

# **PARTICIPATIEF ACTIEONDERZOEK: EFFECTIEF VOOR DE ONTWIKKELING VAN EEN GEMEENSCHAPPELIJK BEROEPSPROFIEL**

Casus: landelijke Masters Leren & Innoveren

Jeroen S. Rozendaal, Instituut voor Lerarenopleidingen, Hogeschool Rotterdam  
Ariaan van Sandick, Hogeschool Rotterdam & 'Aangaan'  
Frank de Jong, Open Universiteit, Heerlen & AERES Hogeschool Wageningen

---

*Vanaf 2008 zijn acht bekostigde masteropleidingen gestart op basis van een in 2006 opgesteld beroeps- en competentieprofiel voor de Master Leren en Innoveren (MLI; Hbo-raad, 2006). Na tien jaar doorontwikkeling van de MLI als nieuwe professionaliseringsmogelijkheid voor leraren op masterniveau, vroegen de MLI-opleidingen zich af in hoeverre er nog voldoende gezamenlijkheid bestaat in het profiel waarvoor zij samen maatschappelijk garant staan. Een dergelijk dilemma is niet uniek en geldt bijvoorbeeld ook voor masteropleidingen als Pedagogiek, Educational Needs en Begeleidingskunde. Het diverse aanbod aan masteropleidingen vraagt om een beroepsprofiel van deze opleidingen zodat (aspirant) studenten een goede keuze kunnen maken ten dienste van hun professionalisering en werkgevers weten welke competenties masteropgeleiden meenemen.*

*Om tegen deze achtergrond voor de MLI te komen tot een breed gedragen profielbeschrijving in woord en beeld, kozen we voor participatief actieonderzoek (PAO) met vier ontwerp/onderzoekscycli. Het resultaat is een profiel dat de rol van MLI-opleidingen verheldert, en dat bijdraagt aan het civiel effect van het diploma en effectieve positionering van MLI-opgeleiden in (onderwijs)organisaties. De gehanteerde onderzoeksmethode is mogelijk inspirerend voor andere opleidingen die hun profiel willen actualiseren. Daarnaast laat dit artikel zien hoe PAO kan bijdragen aan het stapsgewijs en in co-creatie bereiken van overeenstemming tussen verschillende belanghebbenden.*

## **Inleiding**

Voor het oplossen van complexe onderwijsvraagstukken is een lerende en onderzoekende schoolcultuur waarin reflectieve professionals samenwerken essentieel (Hargreaves & Fullan, 2012; Vangrieken, et al., 2017), maar zo'n cultuur blijkt lastig te realiseren (Bouwman, 2018). Een veelbelovende manier om de onderzoekende leercultuur en innovatiecapaciteit van onderwijsinstellingen te vergroten is de inzet van masteropgeleide docenten (Heyma et al., 2017; Sligte & Schenke, 2017; Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019; Wenner & Campell, 2017). De Master Leren & Innoveren (MLI) professionaliseert docenten, opleiders

en HRD-medewerkers om de rol van voortrekker in (vernieuwing van) onderwijs, opleiding en ontwikkeling in te nemen.

Nederland kent meerdere MLI-opleidingen die vanaf 2008 vanuit een gezamenlijk vertrekpunt (Hbo-raad, 2006) een eigen ontwikkeling hebben doorgemaakt en eigen accenten hebben gelegd. Onderling wordt intensief samengewerkt vanuit het Landelijk MLI-overleg (LMO). De ontwikkelingen die de opleidingen door de jaren hebben doorgemaakt, riepen de vraag op of na tien jaar het oorspronkelijke beroepsprofiel en de daarvan afgeleide eindkwalificaties de lading nog wel dekken. Daarom besloten de opleidingen gezamenlijk tot een onderzoek ter actualisering van het profiel. Een helder beroepsprofiel draagt bij aan een helder opleidingsprofiel en een goede bekendheid ervan aan impact op het civiel effect van het diploma. Het kan opleidingen helpen om zichzelf en hun alumni effectiever in de markt te positioneren.

Dit artikel doet verslag van de aanpak en bevindingen van dit onderzoek. Het initiatief van het LMO is uniek en de aanpak kan inspirerend zijn voor andere opleidingen die hun beroepsprofiel willen actualiseren maar niet weten hoe. Tevens biedt dit artikel een praktijkvoorbeeld van hoe de participatieve actieonderzoeksmethodiek kan bijdragen aan het stapsgewijs en in co-creatie bereiken van overeenstemming tussen verschillende belanghebbenden.

De onderzoeksvraag luidt: *"Hoe kan een profiel van de Master Leren & Innoveren worden gerealiseerd, dat breed gedragen wordt door de verschillende opleidingsinstituten en gevalideerd is in het werkveld en bij andere stakeholders?"*

Dit onderzoek is opgezet als een participatief actieonderzoek (PAO; Migchelbrink, 2016). Bij dit type actieonderzoek worden belanghebbenden nadrukkelijk betrokken bij het onderzoeksproces en de gegenereerde kennis is ook voor henzelf bestemd (vgl. Migchelbrink, 2016). Ons PAO kent vier ontwerp/onderzoekscycli (zie McKenney & Reeves, 2013), waarbinnen doorlopend co-creatie meetings met het LMO en afstemming met de stuurgroep plaatsvonden. De doorlopen cycli - waarvan de aanpak en opbrengsten per cyclus hierna worden toegelicht - zijn:

- 1 vraagarticulatie door middel van literatuurstudie, documentanalyse van bestaande profielen en een professionele dialoog tussen MLI-opleiders.
- 2 empirische verkenning onder MLI-opleiders, -studenten en -alumni middels een vragenlijst.
- 3 vergelijking van het prototype profiel met profielen van verwante educatieve masters.
- 4 validering door experts.

