

DE INNOVATIEVE DOCENT

Welke eindtermen achten docenten van belang voor een professionele masteropleiding 'Leren en Innoveren'?

E. Verdegaal

SAMENVATTING Dit artikel beschrijft het beeld dat docenten in het primair onderwijs en HBO hebben ten aanzien van de eindkwalificaties van een professionele masteropleiding Leren en Innoveren. Deze educatieve masteropleiding is ontstaan naar aanleiding van onderzoeken van het LPBO en de HBO-raad. De masteropleiding is bedoeld voor docenten in alle sectoren van het onderwijs, ter ontwikkeling van de eigen professie op het gebied van onderwijsinnovatie. Binnen dit onderzoek wordt onderwijsinnovatie gezien als het veranderen van het onderwijs met als doel de leerresultaten van de leerlingen te verhogen. Recente innovatiestrategieën hebben uitgewezen dat de docent de meeste invloed uit kan oefenen op het verbeteren van de leerresultaten, omdat deze dichtbij het primaire proces staat. Het beeld dat docenten hebben is onderzocht middels een schriftelijke vragenlijst. Deze vragenlijst bestond uit 42 items die gebaseerd waren op de innovatieve rollen van een docent zoals deze uit de literatuur naar voren zijn gekomen: ontwikkelaar, begeleider, onderzoeker en ondernemer. De vragenlijst is afgenomen bij docenten in het primair onderwijs (N = 53) en docenten van de Hogeschool Leiden binnen het cluster Educatie (N = 29), het cluster Management en Bedrijf (N = 17) en het cluster Techniek (N = 14). Op basis van een Principale Componentenanalyse konden vier schalen onderscheiden worden, waarbij de rol van ondernemer is komen te vervallen en de rol van verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie als nieuwe rol is opgemerkt. Uit de resultaten blijkt dat docenten alle rollen als voldoende belangrijk beschouwen voor een dergelijke opleiding. Gebleken is dat docenten uit het HBO de rol van verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie significant belangrijker vinden dan docenten in het primair onderwijs. Daarnaast blijken vrouwen alle rollen significant meer belangrijk te vinden dan mannen.

1 INLEIDING

Het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) heeft in een literatuurstudie de verschillende typen ontwikkelingen die gaande zijn in de samenleving in kaart gebracht: maatschappelijke ontwikkelingen, onderwijskundige ontwikkelingen, schoolorganisatorische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het leraarsberoep. Deze ontwikkelingen wijzen onder andere op een individualisering van de samenleving en informatisering van de maatschappij. De samenleving is complex geworden en stelt daardoor andere eisen aan mensen dan een aantal decennia geleden (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Volgens Fullan (2001) hebben mensen steeds meer sociale en probleemoplossende vaardigheden nodig. Naar zijn mening zullen scholen sterker moeten bijdragen aan de ontwikkeling van deze probleemoplossende vaardigheden en het afleveren van sociale burgers. Van docenten worden daardoor andere en zwaardere competenties gevraagd, zoals een uitgebreider vakinhoudelijk en didactisch handelingsrepertoire, een bredere taakstelling en functiedifferentiatie. Veranderingen in de samenleving maken onderwijsinnovatie noodzakelijk.

Coonen (2005) veronderstelt dat de innovatietaak steeds meer bij de scholen zelf wordt gelegd, waardoor het bedenken en uitvoeren van een innovatie dichter bij elkaar komt te liggen. Recente innovatiestrategieën geven aan dat een innovatie meer kans van slagen heeft, wanneer deze dichtbij het leerproces van de leerlingen plaatsvindt. Hopkins (2001) is zelfs van mening dat we onze tijd verdoen wanneer innovaties niet direct gericht zijn op het leerproces. Er wordt tegenwoordig veel druk uitgeoefend op scholen om te innoveren, want er wordt van hen geëist dat zij hun verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen ontwikkeling. Serieus omgaan met het leren van leerlingen betekent dat de onderwijspraktijk keer op keer herontworpen moet worden, om zo tegemoet te kunnen komen aan de leerdoelen (Hopkins, 2001). Dit is niet alleen een nieuwe taak voor het management van de school, maar ook voor docenten. Zonder betrokkenheid van de docent wordt het immers erg lastig om invloed uit te oefenen op het primaire onderwijsleerproces en zo tegemoet te komen aan de leerdoelen. De innovatietaak vraagt daarom om een intensieve samenwerking tussen docenten en het management van de school.

Om bovenstaande redenen wordt de laatste tijd in toenemende mate gepleit voor een professionele masteropleiding voor docenten, op het gebied van Leren en Innoveren. Wetenschappelijk gezien is het relevant om na te gaan welke taken een innovatieve docent zal vervullen en welke rollen zodoende onderscheiden kunnen worden. Wat er wordt verstaan onder een professionele masteropleiding komt aan de orde in de volgende paragraaf. Het theoretisch kader zal nader ingaan op de vraag tot welke rol bij onderwijsinnovaties een docent in het primair onderwijs opgeleid zou moeten worden binnen een professionele masteropleiding Leren en Innoveren volgens de literatuur. Daarbij wordt eerst ingegaan op het begrip ‘onderwijsinnovatie’. De volgende paragraaf geeft een overzicht van innovatiestrategieën en hun effectiviteit. Uiteindelijk leiden recente innovatiestrategieën en ontwikkelingen in de samenleving naar de rollen van een innovatieve docent¹.

2 CONTEXT VAN EEN PROFESSIONAL MASTER

Met de ondertekening van de Bologna-verklaring in 1999 hebben ruim 30 Europese landen besloten de bachelor-masterstructuur (BaMa-structuur) in te voeren in het hoger onderwijs. Sinds september 2002 bestaat de BaMa-structuur in het Nederlandse hoger onderwijs, wat wil zeggen dat er bachelor- en masteropleidingen worden onderscheiden.

¹ Er is op twee manieren naar literatuur gezocht. Allereerst is via de digitale universiteitsbibliotheek van Utrecht naar resultaten gezocht, waarbij verschillende zoekwoorden met elkaar gecombineerd werden: Onderwijsinnovatie; Onderwijs, innovatie; Leren, innoveren; schoolorganisaties, innoveren; onderwijsveranderingen; education, change. De literatuur die op deze wijze is gevonden heeft als primaire bron gefungeerd voor het selecteren van andere relevante literatuur.

De BaMa-structuur heeft in Nederland een plaats gekregen binnen het binaire stelsel voor het hoger onderwijs, waarin een onderscheid wordt gemaakt in het hoger beroepsonderwijs (HBO) en het wetenschappelijk onderwijs (WO). Dit onderscheid brengt voordelen met zich mee, zoals de ruimte om differentiatie aan te brengen in het aanbod van opleidingen in het hoger onderwijs en op deze manier beter aan te kunnen sluiten bij de wensen van de arbeidsmarkt. Als nadeel is het met name in het buitenland lastig uit te leggen wat het onderscheid is tussen het HBO-diploma en een WO-diploma (Van Ham, 2007). De Dublin Descriptoren, waarin de niveau- en kwaliteitseisen voor bachelor- en masteropleidingen staan geformuleerd, maken immers geen onderscheid tussen HBO en WO (NVAO, 2003). Om dit onderscheid wel te maken heeft de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) een beoordelingskader samengesteld waarin de oriëntatie van een HBO- en WO-master naar voren komt:

Een HBO-master heeft de kwalificaties voor het niveau van zelfstandig en/of leidinggevend beroepsbeoefenaar in een beroep of spectrum van beroepen, dan wel het niveau van het functioneren in een multidisciplinaire omgeving waarvoor een HBO-opleiding vereist is of dienstig is (NVAO, 2003).

Een WO-master heeft de kwalificaties om een zelfstandig wetenschappelijk onderzoek te verrichten of Multi- en interdisciplinaire vraagstukken op te lossen in een beroepspraktijk waarvoor een WO-opleiding vereist is of dienstig is (NVAO, 2003).

Uit het beoordelingskader is met name af te leiden dat een HBO-master (ook wel professionele master genoemd) meer gericht is op leiding geven en het zelfstandig uitvoeren van een beroep. Een WO-master is meer georiënteerd op het doen van onderzoek.

Voor de opleidingen in het hoger onderwijs heeft de BaMa-structuur geleid tot een herschikking. In het WO zijn de doctorale studies vervangen door masteropleidingen. In het HBO geldt op dit moment dat een afgerond bachelordiploma goede kansen biedt op de arbeidsmarkt. Er zijn weinig mogelijkheden voor bachelorstudenten in het HBO om een professionele masteropleiding te volgen, uitzonderingen daargelaten. HBO-bachelorstudenten die een masteropleiding willen doen, worden veelal doorverwezen naar een WO-masteropleiding. Daar bevindt zich een discrepantie in de aansluiting van een HBO-bacheloropleiding naar een WO-masteropleiding. Door middel van schakeltrajecten proberen universiteiten deze kloof te dichten.

Het ontwikkelen van professionele masteropleidingen in Nederland brengt volgens Van Ham (2007) voor- en tegenstanders met zich mee. Voorstanders geven bijvoorbeeld als redenen:

1. De arbeidsmarkt vraagt om masteropleidingen die sterk gericht zijn op de verdieping binnen een bepaald beroep, WO-masteropleidingen zijn echt anders.
2. Internationale positie van Nederland: Andere landen gaan ook HBO-masteropleidingen ontwikkelen.
3. Het stimuleren van een Leven Lang Leren is steeds meer van belang, omdat de beroepsuitoefening steeds complexer wordt en niet alles 'on the job' te leren is.

Tegenstanders geven als argumenten (Van Ham, 2007):

1. Veel werkgevers benadrukken dat alleen een WO-masteropleiding voldoende is.
2. 'Learning on the job' is per definitie veel gericht op de feitelijke beroepsuitoefening en daarom beter.
3. Er zijn al te veel masteropleidingen. We zouden juist de versnippering van het aanbod moeten tegengaan, in plaats van die versnippering aan te wakkeren.

