

Marco Snoek en Sander Galjaard

De meerwaarde van masterleraren

Het belang van de organisatiecultuur

In kringen van beleid en bestuur is de excellente leraar een hot topic: de leraar als sleutel tot verbetering van de onderwijskwaliteit en de excellente leraar die in belangrijke mate bijdraagt aan excellent onderwijs. De vraag is hoe je excellentie kunt stimuleren. Een optie is de masteropleiding. Zo veronderstelt de Onderwijsraad bijvoorbeeld dat excellente leraren en masteropleidingen zullen leiden tot veranderingen in de onderwijspraktijk. In dit artikel verkennen Marco Snoek en Sander Galjaard die vooronderstelling aan de hand van een casestudie rond een specifieke masteropleiding met het NiME-keurmerk en een praktijkvoorbeeld van een school. Hun conclusie: masterleraren kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de school, mits de organisatiecultuur binnen de school aan bepaalde voorwaarden voldoet.

‘Door mij in mijn werk te laten acteren als inspirator, ondernemer en onderzoeker, heeft de studie mij inzichten en instrumenten verschaft om een grote innovatie als het invoeren van het didactisch concept “Onderzoekend en ontwerpand leren” binnen onze school succesvol te laten verlopen.’ Dit citaat van een leraar in de afrondende fase van zijn masteropleiding, geeft kernachtig weer welke impact een masteropleiding kan hebben. Deze leraar heeft zich in zijn ogen ontwikkeld tot *change agent* en inspirator, zodat hij een rol kan spelen bij schoolontwikkeling en een bijdrage kan leveren aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs. De vraag is of iets vergelijkbaars geldt voor alle

deelnemers aan masteropleidingen, of masterleraren daadwerkelijk zo’n rol kunnen spelen en wat, na afloop van hun opleiding, hun invloed is op de ontwikkeling van de school. Om daar antwoord op te kunnen geven, nemen we een specifieke masteropleiding als casus. Omdat het slechts een casus is, kunnen we geen uitspraken doen over alle opleidingen, maar wel zicht krijgen op factoren die een rol spelen bij de vraag of en onder welke voorwaarden het volgen van een masteropleiding impact heeft op de praktijk in de school.

Professioneel Meesterschap

Het Nederlands Instituut voor Masters in Educatie (NiME) is een initiatief van werkgevers in het voortgezet onderwijs en de VO-raad. Het NiME heeft opleidingsprogramma’s laten ontwikkelen door (consortia van) universiteiten en hogescholen en speelt zelf een rol bij de kwaliteitsbewaking van die opleidingsprogramma’s door middel van een keurmerk. De NiME-master Professioneel Meesterschap die door een consortium van Amsterdamse lerarenopleidingen verzorgd wordt, is ruim twee jaar geleden van start gegaan met een eerste groep van acht studenten, die in februari 2011 afgestudeerd zijn. De opleiding is opgebouwd rond drie kerncompetenties:

1. ondernemen: de afgestudeerde is ondernemend in onderwijsinnovaties en verbetering van de lespraktijk;
2. onderzoeken: de afgestudeerde masterleraar heeft een onderzoekende houding en is gericht op systematische analyse van knelpunten en het in beeld brengen van de effectiviteit van aanpakken;
3. inspireren: de masterleraar is actief gericht op het inspireren en ondersteunen van collega’s in hun praktijk.

Het profiel van opleiding is daarmee anders dan dat van de eerstegraadsmasters en de masters speciaal onderwijs. De nadruk ligt op het ontwikkelen van excellentie in het leraarschap. Kernonderdelen zijn het onderzoek dat als een rode draad door de opleiding loopt en de thematische semesters met input van hoogleraren en lectoren over pedagogisch en didactisch handelen en organisatie- en innovatieprocessen. De masteropleiding is niet van overheidswege bekostigd, maar valt wel onder de regeling van de Lerarenbeurs. Dat betekent dat de werkgever een belangrijke rol speelt als opdrachtgever en financier. Een tripartite overeenkomst tussen student, werkgever en opleiding moet sti-

muleren dat de activiteiten die de student onderneemt in het kader van zijn masteropleiding bijdragen aan de veranderagenda van de school.

