



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod

Eindrapport

José Gravesteijn
Jaap de Koning
Willem de Vos
m.m.v.
Olivier Tanis
Marieke Meeuwisse

Rotterdam, 19 januari 2012

Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod

Eindrapport

José Gravesteyn
Jaap de Koning
Willem de Vos
m.m.v.
Olivier Tanis
Marieke Meeuwisse

Rotterdam, 19 januari 2012

Contactpersoon Jaap de Koning

Adres SEOR, Erasmus Universiteit Rotterdam
Postbus 1738
3000 DR ROTTERDAM

Telefoon +31-10408 2598

Fax +31-10-408 9650

E-mail dekoning@ese.eur.nl

VOORWOORD

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Vanuit het Ministerie van OCW is het onderzoek begeleid door Fons Coenegracht (directie Leraren), Suzanne Bierkens (directie Primair Onderwijs), Wilma van Hunnik (directie Voortgezet Onderwijs) en Peter Lourens (directie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie).

Onze dank gaat uit naar alle personen die ons te woord hebben gestaan in een face-to-face interview en in een telefonisch interview. Verder gaat onze dank uit naar Rick Wolff van het Risbo, die een aantal face-to-face interviews voor zijn rekening heeft genomen, naar Niek de Jong (SEOR), die een deel van de analyses van de DUO-gegevens heeft gedaan en naar Orfeo Amstelveen, die de inventarisatie van de opleidingen en scholing van 34 aanbieders heeft uitgevoerd.

INHOUD

Voorwoord	6
Managementsamenvatting	i
1 Inleiding	1
1.1 Aanleiding van het onderzoek	1
1.2 Beleidscontext	2
1.2.1 Actieplannen per deelsector	2
1.2.2 Lerarenregister	5
1.2.3 De Lerarenbeurs	6
1.2.4 Langstudeerdersmaatregel	8
1.3 Vraagstelling, onderzoeksopzet en gebruikte bronnen	9
1.3.1 Vraagstelling	9
1.3.2 Onderzoeksopzet en gebruikte bronnen	11
1.4 Leeswijzer	13
2 Stand van zaken scholingsbehoefte, scholingsaanbod en Lerarenbeurs	15
2.1 Inleiding	15
2.2 Aandachtspunten rondom scholingsbehoefte en scholingsaanbod	15
2.2.1 De noodzaak tot scholing	15
2.2.2 Het bekwaamheidsdossier en scholingsthema's binnen verschillende onderwijstypen	17
2.2.3 Effectieve kenmerken van scholing	18
2.2.4 De Lerarenbeurs	20
2.3 Stand van zaken: Lerarenbeurs	21
2.3.1 Mening van sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing	21
2.3.2 De bestanden van DUO	23
2.4 Samenvatting	30
3 Aansluiting tussen vraag naar en het aanbod van bachelors, masters en nascholing in het algemeen	33
3.1 Inleiding	33
3.2 Aanbod van bachelors, masters en scholing in het algemeen	33
3.2.1 Mening van sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing	33
3.2.2 Antwoorden uit de inventarisatie van aanbieders	40