Ondanks de discussies zijn Hogescholen volop professionele mastertrajecten aan het ontwikkelen. De professionele masteropleiding *Leren en Innoveren* is bedoeld voor docenten, zodat zij leren om te gaan met innovaties in het onderwijs. Wat er precies wordt verstaan onder het begrip 'innoveren' zal in de eerste paragraaf van het theoretisch kader aan de orde komen.

3 THEORETISCH KADER

3.1 Begrip onderwijsinnovatie

In de literatuur worden veel verschillende termen gebruikt die duiden op het begrip onderwijsinnovatie: onderwijsverandering, onderwijsvernieuwing, onderwijsverbetering, et cetera. Cuban (1988) heeft in deze wirwar van begrippen een onderscheid gemaakt in twee tegenstellingen van definities; eerste orde veranderingen en tweede orde veranderingen. *Eerste orde veranderingen* zijn deze veranderingen die de efficiëntie en effectiviteit van het bestaande onderwijs verbeteren, zonder de basisinstellingen te wijzigen (in Fullan, 1991). Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) benoemen dit ook wel als 'onderwijsverbetering'. *Tweede orde veranderingen* zijn fundamentele veranderingen, waarbij nieuwe doelen, structuren en rollen worden vastgesteld (in Fullan, 1991). Lagerweij en Lagerweij-Voogt noemen deze vorm ook wel 'onderwijsvernieuwing'.

Volgens Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) valt het begrip 'innovatie' onder de term onderwijsvernieuwing, wat dus wil zeggen dat het om een tweede orde verandering gaat. Is innovatie dan werkelijk het fundamenteel veranderen van het onderwijs of zijn kleine verbeteringen in het onderwijs al voldoende om over het begrip 'innovatie' te kunnen spreken? Is het begrip 'innoveren' wel het juiste begrip in het geval van een professionele master '*Leren en Innoveren*'?

Verbeteringen kunnen samen een innovatie tot stand brengen is de visie van Hetteema, vertegenwoordiger van de sector Schoolmanagers_VO (Studulski, 2005). Volgens Hetteema is de stapsgewijze verandering van wezenlijk belang. Een kleine verandering kan namelijk grote gevolgen hebben voor het functioneren van een school. De vertegenwoordigers van de sector Schoolmanagers_VO definiëren innovatie als een continue schoolontwikkeling in voldoende wisselwerking met de maatschappij, om zo de kwaliteit van het onderwijs te borgen en verbeteren. Dit betekent dat innovatie niet altijd een planmatige poging tot vernieuwing hoeft te zijn, zoals in eerste instantie gesteld werd in de definitie van Lagerweij (1987): “onderwijsverandering is het op planmatige wijze proberen de kwaliteit van het onderwijs in één of meer scholen te verbeteren in relatie tot bepaalde gewenste doelen” (p. 23 in Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Ook Creemers en Houtveen (1999) stellen het plannen van een verandering centraal. Zij nemen de definitie over van Hopkins (1994) en Hoeben (1998), waarin zij spreken over effectieve schoolverbetering als “een proces van planmatige onderwijsverandering dat leidt tot verbeterde opbrengsten bij leerlingen en een grotere vaardigheid van de school om toekomstige veranderingen tot stand te brengen” (p. 99).

Een nieuwe definitie van Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) is voortgekomen uit de overwegingen dat processen zich bij schoolontwikkeling zowel planmatig als spontaan kunnen voordoen en de impulsen tot vernieuwing zowel van binnenuit als van buitenaf kunnen komen. Daarbij geven Lagerweij en Lagerweij-Voogt (1997, in Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004) momenteel de volgende definitie: “schoolontwikkeling is het voortdurend proces van het toevallig, autonoom en/of bewust veranderen van het organisatorische en onderwijskundige functioneren van de school” (p.136). In deze laatste definitie van Lagerweij en Lagerweij-Voogt komt niet naar voren dat een innovatie gericht moet zijn op het verbeteren van de leerlingenresultaten. In dit onderzoek is daarom gekozen voor de definitie van Hopkins (2001), waarin gesproken wordt over ‘authentic school improvement’. Authentieke schoolverbetering wordt in deze definitie gekarakteriseerd door “a strategy for educational change that focuses on student achievement by modifying classroom practice and adapting the management arrangements within the school to support teaching and learning” (p. 2). De definitie wordt uitgebreid met de focus op het proces van onderwijzen en leren en de condities op schoolniveau die het verbeteringsproces ondersteunen om de leerlingenresultaten te verbeteren. De betrokkenen bij een schoolverbeteringstraject interveniëren in het verdere denken van Hopkins niet zomaar in een school door een bepaalde veranderingsstrategie in te zetten. Ze kiezen bewust voor het implementeren van die vernieuwingsstrategieën die zowel leerlingen als leerkrachten helpen hun leren en prestaties te verbeteren. Ook onderzoeken ze samen het vernieuwingsproces om nieuwe kennis over scholen, het veranderingsproces en hun eigen praktijk te krijgen. Ze zijn bezig met het vergroten van het vermogen van de school, de schoolleiders, leerkrachten en leerlingen om hun eigen verbeteringsproces te organiseren (p. 16).

De eerste onderwijsinnovaties zijn pas sinds de jaren zestig serieus van start gegaan (Fullan, 2001). Ondanks de ruime ervaring met onderwijsinnovaties die we de laatste jaren hebben opgedaan zien de grote lijnen van het onderwijs er nog hetzelfde uit als vijftig jaar geleden. Volgens Fullan (1991) en Hopkins (2001) falen de meeste onderwijsinnovaties, gezien het feit dat zij in de praktijk niet direct impact gehad hebben op het onderwijsleerproces. Leerkrachten staan direct in contact met het onderwijsleerproces en Van den Berg en Vandenberghe (1999) geven dan ook aan dat de kwaliteit van het onderwijs in hoge mate afhangt van het werk van de leraar, van zijn of haar oriëntatie op leer- en ontwikkelingsprocessen en van de mate waarin en de manier waarop het onderwijs (het beleid, de leiding) daarop kan ingrijpen (p. 27). Wat is nu de juiste vorm van innovatie van het onderwijs, gegeven het feit dat leraren de sleutelfiguren zijn? In de volgende paragraaf wordt geprobeerd een antwoord te geven op deze vraag.

3.2 Innovatiestrategieën

Het begrip strategie wordt door Boonstra, Steensma en Demenint (1996) beschreven als “de theoretische overwegingen en beleidspunten die een leidraad vormen in het proces van planning, selectie en implementatie van specifieke stappen en interventies die noodzakelijk zijn om veranderingen en nieuwe organisatiepatronen tot stand te brengen” (p.78). Uit deze definitie wordt duidelijk dat een strategie gericht is op een bepaalde handelingswijze die gebaseerd is op theoretische of beleidsmatige uitgangspunten, waarmee veranderingen of vernieuwingen in organisaties worden ingevoerd. Een strategie verwijst dus naar de beslissingen over de wijze waarop men de gestelde doelen van de innovatie wil bereiken.

In het verleden zijn veel innovatiestrategieën, onder invloed van de klassieke organisatietheorieën, uitgetoetst. Deze waren veelal gericht op het doorvoeren van veranderingen in structuren, procedures en regelgeving. Bepaalde factoren zag men daarbij over het hoofd. Wanneer docenten een belangrijke rol gaan spelen bij onderwijsinnovaties wordt de benadering vanuit de sociale psychologie belangrijker. Binnen deze benadering van veranderingsprocessen ligt meer de nadruk op de menselijke factor, op het functioneren van betrokkenen in een organisatie, hun motivatie, hun angsten en hun weerstanden (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

Een bekend geworden indeling van strategieën is die van Bennis, Benne en Chin (1969). Deze indeling legt vooral het accent op het proces dat leidt tot de beslissing om een innovatieplan te aanvaarden en te implementeren. Zij onderscheiden de machts-dwangstrategie, de rationeel-empirische strategie en de normatief-reëducatieve strategie. De *machts-dwangstrategie* houdt in dat er opdracht gegeven wordt tot verandering. Het accent ligt op het dreigen en uitoefenen van negatieve en positieve sancties. Ook wordt er gebruik gemaakt van politieke en economische macht. Bij een *rationeel-empirische strategie* brengen mensen binnen organisaties veranderingen aan op basis van kennis en informatie. Bij een dergelijke strategie wordt een uitgewerkt plan of model aanvaard en geïmplementeerd. De *normatief-reëducatieve strategie* houdt in dat mensen binnen een organisatie zelf betrokken worden bij het uitwerken van een veranderingsprogramma.

Er zijn verschillende benaderingen van onderwijsinnovatie. Een machts-dwangstrategie en een rationeel-empirische strategie sluiten goed aan bij de top-down benadering (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). De top-down benadering staat voor veranderingen die doorgaans centraal en van bovenaf gestuurd en begeleid worden, bijvoorbeeld door de overheid. Deze benadering gaat er vanuit dat de motivatie voor veranderingen tot stand komt door middel van externe druk (Hopkins, 2001). Een voorbeeld van deze benadering is het model dat in de jaren zestig en zeventig bekend werd als het Research Development and Diffusion model, beter bekend als het RDD-model (Hopkins, 2001). Veranderingen op basis van het RDD-model zijn in het verleden maar weinig succesvol geweest, doordat leerkrachten door anderen ontwikkelde producten niet klakkeloos over blijken te nemen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Fullan, 1991).

Vanaf het einde van de jaren zeventig werd steeds meer de aandacht verlegd naar de organisatiecultuur en de lokale situatie waarin een verandering of vernieuwing plaatsvindt. Dit betekent dat er niet alleen aandacht is voor de inhoud van de verandering, maar ook aandacht voor de betrokkenheid, motivatie, waarden, normen en behoeften van de personen die de verandering of vernieuwing invoeren. Deze aspecten zijn terug te vinden in de normatief-reëducatieve strategie, waarbij de personen die de vernieuwing of verandering invoeren, betrokken worden bij het vormgeven van de innovatie-inhoud (Walrecht, 2006). De normatief-reëducatieve strategie is een voorbeeld van een bottom-up benadering waarbij een innovatie van onderop ontwikkeld wordt en alle personen in de organisatie worden betrokken, zodat iedereen een eigen inbreng kan geven (Jones, 2007). Walrecht (2006) geeft aan dat dit een geschikte strategie kan zijn om de betrokkenen te motiveren. Een nadeel van deze strategie kan zijn dat de opvattingen en ideeën van betrokkenen verschillend worden uitgewerkt, waardoor deze benadering niet bijdraagt aan onderlinge coherentie en consistentie (Fullan, 1991).

