



Amsterdam University of Applied Sciences

Professionele masters ter bevordering van uitgebreide professionaliteit

Snoek, Marco

Publication date

2009

Document Version

Final published version

Published in

Onderwijsvernieuwing

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Snoek, M. (2009). Professionele masters ter bevordering van uitgebreide professionaliteit. *Onderwijsvernieuwing*, 2(8), 45-53.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

PROFESSIONELE MASTERS TER BEVORDERING VAN UITGEBREIDE PROFESSIONALITEIT

*Marco Snoek
Hogeschool van Amsterdam*

Ontbrekend vertrouwen en professionaliteit

Er lijkt een merkwaardige dubbelheid in de huidige discussies over de kwaliteit van de leraar. Aan de ene kant probeert de overheid het imago en de status van het leraarschap te vergroten door salarismaatregelen en door samen met SBL te proberen een landelijke beroepsgroep van leraren te creëren die zelf de regie krijgt over het formuleren en bewaken van professionele standaarden voor de eigen beroepsgroep. Tegelijk lijkt er aan de andere kant weinig vertrouwen in de professionele kwaliteit van leraren als die in toenemende mate bewaakt moet worden door landelijke toetsing van de voortgang van leerlingen. En in de roep om onderwijsmethoden die meer 'evidence-based' zijn, klinkt de vooronderstelling door dat de leraar nu maar wat aan rommelt.

Toch hangen die twee zaken nauw met elkaar samen. Een landelijke beroepsgroep moet juist een rol spelen in het herstel van het maatschappelijk vertrouwen in leraren. Dat legt een grote mate van verantwoordelijkheid bij leraren: de verantwoordelijkheid om een actieve rol spelen in het bewaken en publiek verantwoorden van de eigen professionele kwaliteit en de kwaliteit van hun handelen. Een verantwoordelijkheid die echter nog lang niet altijd vanzelfsprekend is. Leraarschap is vaak nog een geïsoleerd beroep, waarbij de leraar weinig deelt met collega's en vooral gericht is op de eigen lessen. Overleg binnen het team beperkt zich veelal tot organisatorische zaken en gaan vaak maar weinig over onderwijskundige of pedagogische dilemma's die leraren in hun lespraktijk tegenkomen.

In 2006 is een landelijke enquête onder leraren gehouden naar hun tevredenheid over hun werk (Onderwijs aan het Woord). Bij de top vier van de verbeterpunten in het voortgezet onderwijs stond op de 3e en 4e plaats 'Ik vind dat het werk zo georganiseerd moet zijn dat je makkelijk van elkaars kennis en ervaring gebruik kunt maken' en 'Als team leren van andere scholen'. Deze uitkomst illustreert het isolement dat veel leraren voelen.

De geïsoleerde positie van leraren heeft te maken met wat in de literatuur aangeduid wordt als 'beperkte professionaliteit' (Hoyle, 1975). Die 'beperkte professionaliteit' staat tegenover 'uitgebreide professionaliteit', waar leraren meer gericht zijn op de totale context van hun werk (binnen en buiten de school), meer samenwerken en ervaringen delen met collega's en zich meer laten inspireren door onderwijskundig onderzoek.

Een leraar met een beperkte professionaliteit ...	Een leraar met een uitgebreide professionaliteit ...
heeft groot vertrouwen in eigen onderwijservaring	acht gezamenlijk beleid en besluitvorming op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau essentieel voor goed onderwijs
is sterk gericht op microsituatie in de klas met voorbijgaan aan het ingebed zijn van het micro- in meso- en macroniveau	plaatst micro-situatie in bredere meso- en macrocontext
vertoont beperkte betrokkenheid op andere dan lesgevende activiteiten	vertoont grote betrokkenheid bij vakoverstijgende activiteiten
heeft geloof in juistheid van eigen didactische aanpak	ziet theorie en resultaten van onderzoek als waardevolle aanvulling van eigen ervaring
	vergelijkt professionele aanpak met collega's of met uitkomsten van onderzoek
heeft weinig interesse in en kennis van professionele literatuur	houdt professionele literatuur bij
autonome opstelling	benadrukt professionele samenwerking
neemt gering deel aan cursussen, m.u.v. praktische cursussen	participeert in nascholingsactiviteiten ook wanneer die theoretische aspecten van het leraarschap betreffen
heeft overtuiging dat onderwijzen een intuïtieve kunst is	beschouwt geven van onderwijs als rationele kunde