3.3	Vraag naar bachelors, masters en scholing in het algemeen	44
3.3.1	Meningen van sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing	44
3.3.2	Antwoorden uit de internetenquête onder docenten en schoolleiders	49
3.4	Aansluiting tussen aanbod van en vraag naar bachelors, masters en scholing in het algemeen	59
4	Aansluiting tussen vraag naar en het aanbod van bachelors, masters en scholing op de prioritaire beleidsterreinen van OCW	63
4.1	Inleiding	63
4.2	Aanbod van bachelors, masters en scholing op de prioritaire beleidsterreinen van OCW	64
4.2.1	Meningen van sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing	64
4.2.2	Antwoorden uit de inventarisatie	65
4.3	Vraag naar bachelors, masters en scholing op de prioritaire beleidsterreinen van OCW	65
4.3.1	Meningen van sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing	65
4.3.2	Antwoorden uit de internetenquête onder docenten en schoolleiders	66
4.4	De aansluiting tussen aanbod van en vraag naar bachelors, masters en scholing op de prioritaire beleidsterreinen van OCW	71
5	Verbetering van de aansluiting tussen vraag naar en aanbod van bachelors, masters en scholing	75
5.1	Inleiding	75
5.2	Verbetering van de aansluiting	75
5.2.1	Meningen van sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing	75
5.2.2	Antwoorden uit de internetenquête onder docenten en schoolleiders	81
5.3	Ontwikkeling van nieuwe masters, bachelors en nascholingsaanbod	84
5.3.1	Meningen van sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing	84
5.3.2	Antwoorden uit de internetenquête onder docenten en schoolleiders	87
5.4	Conclusies	91
6	Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	93
6.1	Samenvatting en conclusies	93
6.1.1	Doel en opzet van het onderzoek	93

6.1.2	Algemene conclusies	94
6.1.3	Beantwoording van de onderzoeksvragen	95
6.1.4	Tot slot	100
6.2	Aanbevelingen	101
Literatuur		107
Bijlage 1	Bijlagen bij hoofdstuk 1	109
Bijlage 1.2	Gesprekspuntenlijsten	112
Bijlage 1.2.1	face-to-face gesprekken met sleutelfiguren	112
Bijlage 1.2.2	Telefonische interviews met aanbieders van opleiding en scholing	115
Bijlage 1.3	Namen van organisaties waar gesprekken zijn gevoerd	120
Bijlage 1.4	Verdeling van de respons naar enkele kenmerken	122
Bijlage 2	Bijlagen bij hoofdstuk 3	124
Bijlage 2.1	Aanbieders waarvan het aanbod is geïnventariseerd	124
Bijlage 2.2	Tabellen bij hoofdstuk 3	125
Bijlage 2.2.1	Tabellen bij paragraaf 3.2.2	125
Bijlage 2.2.2	Tabellen bij paragraaf 3.3.2	128
Bijlage 3	Bijlagen bij hoofdstuk 5	133
Bijlage 4	Overige tabellen	136

MANAGEMENTSAMENVATTING

De beschikbaarheid van een adequaat opleidings- en scholingsaanbod is onontbeerlijk voor professionalisering van leerkrachten. Dit is nodig omdat de kwaliteit van de leerkracht sterk bepalend is voor de onderwijsprestaties van de leerlingen. In dit onderzoek is geïnventariseerd in hoeverre het aanbod van opleiding en scholing voldoende aansluit bij de behoeften (de vraag) uit het onderwijsveld (scholen en leraren) (hoofdvraag 1), of zich hier knelpunten voordoen en op welke wijze deze mogelijke knelpunten dan kunnen worden aangepakt (hoofdvraag 2).

In het onderzoek zijn alle relevante partijen van de vraag- en aanbodzijde betrokken. Er is een literatuurstudie gedaan, er zijn 15 face-to-face en 8 telefonische gesprekken gevoerd en er is met het Flitspanel een internetenquête gehouden onder docenten en schoolleiders.

Hoofdvraag 1: aansluiting tussen vraag en aanbod

De conclusie uit het onderzoek is dat de aansluiting tussen aanbod van en vraag naar bachelors, masters en scholing in een aantal opzichten onvoldoende is. Vooral op de prioritaire beleidsterreinen van OCW is het huidige aanbod van bachelors en masters onvoldoende passend. Er is wel voldoende aanbod van (kortere) cursussen. Met name op het terrein van opbrengstgericht werken en op de prioritaire beleidsterreinen die voor het mbo zijn geformuleerd, zijn er weinig of geen geschikte bachelors en masters.

