

COLOFON

Educatieve masteropleidingen. Beeld van de behoefte
© 2006 Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs
Utrecht, 2006

Tekst

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs

Tekstadviezen

Lex Boezeman, Utrecht

Ontwerp

Atelier Willem Noyons, Utrecht

Fotografie: Arjen Veldt

Druk

Drukkerij Badoux, Nieuwegein

Bestellingen

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs

Postbus 85068, 3508 AB Utrecht

E info@lpbo.nl

W www.lpbo.nl

T (030) 210 62 00

ISBN-10: 90-78691-03-4

ISBN-13: 978-90-78691-03-7

Aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Mevrouw M.J.A. van der Hoeven
Postbus 16373
2500 BJ Den Haag

Utrecht, 8 november 2006

Zeer geachte mevrouw de Minister,

In mei 2005 hebt u het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) verzocht om na te gaan welke behoefte er bestaat aan educatieve masters in het primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. Met genoegen biedt het LPBO u hierbij zijn bevindingen aan.

Voor de beantwoording van deze vraag heeft het LPBO de volgende werkwijze gehanteerd: eerst is een verkennende studie uitgevoerd, gevolgd door een verdiepend onderzoek naar specifieke aspecten van de vraag. In een afsluitende werkconferentie is de informatieverzameling verder aangescherpt. Op basis van deze gegevens, waarbij vele docenten, leidinggevenden en andere experts betrokken waren, heeft het LPBO voorliggend standpunt geformuleerd.

Tot op zekere hoogte bestaat er in de diverse sectoren van het onderwijs behoefte aan educatieve masteropleidingen, aanvullend op de al bestaande. De vraag echter naar educatieve masters wisselt per onderwijssector. Respondenten brengen deze vraag in verband met uitvoeringscondities, zoals de innovatiecontext van de school, het professionaliseringsbeleid en de bekostigingsvraag. Het LPBO heeft deze condities verkend en in zijn bevindingen verwerkt.

Het LPBO ziet met belangstelling uit naar de politieke besluitvorming over de educatieve masters. Hogere opleidingen zijn naar het oordeel van het LPBO van grote betekenis voor de kwaliteit en het aanzien van het docentschap in Nederland. Vele gezaghebbende partijen hebben recent bepleit om hier een krachtige impuls aan te geven. Het LPBO sluit zich daar van harte bij aan.

Namens het LPBO,



Prof. dr. Hubert W.A.M. Coonen
Voorzitter



Dr. Kitty Kwakman
Directeur

Inhoud

| | |
|--|----|
| Opdracht LPBO | 3 |
| Opbouw rapport | 5 |
| Procedure | 7 |
| | |
| Context en achtergrond | 11 |
| Literatuurstudie naar relevante ontwikkelingen | 19 |
| De praktijk aan het woord | 31 |
| | |
| Standpunt LPBO | |
| Reflectie op de bevindingen | 39 |
| Criteria voor de beantwoording | 45 |
| Antwoord LPBO | 47 |
| | |
| Literatuur | 50 |
| Informatieve sites | 52 |
| Eerder uitgebrachte rapporten van het LPBO | 53 |
| Bijlage: analysekader Educatieve Master | 54 |

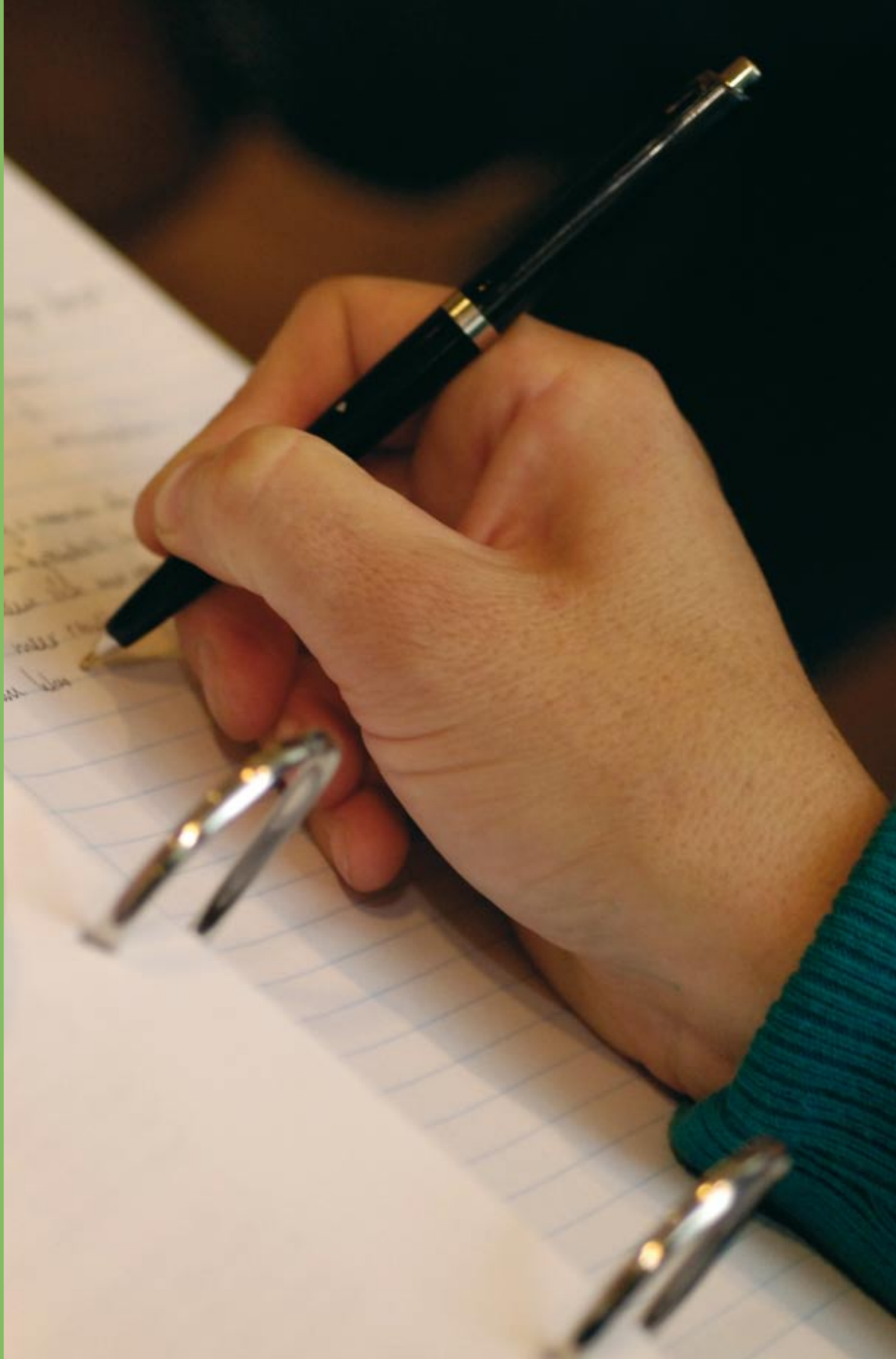
Opdracht LPBO

Op 29 maart 2005 heeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) geïnstalleerd. De oprichting van het LPBO is een uitvloeisel van de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) die in de zomer van 2004 in het Staatsblad is gepubliceerd.

Het landelijk platform heeft de opdracht om vast te stellen welke onderwijsberoepen te onderscheiden zijn, welke competentieprofielen daarbij horen en voor welke onderwijsberoepen bekwaamheidseisen zouden moeten worden vastgelegd. Daarvoor geeft het anderen opdracht tot het ontwikkelen van competentieprofielen en ontwikkelt het voorstellen om de legitimiteit van competentieprofielen en bekwaamheidseisen te toetsen. Tevens is het platform verantwoordelijk voor de periodieke herijking van vastgestelde bekwaamheidseisen voor alle onderwijsberoepen. Tot slot heeft het LPBO de opdracht om op verzoek van de minister bij voorrang uitspraken te doen over actuele onderwerpen met betrekking tot onderwijsberoepen, de competentieprofielen en bekwaamheidseisen.

In mei 2005 heeft de minister van OCW het LPBO verzocht om in 2006 de volgende vraag te beantwoorden:

Wat is de behoefte aan educatieve masters in het primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie?



Opbouw rapport

Deze rapportage is als volgt opgebouwd.

Allereerst wordt de procedure geschetst die gehanteerd is bij de totstandkoming van het antwoord op de vraag van de minister.

Vervolgens worden de context en achtergrond van de vraag geschetst. Wat is een educatieve master? Aan welke kenmerken moet een masteropleiding voldoen en hoe is deze ingebed in de structuur van het Nederlandse hoger onderwijs? Er volgt een korte uiteenzetting van de wijze waarop het LPBO de vraag naar de behoefte aan educatieve masteropleidingen interpreteert. Ook wordt een beschrijving gegeven van de bestaande opleidingsinfrastructuur voor leraren in Nederland, met de nadruk op het post-initiële aanbod.

Hierna volgen drie hoofdstukken die ieder vanuit een eigen invalshoek informatie aandragen voor het antwoord op de vraag van de minister: een verkenning van de literatuur, de mening van respondenten uit de beroepspraktijk en de visie van het LPBO.

Vanuit de literatuur worden de ontwikkelingen geschetst die invloed hebben op scholen en daarmee op de behoefte aan masteropleidingen.

De beroepspraktijk komt aan het woord met uitspraken en argumenten van respondenten uit de verschillende sectoren over de behoefte aan educatieve masteropleidingen.

Het LPBO reflecteert vervolgens op de belangrijkste bevindingen die uit de literatuur en de beroepspraktijk naar voren zijn gekomen. Deze reflectie wordt gestuurd door een eigen perspectief op het behoeftevraagstuk.

Tot slot komen de criteria aan de orde die het LPBO van belang acht bij de weging en verwerking van alle verschillende zienswijzen en bevindingen die in deze rapportage aan de orde zijn gesteld. Op basis hiervan geeft het LPBO antwoord op de vraag van de minister.

Procedure

Bij het voorbereiden van een antwoord op een vraag van de minister hanteert het LPBO de volgende procedure:

- 1 Er wordt een opdracht geformuleerd voor een verkennende studie.
- 2 Het LPBO voert deze verkennende studie bij voorkeur zelf uit. Zonodig wordt daar een extern onderzoeksbureau bij ingeschakeld.
- 3 Op basis van de resultaten van de verkennende studie wordt een onderzoeksopdracht geformuleerd.
- 4 Het LPBO vraagt bij drie externe onderzoeksbureaus offertes aan.
Op grond van inhoudelijke afwegingen wordt gekozen voor de offerte met de best passende aanpak; in deze afweging speelt het criterium van onafhankelijkheid een belangrijke rol.
Vervolgens wordt de onderzoeksopdracht uitgezet.
- 5 Het LPBO stelt een begeleidingscommissie samen.
- 6 De onderzoeksresultaten worden besproken tijdens een werkconferentie.
- 7 Op basis van de verkennende studie, het onderzoeksrapport en de werkconferentie wordt een conceptantwoord geformuleerd.
- 8 Het LPBO stelt het antwoord op de vraag vast.
- 9 Het LPBO presenteert de bevindingen aan de minister van OCW.

De kern van de procedure bestaat uit het gericht en zorgvuldig verzamelen van informatie. Op basis daarvan neemt het LPBO een onderbouwd standpunt in over de vraag van de minister. Het standpunt en de onderbouwing van dit standpunt vormen samen de kern van het antwoord.

Bij de informatieverzameling is gebruik gemaakt van drie bronnen, die elkaar enerzijds aanvullen en anderzijds op elkaar voortbouwen.

Verkennende studie

Een eerste bron van informatie vormt de verkennende studie. Deze verkenning beschrijft de stand van zaken rond educatieve masteropleidingen in Nederland (de verkennende studie *De behoefte aan masters of education: vraagverkenning en contextanalyse* is beschikbaar via de website www.lpbo.nl). Er is gezocht naar een antwoord op een aantal vragen die in drie categorieën zijn onderverdeeld:

- het aanbod aan educatieve masteropleidingen in Nederland in 2005;
- de belangstelling voor educatieve masteropleidingen;
- de kwaliteitseisen, randvoorwaarden en inbedding van educatieve masteropleidingen binnen de bestaande opleidingsstructuur in Nederland.

Om deze vragen te beantwoorden is een literatuurstudie verricht, zijn gesprekken gevoerd met deskundigen en zijn telefonische gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van alle hogescholen met een educatieve sector in Nederland.

De verkennende studie levert een overzicht op van de situering van de educatieve masteropleiding binnen de Bachelor-Masterstructuur in het hoger onderwijs en van het bestaande aanbod aan educatieve masteropleidingen aan hogescholen in Nederland (in 2005). Daarnaast geeft de studie inzicht in kenmerken van educatieve masteropleidingen.

De verkennende studie laat tevens zien dat de vraag naar de behoefte aan educatieve masteropleidingen een nieuwe vraag is, die op grond van de verzamelde informatie nog niet beantwoord kan worden. Er is nauwelijks zicht op de daadwerkelijke behoefte vanuit het onderwijsveld of op de belangstelling van leraren voor educatieve masteropleidingen. Het bestaande aanbod aan educatieve masters is tot stand gekomen op basis van omzetting van een aantal bestaande (voortgezette) opleidingen naar masteropleidingen en berust met name op ervaringen, opvattingen en inschattingen van verschillende actoren (uit de beleidscontext en uit de hogescholen) over vermeende behoeften.

Veel betrokkenen zijn van mening dat er een nauwe samenhang is tussen de behoefte aan educatieve masters en de condities waaronder deze worden aangeboden (bekostiging, facilitering, studeerbaarheid). Dit betekent dat de behoeftevraag niet onafhankelijk van de condities voor deelname kan worden gesteld, omdat condities de behoefte mede beïnvloeden.

Op grond van de verkennende studie heeft het LPBO een aantal onderzoeksvragen geformuleerd, waarmee meer zicht wordt verkregen op de daadwerkelijke behoefte aan educatieve masteropleidingen vanuit het onderwijsveld en op de condities die daarbij als randvoorwaardelijk worden beschouwd. De onderzoeksvragen zijn zodanig opgesteld dat wordt verhelderd of de behoefte kan worden gelegitimeerd vanuit maatschappelijke, onderwijskundige en schoolorganisatorische ontwikkelingen.

Onderzoeksrapport

In opdracht van het LPBO start een onderzoeksbureau in samenwerking met een universiteit in februari 2006 met het onderzoek. De onderzoekers raadplegen in twee ronden tientallen leraren, schoolleiders en experts.

In de eerste ronde wordt een analysekader (zie de bijlage) ontwikkeld, waarmee de behoefte aan educatieve masteropleidingen getoetst kan worden. Daartoe worden 21 respondenten afkomstig uit het PO, SO, VO, BVE en twee experts geraadpleegd. De resultaten uit deze bevraging leiden tot het analysekader waarin het niveau, het streefbeeld, de inhoud, de vormgeving en de condities van educatieve masteropleidingen staan beschreven.

In de tweede ronde wordt dit analysekader voorgelegd aan 26 nieuwe respondenten uit de verschillende onderwijssectoren en aan drie experts. Via interviews becommentariëren zij de verschillende onderdelen en kenmerken in het analysekader. De resultaten van de interviews worden per sector bij elkaar gebracht, wat leidt tot een overzicht van de opvattingen van respondenten over de relevantie, adequaatheid en compleetheid van het analysekader per sector.

Deze overzichten geven ook een beeld van de mogelijke behoefte en de verwachte vraag naar educatieve masteropleidingen per sector. Daarnaast geeft het onderzoek inzicht in de aard van de kenmerken die respondenten wenselijk vinden en welke condities voor deelname aan masteropleidingen zij belangrijk vinden.

Het onderzoeksrapport *Opleiden tot masterniveau? De behoefte aan educatieve masteropleidingen in de sectoren PO, SO, VO en BVE* is beschikbaar via de website www.lpbo.nl.

Werkconferentie

Een derde bron van informatie bestaat uit de bevindingen van de werkconferentie. Het doel van de werkconferentie is duidelijk te krijgen hoeveel draagvlak er is voor de argumenten en conclusies uit het onderzoek. Voor de werkconferentie worden verschillende groepen deelnemers uitgenodigd: zeven leraren, twee directeuren, twee stafmedewerkers (allen werkzaam binnen het onderwijs) en drie andere experts werkzaam buiten het onderwijs. Zij krijgen een aantal vragen voorgelegd waarin deelresultaten uit het onderzoek ter discussie worden gesteld. Het *Verslag werkconferentie Educatieve Masters* is te vinden op www.lpbo.nl.



Context en achtergrond

In de beschrijving van de context en achtergrond komen de volgende drie onderwerpen aan de orde. Allereerst wordt een schets gegeven van de inbedding van een masteropleiding in het hoger onderwijs en van de kenmerken van een educatieve masteropleiding. Dan volgt een nadere toelichting bij de interpretatie van de vraag van de minister. Dit hoofdstuk besluit met een beschrijving van de bestaande opleidingsinfrastructuur voor leraren.