Hopkins (2001) is van mening dat een eenzijdige bottom-up benadering niet zonder meer leidt tot de gewenste resultaten, evenals een eenzijdige top-down benadering. Succesvolle onderwijsinnovaties zijn een complex, subtiel en sociaal proces. Effectieve strategieën voor veranderingen vragen om begrip van het proces. Hoe meer factoren het innovatieproces ondersteunen, des te meer verandering doorgevoerd kan worden (Fullan, 1999). Van den Berg en Vandenberghe (1999) zijn tot de conclusie gekomen dat het invoeren van innovaties in de jaren negentig niet is gelukt, omdat men zich teveel heeft gericht op het niveau van de docent. Om de innovaties goed in te voeren zal men zich volgens Senge (1990) niet alleen moeten richten op de ontwikkeling van de docent, maar ook op de ontwikkeling van schoolleiders en de schoolorganisaties. Fullan (2001) en Hopkins (2001) pleiten dan ook voor een combinatie van een bottom-up en top-down benadering bij de invoering van veranderingen binnen schoolorganisaties. Dit betekent dat van bovenaf sturing wordt gegeven, dat wordt voorzien in de benodigde middelen en begeleiding en dat professionals binnen de organisatie participeren aan de besluitvorming over en de ontwikkeling van vernieuwingsactiviteiten met gebruik van eigen kennis en vaardigheden (Walrecht, 2006). Bij deze strategie wordt dus gebruik gemaakt van de praktijkkennis van docenten en wordt de expertkennis van deskundigen en buitenstaanders ingezet bij het sturing geven aan de onderwijsverandering (Bergen & van Veen, 2004).

3.3 De rol van de docent bij onderwijsinnovaties

Een professionele masteropleiding Leren en Innoveren zal zich gaan richten op de rol van docenten bij onderwijsinnovaties. In deze paragraaf wordt getracht deze rol van docenten nader uit te werken. Vanuit de literatuur komt naar voren dat een innovatieve docent de rol vervult van ontwikkelaar, coach, onderzoeker en een leiderschapsrol, waarbij een docent op het gebied van innovatie op gelijke voet staat met de schoolleider. Deze innovatieve rollen zullen nader worden uitgewerkt.

Eerder is aangegeven dat een innovatieproces als complex gekenmerkt kan worden. Daarnaast kan betrokkenheid van de docent als voorwaarde worden beschouwd voor een effectieve implementatie. Volgens Wise, Darling-Hammond en McLaughlin (1984) wordt goed docentschap hierdoor steeds meer gezien als een professie of kunst. Dit houdt in dat er geen onderscheid te maken is tussen de ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs: lesgeven als professie of kunst impliceert een creatieve scheppende rol van de docent. Voor de docent betekent dit een nieuwe rol als ontwikkelaar.

Betrokkenheid van docenten bij een onderwijsinnovatie leidt daarnaast tot een collectief leerproces binnen de school (Snoek, 2004). Er wordt gebruik gemaakt van ieders praktijkkennis om de onderwijsinnovatie meer gestalte te kunnen geven. Om gebruik te kunnen maken van de praktijkkennis van docenten bij een onderwijsinnovatie, is het van belang dat zij zichzelf blijven ontwikkelen. Het is belangrijk dat de docent ook hier een nieuwe rol op zich neemt, zodat een krachtige stimulans ontstaat om te leren (Bergen & van Veen, 2004). Een van de nieuwe taken voor docenten zou zijn om elkaar door middel van vormen van collegiale coaching te ondersteunen om hun onderwijs te verbeteren (Bergen & van Veen, 2004), want men beschouwt de school steeds meer als een complex systeem waarin interactie tussen betrokkenen een belangrijke rol speelt (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Joyce en Showers (2002) geven aan dat coach en gecoachte samenwerken om te reflecteren op de eigen praktijk, om te experimenteren met nieuw lesgedrag, om vaardigheden op te bouwen, uit te breiden en te verfijnen, om ideeën uit te wisselen en problemen op de werkplek op te lossen. Ook het fungeren als mentor om aanstaande docenten te ondersteunen in de ontwikkeling van hun professionele identiteit kan bijdragen aan het vervullen van een grote variëteit aan professionele doelen (Bergen & van Veen, 2004). Voor de docent betekent dit een nieuwe rol als coach of begeleider.

Daarnaast blijkt het opzetten, uitvoeren en evalueren van onderzoek dat gericht is op het oplossen van problemen in de eigen onderwijspraktijk, stimulerend te werken op het leren van docenten (Oja, 2001). Van een moderne docent wordt een kritische houding ten aanzien van de eigen beroepsuitoefening verwacht. Volgens Schön (1990) is een goede docent een reflectieve practitioner die zich voortdurend afvraagt of zijn onderwijs wel effectief is. Actieonderzoek vormt een goede basis voor leraren om samen met collega's op basis van de resultaten van onderzoek naar de eigen praktijksituatie te reflecteren op de dilemma's en de mogelijke verbeteringen van hun werk (Berg & van Veen, 2004). Docenten kunnen zodoende hun eigen functioneren als leerkracht verbeteren, maar op deze manier ook bijdragen aan verbeteringen van het onderwijskundig functioneren van de school. Dit betekent een nieuwe rol voor docenten als onderzoeker.

Docenten zullen niet alleen als team intensief moeten samenwerken, maar ook met het management van de school. Een vooronderstelling van Fullan (1991) is dat de rol van de schoolleider zelfs de meest doorslaggevende factor voor het slagen van een onderwijsinnovatie is. Een van de belangrijkste thema's in cursussen voor schoolleiders is dan ook het sturen en implementeren van onderwijsinnovaties (Snoek, 2004).

Een afgestudeerde van de master Leren en Innoveren is een docent die als expert geraadpleegd kan worden op het gebied van onderwijsinnovaties. Naast de rol van de docent in het primaire proces, is uit de literatuur naar voren gekomen dat een innoverende docent de rol van ontwikkelaar, coach of begeleider en onderzoeker heeft. Expertkennis kan vormgegeven worden in een rol, waarbij de afgestudeerde master Leren en Innoveren taken vervuld op het niveau van de schoolleider. Binnen een ruime definitie kan onderwijskundig leiderschap worden opgevat als al die activiteiten die door functionarissen in een school worden uitgevoerd, met het primaire oogmerk daardoor invloed uit te oefenen op de kwaliteit van het onderwijs en het niveau van de leerresultaten (Van Vilsteren, 1999). Dit wil zeggen dat alle aangestelden in de school onderwijskundige leiderschapsfuncties worden toegeschreven en dit dus niet per definitie de schoolleider hoeft te zijn.

Het vervolg van deze paragraaf zal de rol van een docent op het gebied van innovatie vanuit onderzoeken van de HBO-raad en het LPBO in kaart brengen. De rollen die hieruit voortvloeien zullen vervolgens worden vergeleken met de rollen die uit de literatuur naar voren zijn gekomen.

De HBO-raad en het LPBO hebben nieuwe rollen voor een docent geschetst op basis van ontwikkelingen in de samenleving en werkveldonderzoek. Uit onderzoek van de HBO-raad (2006) zijn de volgende rollen naar voren gekomen, waartoe een docent in de professionele masteropleiding Leren en Innoveren opgeleid zou moeten worden:

- Leraar
- Onderzoeker
- Ontwikkelaar/ondernemer
- Begeleider en gesprekspartner voor collega's

Het LPBO (2006) is uitgekomen op de volgende rollen:

- Onderzoeker
- Vernieuwer of change agent
- Trekker van de leerlingenzorg
- Coach of interne begeleider/opleider
- Primus inter pares

De rollen die uit de literatuur naar voren zijn gekomen sluiten nauw aan bij de rollen uit onderzoek van de HBO-raad en het LPBO. De rol van expert, waarbij de docent taken vervuld op het niveau van de schoolleider komt overeen met de rol van 'ondernemer' van de HBO-raad en de rol van 'change agent' van het LPBO. Het gaat immers bij alledrie de rollen om leiderschapsvaardigheden. Voor het vervolg van het onderzoek is besloten de volgende vier rollen te hanteren:

1. Ontwikkelaar
2. Begeleider
3. Onderzoeker
4. Ondernemer

4 ONDERZOEKSVRAGEN

De nieuwe professionele masteropleiding Leren en Innoveren is bedoeld voor docenten uit alle sectoren van het onderwijs. Dit betekent een brede instroom van docenten uit het primair, voortgezet, middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie en het hoger beroepsonderwijs. Of deze docenten daadwerkelijk als eenzelfde doelgroep voor de masteropleiding Leren en Innoveren gezien kunnen worden is onderzocht aan de hand van de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre komt het beeld overeen dat docenten binnen het primair onderwijs en docenten in het hoger beroepsonderwijs van het cluster Educatie, het cluster Management & Bedrijf en het cluster Techniek hebben van de eindkwalificaties van een professionele masteropleiding Leren en Innoveren?

Naast de hoofdvraag wordt er ingegaan op een drietal deelvragen:

1. In hoeverre zijn er verschillen tussen de onderzoeksgroepen?
2. In hoeverre hebben achtergrondkenmerken van de respondenten invloed op de resultaten van het onderzoek?
3. Welke eindkwalificaties achten docenten van de verschillende onderzoeksgroepen van belang als het gaat om een professionele masteropleiding Leren en Innoveren?

