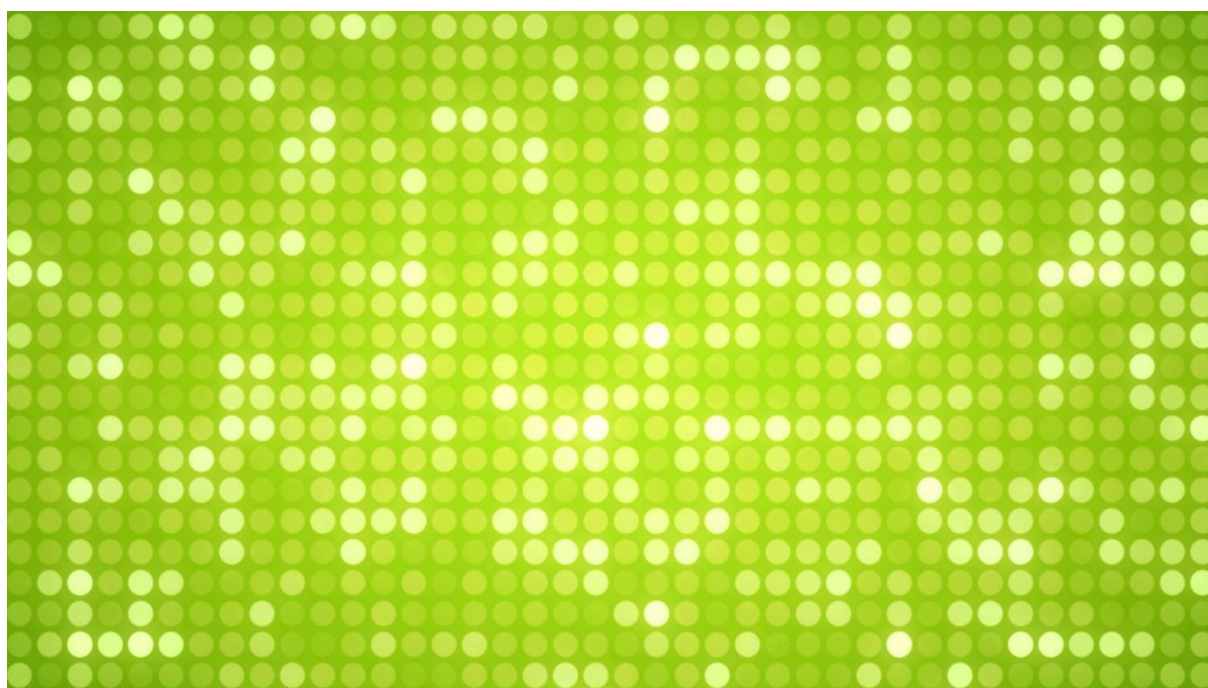


# Evaluatie Teambeurs Primair Onderwijs

Samen volgen van een masteropleiding



WOUTER SCHENKE  
ARWEN VAN STIGT

EMINA VAN DEN BERG

DUBRAVKA KNEZIC  
MARCO SNOEK

---

CIP-gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag

# Evaluatie Teambeurs Primair Onderwijs

Samen volgen van een masteropleiding

Schenke, W., Van den Berg, E., Knezic, D., Van Stigt, A., & Snoek, M.  
Kohnstamm Instituut, Amsterdam.

(Rapport 1083, projectnummer 40772)

ISBN 978-94-6321-151-2

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

In opdracht van:  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Uitgave en verspreiding:  
Kohnstamm Instituut  
Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam  
Tel.: 020-214 1400  
[www.kohnstammstituut.nl](http://www.kohnstammstituut.nl)  
© Copyright Kohnstamm Instituut, 2022

---

# Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	4
1 Inleiding en methode	8
1.1 Meerwaarde masteropleiding niet altijd gerealiseerd	8
1.2 Doelen Teambeurs PO	9
1.3 Onderzoeksvragen	10
1.4 Eerder uitgevoerde onderzoeken naar masteropleidingen	10
1.5 Methoden, dataverzameling en data-analyse	12
1.6 Leeswijzer	17
2 Voor de start van de masteropleiding	18
2.1 Kenmerken van deelnemende leraren	18
2.2 Bekendheid met de Teambeurs	19
2.3 Aanvraag Teambeurs	20
2.4 Afstemming van de invulling van het opleidingsprogramma	21
2.5 Teamkarakter in masteropleidingen	22
2.6 Afspraken en verwachtingen	23
2.7 Samengevat	27
3 Tijdens de masteropleiding	28
3.1 Samen met collega's een masteropleiding volgen	28
3.2 Positie van deelnemende leraren in school	29
3.3 Bijdragen aan team- en schoolontwikkeling	30
3.4 Samengevat	32
4 Na afronding van de masteropleiding	34
4.1 Positie van deelnemende leraren in school	34
4.2 Kennisdeling na afronding van de opleiding	36
4.3 Bijdragen aan team- en schoolontwikkeling	38
4.4 Borging en inbedding in strategisch beleid	40
4.5 Samengevat	42
5 Stimulerende factoren en knelpunten	44
5.1 Stimulerende factoren en knelpunten	44
5.2 Samengevat	46
6 Conclusies en aanbevelingen voor verder beleid	48
6.1 Afspraken en verwachtingen met de Teambeurs	48
6.2 Samen een opleiding volgen en positie van leraren tijdens de opleiding	49
6.3 Team- en schoolontwikkeling na de opleiding	49
6.4 Stimulerende en belemmerende factoren	50
6.5 Discussie en aanbevelingen voor praktijk en beleid	50

---

Bijlagen	54
Bijlage 1 Tabellenboek leraren (Teambeurs en Lerarenbeurs)	54
Bijlage 2 Tabellenboek schoolleiders betrokken bij de Teambeurs	66
Bijlage 3 Tabellenboek bestuurders betrokken bij de Teambeurs	74
Bijlage 4 Casebeschrijving ontwikkelde master	77
Bijlage 5 Casebeschrijvingen gevolgde masters	80
Literatuur	114
Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	115

# Managementsamenvatting

## Evaluatie van de Teambeursregeling Primair Onderwijs

Naast de bestaande Regeling Lerarenbeurs liep in de periode 2017–2021 de Regeling Teambeurs Primair Onderwijs (PO). De Teambeurs PO bestond uit een subsidie voor het gezamenlijk volgen van eenzelfde masteropleiding door een lerarenteam, met een minimum van twee leraren die werkzaam zijn bij eenzelfde schoolbestuur. De subsidie betrof een vergoeding van de studiekosten<sup>1</sup>, studieverlof voor het volgen van de masteropleiding en uren voor het benutten en inbedden van de nieuw opgedane kennis voor de ontwikkeling van de school tijdens de opleiding en in het jaar na afloop. Daarnaast zijn er drie masteropleidingen ontwikkeld met middelen uit de Teambeursregeling. In opdracht van het ministerie van OCW is een meerjarig evaluatieonderzoek uitgevoerd door een onderzoeksconsortium van Kohnstamm Instituut, SEO Economisch Onderzoek en het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

## Onderzoeksvragen en methode

In de oorspronkelijke onderzoeksopzet (eind 2017) zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

1. In hoeverre draagt het werken met teambeurzen bij aan de inbedding van de masteropleiding binnen het strategisch beleid, de verbeterambitie en het personeelsbeleid van de school?
2. In welke mate profiteren de deelnemende leraren van het collectieve karakter van de teambeurs?
3. In welke mate profiteren teamleden die niet deelnemen aan de masteropleiding van het feit dat collega's een masteropleiding volgen en welke activiteiten zijn in dat kader ondernomen?
4. Op welke wijze is het gesprek tussen schoolbestuur en opleidingsinstituut vormgegeven, tot welke afspraken heeft dat geleid en wat levert dat op voor het opleidingsinstituut en het schoolbestuur?
5. Hoe wordt de aanvullende ruimte na afloop van de masteropleiding vormgegeven en welke resultaten in termen van kennisbenutting, duurzaamheid en borging levert dat op voor de school en de leraar?

In 2020 zijn de volgende onderzoeksvragen toegevoegd op verzoek van het ministerie van OCW, met meer focus op de bijdrage van het volgen van een (team)master aan team- en schoolontwikkeling en borging van opgedane kennis en inzichten.

6. Zijn er van tevoren heldere afspraken gemaakt met de deelnemende leraren over de schoolontwikkeldoelen van de Teambeurs en hun rol in het bereiken van deze doelen?
7. In hoeverre krijgen deelnemende leraren mogelijkheden aangeboden om hun ontwikkelde kennis en vaardigheden in te zetten in school?

---

<sup>1</sup> De vergoeding bestond uit collegegeld (maximaal 7000 euro per studiejaar), studiekosten (maximaal 350 euro per studiejaar) en reiskosten (maximaal 350 euro per studiejaar).

- 
8. In hoeverre zijn de schoolontwikkeldoelen waartoe de Teambeurs is aangevraagd bereikt en wat zijn bevorderende en belemmerende factoren hierin?
  9. Hoe zorgen scholen voor borging en verduurzaming van de gemaakte schoolontwikkeling (met name na afloop van de subsidie)?
  10. Welke rol spelen schoolleiders in het behouden en (blijven) boeien van de deelnemende leraren en welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren schoolleiders hierin?
  11. In hoeverre zijn er aspecten van strategisch personeelsbeleid aanwezig bij de scholen ten aanzien van de Teambeurs?

De Teambeursregeling, Rondes 1 en 2, is onderzocht middels een mixed methods aanpak. Per cohort zijn metingen verricht via enquêtes en interviews. De enquêtes zijn uitgezet onder deelnemende leraren van de Teambeurs, hun schoolleider en bestuurder, en ter vergelijking ook naar leraren in het primair onderwijs die een Lerarenbeurs ontvingen. De interviews in negen casestudies zijn gehouden met deelnemende leraren, hun schoolleider en vertegenwoordigers van besturen en lerarenopleidingen. Daarnaast is een casestudie uitgevoerd naar een ontwikkelde masteropleiding. Leraren die zijn uitgevallen of vertraging hebben opgelopen vallen buiten de scope van het onderzoek.

## Conclusies

### *Afspraken en verwachtingen van de Teambeurs*

Bij de aanvraag van de Teambeurs zijn bestuurders, schoolleiders en leraren betrokken geweest. Schoolleiders voelden zich gestimuleerd om na te denken wat het volgen van een masteropleiding betekent voor de ontwikkelagenda van de school. Afspraken en verwachtingen over de rol van de leraren tijdens de opleiding en daarna zijn echter vaak niet concreet genoeg geweest volgens de leraren. Afstemming tussen een schoolbestuur en de opleiding over de Teambeurs vond soms wel en soms niet plaats.

In de drie masteropleidingen die met middelen van de Teambeursregeling zijn ontwikkeld stonden de samenwerking in het team en de verbinding tussen de deelnemers en hun eigen school centraal. Bij de ontwikkeling werkten de hogescholen en de betrokken besturen intensief samen. Voor zeven van de tien aanvragen voor te ontwikkelen masteropleidingen geldt dat de opleiding niet is geaccrediteerd of dat er onvoldoende studenten waren ingeschreven.

### *Samen een opleiding volgen en verspreiden van kennis*

Het samen volgen van een masteropleiding zorgt ervoor dat leraren elkaar motiveren in het blijven volgen van de opleiding. Ook ervaren leraren met een Teambeurs meer steun van hun schoolleider. Dit lijkt een onderscheidend kenmerk ten opzichte van de Lerarenbeurs, waar de betrokkenheid van de schoolleider soms beperkt is waardoor masteropleide leraren in een isolement kunnen blijven.

Het verspreiden en benutten van kennis uit de masteropleiding, zoals het verzorgen van input tijdens werkoverleg, vindt op kleine schaal plaats in het eerste jaar van de masteropleiding. Leraren met een Teambeurs bereiken daarbij directe collega's, collega's die wat verder van hun af staan en ouders. Leraren met een Teambeurs zetten hun kennis iets vaker in voor schoolbrede veranderingen dan leraren met een Lerarenbeurs, die dat veelal doen ter verbetering van hun eigen lessen.

### *Team- en schoolontwikkeling na de opleiding*

Het merendeel van de leraren met een Teambeurs is na afloop van de opleiding actiever betrokken bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school, wordt regelmatig beschouwd als

---

expert op een bepaald gebied, neemt vaker zelf de leiding bij besprekingen met collega's en krijgt vaker het voortouw bij het uitvoeren van innovaties. Dit geldt in mindere mate voor leraren met een Lerarenbeurs. Zeven op de tien leraren met een Teambeurs hebben uren voor kennisinbedding na de opleiding ontvangen; zij gebruiken die tijd om blijvende aandacht te geven aan de nieuw opgedane inzichten, bijvoorbeeld in het beleid van de school.

Er lijkt meer sprake van strategisch personeelsbeleid op scholen met een Teambeurs dan op scholen met een Lerarenbeurs. Een overgroot deel van de leraren met een Teambeurs geeft aan dat hun schoolleider bevordert dat zij betrokken raken bij besluitvorming en invloed hebben op de invulling van hun functie.

#### *Stimulerende en belemmerende factoren*

De Teambeursregeling laat zijn kracht zien op het moment dat er sprake is van een hecht team van leraren dat voldoende tijd en ruimte vindt om kennis en inzichten uit de masteropleiding in school te benutten voor team- en schoolontwikkeling. Bevorderende factoren zijn de eigen inzet en doorzettingsvermogen, gevolgd door de steun en stimulans vanuit de schoolleider, draagvlak onder collega's op school en aansluiting van de opleiding op vraagstukken op school. Belemmerende factoren voor het bereiken van de doelen gericht op team- en of schoolontwikkeling zijn vooral het gebrek aan tijd (ook bij collega's) en de omstandigheden op school vanwege corona.

#### *Aanbevelingen voor praktijk en beleid*

Een eerste aanbeveling is om na te gaan in hoeverre de rol van de schoolleider ook bij de reguliere Lerarenbeurs sterker benadrukt en gefaciliteerd kan worden. De betrokkenheid van schoolleiders komt in de Teambeurs tot uiting doordat zij deelnemende leraren actief positioneren, door ze trekkers te maken van projecten, ze te betrekken bij de organisatie van studiedagen, ze verantwoordelijk te maken voor de organisatie van intervisie, etc.

Een tweede aanbeveling is om in de regeling op te nemen dat leraren uren voor kennisbenutting tot hun beschikking krijgen in het jaar na afronding van de opleiding. De Teambeursregeling had een stimulerende werking op de condities die bijdragen aan het benutten van expertise die ontwikkeld wordt binnen een masteropleiding ten behoeve van het team en de school.

Een derde aanbeveling luidt om het minimumaantal van twee deelnemende leraren per bestuur op te hogen naar drie leraren. Bij voorkeur werken deze leraren op eenzelfde school, zodat een leraar niet de enige is in school en zij elkaar kunnen versterken. Het collectieve karakter van de Teambeurs van deelnemende leraren aan een masteropleiding werkt positief uit als leraren elkaar goed (leren) kennen. Het zorgt voor onderlinge steun en voor een sterkere rol binnen de school met meer mogelijkheid tot impact op collega's.

Een vierde aanbeveling is dat opleidingen rekening houden in hun programma met een mogelijke samenwerking van leraren die werken bij eenzelfde bestuur. Dit vraagt van opleidingen een andere insteek, namelijk om niet alleen de individuele ontwikkeling van de deelnemende leraren centraal te stellen, maar ook de ontwikkeling van teams in scholen. Dit kan bijvoorbeeld door expliciet ruimte te bieden voor het verbinden en toepassen van opleidingsinhouden in de praktijk van de school.

Een vijfde aanbeveling is om de Lerarenbeursregeling zo aan te passen dat individuele leraren een vast en persoonlijk subsidiebedrag aanvragen en dat leraren ook de mogelijkheid krijgen om zich in te schrijven met meerdere mensen vanuit een team en met betrokkenheid van de opleiding, de

---

schoolleider en het bestuur. Het is de moeite waard om na te gaan of de voordelen van zowel Teambeurs als Lerarenbeurs ondergebracht kunnen worden in één regeling, waarmee persoonlijke, professionele ontwikkeling van leraren alsook team- en schoolontwikkeling gestimuleerd worden.



# 1 Inleiding en methode

Naast de bestaande Regeling Lerarenbeurs liep in de periode 2017-2021 de Regeling Teambeurs Primair Onderwijs (PO). De Regeling Teambeurs PO ontstond vanuit de ambitie van de directie Primair Onderwijs van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en van de PO-Raad, om het aantal masteropgeleide leraren in het basisonderwijs te vergroten. In opdracht van het ministerie van OCW is een meerjarig evaluatieonderzoek uitgevoerd door een onderzoeksconsortium van Kohnstamm Instituut, SEO Economisch Onderzoek en het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

## 1.1 Meerwaarde masteropleiding niet altijd gerealiseerd

Voorafgaand aan het ontstaan van de Regeling Teambeurs is bekend uit onderzoek dat masteropleidingen een potentiële meerwaarde hebben voor leraren en scholen, maar dat die meerwaarde niet in alle gevallen gerealiseerd wordt (Heyma e.a., 2017; Snoek, 2014). Achtergrond is dat het aanvragen van een lerarenbeurs een individueel initiatief is van een leraar, waar de betrokkenheid vanuit de school beperkt is. Gevolg is dat de potentiële meerwaarde niet altijd gerealiseerd wordt door een aantal belemmerende factoren:

- De doelen van de opleiding sluiten niet voldoende aan bij de strategische doelen van de schoolorganisatie. Dit kan te maken hebben met opleidingsprogramma's die niet adaptief inspelen op de concrete behoefte van scholen of met schoolbesturen die hun schoolbeleid niet actief verbinden met de potentie van (leraren die) masteropleidingen (volgen).
- Het volgen van masteropleidingen is niet altijd ingebed in het strategische personeelsbeleid van de school. Masteropleidingen worden dan vooral gezien als een persoonlijke en individuele keuze op basis van de eigen behoefte van een leraar en niet als een strategische investering van en kans voor de school.
- De leraar die een masteropleiding volgt kan zich bevinden in een isolement ten opzichte van het eigen team en ten opzichte van de school als geheel wanneer hij/zij de enige is die een masteropleiding volgt (of gevolgd heeft). Dit speelt met name in scholen met een klein aantal masteropgeleide leraren.
- De schoolorganisatie heeft vaak geen duidelijke rollen voor leraren die een masterkwalificatie verworven hebben, waardoor er weinig ruimte is om de nieuw verworven inhoudelijke en onderzoeksmatige kennis en innovatie-kwaliteiten in te zetten binnen de school.

Deze factoren kunnen in verschillende mate in scholen spelen en elkaar onderling ook versterken. Gevolg kan dan zijn dat masteropgeleide leraren niet of onvoldoende in staat zijn om hun nieuw verworven kennis en kwaliteiten te delen met collega's en in te zetten buiten de context van de eigen lessen en de eigen klassen. De mogelijkheden die masteropleidingen bieden ten aanzien van kennisbenutting binnen de school blijven dan onderbenut.

---

## 1.2 Doelen Teambeurs PO

Onderliggend aan de ambitie van het ministerie van OCW om het aantal masteropgeleide leraren in het primair onderwijs te vergroten via subsidieregelingen, is de veronderstelling dat een meer gevarieerd team binnen een basisschool bijdraagt aan verbetering van de onderwijskwaliteit, een sterkere benutting van kennis en onderzoek opgedaan uit de masteropleiding binnen scholen en aan een meer aantrekkelijk en minder individualistisch lerarenberoep. Om deze ambitie te realiseren is het van belang om de hierboven geschetste belemmerende factoren weg te nemen.

De Teambeurs is in twee rondes uitgezet: in 2017 en in 2018. De Teambeursregeling kende de volgende uitgangspunten:

- 1 De Teambeursregeling bestond uit het gezamenlijk volgen van eenzelfde masteropleiding door een lerarenteam uit het primair onderwijs, met een minimum van twee leraren die werkzaam zijn bij eenzelfde bestuur. De subsidie betrof een vergoeding van de studiekosten<sup>2</sup>, studieverlof voor het volgen van de masteropleiding en tijd voor het inbedden van de nieuw opgedane kennis door leraren voor de ontwikkeling van de eigen school en was ook gericht op activiteiten om de kennis in te bedden in het bredere schoolteam door andere leraren in de school te betrekken en gezamenlijk te werken aan schoolontwikkeling. Daarbij was er de mogelijkheid om verlofuren aan te vragen voor het jaar na afloop van de opleiding bedoeld voor kennisinbedding.
- 2 De Teambeursregeling ging uit van een aanvraag door het schoolbestuur. Dit hield in dat er in de aanvraag toelichting gevraagd werd over de strategische ambitie en visie op bestuursniveau ten aanzien van de masteropgeleide leraren. Een uitgangspunt van de Teambeursregeling was dat al voorafgaand aan het opleidingstraject afspraken zouden worden gemaakt over de inzet van kennis en vaardigheden van alle betrokken actoren gedurende het opleidingstraject en daarna.
- 3 De Teambeursregeling ging uit van deelname van meerdere leraren vanuit één schoolbestuur. De achterliggende gedachte was dat dit voorkomt dat leraren in een isolement komen. Ze zouden een sparringpartner hebben binnen de eigen organisatie en zich zo ook sterker konden profileren in de school.
- 4 De Teambeursregeling bood expliciet (financiële) ruimte om tijdens de opleiding verbindingen te leggen met en activiteiten te organiseren voor collega's binnen de school. Dit had als doel om kennisdeling en kennisbenutting te stimuleren al tijdens de opleiding om (de rest van) het team te laten profiteren van het feit dat een collega een masteropleiding volgt en betreft het team bij het leerproces en schoolontwikkeling.
- 5 De Teambeursregeling had als doel om het gesprek tussen het schoolbestuur en het opleidingsinstituut te stimuleren, om daarmee de verbinding tussen opleidingsdoelen en ontwikkelvraag van de school of het bestuur te versterken. Het idee was dat dit de adaptiviteit van het opleidingsinstituut stimuleerde en condities creëerde voor een goede inbedding van het opleidingstraject binnen de school/het bestuur.
- 6 In de Teambeursregeling was de mogelijkheid om een aanvullende facilitering van de afgestudeerde masterleraar na afloop van de opleiding – het 'derde jaar' aan te vragen. Dit had als doel om de inbedding van de kennis, inzichten en producten die tijdens de masteropleiding zijn opgedaan en ontwikkeld, te ondersteunen. Ook was het idee dat hiermee het oppakken van nieuwe rollen door de masteropgeleide leraar werd gestimuleerd. Daarmee kon de Regeling bijdragen aan duurzame implementatie en benutting van de masteropleiding binnen de school.

---

<sup>2</sup> De vergoeding bestond uit collegegeld (maximaal 7000 euro per studiejaar), studiekosten (maximaal 350 euro per studiejaar) en reiskosten (maximaal 350 euro per studiejaar).

- 
- 7 Daarnaast bestond de Teambeursregeling uit een subsidiemogelijkheid om een nieuwe teamgerichte masteropleiding te ontwikkelen, in nauwe afstemming tussen een opleidingsinstituut en één of meer schoolbesturen.

### 1.3 Onderzoeksvragen

In de oorspronkelijke opzet van het onderzoek (eind 2017) zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

1. In hoeverre draagt het werken met teambeurzen bij aan de inbedding van de masteropleiding binnen het strategisch beleid, de verbeterambitie en het personeelsbeleid van de school?
2. In welke mate profiteren de deelnemende leraren van het collectieve karakter van de teambeurs?
3. In welke mate profiteren teamleden die niet deelnemen aan de masteropleiding van het feit dat collega's een masteropleiding volgen en welke activiteiten zijn in dat kader ondernomen?
4. Op welke wijze is het gesprek tussen schoolbestuur en opleidingsinstituut vormgegeven, tot welke afspraken heeft dat geleid en wat levert dat op voor het opleidingsinstituut en het schoolbestuur?
5. Hoe wordt de aanvullende ruimte na afloop van de masteropleiding vormgegeven en welke resultaten in termen van kennisbenutting, duurzaamheid en borging levert dat op voor de school en de leraar?

In 2020 zijn daar de volgende onderzoeksvragen aan toegevoegd op verzoek van het ministerie, met meer focus op de bijdrage van het volgen van een (team)master aan team- en schoolontwikkeling en borging van opgedane kennis en inzichten.

6. Zijn er van tevoren heldere afspraken gemaakt met de deelnemende leraren over de schoolontwikkeldoelen van de Teambeurs en hun rol in het bereiken van deze doelen?
7. In hoeverre krijgen deelnemende leraren mogelijkheden aangeboden om hun ontwikkelde kennis en vaardigheden in te zetten in school?
8. In hoeverre zijn de schoolontwikkeldoelen waartoe de Teambeurs is aangevraagd bereikt en wat zijn bevorderende en belemmerende factoren hierin?
9. Hoe zorgen scholen voor borging en verduurzaming van de gemaakte schoolontwikkeling (met name na afloop van de subsidie)?
10. Welke rol spelen schoolleiders in het behouden en (blijven) boeien van de deelnemende leraren en welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren schoolleiders hierin?
11. In hoeverre zijn er aspecten van strategisch personeelsbeleid aanwezig bij de scholen ten aanzien van de Teambeurs?

### 1.4 Eerder uitgevoerde onderzoeken naar masteropleidingen

Uit eerder onderzoek naar de effecten van masteropleidingen door Heyma et al. (2017) blijkt dat de impact van de masteropleiding op leraren en hun omgeving te verklaren is via twee getrapte mechanismen die gelden voor alle onderzochte typen masteropleidingen:

- De impact van masteropleidingen op leraren

Doordat een masteropleiding leidt tot verdieping van de kennis en vaardigheden van leraren, kijken masteropleide leraren met nieuwe ogen naar hun eigen praktijk en kunnen ze die duiden met behulp 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 en op de pedagogisch-didactische aanpakken die binnen de school

---

gehanteerd worden en op hun rol daarbij. Verder gaan ze hun routines kritisch bekijken, heroverwegen en doorbreken en ontwikkelen ze meer zelfvertrouwen en zekerheid (onder andere omdat ze hun opvattingen beter kunnen onderbouwen met theorie en concepten en daar taal voor beschikbaar hebben). Als gevolg hiervan durven ze meer out-of-the-box te werken bij het verbeteren en vernieuwen van hun onderwijs. Dit alles als aan de voorwaarde wordt voldaan dat de opleiding in het curriculum, de theorie, de verwerkingsopdrachten en het onderzoek een actieve verbinding legt met de dagelijkse praktijk van de leraren.

- De impact van masterleraren op hun omgeving

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 en onderzoek en kritische reflectie binnen de school te stimuleren. Zo kunnen ze bijdragen aan een meer innovatieve en onderzoekende cultuur binnen de school. Leraren die hun expertise ontwikkelen kunnen die expertise inzetten in nieuwe rollen, als inhoudelijk (taal-, reken-, cultuur-)coördinator, leraaronderzoeker, coach voor collega's, projectleider, onderwijsontwikkelaar, etc. Daarmee ontstaan nieuwe mogelijkheden in de loopbaanontwikkeling van leraren.

De voorwaarden hiervoor zijn dat de rol die ze pakken aansluit bij de agenda van de leidinggevende en de school (daar moeten 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 en ze erkend worden in hun (nieuw verworven) expertise. Ook belangrijk is dat ze collega's hebben die als gelijkwaardige gesprekspartners fungeren en mogelijkheden nemen en krijgen om nieuwe rollen te pakken die hun eigen lespraktijk en klassen overstijgen.

Deze twee mechanismen treden niet altijd beide en in dezelfde mate op. Als opleidingsinstituut en school gescheiden van elkaar opereren en er weinig verbinding is tussen opleiding en school, zowel in termen van curriculum(doelen), de betrokkenheid van de leraar als het beleid van de school komen niet al deze effecten tot stand. Bij de Teambeursregeling is geprobeerd om dit te ondervangen door de doelen van de masteropleiding en de ontwikkelvragen van de school met elkaar te verbinden en meer dialoog tussen de verschillende actoren tot stand te brengen.

Uit andere studies die betrekking hebben op de Lerarenbeurs komt naar voren dat er veel bekend is over de aanvragen, toekenningen en de activiteiten die deelnemende leraren volgen voor hun opleiding, maar dat informatie over kennisbenutting binnen de school vaak ontbreekt (Heijnen et al., 2015; Kurver et al., 2015; Van der Ploeg, 2017). Een veronderstelling bij de introductie van de Teambeurs is dat door tijd en ruimte te faciliteren voor leraren, het voor hen mogelijk wordt om de opgedane kennis te delen met collega's in school. Een belangrijk knelpunt – namelijk gebrek aan tijd en ruimte – lijkt daarmee ondervangen te zijn. Wel is bekend uit onderzoek dat nieuwe kennis die één of enkele leraren hebben opgedaan niet zo makkelijk door te geven is aan andere collega's. Dit geldt bijvoorbeeld voor kennis die docentonderzoekers ontwikkelen en voor inzichten die leraren opdoen in kennisnetwerken. Een reden hiervoor kan zijn dat er onvoldoende sprake is van een lerende cultuur in school (Boogaard et al., 2017).

---

## 1.5 Methoden, dataverzameling en data-analyse

### 1.5.1 Afbakening van dit onderzoek

In dit onderzoek zijn zowel Ronde 1 als Ronde 2 van de Teambeursregeling onderzocht middels een mixed methods aanpak met kwalitatieve en kwantitatieve elementen. We verbinden aan het kwantitatieve beeld uit verschillende en herhaalde enquêtes de uit casestudies afkomstige kwalitatieve informatie. Leraren die zijn uitgevallen of vertraging hebben opgelopen vallen buiten de scope van het onderzoek. Vanuit de enquête is op basis van enkele uitvallers wel bekend dat zij de combinatie werken en studeren te zwaar vonden en daardoor gestopt zijn met de Teambeurs. Dit beeld komt ook naar voren uit de casestudies.

De enquêtes (zie paragraaf 1.5.2) zijn niet ingericht als harde effectmeting op uitkomsten van Teambeurs en Lerarenbeurs, er zijn geen significantietoetsen uitgevoerd. Eventuele andere effectmaten (zoals impact op kwaliteit van het handelen van leraren of leerresultaten van leerlingen) vallen buiten de bedoelingen van dit onderzoek.

De Teambeursregeling kent ook toekenningen voor het ontwikkelen van masteropleidingen. De onderzoeksvragen zijn geformuleerd voor Teambeurzen waar leraren aan deelnemen. Voor deze nieuw te ontwikkelen opleidingen kan de impact op leraren, collega's en scholen niet onderzocht worden, omdat daar nog geen leraren aan deelnemen. Er is voor gekozen om om het beoogde ontwerp van de opleiding en de manier van samenwerking tussen opleiding en schoolbestuur te analyseren in het licht van de beoogde doelen van de Teambeurs (zie paragraaf 1.5.3).

### 1.5.2 Enquêtes

Voor het verkrijgen van een breed en meer representatief beeld van de opbrengsten en ontwikkelingen bij scholen en leraren met een Teambeurs, is gebruik gemaakt van (herhaalde) enquêtes. Hiervoor zijn niet alleen jaarlijks de betreffende leraren benaderd, maar ook hun schoolleiders en eenmalig bij de start de betrokken bestuurders.

Omdat er sprake is van twee rondes van de Teambeurs, is bij het uitzetten van de enquêtes rekening gehouden met het moment waarop de Teambeurs is verstrekt en daarmee het volgen van de masteropleiding is gestart. Gegeven de looptijd van het onderzoek is ronde 1 van de Teambeurs vier jaar lang gevolgd en ronde 2 drie jaar. Vanuit efficiencyoverwegingen is er driemaal een enquête gehouden onder ronde 1 van de Teambeurs en tweemaal onder ronde 2 (zie Tabel 1.1). In het tweede studiejaar van iedere ronde zijn geen enquêtes uitgezet, omdat dat jaar de minste informatie oplevert die nodig is voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen (zie paragraaf 1.3) en om de onderzoeksbelasting onder de betreffende leraren en schoolleiders enigszins te beperken.

Tabel 1.1 Schematisch overzicht van de gehouden enquêtes

Schematisch ziet de aanpak van de enquêtes er als volgt uit:

	2018	2019	2020	2021
Teambeurs Ronde 1	Meting 1	-	Meting 2	Meting 3
Teambeurs Ronde 2		Meting 1	-	Meting 2

De inhoud van de enquêtes is afgestemd op de fase waarin de leraar zich bevindt binnen de looptijd van de masteropleiding/Teambeurs:

- 
- In het eerste opleidingsjaar (meting 1) is met name gevraagd naar de bekendheid met de subsidieregeling, de mening daarover, redenen voor deelname en verwachtingen. Daarnaast zijn ook vragen gesteld die inzicht geven in de stand van zaken rondom een aantal aspecten binnen de school/het bestuur waarop veranderingen verwacht worden door het volgen van de masteropleiding. Daarmee fungeert deze meting als een nulmeting voor de latere metingen. De enquêtevragen zijn zoveel mogelijk gebaseerd op het instrumentarium dat beschikbaar is vanuit eerder onderzoek naar de effecten van de masteropleiding (Heyma et al., 2017) en van onderzoek naar de Lerarenbeurs door Heijnen et al. (2015), Kurver et al. (2015) en Van der Ploeg (2017).
  - In het eerste jaar na afstuderen (meting 2) lag de focus van de enquête op het resultaat van het volgen van de masteropleiding en de manier waarop nieuwe kennis wordt ingebed in de school/het schoolbestuur. Er is gevraagd naar dezelfde aspecten waarop effecten van de Teambeurs werden verwacht in meting 1. Hiermee zijn mogelijke veranderingen tussen de verschillende meetmomenten vastgesteld. Door deze opzet zijn behaalde resultaten op een meer objectiverende manier vastgesteld dan door middel van directe bevraging naar veranderingen. In deze meting is tevens gevraagd naar succes- en risicofactoren ten aanzien van het benutten en verspreiden van de door masteropgeleide leraren nieuwverworven kennis en inzichten, en de aanwezigheid van strategisch personeelsbeleid, waarbij voor het instrumentarium gebruik is gemaakt van inzichten uit eerder onderzoek van Boogaard et al. (2017) en Reezigt et al. (2019).
  - Specifiek voor ronde 1 heeft er een derde meting plaatsgevonden (meting 3) in het tweede jaar na afstuderen. Deze meting was bedoeld om inzicht te geven in de robuustheid van de resultaten na afstuderen en eventuele verdere ontwikkelingen na afronding van de masteropleiding, zoals (betere) borging van de opbrengsten.

### Vergelijking met de Lerarenbeurs

Om vast te stellen of de Teambeurs andere en vooral aanvullende opbrengsten heeft ten opzichte van de Lerarenbeurs, zijn binnen dit onderzoek ook leraren bevraged die in het po werken en op eenzelfde moment met een soortgelijke masteropleiding zijn gestart via de Lerarenbeurs als de leraren met een Teambeurs. Door deze leraren vervolgens (grotendeels) dezelfde vragen voor te leggen als de leraren met een Teambeurs met betrekking tot aspecten waarop veranderingen worden verwacht, zijn uitkomsten bij de Teambeurs en Lerarenbeurs naast elkaar gelegd om daarmee eventuele verschillen vast te stellen. De groep leraren met een Lerarenbeurs fungeert zoals controlegroep om de meerwaarde van de Teambeurs vast te stellen.

### Respons op de enquêtes

Voor het benaderen van de bij de Teambeurs betrokken leraren, schoolleiders en bestuurders is gebruik gemaakt van de contactgegevens die vanuit de Teambeursaanvraag bekend zijn bij DUS-I. Jaarlijks is op ons verzoek door DUS-I een check gedaan op eventuele gewijzigde gegevens ten opzichte van het moment van de aanvraag. Deze check betrof niet alleen gewijzigde contactgegevens, maar ook of de leraren nog deelnamen aan de Teambeurs om te voorkomen dat reeds gestopte personen benaderd werden voor het onderzoek<sup>3</sup>. De leraren met een Lerarenbeurs zijn geselecteerd en via e-mail benaderd voor deelname aan de enquêtes door de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).

Tabel 1.2 toont de behaalde respons per meting en per benaderde doelgroep. Hieruit is af te lezen dat de respons op meting 3 relatief het laagst is van alle metingen. De absolute aantallen gerespondeerde leraren en schoolleiders bieden voor die meting bovendien onvoldoende houvast om representatieve conclusies trekken over de (verdere) opbrengsten van de masteropleiding in het tweede jaar na

---

<sup>3</sup> Deze doelgroep valt namelijk buiten de scope van dit onderzoek.

afstuderen. We besteden daarom weinig aandacht aan deze meting in het rapport. Voor de volledigheid zijn de uitkomsten van meting 3 wel opgenomen in Bijlage 1 en Bijlage 2. De respons op meting 1 en meting 2 achtten we wel afdoende om representatieve conclusies op te baseren.

Tabel 1.2 Responsoverzicht enquêtes

	Aantal uitgenodigd	Aantal respondenten	Respon- percentage
<b>Meting 1</b>			
Leraren met een Teambeurs	212	125	59%
Schoolleiders van leraren met een Teambeurs*	(+/-) 112	70	63%**
Bestuurders van leraren met een Teambeurs	(+/-) 66	24	36%**
Leraren met een Lerarenbeurs	1.480	422	29%
<b>Meting 2</b>			
Leraren met een Teambeurs	155	67	43%
Schoolleiders van leraren met een Teambeurs*	(+/-) 57	39	68%**
Leraren met een Lerarenbeurs	1.387	168	12%
<b>Meting 3</b>			
Leraren met een Teambeurs	66	12	18%
Schoolleiders van leraren met een Teambeurs*	(+/-) 21	9	43%**
Leraren met een Lerarenbeurs	639	39	6%

\* zijn via de aanvragers bekend vanuit het aanvraagformulier benaderd.

\*\* dit responspercentage dient anders geïnterpreteerd te worden, omdat er per Teambeurs sprake kan zijn van meer betrokken schoolleiders. Dit is niet bekend vanuit de aanvraag en ook niet apart uitgevraagd.

## Analyse van de enquêtes

Op de gegevens uit de enquêtes zijn beschrijvende en kwantitatieve analyses uitgevoerd. We zijn nagegaan of er binnen de groep Teambeursgebruikers sprake is van de beoogde effecten, met name op onderwerpen als kennisdeling en kennisbenutting en of er in deze opzichten verschillen zijn tussen leraren met een Teambeurs en leraren met een Lerarenbeurs. We benadrukken hierbij nogmaals dat het niet gaat om een harde effectmeting, maar om *gepercipieerde* opbrengsten. De verzamelde data zijn immers gerapporteerd door betrokkenen zelf, waarbij wel is geprobeerd om via de vraagstelling in de enquête zoveel mogelijk te objectiveren. Bovendien zorgt de controleconditie voor een vergelijkbare meting buiten de Teambeursgebruikers, zodat het bij de opbrengsten gaat om het verschil in gepercipieerde uitkomsten (in plaats van gepercipieerde effecten).

### 1.5.3 Casestudies

In de casestudies maken we onderscheid tussen twee typen cases: een selectie van besturen en scholen met toegekende Teambeurzen en een selectie van nieuwe opleidingen die ontwikkelsubsidie hebben ontvangen, en waar nog geen sprake is van uitvoering van de masteropleiding.

#### Cases 'Volgen van opleiding'

Bij de selectie van deelnemende leraren aan de Teambeurs – oftewel 'volgen van opleiding' – is gestreefd naar spreiding in aantal deelnemende leraren per bestuur (kleiner versus groter aantal deelnemers); verdeling van leraren over scholen binnen een bestuur; type masteropleiding die leraren volgen.



Tien cases zijn geselecteerd, vijf per ronde. Iedere case is twee keer bezocht op locatie, zie het schema hieronder. Uitzondering hierop vormt een case waarin twee van de drie leraren tussentijds zijn gestopt met de opleiding waardoor de Teambeurs subsidie niet van toepassing was. Het totaal aantal casestudies komt daarmee op negen uit.

Tabel 1.3 Schematisch overzicht van de casestudies

	2018	2019	2020	2021
Teambeurs Ronde 1	Meting 1	-	Meting 2	-
Teambeurs Ronde 2		Meting 1	-	Meting 2

Per case zijn interviews gehouden met:

- Deelnemende leraren in de vorm van een focusgroepgesprek;
- Collega-leraren in de vorm van een focusgroepgesprek;
- Schoolleider, afgevaardigde van het bestuur en vertegenwoordiger van de opleiding, in de vorm van een focusgroepgesprek.

De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van interviewleidraden. Op deze manier zijn gegevens verkregen over ervaringen, opbrengsten en belemmeringen/succesfactoren zowel tijdens het volgen van de masteropleiding als de periode erna. Van ieder interview is een verslag geschreven.

### Casebeschrijvingen

Na de eerste meting (waarbij onderzoeksvragen 1 en 4 leidend waren) volgde een analyse van iedere case. De analyse mondde uit in beknopte casebeschrijvingen. Het accent in deze analyse lag op casegebonden resultaten, waarbij we vooral kijken naar de samenhang tussen de ervaringen en perspectieven van de verschillende betrokkenen.

Na de tweede meting (waarin de onderzoeksvragen 2, 3, 5 en 6-11 de nadruk kregen) volgde een aanvulling van de casebeschrijvingen met de opbrengsten na het afronden van de opleiding.

In Bijlage 5 zijn negen complete casebeschrijvingen opgenomen.

### Cross-case analyse

Met behulp van de casebeschrijvingen analyseerden we voor het eindrapport over de cases heen (cross case analyse) op overeenkomsten en verschillen, op overkoepelende patronen en mechanismen en op factoren die eventueel meer/minder geslaagde toepassingen van de Teambeurs kunnen verklaren. Daarmee geeft het onderzoek inzichten die van belang zijn voor de verdere implementatie van het beleidsinstrument Teambeurs.

### Cases 'te ontwikkelen opleiding'

De veronderstelling en ambitie van de Teambeurs dat het samen met collega's volgen van een masteropleiding bijdraagt aan een betere positie van afgestudeerde masterleraren in de school, een sterkere kennisdeling binnen de school en een grotere impact op school- en teamontwikkeling, heeft ook implicaties voor de inrichting van het curriculum van de masteropleidingen. Bij reguliere masteropleidingen en lerarenbeurzen wordt een individueel opleidingscontract gesloten tussen de opleiding en een individuele leraar. Daarmee is het inbedden van het leerproces in de schoolontwikkeling geen vanzelfsprekendheid. Uiteraard kunnen deelnemers in bestaande programma's door de opleiding uitgedaagd worden om verbindingen te leggen binnen de eigen school



---

en hun kennis daar toe te passen, maar de Teambeurs kan ook aanleiding zijn om tot een fundamenteel herontwerp van de opleiding te komen, waarbij samenwerken met collega's – zowel collega's die samen de masteropleiding volgen, als collega's die dat niet doen – en het realiseren van impact in de eigen school vertrekpunt is voor het opleidingsontwerp. Om die reden is als onderdeel van de Regeling Teambeurs ook de mogelijkheid geboden om nieuwe masteropleidingen te ontwerpen die specifiek het leren in lerarenteams als vertrekpunt nemen. Een aanvraag moest door een samenwerking van een opleidingsinstituut en een schoolbestuur ingediend worden.