Transfer van trainingsopbrengsten

Nu de eerste groep is afgestudeerd, rijst de vraag of de afgestudeerden daadwerkelijk de rol zijn gaan spelen die het NiME en de opleiders voor ogen hadden: zijn zij bereid en in staat de kwaliteiten die ze tijdens de opleiding ontwikkeld hebben, in de praktijk van de eigen school toe te passen? Uit de literatuur weten we dat de mate waarin de werkomgeving de deelnemers uitnodigt om het geleerde toe te passen, een belangrijke succesfactor is. In concreto gaat het dan om de mate waarin de inhoud van de opleiding in lijn is met de strategische richting van de school en of er prikkels zijn die de deelnemers uitdagen om het geleerde toe te passen. Daarnaast of er gelegenheid is om het geleerde toe te passen, of er sociale ondersteuning en feedback wordt gegeven door leidinggevend en collega's en of de deelnemer wordt aangesproken op het gebruik van het geleerde. Centrale vraag in ons onderzoek was in welke mate de deelnemers

aan de masteropleiding een organisatieklimaat in hun school ervoeren dat hen ondersteunde en stimuleerde om het geleerde toe te passen binnen de school. Hiertoe hebben we afgestudeerden en hun leidinggevend bevestigd. Uit die interviews wordt duidelijk dat in veel scholen het organisatieklimaat masterleraren belemmert om de rol te spelen die ze zouden kunnen en willen spelen.

Frustratie van afgestudeerde masters

Deelnemers zijn enthousiast over de opleiding en de impulsen die het gegeven heeft in hun denken over het onderwijs en hun lesgeven. Een deelnemer: *'Het besef dat de dingen die ik te horen krijg zo super interessant zijn, ook voor mijn collega's. Er ging een wereld voor me open. Ik werd gretig. Ik wilde steeds meer delen: dit moeten ze weten. Dat deel je met collega's. Dat legde ik neer in de docentenkamer.'* Een ander: *'Je kunt met een scherpere blik en meer afstand kijken naar wat er in jouw school gebeurt en daar ook in de docentenkamer wel wat zinnigs over zeggen. Ook het besef dat het professionaliseren van docenten zo belangrijk is, dat is enorm gegroeid, samen met het besef wat ik daarmee zou kunnen.'*



MET KRACHT OP KOERS

OSG is dé integrale dienstverlener op het gebied van advies, administratie en personeel in de sectoren onderwijs, welzijn en zorg. Onze specialisten ondersteunen, adviseren en begeleiden management en bestuur onder meer op het gebied van:

- Personele en financiële Bedrijfsvoering & Control
- Strategie & Organisatie
- Planmatig Onderhoudsbeheer & Accommodaties
- Detachering, Payroll, Interimdiensten, Werving & Selectie

Door te werken vanuit vestigingen door heel Nederland kan OSG persoonlijk klantcontact garanderen. Ons dienstenpakket voorziet in een optimale en volledige service, die op uw wensen is afgestemd.

Zo blijft uw organisatie met kracht op koers!

OSG
Postbus 318
6800 AH ARNHEM

T (026) 323 88 11
E info@osg.nl
I www.osg.nl



ADVIES-ADMINISTRATIE-PERONEEL

Wat echter opvalt, is dat bij geen van de zeven geïnterviewde deelnemers de schoolleider vooraf expliciete verwachtingen heeft aangegeven en dat voor de deelnemers niet duidelijk was hoe de opleiding paste in het bredere strategische beleid van de school. Op zich is dit niet verwonderlijk. De opleiding was immers nieuw, waardoor deelnemers noch hun schoolleiders goed zicht hadden wat ze konden verwachten. Gevolg is wel dat de oorspronkelijke intentie van de opleiding om bij te dragen aan de ontwikkelagenda van de school in deze fase nog niet goed tot stand komt. De mogelijkheid om deel te nemen, werd door hun leidinggevende vooral gemotiveerd vanuit het perspectief van persoonlijke ontwikkeling – ‘dat is wel wat voor jou’ – en niet vanuit het perspectief van schoolontwikkeling. Gevolg was dat de deelnemers gedurende de opleiding weinig belangstelling ervoeren van hun schoolleiders of teamleiders, waardoor ze zich vanuit de school weinig uitgedaagd voelden om het geleerde in de praktijk toe te passen. Initiatieven moesten vanuit henzelf komen. Een deelnemer hierover: *‘Ik heb gevraagd of ze het wilden lezen, maar kreeg steeds een ontwijkend antwoord: “Als het maar niet te lang is... Is het wel zinvol voor me...?” Dat soort opmerkingen, waardoor ik niet het gevoel kreeg “Wauw, daar wordt op gewacht”.*