Het onderzoek is uitgevoerd in de context van de Hogeschool Leiden, omdat zij graag een professionele masteropleiding Leren en Innoveren willen gaan ontwikkelen. Er is voor gekozen om onderzoek te verrichten bij docenten in het primair onderwijs en het hoger beroepsonderwijs. Deze twee onderwijssectoren liggen wat betreft niveau het meest uiteen en daarom worden de grootste verschillen in het beeld dat docenten hebben van de eindkwalificaties van een dergelijke masteropleiding verwacht tussen het primair onderwijs en de clusters Management & Bedrijf en Techniek. Verondersteld wordt dat het cluster Educatie van de Hogeschool Leiden juist weer sterk overeen komt met het primair onderwijs, aangezien docenten van het cluster Educatie zich richten op het opleiden van docenten in het primair onderwijs.

Uit een interview met de directeur van het cluster Techniek is naar voren gekomen dat de docenten daar voldoende academisch zijn opgeleid, waardoor er volgens deze directeur weinig vraag zal zijn naar competenties op het gebied van Leren en Innoveren. Toch zijn deze docenten meegenomen in het onderzoek, om deze veronderstelling te kunnen toetsen.

Mogelijkerwijs hebben de achtergrondkenmerken 'leeftijd' en 'jaren werkzaam' invloed op de visie van docenten op onderwijsinnovaties. De vele mislukkingen van onderwijsinnovaties die de afgelopen jaren het onderwijs gepasseerd zijn, kunnen weerstand opgebouwd hebben bij docenten die al langer in het vak zitten. Volgens Fullan (1999) zijn veel leerkrachten moe en gefrustreerd, waardoor de motivatie voor onderwijsinnovaties gering is.

Tenslotte kan de rol van ondernemer door docenten gezien worden als taak van de schoolleider en dus in mindere mate belangrijk worden beschouwd voor een docent.

5 METHODE

In het eerste deel van het onderzoek is literatuurstudie verricht op basis waarvan vier rollen van een innoverende docent zijn onderscheiden: ontwikkelaar, begeleider, onderzoeker en ondernemer. In het tweede deel van het onderzoek is door middel van een vragenlijst getracht een antwoord te geven op de onderzoeksvragen.

5.1 Dataverzameling

Schriftelijke vragenlijst

Een schriftelijke vragenlijst is binnen dit onderzoek gebruikt om de data te verzamelen. Wanneer het in een probleemstelling gaat om opinies, houdingen, motieven, aspiraties of toekomstplannen van een aantal personen, is het gebruikelijk om voor een vragenlijst te kiezen (Swanborn, 2006). In dit onderzoek is gekozen voor een schriftelijke vragenlijst, omdat het beeld dat docenten hebben van de eindkwalificaties van een master Leren en Innoveren op deze manier het best getoetst kon worden.

Procedure

Voor dit onderzoek is een vragenlijst ontwikkeld met als items 42 eindkwalificaties van een innovatieve docent die uit de literatuur en onderzoeken van de HBO-raad en het LPBO naar voren zijn gekomen. De vragenlijst is toegevoegd als Bijlage 2. De eindkwalificaties, zoals beschreven volgens de literatuur, waren te generieke items in de vragenlijst. Het was daarom nodig om de vragenlijst in twee rondes op te stellen.

Ronde 1

In de eerste ronde zijn twee docenten uit het primair onderwijs en een onderwijskundige voor advies geraadpleegd om de eindkwalificaties vanuit de literatuur per rol nader uit te werken. Hen is gevraagd om feedback te geven op de formulering van de eindkwalificaties en de volledigheid van deze kwalificaties. Zo zijn bijvoorbeeld de woorden ‘ter vervanging’ en ‘als aanvulling op’ cursief gemaakt bij de items ‘instrumenten en materialen te ontwikkelen voor een krachtige leeromgeving *als aanvulling* op bestaande leermethoden’ en ‘instrumenten en materialen te ontwikkelen voor een krachtige leeromgeving *ter vervanging* van bestaande leermethoden’. Op deze manier werd het contrast tussen de twee items duidelijker. Daarnaast is deze personen gevraagd of het doel van een professionele masteropleiding Leren en Innoveren duidelijk was, waarna de inleiding van de vragenlijst is aangepast.

De feedback op de eerste versie van de vragenlijst is vervolgens verwerkt en heeft geleid tot een tweede versie van de vragenlijst. Zodoende werden de items concreet geformuleerd op het niveau van de doelgroep, wat volgens Swanborn (1987) het kernpunt is bij het formuleren van vragen. In de vragenlijst zijn de eindkwalificaties niet onderverdeeld in de rollen van onderzoeker, ondernemer, ontwerper en begeleider, maar volgden elkaar op in willekeurige volgorde. Het was immers nog niet empirisch bewezen dat deze eindkwalificaties werkelijk onder de noemer van een bepaalde rol te verdelen waren. Als vooraf voor een indeling in de rollen was gekozen, had dit mogelijk de beoordeling door de respondenten beïnvloed.

Ronde 2

In de tweede ronde zijn docenten in het primair onderwijs en het hoger beroepsonderwijs van de Hogeschool Leiden gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Allereerst is toestemming gevraagd aan de directeuren van de verschillende clusters van de Hogeschool Leiden om de vragenlijsten te verspreiden onder de docenten. Toestemming is gekregen van het cluster Techniek, Educatie en Management en Bedrijf. Het cluster Zorg en Welzijn verleende geen medewerking aan het onderzoek, in verband met extra belasting van taken voor de docenten.

De vragenlijsten zijn binnen de clusters verstuurd middels de postvakken van de docenten. Een week later is een herinnering verstuurd naar de docenten middels een e-mail of een brief in de postvakken, dit verschilde per cluster. Na twee weken is een tweede herinnering verstuurd.

Docenten in het primair onderwijs zijn benaderd via Pabo-studenten. In eerste instantie is aan derdejaars Pabo-studenten een e-mail verstuurd, waarbij de vragenlijst als bijlage was toegevoegd. Twee weken later is tijdens colleges, waarbij in totaal 150 studenten aanwezig waren, een paar minuten van de tijd gevraagd voor uitleg en het uitdelen van de vragenlijst. Daarnaast zijn docenten primair onderwijs benaderd via eigen netwerken, voornamelijk persoonlijk face-to-face en enkele scholen via de e-mail.

In de vragenlijst is respondenten gevraagd om 42 vragen te beantwoorden op een zespuntschaal, waarbij 1 stond voor absoluut overbodig en 6 voor absoluut noodzakelijk. Allereerst is de context van een professionele masteropleiding Leren en Innoveren duidelijk gemaakt. Vervolgens zijn aanwijzingen voor het invullen van de vragenlijst gegeven. Vooraf aan het invullen van de vragenlijst zijn een aantal algemene gegevens gevraagd, zoals leeftijd, geslacht en jaren werkzaam. Er bestaat een spanningsveld tussen de hoge eisen die door middel van de eindkwalificaties van een professionele masteropleiding Leren en Innoveren worden gesteld aan de ene kant en hoe realistisch en haalbaar zij zijn voor de doelgroep van de masteropleiding aan de andere kant. Respondenten is daarom gevraagd ermee rekening te houden dat het een tweejarige deeltijdopleiding betreft, voor docenten die parttime voor de klas staan en afhankelijk van de grootte en context van de school vrij geroosterd worden voor taken waartoe een docent in deze professionele masteropleiding opgeleid wordt. Daarnaast is benadrukt dat het gaat om eindkwalificaties die verworven worden als vervolg op het niveau van de bacheloropleiding (de

basisopleiding voor docenten) en op gelijke voet staan met het niveau van andere educatieve masteropleidingen.

5.2 Onderzoeksgroep

Tot de onderzoeksgroep behoren docenten uit het primair onderwijs (N=53) en docenten uit het hoger beroepsonderwijs van het cluster Educatie (N=29), het cluster Management en Bedrijf (N=17) en het cluster Techniek (N=14) van de Hogeschool Leiden.

Docenten uit het primair onderwijs zijn benaderd via studenten van de Pabo Leiden. Er zijn 150 vragenlijsten meegegeven aan studenten, om deze door hun stagementor in te laten vullen. De respons was vier docenten. Daarnaast zijn docenten uit het primair onderwijs benaderd via een eigen netwerk. De respons vanuit het eigen netwerk was 49 docenten. De respons van HBO-docenten is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1
Respons docenten HBO

	Aantal vragenlijsten uitgezet	Respons	% respons
Cluster Educatie	123	29	23,58%
Cluster M&B	100	17	17,00%
Cluster Techniek	52	14	26,92%
Totaal	275	60	21,82%

Een Chi-kwadraattoets heeft uitgewezen dat de steekproef voor het primair onderwijs representatief was voor het geslacht. De leeftijdsgroep tussen de 40-49 jaar wijkt af van het landelijk gemiddelde, wat hoger ligt. De steekproeven voor de verschillende HBO-clusters geven een representatief beeld weer van de gemiddelde leeftijden van de Hogeschool Leiden. Het geslacht daarentegen, van de clusters Educatie en Management en Bedrijf, komt niet overeen met de gemiddelden van de Hogeschool Leiden. Voor beiden clusters ligt de respons van mannen hoger dan de respons van vrouwen. Dit kan voor beide clusters verklaard worden door het grote aantal voltijd werkende mannen in vergelijking met vrouwen. De waarden van de Chi-kwadraattoets zijn opgenomen in Bijlage 1.

5.3 Analyse

Uit de Pearson correlatieanalyse blijkt dat er sprake is van een hoge correlatie tussen de innovatieve rollen die vanuit de theorie waren vastgesteld ($p < .01$). Met behulp van een Principale Componenten Analyse met Varimax rotatie zijn de vier rollen vanuit de theorie getoetst. Er is uitgegaan van vier factoren, omdat er vanuit de theorie vier rollen onderscheiden werden. Daarnaast bevindt het knikcriterium in de Screeplot zich rond de vier factoren. Bijlage 3 geeft een overzicht van de waarden zoals die op de verschillende factoren laden.