## Onderzoekscyclus 1: vraagarticulatie

### Aanpak

We concludeerden dat de literatuur geen concept naar voren brengt dat de rol van MLI'er volledig dekt. *Teacher Leadership* komt in de buurt, maar deze term wordt niet door iedereen omarmd. De doelgroep van de MLI is breder dan alleen *'teachers'*, de hiërarchische notie in de term *'leader'* valt niet altijd goed, en verder roept een

Engelstalige term soms weerstand op. Echter, de karakterisering van *Teacher Leadership* passen in het doorbreken van de gelijkheidscultuur binnen onderwijs- en opleidingsinstellingen (Onderwijsraad, 2011), en bieden kansen voor functiedifferentiatie (Aelterman et al., 2002) en het doorbreken van professioneel isolement (Snoek, 2014). Dit concept vormde daarom het uitgangspunt bij de literatuurverkenning.

Om inzicht in de samenhang tussen MLI-profiel en *Teacher Leadership* te verkrijgen, organiseerden wij een professionele dialoogsessie tussen MLI-opleiders tijdens een landelijke MLI-docentendag. In subgroepen discussieerden zij middels de placemat-methode (Craig & Green, 1999) over de vraag: 'Wat zien we de MLI-opgeleiden graag doen in de beroepspraktijk?', hierbij ondersteund door een matrix waarin dimensies van professionaliteit (omgang met werk, anderen en de MLI-opgeleide zelf) werden afgezet tegen de mogelijke contexten waarin de taakuitvoering van de MLI-opgeleiden kan plaatsvinden (klas, team, binnen en buiten de organisatie). De gesprekken werden genoteerd en naast bestaande MLI-profielen meegenomen als kwalitatieve data. Deze data zijn thematisch geordend<sup>1</sup> en met elkaar vergeleken.

## Resultaten

Hieronder worden de resultaten van de literatuurverkenning, professionele dialoogsessie en de vergelijking van bestaande MLI-opleidingsprofielen samengevat in een profielschets van MLI-opgeleiden. De literatuur heeft betrekking op *Teacher Leadership*, maar de weergegeven inzichten werden in de professionele dialoogsessie onderschreven als relevant voor de MLI-alumnus. Alle weergegeven citaten en parafraseringen zijn afkomstig uit deze dialoogsessie. Uit de analyses bleek dat de praktijk van de MLI-alumnus zich laat determineren binnen vier thematieken: 'positionering', 'leren', 'innoveren', en 'onderzoeken'.

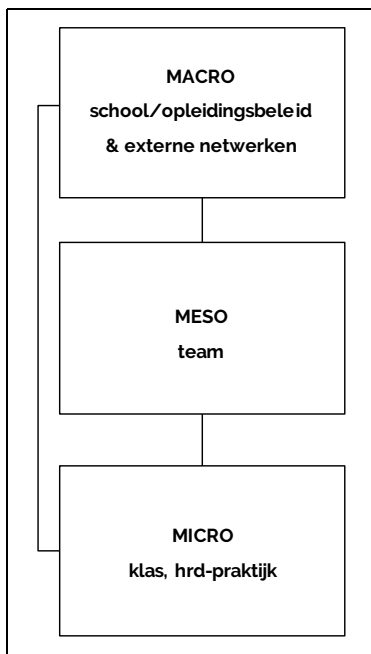
### Positionering

Informeel, horizontaal of gespreid leiderschap lijkt het meest effectief voor onderwijsinnovatie (Kessels, 2016; York-Barr & Duke, 2010). In de professionele dialoogsessie geven MLI-opleiders aan MLI-opgeleiden bij voorkeur naast de schoolleider of manager geïmponeerd te zien. 'MLI-er zijn' wordt door hen consequent opgevat als inhoudelijke rol in plaats van een onderscheiden functie.

De taakuitvoering van MLI-opgeleiden overstijgt het microniveau (Beauchum & Dentith, 2004; Lai & Cheung, 2015; Lee, Sachs & Wheeler, 2014; Wenner & Campbell, 2017). Zij "moeten verder kijken dan de eigen praktijk". In het MLI-oprichtingsdocument (Hbo-raad, 2006) wordt echter benadrukt dat MLI-opgeleiden voor alles expert zijn in het primair proces. De literatuur bevestigt eveneens dat door collega's erkende excellentie in het primair proces een voortrekkersrol onder collega's legitimeert (Barth, 2001; Lai &



<sup>1</sup> Gehanteerde *sensitizing concepts* waren naast een algemene profielschets: raakvlakken met *Teacher Leadership*: gegeven invulling aan 'onderzoeken', 'ontwerpen', 'innoveren', 'reflecteren'; belang van expertise in het primair proces.



Figuur 1. Niveaus van taak-uitvoering van de MLI-opegeleiden.

