | | 17,5 | 17,0 | |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 36% | 49% | | 42% | 45% | | 42% | 45% | |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 28% | 34% | | 29% | 29% | | 32% | 35% | |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 48% | 56% | | 60% | 55% | +* | 54% | 53% | |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 71% | 63% | * | 82% | 65% | | 68% | 59% | |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 57% | 56% | | 70% | 57% | | 60% | 55% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 31 Tijdsbesteding en professionele organisatie (master SEN, met Lerarenbeurs)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 33% | 39% | 34% | 39% | 37% | 39% | +* |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 12% | 12% | 13% | 15% | 15% | 14% | |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 13% | 16% | 11% | 12% | 12% | 13% | +* |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 8% | 5% | 6% | 6% | 7% | |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 12% | 7% | * 10% | 10% | -*** 11% | 10% | -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 11% | 3% | * 15% | 5% | +*** 5% | 4% | -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 3% | 3% | 3% | 3% | 3% | 3% | |
| Coördinatie en overleg | 5% | 6% | 5% | 6% | 6% | 5% | +** |
| Overige activiteiten | 4% | 5% | 3% | 5% | 5% | 5% | |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 62% | 70% | 72% | 70% | 63% | 69% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 53% | 69% | 56% | 68% | 56% | 70% | |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 39% | 59% | 45% | 55% | 46% | 55% | |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 19% | 26% | 25% | 30% | 25% | 29% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 9% | 11% | 12% | 14% | 12% | 14% | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 28% | 27% | 38% | 40% | 34% | 31% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 49% | 60% | 65% | 69% | 55% | 59% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 49% | 57% | 63% | 72% | 64% | 63% | |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 48% | 65% | 63% | 69% | 60% | 63% | |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 54% | 66% | 68% | 70% | 56% | 70% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 32 Onderzoekende houding (master SEN, met Lerarenbeurs)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 63% | 38% | * | 76% | 45% | | 60% | 32% | |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 43% | 27% | * | 60% | 35% | | 58% | 20% | *** |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 63% | 43% | * | 75% | 44% | | 64% | 39% | |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 66% | 38% | * | 88% | 45% | *** | 81% | 28% | *** |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 70% | 63% | * | 81% | 62% | +* | 74% | 54% | |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 84% | 89% | | 89% | 90% | | 86% | 86% | |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 83% | 80% | | 86% | 85% | | 86% | 78% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 63% | 53% | * | 66% | 58% | | 56% | 56% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 89% | 70% | * | 92% | 72% | | 78% | 68% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 33 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (master SEN, zonder Lerarenbeurs)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 99% | 95% | 89% | 90% | 89% | 91% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 83% | 82% | 76% | 80% | 73% | 68% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 89% | 89% | 97% | 86% | +* | 91% 85% |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 90% | 91% | 95% | 86% | 87% | 83% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 58% | 64% | 54% | 51% | 61% | 56% |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 63% | 69% | 54% | 52% | 56% | 54% |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 82% | 86% | 62% | 65% | 76% | 75% |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 73% | 80% | 73% | 62% | 60% | 62% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 81% | 82% | 73% | 65% | 64% | 72% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 86% | 87% | 76% | 82% | 75% | 71% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 58% | 70% | 46% | 61% | 63% | 59% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 81% | 74% | 86% | 68% | 77% | 74% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 73% | 72% | 76% | 65% | 74% | 68% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 88% | 91% | 89% | 81% | 83% | 85% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 82% | 86% | 78% | 76% | 77% | 72% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 65% | 71% | 57% | 58% | 61% | 53% |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 66% | 68% | 59% | 64% | 68% | 63% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 57% | 62% | 46% | 47% | 48% | 55% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 76% | 78% | 71% | 69% | 72% | 69% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 79% | 79% | 81% | 71% | 84% | 74% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 75% | 73% | 84% | 71% | 74% | 81% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 66% | 66% | 81% | 68% | 77% | 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 | 75% | 74% | 78% | 77% | 84% | 68% +* |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 88% | 78% | * 92% | 76% | 85% | 75% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 34 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (master SEN, zonder Lerarenbeurs)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 75% | 65% * | 62% | 48% | 63% | 45% |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 69% | 47% * | 73% | 45% | 43% | 49% -*** |
| Ik heb voldoende vak kennis | 81% | 80% | 84% | 83% | 89% | 77% |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 91% | 79% * | 95% | 86% | 89% | 83% |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 82% | 82% | 92% | 82% | 89% | 88% |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 71% | 71% | 92% | 81% | 84% | 83% |
| ... de baan in het onderwijs | 67% | 72% | 92% | 85% | 85% | 84% |
| ... met de inhoud van het werk | 80% | 79% | 92% | 86% | 77% | 79% |
| ... met het salaris | 38% | 35% | 28% | 52% | 26% | 28% -** |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 33% | 31% | 56% | 45% | 30% | 50% -** |
| ... de werkdruk | 15% | 20% | 14% | 20% | 7% | 16% |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 62% | 47% * | 78% | 61% | 63% | 72% -** |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 49% | 48% | 64% | 55% | 57% | 68% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 30% | 25% | 33% | 40% | 28% | 29% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 33% | 31% | 56% | 50% | 42% | 58% |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 15% | 17% | 25% | 20% | 11% | 15% |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 3,0 | 5,1 | 4,7 | 5,4 | 4,8 | 4,3 |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 3,3 | 3,2 | 4,4 | 3,7 | 4,1 | 3,5 |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 6,6 | 7,0 | 9,3 | 7,9 | 9,0 | 8,8 |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 14,7 | 16,6 | 17,4 | 15,7 | 16,8 | 19,3 |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 17,3 | 19,2 | 19,6 | 19,6 | 19,6 | 23,2 |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 16,7 | 18,0 | 19,1 | 17,8 | 17,7 | 20,9 |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 36% | 41% | 43% | 41% | 48% | 48% |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 23% | 28% | 26% | 28% | 28% | 39% |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 44% | 43% | 37% | 45% | 51% | 55% |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 61% | 49% * | 69% | 53% | 66% | 69% |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 54% | 44% | 60% | 43% | 62% | 56% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 35 Tijdsbesteding en professionele organisatie (master SEN, zonder Lerarenbeurs)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 34% | 43% | 32% | 40% | 39% | 38% | +*** |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 12% | 12% | 16% | 14% | 13% | 14% | |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 14% | 16% | 9% | 12% | 12% | 14% | |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 8% | 7% | 6% | 5% | 6% | |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 13% | 6% | * 12% | 10% | -** 12% | 11% | -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 10% | 2% | * 12% | 4% | 4% | 4% | -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 2% | 2% | 3% | 3% | 4% | 3% | |
| Coördinatie en overleg | 5% | 5% | 5% | 6% | 6% | 6% | |
| Overige activiteiten | 4% | 5% | 3% | 4% | 5% | 5% | |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 60% | 65% | 54% | 72% | 77% | 80% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 63% | 69% | 57% | 68% | 54% | 79% | -* |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 47% | 61% | 60% | 54% | 53% | 61% | |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 20% | 26% | 23% | 29% | 31% | 28% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 10% | 14% | 9% | 12% | 16% | 15% | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 29% | 25% | 46% | 40% | 30% | 41% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 50% | 60% | 60% | 62% | 55% | 73% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 50% | 55% | 63% | 71% | 66% | 70% | |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 56% | 60% | 63% | 67% | 65% | 69% | |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 55% | 66% | 63% | 71% | 57% | 76% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 36 Onderzoekende houding (master SEN, zonder Lerarenbeurs)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 65% | 30% | * | 69% | 37% | | 49% | 37% | -** |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 44% | 23% | * | 51% | 28% | | 56% | 21% | |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 65% | 36% | * | 80% | 35% | | 63% | 36% | |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 68% | 32% | * | 80% | 35% | | 73% | 32% | |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 65% | 52% | * | 66% | 54% | | 64% | 52% | |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 81% | 84% | | 77% | 85% | | 91% | 87% | |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 77% | 70% | | 83% | 81% | | 81% | 85% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 55% | 48% | | 54% | 49% | | 66% | 63% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 86% | 50% | * | 77% | 63% | -* | 72% | 57% | -** |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 37 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (master SEN, werkzaam in een professionele schoolorganisatie)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 96% | 94% | 94% | 93% | 93% | 93% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 83% | 80% | 78% | 81% | 76% | 78% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 93% | 92% | 93% | 88% | 92% | 86% |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 93% | 94% | 95% | 91% | +* | 91% 91% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 62% | 71% | 57% | 59% | 69% | 60% +** |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 66% | 76% | 61% | 62% | 56% | 54% |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 83% | 88% | 74% | 76% | 80% | 75% |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 81% | 84% | 74% | 77% | 72% | 72% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 79% | 80% | 74% | 78% | 71% | 73% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 90% | 90% | 90% | 88% | 85% | 84% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 71% | 77% | 69% | 80% | 71% | 65% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 85% | 85% | 79% | 78% | 79% | 77% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 77% | 77% | 72% | 75% | 75% | 67% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 90% | 93% | 88% | 88% | 85% | 83% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 84% | 90% | 79% | 78% | 81% | 78% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 68% | 73% | 65% | 75% | 63% | 58% |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 73% | 71% | 70% | 72% | 60% | 64% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 63% | 65% | 57% | 54% | 58% | 58% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 80% | 82% | 76% | 78% | 75% | 73% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 85% | 87% | 80% | 83% | 84% | 84% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 78% | 78% | 77% | 80% | 81% | 82% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 73% | 73% | 76% | 73% | 74% | 64% |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 84% | 82% | 86% | 87% | 82% | 75% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 89% | 86% | 93% | 85% | 89% | 79% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 38 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (master SEN, werkzaam in een professionele schoolorganisatie)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 76% | 70% | 72% | 55% | 71% | 52% |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 74% | 46% | * 76% | 51% | 59% | 41% |
| Ik heb voldoende vak kennis | 85% | 86% | 93% | 89% | 90% | 86% |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 92% | 86% | 93% | 93% | 92% | 92% |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 91% | 85% | 93% | 91% | 94% | 87% |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 82% | 81% | 91% | 89% | 85% | 90% |
| ... de baan in het onderwijs | 84% | 81% | 93% | 90% | 91% | 92% |
| ... met de inhoud van het werk | 86% | 87% | 89% | 89% | 83% | 85% |
| ... met het salaris | 38% | 34% | 40% | 45% | 29% | 30% |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 40% | 39% | 42% | 49% | 42% | 38% |
| ... de werkdruk | 16% | 17% | 17% | 17% | 12% | 18% |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 80% | 62% | * 84% | 70% | 75% | 74% -* |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 69% | 67% | 71% | 62% | 68% | 69% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 50% | 37% | * 52% | 45% | 46% | 38% |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 43% | 41% | 48% | 55% | 46% | 55% |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 24% | 29% | 31% | 24% | *** 22% | 17% |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 4,8 | 4,0 | 3,7 | 6,3 | 5,2 | 5,8 |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 3,8 | 2,7 | 4,5 | 3,7 | 5,1 | 3,7 |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 7,4 | 6,4 | 7,4 | 8,2 | 7,7 | 8,5 |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 16,7 | 18,3 | 15,6 | 17,4 | 18,1 | 17,6 |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 20,2 | 21,9 | 18,4 | 20,5 | 20,9 | 23,1 |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 18,5 | 20,0 | 16,7 | 20,1 | 18,1 | 18,0 |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 38% | 53% | 46% | 50% | 51% | 59% |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 27% | 34% | 31% | 38% | 34% | 47% |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 51% | 54% | 62% | 61% | 58% | 64% |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 78% | 67% | * 86% | 69% | 79% | 73% |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 64% | 56% | 72% | 56% | 73% | 61% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 39 Tijdsbesteding en professionele organisatie (master SEN, werkzaam in een professionele schoolorganisatie)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 34% | 39% | 34% | 37% | 37% | 39% | |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 12% | 13% | 14% | 15% | 14% | 14% | |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 13% | 16% | 10% | 12% | 13% | 13% | +** |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 8% | 5% | 6% | 6% | 6% | |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 12% | 7% | * 10% | 10% | -*** 11% | 10% | -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 10% | 3% | * 14% | 5% | +** 5% | 5% | -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 3% | 3% | 3% | 3% | 3% | 3% | |
| Coördinatie en overleg | 5% | 5% | 5% | 6% | 6% | 5% | |
| Overige activiteiten | 4% | 6% | 4% | 6% | 5% | 4% | +** |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 79% | 78% | 87% | 77% | 86% | 85% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | - | - | - | - | - | - | |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 63% | 80% | 68% | 73% | 77% | 73% | +** |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 28% | 33% | 34% | 45% | 39% | 39% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 13% | 16% | 16% | 16% | 16% | 16% | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 38% | 35% | 49% | 43% | 47% | 42% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 66% | 74% | 79% | 76% | 67% | 65% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 66% | 67% | 79% | 81% | 76% | 72% | |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 68% | 77% | 81% | 82% | 79% | 72% | +* |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 75% | 80% | 82% | 82% | 70% | 77% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 40 Onderzoekende houding (master SEN, werkzaam in een professionele schoolorganisatie)

