

Profiel Master EN



Inhoud

1.	Inleiding	3
2.	De Master EN in het onderwijs	5
2.1.	Werken in dynamische contexten	5
2.2.	Het doel van het onderwijs en gerichte onderwijsvernieuwing	6
2.3.	Kwaliteit en professionaliteit	7
2.4.	Diversiteit, inclusie, passend onderwijs en leraarschap	9
2.5.	Specifieke resultaten veldraadpleging	11
2.6.	Systeemoriëntatie als basisdimensie	13
3.	Profiel Master EN	15
3.1.	De master naar domein, focus en beroepsrollen	15
3.2.	Profiel Master EN	16
3.3.	De Master EN schematisch	17
4.	Literatuur	22
5.	BIJLAGEN	25
5.1.	BIJLAGE: Concepten voor doorontwikkelde basisdimensies	25
5.2.	BIJLAGE: Dublin descriptoren	29
5.3.	BIJLAGE: Beroepsstandaarden uit het werkveld	30
5.4.	BIJLAGE: Totstandkoming van het Profiel master EN	31



1. Inleiding

“Goed onderwijsbeleid [...] vraagt een langetermijnperspectief waarin datgene wat zich aandient vanuit de samenleving wordt gewogen in het licht van de unieke bijdrage die het onderwijs heeft te leveren aan de vorming van kinderen en volwassenen. Wat die unieke bijdrage is, en hoe die het beste kan worden vormgegeven, vraagt een voortdurende reflectie op de aard en taak van het onderwijs [...].

Biesta (2015b, p30)

Dit document biedt een schets van de contexten waarin afgestudeerden van de masteropleiding Educational Needs werkzaam zijn en van de eisen die die contexten stellen aan hun professionaliteit en beroepshouding. Het dient als basis voor het vernieuwde beroepsprofiel van de Master EN en voor de masteropleidingen Educational Needs van de hogescholen Fontys, Utrecht en Windesheim (WOSO).

De Master EN

De master is in het educatieve domein een professional op het gebied van ondersteunings- en onderwijsbehoeften van individuen, groepen, organisaties en systemen.

De master geeft vanuit een eigen visie op onderwijs, in dialoog en samenwerking met betrokkenen, vorm en inhoud aan het onderwijs en de eigen beroepsrol.

De master werkt kritisch onderzoekend en planmatig aan onderwijsvoorwaarden en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) in een zo inclusief mogelijke onderwijssetting. De master houdt daarbij rekening met de perspectieven van het individu, de organisatie en de omgeving .

De master onderbouwt als reflective practitioner keuzes vanuit normatieve professionaliteit en theoretische inzichten. De centrale vraag die de master zich voortdurend stelt als professional is:

“Doe ik het goede en doe ik het goede goed?”



2. De Master EN in het onderwijs

2.1 Werken in dynamische contexten

“Onderwijs heeft - zoals alle pedagogische praktijken- fundamenteel te maken met waardegebonden keuzes [...] Keuzes maken tussen verschillende doelen, verschillende manieren om eraan te werken.”

Kelchtermans (2012, p. 24)

Professionals in het onderwijs hebben niet alleen een uitvoerende taak, hun werk vraagt vooral ook professionele reflectie op de betekenis van het onderwijs en de eigen professionele rol daarbinnen. Deze reflectie is normatief vanuit de vraag “doen wij het goede en doen wij het goede goed?” Het afwegen van ontwikkelingen en wensen tegen de kernopdracht van het onderwijs, (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming), vraagt kennis, visie, communicatie, samenwerkend leren, een onderzoekende houding en kritisch reflectief vermogen.

Robinson en Aronica (2015) stellen dat onderwijs een ingewikkeld, complex en levend systeem is dat zich dynamisch aanpast en ontwikkelt. Een goed functionerend systeem wordt gekenmerkt door:

- het gezamenlijk vervullen van voorwaarden waarbinnen leerlingen willen en kunnen leren;
- leraren die het leren van leerlingen faciliteren;
- leidinggevenden die zorgen dat leraren hun rol kunnen vervullen;
- beleidsmakers die zorgen dat leidinggevenden en scholen hun rol kunnen vervullen.

Daarbij gaat het vooral om het bouwen van een leergemeenschap met een gezamenlijk doel. *“In schools, great principals know that their job is not primarily to improve test results; it is to build community among the students, teachers, parents, and staff, who need to share a common set of purposes”.* (Robinson & Aronica, 2015, p. 188).

Meijer (2015) benadrukt ook, met andere woorden, het belang van het scheppen van de juiste voorwaarden voor het leren van leerlingen. *“Het blijkt al eeuwen een illusie dat leraren leerlingen iets kunnen leren. Leren is iets dat leerlingen zelf doen, als leraar schep je hiervoor de voorwaarden. En het belangrijkste daarbij, dat ben jezelf. Met je eigen enthousiasme voor het vak, maar meer dan wat ook, met liefde voor de leerling. Alleen dan draagt een leraar bij aan het pad dat leerlingen zelf kiezen te gaan”* (p. 76). Volgens Stevens (2015) vraagt dat ook onvoorwaardelijk vertrouwen in de leerling en het zoeken en vinden van aansluiting op zijn motivatie. De kwaliteit van de relatie tussen leraar en leerling is daarbij bepalend voor het aanwakkeren van de intrinsieke motivatie tot leren.

De voortdurende druk op scholen om in te spelen op actuele vraagstukken maakt het vormgeven van onderwijs vanuit de behoeften van leerlingen moeilijk, aldus Vermeulen (2015). Scholen en schoolteams staan voor de uitdaging verschillende verwachtingen en wensen met elkaar in balans houden: leraren die tijd willen voor de ontwikkeling van hun leerlingen; overheden die op korte termijn resultaten willen zien van hun beleid; en ouders en leerlingen die nú goed onderwijs willen.

Werken aan onderwijsvernieuwing in zo een complexe context vraagt morele, theoretische en praktische wijsheid. Het vraagt een professioneel oog voor samenhangen in het systeem, los van de waan van de dag. Het vraagt betekenisvolle doelen voor de langere termijn. Onderwijs vraagt virtueuze professionals met schepingskracht, die een balans weten te vinden tussen enerzijds de behoefte aan *evidence based* feiten en waarden anderzijds (Biesta, 2015a). Biesta geeft aan dat verbanden tussen onderwijzen en de uitkomsten daarvan vaak zwakke verbanden zijn. Onderwijzen laat zich daarom beter doorgronden door middel van op waarden gebaseerde interpretatie van de complexe werkelijkheid, dan met het uitsluitend zoeken naar smalle causale verbanden.

2.2 Het doel van het onderwijs en gerichte onderwijsvernieuwing

Het onderwijs moet kansen bieden op zelfvervulling, het beste wat het kan doen is het zorgen voor een rijke en uitdagende omgeving die het individu op zijn manier kan verkennen.

Avram Noam Chomsky (1928- heden)

Als antwoord op de vraag 'waar het in het onderwijs om gaat' onderscheidt Biesta (2011) drie dimensies: kwalificatie, (kennis en vaardigheden), socialisatie (participatie in de samenleving), en subjectivering (persoonsvorming). En als het gaat om de vraag wat de moeite waard is om te weten en te kunnen, noemen Robinson en Aronica (2015) nieuwsgierigheid, creativiteit, kritisch vermogen, communicatievaardigheden, samenwerkingsvaardigheden, mededogen, gemoedsrust en burgerschap. Onderwijs moet daarbij zorg hebben voor al haar leerlingen en eerlijk zijn in haar steun voor de ontwikkeling van ieders talenten. Vanuit dat vertrekpunt noemen Robinson en Aronica (2015) vier doelen die in een schoolcultuur centraal zouden moeten staan:

- Education should enable students to become economically responsible and independent. [...]
- Education should enable students to understand and appreciate their own cultures and to respect the diversity of others. [...]
- Education should enable young people to become active and compassionate citizens. [...]
- Education should enable young people to engage with the world within them as well as the world around them (p. 45-51).

Daarbij gaat het er niet om hoe mooi wij het onderwijs geven, maar om wat leerlingen er van meenemen, aldus Scheerens (2012). Om het leren van leerlingen te faciliteren is het belangrijk dat leraren, andere professionals en schoolleiding voortdurend aandacht hebben voor de vernieuwing van het onderwijs en het vergroten van de effectiviteit. Cremers en Slegers (2009) benadrukken dat effectief zijn wat anders is dan effectief worden en dat het ook wat anders vraagt van een schoolteam. Strategieën die de nadruk te veel leggen op controle, aansturing en effectiviteit gaan voorbij aan de dynamiek en complexiteit van veranderingsprocessen in het onderwijs. Zij refereren aan Fullan waar hij het belang benadrukt van collectief leren in 'professional communities'. Schoolontwikkeling en gerichte vernieuwing vraagt, samenwerking, participatie in besluitvorming, betrokkenheid en professionele ontwikkeling (Cremers & Slegers, 2009; Slegers & Van Dael, 2012). Belangrijke voorwaarden voor het vergroten van onderwijsopbrengsten zijn volgens Visscher, Dijkstra en Karsten (2012) een schoolorganisatie die op alle niveaus gekenmerkt wordt door korte feedbackloops, de koppeling van taken en verantwoordelijkheden aan organisatiedoelen en "een sociale structuur waarin ook de informele normen die het gedrag van mensen sturen, op die doelen gericht zijn" (p.162).