Tabel 1: Het onderscheid tussen beperkte en uitgebreide professionaliteit (Hoyle, 1975)

Het ontwikkelen van uitgebreide professionaliteit lijkt daarmee een belangrijk instrument om de rol van de leraar bij het bewaken en publiek verantwoorden van de eigen professionele kwaliteit en de kwaliteit van hun handelen te versterken. Hiermee kan het vertrouwen in de kwaliteit van de leraar hersteld worden.

Professionalisering binnen het primaire proces

Veel professionaliserings- en nascholingstrajecten weerspiegelen de hierboven genoemde beperkte professionaliteit. Veelal betreft het specifieke cursussen of (teamgerichte) trainingen gericht op het verwerven van specifieke vaardigheden en het leren vorm te geven aan concrete innovaties binnen de eigen klas- of schoolcontext.

Naast veel losse cursussen is er slechts een beperkt aanbod aan (voortgezette) opleidingen voor leraren. Tot voor kort waren de voortgezette opleidingen voor leraren vooral gericht op specifieke domeinen. Zo zijn er de voortgezette opleidingen speciaal onderwijs, de eerstegraads opleidingen en opleidingen rond schoolmanagement, coach of leerlingbegeleider of een universitaire opleiding Onderwijskunde. Deze opleidingen bieden doorgroeimogelijkheden naar een specifieke onderwijssector (eerstegraads of speciaal onderwijs) of naar taken en functies buiten het primaire proces. Daarmee waren dus ook carrièremogelijkheden van leraren beperkt tot drie varianten:

1. Doorgroei naar 'hogere' vormen van onderwijs: van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, van onderbouw VO (tweedegraads) naar bovenbouw VO (eerstegraads) of van VO naar HBO of WO.
2. Doorgroei naar leidinggevende of staffuncties zoals schoolleider of leerlingbegeleider.
3. Doorgroei naar functies buiten de school, bijv. na een universitaire studie Onderwijskunde overstap naar onderwijsbegeleidingsdiensten, pedagogische centra of adviesbureau's.

Opvallend is dat er weinig mogelijkheden waren voor leraren om binnen het primaire proces carrière te maken. Alle overstappen hadden betrekking op een functiewisseling naar rollen buiten het directe onderwijsproces of naar een specifieke deelsector in het onderwijsveld. De impliciete boodschap was dat je in het primaire proces van het basis- en voortgezet onderwijs geen carrière kon of hoefde te maken en dat binnen het primaire proces geen voortdurende innovatie, kennisontwikkeling en professionalisering nodig is.

De invoering van de bachelor-masterstructuur was voor de HBO-raad aanleiding om dit gat te vullen en voorstellen te doen voor professionele masters die zich richten op leraren en hun primaire proces. Hiermee werd voor leraren in het basisonderwijs en het tweedegraads gebied een mogelijkheid van voortgezette professionalisering gecreëerd binnen de context van het leren van leerlingen. Daarmee werd benadrukt dat leraren zich kunnen ontwikkelen en dat ambities niet alleen maar hoeven te leiden tot het verlaten van de klas.

Dit heeft geleid tot de ontwikkeling van een groot aantal professionele masters Leren & Innoveren door hogescholen. Een deel daarvan is ondertussen geaccrediteerd of opgenomen als nieuw profiel in een bredere master (zoals de Master Pedagogiek van de HvA). Recent is daar de professionele master Professioneel Meesterschap in samenwerking met het NiME bijgekomen.