Chung, 2015; Lieberman & Friedrich, 2010; TLEC, 2008; York-Barr & Duke, 2004). Diepgaand begrip van het primair proces en inzicht in wat nodig is voor goede beroepsuitoefening draagt bij aan de kwaliteit van de vernieuwingen die MLI-opegeleiden begeleiden (York-Barr & Duke, 2004). In de professionele dialoogsessie vullen MLI-opegeleiden aan dat dit ook bevorderend werkt voor het zelfvertrouwen van MLI-opegeleiden om richting het team als voortrekker te acteren ("*Ik ben zwaar genoeg, ik durft het wel aan te pakken*"), de voorbeeldfunctie, en het kunnen modelleren van nieuwe praktijken. Op mesoniveau omvatten taken het samen met teamleden oplossen van praktijkvraagstukken middels reflectie en onderzoek, *on-the-job* professionaliseren van collega's (Lai & Chung, 2015; Lieberman & Friedrich, 2010; TLEC, 2008) en teamontwikkeling bijvoorbeeld richting een *community of learners* (Hargreaves & Fullan, 2012; Van den Berg, 2016; Vangrieken et al., 2016; Verbiest, 2014).

Op macroniveau werken MLI-opegeleiden aan *vertical alignment* (voor toelichting op begrip zie Kennisrotonde, 2017; Wierda-Boer et al., 2017) bijvoorbeeld tussen beleidsmakers- en uitvoerders, leveren zij een bijdrage aan breed gedragen beleid en verbeter/onderzoekagenda's (Lay & Chung, 2015; Wenner & Campell, 2016), brengen verbeteracties hiermee in lijn en verduurzamen deze, pleiten voor professionalisering *on-the-job*, en bevorderen interne en externe kennisuitwisseling (Lai & Cheung, 2015; TLEC, 2008).

### Leren, innoveren en onderzoeken


MLI-opegeleiden zijn gericht op duurzame kwaliteitsverbetering van het primair proces ("*Uiteindelijk doe je het voor de leerling*"), waarbij de context bepaalt wat innovatief is. Zij hebben diepgaand begrip van leren, instructie, curriculum- en onderwijs/opleidingsontwerp, en toetsing (Lai & Chung, 2015; TLEC, 2008). MLI-opegeleiden zijn kritisch op het eigen werk ("*Wat doe ik? Waarom zo? Hoe kan dat beter?*"), processen in de instelling ("*Vanuit een metapositie kijken naar de praktijk en dan prikken*") en ten aanzien van trends ("*Niet meegaan met de stroom [maar] als advocaat van de duivel [...] kijken naar wat we wel en niet moeten doen*").

MLI-opegeleiden ontwerpen innovaties als gezamenlijk leerproces (Beauchum & Dentith, 2004; Fullan 2007; Lieberman, 2013; York-Barr & Duke, 2004). Naast inhoudsdeskundige zijn zij vooral proces/projectbegeleider. MLI-opegeleiden zijn zelf het belangrijkste instrument van vernieuwing en de eigen professionele identiteit is daarom van groot belang ("*Jezelf verhouden tot de rol die je hebt*").

MLI-opgeleiden modelleren een reflectieve praktijk (Lee, Sachs, & Wheeler, 2014; TLEC, 2008; York-Barr & Duke, 2004), hebben "*nieuwsgierigheid als kernwaarde*" en zijn "*ontdekkingsreizigers*". Zij baseren hun handelen, naast praktijkervaring, op literatuur en (eigen) onderzoek. Ook ondersteunen zij collega's bij het ontwikkelen van onderzoekend vermogen (Van den Berg, 2016). Hun onderzoek vertrekt bij voorkeur vanuit een pragmatisch onderzoeksparadigma (voor toelichting op begrip zie Lincoln & Guba, 2000) en levert praktische kennis over 'wat werkt' in een specifieke context. Veelbelovend voor "*het systeem lerend krijgen*" zijn vormen van (ontwerpgericht) actieonderzoek waarbij belanghebbenden in korte onderzoeks/ontwerp cycli aan praktijkverbetering werken. Hierbij overlappen onderzoek en innovatie elkaar (deels). Reflexiviteit (Van Lieshout, Jacobs & Cardiff, 2017), transparantie en navolgbaarheid maken dit type onderzoek potentieel van waarde voor parallelle contexten ('transfereerbaarheid'; Van Swet & Munneke, 2017).

### Conclusie

Leren, innoveren en onderzoeken hangen samen en verbinden verantwoordelijkheden op micro-, meso- en macroniveau. Specifieke MLI-taken bevinden zich op mesoniveau. MLI-opgeleiden confronteren de staande situatie met hun expertise van leren, intervenieren op de geconstateerde kloof tussen bestaande en gewenste praktijk, en stellen effecten methodisch-systematisch vast. Als informeel leider betrekken en verbinden zij belanghebbenden en treden bij voorkeur op als procesbegeleider.



De MLI-er  
is op meso-niveau  
voortrekker om  
gezamenlijk de  
gewenste situatie  
te bereiken.

## Onderzoekscyclus 2: empirische verkenning

### Aanpak

Het doel van deze tweede cyclus was om - voortbouwend op opbrengsten van de eerste cyclus - taken en kenmerken behorend tot de kern van het MLI-profiel te valideren. Dit is gedaan met een behulp van een online vragenlijst (uitgezet via surveygizmo.com) met hoofdzakelijk rangordeningen.

In lijn met bevindingen uit de eerste cyclus werden items in de vragenlijst gegroepeerd rond vier thema's, aangevuld met persoonskenmerken en kennisbasisaspecten. Ten behoeve van de inhoudsvaliditeit liet de lijst ruimte aan respondenten om tegen bevindingen uit de vraagarticulatie in te gaan. Zij konden bijvoorbeeld aangeven dat in hun opvatting de taakuitvoering van MLI-opgeleiden zich concentreert op microniveau in plaats van op mesoniveau.