Deze complexiteit van de samenleving en het onderwijs vraagt zelfkritische onderwijsinstellingen en professionals die in staat zijn nieuwe en oude vraagstukken op virtueuze wijze op te lossen. De PO-Raad (2014) stelt dat het niet mogelijk is te voorspellen hoe de samenleving er over een aantal decennia uit zal zien maar verwacht dat *“de huidige trends zullen leiden tot een informatie- en netwerkmaatschappij waar we de jeugd op moeten voorbereiden”* (p. 4). De scholen moeten daartoe de leerling centraal stellen en *“uitdagend en toekomstgericht onderwijs (bieden) dat inspeelt op de talenten en leerbehoeften van alle individuele leerlingen”* (p. 4). Van de teams in scholen vraagt het professionals die *“zich individueel en als collectief ontwikkelen in hun professionaliteit”* (p. 4). De PO-Raad (2014b) verwacht daarbij een belangrijke positieve bijdrage van praktijkgericht onderzoek door masters naar de eigen praktijk. De VO-Raad (2014) schetst een vergelijkbaar perspectief als zij schrijft *“Uitdagend onderwijs dat aansluit bij talenten van leerlingen is van groot belang voor individu én maatschappij”* (p. 6). Volgens de VO-Raad vraagt dat minder tijd en plaatsgebonden leerarrangementen en flexibeler onderwijsvormen en individuele en collectieve professionalisering. Daarbij wordt expliciet het belang genoemd van meer master-opgeleide leraren en het creëren van lerende organisaties. Ook in het bestuursakkoord (PO-Raad 2014a) voor de sector primair onderwijs wordt de ambitie genoemd om meer masters in het basisonderwijs te krijgen. Om hun deskundigheid goed te gebruiken zouden deze masters en andere specialisten een goede positie moeten krijgen in de onderwijsontwikkeling, in het functioneren als team en de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap.

Het vormgeven van dat uitdagend onderwijs vraagt niet alleen hoogwaardige professionals, maar het vraagt van onderwijsorganisaties ook samenwerking en interactie met alle betrokkenen. Als uitvloeisel van de wet ‘goed onderwijs en goed bestuur PO/VO’ (ministerie van OCW, 2010) dienen scholen en besturen aan te geven: wie belanghebbenden bij hun onderwijs zijn; hoe informatie wordt verstrekt; en hoe belanghebbenden betrokken worden bij de totstandkoming van beleid. De VO-Raad (2011) schrijft dat een school een maatschappelijke onderneming is die *“haar legitimering en doelstelling haalt uit de belangen van de (directe) omgeving”* (p. 8). De PO-Raad (2010, 2014b) heeft vergelijkbare formuleringen in haar *Code Goed Bestuur*.

Dialogo met belanghebbenden is dus essentieel, zowel bij het ontwikkelen en uitvoeren van beleid als bij het verantwoorden daarvan. Dit vraagt van professionals in het onderwijs organisatie- en systeemsensitiviteit. Diverse auteurs (Jacobs, 2010; Kelchtermans, 2012) benadrukken de inbedding van de professional in de context. Professionals zijn onderdeel van de context die zij proberen te begrijpen, te beschrijven en te veranderen. Keer op keer dienen zij zichzelf en in dialoog met anderen de vraag te stellen: *“Doen wij het goede en doen wij het goede goed?”* Dat is niet alleen een technisch instrumentele vraag maar ook een vraag rond waarden, normen en opvattingen. Professional zijn vraagt daarbij de vaardigheid tot het kunnen stellen van kritische vragen met oog voor de moreel-ethische dimensie van het vak (Jacobs, 2010; Bakker, 2013). De Onderwijsraad (2013) noemt dit persoonlijke professionaliteit.

2.3 Kwaliteit en professionaliteit

Onderwijs moet bij wet geregeld zijn en er moet door de staat op worden toegezien. Op het moment heerst er een verschil van mening over welke onderwerpen er moeten worden onderwezen. Ook is onduidelijk of het onderwijs zich meer met verstandelijke of met morele eigenschappen bezig moet houden!

Aristoteles 384 – 322 v. Chr

Bakker (2013) benadrukt dat er vanuit de samenleving steeds meer aandacht is voor de kwaliteit van het onderwijs maar er nog geworsteld wordt met de vraag hoe die kwaliteit het best te stimuleren en te borgen. Hij schijft. *“Er lijkt consensus te ontstaan dat het alleen maar strakker controleren op een smalle definitie van kwaliteit geen soelaas biedt en misschien zelfs averechts kan werken. Op alle fronten zoeken leraren, ouders, onderzoekers, beleidsmakers en politici naar houvast om de bredere betekenis van goed onderwijs te duiden”* (p. 41). In de dagelijkse praktijk betekenis en inhoud geven aan goed onderwijs laat zich volgens Bakker (2014) niet voorschrijven met standaardisatie en protocollen. Robinson en Aronica (2015) stellen dat zonder bezinning op de onderliggende doelen het verhogen van standaarden om de standaard te verhogen meer problemen creëert dan het oplost. Dit impliceert dat moreel ethische aspecten een plaats hebben bij het maken en onderbouwen van afwegingen.

Kwaliteit leveren en kwaliteit verhogen vraagt van professionals in het onderwijs bovendien een reflectief vermogen en een onderzoekende houding. Weggeman (2007) schrijft over kennisintensieve organisaties in domeinen *“waarin de zekerheid over causaliteiten in het primaire proces beperkt is”* (p. 41). Kenniswerkers binnen dergelijke organisaties worden geacht om met hun kennis en (zelf)lerend vermogen te komen tot nieuwe oplossingen, nieuwe kennis, nieuwe vaardigheden en nieuw gedrag. Kenniswerkers worden geacht zichzelf steeds ‘opnieuw uit te vinden’. Hun vermogen tot (her) interpreteren van ervaring en kennis (reflectie) is daarvoor een belangrijke professionele competentie.

Kenniswerkers laten zich daarbij niet managen door het opleggen van regels, procedures of informatiesystemen, maar ze hebben wel de kwaliteiten om zichzelf te kunnen identificeren met de ‘values’ van de organisatie (Weggeman, 2007, p. 17).

Voor professionals in het onderwijs is praktijkgericht onderzoek een krachtig instrument om te komen tot kwaliteitverbetering, praktijkvernieuwing en professionalisering. Andriessen (2014) definieert praktijkgericht onderzoek als: *“onderzoek waarvan de vraagstelling wordt ingegeven door de beroepspraktijk en waarvan de opgedane kennis direct bij kan dragen aan die beroepspraktijk”* (p. 14). De Lange et al (2010) benoemen drie doelen van praktijkgericht onderzoek die gecombineerd of apart kunnen voorkomen:

- *“De verbetering of innovatie van aspecten van de beroepspraktijk;*
- *De emancipatie van beroepsbeoefenaren en de personen die te maken hebben met de uitkomsten van het onderzoek [...];*
- *Het gemeenschappelijk zoeken naar betekenisgeving van concepten of praktijken”* (p. 26).

Het onderzoeken van de eigen praktijk - samen met betrokkenen - stelt bijzondere eisen aan de professional/ onderzoeker. De Vlaming (2015) geeft aan dat het onderzoeken van de eigen beroepspraktijk niet alleen kennis en vaardigheid in onderzoekmethodologie vraagt, maar ook kritisch reflectieve en argumentatieve vaardigheden.

De reflectieve beroepshouding van de leraar wordt in *Inclusief Bekwaam* (Claasen e.a. 2009) geïllustreerd met begrippen als planmatig onderzoeken van en nadenken over eigen beroepsopvattingen en bekwaamheid. Klabbers en Boosten (2013) schrijven dat *Masters EN* zelfbewust in staat zijn *“kennis over hun eigen praktijk en vanuit hun eigen praktijk te ontwikkelen, hun impliciete kennis expliciet te maken en deze kennis te gebruiken ten behoeve van de verbetering van hun eigen praktijk”* (p. 29).



2.4 Diversiteit, inclusie, passend onderwijs en leraarschap

Als een kind niet kan leren op de wijze waarop wij lesgeven, moeten we misschien lesgeven op de wijze waarop een kind leert.

(Ignacio Estrada, 1696-1760)

In de veldraadpleging¹ is de vraag “volgt de leerling de school of volgt de school de leerling” benoemd als een belangrijk kantelpunt in het denken over onderwijs. Het antwoord op deze vraag was voor betrokkenen duidelijk en niet vrijblijvend, de school dient de leerling te volgen in zijn ontwikkelingsmogelijkheden en ontwikkelingsbehoeften. Ook op basis van verdragen en wetgeving wordt het onderwijs geacht de leerling te volgen. Zie bijvoorbeeld de Participatiewet (2015), het *Salamanca Statement and Framework for Action* (1994) en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (Verenigde Naties, 2007). Artikel 24, lid 1 van dit VN-verdrag luidt:

De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren en wel met de volgende doelen:

- a. de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel en het gevoel van waardigheid en eigenwaarde en de versterking van de eerbiediging van mensenrechten, fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit;*
- b. de optimale ontwikkeling door personen met een handicap van hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit, alsmede hun mentale en fysieke mogelijkheden, naar staat van vermogen;*
- c. het in staat stellen van personen met een handicap om effectief te participeren in een vrije maatschappij.*

Het profiel van inclusieve leraren van de European Agency for Development in Special Needs Education (2012) benoemt de volgende kernaspecten van inclusief leraarschap die goed passen bij de doelen van bovengenoemd VN-verdrag:

1. Waarderen van diversiteit bij leerlingen;
2. Ondersteunen van alle leerlingen;
3. Samenwerken met anderen;
4. Persoonlijke professionele ontwikkeling.

Vanuit het perspectief van inclusie werken Booth en Ainscow (2002) de opdracht aan het onderwijs uit langs drie dimensies:

- het creëren van een inclusieve **cultuur**;
- het maken van inclusief **beleid**, en;
- het ontwikkelen van een **inclusieve** praktijk.