De discrepanties tussen vraag en aanbod betreffen bij bachelors en masters daarnaast ook de inhoud, de vorm en de bekostiging. Qua **inhoud** is het belangrijkste knelpunt dat de meeste bachelors en masters vaak te wetenschappelijk ingericht zijn, waardoor de kloof met de praktijk en de toepassing ervan in de praktijk te groot is. Docenten in het po en vo, maar nadrukkelijk heel sterk in het mbo, ambiëren een praktische opleiding die zij per omgaande in hun dagelijks werk kunnen toepassen. Bovendien is leren in teamverband, via bachelors en masters lastig dan wel onmogelijk. Ook de **vorm** van het opleidingsaanbod sluit in het algemeen niet aan bij de behoefte van leraren. Het opleidingsaanbod is onvoldoende afgestemd op de levensfase van de werkende docent, die de studie moet combineren met zijn werk en zijn privéomstandigheden (gezin en andere zorg en zaken) en geen vraag uiten naar een langlopend opleidingstraject. Wat betreft de **bekostiging** werpen het hoge instellingscollegegeld en de langstudeerdersmaatregel drempels op om als leraar een (tweede) bachelor of master te gaan volgen.

Ook het aanbod van nascholing sluit niet altijd aan bij de scholingsbehoefte van leraren in het po, vo en mbo, omdat deze te veel gericht is op de individuele leerkracht en te weinig op teamscholing. Ook voor scholing geldt dat deze vanuit de optiek van de leraar praktijkgericht moet zijn en direct toepasbaar in hun dagelijkse werkzaamheden. Tot slot zou het scholingsaanbod nog te veel gericht zijn op het traditionele onderwijsmodel, terwijl dit meer en meer uit het schoolbeeld verdwijnt.

De on vervulde scholings- en opleidingsbehoefte bij leraren is vrij groot. De redenen zijn vooral van persoonlijke aard (problematisch om een studie te combineren met werk en gezin). Twee andere, vaak genoemde redenen hebben te maken met de medewerking van de schoolleiding: scholen zouden onvoldoende of geen budget voor scholing hebben en leidinggevendenden zouden geen toestemming voor deelname aan scholing willen geven. Dit lijkt in strijd met CAO-bepalingen op het gebied van scholing.

Als het vanaf 2012 niet meer mogelijk is om korte opleidingen te volgen met subsidie uit de Lerarenbeurs, zullen om de eerder genoemde redenen bachelor- en masteropleidingen niet volledig kunnen voorzien in het gat dat dan ontstaat. Vooral in het mbo, waar nog

meer dan in het po en vo behoefte is aan praktijkscholing, zal naar verwachting het gebruik van de Lerarenbeurs sterk afnemen. Mbo-leraren zijn immers voor het grootste deel niet afkomstig uit de lerarenopleidingen, maar uit de beroepspraktijk en willen (mede) hun beroepsvaardigheden onderhouden.

Hoofdvraag 2: knelpunten en hoe deze aan te pakken

De aansluitingsproblemen tussen vraag naar en aanbod van opleiding en scholing zijn dus voor een beperkt deel van kwantitatieve -, maar vooral van kwalitatieve aard (inhoud, vorm en bekostiging). Een bijkomend knelpunt voor scholen is dat scholing nu vooral in onderwijstijd wordt gevolgd, waardoor invallers moeten worden geregeld of lesuitval ontstaat. Maar leraren vinden verschuiving van scholing naar hun vrije tijd geen optie. Andere knelpunten zijn hiervoor al genoemd. In het rapport zijn verschillende mogelijkheden beschreven die door de respondenten zijn aangedragen om de aansluiting te verbeteren.