De (educatieve) masteropleiding in het hoger onderwijs

Sinds september 2002 bestaat in het Nederlandse hoger onderwijs de Bachelor-Masterstructuur (BaMa-structuur). De BaMa-structuur houdt in dat in het hoger onderwijs bachelor- en masteropleidingen worden onderscheiden. De bacheloropleiding volgt op een vooropleiding in het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (bacheloropleiding aan een universiteit) of op een vooropleiding in het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs, het Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs of het middelbaar beroepsonderwijs (bachelor aan een HBO-instelling). Na de bacheloropleiding kan men een masteropleiding volgen.

Aanleiding tot invoering van de BaMa-structuur is de Verklaring van Bologna. In die verklaring hebben Europese landen met elkaar afgesproken het hoger onderwijs om te zetten in een model met twee cycli: een bachelor en een master. De Verklaring van Bologna moet in de periode tot 2009 leiden tot onderling (internationaal) vergelijkbare diploma's in het hoger onderwijs waarbij de eindniveaus van opleidingen gelijk zijn.

Tegelijkertijd met de invoering van de BaMa-structuur is accreditatie ingevoerd in het hoger onderwijs. De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) heeft, in navolging van de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW), de taak om alle bestaande opleidingen in het hoger onderwijs te accrediteren en nieuwe opleidingen (die nog niet zijn opgenomen in het Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs) in het hoger onderwijs te toetsen. De accreditatie moet ertoe leiden dat alle bachelor- en masteropleidingen aan een bepaalde basiskwaliteit voldoen. Bij de toets nieuwe opleidingen toetst de NVAO of het daadwerkelijk om een nieuwe opleiding gaat.

Accreditatie en toetsing vinden plaats aan de hand van vastgestelde beoordelingskaders en criteria. Deze accreditatiekaders zijn vrij uitgebreid. De belangrijkste criteria voor accreditatie van masteropleidingen zijn (Dittrich 2005):

- het programma is voldoende verdiepend ten opzichte van een voorafgaande bachelor;
- er worden minimaal 60 European Creditpoint Transfer System (ECTS) punten in het programma aangeboden (dit komt overeen met één jaar voltijds studeren);
- de docenten hebben voldoende theoretische kennis en praktijkkennis op masterniveau;
- het programma is samenhangend en kent een opbouw die leidt tot een kwalificatie op masterniveau;
- de studenten verrichten een serieuze studie-inspanning. Er is voldoende contact tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling.

In Nederland is, in tegenstelling tot de meeste andere Europese landen, sprake van een binair stelsel van hoger onderwijs. Er worden namelijk twee typen hoger onderwijs onderscheiden: hoger beroepsonderwijs (HBO) en wetenschap-

pelijk onderwijs (WO). Beide typen worden door verschillende instellingen aangeboden; hogescholen verzorgen hoger beroepsonderwijs en universiteiten verzorgen het wetenschappelijk onderwijs.

Beide typen onderwijs kennen een andere oriëntatie. Volgens de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) verzorgt het HBO onderwijs dat is gericht op de overdracht van theoretische kennis en op de ontwikkeling van vaardigheden in nauwe aansluiting op de beroepspraktijk. Het bereidt voor op zelfstandige beroepsuitoefening op het niveau van uitvoerend professional binnen een bepaald beroepsdomein. Het wetenschappelijk onderwijs leidt studenten op binnen een bepaalde wetenschappelijke discipline. Het onderwijs is volgens de WHW gericht op de voorbereiding tot zelfstandige beoefening van de wetenschap of de beroepsmatige toepassing van wetenschappelijke kennis.

In Nederland heeft het binaire stelsel tot gevolg dat zowel HBO-instellingen als universiteiten opleiden voor bachelor- en mastergraden. Studenten ontvangen de graad van bachelor als ze een bacheloropleiding in het HBO (vierjarig) of in het WO (driejarig) met succes afsluiten. De graad van master kan op verschillende manieren worden behaald: er zijn HBO-masteropleidingen, WO-masteropleidingen en post-initiële masteropleidingen. Deze worden aangeboden door verschillende instellingen.

WO-instellingen kunnen WO-masteropleidingen en post-initiële masteropleidingen aanbieden voorzover aan deze opleidingen accreditatie is verleend of voor zover die opleidingen de toets nieuwe opleiding met positief gevolg hebben afgelegd. De WO-masteropleidingen die hieraan voldoen en die tot het initieel onderwijs kunnen worden gerekend, worden bekostigd door de overheid. Ook HBO-instellingen en andere instellingen kunnen (post-initiële) masteropleidingen aanbieden, voorzover die opleidingen accreditatie is verleend of de toets nieuwe opleiding met positief gevolg hebben ondergaan. Van bekostiging van deze masteropleidingen door de overheid is (doorgaans) geen sprake.

Professional master

Masteropleidingen die door hogescholen worden aangeboden of post-initiële masteropleidingen (die door vele verschillende instellingen kunnen worden aangeboden, zoals particuliere opleidingsinstituten en business schools), worden ook wel aangeduid als professional master. Zo wordt het verschil met de WO-masteropleidingen aangeduid.

Een ander verschil met WO-masteropleidingen is dat professional masteropleidingen, zoals gezegd, in de regel niet worden bekostigd door de overheid. Een uitzondering hierop is mogelijk indien een opleiding een aantoonbare maatschappelijke behoefte vervult en van belang is voor de instandhouding van een doelmatig onderwijsaanbod.

De overheid heeft bij de invoering van de BaMa-structuur een overgangsregeling getroffen voor een aantal voormalige voortgezette HBO-opleidingen die door hogescholen werden aangeboden:

- de lerarenopleidingen speciaal onderwijs;
- de voortgezette kunstopleidingen;
- de voortgezette opleidingen bouwkunst;
- de opleidingen tot leraar voortgezet onderwijs van de eerstegraad in algemene vakken;
- de hogere kaderopleiding pedagogiek.

Deze opleidingen hebben de mogelijkheid gekregen zich te ontwikkelen tot volwaardige professional masteropleidingen. Wanneer zij voldoen aan de accreditatievoorwaarden, zullen zij worden aangemerkt als professional master en door de overheid worden bekostigd.

Het fenomeen van de professional master is niet onomstreden. Zowel in Nederland als daarbuiten woedt een discussie over het bestaansrecht van professional masters. In Nederland gaat de discussie niet alleen over de titulatuur die aan het afsluiten van een professional master verbonden moet worden, maar ook over de vormgevingskenmerken, de instroomeisen en de wenselijke inhoud en breedte van het programma. Vanuit het buitenland klinkt kritiek op het Nederlandse binaire stelsel. Die kritiek betreft vooral het in stand houden van het onderscheid tussen academische en professionele masters.

Masterniveau

Het gevolg van de invoering van de Bachelor-Masterstructuur is dat er in Europees verband eisen worden gesteld aan de eindtermen en het gewenste uitstroomniveau van beide opleidingen: de zogenaamde Dublin-descriptoren. Zowel professional masteropleidingen als WO-masteropleidingen moeten voldoen aan deze Dublindescriptoren. Dat wil zeggen dat beide typen masteropleidingen opleiden voor eenzelfde niveau, waarbij verschillen naar doelen, inhoud en vormgeving van de curricula en kwaliteiten van docenten zijn toegestaan.

Voor het masterniveau gelden de volgende Dublindescriptoren (Brussee et al. 2005, p. 117-118):

Kennis en inzicht: heeft aantoonbare kennis en inzicht, gebaseerd op de kennis en het inzicht van Bachelor en die deze overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis of een kans bieden om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën, vaak in onderzoeksverband.

Toepassen kennis en inzicht: is in staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan.

Oordeelsvorming: is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen.

Communicatie: is in staat om informatie, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten of niet-specialisten.

Leervaardigheden: bezit de leervaardigheden die hem of haar in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter.

Interpretatie van de vraag

De vraag van de minister van OCW naar de behoefte aan educatieve masters is een vraag naar de behoefte aan professional masteropleidingen binnen het educatieve domein. De minister wil inzicht in de aard en omvang van de behoefte van het werkveld aan een opleidingsvoorziening die hoger is dan het bachelorniveau en die een andere inhoud heeft dan het huidige aanbod aan WO- en HBO-masteropleidingen.

De term educatieve masteropleiding is niet eenduidig. Volgens de WHW is een educatieve masteropleiding een opleiding tot leraar voortgezet onderwijs van de eerstegraad in vakken van het voortgezet onderwijs. De vraag van de minister naar educatieve masteropleidingen vereist een bredere opvatting van het begrip educatieve master. De vraag van de minister is een vraag naar de behoefte van het onderwijsveld aan opleidingen voor leraren op het niveau van een professional master. Vanuit deze vraag heeft het LPBO de term educatieve master opgevat als algemene term voor masteropleidingen voor leraren.

De minister vraagt het LPBO nadrukkelijk om de vraagkant in beeld te brengen, en om uit te zoeken wat scholen, leraren en schoolleiders willen als het professional masteropleidingen voor leraren betreft. Het gaat dus om het in kaart brengen van de behoefte, gerelateerd aan de functie van leraren in de verschillende sectoren. Het LPBO interpreteert deze vraag zodanig dat niet alleen aard en omvang van de behoeften van leraren moeten worden bevraagd. De vraag impliceert ook dat de behoefte naar het specifieke niveau én naar de specifieke vorm, die eigen is aan masteropleidingen, moet worden gepeild.

De bestaande opleidingsinfrastructuur

De bestaande opleidingsinfrastructuur voor leraren is als volgt:

- initiële lerarenopleidingen op bachelor- en masterniveau;
- educatieve masteropleidingen (waaronder drie typen voormalige voortgezette opleidingen die vallen onder de overgangsregeling zoals bij de invoering van de BaMa-structuur is opgesteld);
- post-HBO opleidingen;
- postacademische en postdoctorale opleidingen;
- wetenschappelijke en professional masteropleidingen buiten het educatieve domein;
- nascholing.

Initiële bachelor- en masteropleidingen

Hogescholen en universiteiten bieden allebei lerarenopleidingen aan. Hogescholen leiden leraren op voor het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en de beroeps- en volwasseneneducatie en voor het voorbereidend hoger onderwijs. De opleiding leidt op tot bachelor of master. Universitaire lerarenopleidingen leiden op voor het voorbereidend hoger onderwijs en kunnen worden gevolgd na een universitaire bachelor- of masteropleiding die relevant is voor het betrokken schoolvak.

De meeste bachelor- en masteropleidingen kunnen in voltijd of deeltijd worden gevolgd. Daarnaast bestaan duale varianten en verkorte opleidingen voor zij-instromers.

Educatieve masteropleidingen

Op dit moment zijn er drie typen educatieve masters. Deze komen voort uit de voormalige Voortgezette Opleidingen van HBO-instellingen, waarvoor binnen de WHW een overgangsregeling is getroffen. Er zijn nu (2006) drie Voortgezette Opleidingen geaccrediteerd die als bekostigde masteropleiding worden aangeboden:

- *master of Education* (voormalige Voortgezette Lerarenopleiding Algemene Vakken). Dit is een opleiding waarin een eerstegraads onderwijsbevoegdheid in een schoolvak wordt behaald. Het programma van de master is erop gericht dat studenten kennis verwerven over het vakgebied en daarnaast communicatieve, didactische en onderwijskundige kennis en vaardigheden verwerven om de vakkennis te kunnen overdragen aan leerlingen;
- *master of Education in Special Educational Needs*. Dit is de voormalige Voortgezette Opleiding Speciale Onderwijszorg. Deze master leidt op voor specifieke expertise die nodig is binnen het speciaal onderwijs. Uitstroomprofielen betreffen onderwijsleerproblemen, gedragsproblemen, handicaps en beperkingen en de educatieve zorgstructuur;
- *master of Education in Pedagogical Studies*. Dit is de voormalige Hogere Kaderopleiding Pedagogiek. Deze master is gericht op het opleiden tot zelfstandig functionerend pedagoog, tot professional in hogere kaderfuncties op orthopedagogisch, onderwijskundig of sociaalpedagogisch terrein.

Masteropleidingen in de educatieve sector

Er bestaan masteropleidingen op het terrein van management die onder verschillende namen worden aangeboden: Master of Leadership in Education, Master of Management in Education, Master in Educational Leadership en MBA in Management of Education. Deze masters worden niet door de overheid bekostigd.

Post-HBO opleidingen

Post-hoger beroepsonderwijs is bedoeld voor mensen met een HBO- of universitaire vooropleiding. De kwaliteit van een groot aantal post-HBO opleidingen wordt sinds enkele jaren getoetst en gecertificeerd door de Stichting Post-HBO.

Hogescholen kennen een groot aanbod aan post-HBO opleidingen. Voor docenten in het primair en voortgezet onderwijs zijn er bijvoorbeeld post-HBO opleidingen iCoach, internationaliseren met ICT, docent Nederlands als tweede taal, speciale onderwijszorg en coaching en supervisie in het onderwijs.

Een landelijk overzicht van post-HBO opleidingen is beschikbaar via een website (www.millian.nl), maar er is geen specifiek overzicht van relevante opleidingen voor leraren.

Een uitzondering hierop vormt het landelijk stelsel van post-HBO opleidingen dat de gezamenlijke lerarenopleidingen basisonderwijs aanbieden. Dit aanbod betreft opleidingen voor leraren primair onderwijs met een specifieke taak of functie (gebaseerd op een eigen taak- of functieprofiel) of opleidingen voor groepsleraren met een specifiek eindniveau. Het betreft de volgende opleidingen (bron: www.paboweb.nl):

- coördinator taal;
- coördinator rekenen;
- vakspecialist muziek;
- opleiding voor de volledige bevoegdheid bewegingsonderwijs;
- leraar onderwijskansen;
- onderwijskundig coördinator techniek.

Postacademische en postdoctorale opleidingen

Het postacademisch onderwijs (PAO) omvat vaak een modulaire cursusopzet met een open inschrijving voor deelnemers met een opleiding op HBO- of universitair niveau. Deze cursussen worden aangeboden door universiteiten en particuliere instellingen en maken vaak deel uit van reguliere opleidingstrajecten. De inhoud van de cursus bevat specifieke onderwerpen met informatie over nieuwe concepten en ontwikkelingen. De cursussen kennen een kort en flexibel karakter en worden meestal afgesloten met een certificaat.

Postdoctorale opleidingen zijn vooral bestemd voor mensen met een universitaire vooropleiding, hoewel steeds meer postdoctorale opleidingen ook openstaan voor HBO-opgeleiden. Universiteiten en daaraan gelieerde instituten bieden de postdoctorale opleidingen aan. De opleidingen zijn voornamelijk bedoeld om kennis en inzicht van de deelnemers te vergroten en het perspectief te verruimen. Diplomerings vindt plaats door de Nederlandse universiteiten, in een enkel geval door een buitenlandse universiteit (bron: www.mastermeetings.nl/postdoct-hboopleidingen.php).

Niet-educatieve masteropleidingen

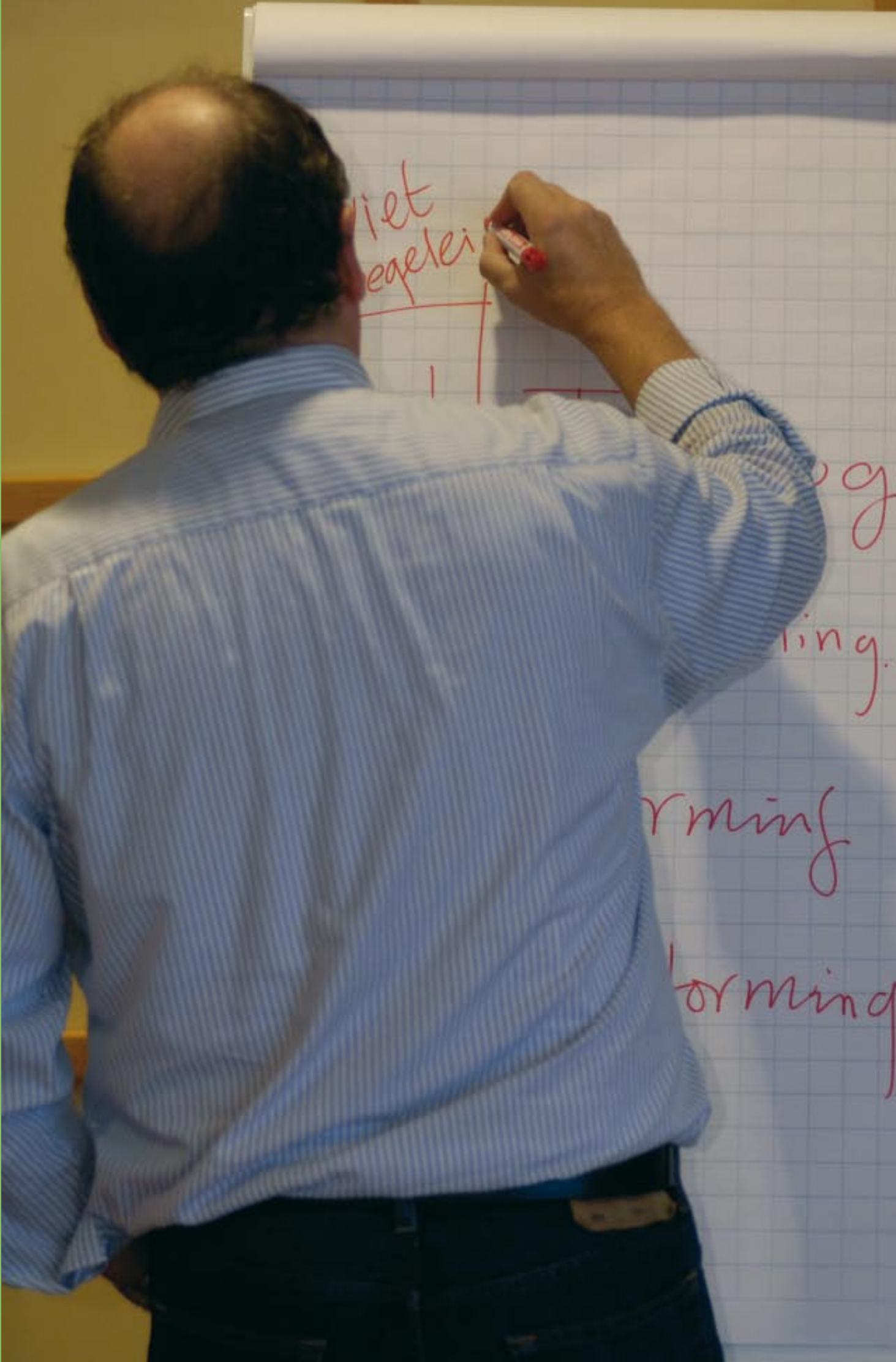
Met de invoering van de BaMa-structuur is het aanbod van erkende en bekostigde masteropleidingen flink toegenomen, omdat universiteiten hun bestaande doctoraalprogramma's moesten herontwerpen naar één- of tweejarige masteropleidingen. Veel van deze masteropleidingen worden tevens in deeltijd aangeboden, zodat hiermee het aanbod ook toegankelijk is voor deelnemers die vanwege andere verplichtingen niet voltijds kunnen studeren. Momenteel zijn er in Nederland meer dan tweehonderd masteropleidingen (bron: www.mastermeetings.nl), en dat aantal groeit nog steeds. Daarnaast zijn vele hogescholen, maar ook particuliere instellingen, gestart met het ontwikkelen van professional masteropleidingen en ook dit aanbod zal naar verwachting toenemen.