De vernieuwde *Index voor Inclusie* die binnenkort zal verschijnen zet aanvullend daarop een aantal nieuwe thema's centraal.² Het eerste thema betreft het met elkaar, in dialoog, nadenken over de waarden van waaruit zich een inclusieve visie ontwikkelt. Een tweede thema gaat over het omzetten van deze waarden in concrete acties, op school en daarbuiten. Een derde thema, en nieuw voor de Index, is een voorstel voor een nieuw curriculum waarin onderwerpen als leren en participeren, diversiteit, wereldburgerschap, een duurzame leefomgeving, de gezonde school en geweldloosheid een stevige plaats krijgen.

1 Geraadpleegd zijn: Alumni (via telefonische interviews); Hogeschoolhoofddocenten en docenten; Lectoren; Management van de WOSO-instellingen; Passend Onderwijs Almere; Platform Beroepsverenigingen; VO-Raad; PO-Raad; Werkveldcommissie Fontys OSO

2 Onder leiding van Annet de Vroey van de Katholieke Hogeschool Leuven (ism Hans Schuman) is de vertaling van de 3e druk van de Index for Inclusion naar het Nederlands afgerond. KH Leuven financiert dit project.

Het in Nederland geformuleerde beleid rond passend onderwijs zet vooral in op structuurkenmerken van het onderwijs zoals: de regionale afstemming, het ondersteuningsplan, de ondersteuningsstructuur, de ketenbenadering. Ook benadrukt *passend onderwijs* het belang van de kwaliteit van de leraar. Volgens het Referentiekader Passend Onderwijs (Ludeke, 2013) beschikt een goed toegeruste docent naast vakkennis, vaardig klassenmanagement en algemene pedagogisch-didactische vaardigheden ook over andere vaardigheden, zoals:

- preventief leer- en ontwikkelingsproblemen signaleren en behandelen;
- ouders betrekken op grond van hun behoeften;
- effectief interveniëren vanuit participatie in de ondersteuningsstructuur;
- planmatig toewerken naar hoge opbrengsten;
- met oog voor diversiteit interventieniveaus onderscheiden.

De SLO (2013) constateert dat passend onderwijs daarnaast ook formeel, non-formeel en informeel leren vraagt, zowel van individuele professionals als gezamenlijk als collegiaal team. *“Professionalisering is effectiever als leraren zelf actief en onderzoekend leren en dat samen met collega’s doen. [...] Het gaat er om dat wat geleerd wordt direct bruikbaar is in de eigen context”³ (p. 53).*

Werken vanuit de behoeften en ambities van de leerlingen zelf vraagt niet alleen aandacht voor de vakinhoudelijke, pedagogische en didactische kwaliteiten van professionals maar ook een positieve mindset van leraren, teams en onderwijsorganisaties. Een positieve mindset die gericht is op het leerlingen zelf laten ontdekken van hun eigen ambities en het ontdekken van hun eigen kwaliteiten om die ambities te realiseren. Dat wil zeggen een mindset die aanwezig potentieel mobiliseert en daar gebruik van maakt (Dweck & Holmes, 2007 in: Fullan, 2013, p. 110). Daarbij is de uitdagende opdracht aan het onderwijs en professionals in het onderwijs: het vormgeven van een ondersteunend primair proces gericht op eigen regie, eigen kracht en empowerment van alle leerlingen.



3 De vragen die de SLO (2013) stelt aan het einde van het rapport “omgaan met verschillen” kunnen (onbedoeld, maar zonder al te veel moeite) vertaald worden naar inhoudelijke opdrachten aan masters in het onderwijs, bijvoorbeeld:

- Onderzoek, ontwerp en implementeer samen met betrokkenen in de eigen beroepspraktijk:
 - Effectieve professionalisering.
 - Ondersteuning voor (beginnende) leraren.
 - Effectieve samenwerkingsvormen voor professionalisering.
 - Werkwijzen en een cultuur die zelfsturend leren bevordert
- Veranker professionalisering in het beleid van de organisatie.
- Ontwikkel een gemeenschappelijke visie op professionalisering.

In *Inclusief Bekwaam* zijn praktijken benoemd die ertoe bijdragen dat scholen en teams effectief kunnen inspelen op de diversiteit in onderwijsbehoeften van leerlingen en ondersteuningsbehoeften van leraren. Genoemd worden (Claasen et al 2009, hoofdstuk 2):

- participatie en samenwerking;
- een gezamenlijk gedragen visie;
- regionale afstemming, ketenbenadering;
- gedeeld leiderschap;
- een veilige en ordelijke omgeving;
- een op diversiteit afgestemd curriculum;
- organisatie op school- en klasniveau;
- inclusieve klaspraktijken.

2.5 Specifieke resultaten veldraadpleging⁴

Het vermogen om te leren is ouder – zoals het ook wijder verspreid is – dan het vermogen om te onderwijzen.

(Margaret Mead, 1901-1978)

Een belangrijk spanningsveld dat in de veldraadpleging werd genoemd is het werken van de master als generalist of als specialist. Een master moet, afhankelijk van zijn beroepsrol, beschikken over een passende mix van specifieke kennis en generieke kwaliteiten. Het werken op (boven)school niveau vraagt een andere mix van kennis en kwaliteiten dan het werken met leerlingen en vormgeven van onderwijs in de eigen groep.⁵

Verder werd in de veldraadpleging benadrukt dat masters zich er van bewust dienen te zijn dat systemen invloed hebben op de ontwikkeling van leerlingen én op de eigen ontwikkeling als professional. Een master moet daarom zoeken naar mogelijkheden om het systeem te beïnvloeden en aan te passen. Als voorbeelden werden genoemd het gezin als systeem, de school als systeem, het samenwerkingsverband als systeem, de beroepsgroep als systeem. Systemen zoals hier bedoeld zijn vooral bestaande en gegroeide praktijken Bakker (2013). Het systeem is bovendien geen object dat onafhankelijk van de professional bestaat, de professional maakt zelf deel uit van het systeem. Gegeven het belang van systeemoriëntatie is dit opgenomen als een nieuwe basisdimensie naast de in *Inclusief Bekwaam* genoemde basisdimensies.

Alumni benoemden het belang van de eigen professionalisering in specifieke taken, rollen of rolneming die onder invloed van de opleiding tot master tot stand is gekomen, zoals: meer deskundigheid als leraar voor de groep of het ingroeien in een specifieke rol zoals coördinator. Als belangrijke opbrengsten van de opleiding voor hun functioneren als master noemden zij: handelingsbewustzijn, kritisch vermogen, onderzoekende houding, verdiepte kennis, professioneel zichtbaar zijn en, oog hebben voor veranderingsprocessen. Als specifieke aandachtspunten voor de opleiding werden genoemd: samenwerking en de ontwikkeling van de beroepshouding (visie, normatieve professionaliteit, communicatieve aspecten en authentiek functioneren).

De opvattingen en aandachtspunten die in de veldraadpleging naar voren zijn gebracht zijn gebruikt bij de actualisatie van beschrijving van het profiel van de master. Deze noties uit de veldraadpleging zijn hieronder puntsgewijs weergegeven als beelden ten aanzien van twee beroepsrollen: leraar en begeleider.

4 Geraadpleegd zijn: Alumni (via telefonische interviews); Hogeschoolhoofddocenten en docenten; Lectoren; Management van de WOSO-instellingen; Passend Onderwijs Almere; Platform Beroepsverenigingen; VO-Raad; PO-Raad; Werkveldcommissie Fontys OSO

5 Interessant in dat opzicht is het T-profiel van Weggeman (2007) met als achterliggend idee dat professionals in hun loopbaan bewuste keuzes maken met betrekking tot hun 'T-profiel', met generalistische kennis in de dwarsbalk en superspecialisatie in de poot. Naarmate een organisatie er in slaagt meer professionals zich te laten ontwikkelen tot superspecialisten, hoe hoger het gemiddelde vakdeskundigheids niveau van een organisatie is. De interessante vraag is willen we complete duizendpoten in het onderwijs of aan elkaar complementaire en elkaar ondersteunende specialisten binnen een goed geïntegreerd systeem.

Beelden ten aanzien van beroepsrol leraren

Een master die gericht is op leerlingen is een excellente leraar die pedagogisch en didactisch afstemt op onderwijsbehoeften van leerlingen en die beschikt over:

- professionele wendbaarheid in kennis en kunde;
- aandacht voor didactisch handelen;
- verdiepte kennis op het gebied van pedagogiek en didactiek gericht op afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen/studenten;
- normativiteit in beroep;
- een onderzoekende houding en academisch denkniveau;
- het vermogen heterogene leergroepen te kunnen begeleiden.

Beelden ten aanzien van beroepsrol begeleiders

Een master die gericht is op collega's en de organisatie is een excellente professional die zijn specialisme met collega's deelt en in staat is zijn collega's te coachen en te begeleiden vanuit zijn specialisme en die daarbij beschikt over:

- sensitiviteit voor context (verandercompetenties);
- coachingsvaardigheden gericht op talentontwikkeling;
- kennis van andere disciplines (omwille van samenwerking).

En die beschikt over het vermogen:

- kritisch te kunnen kijken naar het functioneren van de school en het team;
- gestructureerd te kunnen kijken naar vraagstellingen.

Om vanuit het eigen specialisme en de eigen beroepsrol:

- richting te geven aan einddoelen;
- vorm te geven aan en te werken met ontwikkelingsperspectieven;
- bij te dragen aan de ontwikkeling van onderwijsarrangementen.

Een master gericht op het schoolsysteem is een excellente professional die:

- op de hoogte is van relevante wet- en regelgeving en in staat is om die in begrijpelijke taal te vertalen voor collega's;
- thuis is in de specifieke onderwijsondersteuning op bovenschools niveau;
- zich gestuurd weet door de visie en identiteit van de eigen organisatie en dat zichtbaar maakt in de werkwijze met collega's, ouders en anderen die bij de school betrokken zijn;
- collega's en teams ondersteunt en coacht en zorg draagt voor de professionele ontwikkeling van de leraren;
- verantwoordelijkheid neemt voor de ondersteuningsstructuur op school en deze coördineert.