| Moment in de tijd (Aandeel (zeer) mee eens) | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 68% | 37% | * | 78% | 57% | | 63% | 40% | |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 46% | 28% | * | 61% | 43% | | 64% | 23% | *** |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 68% | 41% | * | 80% | 51% | | 77% | 38% | |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 70% | 37% | * | 89% | 51% | | 81% | 37% | |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 70% | 62% | | 81% | 66% | | 74% | 68% | |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 85% | 87% | | 88% | 92% | | 89% | 87% | |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 82% | 81% | | 87% | 90% | | 90% | 83% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 62% | 55% | | 67% | 62% | | 68% | 63% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 90% | 70% | * | 91% | 69% | | 79% | 70% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 41 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (master SEN, niet werkzaam in een professionele schoolorganisatie)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 96% | 90% | 91% | 84% | 89% | 80% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 80% | 87% | 75% | 76% | 75% | 70% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 89% | 89% | 89% | 78% | 85% | 69% +* |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 92% | 86% | 87% | 81% | 86% | 75% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 61% | 59% | 63% | 45% | 57% | 55% -* |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 60% | 65% | 59% | 50% | 61% | 40% +** |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 82% | 83% | 77% | 69% | 78% | 72% +** |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 78% | 79% | 70% | 62% | 70% | 66% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 80% | 79% | 73% | 66% | 69% | 74% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 86% | 83% | 86% | 80% | 80% | 74% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 68% | 81% | 70% | 64% | 68% | 65% +** |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 78% | 73% | 77% | 66% | 75% | 53% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 75% | 68% | 67% | 57% | 66% | 57% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 91% | 84% | 88% | 82% | 80% | 81% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 84% | 76% | 82% | 74% | 73% | 64% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 64% | 66% | 62% | 58% | 63% | 47% |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 68% | 66% | 61% | 61% | 66% | 61% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 60% | 64% | 55% | 36% | 52% | 37% +** |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 78% | 77% | 74% | 66% | 72% | 63% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 82% | 81% | 84% | 72% | 81% | 77% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 74% | 77% | 75% | 71% | 74% | 74% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 67% | 70% | 74% | 62% | 70% | 60% +* |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 81% | 80% | 85% | 77% | 79% | 69% |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 89% | 80% | * 92% | 75% | 88% | 70% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 42 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (master SEN, niet werkzaam in een professionele schoolorganisatie)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 72% | 72% | 73% | 61% | 72% | 64% | +** |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 74% | 40% | * 70% | 29% | 57% | 39% | |
| Ik heb voldoende vakkennis | 79% | 74% | 88% | 76% | 89% | 79% | |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 89% | 82% | 95% | 84% | 92% | 83% | |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vakkennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 84% | 84% | 91% | 81% | 87% | 78% | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 68% | 64% | 78% | 75% | 75% | 71% | |
| ... de baan in het onderwijs | 75% | 72% | 79% | 82% | 80% | 74% | |
| ... met de inhoud van het werk | 73% | 71% | 78% | 75% | 71% | 76% | |
| ... met het salaris | 29% | 28% | 37% | 37% | 35% | 21% | |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 22% | 22% | 22% | 30% | 21% | 12% | |
| ... de werkdruk | 9% | 6% | 18% | 9% | 11% | 9% | |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 71% | 34% | * 72% | 49% | 57% | 34% | -** |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 39% | 25% | * 47% | 40% | 37% | 35% | |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 35% | 11% | * 34% | 23% | 26% | 18% | -* |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 37% | 27% | 38% | 35% | 37% | 32% | -* |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 14% | 9% | 16% | 14% | 11% | 8% | -* |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 3,1 | 3,3 | 2,6 | 1,5 | 4,3 | 2,9 | |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 2,5 | 2,1 | 2,8 | 2,3 | 3,3 | 2,0 | |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 4,6 | 5,3 | 4,3 | 5,7 | 6,3 | 4,9 | |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 12,8 | 16,9 | 13,0 | 13,1 | 13,9 | 10,8 | +** |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 15,4 | 17,2 | 15,0 | 17,8 | 16,1 | 17,3 | |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 14,5 | 16,2 | 12,8 | 14,3 | 15,0 | 13,5 | |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 33% | 38% | 41% | 45% | 39% | 32% | |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 27% | 26% | 28% | 20% | 23% | 23% | |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 43% | 44% | 48% | 44% | 48% | 41% | |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 58% | 43% | * 73% | 50% | 54% | 39% | |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 47% | 42% | 64% | 48% | 48% | 50% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 43 Tijdsbesteding en professionele organisatie (master SEN, niet werkzaam in een professionele schoolorganisatie)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 33% | 41% | 35% | 42% | 40% | 37% +*** |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 12% | 11% | 12% | 11% | 13% | 14% |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 13% | 17% | 11% | 13% | 12% | 15% |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 7% | 8% | 5% | 6% | 6% | 6% |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 13% | 7% | * 10% | 11% | -*** 11% | 10% -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 10% | 3% | * 16% | 5% | +* 4% | 4% -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 3% | 3% | 3% | 3% | 4% | 3% |
| Coördinatie en overleg | 4% | 5% | 5% | 5% | 6% | 6% |
| Overige activiteiten | 4% | 5% | 3% | 4% | 5% | 4% +** |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 42% | 44% | 53% | 48% | 48% | 39% |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | - | - | - | - | - | - |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 12% | 20% | 13% | 11% | 14% | 11% +** |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 9% | 9% | 11% | 9% | 15% | 10% |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 6% | 3% | 5% | 4% | 8% | 4% |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 14% | 10% | 24% | 21% | 17% | 17% |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 29% | 30% | 47% | 46% | 39% | 34% |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 28% | 31% | 39% | 53% | 43% | 46% |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 26% | 32% | 41% | 44% | 39% | 39% +* |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 29% | 33% | 51% | 44% | 38% | 52% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 44 Onderzoekende houding (master SEN, niet werkzaam in een professionele schoolorganisatie)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | | Tijdens master | | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|-----|-------------------|----------------|-----|-------------------|-----------------------|-----|-------------------|
| | I | C | sign ^a | I | C | sign ^b | I | C | sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 56% | 28% | * | 73% | 24% | +++ | 57% | 24% | |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 37% | 16% | * | 60% | 27% | | 57% | 16% | +++ |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 56% | 35% | * | 68% | 30% | + | 62% | 37% | |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 60% | 27% | * | 84% | 32% | +++ | 78% | 24% | +++ |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 67% | 60% | | 80% | 57% | | 73% | 45% | +++ |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 80% | 89% | | 87% | 83% | | 90% | 77% | +++ |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 82% | 73% | | 85% | 82% | | 81% | 71% | |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 58% | 46% | * | 63% | 55% | | 56% | 48% | |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 86% | 61% | * | 93% | 74% | | 80% | 73% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 45 Pedagogisch didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken (eerstegraads lerarenopleiding, in het vo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| Pedagogisch-didactische vaardigheden (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik toon in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen | 94% | 91% | 87% | 85% | 84% | 92% |