Gelegenheid om het geleerde toe te passen hadden de deelnemers wel als het ging om de autonomie binnen hun eigen lessen, maar daarbuiten ervoeren de deelnemers nauwelijks mogelijkheden. Uit interviews kwam een beeld naar boven van een voortdurend gevecht om erkenning binnen de school. In sommige gevallen hadden deelnemers het gevoel dat teamleiders het bedreigend vonden dat ze leiding moesten geven aan iemand met een hogere opleiding. Ondersteuning en feedback van leidinggevenden was sporadisch en in sommige gevallen waren ook collega’s achterdochtig: *‘Maar er waren ook collega’s die er vanaf het begin negatief tegenover staan. “Belachelijk, het kost een hoop geld, lessen die uitvallen, wat hebben we eraan? Wat kun je mij nou nog leren?”’, zei iemand.* En: *‘Toen ik vroeg of ze wilden meewerken aan mijn onderzoek, leverde dat meteen enorm veel negatieve reacties op. Mensen zeiden meteen “Nee dat wil ik niet, je mag niet bij mij in de klas komen kijken.” Dat was meteen heel bedreigend. Er was een collega die vond dat ik me niet met haar lessen mocht bemoeien.’*

Erkenning van de ontwikkelde kwaliteiten in de vorm van een specifieke taak (zoals taalcoördinator) met bijbehorende facilitering in uren vindt slechts bij twee van de zeven deelnemers plaats. De meeste deelnemers hadden niet het gevoel dat er expliciet van hen verwacht werd dat zij hun nieuw ontwikkel-

de kwaliteiten zouden inzetten binnen de school. Alle deelnemers zijn bang dat zij met de beëindiging van de opleiding in een zwart gat vallen en hun professionele ontwikkeling weer stil komt te staan: *‘Nu na afloop van de opleiding heb ik het gevoel dat ik er weer helemaal in mijn eentje voor sta. We gaan weer over tot de orde van de dag, alsof er nooit iets gebeurd is. We hebben ons feestje gehad, klaar. Dat mag gewoon niet, dat kan niet, dat is zonde van alle geld, energie, tijd en kennis.’*

De frustratie van de deelnemers ten aanzien van de mogelijkheden om hun kwaliteiten in de school in te zetten, heeft invloed op hun binding aan de school. Vier deelnemers geven aan actief op zoek te gaan naar een andere werkplek waar ze wel de erkenning krijgen. De andere drie geven aan een andere baan te willen oppakken als er zich iets interessants aanbiedt. Een nieuwe baan moet voor alle deelnemers in ieder geval de mogelijkheid bieden om sterker betrokken te zijn bij de begeleiding en coaching van teams en (beginnende) collega’s.

Gelijkheidsdenken in de school

De reacties van de deelnemers kunnen op verschillende manieren verklaard worden. Behalve het feit dat de opleiding erg nieuw is, geven enkele deelnemers aan dat ook het karakter van de opleiding een rol speelt in de moeilijkheid om een positie te verwerven in school. Een eerstegraadsmaster of een master speciaal onderwijs zou makkelijker zijn geweest omdat iedereen daar wel een beeld bij heeft wat voor rol je dan in de school speelt: *'Dit is natuurlijk een totaal andere invulling. Ik denk dat de leiding er zelf ook mee worstelt: wat voor positie moet je iemand geven die dit doet? Dat is grappig: hoe noem je jezelf dan? Ben je dan onderwijsinnovator of zo?'*