Deze professional kan daartoe:

- werken met ketenpartners;
- werken met de ondersteuningsstructuur en/of -architectuur;
- multi- en/of interdisciplinair werken;
- (bege)leiden vanuit een specifieke expertise;
- een leven lang leren;
- empatisch reageren.



2.6 Systemoriëntatie als basisdimensie

De complexiteit van het werken aan gerichte vernieuwing binnen dynamische contexten en de bevindingen zoals beschreven in de voorgaande paragrafen heeft er toe geleid de basisdimensie 'Systemoriëntatie' toe te voegen in het profiel voor de Master EN. Dit als aanvulling op de basisdimensies zoals die al waren gedefinieerd in Inclusief Bekwaam.

(Claasen et al 2009)⁶

Systemoriëntatie

- De professional weet wat er leeft bij betrokkenen, doorziet communicatiepatronen, rollen en verhoudingen en treedt hierin begeleidend op.
- De professional beschikt over systeemsensitiviteit en vaardigheden om systeemgericht en vanuit het denken in samenhangen te werken. Aansluitend op de principes van zowel de lerende organisatie als van professionele leergemeenschappen en verandkunde, betekent dit dat de professional beschikt over:
 - Systemkennis
 - Kennis van verandkunde (planmatig ontwerpen en uitvoeren van interventies binnen een samenhangend interventieplan)
 - Kennis van de principes van de lerende organisatie:
 - > persoonlijk meesterschap;
 - > inzicht in (eigen) mentale modellen;
 - > het werken aan een gedeelde visie;
 - > teamleren;
 - > systeemdenken.
 - Kennis van de principes van de professionele leergemeenschap:
 - > organisatie breed informatie genereren;
 - > integreren van informatie in de organisatiecontext;
 - > collectief interpreteren van de informatie;
 - > mandaat tot handelen op basis van geïnterpreteerde betekenis;
 - > verbinding van persoonlijke capaciteit, organisatie capaciteit en interpersoonlijke capaciteit.
- De professional past zijn handelen aan de omstandigheden aan en maakt daarbij keuzes die zowel instrumenteel als moreel-ethisch gefundeerd zijn. Hij monitort planmatig de kwaliteit van het eigen professionele handelen en is gericht op continue vernieuwing en ontwikkeling.

⁶ De overige basisdimensies uit Inclusief Bekwaam (Claasen et al 2009) zijn op onderdelen opnieuw beschreven en van aanvullende uitwerkingen voorzien zonder daarbij veel te veranderen in de onderliggende principes. Zie hiervoor 5.1 BIJLAGE: concepten voor doorontwikkelde basisdimensies.



3. Profiel Master EN

Are you concerned about education? I am. One of my deepest concerns is that while education systems around the world are being reformed, many of these reforms are being driven by political and commercial interests that misunderstand how real people learn and how great schools actually work.

(Robinson en Aronica, 2015, p.ix)

3.1 De master naar domein, focus en beroepsrollen

De Master EN laat zich niet vatten in één beroep als zodanig, hij werkt in zeer diverse rollen in het onderwijs. Dit onderwijs is bovendien sterk in beweging waarbij veranderen standaard is, niet alleen beleidsmatig maar ook in de concrete invulling en afbakening van taken en beroepsrollen. Hierin liggen mogelijkheden en uitdagingen voor de master waarin deze (in overleg met betrokkenen) zelf invulling kan geven aan de functie of taak in de eigen beroepspraktijk.

Het domein van de *Master EN*

Het domein waar de master zich in begeeft is educatie. Hij kan zich hierbij (afhankelijk van de beroepsrol) richten op bijvoorbeeld onderwijsbehoeften van leerlingen, op ondersteuningsbehoeften van collega's of aspecten van het schoolsysteem. De master is daarbij gericht op het (in samenwerking en dialoog met betrokkenen) planmatig en onderzoeksmatig vernieuwen en ontwikkelen van de eigen beroepspraktijk en beroepscontext. De master kan zich positioneren in de school, maar ook in de omgeving. Hij kan deel uitmaken van de interne en de externe keten die zich richt op het aanbieden van onderwijs wat voor ziet in de onderwijsbehoeften van leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van leraren. Om tegemoet te kunnen komen aan de complexiteit die het educatieve domein met zich meebrengt vraagt het om professionals met verdiepte kennis op masterniveau.

Doelgroepen en beroepsrollen

Doelgroepen:

- Werkend met en voor de leerling, student: optimale ontwikkelingskansen bieden in een complexe educatieve en maatschappelijke context.
- Werkend met en voor leraren vanuit hun ondersteuningsbehoeften: begeleiden van leraren gericht op het articuleren van ondersteuningsbehoeften, ontwikkelen van professioneel handelen en waar nodig het aanreiken van expertise.
- Werkend in en voor de organisatie en het netwerk in en om onderwijs: ontwerpen van een optimale omgeving waarin iedere leerling ontwikkelingskansen en mogelijkheden kan benutten.
- Werkend aan beroepsontwikkeling: bijdragen leveren aan de ontwikkeling van de beroepsgroep.

Rollen

- De specialist: het werkveld heeft specialisten nodig om de onderwijsondersteuning te kunnen realiseren binnen de samenwerkingsverbanden. Bijvoorbeeld reken- en taalspecialisten, specialisten gericht op leerlingen met verstandelijke en of lichamelijke beperkingen, gedragsspecialisten, et cetera.
- De begeleider: het werkveld heeft begeleiders nodig voor de begeleiding van collega's waarbij kennis en vaardigheden gedeeld worden in de samenwerkingsverbanden.
- De innovator: in onderwijsvernieuwing speelt de innovator een belangrijke rol: het praktisch kunnen oplossen van onderwijsvraagstukken.
- De onderzoeker: het analyseren van de onderwijssituatie waarbij elke leerling tot zijn/haar recht kan komen vraagt om een onderzoekende houding, waarbij de onderzoeker vragen stelt aan de onderwijspraktijk.
- De organisator: verbinding en samenhang in processen in de school worden door een organisator geïnitieerd, gefaciliteerd en gevolgd.

3.2 Profiel Master EN

“Als we alle risico uit het onderwijs verbannen, [bestaat] er een grote kans dat we het onderwijs zelf elimineren.”

Biesta (2015, p.15) Het prachtige risico van onderwijs.

De Master EN

De master is in het educatieve domein een professional op het gebied van ondersteunings- en onderwijsbehoeften van individuen, groepen, organisaties en systemen.

De master geeft vanuit een eigen visie op onderwijs, in dialoog en samenwerking met betrokkenen, vorm en inhoud aan het onderwijs en de eigen beroepsrol.

De master werkt kritisch onderzoekend en planmatig aan onderwijsvoorwaarden en ontwikkelingskansen voor álle leerlingen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) in een zo inclusief mogelijke onderwijssetting. De master houdt daarbij rekening met de perspectieven van het individu, de organisatie en de omgeving .

De master onderbouwt als reflective practitioner keuzes vanuit normatieve professionaliteit en theoretische inzichten. De centrale vraag die de master zich voortdurend stelt als professionals is:

“Doe ik het goede en doe ik het goede goed?”

De opleiding Master EN bevordert de professionele ontwikkeling in brede beroepscontexten (samenwerken met leerlingen, leraren, ouders en andere betrokken) en beroepsrollen door:

- *ontwikkeling van de beroepshouding (normatieve professionaliteit, waardenontwikkeling, systeemoriëntatie en waarden diversiteit) en*
- *verdiepende kennisontwikkeling en kennisconstructie (door: onderzoek, kennisopvattingen, complexiteitsbewustzijn, oordeelsvorming en communicatie).*

Toelichting

Het begrip educatieve context omvat het werkveld wat raakt aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van lerenden, leraren en de (netwerken van) organisaties en professionals die bij het mogelijk maken van dat leren een rol vervullen. Het domein van lerenden strekt zich uit van het jonge kind tot volwassene zowel in regulier als speciaal onderwijs.

Het vervullen van de beroepsrol **Master EN** in de educatieve context laat zich kenmerken door:

- Een onderzoekende houding gericht op onderbouwd vernieuwen van en handelen in de eigen beroepspraktijk.
- Gerichtheid op praktijkvernieuwing in dialoog en samenwerking met betrokkenen en belanghebbenden.
- Gerichtheid op het onderkennen van de kansen en mogelijkheden van samenwerking en diversiteit.
- Effectief kunnen schakelen tussen expertrol (onderwijskundig, pedagogisch, didactisch) en begeleidersrol (veranderkundig, begeleidend, coachend) gericht op het versterken van eigenaarschap en competentie van betrokkenen.



3.3 De *Master EN* schematisch

In de volgende schema's en toelichtingen wordt het profiel van de *Master EN* samenhangend samengevat. De schema's zijn niet bedoeld als gefixeerd eindpunt, maar als hulpmiddel voor verdere doordienking en verdere ontwikkeling van het profiel van de *Master EN*, zowel in de beroepspraktijk als in de opleidingen.

De werkelijkheid van het onderwijs, het profiel van de *Master EN* en samenhangen zijn te complex om in één allesomvattende tekst of beeld weer te geven. De praktijk vraagt continue normatieve reflectie, dialoog en overdenking op de vraag "doen wij het goede en doen wij het goede goed?" De schema's hieronder vormen hierop geen uitzondering.

In de bijlagen 5.1 en 5.2 zijn de volledige uitwerkingen en omschrijvingen van zowel de basisdimensies als de Dublindescriptoren.