| Ik geef feedback aan leerlingen | 72% | 82% | 67% | 69% | 69% | 71% |
| Ik stimuleer het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen | 75% | 80% | 68% | 76% | 68% | 73% |
| Ik ondersteun het zelfvertrouwen van leerlingen | 79% | 86% | 76% | 79% | 70% | 85% |
| Ik laat leerlingen hardop denken | 58% | 56% | 50% | 44% | 41% | 52% |
| Ik gebruik de leertijd efficiënt | 59% | 59% | 45% | 36% | 50% | 46% |
| Ik geef duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten | 91% | 81% | * 82% | 73% | 87% | 79% |
| Ik ga tijdens de instructies na of leerlingen de leerstof hebben begrepen | 71% | 73% | 58% | 65% | 60% | 54% |
| Ik ga tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren | 68% | 74% | 57% | 63% | 63% | 57% |
| Ik zorg voor een ontspannen sfeer | 81% | 88% | 78% | 81% | 85% | 79% |
| Ik moedig kritisch denken van leerlingen aan | 70% | 71% | 67% | 63% | 76% | 66% |
| Ik stem de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen | 48% | 65% | 36% | 48% | 43% | 45% |
| Ik stem de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen | 43% | 50% | 32% | 37% | 42% | 30% |
| Ik bevorder dat leerlingen hun best doen | 80% | 80% | 70% | 72% | 66% | 67% |
| Ik zorg voor een ordelijk verloop van de les | 78% | 78% | 62% | 65% | 72% | 68% |
| Ik hanteer werkvormen die de leerling activeren | 56% | 64% | 48% | 54% | 54% | 37% +* |
| Ik zorg voor interactieve instructie- en werkvormen | 55% | 53% | 52% | 51% | 52% | 47% |
| Ik leer leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen | 69% | 58% | * 53% | 39% | 57% | 44% |
| Maatstaf pedagogisch-didactisch handelen | 69% | 70% | 61% | 61% | 63% | 61% |
| Opbrengstgericht werken (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Ik stel duidelijke en hoge doelen ten aanzien van de vaardigheden van leerlingen | 80% | 70% | * 77% | 68% | 78% | 80% |
| Ik check regelmatig of de gestelde doelen worden bereikt | 67% | 62% | 58% | 62% | 75% | 68% |
| Ik bepaal op grond van leerprestaties van leerlingen welke ontwikkelingskansen er zijn | 51% | 55% | 46% | 52% | 44% | 54% |
| Ik zoek bij opvallend of problematisch gedrag tijdig contact met de ouders, beschrijf het gedrag concreet en vraag naar hoe het gedrag thuis is | 47% | 64% | 48% | 57% | 62% | 46% +*** |
| Ik evalueer regelmatig wat ik kan verbeteren aan mijn eigen handelen als leraar | 81% | 77% | 77% | 66% | 90% | 70% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 46 Vakinhoudelijke kennis, tevredenheid met werk(aspecten), tevredenheid met bij- en nascholing, deelname aan professionele activiteiten en actieve betrokkenheid bij kennis en innovaties (eerstegraads lerarenopleiding, in het vo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Vakinhoudelijke kennis (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| Ik ervaar mijn vakinhoudelijke kennis als goed | 78% | 71% | 74% | 57% | 75% | 64% | |
| Mijn vakinhoudelijke kennis is in de afgelopen 12 maanden verbeterd | 77% | 38% | * 79% | 32% | 69% | 29% | |
| Ik heb voldoende vak kennis | 86% | 85% | 89% | 88% | 91% | 88% | |
| Ik ken verschillende manieren waarop ik mijn vakinhoudelijke kennis verder kan ontwikkelen | 93% | 80% | * 95% | 89% | 88% | 71% | |
| Ik beschik over meerdere benaderingen om mijn vak kennis effectief over te brengen op mijn leerlingen | 87% | 87% | 89% | 87% | 94% | 94% | |
| Tevredenheid met werk(aspecten) (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | |
| ... de baan als leraar | 80% | 77% | 84% | 81% | 82% | 88% | |
| ... de baan in het onderwijs | 81% | 82% | 87% | 88% | 84% | 92% | |
| ... met de inhoud van het werk | 89% | 83% | 86% | 81% | 91% | 83% | |
| ... met het salaris | 38% | 40% | 38% | 51% | 54% | 70% | |
| ... de loopbaanmogelijkheden | 35% | 36% | 42% | 42% | 34% | 58% | -* |
| ... de werkdruk | 17% | 22% | 11% | 20% | 10% | 25% | |
| Tevredenheid met bij- en nascholing (aandeel (zeer) tevreden met) | | | | | | | |
| ... de mogelijkheden tot bij- of nascholing | 75% | 51% | * 70% | 60% | -* 69% | 72% | -** |
| ... de mate waarin de school bij- of nascholing bevordert | 54% | 51% | 56% | 54% | 64% | 61% | |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua (werk)tijd | 42% | 33% | 43% | 46% | 42% | 52% | |
| ... de mate waarin de school in het geval van bij- of nascholing ondersteuning biedt qua financiering | 42% | 41% | 42% | 52% | 55% | 61% | |
| ... de mate waarin bij- of nascholing aanleiding geeft voor promotie/bevordering naar een hogere schaal | 20% | 18% | 17% | 25% | 21% | 40% | -** |
| Deelname aan professionele activiteiten (gemiddeld aantal keer per jaar) | | | | | | | |
| Gezamenlijk als team lesgeven in dezelfde klas | 4,2 | 8,8 | 4,7 | 7,9 | 3,8 | 5,1 | |
| Lessen van andere leraren bijwonen en feedback geven | 3,2 | 4,3 | 3,3 | 5,0 | 4,4 | 5,4 | |
| Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen | 4,3 | 7,4 | 4,5 | 5,5 | 4,4 | 5,1 | |
| Lesmateriaal uitwisselen met andere leraren | 12,7 | 13,5 | 13,5 | 13,7 | 16,2 | 11,4 | +* |
| Deelnemen aan discussies over de voortgang van specifieke leerlingen | 17,9 | 18,9 | 18,3 | 18,7 | 20,3 | 23,2 | |
| Samenwerken met andere leraren op mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijk standaarden voor de beoordeling en voortgang van leerlingen | 16,1 | 17,9 | 15,4 | 16,7 | 17,7 | 14,8 | |
| Actieve betrokkenheid bij ... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| ... ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal | 57% | 57% | 69% | 63% | 77% | 51% | +** |
| ... ontwikkeling van lesmethoden | 29% | 44% | 41% | 42% | 39% | 36% | |
| ... ontwikkeling curriculum/doorlopende leerlijnen | 62% | 59% | 77% | 64% | 73% | 70% | |
| ... ontwikkeling van kennis binnen de school | 53% | 45% | 58% | 66% | -* 59% | 81% | -** |
| ... veranderingen en/of innovaties in de school | 31% | 39% | 44% | 52% | 59% | 76% | |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 47 Tijdsbesteding en professionele organisatie (eerstegraads lerarenopleiding, in het vo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | | |
|--|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b | |
| Tijdsbesteding (activiteit als percentage van een gemiddelde werkweek) | | | | | | | |
| (Klassikaal) lesgeven | 40% | 44% | 42% | 44% | 45% | 43% | +* |
| Begeleiden van leerlingen (individueel of in groepjes) | 7% | 9% | 7% | 10% | 8% | 7% | +* |
| Vorbereiden van lessen en nakijken toetsen | 20% | 19% | 15% | 13% | 17% | 15% | |
| Ontwikkelen lesmateriaal en toetsen | 6% | 8% | 8% | 7% | 10% | 7% | +*** |
| Administreren en communiceren van leerlingresultaten | 11% | 5% | 5% | 7% | 7% | 6% | -*** |
| Professionalisering (o.a. opleiding en training) | 8% | 2% | 15% | 5% | 3% | 3% | -*** |
| (Bege)leiden van (beginnende) collega's | 1% | 3% | 2% | 3% | 2% | 3% | |
| Coördinatie en overleg | 3% | 5% | 4% | 6% | 5% | 6% | |
| Overige activiteiten | 3% | 5% | 3% | 5% | 4% | 10% | -*** |
| Professionele schoolorganisatie | | | | | | | |
| In mijn schoolorganisatie... (aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | | |
| ...heeft de leraar zeggenschap over de inhoud en aanpak van het onderwijs | 65% | 73% | 66% | 70% | 66% | 85% | |
| ...is er sprake van een professionele, lerende omgeving | 58% | 63% | 54% | 62% | 59% | 61% | |
| ...reflecteert de vaksectie/het team van leraren op het eigen functioneren | 47% | 52% | 49% | 55% | 58% | 58% | |
| ...observeren leraren elkaars lessen (peer review) | 26% | 29% | 29% | 43% | 40% | 57% | |
| ...observeren leraren van andere scholen of instellingen onze lessen (peer review) | 9% | 8% | 12% | 18% | 23% | 22% | |
| ...worden medewerkers beloond voor leren | 26% | 22% | 33% | 41% | 34% | 51% | |
| ...besteden mensen tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen | 41% | 55% | 53% | 65% | 54% | 60% | |
| ...herzien mensen hun mening en opvattingen als gevolg van groepsdiscussies en verzamelde informatie | 41% | 41% | 48% | 59% | 48% | 65% | |
| ...worden nieuwe inzichten toegankelijk gemaakt voor alle medewerkers | 39% | 49% | 52% | 60% | 50% | 67% | |
| ...worden initiatieven die mensen nemen gewaardeerd en erkend | 48% | 62% | 64% | 66% | 64% | 62% | +* |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel D. 48 Onderzoekende houding (eerstegraads lerarenopleiding, in het vo)