Dit heeft geleid tot tien aanvragen voor het ontwikkelen van nieuwe masteropleidingen, waarvan er uiteindelijk drie zijn geaccrediteerd. Twee van deze drie opleidingen waren bij de start van het onderzoek reeds ontwikkeld en geaccrediteerd. Van de tien aangevraagde nieuwe opleidingen waren er zeven afkomstig van één landelijk opererend en niet-bekostigde opleidingsinstituut, met beperkte ervaring ten aanzien van masteropleidingen voor leraren.

Van de tien aanvragen voor nieuw te ontwikkelen opleidingen zijn vier initiatieven benaderd voor verdiepende interviews over de uitgangspunten van het opleidingsontwerp en de interactie tussen opleidingsteam en schoolbestuur/besturen bij het ontwerpen van de opleiding. Dit waren opleidingen die ontwikkeld werden ten tijde dat het onderzoek startte. De twee reeds ontwikkelde opleidingen zijn niet meegenomen in deze selectie van cases voor de ontwikkelen opleidingen; wel zijn de leraren die deze opleiding volgen meegenomen in de enquêtes.

De selectie van de cases voor nieuw te ontwikkelen opleidingen was origineel gebaseerd op spreiding in beoogd aantal deelnemende leraren (kleiner versus groter aantal deelnemers); spreiding wat betreft opleidingsinstituten en besturen; spreiding in type master. Wat betreft spreiding over opleidingsinstituten bleek zoals gezegd dat een opleidingsinstituut het leeuwendeel van de aanvragen voor te ontwikkelen opleidingen had ingediend. Er is daarom met name gekeken naar type master en beoogd aantal deelnemende leraren bij de selectie van de cases.

De intentie was vier cases met twee metingen per case te volgen, maar meerdere cases zijn tussentijds gestopt met de ontwikkeling. Voordat een nieuw initiatief daadwerkelijk als opleiding van start gaat moeten er twee drempels genomen worden: de opleiding moet geaccrediteerd worden en er moeten voldoende studenten ingeschreven zijn om daadwerkelijk te kunnen starten. Van de vier benaderde opleidingen bleek dat bij drie die drempels niet gehaald werden, waardoor zij uiteindelijk niet van start gegaan zijn. Uiteindelijk is één case gevolgd, waarbij gekozen is de case een extra keer te bezoeken, met drie meetmomenten tot gevolg.

Tabel 1.4 De case 'te ontwikkelen opleiding' is driemaal bezocht:

	2018	2019	2020	2021
Case	-	Meting 1	Meting 2	Meting 3

Per bezoek zijn interviews gehouden met betrokkenen bij de ontwikkeling en implementatie van de masteropleiding:

- Coördinerend opleider werkzaam bij instituut
- Schoolleider/bestuurder

De nadruk in deze case ligt op de planvorming, samenwerking tussen instituut en bestuur en de gezette ontwikkelstappen, en niet de resultaten op leraren, collega's en scholen.

---

De gespreksonderwerpen zijn gebaseerd op de onderwerpen uit de onderzoeksvragen, die opgenomen zijn in een interviewleidraad. De analyse heeft uitgemond in een casebeschrijving (zie Bijlage 4).

## 1.6 Leeswijzer

Dit rapport is opgebouwd in chronologische volgorde van hoe leraren met een Teambeurs dat ook doorlopen hebben. Hoofdstuk 2 betreft de periode voor de start van de masteropleiding en gaat over de aanvraag en de afspraken en verwachtingen tussen schoolleiders, leraren en opleiding. Hoofdstuk 3 gaat over het volgen van de masteropleiding: het collectieve karakter, de positie van deelnemende leraren in school en de bijdrage aan team- en schoolontwikkeling. Hoofdstuk 4 heeft betrekking op de periode na afronding van de masteropleiding: de positie van de leraren in school, kennisdeling, de bijdrage aan team- en schoolontwikkeling en borging en inbedding in strategisch beleid. In Hoofdstuk 5 worden de stimulerende factoren en knelpunten uiteengezet. In Hoofdstuk 6 staan de conclusies en aanbevelingen voor praktijk en beleid.

## 2 Voor de start van de masteropleiding

Dit hoofdstuk gaat in op de periode voor de start van de masteropleiding en gaat over de aanvraag en de afspraken en verwachtingen tussen schoolleiders, leraren en opleiding.

### 2.1 Kenmerken van deelnemende leraren

Via de enquêtes is een aantal kenmerken van de leraren in kaart gebracht in het eerste jaar van de Teambeurs. Enkele daarvan zijn weergegeven in Tabel 2.1. Alle leraren met een Teambeurs volgen een masteropleiding op hbo-niveau. De drie meest gekozen masteropleidingen zijn Educational Needs<sup>4</sup> (51 procent), Leren en Innoveren (18 procent) en Pedagogiek (12 procent). De in het kader van de Teambeurs ontwikkelde Teammaster Transitie in onderwijs met Technologie<sup>5</sup> is door 7 procent van de leraren gekozen. Ruim 9 op de 10 aanvragers is vrouw, 6 op de 10 valt in salarisschaal L10 en 5 op de 10 werkt fulltime (1.0 fte). Ongeveer twee derde van de deelnemers is bij de start jonger dan 40 jaar en ook al enige tijd werkzaam in het primair onderwijs (56 procent 10 jaar of langer). Over de totale groep aanvragers bezien worden alle jaarklassen in het primair onderwijs nagenoeg in dezelfde mate vertegenwoordigd, maar er is ook een groep aanvragers die geen lesgeeft ten tijde van bevraging. Dit betreft 19 procent van de aanvragers die voornamelijk de functie van intern begeleider bekleden binnen hun school.

De groep leraren met een Lerarenbeurs die fungeert als controlegroep voor de Teambeurs vertoont geen grote verschillen in kenmerken ten opzichte van de leraren met een Teambeurs.

---

4 Voorheen heette deze opleiding Special Educational Needs (SEN).

5 Later is dit Transitie naar Toekomstgericht Onderwijs gaan heten.

Tabel 2.1 Enkele kenmerken van de betrokken leraren in het eerste jaar van de masteropleiding

	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
<b>Gekozen masteropleiding</b>		
Educational Needs	51%	66%
Leren en Innoveren	18%	11%
Pedagogiek	12%	11%
Teammaster Transitie in onderwijs met Technologie (3TO)	7%	0%
Anders (o.a. Passend Meesterschap, Professioneel Meesterschap)	12%	13%
<b>Geslacht</b>		
Vrouw	92%	91%
Man	8%	9%
<b>Leeftijd</b>		
23-30 jaar	28%	31%
30-40 jaar	35%	27%
40-50 jaar	27%	27%
50-60 jaar	10%	15%
<b>Aantal jaar werkervaring in het primair onderwijs</b>		
0-5 jaar	18%	21%
5-10 jaar	27%	22%
10-15 jaar	20%	19%
15-20 jaar	17%	21%
20 of meer jaar	19%	17%
n	125	423

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

## 2.2 Bekendheid met de Teambeurs

Schoolleiders en de schoolbesturen hebben een cruciale rol vervuld bij het informeren van leraren over de Teambeurs. Uit de enquêtes blijkt dat zij leraren (volgens eigen zeggen) hebben gestimuleerd om deel te nemen aan de Teambeurs (zie Tabel B2.10 en Tabel B3.8). Leraren met een Teambeurs beamen dat zij voornamelijk door bestuurders en schoolleiders geïnformeerd te zijn, zie Tabel 2.2. Leraren met een Teambeurs kregen informatie over de regeling veelal dus aangedragen. Dit in tegenstelling tot een vrij beperkt deel van de leraren met een Lerarenbeurs die het bestaan van de Teambeursregeling kende (17 procent) en hier veelal zelf achter is gekomen (zie Tabel B1.9). Een kwart van deze leraren heeft een afweging gemaakt tussen de Lerarenbeurs en de Teambeurs (zie Tabel B1.11).

Leraren, schoolleiders en bestuurders verbonden aan de Teambeurs konden informatie over de Teambeurs gemakkelijk vinden en geven ook nauwelijks aan bepaalde informatie te missen (zie Tabellen B1.12, B1.13, B2.7, B2.8, B3.3 en B3.5).

Tabel 2.2 Via welke bron(nen) heeft u kennisgenomen van de Teambeurs?

	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
Via mijn directeur	53%	14%
Via mijn school(bestuur)	46%	10%
Via een collega	12%	18%
Via de website van het ministerie van OCW (leraar.nl)/Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen (DUS-I)	6%	42%
Via de pabo	3%	1%
Via een andere directeur	2%	0%
Via de PO-Raad	2%	8%
Via publicaties in vakbladen	2%	19%
Anders	11%	14%
<i>n</i>	125	72

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Bestuurders, schoolleiders en leraren verbonden aan de Teambeurs waarderen de opzet en invulling van de subsidieregeling. Dat ontlenen ze vooral aan het collectieve karakter van de Teambeurs en de facilitering om ook na het afronden van de masteropleiding verworven kennis en ervaring binnen de school te verspreiden en te implementeren. Ook zijn deze actoren eensgezind van mening dat de Teambeurs meer mogelijkheden biedt dan de Lerarenbeurs om kennis uit de masteropleiding te benutten in de school (zie Tabellen B1.15, B2.11 en B3.7).

## 2.3 Aanvraag Teambeurs

De motivatie voor het volgen van een masteropleiding stemt in grote lijnen overeen tussen leraren met een Teambeurs en leraren met een Lerarenbeurs. Meest genoemde redenen in de enquêtes zijn persoonlijke ontwikkeling, meer verbinding tussen onderwijs en onderzoek, kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling en een hoger salaris.

Tabel 2.3 Waarom volgt u een masteropleiding?

	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
Om mijzelf persoonlijk te ontwikkelen	72%	70%
Om meer verbinding te kunnen maken tussen onderwijs en onderzoek	57%	40%
Om te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling	55%	41%
Om een hoger salaris te ontvangen	54%	51%
Omdat binnen mijn team of school bepaalde kennis mist	42%	37%
Om een specialisatie aan te leren	35%	35%
Om mijn functie als leraar beter uit te kunnen oefenen	35%	37%
Om een andere of hogere functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen	34%	54%
Omdat het in het kader van de Teambeurs/Lerarenbeurs gevolgd kan worden	22%	12%
Omdat mijn leidinggevende/mijn werkgever dat wenst	10%	13%
Om een leidinggevende functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen	10%	10%
Om een functie buiten het onderwijs te bemachtigen	10%	22%
Om in een andere onderwijssector te kunnen werken	9%	15%
Om meer kans te krijgen op een vaste baan in het onderwijs	6%	9%
Op aanraden van anderen die er goede ervaringen mee hebben	3%	3%
Anders	2%	2%
<i>n</i>	125	422

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Bestuurders, schoolleiders en leraren lijken over het algemeen allen goed betrokken te zijn geweest bij de aanvraag van de Teambeurs. Het merendeel van de betrokkenen gaf in de enquêtes aan dat de gestelde doelen in de aanvraag concreet geformuleerd zijn, prioriteit hebben en te behalen zijn in de gestelde tijdsperiode. Tevens geloofde men in de geformuleerde wijze en haalbaarheid van (blijvende) kennisbenutting, ook om vooruitgang te boeken in kennis en vaardigheden bij collega's zonder Teambeurs. Opvallend aan de resultaten is wel dat de betreffende leraren zelf de inhoud van de ingediende aanvragen minder goed waarden dan hun schoolleiders en bestuurders.

Tabel 2.4 Wat is uw mening over de inhoud van de aanvraag voor uw Teambeurs?

Percentage (zeer) eens	Leraren met een Teambeurs	Schoolleiders	Bestuurders
De aanvraag is in goed overleg met mij opgesteld	65%	78%	83%
De in de aanvraag genoemde doelen hebben voor mij prioriteit	64%	81%	88%
De in de aanvraag genoemde wijze van kennisbenutting uit de masteropleiding voor team- en schoolontwikkeling is haalbaar	62%	73%	67%
De in de aanvraag genoemde doelen zijn te bereiken in de gestelde tijdsperiode	61%	63%	67%
De in de aanvraag genoemde doelen zijn concreet geformuleerd	60%	75%	83%
In de aanvraag is voldoende aandacht besteed aan blijvende benutting van kennis tijdens en na de masteropleiding	60%	79%	67%
De in de aanvraag genoemde wijze van kennisbenutting uit de masteropleiding is geschikt om vooruitgang te boeken in de kennis en vaardigheden van mijn collega's zonder Teambeurs	59%	75%	71%
<i>n</i>	121	63	24

Bron: Vragenlijst Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

#### *De totstandkoming van de aanvragen*

De interviews die rond de geselecteerde casussen gehouden zijn laten nog wat meer detail zien hoe de aanvragen tot stand gekomen zijn. Het initiatief voor het aanvragen van een Teambeurs kwam veelal van een schoolleider, in één geval een beleidsmedewerker. In enkele gevallen is het initiatief ontstaan vanuit een directe samenwerking met een hogeschool rond de ontwikkeling van een nieuwe masteropleiding of aanpassing van een bestaande opleiding aan de gedachten achter de teambeurs. Bij het vinden van kandidaten die wilden mee doen aan een master zijn verschillende strategieën gehanteerd: het gericht benaderen van potentiële en geschikte kandidaten (bijv. op basis van scholingswensen die eerder in jaargesprekken genoemd zijn), of een open uitnodiging aan medewerkers bv. aan de hand van een voorlichtingsbijeenkomst. In een enkel geval is er voor deelname strategisch gezocht naar deelnemers uit elke unit om een goede spreiding in de school te krijgen en trekkers van de beoogde verandering binnen alle teams.

De uiteindelijke aanvraag is in de meeste gevallen door een schoolleider, al of niet met een vertegenwoordiger van een opleidingsinstituut opgesteld. Slechts in een enkel geval zijn leraren ook direct betrokken geweest bij het opstellen van de aanvraag. Het opstellen van de aanvraag werd als lastig ervaren waardoor betrokkenheid van het opleidingsinstituut in veel gevallen als noodzakelijk en helpend werd ervaren.

## 2.4 Afstemming van de invulling van het opleidingsprogramma

Als onderdeel van dit onderzoek is een casus uitgewerkt van een opleiding die ontwikkeld is met middelen uit de Teambeursregeling. De regeling had in eerste instantie geleid tot tien aanvragen voor

---

het ontwikkelen van nieuwe masteropleidingen. Drie hiervan zijn uiteindelijk geaccrediteerd. Twee van deze drie opleidingen waren bij de start van het onderzoek reeds ontwikkeld en geaccrediteerd; de deelnemers aan die opleidingen hebben de enquête ontvangen. De derde opleiding is tijdens de looptijd van het onderzoek ontwikkeld en geaccrediteerd. Deze opleiding is de casus waar we in deze paragraaf op ingaan.

Deze opleiding laat zien hoe zowel in de ontwikkeling van de master als in het ontwerp het teamkarakter centraal kan staan. Bij de ontwikkeling is intensief samengewerkt tussen de hogeschool en de betrokken besturen. Ook in het opleidingsontwerp staat de verbinding tussen de deelnemers en hun eigen school centraal, doordat ze werken aan producten die betekenisvol zijn voor de eigen school en uitgedaagd worden daarbij interactie te zoeken met collega's binnen de school (zie de illustratie hieronder en zie Bijlage 4).

#### ***Illustratie opleiding: De ontwikkeling van een nieuwe teammaster***

Bij het ontwikkelen van deze master speelde samenwerking in het projectteam een centrale rol. Besturen, schooldirecteuren, de opleiding en de leraren waren van meet af aan actief betrokken bij het ontwikkelen en het verloop van deze masteropleiding. De betrokkenheid van de besturen en de schooldirecteuren verzwakte enigszins in de loop van het project, maar één bestuurder bleef actief betrokken. Het aflopen van de regeling Teambeurs kan daar een rol bij gespeeld hebben.

Bij het ontwerp was de inbedding van de deelnemers, hun activiteiten en hun leerproces in de eigen school een belangrijk vertrekpunt. Aan het begin van de opleiding ontwikkelen de studenten hun visie rondom eigentijds leren in afstemming met de visie van de school of de stichting. Vervolgens werken ze de vraagstukken uit en zoeken er platform voor binnen hun scholen waardoor ze hun stuurkracht ontwikkelen. Het eerste jaar van de studie richt de leraar zich op de eigen leerlingen op school. Het tweede jaar op de onderwijsontwikkeling binnen de school.

De bedoeling was dat studenten onderzoek doen zouden leren onder begeleiding in de praktijk. Gedurende de opleiding bleek dat input vanuit de opleiding op het gebied van onderzoeksmethodologie en academische vaardigheden nodig was en die werd alsnog tijdig verzorgd.

De ondersteuning van leraren bij het vertalen van hun leerproces naar de eigen praktijk beperkte zich niet tot de feitelijke opleiding. De elf alumni krijgen na het behalen van de master intervisie met de twee projectleiders (vanuit hun stichting en van de hogeschool), waarin ze nadenken over hoe ze hun beroepsopdrachten kunnen verduurzamen op hun scholen. Centraal bij die intervisie staat de vraag of alumni ontwerponderzoek nu zelf kunnen uitvoeren en voldoende stuurkracht hebben om de rol van innovators op de eigen scholen te kunnen hanteren.

## 2.5 Teamkarakter in masteropleidingen

Het proces van gezamenlijke ontwerp van de opleiding is bij andere (bestaande) masteropleidingen logischerwijs niet zo zichtbaar, wel is in een aantal gevallen vooraf intensief overleg geweest over de vraag hoe het teamkarakter in de opleiding zo goed mogelijk vorm kon krijgen. *“Er is een voortdurend doelbewuste afstemming tussen de opleiding en de school aan de hand van concrete vraagstukken op het gebied van onderwijs- en- teamontwikkeling. De opdrachten in het eerste jaar, en nog meer in het tweede jaar, zijn toegespitst op de context van de school.”*

---

Bij verschillende bestaande masteropleidingen is ook veel aandacht voor de verbinding tussen opleidingsopdrachten en de eigen schoolpraktijk, wat het voor deelnemers makkelijker maakte om transfer naar de eigen school te bewerkstelligen. Niet alle opleidingen legden hier echter de nadruk op, wat deelnemers als een belemmering zagen. *“De deelnemende leraren misten vaardigheden om onderzoek te vertalen naar het klaslokaal: ‘we hebben nu meer kennis, maar met collega’s ga je niet met elkaar in gesprek op dat niveau’. Tevens zijn leeruitkomsten van de opleiding niet direct gericht op de praktijk. Dat staat kennisdeling in de weg. Een voorbeeld is het visiedocument. Collega’s konden het visiedocument niet benutten omdat het voor hen niet leesbaar is: ‘Collega’s zitten niet te wachten op APA-bronvermelding<sup>6</sup> die wel vanuit de opleiding wordt vereist.’”*

Een complicerende factor is het feit dat het ‘teamkarakter’ van alle opleidingstrajecten gering is: het aantal deelnemers vanuit een aanvraag varieert van twee tot acht. Dat betekent dat er in de meeste gevallen een combinatie moet zijn met deelnemers die niet vanuit de Teambeursregeling participeren en waar de verbondenheid met de school minder vanzelfsprekend is. Bovendien kunnen ontwikkelfasen van schoolbesturen uiteenlopen. Dat werd in één casus ook als feedback gegeven: *“Van de deelnemende leraren had de opleiding, achteraf gezien, meer maatwerk mogen leveren. De school was al bezig met verandering, terwijl leraren van andere scholen dat minder waren – en dat merkte de leraren tijdens de opleiding.”*

## 2.6 Afspraken en verwachtingen

Volgens de enquête heeft circa driekwart van de leraren met een Teambeurs afspraken gemaakt over doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling, zie Tabel 2.5. Bij ongeveer de helft daarvan zijn die afspraken bij de start van de masteropleiding gemaakt. Bij de andere helft gaandeweg het volgen van de opleiding. Dergelijke afspraken komen ook voor bij leraren met een Lerarenbeurs, zij het in mindere mate, namelijk bij 40 procent (zie Tabel B1.23).

Voor ruim een derde (37 procent) van de leraren met een Teambeurs was ook duidelijk wat hun rol zou zijn bij het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling. Voor 30 procent was het deels duidelijk. Onder de leraren met een Lerarenbeurs zijn deze aandelen lager, namelijk respectievelijk 27 en 10 procent (zie Tabel B1.24).

Volgens schoolleiders betrokken bij de Teambeurs is het aandeel leraren waarbij afspraken zijn gemaakt over de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling en waarbij de rol van de desbetreffende leraar is besproken hoger (zie Tabel 2.5). Dit kan duiden op verschillende interpretatie van de gemaakte afspraken, waarbij schoolleiders positiever zijn over welke afspraken gemaakt zijn, terwijl een deel van de leraren niet vindt dat zij met hun schoolleider over verwachtingen en afspraken gesproken hebben.

---

<sup>6</sup> De APA-stijl is een format voor bronvermelding van wetenschappelijke artikelen en boeken.



Tabel 2.5 Zijn er in het kader van de Teambeurs afspraken gemaakt over het bereiken van doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?

	Leraren met een Teambeurs	Schoolleiders
Ja, daar zijn bij de start concrete afspraken over gemaakt	33%	44%
Ja, daar zijn gaandeweg het volgen van de masteropleiding concrete afspraken over gemaakt	40%	44%
Nee, daar zijn geen afspraken over gemaakt	24%	9%
Weet ik niet	3%	3%
<i>n</i>	67	34

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Verwachte effecten van het volgen van een masteropleiding zijn volgens de enquête voornamelijk schoolinnovatie en schoolontwikkeling. Leraren met een Teambeurs spelen daarin een aanjagende/cruciale rol. Deze effecten worden ook door leraren met een Lerarenbeurs verwacht, zij het veelal in iets mindere mate.

Tabel 2.6 Verwachte effecten van de masteropleiding (1)

Ik verwacht dat door de Teambeurs in mijn school ... Percentage (helemaal) eens	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...leraren meer betrokken zullen zijn bij de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs	85%	75%
...leraren meer betrokken zullen zijn bij de organisatie van het onderwijs	76%	66%
...het lerarenteam vaker zal reflecteren op het eigen functioneren	75%	67%
...leraren vaker elkaars lessen zullen observeren	52%	44%
...leraren van andere scholen vaker onze lessen zullen observeren	32%	18%
<i>n</i>	120	410

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel 2.7 Verwachte effecten van de masteropleiding (2)

Ik verwacht dat door de Teambeurs in mijn school... Percentage (helemaal) eens	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...nieuwe inzichten en kennis beter toegankelijk worden gemaakt voor alle leraren	91%	81%
...leraren nieuwe inzichten en kennis zullen benutten om het onderwijs te verbeteren	90%	87%
...initiatieven die leraren nemen voor onderwijsverbetering vaker worden gewaardeerd	86%	74%
...leraren meer gestimuleerd zullen worden om te leren	85%	75%
...leraren meer tijd zullen besteden aan de opbouw van onderling vertrouwen	64%	44%
<i>n</i>	117	406

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel 2.8 Verwachte effecten van de masteropleiding (3)

Ik verwacht dat ik door de Teambeurs... Percentage (helemaal) eens	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...actiever betrokken zal zijn bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school	91%	89%
...vaker het voortouw zal nemen bij het uitvoeren van innovaties	86%	88%
...regelmatiger door mijn collega's beschouwd zal worden als expert op een bepaald terrein	80%	83%
...vaker de leiding zal nemen als ik met collega's in bespreking ben	76%	75%
...van mijn leidinggevende of collega's frequenter de vraag zal krijgen om voorzitter te zijn van een werkgroep/commissie	66%	64%
<i>n</i>	116	400

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

De interviews laten zien dat verwachtingen en afspraken die vooraf zijn uitgesproken of vastgelegd betrekking hebben op vier elementen: inhoudelijke verwachtingen en afspraken over de thema's waar de deelnemers mee aan de slag gaan tijdens de opleiding, verwachtingen en afspraken ten aanzien van begeleiding en afstemming tijdens de opleiding, verwachtingen en afspraken over rollen na afloop van de opleiding en verwachtingen met betrekking tot de studielast.

#### *Inhoudelijke verwachtingen en afspraken t.a.v. de thema's en schoolontwikkeling*

Tussen deelnemers en de school zijn in alle gevallen, in meer of mindere mate, afspraken gemaakt over de thema's waar de deelnemers aan gaan werken en over de aansluiting van die thema's aan de visie of het beleid van de school. In enkele gevallen waren de beleidsthema's (zoals de invoering van gespreid leiderschap, de omvorming naar IKC (twee cases), het opzetten van unit-onderwijs of het versterken van ouderbetrokkenheid) vertrekpunt voor het bepalen van individuele thema's. In een enkel geval was dat proces andersom: leraren werden uitgenodigd om zelf aan te geven wat ze wilden onderzoeken, waarna er een toets was op de mate waarin die thema's aansloten bij de ambities van de school. In een aantal cases hebben schoolleiders vooraf hun ambitie duidelijk gemaakt dat ze hopen dat leraren die de opleiding volgen ook meedenken met de schoolleiding "een extra stap te zetten en hun steentje bijdragen" aan de schoolontwikkeling.

#### *Verwachtingen en afspraken t.a.v. begeleiding, afstemming en inbedding tijdens de opleiding*

In één casus is vooraf afgesproken dat de deelnemers tijdens de opleiding samen een bovenschoolse professionele leergemeenschap (PLG) zouden vormen, en dat er ook een bovenschoolse PLG van betrokken directeurs zou komen. Uitgangspunt was dat deelnemers en schoolleiders samen doelen vaststelden en de manier van werken en elkaars rollen daarin bepaalden. Daarnaast was de afspraak dat twee keer per jaar iemand van de opleiding op de scholen gesprekken voert over de kernopgave en de gewenste veranderingen op de school die hiermee samenhangen.

Binnen een andere school werden de leraren gekoppeld aan een schoolleider die optrad als begeleider op school, en die besprak hoe de deelnemers kernelementen van de schoolvisie konden verbinden aan hun opleidingsdoelen. Deze schoolleider voerde ook ontwikkelgesprekken met de leerkrachten over hun professionalisering bijvoorbeeld wat ze met hun opgedane kennis willen ontwikkelen in hun bouw.

Binnen één van de masteropleidingen (twee cases) is de afspraak gemaakt dat deelnemers niet alleen een persoonlijke coach krijgen, maar dat de school ook een transitiecoach krijgen die ondersteunt bij transitievraagstukken binnen de school.

---

### *Verwachtingen en afspraken over rollen na afloop van de opleiding*

Verwachtingen voor na de opleiding betroffen bijvoorbeeld de rol die afgestudeerden als trekkers van vernieuwingen zouden kunnen spelen. Binnen een van de casussen was bijvoorbeeld de verwachting dat de deelnemende leraren het gewenste veranderproces (richting unit-onderwijs en ouderbetrokkenheid) kunnen ondersteunen met behulp van de opbrengsten van de master. Ook wordt uitgesproken dat de kennis die de deelnemers op zouden doen ervoor kan zorgen dat er geen externe nascholing ingekocht hoeft te worden. In meerdere casussen was de verwachting van de schoolleiding dat de leraar kon bijdragen aan verandering die start vanuit de werkvloer want “dan begrijpen leraren het echt”.

In één casus was gekozen voor het volgen van een leiderschapsopleiding, waarmee de verwachting was dat de deelnemers een meer leidinggevende rol zouden krijgen. Een van de leraren kon de directie ondersteunen en de ander was al informeel leider van een team. De leraren konden soms onvoldoende oefenen met leiding geven in praktijk; dat bemoeilijkte het behalen van de opleidingsdoelen van deze leraren.

Binnen een aantal scholen was er bij schoolleiders het besef dat de leraren die de teammaster deden er gaandeweg of na hun opleiding iets bij zouden willen doen op school naast hun rol voor de klas. Ook leraren verwachten zelf na afloop van de opleiding ruimte om andere rollen te pakken. Toch waren sommigen daar ook realistisch in: het aantal plekken voor specifieke rollen in het basisonderwijs is beperkt. “Hier sta je gewoon voor de groep als gedragspecialist. Terwijl op reguliere scholen heb je een gedragspecialist, die functie heb je hier niet”. Wel hoopten ze een actieve rol in kennisdeling te kunnen spelen, met name na afloop van hun studie. Slechts in enkele gevallen zijn daarover vooraf afspraken gemaakt, veelal betrof het hier maatwerk, op basis van posities of rollen die leraren reeds hadden (als IB-er).

### *Verwachtingen ten aanzien van de studielast*

De verwachtingen ten aanzien van de studielast waren niet altijd even helder. Verschillende leraren gaven aan dat de studielast zwaarder of de studie abstracter was dan verwacht, wat voor een aantal aanleiding was de opleiding af te breken. De verwachte studielast was voor een aantal potentiële deelnemers ook een overweging om niet te starten met de opleiding. In één casus waren aanvankelijk 26 belangstellenden voor de opleiding, maar 18 haakten af omdat ze verwachten dat de studielast te zwaar zou zijn.

De hoeveelheid tijd die de studie zou kosten zorgde ook voor bedenkingen bij leidinggevendenden: de studietijd moest immers ook vervangen worden, wat een complexe opgave is in een tijd met grote lerarentekorten.

In de meeste cases maakten de leraren die startten met de teambeurs vooraf afspraken met de schoolleiding over het vrijroosteren van studietijd tijdens de duur van de opleiding. In een aantal gevallen werden vooraf afspraken gemaakt over de ontwikkeltijd voor leraren in het derde jaar.

### ***Illustratie casestudy: Afspraken over inhoud, begeleiding en inbedding***

***Op het gebied van ontwikkelingswensen was de vraag van de stichting hoe het leiderschap van de besturen van haar scholen versterkt kon worden door middel van gespreid leiderschap. De Teambeurs was hier een goede gelegenheid voor. De stichting wilde ook een professionele leergemeenschap (PLG) gaan oprichten o.a. van deelnemende leraren die bovenschools aan de onderwijsvernieuwing gaan werken. Het idee was om daarnaast ook een PLG op te richten van de betrokken directeuren. Om die reden is er in de ontwerpfase van***

---

*de master een onderzoek gedaan onder de schooldirecteuren naar wat zij onder gespreid leiderschap verstaan. De gewenste veranderingen op dit gebied werden als onderdeel van de opleiding vertaald in kernopgaven voor de deelnemende leraren. Hierbij was het de bedoeling dat de deelnemende leraren samen met iemand van de schoolleiding doelen vaststelden en de manier van werken en elkaars rollen daarin bepaalden. Twee keer per jaar voert iemand van de opleiding op de scholen gesprekken over de kernopgave en de gewenste veranderingen op de school die hiermee samenhangen.*

## 2.7 Samengevat

Schoolleiders en de schoolbesturen hebben een cruciale rol vervuld bij het informeren van leraren over de Teambeurs, zo blijkt uit de enquêtes. Zij hebben leraren gestimuleerd om deel te nemen aan de Teambeurs en kregen informatie hierover veelal aangedragen. Dit in tegenstelling tot een vrij beperkt deel van de leraren met een Lerarenbeurs die het bestaan van de Teambeursregeling kende en hier veelal zelf achter is gekomen. Een kwart van deze leraren heeft een afweging gemaakt tussen de Lerarenbeurs en de Teambeurs, maar uiteindelijk toch voor de Lerarenbeurs gekozen.

Bij de aanvraag van de Teambeurs zijn bestuurders, schoolleiders en leraren allen goed betrokken geweest. Volgens de meerderheid van deze betrokkenen zijn de doelen van de Teambeurs concreet geformuleerd in de aanvraag, hebben deze prioriteit en zijn naar verwachting haalbaar in de beschikbare tijdsperiode. Volgens driekwart van de leraren hadden de doelen betrekking op team- en/of schoolontwikkeling en zijn daar afspraken over gemaakt bij de start of gaandeweg het volgen van de opleiding. Dergelijke afspraken komen ook voor bij leraren met een Lerarenbeurs, zij het in mindere mate (bij een derde).

In vergelijking met de Lerarenbeurs kan gesteld worden dat het feit dat besturen een aanvraag moeten indienen voor de Teambeurs eraan bijgedragen heeft dat schoolleiders sterker betrokken zijn bij de aanvraag en gestimuleerd zijn om na te denken wat het volgen van een masteropleiding kan betekenen voor de ontwikkelagenda van de school. Uit de interviews blijkt dat die betrokkenheid vooral betrekking had op de inhoudelijke thema's waar de deelnemers mee aan de slag gaan. Afspraken en verwachtingen t.a.v. de rol die de deelnemers tijdens de opleiding en daarna kunnen hebben zijn nog veel minder duidelijk. Die verwachtingen zijn vrij globaal ('een bijdrage kunnen leveren aan innovaties en transities in de school of bovenschools') en vaak niet vertaald naar concrete afspraken over rollen en posities na afloop van de opleiding.

De casussen laten zien dat afspraken en verwachtingen van twee kanten kunnen komen: van de kant van de opleiding die vooraf met de school of het bestuur afspraken maakt over hoe het curriculum van de opleiding kan inspelen op de ontwikkelvragen vanuit de school of het bestuur. De casussen laten zien dat opleidingen nogal verschillen in de wijze waarop ze de organisatie actief in positie zetten. In enkele gevallen werd vanuit de opleiding ook een contactpersoon aangewezen die gedurende de master het contact onderhield met de school over de voortgang van de deelnemers of over het veranderproces in de school. Afspraken of verwachtingen kunnen echter ook vanuit de kant van de school of het schoolbestuur komen, waarbij structuren worden gecreëerd waarmee deelnemers aan de opleiding als groep in positie worden gezet, door het creëren van een PLG of het toewijzen van specifieke rollen, al tijdens de opleiding. Ook hier blijkt vanuit de casussen dat scholen of besturen sterk verschillen in de wijze waarop ze hier expliciet en actief beleid op voeren.

## 3 Tijdens de masteropleiding

Dit hoofdstuk gaat over het volgen van de masteropleiding: het collectieve karakter, de positie van deelnemende leraren in school en de bijdrage aan team- en schoolontwikkeling.

### 3.1 Samen met collega's een masteropleiding volgen

Uit de enquête blijkt (zie Tabel 3.1) dat leraren met een Teambeurs naar eigen zeggen profiteren van het collectieve karakter van de Teambeurs. Dat geldt niet alleen ten aanzien van het gemotiveerd blijven voor het volgen van de opleiding, maar ook voor het uitwisselen en benutten van de opgedane kennis en inzichten.

Tabel 3.1 Doordat ik de masteropleiding samen volg met collega's van de school of het bestuur...

Percentage (zeer) mee eens	Leraren met een Teambeurs
...kan ik vragen over de inhoud van de masteropleiding bespreken	96%
...kan ik ervaringen met de kennisdeling op school kwijt bij een collega	93%
...krijg ik tips en feedback over de manier waarop ik de verworven kennis en ervaring kan delen met mijn directe collega's op school	84%
...word ik gemotiveerd de masteropleiding te voltooien	78%
<i>n</i>	116

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Dit beeld wordt bevestigd in de casus-interviews. Slechts in één geval is aangegeven dat het volgen van een masteropleiding met een of meer collega's niet veel meerwaarde heeft. Voor alle anderen heeft het meerwaarde, zowel in het studieproces (elkaar inspireren, ondersteunen, feedback geven, kritisch bevragen, wat leidt tot betere producten) als in het veranderproces in de school. Bij dat laatste is het fijn om binnen de school collega's te hebben die hetzelfde denkniveau hebben, dezelfde kennis hebben en dezelfde taal spreken. Doordat ze elkaar beter hebben leren kennen voelen ze elkaar beter aan en kunnen ze elkaar versterken bij processen binnen de school. Dit proces wordt versterkt als deelnemers ook gezamenlijk hetzelfde thema aanpakken, omdat het dan ook makkelijker wordt om gezamenlijk door te pakken en anderen mee te krijgen. In verschillende casussen wordt ook aangegeven dat die binding als studiegroep ook na de opleiding standhoudt.

In één van de masteropleidingen is een eis dat ook de schoolleider participeert in het mastertraject. Enerzijds wordt dit door de leraren gezien als een pluspunt: het draagt bij aan wederzijdse erkenning en een meer gelijkwaardige relatie. Anderzijds zien zij ook een risico dat de ongelijkwaardige positie een belemmering kan zijn voor veiligheid en openhartigheid.

### **Illustratie casestudy: Samenwerken als team**

Na afloop van de Teambeurs merken deelnemende leraren dat het samen leren tot gezamenlijke kennis heeft geleid. Bijvoorbeeld als een van de leraren een werkvorm introduceert op een studiedag, dan is het direct duidelijk voor de andere deelnemende collega's wat de leraar daarmee wil bereiken. Op die manier wordt het makkelijk om tijdens een studiedag werkvormen in te zetten zodat alle collega's ermee aan de slag kunnen. Daarnaast hebben de zes collega's die samen de opleiding hebben gevolgd de tijd genomen om verandering voor elkaar te krijgen, te doorgronden waar de school mee bezig is en de vernieuwing sterker in elkaar zetten. Het gezamenlijk volgen van de opleiding heeft eraan bijgedragen dat de ontwikkelingen in de school zijn opgestart en dat het masterteam doorpakt. Zonder de opleiding hadden ze niet zo ver kunnen komen met betrekking tot de diepgang en intensiteit van de ontwikkelingen op school en het werken vanuit de basis en een visie, volgens een van de deelnemende leraren.

Wat in de casussen bovendien opvalt is dat er een verband lijkt te zijn tussen het aantal collega's waarmee de opleiding gevolgd wordt en de mate van uitval in de opleiding. Uit de cijfers van de onderzochte casussen lijkt dat dit verband vooral optreedt als er meer dan twee leraren uit eenzelfde bestuur komen. Van de vier casussen waar er sprake was van twee deelnemers is de helft van de deelnemers voortijdig gestopt met de opleiding. Bij de vijf casussen met meer deelnemers (30 leraren en drie directeuren) zijn er vier deelnemers gestopt.

## **3.2 Positie van deelnemende leraren in school**

Leraren met een Teambeurs ervaren veel steun van hun leidinggevende en collega's, zo blijkt uit de enquêtes (zie Tabel 3.2). Daarbij gaat het niet alleen om steun bij het volgen van de masteropleiding, maar ook bij het benutten van de kennis om veranderingen in de school door te voeren. Leraren met een Lerarenbeurs ervaren iets minder steun, vooral van hun leidinggevende.

Tabel 3.2 Ontvangen steun tijdens de masteropleiding

Hoeveel steun krijgt u van uw leidinggevende bij...? Percentage (zeer) veel	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...het volgen van de masteropleiding	71%	66%
...het delen van kennis uit de masteropleiding met collega's	69%	58%
...het doorvoeren van veranderingen in school	65%	54%
Hoeveel steun krijgt u van uw collega's bij...? Percentage (zeer) veel		
...het volgen van de masteropleiding	52%	54%
...het delen van kennis uit de masteropleiding met collega's	65%	58%
...het doorvoeren van veranderingen in school	54%	44%
<i>n</i>	116	400

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Uit de interviews blijkt dat de rol van de deelnemers tijdens de opleiding reeds verschuift. Door het delen van de kennis die ze in de opleiding opdoen, worden ze door collega's gezien als een waardevolle expert en vraagbaak. Zelf hebben deelnemers ook het gevoel serieuzer genomen te worden door collega's, schoolleider en soms bestuur. Daarbij helpt dat de kennis die ze opgedaan hebben ook zelfvertrouwen geeft om keuze te verwoorden en te kunnen onderbouwen. Deelnemers worden ook meer expliciet uitgenodigd als gesprekspartners voor schoolleider en, soms, het bestuur.

---

De masteropleidingen verschillen van karakter waardoor ook de kennis die ze opdoen verschilt. Dat leidt tot variatie in rollen van inhoudsexpert tot proces -expert bij veranderprocessen. Waar deelnemers uit dezelfde school komen, wordt benadrukt dat het samen optrekken ze sterker maakt: door hun kritisch doorvragen, hun explicietere manier van werken vanuit een gezamenlijke visie en hun onderzoekende houding dragen ze bij aan een meer onderzoekende en lerende cultuur, meer ruimte voor gedeeld leiderschap, een andere insteek bij teamvergaderingen en meer beweging in de school. In één school is hun rol zo inspirerend dan nu meer leraren gekozen hebben voor het volgen van een masteropleiding.

**Illustratie casestudy: In positie in de school**

*Collega leraren zien dat de deelnemende leraren een andere rol innemen tijdens vergaderingen; de dynamiek verandert. Aan de ene kant worden collega's goed meegenomen in transities, bijvoorbeeld de transitie naar het IKC. Aan de andere kant hebben sommige collega's moeite met accepteren dat deelnemende leraren een nieuwe rol op zich nemen. Omdat de opleiding gevolgd wordt in een team merken collega's veel van waar het masterteam mee bezig is: "het is duidelijk anders dan wanneer één iemand een opleiding zou volgen".*

*De deelnemende leraren hebben zich ontwikkeld op visievorming: waar staan we voor en klopt het nog waar we mee bezig zijn? Deelnemende leraren hebben een visiestuk ontwikkeld dat een gedeelde verantwoordelijkheid is geworden binnen de school. Daarnaast hebben ze geleerd moeilijke onderwerpen bij collega's bespreekbaar te maken op het juiste moment, bijvoorbeeld wanneer collega's niet mee willen doen aan verandering. Voorheen huurde de school voor dat soort gesprekken externen in, maar nu hebben de deelnemende leraren als transitieleider die rol.*

*De samenwerking gebeurt in iedere unit en op basis van talenten en interesses. Op basis hiervan zijn successen en verbeterpunten vastgesteld. Volgens de schoolleider kregen deelnemende leraren de ruimte om de transitie in te zetten, ook vanuit de collega's. De schoolleider heeft zijn rol daarin zo klein mogelijk gehouden en dat ging heel natuurlijk. De deelnemende leraren noemen dat zij inderdaad ruimte vanuit de schoolleiding hebben ervaren, bijvoorbeeld doordat de schoolleider niet aanwezig was bij alle studiedagen en overleggen, maar dat overlaat aan de leraren.*

### 3.3 Bijdragen aan team- en schoolontwikkeling

In het eerste jaar van de opleiding blijkt uit de enquêtes (zie Tabel 3.3 en Tabel 3.4) nog geen overtuigend beeld van kennisverspreiding of gebruik van kennis uit de masteropleiding. Dit geldt zowel voor leraren met een Teambeurs als leraren met een Lerarenbeurs en kan mogelijk verklaard worden doordat de betreffende leraren nog maar kort in de opleiding zaten ten tijde van bevraging. In het geval van kennisverspreiding in het eerste jaar betreft dit binnen de eigen school voornamelijk informele gesprekken tijdens de lunch of het verzorgen van input tijdens werkoverleg. Leraren met een Teambeurs bereiken niet alleen directe collega's, zoals veelal het geval is bij leraren met een Lerarenbeurs, maar ook collega's die wat verder van hun af staan (collega's van andere scholen binnen en buiten hun bestuur) en ouders.