Om vier schalen te construeren is als volgt te werk gegaan: per factor is nagegaan welke items hoog laden op die factor. Als een item hoog laadde op twee factoren, is de overweging voor de ene of andere factor gebaseerd op de inhoud van de schaal, zoals geadviseerd door De Heus, Van der Leeden en Gazendam (1995). Factor 1 is geïnterpreteerd als de rol van begeleider, factor 2 als de rol van ontwikkelaar en factor 3 als de rol van onderzoeker. De laatste factor kon niet geïnterpreteerd worden als de rol van ondernemer. Er is voor gekozen om de vierde factor wel mee te nemen in het onderzoek, omdat deze factor veel items omvat die met het verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie te maken hebben. Dit kan gezien worden als een aparte en doch zinvolle taak als innovatieve docent.

Met een itemanalyse is getoetst of de vier factoren ook daadwerkelijk een betrouwbare schaal vormen. Er kan gesproken worden van een betrouwbare schaal wanneer de Alpha zich boven de .70 bevindt. De Alpha-scores van de vier factoren waren: factor 1 (.79), factor 2 (.78), factor 3 (.83) en factor 4 (.82). De Alpha-scores begaven zich tussen de .70 en .80, wat betekent dat sprake is van goed betrouwbare schalen.

De correlatie tussen de schalen is berekend met een Pearson-correlatieanalyse. De nieuwe schalen correleren wederom hoog met elkaar, zoals te zien is in Tabel 2. Een hoge correlatie tussen de schalen is niet verwonderlijk, aangezien de rollen van een innovatieve docent onderling veel overeenkomsten vertonen. Zo gaat bijvoorbeeld onderzoek doen goed samen met het verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie en gaat deze kennis weer goed samen met het begeleiden van collega's om zo gezamenlijk het onderwijs te kunnen ontwikkelen. Op basis van de factoranalyse is besloten om niet uit te gaan van één factor, onder de noemer 'innovatieve docent', maar om juist verschillende rollen van de innovatieve docent te onderscheiden.

Tabel 2
Pearson-correlatieanalyse voor de vier nieuwe schalen

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Factor 1	1.00			
Factor 2	.29**	1.00		
Factor 3	.39**	.38**	1.00	
Factor 4	.34**	.48**	.61**	1.00

** $p < .01$

Om verschillen te toetsen binnen de verschillende onderzoeksgroepen is een meervoudige variantie-analyse uitgevoerd. Middels deze toets zijn ook de invloeden van achtergrondkenmerken in kaart gebracht. Om te toetsen in hoeverre het primair onderwijs en HBO de verschillende rollen voldoende belangrijk achten zijn T-toetsen voor één steekproef uitgevoerd. Om de grootte van de verschillen tussen de onderzoeksgroepen te beoordelen, wordt zowel de statistische significantie als de effectgrootte berekend. De effectgrootten worden daarbij geïnterpreteerd volgens de regel van Cohen (1988), waarbij de effectgrootten .02, .15 en .35 respectievelijk worden gezien als klein, gemiddeld en groot.

6 RESULTATEN

De resultaten worden aan de hand van de deelvragen beschreven in drie paragrafen. Allereerst worden de verschillen tussen de onderwijssectoren in kaart gebracht. Vervolgens wordt beschreven in hoeverre de achtergrondkenmerken van de respondenten van invloed zijn op de onderzoeksresultaten. Tenslotte zal gekeken worden in hoeverre docenten in het primair onderwijs en HBO de innovatieve rollen belangrijk vinden.

6.1 Verschillen tussen de onderwijssectoren

De onderwijssector HBO bestaat uit docenten van het cluster Educatie, het cluster Management en Bedrijf (M&B) en het cluster Techniek. Een meervoudige variantie-analyse is uitgevoerd om de verschillen tussen deze docenten op de innovatieve rollen in kaart te brengen. Naast de variabele onderwijssectoren zijn de variabelen geslacht en leeftijd meegenomen als factoren in de meervoudige variantie-analyse. De variabele jaren werkzaam is niet meegenomen in de analyse, omdat deze niet significant blijkt te zijn. Uit de analyse blijkt dat de factor onderwijssectoren een hoofdeffect heeft op de verschillende innovatieve rollen ($F(4,71) = 1.91, p = .04, \eta^2 = .10$).

De variantie-analyse laat zien dat er een significant verschil tussen de onderwijssectoren aanwezig is in de schaal van verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie ($F(74,104) = 3.40, p = .02, \eta^2 = .12$). Uit de Post-hoc LSD-toets is af te leiden dat het significante verschil zich bevindt tussen het primair onderwijs en het cluster Educatie ($p = .01$) en tussen het primair onderwijs en het cluster M&B ($p = .04$). De gemiddelden met bijbehorende standaardfout van de verschillende clusters en het primair onderwijs zijn weergegeven in Tabel 3. Uit Tabel 3 is af te lezen dat docenten in het primair onderwijs significant lager hebben gescoord op de rol van verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie dan docenten van het cluster M&B en het cluster Educatie.

De meervoudige variantie-analyse laat geen significant verschil zien tussen de verschillende clusters van de Hogeschool Leiden. Er is daarom besloten geen onderscheid te maken tussen de verschillende clusters. In het vervolg wordt gesproken over de sector primair onderwijs en de sector HBO.

Tabel 3

Gemiddelden en standaardfouten voor de afzonderlijke onderwijssectoren op een schaal van 1-6

	Cluster Educatie		Cluster M&B		Cluster Techniek		Primair onderwijs	
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE
Begeleider	4.90	.13	5.08	.17	4.69	.20	5.14	.11
Ontwikkelaar	4.67	.15	4.79	.21	4.73	.24	4.50	.13
Onderzoeker	4.96	.13	4.67	.17	4.77	.20	4.71	.11
Verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie	4.87	.14	4.94	.20	4.76	.23	4.41	.12

Opnieuw is een meervoudige variantie-analyse uitgevoerd om nu verschillen tussen het primair onderwijs en het HBO op de verschillende innovatieve rollen in kaart te brengen. Daarbij zijn eveneens de variabelen geslacht en leeftijd meegenomen als factoren. Uit de analyse komt naar voren dat de twee onderwijssectoren een hoofdeffect hebben op de verschillende innovatierollen ($F(4,83) = 4.49, p = .00, \eta^2 = .18$). De variantie-analyse laat zien dat de onderwijssectoren significant verschillen ten opzichte van de schaal van verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie ($F(86,104) = 10.47, p = .00, \eta^2 = .11$). Uit de gemiddelden blijkt dat HBO-docenten significant hoger scoren op de rol van verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie ($M = 4.93, SE = .12$), dan docenten primair onderwijs ($M = 4.41, SE = .12$).

6.2 Invloed van achtergrondkenmerken

Dezelfde meervoudige variantie-analyse met de factoren onderwijssectoren, geslacht en leeftijd is gebruikt om de invloed van achtergrondkenmerken in kaart te brengen. Uit de meervoudige variantie-analyse komt naar voren dat geslacht een hoofdeffect heeft op de verschillende innovatierollen ($F(4,83) = 3.69, p = .01, \eta^2 = .15$). De variantie-analyse laat een verschil zien op de rol van begeleider ($F(86,104) = 6.02, p = .02, \eta^2 = .09$), de rol van ontwikkelaar ($F(86,104) = 6.86, p = .01, \eta^2 = .07$), de rol van onderzoeker ($F(86,104) = 6.70, p = .01, \eta^2 = .07$) en de rol van verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie ($F(86,104) = 12.23, p = .00, \eta^2 = .12$). Tabel 4 laat zien dat vrouwen op alle rollen significant hoger scoren, dan mannen.

Tabel 4*Gemiddelden en standaardfouten voor mannen en vrouwen op een schaal van 1-6*

	Mannen		Vrouwen		Verschilscore
	M	SE	M	SE	
Begeleider	4.85	.11	5.23	.11	-0.38*
Ontwikkelaar	4.42	.13	4.89	.13	-0.47*
Onderzoeker	4.53	.12	5.02	.12	-0.49*
Verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie	4.40	.12	4.94	.12	-0.54**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Uit de variantie-analyse is daarnaast af te leiden dat er verschillende interactie-effecten aanwezig zijn op de rol van onderzoeker. Verschillen tussen de innovatieve rollen kunnen verklaard worden door een gecombineerd effect van de factoren geslacht * leeftijd ($F(86,104) = 2.48, p = .05, \eta^2 = .10$). Uit de grafiek van het gecombineerde effect blijkt dat vrouwen in de leeftijdscategorie < 20 - 28 jaar hoger scoren ($M = 5.25, SE = .27$) dan mannen ($M = 3.97, SE = .27$). Daarnaast scoren vrouwen in de leeftijdscategorie 56 – 64 > jaar hoger ($M = 5.13, SE = .40$) dan mannen ($M = 4.54, SE = .27$).

Een tweede interactie-effect wordt veroorzaakt door de factoren geslacht * onderwijssectoren ($F(86,104) = 3.95, p = .05, \eta^2 = .04$). Uit de grafiek van het gecombineerde effect is af te lezen dat vrouwen in het HBO hoger scoren ($M = 5.24, SE = .19$) dan mannen in het HBO ($M = 4.48, SE = .14$).

Een derde interactie-effect wordt veroorzaakt door de factoren leeftijd * onderwijssectoren ($F(86,104) = 3.16, p = .02, \eta^2 = .13$). De grafiek van het gecombineerde effect laat zien dat HBO-docenten in de leeftijdscategorie 56 – 64 > jaar hoger scoren ($M = 5.50, SE = .36$) dan docenten in het primair onderwijs ($M = 4.17, SE = .33$).

Het laatste interactie-effect wordt veroorzaakt door de factoren geslacht * leeftijd * onderwijssectoren ($F(86,104) = 2.71, p = .05, \eta^2 = .09$). Uit de grafiek van de drie-weg-interactie blijkt dat vrouwen in de leeftijdscategorie < 20 – 28 jaar in het HBO hoger scoren ($M = 5.58, SE = .47$) dan mannen ($M = 3.25, SE = .47$). Daarnaast blijkt uit de grafiek dat vrouwen in de leeftijdscategorie 56 – 64 > jaar in het HBO hoger scoren ($M = 6.00, SE = .66$) dan zowel vrouwen ($M = 4.25, SE = .47$) als mannen in het primair onderwijs ($M = 4.08, SE = .47$).