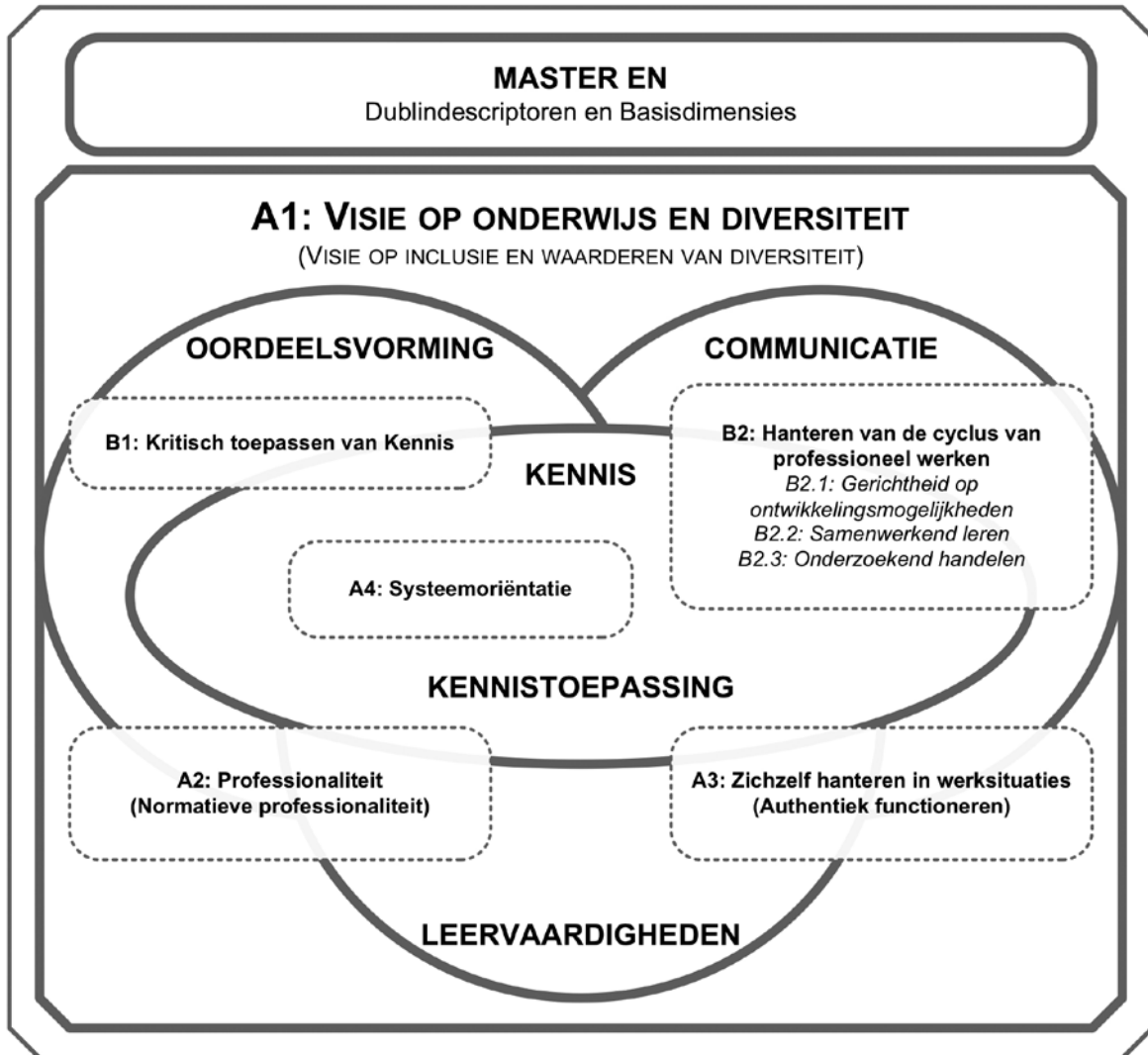
De Dublindescriptoren kennis, kennistoepassing, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden laten zich niet één op één vertalen naar of koppelen aan de basisdimensies. De samenhang tussen basisdimensies en Dublindescriptoren laat zich echter wel goed visualiseren en beschrijven zonder dat er sprake is van harde grenzen of afbakeningen.

Figuur 1 is bedoeld als handvat en hulpmiddel bij het doordienken van en reflecteren op de relatie tussen basisdimensies en Dublindescriptoren tegen de achtergrond van de *Master EN* in zijn beroepsrol en in zijn opleiding. Het is een visualisatie die bedoeld is voor en uitnodigt tot dialoog en schuiven.

Figuur 2 geeft een schematisch overzicht van de *Master EN*, ingeklemd tussen de Dublindescriptoren enerzijds en specifieke taak en functieomschrijvingen anderzijds. Met daartussenin de focus op de leerling, de basisdimensies, het systeem van leerling leraar en ouder, de mogelijke beroepsrollen naar hoofdcategorieën.

Figuur 3 is vergelijkbaar met figuur 2 maar dan met het accent op de algemene en specifieke kennisbasis van de *Master EN*.

Dublindescriptoren en Basisdimensies

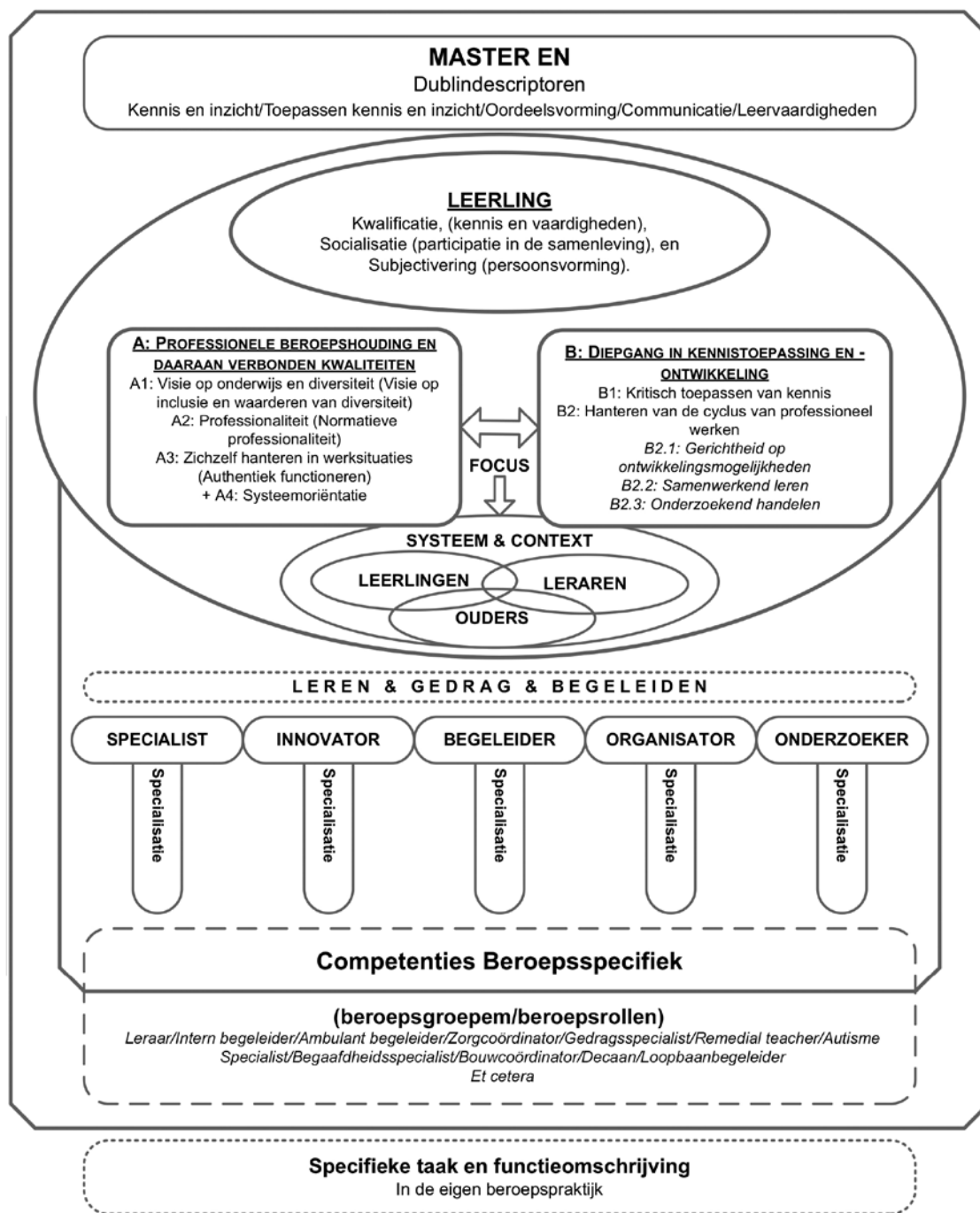


Figuur (1) Master EN: Dublindescriptoren en Basisdimensies)

In dit figuur zijn de Dublindescriptoren en de Basisdimensies 'over elkaar gelegd, niet als vast gegeven, maar als iets waar in de opleiding en door studenten mee geschoven kan worden. Het model kan ook als basis dienen voor één of meerdere extra lagen met daarin de specifieke competenties/bekwaamheden die bij de specifieke beroepsrol horen en de functie of taakomschrijving bij de eigen benoeming.

Voorbeeld:

Het hanteren van de cyclus van professioneel werken vraagt kennis, kennistoepassing en communicatie. Het kritisch toepassen van kennis zal niet kunnen zonder een goede kennisbasis en oordeelsvorming. Professionaliteit (normatieve professionaliteit) kan niet zonder kennis, kennistoepassing, oordeelsvorming en leervaardigheden. Systemoriëntatie vraagt kennis, kennistoepassing, oordeelsvorming, communicatie en ook leervaardigheden.



Figuur (2): Het profiel van de Master EN

Bovenstaand figuur laat zich als volgt lezen.