Tabel 3.3 Verspreidt u de tot nu toe verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding in de vorm van...?

Percentage (zeer) vaak	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...informeel gesprek tijdens de lunch	53%	55%
...input tijdens werkoverleg (bijv. in bouwoverleg)	45%	48%
...input in innovatie-/onderzoekteam	31%	24%
...input in MT	27%	25%
...presentaties	14%	15%
...workshops/trainingen voor collega's	10%	7%
...stukje in de nieuwsbrief	2%	2%
<i>n</i>	115	400

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel 3.4 Verspreidt u de tot nu toe verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding onder...?

Percentage (zeer) vaak	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...directe collega's	53%	56%
...collega's van andere scholen binnen het bestuur	32%	5%
...andere collega's binnen de school	29%	32%
...leidinggevenden	28%	27%
...collega's van andere scholen buiten het bestuur	16%	5%
...ouders	28%	8%
<i>n</i>	116	399

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Leraren met een Teambeurs zetten hun kennis tijdens de opleiding iets vaker in voor schoolbrede veranderingen dan leraren met een Lerarenbeurs die dat veelal doen voor het verbeteren van hun eigen lessen. Schoolleiders van de leraren met een Teambeurs delen nagenoeg dezelfde mening als de betreffende leraren zelf (zie Tabellen B2.17 en B2.18).

Tabel 3.5 Gebruikt u de tot nu toe verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding bij de ontwikkeling van...?

Percentage (zeer) vaak	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...uw lessen	55%	60%
...(digitaal) lesmateriaal/lesmethoden	36%	39%
...het curriculum in de school	40%	33%
...schoolbrede veranderingen	50%	36%
...veranderingen bij meerdere scholen van het bestuur	10%	7%
<i>n</i>	115	399

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

### *Kennisdeling en doorwerking in de school*

De interviews illustreren de wijze waarop de deelnemers aan de Teambeurs kennis verspreiden binnen de school en binnen het bestuur tijdens de opleiding. Enerzijds gaat dat via directe kennisdeling, als vraagbaak naar collega's, door een gezamenlijke blog die deelnemers van één traject wekelijks delen met collega's, het inzetten van concrete handvatten die in de opleiding zijn ontwikkeld, of via de



---

organisatie van studiedagen. Maar kennisdeling is ook meer subtiel, doordat de deelnemers projectleider worden van innovaties in de school (bijvoorbeeld rond hoogbegaafdheid, traumasensitief begeleiden, groepsdoorbrekend werken, of omgaan met zeer moeilijk lerende kinderen) daarbij hun kennis inbrengen en collega's meenemen. Tenslotte is een belangrijke manier van doorwerking van het geleerde hun bijdrage aan een andere meer professionele, onderzoekende en lerende cultuur. Dat krijgt vorm door een meer kritische, analytische en doorvragende houding en het gebruik van argumentatie, onderzoek en theorie bij het initiëren van nieuwe ontwikkelingen. Dat leidt tot meer inhoudelijke gesprekken in de school. Hierin zijn ze rolmodel voor collega's, waarbij met name het feit dat meerdere collega's in de school hiermee bezig zijn zorgt voor een kritische massa die anderen meetrekt.

De masteropleidingen verschillen van karakter waardoor ook de kennis die ze opdoen verschilt. Dat leidt tot variatie in rollen van inhoudsexpert tot procesexpert bij veranderprocessen. In twee gevallen geven deelnemers aan dat ze het delen van kennis vanuit de opleiding met collega's lastig vinden omdat de inhoud van de opleiding in hun ogen te abstract of te academisch is voor collega's.

De interviews laten zien op welke thema's die ontwikkeling betrekking kan hebben. Dat varieert tot vraagstukken die direct te maken hebben met het primaire proces (zoals het omgaan met zeer moeilijk lerende leerlingen, aandacht voor hoogbegaafdheid, traumasensitief onderwijs, sociale veiligheid, invoering van een leerlingportfolio of aandacht voor brede vaardigheden), met de organisatie van dat primaire proces (groepdoorbrekend werken), of met de werkwijze en cultuur binnen het team (aandacht voor teamleren, professionaliseringsbeleid) of meer beleidsmatig (betrokkenheid bij het formuleren van de schoolvisie en het koersplan).

In een aantal masteropleidingen is expliciet aandacht voor innovatie- en transitieprocessen in de school. Deelnemers aan dergelijke masters zijn in staat om veranderprocessen in de school van onderop te begeleiden, waarbij ze als 'aanjagers vanuit de onderstroom' in staat zijn om verbindingen te maken tussen beleid en werkvloer. Door hun rol dragen ze bovendien aan een lerende cultuur die gekenmerkt wordt door gedeeld leiderschap.

#### **Illustratie casestudy: Doorwerking in de school**

*De leraar die coördinator van het hoogbegaafdenproject voor de hele stichting is, geeft trainingen aan de leraren op de scholen in het coachen van hoogbegaafde leerlingen; er zijn nu coaches op alle scholen aangesteld. Zij leidt deze leraren op met het idee dat zij later zelf het coaching traject binnen hun scholen verder ontwikkelen. Zij is ook oproepbaar door de scholen als leraren tegen een probleem op het gebied van hoogbegaafdheid aanlopen; dat is tevens haar specialisme binnen het expertisecentrum van de stichting. Zij is nog steeds interne auditor, en sinds 2019 hoofdambassadeur van een bouwsteen uit het koersplan. Ze begeleidt innovatietrajecten binnen de scholen. Zij en vier anderen worden binnen de stichting als MLI's aangesproken. Ze zijn wel op zoek naar een nieuwe naam i.p.v. MLI's. De geïnterviewde docent is door de opleiding meer beleidsmatig gaan werken. Ook is ze gegroeid als auditor en voelt zich meer zelfverzekerd. Verder wordt ze voor steeds meer projecten gevraagd. Bijvoorbeeld, binnen een nieuw project 'samenwerkingsverband' gaat ze leerkrachten ondersteunen en samen met de andere vier MLI's de implementatie van het project onderzoeken.*

### **3.4 Samengevat**

Het samen volgen van een masteropleiding wordt zeer gewaardeerd door de leraren die deelnemen aan de Teambeurs, zo blijkt uit de enquêtes. Het collectieve karakter zorgt ervoor dat leraren elkaar motiveren in het blijven volgen van de opleiding. Maar ook de onderlinge uitwisseling en de inzet van

---

nieuwe kennis en inzichten die zij hebben opgedaan tijdens het volgen van de masteropleiding verloopt hierdoor soepel. Opvallend is ook dat deze leraren meer steun ontvangen dan leraren die op individuele basis een masteropleiding volgen (met de Lerarenbeurs). Daarbij gaat het met name om de steun van hun leidinggevende bij het volgen van de opleiding en het benutten van kennis om veranderingen in de school door te voeren.

Het verspreiden en benutten van kennis uit de masteropleiding lijkt nog niet op grote schaal plaats te vinden in het eerste jaar van de masteropleiding. Hierin verschillen de leraren met een Teambeurs en de leraren met een Lerarenbeurs niet van elkaar. Mogelijk zaten zij nog te kort in de opleiding ten tijde van bevraging hierover. Vormen van kennisverspreiding die in het eerste jaar voorkwamen binnen de school zijn voornamelijk informele gesprekken tijdens de lunch of het verzorgen van input tijdens werkoverleg. Leraren met een Teambeurs bereiken niet alleen directe collega's, zoals veelal het geval is bij leraren met een Lerarenbeurs, maar ook collega's die wat verder van hun af staan (collega's van andere scholen binnen en buiten hun bestuur) en ouders. Leraren met een Teambeurs zetten hun kennis bovendien iets vaker in voor schoolbrede veranderingen dan leraren met een Lerarenbeurs die dat veelal doen ter verbetering van hun eigen lessen.

Ook de cases laten zien dat de Teambeursregeling leidt tot een sterkere impact van deelnemers aan een masteropleiding binnen de school. Al tijdens de opleiding dragen deelnemers bij aan de ontwikkeling binnen de school. Daarbij kan het gaan om het delen van kennis binnen de school, om bijdragen aan inhoudelijke ontwikkelingen, om bijdragen aan innovatie- en implementatieprocessen en om bijdragen aan een meer lerende en onderzoekende cultuur.

In de interviews worden verschillende factoren genoemd die hier aan bijdragen: het feit dat leraren samen met collega's de masteropleiding volgen waardoor de individuele bijdrage en inbreng van een enkele leraar versterkt wordt, de betrokkenheid van de schoolleider waardoor leraren tijdens de opleiding reeds in positie gezet worden binnen de school, en (in sommige gevallen) het ontwerp van (opdrachten binnen) het curriculum van de masteropleiding dat uitnodigt om leeractiviteiten en inzichten direct te verbinden met de eigen school.

## 4 Na afronding van de masteropleiding

Dit hoofdstuk heeft betrekking op de periode na afronding van de masteropleiding: de positie van de leraren in school, kennisdeling, de bijdrage aan team- en schoolontwikkeling en borging en inbedding in strategisch beleid.

### 4.1 Positie van deelnemende leraren in school

Ongeveer 7 op de 10 leraren met een Teambeurs hebben uren gekregen na afronding van hun masteropleiding bedoeld voor kennisinbedding (zie Tabel B1.28), zo komt in de enquête naar voren. Volgens schoolleiders is dat aandeel iets hoger, namelijk ruim 8 op de 10 leraren (zie Tabel B2.27). Deze uren hebben volgens de betreffende leraren vooral bijgedragen aan het geven van blijvende aandacht aan de nieuw opgedane inzichten (89 procent), het benutten van opgedane kennis in de school voor team- en schoolontwikkeling (85 procent), het vertalen van nieuwe inzichten in het beleid van de school (83 procent) en het betrekken van directe collega's uit het team bij veranderingen in school (83 procent) (zie Tabel 4.1). Schoolleiders zijn het hier over het algemeen mee eens, zij het in iets mindere mate dan leraren zelf aangeven (zie Tabel B2.28).

Tabel 4.1 In hoeverre hebben de verlofuren na afronding van de masteropleiding bedoeld voor kennisinbedding bijgedragen aan ...?

Percentage (helemaal) wel	Leraren met een Teambeurs (n=46)
...blijvende aandacht geven aan de nieuw opgedane inzichten	89%
...het benutten van opgedane kennis in de school voor team- en schoolontwikkeling	85%
...het vertalen van nieuwe inzichten in het beleid van de school	83%
...het betrekken van directe collega's uit mijn eigen team (bijvoorbeeld onderbouwteam) bij veranderingen in school	83%
...anders pedagogisch en/of didactische handelen binnen mijn eigen team (bijvoorbeeld onderbouwteam)	65%
...anders pedagogisch en/of didactisch handelen binnen andere teams in school	42%
...het betrekken van collega's uit andere teams bij veranderingen in school	35%
...het benutten van opgedane kennis in andere scholen voor team- en schoolontwikkeling	30%
<i>n</i>	46

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Niet alleen tijdens de opleiding, maar ook daarna ervaren leraren met een Teambeurs veel steun van hun leidinggevende en collega's (zie Tabel 4.2). Daarbij gaat het om steun bij het benutten van de kennis om veranderingen in de school door te voeren en te borgen/verduurzamen. Leraren met een Lerarenbeurs ervaren minder steun van hun leidinggevende en collega's.

Tabel 4.2 Ontvangen steun na afronding van de masteropleiding

Hoeveel steun krijgt u van uw leidinggevende bij...? Percentage (zeer) veel	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...het delen van kennis uit de masteropleiding met collega's	73%	61%
...het doorvoeren van veranderingen in school	73%	52%
...het borgen en verduurzamen van veranderingen in school	64%	45%
Hoeveel steun krijgt u van uw collega's bij...? Percentage (zeer) veel		
...het delen van kennis uit de masteropleiding met collega's	75%	62%
...het doorvoeren van veranderingen in school	73%	45%
...het borgen en verduurzamen van veranderingen in school	66%	39%
<i>n</i>	67	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Ook geeft het merendeel van de leraren met een Teambeurs aan dat ze door hun deelname aan de Teambeurs actiever betrokken worden bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school, regelmatig door collega's worden beschouwd als expert op een bepaald gebied, vaker zelf de leiding nemen bij besprekingen met collega's en vaker het voortouw krijgen bij het uitvoeren van innovaties (zie Tabel 4.3). Ook krijgen 7 op de 10 leraren met een Teambeurs een coördinerende rol binnen de school. Leraren met een Lerarenbeurs benoemen dit ook, maar veelal in mindere mate. Ongeveer twee derde van de leraren geeft aan na de masteropleiding andere/extra taken of een andere functie in de school te hebben gekregen. Dit geldt zowel voor leraren met een Teambeurs als voor leraren met een Lerarenbeurs (zie Tabel B1.19).

Schoolleiders geven aan dat zij veelal een faciliterende (bijv. door middel van het geven van uren) en stimulerende rol (bijv. door middel van het laten voorbereiden van een studiedag) vervullen richting de leraren met een Teambeurs (zie Tabel B2.24).

Tabel 4.3 Door mijn deelname aan de Teambeurs/Lerarenbeurs ...

Percentage (zeer) mee eens	Leraren met een Teambeurs (n=66)	Leraren met een Lerarenbeurs (n=183)
...word ik actiever betrokken bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school	85%	68%
...word ik regelmatig door mijn collega's beschouwd als expert op een bepaald terrein	82%	80%
...neem ik vaker zelf de leiding als ik met collega's in bespreking ben	79%	81%
...krijg ik vaker het voortouw bij het uitvoeren van innovaties	79%	60%
... krijg ik vaker het voortouw bij het uitvoeren van onderzoek en/of het implementeren van nieuwe kennis uit onderzoek	73%	50%
...heb ik een coördinerende rol gekregen binnen de school	71%	61%
...krijg ik van mijn leidinggevende of collega's frequenter de vraag om voorzitter te zijn van een werkgroep/commissie	53%	49%
<i>n</i>	66	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

In de meeste casussen vervullen leraren na afloop van de opleiding een nieuwe of uitgebreidere rol. Zie het volgende kader voor een voorbeeld hiervan. Er zijn diverse aandachtspunten: uitbreiding van taken is dikwijls informeel (zonder een nieuwe functie of salaris) en daardoor soms onduidelijk. Ook is

---

het meestal beperkt in tijd en omvang. Leraren willen vaak meer dan dat de schoolleiding kan en/ of wil bieden. In een paar gevallen hebben leraren formeel aan nieuwe rol gekregen of zijn leraren na - of nog tijdens - de Teambeurs schoolleider of vervangend schoolleider geworden, niet per se op de school waar ze al werkte maar wel binnen de stichting.

Ongeveer een kwart van de leraren uit de cases krijgen geen nieuwe rol. Sommigen stoppen voortijdig met hun opleiding, of willen voltijd voor de groep blijven staan en hun opgedane kennis en inzichten informeel overdragen binnen hun team of school. Sommigen willen geen rol waarin zij verantwoordelijkheden dragen en zijn daarom zoekende naar wat beter past. Anderen wilden een nieuwe rol, maar kregen die niet. De leraren merkten bijvoorbeeld dat er geen ruimte in de formatie was om aanvullende of andere taken te krijgen in het jaar na de opleiding. Wanneer de Teambeurs daadwerkelijk ingevuld is als een team van meerdere leraren op een school is het niet realistisch dat zij allen een nieuwe rol op zich kunnen nemen – noemen sommige leraren en schoolleiders. In welke mate de interesse van leraren en hun afstudeeronderzoek past bij het schoolbeleid speelt ook een rol. Desondanks geven de meeste leraren aan vaker de leiding binnen een team te nemen en geven aan gegroeid te zijn binnen hun rol, die soms al leidinggevend was bijvoorbeeld als teamleider, projectleider of bouwcoördinator.

**Illustratie casestudy: positie van leraren in het derde jaar van de Teambeurs.**

*Een van de deelnemende leraren deed samen met een leraar van een andere school binnen de stichting mee aan de Teambeurs. De leraar was tijdens de opleiding gericht op schoolontwikkeling binnen de eigen praktijk. Vooraf waren daarover plannen gemaakt met de schoolleider. Door de opleiding is de leraar zowel persoonlijk als professioneel gegroeid en heeft zichzelf zichtbaar gemaakt als expert binnen de school. Na de opleiding krijgt de leraar 300 uur per jaar voor schoolontwikkeling, een deel daarvan wordt bekostigd door het bestuur en een deel vanuit de Teambeurs. De leraar is gesprekspartner van de schoolleider en het bestuur en vervult de rol van projectleider, weet de visie van de school goed te verwoorden en brengt beleid en praktijk bij elkaar op de werkvloer. De leraar heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van een meer onderzoekende cultuur en bepaalde onderwijsconcepten worden nu breder gedragen in school. De rol van de leraar is elke dag anders: beleidsplannen maken, collega's coachen of (literatuur)onderzoek uitvoeren. De leraar wil nog meer andere taken, maar wil geen schoolleider worden dus is nog zoekende.*

## 4.2 Kennisdeling na afronding van de opleiding

Uit de enquêtes blijkt dat leraren met een Teambeurs hun opgedane kennis en inzichten uit de masteropleiding over het algemeen vaker benutten en verspreiden dan leraren met een Lerarenbeurs. Dit geldt in het eerste jaar van hun opleiding (zie paragraaf 3.2), maar nog nadrukkelijker in het jaar na afronding (zie Tabel 4.4 en Tabel 4.5). Bovendien laten leraren met een Teambeurs vaker een grotere positieve ontwikkeling zien in het benutten en verspreiden van hun verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding zowel binnen en buiten hun school. Ter illustratie: het delen van kennis met directe collega's verschilde in het eerste jaar van de opleiding nauwelijks tussen leraren met een Teambeurs en leraren met een Lerarenbeurs (respectievelijk 53 procent en 56 procent). Na afronding van de opleiding is dit aandeel onder leraren met een Teambeurs gestegen naar 67 procent en onder leraren met een Lerarenbeurs juist gedaald naar 46 procent.

Tabel 4.4 Verspreidt u de verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding onder...?

Percentage (zeer) vaak	Leraren met een Teambeurs		Leraren met een Lerarenbeurs	
	Jaar 1	Jaar na afronding	Jaar 1	Jaar na afronding
...directe collega's	53%	67%	56%	46%
...andere collega's binnen de school	29%	52%	32%	34%
...collega's van andere scholen binnen het bestuur	32%	16%	5%	13%
...collega's van andere scholen buiten het bestuur	16%	5%	5%	7%
...leidinggevenden	28%	24%	27%	18%
...ouders	28%	12%	8%	23%
<i>n</i>	116	58	399	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel 4.5 Gebruikt u de verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding bij de ontwikkeling van...?

Percentage (zeer) vaak	Leraren met een Teambeurs		Leraren met een Lerarenbeurs	
	Jaar 1	Jaar na afronding	Jaar 1	Jaar na afronding
...uw lessen	55%	74%	60%	59%
...(digitaal) lesmateriaal/lesmethoden	36%	64%	39%	38%
...het curriculum in de school	40%	58%	33%	39%
...schoolbrede veranderingen	50%	66%	36%	49%
...veranderingen bij meerdere scholen van het bestuur	10%	16%	7%	8%
<i>n</i>	115	58	399	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

### *Kennis meenemen vanuit de opleiding*

In de cases valt terug te lezen dat leraren kennis vanuit hun opleiding meenemen en inzetten. Het betreft bij een derde van de cases leraren die meer bewust zijn geworden van veranderprocessen en ontwikkelprocessen; zij kunnen schoolontwikkeling beter doorgronden dankzij hun deelname aan de opleiding. Verder hebben leraren in een paar cases aangegeven geleerd te hebben om kritisch te zijn, durven zij meer en vaker feedback te geven aan collega's en zijn zij professioneel zowel als persoonlijk gegroeid.

In de cases valt op dat leraren in het derde jaar van de Teambeurs op ten minste drie verschillende manieren bijdragen aan kennisdeling, namelijk via studiedagen, bovenschoolse activiteiten en via het zichtbaar zijn of informeel kennisdelen.

In ongeveer de helft van de cases leveren leraren na de opleiding een actieve bijdrage aan het organiseren en leiden van studiedagen en het inbrengen van kennis en overdragen van ideeën voor schoolontwikkeling. Hierdoor worden de deelnemende leraren als informele leiders beschouwd. Ook draagt het bij aan een lerende cultuur 'van onderop'. Dit benoemen schoolleiders als belangrijk om het team in beweging te krijgen, als aanvulling op hun eigen rol die zij daar als leidinggevende in hebben.

In een paar cases is er in het derde jaar sprake van een bijdrage van leraren aan bovenschoolse activiteiten en kennisdeling op het niveau van het samenwerkingsverband. Opvallend in een van de cases is dat voorafgaand aan de opleiding al was besproken dat een leraar taakuren zou krijgen voor activiteiten in het samenwerkingsverband. Er was hierbij sprake van kennisdeling over leerlinggedrag

om bijvoorbeeld in te zetten op scholen met zeer moeilijk lerende kinderen. De school in deze case noemt zichzelf een kennisbaak in de regio voor speciaal onderwijs, waaraan de Teambeurs een bijdrage heeft geleverd.

Wanneer leraren deelnemen aan een opleiding zijn ze zichtbaar op school, blijkt uit een aantal cases. In een enkele school is dit in lijn met schoolbeleid op *visible learning* waarbij collega's elkaar laten zien wat ze weten en kunnen om van elkaar te leren. Dit geldt ook voor het jaar na afronding van de opleiding. Op een aantal scholen wordt genoemd dat (i) de zichtbaarheid werkt als een olievlekwerking waarbij collega's worden meegenomen in ontwikkelingen, (ii) collega's makkelijk bij deelnemende leraren binnenlopen om kennis op te halen of (iii) de deelnemende leraren als informele leiders worden gezien en benaderd.

### 4.3 Bijdragen aan team- en schoolontwikkeling

Welke bijdragen leveren de leraren aan bredere ontwikkeling in school in het derde jaar van de Teambeurs, oftewel het jaar na de opleiding?

Bij de start van de opleiding maken leraren met een Teambeurs vaker afspraken over doelen gericht op team- en schoolontwikkeling dan leraren met een Lerarenbeurs (zie paragraaf 2.6). Van de leraren die hierover afspraken hebben gemaakt, bereikt zo goed als iedereen (gedeeltelijk) deze doelen na afronding van de masteropleiding. Dit geldt zowel voor de leraren met een Teambeurs als de leraren met een Lerarenbeurs (zie Tabel B1.25).

#### *Kennis toegankelijk voor collega-leraren*

Een groot deel van de leraren met een Teambeurs vindt dat nieuwe inzichten en kennis beter toegankelijk zijn gemaakt voor alle leraren in de school (81 procent) en dat collega-leraren die nieuwe inzichten en kennis benutten om het onderwijs te verbeteren (74 procent). Deze percentages zijn lager bij leraren met een Lerarenbeurs (respectievelijk 53 procent en 57 procent), zie Tabel 4.6. Eenzelfde beeld komt naar voren als gevraagd wordt naar de betrokkenheid van collega-leraren bij de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs, waarbij 73 procent van de leraren met een Teambeurs dat ervaart, terwijl 49% van de leraren met een Lerarenbeurs dat zo ervaart, zie Tabel 4.7.

Tabel 4.6 Door mijn deelname aan de Teambeurs/Lerarenbeurs in mijn school...

Percentage (zeer) mee eens	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...zijn leraren meer gestimuleerd om te leren	53%	39%
...besteden leraren meer tijd aan de opbouw van onderling vertrouwen	43%	31%
...benutten leraren nieuwe inzichten en kennis om het onderwijs te verbeteren	74%	57%
...zijn nieuwe inzichten en kennis beter toegankelijk gemaakt voor alle leraren	81%	53%
...worden initiatieven die leraren nemen voor onderwijsverbetering vaker gewaardeerd	68%	48%
<i>n</i>	62	182

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel 4.7 Door mijn deelname aan de Teambeurs/Lerarenbeurs in mijn school ...

Percentage (zeer) mee eens	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...zijn leraren meer betrokken bij de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs	73%	49%
...zijn leraren meer betrokken bij de organisatie van het onderwijs	67%	46%
...reflecteert het lerarenteam vaker op het eigen functioneren	57%	44%
...observeren leraren vaker elkaars lessen	37%	25%
...observeren leraren van andere scholen vaker onze lessen	14%	2%
<i>n</i>	63	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

### *Teamontwikkeling en lerende cultuur*

In ongeveer de helft van de cases heeft het samen leren (met een groep leraren die deelnemen aan de Teambeurs) geleid tot teamontwikkeling binnen een breder team op school. Schoolleiders en leraren die samen de opleiding volgen en op dezelfde school werken benoemen dat samen leren tot teamleren heeft geleid. In een aantal cases stimuleert de schoolleider deelnemende leraren om kennis en vaardigheden te delen met andere leraren binnen de school. De deelnemende leraren worden bijvoorbeeld ‘aanjagers van vernieuwing’ genoemd waarbij ze collega’s meenemen. Tevens kunnen deze leraren bijdragen aan onderlinge communicatie binnen een team en bijdragen aan intervisiegesprekken met collega’s. Het werkt bevorderend voor teamleren wanneer de schoolleider onderdeel is van het team dat een opleiding volgt.

In andere cases vond er beperkt teamontwikkeling plaats omdat er niet (meer) in een team werd deelgenomen aan de Teambeurs in het derde jaar, bijvoorbeeld doordat leraren voortijdig stopten met de opleiding, samen met leraren van andere scholen in een team zaten of een meer individueel traject volgde. De context speelt tevens een rol want op sommige scholen, bijvoorbeeld voor speciaal onderwijs, is sprake van een lerende cultuur waarin teamleren de norm is.

In ongeveer de helft van de cases komt naar voren dat de Teambeurs bijgedragen heeft aan de lerende cultuur op school. Leraren en schoolleiders benoemen bijvoorbeeld dat leraren een onderzoekende houding hebben gekregen en dat inzetten in hun samenwerking met collega’s door bijvoorbeeld vragen te stellen of opzoek te gaan naar oorzaken van gedrag van leerlingen.

### ***Illustratie casestudy: Bijdrage aan school- en teamontwikkeling***

*Vier leraren en twee schoolleiders van dezelfde school deden samen een opleiding over transitie in het onderwijs. De leraren hebben geleerd hoe zij transities teweegbrengen binnen hun school en hebben verdiepende kennis over innovatie- en veranderingsprocessen. De visie van de school is om vernieuwend onderwijs te bieden en innovatief te zijn. De leraren worden tijdens en na hun opleiding procesbegeleiders van veranderteams binnen de school. De leraren zetten hun kennis in over verandertrajecten, stellen kritische vragen en de leraren merken dat er in de school meer kennis is over het in praktijk brengen van vernieuwing.*

### *Schoolontwikkeling*

In ongeveer de helft van de cases is sprake van een bijdrage aan schoolontwikkeling in het derde jaar van de Teambeurs. Dit komt in sommige cases door een bijdrage van een individuele leraar en dus niet per se door een team van deelnemende leraren aan de Teambeurs. Leraren benoemen welke interventies, onderwijsmaterialen of beleid zij hebben ontwikkeld voor de school. Voorbeelden zijn



kwaliteitskaarten ontwikkeld door leraren (een visueel geheugensteuntje over kwaliteitsbeleid) en de gangpas (gedragsinterventie om sociale veiligheid in school te vergroten). Schoolleiders benoemen bredere bijdragen van leraren met een Teambeurs aan de school en onderwijsvisie, zoals een bijdrage aan de manier waarop de school invullingen geeft aan persoonsvorming en socialisatie van leerlingen, een bijdrage aan de transitie naar toekomstgericht onderwijs of een bijdrage aan een breder perspectief op probleemgedrag van leerlingen en de betrokkenheid van ouders en externe instanties hierbij.

#### 4.4 Borging en inbedding in strategisch beleid

Een overgroot deel van de leraren met een Teambeurs geeft aan door hun schoolleider bevorderd te worden om zelfstandig beslissingen te nemen (87 procent) en meer verantwoordelijkheden te krijgen als taken goed worden vervuld (81 procent). Ook hebben zij inspraak in besluiten die tijdens vergaderingen worden genomen (81 procent) en krijgen zij de gelegenheid om betrokken te zijn bij besluitvorming (80 procent) en invloed te hebben op de invulling van hun functie (80 procent). Deze aspecten van strategisch personeelsbeleid worden in mindere mate beaamd door leraren met een Lerarenbeurs (zie Tabel 4.8). Deze enquêteresultaten lijken er daarmee op te wijzen dat er meer strategisch personeelsbeleid wordt gevoerd op scholen waar sprake is van een Teambeurs dan op scholen waar leraren werken die gebruik maken van de Lerarenbeurs. Volgens schoolleiders van leraren met een Teambeurs zijn dit soort aspecten van strategisch personeelsbeleid nog duidelijker aanwezig dan leraren aangeven (zie Tabel B2.5).

Tabel 4.8 In welke mate zijn de volgende uitspraken op u van toepassing?

Percentage (helemaal) wel	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
Mijn schoolleider bevordert dat ik zelfstandig beslissingen neem	87%	72%
Mijn schoolleider biedt mij meer verantwoordelijkheden als ik mijn taken goed vervul	81%	66%
In vergaderingen heb ik inspraak in de besluiten die genomen worden	81%	78%
Mijn schoolleider geeft mij de gelegenheid betrokken te zijn bij besluitvorming	80%	64%
Ik heb invloed op de invulling van mijn functie	80%	72%
Het is voor mij duidelijk wat de grenzen zijn van mijn professionele ruimte	66%	56%
Mijn schoolleider bespreekt met mij hoe ik de beschikbare uren voor professionalisering zal besteden	53%	44%
n	64	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Het merendeel van de leraren met een Teambeurs ervaren ook na afronding van de opleiding steun van hun leidinggevende bij het doorvoeren van veranderingen in school (73 procent) en bij het borgen en verduurzamen van veranderingen in school (64 procent). Deze percentages zijn hoger dan bij leraren met een Lerarenbeurs (respectievelijk 52 procent en 45 procent), zie Tabel B1.32.

Om te kunnen zorgen voor borging en verduurzaming is het belangrijk dat de leraren betrokken zijn bij veranderingen in school. 85 procent van de leraren met een Teambeurs geeft aan actief betrokken te worden bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school dankzij hun deelname aan de Teambeurs. Ook nemen ze vaker zelf de leiding als ze met collega's in bespreking zijn (79 procent). Ze voelen zich meer betrokken bij de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs (73 procent) en benutten nieuwe inzichten en kennis om het onderwijs te verbeteren (74 procent). Ook

zijn nieuwe inzichten en kennis beter toegankelijk gemaakt voor alle leraren (81 procent). Dit is in mindere mate van toepassing op leraren met een Lerarenbeurs (zie Tabel 4.9).

Tabel 4.9 Door mijn deelname aan de Teambeurs/Lerarenbeurs in mijn school...

	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
...word ik actiever betrokken bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school	85%	68%
...word ik regelmatig door mijn collega's beschouwd als expert op een bepaald terrein	82%	80%
...krijg ik vaker het voortouw bij het uitvoeren van innovaties	79%	60%
...neem ik vaker zelf de leiding als ik met collega's in bespreking ben	79%	81%
... krijg ik vaker het voortouw bij het uitvoeren van onderzoek en/of het implementeren van nieuwe kennis uit onderzoek	73%	50%
...heb ik een coördinerende rol gekregen binnen de school	71%	61%
...krijg ik van mijn leidinggevende of collega's frequenter de vraag om voorzitter te zijn van een werkgroep/commissie	53%	49%
n	66	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

### *Borging dankzij gespreid leiderschap*

In een derde van de cases valt op te maken dat schoolleiders deelnemende leraren uitnodigen om (i) betrokken te zijn bij besluit- of beleidsvorming of (ii) meer en andere verantwoordelijkheden op te pakken - in de meeste cases geldt het laatste. Leraren leveren dan een bijdrage aan het borgen van vernieuwing of interventies in beleid op schoolniveau of op het niveau van het samenwerkingsverband. Er is veelal in die situaties sprake van vertrouwen tussen de schoolleiding en de leraren die in hun derde jaar nieuwe taken en/of rollen vervullen. Er vindt nauwe afstemming plaats tussen de schoolleiding en desbetreffende leraar, dat leidt tot een afgebakend gebied waarover de leraar zeggenschap en verantwoordelijkheden krijgt. Voorbeelden hiervan zijn het ontwikkelen en uitvoeren van nieuw beleid op het gebied van sociale veiligheid of het ondersteunen en trainen van collega's in hoogbegaafdheidsonderwijs. In een van de cases is een deelnemende leraar in het derde jaar bijvoorbeeld 'auditor' en tegelijkertijd ondersteunt de leraar de schoolleider bij een onderwijskundig ontwikkelproject. Zij geven samen het project vorm, bevragen elkaar kritisch en stimuleren elkaar. Ook leidt gespreid leiderschap tot een nieuw beleidsplan en het ontwikkelen van strategisch personeelsbeleid op schoolniveau.

### **Illustratie casestudy: Borgen van vernieuwing via gespreid leiderschap**

*Een deelnemende leraar aan de Teambeurs wordt in het derde jaar coördinator van het hoogbegaafdproject. Dit project is stichtingbreed. De leraar geeft in dit kader trainingen aan leraren op verschillende scholen om hoogbegaafdheidscoach te worden. De leraren worden opgeleid met het idee dat zij zelf een coaching-traject binnen hun scholen opzetten (train-de-trainer). Uiteindelijk worden op elke school binnen het samenwerkingsverband coaches aangesteld. De leraar blijft oproepbaar als leraren tegen problemen aanlopen en is daarmee onderdeel van het expertisecentrum van de stichting. De leraar leidt tevens innovatieprojecten binnen de eigen school en is door de opleiding meer beleidsmatig gaan werken.*

### *Borging twee jaar na afstuderen*

Twee jaar na afstuderen is in de enquête gevraagd naar borging van opgedane kennis. Omdat deze enquête door slechts twaalf leraren en negen schoolleiders is ingevuld, moeten de uitkomsten

---

voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Bovendien lijkt het erop dat de respons niet representatief is voor de totale populatie, omdat bepaalde opleidingen over- en ondervertegenwoordigd zijn in meting 3 (zie Tabel B1.2).

De twaalf leraren met een Teambeurs zijn tevreden over de borging van de opbrengsten (ze geven gemiddeld een 7,3). Zij leveren volgens eigen zeggen een bijdrage aan de borging van de opbrengsten door er herhaaldelijk aandacht aan te geven tijdens studiedagen en door met hun schoolleider te overleggen over het opnemen van opgedane inzichten uit de masteropleiding in het beleidsplan van de school. De negen schoolleiders zijn veelal van mening dat zij borging en verduurzaming mogelijk maken door blijvende aandacht te geven aan de nieuw opgedane inzichten (bijv. via studiedagen), door nieuwe inzichten op te nemen in het beleidsplan van de school en/of deze op te nemen in de (beleids)agenda van komend jaar en opnieuw onder de aandacht te brengen.<sup>7</sup>

## 4.5 Samengevat

De uren na de opleiding bedoeld voor kennisinbedding dragen bij aan het geven van blijvende aandacht aan de nieuw opgedane inzichten, het benutten van opgedane kennis in de school voor team- en schoolontwikkeling, het vertalen van nieuwe inzichten in het beleid van de school en het betrekken van directe collega's uit het team bij veranderingen in school, zo blijkt uit de enquêtes. Ook is het merendeel van de leraren met een Teambeurs actiever betrokken bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school, wordt regelmatig beschouwd als expert op een bepaald gebied, neemt vaker zelf de leiding bij besprekingen met collega's en krijgt vaker het voortouw bij het uitvoeren van innovaties. Leraren met een Lerarenbeurs benoemen dit ook, maar in mindere mate.

Leraren met een Teambeurs benutten en verspreiden hun opgedane kennis en inzichten uit de masteropleiding binnen en buiten hun school, vaker dan leraren met een Lerarenbeurs. Dit geldt in het eerste jaar van hun opleiding, maar nog nadrukkelijker na afronding ervan. Dit zou verklaard kunnen worden doordat er meer sprake is van de inzet van strategisch personeelsbeleid op scholen met een Teambeurs dan op scholen met een Lerarenbeurs. In dat personeelsbeleid is aandacht voor de doorgroeimogelijkheden van de leraren die een opleiding hebben gevolgd. Een overgroot deel van de leraren met een Teambeurs geeft namelijk aan dat hun schoolleider bevordert dat zij betrokken raken bij besluitvorming en invloed te hebben op de invulling van hun functie.

De steun van hun leidinggevende is ook merkbaar bij het doorvoeren van veranderingen in school en bij het borgen en verduurzamen van veranderingen in school. Leraren met een Teambeurs voelen zich meer betrokken bij de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs en benutten nieuwe inzichten en kennis om het onderwijs te verbeteren. Ook zijn nieuwe inzichten en kennis beter toegankelijk gemaakt voor alle leraren. Dit is in mindere mate van toepassing op leraren met een Lerarenbeurs.

Uit de cases is op te maken dat de meeste leraren in hun derde jaar van de Teambeurs een andere positie binnen de school hebben dan toen zij startten met de opleiding. De rollen en taken die zij oppakken en vervullen zijn soms beperkt, leraren willen vaak meer dan dat de schoolleiding kan en/of wil bieden. De leraren zijn realistisch in wat mogelijk is, bijvoorbeeld wanneer een team van meerdere leraren op een school afstudeert, dat zij niet allen een nieuwe rol op zich kunnen nemen.

---

<sup>7</sup> Deze uitkomsten zijn weergegeven in de Bijlagen, zie Tabellen B1.37-B1.40 en Tabel B2.16.

---

De meeste leraren nemen kennis mee vanuit hun opleiding die zij inzetten in hun dagelijks werk. In een aantal cases krijgen leraren andere verantwoordelijkheden waarbij zij door de schoolleider worden uitgenodigd om mee te denken over (de invulling van) beleid. Vertrouwen tussen de schoolleider en desbetreffende leraar/leraren speelt daarbij een rol.

In ongeveer de helft van de cases is er een positieve invloed te herkennen van de Teambeurs op schoolontwikkeling en teamleren. Het samen leren (met een groep leraren die deelnemen aan de Teambeurs) heeft dan geleid tot teamontwikkeling binnen een breder team op school, schoolontwikkeling en/of een lerende cultuur. Ook delen leraren in dat geval kennis via studiedagen, bovenschools of informeel op de werkvloer, en ontwikkelen zij nieuw beleid bijvoorbeeld op het gebied van transitie (schoolbreed) of leerlinggedrag (gericht op uniform handelen van leraren).

## 5 Stimulerende factoren en knelpunten

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de stimulerende factoren en knelpunten voor het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling.

### 5.1 Stimulerende factoren en knelpunten

Leraren met een Teambeurs zijn positief over het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling. Volgens de enquêteresultaten is nagenoeg de helft (49 procent) van mening dat de doelen gedeeltelijk bereikt zijn en ongeveer een vijfde (19 procent) vindt dat de doelen volledig zijn bereikt (zie Tabel B1.25). Beide aandelen vallen lager uit bij de leraren met een Lerarenbeurs, respectievelijk 28 en 10 procent.

Leraren met een Teambeurs en leraren met een Lerarenbeurs benoemen nagenoeg dezelfde bevorderende factoren voor het (gedeeltelijk) behalen van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling (zie Tabel 5.1). Hun eigen inzet en doorzettingsvermogen lijken doorslaggevend. Daarnaast spelen het draagvlak van collega's op school, de faciliterende en stimulerende rol van schoolleiders en de aansluiting van de opleiding op het vraagstuk op school een belangrijke rol. Op één punt verschillen leraren met een Teambeurs en leraren met een Lerarenbeurs duidelijk van elkaar: het collectieve karakter van het volgen van de masteropleiding binnen de Teambeurs is voor driekwart van de leraren eveneens benoemd als stimulerende factor.

Volgens schoolleiders van de leraren met een Teambeurs draait het vooral om de kwaliteit van de desbetreffende leraren en de gedeelde visie tussen leraren en directie (zie Tabel B2.25).

Tabel 5.1 Wat heeft bijgedragen aan het (gedeeltelijk) bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?

	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
Mijn eigen inzet en doorzettingsvermogen	96%	91%
Dat meer leraren in onze school/ons bestuur tegelijk dezelfde masteropleiding volgden	65%	7%
Het draagvlak van collega's op school	63%	66%
De faciliterende rol van mijn schoolleider	57%	64%
De stimulerende rol van mijn schoolleider	52%	43%
De aansluiting van de opleiding op het vraagstuk in onze school	52%	46%
De afspraken die hierover zijn gemaakt	30%	31%
De begeleiding vanuit het opleidingsinstituut	28%	31%
Blijvend aandacht geven aan de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling	15%	19%
Anders	4%	4%
<i>n</i>	46	70

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Belemmerende factoren voor het bereiken van de doelen gericht op team- en of schoolontwikkeling zijn volgens leraren vooral het gebrek aan tijd en de omstandigheden op school vanwege corona. Dit geldt zowel voor leraren met een Teambeurs als voor leraren met een Lerarenbeurs, zij het voor de leraren met een Lerarenbeurs in iets mindere mate. Schoolleiders van de leraren met een Teambeurs delen dezelfde mening over de belemmerende factoren (zie Tabel B2.26).

Tabel 5.2 Wat heeft het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling in de weg gestaan?

	Leraren met een Teambeurs	Leraren met een Lerarenbeurs
Gebrek aan tijd	68%	54%
De omstandigheden op school vanwege corona	54%	30%
Ontbreken van een draagvlak van collega's op school	25%	24%
Anderen prioriteit vanuit de directie	14%	14%
Het gebrek aan de stimulerende rol van mijn schoolleider	11%	12%
Door tegengestelde belangen van de betrokken leraren	11%	18%
Slechte aansluiting van de opleiding op het vraagstuk in onze school	4%	6%
Het gebrek aan begeleiding vanuit het opleidingsinstituut	4%	4%
Het gebrek aan de faciliterende rol van mijn schoolleider	0%	14%
Anders	32%	14%
<i>n</i>	28	50

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Uit de cases komen bevorderende en belemmerende factoren naar voren die duidelijk te maken hebben met de rol van de schoolleiding, net als te zien is bij de vragenlijstresultaten. De steun en stimulans van de schoolleider, aangevuld met facilitering, rol van bestuur en personeelsbeleid, beïnvloeden de leraren met een Teambeurs positief in hun deelname aan de opleiding en de mogelijkheden die ze hebben om kennis en inzichten tijdens en na afloop van de opleiding te benutten in school.