Versie één van de vragenlijst bevatte voornamelijk Likert-schalen. In de pilotfase bleek dat dit itemtype onvoldoende differentiërend werkte. De inzet van rangordeningen dwong respondenten om scherpe keuzes te maken. Per thema selecteerden respondenten een aantal aspecten (maximum werd vastgelegd) en ordenden deze naar belang

voor het MLI-profiel. Vorm en inhoud van de vragenlijst werden meerdere malen afgestemd in co-creatie met het LMO.

LMO-leden zetten de vragenlijst uit onder betrokkenen. Dit leidde tot een aanzienlijke respons zoals gespecificeerd in Tabel 1 en 2.

*Tabel 1* Overzicht van de onderzoeksgroep onderverdeeld over de verschillende MLI's en de relatie van de respondenten tot de MLI

	MLI-docent	MLI-leiding-gevende	Lector	MLI-alumnus	MLI-student	Ontwik-kelaar	Totaal
Windesheim	8	1	0	53	22	0	84
Rotterdam	5	0	0	34	10	0	49
Fontys	5	1	0	42	6	1	55
Aeres	4	3	1	27	13	0	48
Stenden	4	3	0	19	5	0	31
Driestar	4	1	0	15	10	0	30
InHolland	7	1	2	1	21	0	32
Saxion	3	2	1	0	10	0	16
Radiant	7	0	1	62	25	1	96
<b>Totaal</b>	<b>47</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>253</b>	<b>122</b>	<b>2</b>	<b>441</b>

*Tabel 2* Distributie van respondenten over sectoren waar zij werkzaam zijn

	MLI-docent	MLI-leiding-gevende	Lector	MLI-alumnus	MLI-student	Ontwik-kelaar	Totaal
PO	1	0	0	82	54	0	137
VO	2	1	1	48	23	0	75
MBO	4	3	0	64	29	1	101
HBO	44	9	4	71	17	1	146
WO	3	0	0	1	1	0	5
HRD	2	0	0	8	3	0	12
Bedrijfsleven	1	0	0	12	3	0	17

Per thema werden punten toegekend aan geselecteerde items, waarbij het hoogst geplaatste item de meeste punten kreeg (bijvoorbeeld bij een selectie van tien items, kreeg het hoogst geplaatste item tien punten). Per item werden de punten opgeteld over respondenten heen ( $\Sigma$ ). Om te corrigeren voor de onevenwichtige representaties in de onderzoeksgroep werden strenge selectiecriteria gehanteerd:

- ▶ Per thema werden de analyses uitgevoerd voor de hele onderzoeksgroep en apart voor MLI-alumni, -studenten en -opleiders.
- ▶ Aldus verkregen itemordeningen werden onderling vergeleken. Het rangnummer van waaraf ordeningen uit elkaar gingen lopen, werd gehanteerd als afsnijpunt in verdere analyses.
- ▶ De analyses werden opnieuw uitgevoerd per MLI.
- ▶ Items die bij alle MLI's een ranking hadden boven het afsnijpunt werden als gemeenschappelijk aangemerkt.

Tabel 3 Positionering en taak(niveau) van MLI-opgeleiden

Thema	Geselecteerde taken en kenmerken	N
Positionering in de organisatie	<b>Formeel voortrekker van innovatie binnen het team</b>	<b>346</b>
	Informeel leider binnen het team/organisatie en in de eerste plaats zelf uitvoerder	186
	Informeel leider binnen het team/organisatie, maar zelf niet noodzakelijk uitvoerder	176
	Gepositioneerd naast schoolleider/manager/leidinggevende	122
Dominant niveau van taakuitvoering	<b>Mesoniveau</b>	<b>272</b>
	Beleidsniveau	170
	Microniveau	117
Taak	<b>Innovator</b>	<b>359</b>
	<b>Voortrekker van professionalisering</b>	<b>311</b>
	Onderzoeker	197
	Leraar/docent/HRD'er	175

N.b. Over vetgedrukte items bestaat overeenstemming over de verschillende respondentgroepen en MLI's.

Tabel 4 Taken, kennisbasis en persoonskenmerken van MLI-opgeleiden waarover overeenstemming bestaat geordend naar somscores

Thema (aantal taken/ kenmerken bin- nen een thema)	Geselecteerde taken en kenmerken	$\Sigma$	N
Leren (25)	Stimuleren van een lerende cultuur in de hele organisatie	2100	316
	Praktijkvraagstukken identificeren en verhelderen met betrokkenen	1773	289
	Identificeren en verhelderen van breed gedragen en urgente praktijkvraagstukken in de eigen organisatie	1643	245
	Kritisch beschouwen van trends in onderwijs/HRD	1261	239
	Een breed gedragen visie, missie en beleid gericht op leren (mede) opstellen	1221	217
Innoveren (26)	Vernieuwing vormgeven als proces van gezamenlijk leren	1449	228
	Innovaties initiëren	1311	227
Onderzoeken (22)	Innoveren van de eigen praktijk met behulp van wetenschappelijke en ervaringskennis	1495	226
	Met collega's vertalen van nieuwe (wetenschappelijke) kennis naar oplossingen	1114	204
	Reflecteren op processen in de organisatie met als doel om deze te innoveren	1104	185
Kennisbasis (22)	Verander- en begeleidingskunde	1819	283
	Kennis- en leertheorieën	1426	260
Persoons- kenmerken (24)	Openstaan voor andere perspectieven	1716	265
	Onderzoekend zijn	1680	255
	Nieuwsgierig zijn	1540	206
	Praktijk en theorie verbindend zijn	1464	255

N.b. De volledige onderzoeksresultaten zijn opvraagbaar bij de auteurs.