Een onderzoekende houding

De keuze om de professionele master te gebruiken als handvat om uitgebreide professionaliteit van leraren te ontwikkelen ligt voor de hand. Stenhouse koppelt het begrip '*extended professionalism*' aan het doen van (praktijk)onderzoek:

"the outstanding characteristic of the extended professional is a capacity for autonomous professional self-development through systematic self-study, through the study of the work of other teachers and through the testing of ideas by classroom research procedures" (Stenhouse, 1975: 144).

Hij legt daarmee een expliciete verbinding tussen professionele autonomie en professionele ontwikkeling. Tegelijk merkte hij –in 1975- op dat dit ideaalplaatje van de leraar nog ver weg is. Volgens Stenhouse zou het nog een generatie duren voordat het leraarschap daadwerkelijk gekenmerkt wordt door uitgebreide professionaliteit.

Het sluit ook nauw aan bij de ontwikkeling van academische opleidingsscholen. Ruim 30 jaar na de opmerking van Stenhouse is er in Nederland een begin gemaakt met 'academische opleidingsscholen', scholen waar het opleiden van nieuwe leraren (in samenwerking met de lerarenopleidingen) gecombineerd wordt met het ontwikkelen

van een onderzoekende cultuur. Op basis van het citaat van Stenhouse is een academische opleidingsschool een school, waar leraren zelf bereid zijn om vanzelfsprekendheden ter discussie te stellen, zelf zich vragen stellen en op zoek gaan naar het antwoord op die vragen. Die antwoorden kunnen gevonden worden door literatuur en ervaringen van anderen te bestuderen of door zelf onderzoek te doen naar de eigen praktijk. Een academische opleidingsschool is een school waarin leraren gezamenlijk betekenis geven aan uitkomsten van onderzoek. Externe onderzoekers die onderzoek doen binnen een school zouden geen kant-en-klare onderzoeksrapporten moeten leveren met conclusies die door de onderzoekers opgesteld zijn, maar zouden hun ruwe data binnen de school ter discussie moeten stellen om met het hele team te bekijken wat de data betekenen, hoe ze geïnterpreteerd kunnen worden en tot welke conclusies te leiden.

Uitgebreide professionaliteit van leraren (zowel in het basisonderwijs, vmbo, mbo en havo/vwo) impliceert dus een onderzoekende houding en de vaardigheid om onderzoek van anderen te gebruiken, data te kunnen interpreteren en zelf onderzoek aan de eigen praktijk te doen. En in de dieptepilots blijkt dat slechts weinig leraren die houding en vaardigheden bezitten. Als scholen de ambities van de academische opleidingsscholen waar willen maken en leraren hun ambities ten aanzien van uitgebreide professionaliteit willen waar maken, is er dus alle reden om te investeren in masteropleidingen waar het (leren) doen van onderzoek een belangrijk element is.

Kenmerken van professionele masters

Professionele mastersopleidingen die gericht zijn op het leraarschap hebben grofweg vier algemene kenmerken:

- Allereerst gaat het om een kwalificatie die gekoppeld is aan het primaire proces van de leraar: het begeleiden van leerprocessen van leerlingen. De professionele master is een expert met betrekking tot het leren van zijn leerlingen: een excellente leraar.
- Om te voldoen aan de eisen aan een masteropleiding kiest de opleiding daarbij wel een specifiek perspectief, namelijk dat van (praktijk)onderzoek. De professionele master maakt binnen zijn praktijk gebruik van uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek en kijkt met een onderzoeksbil naar hun eigen praktijk.
- Daarnaast is de professionele master vanuit zijn deskundigheid op zijn expertisegebied in staat om onderwijsontwikkeling te initiëren, daarbij een koppeling te leggen met andere ontwikkelingen binnen de school (ook binnen andere vakgebieden) en bij te dragen aan kennisontwikkeling.
- Tenslotte is de professionele master in staat om vanuit zijn expertise collega's binnen de school te ondersteunen en te begeleiden.

Op basis hiervan is landelijk een competentieprofiel ontwikkeld voor de master Leren & Innoveren wat aansluit bij de bekwaamheidseisen (Snoek & Teune, 2006).