Stimulerende factoren zijn, van meest genoemd, naar minst genoemd in de cases:

- De schoolleiding werkt stimulerend voor leraren in bijna alle cases, omdat diegene steun biedt in de vorm van het meedenken met de leraren, bijvoorbeeld bij het doorvoeren van een verandering in school. Ook wordt de schoolleiding vaak in een adem genoemd met het krijgen van tijd en ruimte voor deelname aan de opleiding en de periode na afloop van de opleiding.
- Facilitering tijdens de opleiding, in de zin van voldoende tijd en ruimte, wordt vergoed uit het budget van de Teambeurs. De leraren uit bijna alle cases vinden vaak dat het volgen van de opleiding intensief is en dan is facilitering meer dan welkom.
- Facilitering van het 'derde jaar', bestaande uit (maximaal) 160 uur in het jaar na afloop van de opleiding, wordt door deelnemende leraren ontvangen in zes van de negen cases volgens de subsidieaanvragen. Bij vijf van deze zes wordt deze ruimte geboden bij een deel van de leraren die de opleiding hebben gevolgd; zij geven aan zich te kunnen doorontwikkelen en op die manier te willen bijdragen aan het bereiken van team- en schooldoelen.
- De bestuurder en het personeelsbeleid zijn in drie cases een belangrijke bevorderende factor, want het bestuur stimuleert vanuit een duidelijke visie op personeelsbeleid en onderwijsontwikkeling de leraren en schoolleiders om veranderingen door te voeren in de scholen. Dit wordt door de betrokken leraren gewaardeerd.

### **Illustratie casestudy: Steun vanuit de organisatie**

*Twee leraren die een master Educational Needs<sup>8</sup> hebben gevolgd, voelen voldoende ruimte van de schoolleiding om kennis te delen of hun ideeën in te brengen op verschillende momenten, zoals een studiedag. Beide leraren ervaren ook voldoende tijd vrij van de dagelijkse werkzaamheden op school om aan hun studie te kunnen werken. Bovendien werkte het “als een boost” dat collega’s geïnteresseerd waren in wat de leraren te vertellen hadden.*

De meest voorkomende knelpunten die uit de cases naar voren komen, hebben te maken met de belasting van de opleiding, de omstandigheden in het onderwijs en de ontwikkelmogelijkheden in school. We lichten ze nader toe, van meest genoemd naar minst genoemd:

- Het volgen van de opleiding wordt in de helft van de cases door leraren als belastend ervaren, bijvoorbeeld door de combinatie van werken en privé of doordat er prioriteit gegeven moet worden aan het primaire proces van lesgeven, waardoor de opleiding erbij inschiet. In twee cases speelt ook mee dat er een mismatch is tussen de opdrachten die de leraren moeten doen vanuit de opleiding en de mogelijkheden die uit te voeren in de praktijk.
- Extra omstandigheden, met name de coronacrisis en het lerarentekort, leiden ertoe dat collega’s (te) weinig tijd of aandacht kunnen geven aan de leraren die een opleiding hebben gevolgd. Er is daardoor in bijna alle cases niet altijd voldoende interesse vanuit collega’s voor wat de leraren leren bij de opleiding. Het gaat daarbij ook om een gebrek aan openheid en ontvankelijkheid van collega’s om te willen leren van de leraren die een opleiding hebben gevolgd. Hier speelt de aanwezigheid van een leercultuur een rol, zie hierboven.
- Bij drie cases zijn er weinig ontwikkelmogelijkheden en formatieruimte voor leraren die een masteropleiding hebben afgerond, waardoor de leraren geen positie en facilitering verkrijgen in het ‘derde jaar’. De tendens bij deze cases is dat leraren vertrekken naar een andere school om zich daar verder te ontwikkelen, bijvoorbeeld als bouwcoördinator.

### **Illustratie casestudy: Weinig ontwikkelmogelijkheden**

*Een knelpunt van leraren met een Teambeurs is dat de huidige organisatiestructuur van hun stichting te weinig ontwikkelingsmogelijkheden aan hen biedt. De vijf leerkrachten die de opleiding hebben afgerond willen graag ook op grond van hun nieuwe competenties bovenschools worden ingezet. Dat lukt niet in alle gevallen, want er zijn te weinig middelen voor, ondanks dat er een personeelsbeleid is opgezet met aandacht voor bovenschoolse doorgroeimogelijkheden. Voor de klas staan gaat uiteindelijk altijd voor.*

## **5.2 Samengevat**

Leraren met een Teambeurs zijn overwegend positief over het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling, zo komt uit de enquêtes naar voren. Een vijfde deel vindt de doelen volledig bereikt en de helft gedeeltelijk. Dit is een hoger aandeel dan bij de leraren met een Lerarenbeurs. Zij delen nagenoeg dezelfde mening ten aanzien van factoren die het (deels) behalen van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling bevorderen dan wel belemmeren. Als bevorderende factoren benoemen zij voornamelijk hun eigen inzet en doorzettingsvermogen. Daarnaast spelen het draagvlak van collega’s op school, de faciliterende en stimulerende rol van schoolleiders en de aansluiting van de opleiding op het vraagstuk op school een belangrijke rol. Binnen de Teambeurs wordt aanvullend het collectieve karakter van het volgen van de masteropleiding benoemd als stimulerende factor. Schoolleiders wijten het succes van de Teambeurs vooral aan de kwaliteit van de desbetreffende leraren en de gedeelde visie tussen leraren en directie.

<sup>8</sup> Voorheen heette deze opleiding Special Educational Needs.

---

Belemmerende factoren voor het bereiken van de doelen gericht op team- en of schoolontwikkeling zijn volgens de leraren en schoolleiders vooral het gebrek aan tijd en de omstandigheden op school vanwege corona.

Uit de cases komt naar voren dat belangrijkste stimulerende factor voor leraren met een Teambeurs de steun en stimulans vanuit de schoolleider is, vooral als de schoolleider meedenkt met de leraren hoe zij veranderingen in de organisatie kunnen doorvoeren. Daarnaast werkt facilitering in de zin van tijd en ruimte goed uit als leraren die ontvangen, zowel tijdens als na het volgen van de opleiding. Het volgen van de opleiding wordt door de leraren als belastend ervaren en dan is facilitering nodig om voortgang te boeken en kennis te delen met collega's. Extra omstandigheden, met name de coronacrisis en het lerarentekort, leiden er vaak wel toe dat collega's (te) weinig tijd of aandacht kunnen geven aan de leraren die een opleiding hebben gevolgd.



## 6 Conclusies en aanbevelingen voor verder beleid

Met inzet van de Teambeursregeling hebben leraren in de periode 2017–2021 een tweejarige masteropleiding kunnen volgen. De Teambeurs PO bestond uit het gezamenlijk volgen van eenzelfde masteropleiding door een lerarenteam, met een minimum van twee leraren die werkzaam zijn bij eenzelfde bestuur. De subsidie betrof een vergoeding van de studiekosten<sup>9</sup> en studieverlof voor het volgen van de masteropleiding, het inbedden van de nieuw opgedane kennis door leraren voor de ontwikkeling van de eigen school en was ook gericht op activiteiten om de kennis te delen met het bredere schoolteam. Daarbij was er de mogelijkheid om uren aan te vragen voor het jaar na afloop van de opleiding bedoeld voor kennisinbedding. Daarnaast zijn er drie masteropleidingen ontwikkeld en geaccrediteerd met middelen uit de Teambeursregeling. Hieronder volgen de antwoorden op de deelvragen, waarbij het kwantitatieve beeld uit verschillende en herhaalde enquêtes is verbonden aan de kwalitatieve informatie afkomstig van de casestudies.

### 6.1 Afspraken en verwachtingen met de Teambeurs

Bij de aanvraag van de Teambeurs zijn bestuurders, schoolleiders en leraren allen goed betrokken geweest. Doordat de aanvraag door een schoolbestuur moest worden ingediend, zijn schoolleiders gestimuleerd om na te denken wat het volgen van een masteropleiding kan betekenen voor de ontwikkelagenda van de school. Die betrokkenheid kreeg vooral betrekking op de inhoudelijke thema's waar de leraren mee aan de slag gaan. Afspraken en verwachtingen over de rol die de leraren tijdens de opleiding en daarna kunnen hebben zijn wel gemaakt met hun schoolleider, maar vaak niet concreet genoeg volgens de leraren (deelvraag 6).

Afstemming tussen een schoolbestuur en de opleiding over de Teambeurs vond soms wel, soms niet plaats. Opleidingen verschillen nogal in de wijze waarop ze de organisatie actief positioneren richting schoolbesturen. Soms werd vanuit de opleiding een opleider aangewezen die contact onderhield met de school over de voortgang van de deelnemers of over het veranderproces in de school. Afspraken of verwachtingen komen soms ook vanuit de kant van de school en het schoolbestuur, waarbij zij inzetten op structuren waarmee deelnemers aan de opleiding als groep in positie worden gezet, bijvoorbeeld door het toewijzen van specifieke rollen al tijdens de opleiding (deelvraag 4).

Met middelen uit de Teambeursregeling konden ook nieuwe masteropleidingen ontwikkeld worden. Er zijn tien aanvragen ingediend, waarbij uiteindelijk drie masteropleidingen geaccrediteerd zijn. Voor deze drie masteropleidingen geldt dat daarin het teamkarakter centraal kwam te staan. Bij de ontwikkeling is intensief samengewerkt tussen de hogeschool en de betrokken besturen. Ook in het

---

<sup>9</sup> De vergoeding bestond uit collegegeld (maximaal 7000 euro per studiejaar), studiekosten (maximaal 350 euro per studiejaar) en reiskosten (maximaal 350 euro per studiejaar).

---

opleidingsontwerp staat de verbinding tussen de deelnemers en hun eigen school centraal, doordat ze werken aan producten die betekenisvol zijn voor de eigen school en uitgedaagd worden daarbij interactie te zoeken met collega's binnen de school. Zeven van de tien aanvragen voor te ontwikkelen masteropleidingen heeft niet geleid tot een ontwikkelde masteropleiding, doordat de opleiding niet is geaccrediteerd of doordat er onvoldoende studenten ingeschreven waren.

## 6.2 Samen een opleiding volgen en positie van leraren tijdens de opleiding

Het samen volgen van een masteropleiding wordt zeer gewaardeerd door de leraren die deelnemen aan de Teambeurs. Het collectieve karakter zorgt ervoor dat leraren elkaar motiveren in het blijven volgen van de opleiding. Maar ook de onderlinge uitwisseling en de inzet van nieuwe kennis en inzichten die zij hebben opgedaan tijdens het volgen van de masteropleiding verloopt hierdoor soepel. Deze leraren geven aan meer steun te ontvangen dan leraren die op individuele basis een masteropleiding volgen met de Lerarenbeurs (deelvraag 2).

Er is sprake van uitval van leraren, zowel die met een Teambeurs als met een Lerarenbeurs. De mogelijk belangrijkste reden om te stoppen met een opleiding is dat leraren het volgen van een masteropleiding een (grote) belasting vinden naast het werken op school. Wanneer leraren samen een opleiding volgen, kan dit stimulerend werken, omdat ze elkaar onderling kunnen motiveren. In de Teambeursregeling kan sprake zijn van een 'team' als er leraren zijn van verschillende scholen, die elkaar voorheen nog niet kenden. In andere gevallen zijn er teams van leraren, die op dezelfde school werken. Dit kan een rol spelen bij uitval van leraren. Leraren kennen hun collega's in de school immers vaak veel beter dan collega's uit andere scholen. Daardoor kan tijdens de master de binding met deelnemers uit andere besturen net zo groot zijn als met collega's uit een andere school van het eigen bestuur. Daarbij spelen persoonlijke kenmerken en voorkeuren een grotere rol dan de binding die uitgaat van een dienstverband bij hetzelfde bestuur (deelvraag 2).

Het verspreiden en benutten van kennis uit de masteropleiding, zoals het verzorgen van input tijdens werkoverleg, lijkt nog niet op grote schaal plaats te vinden in het eerste jaar van de masteropleiding. Dit geldt voor zowel de leraren met een Teambeurs als de leraren met een Lerarenbeurs. Leraren met een Teambeurs bereiken niet alleen directe collega's, zoals veelal het geval is bij leraren met een Lerarenbeurs, maar ook collega's die wat verder van hun af staan en ouders. Leraren met een Teambeurs zetten hun kennis bovendien iets vaker in voor schoolbrede veranderingen dan leraren met een Lerarenbeurs die dat veelal doen ter verbetering van hun eigen lessen. Een mogelijke verklaring voor deze bredere verspreiding van kennis is doordat leraren met een Teambeurs samen met collega's de masteropleiding volgen, waardoor de individuele bijdrage en inbreng van een enkele leraar versterkt wordt. Een andere reden vormt de betrokkenheid van de schoolleider, waardoor leraren tijdens de opleiding reeds in positie gezet worden binnen de school (deelvragen 3, 7).

## 6.3 Team- en schoolontwikkeling na de opleiding

De meeste leraren met een Teambeurs hebben in het jaar na afronding van hun opleiding een andere positie binnen de school dan toen zij startten met de opleiding. Leraren worden bijvoorbeeld gedragspecialist, trekker van een vernieuwing, vraagbaak voor collega's op een bepaald terrein, informeel leider van een team. De rollen en taken die zij oppakken en vervullen zijn soms beperkt; leraren willen vaak meer dan dat de schoolleiding kan en/of wil bieden. De aan- of afwezigheid van formatieruimte speelt een belangrijke rol hierin. Het merendeel van de leraren met een Teambeurs is actiever betrokken bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school, wordt

---

regelmatiger beschouwd als expert op een bepaald gebied, neemt vaker zelf de leiding bij besprekingen met collega's en krijgt vaker het voortouw bij het uitvoeren van innovaties. Dit geldt in mindere mate voor leraren met een Lerarenbeurs (deelvragen 5, 7).

De leraren die (taak)uren krijgen na de opleiding bedoeld voor kennisinbedding benutten zij om blijvende aandacht te geven aan de nieuw opgedane inzichten. Zo zijn deze leraren in staat – meer dan leraren met een Lerarenbeurs – om opgedane kennis in de school voor team- en schoolontwikkeling te benutten en te vertalen voor beleid van de school. Het samen leren (met een groep leraren die tegelijkertijd een opleiding volgt) heeft in die gevallen geleid tot teamontwikkeling binnen een breder team op school, schoolontwikkeling en/of een versterking van de lerende cultuur. Ook zijn er leraren die kennis delen via studiedagen, bovenschools of informeel op de werkvloer (deelvragen 3, 5).

Er lijkt meer sprake van de inzet van strategisch personeelsbeleid op scholen bij de leraren die een Teambeurs hebben gekregen dan op de scholen van leraren die de Lerarenbeurs hebben ontvangen. Een overgroot deel van de leraren met een Teambeurs geeft namelijk aan dat hun schoolleider bevordert dat zij betrokken raken bij besluitvorming en invloed te hebben op de invulling van hun functie. De steun van hun leidinggevende is ook merkbaar bij het doorvoeren van veranderingen in school en bij het borgen en verduurzamen van veranderingen in school. Leraren met een Teambeurs voelen zich meer betrokken bij de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs en benutten nieuwe inzichten en kennis om het onderwijs te verbeteren. Ook zijn nieuwe inzichten en kennis beter toegankelijk gemaakt voor alle leraren. Dit is in mindere mate van toepassing op leraren met een Lerarenbeurs (deelvragen 1, 9, 10, 11).

## 6.4 Stimulerende en belemmerende factoren

Leraren met een Teambeurs zijn overwegend positief over het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling. Dit is een hoger aandeel dan bij de leraren met een Lerarenbeurs. Bevorderende factoren zijn de eigen inzet en doorzettingsvermogen, gevolgd door de steun en stimulans vanuit de schoolleider, draagvlak onder collega's op school en aansluiting van de opleiding op vraagstukken op school. Facilitering in de vorm van tijd en ruimte wordt belangrijk gevonden vanuit het oogpunt dat het belastend is om een masteropleiding te volgen, maar ook om kennis en inzichten te kunnen delen met collega's en in te zetten voor team- en schoolontwikkeling, ook na de opleiding. Belemmerende factoren voor het bereiken van de doelen gericht op team- en of schoolontwikkeling zijn volgens de leraren en schoolleiders vooral het gebrek aan tijd (ook bij collega's) en de omstandigheden op school vanwege corona (deelvraag 8).

## 6.5 Discussie en aanbevelingen voor praktijk en beleid

De Teambeursregeling laat zijn kracht zien op het moment dat er sprake is van een hecht team van leraren, dat voldoende tijd en ruimte vindt om kennis en inzichten die zij in de opleiding hebben opgedaan in school te benutten voor team- en schoolontwikkeling. Dit onderzoek naar de Teambeursregeling, Rondes 1 en 2, laat consistent verschillen zien tussen leraren die een masteropleiding volgen via de Teambeurs en leraren die dat doen via de Lerarenbeurs. De ondersteuning van de schoolleider, het teamverband van de deelnemende leraren en de verbinding met de opleiding spelen een rol van betekenis.

---

*Schoolleider: steun en betrokkenheid*

Een eerste aanbeveling is om na te gaan in hoeverre de rol van de schoolleider ook bij de reguliere Lerarenbeurs sterker benadrukt en gefaciliteerd kan worden, zodat leraren beter gepositioneerd worden en betrokkenheid merken vanuit hun schoolleiding.

De uitkomsten van het onderzoek laten zien dat in vergelijking met de Lerarenbeurs de betrokkenheid van schoolleiders bij de Teambeurs groter was. De schoolleider positioneert de deelnemende leraren aan de Teambeurs door ze trekkers te maken van projecten, ze te betrekken bij de organisatie van studiedagen, ze verantwoordelijk te maken voor de organisatie van intervisie, etc. Dit lijkt een onderscheidend kenmerk ten opzichte van Lerarenbeurzen, waar de betrokkenheid van de schoolleider soms beperkt is waardoor masteropleide leraren in een isolement kunnen blijven (Heyma, et al. 2017). Die betrokkenheid is een belangrijke voorwaarde voor het vertalen van de opbrengsten van de masteropleiding – in termen van ontwikkelde expertise, nieuwe inzichten en concrete innovaties – naar de schoolpraktijk. Daardoor is de schoolleider sterker betrokken bij de deelnemers en de thema's waar ze mee bezig zijn in het kader van hun opleiding, kan de schoolleider actief meedenken over verbindingen tussen thema's uit de opleiding en vraagstukken in de school, de deelnemers aan de masteropleiding binnen het team sterker in positie zetten en anticiperen op het benutten van hun expertise na afloop van de opleiding.

*Collectieve karakter: minder in isolement*

Een tweede aanbeveling is om in de subsidieregeling op te nemen dat leraren uren voor kennisbenutting tot hun beschikking krijgen in het jaar na afronding van de opleiding. Dit stimuleert hen om aan team- en schoolontwikkeldoelen te werken.

De Teambeursregeling bevat meer stimulans voor team- en schoolontwikkeling, onder meer door de uren die beschikbaar zijn na afloop van de opleiding. Het feit dat meerdere leraren gezamenlijk aan dezelfde masteropleiding deelnemen zorgt enerzijds voor onderlinge steun en anderzijds voor een sterkere rol binnen de school met meer mogelijkheid tot impact op collega's. Leraren bevinden zich minder in een isolement binnen school, dan het geval is bij leraren met een Lerarenbeurs (Heyma, et al. 2017; Kurver et al., 2015). Dit kan vanuit het schoolbestuur of de school worden versterkt door activiteiten te organiseren waarbij de leraren als groep worden aangesproken. Ook kan het bijdragen als leraren direct vanaf de start betrokken raken bij de aanvraag, zodat het eigenaarschap meer bij hen komt te liggen en zij hun verwachtingen met de schoolleiding en opleiding kunnen bespreken, onder andere met betrekking tot het bereiken van team- en ontwikkeldoelen.

Een derde aanbeveling luidt om het minimumaantal van twee deelnemende leraren per bestuur op te hogen naar drie leraren. Bij voorkeur werken deze leraren op eenzelfde school, zodat een leraar niet de enige is in school en zij elkaar kunnen versterken.

Er ontstaat bij de Teambeurs sneller een situatie waarin het hele schoolteam meegenomen wordt. Wel laat het onderzoek zien dat het uitmaakt hoeveel leraren uit eenzelfde school deelnemen. Binnen de Teambeursregeling was twee leraren het minimum en konden deelnemers uit eenzelfde bestuur afkomstig zijn uit verschillende scholen. Uit de cases komt het beeld naar voren dat teams met meer dan twee deelnemers van eenzelfde school meer bereiken op het gebied van school- en teamontwikkeling dan wanneer sprake is van twee deelnemers. Bovendien kan bij een team van meer dan twee leraren (en schoolleiders) dat gezamenlijk werkt aan team- en schoolontwikkeling uitval van een of twee leraren gemakkelijker opvangen, doordat er voldoende andere leraren doorgaan met de opleiding en daarmee met de ontwikkelingen in school. Bij verlenging van de regeling is het

---

daarom aan te bevelen om een hogere ondergrens te formuleren: minimaal een drietal uit eenzelfde bestuur.

#### *Aandacht voor team- en schoolontwikkeling in opleidingen*

Een vierde aanbeveling is dat opleidingen rekening houden in hun programma met een mogelijke samenwerking van leraren die werken bij eenzelfde bestuur. Dit vraagt van opleidingen een andere insteek, namelijk om niet alleen de individuele ontwikkeling van de deelnemende leraren centraal te stellen, maar ook de ontwikkeling van teams in scholen.

Hoewel dat in dit onderzoek minder expliciet onderzocht is, laten met name de interviews zien dat een focus op team- en schoolontwikkeling ook eisen stelt aan de opleiding. Het vraagt van opleidingen om expliciet ruimte te bieden voor en te stimuleren tot het verbinden en toepassen van opleidingsinhouden in de praktijk van de school. Daarmee wordt de verbinding tussen theorie en praktijk versterkt en de relevantie voor de school vergroot. Dat vraagt van opleidingen een andere insteek, waarbij niet alleen de individuele ontwikkeling van de deelnemende leraren centraal staat, maar ook de ontwikkeling van hun teams. Het betekent ook dat opleidingsprogramma's niet alleen tot stand moeten komen op basis van opleidingsdidactische overwegingen, maar dat ook veranderkundige inzichten meegenomen moeten worden bij het ontwerpen van opleidingsprogramma's. De opleiding kan een actieve rol vervullen in het creëren van het teamgevoel door leraren (meer) groepsopdrachten te geven, die bijdragen aan ontwikkeling waar de schoolpraktijk behoefte aan heeft, door hierover afspraken te maken met schoolbesturen en door tijdens de opleiding contacten te onderhouden met de leraren en schoolleiders.

De Teambeursregeling bood de nieuw te ontwikkelen opleidingen de mogelijkheid om het teamaspect mee te nemen in de opleiding. Die mogelijkheid is door enkele nieuwe opleidingen benut. Ook sommige bestaande opleidingen passen hun opleidingsprogramma aan aan het teamkarakter dat beoogd werd. Tegelijk valt op dat een groot aantal opleidingsinitiatieven niet daadwerkelijk gerealiseerd zijn. Dat heeft enerzijds te maken met het feit dat de ontwikkeling van een nieuwe opleiding niet alleen afhangt van de intenties van een opleidingsinstelling en schoolbestuur, maar dat het slagen daarvan ook afhangt van de uiteindelijke accreditatie en van voldoende belangstelling van scholen en leraren om daaraan deel te nemen.

#### *Vervolg in beleid*

Een vijfde aanbeveling is om de Lerarenbeursregeling zo aan te passen dat individuele leraren een vast en persoonlijk subsidiebedrag aanvragen en dat leraren ook de mogelijkheid krijgen om zich in te schrijven met meerdere mensen vanuit een team. De betrokkenheid en ondersteuning van de opleiding, de schoolleider en het bestuur werken stimulerend voor de leraren en zouden daarom in de regeling ingebouwd kunnen worden.

De mogelijkheid om subsidie aan te vragen in het kader van de Teambeursregeling was tijdelijk en is in 2019 beëindigd. Dat roept de vraag op of de uitkomsten van dit onderzoek aanleiding zouden moeten zijn om de regeling weer nieuw leven in te blazen. Enerzijds kan gesteld worden dat het creëren van condities die bijdragen aan het benutten van expertise die ontwikkeld wordt binnen masteropleiding ten behoeve van de school en het team, aan de school zelf is. Betrokkenheid van de schoolleider bij leraren die een masteropleiding volgen, stimuleert dat meer leraren deelnemen en het anticiperen op rollen van leraren waarbij ze na afloop van hun masteropleiding hun expertise blijvend kunnen inzetten. Deze aspecten kunnen gezien worden als onderdelen van het schoolbeleid en strategisch personeelsbeleid van een school of een bestuur.

---

Tegelijk laten de ervaringen met de Lerarenbeurs zien dat deze condities niet uit zichzelf tot stand komen. Het uitgangspunt bij de Lerarenbeurs ligt bij de individuele leraar, waardoor het belang voor de professionele ontwikkeling en het eigenaarschap van de individuele leraar de nadruk krijgt. Een vervolg na afloop van de opleiding in termen van erkenning en benutting van de ontwikkelde expertise binnen de school en de bijdrage aan schoolontwikkeling worden niet gestimuleerd. Kennisinbedding en aandacht voor team- en schoolontwikkeling zijn wel onderdeel van de Teambeursregeling.

Het is daarom de moeite waard om na te gaan of de voordelen van beide regelingen gehandhaafd kunnen blijven in één regeling. Een daarvoor geschikte vorm is een regeling waarbij individuele leraren een vast bedrag kunnen blijven aanvragen, maar waarbij leraren ook gestimuleerd worden om zich in te schrijven met meerdere mensen vanuit een team en met betrokkenheid van de opleiding, de schoolleider en het bestuur. Dat kan gestimuleerd worden door in dergelijke gevallen een hoger bedrag aan te kunnen vragen, bijvoorbeeld voor het betrekken van collega's in de school, voor een begeleidende rol voor de schoolleider, voor ondersteuning van de opleiding in het verbinden van studie en praktijk, of voor een opstap naar een nieuwe rol van de leraar na afloop van de opleiding. De Lerarenbeurs blijft dan open voor alle leraren (ook voor diegene die een masteropleiding vooral zien als een individuele mogelijkheid om een nieuwe kwalificatie te verkrijgen) en is dan aangevuld met prikkels om scholen en leraren te stimuleren om de expertise en inzichten die ontstaan door het volgen van een masteropleiding beter te benutten.

# Bijlagen

## Bijlage 1 Tabellenboek leraren (Teambeurs en Lerarenbeurs)

### Bijbehorende tabellenlegenda:

T1 = Eerste peiling onder leraren met een Teambeurs (tijdens 1<sup>e</sup> jaar masteropleiding, cohort 1 en 2)

T2 = Tweede peiling onder leraren met een Teambeurs (circa 1 jaar na afronding masteropleiding, cohort 1 en 2)

T3 = Derde peiling onder leraren met een Teambeurs (circa 2 jaar na afronding masteropleiding, alleen cohort 1)

L1 = Eerste peiling onder leraren met een Lerarenbeurs (tijdens 1<sup>e</sup> jaar opleiding, cohort 1 en 2)

L2 = Tweede peiling onder leraren met een Lerarenbeurs (circa 1 jaar na afronding masteropleiding, cohort 1 en 2)

L3 = Derde peiling onder leraren met een Lerarenbeurs (circa 2 jaar na afronding masteropleiding, alleen cohort 1)

Tabel B1.1 Responsoverzicht enquêtes

	Code	Aantal uitgenodigd	Aantal respondenten	Responspercentage
<b>Meting 1</b>				
Leraren met een Teambeurs	T1	212	125	59%
Leraren met een Lerarenbeurs	L1	1.480	422	29%
<b>Meting 2</b>				
Leraren met een Teambeurs	T2	155	67	43%
Leraren met een Lerarenbeurs	L2	1.387	168	12%
<b>Meting 3</b>				
Leraren met een Teambeurs	T3	66	12	18%
Leraren met een Lerarenbeurs	L3	639	39	6%

Tabel B1.2 Welke masteropleiding volgt u binnen de Teambeurs?

	T1	T2	T3	L1	L2	L3
Educational Needs	51%	58%	25%	66%	73%	69%
Leren en Innoveren	18%	15%	42%	11%	11%	21%
Teammaster Transitie in onderwijs met Techniek (3TO)	7%	6%	33%	0%	0%	0%
Pedagogiek	12%	13%	0%	11%	1%	5%
Passend Meesterschap	4%	4%	0%	0%	0%	0%
Professioneel Meesterschap	1%	0%	0%	0%	1%	0%
Leiderschap en Innovatie Kind en Educatie	4%	3%	0%	0%	0%	0%
Anders	2%	0%	0%	13%	14%	5%
<i>n</i>	125	67	12	423	183	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2017-2022)

Tabel B1.3 Wat is uw leeftijd?

	T1	T2	T3	L1	L2	L3
23-30 jaar	28%	14%	0%	31%	19%	15%
30-40 jaar	35%	46%	75%	27%	27%	33%
40-50 jaar	27%	27%	25%	27%	31%	31%
50-60 jaar	10%	13%	0%	15%	23%	15%
60-70 jaar	0%	0%	0%	0%	1%	5%
<i>n</i>	113	63	12	396	181	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.4 Wat is uw geslacht?**

	T1	T2	T3	L1	L2	L3
Vrouw	92%	89%	92%	91%	92%	100%
Man	8%	11%	8%	9%	8%	0%
<i>n</i>	116	63	12	397	183	30

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.5 Hoe lang geeft u al les in het primair onderwijs?**

	T1	T2	T3	L1	L2	L3
0-5 jaar	18%	3%	0%	21%	5%	3%
5-10 jaar	27%	26%	25%	22%	27%	24%
10-15 jaar	20%	23%	25%	19%	15%	18%
15-20 jaar	17%	23%	25%	21%	24%	29%
20 of meer jaar	19%	26%	25%	17%	30%	26%
<i>n</i>	112	62	12	396	178	38

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.6 Wat is uw werktijdfactor?**

	T1	T2	T3	L1	L2	L3
0-0,5 fte	4%	5%	8%	8%	7%	9%
0,5 - 0,6 fte	6%	2%	0%	6%	2%	3%
0,6 - 0,7 fte	16%	14%	8%	23%	20%	15%
0,7 - 0,8 fte	6%	10%	17%	5%	3%	12%
0,8 - 0,9 fte	18%	22%	25%	14%	20%	24%
0,9 - 1,0 fte	4%	5%	0%	4%	4%	0%
1,0 fte of meer	46%	42%	42%	40%	44%	38%
<i>n</i>	109	59	12	389	178	34

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.7 Aan welke groep(en) geeft u les?**

	T1	T2	T3	L1	L2	L3
Groep 1	19%	18%	8%	15%	13%	3%
Groep 2	22%	21%	17%	16%	13%	8%
Groep 3	17%	10%	17%	19%	11%	8%
Groep 4	18%	11%	17%	22%	14%	24%
Groep 5	16%	21%	42%	21%	13%	21%
Groep 6	14%	18%	17%	23%	14%	16%
Groep 7	16%	21%	8%	22%	23%	24%
Groep 8	21%	23%	8%	23%	16%	16%
Geen groep	19%	24%	25%	12%	31%	39%
<i>n</i>	115	62	12	311	183	38

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)



**Tabel B1.8 In welke salarisschaal valt u?**

	T1	T2	T3	L1	L2	L3
L10 (voorheen LA)	58%	26%	25%	55%	33%	23%
L11 (voorheen LB)	39%	69%	58%	42%	63%	72%
L12 (voorheen LC)	4%	3%	17%	3%	4%	3%
Wil ik niet zeggen	0%	2%	0%	0%	1%	3%
<i>n</i>	114	62	12	397	183	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.9 Bent u bekend met op de hoogte van de subsidieregeling Teambeurs primair onderwijs?**

	L1
Ja	17%
Nee	83%
<i>n</i>	419

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.10 Via welke bronnen heeft u kennisgenomen van de Teambeurs?**

	T1	L1
Via mijn school(bestuur)	46%	10%
Via mijn directeur	53%	14%
Via een andere directeur	2%	0%
Via een collega	12%	18%
Via de website van het ministerie van OCW (leraar.nl)/Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen (DUS-I)	6%	42%
Via de PO-Raad	2%	8%
Via de pabo	3%	1%
Via publicaties in vakbladen	2%	19%
Anders	11%	14%
<i>n</i>	125	72

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.11 Heeft u bij uw beslissing voor het volgen van een masteropleiding een afweging gemaakt tussen de Lerarenbeurs en de Teambeurs?**

	L1
Ja	25%
Nee	75%
<i>n</i>	72

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.12 Vond u het makkelijk om aan informatie over de Teambeurs te komen?**

	<b>T1</b>
1 - Nee, heel moeilijk	2%
2	10%
3	26%
4	40%
5 - Ja, heel makkelijk	21%
<i>n</i>	124

*Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)*

**Tabel B1.13 Miste u informatie?**

	<b>T1</b>
1 - Ja, zeer zeker	3%
2	14%
3	31%
4	38%
5 - Nee, helemaal niet	14%
<i>n</i>	124

*Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)*

**Tabel B1.14 Wat is uw mening over de inhoud van de aanvraag voor uw Teambeurs?**

<b>Percentage (zeer) eens</b>	<b>T1</b>
De aanvraag is in goed overleg met mij opgesteld	65%
De in de aanvraag genoemde doelen hebben voor mij prioriteit	64%
De in de aanvraag genoemde doelen zijn te bereiken in de gestelde tijdsperiode	61%
De in de aanvraag genoemde doelen zijn concreet geformuleerd	60%
De in de aanvraag genoemde wijze van kennisbenutting uit de masteropleiding voor team- en schoolontwikkeling is haalbaar	62%
De in de aanvraag genoemde wijze van kennisbenutting uit de masteropleiding is geschikt om vooruitgang te boeken in de kennis en vaardigheden van mijn collega's zonder Teambeurs	59%
In de aanvraag is voldoende aandacht besteed aan blijvende benutting van kennis tijdens en na de masteropleiding	60%
<i>n</i>	121

*Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)*

**Tabel B1.15 Wat is uw mening over de subsidieregeling Teambeurs primair onderwijs?**

Percentage (zeer) eens	T1
Ik vind het belangrijk dat ik mijn masteropleiding samen met één of meer collega's (van mijn school of bestuur) volg	90%
Ik vind het aantal van twee leraren per aanvraag, dat voor de Teambeurs minimaal vereist wordt, voldoende om elkaar onderling te ondersteunen tijdens het volgen van de masteropleiding	75%
Het is goed dat leraren zowel binnen- als bovenschools gezamenlijk een masteropleiding kunnen volgen binnen de Teambeurs	94%
Ik vind het goed dat er voorafgaand aan mijn masteropleiding afspraken zijn gemaakt over de inzet van verworven kennis uit de masteropleiding in de school	71%
Het is een goede zaak dat ik na de masteropleiding nog een jaar de tijd krijg om de verworven kennis en ervaring in de school te verspreiden en te implementeren	94%
De Teambeurs biedt meer mogelijkheden dan de Lerarenbeurs om de verworven kennis uit de masteropleiding te benutten in de school	75%
<i>n</i>	119

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.16 Door mijn deelname aan de Teambeurs in mijn school ...**

	T1	T2	L1	L2
...zijn leraren meer betrokken bij de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs	85%	73%	75%	49%
...zijn leraren meer betrokken bij de organisatie van het onderwijs	76%	67%	66%	46%
...reflecteert het lerarenteam vaker op het eigen functioneren	75%	57%	67%	44%
...observeren leraren vaker elkaars lessen	52%	37%	44%	25%
...observeren leraren van andere scholen vaker onze lessen	32%	14%	18%	2%
<i>n</i>	120	63	410	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.17 Door mijn deelname aan de Teambeurs...**

	T1	T2	L1	L2
...word ik actiever betrokken bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school	91%	85%	89%	68%
...krijg ik vaker het voortouw bij het uitvoeren van innovaties	86%	79%	88%	60%
... krijg ik vaker het voortouw bij het uitvoeren van onderzoek en/of het implementeren van nieuwe kennis uit onderzoek		73%		50%
...krijg ik van mijn leidinggevende of collega's frequenter de vraag om voorzitter te zijn van een werkgroep/commissie	66%	53%	64%	49%
...neem ik vaker zelf de leiding als ik met collega's in bespreking ben	76%	79%	75%	81%
...word ik regelmatig door mijn collega's beschouwd als expert op een bepaald terrein	80%	82%	83%	80%
...heb ik een coördinerende rol gekregen binnen de school		71%		61%
<i>n</i>	116	66	400	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B1.18 Doordat ik de masteropleiding samen volg met collega's van de school of het bestuur...

	T1	T2	T3
...word ik gemotiveerd de masteropleiding te voltooien	78%	88%	
...kan ik vragen over de inhoud van de masteropleiding bespreken	96%	94%	
...krijg ik tips en feedback over de manier waarop ik de verworven kennis en ervaring kan delen met mijn directe collega's op school	84%	91%	
...kan ik ervaringen met de kennisdeling op school kwijt bij een collega	93%	94%	100%
...lukt het ons beter om de opgedane kennis en vaardigheden vanuit de masteropleiding te benutten voor team- en/of schoolontwikkeling		80%	100%
...lukt het ons beter om veranderingen in school, die voortkomen uit de masteropleiding, te borgen		80%	83%
<i>n</i>	116	66	12

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B1.19 Heeft u door uw deelname aan de Teambeurs andere/extra taken of een andere functie in de school gekregen?

	T2	T3	L2	L3
Ja	69%	58%	64%	69%
Nee	31%	42%	36%	31%
<i>n</i>	35	12	81	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B1.20 Waarom volgt u een masteropleiding?

	T1	T2	T3	L1	L2	L3
Om een andere of hogere functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen	34%	28%	50%	54%	45%	41%
Om een leidinggevende functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen	10%	10%	8%	10%	8%	8%
Om een specialisatie aan te leren	35%	72%	33%	35%	59%	51%
Omdat binnen mijn team of school bepaalde kennis mist	42%	24%	33%	37%	15%	21%
Om te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling	55%	79%	100%	41%	59%	62%
Om meer verbinding te kunnen maken tussen onderwijs en onderzoek	57%	22%	25%	40%	21%	26%
Om mijn functie als leraar beter uit te kunnen oefenen	35%	46%	25%	37%	41%	26%
Om mijzelf persoonlijk te ontwikkelen	72%	90%	100%	70%	87%	90%
Om een hoger salaris te ontvangen	54%	10%	0%	51%	21%	3%
Om een functie buiten het onderwijs te bemachtigen	10%	6%	8%	22%	12%	5%
Om in een andere onderwijssector te kunnen werken	9%	9%	0%	15%	12%	13%
Om meer kans te krijgen op een vaste baan in het onderwijs	6%	1%	0%	9%	1%	0%
Op aanraden van anderen die er goede ervaringen mee hebben	3%	4%		3%	6%	
Omdat het in het kader van de Teambeurs gevolgd kan worden	22%	37%		12%	28%	
Omdat mijn leidinggevende/mijn werkgever dat wenst	10%	9%		13%	9%	
Anders	2%	0%	0%	2%	1%	3%
<i>n</i>	125	67	12	422	182	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.21 In hoeverre heeft u uw doelen bereikt door het volgen van een masteropleiding?**

	T2				T3			
	Niet	Deels	Volledig	n	Niet	Deels	Volledig	n
Om een andere of hogere functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen	32%	32%	37%	19	17%	17%	67%	6
Om een leidinggevende functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen	29%	71%	0%	7	0%	100%	0%	1
Om een specialisatie aan te leren	2%	17%	81%	48	0%	0%	100%	4
Omdat binnen mijn team of school bepaalde kennis mist	0%	36%	64%	28	0%	25%	75%	4
Om te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling	0%	26%	74%	53	0%	17%	83%	12
Om meer verbinding te kunnen maken tussen onderwijs en onderzoek	7%	27%	67%	15	0%	0%	100%	3
Om mijn functie als leraar beter uit te kunnen oefenen	3%	13%	84%	31	0%	67%	33%	3
Om mijzelf persoonlijk te ontwikkelen	2%	2%	97%	60	0%	8%	92%	12
Om een hoger salaris te ontvangen	86%	0%	14%	7				0
Om een functie buiten het onderwijs te bemachtigen	75%	25%	0%	4	0%	100%	0%	1
Om in een andere onderwijssector te kunnen werken	67%	0%	33%	6				0
Om meer kans te krijgen op een vaste baan in het onderwijs	0%	0%	100%	1				0
Anders				0				0

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.22 In hoeverre heeft u uw doelen bereikt door het volgen van een masteropleiding?**

	L2				L3			
	Niet	Deels	Volledig	n	Niet	Deels	Volledig	n
Om een andere of hogere functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen	15%	27%	59%	82	19%	25%	56%	16
Om een leidinggevende functie binnen het onderwijs uit te kunnen oefenen	7%	50%	43%	14	0%	33%	67%	3
Om een specialisatie aan te leren	1%	20%	79%	107	0%	10%	90%	20
Omdat binnen mijn team of school bepaalde kennis mist	0%	36%	64%	28	0%	38%	63%	8
Om te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling	0%	42%	58%	108	8%	42%	50%	24
Om meer verbinding te kunnen maken tussen onderwijs en onderzoek	0%	38%	62%	39	0%	50%	50%	10
Om mijn functie als leraar beter uit te kunnen oefenen	0%	20%	80%	74	0%	20%	80%	10
Om mijzelf persoonlijk te ontwikkelen	0%	12%	88%	158	3%	9%	89%	35
Om een hoger salaris te ontvangen	41%	15%	44%	39	100%	0%	0%	1
Om een functie buiten het onderwijs te bemachtigen	67%	24%	10%	21	0%	50%	50%	2
Om in een andere onderwijssector te kunnen werken	36%	32%	32%	22	60%	0%	40%	5
Om meer kans te krijgen op een vaste baan in het onderwijs	0%	0%	100%	2				0
Anders	0%	0%	100%	2	0%	0%	100%	1

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.23 Zijn er in het kader van de Teambeurs afspraken met u gemaakt over het bereiken van doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?**

	T2	T3	L2	L3
Ja, daar zijn bij de start concrete afspraken over gemaakt	33%	8%	40%	36%
Ja, daar zijn gaandeweg het volgen van de masteropleiding concrete afspraken over gemaakt	40%	67%		
Nee, daar zijn geen afspraken over gemaakt	24%	25%	60%	64%
Weet ik niet	3%	0%		
<i>n</i>	67	12	183	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.24 Was het voor u duidelijk wat uw rol zou zijn bij het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling in het kader van de Teambeurs?**

	T2	T3	L2	L3
Ja	37%	17%	27%	21%
Deels	30%	42%	10%	13%
Nee	6%	17%	2%	0%
Niet van toepassing	27%	25%	61%	67%
<i>n</i>	67	12	183	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.25 In welke mate zijn de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling in het kader van de Teambeurs volgens u bereikt?**

	T2	T3	L2	L3
Helemaal niet bereikt	1%	0%	2%	0%
Gedeeltelijk bereikt	49%	58%	28%	10%
Volledig bereikt	19%	8%	10%	26%
Weet ik niet	3%	8%	1%	0%
Niet van toepassing	27%	25%	60%	64%
<i>n</i>	67	12	183	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.26 Wat heeft bijgedragen aan het (gedeeltelijk) bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?**

	T2	T3	L2	L3
Mijn eigen inzet en doorzettingsvermogen	96%	88%	91%	100%
Het draagvlak van collega's op school	63%	75%	66%	64%
De afspraken die hierover zijn gemaakt	30%	0%	31%	14%
De faciliterende rol van mijn schoolleider	57%	38%	64%	57%
De stimulerende rol van mijn schoolleider	52%	75%	43%	50%
Dat meer leraren in onze school/ons bestuur tegelijk dezelfde masteropleiding volgden	65%	63%	7%	14%
De aansluiting van de opleiding op het vraagstuk in onze school	52%	38%	46%	57%
De begeleiding vanuit het opleidingsinstituut	28%	25%	31%	29%
Blijvend aandacht geven aan de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling	15%	25%	19%	43%
Anders	4%	0%	4%	0%
<i>n</i>	46	8	70	14

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.27** Wat heeft het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling in de weg gestaan?