| Moment in de tijd | Bij begin master | | Tijdens master | | Na diplomering master | |
|---|------------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | I | C sign ^a | I | C sign ^b | I | C sign ^b |
| (Aandeel (zeer) mee eens) | | | | | | |
| Het lukt al best goed om te werken als onderzoekende leraar | 36% | 32% | 51% | 39% | 37% | 23% |
| Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar | 37% | 23% | * 44% | 29% | 58% | 23% +* |
| Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van leerlingen te vergroten | 31% | 34% | 39% | 35% | 48% | 31% |
| Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan | 49% | 28% | * 69% | 39% | 69% | 35% |
| Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen | 53% | 51% | 68% | 60% | 69% | 66% |
| In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs | 83% | 81% | 92% | 85% | 91% | 91% |
| Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven | 77% | 74% | 83% | 77% | 75% | 85% |
| Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen | 51% | 54% | 57% | 46% | 58% | 53% |
| Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk | 73% | 58% | * 84% | 64% | 72% | 55% |

sign^a=significante betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) bij de start
 sign^b= significantie betreft het verschil in aandeel tussen de interventiegroep (I) en controlegroep (C) t.o.v. bij de start van de masteropleiding. * = significant op 10% significantieniveau; ** = significant op 5% significantieniveau; *** = significant op 1% significantieniveau