Interpersoonlijk handelen	De Master Leren & Innoveren heeft oog voor zijn eigen rol in de schoolorganisatie en in veranderingsprocessen. Hij kan flexibel omgaan met diverse geledingen in de onderwijsorganisatie en daarbuiten en kan zijn eigen rol in het diffusieproces van een onderwijsinnovatie ter discussie stellen en zo nodig bijstellen.
---------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pedagogisch handelen	De Master Leren & Innoveren is in staat op basis van zijn pedagogische kennis het leerproces van leerlingen te optimaliseren en de effectiviteit van veranderingen m.b.t. het pedagogische klimaat op school en de leerprestaties van leerlingen te beoordelen en te verbeteren.
Didactisch handelen	De Master Leren & Innoveren is in staat om systematisch de effectiviteit en de kwaliteit van het bestaande onderwijs te beoordelen. Hij initieert nieuwe werkvormen, materiaalontwikkeling, begeleidingsmodellen en toetsvormen, behorend bij onderwijsveranderingen. Hij kan daarbij ook collega's begeleiden en scholen.
Organisatorisch handelen	De Master Leren & Innoveren weet onderwijsveranderingen doelgericht en met gevoel voor verhoudingen te begeleiden.
Werken binnen een team	De Master Leren & Innoveren draagt bij aan het creëren en organiseren van leergemeenschappen binnen de school, gericht op concrete gedeelde en gedragen resultaten en zelfsturing van het team.
Omgevingscompetentie	De Master Leren & Innoveren herkent en erkent de belangen van externe betrokkenen bij het onderwijs en (veranderingsprocessen binnen) school en kan hier evenwichtig mee omgaan.
Leer- en onderzoekscompetentie	De Master Leren & Innoveren is zich bewust van zijn taken en bevoegdheden en zijn verantwoordelijkheid richting leerlingen, ouders en collega's en zijn kwetsbare positie daarin. Hij is in staat om het bestaande onderwijs en veranderingen adequaat te voorzien van onderzoek om "evidence" op te bouwen met betrekking tot de leereffecten van zijn onderwijs op korte en lange termijn.

Tabel 2: Competentieprofiel voor de Master Leren & Innoveren.

De competenties voor de masteropleiding Professioneel Meesterschap die ten behoeve van het NiME is ontwikkeld, sluiten aan bij de vier algemene kenmerken die hierboven genoemd zijn (Opleidingsgids Professioneel Meesterschap, 2008).

Doelstelling van de opleiding Professioneel Meesterschap is dat deelnemers aan het einde van de opleiding in staat zijn om:
<p>- de praktijk van het eigen handelen binnen de les en de schoolorganisatie te verbinden met theoretische concepten rond <i>(vak)didactiek, pedagogiek en onderwijskunde</i> en met <i>maatschappelijke ontwikkelingen</i>. Dit omvat:</p> <ol style="list-style-type: none"> het bestaande vakmanschap expliciet kunnen verbinden met onderliggende concepten en theorieën; vanzelfsprekendheden en aannames in het handelen binnen de klas en binnen de school ter discussie kunnen stellen en te onderzoeken; het handelen kunnen plaatsen in bredere maatschappelijke ontwikkelingen.
<p>- een <i>ontwerponderzoek</i> uit te voeren rond een concreet probleem binnen de school en de eigen praktijk. Dit omvat:</p> <ol style="list-style-type: none"> kennis hebben van en inzicht in methoden van ontwerponderzoek;

- b. relevante praktijkvragen binnen school- en lespraktijk kunnen analyseren en vertalen naar hanteerbare en onderzoekbare vraagstellingen voor onderwijsonderzoek;
- c. de probleemanalyse empirisch kunnen onderbouwen;
- d. op basis van deze probleemanalyse een ontwerp kunnen maken dat toegepast kan worden binnen de eigen schoolorganisatie/context;
- e. een onderzoeksopzet kunnen maken en uitvoeren om de effectiviteit van het ontwerp te kunnen onderzoeken;
- f. een implementatieplan kunnen maken om het definitieve ontwerp te kunnen implementeren binnen de eigen school en lessituatie;
- g. de resultaten van het ontwerponderzoek kunnen delen met collega's binnen en buiten de eigen school.