	T2	T3	L2	L3
Gebrek aan eigen inzet en doorzettingsvermogen	0%	0%	0%	0%
Ontbreken van een draagvlak van collega's op school	25%	14%	24%	20%
Het gebrek aan de faciliterende rol van mijn schoolleider	0%	14%	14%	30%
Het gebrek aan de stimulerende rol van mijn schoolleider	11%	14%	12%	30%
Door tegengestelde belangen van de betrokken leraren	11%	0%	18%	10%
Slechte aansluiting van de opleiding op het vraagstuk in onze school	4%	0%	6%	0%
Het gebrek aan begeleiding vanuit het opleidingsinstituut	4%	0%	4%	0%
Gebrek aan tijd	68%	43%	54%	70%
Anderen prioriteit vanuit de directie	14%	14%	14%	20%
De omstandigheden op school vanwege corona	54%	29%	30%	40%
Anders	32%	29%	14%	10%
<i>n</i>	28	7	50	10

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.28** Heeft u verlofuren gekregen na afronding van de masteropleiding bedoeld voor kennisinbedding?

	T2	T3	L1	L2	L3
Ja	69%	75%	90%	90%	92%
Nee	31%	25%	10%	10%	8%
<i>n</i>	67	12	420	183	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.29** In hoeverre hebben de verlofuren na afronding van de masteropleiding bijgedragen aan ...?

	T2	T3
...het benutten van opgedane kennis in de school voor team- en schoolontwikkeling	85%	89%
...het benutten van opgedane kennis in andere scholen voor team- en schoolontwikkeling	30%	44%
...het betrekken van directe collega's uit mijn eigen team (bijvoorbeeld onderbouwteam) bij veranderingen in school	83%	89%
...het betrekken van collega's uit andere teams bij veranderingen in school	35%	44%
...anders pedagogisch en/of didactische handelen binnen mijn eigen team (bijvoorbeeld onderbouwteam)	65%	67%
...anders pedagogisch en/of didactisch handelen binnen andere teams in school	42%	89%
...blijvende aandacht geven aan de nieuw opgedane inzichten	89%	78%
...het vertalen van nieuwe inzichten in het beleid van de school	83%	67%
<i>n</i>	46	9

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.30** Heeft u studieverlofuren ontvangen voor het volgen van de masteropleiding?

	L1	L2	L3
Ja	90%	90%	92%
Nee	10%	10%	8%
<i>n</i>	420	183	39

**Tabel B1.31 In welke mate zijn de volgende uitspraken op u van toepassing?**

	T2	L2
Mijn schoolleider biedt mij meer verantwoordelijkheden als ik mijn taken goed vervul	81%	66%
Mijn schoolleider bevordert dat ik zelfstandig beslissingen neem	87%	72%
Mijn schoolleider bespreekt met mij hoe ik de beschikbare uren voor professionalisering zal besteden	53%	44%
Ik heb invloed op de invulling van mijn functie	80%	72%
Het is voor mij duidelijk wat de grenzen zijn van mijn professionele ruimte	66%	56%
Mijn schoolleider geeft mij de gelegenheid betrokken te zijn bij besluitvorming	80%	64%
In vergaderingen heb ik inspraak in de besluiten die genomen worden	81%	78%
<i>n</i>	64	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.32 Hoeveel steun krijgt u van uw leidinggevende bij...?**

	T1	T2	L1	L2
...het volgen van de masteropleiding	71%	70%	66%	57%
...het delen van kennis uit de masteropleiding met collega's	69%	73%	58%	61%
...het doorvoeren van veranderingen in school	65%	73%	54%	52%
...het borgen en verduurzamen van veranderingen in school		64%		45%
<i>n</i>	116	67	400	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.33 Hoeveel steun krijgt u van uw collega's bij...?**

	T1	T2	L1	L2
...het volgen van de masteropleiding	52%	63%	54%	60%
...het delen van kennis uit de masteropleiding met collega's	65%	75%	58%	62%
...het doorvoeren van veranderingen in school	54%	73%	44%	45%
...het borgen en verduurzamen van veranderingen in school		66%		39%
<i>n</i>	116	67	400	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.34 Verspreidt u de tot nu toe verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding in de vorm van...?**

	T1	T2	L1	L2
...presentaties	14%	22%	15%	16%
...input tijdens werkoverleg (bijv. in bouwoverleg)	45%	64%	48%	57%
...input in MT	27%	41%	25%	36%
...input in innovatie-/onderzoekteam	31%	38%	24%	27%
...stukje in de nieuwsbrief	2%	5%	2%	11%
...workshops/trainingen voor collega's	10%	22%	7%	14%
...informeel gesprek tijdens de lunch	53%	60%	55%	50%
<i>n</i>	115	58	400	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)



**Tabel B1.35** Verspreidt u de tot nu toe verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding onder...?

	T1	T2	L1	L2
...directe collega's	53%	67%	56%	46%
...andere collega's binnen de school	29%	52%	32%	34%
...collega's van andere scholen binnen het bestuur	32%	16%	5%	13%
...collega's van andere scholen buiten het bestuur	16%	5%	5%	7%
...leidinggevenden	28%	24%	27%	18%
...ouders	28%	12%	8%	23%
<i>n</i>	116	58	399	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.36** Gebruikt u de tot nu toe verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding bij de ontwikkeling van...?

	T1	T2	L1	L2
...uw lessen	55%	74%	60%	59%
...(digitaal) lesmateriaal/lesmethoden	36%	64%	39%	38%
...het curriculum in de school	40%	58%	33%	39%
...schoolbrede veranderingen	50%	66%	36%	49%
...veranderingen bij meerdere scholen van het bestuur	10%	16%	7%	8%
<i>n</i>	115	58	399	183

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.37** In hoeverre is er bij u op school (nog steeds) sprake van de volgende manieren van kennisbenutting uit de masteropleiding?

	T3	L3
Toepassing van de opgedane kennis en inzichten ...		
...in uw lessen	50%	56%
...in de lessen van andere leerkrachten op uw school	42%	36%
...bij van de ontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal/lesmethoden	67%	64%
...bij de ontwikkeling van het curriculum van de school	67%	74%
...bij schoolbrede veranderingen	83%	10%
...bij veranderingen bij andere scholen binnen hetzelfde bestuur	0%	
<i>n</i>	12	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.38** Op welke wijze draagt u zelf bij aan de borging van team- en/of schoolontwikkeling, die (mogelijk) tot stand is gekomen dankzij het volgen van de masteropleiding?

	T3	L3
Door er herhaaldelijk aandacht aan te geven tijdens studiedagen (bijv. door presentaties te geven of de leiding te nemen)	100%	67%
Door blijvend aandacht te geven aan doorontwikkeling van (digitaal) lesmateriaal/lesmethoden	42%	26%
Door met mijn schoolleider te overleggen over het opnemen van opgedane inzichten uit de masteropleiding in het beleidsplan van de school	75%	56%
Door met mijn schoolleider te overleggen over het opnemen van opgedane inzichten uit de masteropleiding in het beleidsplan van het bestuur	0%	5%
Anders	25%	5%
Hier heb ik zelf geen actieve rol in (gehad)	0%	18%
<i>n</i>	12	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.39** Kunt u met een rapportcijfer aangeven in welke mate er sprake is van blijvende aandacht voor/borging van de opbrengsten van de masteropleiding?

	T3	L3
1	0%	5%
2	0%	3%
3	0%	0%
4	0%	3%
5	0%	19%
6	9%	14%
7	55%	27%
8	36%	24%
9	0%	5%
10	0%	0%
gemiddeld	7,3	6,3
n	11	37

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B1.40** Hoe tevreden bent u met de blijvende aandacht voor/borging van de opbrengsten van de masteropleiding in uw school?

	T3	L3
Zeer ontevreden	0%	5%
Ontevreden	25%	18%
Noch tevreden, noch ontevreden	25%	21%
Tevreden	33%	36%
Zeer tevreden	17%	18%
N.v.t.	0%	3%
n	12	39

Bron: Lerarenenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

## Bijlage 2 Tabellenboek schoolleiders betrokken bij de Teambeurs

### Bijbehorende tabellenlegenda:

S1 = Eerste peiling onder schoolleiders van leraren met een Teambeurs (tijdens 1e jaar masteropleiding, cohort 1 en 2)

S2 = Tweede peiling onder schoolleiders van leraren met een Teambeurs (circa 1 jaar na afronding masteropleiding, cohort 1 en 2)

S3 = Derde peiling onder schoolleiders van leraren met een Teambeurs (circa 2 jaar na afronding masteropleiding, alleen cohort 1)

Tabel B2.1 Responsoverzicht enquêtes

	Code	Aantal uitgenodigd	Aantal respondenten	Responsovercentage
<b>Meting 1</b>				
Schoolleiders van leraren met een Teambeurs*	S1	(+/-) 112	70	63%**
<b>Meting 2</b>				
Schoolleiders van leraren met een Teambeurs*	S2	(+/-) 57	39	68%**
<b>Meting 3</b>				
Schoolleiders van leraren met een Teambeurs*	S3	(+/-) 21	9	43%**

\* zijn via de aanvragers bekend vanuit het aanvraagformulier benaderd.

\*\* dit responsovercentage dient anders geïnterpreteerd te worden, omdat er per Teambeurs sprake kan zijn van meer betrokken schoolleiders. Dit is niet bekend vanuit de aanvraag en ook niet apart uitgevraagd.

Tabel B2.2 Hoeveel jaar leidinggevende werkervaring heeft u in het primair onderwijs?

	S1	S2	S3
0-5 jaar	15%	7%	12%
5-10 jaar	15%	11%	13%
10 jaar of langer	71%	82%	75%
N	62	28	9

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.3 Werken er op uw school leraren die een masteropleiding in het kader van de Teambeurs reeds hebben afgerond?

	S2	S3
Ja, 1 leraar	44%	67%
Ja, 2 leraren	31%	33%
Ja, 3 leraren	13%	0%
Ja, 4 leraren	10%	0%
Ja, 5 leraren	3%	0%
Ja, meer dan 5 leraren	0%	0%
n	39	9

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.4 Hebben deze leraren gezamenlijk dezelfde masteropleiding gevolgd?

	S2	S3
Ja	68%	67%
Nee	23%	33%
Weet ik niet	9%	0%
n	22	3

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.5 In welke mate zijn de volgende uitspraken op u van toepassing?

Percentage (zeer) mee eens	S2
... bied ik leraren meer verantwoordelijkheden als ze hun taken goed vervullen	89%
...bevorder ik dat leraren zelfstandig beslissingen nemen	93%
...bespreek ik met leraren hoe zij de beschikbare uren voor professionalisering zullen besteden	96%
... hebben leraren invloed op de invulling van hun functie	86%
... is het voor leraren duidelijk wat de grenzen zijn van hun professionele ruimte	86%
... geef ik leraren de gelegenheid betrokken te zijn bij besluitvorming	96%
...hebben leraren in vergaderingen inspraak in de besluiten die genomen worden	93%
<i>n</i>	28

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.6 Via welke bron(nen) heeft u kennisgenomen van de subsidieregeling Teambeurs primair onderwijs?

	S1
Via mijn schoolbestuur	74%
Via een andere directeur	9%
Via een leraar	11%
Via de website van het ministerie van OCW (leraar.nl)/Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen (DUS-I)	21%
Via de PO-Raad	9%
Via de Pabo	6%
Via publicaties in vakbladen	3%
Anders	11%
<i>n</i>	70

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.7 Vond u het makkelijk om aan informatie over de Teambeurs te komen?

1 - Nee, heel moeilijk	0%
2	9%
3	35%
4	41%
5 - Ja, heel makkelijk	15%
<i>n</i>	68

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.8 Miste u informatie?

	S1
1 - Ja, zeer zeker	1%
2	10%
3	35%
4	40%
5 - Nee, helemaal niet	13%
<i>n</i>	68

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.9 Wat is uw mening over de inhoud van de aanvraag voor de Teambeurs?

Percentage (zeer) mee eens	S1
De aanvraag is in goed overleg met mij opgesteld	78%
De in de aanvraag genoemde doelen hebben voor mij prioriteit	81%
De in de aanvraag genoemde doelen zijn te bereiken in de gestelde tijdsperiode	63%
De in de aanvraag genoemde doelen zijn concreet geformuleerd	75%
De in de aanvraag genoemde wijze van kennisbenutting uit de masteropleiding voor team- en schoolontwikkeling is haalbaar	73%
De in de aanvraag genoemde wijze van kennisbenutting uit de masteropleiding is geschikt om vooruitgang te boeken in de kennis en vaardigheden van leraren zonder Teambeurs	75%
In de aanvraag is voldoende aandacht besteed aan blijvende benutting van kennis tijdens en na de masteropleiding	79%
<i>n</i>	63

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.10 In hoeverre bent u het eens of oneens over de volgende uitspraken?

Percentage (zeer) mee eens	S1
Ik heb het lerarenteam geïnformeerd over de mogelijkheden van de Teambeurs	83%
Ik heb één of meer leraren gestimuleerd een masteropleiding te gaan volgen via de Teambeurs	90%
Ik mis in het lerarenteam bepaalde kennis die door een masteropleiding via de Teambeurs ingevuld kan worden	65%
Ik verwacht dat de Teambeurs zal bijdragen aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling	100%
Zonder Teambeurs kunnen de doelstellingen in onze aanvraag niet worden gerealiseerd	67%
<i>n</i>	63

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.11 Wat is uw mening over de subsidieregeling Teambeurs primair onderwijs?

Percentage (zeer) mee eens	S1
Ik vind het belangrijk dat een leraar de masteropleiding samen met één of meer collega's (van mijn school of bestuur) volgt	95%
Ik vind het aantal van twee leraren per aanvraag dat voor de Teambeurs minimaal vereist wordt, voldoende om elkaar onderling te ondersteunen tijdens het volgen van de masteropleiding	71%
Het is goed dat leraren zowel binnen- als bovenschools gezamenlijk een masteropleiding kunnen volgen via de Teambeurs	92%
Ik vind het goed dat er voorafgaand aan de masteropleiding afspraken zijn gemaakt over de inzet van verworven kennis uit de masteropleiding in de school	90%
Het is een goede zaak dat leraren na de masteropleiding nog een jaar de tijd krijgen om de verworven kennis en ervaring in de school te verspreiden en te implementeren	100%
De Teambeurs biedt meer mogelijkheden dan de Lerarenbeurs om de verworven kennis uit de masteropleiding te benutten in de school	86%
<i>n</i>	63

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.12 Ik verwacht dat door de Teambeurs in mijn school ...

Percentage (zeer) mee eens	S1	S2
...leraren meer betrokken worden bij de ontwikkeling van de inhoud van het onderwijs	97%	86%
...leraren meer betrokken worden bij de organisatie van het onderwijs	89%	71%
...het lerarenteam vaker reflecteert op het eigen functioneren	87%	57%
...leraren vaker elkaars lessen observeren	79%	54%
...leraren van andere scholen of instellingen vaker onze lessen observeren	38%	18%
<i>n</i>	63	28

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.13 Ik verwacht dat door de Teambeurs in mijn school...

Percentage (zeer) mee eens	S1	S2
...leraren gestimuleerd worden om te leren	90%	89%
...leraren meer tijd besteden aan de opbouw van onderling vertrouwen	68%	44%
...leraren nieuwe inzichten en kennis benutten om het onderwijs te verbeteren	97%	89%
...nieuwe inzichten en kennis beter toegankelijk worden gemaakt voor alle leraren	95%	78%
...initiatieven die leraren nemen voor onderwijsverbetering vaker worden gewaardeerd	86%	56%
<i>n</i>	63	27

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.14 Ik verwacht dat leraren met een Teambeurs...

Percentage (zeer) mee eens	S1	S2
...actiever betrokken zullen zijn bij organisatorische en inhoudelijke veranderingen binnen de school	97%	86%
...vaker het voortouw zullen nemen bij het uitvoeren van innovaties	95%	76%
...van hun leidinggevende of collega's frequenter de vraag zullen krijgen om voorzitter te zijn van een werkgroep/commissie	86%	48%
...vaker de leiding zullen nemen als zij met collega's in bespreking zijn	90%	66%
...regelmatiger door collega's beschouwd zullen worden als expert op een bepaald terrein	94%	83%
...nemen vaker het voortouw bij het uitvoeren van onderzoek en/of het implementeren van kennis uit onderzoek		79%
<i>n</i>	63	29

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.15 Hebben er nog andere effecten opgetreden in de school door de Teambeurs?

	S2
Ja	30%
Nee	70%
<i>n</i>	27

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.16** Op welke wijze zorgt u als schoolleider voor de borging van schoolontwikkeling die tot stand is gekomen dankzij de leraren met een Teambeurs?

	S2	S3
Door de nieuw opgedane inzichten op te nemen in het beleidsplan van de school	69%	89%
Door de nieuw opgedane inzichten op te nemen in het beleidsplan van het bestuur	6%	0%
Blijvend aandacht geven aan de nieuw opgedane inzichten (bijvoorbeeld terug laten komen tijdens studiedagen)	78%	89%
Opnemen in de (beleids)agenda van komend jaar en opnieuw onder de aandacht brengen	63%	44%
Anders	9%	0%
Dit is bij ons niet van toepassing	3%	0%
<i>n</i>	32	9

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.17** Verspreiden de leraren met een Teambeurs de tot nu toe verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding in de vorm van...?

Percentage (zeer) mee eens	S1	S2
...presentaties	35%	26%
...input tijdens werkoverleg (bijv. in bouwoverleg)	54%	61%
...input in MT	41%	37%
...input in innovatie-/onderzoekteam	56%	41%
...stukje in de nieuwsbrief	5%	19%
...workshops/trainingen voor collega's	18%	22%
...informeel gesprek tijdens de lunch	51%	52%
<i>n</i>	63	27

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.18** Verspreiden de leraren met een Teambeurs de tot nu toe verworven kennis en inzichten uit de masteropleiding onder...?

Percentage (zeer) mee eens	S1	S2
...directe collega's	59%	57%
...andere collega's op mijn school	50%	52%
...collega's van andere scholen binnen het bestuur	6%	7%
...collega's van andere scholen buiten het bestuur	0%	0%
...leidinggevenden	40%	26%
...ouders	10%	15%
<i>n</i>	63	27

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.19** Gebruiken de leraren met een Teambeurs de (tot nu toe) verworven kennis en vaardigheden uit de masteropleiding bij de ontwikkeling van...?

Percentage (zeer) mee eens	S1	S2
...hun lessen	55%	75%
...(digitaal) lesmateriaal/lesmethoden	41%	61%
...het curriculum in uw school	53%	68%
...schoolbrede veranderingen	56%	64%
...veranderingen bij meerdere scholen van hetzelfde bestuur	8%	18%
<i>n</i>	62	28

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.20** Zijn er in het kader van de Teambeurs afspraken gemaakt met de betreffende leraar/leraren over het bereiken van doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?

	S2	S3
Ja, daar zijn bij de start concrete afspraken over gemaakt	44%	25%
Ja, daar zijn gaandeweg het volgen van de masteropleiding concrete afspraken over gemaakt	44%	75%
Nee, daar zijn geen afspraken over gemaakt	9%	0%
Weet ik niet	3%	0%
<i>n</i>	34	8

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.21** Is er besproken wat de rol is van deze leraar/leraren bij het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?

	S2	S3
Ja	100%	100%
Nee	0%	0%
Weet ik niet	0%	0%
<i>n</i>	29	8

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.22** In welke mate zijn de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling in het kader van de Teambeurs volgens u bereikt?

	S2	S3
Helemaal niet bereikt	3%	0%
Gedeeltelijk bereikt	48%	50%
Volledig bereikt	36%	50%
Niet van toepassing	12%	0%
<i>n</i>	33	8

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.23** Hoe groot is uw rol geweest in het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?

	S2	S3
Zeer klein	3%	0%
Klein	9%	0%
Niet klein, niet groot	53%	38%
Groot	22%	50%
Zeer groot	0%	0%
Niet van toepassing	13%	12%
<i>n</i>	32	8

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)



**Tabel B2.24 Op welke manier heeft u bijgedragen aan het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?**

	S2	S3
Faciliterende rol, zoals verlofuren (vrijgestelde lesuren) aan deze leraar/leraren geven	79%	67%
Stimulerende rol, zoals aanmoedigen dat deze leraar/leraren een studiedag voor collega's voorbereid(en)	82%	89%
Sturende rol, zoals deze leraar/leraren aanwijzen voor een coördinerende rol	25%	67%
Anders	25%	0%
<i>n</i>	28	8

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.25 Wat zijn volgens u de stimulerende factoren geweest voor het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?**

	S2	S3
De urgentie van het bereiken van de doelen	29%	22%
Het gezamenlijk opstellen van de aanvraag van de Teambeurs met bijbehorende doelen	29%	11%
De gedeelde visie tussen leraren en directie	71%	67%
De afspraken die hierover zijn gemaakt met de desbetreffende leraar/leraren	36%	44%
De kwaliteit van de leraren die een masteropleiding volgden	75%	89%
De begeleiding vanuit het opleidingsinstituut	11%	11%
De professionele organisatiecultuur binnen onze school	54%	56%
Blijvend aandacht geven aan de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling	32%	56%
Anders	4%	0%
<i>n</i>	28	9

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B2.26 Wat zijn volgens u de belemmerende factoren geweest voor het bereiken van de doelen gericht op team- en/of schoolontwikkeling?**

	S2	S3
De urgentie van het lerarentekort	15%	22%
Onvoldoende beleidsruimte	4%	0%
Onvoldoende middelen	4%	11%
Onvoldoende professionele organisatiecultuur	8%	11%
De doelen zijn niet helder en/of concreet geformuleerd	0%	0%
Te weinig draagvlak binnen de school	0%	0%
Onvoldoende tijd	19%	33%
De omstandigheden op school vanwege corona	27%	78%
Anders	38%	0%
<i>n</i>	26	9

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2017-2022)

**Tabel B2.27 Hebben de betreffende leraren verlofuren gekregen na afronding van de masteropleiding bedoeld voor kennisinbedding?**

	S2	S3
Ja	84%	89%
Nee	16%	11%
<i>n</i>	32	9

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.28 In hoeverre hebben de verlofuren na afronding van de masteropleiding (tot nu toe) bijgedragen aan ...?

Percentage (zeer) mee eens	S2	S3
...het benutten van opgedane kennis in de school	67%	86%
...het benutten van opgedane kennis in andere scholen	21%	29%
...het betrekken van directe collega's van deze leraar/leraren bij veranderingen in de school	71%	43%
...het betrekken van andere collega's bij veranderingen in de school	58%	86%
...anders pedagogisch en/of didactische handelen door deze leraar/leraren en hun directe collega's	67%	100%
...anders pedagogisch en/of didactisch handelen door andere collega's	57%	43%
...blijvende aandacht geven aan de nieuw opgedane inzichten	65%	86%
...het vertalen van nieuwe inzichten in het beleid van de school	67%	100%
<i>n</i>	24	7

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B2.29 Hebben de verlofuren (tot nu toe) nog ergens anders aan bijgedragen dan reeds aan de orde gesteld in voorgaande vraag?

	S2	S3
Ja	9%	29%
Nee	82%	71%
<i>n</i>	22	7

Bron: Schoolleidersenquête Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

## Bijlage 3 Tabellenboek bestuurders betrokken bij de Teambeurs

### Bijbehorende tabellenlegenda:

B1 = Eerste peiling onder bestuurder van leraren met een Teambeurs (tijdens 1e jaar masteropleiding, cohort 1 en 2)

Tabel B3.1 Responsoverzicht enquêtes

	Code	Aantal uitgenodigd	Aantal respondenten	Responspercentage
<b>Meting 1</b>				
Bestuurders van leraren met een Teambeurs	B1	(+/-) 66	24	36%**

\*\* dit responspercentage dient anders geïnterpreteerd te worden, omdat er per Teambeurs sprake kan zijn van meer betrokken bestuurders. Dit is niet bekend vanuit de aanvraag en ook niet apart uitgevraagd.

Tabel B3.2 Hoeveel aanvragen voor een Teambeurs heeft uw bestuur gedaan?

	B1
0	9%
1	50%
2	23%
4	5%
6	5%
8	5%
20	5%
N	22

Bron: Besturenvragenlijst Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B3.3 Via welke bron(nen) heeft u kennis genomen van de subsidieregeling Teambeurs primair onderwijs?

	B1
Via andere bestuursleden van mijn bestuur	17%
Via een ander bestuur	4%
Via een van onze directeuren	25%
Via een leraar	4%
Via de website van het ministerie van OCW (leraar.nl)/Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen (DUS-I)	8%
Via de PO-Raad	25%
Via de Pabo	21%
Via publicaties in vakbladen	4%
Anders	21%
n	24

Bron: Besturenvragenlijst Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B3.4 Vond u het makkelijk om aan informatie over de Teambeurs te komen?

	B1
1 - Nee, heel moeilijk	0%
2	4%
3	25%
4	63%
5 - Ja, heel makkelijk	8%
n	24

Bron: Besturenvragenlijst Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B3.5 Miste u informatie?**

	<b>B1</b>
1 - Ja, zeer zeker	4%
2	4%
3	29%
4	54%
5 - Nee, helemaal niet	8%
<i>n</i>	24

Bron: Besturenvragenlijst Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B3.6 Wat is uw mening over de inhoud van de aanvraag voor de Teambeurs?**

<b>Percentage (zeer) mee eens</b>	<b>B1</b>
De aanvraag is in goed overleg met mij opgesteld	83%
De in de aanvraag genoemde doelen hebben voor mij prioriteit	88%
De in de aanvraag genoemde doelen zijn te bereiken in de gestelde tijdsperiode	67%
De in de aanvraag genoemde doelen zijn concreet geformuleerd	83%
De in de aanvraag genoemde wijze van kennisbenutting uit de masteropleiding voor team- en schoolontwikkeling is haalbaar	67%
De in de aanvraag genoemde wijze van kennisbenutting uit de masteropleiding is geschikt om vooruitgang te boeken in de kennis en vaardigheden van leraren zonder Teambeurs	71%
In de aanvraag is voldoende aandacht besteed aan blijvende benutting van kennis tijdens en na de masteropleiding	67%
<i>n</i>	24

Bron: Besturenvragenlijst Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

**Tabel B3.7 Wat is uw mening over de subsidieregeling Teambeurs primair onderwijs?**

<b>Percentage (zeer) mee eens</b>	<b>B1</b>
Ik vind het belangrijk dat een leraar de masteropleiding samen met één of meer collega's (van mijn school of bestuur) volgt	100%
Ik vind het aantal van twee leraren per aanvraag dat voor de Teambeurs minimaal vereist wordt, voldoende om elkaar onderling te ondersteunen tijdens het volgen van de masteropleiding	79%
Het is goed dat leraren zowel binnen- als bovenschools gezamenlijk een masteropleiding kunnen volgen via de Teambeurs	100%
Ik vind het goed dat er voorafgaand aan de masteropleiding afspraken zijn gemaakt over de inzet van verworven kennis uit de masteropleiding in de school	96%
Het is een goede zaak dat leraren na de masteropleiding nog een jaar de tijd krijgen om de verworven kennis en ervaring in de school te verspreiden en te implementeren	92%
De Teambeurs biedt meer mogelijkheden dan de Lerarenbeurs om de verworven kennis uit de masteropleiding te benutten in de school	88%
<i>n</i>	24

Bron: Besturenvragenlijst Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

Tabel B3.8 In hoeverre bent u het eens of oneens over de volgende uitspraken?

Percentage (zeer) mee eens	B1
Het bestuur heeft directeuren aangemoedigd om leraren in het kader van de Teambeurs een masteropleiding te laten volgen	83%
Het bestuur ziet de Teambeurs als belangrijk instrument voor scholen om zich te ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap	92%
Het bestuur verwacht door de Teambeurs een waarborg in te bouwen voor de kwaliteit van het onderwijs	71%
Het bestuur verwacht dat de Teambeurs bijdraagt aan het oplossen van concrete problemen binnen scholen	67%
Het bestuur verwacht dat de Teambeurs het functioneren van het schoolteam versterkt	83%
Het bestuur beloont leraren met een Teambeurs door hen hoger in te schalen of is van plan dat te gaan doen	46%
De Teambeurs sluit goed aan op het innovatiestreven dat het bestuur bij scholen wil zien	92%
Het bestuur ziet er op toe dat de verwachte kennisbenutting door de Teambeurs daadwerkelijk tot stand komt	83%
<i>n</i>	24

Bron: Besturenvragenlijst Teambeurs, Kohnstamm/SEO/HvA (2018-2022)

---

## Bijlage 4 Casebeschrijving ontwikkelde master

De Master<sup>10</sup> is met middelen uit de Teambeursregeling ontwikkeld in samenwerking met een stichting en een hogeschool. Het ontwikkelen van de master duurde anderhalf jaar. De master is, zoals gepland, in september 2019 met negentien studenten van start gegaan. In het najaar van 2021 hebben elf studenten de opleiding inmiddels voltooid.

### Interviews

Er zijn in het kader van dit onderzoek drie interviews gevoerd met het ontwikkelteam. Het eerste interview werd gehouden in juli 2018, het tweede in juni 2019 en het derde in november 2021. Bij het eerste interview waren aanwezig: de bestuurder van de stichting, de projectleider namens de hogeschool, de programmamanager van de masterontwikkeling, twee leraren en twee projectleiders (een namens het primair onderwijs en een namens de hogeschool). Interviews twee<sup>11</sup> en drie werden gehouden met de twee projectleiders.

### Accreditatie

De Master kreeg in juni 2019 eerst een positief advies van de accreditatie commissie. De accreditatie werd daarna echter uitgesteld wegens het bezwaar van een platform van een bestaande master en een hogeschool dat de Master te veel op een bestaande master zou lijken. Er kon vervolgens op eenvoudige wijze worden aangetoond dat de Master zich van de andere master onderscheidt in het feit dat zijn alumni voor de klas blijven staan terwijl die van de andere master zich ook op schoolorganisatie richten. In september 2019 werd de Master alsnog geaccrediteerd.

### Vraagstukken die in de Master centraal staan

De Master richt zich op vraagstukken van de leraren met betrekking tot zelfregie van leerlingen, leren en lesgeven met ICT en personaliseren van leren. Aan het begin van de opleiding ontwikkelen de studenten hun visie rondom eigentijds leren in afstemming met de visie van de school of de stichting. Vervolgens werken ze de vraagstukken uit en zoeken er platform voor binnen hun scholen waardoor ze hun stuurkracht ontwikkelen. Ze werken aan hun eigentijdslerenberoepsprofiel aan de hand van drie beroepsrollen: 'pedagogisch-didactisch vakbekwaam', 'vakbekwaam in leren lesgeven met ICT' en 'de professional met stuurkracht'. De drie beroepsrollen hangen inhoudelijk samen met drie kernthema's en twee procesthema's van de opleiding. De drie kernthema's zijn 'pedagogisch-didactisch handelen', 'ontwerpen en organiseren van onderwijs' en 'monitoren en evalueren van het ontwerp van eigentijdsonderwijs'. De twee procesthema's zijn 'teacher agency' (stuurkracht) en 'onderzoek'.

Het oorspronkelijke plan was om geen aparte onderzoekscolleges te houden. De bedoeling was dat studenten het onderzoek doen onder begeleiding in de praktijk zouden leren. Gedurende de opleiding bleek echter dat input vanuit de opleiding op het gebied van onderzoeksmethodologie en academische vaardigheden wel degelijk nog nodig was en die werd alsnog ook tijdig verzorgd.

Het eerste jaar van de studie richt de leraar zich op de eigen leerlingen op school. Het tweede jaar op de onderwijsontwikkeling binnen de school.

---

10 De casus is geanonimiseerd.

11 Dit tweede interview werd extra gepland om meer diepgang te geven aan deze casusbeschrijving. De extra informatie werd verzameld omdat een andere masteropleiding waarvan ook een casebeschrijving zou worden gemaakt na het ontwikkelen ervan niet van start kon gaan omdat het niet geaccrediteerd werd.

---

De leraren zijn in het eerste jaar nagenoeg iedere week een dag op de opleiding, de resterende tijd is voor werkplekleren, schoolbezoek bij elkaar, gastcolleges en zelfstudie. In het tweede jaar zijn ze om de veertien dagen op de opleiding. De studielast is 20 uur per week.

### Hechte samenwerking in het ontwikkelteam

Vanaf de start was het duidelijk dat de samenwerking in het projectteam een centrale positie innam en een belangrijke sleutel was. Besturen, schooldirecteuren, de opleiding en de leraren waren van meet af aan actief betrokken bij het ontwikkelen en het verloop van deze masteropleiding. De betrokkenheid van de besturen en de schooldirecteuren verzwakte enigszins in de loop van het project, maar één bestuurder bleef wel trouw actief betrokken en leverde veel leraren aan als potentiële deelnemers aan de opleiding. De projectleiders, opleidingsmanager en het kernontwikkelteam bleven actief, planmatig en gestructureerd samenwerken.

De samenwerking binnen het ontwikkelteam verliep soepel en het team is heel hecht geworden. Zes design-thinking sessies aan het begin van het ontwerptraject hebben bevorderend gewerkt om het vraagstuk van diversiteit van deelnemers goed te analyseren en de focus op het ontwerp van de master te behouden.

Het ontwikkelteam maakte onder andere een – naar eigen zeggen – zeer inspirerende studiereis naar Leuven. Bijna het hele team ging mee: de leraren, schooldirecteuren en hogeschool-leraren en projectleiders. De hoofdbevinding was dat ze in Leuven erg goed zijn in pedagogiek, maar aan ICT kom je daar minder tegen op de scholen. Een ander voorbeeld van teamactiviteiten was een werkmiddag met de auteur Jaap Boonstra over veranderen als samenspel. Hier werkten teamleden aan het samenspel en het krachtenveld als je een opleiding vanuit de driehoek opleiding – kenniscentrum – onderwijs ontwerpt.

Twee leraren uit het ontwikkelteam volgden ook de opleiding. Een van hen heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de vormgeving van de digitale leeromgeving voor deze masteropleiding. Hij is op het ogenblik, naast zijn lesgevende taken op zijn school, een mediamentor bij een expertisecentrum en bij de hogeschool. De andere van de twee was eerst lid van de opleidingscommissie en neemt nu zitting in de master-besliscommissie en is tevens extern beoordelaar.

### Aantal teams

Het volledige cohort, gestart in 2019, telde negentien leraren; zeven van hen maakten gebruik van een andere subsidieregeling dan de Teambeurs. Drie teams uit drie verschillende stichtingen, met in totaal twaalf leraren, maakten wel gebruik van de Teambeursregeling. Inmiddels hebben hiervan negen de opleiding voltooid, een is in de afrondingsfase en twee zijn gestopt wegens de werkdruk en gebrek aan motivatie. Van de zeven andere studenten hebben er twee de opleiding afgerond, drie liepen vertraging op, een is van opleiding gewisseld en een is gestopt. Alle studenten waren heel erg tevreden over de opleiding omdat het zo praktijkgericht met wetenschappelijke diepgang was.

De elf alumni krijgen na het behalen van de master nog intervisie met de twee projectleiders (van een stichting en van de hogeschool), waarin ze nadenken over hoe ze hun innovatievraagstukken kunnen verduurzamen op hun scholen. Tijdens de intervisies wordt gecheckt of de alumni ontwerp onderzoek nu zelf kunnen uitvoeren en voldoende stuurkracht hebben om de rol van innovators op de eigen scholen te kunnen hanteren.

---

De opleiding is in schooljaar 2021-2022 voor de derde keer van start gegaan, maar met een uitbreiding van de doelgroep. Ook leraren uit het vo en het hbo kunnen nu deelnemen.

### Belemmerende factoren

Deze Master, die in veel opzichten als een succesverhaal gezien kan worden, heeft ook enkele belemmeringen gekend. Wat bijvoorbeeld minder goed werkte was de afnemende betrokkenheid van de bestuurders. Slechts een bestuurder kwam haar beloftes na in het laten deelnemen van meerdere docenten aan de opleiding. Verder werd betreurd dat de Teambeursregeling ophield waardoor deze mogelijkheid tot samenwerking tussen besturen, opleidingen en scholen kwam te vervallen. Een ander zorgpunt was dat een aantal directeuren niet in de gaten hadden dat sommige leraren die hun master haalden ze qua onderwijskundige kennis ontgroeiden. Als gevolg hiervan voelden deze leraren zich geremd in hun plannen voor eigen ontwikkeling en die van de school.

### Succesfactoren

Een succesverhaal kent uiteraard ook veel succesfactoren. Een belangrijke daarvan was dat vanaf de start van de masteropleiding de projectleiding om de drie weken bij elkaar kwam om het verloop van de opleiding te bespreken op basis van ervaringen en feedback. Verder kwam eens per maand het gehele kernontwikkelteam bij elkaar met hetzelfde doel. Hierdoor werden de studenten gestimuleerd – ze voelen zich (h)erkend want er werd iets gedaan met hun feedback. Nu is deze master een opleiding waar een goede sfeer heerst zowel tussen studenten onderling, tussen studenten en docenten als binnen het ontwikkelteam. Dit bleek bijvoorbeeld ook uit de aanmeldingen van de alumni om op de open avond voor de HAN-masteropleidingen informatie te verstrekken aan toekomstige studenten.

De samenwerking binnen het ontwikkelteam verliep soepel en het team is heel hecht geworden. Men ondervond gelijkwaardige verhoudingen, (h)erkenning van elkaars expertise en gezamenlijke inspirerende ervaringen zoals de reis naar België. Een andere succesfactor bleek de driehoek samenwerking tussen opleiding, kenniscentrum en primair onderwijs. Tevens lagen de thema's van de lectoraten van de hogeschool in het verlengde van de onderwijsvernieuwingsthema's van de primair onderwijsbesturen. Ook was men te spreken over het team docenten van de hogeschool, dat betrokken was bij de ontwikkeling en bij de uitvoering van de master. In het begin al zochten de twee geïnterviewde projectleiders docenten en deelnemende leraren met wie zij verwachtten goed te kunnen samenwerken. Dat bleek te werken. Daarnaast had de hogeschool veel ontwikkeltijd vrijgemaakt. Dat was ook doorslaggevend voor het succes van de master.

Tot slot was de sterk betrokken bestuurder van de stichting, die het boegbeeld van het project was, doorslaggevend voor het succes van dit project. Ze heeft veel leraren aangeleverd voor deelname aan de Master, met inzet van de Teambeursregeling. Zelf vindt ze dat *“er een goede facilitering was voor de deelnemende leraren: Iedere week een dag voor de studie, ook een budget (zodat aanschaf van materialen, software, boeken) geen probleem was. En dan nog een derde jaar facilitering om het gekozen afstudeeronderwerp verder te implementeren/te verspreiden, dat maakt de teambeurs ook anders dan de lerarenbeurs.”*



---

## Bijlage 5 Casebeschrijvingen gevolgde masters

In deze bijlage staan de negen casebeschrijvingen, geanonimiseerd, van gevolgde masters.

### Casebeschrijving 17-1

#### I. Aanvraag Teambeurs

Het betreft in deze casus een V(S)O school en een SBO-school onder leiding van een meerscholendirecteur (hierna te noemen 'schoolleider'). Van beide scholen volgde één leraar de masteropleiding Educational Needs (EN), specialisatie Leidinggeven, via de Teambeursregeling. Binnen deze opleiding volgden de leraren ook een schoolleidersopleiding. Het schoolleidersdiploma wordt eerst behaald op het niveau van basisbekwaam als schoolleider en, na een assessment, gaan studenten op voor het diploma vakbekwaam dat tevens wordt afgesloten met een assessment. Een van de leraren is in het tweede jaar gestopt met de opleiding. Een van de deelnemende leraren heeft de masteropleiding afgerond, maar moet het assessment vakbekwaam schoolleider in november 2020 nog behalen.

Kennisname over de masteropleiding verliep via de schoolleider die informatie heeft verspreid binnen de scholen. Voorafgaand aan het hele traject is een voorlichtingsbijeenkomst georganiseerd waarbij zowel informatie over het Masterdeel van de opleiding als over de teambeurs is gegeven. Daarna was er de mogelijkheid om aanvullende informatie te verkrijgen. De leraren hebben zichzelf aangemeld omdat ze een volgende stap wilden nemen richting leidinggeven. Deelnemende leraren wisten dat het om een Teambeurs aanvraag ging, maar, vertellen ze "we wisten niet goed wat de Teambeurs inhield" en "de zakelijke kant van de aanvraag" hebben ze "aan het bestuur overgelaten".

Het initiatief van de aanvraag lag bij het bestuur. Het bestuur heeft de Teambeurs aanvraag geschreven. Over de aanvraag was weinig afstemming tussen het bestuur, de schoolleider en de leraren. Dit is niet als probleem benoemd, maar het bestuur wil in de toekomst mensen beter bij de aanvraag betrekken en meer leraren mee laten doen met de Teambeurs. Nu was er volgens hen te weinig tijd daarvoor.

Volgens de schoolleider en het bestuur sluit hun strategisch beleid aan op de Teambeurs. Er worden drie aanknopingspunten genoemd. Ten eerste: "*professionalisering is een belangrijk ambitiestatement van het bestuur*". Ten tweede wordt genoemd dat er naast een lerarentekort sprake is van een schoolleiderstekort binnen het bestuur. Tot slot vergaart de scholengroep meer kennis over welke eisen ze aan hun directeuren stellen wanneer personeel binnen het bestuur wordt opgeleid. Het bestuur heeft voor de aanvraag ook gekeken naar de aansluiting tussen hun ambitie en de plannen van de scholen.

De schoolleider ziet aansluiting tussen de scholen, de Teambeurs en de EN-opleiding Leidinggeven omdat het belangrijk is dat personeel zich kan ontwikkelen met als doel het team verder te helpen. Dit past bij de ontwikkeling op de scholen naar leiderschap van onderop. De scholen zijn sinds enkele jaren bezig met beleidsontwikkeling van onderop – in lijn met het schoolplan – waarbij drie projectgroepen geleid worden door leraren, vertelt de schoolleider. De bedoeling is dat de projectleider van zo'n groep ieder jaar een SMART-plan maakt, dat ze leidinggeven aan de groep collega's en dat ze in hun projectgroep met producten en beleidsvoorstellen komen.

#### II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

De deelnemende leraren volgden niet samen de opleiding, dat wil zeggen ze zaten in verschillende leerteams (teams waarmee de opleiding samen wordt gevolgd). Eén van de deelnemende leraren zat in

---

een leerteam met leraren binnen het bestuur. De andere deelnemende leraar zat in een gemengd leerteam met ook leraren van scholen uit andere besturen.