Het aanbod aan niet-educatieve masteropleidingen is enorm en weinig overzichtelijk, omdat veel masteropleidingen ook nog in verschillende varianten worden aangeboden. Voor leraren zijn vooral masteropleidingen op het domein van onderwijskunde, pedagogiek en management interessant, hoewel de meeste van deze opleidingen niet specifiek zijn toegespitst op het leraarsberoep. Meerdere universiteiten en hogescholen bieden dergelijke masteropleidingen aan (www.millian.nl).

Nascholing

Er is een groot aantal instellingen dat nascholing voor leraren verzorgt. Alle lerarenopleidingen voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en de universitaire lerarenopleidingen hebben een nascholingsaanbod. Ook de Landelijke Pedagogische Centra, schoolbegeleidingsdiensten, vakbonden, besturenorganisaties, beroepsorganisaties en particuliere instituten bieden vormen van nascholing. Regionale Expertisecentra (REC's) hebben een eigen aanbod, terwijl een aantal scholen is gestart met het ontwikkelen van een interne opleidingsafdeling die nascholing voor de eigen docenten uitvoert en dit aanbod ook op de markt brengt.

Het aanbod bestaat uit cursussen, workshops, studiedagen, coaching en begeleiding en is groot en onoverzichtelijk. Er bestaat een enorme variatie aan inhoud, werkvormen en doelen. Van het totale aanbod is geen integraal overzicht beschikbaar.



Literatuurstudie naar relevante ontwikkelingen

In dit hoofdstuk worden de resultaten van een literatuurstudie besproken. Verschillende typen ontwikkelingen kunnen worden onderscheiden: maatschappelijke ontwikkelingen, onderwijskundige ontwikkelingen, school-organisatorische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het leraarsberoep.

Maatschappelijke ontwikkelingen

Maatschappelijk gezien zijn er belangrijke ontwikkelingen die alle sectoren van het onderwijs beïnvloeden en leiden tot nieuwe taken voor scholen:

- de groei naar een kenniseconomie;
- het belang van sociale cohesie;
- de individualisering van de samenleving;
- internationalisering;
- informatisering van de maatschappij;
- toename aan diversiteit;
- veranderde besturingswijze;
- tekorten op de onderwijsarbeidsmarkt.

De groei naar een kenniseconomie

Onze economie groeit toe naar een kenniseconomie, waarin kennis enerzijds de belangrijkste productiefactor is en anderzijds het belangrijkste onderscheidende kenmerk van de arbeidskrachten. De groei naar een kenniseconomie wordt als noodzakelijk beschouwd vanwege de globalisering van de economie en de toenemende concurrentie vanuit Oost-Europa, Azië en Zuid-Amerika (Inspectie van het Onderwijs 2005). Een kenniseconomie vraagt om een innovatieve burger die in staat is om vernieuwende oplossingen te vinden voor steeds weer andere vraagstukken: dit betekent dat vooral creativiteit en innovatiekracht worden gevraagd (Innovatieplatform 2006). In de voorbereiding van leerlingen tot toekomstig arbeidspotentieel ligt hier een belangrijke taak voor het onderwijs en het onderwijspersoneel (Cornet et al. 2006; Onderwijsraad 2006a).

De Nederlandse overheid heeft de ambitie om zich in 2010 met de Europese top te kunnen meten (Onderwijsraad 2006b) en heeft daartoe twee hoofddoelen opgesteld: 1) een verhoging van het algemene onderwijspeil van de bevolking en 2) het leveren van een bijdrage aan de sociale cohesie van de samenleving.

Een verhoging van het algemene onderwijspeil betekent investeren in het opleidingsniveau van de bevolking en gerichte stimulering van deelname aan onderwijs en scholing. Het onderwijs staat voor de taak zoveel mogelijk mensen tot het hoogst mogelijke niveau op te leiden. Naast het maximaal benutten en ontwikkelen van talenten, betekent dit ook een verhoging van de instroom in het hoger onderwijs: meer leerlingen zullen vanuit het middelbare beroeps-onderwijs moeten doorstromen naar het HBO en WO, omdat de instroom vanuit het voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs niet voldoende groot is. Om verhoging van deze instroom en maximale participatie aan onderwijs te bereiken, is een goede sociale integratie van alle burgers in de samenleving noodzakelijk.

Het belang van sociale cohesie

De zorg om de diversiteit in de samenleving leidt tot een grotere roep om versterking van de sociale cohesie binnen onze samenleving. Er is sprake van een sterke sociale cohesie indien een groot aantal mensen en groepen in de samenleving is geïntegreerd, daarin participeert en zich bij de samenleving betrokken voelt. De socialiserende taak van de school wordt steeds belangrijker. Dat blijkt bijvoorbeeld ook uit de nieuwe wettelijke bepaling (februari 2006) waarin de bijdrage van het onderwijs aan de sociale integratie is vastgelegd in de sectorwetten voor primair en voortgezet onderwijs en de expertisecentra.

Het onderwijs moet aandacht besteden aan de overdracht van waarden en normen, samenleven in een pluri-forme samenleving, de kennis van andere culturen, ontwikkeling tot volwaardig burgerschap en het verwerven van sociale competenties door leerlingen (Inspectie van het Onderwijs 2005; Onderwijsraad 2006b; Bronneman-Helmers 2004). Daartoe zullen scholen goede relaties moeten aanknopen en onderhouden met hun omgeving, die zowel uit ouders bestaat als uit gemeenten, instellingen voor vervolgonderwijs, jeugdzorg en het lokale bedrijfsleven.

De individualisering van de samenleving

In onze maatschappij voltrekt zich een individualiseringsproces dat gepaard gaat met een afgenomen betekenis van sociale verbanden en sociale controle (Schnabel 2004). Dat proces heeft op veel fronten grote gevolgen voor de Nederlandse samenleving. "Individualisering wordt als maatschappelijk proces zichtbaar in de verzelfstandiging van mensen ten opzichte van elkaar. Dat betekent ook dat mensen op steeds meer terreinen van het leven keuzes kunnen maken die relatief los staan van de keuzes van andere mensen, zelfs van wie hun het meest nabij is, maar ook relatief los van eerder of elders gemaakte eigen keuzes" (Schnabel 2004, p. 11). Individuele burgers kunnen (en moeten) binnen steeds meer levensdomeinen hun eigen keuzes maken. Er wordt een groot beroep gedaan op hun eigen verantwoordelijkheid en op hun vermogen zelf keuzes te maken.

Het onderwijs heeft zich in de laatste tientallen jaren aangepast aan het individualiseringsproces (Bronneman-Helmers 2004). Zo is er binnen alle onderwijssectoren aandacht voor niveaudifferentiatie en maatwerk (Vermeulen 2005). Ook wordt binnen de pedagogisch-didactische aanpak meer ruimte geschapen voor individuele voorkeuren en voor aansluiting bij de belevingswereld, interesses en motivatie van individuele leerlingen. In het middelbaar beroepsonderwijs is een voorzichtige start gemaakt met het aanleren van loopbaancompetenties, om leerlingen voor te bereiden op het vormgeven aan de eigen loopbaan.

Individualisering leidt ook tot een toename aan sociaal-culturele verscheidenheid, doordat het ruimte biedt aan verschillende leefstijlen en subculturen, waaronder een verscheidenheid aan jeugdculturen. Het onderwijs staat daarmee blijvend voor de taak om met deze toenemende culturele verscheidenheid om te gaan.

Internationalisering

Nederland is in meerdere opzichten een steeds internationaler wordende samenleving (Onderwijsraad 2006b). Ten eerste internationaliseren arbeids-, handels- en afzetmarkten: veel producten worden verspreid over de wereld geproduceerd en bepaalde arbeid wordt verplaatst naar zogenaamde lagelonenlanden. Dit geldt niet alleen voor industriële arbeid, maar in toenemende mate ook voor bijvoorbeeld de transportsector, de financiële dienstverlening en ICT-dienstverlening.

Ten tweede krijgen steeds meer burgers te maken met buitenlandse ideeën, denkpatronen en handelwijzen (Onderwijsraad 2005a). Dit is de sociaal-culturele kant van internationalisering.

Zowel vanuit economisch als sociaal-cultureel oogpunt is het verder internationaliseren van het onderwijs noodzakelijk. De toekomstige beroepsbevolking moet zowel over internationale kennis en vaardigheden als over culturele kennis en vaardigheden beschikken. Daarmee leidt internationalisering tot nieuwe inhoud die via het onderwijs moeten worden overgedragen. Het gaat dan vooral om inhoud met betrekking tot internationale ontwikkelingen, talenkennis, kennis en begrip van andere landen en culturen, geschiedenis en migratie (Onderwijsraad 2005a).

Internationalisering heeft ook gevolgen voor kwalificatie-eisen op de arbeidsmarkt. Omdat een verschuiving optreedt van een industriële naar een dienstenmaatschappij, worden goede omgangsvormen en communicatieve vaardigheden (sociale competenties) steeds belangrijker (Bronneman-Helmers 2004). Ook vanuit het oogpunt van internationalisering wordt dus meer nadruk gelegd op de socialiserende taak van het onderwijs.

Informatisering van de maatschappij

Een andere invloedrijke maatschappelijke ontwikkeling is de ontwikkeling naar een complexe informatiesamenleving. Door de mogelijkheden van ICT is de digitalisering van informatie enorm toegenomen. Het betreft hier niet alleen geschreven informatie, maar het gehele spectrum aan digitale media: tekst, fotografie, muziek, film en games (Van Veen et al. 2005). De totale hoeveelheid informatie is toegenomen en voor velen sneller en makkelijker beschikbaar.

De school zal aandacht aan de nieuwe media moeten besteden, mede omdat leerlingen voorlopers zijn in het gebruik hiervan (Boschma & Groen 2006). Daarnaast staat de school voor de taak leerlingen voor te bereiden op het goed functioneren binnen deze informatiesamenleving. In een dergelijke samenleving wordt voortdurend een beroep gedaan op het vermogen om problemen op te lossen en hierbij informatie te zoeken, te vinden en te gebruiken. Om dit vermogen te ontwikkelen zullen zowel leerlingen als docenten over informatievaardigheden moeten beschikken.

Toename aan diversiteit

Migratiestromen hebben van Nederland een multi-etnisch land gemaakt, waarin een groot aantal groepen woont van verschillende etnische en religieuze afkomst. Migratie in combinatie met de ontwikkeling van het aantal geboorten heeft geleid tot ingrijpende veranderingen in de omvang en samenstelling van de leerlingenpopulatie. Momenteel is een kwart van de basisschoolleerlingen afkomstig uit een laaggeschoold allochtoon of autochtoon milieu (Bronneman-Helmers 2004). Dit is een urgent probleem omdat tegelijkertijd de talenten van kinderen uit lagere en middelbare sociale milieus onderbenut lijken (Onderwijsraad 2006b).

Een groot deel van de allochtone leerlingen begint de schoolloopbaan met een achterstand in het Nederlands; deze achterstand wordt maar moeizaam ingelopen. Ondanks de hogere doorstroom naar HAVO en VWO zijn allochtone leerlingen oververtegenwoordigd in de lagere schooltypen, terwijl het aandeel voortijdig schoolverlaters onder allochtone leerlingen aanmerkelijk hoger is dan onder autochtone leerlingen (www.minocw.nl/documenten/22992.pdf).

Als gevolg van deze ontwikkelingen wordt de leerlingenpopulatie in alle sectoren in toenemende mate gekenmerkt door etnische, culturele en sociale verscheidenheid. Deze diversiteit wordt nog versterkt door het beleid rondom zorgleerlingen zoals het programma Weer Samen naar School en de operatie Herijking Leerlingenzorg (www.passendonderwijs.nl en <http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl>). Het beleid is er op gericht om zorgleer-

lingen zoveel mogelijk onder te brengen in het reguliere onderwijs. Er zijn binnen scholen dus ook competenties nodig voor de omgang met leerlingen met beperkingen of gedragsproblemen. Daar komt bij dat het aantal leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs, praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs met 35% is toegenomen in de jaren '90. Volgens de Inspectie van het Onderwijs neemt in alle onderwijssectoren het aantal leerlingen toe dat extra zorg en begeleiding nodig heeft (Inspectie van het Onderwijs 2005).

Scholen staan voor de opgave om aan deze diversiteit op een zodanige manier tegemoet te komen dat de talenten van alle leerlingen zoveel mogelijk worden benut. Daarnaast krijgen scholen vanaf 2010 te maken met een 'zorgplicht': zij hebben dan de verantwoordelijkheid iedere aangemelde leerling een passend onderwijsarrangement te bieden (www.minocw.nl/persberichten/9695).

Veranderde besturingswijze

De bestuurlijke verhouding tussen overheid en instellingen verandert (Bronneman-Helmerts 2004). De overheid is 'betrokken op afstand'. Voor het onderwijs staat die besturingsfilosofie verwoord in de beleidsnotitie *Governance* (Ministerie van OCW 2005a). Kernwoorden zijn: autonomie, deregulering en verantwoording. Scholen krijgen zoveel mogelijk ruimte bij de inrichting van het onderwijsproces en de daarbij passende arbeidsorganisatie. De concrete veranderingen voor het onderwijs laten zich als volgt kenschetsen. Het aantal regels wordt verminderd en bevoegdheden worden overgedragen aan scholen en instellingen zodat er meer ruimte komt voor scholen en instellingen om zelf vorm te geven aan de organisatie en inrichting van het onderwijs. Ter compensatie wordt scholen een verantwoordingsverplichting opgelegd, om rekenschap af te leggen over de besteding van middelen en de behaalde resultaten.

De toegenomen autonomie gaat vaak samen met bestuurlijke schaalvergroting in het primair en voortgezet onderwijs. In het beroepsonderwijs is dit proces al eerder ingezet. Scholen zijn verantwoordelijk voor het voeren van eigen beleid op het gebied van personeel, kwaliteit en innovatie (Coonen 2005). Scholen zijn verplicht om Integraal Personeelsbeleid te voeren. Daarnaast is het door een combinatie van financiële ruimte en decentralisatie van arbeidsvoorwaarden mogelijk om functie- en beloningsdifferentiatie in te voeren (Ministerie van OCW 2005b). Vanaf het cursusjaar 2006-2007 zullen middelen voor ontwikkeling en opleiding van onderwijspersoneel via de lumpsum beschikbaar komen voor onderwijsinstellingen. Hierdoor kunnen scholen zelf beslissen hoe ze uitvoering geven aan de opleiding en begeleiding van zij-instromers, de begeleiding van beginnende leraren en de professionalisering van onderwijspersoneel.

Scholen zullen zelf meer moeten investeren in beleidsontwikkeling en -evaluatie. De bedoeling is dat ontwikkeling en uitvoering van beleid dichter bij elkaar worden gebracht. Daarmee wordt een aantal taken uit de educatieve infrastructuur deels verlegd naar scholen.