6.3 Het belang van de innovatieve rollen

Om te bepalen in hoeverre docenten de innovatieve rollen van belang achten zijn T-toetsen voor één steekproef uitgevoerd. De gegevens zijn weergegeven in Tabel 5. De scores zijn vergeleken met de testwaarde 4, omdat deze score als ‘voldoende noodzakelijk’ wordt beschouwd op een zespuntschaal. Uit Tabel 5 is af te leiden dat het gemiddelde varieert van 4.45 tot 5.23. Alle rollen worden door beide onderwijssectoren in voldoende mate noodzakelijk geacht.

Tabel 5

Gemiddelden en standaardafwijkingen voor de innovatieve rollen

	Docenten primair onderwijs		Docenten HBO	
	M	SD	M	SD
Begeleider	5.23**	.57	4.92**	.63
Ontwikkelaar	4.58**	.73	4.66**	.75
Onderzoeker	4.88**	.62	4.82**	.77
Verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie	4.45**	.74	4.89**	.64

** $p < .01$

NB. De score 4 werd als voldoende noodzakelijk beschouwd op een schaal van 1-6

7 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit onderzoek is nagegaan in hoeverre het beeld overeen komt dat docenten in het primair onderwijs en docenten in het HBO van de clusters Educatie, Management en Bedrijf en het cluster Techniek hebben van de eindkwalificaties van een professionele masteropleiding Leren en Innoveren.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek wordt gevormd door de empirische toetsing van de vier verschillende rollen voor een innoverende docent die uit de theorie naar voren zijn gekomen: ontwikkelaar, begeleider, onderzoeker en ondernemer. Uit de analyses is gebleken dat er vier rollen onderscheiden kunnen worden, maar dat de rol van ondernemer vervalt en de rol van onderzoeksinformatie verkrijgen en verspreiden als nieuwe rol voor een innoverende docent kan worden beschouwd. Deze rol was eerder ondergebracht bij de rol van onderzoeker, maar bleek uit een Principale Componenten Analyse een aparte rol te vormen.

Verondersteld werd dat het beeld dat docenten in het primair onderwijs hebben van de eindkwalificaties van een professionele masteropleiding Leren en Innoveren het meest zou verschillen met het beeld van docenten uit het HBO van het cluster Management en Bedrijf en het cluster Techniek, omdat zij wat betreft niveau het meest uiteen liggen. Deze veronderstelling kan voor een deel worden aanvaard, want uit de resultaten is naar voren gekomen dat docenten in het primair onderwijs de rol van verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie significant minder belangrijk vinden dan HBO-docenten van het cluster Management en Bedrijf. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat docenten in het primair onderwijs deze rol ook significant minder belangrijk achten dan HBO-docenten van het cluster Educatie. Het is opvallend te noemen dat er een verschil bestaat tussen docenten in het primair onderwijs en het cluster Educatie, omdat verondersteld werd dat deze twee onderwijssectoren sterke overeenkomsten zouden vertonen, aangezien de docenten van het cluster Educatie zich richten op het opleiden van docenten in het primair onderwijs. Op deze wijze verder redenerend is het opvallend dat docenten van het cluster Techniek niet significant verschillen van docenten uit het primair onderwijs. Deze docenten waren immers in grote getale academisch opgeleid volgens de directeur van het cluster Techniek. De veronderstelling van deze directeur dat docenten van het cluster Techniek de innovatieve rollen in mindere mate belangrijk zouden achten, kan hierdoor gedeeltelijk aanvaard worden.

Het is opvallend dat hbo-docenten en docenten uit het primair onderwijs alleen verschillen met betrekking tot het verkrijgen en verspreiden van onderzoek en niet met betrekking tot het doen van onderzoek. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in de academische vooropleiding van veel docenten in het HBO. Onderzoek staat centraal in een academische opleiding. Een academicus leert goed beredeneerde keuzen te maken en deze te onderbouwen door gebruik te maken van (wetenschappelijke) literatuur en empirisch onderzoek. Deze docenten zien daardoor mogelijk ook het belang in van het publiceren van eigen onderzoek. De vooropleiding van docenten in het primair onderwijs is daarentegen niet gericht op het gebruik van onderzoek.

Er zijn geen verschillen gevonden tussen de clusters van de Hogeschool Leiden. Dit betekent dat het cluster Techniek niet significant verschilt van de andere clusters. De veronderstelling dat docenten van het cluster Techniek de innovatieve rollen minder belangrijk zouden vinden kan daarom ook gedeeltelijk verworpen worden. Voor het vervolg van de analyses hebben deze resultaten betekent dat er over twee onderzoeksgroepen gesproken kan worden in de termen van onderwijssector: primair onderwijs en HBO.

De veronderstelling dat vele jaren werkzaam een negatieve invloed zou hebben op de motivatie voor onderwijsinnovaties kan verworpen worden. Uit de analyses is gebleken dat de variabele jaren werkzaam geen significante resultaten teweegbracht, dus is deze variabele uit de analyses gehaald. Daarentegen gaf de variabele leeftijd in combinatie met de variabele geslacht, in combinatie met de variabele onderwijssectoren en in combinatie met zowel de variabele geslacht als onderwijssectoren een significant interactie-effect weer op de rol van onderzoeker. Mannen blijken de eindkwalificaties voor een professionele master Leren en Innoveren op latere leeftijd

minder belangrijk te vinden dan vrouwen, docenten in het primair onderwijs blijken de eindkwalificaties op latere leeftijd minder belangrijk te vinden dan docenten in het HBO en tenslotte blijken zowel mannen als vrouwen uit het primair onderwijs op latere leeftijd de eindkwalificaties minder belangrijk te vinden dan vrouwen uit het HBO. Opvallend is dat vrouwen op alle rollen significant hoger scoren dan mannen. Hieruit kunnen we concluderen dat zij de verschillende innovatieve rollen meer belangrijk achten dan mannen. Op basis van deze resultaten kan wellicht rekening gehouden worden met een hoger percentage vrouwen bij de instroom van de masteropleiding. Een kanttekening die hierbij gemaakt moet worden is dat het aantal mannen en vrouwen van het cluster Educatie en het cluster Management en Bedrijf niet representatief bleek te zijn. Voor beide clusters was de respons van mannen hoger, terwijl bij beide clusters meer vrouwen dan mannen in dienst zijn. Dit verschil kan verklaard worden door het hoge percentage voltijd werkende mannen, waardoor zij in verhouding meer tijd hebben gehad voor het invullen van de vragenlijst. Ook het percentage respondenten uit de leeftijdscategorie 40-49 jaar in het primair onderwijs kwam niet overeen met het landelijke percentage. Dit beperkt de generaliseerbaarheid van het onderzoek.

De veronderstelling dat de rol van ondernemer wellicht in mindere mate belangrijk wordt geacht, omdat deze rol gezien kan worden als taak van de schoolleider is niet getoetst. De rol van ondernemer werd door een Principale Componentenanalyse niet gezien als een aparte rol. Dit betekent niet dat deze rol door de respondenten in mindere mate belangrijk wordt geacht. Mogelijkerwijs werden de items behorende bij de rol van ondernemer verschillend geïnterpreteerd door de respondenten.

Een van de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek is dat de rollen die gevormd zijn na een Principale Componenten Analyse als voldoende noodzakelijk werden beschouwd door zowel docenten uit het primair onderwijs als het HBO. Op basis hiervan kan geadviseerd worden dat alle innovatieve rollen aan bod moeten komen in een professionele masteropleiding Leren en Innoveren.

Het onderzoek heeft een aantal beperkingen, waaronder de kleine hoeveelheid respondenten van de afzonderlijke clusters Educatie (N=29), Management en Bedrijf (N=17) en het cluster Techniek (N=14). De omvang van de steekproeven voldoen voor alle clusters niet aan de centrale limietstelling van 30 respondenten (De Vocht, 2002), waardoor alleen grote verschillen tussen de onderzoeksgroepen gesignaleerd konden worden. De onderwijssector HBO voldeed wel aan de norm.

Een tweede beperking is de hoge correlatie tussen de schalen ($p < .01$). Een grote samenhang tussen de schalen betekent voor het onderzoek dat conclusies over de afzonderlijke schalen voorzichtig getrokken moeten worden, omdat het onderscheid in rollen niet ondersteund wordt door de Pearson Correlatieanalyse. De hoge correlatie is verklaarbaar, doordat de rollen van een innoverende docent elkaar enigszins overlappen. Een onderzoeker maakt ook gebruik van nationale onderzoeksresultaten en wanneer onderzoeksvoorstellen van collega's worden beoordeeld kan er gesproken worden over de rol van begeleider en over de rol van onderzoeker.

Voor het ontwerpen van het curriculum is het gunstig om toch een onderscheid te maken tussen verschillende rollen.

Uit dit onderzoek blijkt dat een professionele masteropleiding Leren en Innoveren zich kan richten op docenten uit het primair onderwijs en het HBO. Aangezien deze sectoren wat betreft niveau het meest uit elkaar liggen, kan voorzichtig worden verondersteld dat docenten uit de sectoren voortgezet onderwijs en middelbaar en beroepsonderwijs niet veel af zullen wijken van de gemiddelden uit dit onderzoek. De nieuwe opleiding kan zich richten op rollen voor een docent op het gebied van onderwijsinnovatie, namelijk een begeleider, een ontwikkelaar, een onderzoeker en een rol die betrekking heeft op het verkrijgen en verspreiden van onderzoeksinformatie.

Bij het ontwikkelen van een professionele masteropleiding Leren en Innoveren moet rekening gehouden worden met het niveau dat in de bacheloropleiding aan de orde komt. In de bacheloropleiding moet de basis zijn gelegd voor lerend, innovatief vermogen, wil het goed door kunnen groeien in een mastertraject tot de mogelijkheden behoren (HBO-raad, 2006). Voor verder onderzoek is aan te raden de basis voor het lerend, innovatief vermogen van de bacheloropleiding in kaart te brengen, zodat een mastertraject hierop aan kan sluiten.