- een bijdrage te kunnen leveren aan *innovatie- en implementatieprocessen* binnen de school. Dit omvat:

- a. kennis hebben van en inzicht in recente en belangwekkende modellen van (school)organisatie, (school)management, schoolcultuur, schoolontwikkeling en onderwijsinnovaties met de daarbijbehorende implementatiestrategieën;
- b. in staat zijn theorie en praktijk van onderwijs te verbinden door toepassing van opbrengsten van (eigen) onderwijsonderzoek bij schoolinnovaties;
- c. in staat zijn op een systematische manier innovaties in de schoolorganisatie of lespraktijk te initiëren, ontwerpen, implementeren en borgen;
- d. in staat zijn leiding te geven aan innovatieprocessen, en
- e. collega's kunnen ondersteunen bij en inspireren tot innovatie en implementatie binnen de school.

Tabel 2: Competenties voor de Master Professioneel Meesterschap

Variëteit in inrichting

Met de vier algemene kenmerken en de geformuleerde competentieprofielen is er nog veel ruimte voor de feitelijke inrichting van de opleiding. Opvallend is dat de verschillende professionele masters toch erg veel overeenkomst vertonen¹. De verschillende professionele masters gebruiken vergelijkbare termen: teacher leader, change agent, onderzoekend innoveren, etc. Het traditionele cursorische model met een vaste wekelijkse lesmiddag of avond wordt in de meeste opleidingen doorbroken. Er wordt gewerkt met intensieve seminars, een- en tweedaagsen, soms zelfs een vijfdaagse studieweek, buitenlandse reizen en een intensief gebruik van Communities of Practice.

Alle opleidingen nemen de Bachelor of Education als instapniveau. Uitgangspunt is dat de studenten reeds een onderwijsbevoegdheid hebben (pabo, tweedegraads of eerstegraads) en voldoen aan de bekwaamheidseisen voor leraren. De opleiding bouwt voort op die bekwaamheidseisen en legt daarbij specifieke aanvullende accenten. Dit is een belangrijk kenmerk. Bij de academische masters is pre-mastertraject nodig, waarin kandidaten eerst bijgespijkerd worden op het terrein van methoden en technieken. Daarmee wordt de drempel om mastertrajecten te volgen verhoogd. De drempel bij professioneel masters blijft laag, maar dat betekent wel dat

¹ Op basis van de folders van de masters van Driestar/CHE/GH-Zwolle, Edith Stein, Educatief Meesterschap Amsterdam, INHOLLAND, Interactum, STOASWindesheim/Stenden.

het verwerven van kennis van en ervaringen in onderzoeksmethoden expliciet aandacht moet krijgen tijdens de masteropleiding.

De plek van onderzoek in de opleiding varieert. In sommige opleidingen is het geconcentreerd als blok in het laatste semester, in andere opleidingen is het een lint dat als rode draad door de hele opleiding heen loopt. In alle gevallen betreft het echter onderzoek dat in principe op de eigen werkplek plaats vindt en gekoppeld is aan een concrete onderwijsinnovatie, zodat onderzoek en onderwijsontwikkeling hand in hand gaan.

Omdat het om een HBO-master gaat zijn de opleidingen sterk praktijkgericht. Dat betekent dat kennis en vaardigheden die in de opleiding aan de orde komen, in de praktijk ontwikkeld en geoefend worden. Op basis van dit ontwerp is het van belang dat de deelnemer binnen de school al een rol heeft met betrekking tot onderwijsinnovatie, schoolontwikkeling en begeleiding van collega's. Als dat niet het geval is, moet de masterstudent minimaal de ruimte hebben om binnen zijn school te oefenen met die rollen.

Opleiding van werknemers of werkgevers?

Belangrijk aandachtspunt bij professionele masters is de vraag of het een opleiding is van en voor werknemers of een opleiding van en voor werkgevers. Verschillende perspectieven zijn mogelijk.