De eigen beleidsruimte gaat samen met een verantwoordingsverplichting die op zichzelf ook nieuwe taken met zich meebrengt (Innovatieplatform 2006): scholen worden geacht zich te verantwoorden naar hun omgeving. Leerlingen, ouders en werkgevers worden nadrukkelijker betrokken bij prestatiebeoordelingen (Inspectie van het Onderwijs 2005). Daarnaast is een tendens zichtbaar tot verantwoording via evidence-based onderzoek: er is een maatschappelijke roep om bewijs van de effecten van nieuwe leerarrangementen binnen scholen (Onderwijsraad 2006c).

Tekorten op de onderwijsarbeidsmarkt

Het onderwijspersoneel binnen alle sectoren is fors aan het vergrijzen (Ministerie van OCW 2005b). Hoewel er momenteel sprake is van een wankel evenwicht op de onderwijsarbeidsmarkt, worden in de komende jaren vooral in het voortgezet onderwijs belangrijke tekorten verwacht. Daarnaast is de verwachting dat, afhankelijk van de ontwikkelingen in de economie, ook het primair onderwijs vanaf 2010 met tekorten te maken kan krijgen (Inspectie van het Onderwijs 2005; Onderwijsraad 2006d).

In het primair onderwijs zal het lerarentekort, in een situatie van hoogconjunctuur, oplopen tot 1400 fte aan onvervulde vacatures in 2015. In het voortgezet onderwijs zal naar verwachting in 2010 bij een laagconjunctuur 1100 fte onvervuld zijn, terwijl dit tekort bij een hoogconjunctuur oploopt naar 3000 fte. Het tekort aan gekwalificeerde leraren zal na 2010 nog verder oplopen (Ministerie van OCW 2005b).

Omdat de lerarenopleidingen niet voldoende capaciteit en instroom hebben om in de behoefte aan nieuwe leraren te voorzien, wil de overheid meer opleidingscapaciteit genereren via opleiden in de school. In een dergelijke constructie leidt de school in nauwe samenwerking met een lerarenopleiding zelf leraren op. De werkplek fungeert daarbij als leer- en opleidingsplek. Opleiden in de school is een omvangrijke nieuwe taak; scholen zullen fors moeten investeren in de organisatie, in de ontwikkeling van de opleiding en in competentie-ontwikkeling van opleiders (Onderwijsraad 2005b).

Onderwijskundige ontwikkelingen

Uit de literatuur komt duidelijk naar voren dat de maatschappelijke ontwikkelingen aanpassingen in het onderwijs vergen, zowel inhoudelijk als didactisch (Vermeulen 2005). De belangrijkste onderwijskundige ontwikkelingen zijn:

- nieuwe onderwijsinhouden;
- toename aan diversiteit in leersituaties voor leerlingen;
- innovatieve taak van de leraar.

Nieuwe onderwijsinhouden

Vanuit de diverse maatschappelijke ontwikkelingen komen overeenkomstige geluiden over de aard van de nieuwe kennis en vaardigheden die leerlingen in het onderwijs zouden moeten verwerven. Het gaat dan vooral om sociale competenties, burgerschap, culturele en internationale kennis en vaardigheden en om informatievaardigheden. Deze kennis en vaardigheden kunnen als nieuwe onderwijsinhouden worden aangemerkt, waarvoor in het curriculum plaats moet worden ingeruimd.

Toename aan diversiteit in leersituaties voor leerlingen

De maatschappelijke ontwikkelingen geven ook aanleiding tot een aantal didactische wijzigingen, die vooral betrekking hebben op een verbreding en uitbreiding van het type leersituaties voor leerlingen.

Zo wordt ervoor gepleit om, aansluitend bij de kennisoverdragende rol van de leraar in klassikale lessituaties, ook actief, betekenisgericht, toepassingsgericht, zelfstandig en samenwerkend leren van leerlingen te bevorderen. Men gaat ervan uit dat dergelijke manieren van leren beter voorbereiden op een leven lang leren (waar de kenniseconomie om vraagt). Ook wordt op deze manier kennis verworven die bruikbaar is in contexten waarin ze moet worden toegepast (Vermunt 2006). Een bijzondere rol wordt toegedacht aan de mogelijkheden die ICT biedt om het leren van leerlingen te bevorderen en aan de mogelijkheden van ICT om binnen het onderwijs meer maatwerk te

leveren. Er moet meer gebruik worden gemaakt van digitale toepassingen en lesmateriaal moet vaker digitaal en multimediaal worden aangeboden (Innovatieplatform 2006).

Daarnaast wordt gesteld dat het onderwijs zich sterker moet aanpassen aan de specifieke behoeften van (groepen) leerlingen opdat alle leerlingen hun talenten kunnen ontwikkelen (Innovatieplatform 2006; Ministerie van OCW 2004; Onderwijsraad 2006a). Het aanbod aan leersituaties moet daartoe worden verbreed en gedifferentieerd. Om zoveel mogelijk aan te sluiten bij leerlingen zal de ordening van het curriculum steeds minder langs de lijn van vakken moeten verlopen en zal er meer plaats moeten zijn voor andere ordeningen zoals projecten, thema's, competenties of ervaringen (Onderwijsraad 2006d). Daarnaast zal het schoolse leren veel meer gekoppeld moeten worden aan buitenschoolse leermogelijkheden zoals bijbaantjes, stages en vrije tijd met meer gebruik van digitale toepassingsmogelijkheden (Bronneman-Helmers 2004; Innovatieplatform 2006).

Innovatieve taak van de leraar

De onderwijsinhoudelijke en didactische ontwikkelingen impliceren dat leraren veel meer de rol van ontwerper op zich moeten nemen om leersituaties op maat voor al hun leerlingen te creëren, (digitaal) lesmateriaal te ontwikkelen of te ontsluiten en nieuwe onderwijsinhouden in te bedden in het curriculum (Bronneman-Helmers 2004). Dit vereist van leraren dat zij een verbinding kunnen leggen tussen vakinhoud en vakdidactiek, maar ook onderwijskundige kennis kunnen vertalen naar praktische en digitale toepassingen. Daartoe moeten zij in staat zijn vak kennis te verbinden met andere vakken en leergebieden, met de leefwereld en leefsituatie van leerlingen (waaronder de virtuele) en met de beroepspraktijk en ontwikkelingen in de samenleving. Leraren zullen hierbij terdege rekening moeten houden met de verscheidenheid binnen de leerlingenpopulatie (Onderwijsraad 2006b).

Om deze verbindingen te kunnen maken, wordt van leraren een veelzijdig vakinhoudelijk en didactisch handelingsrepertoire verwacht waarin flexibiliteit centraal staat.

Kerncompetenties in dit handelingsrepertoire zijn ten eerste het ontwerpen van nieuwe onderwijskundige methoden. De rol van ontwerper vraagt om onderwijskundige expertise en competenties op het gebied van het ontwerpen van een curriculum en de inrichting van het onderwijsproces. De behoefte van scholen aan ontwerpcompetenties neemt toe, doordat scholen meer taken op dit gebied krijgen en scholen meer ruimte krijgen om bestaande methodieken te herontwerpen en het onderwijs vorm te geven vanuit een eigen visie.

Een tweede kerncompetentie van de leraar is het omgaan met diversiteit (ook van zorgleerlingen). De heterogeniteit van de leerlingenpopulatie vraagt om leraren die diversiteit en verscheidenheid kunnen hanteren. Er is behoefte aan leraren die hierbij het initiatief kunnen nemen en het onderwijs kunnen afstemmen op de heterogeniteit van de leerlingenpopulatie en daarbij collega's kunnen ondersteunen (Vermeulen 2005).

Naast de rol van ontwerper wordt ook van leraren verwacht dat zij de rol van onderzoeker op zich nemen. De hoge eisen aan professionaliteit en de gevraagde innovaties vereisen dat leraren over onderzoeksvaardigheden beschikken. Deze onderzoeksvaardigheden zijn noodzakelijk om de eigen praktijk te kunnen onderzoeken (Ponte 2003). Dat houdt in dat leraren hun eigen professionele handelen kunnen evalueren, bijstellen en verbeteren en op basis daarvan nieuwe oplossingen kunnen ontwerpen en uitvoeren. Zij maken daarbij gebruik van uitkomsten uit onderwijskundig onderzoek. Leraren bouwen daarmee een eigen professionele kennisbasis op van werkzame methoden, leermaterialen en interventies. Daarnaast is onderzoeksmatig denken en handelen van belang om vernieuwingen te kunnen ontwerpen en om vernieuwingen te kunnen beoordelen op hun kwaliteit en op hun effecten (Hargreaves 2003).

Schoolorganisatorische ontwikkelingen

Naast maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen doen zich ook ontwikkelingen voor in de schoolorganisatie, met belangrijke gevolgen voor het beroep van leraar (Bronneman-Helmers 2004). De belangrijkste schoolorganisatorische ontwikkelingen zijn:

- bredere taakstelling van leraren;
- functiedifferentiatie;
- meer nadruk op samenwerking.

Bredere taakstelling van leraren

Binnen scholen vindt een herverdeling van taken plaats tussen management en leraren. Deze herverdeling is noodzakelijk omdat de toegenomen autonomie van scholen leidt tot meer beleidsruimte die moet worden ingevuld. Ook leraren moeten bijdragen aan beleidsontwikkeling binnen scholen en aan de invulling van de bredere taakstelling (Innovatieplatform 2006). Van leraren wordt verwacht dat zij bijdragen aan versterking van de innovatiefunctie en de opleidingsfunctie binnen de school, maar ook dat zij, in het kader van kwaliteitszorg, taken vervullen die passen bij de publieke verantwoording die scholen moeten afleggen.

Voor het versterken van de innovatiefunctie blijkt de verbinding tussen het onderwijs en de concrete beroeps- of toepassingspraktijk of de omgeving een belangrijk knelpunt. Er is behoefte aan leraren die onderwijsvernieuwingen in de dagelijkse schoolpraktijk gestalte kunnen geven. Omdat scholen meer vrijheid krijgen om zelf invulling te geven aan het onderwijs, zal deze behoefte verder toenemen. Het gaat hierbij naast het ontwerpen van vernieuwingen vooral ook om het initiëren, coördineren en bestendigen van vernieuwingen (Innovatieplatform 2006).

Versterking van de opleidingsfunctie houdt in dat de school functies en randvoorwaarden creëert voor het opleiden in de school (Ministerie van OCW 2005b). Leraren zullen hiertoe taken moeten vervullen op het gebied van coördinatie, coaching, begeleiding, beoordeling en samenwerking met de lerarenopleidingen (Onderwijsraad 2005b). Versterking van de opleidingsfunctie houdt ook in dat beleid wordt gevoerd om nieuwe leraren te behouden binnen de schoolorganisatie. Dit vereist dat leraren binnen de school hiervoor verantwoordelijkheid dragen en deze begeleiding vorm geven en uitvoeren (Ministerie van OCW 2005b; Onderwijsraad 2006d, 2006e).

Publieke verantwoording vereist van scholen dat zij de verantwoordelijkheid krijgen om “duurzame bondgenootschappen op te bouwen met het toeleverende onderwijs, met ouders en met afnemers van hun lerenden (scholen voor vervolgonderwijs en/of werkgevers) die moeten leiden tot duurzame betrokkenheid van de diverse stakeholders bij het onderwijsproces” (Innovatieplatform 2006, p. 23). Naast het onderhouden van goede relaties met stakeholders, houdt publieke verantwoording in dat intercollegiale toetsing, evaluaties met scholen of werkgevers en monitoring van de ontwikkeling van leerlingen door scholen zelf worden uitgevoerd. Een dergelijke omvangrijke taak kan niet zonder inzet en medewerking van leraren worden uitgevoerd.

Functiedifferentiatie

Leraren krijgen vaker te maken met differentiatie aan taken en met functiedifferentiatie (Innovatieplatform 2006). De inhoud van hun takenpakket kan wijzigen, omdat bepaalde taken worden overgedragen aan klas-assistenten, leraarondersteuners of instructeurs (Lubberman & Moerkamp 2005). Overigens wijst onderzoek uit dat scholen de mogelijkheden tot functiedifferentiatie weinig benutten omdat ze hier beperkte financiële ruimte voor hebben (Onderwijsraad 2006d; Vrieze, Houben & Van Kessel 2003). Daarnaast wordt

geconstateerd dat indien functiedifferentiatie plaatsvindt het vooral ondersteunende functies betreft, maar geen differentiatie op het niveau van de leraar zelf (Onderwijsraad 2006d).

De invoering van functiedifferentiatie leidt tot een zwaardere begeleidingstaak voor leraren, omdat ondersteunende taken onder hun supervisie moeten worden uitgevoerd (Vrieze, Houben & Van Kessel 2003).

Meer nadruk op samenwerking

In veel publicaties wordt gewezen op de belangrijke rol van een andere organisatie van het onderwijs waarin teams verantwoordelijkheid dragen voor het onderwijs of waarin het onderwijs wordt vormgegeven door een gemeenschap van leraren en lerenden (Coonen 2005; Hargreaves 2003; Innovatieplatform 2006; Kluijtmans et al. 2005; SBL 2006; Vermunt 2006; Volman 2006).

Het werken in teams of het werken als professionele leergemeenschap is een manier om tegemoet te komen aan de nieuwe eisen die aan het onderwijs worden gesteld. Het vormgeven aan innovatief onderwijs vereist dat leraren samenwerken met leerlingen, collega's en externe partners. Daarbij wordt ook gewezen op belangrijke leereffecten voor leraren die van het samenwerken in een dergelijke gemeenschap worden verwacht (Vermunt 2006). Onderwijs in teams geeft daarnaast meer mogelijkheden tot flexibiliteit omdat verantwoordelijkheden kunnen worden gedelegeerd naar teams, en taken binnen teams kunnen worden verdeeld op basis van expertise en functieniveau.

Ontwikkelingen in het beroep van leraar

Een vierde categorie van ontwikkelingen betreft ontwikkelingen rondom het leraarsberoep. Het gaat om de volgende ontwikkelingen:

- een leven lang leren;
- investeren in leraren;
- meer carrièreperspectief.

Een leven lang leren

De samenleving, ouders, overheid en politiek verwachten dat leraren meewerken aan de oplossing van een groot aantal maatschappelijke problemen en betrokken zijn bij onderwijskundige ontwikkelingen en schoolorganisatorische vraagstukken. Deze bijdrage stelt hoge eisen en verwachtingen aan leraren. Om aan al die verwachtingen en eisen te voldoen, moeten leraren zich gedurende hun hele loopbaan blijven ontwikkelen (Ministerie van OCW 2005b; Van Driel 2006).

Een leven lang leren is een vereiste voor elke professional (Coonen 2005). In navolging van de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (wet BIO) zijn bekwaamheidseisen voor leraren ontwikkeld, die zijn vastgelegd in een Algemene Maatregel van Bestuur. Scholen zijn sinds augustus 2006 verplicht om ervoor te zorgen dat leraren hun bekwaamheid tijdens hun beroepsloopbaan onderhouden. De bekwaamheidseisen zijn daarbij richtinggevend.

Investeren in leraren

Van diverse kanten wordt er op gewezen dat een investering in de ontwikkeling en innovatiekracht van het onderwijspersoneel zeer nodig is (AOB 2006; Coonen 2006; Innovatieplatform 2006; Ministerie van OCW 2005b; SBL 2006). Zo wijzen zowel de Sociaal Economische Raad en de Onderwijsraad als de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid er op dat investeringen in het onderwijspersoneel essentieel zijn, omdat

leraren een spilfunctie moeten vervullen in de verhoging van het kennisniveau van de beroepsbevolking en in het bevorderen van de sociale cohesie (Ministerie van OCW 2005b; Onderwijsraad 2006a; Sociaal Economische Raad 2006; WRR 2004). Eén van de maatregelen die in het kader hiervan wordt voorgesteld, is het creëren van vervolgoopleidingen binnen het stelsel voor hoger onderwijs. Deze maatregel levert een bijdrage aan beter onderwijs door een verhoging van het niveau van het docentencorps, zo luidt de redenering (AOB 2006; Coonen 2005; Munnik 2006).

Meer carrièreperspectief

In het licht van toenemende tekorten en een verminderende instroom van hoger opgeleiden in het beroep, wordt steeds vaker gepleit voor het vergroten van het carrièreperspectief van leraren. Hiertoe wordt functiedifferentiatie aan de bovenkant van het functiebouwwerk bepleit. Functiedifferentiatie aan de bovenkant van het beroep verhoogt de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep. Dat komt ten goede aan de instroom, maar verruimt ook de doorstroommogelijkheden van leraren en biedt loopbaanperspectief (Vrieze, Houben & Van Kessel 2003). Hiermee kan functiedifferentiatie bijdragen aan de noodzakelijk geachte 'upgrading' van het beroep van leraar (AOB 2006; Coonen 2006). Overigens wordt hierbij ook de rol van educatieve masteropleidingen aangehaald. Educatieve masters worden als belangrijk hulpmiddel gezien bij het verbeteren van het carrièreperspectief, omdat ze leraren de mogelijkheid bieden tot het verwerven van bekwaamheden die passen bij meer complexe taken op een hoger functieniveau (Onderwijsraad 2006d).





MOSCOW
my first call

Making 4012 book 2, 1' day

De praktijk aan het woord

In het onderzoek en de werkconferentie is aan de respondenten expliciet gevraagd in hoeverre zij behoefte hebben aan educatieve masters.