Het gebrek aan aandacht van en erkenning door hun leidinggevende verklaren enkele deelnemers vanuit het feit dat andere organisatorische, financiële of kwaliteitsproblemen de aandacht van school- en teamleiders vragen, waardoor er weinig

ruimte en aandacht is voor beleid en gesprekken rond professionele ontwikkeling. Hoewel de aanvankelijke motivatie van de deelnemers vooral op een persoonlijk vlak lag, ontwikkelden ze allemaal gedurende de opleiding een sterke motivatie om hun kennis en inzichten te delen met collega's. Probleem is echter dat er binnen scholen in Nederland een egalitaire cultuur is die weinig ruimte laat voor informeel leiderschap van leraren op basis van persoonlijke kwaliteit en competentie: *'De structuur is hier zo dat je of een docent bent of je zit in het management. Als ze het wat anders zouden organiseren, zou ik daar wel een andere, betere rol in kunnen hebben. Wat ik nu doe is toch een beetje op eigen initiatief ongevraagd advies geven en dan krijg je toch wel als reactie "Wie ben jij als docent om te zeggen dat..."'* Leiderschap wordt in veel scholen nog altijd vertaald naar formele hiërarchieën van docenten, teamleiders en schoolleiders of sinds de functiemix in lc- en ld-schalen. Ook deze schalen zijn geen stimulans voor informele vormen van leiderschap.

Strategisch partnerschap, een voorbeeld

Uit ons beperkte onderzoek is af te leiden dat de kwaliteitsimpuls die masterleraren voor de school kunnen betekenen, nog niet automatisch gerealiseerd wordt. Daar is meer voor nodig dan alleen het volgen van een masteropleiding. Excellente leraren kunnen alleen excellent functioneren als ze in een omgeving werken waarin excellentie erkend en gestimuleerd wordt. Dat vraagt om een strategische alliantie tussen de masterleraar en zijn/haar leidinggevende, waarbij gezamenlijk gekeken wordt welke team- of schoolontwikkeling wenselijk is, welke rol de masterleraar daarbij speelt en welke ondersteuning de leidinggevende biedt. Uit de interviews met de eerste groep afgestudeerden blijkt dat in de NiME-opleidingen er wel aandacht is voor de rol van bestuurders (als initiatiefnemers en kwaliteitsbewakers via de NiME-kwaliteitsraad) en voor de rol van de deelnemers aan de opleiding, maar dat de tussenlaag van direct leidinggevenden nog onvoldoende aandacht heeft gekregen. Dat belemmert de masterleraren om echt verschil te maken.

Dit wat sombere beeld dat naar voren komt uit de interviews met de eerste groep afgestudeerden kan echter genuanceerd worden. De aanname dat de schoolleiders uit zichzelf betrokken zouden zijn bij het opleidingstraject van hun docenten is bijgesteld. De opleiding onderneemt meer activiteiten om leidinggevenden expliciet te betrekken bij de opleiding. En ook een grotere bekendheid van de



VMBO de Windroos in Gorinchem is een van de scholen van CS De Hoven, een scholengroep voor christelijk onderwijs. Het college van bestuur van De Hoven is een van de initiatiefnemers van het NiME. Een van de knelpunten waarmee de school worstelt, is de leermotivatie van leerlingen. Locatiedirecteur Janny Rijks nodigt docenten uit om met ideeën te komen voor oplossingen. Het idee van docente Nederlands Astrid Sentjens-Verheij om te werken met leerpleinen wordt omarmd als kansrijk. Juist in de periode dat de beleidsvorming rond de leerpleinen gestalte krijgt, komt het college van bestuur met het verzoek docenten te laten studeren aan een van de NiME-opleidingen. Locatiedirecteur Rijks en docente Sentjens zijn er vervolgens snel uit: Rijks heeft een docent nodig die met meer afstand naar de dagelijkse, complexe praktijk kan kijken en die op basis van kennis en onderzoek de vernieuwingen onderbouwt. Sentjens heeft behoefte aan een meer wetenschappelijke onderbouwing van haar jarenlange praktijkervaring. De opleiding sluit bovendien goed aan bij de ambitie van Sentjens: werken aan ontwikkeling van het primaire proces door docenten van binnenuit. Ze kiest er bewust voor om op gelijk niveau met haar collega's te blijven en niet een staffunctie te gaan bekleden. Op basis van haar opgebouwde expertise heeft zij wel het gezag om onderbouwde onderwijskundige interventies te doen. Inmiddels heeft Sentjens, samen met een groep docenten en SLO, een leerplein ingericht waar zij op basis van een circuitmodel en zelfstandig werken, zoals zij dat kent uit het basisonderwijs, uitstekende resultaten haalt. Ze is beter in staat om gedifferentieerd te werken en heeft haar handen vrij voor zorgleerlingen. Voor Sentjens is een lerende houding vanzelfsprekend en ze is er in het kader van de opleiding aan gewend om haar eigen handelen en interventies te onderzoeken. Kennis en vaardigheden die zij opdoet tijdens de opleiding, kan zij direct toepassen. Haar thesis over het leerplein rondt zij binnenkort af. Die zal ze niet alleen presenteren in de school, maar ook daar-