Het kwalificatieniveau van de *Master EN* is verankerd in de Dublindescriptoren voor masters. De *Master EN* richt zich direct of indirect op de centrale doelen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectivering van alle leerlingen. Daartoe beschikt de master over kwaliteiten (in samenhang) zoals neergelegd in de basisdimensies A en B. De *Master EN* richt zich op leraren, leerlingen, ouders/verzorgers, het systeem en de context waarbinnen de onderwijsdoelen verwezenlijkt moeten worden. De *Master EN* beschikt daartoe enerzijds over algemene kennis en vaardigheden op het gebied van leren, gedrag en begeleiden, anderzijds heeft zich (als leraar of uit een andere specifieke beroepsrol) ook verder gespecialiseerd in verschillende rollen met daarbinnen 'specialisaties'. Bijvoorbeeld, gespecialiseerd leerkracht, autismespecialist, dyslexiespecialist, dyscalculie specialist, specialist begaafdheid, beeldbegeleider, intern begeleider, zorgcoördinator et cetera. Vanuit die specialisatie wordt de verbinding gelegd met de beroepsspecifieke beroepstandaarden en competenties en de feitelijke taak en functie in de eigen beroepscontext.

Domeinen van kennis en vaardigheden Master EN

INTERNATIONAAL	DUBLIN DESCRIPTOREN/MASTER CRITERIA Kennis en inzicht Toepassen kennis en inzicht Oordeelsvorming Communicatie Leervaardigheden
GLOBAAL	MASTERNIVEAU Masterniveau veronderstelt het theoretisch gefundeerd kunnen verantwoorden en uitleggen waar de professional keuzes in het professioneel handelen in de eigen beroepscontext op baseert.
Profiel Master EN	PROFIEL MASTER EN
KENNISDOMEINEN ALGEMEEN	Methodologie van (praktijkgericht) onderzoek. Begeleiding/Coaching/Supervisie Veranderkunde Bestuur & Beleid Management & Organisatie (Ontwikkelings) Psychologie
KENNISDOMEINEN SPECIFIEK	Onderwijskunde Pedagogiek Didaktiek
BASISDIMENSIES	A: PROFESSIONELE BEROEPSHOUDING EN DAARAAN VERBONDEN KWALITEITEN <i>A1: Visie op onderwijs en diversiteit (Visie op inclusie en waarderen van diversiteit)</i> <i>A2: Professionaliteit (Normatieve professionaliteit)</i> <i>A3: Zichzelf hanteren in werksituaties (Authentiek functioneren)</i> <i>+ A4: Systeemoriëntatie (nieuw)</i> B: DIEPGANG IN KENNISTOEPASSING EN -ONTWIKKELING <i>B1: Kritisch toepassen van kennis</i> <i>B2: Hanteren van de cyclus van professioneel werken</i> <i>B2.1: Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden</i> <i>B2.2: Samenwerkend leren</i> <i>B2.3: Onderzoekend handelen</i>
COMPETENTIES SPECIFIEK	Beroepsrol specifieke competenties (zie bij voorkeur beroepsstandaarden, bekwaamheidseisen en competenties van de relevante beroepsverenigingen)
FUNCTIE EN TAAK Situatieel	Situationele taak en functie De specifieke functie en/of taakomschrijving bij de aanstelling van de professional

Figuur (3): Domeinen van kennis en vaardigheden van de Master EN

Bovenstaand figuur laat zich als volgt lezen.

De meest algemene en overkoepelende eisen die gesteld worden aan een master zijn neergelegd in de Dublindescriptoren. Deze zijn voor de Master EN verder geconcretiseerd in het profiel van de Master EN en de bijbehorende basisdimensies. Onder dit niveau zijn ook globaal algemene en specifieke kennisdomeinen aangegeven die relevant zijn voor de Master EN.

In de beroepspraktijk van het werkveld is het algemene profiel van de Master EN weer verder geconcretiseerd in specifieke beroepsstandaarden van verschillende beroepsverenigingen.

Het meest concreet zijn specifieke taak- en functieomschrijvingen die ten grondslag liggen aan de arbeidsovereenkomst of benoeming van professionals.



4. Literatuur

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch Relevant en Methodisch Grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Openbare Les 10 april 2014. Utrecht: Lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek aan Hogeschool Utrecht.
- Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Openbare les*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders.*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2015a). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2015b). Over onderwijs. Inleiding. In H. Sissing (redactie), G. Biesta, E. Eskens, G. René, M. Lusse, P. Meijer, . . . M. Vermeulen, *3000 jaar denkers over het onderwijs*. (pp. 23-30). Amsterdam: Boom.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school* (Dutch edition 2007 ed.). Tilburg / Antwerpen - Apeldoorn: Fontys OSO / Garant.
- Bruïne, E. de, Claasen, W., & Siemons, H. (2004). *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Claasen, W., Bruïne, E. de., Harinck, F., Ponte, P., & Swet, J. van. (2004). *De leraar speciaal onderwijs als master*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Claasen, W., Bruïne, E. de., Schuman, H., Siemons, H., & Velthoven, B. van (2009). *Inclusief Bekwaam. Leoz rapport 4*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Creemers, B., & Sleegers, P. (2009). De school als organisatie. In N. Verloop, & J. Lowyck, *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. (pp. 113-148). Groningen | Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Dijkstra, A. B., & Janssens, F. J. (2012). *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom Lemma.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Lerarenopleiding en inclusie. Profiel van inclusieve leraren*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere, De verbindende kracht van technologie, pedagogie en veranderkunde*. Helmond: OMJS.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Lectorale Rede. . Fontys Hogescholen.
- Joint Quality Initiative . (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. A report from a Joint Quality Initiative informal group.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.
- Klabbers, W., & Boosten, A. (2013). Een reflectief-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap, jrg3 (no2)*, 29-33.
- Lange, R. de., Schuman, H., & Montessano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Laros, P. (redactie). (2013). *Nationaal Onderzoek Intern Begeleiders 2013*. Dordrecht: INSTONDO.
- LBBO. (2015). *De beroepsstandaard voor de gedragsspecialist. Functieomschrijving, bekwaamheidseisen en ethische code*. (2e herziene druk: januari 2015 ed.). pica.
- LBBO. (2015). *De beroepsstandaard voor de intern begeleider. Functieomschrijving, bekwaamheidseisen en ethische code*. (5e herziene druk, januari 2015 ed.). pica.
- Ludeke, W. [. (2013). *Referentiekader Passend Onderwijs*. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, AOC Raad, MBO Raad.
- Meijer, P. (2015). Over Leraren. Inleiding. In H. Sissing (redactie), G. Biesta, E. Eskens, G. René, M. Lusse, P. Meijer, . . . M. Vermeulen, *3000 jaar denkers over het onderwijs*. (pp. 71-76). Amsterdam: Boom.

- Ministerie van OCW. (2010). *Wet goed onderwijs, goed bestuur* (Staatsblad 2010, nrs. 80 en 282).
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg over Management. De wereld van onze organisaties*. (1998 ed.). (T. H. Tromp, Vert.) Groningen: Wolters-Noordhoff – Business Pocket.
- Mintzberg, H. (2013). *Organisatiestructuren* (Tweede editie ed.). Amsterdam: Pearson.
- NVSNVL. (2012). *De gewaardeerde zorgcoördinator. De zorgcoördinator in het functiewaarderingsstelsel*. Utrecht: NVSNVL.
- Onderwijscoöperatie. (sd). *Herijking. Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*. Onderwijscoöperatie.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- PO-Raad. (2010). *Code Goed bestuur in het primair onderwijs*. Utrecht: PO-Raad.
- PO-Raad. (2014a). *Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs*. Utrecht: PO-Raad
- PO-Raad. (2014b). *Code Goed Bestuur in het primair onderwijs*. Utrecht: PO-Raad
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools. Revolutionizing Education from the Ground Up*. Allen Lane.
- Scheerens, J. (2012). Wat is kwaliteit? In A. B. Dijkstra (red), & F. J. Janssens (red), *Om de kwaliteit van het onderwijs* (pp. p. 43-76). Den Haag: Boom Lemma.
- Sissing, H. (redactie), Biesta, G., Eskens, E., René, G., Lusse, M., Meijer, P., . . . Vermeulen, M. (2015). *3000 jaar denkers over het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Sleegers, P., & Dael, H. van (2012). Over effectieve schoolverbetering en de weerbaarheid van de praktijk. In A. B. Dijkstra (red), & F. J. Janssens (red), *Om de kwaliteit van het onderwijs* (pp. 121-138). Den Haag: Boom Lemma.
- SLO. (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Stevens, L. (2015). Over leerlingen. Inleiding. In H. Sissing (redactie), G. Biesta, E. Eskens, G. René, M. Lusse, P. Meijer, . . . M. Vermeulen, *3000 jaar denkers over het onderwijs*. (pp. 119-125). Amsterdam: Boom.
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.
- Verloop, N., & Lowyck, J. (redactie). (2009). *Onderwijskunde*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Vermeulen, M. (2015). Over leidinggeven in de school. Inleiding. In H. Sissing (redactie), G. Biesta, E. Eskens, G. René, M. Lusse, P. Meijer, . . . M. Vermeulen, *3000 jaar denkers over het onderwijs*. (pp. 143-148). Amsterdam: Boom.
- Vernigde Naties. (2007). *VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Nederlandse vertaling. Verenigde Naties.
- Visscher, A., Dijkstra, A. B., & Karsten, S. (2012). Schoolprestatiefeedback als dé sleutel tot schoolverbetering. In A. B. Dijkstra (red), & F. J. Janssens (red), *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. (pp. p 149-170). Den Haag: Boom Lemma.
- Vlaming, W. de (2015). Op zoek naar een jas die past. Praktijkgericht onderzoek in de eigen beroepspraktijk. *Nieuw Meesterschap*, 5- 3/4, 5-14.
- VO-Raad. (2011). *Code 'goed onderwijsbestuur' in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-Raad.
- VO-Raad. (2014). *Klaar voor de toekomst Sectorakkoord VO 2014 -2017*. Utrecht: VO-Raad.
- Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen! Over Kenniswerkers, vakmanschap en innovatie* (5e druk 2010 ed.). Scriptum.
- WOSO. (2012). *Van werkverband naar partnerschap*. Beleidsnotitie 2012-2016.