De deelnemende leraren werkten niet samen aan de opleiding, maar ze vinden het positief dat de Teambeurs meerdere leraren binnen het bestuur in staat stelt dezelfde opleiding te volgen. Het kan volgens hen een kweekvijver voor leidinggevend en schoolleiders binnen het bestuur creëren. Ze geven aan dat in de toekomst, wanneer ze een schoolleidersfunctie bekleden, ze mogelijk steun hebben aan elkaar door in elkaars netwerk te zijn en “*volgens hetzelfde stramien te werken*” zoals meegekregen vanuit de opleiding.

### III. Afspraken

Vooraf gemaakte afspraken worden niet expliciet vermeld. De deelnemende leraren noemen wel dat zij voorafgaand aan de aanvraag voor de Teambeurs hun wens om te groeien kenbaar hebben gemaakt aan hun school, met name de wens om te groeien in leiderschapskwaliteiten en naar een leidinggevende functie. Beiden waren projectleider van een projectgroep op het moment dat ze aan de opleiding begonnen. Leraar 1 was al bouwcoördinator. Leraar 2 had ervaring als bouwcoördinator vanuit een andere school en wilde deze ambitie doorzetten. De leraar vertelt: “*in de [Teambeurs] aanvraag stond dat ik meer kon doen op het vlak van leidinggeven, maar er was vorig jaar [eerste studiejaar] nog geen ruimte in de formatie. In het huidige jaar [tweede studiejaar] heb ik allerlei directietaken op school erbij gekregen*”, hierover volgt meer onder punt V. Leraar 2 heeft hier wel om moeten vragen. Omdat de locatiedirecteur een dag minder wilde gaan werken kon dat. In het eerste opleidingsjaar had de leraar die ruimte niet en dit is als moeilijk ervaren.

Leraar 1 die met de opleiding is gestopt heeft alle colleges gevolgd, maar niet de opdrachten gemaakt. De reden dat de leraar is gestopt komt deels door familieomstandigheden. De leraar ervaaarde ook te weinig ruimte op school om een leidinggevende positie in te kunnen nemen. Leraar 1 was projectleider van een projectgroep op school, maar dat was meer een voorzitterschap dan een leidinggevende rol. Dit is besproken met het management van de school, maar het lukte de leraar niet om uit te leggen wat nodig was. Wat leraar 1 nodig had was een dag in de week de school leiden. De leraar ervaaarde dat vanuit het management werd meegedacht om een bepaalde *taak* te krijgen, maar niet een andere *positie*.

De opleidingsmanager heeft gemerkt dat de opleiding te zwaar was georganiseerd. Voor aanvang van de opleiding is tussen bestuur en de opleiding twee mogelijkheden besproken: mogelijkheid één was om het als zelfstandig post-hbo traject te doen. Mogelijkheid twee was om het traject als onderdeel van een Master EN te doen. De argumenten voor en tegen van beide keuzes zijn besproken en door het bestuur is de keuze gemaakt voor mogelijkheid twee. Achteraf ervaaarde de opleidingsmanager dat studenten te weinig tijd konden besteden aan de master omdat zij met name het diploma willen behalen om schoolleider te worden. Op basis hiervan is de opleiding anders ingericht. De master EN wordt nu apart aangeboden, los van de schoolleidersopleiding. Het bestuur van de deelnemende leraren biedt nu alleen de opleiding basisbekwaam schoolleider aan voor hun leraren en niet de opleiding vakbekwaam schoolleider. Het nadeel is dat het als post-hbo wordt aangeboden waardoor het bestuur er geen subsidie voor kan aanvragen.

### IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

#### *Kennis meenemen vanuit opleiding*

Leraar 1 is bouwcoördinator en benoemt, na een jaar de opleiding gevolgd te hebben, dat keuzes in de praktijk onderwerp van reflectie worden tijdens de opleiding. Leraar 1 merkte groei in de eigen leidinggevende vaardigheden, houding binnen school en rol binnen het team.

---

Na afloop van de opleiding is deze leraar kritischer op de aansluiting tussen opleiding en de praktijk en de benutting van inzichten uit de opleiding. De leraar vindt dat de opdrachten uit de opleiding onvoldoende concreet waren zodat ze niet ingezet konden worden bij het projectleiderschap van de projectgroepen: *“de opleiding is best theoretisch en de praktijk moet je zelf opzoeken. We kregen bijvoorbeeld theorie over hoe organisaties verschillend in elkaar zitten, over de taakvolwassenheid van een team, over omgaan met weerstand. Die kennis komt in je hoofd en je moet zelf bekijken hoe je dit gaat toepassen in je school”*. De opleidingsmanager vult hierop aan dat er relatief veel aandacht is besteed in de opleiding aan theoretische kaders en modellen die ten grondslag liggen aan leidinggeven. In de vernieuwde opleiding besteden ze juist meer aandacht aan persoonlijk leiderschap in praktijk. Volgens de opleidingsmanager is het de uitdaging bij elke scholing om de vertaalslag van theorie naar praktijk te maken.

#### *Positie in school*

Beide leraren merken dat collega's vaker *“iets komen vragen”*. Leraar 1 die al langer bouwcoördinator is merkt dat die *“serieuzer wordt genomen”* en door nieuwe leraren niet alleen wordt benaderd als leerkracht, maar ook als leidinggevende in de school. De leraar die tijdens de Teambeurs een aantal directietaken uitvoert merkt dat het team behulpzaam is; dat de ruimte wordt geboden om te oefenen met leidinggeven.

In de projectgroepen die ze leiden zien de deelnemende leraren nog weinig verandering sinds ze de opleiding volgen. Ze verwachten verandering in de projectgroepen in een later stadium van hun opleiding. Deze verwachting is deels uitgekomen. Leraar 2 merkt na afloop van de Teambeurs dat er een verschuiving plaats heeft gevonden in de manier waarop de leraar benaderd wordt door collega's: collega's komen met managementvragen of vragen om hulp. Collega's hebben vertrouwen in de leraar, wordt opgemerkt. Op initiatief van leraar 2 is in het team begonnen met het uitzetten van leerling-portfolio's. Daar heeft leraar 2 draagvlak voor gecreëerd door op een studiedag het portfolio, als toetsinstrument, toe te lichten en input van collega's mee te nemen in het portfolio-projectteam. Eerdere weerstand tegen vernieuwingen is minder geworden in het team, merkt de leraar.

Na afloop van de Teambeurs heeft leraar 2 verlofuren ontvangen; die zijn ingezet voor de vervanging van de locatiedirecteur een dag per week. De schoolleider vult hierop aan dat de leraar vier verlofuren had vanuit de Teambeurs die zijn aangevuld door de school zelf. In de verlofuren doet de leraar ervaring op als leidinggevende en gaat de schoolleider met de leraar in gesprek. De schoolleider vertelt dat wordt ingespeeld op de behoeften van de leraar, bijvoorbeeld om meer praktijkervaring op te doen met het werken met een begroting en de financiële tools die de school gebruikt. De invulling van de rol van leraar 2 is volgens de schoolleider vergelijkbaar met de taken die tijdens de opleiding gedaan werden, maar in hoeveelheid is het toegenomen.

Leraar 2, die nu deels leidinggeeft, merkt dat het vertrouwen door de directie is gegroeid. Leraar 2 mag ook steeds meer doen en is onderdeel van het management, hoewel formeel alleen in de rol leraar. Het team op school gaat goed om met de rol die leraar 2 neemt als leidinggevende - ervaart de leraar.

De schoolleider verwachtte dat na afronding van de opleiding de leraren op hun eigen benen zouden staan en leiding zouden geven binnen de organisatie. Dit is deels uitgekomen. Na afloop van de teambeurs is een van de deelnemende leraren aangesteld als *“verbinder”* en ze voert alle interversiegesprekken, zonder dat de directie erbij is. Ze organiseert een aantal van de studiedagen en houdt daarbij rekening met wat er nodig is in het team. Daarin merkt ze dat ze is gegroeid. In het jaar van de *‘inbedding van de teambeurs’* heeft de leraar minder uren voor de klas waardoor ze meer tijd kan besteden aan leidinggeven, maar formeel heeft ze nog niet die functie (zoals een adjunct-directeur).

---

De schoolleider ziet dat de leraar is gegroeid in haar semi-rol van adjunct-directeur en theoretische kennis en inzichten heeft opgedaan. De directeur ziet ruimte voor de groei van de leraar, met name in de praktijk en het eigen maken van een leidinggevende rol. De leraar is projectleider van de projectgroep ondersteuningsstructuur en daarnaast brengt zij de opbrengsten voor de hoofdvakken in kaart en analyseert deze halfjaarlijks met het team. Dat heeft de leraar in kaart gebracht en geanalyseerd. Op basis daarvan zijn interventies uitgezet in de schoolagenda.

Dat gaat nu verder, vertelt de schoolleider: *“hoe kunnen we groepsplannen vereenvoudigen, hoe we kunnen we werken aan portfolio's voor leerlingen?”*. Ook wil de school werken aan andere opbrengsten bij leerlingen: brede vaardigheden en hoe je die genereert als leraar. Wanneer er weerstand is in het team voor een vernieuwing dan ziet de schoolleider dat de leraar dat makkelijk kan oplossen omdat ze meer ervaring heeft opgedaan.

De andere deelnemende leraar vond het waardevol en zinvol dat hij heeft kunnen bijdragen aan het schoolplan. Hij werd projectleider van de ontwikkeling van het schoolplan toen hij aan de opleiding begon. Met de projectgroep zijn ideeën uitgewisseld, is veel gediscussieerd en heeft de projectgroep geleerd over visiegestuurd werken. Een collega (tevens de locatieleider) beaamt dit en vertelt dat ze eens in de 2 a 3 maanden samen een voortgangsgesprek hadden (en vaker korte tussentijdse gesprekken). De gesprekken gingen bijvoorbeeld over het schoolplan en hoe plannen verwezenlijkt konden worden in de praktijk. Ook spraken ze over de beste manier waarop je met collega's en met elkaars ideeën kan omgaan. De collega merkte aan de deelnemende leraar dat het lastig was voor hem om de opleiding en praktijk op elkaar aan te laten sluiten. De collega heeft ook niet ervaren dat de leraar een concrete opdracht in de praktijk moest uitvoeren vanuit de opleiding.

De collega ziet dat de leraar gegroeid is in zijn rol van projectleider en bouwcoördinator. Wanneer hij presenteert op een studiedag doet hij dat op een manier die past bij een schoolleider, vindt de collega: *“hij vraagt input en stuurt anderen aan en hij zoekt daarin een balans tussen bottom-up en top-down aansturing”*. Dat komt niet alleen door de opleiding, denkt de collega, maar doordat de leraar kon sparren met een andere projectleider uit de projectgroep: *“dat werkt onwijs goed, dat ze met z'n tweeën dat doen”*. De leerkracht is inhoudelijk sterk, maar vindt plannen lastiger dus de andere projectleider vult hem aan.

De leraar heeft een bijdrage geleverd aan veranderingen in de school, aldus de collega, met name op het gebied van het schoolplan 2019-2023 en het Eigentijds onderwijs, een project dat nu loopt. Nadat de leraar stopte met zijn opleiding, heeft hij *“de liefde voor de klas helemaal teruggevonden”*. Hij is niet meer bezig met teamontwikkeling, maar wel met zijn projectleiderschap van Eigentijds onderwijs. Deze projectgroep probeert andere collega's enthousiast te krijgen voor onderwerpen die te maken hebben met eigentijds onderwijs.

#### *Kennisdeling en leren van elkaar*

Tijdens de opleiding zijn collega's ervan op de hoogte. Volgens collega's worden opdrachten van deelnemende leraren besproken tijdens wekelijks teamoverleg. Over een deelnemende leraar zegt een collega: *“de school krijgt een beter beeld te zien wat ze kan en wat haar ambitie is. Begin dit jaar heeft ze een stukje in de nieuwsbrief voor ouders geschreven: ze wil graag dat meer mensen weten dat ze met de opleiding bezig is.”* Collega's vinden de Teambeurs een goed initiatief omdat het nieuwe aanwas betekent van schoolleiders die weten hoe het bestuur werkt en bekend zijn bij de scholen.

De locatieleider van een van de deelnemende leraren deelt inzichten van haar gesprekken met de leraar met de stuurgroep. In de stuurgroep participeren de schoolleider en locatiedirecteur van de andere school waardoor een deel van de kennis ook op de andere school belandt. Daarnaast heeft de deelname aan de opleiding bijgedragen aan de verbinding tussen de intervisiegesprekken (het feedbackgeven aan elkaar) en het coachen van leerlingen. Beiden gaan over coaching, voor leraren en

---

leerlingen. De coaching aan leraren en leerlingen is dichterbij elkaar gekomen door het volgen van de opleiding door de leerkracht, volgens de locatieleider.

#### *Team- en schoolontwikkeling*

In de periode vooraf aan het volgen van de opleiding merkte de schoolleider een verwachting op onder veel leerkrachten, namelijk dat beleid komt van de schoolleiding. Tijdens de periode dat de opleiding gevolgd werd, zag hij enthousiasme ontstaan in de projectgroepen om vorm te geven aan beleid. Ook merkte hij dat via de projectgroepen geleerd werd van elkaar, maar hij maakt niet expliciet welke rol de deelnemende leraren hierin spelen.

Collega's merken ook teamontwikkeling sinds de leraren zijn gestart met de opleiding omdat er sindsdien meer wordt meegedaan en meegedacht met onderwijsontwikkelingen. Collega's zien dat de deelnemende leraren inbreng hebben in huidig schoolbeleid en beiden leraren zaten in de voorbereidingsgroep van het nieuwe schoolplan. Collega's merken dat dit niet alleen komt door de opleiding, maar omdat ze ook een voorzittersrol hebben in projectgroepen.

Tijdens de opleiding bereiken de deelnemende leraren via de studiedagen alle collega's, aldus de schoolleider. Op studiedagen presenteren de projectleiders met hun projectgroepen hun voortgang en stellen vragen aan collega's. Inhoudelijk leveren beide deelnemende leraren bijdragen aan schoolontwikkeling, bijvoorbeeld met de opdracht Werkdruk op de school. Werkdruk is bestuursbreed onderzocht en een deelnemende leraar is met het team aan de slag gegaan om te onderzoeken hoe werkdruk op hun school verlaagd kan worden.

#### V. Stimulerende factoren en knelpunten

De deelnemende leraren zijn tijdens de opleiding "*blij met de schoolleider als werkplekbegeleider. Hij neemt ons bijvoorbeeld mee naar het bestuursbureau bij belangrijke ontwikkelingen, dat is goed. Het netwerken is belangrijk met oog op de toekomst.*" Achteraf ervaren de deelnemende leraren enige steun vanuit het bestuur, in de zin van dat ze de opleiding konden volgen. Daarnaast ervaart de leraar met leidinggevende taak dat de band met de schoolleider beter is geworden en dat ze meer taken van de schoolleider krijgt.

De Teambeurs is één van de middelen waarmee de directie voorwaarden creëert voor de projectleiders en projectleden om ontwikkeling door te maken, aldus de schoolleider. Dat draagt bij aan "*draagvlak en eigenaarschap*" onder leraren. Volgens de schoolleider is er een externe begeleider die alle projectleiders ondersteunt. De projectleiders zitten regelmatig met de locatiedirecteuren om tafel en de locatiedirecteuren weer met de schoolleider.

Een knelpunt is formatieruimte volgens de deelnemende leraren en collega's: De opleiding vraagt van leraren dat zij vanaf de start een leidinggevende rol hebben op hun werkplek. Dat was in het eerste studiejaar lastig omdat één van de deelnemende leraren beperkt leidinggevende taken had. De deelnemende leraar heeft zelf situaties gecreëerd en omgebouwd om de opdrachten te kunnen uitvoeren. De schoolleider vertelt dat het lesgeven voorrang krijgt: wanneer collega's ziek zijn dat is het belangrijker dat een leraar invalt dan dat die leraar leiderschapservaringen opdoet.

De leraren vinden het schurend dat het bestuur graag wil dat medewerkers de opleiding tot leidinggevende volgen, maar dat zij tegelijkertijd geen ruimte ervaren, om bijvoorbeeld als adjunct-directeur te worden aangesteld. De opleiding heeft hierin ook een rol, noemt een van de leraren: "*ook de opleiding had meer aandacht mogen hebben voor het erop aansturen dat de leerkrachten een functie als leidinggevende krijgen in school*". De opleidingsmanager vindt dat de opleiding niet op de plaats van het bestuur mag en kan gaan zitten.

---

Voor de schoolleiding geldt: voor het registratieproces vakbekwaam bij het schoolleidersregister is het wel een pré als iemand is aangesteld in een leidinggevende functie. De deelnemers aan het opleidingstraject zijn geattendeerd op vacatures voor (adjunct-)directeursfuncties en zijn uitgenodigd hierop te solliciteren. Bij elke vacature wordt een benoemingsadviescommissie ingesteld die uiteindelijk adviseert over de geschiktheid en benoeming van de sollicitant. Uitgangspunt binnen het bestuur is dat bij aanstelling een schoolleider over de bij de functie passende eisen beschikt. In sommige gevallen volgt een schoolleider de, bij de functie passende, opleiding direct na aanstelling (aspirant-status schoolleidersregister).

De schoolleidersopleiding gecombineerd met EN bleek achteraf een te zware combinatie, aldus de opleidingsmanager en de deelnemende leraren. Vanuit het bestuur waren de afgelopen jaren 15 leraren betrokken bij deze studie via de Teambeurs, waarvan maar twee leraren de opleiding, bijna, hebben gehaald (ze hebben de opleiding EN afgerond en zijn op dit moment basisbekwaam).

De deelnemende leraren ervaren de opleiding dan ook als “*uitermate complex*”. Dit komt met name door de combinatie van de keuzemodules in hun master (leidinggeven basisbekwaam en vakbekwaam). De specifieke modules volgden de leraren om het juiste diploma te behalen voor het worden van schoolleider. De leraren benoemen echter dat de combinatie van het behalen van een masterdiploma met alle modules om schoolleider te kunnen worden, te veel tegelijkertijd is. De opleidingsmanager merkt op dat, omdat in deze specifieke master zich de combinatie voordoet van het zowel behalen van het Masterdiploma als het schoolleidersdiploma, dit een heel specifieke situatie is. In andere master EN-trajecten die vanuit de opleiding elders worden aangeboden, is dit geen issue.

## Casebeschrijving 17–2

### I. Aanvraag Teambeurs

Zeven leraren van zes verschillende scholen van de stichting (bestaande uit achttien scholen) nemen deel aan de opleiding Master Leren en Innoveren (MLI) aan een hogeschool. De leraren volgen deze opleiding via de Teambeursregeling. Ze begonnen in september 2017. Zes van deze leraren ronden de opleiding binnen twee jaar af; een stopte halverwege het tweede jaar. Een van de zes wordt schooldirecteur elders. De overige vijf, al zijn ze bovenschools bezig, brengen regelmatig hun kennis op de werkvloer. De kennisname van de MLI via de teambeurs verliep via de hogeschool, die veldonderzoek deed naar de beleving van de teambeurs onder de schoolbesturen. In verband hiermee kwam de opleiding in contact met de beleidsmedewerker van de stichting, die vervolgens onder de leraren die hij capabel achtte polste wie er interesse had. 26 geïnteresseerde leraren werden vervolgens uitgenodigd voor de voorlichtingsmiddag bij de opleiding. Acht zijn er uiteindelijk met de opleiding begonnen. Een deelnemende leraar is vrij snel weer afgevallen. Van de overige achttien gaf een aantal aan dat ze de tijdsinvestering niet zouden kunnen opbrengen. Het meedoen aan de teambeurs zou ook problemen kunnen opleveren voor de personele bezetting bij het uitroosteren van de deelnemende leerkrachten. De zorg hierover werd geuit door een aantal schooldirecteuren van de stichting tijdens de voorlichtingsmiddag bij de opleiding.

Vooraf vond een afstemming plaats tussen de opleiding en de stichting de inhoud en vorm van de opleiding en hoe deze kunnen aansluiten bij de ontwikkelingswensen op de scholen. De basis van het programma van de MLI was er weliswaar al, maar de rest werd ontwikkeld in samenspraak met de directeuren van de scholen binnen de stichting. Op het gebied van ontwikkelingswensen was de vraag van de stichting hoe het leiderschap op haar scholen versterkt kon worden door middel van gespreid leiderschap. De Teambeurs was hier een goede gelegenheid voor. De stichting wilde ook professionele leergemeenschappen (PLG) oprichten o.a. van deelnemende leraren die bovenschools aan de



---

onderwijsvernieuwing gaan werken. Het idee was om daarnaast ook een PLG op te richten van de betrokken directeuren. Om die reden is er in de ontwerpfase van de master een onderzoek gedaan onder de schooldirecteuren naar wat zij onder gespreid leiderschap verstaan. De gewenste veranderingen op dit gebied werden als onderdeel van de opleiding vertaald in kernopgaven voor de deelnemende leraren. Hierbij was het de bedoeling dat de deelnemende leraren samen met iemand van de schoolleiding doelen vaststelden en de manier van werken en elkaars rollen daarin bepaalden. Twee keer per jaar voert iemand van de opleiding op de scholen gesprekken over de kernopgave en de gewenste veranderingen op de school die hiermee samenhangen.

## II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

De opleiding wordt door de geïnterviewden gevolgd met nog tien leraren van andere stichtingen en scholen. Tussen de deelnemende leraren komt langzamerhand steeds meer samenwerking. Gedurende het eerste jaar komen ze vier keer bij elkaar met de stichtingsbestuurster aan wie ze vertellen wie waarmee bezig is.

Aanvankelijk speelde bij de geïnterviewde leraren vooral persoonlijke motivatie voor verdere studie en ontwikkeling een rol bij keuze voor de master en was het samen met collega's volgen van de studie van minder belang. De geïnterviewde leraren zijn blij dat ze de master samen met collega's van andere scholen volgen. Een van hen drukte het als volgt uit: *“Ondanks dat we nog niet zoveel samenwerken, overleggen we wel veel en kun je elkaar goed bevragen omdat je op hetzelfde niveau praat, werkt en handelt.”* Beiden zijn enthousiast over hun kernopgaven in het licht van gespreid leiderschap, te weten de bovenschoolse onderwerpen 'kwaliteitszorg' en 'coaching in coöperatief leren'. Zij verwachten mooie en nuttige producten voor hun scholen als resultaat van de studie. Echter, een van de twee geïnterviewde leraren stopt met de opleiding halverwege het tweede studiejaar en vertrekt uit het onderwijs. De andere leraar werkt veel samen met de andere vier leraren die zichzelf MLI'ers noemen. Nog steeds vormen zij het netwerk dat tijdens de studie is opgericht en wordt steeds meer versterkt. De netwerkbijeenkomsten vinden minstens tweewekelijks plaats. De deelnemers leraren hebben tijdens en door de studie een band met elkaar gekregen. Zij zitten op hetzelfde niveau, werken weliswaar aan verschillende projecten maar tegen dezelfde achtergrond, spreken dezelfde taal en vormen 'een fijne club'.

## III. Afspraken

Er zijn volgens de geïnterviewde leraren vanuit de stichting geen concrete afspraken vooraf gemaakt over hoe zij hun kennis, inzichten en vaardigheden in zouden moeten zetten binnen de stichting. Een van de geïnterviewde geeft aan dat de bedoeling is dat de deelnemende leraren in de toekomst hun kennis en vaardigheden op alle achttien scholen binnen de stichting gaan inzetten.

Tussen het bestuur van de stichting en de opleiding is nu inmiddels afgesproken dat de opdrachten voor de opleiding in nauwe samenwerking met de directeuren van de scholen worden uitgevoerd. De directeuren vormen samen met de deelnemende leraren veranderingsteams. In het tweede jaar van de opleiding komt het programmaonderdeel 'de kritische beroepssituaties' steeds centraler te staan waardoor de theorie snel naar de praktijk vertaald zal worden. Op deze manier is de verwachting dat de deelnemende leraren het voortouw bij veranderingen binnen school zullen nemen en zich hopelijk niet te veel laten leiden door de directeuren. Nu in het derde jaar gebeurt dit ook. De geïnterviewde leraar is coördinator van het hoogbegaafdenproject voor de hele stichting.

## IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

### *Aansturen van collega's*

De plannen waren dat iedere deelnemende leraar een groep collega's zou aansturen. De uitvoering hiervan valt echter tegen. Daarom is het plan dat deelnemende leraren zich in het tweede studiejaar ook leren positioneren op dit gebied. Deze rolontwikkeling is in de opleiding vertaald in

---

leeruitkomsten die stappen in de aansturing van collega's en veranderingen in de school of stichting concreet maken. Bedoeling is dat deelnemende leraren in het tweede jaar in dialoog gaan met een leidinggevende over onderwijsvernieuwing en de implementatie daarvan. Daarbij is de bedoeling dat zij onderwijskundige kennis en expertise inbrengen die de leidinggevendenden over het algemeen niet hebben. De geïnterviewde doet bijvoorbeeld in het kader van haar masteropleiding een onderzoek naar professionalisering van de collega's van de stichting. Haar onderzoek dient als input voor het nieuwe professionaliseringsbeleid. Hierbij werkt ze nauw samen en is in dialoog met de nieuwe HR-manager. Na afronding van de opleiding gaat ze met zwangerschapsverlof waardoor ze niet meer betrokken is bij de implementatie van het advies dat uit haar onderzoek voortkwam.

De leraar die coördinator van het hoogbegaafdenproject voor de hele stichting is, geeft trainingen aan de leraren op de scholen in het coachen van hoogbegaafde leerlingen; er zijn nu coaches op alle scholen aangesteld. Zij leidt deze leraren op met het idee dat zij later zelf het coaching traject binnen hun scholen verder ontwikkelen. Zij is ook oproepbaar door de scholen als leraren tegen een probleem op het gebied van hoogbegaafdheid aanlopen; dat is tevens haar specialisme binnen het expertisecentrum van de stichting. Zij is nog steeds interne auditor, en sinds 2019 hoofdambassadeur van een bouwsteen uit het koersplan. Ze begeleidt innovatietrajecten binnen de scholen. Zij en vier anderen worden binnen de stichting als MLI'ers aangesproken. Ze zijn wel op zoek naar een nieuwe naam in plaats van MLI'ers. Qua inschaling is er helaas weinig veranderd. De geïnterviewde docent is door de opleiding meer beleidsmatig gaan werken. Ook is ze gegroeid als auditor en voelt zich meer zelfverzekerd. Verder wordt ze voor steeds meer projecten gevraagd. Bijvoorbeeld, binnen een nieuw project 'samenwerkingsverband' gaat ze leerkrachten ondersteunen en samen met de andere vier MLI'ers de implementatie van het project onderzoeken. Qua tijd is de geïnterviewde leraar tevreden.

#### *Gespreid leiderschap*

In het derde jaar van de Teambeurs begint het gespreid leiderschap echt gestalte te krijgen. Er is een cultuuromslag gaande in de organisatie. De waardering voor de MLI docenten begint steeds duidelijker vorm te krijgen; bijvoorbeeld, een van de MLI'ers is de auditor en tegelijkertijd ondersteunt hij zijn directeur bij een onderwijskundig ontwikkelproject: zij geven samen het project vorm, bevragen elkaar kritisch en stimuleren elkaar. Op deze manier vindt academisering van de organisatie plaats. Analytisch vermogen bij het team wordt steeds groter.

De leraar die coördinator hoogbegaafdenproject is, neemt deel aan het project 'samenwerkingsverband'. Ze wordt daarnaast als onderzoeker betrokken bij nieuwe projecten. Ook woont ze de studiedagen van het management en bestuur bij en vindt dat haar inbreng gewaardeerd wordt. Ze voelt zich een gelijkwaardig lid van de bovenschoolse werkgroepen met de directeuren. Bijvoorbeeld, een directeur had laatst haar hulp ingeschakeld bij het schrijven van een NRO-aanvraag. Ze zou zich, volgens de bestuurder, verder kunnen gaan ontwikkelen door een promotieonderzoek te gaan doen. In het eerste jaar was er nog geen concreet personeelsbeleid met betrekking tot taken, rollen en salarissen met betrekking tot masteropgeleide leraren. Hiertoe moest de organisatie eerst meer ontwikkelingsgericht worden om de leraren ontwikkelingsmogelijkheden te bieden. Er ligt een koersplan voor de organisatieontwikkeling met bouwstenen waarvan ieder MLI'er verantwoordelijk is voor een bouwsteen en daar de ambassadeurs van is. Echter is men binnen de organisatie nog zoekende naar de praktische uitvoering. De bouwsteen van de geïnterviewde leraar is gericht op 'delen en uitwisselen'. De bedoeling is dat ze succesverhalen binnen de organisatie ophaalt en deelt. De behoefte onder leerkrachten aan 'delen en uitwisselen' heeft ze tijdens haar onderzoek tijdens de masteropleiding opgemerkt.

#### V. Stimulerende factoren en knelpunten

De geïnterviewde leraren ervaren gedurende de opleiding enkele belemmeringen. Een van hen ervaart als grootste belemmering dat collega's die bij de veranderingen betrokken zijn hier te weinig tijd voor



---

hebben. Ook persoonlijke drijfveren van de collega's kunnen belemmerend zijn als ze ver liggen van wat geïmplementeerd gaat worden. Dat kan er soms toe leiden dat zij niet open staan voor een beoogde verandering.

Collega leraren blijken in de beginperiode gebrek aan duidelijke leiding en sturing bij veranderingsprojecten op de scholen ook een knelpunt te vinden. Collega's die zich wel verantwoordelijk voelen voor veranderingen op hun school trekken ieder hun eigen kant op zonder synergie waarvoor de schoolleider zou moeten zorgen. Iedereen gaat op zijn eilandje zitten met wat ze vroeger deden en dat maakt het erg ingewikkeld om ze als team mee te nemen in de verandering.

Collega leraren lijken ook last te hebben van het feit dat een van de deelnemende leraren met een veranderingstraject komt, terwijl ze de jongste in het team is en het kortst op de school. Het team kent haar nog niet en heeft moeite met haar rol. Veel collega's weigeren een klasbezoek door haar omdat ze denken dat ze gecontroleerd worden. Het lijkt erop dat dit te maken heeft met te weinig duidelijkheid over de visie van de stichting op onderwijsveranderingstrajecten waar deelnemende leraar onderdeel van uit maakt. Zij heeft op haar beurt last van te weinig sturing door de schoolleiding waardoor weerstand onder de collega's in stand blijft. Ambitie en enthousiasme van de deelnemende leraren is mooi, maar de weerstand in het team is een belangrijke belemmerende factor die aandacht behoeft.

Een ander knelpunt is dat de huidige organisatiestructuur te weinig ontwikkelingsmogelijkheden aan de leraren met een master biedt. De vijf leerkrachten die de opleiding hebben afgerond willen graag ook op grond van hun nieuwe competenties bovenschools worden ingezet. Dat lukt niet altijd want er zijn te weinig middelen voor, ondanks dat er een personeelsbeleid is opgezet. Voor de klas staan gaat uiteindelijk altijd voor. Ook moeten de afgestudeerden input leveren bij de scholen waarbij de onbekendheid van scholen met MLI'ers een belemmerende factor is.

Bevorderende factor is de rol van de bestuurster van de stichting. Zij is ontzettend gedreven in onderwijsvernieuwingen en bezig om directies van alle scholen mee te nemen in veranderprocessen en de teams langs te gaan om gezamenlijke visie op de toekomst van onderwijs bij de stichting en zijn scholen te bespreken.

Wat heel stimulerend is voor iedereen in de organisatie blijkt het gedegen werk van MLI-leraren: ze zijn analytisch, kritisch en systematisch bij het voorbereiden en uitvoeren van projecten. De 60 uur die de MLI'ers per persoon krijgen voor de borging van hun kennis in de organisatie is voor hen een additionele stimulerende factor. Ook is er nu een strategisch personeelsbeleid om leraren op hun competenties in te zetten, wat stimulerend werkt voor een deel van de leraren. Voor de geïnterviewde leraar betekent het personeelsbeleid dat ze sneller een project krijgt en dat ze betrokken is bij de strategische dagen van de directeuren en daar veel meer meepraat dan voorheen. Er is ook een schaal L-12 positie waar ze naar toe kan groeien als ze goede projecten leidt. Bovendien blijft doorgroeien naar promotieonderzoek ook een optie. Een geïnterviewde leraar geeft aan dat ze voorlopig voldoende uitdaging heeft. Op langere termijn wil ze zich verder ontwikkelen in de leidinggevende rol op bovenschools niveau. Op het moment ziet ze er niet veel mogelijkheden toe binnen de stichting.

## Casebeschrijving 17-3

### I. Aanvraag Teambeurs

De stichting is een overkoepelende organisatie van acht basisscholen. Twee geïnterviewde leraren zijn van dezelfde school binnen de stichting en volgen de opleiding Master Leren en Innoveren (MLI) aan een hogeschool in hun regio. Ze volgen deze opleiding via de Teambeursregeling vanaf september 2017 en stoppen daar voortijds mee in oktober 2018. De kennisname van de regeling en de opleiding

---

verliep via de toenmalige schooldirecteur en de hogeschool. De deelname was een individueel initiatief van de twee leraren in overleg en met en ondersteuning van hun directeur.

Al vanaf het schrijven van de aanvraag was er sprake van afstemming tussen de hogeschool en de school over de inhoud en vorm van de opleiding. De directeur omschreef de aanleiding voor deelname aan de Teambeurs en de opleiding verzorgde de formele aspecten van de aanvraag.

De Teambeurs past heel goed bij het strategisch beleid van de school. De schoolontwikkelingen zoals op het gebied van unitonderwijs (zie ook bij III) en ouderbetrokkenheid (is nu gaande bij het hele team in plaats van alleen bij enkelen of alleen bij de directeur. Door de teambeurs komt het hele team nog meer in beweging waardoor een bij de school passende onderwijsontwikkeling gestart kan worden. De directeur hoeft hierbij minder sturend te zijn en durft meer toe te vertrouwen aan teamleden. Het leiderschap bij schoolontwikkelingen wordt in het eerste jaar al gedeeld, vindt zij. De geïnterviewde leraren nemen daarin ook hun rol. De directeur vindt zelfs dat zij van hen leert, bijvoorbeeld hoe ze een visiestuk of plan van aanpak door naar literatuur en theorie te verwijzen meer overtuigingskracht kan geven. Gedurende de Teambeurs is de stichting gefuseerd met een andere stichting.

## II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

Tussen de twee geïnterviewde leraren is een groot leeftijdsverschil. Het stimulerende hieraan vindt de directeur, is dat beiden complementair aan elkaar zijn. Maar een mogelijk knelpunt, vreest ze, is dat de jongere leraar zich laat overvleugelen door de oudere aan wie ze geen kritische feedback durft te geven. De samenwerking tussen de twee leraren verloopt moeizaam in het eerste jaar. Wat de rollen tijdens en na de opleiding betreft, de oudere leraar zal haar rol en functie als internbegeleider behouden, terwijl de jongere leraar een nieuwe rol als teacher-leader op zich zal nemen.

Als een ervaren internbegeleider en een jonge teacher-leader in spe, hebben de twee leraren het idee dat hun rollen op school complementair zijn waardoor de invloed van wat ze doen breder wordt dan als ieder voor zichzelf zou handelen. Samen, vinden ze, stralen ze hun doelen sterker uit naar het team dan alleen. Ze liepen wel tegen veel weerstand op bij het schoolteam in hun eerste studiejaar. Dit tweede jaar krijgen ze in de opleiding gelukkig kennis en vaardigheden om met weerstand om te gaan. *“Het was mooi geweest als dat al in het eerste jaar van de opleiding het geval was”*, voegt de jongere leraar toe. Aan het begin van hun tweede jaar stoppen beide leraren met de opleiding. Een van hen vanwege privéomstandigheden; de leraar neemt in januari 2019 ook een baan op een andere school van de stichting. De andere vindt de studie te abstract en te weinig praktisch. In het eerste jaar lopen ze ook allebei studieachterstand op die moeilijk in te halen is. De uren voor de borging van de resultaten van de opleiding in de schoolorganisatie zijn uiteraard niet toegekend.

## III. Afspraken

De school had aanvankelijk geen concrete onderwijsontwikkelingsvraag aan de opleiding, maar wist wel dat er ontwikkelingen gewenst waren zoals op het gebied van ouderbetrokkenheid en unitonderwijs. Unitonderwijs gaat om een klasoverstijgende manier van onderwijsgeven waarin leerlingen op eigen niveau kunnen werken binnen de twee units, onderbouw en bovenbouw. De directeur zocht naar de manieren om de veranderwensen naar het team toe te vertalen en het er enthousiast voor maken. De teambeurs leek hiertoe een goede mogelijkheid te bieden; de deelnemende leraren zouden het gewenste veranderproces kunnen ondersteunen met behulp van de MLI.

Wat betreft de rollen van de deelnemende leraren, de oudere neemt het voortouw bij procesbegeleiding bij de veranderingen binnen de school en kijkt in nauwe samenwerking met de directeur hoe de visie op onderwijsontwikkeling vertaald kan worden naar het handelen van het team. De jongere leraar is aan het oefenen om teacher-leader te worden. Ze krijgt ruimte van de directeur

---

om zowel organisatorisch als inhoudelijk input te leveren. Bij de opleiding haalt ze de kennis en ontwikkelt de vaardigheden voor bijvoorbeeld omgaan met weerstand bij het team.

Er is een voortdurend doelbewuste afstemming tussen de opleiding en de school aan de hand van concrete vraagstukken op het gebied van onderwijs- en teamontwikkeling. De opdrachten in het eerste jaar, en nog meer in het tweede jaar, zijn toegespitst op de context van de school. Zodoende brengen de twee deelnemende leraren kennis mee, waardoor geen externe nascholingen hoeven te worden ingekocht. Helaas loopt het anders in het tweede jaar. Er is al gedurende het eerste jaar sprake van een moeizame samenwerking tussen de twee geïnterviewde leraren. Het blijkt niet mogelijk om deze samenwerking soepeler te krijgen ondanks pogingen daartoe van de zowel schoolleider als opleidingscoördinator.

#### IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

##### *Kennisdeling abstract*

De directeur hoopt bij de start van het traject dat ze over twee jaar een team van leraren heeft die beredeneerde keuzes maken en kunnen uitleggen waarom ze doen wat ze doen. De gesprekken worden al steeds inhoudelijker en gaan over het leren, de opbrengst en de eigen rol daarin. Ze hoopt dat de leraren open zullen staan voor reflectie op eigen functioneren ook al krijgen ze soms geen leuke feedback. Zij meent dat de teambeurs dit veranderproces goed ondersteunt.

De directeur ziet een sneeuwbaaleffect ontstaan: steeds meer collega's gaan zich nascholen en studeren. Deze school in deze achterstandswijk zou een excellente school kunnen worden. Hierbij is de rol van de teambeurs van groot belang. Vanuit dit perspectief biedt ze de twee deelnemende leraren zoveel mogelijk steun. Zonder haar steun, meent ze, kunnen de leraren niet slagen om het team in beweging te krijgen. Ze helpt ze daarom ook met de strategie rondom de kennisdeling met het team op studiedagen. Maar wat blijkt in de praktijk? De kennis die gedeeld wordt is voor het team steeds abstracter en minder grijpbaar: de richting van het opgestarte project ouderbetrokkenheid wordt steeds minder duidelijk. De omzetting van wetenschappelijke inzichten naar de praktijk ontbreekt.

##### *Cultuur in school*

Beide leraren hebben bij de start van de opleiding de indruk dat het team steeds professioneler wordt doordat de afspraken vastgelegd worden en men spreekt elkaar daarop aan. Ook worden er steeds meer inhoudelijke discussies gevoerd. Het team lijkt een echte leergemeenschap aan het worden. De oudere leraar vergelijkt de cultuur met andere scholen waar ze tot twee jaar geleden werkte: *“het denken en handelen is hier op heel hoog niveau; hier worden beredeneerde besluiten genomen; er gebeurt veel organisch, maar er wordt ook gereflecteerd op de gemaakte keuzes.”* De teambeurs geeft de mogelijkheid deze positieve ontwikkelingen te ondersteunen en faciliteren.

Tot nu toe hebben de collega's van de twee deelnemende leraren misschien nog niet veel van hun studie gemerkt, behalve de toegenomen aandacht voor ouderbetrokkenheid. Ook zijn als gevolg van de MLI en de twee deelnemende leraren de werkgroepen binnen de school die het onderwijs ontwikkelen veranderd. Nadat de onderwerpen van werkgroepen drie jaar hetzelfde waren is dit nu omgegooid. Eerst waren er werkgroepen rekenen, taal, pedagogisch leefklimaat en Engels. Nu zijn dat de werkgroepen ouderbetrokkenheid, taalwerkgroep en de werkgroep onderwijsbehoefte 3.0. De werkgroepen ontwikkelen onderwijs voor onderbouw en bovenbouw.

#### V. Stimulerende factoren en knelpunten

Over het algemeen is er enthousiasme in het team voor veranderingen. Ook is een stimulerende factor dat de directeur een op verandering gerichte en ondersteunende houding heeft. Het inzetten op veranderingen werd sterk gekoppeld aan de rol van directeur en de twee deelnemende leraren. Dat de twee leraren de MLI volgden, ervaaarde de directeur dan ook als een zeer stimulerende factor voor de

---

gewenste veranderingen op de school. Vooraf noemt de directeur als mogelijke belemmerende factoren voor de in gang gezette schoolontwikkeling een wisseling in schoolleiding of wanneer een van de MLI'ers vertrekt. Dit gebeurt echter in het tweede jaar: een van de leraren vertrekt en de schoolleider moet om medische redenen tijdelijk stoppen.

De deelnemende leraren ervaren ook enkele belemmeringen. Een van de geïnterviewden (de andere is van baan veranderd) vindt dat de deelnemende leraren op voorhand beter geïnformeerd hadden moeten worden over wat de opleiding van hun vraagt, bijvoorbeeld, in termen van concrete tijdsinvestering. Deze leraar had zelf een paar jaar eerder een masteropleiding gedaan naast zijn werk als leraar op dezelfde school en toen vergelijkbare ervaringen opgedaan. De schoolleider meent echter dat ze destijds er leraren meerdere malen op gewezen heeft dat de master tijd vergt vaak ten koste van privé activiteiten. Dat had ze zelf ervaren toen ze onlangs zelf een master naast haar werk volgde.

Daarbovenop is er tekort aan tijd en disproportioneel veel nieuwe taken voor het kleine team van de school. De laatste tijd zijn er veel veranderingen in onderwijs en organisatiecultuur op deze school. Om die redenen zitten collega's niet echt op nieuwe veranderingen te wachten. Zij vinden het belemmerend dat er te veel veranderingen tegelijkertijd ingevoerd worden waardoor de werkdruk hoger blijkt.