Formeel is een opleiding een overeenkomst tussen een opleidingsinstituut en een student. In veel bachelor-opleidingen heeft de opleiding relaties met het werkveld, o.a. om zorg te dragen voor voldoende aanbod aan stageplaatsen. Dat is voor de professionele master niet nodig omdat de deelnemers reeds een werkplek hebben waar ze het geleerde in de praktijk kunnen oefenen. Ook de Lerarenbeurs gaat uit van de individuele deelnemer: niet de school, maar de leraar mag aanvragen. Voor de inhoud van de opleiding is het echter van belang dat de deelnemer de gelegenheid krijgt om op de eigen werkplek te oefenen en onderzoek te doen. Daarvoor is medewerking van de werkgever nodig. Vraag is of de opleiding hier een actieve rol in moet spelen of dat hier de belangrijkste verantwoordelijkheid bij de deelnemer ligt die als professional moet afstemmen met zijn werkgever. Sommige opleidingen zijn terughoudend in hun rol naar de werkgever om niet te betuttelend naar de deelnemer te zijn en om de deelnemer zelf ook in de rol te brengen waar hij reeds zit of in de nabije toekomst op basis van de opleiding zal komen. Bij de masters van het NiME ligt het initiatief heel duidelijk bij de werkgevers: zij hebben een bemiddelingsorganisatie opgezet, een aanbesteding uitgeschreven en contracten met opleidingsinstellingen gesloten. Toch blijft ook hier de feitelijke overeenkomst er één tussen opleidingsinstituut en deelnemer. Wel is het zo dat de werkgevers een belangrijke en geformaliseerde rol spelen bij de kwaliteitsbewaking van de opleidingen doormiddel van een door de werkgevers ingerichte kwaliteitsraad.

Uitgebreide professionaliteit en hersteld vertrouwen?

Dit artikel startte met het ontbrekend maatschappelijk vertrouwen in de kwaliteit van de leraar. De leraar zal zelf een belangrijke rol moeten spelen in het herstel van dat vertrouwen. En dat vraagt om een uitgebreide professionaliteit. We hebben beargumenteerd dat de professionele master een belangrijk instrument kan zijn om die uitgebreide professionaliteit binnen de hele sector te ontwikkelen.

Die masters zijn ondertussen ontwikkeld. Uit de opleidingsbrochures van de professionele masters die nu aangeboden worden blijkt dat er een grote mate van consensus is binnen de hogescholen over de inhoud en de opzet van de opleidingen. Vraag blijft dan of dit inderdaad zal leiden tot hersteld vertrouwen in de kwaliteit van de leraar in het Nederlands onderwijs. Daarvoor is meer nodig dan alleen het ontwikkelen van professionele masters en een professionaliseringslag van leraren door zich voor die opleidingen aan te melden. In een ander artikel in deze bundel is reeds aangegeven dat dit ook wat van scholen vraagt, namelijk een werkcultuur en leeromgeving die leraren ook uitdaagt en uitnodigt om die professionaliteit ook in de praktijk te brengen en die ruimte biedt voor ontwikkeling en onderzoek. En dat was ook één van de belangrijkste zorgen van bezoekers van informatiebijeenkomsten rond de NiME-masters: wat word ik hier beter van, ook in de schoolorganisatie?

Educatief Meesterschap Amsterdam (2008). *Opleidingsgids Professioneel Meesterschap*. Amsterdam, EMA.

Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (eds.). *Management in education: The management of organisations and individuals*. London, Ward Lock Educational in association with Open University Press.

SBL (2006). *Onderwijsagenda van de beroepsgroep: Waar wij voor staan. Onderzoeksrapport n.a.v. de onderwijsenquête Onderwijs aan het Woord*. Den Haag, SBL.

Snoek, M.; Teune, P. (2006)
Competentieprofiel Master Leren & Innoveren. In: HBO-raad (2006) *Kwaliteit vergt Keuzes. Bestuurscharter Lerarenopleidingen, Bijlagen*. Bijlage D, hoofdstuk 2 (pp 88-93). Den Haag, HBO-raad.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction To Curriculum Research And Development*. London, Heinemann.