Het behoefte-onderzoek is op een specifieke manier vormgegeven, omdat respondenten uitspraken moesten doen over opleidingen die wat inhoud, vorm en niveau betreft vrij onbekend zijn. Daarom is ervoor gekozen om voor alle respondenten een referentiekader te creëren als basis voor het behoefte-onderzoek. Aan de respondenten is een analysekader voorgelegd waarin een schets werd gegeven van de diverse ontwikkelingen (op hoofdlijnen) en daarnaast van het niveau en streefbeeld, de inhoud, vormgeving en condities van educatieve masteropleidingen (zie de bijlage bij dit rapport).

Omwillen van de duidelijkheid voor respondenten is in het analysekader uitgegaan van een door de overheid bekostigde opleiding. Hoewel over de bekostiging van een eventuele nieuwe masteropleiding nog geen duidelijkheid bestaat, is hiervoor gekozen om van respondenten niet op voorhand een mogelijk afwijzende reactie te krijgen.

De respondenten kregen het verzoek hun mening te geven over de relevantie en volledigheid van de in het analysekader geschetste ontwikkelingen, competenties, inhoud, kenmerken en condities van de masteropleiding en deze verder aan te vullen. Op deze manier is de behoefte zo uitgebreid mogelijk in beeld gebracht. Ook is aan respondenten gevraagd om zich op grond van het analysekader uit te spreken over de verwachte vraag naar een dergelijke opleiding.

Omdat respondenten per sector gevraagd zijn vanuit hun eigen context en referentiekader te reageren, is het op grond van hun uitspraken mogelijk om per sector aan te geven welke behoefte en vraag er volgens de respondenten bestaat. Naast sectorspecifieke uitspraken geven respondenten ook overstijgende argumenten die de behoefte en vraag aan educatieve masters, in meer algemene zin, al dan niet legitimeren.

Sectorspecifieke argumenten

Per sector worden de bevindingen op de volgende vragen beschreven:

- Wat zijn de belangrijkste ontwikkelingen in de sector?
- Waaraan is behoefte?
- Wat zijn wenselijke kenmerken en condities van de master?
- Wat is de geschatte vraag naar educatieve masteropleidingen?

Primair onderwijs

Alle ontwikkelingen uit het analysekader worden bevestigd, maar de respondenten wijzen wel op een toename aan diversiteit en zorgbehoeften bij leerlingen. Ook bestuurlijke ontwikkelingen vinden ze belangrijk, omdat deze leiden tot meer autonomie op het gebied van onderwijsinnovatie en personeelsbeleid. Dat geldt ook voor de invoering van de zorgplicht. De ontwikkelingen op de arbeidsmarkt vindt men niet rooskleurig. Het wordt dus steeds belangrijker om zowel zittende als nieuwe collega's op te vangen en te begeleiden.

In het primair onderwijs heeft men behoefte aan leraren met een brede ontwikkeling, die in staat zijn complexe vraagstukken op te pakken en hieraan uitvoering te geven. Er is minder behoefte aan inhoudelijke specialisatie, veeleer aan generalistische expertise die wordt ingezet om voor specifieke groepen (zorg)leerlingen pedagogisch-didactische aanpakken te ontwerpen en te implementeren. Daarnaast is er behoefte aan leraren die als drager van schoolontwikkeling kunnen functioneren en leraren die zittende en herintredende collega's kunnen begeleiden en coachen.

Een aantal respondenten is daarentegen van mening dat het primair onderwijs weinig behoefte heeft aan leraren met een masteropleiding. Immers, taken in het kader van schoolontwikkeling worden nu ook al uitgevoerd. Deze taken zijn verdeeld over verschillende leraren en men vindt dat een adequate oplossing.

Een eventuele masteropleiding moet dual worden opgezet en er moet een sterke verbinding zijn tussen de opleiding en specifieke schooltaken of -projecten. Het leren moet dus plaatsvinden aan de hand van authentieke en concrete leersituaties waar de school direct voordeel van heeft. De deelnemers moeten een aantal jaren werkervaring hebben.

De schaalgrootte van de scholen noodzaakt tot een programma-opzet die de werkprocessen binnen de school zo min mogelijk ontregelt. Men geeft de voorkeur aan programmering van de opleiding buiten het schoolrooster van de leerlingen. Gezien de beperkte budgetten in het primair onderwijs zal deelname afhankelijk zijn van financiële regelingen, waaronder de vergoeding van vervangingskosten en het vrijmaken van ruimte binnen de formatie om leraren taken te geven die passen bij de nieuw verworven kennis en bekwaamheid.

De vraag naar educatieve masteropleidingen wordt wisselend ingeschat en hangt sterk samen met de condities. Sommige respondenten zijn van mening dat per schoollocatie één of twee leraren mogelijk een masteropleiding gaan volgen. Schoolleiders zijn van mening dat de vraag op langere termijn niet groter zal zijn dan maximaal 5-10% van het lerarenbestand.

Anderen zijn van mening dat de vraag, vooral op korte termijn, beperkt is. Er bestaat geen traditie van professionele ontwikkeling, leraren zouden ook geen tijd willen vrijmaken voor een dergelijke zware opleiding. In het primair onderwijs werken veel vrouwen in een parttime aanstelling (die hen de mogelijkheid biedt om werk- en zorgtaken te combineren). Om leraren te motiveren een dergelijke zware opleiding te volgen, is een stimulerende schoolleiding onontbeerlijk. Deze stimulans ontbreekt volgens sommige respondenten binnen het primair onderwijs, terwijl zij ook van mening zijn dat het personeelsbeleid nog niet sterk is ontwikkeld. Een ander argument voor een geringe vraag is het lage niveau van de initiële lerarenopleiding. Men vindt de initiële opleiding geen goede basis voor een vervolgopleiding op het niveau van een educatieve master. De redenering luidt dat verbetering van het niveau van de PABO mogelijk een positief effect zal hebben op de vraag naar educatieve masteropleidingen.

Speciaal onderwijs

Ondanks erkenning van alle ontwikkelingen zoals geschetst in het analysekader, geven respondenten aan dat het overheidsbeleid er op gericht is om zoveel mogelijk leerlingen die extra zorg nodig hebben binnen het reguliere onderwijs op te vangen. Dat leidt ertoe dat vooral leerlingen met complexe zorgvragen het speciaal onderwijs bezoeken. Ook voor het speciaal onderwijs geldt dat de diversiteit van de leerlingenpopulatie toeneemt en steeds meer onderwijs op maat moet worden gemaakt. Daarom vinden de respondenten het belangrijk dat leraren in staat zijn om een relevante bijdrage te leveren aan onderwijsvernieuwingen.

Binnen het speciaal onderwijs heeft men vooral behoefte aan leraren die werken aan onderwijsvernieuwingen in nauwe relatie met de concrete onderwijspraktijk in de klas. Deze behoefte hangt samen met de specifieke situatie in het speciaal onderwijs. Naast hoog opgeleide specialisten als psychologen en orthopedagogen hebben veel leraren specifieke functies als remedial teacher, ambulant of intern begeleider. Zij hebben voor deze functies vaak aanvullende scholing gevolgd en combineren deze functie veelal niet met lesgevende taken.

Leraren met deze functies hebben in de regel wel het vereiste niveau om vernieuwingen vorm te geven, maar omdat ze nauwelijks voor de klas staan, kunnen ze hier geen grote rol van betekenis vervullen. Er is vooral behoefte aan aanvullende expertise bij leraren die werkzaam zijn in het primaire proces. Daarnaast is er behoefte aan leraren die kunnen bijdragen aan de gewenste taakomslag die de operatie 'Herijking leerlingenzorg' met zich meebrengt. Deze operatie stelt het speciaal onderwijs voor de uitdaging om de expertisefunctie verder te ontwikkelen en scholen te adviseren over het best passende onderwijs voor iedere leerling met een zorgvraag.

Ook binnen het speciaal onderwijs gaat de voorkeur uit naar een programma-opzet die zo weinig mogelijk ontregeling van de werkprocessen binnen de school oplevert.

Volgens de respondenten is er weinig vraag naar masteropleidingen; het zou gaan om minder dan 5% van het lerarenbestand. Omdat het personeel binnen het speciaal onderwijs al een hoog opleidingsniveau heeft, is er niet veel vraag naar extra expertise. Daar komt bij dat er al een uitgebreid aanbod bestaat aan opleidingen en cursussen voor het speciaal onderwijs en men over het algemeen zeer tevreden is over dit aanbod. Daarbij wordt wel aangetekend dat het aanbod vooral is gericht op leerlingenzorg en dat een aanbod gericht op onderwijs- en schoolontwikkeling binnen het speciaal onderwijs wordt gemist.

De respondenten spreken de vrees uit dat het bestaande aanbod wordt verdrongen door de opkomst van masteropleidingen Special Educational Needs. Om te kunnen voldoen aan de eisen zoals gesteld aan het masterniveau moeten bestaande opleidingen worden aangepast. Voor een groot deel van de leraren worden de opleidingseisen daarmee te zwaar omdat ze meer studie-uren vereisen en er hogere eisen worden gesteld aan zelfstudie en aan het zelfstandig vervaardigen van werkstukken. Daarbij is opgemerkt dat dit deels ook een vormgevingskwestie is: als met deelcertificaten wordt gewerkt, is het mogelijk om bepaalde onderdelen uit de masteropleiding te volgen.

Voortgezet onderwijs

De respondenten uit het voortgezet onderwijs herkennen de ontwikkelingen zoals beschreven in het analysekader. Als belangrijkste ontwikkelingen wijzen zij op de toename aan autonomie in het personeelsbeleid en op de noodzaak tot verdere onderwijsinhoudelijke invulling van het curriculum. Daarnaast is sprake van een toenemende diversiteit in de leerlingenpopulatie, waaronder het opvangen van zorgleerlingen binnen het VMBO. Ook wordt gewezen op het lerarentekort en op de ontwikkeling van opleiden in de school.

In het voortgezet onderwijs heeft men behoefte aan leraren die als trekker van onderwijsvernieuwingen kunnen optreden. Zij beschikken naast vakinhoudelijke en vakdidactische competenties ook over advies- en managementvaardigheden. Leraren moeten vakoverstijgend kunnen denken en werken en de ontwikkeling van leergebieden en doorlopende leerlijnen kunnen coördineren. Verder is er behoefte aan leraren die bestaande methoden herontwerpen naar specifieke doelgroepen of situaties. Tevens zijn leraren nodig die hun onderwijs kunnen afstemmen op de toenemende cognitieve en sociaal-culturele diversiteit binnen de leerlingenpopulatie

en die contacten kunnen leggen met organisaties in de omgeving van de school. Het gaat daarbij niet zozeer om een behoefte aan gespecialiseerde leraren, maar aan leraren die kwaliteitsverbetering van het primaire proces kunnen combineren met een oriëntatie op samenwerking en op de omgeving van de school. Ook heeft het voortgezet onderwijs behoefte aan leraren die nieuwe collega's opleiden en begeleiden en aan leraren die onderzoek kunnen beoordelen en zelf uitvoeren.

De respondenten uit het voortgezet onderwijs noemen overwegend dezelfde wenselijke kenmerken voor masteropleidingen als de respondenten uit het primair- en het speciaalonderwijs. Daarnaast vinden ze het belangrijk dat deelnemers een gedegen theoretische basis verwerven, die meerwaarde heeft voor de praktijk. Ook acht men het nodig om ruim aandacht te besteden aan onderzoek. Een aantal respondenten is voorstander van afstandsonderwijs, hoewel de meerderheid van mening is dat het accent vooral moet liggen op face-to-face leren.

Wat de condities betreft wijzen ook de respondenten uit deze sector op het belang van een programma-opzet die de werkprocessen binnen de school zo min mogelijk ontregelt. De school moet daarnaast gelegenheid en begeleiding bieden bij opdrachten en projecten die deelnemers in het kader van de masteropleiding in de school moeten uitvoeren.

De vraag naar educatieve masteropleidingen hangt volgens respondenten samen met de inrichting en vormgeving van de opleiding, maar ook met de (financiële) condities waaronder de opleiding wordt aangeboden. Leraren schatten de omvang van de vraag positiever in dan schoolleiders: volgens de leraren kan de vraag op termijn toenemen naar 10-15% van de lerarenpopulatie. Op korte termijn zal de vraag volgens de schoolleiders iets kleiner zijn.

Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie

De respondenten herkennen alle ontwikkelingen uit het analysekader. Een aanvulling op de reeds beschreven ontwikkelingen vormt de omslag naar competentiegericht leren die binnen het middelbaar beroepsonderwijs volop gaande is. In aansluiting op leerpsychologische inzichten is er binnen het onderwijsproces steeds meer aandacht voor actief, onderzoekend en betekenisgericht leren. Daarnaast wordt er op gewezen dat de invoering van resultaatverantwoordelijke teams, waarbij leraren in teamverband verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs en voor het vormgeven aan onderwijsvernieuwing, een belangrijke ontwikkeling is in deze sector.

In het middelbaar beroepsonderwijs is behoefte aan onderwijskundige vernieuwers: leraren die als trekker binnen de resultaatverantwoordelijke teams optreden. Er zijn mensen nodig die in samenwerking met een team competentiegericht leren vorm en inhoud geven, nieuwe methoden ontwerpen en de samenhang tussen onderwijs en arbeidsmarkt versterken. Ook is er behoefte aan meer expertise over jongerencultuur en adolescentenpsychologie. Daarnaast is er behoefte aan leraren die een vertaalslag kunnen maken van maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen naar de dagelijkse lespraktijk en hiertoe praktijkgericht onderzoek kunnen uitvoeren en collega's kunnen begeleiden.

Een ander argument voor educatieve masteropleidingen is dat leraren behoefte hebben aan een loopbaanperspectief, waarin ruimte is voor verdieping, theoretische kennis en reflectie. Afzonderlijke trainingen of cursussen bieden dit onvoldoende, en worden ook als ontoereikend gezien voor de opleiding en professionalisering van onderwijskundige vernieuwers.

Op de vraag aan welke kenmerken een masteropleiding moet voldoen, hebben de respondenten uit het middelbaar beroepsonderwijs enigszins andere verwachtingen. Zij geven de voorkeur aan een deeltijdopleiding die vraaggericht wordt ingevuld in aansluiting op de behoefte van de leraar, het team en de school. De duur van de opleiding is dan afhankelijk van het bestaande competentieniveau van de deelnemer, dat getoetst moet worden via een intake-procedure (EVC-procedure). De opleiding moet in nauwe samenwerking met de branches en de scholen maatwerk bieden. Dat maatwerk moet gekoppeld worden aan een flinke hoeveelheid theoretische kennis en verdieping, aansluitend op de ontwikkelingen in het beroepsonderwijs.

Wat betreft de condities benadrukken de respondenten dat de opleiding aantrekkelijk moet zijn voor leraren en voor de school als instelling. Een deel van de opleiding moet buiten werktijd worden gevolgd en er moeten goede afspraken gemaakt worden over de kosten.

De vraag naar educatieve masteropleidingen wordt zeer wisselend ingeschat en varieert van 1 tot 10% van de lerarenpopulatie. De beperkte financiële ruimte binnen het middelbaar beroepsonderwijs leidt eerder tot het aanstellen van leraren op instructeursniveau dan leraren op masterniveau. De redenering is dat er te weinig middelen zijn om hooggekwalificeerde leraren aan te stellen. Als leraren geen uitzicht hebben op hoger gekwalificeerd werk, zullen zij ook niet deelnemen aan masteropleidingen en zal de vraag gering blijven.

Respondenten die de vraag relatief hoog inschatten, wijzen er op dat het middelbaar beroepsonderwijs al vrij veel ervaring heeft met functiedifferentiatie, wat deze sector een voorsprong geeft bij het realiseren van functiedifferentiatie aan de bovenkant van het functiegebouw.

Sectoroverstijgende argumenten

Een aantal argumenten is van sectoroverstijgende aard. Deze argumenten kunnen, net als in de sectorspecifieke beschrijving, worden onderverdeeld naar ontwikkelingen, inhoud, kenmerken/condities en vraag.

Vernieuwing

Bij de ontwikkelingen wordt de behoefte vooral afhankelijk geacht van de invoering van functiedifferentiatie en de innovatiegraad van de school. Dat wil zeggen dat ontwikkelingen niet als vanzelfsprekend tot een bepaalde behoefte zullen leiden, omdat scholen hier op verschillende wijze mee om kunnen gaan.

Scholen die functiedifferentiatie invoeren, zullen meer behoefte hebben aan masteropleidingen omdat zij ruimte bieden aan leraren om taken op een hoger niveau uit te voeren.

Binnen scholen met een egalitaire arbeidscultuur zal weinig behoefte zijn aan masteropleidingen, omdat men weinig ruimte heeft om taken met een hogere complexiteit af te splitsen en specifieke leraren daarvoor verantwoordelijkheid te geven.

Hetzelfde geldt voor de vernieuwingscontext: alleen als er veel wordt verbeterd, vernieuwd of herontworpen zal er behoefte zijn aan een masterniveau, omdat een daadwerkelijke vernieuwingscontext vraagt om extra expertise op het gebied van toetsing en assessment, complexe veranderingsprocessen, ketensamenwerking, diversiteit van de leerlingenpopulatie en schoolontwikkeling.