## Resultaten

Tabel 3 toont resultaten met betrekking tot positionering, niveau van taakuitvoering, en voornaamste taak van MLI-opgeleiden. Tabel 4 laat per thema de geselecteerde taken, aspecten van de kennisbasis en persoonskenmerken zien.

## Conclusie en discussie

De geselecteerde items in Tabellen 3 en 4 leveren relevante bouwstenen voor de uiteindelijke profielbeschrijving als vastgesteld na cyclus drie (zie Figuur 2).

Taken en kenmerken in Tabel 4 werden geordend op basis van somscores ( $\Sigma$ ) die tot stand kwamen op basis van de prioritering die respondenten aanbrachten binnen de door hen geselecteerde items. Inspectie van Tabel 4 geeft aan dat ordening van items slechts op basis van selectie door respondenten ( $N$ ) dezelfde ordening oplevert als door somscores. Het valt echter toch aan te raden om somscores mee te nemen in vergelijkbaar onderzoek omdat deze de afstand tussen items zichtbaar maken. Vergelijk hiertoe bijvoorbeeld onder het thema 'Innoveren' de scores van de eerste twee items in de rang-ordening: 1.'Vernieuwing...' ( $\Sigma = 1449$ ;  $N=228$ ); 2.'Innovaties...' ( $\Sigma = 1311$ ;  $N=227$ ).

## Onderzoekscyclus 3: vergelijking met andere profielen

### Aanpak

Het prototype verkregen na empirische verkenning wordt in deze cyclus allereerst vergeleken met het oorspronkelijke MLI-profiel (Hbo-raad, 2006) om mogelijke verschuivingen vast te stellen. Vervolgens wordt het prototype vergeleken met profielen van andere educatieve masters (Begeleidingskunde, Pedagogiek, Educational Needs, Management en Innovation, Passend Meesterschap, Expert Beroepsonderwijs) om het onderscheidend vermogen te borgen. De verschillende profielbeschrijvingen werden onderling vergelijkbaar gemaakt door thematische ordening toe te passen.<sup>2</sup>

## Resultaten

### Vergelijking met het oorspronkelijke MLI-profiel

Uit analyse blijkt dat veel noties in het oude profiel in het prototype worden teruggevonden, maar dat in het prototype:

- ▶ een grotere nadruk wordt gelegd op het leren van *alle* actoren in de eigen organisatie van de MLI-opgeleide, dan op het leren van de doelgroep van het geboden onderwijs alleen.
- ▶ innovatie als doorlopend proces van reflectie en verbetering wordt benadrukt (in tegenstelling tot innovatie als project of *event*).
- ▶ de 'naar buiten gerichtheid' van MLI-opgeleiden nog onderbelicht is.

<sup>2</sup> We hanteerden dezelfde *sensitizing concepts* als in cyclus één.



### Vergelijking met profielen van andere educatieve masters

De **Master Begeleidingskunde** richt zich op begeleidingstrajecten in een andere dan de eigen organisatie, bijvoorbeeld als consultant of coach. MLI-opgeleiden werken typisch in de eigen organisatie (bijvoorbeeld als interne adviseurs), werken samen met collega's, zijn zelf onderdeel van de te veranderen praktijk en/of cultuur, en verlaten de organisatie niet na een begeleidingstraject.

De **Master Pedagogiek** richt zich op beleidsontwikkeling met betrekking tot individuele pedagogische begeleiding. MLI-opgeleiden zijn met name gericht op teamontwikkeling ten aanzien van het innoveren van het leren. De Master Pedagogiek kan werkzaam zijn op mesoniveau, maar richt zich dan op opvoedingsvraagstukken en oriënteert zich breder dan onderwijs/opleidingsvraagstukken.

De **Master Educational Needs** richt zich primair op ondersteuningsbehoeften ten aanzien van leren, gedrag en begeleiden. Onderwijsontwikkeling wordt benaderd vanuit een uitgesproken visie op inclusiviteit en diversiteit. Taakuitvoering is gericht op micro- en mesoniveau met de individuele leerling of student in het centrum van de aandacht. MLI-opgeleiden zijn generalisten ten opzichte van deze master.

De **Master Management en Innovation** implementeert veranderingen vanuit een hiërarchische managementpositie. MLI-opgeleiden opereren eerder als *primus inter pares*, al bestaat hierover in ons onderzoek geen consensus (zie Tabel 3).

De **Master Passend Meesterschap** richt zich op het realiseren van Passend Onderwijs met oog voor consequenties op mesoniveau. MLI-opgeleiden zijn niet exclusief gericht op het basisonderwijs. Inclusiviteit is voor de Master Passend Meesterschap een centraal thema. Voor MLI-opgeleiden is dit een mogelijk thema.

De **Master Expert Beroepsonderwijs** is een expert met betrekking tot adaptief onderwijs in het beroepsonderwijs, wiens focus dus vooral ligt op excellentie op microniveau. MLI-opgeleiden richten zich vooral op het mesoniveau.

### Conclusie

Uit de empirische verkenning bleek landelijk overeenstemming over de elementen in het profiel als weergegeven in Figuur 2. Op basis van de profielvergelijkingen hebben de volgende overwegingen geleid tot de schuingedrukte toevoegingen ten behoeve van nadere aanscherping en profilering.