buiten. Omdat zij haar leerpleinconcept overdraagbaar wil maken, heeft zij een training geschreven voor docenten. In de training leren docenten om in en met het leerplein te werken. Deze taken doet zij in haar taakbeleid en tijdens het werk: een mooie vorm van werkplekleren.

Het leerplein is tot stand gekomen door een goede samenwerking met andere docenten. Sentjens heeft hen bewust bij de implementatie betrokken, zodat de invoering niet alleen haar proces was. Tijdens de opleiding heeft zij geleerd om stil te staan bij weerstanden en met collega's in gesprek te gaan, in plaats van te oordelen over collega's. Ze motiveert, stimuleert en prikkelt hen. Ze laat hen meelopen tijdens leerpleinlessen, waar de docent meer een coachende rol heeft. Sentjens heeft ook geleerd meer vragen te stellen in plaats van antwoorden te geven. Waar wil je zelf heen als docent en wat heb jij daarvoor nodig? Hoe kan ik jou daarbij ondersteunen? Dit geeft collega's de ruimte om hun eigen weg te zoeken.

Locatiedirecteur Rijks ervaart de verschillen met een aantal jaar geleden. Er is meer enthousiasme in het team en docenten durven meer naar zichzelf te kijken. Er worden stappen gezet in de richting van een lerende organisatie. Rijks en Sentjens *sparren* af en toe over de onderwijsinhoudelijke koers, waarbij de locatiedirecteur goed luistert naar wat er speelt bij de docenten. Toch is Sentjens geen verlengstuk van de directie en dat wil ze graag zo houden. Ze ziet haar plek tussen de docenten.

Naast alle kennis en vaardigheden die aangeleerd worden, ziet de locatiedirectie de meerwaarde in van een hoogwaardige opleiding: *'De meerwaarde is nog nauwelijks in geld uit te drukken, maar ik heb de investering er al bijna uit. Als ik een extern bureau een onderzoek laat uitvoeren, ben ik hetzelfde geld al kwijt. Nu houd ik de expertise in mijn school, die ook nog eens dichterbij de docenten en het primaire proces zit. Daarnaast is de acceptatie van andere docenten groot, waardoor de opleiding ook indirect werkt.'*

opleiding leidt tot meer commitment bij de direct leidinggevenden. In het kader bij dit artikel schetsen we een voorbeeld van hoe het strategisch samenspel van masterleraar en leidinggevende op dit moment bij een van de betrokken scholen vorm krijgt en welke impact een masteropleiding kan hebben op een school.

Tot slot

Ondertussen blijven het NiME en de opleidingsinstituten zoeken naar nieuwe manieren van opleiden die de opbrengst van masteropleidingen voor de school verder kunnen vergroten. Komend jaar

gaat een experiment van start met een meer teamgerichte benadering waarin een grote groep docenten vanuit drie roc's met de masteropleiding start en waarbij hun leidinggevenden nauw betrokken zullen worden bij de onderzoeksthema's. Een dergelijk collectief traject kan een belangrijke motor zijn voor het creëren van een organisatieklimaat dat leiderschap en de ontwikkeling van professionele en persoonlijke kwaliteit stimuleert, faciliteert, waardeert en erkent en waarbij investering in masterkwalificaties ook grote impact heeft in de onderwijsontwikkeling van de school.