Collega leraren hebben het gevoel "*dat er heel veel taken bijkomen doordat de twee leraren de opleiding volgen*". Zo moeten collega's bijvoorbeeld vaker reageren op stukken of "*meewerken aan een interview zoals deze*", merkt een van de collega's op. Ze voegt toe dat ze elk jaar minder tijd krijgt om haar lessen voor te bereiden. Het voelt voor haar alsof ze even snel les moet geven omdat ze het daarna heel druk heeft met onderwijsvernieuwing; "*en dat moet andersom*", zegt ze. Ook vinden collega's dat er te weinig tijd vrijgemaakt wordt om zich te professionaliseren op andere manieren dan het volgen van een master.

## Casebeschrijving 17-4

### I. Aanvraag Teambeurs

Vijf leraren, waarvan één ook MT-lid, en de schoolleider van de school volgden de masteropleiding Teammaster Transitie in onderwijs met Technologie (3TO) aan een hogeschool. De leraren volgden deze opleiding van september 2017 tot zomer 2019 via de Teambeursregeling. Een van de leraren heeft na het eerste opleidingsjaar gekozen de opleiding niet af te ronden. De leraar heeft in het tweede jaar wel het schooldeel gevolgd, maar niet het individuele deel.

De kennisname verliep via de hogeschool en de stichting die de 3TO master hebben ontwikkeld. Informatieverschaffing over de Teambeurs vond de schoolleider helder. Het initiatief voor de aanvraag lag bij hem. De schoolleider heeft "*co-creatie sessies met het hele team georganiseerd*". Vier leraren meldden zich, één heeft de schoolleider specifiek benaderd. Later bleken meerdere leraren geïnteresseerd. De schoolleider besloot uit iedere *unit* één leraar te selecteren om zo veel mogelijk draagvlak te creëren. De deelnemende leraren zijn dus werkzaam op één school, maar in verschillende leerlagen. Tijdens de Teambeurs is de school een Integraal Kindcentrum (IKC) geworden. Door uit iedere *unit* een leraar te selecteren kwam de transitie naar een IKC in alle units aan de orde.

De deelnemende leraren hebben niet meegeschreven met de aanvraag. Ze waren bekend met de Teambeursregeling, maar vonden het niet nodig om de aanvraag te lezen. De hogeschool leverde input over hun opleiding, die opgenomen is in de aanvraag. Het aanvraagproces zou vereenvoudigd kunnen worden door de aanvraag voor het collegegeld en die voor de vervangingskosten samen te voegen.

---

De 3TO master sluit aan bij het schoolbeleid omdat iedereen in het schoolteam bezig is met transitie; “*vernieuwing zit in de cultuur van de school*”. De Teambeurs is een aanvulling op het schoolbeleid omdat transitie tot nog toe te oppervlakkig is geweest, zo vindt de schoolleider. De opleiding sluit aan bij het strategische beleid omdat de school in augustus 2019 transformeert naar een IKC en daarmee kansen aangrijpt om vorm te geven aan nieuwe werkwijzen.

De master sluit aan bij de vier transitithema's ontwikkeld op school. De leraren worden door de opleiding begeleid op deze thema's. Dat zijn: (i) doorgaande leerlijn (in het nieuwe Kindcentrum), (ii) gepersonaliseerde route van leerling met gebruik van technologie, (iii) talentontwikkeling en (iv) kwaliteitszorg. Per thema moeten de leraren verschillende experimenten bedenken. Uiteindelijk wordt er gekeken waar ze echt verder mee gaan want niet elk experiment werkt zoals je van tevoren bedenkt.

## II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

Vanuit de opleiding 3TO is het een belangrijke voorwaarde dat je als schoolteam, het liefst met schoolleider of bestuurder, meedoet aan de opleiding. De schoolleider doet ook mee aan de opleiding. Deze vindt het waardevol dat de leraren als team deelnemen omdat leraren specialist worden en het voortouw nemen. Collega's nemen verandering sneller van elkaar aan dan van een schoolleider. Teamdeelname bevordert ieders studievoortgang en motivatie.

De deelnemende leraren geven aan het fijn te vinden om samen te werken. Ze leren van elkaar en hun producten worden beter door samenwerking. Ze noemen wel twee belemmeringen. Ten eerste is het lastig om tijd te vinden om samen te werken. De schooldag is volgepland waardoor er geen tijd overblijft om samen te werken. Ten tweede is samenwerken aan de opleiding anders dan samenwerken als collega's. Het kost tijd om elkaar te leren kennen. Elkaar leren kennen werkt wel stimulerend. Ze helpen elkaar bij groepsopdrachten. Er is een werkverdeling: een aantal is kartrekker bij groepsopdrachten en de rest vult aan en geeft feedback.

Na afloop van de Teambeurs merken deelnemende leraren dat het samen leren tot gezamenlijke kennis heeft geleid. Bijvoorbeeld als een van de leraren een werkvorm introduceert op een studiedag, dan is het direct duidelijk voor de andere deelnemende collega's wat de leraar daarmee wil bereiken. Op die manier wordt het makkelijk om tijdens een studiedag werkvormen in te zetten zodat alle collega's ermee aan de slag kunnen. Daarnaast hebben de zes collega's die samen de opleiding hebben gevolgd de tijd genomen om verandering voor elkaar te krijgen, te doorgronden waar de school mee bezig is en de vernieuwing sterker in elkaar zetten.

Het gezamenlijk volgen van de opleiding heeft eraan bijgedragen dat de ontwikkelingen in de school zijn opgestart en dat het 3TO team doorpakt. Zonder 3TO hadden ze niet zo ver kunnen komen met betrekking tot de diepgang en intensiteit van de ontwikkelingen op school en het werken vanuit de basis en een visie, volgens een van de deelnemende leraren.

## III. Afspraken

De deelnemende leraren wisten van tevoren dat de 3TO opleiding nieuw was, dat was hen duidelijk gemaakt door de opleiders. Ze vinden het interessant om deel te nemen aan een nieuwe opleiding. De opleiding staat open voor feedback. Belangrijk voor hun keus om de opleiding te volgen is de afspraak met het bestuur dat ze “*een tweede dag*” vrij zouden krijgen.

Er heeft vooraf weinig afstemming plaatsgevonden tussen de deelnemende leraren en de opleiding. De vorm en inhoud van de opleiding sloten niet altijd aan bij de praktijk van leraren (zie onder punt V). Afspraken tussen schoolleiding en leraren zijn niet expliciet gemaakt, maar de schoolleider ziet een rol voor ieder van hen als transitieleider in de verschillende transities waar de school inzit.

---

Van de deelnemende leraren had de opleiding, achteraf gezien, meer maatwerk mogen leveren. De school was al bezig met verandering terwijl andere scholen op de opleiding dat minder waren – en dat merkte de leraren tijdens de opleiding. Daarnaast was het onderzoek op de opleiding gefragmenteerd, volgens een van de leraren: de interviews die de leraar uitvoerde aan de start kregen geen vervolg. Daar had meer uitgehaald kunnen worden, naar de ervaring van de leraar. De opleiding bevatte meer persoonlijk gerichte ontwikkeling dan dat de deelnemende leraren verwacht hadden. Dat heeft hen wel wat gebracht (zoals hoe reageer je op anderen?), maar vooraf leek het meer over teamontwikkeling te gaan dan over je eigen persoonlijke ontwikkeling binnen een team. Een van de bestuursleden van het bestuur van de school is tevens docent op de 3TO-opleiding. De bestuurder vertelt dat er goede afstemming is geweest tussen het bestuur en de opleiding toen de opleiding werd opgezet. Het bestuur heeft geen behoefte aan het doorvoeren van veranderingen in de opleiding en vindt de opleiding goed vormgegeven.

De rol van de opleiding tijdens het transitieproces van de school, is om docenten te inspireren (door voorbeelden van transitiepraktijken) en teamontwikkeling te stimuleren, aldus de opleidingsmanager. De opleiding stuurt deelnemers daarin niet want ieder moet een eigen visie ontwikkelen en een eigen proces doorlopen. Vanuit de opleiding worden leerkrachten geholpen om hun eigen ideeën te ontwikkelen met hun eigen teamleden. De opleiding heeft een flexibel programma waarin de grote lijnen zijn vastgelegd, maar de precieze inhoud op de lesdag zelf ontstaat op basis van wat er in de groep gebeurt en wat studenten zelf inbrengen. Opleidingsdagen worden drie weken van tevoren ontwikkeld door de 3TO-opleiding zodat ze kunnen anticiperen op wat er in de groep gebeurt.

#### IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

##### *Persoonlijke ontwikkeling*

Persoonlijke doelen lijken voor de deelnemende leraren ondergeschikt aan schoolontwikkeling. De motivatie van de deelnemende leraren is gericht op “*het beter maken van de school*”. Voor één van de leraren heeft de opleiding gaandeweg wel “*meer persoonlijke betekenis gekregen*”, namelijk de wens transitieleider te worden en namens een team kunnen spreken. Anderen zijn nog zoekende wat de opleiding voor hun persoonlijk betekent.

Na afloop van de Teambeurs heeft een deelnemende leraar geleerd de lat niet te hoog te leggen, daarmee heeft ze een voorbeeldfunctie omdat ze ook in het MT zit. Eén van de leraren heeft getwijfeld om te stoppen met de opleiding door de slechte aansluiting tussen de praktijk en de opleiding, die vaak te academische vaardigheden vereist (zie punt V). De leraar is er doorheen gekomen door leer- en ontwikkelpunten te herkennen wat de leraar noemt “*bewust onbekwaam*”.

De deelnemende leraren geven aan beter in staat te zijn om interventies te onderbouwen, waar ze eerst afgingen op hun onderbuikgevoel. Ze hebben meer kennis en maken meer gebruik van onderzoek. De deelnemende leraren merken dat ze innovatief zijn vergeleken met collega’s: ze aanvaarden makkelijker nieuwe dingen en willen experimenteren. Dit versterkt en verbetert de lerende cultuur volgens hen.

De leraren herkennen een transitieproces en onderscheiden daarin verschillende fasen. Dit vinden ze waardevol want bij collega’s zien ze frustratie over de abstracte fase waar ze nu in zitten als school, terwijl zij dit herkennen als onderdeel van het proces. Deelnemende leraren noemen borging als een aandachtspunt, daar zijn ze niet goed in als school. Volgens de opleiding wordt dit in het tweede jaar van hun opleiding behandeld.

Collega leraren vertellen dat zij iedere week de blog lezen die door de deelnemende leraren wordt bijgehouden. Er worden studiedagen georganiseerd, tien per jaar, die met de opleiding te maken hebben. Collega’s kunnen input leveren, maar het is hen onduidelijk wat met hun input gebeurt. In de



---

aanpak van de collega's verandert in het eerste jaar weinig. Achteraf zien de collega's dat de deelnemende leraren hun input hebben meegenomen voor het formuleren van een visie voor de school. Deze input is geïnventariseerd door de deelnemende leraren tijdens interviews met collega's. Het "School-DNA" staat nu omschreven in tien uitspraken die collega's gebruiken in contact met ouders en tijdens bijeenkomsten.

Collega leraren zien dat de deelnemende leraren een andere rol innemen tijdens vergaderingen; de dynamiek verandert. Aan de ene kant worden collega's goed meegenomen in transities, bijvoorbeeld de transitie naar het IKC. Aan de andere kant hebben sommige collega's moeite met accepteren dat deelnemende leraren een nieuwe rol op zich nemen. Omdat de opleiding gevolgd wordt in een team merken collega's veel van waar het 3TO team mee bezig is: *"het is duidelijk anders dan wanneer één iemand een opleiding zou volgen"*. Het nadeel is dat de deelnemende leraren gemist worden door hun team: *"mensen kunnen worden vervangen, maar hun kennis niet"*.

#### *Schoolontwikkeling*

De deelnemende leraren hebben zich ontwikkeld op visievorming: waar staan we voor en klopt het nog waar we mee bezig zijn? Deelnemende leraren hebben een visiestuk ontwikkeld dat een gedeelde verantwoordelijkheid is geworden binnen de school. Daarnaast hebben ze geleerd moeilijke onderwerpen bij collega's bespreekbaar te maken op het juiste moment, bijvoorbeeld wanneer collega's niet mee willen doen aan verandering. Voorheen huurde de school voor dat soort gesprekken externen in, maar nu hebben de deelnemende leraren als transitieleider die rol.

De schoolleider, die zelf ook de opleiding volgde, is op zoek gegaan naar de geschiedenis van de organisatie. De schoolleider ontdekte dat de huidige innovaties ingebed zijn in eerdere innovatieopdrachten van de school. De huidige ontwikkelingen konden daardoor beter geduid worden en er was meer aandacht voor het borgen van ontwikkelingen. De eigen rol als schoolleider is nu beter in beeld. Een van de leraren is onderzoeker geworden op school. Collega leraren zijn daarvan op de hoogte. Een van de onderzoeken die zij uitvoert is in het kader van een SIOF-subsidie, die de schoolleider heeft aangevraagd. De SIOF-subsidie en eveneens de regeling Ruimte voor onderwijstijd zijn aangevraagd omdat de school na de teambeurs door wilde ontwikkelen en de vernieuwing wilde verduurzamen. De uren van de SIOF-subsidie zijn nu belegd bij een van de leraren en bij een andere leerkracht die niet de 3TO-opleiding heeft gedaan, maar wel net een masteropleiding afgerond heeft.

Deze twee leraren doen onderzoek om het IKC naar een hoger plan te trekken in relatie tot buitenschoolse opvang en ouderbetrokkenheid. Ze hebben hiervoor contact met ouders. Dat vindt de schoolleider een mooie ontwikkeling omdat je hiermee een soort cultuur in de school creëert waarin onderzoek van belang is: eerst even stilstaan bij dingen en niet in eindproducten denken, maar wat is het proces dat we nu doorlopen? Ook in tijd van corona heeft dat de school geholpen om snel te kunnen schakelen en ook wel vanuit rust te kunnen handelen.

3TO leraren hebben nu een rol in het meenemen van collega's in vernieuwingen. De schoolleider noemt dat ze die rol buitengewoon goed vervullen. De rol van de leerkracht die de opleiding niet afrondde is kleiner, maar het is niet zo dat ze geen rol heeft. Wat ze geleerd heeft, brengt ze in haar unit in de praktijk: *"ze stelt de juiste vragen, op een liefdevolle of juist kritische manier, op het goede moment"* aldus de schoolleider.

Na afloop van de opleiding merken collega's duidelijker verandering bij de 3TO leraren, met name dat zij als professional deelnemen in het team op school: ze zien duidelijk dat leraren een meer aansturende rol innemen en doorvragen. Bijvoorbeeld wanneer het team te veel tegelijkertijd wil doen, dan kijken de 3TO leraren waarom dat zo is in plaats van dat ze direct overgaan op het *hoe*.

---

### *Kennisinbedding*

In het jaar na afloop van de opleiding kregen twee leraren beiden een dag in de week vrij geroosterd voor de kennisinbedding, vertelt de schoolleider. In plaats van alle vier de docenten een halve dag vrij te roosteren heeft de school voor deze optie gekozen vanwege efficiëntie. Een van de leraren vertelt dat zij, in de tijd die ze kreeg voor borging, bijeenkomsten heeft begeleid, meer betrokken is geraakt bij de studiedagen, meer contact heeft onderhouden met het MT en meelas met bestuurlijke stukken gericht op haar eigen school (hoewel ze ook graag bestuurlijke stukken van andere scholen had willen meelesen).

Door de transitie van school naar IKC zijn leraren en kinderopvangmedewerkers collega's geworden. Beiden zijn aanwezig op studiedagen. De deelnemende docenten van 3TO zijn proeftuinen gestart waarin leraren en kinderopvangmedewerkers samenwerken: *“ze proberen elkaars pareltjes over te nemen en in te zetten. Het is net als waterverf waarbij er mengkleuren ontstaan”* – aldus de bestuurder en docent aan de 3TO-opleiding. De samenwerking gebeurt in iedere unit en op basis van talenten en interesses. Op basis hiervan zijn successen en verbeterpunten vastgesteld.

Volgens de schoolleider kregen deelnemende leraren de ruimte om de transitie in te zetten, ook vanuit de collega's. De schoolleider heeft zijn rol daarin zo klein mogelijk gehouden en dat ging heel natuurlijk. De deelnemende leraren noemen dat zij inderdaad ruimte vanuit de schoolleiding hebben ervaren, bijvoorbeeld doordat de schoolleider niet aanwezig was bij alle studiedagen en overleggen, maar dat overlaat aan de leraren. De collega's benoemen dat de 3TO leraren de studiedagen voortaan organiseren.

### *Lerende cultuur*

Er is draagvlak in de school voor de vernieuwing naar IKC, noemen de deelnemende leraren. Als gevolg stellen collega's merkbaar vaker vragen wat bijvoorbeeld de volgende stap zou gaan zijn. Een deelnemende leraar plaatst als kanttekening dat hun school al een open cultuur had met bereidheid onder docenten om mee te denken via verschillende werkvormen zoals post-it's plakken tijdens een studiedag. De opleiding heeft wel verstevigd dat deelnemende leraren en collega's verder buiten hun comfortzone treden.

Collega leraren beamen dit. Ze noemen dat verandering van de doorgaande lijn op school in de schoolcultuur zit. Verandering is niet iets dat slechts eenmalig was tijdens de opleiding van de leraren. Een van de collega leraren noemt: *“er staat geen punt en ook geen komma”*, maar veranderingen op school zijn structureel. Het 3TO-team heeft volgens hen de rol om te kijken welke verandering wel of niet werkt.

Collega leraren merken na afloop dat de lerende cultuur in het team is versterkt door middel van de *why, how, what* cirkel. Het team reflecteert nu beter op hetgeen ze willen en waarom ze dat willen. 3TO leraren stellen kritische vragen en durven feedback te geven, dat nemen collega's over. Collega's denken dat dit mogelijk veel impact kan hebben op hun school, maar, benoemen ze: *“het moet wel blijven aansluiten bij de bestaande schoolcultuur en niet voelen als een top-down beweging”*.

Na afloop merkt de schoolleider een grote impact van de leraren die de opleiding volgden op het teamproces van de school. De onderzoeksmatige houding was er voor de start van de opleiding minder. Het onderwijs was doelgericht en het team was niet van nature in onderzoek geïnteresseerd: een aanname was al gauw een feit. 3TO heeft dat veel steviger neergezet in het team: eerst onderzoek doen, dan kijken wat we ervan vinden

Wat hieraan heeft bijgedragen is dat zes mensen, in plaats van een individu, onderzoek zijn gaan doen, systematisch hebben leren kijken en dragers zijn geworden van de waarden in de school. De schoolleider ervaart dat innovaties en schoolveranderingen minder afhankelijk zijn van hemzelf. In



---

het hele schoolteam merkt de schoolleider dat er meer professioneel vertrouwen ontstaan is waarbij leraren elkaars expertise en kwaliteiten benutten.

## V. Stimulerende factoren en knelpunten

### *Knelpunten*

De deelnemende leraren ervaren enkele belemmeringen tijdens de opleiding. Zo misten zij vaardigheden om onderzoek te vertalen naar het klaslokaal: *“we hebben nu meer kennis, maar met collega’s ga je niet met elkaar in gesprek op dat niveau”*. Tevens zijn leeruitkomsten van de opleiding niet direct gericht op de praktijk. Dat staat kennisdeling in de weg.

Een voorbeeld is het visiedocument. Collega’s konden het visiedocument niet benutten omdat het voor hen niet leesbaar is: *“collega’s zitten niet te wachten op APA-bronvermelding die wel vanuit de opleiding wordt vereist”*. Later is besloten de visie neer te zetten in de *“School-DNA”*. Betere schrijfbeheersing zou de deelnemende leraren helpen om stukken te schrijven die voldoen aan de voorwaarden van de opleiding en die hun collega’s aanspreekt. De opleiding biedt de ruimte om dit soort alternatieve stukken aan te leveren, maar de leraren hebben niet genoeg schrijfvaardigheid ontwikkeld hiervoor. De meeste hebben nog niet eerder een (academische) master gedaan en *“leraren zijn doeners”*, zo geven zij aan.

Omdat de opleiding in een team wordt doorlopen, is het team kwetsbaar als een deelnemer uitvalt. Er ontstonden bijvoorbeeld wat spanningen op het moment dat een leraar met zwangerschapsverlof ging en bij degenen die door moesten gaan. Daarnaast was het een knelpunt dat collega’s taken moesten overnemen van de zes deelnemende leraren tijdens hun twee opleidingsdagen per week. Ook de schoolleider kon niet altijd bij de opleidingsdagen aanwezig kan zijn in verband met andere verplichtingen met betrekking tot de school.

Na afloop van de opleiding merken deelnemende docenten op dat corona ook een belemmerende factor is in teambuilding en om een goed gesprek te voeren samen als je elkaar minder kan ontmoeten. In meer algemene zin wordt wet- en regelgeving als een belemmering ervaren, bijvoorbeeld de verschillende regels die gelden voor onderwijs en voor kinderopvang. De extra ruimte die de teambeurs biedt wordt als stimulerend ervaren om te mogen experimenteren.

### *Stimulerende factoren*

Bevorderende factor is de extra dag die het bestuur heeft vrij geroosterd voor de deelnemende leraren tijdens de opleiding, naast de dag die ze al beschikbaar kregen via de Teambeurs. De opleiding vroeg om 20 uur inzet per week. Zonder die extra dag zouden minder leraren hebben meegedaan, was de kans op studievertraging hoger geweest, was er meer spanning in het team geweest en was de kans op uitval hoger geweest, zo geven de leraren aan.

Daarnaast voelen de leraren zich onderdeel van het IKC, waarvan zij de ontwikkeling mede vorm hebben gegeven. Ze hebben geen plannen om hun baan op deze school te verruilen voor een andere. Ze voelen de ruimte op school om te blijven ontwikkelen.

De schoolleider ervaart het als bevorderend dat deze de ruimte voelt om te mogen innoveren: het bestuur geeft hem hierin de ruimte. De deelnemende leraren ervaren het als stimulerend dat de schoolleider net als hen de opleiding volgde. Ze ervaren steun omdat de schoolleider meedeed met hun gesprek over de transitie, omdat die de leraren vertrouwen gaf door hen in bepaalde posities te zetten waarbij de kwaliteiten van leraren sneller gezien worden doordat de schoolleider deelneemt aan het 3TO team. De schoolleider vult de kennis van de groep aan doordat die *overview* heeft.

---

## Casebeschrijving 18-1

### I. Aanvraag

Binnen de stichting hebben twee leraren met ieder ruim tien jaar onderwijservaring van twee verschillende basisscholen deelgenomen aan de Teambeursregeling. Ze zijn in september 2018 gestart met de opleiding Passend Meesterschap. Een van de leraren (verder te noemen leraar 1) heeft de opleiding in september 2020 afgerond, de tweede (verder te noemen leraar 2) heeft in juli 2021 aangegeven dat ze de thesis nog moest afronden. De twee leraren kende elkaar eerst niet, maar zijn via de schoolleider bij elkaar gebracht. Bij dezelfde schoolleider lag het initiatief voor de aanvraag van de teambeurs. In de tijd van de eerste interviews was de stichting een fusie aan het voorbereiden tussen drie basisscholen (waaronder de twee reeds genoemde) en een groot kinderopvangcentrum. De fusie heeft in 2020 plaatsgevonden en functioneert sindsdien onder de nieuwe naam. Voor een van de geïnterviewde leraren betekende dit het veranderen van locatie en team. Inmiddels is ook de schoolleider van een van de twee basisscholen van baan veranderd, maar wel binnen hetzelfde bestuur. De opleiding werd verzorgd door een hogeschool in de regio. De betreffende master werd in 2020 geaccrediteerd.

### II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

De twee leraren hebben de opleiding weliswaar samen gevolgd, maar het zijn twee zeer verschillende trajecten geworden. Terwijl leraar 1 van meet af aan bezig was om veranderingen binnen haar school te aan te brengen, richtte leraar 2 zich vooral op haar klas. Leraar 1 deed actieonderzoek naar zelfregulerend en sociaal leren in twee groepen op haar school. Haar onderzoek was dus op schoolniveau. Leraar 2 deed actieonderzoek naar growth-mindset bij rekenen in haar eigen klas, groep 3. Haar onderzoek was dus op klas niveau. Ze vonden steun bij elkaar door regelmatig te overleggen, frustraties te ventileren, inspiratie bij elkaar op te doen, het delen van ervaringen en ideeën en feedback bij de opdrachten voor de opleiding.

### III. Afspraken

Vooraf aan de opleiding zijn er afspraken gemaakt over dat de twee leraren een persoonlijk traject zouden krijgen dat binnen de plannen voor de schoolontwikkeling past. De school wilde overstappen naar meer gepersonaliseerd leren. Hierbij leren kinderen van verschillende niveaus in kleine groepen in één ruimte onder begeleiding van twee of drie leraren die waar en wanneer nodig een gepaste instructie geven. Dat is ook gelukt.

In het tweede interview beamen beide leraren en de schoolleider dat de opleidingstrajecten sterk gepersonaliseerd waren. Er zijn ook afspraken gemaakt uit welke rollen de twee leraren de opleiding zouden volgen. Beide leraren waren van plan om vanuit de rol van leraar het onderwijs te gaan verbeteren. Leraar 2 wilde de in haar klas opgedane kennis met haar collega's delen in de vorm van een onderwijsontwerp en eventuele begeleiding bij het gebruiken daarvan. De andere wilde het zelfsturend leren versterken door middel van 'verwijderen van klasslokaalmuren' waardoor het zelfsturend leren kon uitbreiden naar steeds meer klassen. In deze leeromgeving kunnen de kinderen zelfstandig werken en tegelijkertijd in hun leerbehoefte voorzien worden, wat ook meer samenwerking betekent tussen collega's.

### IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

Beide leraren vinden dat ze persoonlijk en professioneel gegroeid zijn. Leraar 1 heeft de opleiding relatief makkelijk doorlopen en zich goed zichtbaar kunnen maken in het team en bovenschools.

---

Leraar 2 heeft de opleiding als zwaar ervaren en hoopt deze in het najaar 2021 te afronden. Beide leraren voelen zich beter uitgerust om de context van hun dagelijkse praktijk beter te overzien, beter te reflecteren over de onderwijspraktijk dan voorheen en met het bestuur mee te praten over onderwijsvernieuwingen. Vooral leraar 1 heeft zich ontwikkeld tot een teacher leader. Vanuit deze rol praat ze mee met de schoolleiding en het bestuur en voert projecten op een systematische manier uit (literatuurstudie en dataverzameling onder de leraren van drie basisscholen). Ze is een bevlogen teacher leader geworden met veel passie voor beter onderwijs waar de stem van leraar een cruciale rol heeft. Door de opleiding en Teambeurs regeling heeft ze ook vaardigheden ontwikkeld om zoals ze zelf aangeeft “het beleid en de werkvloer bij elkaar te brengen”. Ze kan haar visie goed onder woorden brengen waardoor ze veel uitgenodigd wordt bij de beleidsvergaderingen op bestuurlijk niveau.

Wat betreft de bijdragen aan de schoolontwikkeling, heeft leraar 1 al tijdens de opleiding met de collega's een blauwdruk gemaakt voor het ‘verwijderen van de muren’ project. Hierbij heeft ze ook een goede wetenschappelijke onderbouwing gegeven en een systematische reflectie toegepast door de theorie met de praktijk te verbinden. Bovendien hebben beide leraren meegeschreven aan visiestukken en een koersplan vanuit hun rol in de MR. Waar twee jaar geleden het nieuwe onderwijsconcept iets van deze twee leraren was is het nu van iedereen. Iedereen mag een bijdrage aan schoolontwikkeling leveren, maar niet zomaar. Er wordt argumentatie verwacht en een onderzoekende houding vereist. Dus als iemand iets heel belangrijk vindt te veranderen of te ontwikkelen, mag hij gaan onderzoeken of zijn idee breder in het team gedragen wordt. Vervolgens wordt hij geacht om het plan te onderbouwen met gegevens verzameld onder de collega's en de literatuur en het aan het team en/of schoolleider te presenteren. Dit is een groot verschil met twee jaar geleden. De schoolcultuur, is opener en reflectiever geworden. Ook de collega's beamen dit. De teambeurs regeling heeft een nieuw onderwijsconcept op school gebracht en het is nu duidelijk voor iedereen dat ze geacht worden om het uit te voeren. Hiervoor krijgen de collega's de ondersteuning vanuit directie. Toch merken de geïnterviewde collega's wat weerstand bij sommige leraren. Sommige collega's zijn zelfs vertrokken. Anderen hebben nog moeite met de oude manier loslaten. Aan de nieuwe collega's wordt direct bij het sollicitatiegesprek gevraagd of ze de onderwijsvisie en de manier van onderwijsgeven onderschrijven. De school heeft het principe van gedeeld leiderschap ingevoerd en dat leerkrachten elkaar aanspreken op hun verantwoordelijkheid. Leerkrachten hebben zelf ervaren dat ze verschil kunnen maken en dat ze daarin gesteund worden waardoor hun zelfvertrouwen toenam.

In het implementatiejaar wordt leraar 1, die de opleiding wel afgerond heeft, gefaciliteerd door 300 uur per jaar om als teacher leader bovenschols te werk te gaan. Naast de 160 uur van Teambeurs heeft het bestuur nog 140 uur bijgelegd. De invulling van de teacher leader rol verandert, naar haar eigen woorden, met de dag. Soms schrijft ze een beleidsplan over cultuur, soms co-teacht ze met een collega om die te ondersteunen in een onderwijskundig traject. Soms is het heel hard werken, soms heel rustig. Ze houdt ook literatuur bij, voor sommige onderwerpen doet ze literatuurstudie en een klein onderzoek. Ze tracht met iedere nieuwe opdracht onderzoeksmatig te werk te gaan. Hierbij acht ze de mening van de leerkrachten essentieel. Op de vraag of ze dit wil blijven doen, regeert ze dat ze meer wil maar niet noodzakelijk in de rol als schoolleider. Toch volgt ze op het moment van het interview een scholing voor schoolleiders om te zien om dat toch iets voor haar is. De schoolleider vindt dat zolang deze leraar gevoel heeft dat ze invloed heeft, zij gemotiveerd zal blijven. De leraar 2 heeft qua kennis delen gewerkt met naaste collega's die een parallelgroep hadden. Zij wil voor de klas blijven staan ook na de afronding van haar studie.

---

## V. Stimulerende factoren en knelpunten

Een van de knelpunten is een gesloten mind-set van de collega's, vindt leraar 2. Zelf kwam ze er ook achter dat ze niet zo inclusief was in haar lesgeven als ze had gedacht. Weerstand bij de collega's kan ook een struikelblok zijn: het is moeilijk voor ze om eigen methoden los te laten, zegt leraar 2. Ook is er angst voor de vragen die bij hun professionaliteit gesteld worden. Wat ook meespeelt is frustratie, spanningen en angst rondom de fusie van de drie scholen. Het team is namelijk vorig jaar door elkaar gehusseld.

De schoolleider gaf aan dat ze niet scherp genoeg gekeken heeft naar het profiel van de leraren die het gebruik van de Teambeurs regeling gingen maken. Achteraf bleek dat niet iedere kandidaat aanleg heeft voor zo'n intensief leerproces of zich realiseert wat van haar verwacht wordt.

Onder succesfactoren vonden beide leraren de blijvende ondersteuning van de schoolleider het allerbelangrijkste: de schoolleider dacht mee en liet hen meedenken en werken aan bijvoorbeeld belangrijke beleidsstukken. Ook vinden ze een belangrijke succesfactor dat de collega's het idee hebben dat ze zelf ook bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling. Bovendien, worden de initiatieven door de leidinggevende gevalideerd.

Ook de geïnterviewde collega's beamen het een absolute succesfactor is dat leraar 1 bij het inzetten en doorvoeren van veranderingen op school door het team en vooral door de directie gedragen wordt.

De schoolleider benadrukt de gunstige werking van de driehoek opleiding – leraar – school tijdens het traject maar ook daarna. Zo kwam een docent van de opleiding op een studiedag een lezing verzorgen over kindgericht werken. Sturing door haar als schoolleider vanuit een heldere visie acht ze ook een belangrijke stimulerende factor. Als laatste maar niet het minst stimulerend, noemt de schoolleider de gepersonaliseerde invulling van de opleiding zelf. Beiden leraren konden veel bepalen van het onderwerp van het eigen mastertraject. Dit wordt door beide docenten bevestigd.

## Casebeschrijving 18-2

### I. Aanvraag

Binnen de stichting is er een binnenschoolse aanvraag gedaan voor twee leraren van SBO met ieder ruim tien jaar onderwijservaring. Ze zijn in november 2018 gestart met de opleiding Leiderschap en Innovatie Kind en Educatie, een nieuwe master aan een hogeschool die een combinatie is van MLI en MLE. Een van de leraren (verder te noemen leraar 1) heeft de opleiding in het eerste jaar gestaakt. De andere (verder te noemen leraar 2) is er mee doorgegaan, liep vertraging op en is van plan om het voor 1 december 2021 af te ronden. De schoolleider nam het initiatief, maar de aanvraag werd gezamenlijk door de schoolleider, de leraren en de opleidingscoördinator van de hogeschool geschreven.

### II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

De twee leraren hebben de opleiding het eerste jaar samen gevolgd met nog twee collega's van de andere locatie van dezelfde stichting. De twee geïnterviewde leraren vonden het fijn om samen en met andere twee collega's in het regulieronderwijs de opleiding te doen. Praten met die collega's bood andere perspectieven om naar de problemen in het onderwijs en naar de eigen opleiding te kijken. Al waren de onderzoeksopdrachten van de vier leraren verschillend, een keer in twee weken tijdens

---

carpoolen vonden ze het zeer nuttig om ervaringen en vragen rondom de aanpak van de verschillende onderzoeken te delen en daarin elkaar te steunen.

### III. Afspraken

Uit de interviews van de eerste meting, blijkt dat de school toekomstgericht onderwijs en onderzoekend leren verder wil ontwikkelen en beide onderwerpen maken onderdeel uit van de opleiding van de twee geïnterviewde leraren. Verder zijn de onderzoeksvragen van de twee geïnterviewde leraren lijdend voor hun opleiding en gegrond in hun eigen schoolpraktijk. Zo wil leraar 1 verkennen of praktisch leren op de school ingevoerd kan worden zodat de leerlingen voldoende handvatten krijgen om door te stromen naar vmbo. Het gaat om de vakken die de leerlingen nodig hebben om zelfstandig te kunnen leren. Wat de rollen van de twee leraren betreft, was de bedoeling dat leraar 1 zijn rol als informele leider versterkt. Over de rol leraar 2 zijn geen afspraken gemaakt gezien zij als internbegeleider al een soort leidende rol had. Het onderwerp was actueel in haar huidige werk en de opleiding en Teambeurs kwamen zodoende als geroepen. De gemeente wilde een pilot doen, en de pilot vormt nu de basis voor het onderzoek van deze leraar. Zodoende doet de school mee aan deze pilot. Persoonlijk vindt leraar 2 het heel prettig dat de opleiding naadloos op haar werk aansluit: hierdoor voelt de studie voor haar niet als een belasting. Ze vindt het zeer motiverend om zich te specialiseren in verandermanagement en 'hoe je iedereen meekrijgt', aldus de leraar. Na de afloop van de opleiding wilde leraar 2 ervoor zorgen dat 'één kind één plan' en de hele regievoering van dat plan op papier staan en dat ze geborgd worden. Zij ziet zichzelf in de toekomst in de rol van een functionaris die ervoor zorgt dat gesprekken tussen de verschillende partijen plaats blijven vinden. Leraar 1 hoopt dat zijn school gebruik zal kunnen maken van de faciliteiten voor praktijkonderwijs van de ernaast liggende vmbo-school, bijvoorbeeld de keuken. Hij hoopt dan nog steeds voor de klas te staan in de bovenbouw. Hij kan ook schooldirecteur worden. Hij houdt alles open.

In de interviews van de tweede meting komt naar voren dat nog maar een van de twee leraren met de opleiding bezig was, dat was leraar 2. Leraar 1 bleek gestopt. Leraar 2 vond in het tweede jaar de opleiding zwaar worden zeker in combinatie met het werk en privé. Ze koos in overleg met de schoolleider voor een coach bij de opleiding die overigens vanuit Teambeurs bekostigd werd. Intussen is zij ook naar een ander onderwerp overgestapt: 'traumasensitief onderwijs'. De verandering van onderwerp had te maken met wisseling van onderzoekbegeleiders die het met elkaar oneens waren over de inhoud en de onderzoeksvragen met als gevolg dat leraar 2 haar onderzoek drie keer opnieuw moest beginnen. De opleiding was nieuw en nog niet goed georganiseerd, benadrukte de geïnterviewde schoolleider.

Wat betreft de rol van leraar 2, zij kreeg formeel geen andere rol, maar ze is haar bestaande rol als internbegeleider anders gaan invullen. Ze zet de verworven kennis nu op een systematische manier in zodat het team er ook echt iets meedoet. In de toekomst zal het lastig zijn om formeel een andere rol aan haar te geven, voorspelt de schoolleider. Hij schat in dat zij een leidinggevende functie zeker aan zou kunnen, maar deze ambieert ze niet. Ze wil misschien wel bovenschools gaan werken, door bijvoorbeeld projecten te leiden. Maar voorlopig vindt leraar 2 haar werk leuk. Ze past goed in een school die constant in ontwikkeling is. Ze heeft het naar haar zin op het moment. De komende jaren zal dat waarschijnlijk zo blijven.

---

#### IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

Bij haar eerste onderzoeksvraag 'Hoe kan je zorg en onderwijs verbinden?' kon leraar 2' kijken wat er preventief gedaan kon worden binnen het regulieronderwijs om te voorkomen dat er heel veel hulpverlening gevraagd wordt of dat kinderen te snel naar speciaal onderwijs gaan. De primaire opdracht was om eerst een verkenning van hoe alle instanties efficiënter samen konden samenwerken zodat er 'één plan voor één kind komt' aldus de leraar, Dat ene plan weerspiegelt dan de samenwerking tussen verschillende instellingen waaronder de school. Daarna zou zij ook naar de preventieve kant kijken. Uiteindelijk heeft ze dit project gestaakt omdat het onderwerp van haar studie/ veranderde in traumasensitief onderwijs. Ze zette met betrekking hiertoe een professioneel leernetwerk (denktank) op samen met het Centrum Jeugd en Gezin, Verband Primair Onderwijs en SBO. Hier was ook een psycholoog bij betrokken. Voor het oprichten van het netwerk heeft de school de NPO-gelden ingezet. Ze heeft ook een bijdrage geleverd aan leerkrachten steunen en professionaliseren in traumasensitief lesgeven. Het onderwerp ging leven in het team; steeds meer kinderen op school die gedragsproblemen tonen leken een traumaverleden te hebben. De leraren krijgen nu de mogelijkheid om bij elkaar in de les te kijken, wat ze zelf aangegeven hebben te willen. Hoe dit in zijn werk gaat wordt onderdeel van haar onderzoek dat ze binnen de opleiding doet. Ze organiseert ook vaste intervisie groepjes van 4 tot 5 docenten die ongeveer vier keer per jaar bij elkaar komen om het over mogelijke oplossingen voor geconstateerd probleemgedrag te hebben, zoals een geïnterviewde collega aangaf.

De samenwerking met andere instanties rond traumasensitief werken heeft veel bijgedragen aan het ontstaan van een nieuwe benadering op school van kinderen met gedragsproblemen. Daartoe heeft leraar 2 haar collega's ook in het algemeen iets verteld over traumasensitief lesgeven en over twee caseleerlingen die ze op dit gebied volgt. Wanneer er naar de oplossingen gezocht wordt voor probleemgedrag van kinderen kijkt men op school nu breder dan voorheen naar dit probleemgedrag. Er wordt nu gekeken waar het probleemgedrag vandaan komt. Leraar 2 heeft voor een van de leerlingen een behandelingsplan ontwikkeld met daarin verwerkt de fases van traumasensitief werken. Door meer aandacht aan dit onderwerp te schenken werken ook de ouders van kinderen met probleemgedrag beter mee. Er is ook meer samenwerking gekomen tussen de school en externe instanties die over zorgleerlingen gaan. De school raadpleegt nu vaker externe instanties met betrekking tot probleemkinderen en hoe deze werken met deze kinderen. Dit is nu ook structureel onderdeel van de praktijk van de school geworden.

Leraar 2 heeft ook een onderzoek verricht naar interne informatieverstrekking op de school. Er kwam uit naar voren dat het docententeam een centrale plek wilde waar alle belangrijke informatie gedeeld werd. In Microsoft Teams is er hiervoor inmiddels een plek ingericht. Dit is ook een positieve spin-off van haar studie.

Leraar 2 had ongeveer een keer per maand coaching vanuit de opleiding. Dat vond ze heel prettig en nuttig. Dat ging over de onderstroom (weerstand) bij de collega's. Op basis van een paar dagen van tevoren ingeleverde onderwerpen, werd er stilgestaan bij hoe zij dat kon aanpakken. Dit heeft uiteindelijk geleid tot het oprichten van de intervisiegroepen waar de collega's heel blij over lijken te zijn.



---

## V. Stimulerende factoren en knelpunten

Een van de knelpunten die de geïnterviewde leraar ervoer was het gemis van het ritme van de colleges en het niet kunnen samenkomen met medestudenten in het Coronajaar: 'je wordt snel opgeslokt door je werk', geeft ze aan. En andere knelpunt vond ze telkens moeten veranderen van onderzoeksvraag.

De geïnterviewde schoolleider ziet ook de combinatie van werk, privé en opleiding als erg lastig. Hij zag de leraar 2 steeds zoeken naar een balans tussen de drie. Verder was lastig dat de opleiding zelf nieuw was en nog zoekende, waardoor de leraar met meerdere onderzoeksbegeleiders te maken kreeg die het niet met elkaar eens waren.

Een van de succesfactoren was, volgens de geïnterviewde schoolleider dat een studie zoals deze word je van 'onbewust bekwaam' 'bewust bekwaam' waardoor je niet alleen handelt vanuit je gevoel, maar vanuit systematisch nadenken. Zo dacht leraar 2 bijvoorbeeld na over hoe je collega's warm kan doen lopen voor een onderwerp en ze meekrijgen om er systematisch aan te werken. Dat lukte haar ook. Facilitering in tijd heeft uiteraard ook geholpen. Daarbij was ook de steun van de schoolleider een succesfactor zowel op inhoud als organisatie. Zo heeft hij bijvoorbeeld met leraar 2 gespard over de rode draad in alle opdrachten voor de opleiding, en ook heeft hij haar gecoacht toen ze wilde stoppen met de opleiding. Hij heeft haar ook gesteund bij het opzetten van intervisiegroepen rondom probleemgedrag en traumasensitief werken.

## Casebeschrijving 18-3

### I. Aanvraag

Zeven leraren bij een stichting uit het westen van het land volgden een opleiding met de Teambeursregeling, ze zijn werkzaam op verschillende scholen. Voor deze case richten we ons op twee van deze leraren, die op twee verschillende scholen werken. In 2018 startte de leraren met de masteropleiding Educational Needs, specialisatie gedrag.