Differentiatie

Daarnaast noemen de respondenten een aantal argumenten die de behoefte aan educatieve masters legitimeren vanuit ontwikkelingen in het beroep van leraar. Zo wijzen respondenten er op dat een educatieve master bijdraagt aan de upgradering van het beroep en aan de creatie van doorgroeimogelijkheden en loopbaanperspectief. Hierdoor wordt zowel de aantrekkelijkheid van het beroep als de arbeidsmarktwaarde vergroot.

Door het aanbod van masteropleidingen wordt differentiatie aan de bovenkant van het leraarsberoep gestimuleerd. Het onderwijs heeft deze differentiatie nodig om de kwaliteitsverbetering te realiseren die gevraagd wordt. Ook worden zo de maatschappelijke betekenis en het imago van het onderwijs versterkt. Overigens merken respondenten daarbij op dat een educatieve master hiertoe een geschikt instrument is, mits de kwaliteit van de initiële opleidingen in orde is.

Breed of diep

Met betrekking tot de inhoud van de master komt een weinig eenduidig beeld naar voren over de mate van generalisatie versus specialisatie binnen de master. Er zijn respondenten die de voorkeur geven aan een generiek profiel en van mening zijn dat de educatieve master vooral niet specialistisch of domeinspecifiek moet opleiden. De argumentatie om te kiezen voor een generiek profiel luidt dat er binnen het huidige opleidingsaanbod voldoende ruimte is voor inhoudelijke specialisatie, terwijl juist een meer generieke opleiding ontbreekt. Deze generieke opleiding moet leraren in staat stellen kennis en vaardigheden te verwerven waarmee zij een bijdrage kunnen leveren aan de oplossing van onderwijskundige vraagstukken, professionalisering, onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling. In een dergelijke opleiding zou naast de competenties zoals genoemd in het analysekader, ook aandacht moeten zijn voor communicatieve vaardigheden en voor het ontwerpen en begeleiden van professionalisering van leraren.

Andere respondenten wijzen er op dat een educatieve masteropleiding zowel generiek als specialistisch moet zijn. Een specialisatie wordt als noodzakelijk gezien om de relevantie van de opleiding voor de praktijk te verhogen. Daarnaast wordt enige mate van specialisatie ook voorwaardelijk geacht vanuit vakinhoudelijk en leerpsychologisch oogpunt: competentieverwerving moet worden verbonden aan vakinhouden die op school worden onderwezen omdat elke vakinhoud vraagt om een specifieke deskundigheid. Ook vereist het verwerven van competenties grondige verdieping en verbinding met een bepaald inhoudelijk domein, zodat er altijd sprake is van een bepaalde mate van specialisatie.

Respondenten vinden het moeilijk om een uitspraak te doen over de vraag of alle genoemde nieuwe competenties een plaats moeten krijgen binnen één nieuwe masteropleiding. Er is een grote mate van erkenning voor de gesignaleerde ontwikkelingen en daaruit voortvloeiende nieuwe competenties voor leraren. Echter, de vraag of al deze competenties in één en dezelfde master zouden moeten worden aangeboden, kan niet afdoende door hen worden beantwoord.

Financiering

De belangrijkste conditie die ook sectoroverstijgend naar voren is gebracht, is dat er helderheid moet komen over de financiering van de educatieve master, omdat de bekostiging de vraag sterk beïnvloedt. Daarnaast wordt opgemerkt dat het vooral voor kleine scholen lastig zal zijn om leraren vrij te maken en te laten deelnemen aan een dergelijke langdurige opleiding. Om meer leraren uit deze scholen mee te laten doen, zullen extra maatregelen nodig zijn. Tot slot vraagt men zich af hoe de selectie van deelnemers plaatsvindt: over het algemeen vindt men dit een taak voor de schoolleiding, omdat deze het beste inzicht heeft in de schoolbehoefte, maar ook in individuele capaciteiten en groeimogelijkheden van potentiële deelnemers.

Waarom niet

Er zijn drie verschillende sectoroverstijgende argumenten genoemd om geen educatieve masteropleidingen in te richten. Ten eerste vindt men dat ophoging en verbetering van de kwaliteit van de initiële opleidingen

afdoende is om aan de competentiebehoefte te kunnen voldoen. Als leraren beter worden voorbereid en toegerust voor de taken die de huidige ontwikkelingen vereisen, is een masteropleiding overbodig.

Een tweede argument is dat het profiel van de educatieve master niet veel afwijkt van een wetenschappelijke masteropleiding op het domein van de onderwijskunde of pedagogiek. Met de generieke kennis en vaardigheden, opgedaan in wetenschappelijke masteropleidingen, is het ook mogelijk om de nieuw vereiste taken en rollen uit te voeren. Bovendien treedt op deze wijze geen diversiteit en verwarring op in de aard van de masteropleidingen.

Ten derde wordt opgemerkt dat de nascholingsbudgetten van scholen nu slechts ten dele worden uitgegeven. Op grond hiervan zet men vraagtekens bij de scholingsbereidheid van leraren en scholen.

Hoe wel

Aan de andere kant wordt het argument aangereikt dat de omvang van de vraag niet alleen wordt bepaald door scholen. Een ondernemende leraar kan zelf bepalen of hij deelneemt en de kosten voor de opleiding zelf dragen. De instroom van deze individueel geïnteresseerde leraren moet niet worden onderschat.

Respondenten wijzen daarnaast op de mogelijkheden die scholen kunnen scheppen om de vraag naar masteropleidingen te verhogen.

Een eerste optie is functie- en beloningsdifferentiatie. Het aanbieden van een financiële prikkel zou een enorme stimulans kunnen betekenen om een opleiding op mastersniveau te gaan volgen. Er is nu slechts beperkte ruimte om hoogwaardig functioneren extra te belonen of daarvoor functies met een hogere salarisschaal te creëren.

Een tweede mogelijkheid is dat scholen personeelsbeleid gaan voeren waarin ruimte is voor ontwikkeling, taakspecialisatie en functiedifferentiatie, met name ook aan de bovenkant van het functiegebouw. Respondenten benadrukken veelvuldig dat leraren die een educatieve master hebben gevolgd, een aangepast takenpakket moeten krijgen waarin zij hun nieuw verworven competenties kunnen inzetten. Een groot deel van de respondenten is van mening dat hiervoor op dit moment nog onvoldoende mogelijkheden en condities aanwezig zijn binnen scholen.



Reflectie op de bevindingen

Na de uitgebreide beschrijving van inzichten uit de literatuur en van de uitspraken van respondenten, maakt het LPBO de balans op en reflecteert op voorgaande bevindingen. In deze reflectie interpreteert het LPBO de bevindingen vanuit het eigen perspectief op de vraag van de minister.

Het LPBO is van mening dat de behoefte aan educatieve masters moet voortkomen uit de beroepspraktijk van leraren. Het gaat dus niet om individuele of persoonlijke behoeften van leraren, maar om behoeften die voortkomen uit het functioneren binnen een schoolorganisatie, dus om benodigde of vereiste competenties van leraren.

Ontwikkelingen buiten de school leiden tot nieuwe eisen die aan het onderwijs worden gesteld, en daarmee tot nieuwe onderwijskundige en organisatorische arrangementen. Deze nieuwe arrangementen moeten logischerwijze leiden tot nieuwe taken die nieuwe eisen aan competenties van leraren stellen. Deze nieuwe competentie-eisen moeten worden omschreven en vormen als zodanig de behoefte. Om daadwerkelijk van een behoefte aan nieuwe educatieve masteropleidingen te spreken moeten de behoeften (in termen van competenties) getoetst worden aan het bestaande aanbod aan opleidingen. Alleen als de nieuw vereiste competenties niet via het bestaande aanbod kunnen worden verworven, en indien de nieuw vereiste competenties op het niveau van de master liggen, kan er sprake zijn van een behoefte aan educatieve masters.

Tot slot is voor het vaststellen van de behoefte van belang dat ook de behoefte aan de specifieke vorm van een masteropleiding wordt gepeild: gegeven de behoefte, is een educatieve masteropleiding dan een geschikt middel om deze competenties te verwerven? En aan welke (vorm)kenmerken moet een masteropleiding dan voldoen?

Daarnaast vindt het LPBO het van belang om een onderscheid te maken tussen behoefte en vraag. Een behoefte wordt bepaald door het verschil tussen vereiste en aanwezige competenties binnen scholen. De vraag verwijst naar de mate waarin leraren ook daadwerkelijk zullen deelnemen aan eventueel nieuw aangeboden masteropleidingen. Vanuit dit perspectief komt een aantal vragen naar voren:

- Welke nieuwe competenties hebben leraren nodig?
- Zijn deze nieuwe competenties op masterniveau?
- Kunnen deze competenties via het bestaande aanbod worden verworven?
- Is een masteropleiding een geschikt instrument voor het verwerven van deze competenties en onder welke voorwaarden?
- Wat is de vraag naar masteropleidingen en welke condities beïnvloeden de vraag?

In de volgende paragrafen worden deze vragen toegelicht.

Nieuwe competenties voor leraren

Uit de analyse van maatschappelijke, onderwijskundige en organisatorische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het beroep komt duidelijk een aantal nieuwe taken naar voren. Deze nieuwe taken vereisen binnen alle verschillende onderwijssectoren nieuwe competenties van leraren:

- realiseren en coördineren van onderwijsvernieuwingen;
- ontwerpen van onderwijskundige methoden en lesmateriaal;
- toepassen van onderwijskundige state-of-the art kennis in de praktijk;
- omgaan met diversiteit;
- onderzoeken van de eigen praktijk;
- vormgeven aan leerlingenzorg;
- opleiden, coachen en begeleiden van nieuwe en zittende collega's;
- bijdragen aan schoolontwikkeling en profilering.

Educatieve masters passen uitstekend in het huidige debat over het leraarsberoep. Om het beroep te versterken, is professionalisering noodzakelijk die de beroepsgroep zelf gestalte moet geven. De professional moet meer eigen verantwoordelijkheid krijgen voor de ontwikkeling van het beroep en het vak. Het inhoudelijke profiel en de nieuwe competenties, die uit de ontwikkelingen kunnen worden afgeleid als centrale inhoud voor educatieve masters, komen hier op adequate wijze aan tegemoet.

Professionalisering in de schoolcontext

De hierboven genoemde competenties zijn natuurlijk niet helemaal nieuw. Omgaan met diversiteit, het toepassen van kennis en het realiseren van onderwijsvernieuwingen zijn immers competenties die binnen de vigerende bekwaamheidseisen ook al van leraren worden gevraagd.

Het nieuwe aspect van deze competenties hangt vooral samen met het gegeven dat ze binnen de bredere context van de school en in samenwerking met andere leraren, leerlingen en de externe omgeving vormgegeven moeten worden. Het zijn complexere competenties die het primaire proces in de klas overstijgen.

Generiek of specialistisch profiel?

De respondenten zijn hier niet eensgezind over. Een aantal spreekt de voorkeur uit voor een generiek profiel, waarbinnen ruimte is voor enige specialisatie, maar niemand heeft een uitgesproken mening over het relatieve gewicht dat de verschillende competenties zouden moeten hebben. Daarnaast is er geen overeenstemming over de vraag of een educatieve master sectorspecifiek of sectoroverstijgend moet worden aangeboden. Beide opties kennen voor- en tegenstanders.

Desondanks vormt het inhoudelijk profiel dat uit de verschillende ontwikkelingen naar voren komt, een geïntegreerd geheel dat gestoeld is op een breed innovatieconcept. De nieuwe competenties die van leraren worden gevraagd, kennen een duidelijke focus op innovatie die niet alleen onderwijskundig van aard is, maar ook de vormgeving aan nieuwe taken en schoolontwikkeling betreft. Er is juist behoefte aan leraren die over al deze competenties beschikken. Zij kunnen een bijdrage leveren aan verschillende innovaties en verbindingen leggen tussen onderwijskundige vernieuwing, schoolontwikkeling en professionalisering van leraren binnen de school.

Competenties op masterniveau

Voor het antwoord op de vraag van de minister is het nodig een uitspraak te doen over de mate waarin deze nieuw vereiste competenties het masterniveau weerspiegelen. Deze nieuwe competenties vormen immers de centrale leerinhoud en bepalen daarmee ook de eindtermen en het uitstroomniveau van een eventuele professional masteropleiding. Om hierover een uitspraak te doen, kunnen twee wegen worden bewandeld. Ten eerste kan bekeken worden in hoeverre bovengenoemde competenties al in de bestaande bekwaamheidseisen voor de leraren zijn opgenomen (die vanaf 1 augustus 2006 gelden voor alle leraren). Ten tweede kunnen de nieuwe competenties vergeleken worden met de Dublindescriptoren die een indicatie geven van het masterniveau.

Bestaande bekwaamheidseisen

De bekwaamheidseisen voor leraren zijn vastgelegd in de Wet op de Beroepen in het Onderwijs. De bekwaamheidseisen zijn geordend met behulp van zeven competenties die zijn ontwikkeld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL). De zeven competenties beschrijven de bekwaamheid van de startende leraar, maar ook van zittende leraren binnen scholen. De bekwaamheidseisen fungeren enerzijds als beroepsvereisten (dus als minimumeisen) voor alle leraren en zijn anderzijds koersbepalend voor het onderhouden van bekwaamheid gedurende de beroepsloopbaan.

De zeven competenties zijn als volgt onderscheiden (www.lerarenweb.nl):

- interpersoonlijke competentie;
- pedagogische competentie;
- vakinhoudelijke en didactische competentie;
- organisatorische competentie;
- competentie in het samenwerken met collega's;
- competentie in het samenwerken met de omgeving;
- competentie in reflectie en ontwikkeling.

De SBL-competenties zijn koersbepalend voor het onderhouden van bekwaamheid gedurende de loopbaan. Daarmee wordt verondersteld dat het niveau van competentie van startende leraren lager zal zijn dan dat van een ervaren leraar. Dit komt in de beschrijving van de competenties echter niet tot uitdrukking en maakt het lastig om op grond hiervan uitspraken te doen over niveauverschillen met de nieuw vereiste competenties die uit de analyse van de ontwikkelingen naar voren komen.

Dublindescriptoren

Een vergelijking met de Dublindescriptoren (zie pagina 13) levert voor een inschatting van het niveau van de nieuwe competenties een beter beeld op. Alle competenties komen overeen met in ieder geval drie van de vijf omschrijvingen voor het masterniveau. Bij de competenties is sprake van het ontwikkelen van 'iets nieuws' en van een bepaalde mate van onderzoeksmatig handelen. Dat vereist een hoog niveau van kennis en inzicht, waarvan verondersteld mag worden dat deze boven het bachelorniveau ligt. Ook vereisen de competenties toepassing van kennis en inzicht in nieuwe omstandigheden binnen een verbrede en dus complexe context. Tot slot vereisen ze oordeelsvorming op grond van onvoldoende of beperkte informatie en doen ze een beroep op een zelfstandig denk- en redeneervermogen.

De overige twee niveau-aanduidingen zoals beschreven in de Dublin-descriptoren, namelijk communicatie en leervaardigheden, zijn van een andere strekking. Dat zijn generiekere competenties die ook in het curriculum van een educatieve master zouden moeten worden opgenomen. Deze twee omschrijvingen leveren dus competenties op die zouden moeten worden toegevoegd aan een masteropleiding, maar stellen geen voorwaarden aan de acht eerdergenoemde competenties.

Op grond hiervan kan worden geconcludeerd dat de acht nieuwe competenties voldoen aan het master-niveau.

Bestaand aanbod

De bestaande opleidingsinfrastructuur voor leraren bevat een groot en gevarieerd aanbod, verschillend naar type en niveau. Een aantal educatieve masteropleidingen maakt inmiddels deel uit van dat bestaande aanbod. Namelijk de opleidingen Master of Education in Special Educational Needs en de Master of Education in Pedagogical Studies. Dit biedt mogelijkheden tot het verwerven van afzonderlijke competenties, veelal op het niveau van een bepaald specialisme.

Op grond van de beschikbare informatie kan worden gesteld dat een deel van de nieuwe competenties wordt aangeleerd binnen de managementopleidingen. Maar omdat managementopleidingen opleiden voor werkzaamheden buiten het primaire proces, kennen zij een andere focus.

Echter, een aanbod over de omgang met diversiteit, de rol van onderwijskundig ontwerper en vernieuwer lijkt te ontbreken evenals een aanbod waarin al deze gewenste competenties in samenhang aan bod komen. Geen enkele bestaande masteropleiding leidt op voor het integrale en generieke profiel, dus voor alle acht gewenste competenties gezamenlijk.

Het bestaande aanbod is daarmee ontoereikend om de gewenste competenties in samenhang te verwerven.

Geschikt instrument

De respondenten verschillen van mening over de vraag of een nieuwe professional masteropleiding noodzakelijk is om de gewenste competenties te verwerven. Een aantal van hen is van mening dat een dergelijke voorziening in het wetenschappelijk onderwijs al bestaat. Anderen vinden dat deze opleidingsvoorziening niet nodig is op voorwaarde dat de huidige initiële opleidingsinfrastructuur kwalitatief wordt verbeterd. Ook zijn er respondenten die wel enthousiast zijn en die zichzelf als potentiële deelnemer beschouwen.