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Bijlage E Opzet en respons schoolleiders-enquête

Opzet en respons

In 2015 en 2017 is een enquête gehouden onder schoolleiders in het kader van dit onderzoek. In 2015 zijn schoolleiders van scholen benaderd waar de interventiegroep (leraren die een masteropleiding volgen) werkzaam is. Dit betreft leraren uit de interventiegroep die in 2015 hebben meegedaan aan de enquête en gegevens over hun school hebben doorgegeven. In 2017 zijn zelfs alle schoolleiders in het vo en mbo benaderd op basis van een contactenlijst voortgekomen uit een ander onderzoeksproject. Voor het po is dezelfde strategie als in 2015 gehanteerd: via de leraren-enquête contactgegevens van scholen verzameld van de leraren die een masteropleiding volgen. De resultaten van beide enquêtejaren zijn gezamenlijk geanalyseerd.

In totaal hebben 124 schoolleiders meegedaan aan de enquête (71 in 2015 en 53 in 2017), waarvan 94 de enquête volledig hebben ingevuld. De overige 30 schoolleiders zijn op verschillende plekken in de enquête gestopt met invullen.

Achtergrondkenmerken respondenten

Van de respondenten is 30 procent werkzaam in het primair onderwijs, 60 procent in het voortgezet onderwijs en 10 procent in het middelbaar beroepsonderwijs. De respondenten hebben allemaal een leidinggevende functie zoals adjunct/interim-directeur, meerscholen directeur of schoolleider/locatieleider. Enkelen zijn hoofd P&O/HRM. Het gemiddeld aantal leerlingen per school van alle respondenten is 1.526. De kleinste school heeft 40 leerlingen en de grootste school 19.000. Mbo-instellingen zijn gemiddeld het grootst (5.768 leerlingen), daarna vo-scholen (1.403 leerlingen) en po-scholen (311 leerlingen). Het gemiddeld aantal leraren per school is 95 fte, maar varieert van minimaal 5 fte in het po tot maximaal 1.200 fte in het mbo. Mbo-scholen hebben de meeste fte's leraren in dienst (gemiddeld 309 fte), daarna vo-scholen (gemiddeld 94 fte) en dan po-scholen (gemiddeld 17 fte).