- ▶ Toegang tot (informatie over) innovatie(s) vormt een essentiële factor bij het initiëren ervan (Fullan, 2007). Het is daarom niet vreemd dat kennismaken van inspirerende praktijken in parallelle contexten en opbouwen van externe netwerken voor inspiratie, kennisdeling en ondersteuning reeds benadrukt werd in het oorspronkelijke MLI-profiel. Dit belang wordt tevens in literatuur over *teacher leadership* teruggevonden (Lai & Cheung, 2015; TLEC, 2008). Hierom vormt dit aspect een waardevolle toevoeging aan het prototype.
- ▶ De sector waarin MLI-studenten werkzaam zijn vormt het uitgangspunt van hun opleiding, maar de MLI-opleiding ontwikkelt ook de mobiliteit naar andere onderwijssectoren. MLI-opgeleiden hebben dan ook een brede kijk op het onderwijsveld, wat in het profiel weergegeven zou moeten worden.

- ▶ Het uitgangspunt dat MLI-opgeleiden nadrukkelijk onderdeel zijn van de praktijk en/of cultuur die zij innoveren is een belangrijk verschil met de Master Begeleidingskunde en zou in het profiel moeten worden benadrukt.
- ▶ In literatuur wordt de effectiviteit van informeel leiderschap benadrukt, maar respondenten in ons onderzoek zien MLI-opgeleiden graag erkend in een formele rol. Het is bekend dat de facilitering van MLI-opgeleiden van grote invloed is op hun effectiviteit (Heyma et al., 2017; Van Kan et al., 2017). Het is daarom wenselijk de taken van MLI-opgeleiden formeel te bekrachtigen, zodat de leidinggevende deze taken ook moet faciliteren. Echter, omwille van de profilering ten opzichte van de Master Management en Innovation verdient de positionering van MLI-opgeleiden als informeel leider de voorkeur.
- ▶ Literatuur en MLI-opleiders geven aan dat het wenselijk is dat voortrekkers van onderwijsinnovatie ook in het primair proces werkzaam zijn. Ook voor de profilering ten opzichte van de master Management en Innovation zou het goed zijn om ten minste 'door collega's erkende vaardigheid in het primair proces' - als afzwakking van 'excellentie'; zie subparagraaf 'Leren, innoveren en onderzoeken' (p. 226) - op te nemen in het profiel.
- ▶ In de verschillende onderzoekscycli werd geen bevredigende naam voor MLI-opgeleiden gevonden. Dit onderwerp is in een co-creatiemoment met LMO besproken. Hier is besloten om als gemeenschappelijk nieuwe naam 'Master of Education (MEd) Leren en Innoveren' te hanteren.
- ▶ Voor disseminatie is het profiel omgezet naar een *infographic* om naast de profieltekst te hanteren; zie Figuur 3). In lijn met onze participatieve aanpak werd deze ontwikkeld door prototypes meerdere malen voor te leggen aan het LMO.

MEds Leren & Innoveren zijn voortrekkers van innovatie en professionalisering gericht op het bevorderen van een lerende cultuur in hun eigen organisatie. Zij doen dit vanuit informeel leiderschap en legitimeren hun rol op basis van door collega's erkende vaardigheid in het primair proces van PO, VO, MBO, HBO en/of HRD. Hun taken in deze rol bevinden zich voornamelijk op meso/teamniveau. MLI-opgeleiden zijn nieuwsgierig, onderzoekend, staan open voor andere perspectieven en wisselen expertise uit met anderen buiten de eigen instelling. Zij hebben ten minste diepgaande kennis van zowel kennis- en leertheorieën als verander- en begeleidingskunde. MLI-opgeleiden zijn gericht op het vormgeven van innovatieprocessen als een gezamenlijk leerproces. Zij reflecteren kritisch op trends in het vakgebied en processen in de organisatie, identificeren en verhelderen praktijkvraagstukken in die organisatie, en vertalen wetenschappelijke en ervaringskennis naar oplossingen. Zij doen dit nadrukkelijk samen met collega's en andere betrokkenen, en werken zo aan de vormgeving en uitvoering van een breed gedragen visie, missie en beleid op het gebied van leren.

*Figuur 2. Het gemeenschappelijke nieuwe profiel van de MEd Leren & Innoveren verkregen op basis van vraagarticulatie en empirische verkenning. Schuingedrukte passages zijn toegevoegd naar aanleiding van bevindingen na vergelijking met profielen van verwante educatieve masters.*

# MASTER LEREN & INNOVEREN

LANDELIJK OVERLEG MASTERS LEREN & INNOVEREN  
MASTERSLERENENINNOVEREN.NL

PRAKTIJKVRAAGSTUKKEN  
ROND LEREN VERHELDEREN



**LEREN**  
LERENDE CULTUUR  
STIMULEREN



## ONDERZOEKEN

INTERVENTIES GEZAMENLIJK ONTWERPEN  
EN IN DE PRAKTIJK ONDERZOEKEN



**INNOVEREN**  
MET JE TEAM  
PRAKTIJKVRAAGSTUKKEN OPLOSSEN



## IMPACT IN DE PRAKTIJK



## Onderzoekscyclus 4: validering door experts

De verkregen profielbeschrijving als gepresenteerd aan het LMO en op een landelijke MLI-docentendag werd door hen (h)erkend als de kern van het MLI-profiel, die tevens voldoende ruimte laat voor kleuring door de verschillende MLI-opleidingen.