Overige conclusies

Aan de vraagkant opteren in de praktijk zowel docenten als de school voor kortere scholing. Alleen verschillen de leraren en de scholen voor een deel van mening over welke cursussen het meest zinvol zijn. Dit heeft deels te maken met verschillende belangen: de leraar is meer gericht op zijn loopbaan (alhoewel hij geen behoefte heeft aan lange opleidingen die hiervoor belangrijk zouden kunnen zijn) en de school meer op de actuele behoeften van de school. Door het verschil in de belangen van leraren en scholen is het moeilijk aan te geven aan welke scholing en opleidingen in het bestaande aanbod veel of weinig behoefte is. Het probleem is zelfs nog gecompliceerder doordat scholen van sommige thema's beweren dat leraren er weinig behoefte aan hebben, terwijl leraren zelf aangeven dat ze er wel behoefte aan hebben. Dit geldt voor een thema zoals passend onderwijs/differentiëren. Omgekeerd zeggen scholen dat leraren vooral geïnteresseerd zijn in scholing op het gebied van opbrengstgericht werken, terwijl dit in het geheel niet blijkt uit de behoefte die leraren zelf uiten. Dit gebrek aan afstemming tussen leraren en scholen maakt voor aanbieders de vraagarticulatie onhelder en vermindert aldus de transparantie van de scholingsmarkt.

Maar ook aan de aanbodkant spelen factoren die de aansluiting bemoeilijken en de scholingsmarkt minder transparant maken. Wat kortere cursussen betreft is er een heel groot aanbod dat tamelijk ondoorzichtig is. Aanbieders hebben de neiging zich te onderscheiden door vergelijkbare cursussen anders te noemen en net een andere inhoud te geven. Je ziet dat overigens ook op andere markten. Maar daar zijn meestal actoren actief die bijvoorbeeld producten vergelijken, klanttevredenheid op een rijtje zetten, e.d. Op de scholingsmarkt voor leraren lijkt dit niet te bestaan.

De aansluitingsproblemen zijn het grootste in het mbo, nadrukkelijk ook op vakinhoudelijk gebied. Waar voor de andere sectoren er in het algemeen een ruim cursusaanbod is (dat weliswaar in kwalitatieve zin niet helemaal aansluit op de vraag), is er volgens betrokkenen in het mbo sprake van een duidelijk tekort aan geschikte cursussen en opleidingen en sluit het huidige aanbod van bachelors, masters, maar ook scholing inhoudelijk nauwelijks aan op de vraag vanuit de praktijk van het mbo. Leraren in het mbo geven ook van alle leraren het vaakst aan dat zij een onvervulde opleidingsbehoefte hebben. De oorzaak ligt niet alleen bij het cursusaanbod, maar ook bij het beleid van de scholen, omdat volgens de betrokkenen ROC's onvoldoende prioriteit zouden geven aan scholing.

Aanbevelingen

Tabel A Bron, aard en oplossingen van knelpunten tussen vraag naar en aanbod van scholing

Bij wie of wat ligt het knelpunt	Wat is de aard van het knelpunt	Hoe kan het knelpunt worden opgelost?
Vraag		
Atstemming tussen school en leraar	Verschillende visies	Regelmatische functioneringsgesprekken; overleg tussen school en lerarenvertegenwoordiging; overleg op sectorniveau, samen met overheid
	Verschillende belangen wat betreft inhoud scholing	Zorgen dat er voldoende op de leraar gerichte stimuleringsmaatregelen voor scholing zijn
	Verschillende belangen wat betreft het tijdstip waarop de scholing wordt gegeven	Het ligt voor de hand dat scholing meer in de vrije tijd gebeurt naarmate de scholing meer van betekenis is voor de loopbaan van de leraar. Is de scholing meer specifiek op de school gericht, dan ligt het meer voor de hand dat deze in schooltijd gebeurt
School	Scholing heeft onvoldoende prioriteit	Effectueren van CAO-afspraken
	Scholing heeft een beperkte scope (de onderwijskwaliteit binnen de school)	Zorgen dat er voldoende op de leraar gerichte stimuleringsmaatregelen voor scholing zijn
Leraar	Privésituatie beperkt mogelijkheden om scholing in de vrije tijd te volgen	Modulering van opleidingen; mogelijkheden om grote delen van opleidingen via het internet te volgen, waardoor leraren hun eigen indeling in tijd kunnen kiezen
	Motivatie	Scholing moet voor de leraar voldoende opleveren in termen van betere loopbaankansen en een hoger loon
Aanbod		
	Onvoldoende geneigdheid om inhoud van opleidingen af te stemmen op de vraag	Vergroting van financiële incentives bij aanbieders
Marktimperfecties	Vragers en aanbieders hebben onvoldoende informatie over elkaar	Het ontwikkelen van een informatiesysteem over vraag en aanbod dat steeds ververst wordt en waarvan de informatie in de vorm van een website beschikbaar wordt gesteld aan vragers en aanbieders. Ondersteuning van de overheid kan hierbij zeker in de ontwikkelingsfase nodig zijn; geïnstitutionaliseerd overleg tussen vragers en aanbieders
Overheidsbeleid	Regelingen (bijvoorbeeld de maatregel) die deelname aan scholing verminderen	Aanpassing van deze regelingen (voor zover dat na weging van de belangen van het onderwijs en andere belangen wenselijk is)