De schoolleiders van de desbetreffende scholen hadden geïnteresseerde leraren op het oog, uit evaluaties over professionaliseringswensen van leraren. Leraar 1 vertelt geïnformeerd te zijn over de opleiding en de Teambeurs via een e-mail van de schooldirecteur. De leraar had al eens interesse getoond in het volgen van een opleiding in Den Haag, maar doordat het dit keer in de buurt werd georganiseerd was de drempel lager en heeft de leraar zich aangemeld. Leraar 2 had interesse in het volgen van een opleiding en volgde daarom een informatiebijeenkomst georganiseerd door het schoolbestuur waar een presentatie werd gegeven door de opleidingscoördinator. De leraar werd gestimuleerd door de directeur om zich aan te melden.

Het bestuur heeft een visie rondom leren van en met elkaar op scholen. Dat moet gebeuren vanuit de leervragen van leraren en wat zij nodig hebben om het beste uit zichzelf te halen. Het bestuur vindt de Teambeurs daarbij passen want er wordt in teams gewerkt op de opleiding en vanuit leervragen van leraren. De opleiding staat tevens positief tegenover de Teambeurs, met name omdat het een jaar langer is, zodat leraren hun kennis kunnen verspreiden op school. Het doel van de opleiding is studenten leren nadenken over wat zij goed onderwijs vinden en uitdragen hoe zij vinden dat dat georganiseerd kan worden, dat past daarbij. De opleiding door het bestuur uitgekozen zodat de leraren niet naar een andere stad hoeven want de opleiding wordt aangeboden op de locatie van een van de basisscholen.

---

Een beleidsmedewerker van het bestuur heeft het voortouw genomen in de aanvragen voor de leraren, deze was op de hoogte van de Teambeurs via de bij haar bekende opleidingscoördinator. Bij het schrijven van de aanvraag is de beleidsmedewerker geholpen door de opleidingscoördinator, maar vond de aanvraag niet eenvoudig. Voor de aanvraag is bij de leraren geïnformeerd wat ze met hun opleiding wilden doen op school. Beiden leraren hebben de aanvraag niet ingezien, maar een van de leraren vertelt gesprekken te hebben gevoerd met de adviseur over de inhoud van de aanvraag. De andere leraar vond het onbelangrijk om te weten wat precies in de aanvraag stond.

## II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

De deelnemende leraren hebben niet gekozen voor de Teambeurs vanwege het 'samen doen' karakter (ze noemen het "mooi meegenomen"). Voor beiden leraren was het met name een pluspunt dat deze opleiding (naast de inhoudelijk aansluiting bij hun interesse) goed bereikbaar was: op fietsafstand, want de reistijd naar een van de grote steden in de regio is groot, wat de werkdruk aanzienlijk vergroot zou hebben. Ook was het fijn om samen met leraren uit de regio de opleiding te volgen om elkaar te kunnen stimuleren.

In het leerteam op de opleiding geven de leraren elkaar feedback en lezen elkaars stukken. Ze zien elkaar elke maandag op de opleiding. Omdat er geen behoefte is binnen hun leerteam om samen te studeren, spreken ze daarnaast weinig met elkaar af – hoewel andere teams dat wel doen. Teamleren op school heeft maar in geringe mate plaatsgevonden, want leraar 2 is voortijdig gestopt met de opleiding en is dus ook gestopt met de Teambeurs. De andere leraar heeft de opleiding wel afgerond en is onderdeel gebleven van het leerteam georganiseerd door de opleiding. De leraar noemt zich zelfstandig en heeft geen hulp gezocht noch nodig gehad voor het succesvol doorlopen en afronden van de opleiding. Toch vond de leraar het fijn om via een leerteam elkaar te kunnen stimuleren.

## III. Afspraken

Leraar 2 begon met de opleiding net voor het moment dat de school waarop leraar 2 werkte werd opgeheven. De leraar is daarom gedurende de opleiding op een andere school gaan werken. Omdat de nieuwe school groter was probeerde de leraar een andere focus aan te brengen in het onderzoek voor de opleiding. De leraar heeft geen expliciete afspraken gemaakt op school over het inzetten van verworven kennis en vaardigheden. Later is deze leraar gestopt met de opleiding, de redenen daarvoor zijn ons onbekend.

Leraar 1 heeft nauw contact gehad met haar schoolleiding over de rol in de school tijdens en na de opleiding. De schoolleiding heeft vertrouwen in de capaciteiten en het dragen van verantwoordelijkheden voor het ontwerpen, uitvoeren en draagvlak creëren voor het verbeteren van de sociale veiligheid op school. De leraar wordt omschreven als competent en een "aanpakker", ook al voordat leraar 1 aan de opleiding begon. De schoolleider treedt niet op als werkplekbegeleider omdat die zich niet inhoudelijk met de opleiding van de leraar bezighoudt, maar waar nodig, wel met de begeleiding van de leraar voor de koppeling naar de schoolpraktijk.

De verwachting van de schoolleiding was dat de leraar kon bijdragen aan verandering die start vanuit de werkvloer want "dan begrijpen leraren het echt". In het kader van Passend Onderwijs ziet de schoolleider gedrag van leerlingen naar boven komen, de wens is dat de school daarmee goed omgaat, daarin speelt de deelnemende leraar een rol. Bovendien heeft de school behoefte aan beleid rondom sociale veiligheid omdat er afgelopen jaren te veel ongewenst gedrag is gesignaleerd op school. Voor



---

de leraar voelt het niet alsof die een opgelegde rol vervult, maar alsof eigen interesses en invulling van de rol, aansluiten bij hetgeen dat de school nodig heeft.

#### *De opleiding*

Er is weinig tot geen afstemming geweest tussen de scholen en de opleiding. Leraar 1 speelde zelf een schakelrol tussen wat er vanuit de opleiding werd gevraagd en de toepassing daarvan op school. De behoeften vanuit school vielen als vanzelf binnen het onderwerp dat de leraar wilde onderzoeken voor de opleiding.

De school heeft wel contacten met een van de docenten van de opleiding, die de specialisatiemodule gedrag verzorgt. In overleg met deze docent konden leraren keuzes maken bijvoorbeeld waarover ze wilden schrijven. De leraren ervaren de opleiding als redelijk traditioneel in de zin van de inhoud van de stof en de vorm van het eindproduct liggen vast. De theorie is soms “te breed” omdat het voor iedereen interessant moet zijn en een tweejarig onderzoek is eigenlijk te lang (“het kwam niet van de grond, twee jaar is een te lang tijdspad”).

Toch focust de opleiding ook op persoonlijke leervragen en op die manier relateren de leraren het onderwijs aan hun praktijksituatie op school (“ik houd in mijn achterhoofd: waar loop ik tegenaan op school?”). Leraren bepalen binnen modules individuele thema’s waarover ze willen leren bijvoorbeeld een specialisatie op gedrag zoals ADHD of autisme en de leraren kunnen casussen aandragen uit hun praktijk, die aansluiten op hun leervragen.

#### IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

De opleiding heeft leraar 2 geleerd waar kennis vandaan kan worden gehaald: “de opleiding biedt tools om verder mee aan de slag te gaan”. De leraar ervaaarde voor die tijd onvoldoende inzichten in de oorzaken van bepaald gedrag van kinderen en hoopte gedragspecialist te kunnen worden om ook zijn collega’s te kunnen helpen.

Het volgen van de opleiding is voor de andere leraar een stimulans geweest om gericht aan de slag te gaan met sociale veiligheid op school. In het tweede jaar van de studie is de leraar begonnen als lid van de stuurgroep sociale veiligheid om kennis op een praktische manier in te zetten op school voor het maken van regels en tools samen met collega’s. Leraar 1 nam daarin een leidinggevende rol, werd gewaardeerd en vertrouwd door collega’s, en kreeg verantwoordelijkheid van de schoolleiding. De leraar is positief over de kennis en inzichten opgedaan in de opleiding en zou in de toekomst nogmaals een opleidingstraject willen doen.

In het jaar na de studie continueerde deze leraar de rol in de stuurgroep en kreeg 4 uur vanuit de Teambeurs om iedere donderdag te werken aan onder andere het verankeren van afspraken rondom sociale veiligheid in de school. Regels en tools ontworpen door de leraar, samen met collega’s en de schoolleiding, worden door leraren in de school gebruikt en zijn onderdeel van de nieuwe manier van werken. De schoolleider noemt dat er gespreid leiderschap is ontstaan. De deelnemende leraar voert zelfstandig de lijn en acties uit nodig voor sociale veiligheid in de school.

Een voorbeeld van een verandering in school die is aangezwengeld door de leraar is het invoeren van de gangpas. Hierop staan de gedragsregels voor op de gangen en als kinderen zich hier niet aan houden wordt hun gangpas afgenomen zodat ze niet meer op de gang mogen werken totdat er weer goede afspraken zijn gemaakt. Een ander voorbeeld is werken met het abc-schema, daarbij gaan leraren opzoek naar wat er voorafgaat aan bepaald gedrag/waarom een kind bepaald gedrag vertoont.

---

Er is echt wat veranderd op school, zo vinden leraren en schoolleider, leraren zijn meer bewust van gedragsregelingen.

De collega's zijn allemaal op de hoogte van de kennis die door de leraar in vergaderingen is gedeeld middels presentaties, uitleg en ingebrachte ideeën en handvatten voor het verbeteren van de sociale veiligheid op school. De collega's werken dagelijks met de gangpas, het abc-schema en andere nieuwe handvatten op het gebied van sociale veiligheid. De deelnemende leraar wordt gezien als een leider op het gebied van sociale veiligheid en wordt "kartrekker", "aanpakker" en "leider" genoemd. Bovendien is de leraar een aanspreekpunt voor collega's die iets met een leerling willen, dan gaat leraar 1 met de leerlingen een plan uitdenken of komt deze observeren in de klas.

#### *Lerende cultuur*

Het betreft een kleine school met afgelopen jaren teruglopende leerlingaantallen, waarschijnlijk door veel wisselingen in schoolleiding. Daardoor is op sommige gebieden een eilandcultuur ontstaan waar onvoldoende kennis gedeeld wordt, zeggen collega's en schoolleiding. Aan de andere kant wordt op de school juist veel collegiaal om hulp gevraagd omdat het een kleine school is. Collega's vinden dat op het gebied van gedrag een goede lerende cultuur is in de school en dat de deelnemende leraar daaraan bijdraagt, op andere gebieden zouden ze dat ook zo willen zien, bijvoorbeeld met meer tijd voor studiedagen. Op de studiedag benaderen collega's elkaar en spreken bijvoorbeeld over sociale veiligheid. Collega's weten de deelnemende leraar dan ook goed te vinden als het gaat om gedragsproblemen en waarderen de concrete tips van de leraar. Collega's vinden het een directe meerwaarde voor hun team dat de leraar deze opleiding doet en benoemen dat de rol van leraar 1 goed past bij de visie van de school op visible learning waarin onder andere collega's laten zien wat ze weten en van elkaar leren.

De schoolleider is betrokken bij alle leraren en biedt veel ruimte voor leraren die een rol in een stuurgroep of werkgroep op zich willen nemen. Met het team van elf leraren doen veel leraren iets extra's en zijn gewend om te leren van en met elkaar – hoewel het altijd beter kan. De deelnemende leraar heeft de bijdrage aan het schoolteam als heel belangrijk ervaren ("de verdere ontwikkeling van het schoolteam is het mooiste aan mijn opleiding") en op een positieve manier bijgedragen aan de lerende cultuur die er al was.

#### V. Stimulerende factoren en knelpunten

De leraren voelen voldoende ruimte van de schoolleiding om kennis te delen of hun ideeën in te brengen op verschillende momenten, zoals een studiedag. Beide leraren ervaren ook voldoende tijd vrij van de dagelijkse werkzaamheden op school om aan hun studie te kunnen werken. Bovendien werkte het "als een boost" dat collega's geïnteresseerd waren in wat de leraren te vertellen hadden. Corona was een knelpunt in het jaar na het volgen van de opleiding omdat leraar 1 intensiever kennis had kunnen delen met collega's en meer aandacht had kunnen besteden aan het vormen van beleid. De school is begonnen met het schrijven van een sociaal veiligheidsbeleid, maar dat is nog niet af en aankomend schooljaar belegd bij een andere leraar.

Na zes jaar gewerkt te hebben op de school begint leraar 1 binnenkort op een grotere school om een nieuwe uitdaging aan te gaan en meer mogelijkheden te ervaren bijvoorbeeld om door te groeien naar bouwcoördinator. De opleiding heeft iets veranderd voor leraar 1. De leraar heeft de relatie met de schoolleider als fijn ervaren en de schoolleider heeft geen knelpunten ervaren in de relatie. Het schoolteam dat zich bezighoudt met sociale veiligheid zal blijven bestaan.

---

De school werkt met het personeelsbeleid van het bestuur, waarin vraaggerichte professionalisering wordt aangeboden. Recentelijk is vanuit daar een initiatief bijgekomen uit een samenwerking van besturen in de regio, waarin cursussen zullen worden aangeboden op basis van leerwensen en inschrijvingen. De schoolleider vindt het een mooie ontwikkeling omdat collega's met en van onderwijsprofessionals kunnen leren en elkaar op kunnen zoeken, vergelijkbaar met de Teambeurs.

## Casebeschrijving 18-4

### I. Aanvraag

Op deze basisschool voor speciaal onderwijs is een Teambeurs aangevraagd voor deelname aan de master Educational Needs, met vijf leraren waarvan vier werken op dezelfde locatie en een leraar op een andere locatie van dezelfde school. De aanvragen zijn gedaan per lerarenkoppel, door de directeur-bestuurder. Vergeleken met een aanvraag voor de lerarenbeurs kwam er veel bij kijken, zo geeft hij aan. De informatie over de beurs was redelijk helder en wat hielp was onderling contact met de opleidingscoördinator. De ervaring van de opleidingscoördinator is dat scholen het nodig hebben om samen op te trekken met de opleiding, want alleen de aanvraag schrijven is lastig, hoewel besturen veronderstellen dat ze het zelf zouden moeten kunnen, blijkt dat in praktijk bijna niet haalbaar. Na de voorlichtingsbijeenkomst voor leraren waren er veel geïnteresseerden. Aan hen is gevraagd welk onderwerp zij in de aanvraag zouden willen zetten. De schoolleiding heeft in gesprek met de leraren gekeken wat bij hen past en wat aansluit bij de school want "er moet wel aansluiting in zitten". Voor een van de leraren was de locatie van de opleiding doorslaggevend, in de regio, op een van de locaties van de basisschool.

Een van de leraren heeft in samenspraak met de schoolleiding gekozen voor het onderwerp hechting. Dat bleek later een te breed thema, maar omdat de school graag iets wilde met het onderwerp heeft de leraar het gespecialiseerd op traumasensitief werken waar de school blij mee was. Een andere leraar richtte zich op Nederland met gebaren gecombineerd met conflicten oplossen in de klas, met name gemotiveerd door haar eigen interesses. De opleidingscoördinator en schoolleiding hebben het idee dat het lastig is voor leraren in een dergelijk vroeg stadium hun afstudeeronderwerp aan te geven. In mei kiezen leraren een onderwerp waarop zij ruim twee jaar later afstuderen en "er zou wat meer ruimte in de aanvraag kunnen komen om dit de ondervangen". De schoolleider merkt gaandeweg dat er soms spanning was tussen wat voor onderzoeksvragen de leraren willen onderzoeken en wat past bij de school. Leraren komen weleens met teleurstelling terug op de opleiding van 'die vraag mag niet of past niet'. Het is daarom in een vroeg stadium van belang dat er afstemming is en dan leraren een *go* krijgen voor hun onderzoek vanuit de schoolleiding. De leraren hebben de aanvraag ingezien en hun handtekening eronder gezet en ervaren de communicatie erover als fijn en de informatievoorziening goed.

### II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

De leraren hebben tijdens de opleiding veel samengewerkt en steun gehad aan elkaar. De leraren werken samen door bijvoorbeeld elkaars stukken die zij voor de opleiding moeten schrijven na te kijken op inhoud en spelling. De leraren noemen hun begeleider op school een sparringspartner en hebben daar wel wat aan gehad hoewel ze met hun team van vijf ook steun hadden aan elkaar dus niet veel gebruik hebben gemaakt van de begeleiding.

---

### III. Afspraken

Zoals afgesproken met de school en de opleiding krijgen de leraren vanuit school een vaste dag in de week om te studeren hoewel soms, door het lerarentekort, ze worden gevraagd in te vallen op hun studiedag. In dat geval mogen de leraren hun studiedag compenseren op een andere werkdag. Voorafgaand was tevens duidelijk dat de opleidingsdag in de avond zou zijn vanaf 17.00 uur met gezamenlijk avondmaal om 18.00 uur, en les tot 20.00 uur en dat vinden de leraren goed te doen. De leraren kregen een begeleider op school, namelijk een schoolleider die hen nog meer wegwijs maakten in de visie van de school en op welke manier ze die konden verbinden aan hun opleidingsdoelen. Richting het eind van het jaar voert de schoolleider ontwikkelgesprekken met de leerkrachten over hun professionalisering bijvoorbeeld wat ze met hun opgedane kennis willen ontwikkelen in hun bouw.

De schoolleiding verwachtte dat de leraren er gaandeweg of na hun opleiding iets bij zouden willen doen op school dan dat ze alleen voor de klas staan. Toch denkt de schoolleiding ook dat leraar zijn het grootste deel van hun baan zal blijven want “anders zouden ze een andere opleiding gaan doen dan gedragsspecialist”. Iets anders doen naast voor de klas staan is niet altijd mogelijk en de directeur-bestuurder vindt dat er altijd gekeken moet blijven worden naar wat er mogelijk is. De opleidingscoördinator merkt vaak dat leraren meer willen dan alleen leerkracht zijn en het percentage dat alleen leerkracht wil blijven kleiner is dan leraren die iets meer of anders willen doen op school. De leraren verwachtten geen functie als gedragsspecialist te kunnen gaan vervullen omdat veel collega's in hun school de master al hebben gedaan. Ze komen niet naast de groep te staan om te observeren: “hier sta je gewoon voor de groep als gedragsspecialist. Terwijl op reguliere scholen heb je een gedragsspecialist, die functie heb je hier niet”. Op school wordt er wel veel overlegd over gedrag en de leraren hoopten een actieve rol in kennisdeling te kunnen spelen, met name na afloop van hun studie.

De schoolleider heeft voorafgaand aan de opleiding verteld dat in het derde jaar van de subsidie, na het afronden van de opleiding, leraren hun kennis gaan delen met het team en eventueel extern ingezet worden om kennis te delen. Een van de leraren zou ingezet gaan worden in het centrum voor passende kansen in het samenwerkingsverband waarin experimenten voor het bieden van passend onderwijs worden gedaan. Als een kind bijvoorbeeld extra onderwijs nodig heeft komt vanuit de SBO een specialist naar het reguliere onderwijs en op die manier zou de leraar ingezet gaan worden. Tevens zou in het derde jaar nog beperkt coaching en begeleiding beschikbaar zijn vanuit de opleiding.

### IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

De leraren hebben na hun opleiding een belangrijke periode van groei doorgemaakt en vier van de vijf leraren hebben een speciale rol en extra tijd (buiten de klas). De leraren voeren in het derde jaar plannen uit in lijn met hun praktijkgerichte onderzoek.

Een van de leraren heeft ook meerwaarde voor het samenwerkingsverband en is actief op het niveau van de school én het samenwerkingsverband. De leraren en schoolleiders vertellen dat er beperkte kennisdeling is tussen wat de leraren leren op de opleiding en hun collega's, maar dat er meer aandacht wordt besteed aan kennisdeling met andere scholen in het samenwerkingsverband. Twee leraren zijn actief op dit niveau en een leraar werkt gericht aan bovenschoolse kennisdeling. Collega's merken dat er weer meer kennis en kunde de school is binnengekomen en dat met name het doen van een opleiding weer gepromoot is door deze lerarengroep. Een nieuwe groep leraren start nu met een opleiding en er zijn veel ambitieuze collega's die fulltime werken, zich verder willen

---

ontwikkelen binnen de school of een opleiding willen doen. Het gevoel dat zij steun kunnen krijgen van andere leraren die een opleiding doen of net hebben afgerond werkt stimulerend. Er is een lerende cultuur op school die volgens collega's steeds meer onderbouwd wordt door theorie vanuit opleidingen in plaats van alleen te werken via *trial and error*.

Ook merken collega's wel dat een aantal van de leraren een andere rol hebben gekregen en een bijdrage leveren aan verdere ontwikkelingen binnen de school zoals twee leraren die werken aan spelontwikkeling van jonge kinderen en een plan dat wordt gemaakt om spelontwikkeling door te zetten naar de bovenbouw. Ook bij de leraar die werkt met de groep zeer moeilijk lerende kinderen merken collega's dat zij een andere aanpak heeft. De nieuwe aanpakken van deze collega's worden "van onderop" gedeeld met collega's en niet van bovenaf opgelegd. Er moeten niet te veel nieuwe aanpakken tegelijkertijd ingevoerd worden, zeggen collega's en ze hebben de voorkeur voor de manier waarop vernieuwing zich nu als een olievlek verspreid. Het schoolplan is richtinggevend voor de ontwikkelingen die prioriteit hebben en aanpakken en gesprekken met collega's vullen dit aan. Een van de leraren heeft geen extra tijd gekregen buiten de klas want het onderzoek van de leraar past (voorlopig) niet bij het schoolplan van de school en de school kampt met een lerarentekort. Ook kunnen er niet te veel vernieuwingen tegelijkertijd plaatsvinden, dat zou de implementatie bemoeilijken en de tijd en moeite die de leraar erin steekt niet optimaal benutten.

De leraren hebben tijdens hun opleiding dat wat ze leren herkend in de praktijk waardoor ze hun praktijk beter konden doorgronden, bijvoorbeeld werken met de preventie Pyramide en handelingsgericht werken. Dat waren manieren van werken die ze al inzette, maar waarvan ze niet precies wisten waarom (bijvoorbeeld omdat de pabo hen daarop onvoldoende had voorbereid). Nu is het duidelijker voor de leraren wat deze werkwijzen inhouden en wat ze er mee kunnen bijvoorbeeld om sociaal-emotioneel leren bij kinderen met autisme beter te kunnen ondersteunen. De leraren merkten dat medestudenten die niet op een SBO-school werken meer moeite hadden met vinden van casuïstiek in hun eigen praktijkomgeving en met het doorgronden van de theorie omdat ze geen praktijkvoorbeelden hebben. Deze leraren kunnen de theorie die ze leren direct inzetten in de klas: "in je hoofd zie je de kinderen met dat gedrag al voor je."

De leraren hebben geleerd te reflecteren op hun vaardigheden en om onderzoekende vragen te stellen wanneer zij of collega's tegen problemen aan lopen om oorzaken te achterhalen en oplossingen te zoeken. Zij helpen collega's hiermee, hoewel het soms lastig is om bepaalde problemen uit te diepen omdat er niet voor alle leraren extra tijd is buiten de lessen om een plan uit te werken. Een van de leraren is zich in het derde jaar gaan richten op zeer moeilijk lerende kinderen. Hoewel haar afstudeeronderzoek over traumasensitief werken ging was er meer behoefte op school aan een project voor deze groep kinderen en daarvoor kreeg de leraar twee dagen in de week uitgeroosterd. Ze bezocht onder andere scholen om te leren over hun werkwijze en heeft bestaande leerlijnen doorontwikkeld. Ze presenteert bevindingen aan de schoolleiding en soms aan collega's. Ook heeft ze geholpen met organisatorische zaken omdat een van de schoolleiders tijdelijk uitviel. Ze noemt zich een "manusje van alles" en ontdekt dat ze dit een leuke rol vindt die ze graag wil behouden en uitbreiden. De leraar heeft een nieuwe werkhouding ontwikkeld en vertelt: "de manier waarop ik met kinderen en collega's omga is veranderd". De schoolleider ziet dat de manier van werken van deze leraar resultaat boekt bij de moeilijk lerende kinderen in haar groep. Ze heeft haar kennis gedeeld met haar duo leraar en samen hebben ze een hoger uitstroomniveau bij deze leerlingen voor elkaar gekregen. Die grondige manier van werken ziet de schoolleiding als een olievlek verspreiden onder andere collega's omdat zij er enthousiast van worden. De schoolleiding wil hier actief beleid op gaan voeren de komende jaren.

---

De leraar die geen tijd buiten de klas heeft gekregen vindt dit frustrerend omdat ze haar kennis nu minder in kan zetten en de kans mist om haar collega's beter te kunnen ondersteunen. Ze heeft geleerd anders naar problemen van kinderen te kijken door het gedrag te onderzoeken en daar is nu maar beperkt ruimte voor.

De directie is zeer tevreden over de houding van deze leraren die het extra stapje en de extra moeite nemen om samen het onderwijs beter te maken. Alleen met de taakuren kan je het onderwijs niet voldoende inrichten naar de visie op goed onderwijs van de school. De leraren hebben door hun specialisatie binnen de opleiding en door het uitvoeren van speciale taken op school meer kennis, vaardigheden, maar ook een ambitieuzere houding gekregen. Dit past bij het type veranderingen dat bij de school past, van onderop in plaats van, van bovenaf. De leraren enthousiasmeren zelf hun collega's en geven presentaties en generen op een informele manier (van onderop) draagvlak voor de plannen die ze ontwerpen en uitvoeren. De schoolleiding merkt dat de ontvankelijkheid groter is bij collega's als een andere collega, in plaats van directeur of leidinggevende, hen iets wil leren vanuit hun opleiding. Deze leraren nemen het voortouw, blijven teamlid en nemen de rest mee. De school heeft een levend kwaliteitsbeleid met kwaliteitskaarten waarop plannen staan uitgewerkt en de afspraken die daarvoor met elkaar worden gemaakt. De leraren hebben kwaliteitskaarten ontworpen in hun 'derde jaar'. Deze kaarten dienen als geheugensteun voor collega's en om werkdruk te verminderen omdat leraren snel en makkelijk terug kunnen lezen hoe ze samen dingen aanpakken van brandveiligheid tot het ondersteunen van moeilijk lerende kinderen.

Op de school stappen leraren gemakkelijk bij elkaar binnen. Het zou wel nog meer moeten gebeuren vindt de schoolleiding. De verwachting is dat de leraren die deze opleiding deden bijdragen aan de lerende organisatie "want ik zet ze ook op die positie en geef ze die verantwoordelijkheid" zegt de schoolleider. Hij kan het uiteindelijk aan hen overlaten, iets wat hij graag doet omdat de leerkrachten de experts zijn.

## V. Stimulerende factoren en knelpunten

De SBO-status van de school heeft een specifieke uitwerking op de kennisbenutting van de Teambeurs anders dan bij reguliere basisscholen. Leraren die voor de klas staan op een SBO-school zijn eigenlijk al expert, of worden geacht dat te worden. Het bespreken van casuïstiek en een leren van elkaar zal de norm zijn, omdat veel kinderen extra bagage hebben. Collega's vertellen dat er veel met elkaar wordt gespard en collega's geregeld bij elkaar binnenlopen. Op de school wordt het verwacht dat leraren ten minste een (hbo-)master volgen, maar, vertelt de schoolleiding, dan heb je nog niet meteen ander type onderwijs of een andere benadering. Het is de eerste stap in het beter kunnen bedienen van, in totaal een derde van, de kinderen uit de regio met extra onderwijsbehoeften. Dit betreft een uitgestrekte regio met een iets hoger verwijzingspercentage dan landelijk en de schoolleiding neemt de expertise die ze hiervoor in huis moeten hebben serieus: "we moeten meer kunnen leveren dan de reguliere basisschool dus ik vraag van mijn collega's meer competenties". De eis voor nieuwe leerkrachten die binnenkomen is eigenlijk dat zij een master over gedrag volgen, maar ook collega's die al langer op school werken worden gestimuleerd om (nog) een masteropleiding te doen. Het bestuur is actief in het faciliteren van professionele ontwikkeling van leraren op de scholen. Er is een platform waarop leraren hun leerbehoeften kunnen delen en zich kunnen inschrijven op bestaand cursusaanbod.

De opleiding merkt dat het Teambeurs traject bijdraagt aan samenwerking en partnerschap tussen de opleiding, het bestuur en de school. Er is daarnaast samenwerking met opleidingen in de regio en veel leraren uit het bestuur en vanuit de school doen opnieuw mee met masteropleidingen. Een van de



---

leraren gaat nieuwe studenten op school ondersteunen en de Teambeurs heeft collega's geïnspireerd om te professionaliseren. Toch zat professionalisering al in het DNA van de school.

Het lerarentekort wordt dramatisch genoemd en de leraren die deels zijn uitgeroosterd moeten toch vaak bijspringen op de groep. Dat is slecht voor hun motivatie en de schoolleider ziet dat er al snel een pauzestand ontstaat wanneer leraren te weinig tijd kunnen besteden aan het uitwerken van hun plannen en dat is een belemmerende factor voor zowel hun professionele ontwikkeling als de schoolontwikkeling.

## Casebeschrijving 18-5

### I. Aanvraag

Deze casus betreft een Teambeursaanvraag voor vier leerkrachten en twee schoolleiders voor de opleiding Teammaster Transitie naar Toekomstgericht Onderwijs (3TO). De deelnemers zijn in 2018 gestart en vier van de vijf hebben de opleiding in 2020 afgerond, een had vertraging en rondde de opleiding in 2021 af en één leraar is afgehaakt na ongeveer 6 weken. De opleiding 3TO verplicht dat ten minste een schoolleider meedoet aan de opleiding, op deze school zijn dat er twee en hun studie wordt niet gefinancierd door de Teambeurs, maar door de stichting – er is een andere subsidie aangevraagd die een deel van hun opleiding vergoedt.

Een van de schooldirecteuren, schoolleider A, heeft de aanvraag gedaan en schoolleider B en het bestuur hebben de aanvraag ondertekend. Een andere school binnen de stichting heeft op deze manier ook een Teambeurs verkregen. De algemeen directeur van het College van Bestuur van de stichting heeft een netwerk binnen de opleiding en op die manier kwam schoolleider A met iemand in contact van de opleiding. De opleiding sloot goed aan bij wat schoolleider A wilde gaan doen met het lerarenteam. Het doen van de aanvraag verliep gemakkelijk volgens schoolleider A. Schoolleider A heeft algemene informatie gegeven aan het hele personeelsteam over de strekking van de opleiding en de teambeurs en vervolgens kwam de opleiding op school erover vertellen. Er is uitgelegd dat “facilitering mogelijk was”, namelijk uitroostering voor leerkrachten op dinsdagen. De leraren waren niet betrokken bij het schrijven van de aanvraag.

### II. Samen met collega('s) de opleiding volgen

De deelnemers kwamen tijdens de opleiding bijna wekelijks met z'n vijven bij elkaar. De leraren waarden het dat de schoolleiding ook meedeed hoewel er niet altijd een gelijkwaardige relatie kan zijn (“niet iedereen durft alles te zeggen waar de directie bij is”). Toch is er meer bewustwording over mogelijkheden om gelijkwaardigheid te creëren: “de schoolleiding weet niet alles en wanneer leraren meer leiding nemen ontstaat er een andere sfeer met elkaar, die de schoolleiding ook verrijkt; je hebt elkaar nodig”.

Leraar 2 noemt dat je in een team kritischer kan kijken naar ontwikkelingen waarin je jezelf anders verliest (“erg gaat geloven in je eigen ideeën”). Leraar 3 vertelt dat ze met het 3TO team (de vijf deelnemers) draagvlak hebben kunnen creëren onder collega's om samen een stuk dieper te gaan in een onderwerp waar je alleen minder zou bereiken. Er zijn op school veel leraren die gebruik hebben gemaakt van de lerarenbeurs, volgens schoolleider A “geweldige opleidingen, maar het bleef beperkt bij die mensen zelf en misschien de kleine groep om hen heen”. Dit, daarentegen, spreidt uit over heel de school: vanuit een team leren is het meest effectieve wat er is. Leraar 1 noemt dat er enthousiasme is binnen de scholen in de stichting om te veranderen en toekomstgericht te werken. Er is bijvoorbeeld

---

vraag vanuit andere scholen dat hun 3TO team kennis met hen deelt. Leraar 1 voelt daarvoor de verantwoordelijkheid en komt veel op andere scholen om veranderprocessen te begeleiden.

### III. Afspraken

Voor schoolleider A draagt de opleiding bij aan de manier waarop de school invullingen geeft aan persoonsvorming en socialisatie van leerlingen; een transitie naar toekomstgericht onderwijs. Het idee om groepsdoorbroken te werken kwam vanuit het lerarenteam. Ze hadden bedacht, als we 4 groepen maken en daar 5 leerkrachten opzetten, dan kunnen we met elkaar gebruik maken van de talenten van de leerkrachten en een meer fluïde systeem maken. Leraren 1, 2 en 3 hebben dat aangegrepen om via de 3TO master verder mee te experimenteren.

De leerkrachten geven aan dat de verwachtingen en afspraken vanuit de school naar de 3TO leraren toe verder niet zo helder waren. Dit moest gaandeweg ontstaan.

#### *Opleiding*

De opleiding is gespist op ieders eigen leerontwerp. Het 3TO team heeft geregeld contact met de opleiding over ieders eigen en gezamenlijke leervragen. Schoolleider A vertelt dat het team vragen neerlegt bij de opleiding, die een programmaonderdeel met een theoriedeel daarbij ontwerpen. Ze hebben met het 3TO-team tevens een transitiecoach vanuit de opleiding, die geregeld naar de school toekomt. Zij helpt het team om transities te begeleiden. Iedere student had ook een persoonlijke coach. In het 'derde jaar' was er een terugkom tweedaagse gepland op de opleiding die vanwege corona niet door kon gaan.

### IV. Bijdragen aan de school (en uzelf) nu en na afloop van Teambeurs

Leraar 1 noemt dat de opleiding zijn verwachtingen heeft overtroffen. Hij was voornamelijk geïnteresseerd in innovatie binnen schoolbesturen en had de verwachting dat wanneer je met een groep iets gaat doen op een school, je meer impact kan hebben. Hij merkt nu dat op verschillende vlakken inderdaad veel beweging plaatsvindt, "schuring", en dat vindt hij goed. Een voorbeeld daarvan is de rol van de school binnen het bestuur en de taak van de school om kennis te delen "naar buiten toe". Leraar 2 ging de opleiding in met een open blik; meer te willen leren over transities teweegbrengen. Leraar 3 ging de opleiding in met de verwachting verdieping en verrijking te zoeken als persoon, leerkracht en leider en dat heeft hij ook gevonden.

Leraar 1 en 2 zijn op de school blijven werken en leraar 3 is, in het 'derde jaar', directeur geworden van een andere school binnen de stichting. Leraar 3 heeft tijdens de opleiding gemerkt dat leidinggeven hem ligt - de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten en gespreid leidinggeven was een aanzienlijk deel van de opleiding. Wat hij meeneemt vanuit de opleiding is het inzicht in veranderprocessen en handvatten om met verschillende fasen van dat proces om te gaan.

In het derde jaar van de Teambeurs heeft leraar 1 ambulante tijd gekregen (niet voor de klas) en voor leraar 2 was dat beperkt mogelijk, wanneer nodig. Er zijn geen specifiek taken voor hen bepaald, maar leraren signaleren wat hen opvalt, stellen daarbij kritische vragen en kijken wat ze ermee willen en kunnen doen. Leraar 1 is snappet coach en koppelt zijn ambulante werktijd daaraan. Leraar 2 is de vijfde leerkracht in het groepsdoorbroken werken: er staan vier leerkrachten voor 4 groepen (twee groepen van groep 6 en twee groepen van groep 7) en leraar 2 bedient de 'restgroep' of helpt een van de andere leraren.

Tijdens hun opleiding nemen de leraren de rol als aanjagers van vernieuwing en nemen zij collega's mee op een manier die de schoolleider "van bovenaf" niet zou kunnen spelen omdat de



---

“onderstroom” van de organisatie niet vanzelfsprekend samenloopt met de “bovenstroom”, aldus de schoolleider. De school is vernieuwend en werkt geregeld op innovatieve manieren waarbij ze afgelopen jaren bijvoorbeeld groepsdoorbroken en gezamenlijk lesgeven. Deze vernieuwingen worden aangevlogen zodat alle collega’s ervan zouden kunnen leren en eraan bijdragen (“teamleren”). Vanuit de collega’s ontstond een behoefte aan procesbegeleiding bij dit teamleren. De deelnemende leraren (1, 2 en 3) zijn de procesbegeleiders geworden en hebben begeleiding geboden aan leerteams. Ze hebben geprobeerd alle collega’s te betrekken zodat het teamleren niet een “3TO-opleidingsding” werd, maar iets voor de hele school.

Zo heeft een groep collega’s met elkaar nagedacht over de beste manier om groepsdoorbroken te werken en zij merkten dat leraar 2 kennis had van procesbegeleiding. Bijvoorbeeld door gericht te werken naar een wenselijke situatie en kritische vragen te blijven stellen zoals waarom doen we dit? Collega’s benoemen dat leraar 2 het docententeam begeleidt met de kennis vanuit haar opleiding. Ook vanuit het hele 3TOteam hebben de collega’s fijne begeleiding: “het 3TO team vraagt bijvoorbeeld waar we tegenaan lopen en denken mee over hoe we dat kunnen aanpakken”. De collega’s vinden dat er veel informatieoverdracht is bijvoorbeeld dat 3TO leraren hun ontwikkelingen op het digibord laten zien. Collega’s verwachten dat innovaties zoals het groepsdoorbroken werken als een olievlek verspreidt, zoals thematische vakken aanbieden waarin leraren hun talenten kunnen gebruiken en er meer samenwerkingen tussen leraren en groepen zal zijn. Het vergt organisatorisch veel en kost tijd en moeite om samen te werken. Collega’s merken dat de school steeds meer procesgericht wordt (ontwikkelproces van de leerlingen) en minder resultaatgericht. De vraag voor hen blijft: durf je minder spelling te geven en meer creatieve vakken?

Het is belangrijk voor zowel de deelnemende schoolleider A als de leraren dat zij weten waar ze als school heen willen, waarom, en met name: hoe ze daar willen komen. Omdat een grotere groep aan personeel nu kennis heeft van veranderprocessen worden verschillende fasen in verandering herkend en omarmd terwijl die eerder als spannend of ongewenst zouden worden ervaren. Bijvoorbeeld noemen alle deelnemers de “leerkuil”, een fase waarin je als team niet meer goed weet wat je aan het doen bent (“de fase van het niet weten”), maar juist omdat er een stap terug wordt genomen, om het bredere perspectief te aanschouwen, komt er ruimte voor zinnige vernieuwing.

Een duidelijke opbrengst voor de schoolleider is dat leraren nu meer met elkaar processen organiseren, zoals op een studiedag waar leraren de leiding nemen in plaats van de schoolleiding. De schoolleider noemt zichzelf meer een schakel tussen de leraren die procesmatig met hun werk bezig zijn (kritisch naar onderwijsprocessen kijken en hoe die beter kunnen) en de inspectie van het onderwijs die toch de citoresultaten voor ogen heeft.

De school heeft het teamleren vastgelegd in hun formatieplan. De waarde van de opleiding voor het formatieplan is het verandervermogen dat de school kan bereiken middels het teamleren. Er is geen nieuw beleid gevormd naar aanleiding hiervan omdat het beleid van de school al was gericht op transitie.

## V. Stimulerende factoren en knelpunten

Een andere school binnen de stichting en een bovenschools team zijn ook de opleiding gaan doen. Bovenschools bestaat het 3TO team uit een lid van CvB, de kwaliteitszorgmedewerker van de stichting, onderwijsbeleidsmedewerker van de stichting en twee directeuren. Hierdoor wordt dezelfde taal gesproken (transitie, co-creatie, onderstroom) wat de samenwerking bevordert. Het bovenschoolse team werkt nu aan een nieuw personeelsbeleid. De deelnemende leraren merken ook dat andere

---

scholen en bovenschools collega's met de opleiding bezig zijn en dat transitie denken een rol speelt in de stichting.

Corona is belemmerend geweest voor de leraren. Leraar 1 en 2 geven aan dat ze meer uit de opleiding kunnen halen dan tot nu toe gebeurd is bijvoorbeeld door vaker kritisch te reflecteren met elkaar: wat gebeurt er in de groepen? Welke problemen zijn er in de maatschappij en hoe kunnen we creatieve oplossingen bedenken op school om die problemen aan te pakken? Een van de leraren vindt dat het meeste nog te behalen valt op het kritisch leren kijken naar elkaar, niet alleen naar processen, maar inhoudelijk (niet persoonlijk) feedback kunnen geven op elkaar. Dat zit volgens hem nog niet voldoende ingebakken in de cultuur.

---

## Literatuur

Boogaard, M., Schenke, W., Van Schaik, P., & Felix, C. (2017). *Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten. Een verkenning*. Rapport 978. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.

Heijnen, S., Van der Steeg, M. & Ooms, T. (2015). *Evaluatie van de Lerarenbeurs: Aanvragers, Deelname en Afronding*. Den Haag: CPB.

Kurver, B., Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J. & Van Hees, M. (2015). *Lerende Leraren. Evaluatie Lerarenbeurs*. Nijmegen: ResearchNed.

Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact on schools*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Reezigt, G.J., L.T.M. Rekers-Mombarg, R.J. Bosker en S. van der Heide (2019). *Personeelsbeleid in het primair onderwijs. Algemeen en strategisch personeelsbeleid van schoolbesturen en schoolleiders*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek

Van der Ploeg, S. (2017). *Metastudie effecten Lerarenbeurs*. Rotterdam: Ecorys.

---

## Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

Krijnen, E., Vaessen, A., & Pater, C. J., Ledoux, G.

Zicht op thuiszitten.

Zalm, E., Damhuis, R., Boogaard, M., Boland, A. & Veen, A.

Taaldenken in spel – een professionaliseringstraject. Kijkwijzer bij de 10 kernelementen.

Vaessen, A. & Boogaard, M.

De viering van vrijheid, democratie en rechtsstaat.

Boogaard, M., Boland, A., Damhuis, R., Veen, A. & Zalm, E.

Taaldenken in spel – een professionaliseringstraject.

Binsbergen, M.H. van & Lourens, J.M.P.

SJSO en COVID-19. Integrale onderwijsjeugdhulp tijdens de 1e lockdown.

Veen, A., Bus, J., Druten, L. van. (KBA)

Eindrapport innovatiecentra voor- en vroegschoolse educatie.

Veen, A. & Karssen, M.

15 uur voorschoolse educatie in Amsterdam.

Boogaard, M., Eck, E. van, Heemskerk, I.M.C.C., Veen A.

Onderwijsidealen. Liber Amicorum voor Guuske Ledoux.

Vaessen, A. & Pater, C., Exalto, R.

Passend onderwijs in de praktijk deel 4. Casestudies in het primair en voortgezet onderwijs, ronde 2019. El Paso 69.

Buisman, M., Kuijper, S., Hickendorff, M., Kuijpers, R.E., Keuning, J., Walet, L., Meijer, J., Ankersmit, M. & Kronenburg, F. van.

Rekenvaardigheden in het (S)BO.

Voor meer informatie, zie; [kohnstamminstituut.nl](http://kohnstamminstituut.nl)

Kohnstamm Instituut

Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-214 1400

[kohnstamminstituut.nl](http://kohnstamminstituut.nl)

© Kohnstamm Instituut, 2022