Bijlage F Matchingtabellen

Tabel F.1 Matching bij begin master SEN, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 79% | 57% | ** | 79% | 79% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 18% | 32% | ** | 18% | 17% | |
| Aandeel mbo | 4% | 11% | ** | 4% | 4% | |
| Aandeel mannen | 8% | 26% | ** | 8% | 7% | |
| Gemiddelde leeftijd | 34,2 | 32,1 | ** | 34,1 | 33,7 | |
| Aandeel allochtonen | 6% | 8% | | 6% | 7% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 50% | 46% | | 50% | 50% | |
| Aandeel LB | 40% | 39% | | 40% | 40% | |
| Aandeel LC | 8% | 12% | ** | 8% | 7% | |
| Aandeel LD | 0% | 1% | | 0% | 1% | |
| Aandeel LE | 0% | 1% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 10,3 | 8,6 | ** | 10,1 | 9,6 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 9,0 | 7,4 | ** | 8,9 | 8,4 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 72% | 67% | * | 72% | 72% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 19% | 22% | | 19% | 20% | |
| Aandeel overig dienstverband | 9% | 10% | | 9% | 8% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,7232 | 0,7524 | * | 0,7245 | 0,7337 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 93% | 77% | ** | 93% | 92% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 84% | 45% | ** | 83% | 83% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 95% | 71% | ** | 95% | 95% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 89% | 59% | ** | 88% | 88% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 68% | 47% | ** | 68% | 71% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 35% | 40% | | 35% | 29% | * |
| Stelling 7: master maakt uitvoeren hogere functie mogelijk | 31% | 47% | ** | 31% | 31% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 38% | 44% | * | 39% | 40% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 18% | 34% | ** | 19% | 17% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 71% | 28% | ** | 71% | 73% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 61% | 38% | ** | 61% | 60% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 46% | 22% | ** | 46% | 48% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 2 Matching bij begin eerstegraads lerarenopleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 2% | 57% | ** | 2% | 2% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 93% | 32% | ** | 93% | 91% | |
| Aandeel mbo | 5% | 11% | ** | 5% | 6% | |
| Aandeel mannen | 51% | 26% | ** | 50% | 43% | |
| Gemiddelde leeftijd | 37,6 | 32,1 | ** | 37,5 | 37,4 | |
| Aandeel allochtonen | 12% | 8% | * | 12% | 11% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 1% | 46% | ** | 1% | 2% | |
| Aandeel LB | 67% | 39% | ** | 66% | 64% | |
| Aandeel LC | 29% | 12% | ** | 29% | 30% | |
| Aandeel LD | 3% | 1% | * | 3% | 3% | |
| Aandeel LE | 0% | 1% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 10,0 | 8,6 | ** | 10,1 | 10,2 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 8,0 | 7,4 | | 8,0 | 7,6 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 80% | 67% | ** | 80% | 81% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 17% | 22% | | 17% | 16% | |
| Aandeel overig dienstverband | 2% | 10% | ** | 2% | 3% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,7759 | 0,7524 | | 0,7773 | 0,8036 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 92% | 77% | ** | 91% | 92% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 49% | 45% | | 48% | 49% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 84% | 71% | ** | 84% | 85% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 68% | 59% | ** | 68% | 65% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 51% | 47% | | 52% | 55% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 56% | 40% | ** | 55% | 55% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 52% | 47% | | 52% | 56% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 55% | 44% | ** | 55% | 58% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 20% | 34% | ** | 20% | 20% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 48% | 28% | ** | 47% | 49% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 57% | 38% | ** | 57% | 57% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 39% | 22% | ** | 38% | 44% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 3 Matching bij begin overige hbo-masteropleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 55% | 57% | | 54% | 51% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 30% | 32% | | 30% | 33% | |
| Aandeel mbo | 16% | 11% | | 16% | 16% | |
| Aandeel mannen | 32% | 26% | | 32% | 28% | |
| Gemiddelde leeftijd | 37,2 | 32,1 | ** | 36,8 | 36,5 | |
| Aandeel allochtonen | 8% | 8% | | 8% | 6% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 34% | 46% | ** | 34% | 36% | |
| Aandeel LB | 35% | 39% | | 34% | 34% | |
| Aandeel LC | 24% | 12% | ** | 25% | 25% | |
| Aandeel LD | 5% | 1% | ** | 5% | 4% | |
| Aandeel LE | 1% | 1% | | 1% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 12,3 | 8,6 | ** | 11,8 | 12,0 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 10,9 | 7,4 | ** | 10,5 | 10,7 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 86% | 67% | ** | 86% | 85% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 9% | 22% | ** | 10% | 10% | |
| Aandeel overig dienstverband | 4% | 10% | * | 4% | 5% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,8203 | 0,7524 | ** | 0,8192 | 0,8016 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 97% | 77% | ** | 97% | 95% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 58% | 45% | ** | 59% | 57% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 98% | 71% | ** | 98% | 95% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 95% | 59% | ** | 94% | 89% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 78% | 47% | ** | 77% | 75% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 41% | 40% | | 42% | 35% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 43% | 47% | | 43% | 44% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 47% | 44% | | 48% | 47% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 30% | 34% | | 31% | 28% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 70% | 28% | ** | 69% | 68% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 69% | 38% | ** | 69% | 64% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 44% | 22% | ** | 44% | 47% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 4 Matching bij begin willekeurige hbo-masteropleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 55% | 57% | | 56% | 53% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 39% | 32% | ** | 39% | 41% | |
| Aandeel mbo | 6% | 11% | ** | 6% | 6% | |
| Aandeel mannen | 22% | 26% | * | 23% | 20% | |
| Gemiddelde leeftijd | 35,5 | 32,1 | ** | 35,3 | 34,6 | |
| Aandeel allochtonen | | | | | | |
| Salarisschaal | 8% | 8% | | 8% | 9% | |
| Aandeel LA | 35% | 46% | ** | 35% | 34% | |
| Aandeel LB | 46% | 39% | ** | 46% | 47% | |
| Aandeel LC | 16% | 12% | * | 16% | 15% | |
| Aandeel LD | 2% | 1% | | 2% | 2% | |
| Aandeel LE | 0% | 1% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 10,5 | 8,6 | ** | 10,3 | 9,7 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 9,0 | 7,4 | ** | 8,9 | 8,3 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 76% | 67% | ** | 76% | 75% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 17% | 22% | ** | 17% | 19% | |
| Aandeel overig dienstverband | 6% | 10% | ** | 6% | 6% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,7506 | 0,7524 | | 0,7516 | 0,7571 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 93% | 77% | ** | 93% | 93% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 71% | 45% | ** | 71% | 69% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 93% | 71% | ** | 92% | 92% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 84% | 59% | ** | 84% | 81% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 65% | 47% | ** | 65% | 68% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 41% | 40% | | 41% | 39% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 38% | 47% | ** | 39% | 40% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 44% | 44% | | 45% | 46% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 21% | 34% | ** | 21% | 21% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 65% | 28% | ** | 64% | 65% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 61% | 38% | ** | 61% | 60% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 44% | 22% | ** | 43% | 46% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F.5 Matching tijdens master SEN, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 80% | 53% | ** | 79% | 80% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 16% | 35% | ** | 16% | 15% | |
| Aandeel mbo | 4% | 12% | ** | 5% | 4% | |
| Aandeel mannen | 9% | 29% | ** | 10% | 10% | |
| Gemiddelde leeftijd | 33,9 | 33,2 | | 33,0 | 33,0 | |
| Aandeel allochtonen | 6% | 9% | | 6% | 6% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 45% | 41% | | 47% | 42% | |
| Aandeel LB | 45% | 37% | ** | 43% | 47% | |
| Aandeel LC | 8% | 16% | ** | 7% | 9% | |
| Aandeel LD | 1% | 4% | ** | 1% | 1% | |
| Aandeel LE | 0% | 0% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 12,0 | 10,0 | ** | 11,1 | 11,1 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 10,6 | 8,7 | ** | 9,7 | 9,3 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 85% | 75% | ** | 82% | 83% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 11% | 18% | ** | 13% | 12% | |
| Aandeel overig dienstverband | 4% | 6% | | 4% | 3% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,7951 | 0,7863 | | 0,7971 | 0,7942 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 97% | 81% | ** | 96% | 97% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 87% | 46% | ** | 85% | 86% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 98% | 74% | ** | 98% | 97% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 94% | 63% | ** | 93% | 93% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 74% | 47% | ** | 73% | 76% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 33% | 40% | * | 33% | 33% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 31% | 51% | ** | 33% | 31% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 41% | 42% | | 43% | 37% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 15% | 33% | ** | 17% | 18% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 70% | 27% | ** | 67% | 67% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 62% | 39% | ** | 62% | 55% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 48% | 25% | ** | 45% | 38% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 6 Matching tijdens eerstegraads lerarenopleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 2% | 53% | ** | 2% | 5% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 92% | 35% | ** | 91% | 89% | |
| Aandeel mbo | 6% | 12% | * | 7% | 6% | |
| Aandeel mannen | 47% | 29% | ** | 47% | 53% | |
| Gemiddelde leeftijd | 36,7 | 33,2 | ** | 36,3 | 36,6 | |
| Aandeel allochtonen | 11% | 9% | | 9% | 12% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 1% | 41% | ** | 1% | 3% | |
| Aandeel LB | 62% | 37% | ** | 61% | 56% | |
| Aandeel LC | 33% | 16% | ** | 34% | 34% | |
| Aandeel LD | 4% | 4% | | 4% | 5% | |
| Aandeel LE | 0% | 0% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 11,1 | 10,0 | * | 11,2 | 11,7 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 9,4 | 8,7 | | 9,4 | 10,0 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 89% | 75% | ** | 88% | 86% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 9% | 18% | ** | 9% | 12% | |