Dit laat onverlet dat de meeste respondenten wel positief staan ten opzichte van educatieve masteropleidingen. Daar hebben ze twee argumenten voor. Ten eerste erkennen zij dat een gecertificeerde opleiding op masterniveau, die leraren toerust om bij te dragen aan het oplossen van onderwijskundige vraagstukken binnen de school, ontbreekt. Een dergelijke masteropleiding zou leraren kansen bieden zich verder te ontwikkelen binnen het beroep en in onderwijskundige zin. Daarnaast is men positief over het maatschappelijk effect van een masteropleiding voor leraren, omdat daarmee het signaal aan de buitenwereld wordt afgegeven dat het leraarsberoep een hoog kennis- en vaardigheidsniveau vereist.

Er is een redelijke mate van overeenstemming over het didactisch arrangement van een educatieve master. Ontwerp een aantrekkelijk programma met meerwaarde voor de leraar en de school maar hou tegelijkertijd

de belasting beheersbaar, zo luidt het advies. Een educatieve master zou aan de volgende kenmerken moeten voldoen:

- duale opzet waarin het leren zowel plaatsvindt op de opleiding als binnen de school;
- tweejarige deeltijd-opleiding, met lestijden buiten het schoolrooster;
- deelnemers kunnen alleen instromen met minimaal vijf jaar praktijkervaring;
- een samenhangend programma met ruimte voor verdieping en reflectie;
- combinatie van face-to-face onderwijs en afstandsonderwijs;
- voldoende ruimte voor feedback en contact met andere deelnemers;
- voldoende aanbod aan kennis;
- studie-opdrachten die op de school zijn toegesneden.

Vraag en condities

De vraag naar mogelijke deelname aan educatieve masteropleidingen levert slechts zeer ruwe schattingen op. De respondenten vermoeden dat de vraag in het primair en speciaal onderwijs minder groot is dan in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. In deze laatste sectoren raamt men de vraag op maximaal 10 tot 15% van de lerarenpopulatie. Hoewel de vraag in de overige sectoren minder groot wordt ingeschat, is er - gezien de omvang van de lerarenpopulatie - sprake van een omvangrijke groep van potentiële deelnemers.

De vraag in het speciaal onderwijs is volgens de respondenten minder groot. Dat komt door de specifieke en reeds bestaande opleidingsinfrastructuur die velen toereikend vinden. Men is tevreden over het huidige aanbod en heeft weinig vraag naar een nieuw aanbod. De omzetting van het huidige aanbod naar masteropleidingen (dus naar een nieuw aanbod) kan naar verwachting wel op vrij korte termijn tot veranderingen leiden in deze situatie. Een aanbod kan immers een bepaalde vraag creëren, zo hebben respondenten opgemerkt.

Scholen en leraren willen duidelijkheid over de financiële condities voor deelname aan masteropleidingen. Leraren en schoolleiders wijzen erop dat deelname aan masteropleidingen kosten met zich meebrengt die om extra financiering vragen. Vanwege de huidige regelingen op het gebied van (na)scholing lijkt vraaggestuurde financiering de meest voor de hand liggende optie. Dat geeft scholen de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op selectie en werving van deelnemers en op de inhoudelijke en didactische vormgeving van de opleiding.

De vraag wordt tevens beïnvloed door condities binnen de school, zoals de innovatiecontext, de schoolgrootte en de investeringsmogelijkheden van de school. Indien deze condities voldoende krachtig zijn, wordt deelname aan masteropleidingen gestimuleerd. Met het volgen van masteropleidingen kunnen leraren bekwaamheden verwerven die tegemoetkomen aan nieuwe ontwikkelingen.

De condities kunnen echter ook zwak ontwikkeld zijn. Indien er geen sprake is van een innovatieve schoolcontext waarin de nieuw verworven competenties kunnen worden toegepast, is het weinig vruchtbaar om deze opleiding te volgen. Dat zou ook kunnen gelden indien in een school van beperkte omvang de egalitaire arbeidscultuur moeilijk om kan gaan met kwalitatieve verschillen tussen personeelsleden. Dan bestaat het risico dat de leraar de nieuwe competenties in de beroepspraktijk onvoldoende kan benutten.

Criteria voor de beantwoording

Om de diverse bevindingen te wegen en te verwerken tot een samenhangend antwoord op de vraag van de minister, hanteert het LPBO drie criteria.

Aansluiting bij de vraag

Het eerste criterium hangt in sterke mate samen met de formele taakstelling van het LPBO om uitspraken te doen over vraagstukken met betrekking tot onderwijsberoepen. Het antwoord moet zo goed mogelijk aansluiten bij de vraag van de minister van OCW. Het LPBO interpreteert deze vraag als een vraag naar de behoefte vanuit het PO, SO, VO en BVE aan nieuwe educatieve masteropleidingen, dus aan opleidingen met een inhoud en focus die nieuw is ten opzichte van het bestaande aanbod. Omdat de vraag van de minister een vraag is naar behoefte aan educatieve masters, dus aan een bepaald type opleiding, formuleert het LPBO niet alleen conclusies ten aanzien van de inhoud van de behoefte (wat zijn vereiste competenties) en omvang van de behoefte (hoeveel vraag is er), maar wordt ook ingegaan op de behoefte aan het specifieke niveau (zijn deze competenties op masterniveau) en aan de specifieke vorm van deze masteropleidingen (wat zijn gewenste kenmerken).

Legitimatie vanuit de beroepspraktijk

De identiteit van het LPBO wordt in belangrijke mate gevormd door de samenstelling van het Platform: het LPBO is een platform bestaande uit beroepsbeoefenaren uit de verschillende onderwijsberoepen. De legitimatie vanuit de beroepspraktijk wordt door het LPBO beoordeeld aan de hand van twee kenmerken: de relevantie voor de beroepspraktijk en het draagvlak vanuit deze beroepspraktijk. Relevantie betreft de mate waarin de behoefte aan educatieve masters door de beroepspraktijk wordt gelegitimeerd: in hoeverre geeft de beroepspraktijk van leraren aanleiding om een nieuwe opleiding op het masterniveau te ontwikkelen? Draagvlak verwijst naar de mate waarin beroepsbeoefenaren binnen de verschillende onderwijssectoren met elkaar bepaalde meningen of opvattingen over de behoefte-vraag delen. Argumenten en standpunten van beroepsbeoefenaren zelf wegen voor het LPBO zwaarder dan argumenten en standpunten van overige experts buiten het onderwijs.

Kwaliteit kwalificatiestructuur

Het derde criterium betreft de kwaliteit van de kwalificatiestructuur en komt voort uit de taakstelling van het LPBO. Het LPBO bewaakt niet alleen de samenhang tussen de verschillende bekwaamheidseisen, maar draagt ook verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de kwalificatiestructuur (in ontwikkeling) waarin deze bekwaamheidseisen zijn ingebed. Belangrijke kenmerken voor de kwaliteit van de kwalificatiestructuur van de onderwijsberoepen zijn voor het LPBO transparantie, robuustheid en samenhang.

Transparantie verwijst naar de mate van helderheid van de verschillende bekwaamheidseisen binnen de bekwaamheidsstructuur, maar ook naar de helderheid in de opbouw van de kwalificatiestructuur.

Robuustheid is een combinatie van een zo groot mogelijke compactheid in relatie tot een zo breed mogelijke geldigheid. Compactheid verwijst naar de omvang van de bekwaamheidseisen en de structuur in het geheel. De geldigheid hiervan betreft niet alleen de huidige situatie. De kwalificatiestructuur wordt ook gekenmerkt door een bepaalde mate van bestendigheid voor nieuwe ontwikkelingen.

Voor de samenhang wordt gekeken naar de mate waarin bekwaamheidseisen op eenzelfde wijze zijn opgebouwd en op elkaar zijn afgestemd. Een samenhangende kwalificatiestructuur is een structuur waarin bekwaamheidseisen onderling vergelijkbaar zijn en waarin die eisen voor verschillende onderwijsberoepen zodanig op elkaar aansluiten dat doorstroom tussen de verschillende onderwijsberoepen mogelijk wordt.



Antwoord LPBO

Na de beschrijving van de diverse zienswijzen, bevindingen en criteria kan nu de balans worden opgemaakt en het standpunt worden geformuleerd.

Aansluiting bij de vraag

Het antwoord van het LPBO op de behoeftevraag bestaat uit verschillende onderdelen: inhoudelijk profiel, niveau, vorm en vraag.

Inhoudelijk profiel

Wat de inhoud betreft, gaat het om de vraag waaraan binnen het PO, SO, VO en BVE behoefte is en of deze behoefte een nieuwe inhoud betreft in vergelijking met het huidige scholings- en opleidingsaanbod. Het LPBO constateert dat, ondanks sectorale verschillen, een duidelijk nieuw inhoudelijk en generiek profiel uit de peiling naar voren komt. Het betreft een breed inhoudelijk profiel met een focus op innovatie en schoolontwikkeling.

Niveau

Het LPBO is van mening dat de nieuw gevraagde competenties op een niveau liggen dat boven het niveau van de bachelor uitstijgt. Immers, de competenties voldoen in ieder geval aan een aantal niveau-eisen die gelden voor het masterniveau. De vergelijking met de Dublindescriptoren levert daartoe de meeste overtuigingskracht.

Vorm

De respondenten zijn het grotendeels eens over het didactisch arrangement van de educatieve master. Kernelementen zijn een duale opzet met een sterke relevantie voor de leraar en de school in combinatie met goede studeerbaarheid.

Vraag

Een stellige uitspraak over de markt vraag naar educatieve masteropleidingen is moeilijk. Die vraag blijkt namelijk afhankelijk van vormkenmerken, maar vooral van condities waaronder de educatieve masters worden aangeboden én van diverse factoren en omstandigheden binnen de school. Er zijn nog te veel onzekere factoren. Wel is duidelijk dat de vraag mede afhankelijk is van de sector en ook per sector varieert.

Legitimatie vanuit de beroepspraktijk

Het criterium van legitimatie vanuit de beroepspraktijk wordt door het LPBO afgeleid uit de relevantie voor de beroepspraktijk en uit het draagvlak vanuit de beroepspraktijk.

Relevantie voor de beroepspraktijk

Het LPBO stelt vast dat de bevindingen uit de literatuur en uit de beroepspraktijk voldoende overtuigingskracht leveren voor het standpunt dat de uitvoering van de nieuwe taken noodzakelijk is voor het vervullen van de maatschappelijke opdracht. Daar zijn aanvullende competenties van leraren voor nodig, die momenteel niet via bestaande opleidingen kunnen worden verworven. De geschetste ontwikkelingen tonen overtuigend

aan dat scholen complexe nieuwe taken moeten vervullen, waarvoor competenties op masterniveau nodig zijn.

Op grond hiervan stelt het LPBO vast dat er een maatschappelijke legitimatie is voor deze nieuwe taken en dus ook voor educatieve masteropleidingen. Die masteropleidingen dragen op verschillende manieren bij aan de versterking van het leraarsberoep; de urgentie daarvan wordt door diverse belanghebbenden in toenemende mate benadrukt. De roep om versterking van het leraarsberoep komt weliswaar meer van de kant van stakeholders buiten de directe onderwijspraktijk, maar kent desondanks een grote mate van relevantie voor de beroepspraktijk.

Draagvlak

Leraren en schoolleiders staan voor het overgrote deel positief tegenover het aanbieden van educatieve masters. Een uitzondering hierop vormen vertegenwoordigers van het speciaal onderwijs. Zij zetten vraagtekens bij de meerwaarde van educatieve masteropleidingen vergeleken met het bestaande aanbod aan opleidingen. Respondenten zijn positief over het neveneffect van een educatieve masteropleiding, omdat daarmee het signaal aan de buitenwereld wordt afgegeven dat het leraarsberoep een beroep is dat een hoog kennis- en vaardigheidsniveau vereist.

Leraren en schoolleiders zijn het ook met elkaar eens dat het financieringsarrangement volstrekt helder moet zijn. Zijn de deelnamecondities gunstig, dan zal de vraag toenemen, veronderstelt men. Daarnaast moet ook de school deelname aan educatieve masters stimuleren en mogelijkheden creëren voor leraren om hun nieuw verworven competenties ook daadwerkelijk in te kunnen zetten.

Hoewel men het erover eens is dat de verantwoordelijkheid voor selectie en afvaardiging van deelnemers bij de school moet liggen, vindt de beroepspraktijk ook dat deelname moet worden opengesteld voor leraren die op eigen initiatief willen deelnemen. Deze instroom moet niet worden onderschat; er is momenteel ook een redelijk potentieel aan leraren dat het werk combineert met een studie. Voor deze doelgroep kan een educatieve master een aantrekkelijke optie zijn.

Kwaliteit van de kwalificatiestructuur

Het LPBO beschouwt de kwalificatiestructuur voor de onderwijsberoepen als een geordend en samenhangend geheel van op competentie- en beroepsprofielen gebaseerde bekwaamheidseisen voor alle verschillende onderwijsberoepen binnen het primaire en secundaire (beroeps)onderwijs. Deze structuur is nog in ontwikkeling.

Het aanbieden van masteropleidingen heeft gevolgen voor de kwalificatiestructuur, omdat binnen een dergelijke structuur opleidingen gebaseerd moeten zijn op competentieprofielen. Het huidige competentieprofiel voor leraren is niet toereikend om leraren op masterniveau op te leiden. Voor de educatieve masteropleiding is een profiel nog niet beschikbaar en ook uit dit rapport komt nog geen duidelijk profiel naar voren.

Het LPBO kent prioriteit toe aan de ontwikkeling van een dergelijk competentieprofiel. Daarbij moet in ieder geval aandacht worden besteed aan de vraag of deze competenties op masterniveau doorgroeiocompetenties zijn die van elke leraar kunnen worden verwacht (dus niveauverschillen aanduiden in de bestaande bekwaamheidseisen), of dat een apart profiel gerechtvaardigd is.

Het LPBO is van mening dat zowel de transparantie als de robuustheid en samenhang van de kwalificatiestructuur gebaat zouden zijn bij meer helderheid over deze kwestie.

Standpunt

De vraag van de minister van OCW aan het LPBO luidde als volgt:

Wat is de behoefte aan educatieve masters in het primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie?

Conform de gehanteerde criteria is het antwoord van het LPBO op deze vraag:

- 1 er is behoefte aan een educatieve masteropleiding met een generiek inhoudelijk en specifiek didactisch profiel;
- 2 de behoefte aan deze educatieve master wordt gelegitimeerd door de noodzaak om de huidige (complexe) beroepspraktijk zodanig te verbeteren dat de maatschappelijke opdracht beter kan worden vervuld;
- 3 beroepsbeoefenaren staan positief tegenover het voorlopige inhoudelijke profiel van deze educatieve master;
- 4 een aanbod aan educatieve masters is een wenselijke voorziening voor de professionalisering van leraren en verhoogt de status van het leraarsberoep;
- 5 er is weinig zicht op de daadwerkelijke vraag naar deze nieuwe opleiding, omdat deze mede afhankelijk is van de financierings-conditions, de kwaliteit van de initiële opleidingen, de innovatiecontext van de school, de mogelijkheden tot functie- en beloningsdifferentiatie, het personeelsbeleid binnen de school en de omvang van de school.

Literatuur

Algemene Onderwijsbond (2006). *Masterplan onderwijs*. Verkregen in juni, 2006, via www.aob.nl.

Boschma, J., & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein. Slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21e eeuw*. Amsterdam: Pearson Prentice Hall NL.

Bronneman-Helmers, R. (2004). Onderwijs (pp. 363-412), in: Sociaal Cultureel Planbureau, *In het zicht van de toekomst. Sociaal en Cultureel Rapport 2004*. Den Haag: SCP.

Brussee, W., Broers, G., & Blomen, W. (2005). *Handboek accreditatie. Het stelsel van kwaliteitszorg in het Nederlands hoger onderwijs*. Den Haag: Elsevier.

Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwingen over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Antwerpen: Garant.

Coonen, H.W.A.M. (2006). Loopbaanperspectieven voor onderwijspersoneel. *Onderwijsinnovatie vraagt investering in beroepskwaliteit van leraren. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 4, 4-10.

Cornet, M., Huizinga, F., Minne, B., & Webbink, D. (2006). *Kansrijk kennisbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Dittrich, K. (2005). *Toespraak HAN masterclass, 16 juni 2005*. Verkregen in november, 2005, via http://nvaio.net/content.php?a=s&t=toe&id=147&menu_id=28.

Driel, L. van (2006). *Professionalisering in de school: Een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen*. Academisch Proefschrift Universiteit Utrecht.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College.

Innovatieplatform (2006). *Leren excelleren. Talenten maken het verschil*. Verkregen in augustus, 2005, via: <https://lerenexcelleren.nl>.

Inspectie van het Onderwijs (2005). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M., & Sewandono, I. (2005). *Anders leren, anders organiseren!?* Heerlen: Open Universiteit.