Om leraren perspectief buiten het onderwijs te bieden kan in vervolgonderzoek nagegaan worden in hoeverre er mogelijkheden zijn voor de transfer van competenties op het gebied van onderwijsinnovatie naar andere sectoren. Dit is een aspect dat de aantrekkelijkheid van een baan binnen het onderwijs kan vergroten (HBO-raad, 2006).

8 LITERATUUR

Bennis, W. G., Benne, K. D., & Chin, R. (1969). *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Berg, R. M. van den, & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen a/d Rijn: Samson.

Bergen, T., & Veen, K. van, (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (4), 29-39.

Boonstra, J. J., Steensma, H. O., & Demenint, M. I. (1996). *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties. Theorie en praktijk van complexe veranderingsprocessen*. Utrecht: De Tijdstroom.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). In Grimm, L. G. (1993). *Statistical Applications for the Behavioral Sciences*. New York: John. Wiley & Sons.

- Coonen, H. (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*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Creemers, B. P. M., & Houtveen, A. A. M. (red.) (2000). *Onderwijsinnovatie, Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. In Fullan, M. G., & S. Stiegelbauer. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell
- Fullan, M. G. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Third Edition. New York: Teachers College Press.
- Ham, J. van (2007). (*alleen het gesproken woord geldt*). Toespraak tijdens het congres Masters, lectoren & onderzoek 2007, Utrecht.
- HBO-raad. (2006). *Kwaliteit vergt keuzes: Bijlagen bestuurscharter lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-raad.
- Heus, P. van, Leeden, R. van der, & Gazendam, B. (1995). *Toegepaste data-analyse: technieken voor niet-experimenteel onderzoek in de sociale wetenschappen*. Utrecht: LEMMA.
- Hoeben, W. Th. J. G. (ed.) (1998). Effective school improvement: State of the art/Contribution to a discussion. In Creemers, B. P. M., & A. A. M. Houtveen. (red.) (2000). *Onderwijsinnovatie, Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). School improvement in an era of change. In Creemers, B. P. M., & A. A. M. Houtveen. (red.) (2000). *Onderwijsinnovatie, Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London and New York: Routledge Falmer.
- Jones, G. J. (2007). *Organizational theory, design, and change*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development. In Bergen, T., & K. van Veen. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (4), 29-39.
- Lagerweij, N. A. J. (1987). Theorie van de onderwijsvernieuwing. In Lagerweij, N., & J. Lagerweij-Voogt. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs. (2006). *Educatieve Masteropleidingen. Beeld van de behoefte*. Utrecht: LPBO.
- NVAO. (2003). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs*. www.nvao.net. Verkregen op 07-03-2008.
- Oja, S. N. (2001). Collaborative Action research and Social Role Taking. In Bergen, T., & K. van Veen. (2004). *Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk?* *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (4), 29-39.
- Onderwijsraad (2003c). *Kennis van Onderwijs*. Den Haag.
- Robson, C. (2002). *Real world research a resource for social scientists and practitioner - researchers*. Oxford: Blackwell.
- Senge, P. M., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Lerende scholen. Een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- Schön, D. A. (1990). *Educating the Reflecting Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Snoek, M. (2004). *Van veranderd worden naar zelf veranderen. Veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Studulski, F. (2005). Een nieuwe innovatiefilosofie voor het voortgezet onderwijs. *Vernieuwing*, 64 (7), 6-8.
- Swanborn, P. G. (1987). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam, Meppel: Boom onderwijs.
- Swanborn, P. G. (2002). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Vilsteren, C. A. van, (1999). Onderwijskundig leiderschap van schoolleiders in het voortgezet onderwijs: schoolleiding en vaksecties. In Lagerweij, N., & J. Lagerweij-Voogt. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Vocht, A. de, (2002). *Basisboek SPSS 11 voor WINDOWS*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Walrecht, E. S. (2006). *Brede innovatie, passende strategie? De Groninger Vensterschool als casus van onderzoek naar strategie en invoering*. Rijksuniversiteit Groningen: Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs.
- Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W., & Bernstein, H. T. (1984). Teacher Evaluation, a study of effective practice. In Snoek, M. (2004). *Van veranderd worden naar zelf veranderen. Veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

BIJLAGE 1: LEEFTIJD EN GESLACHT VAN ONDERZOEKSGROEPEN

Geslacht in procenten: *primair onderwijs*

	OICD	Steekproef	χ^2 waarde
Man	22,40	28,80	1,83
Vrouw	77,60	71,20	0,53

* < .05

Geslacht in procenten: *HBO-cluster Educatie*

	Hogeschool Leiden	Steekproef	χ^2 waarde
Man	38,20	58,60	10,89**
Vrouw	62,00	41,40	6,73**

** < .01

Geslacht in procenten: *HBO-cluster Management en Bedrijf*

	OICD	Steekproef	χ^2 waarde
Man	40,00	52,90	4,16*
Vrouw	60,00	47,10	2,77

* < .05

Geslacht in procenten: *HBO-cluster Techniek*

	OICD	Steekproef	χ^2 waarde
Man	64,70	57,10	0,89
Vrouw	35,30	42,90	1,64

* < .05

Leeftijd in procenten: *primair onderwijs*

	OICD	Steekproef	χ^2 waarde
< 30	20,18	24,00	0,73
30 - 39	20,12	20,00	0
40 - 49	32,50	20,00	4,8*
> 50	27,10	36,00	2,92

* < .05

Leeftijd in gemiddelden: *HBO-onderwijs*

	Verwachte waarde	Werkelijke waarde	χ^2 obtained
HBO-cluster Educatie	45,63	44,50	0,03
HBO-cluster M&B	42,57	45,23	0,17
HBO-cluster Techniek	44,43	40,90	0,28

* < .05

BIJLAGE 2: VRAGENLIJST ‘COMPETENTIES VOOR EEN INNOVATIEVE DOCENT’

Vooraf

Deze vragenlijst is onderdeel van het afstudeeronderzoek naar doelstellingen voor een nieuwe HBO-masteropleiding Leren en Innoveren. Het onderzoek wordt uitgevoerd door Esther Verdegaaal aan de Universiteit Utrecht, in samenwerking met de Hogeschool Leiden. Deze vragenlijst heeft tot doel na te gaan welke competenties voor deze nieuwe masteropleiding nodig worden geacht door docenten uit het primair onderwijs en docenten uit het hoger beroepsonderwijs.

Onderwijs is voortdurend in ontwikkeling. De taak van docenten bij onderwijsinnovaties wordt steeds belangrijker, omdat zij de meeste invloed uit kunnen oefenen op het leerproces van de leerlingen. Binnen dit afstudeeronderzoek wordt onderwijsinnovatie gezien als het veranderen van het onderwijs met als doel de leerresultaten van de leerlingen te verhogen.

Aanwijzingen voor het invullen

U vult de vragenlijst in als docent in uw onderwijssector, het primair onderwijs, of het hoger beroepsonderwijs. Mocht u werkzaam zijn binnen beide onderwijssectoren, dan gaat u uit van de sector waar uw aanstelling het grootst is.

In de vragenlijst vragen wij u van een aantal competenties aan te geven hoe overbodig/noodzakelijk u deze acht voor een afgestudeerde van de nieuwe masteropleiding. Bij het geven van uw antwoorden zouden we u willen vragen het volgende in gedachten te houden:

- Het betreft een tweejarige deeltijdopleiding voor leerkrachten die parttime voor de klas staan en afhankelijk van de grootte en context van de school vrij geroosterd worden voor taken die in deze master aan de orde komen.
- Het gaat om competenties die verworven worden als vervolg op het niveau van de bacheloropleiding (de basisopleiding voor docenten), of op gelijke voet staan met het niveau van andere educatieve masteropleidingen.

Iedere competentieomschrijving start met dezelfde woorden: “ Een afgestudeerde van de opleiding master Leren en Innoveren is in staat om...”. De items in de vragenlijst maken de competentieomschrijving af. Rechts achter elke competentieomschrijving in de vragenlijst staan de letters A, B, C, D, E en F. Het is de bedoeling dat u bij elke omschrijving de letter kiest die het beste past bij uw mening.

Hier volgt een voorbeeld:

Een afgestudeerde van de opleiding master Leren en Innoveren is in staat om...

Dat een master Leren en Innoveren deze competentie beheerst vind ik...

**absoluut
overbodig**

**absoluut
noodzakelijk**

	A	B	C	D	E	F
gebruik te maken van internationale onderzoeksresultaten bij de verdieping van het eigen innovatieproces.						

Wanneer u het absoluut overbodig vindt dat je als afgestudeerde master Leren en Innoveren gebruikt maakt van internationale onderzoeksresultaten bij de verdieping van het eigen innovatieproces, dan kiest u de letter A. Als u het absoluut noodzakelijk vindt dat een afgestudeerde master Leren en Innoveren gebruik maakt van internationale onderzoeksresultaten bij de verdieping van het eigen innovatieproces, dan kiest u de letter F. De letters B, C, D en E zitten daar tussenin.

Als u de letter heeft gekozen die bij uw mening past, dan geeft u dit aan door een kruisje te zetten in het betreffende vakje. Mocht u een verkeerd vakje aangekruist hebben, dan kunt u dit wijzigen door een streep door het betreffende vakje te zetten en het juiste vakje aan te kruisen.

Aan het einde van iedere pagina krijgt u met een aantal stippellijnen de gelegenheid om opmerkingen, aanvullingen, commentaar op omschrijvingen, etc. te maken.

Algemene gegevens

Hieronder volgen een aantal algemene gegevens. De antwoorden kunt u invullen op de stippellijn of in de daarvoor aangegeven hokjes.

1. Wat is uw leeftijd?

..... jaar.