| Aandeel overig dienstverband | 1% | 6% | ** | 1% | 2% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,7945 | 0,7863 | | 0,8014 | 0,8099 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 93% | 81% | ** | 93% | 92% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 44% | 46% | | 44% | 49% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 85% | 74% | ** | 85% | 85% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 69% | 63% | | 67% | 70% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 51% | 47% | | 50% | 53% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 51% | 40% | ** | 50% | 54% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 49% | 51% | | 50% | 51% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 54% | 42% | ** | 53% | 58% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 20% | 33% | ** | 21% | 24% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 50% | 27% | ** | 47% | 49% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 66% | 39% | ** | 64% | 64% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 41% | 25% | ** | 37% | 46% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 7 Matching tijdens overige hbo-masteropleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 47% | 53% | | 48% | 41% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 28% | 35% | | 29% | 31% | |
| Aandeel mbo | 25% | 12% | ** | 23% | 28% | |
| Aandeel mannen | 35% | 29% | | 35% | 37% | |
| Gemiddelde leeftijd | 37,8 | 33,2 | ** | 37,1 | 36,1 | |
| Aandeel allochtonen | 7% | 9% | | 7% | 5% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 31% | 41% | * | 32% | 28% | |
| Aandeel LB | 30% | 37% | | 32% | 35% | |
| Aandeel LC | 28% | 16% | ** | 26% | 33% | |
| Aandeel LD | 7% | 4% | | 6% | 4% | |
| Aandeel LE | 0% | 0% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 14,1 | 10,0 | ** | 13,5 | 12,8 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 13,1 | 8,7 | ** | 12,3 | 11,9 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 88% | 75% | ** | 88% | 84% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 10% | 18% | * | 10% | 13% | |
| Aandeel overig dienstverband | 2% | 6% | | 2% | 2% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,7982 | 0,7863 | | 0,7937 | 0,7706 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 94% | 81% | ** | 94% | 95% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 67% | 46% | ** | 66% | 70% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 99% | 74% | ** | 99% | 96% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 97% | 63% | ** | 97% | 94% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 72% | 47% | ** | 72% | 73% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 36% | 40% | | 38% | 36% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 35% | 51% | ** | 37% | 36% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 35% | 42% | | 37% | 43% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 21% | 33% | * | 22% | 23% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 59% | 27% | ** | 58% | 62% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 62% | 39% | ** | 61% | 64% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 37% | 25% | ** | 38% | 40% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 8 Matching tijdens willekeurige hbo-masteropleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 51% | 53% | | 51% | 48% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 41% | 35% | ** | 41% | 44% | |
| Aandeel mbo | 8% | 12% | * | 8% | 9% | |
| Aandeel mannen | 25% | 29% | | 25% | 28% | |
| Gemiddelde leeftijd | 35,4 | 33,2 | ** | 35,0 | 35,0 | |
| Aandeel allochtonen | | | | | | |
| Salarisschaal | 8% | 9% | | 7% | 8% | |
| Aandeel LA | 29% | 41% | ** | 30% | 27% | |
| Aandeel LB | 48% | 37% | ** | 46% | 48% | |
| Aandeel LC | 19% | 16% | | 19% | 21% | |
| Aandeel LD | 3% | 4% | | 3% | 3% | |
| Aandeel LE | 0% | 0% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 12,1 | 10,0 | ** | 11,8 | 11,8 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 10,6 | 8,7 | ** | 10,3 | 10,2 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 86% | 75% | ** | 86% | 85% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 11% | 18% | ** | 11% | 12% | |
| Aandeel overig dienstverband | 3% | 6% | ** | 3% | 2% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,7954 | 0,7863 | | 0,8013 | 0,8026 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 95% | 81% | ** | 95% | 95% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 71% | 46% | ** | 69% | 71% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 94% | 74% | ** | 94% | 93% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 87% | 63% | ** | 86% | 86% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 66% | 47% | ** | 66% | 65% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 39% | 40% | | 40% | 40% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 37% | 51% | ** | 38% | 41% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 44% | 42% | | 44% | 46% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 18% | 33% | ** | 19% | 21% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 62% | 27% | ** | 60% | 62% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 63% | 39% | ** | 62% | 62% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 44% | 25% | ** | 43% | 40% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F.9 Matching na diplomering master SEN, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 79% | 53% | ** | 74% | 69% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 17% | 35% | ** | 21% | 24% | |
| Aandeel mbo | 5% | 12% | ** | 5% | 6% | |
| Aandeel mannen | 7% | 30% | ** | 9% | 14% | |
| Gemiddelde leeftijd | 33,5 | 33,0 | | 32,0 | 32,1 | |
| Aandeel allochtonen | 5% | 8% | * | 6% | 7% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 38% | 41% | | 47% | 44% | |
| Aandeel LB | 50% | 37% | ** | 40% | 41% | |
| Aandeel LC | 10% | 16% | ** | 12% | 13% | |
| Aandeel LD | 1% | 3% | ** | 1% | 2% | |
| Aandeel LE | 0% | 0% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 11,7 | 10,5 | ** | 10,5 | 9,6 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 10,1 | 9,1 | ** | 8,8 | 8,2 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 84% | 82% | | 79% | 85% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 13% | 14% | | 18% | 13% | |
| Aandeel overig dienstverband | 3% | 3% | | 3% | 2% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,7984 | 0,7979 | | 0,7777 | 0,8367 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 95% | 76% | ** | 93% | 91% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 82% | 37% | ** | 75% | 78% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 97% | 70% | ** | 95% | 92% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 90% | 58% | ** | 84% | 84% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 68% | 43% | ** | 64% | 65% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 32% | 37% | | 31% | 26% | * |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 27% | 51% | ** | 34% | 36% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 31% | 39% | ** | 37% | 30% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 12% | 33% | ** | 19% | 13% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 68% | 24% | ** | 55% | 54% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 56% | 37% | ** | 52% | 46% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 46% | 21% | ** | 35% | 37% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 10 Matching na diplomering eerstegraads lerarenopleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 1% | 53% | ** | 2% | 6% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 91% | 35% | ** | 90% | 83% | |
| Aandeel mbo | 7% | 12% | | 8% | 11% | |
| Aandeel mannen | 39% | 30% | | 40% | 43% | |
| Gemiddelde leeftijd | 34,3 | 33,0 | | 33,7 | 37,1 | |
| Aandeel allochtonen | 10% | 8% | | 12% | 11% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 0% | 41% | ** | 0% | 4% | |
| Aandeel LB | 31% | 37% | | 37% | 30% | |
| Aandeel LC | 36% | 16% | ** | 40% | 33% | |
| Aandeel LD | 33% | 3% | ** | 23% | 33% | |
| Aandeel LE | 0% | 0% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 11,7 | 10,5 | | 11,6 | 13,0 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 9,9 | 9,1 | | 9,9 | 11,2 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 91% | 82% | | 90% | 88% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 9% | 14% | | 10% | 11% | |
| Aandeel overig dienstverband | 0% | 3% | | 0% | 1% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,8617 | 0,7979 | * | 0,8761 | 0,8487 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 93% | 76% | ** | 92% | 92% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 50% | 37% | * | 48% | 48% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 86% | 70% | ** | 83% | 86% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 76% | 58% | ** | 73% | 73% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 54% | 43% | | 57% | 56% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 57% | 37% | ** | 57% | 56% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 50% | 51% | | 52% | 55% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 56% | 39% | ** | 53% | 57% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 10% | 33% | ** | 12% | 21% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 53% | 24% | ** | 53% | 59% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 74% | 37% | ** | 72% | 75% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 51% | 21% | ** | 47% | 49% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 11 Matching na diplomering overige hbo-masteropleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 56% | 53% | | 57% | 55% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 29% | 35% | | 29% | 30% | |
| Aandeel mbo | 15% | 12% | | 13% | 15% | |
| Aandeel mannen | 33% | 30% | | 34% | 32% | |
| Gemiddelde leeftijd | 35,5 | 33,0 | * | 34,6 | 35,3 | |
| Aandeel allochtonen | 4% | 8% | | 4% | 4% | |
| Salarisschaal | | | | | | |
| Aandeel LA | 34% | 41% | | 35% | 32% | |
| Aandeel LB | 32% | 37% | | 34% | 35% | |
| Aandeel LC | 21% | 16% | | 20% | 22% | |
| Aandeel LD | 13% | 3% | ** | 10% | 9% | |
| Aandeel LE | 0% | 0% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 12,9 | 10,5 | ** | 12,2 | 12,5 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 11,5 | 9,1 | ** | 10,7 | 11,1 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 92% | 82% | * | 91% | 91% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 7% | 14% | | 8% | 7% | |
| Aandeel overig dienstverband | 1% | 3% | | 1% | 2% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,8555 | 0,7979 | * | 0,8525 | 0,8400 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 94% | 76% | ** | 93% | 94% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 74% | 37% | ** | 72% | 73% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 99% | 70% | ** | 99% | 97% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 96% | 58% | ** | 96% | 92% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 69% | 43% | ** | 69% | 73% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 34% | 37% | | 34% | 30% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 32% | 51% | ** | 31% | 33% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 34% | 39% | | 36% | 31% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 18% | 33% | ** | 19% | 22% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 68% | 24% | ** | 66% | 66% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 64% | 37% | ** | 62% | 61% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 37% | 21% | ** | 37% | 33% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)