Lubberman, J., & Moerkamp, T. (2005). *Je bent een team. Werken met onderwijsassistenten in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: SBO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *De leerling geboeid, de school ontketend. Koers VO*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005a). *Beleidsnotitie governance: Ruimte geven, verantwoordelijkheid vragen en van elkaar leren*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005b). *Werken in het onderwijs 2006*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Munnik, L. (2006). Maak van alle juffen en meesters masters. *Het Onderwijsblad*, 6, 36-37.
- Onderwijsraad (2005a). *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2006-2011*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *Leraren opleiden in de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006a). *Doelgericht investeren in onderwijs. Wat brengt Nederland als kennisnatie dichterbij?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006b). *Werkprogramma 2006*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006c). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006d). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006e). *Personeelsopbouw en personeelsbeleid in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Antwerpen: Garant.
- Schnabel, P. (red.) (2004). *Individualisering en sociale integratie*. Den Haag: SCP.
- Sociaal Economische Raad (2006). *Voorkomen arbeidsmarktknelpunten collectieve sector*. Den Haag: SER.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) (2006). *Waar wij voor staan. De onderwijsagenda van de beroepsgroep*. Den Haag: SBL.
- Veen, M.J.P. van (red.) (2005). *Door de bomen het bos. Informatievaardigheden in het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.
- Vermeulen, M. (2005). *Werkplaats onderwijs. Handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Assen: Van Gorcum.
- Vermunt, J.D.H.M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Inaugurele rede Universiteit Utrecht.
- Volman, M.L.L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Inaugurele rede Vrije Universiteit Amsterdam.
- Vrieze, G., Houben, L., & Kessel, N. van (2003). *Functiedifferentiatie in het onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: University Press.

Informatieve sites

www.lpbo.nl site van het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs. Hier vindt u alle relevante documenten, links en actuele informatie waarop het LPBO zich baseert bij de invulling van zijn opdracht. Ook zijn documenten te downloaden.

www.mastermeetings.nl en **www.millian.nl** zijn bedoeld voor professionals en managers. Op beide sites zijn landelijke overzichten opgenomen van masteropleidingen (MBA, Executive Master, Specialised Master), postdoctorale en post-HBO opleidingen.

Op de site **www.minocw.nl/bachelor** vindt u praktisch alle informatie over de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs. Er zijn buttons die u met één klik doorsturen naar relevante persberichten, toespraken, publicaties, Kamerstukken en andere interessante links.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) informeert u op **www.lerarenweb.nl** over allerlei onderwerpen die met de kwaliteit van leraren te maken hebben. Uiteraard vindt u hier de bekwaamheidseisen voor leraren. U treft er informatie aan over bekwaamheidsdossiers en andere onderwerpen die samenhangen met de Wet Beroepen in het onderwijs (BIO).

Eerder uitgebrachte rapporten van het LPBO

Bekwaamheidseisen schoolleiders PO
2006, 4 pp., ISBN-10: 90-78691-01-8

Competentieprofiel leraar (V)MBO?
2006, 29 pp., ISBN-10: 90-78691-02-6

Bijlage: analysekader Educatieve Master

Educatieve master

De minister van OCW heeft het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) gevraagd advies te geven over educatieve masteropleidingen voor leraren. De vraag is of er bij scholen behoefte bestaat aan een opleiding die een leraar bijschoolt op 'senior niveau'. Dit zou betekenen dat die leraar dan (nog) beter in staat is om zelfstandig onderwijs te ontwikkelen, beleid voor zorgverbreding op te zetten, inhoud te geven aan een specialisme of collega-leraren te coachen of te coördineren. Het gaat niet om een nieuwe managementopleiding of een vakinhoudelijke masteropleiding, in die behoefte wordt al voorzien door het huidige aanbod.

Een masteropleiding zou los staan van de gewone lerarenopleiding maar daar wel een vervolg aan geven, doorgaans na een aantal jaren beroepspraktijk. Het zou gaan om een professionele masteropleiding, in het verlengde van de HBO-lerarenopleiding. Deze opleiding zou tenminste één studiejaar omvatten. Uitgangspunt is dat deze opleiding door OCW zou worden bekostigd zodat geen commerciële tarieven gehanteerd zouden worden.

Opzet behoeftepeiling

Om de vraag van de minister te beantwoorden heeft het LPBO opdracht gegeven om te onderzoeken of bij scholen behoefte bestaat aan een educatieve masteropleiding. Dit onderzoek wordt gedaan door Andersson Elffers Felix, een organisatieadviesbureau in Utrecht, en de Universiteit Twente, afdeling Curriculum. Het onderzoek wordt uitgevoerd voor het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, het speciaal onderwijs en het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Het onderzoek vindt plaats in de maanden maart en april 2006. Het probeert in beeld te brengen hoe een educatieve master er uit zou kunnen zien en of er bij scholen behoefte bestaat aan een dergelijke extra opleiding.

Het onderzoek verloopt via de volgende stappen:

- begin april wordt via interviews en werkbijeenkomsten nagegaan wat de ontwikkelingen in de scholen zijn, hoe de personeelsontwikkeling van leraren en de bijscholing nu plaatsvindt en in hoeverre (een) educatieve masteropleiding(en) hierbij zou(den) passen;
- medio april wordt op grond hiervan een ruwe beschrijving gemaakt van een of meer educatieve masters. Deze beschrijving wordt getoetst bij enkele onderwijskundigen;
- eind april/begin mei wordt bij betrokkenen in het onderwijs (schoolleiders, bovenschoolse managers, sectorcoördinatoren, personeelsmanagers, leraren, e.d.) getoetst in hoeverre de beschreven educatieve master door deze groep aantrekkelijk wordt gevonden en onder welke voorwaarden.

Educatieve master nodig?

In de eerste plaats is er de vraag of een educatieve masteropleiding een nodige en waardevolle aanvulling is op het bestaande aanbod van initiële opleidingen en nascholing. Diverse ontwikkelingen wijzen in de richting van zwaardere en soms andere competenties.

De maatschappelijke ontwikkelingen wijzen in de richting van een school die nog meer in open wisselwerking staat met de samenleving. Deze openheid betekent dat er meer en hogere eisen aan scholen gesteld worden op het gebied van kwaliteit (cognitief en sociaal), flexibiliteit en concurrentiekracht. Dit laatste niet alleen ten opzichte van elkaar, maar ook richting andere landen en vooral ook richting nieuwe media als bron van informatie en als communicatiemiddel.

De onderwijskundige ontwikkelingen op leerlingniveau betekenen dat er meer nadruk komt op aanpassing van het onderwijs aan de specifieke behoeften van (groepen) leerlingen. Een uniform aanbod voor een vrij homogene groep leerlingen lijkt meer uitzondering dan regel te worden.

De ordening van het curriculum zal steeds minder langs de lijn van vakken verlopen en er zal meer plaats zijn voor andere ordeningen (projecten/thema's, vraagsturing, competenties, ervaringsgericht). Van leraren wordt nu niet alleen verwacht dat ze 'goed les kunnen geven in hun vak(ken)', maar dat zij die vak kennis weten te verbinden met andere vakken/leergebieden, met de leefwereld van de leerlingen (waaronder de virtuele) en met de beroepspraktijk en de ontwikkelingen in de samenleving. Om deze verbindingen te kunnen maken wordt van leraren een veelzijdiger vakinhoudelijk en didactisch handelingsrepertoire verwacht.

De innovatietaak wordt meer bij de scholen gelegd. Dat betekent idealiter dat het bedenken van vernieuwingen en het uitvoeren ervan veel dichterbij elkaar komen te liggen. In elk geval is hier sprake van een nieuwe taak voor scholen.

De maatschappelijk en onderwijskundige ontwikkelingen hebben consequenties voor de schoolorganisatie. Deze consequenties wijzen voor het leraarsberoep in een duidelijke richting. Naast de taken in het primaire proces zien we een verbreding van taken binnen de school en in de relatie tussen de school en de omgeving. Het ontwikkelen van integraal personeelsbeleid binnen scholen biedt leraren carrièremogelijkheden, terwijl zij een directe relatie kunnen houden met de kern van het beroep: leerlingen iets leren. Professionele zelfsturing geeft mede richting aan de invulling van de loopbaan.

Van leraren wordt verwacht dat ze hun handelingsrepertoire zo uitbreiden dat ze snel en adequaat op deze maatschappelijke veranderingen kunnen inspelen. Maar is daarvoor een masterniveau binnen de school nodig? Deze vraag is aan de orde gekomen in een serie verkennende vraaggesprekken en werkconferenties met docenten en leidinggevenden uit de onderwijssectoren. In grote lijnen werd daarin de behoefte aan een masterniveau uitgesproken.

Samenvattend werden daarbij de volgende kenmerken van het masterniveau genoemd:

1

Op het masterniveau denkt en handelt een leraar niet in afzonderlijke (specialistische) vragen en vraagstukken, maar benadert hij/zij een onderwerp *meer onderzoekend en beleidsmatig*. Dat wil zeggen dat deze professional in staat is tot een groter abstractievermogen dan doorgaans in de initiële opleiding, de beroepspraktijk en de nascholing wordt opgewekt. Deze verdere abstractie is nodig omdat de veranderende omgeving en de nieuwe onderwijspraktijken van de scholen een generiek karakter hebben, die een brede beschouwing en aanpak vereisen. Deze doorgroei naar het aldus gedefinieerde seniorniveau vindt in de huidige situatie weinig plaats.

2

Op het masterniveau heeft een leraar de rol van *vernieuwer* en *change agent*. Dit houdt in dat deze professional in staat is vernieuwing zodanig te ontwerpen en te presenteren dat daarmee recht wordt gedaan aan de veranderende eisen, de beperkte mogelijkheden binnen de school en de kenmerken van het team collega's. Een seniorleraar is in staat zijn/haar collega's 'mee te nemen' in een ingewikkeld veranderingsproces. Daartoe moeten inhoudelijke inzichten worden verbonden met veranderingsvaardigheden. Deze specifieke melange wordt onvoldoende geboden in de huidige situatie.

3

Op het masterniveau heeft een leraar een *brugfunctie in de organisatie*. Hij of zij geeft inhoud aan het onderwijskundig leidinggeven ('educational leadership'), dat deels een taak is van het management maar in toenemende mate ook een zaak wordt van de leraren. Inhoudelijke vernieuwing vraagt inhoudelijk gezag en een seniorleraar die lid is van het lerarenteam kan dat gezag als collega vaak beter uitoefenen juist vanwege zijn/haar gebleken prestaties in de beroepspraktijk zonder lid te zijn van het management. Deze brugfunctie vereist complexe verbindende vaardigheden die nu te weinig tot stand komen.

Taken van seniorleraar

Meer specifiek zouden dergelijke 'seniorleraren' de volgende taken kunnen uitoefenen:

- het realiseren van onderwijsvernieuwing;
- het ontwerpen van nieuwe methoden;
- het adviseren en begeleiden/opleiden van (nieuwe) collega-leraren;
- taken rondom de toenemende diversiteit in de leerlingpopulatie;
- onderzoeken van eigen praktijk.

Realiseren van onderwijsvernieuwingen

Er bestaat een behoefte aan leraren die de initiatieven over onderwijsvernieuwing gestalte kunnen geven omdat veel vernieuwingsvoorstellen niet tot volle wasdom komen. Het gaat hierbij niet zozeer om het ontwerpen van vernieuwingen, maar om het coördineren en bestendigen van vernieuwingen. Gevraagde competenties liggen vooral op het domein van project-, proces- en verandermanagement.

Ontwerpen van nieuwe methoden

Dit kan belangrijk zijn, want:

- de school geeft onderwijs meer vorm vanuit eigen concepten en bestaande methodieken passen lang niet altijd daarbij (vergelijk bijvoorbeeld Slash 21);
- veranderingen in de omgeving van de school vragen om een snel en vaak situatiespecifiek antwoord (bijvoorbeeld: wat te doen aan digitaal pesten als dat op de school uit de hand loopt?).

Adviseren en begeleiden/opleiden van (nieuwe) collega's

In 2007 zal, ook bij een laagconjunctuur, opnieuw een lerarentekort in het voortgezet onderwijs ontstaan. De lerarenopleidingen hebben niet voldoende capaciteit, vandaar dat 'opleiden in de school' als alternatieve opleidingsroute veel aandacht krijgt. Een opleidingscoördinator in de school is nodig om de opleidingsverantwoordelijkheid (samen met de lerarenopleidingen) waar te kunnen maken. Het begeleiden/coachen van collega's is een taak die scholen zelf ter hand kunnen nemen. In toenemende mate gebeurt dat ook op een meer formele basis.

Diversiteit leerlingen

De diversiteit binnen de leerlingpopulatie neemt toe, zowel op cognitief, sociaal-emotioneel als cultureel gebied. Binnen het onderwijs dient hiervoor meer aandacht te zijn. Het gaat dan om passend onderwijs voor alle leerlingen (ook 'zorg'leerlingen). Binnen dit domein is communicatie met ouders ook een belangrijk aandachtsgebied.

Onderzoeken van onderwijspraktijk

Onderzoek wordt belangrijker vanwege de groei van de kennisbasis van het leraarsberoep. Deze kennisbasis werkt echter nog weinig door in de onderwijspraktijk. Onderzoeksmatig denken is verder ook belangrijk om:

- vernieuwingsvoorstellen te beoordelen, te ontwerpen en te evalueren;
- meer systematisch te werken aan vernieuwingen met gebruik van inzichten van elders;
- ook vernieuwingen op effecten te beoordelen (evidence-based practice).

Daarnaast is onderzoek binnen en van de eigen onderwijspraktijk een krachtig middel om vernieuwingen op kwaliteit en effect te beoordelen.

Streefbeeld

De Educatieve Master leidt op tot een 'professional master'-titel. Het 'streefbeeld' van een dergelijke professional master is:

- is in staat belangrijke rollen te vervullen in het realiseren van onderwijsvernieuwing;
- is in staat de eigen onderwijspraktijk te onderzoeken (past daarin 'state-of-the-art' kennis toe);
- ontwerpt nieuwe methoden (past daarin 'state-of-the-art' kennis toe);
- adviseert en begeleidt collega-leraren (inclusief aspirantcollega's).

Voor wie is de opleiding bestemd?

- leraren uit PO, VO, BVE die én actief bezig (willen) zijn met verandering en vernieuwing in de eigen school én in hun werk willen doorgroeien naar een positie op 'senior' niveau;
- met minimaal 5 jaar werk- en vakervaring;
- met aantoonbaar HBO/Academisch werk- en denkniveau;
- met (enige) ervaring met het uitvoeren van taken op schoolniveau (onderwijsvernieuwing, coördinatie, et cetera).

Inhoud van de opleiding

De inhoud van de opleiding wordt geleverd in een 'basistrject' voor alle deelnemers, en een aantal (deelkeuze) modules. Het basistrject bevat de verplichte 'state-of-the-art' kennis op relevante wetenschapsgebieden (zowel inhoudelijk als methodologisch). De modules gaan dieper in op specifieke thema's.

Mogelijke inhouden van de modules zijn:

- onderwijsvernieuwing;
- begeleiden van collega's/Opleiden in de school;
- leerlingenzorg;
- ICT-mogelijkheden, et cetera.

Maar daarnaast (vooral) is er in de opleiding aandacht voor de vraag hoe de leraar deze kennis praktisch in de eigen werkomgeving effectief kan maken, via het aanleren van specifieke veranderingsvaardigheden. Beide lijnen (inhoud en vaardigheden) worden in de opleiding voortdurend op elkaar betrokken.

Programma en vormgeving

Het programma duurt 2 jaar (in deeltijd). De opleiding wordt verzorgd door leraren met verschillende achtergronden, afkomstig uit praktijk en theorie. De opleiding bevat een mix van colleges, praktijkoefeningen en oefensituaties. Cursisten en leraren worden ondersteund door een geavanceerde virtuele omgeving.

Het leren vindt zowel in de opleiding als in de eigen school plaats. Deelnemers werken gedurende hun opleiding aan een project in de school, waarop zij regelmatig feedback ontvangen. De opleiding wordt afgesloten met een 'meesterproef' waarin het geleerde wordt geïntegreerd.

Voorafgaand aan de opleiding wordt met de deelnemer en diens leidinggevende een 'leercontract' gesloten, waarin leerdoelen en faciliteiten worden vastgelegd.

Uitvoering

De educatieve master wordt verzorgd door hogescholen, eventueel in combinatie met universiteiten.

Conditie

Uitgangspunt is dat de opleiding door OCW wordt bekostigd, zodat geen commerciële tarieven hoeven te worden berekend. De opleiding wordt in beginsel betaald door de school. De kosten voor collegegeld en studiemateriaal (out-of-pocket kosten) zouden voor een deel uit het nascholingsbudget gefinancierd kunnen worden.

Ook de financiering van de vervanging van de betreffende leraar hoort bij de investering. Daarnaast kan een eigen bijdrage van de deelnemer gevraagd worden, aangezien deze ook in zichzelf investeert. Of de bijdrage gevraagd wordt, is afhankelijk van het beleid van de school.

Uit: Anderson Elffers Felix en Universiteit Twente (2006). *Opleiden tot masterniveau? De behoefte aan educatieve masteropleidingen in de sectoren PO, SO, VO en BVE* (pagina 44-48). Utrecht: Anderson Elffers Felix en Universiteit Twente.