2. Bent u een man of een vrouw?

- Man
- Vrouw

3. In welke onderwijssector bent u werkzaam?

- Primair onderwijs
- HBO onderwijs, binnen het cluster...
 - Cluster Educatie
 - Cluster Techniek
 - Cluster Zorg & Welzijn
 - Cluster Management & Bedrijf
- Beide sectoren, maar mijn aanstelling is het grootst in het onderwijs
- Anders, namelijk.....

4. Hoeveel jaar bent u werkzaam als docent?

..... jaar.

5. Heeft u naast leservaring andere werkervaring in het onderwijsveld (bijvoorbeeld als hoofd van een school, specialist op een bepaald gebied, adviseur of ontwikkelaar).

- Ja
- Nee

Zo ja, wat voor soort werkervaring?

Een afgestudeerde van de opleiding master Leren en Innoveren is in staat om...

Dat een master Leren en Innoveren deze competentie beheerst vind ik...

		absoluut overbodig			absoluut noodzakelijk		
		A	B	C	D	E	F
1	kwantitatief ² praktijkonderzoek uit te voeren.						
2	collega's te adviseren omtrent onderwijsinnovaties						
3	om te gaan met weerstanden omtrent de onderwijsinnovatie van zowel collega's, leerlingen als ouders.						
4	innovatievoorstellen van collega's te beoordelen.						
5	het innovatieproces te plannen.						
6	gebruik te maken van nationale onderzoeksresultaten bij de verdieping van het eigen innovatieproces.						
7	rekening te houden met de motivatie van de teamleden in een innovatieproces.						
8	een innovatie op schoolniveau te implementeren in samenwerking met het team.						
9	een selectie uit het bestaande aanbod van onderwijsmethodische werkvormen te maken die past bij de pedagogische uitgangspunten van de school.						
10	korte termijn onderzoek uit te voeren ter verbetering van onderdelen van de onderwijsinnovatie.						

Ruimte voor opmerkingen (welke competenties mist u, commentaar op omschrijvingen, etcetera):

² Door middel van kwantitatief onderzoek kan een groot aantal respondenten worden ondervraagd, waardoor cijfermatig inzicht wordt verkregen en de mogelijkheid bestaat om procentuele verhoudingen weer te geven.

Een afgestudeerde van de opleiding master Leren en Innoveren is in staat om...

Dat een master Leren en Innoveren deze competentie beheerst vind ik...

		absoluut overbodig			absoluut noodzakelijk		
		A	B	C	D	E	F
11	als opleidingscoördinator te fungeren voor de begeleiding van aanstaande docenten.						
12	de belangen van betrokkenen uit de omgeving (zoals leidinggevenden, ouders en overheid) mee te laten wegen bij de ontwikkeling van onderwijs.						
13	kwalitatief ³ praktijkonderzoek uit te voeren.						
14	een leergemeenschap tot stand te brengen, waarbinnen mensen met en van elkaar kunnen leren.						
15	collega's te begeleiden bij de uitvoering van een onderwijsinnovatie die <i>uit creatieve ideeën van de collega</i> is ontstaan.						
16	de kwaliteit van onderwijsinnovaties te beoordelen.						
17	het veranderproces te volgen, door middel van het bijhouden van de leerresultaten van de leerlingen.						
18	collega's te inspireren door de meerwaarde van een innovatie zichtbaar te maken.						
19	een innovatie zelfstandig te implementeren in zijn eigen onderwijspraktijk.						

Ruimte voor opmerkingen (welke competenties mist u, commentaar op omschrijvingen, etcetera):

³ Als meer diepgaande informatie nodig is (bijvoorbeeld waarom men een bepaalde mening is toegedaan) is kwalitatief onderzoek aan te raden. Kwalitatief onderzoek geeft een beeld van de wensen, ervaringen, meningen of behoeften van de doelgroep.

Een afgestudeerde van de opleiding master Leren en Innoveren is in staat om...

Dat een master Leren en Innoveren deze competentie beheerst vind ik...

		absoluut overbodig				absoluut noodzakelijk	
		A	B	C	D	E	F
20	verantwoording af te leggen van de bereikte resultaten t.a.v. een innovatie.						
21	collega's te begeleiden bij een onderwijsinnovatie die <i>van bovenaf is opgelegd</i> .						
22	uit het bestaande aanbod van onderwijs- en leerstrategieën en methodische werkvormen een selectie te maken die past bij de kenmerken van de leerlingenpopulatie.						
23	de schoolleiding te adviseren omtrent onderwijsinnovaties.						
24	resultaten en inzichten van het eigen onderzoek te presenteren aan collega's.						
25	onderwijsinnovaties te plaatsen in maatschappelijke ontwikkelingen.						
26	instrumenten en materialen te ontwikkelen voor een krachtige leeromgeving <i>als aanvulling op</i> bestaande leermethoden.						
27	de kwaliteit en effectiviteit van het bestaande onderwijs te beoordelen.						
28	leiding te geven aan gesprekken en vergaderingen betreffende onderwijsinnovaties.						
29	innovaties te evalueren d.m.v. onderzoek.						

Ruimte voor opmerkingen (welke competenties mist u, commentaar op omschrijvingen, etcetera.):

Een afgestudeerde van de opleiding master
Leren en Innoveren is in staat om...

Dat een master Leren en Innoveren deze
competentie beheerst vind ik...

		absoluut overbodig				absoluut noodzakelijk	
30	de juiste innovatiestrategie verantwoord te kiezen.	A	B	C	D	E	F
31	gebruik te maken van netwerken om inzichten elders te kunnen verwerven omtrent onderwijsinnovaties.	A	B	C	D	E	F
32	met open oor te luisteren naar zorgen en opvattingen van collega's omtrent het innovatieproces.	A	B	C	D	E	F
33	resultaten en inzichten van het eigen onderzoek te publiceren.	A	B	C	D	E	F
34	creatief te denken, zodat ideeën en suggesties voor nieuwe onderwijsmaterialen verzameld kunnen worden.	A	B	C	D	E	F
35	strategisch te handelen naar de schoolorganisatie toe.	A	B	C	D	E	F
36	op basis van de kwaliteit van het team leervragen en leeractiviteiten af te stemmen ter bevordering van de ontwikkeling van het team.	A	B	C	D	E	F
37	instrumenten en materialen te ontwikkelen voor een krachtige leeromgeving <i>ter vervanging van</i> bestaande leermethoden	A	B	C	D	E	F
38	gebruik te maken van internationale onderzoeksresultaten bij de verdieping van het eigen innovatieproces.	A	B	C	D	E	F
39	innovaties te coördineren.	A	B	C	D	E	F
40	resultaten en inzichten van het eigen onderzoek te presenteren aan een breder publiek, bijvoorbeeld op congressen.	A	B	C	D	E	F

Ruimte voor opmerkingen (welke competenties mist u, commentaar op omschrijvingen, etcetera):

Een afgestudeerde van de opleiding master
Leren en Innoveren is in staat om...

Dat een master Leren en Innoveren deze
competentie beheerst vind ik...

		absoluut overbodig			absoluut noodzakelijk		
		A	B	C	D	E	F
41	als vakoverstijgende; bruggen te bouwen tussen vakken/ leergebieden en leerlijnen	A	B	C	D	E	F
42	de juiste methodologie te kiezen bij een bepaalde onderzoeksvraag	A	B	C	D	E	F

Ruimte voor opmerkingen (welke competenties mist u, commentaar op omschrijvingen, etcetera.):

.....

.....

.....

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst. De resultaten zullen in een artikel verwerkt worden.
Dit artikel zal omstreeks mei 2008 op site van de Hogeschool Leiden te downloaden zijn.

www.hsleiden.nl/lectoraten/educatie/publicaties

BIJLAGE 3: PRINCIPALE COMPONENTEN ANALYSE (PCA)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
	Eigenwaarde: 11,34	Eigenwaarde: 3,66	Eigenwaarde: 2,63	Eigenwaarde: 1,90
	Prop var: 27,00%	Prop var: 8,71%	Prop var: 6,27%	Prop var: 4,52%
	Cronbach's α .79	Cronbach's α .78	Cronbach's α .83	Cronbach's α .82
Vraag 1	.133	-.004	.558	.029
Vraag 2	.656	-.151	.332	.021
Vraag 3	.720	-.007	.126	-.083
Vraag 4	.676	.114	.116	.077
Vraag 5	.596	.015	.012	.148
Vraag 6	.358	-.106	.284	.463
Vraag 7	.604	.129	.063	-.126
Vraag 8	.671	.246	.079	-.072
Vraag 9	.282	.471	.059	.176
Vraag 10	.178	.241	.738	.107
Vraag 11	.054	.470	.030	-.042
Vraag 12	.382	.246	-.064	.213
Vraag 13	.137	.157	.779	.135
Vraag 14	.279	.451	.141	.227
Vraag 15	.393	.517	.142	.035
Vraag 16	.344	.216	.550	.024
Vraag 17	.244	.435	.229	.056
Vraag 18	.559	.218	.192	.316
Vraag 19	.148	.337	.191	.452
Vraag 20	.357	.365	.320	.225
Vraag 21	.351	.120	.090	.300
Vraag 22	.285	.542	.094	.399
Vraag 23	.500	.157	.109	.476
Vraag 24	.029	.086	.607	.549
Vraag 25	.065	.102	.316	.642
Vraag 26	.114	.714	.003	.264
Vraag 27	.063	.445	.338	.351
Vraag 28	.394	.121	-.081	.515
Vraag 29	.098	.058	.791	.260
Vraag 30	.437	.300	.257	.098
Vraag 31	.280	.310	.063	.648

Vraag 32	.592	.119	.057	.329
Vraag 33	-.077	.131	.479	.499
Vraag 34	.100	.536	.107	.339
Vraag 35	.397	.422	.076	.220
Vraag 36	.330	.602	.230	-.186
Vraag 37	-.303	.662	.000	.239
Vraag 38	-.046	.302	.264	.565
Vraag 39	.407	.278	-.037	.420
Vraag 40	-.211	.088	.309	.585
Vraag 41	.084	.491	.288	.124
Vraag 42	.021	.258	.684	.282

NB. De vetgedrukte waarden met vetgedrukte celomlijning geven aan dat het item behoort bij de factor.