5. Bijlagen

5.1 Bijlage: Concepten voor doorontwikkelde basisdimensies

A: PROFESSIONELE BEROEPSHOUDING EN DAARAAN VERBONDEN KWALITEITEN	
<p>A1: Visie op onderwijs en diversiteit (visie op inclusie en waarderen van diversiteit) :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De professional handelt vanuit een positieve en onderbouwde visie op onderwijs, pedagogiek, didactiek, diversiteit, inclusie en burgerschap. • De professional handelt vanuit een positieve en onderbouwde visie op vormgeving van het onderwijs gericht op kwalificatie, socialisatie en subjectivering van alle leerlingen. • De professional gaat uit van gelijkwaardigheid, empowerment, autonomie en eigenaarschap van betrokkenen. • De professional ontwikkelt en onderhoudt in dialoog met betrokkenen, de eigen onderwijskundige en organisatiekundige visie. • De professional initieert (en participeert in) met collega's en betrokkenen een ontwikkelingsgerichte dialoog gericht op gezamenlijke betekenisgeving en doelrealisatie met inzet van de kwaliteiten van alle betrokkenen <p>WAS <i>De leraar handelt vanuit een positieve en onderbouwde visie op inclusie, diversiteit en burgerschap. Zij gaat uit van gelijkwaardigheid. Ze ziet diversiteit in de groep als uitdaging en weet die effectief in te zetten bij de vormgeving van haar onderwijs. Ze heeft zelfvertrouwen en vertrouwen in eigen competenties in de omgang met verschillen.</i></p>
<p>A2: Professionaliteit (Normatieve professionaliteit):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De professional heeft een goede balans in de instrumentele, de communicatieve en de normatieve aspecten van zijn professionele rol. • De professional werkt vanuit de normatieve vraag 'Hoe zorg ik ervoor dat ik de goede dingen goed doe?' Binnen de educatieve setting betekent dit veelal het vinden van een passende balans in: instrumenteel correct handelen, passende communicatie, waardenoriëntatie en zingeving. • De professional heeft zicht op en vertrouwen in de eigen competenties. • De professional stemt het eigen handelen, organisatievormen, en inzet van mensen en middelen af ten behoeve van de kwaliteit en opbrengsten van het onderwijs. • De professional organiseert en leidt overleg tussen betrokkenen, voor zover dat past bij de eigen taakverantwoordelijkheid • De professional communiceert gericht op opbrengsten en resultaten, waardenoriëntatie en zingeving. <p>WAS <i>De leraar zorgt voor een goede balans tussen instrumentele, communicatieve en normatieve aspecten van het beroep.</i></p>

A: PROFESSIONELE BEROEPSHOUDING EN DAARAAN VERBONDEN KWALITEITEN

<p>A3: Zichzelf hanteren in werksituaties. (Authentiek functioneren)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De professional weet dat hij er toe doet en om effectief te functioneren zorgt hij ervoor dat hij fysiek, emotioneel en cognitief in evenwicht is. Dit betekent dat de professional: <ul style="list-style-type: none"> – Weet wat hij nodig heeft om goed te kunnen functioneren – Tijdig in de gaten heeft wanneer niet aan die randvoorwaarden wordt voldaan – Er voor kan zorgen dat aan die randvoorwaarden wel wordt voldaan – Heeft een realistisch zelfbeeld ten aanzien van wie hij is, wat hij wil en hoe hij zich wil ontwikkelen. • De professional brengt onder woorden wat voor hem in zijn beroepsrol belangrijk is en vanuit welke professionele opvattingen hij werkt. • De professional stemt de ontwikkeling van de eigen bekwaamheid af op het beleid van de eigen organisatie en tegen de achtergrond van actuele ontwikkelingen in het onderwijs, wetenschap en samenleving. • De professional geeft vorm aan de relevantie en het belang van de eigen beroepsrol binnen de context van de eigen organisatie. • De professional ontwikkelt zich binnen de mogelijkheden van de eigen praktijksituatie. • De professional adviseert ten behoeve van het goed laten functioneren van het onderwijs in bredere zin (bouw, school, samenwerkingsrelaties) en het optimaliseren van de eigen rol daarbinnen. • De professional beheert zijn eigen taak- en functiegebonden administratie, en maakt deze daar waar nodig of wenselijk persoonsonafhankelijk. • De professional stemt de eigen hulpvraag (in relatie tot de onderwijsbehoefte van de leerling(en)) op passende wijze af met interne en externe hulpverleners. <p>WAS <i>Zichzelf hanteren in werksituaties. De leraar weet dat zij er doet. Zij zorgt ervoor dat zij fysiek, emotioneel en cognitief evenwicht is, om zo effectief te functioneren.</i></p>
<p>A4: Systeemoriëntatie (nieuw)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De professional weet wat er leeft bij betrokkenen, doorziet communicatiepatronen, rollen en verhoudingen en treedt hierin begeleidend op. • De professional beschikt over systeem sensitiviteit en vaardigheden om systeemgericht en vanuit het denken in samenhangen te werken. Aansluitend op de principes van zowel de lerende organisatie als van professionele leergemeenschappen en veranderkunde, betekent dit dat de professional beschikt over: <ul style="list-style-type: none"> – Systemkennis – Kennis van veranderkunde (planmatig ontwerpen en uitvoeren van interventies binnen een samenhangend interventieplan) – Kennis van de principes van de lerende organisatie (Persoonlijk meesterschap; Inzicht in (eigen) mentale modellen; Het werken aan een gedeelde visie; Teamleren; Systemdenken.) – Kennis van de principes van de professionele leergemeenschap: <ul style="list-style-type: none"> > organisatiebreed informatie genereren; > integreren van informatie in de organisatiecontext; > collectief interpreteren van de informatie; > mandaat tot handelen op basis van geïnterpreteerde betekenis; > verbinding van persoonlijke capaciteit, organisatiecapaciteit en interpersoonlijke capaciteit. • De professional past zijn handelen aan de omstandigheden aan en maakt daarbij keuzes die zowel instrumenteel als moreel-ethisch gefundeerd zijn. Hij monitort planmatig de kwaliteit van het eigen professionele handelen en is gericht op continue vernieuwing en ontwikkeling

B: DIEPGANG IN KENNISTOEPASSING EN -ONTWIKKELING

<p>B1: Kritisch toepassen van kennis</p>	<ul style="list-style-type: none">• De professional maakt kritisch, constructief en effectief gebruik van de kennis die voor de uitoefening van zijn beroep van belang is. Hij kan kennis verwerven, beoordelen en toepassen in de eigen situatie.• De professional verhoudt zich tot kennis op basis van een eigen, gefundeerde mening of visie.• De professional ontwikkelt (praktijk)kennis door alleen of met anderen onderzoek te doen naar de eigen beroepspraktijk.• De professional draagt (op basis van praktijkervaringen en praktijkonderzoek) bij aan de verdere kennisontwikkeling voor de eigen praktijk, en waar mogelijk ook voor andere praktijken. <p>WAS</p> <p><i>De leraar maakt constructief en effectief gebruik van de kennis die voor de uitoefening van haar beroep van belang is. Op basis van haar praktijkervaringen en praktijkonderzoek draagt ze bij aan de verdere kennisontwikkeling: voor haar eigen praktijk, en waar mogelijk ook toepasbaar in andere praktijken.</i></p>
<p>B2: Hanteren van de cyclus van professioneel werken</p>	
<p>B2.1: Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden:</p>	<ul style="list-style-type: none">• De professional kan gefundeerd bij de taak en functie passende ontwikkeling bevorderende interventies toepassen• De professional is gericht op ontwikkelingsmogelijkheden en het daarbij inzetten van krachtbronnen van betrokken personen en organisaties. Hij richt zich vanuit zijn beroepsrol en -mogelijkheden op leerlingontwikkeling, teamontwikkeling en schoolontwikkeling.• De professional is zich ervan bewust dat betrokkenen (en de organisaties en netwerken waar zij deel van uitmaken) zich ontwikkelen in wisselwerking met elkaar en de context.• De professional is zich er ook van bewust zelf onderdeel te zijn van het systeem en de context. <p>WAS</p> <p><i>De leraar werkt handelingsgericht, waarbij zij de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling centraal stelt. Zij is zich ervan bewust dat de leerling zich ontwikkelt in wisselwerking met zijn of haar omgeving, wetend dat zij zelf daar ook deel van uitmaakt.</i></p>
<p>B2.2: Samenwerkend leren en ontwikkelen</p>	<ul style="list-style-type: none">• De professional is gericht op actieve participatie van en partnerschap met alle betrokken personen en organisaties die bij de inrichting en vormgeving van het onderwijs aan de leerlingen en de schoolontwikkeling betrokken zijn.• De professional stelt betrokkenen in staat om op basis van gelijkwaardigheid te participeren. <p>WAS</p> <p><i>De leraar is gericht op actieve participatie van en partnerschap met leerlingen, ouders/ verzorgers en anderen die bij de ontwikkeling van de leerling(en) betrokken zijn.</i></p>

B: DIEPGANG IN KENNISTOEPASSING EN -ONTWIKKELING

B2.3:

Onderzoekend handelen

- De professional vernieuwt de beroepspraktijk en zijn werk en professioneel functioneren vanuit een systematisch onderzoekende houding. Hij is gericht op het leveren van een bijdrage aan de planmatige verhoging van de kwaliteit van het onderwijs van de eigen organisatie en dat van het netwerk waar de eigen organisatie deel van uitmaakt.
- De professional weet waar en wanneer onderzoek zinvol is en handelt hiernaar op eigen initiatief en op verzoek.
- De professional hanteert zowel de ontwerpcyclus al de interventiecyclus bij het onderzoeken en vernieuwen van de beroepspraktijk en het eigen professionele handelen.
- De professional maakt eigen onderzoek en onderzoek van derden waar nodig en mogelijk toegankelijk voor en bespreekbaar met betrokkenen en belanghebbenden.