Hierna werd het profiel door middel van interviews voorgelegd aan vertegenwoordigers van onderwijs en wetenschap. Om praktische redenen mochten respondenten ook online op het profiel reageren middels drie open vragen.<sup>3</sup>

De respondenten vonden het profiel herkenbaar, waarna het door het LMO werd vastgesteld. Aanvullende inzichten worden hieronder samengevat ten behoeve van de verdere duiding van het profiel en inspiratie. Ook bieden deze inzichten kansen voor MLI-opleidingen om zich vanuit het gezamenlijke profiel verder te profileren.

### Positionering

MLI-opgeleiden zijn als grenswerker (Akkerman & Bakker, 2011; Van den Berg, 2016) met inzicht in zowel primair proces als drijfveren van beleidsmakers bij uitstek verbindend binnen en tussen beide organisatieniveaus. De positionering van MLI-opgeleiden betreft zowel formele en informele, als individuele en collectieve aspecten. Een belangrijk element van het profiel is om vanuit *role based leadership* actoren in een organisatie te begeleiden richting *community-based leadership* (Andersen, Hulsbos & Snoek, 2018). Daarbij spelen instellingscondities en landelijke kaders een rol. De professionele identiteit van MLI-opgeleiden omvat daarom zowel loyaliteit aan de eigen instelling als loyaliteit aan de eigen beroepsgroep. Dit roept voor individuele MLI-opgeleiden de vraag op: "Waar sta ik voor?" Nu masteropgeleiden in (onderwijs)organisaties een regulier verschijnsel zijn en instellingen meer capaciteit hebben voor interne ontwikkeling en professionalisering, is het zaak dat MLI-opgeleiden binnen en buiten de eigen organisatie zich organiseren als gesprekspartner en focus- binnen de breedte van hun rol. In de open feedbacksectie van onze vragenlijst uitten respondenten de behoefte aan een landelijk MLI-congres en/of beroepsgroep. Deze wens wordt door experts nader gelegitimeerd. De EAPRIL-organisatie zou hier een mogelijk platform voor zijn.



Belangrijk  
profiel-element  
is om *role based  
leadership* te bege-  
leiden naar  
*community-based  
leadership*.

### Leren, innoveren en onderzoeken

De MLI-opgeleide als 'schaap-met-vijf-poten' zal de volle complexiteit van het profiel in de praktijk niet helemaal kunnen realiseren. Snoek et al. (2017) bieden aanknopingspunten voor specialisatie en onderscheiden het ontwikkelen van onderwijs, ondersteunen van leren van collega's, en organiseren van onderwijs, naast het ondersteunen van het primair proces.

Wat voor de ene context innovatief is, is dat voor een andere context niet. Beter spreken we daarom over 'ontwikkeling' in plaats van over 'innovatie': MLI-opgeleiden begeleiden

<sup>3</sup> Deze vragen waren: In hoeverre vindt u dit profiel herkenbaar en waarom? Wat betekent dit profiel voor de competentieset van MLI-opgeleiden? Welke voor het profiel relevante ontwikkelingen neemt u waar?

collega's, teams en organisaties in de ontwikkeling naar (het verzorgen van) betere leerprocessen. De samenleving, de directe omgeving, en ontwikkelingen in de *learning sciences* zijn daarin richtinggevend. Mede vanuit de eigen professionele identiteit, kunnen MLI-opgeleiden een actieve rol spelen in het expliciteren en operationaliseren van zowel lopende vraagstukken als vraagstukken die over twee tot vijf jaar gaan spelen. In het nieuwe profiel komen 'ondernemerschap' (kansen zien, initiatief nemen, je nek uitsteken), en 'strategisch denken' (het vinden van alternatieve manieren om bij tegen-slag toch de beoogde doelen te bereiken) minder sterk naar voren.

Onderzoek door MLI-opgeleiden is een *middel* dat dienstbaar is aan de ontwikkeling van leren en innoveren. Het is in de eerste plaats gericht op het werkend krijgen van wetenschappelijk onderbouwde onderwijsconcepten in specifieke contexten, waarbij relevante belanghebbenden zoals gebruikers (lieftst ook als medeonderzoekers) worden betrokken in zoveel mogelijk onderzoeks/ontwerpfasen. Onderzoeken werkt zo inzicht-verhogend voor betrokkenen en kan eveneens als interventie worden gezien. Het onderzoekend vermogen van MLI-opgeleiden maakt intensivering van de samenwerking met lectoraten en practoraten mogelijk.

## Discussie

Participatief actieonderzoek bood in de huidige onderzoekscontext kansen om in co-creatie te komen tot een gemeenschappelijk beroepsprofiel dat ook ruimte laat aan de eigenheid van opleidingen. Ondanks de scheve representatie van verschillende opleidingen in de empirische verkenning lijkt de validiteit van het profiel te zijn geborgd door het hantieren van strenge selectiecriteria en voortdurende terugkoppeling met belanghebbenden in alle onderzoeksycli. Het beroepsprofiel wordt dan ook breed (h)erkend.

Een beperking van de vragenlijst en de profielbeschrijving betreft het samennemen van kennis- en leertheorieën over drie afzonderlijke kennisgebieden, respectievelijk kenniscreatie door onderzoek, het leren van studenten of werknemers, en het leren van teams/organisaties. Afhankelijk van de profilering van MLI-opgeleiden of -opleidingen kunnen deze drie kennisgebieden los van elkaar een andere prioriteit krijgen.