Tabel F. 12 Matching na diplomering willekeurige hbo-masteropleiding, alle onderwijssectoren

| | Voormatching | | | Na matching | | |
|--|--------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | I | C | sign. | I | C | sign. |
| Onderwijssector | | | | | | |
| Aandeel primair onderwijs | 66% | 53% | ** | 63% | 64% | |
| Aandeel voortgezet onderwijs | 28% | 35% | ** | 30% | 28% | |
| Aandeel mbo | 7% | 12% | ** | 7% | 7% | |
| Aandeel mannen | 15% | 30% | ** | 17% | 19% | |
| Gemiddelde leeftijd | 33,9 | 33,0 | | 33,6 | 34,0 | |
| Aandeel allochtonen | | | | | | |
| Salarisschaal | 5% | 8% | | 6% | 6% | |
| Aandeel LA | 33% | 41% | ** | 36% | 41% | |
| Aandeel LB | 45% | 37% | ** | 42% | 37% | |
| Aandeel LC | 15% | 16% | | 15% | 14% | |
| Aandeel LD | 7% | 3% | ** | 6% | 7% | |
| Aandeel LE | 0% | 0% | | 0% | 0% | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijs | 11,9 | 10,5 | ** | 11,4 | 10,9 | |
| Gemiddeld aantal jaar ervaring in onderwijssector | 10,3 | 9,1 | ** | 9,8 | 9,3 | |
| Type aanstelling | | | | | | |
| Aandeel vaste dienst | 86% | 82% | | 85% | 83% | |
| Aandeel tijdelijke dienst | 11% | 14% | | 12% | 14% | |
| Aandeel overig dienstverband | 2% | 3% | | 2% | 1% | |
| Gemiddelde aanstelling in fte | 0,8153 | 0,7979 | | 0,8181 | 0,8327 | |
| Mening t.a.v. masteropleiding (% mee eens) | | | | | | |
| Stelling 1: master verhoogt kennisniveau van leraren | 94% | 76% | ** | 93% | 94% | |
| Stelling 2: master verbetert ped-did. vaardigheden | 77% | 37% | ** | 72% | 74% | |
| Stelling 3: master leidt tot betere prestaties leerlingen | 96% | 70% | ** | 94% | 95% | |
| Stelling 4: master verbreedt professionele blik leraren | 89% | 58% | ** | 87% | 87% | |
| Stelling 5: master leidt tot onderzoekende houding | 67% | 43% | ** | 66% | 68% | |
| Stelling 6: master heeft invloed op anderen binnen team | 35% | 37% | | 32% | 28% | |
| Stelling 7: master maakt uitoefenen hogere functie mogelijk | 30% | 51% | ** | 34% | 33% | |
| Stelling 8: master bevordert mobiliteit tussen onderwijssectoren | 35% | 39% | | 34% | 34% | |
| Stelling 9: master bevordert mobiliteit binnen onderwijs | 13% | 33% | ** | 17% | 16% | |
| Stelling 10: master bevordert overstap uit onderwijs | 66% | 24% | ** | 57% | 60% | |
| Stelling 11: master maakt lerarenberoep aantrekkelijker | 60% | 37% | ** | 57% | 55% | |
| Stelling 12: school stimuleert volgen masteropleiding | 45% | 21% | ** | 40% | 39% | |

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

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

Bron: Lerarenenquête effecten masteropleiding (2014-2017), analyse SEO Economisch Onderzoek (2017)



seo economisch onderzoek

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