WAS

De leraar beschouwt haar werk en haar professioneel functioneren vanuit een onderzoekende houding; zij is nieuws- en leergierig. Zij past haar handelen aan steeds nieuwe omstandigheden aan en maakt hierin keuzes die zowel instrumenteel als moreel-ethisch gefundeerd zijn. Zij vernieuwt haar praktijk door deze systematisch te onderzoeken.

5.2 BIJLAGE: Dublin descriptoren⁷

	KWALIFICATIES BACHELOR	KWALIFICATIES MASTER
Kennis en inzicht	Heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied, waarbij wordt voortgebouwd op het niveau bereikt in het voortgezet onderwijs en dit wordt overtroffen; functioneert doorgaans op een niveau waarop met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, enige aspecten voorkomen waarvoor kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied vereist is.	Heeft aantoonbare kennis en inzicht, gebaseerd op de kennis en het inzicht op het niveau van Bachelor en die deze overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis of een kans bieden om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën, vaak in onderzoeksverband.
Toepassen kennis en inzicht	Is in staat om zijn/haar kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien, en beschikt verder over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en voor het oplossen van problemen op het vakgebied.	Is in staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan.
Oordeelsvorming	Is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaalmaatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.	Is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen.
Communicatie	Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.	Is in staat om conclusies, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten of niet-specialisten.
Leervaardigheden	Bezit de (eervaardigheden die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan.	Bezit de leervaardigheden die hem of haar in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter.

Joint Quality initiative (2004),

⁷ Nederlandse vertaling via http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf

5.3 Bijlage: Beroepsstandaarden uit het werkveld

8, 9, 10, 11, 12

WERKEND MET LEERLINGEN	MIX	WERKEND MET LERAREN, TEAMS EN ONDERWIJSSYSTEEM
<p>Leraar⁸</p> <ol style="list-style-type: none"> Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen. (De leraar maakt contact met de leerling(en) en communiceert met hen.) Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen. (De leraar creëert als pedagoog een klimaat dat de leerlingen voldoende veiligheid én uitdaging biedt voor hun verdere ontwikkeling.) Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen. (De leraar ontwerpt als didacticus een op de leerlingen / groep afgestemde krachtige leeromgeving.) Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen (De leraar draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving; bovendien stemt zij de activiteiten van de betrokkenen op elkaar af.) Competent in samenwerking met collega's. (De leraar stemt zodanig af dat ook op schoolniveau alles goed op elkaar aansluit.) Competent in samenwerking met de omgeving van de school (De leraar werkt, gezien zijn orthopedagogische en -didactische taak, ook samen met mensen en organisaties buiten de eigen schoolorganisatie (ouders; maatschappelijke organisaties, zoals een schoolbegeleidingsdienst, welzijnsinstelling, jeugdhulpverlening) en stemt met hen af.) Competent in reflectie en ontwikkeling (De leraar werkt voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling: aan zijn deskundigheid, zijn persoonlijke kwaliteiten en zijn opvattingen.) <p>VOORSTEL HERIJKING BEKWAAMHEIDSEISEN van LERAREN⁹ Vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam</p> <ul style="list-style-type: none"> Vakinhoudelijke bekwaamheid <ul style="list-style-type: none"> De leraar beheerst, kan, overziet, weet ... Vakdidactische bekwaamheid <ul style="list-style-type: none"> Kennis Kunde Pedagogische bekwaamheid <ul style="list-style-type: none"> Kennis Kunde 	<p>Zorgcoördinator in OP functie¹⁰</p> <ol style="list-style-type: none"> Opvoeder: Contact maken en nabijheid. Communicatie met leerlingen. Leiding geven aan groepen. Pedagoog: ondersteunen van sociaal – emotionele ontwikkeling van leerlingen. Stimuleren van zelfstandigheid van leerlingen. Bevorderen van een sociaal klimaat in de groep Vakman, - vrouw: leeractiviteiten afstemmen op leerbehoefte. Begeleiding bij de uitvoering van leeractiviteiten. Vaststellen van leerprestaties en geven van feedback. Organisator: Plannen en organiseren van onderwijsactiviteiten. Sturen van taakgericht leren en werken. Structureren van de leersituatie. Teamspeler: Samenwerken in overleg. Monitoren en begeleiden van processen. Informatiebeheer Kennismakelaar: Adviseren. Samenwerken met ouders, hulpinstanties etc. Plaatsen van de zorg in de maatschappelijke omgeving van de school. Lerende professional: Zelfreflectie. Competentieontwikkeling. Plannen, uitvoeren, en evalueren van professionalisering Leidinggeven en innoveren: Leidinggeven. Beleidsontwikkeling. Managen van de zorg. <p>Zorgcoördinator in OOP functie</p> <ol style="list-style-type: none"> Organisator: Managen van de zorg (coördineren). Informatiebeheer Teamspeler: Samenwerken in overleg. Leiding geven. Kennismakelaar: Adviseren. Samenwerken met ouders, hulpinstanties etc. Plaatsen van de zorg in de maatschappelijke omgeving van de school. Lerende professional: Zelfreflectie. Competentieontwikkeling. Coach: Begeleiden en ondersteunen. Adviseren. Procesbegeleider: Monitoren en begeleiden van processen. Organisatie van administratieve werkzaamheden. Beleidsontwikkelaar: visie en beleidsontwikkeling. Uitvoering van beleid. 	<p>Intern Begeleider¹¹</p> <ol style="list-style-type: none"> Andragogisch competent (competent in het begeleiden van volwassenen), [gericht op professionele ontwikkeling van team en teamleden, samen met directie] Methodologische competent (competent in onderzoek doen en beoordelen), [kwaliteit van opbrengst- en handelingsgericht werken, de leerling ondersteuning en onderwijs] Beheersmatig competent (competent in het beheren van toegankelijk maken van toegewezen middelen en taakgebonden data), Organisatorisch competent, (Optimaal functioneren van de cyclus van opbrengst- en handelingsgericht werken,) Innovatief competent (competent in het begeleiden bij vernieuwingen), [(Bege)Leiding geven aan veranderingsprocessen gericht op ontwikkeling kwaliteit opbrengst- en handelingsgericht werken en leerlingondersteuning] Competent in het samenwerken met externen, [ouders, scholen, hulpverleners, et cetera] Competent in zelfreflectie en ontwikkeling. [professionele opvattingen, rol en bekwaamheden] <p>Gedragsspecialist¹²</p> <ol style="list-style-type: none"> Andragogisch competent Methodologische competent (competent in onderzoek doen en beoordelen) Beheersmatig competent (competent in het beheer van toegewezen middelen en taakgebonden data), Organisatorisch competent, (bijdragen aan begeleidingsstelsel van school) Innovatief competent (competent in het begeleiden bij vernieuwingen mbt leerlingbegeleiding), Competent in het samenwerken met externen, [ouders, scholen, hulpverleners, et cetera] Competent in zelfreflectie en ontwikkeling. [professionele opvattingen, rol en bekwaamheden]

8 De zeven competenties uit 'Bekwaam en Speciaal' (de Bruïne et al, 2004)

9 Onderwijscoöperatie. Herijking, het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen (hier heel beknopt samengevat)

10 NVSNVL. (2012) De gewaardeerde zorgcoördinator.

11 LBBO (2015). De beroepsstandaard voor de intern begeleider

12 LBBO (2015). De beroepsstandaard voor de gedragsspecialist

5.4 Bijlage: Totstandkoming van het Profiel master EN

Dit profiel van de *Master EN* is grotendeels gebaseerd op het voorwerk van de LEOZ werkgroep 'Bekwaamheid'. Er is voor gekozen om, vertrekkend uit *Inclusief Bekwaam* (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons, & Van Velthooven, 2009), een vernieuwd profiel op te stellen. Het vernieuwde profiel is tot stand gekomen na raadpleging van bij de opleiding betrokken docenten en lectoren, het werkveld, alumni en beroepsverenigingen, de VO-Raad en de PO-Raad.¹³

De belangrijkste vernieuwingen in het profiel zijn:

- Het verbreden van het profiel naar meer beroepen en beroepsrollen dan die van de leraar.
- De toevoeging van een basisdimensie 'systeemoriëntatie' gericht op het denken in onderwijssystemen, samenhangen en organisatieontwikkeling.

De werkgroep heeft haar onderzoek verricht vanuit de ambitie van de opleidingen om een bijdrage te leveren aan de realisatie van inclusief onderwijs door professionalisering op masterniveau, afgestemd op politiek-maatschappelijke ontwikkelingen zoals passend onderwijs. Voor de werkgroep was daarbij de centrale vraagstelling: "Welke bijdrage moet de master leveren aan de professionalisering van de beroepsgroep uitgaand van diversiteit op micro-, meso- en macroniveau?"

¹³ Geraadpleegd zijn: Alumni (via telefonische interviews); Hogeschoolhoofddocenten en docenten; Lectoren; Management van de WOSO-instellingen; Passend Onderwijs Almere; Platform Beroepsverenigingen; VO-Raad; PO-Raad; Werkveldcommissie Fontys OSO

Colofon

Master Educational Needs (Master EN)

Tekst

Willem de Vlaming
Hettie Siemons
Peter van den Bosch
Hans van Huijgevoort

Fotografie

Fontys

Grafische vormgeving

Happy Cactus

Druk/print

Reijnen Media

Editie

november 2016