Ondanks de gezamenlijkheid in het beroepsprofiel zijn er ook veel verschillen tussen de MLI's. Dit ligt enerzijds aan de focus op hun primaire doelgroep en anderzijds aan andere foci zoals bijvoorbeeld hun visie op didactiek, onderzoek, ethiek en - niet te vergeten - innoveren. Het voert te ver om deze verschillen binnen het bestek van dit artikel te bespreken. Relevante gegevens hierover hebben wij teruggekoppeld naar de opleidingen, zodat zij hiermee intern het gesprek aan kunnen gaan over hoe zij lokaal kleuring geven aan het gezamenlijke profiel.

Bij de conceptualisering van de MLI (Hbo-raad, 2006) werden de SBL-competenties vertaald naar specifieke MLI-kwalificaties en het masterniveau met de Dublin descriptoren als macro-indicatoren. Het loslaten van SBL-competenties betekent dat er vrijere keuzes in het MLI-competentieprofiel gemaakt kunnen worden. Het nieuwe MLI-profiel vormt daarom het startpunt voor de ontwikkeling van een nieuw, gezamenlijk competentieprofiel, waarin accentverschillen mogelijk zijn ten behoeve van de institutionele profilering.

## Referenties

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Buvens, I., Engels, N., & Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving. Opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Andersen, I., Hulsbos, F., & Snoek, M. (2018). Leiderschap van leraren. *SchoolManagement*, 2018(5), 28-34.
- Barth, R.S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 2001, 443-449.
- Beachum, F., & Dentith, A.M. (2004). Teacher Leaders Creating Cultures of School Renewal and Transformation. *The Educational Forum*, 63(3), 276-286.
- Boumans, M. (2018). *The Role of VET Colleges in Stimulating Teachers' Engagement in Team Learning* (Dissertatie). Wageningen: Universiteit Wageningen.
- Craigen, J., & Green, N. (1999). *Cooperative Learning*. Maastricht: KPC.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. New York: Teachers College Press.
- Hbo-raad (2006). *Eindrapportage programmalijn masters*. Interne publicatie.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. Amsterdam: HvA, Kohnstamm Instituut SEO.
- Kessels, J.W.M. (2016). *Gespreid leiderschap in een professionele ruimte. Invloed nemen op kennisontwikkeling en innovatie*. Terschuur: josephkessels.com library.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Lee, S.L., Sachs, D., & Wheeler, L. (2014). The Crossroads of Teacher Leadership and Action Research. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(5), 218-223.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. (2010). Teacher Leadership: Developing the Conditions for Learning, Support, and Sustainability. In: A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 647-668). New York: Springer.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: N.K. Denzin en Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Londen: Sage.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: is a little knowledge a dangerous thing? *Educational researcher*, 42(2), 97-100.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. Amsterdam: SWP.
- Onderwijsraad (2011). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen op 10 september 2018 via <https://www.onderwijsraad.nl/>.
- Sligte, H.W., & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en verspreiding door leraren*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Snoek, M. (2014). *Developing Teacher Leadership and its Impact on Schools*. Uva: Academisch proefschrift.
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Verkregen op 29 november 2018 via <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/>.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: HvA.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (TLEC; 2008). *Teacher Leader Model Standards*. Verkregen op 10 september 2018 via <https://www.ets.org/s/>.
- Van den Berg, N. (2016). Boundary crossing competences of educators and researchers in working on educational issues. In: M. Kantola, F. De Jong, M. Willemse en I. Berghmans (guest-editors). *EAPRIL*

2016 UAS-Journal, Vol. 2016/4.  
[https://uasjournal.fi/in-english/..](https://uasjournal.fi/in-english/)

- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, R., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: a systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47-59.
- Van Kan, C., Brouwer, P., Smit, B., Spreeuwenberg, L., Van Swet, J., & Admiraal, W. (2017). *Moving Beyond the Research-practice Gap: Impact of Teacher Research on Professional Development and Knowledge Utilization in Schools*. Copenhagen: ECER conference.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actie onderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Assen: Van Gorcum.
- Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoek in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Wenner, J.A., & Campbell, T. (2017). Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen: Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.

## Auteursinformatie

### Dr. Jeroen S. Rozendaal

Hoofddocent Praktijkgericht Onderzoek bij het Instituut voor Lerarenopleidingen (IVL) van Hogeschool Rotterdam en onderwijsonderzoeker/adviseur (o.a. bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling en het consortium Tools voor Teamleren) met een focus op zelfregulerend en (participatief) onderzoekend leren op verschillende niveaus in onderwijsorganisaties.

Info: [j.s.rozendaal@hr.nl](mailto:j.s.rozendaal@hr.nl)

### Dr. Ariaan Sophia van Sandick

Gespecialiseerd in curriculumontwikkeling, opleiden van leerbegeleiders en het uitvoeren van participatief actieonderzoek. Zij doet dit vanuit haar eigen bedrijf AANgaan en in haar werk bij Hogeschool Rotterdam, bij de Master Leren & Innoveren.

Info: [a.s.van.sandick@hr.nl](mailto:a.s.van.sandick@hr.nl)

### Prof. dr. Frank de Jong

Sinds 2018 hoogleraar 'Responsief leren en kennisconstructie' bij de Open Universiteit. Sinds 2006 fulltime lector bij AERES Hogeschool Wageningen aldaar ook master-director van de masteropleiding Leren en Innoveren. Founding member en ex-chair van EAPRIL.

Info: [f.de.jong@aeres.nl](mailto:f.de.jong@aeres.nl)