1 INLEIDING

1.1 AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK

Uit een onderzoek in opdracht van CPS (Van Grinsven e.a., 2011) blijkt dat scholen van plan zijn om in de komende jaren fors te bezuinigen¹. Ook op de nascholing van leraren wordt bezuinigd. In 2011 gaan de uitgaven aan nascholing in het primair onderwijs met 25 tot 29 procent omlaag; in het voortgezet onderwijs is dit ongeveer 20 procent.

Deze bezuinigingen in het onderwijs staan haaks op de plannen van het kabinet dat de positie van leerkrachten juist wil versterken en sterk inzet op de verbetering van de kwaliteit van leraren en docenten. De kwaliteit van de leraren bepaalt immers voor een groot deel de prestaties van leerlingen, scholen en de onderwijskwaliteit in het algemeen. Met het Actieplan ‘LeerKracht van Nederland’ is in 2007 een (financiële) impuls gegeven om de (belonings)positie van leerkrachten te verbeteren, de kwaliteit van het zittend personeel en de lerarenopleidingen te verbeteren en professionalisering te stimuleren.

Het huidige kabinet geeft opnieuw een (financiële) impuls aan professionalisering van leraren en docenten met het besluit de maatregelen uit het actieplan ‘LeerKracht’ te continueren. Verder investeert het in de komende jaren via het ‘Actieplan Leraar 2020, een krachtig beroep!’ nog eens extra in professionalisering.

De beschikbaarheid van een adequaat opleidings- en scholingsaanbod is onontbeerlijk voor professionalisering. In het onderhavige onderzoek is geïnventariseerd in hoeverre het aanbod van opleiding en scholing voldoende aansluit bij de behoeften, de vraag uit het onderwijsveld, of zich hier knelpunten voordoen en op welke wijze deze mogelijke knelpunten dan aangepakt kunnen worden.

Het is moeilijk om over ‘de’ vraag naar scholing en opleiding te spreken. Scholen en leraren hoeven niet hetzelfde te denken over de vraag of een bepaald type scholing of opleiding voor een bepaalde leraar nodig is en zo ja, welke scholing of opleiding dit dan zou moeten zijn. Verder is denkbaar dat scholing/opleidingen wenselijk zijn vanuit het perspectief van de onderwijssector, maar dat individuele leraren en/of scholen die wenselijkheid niet voelen of behoefte hebben aan ander typen scholing/opleiding.

Als een leraar een opleiding volgt die leidt tot een hogere of een andere bevoegdheid dan kan dit voor hem- of haarzelf mobiliteitsbevorderend werken, wat niet in het belang van de school hoeft te zijn. De door de school gevoelde opleidings/scholingsbehoefte richt zich mogelijk meer op verbetering van het onderwijsproces binnen de school, bijvoorbeeld op verbetering van de rekenvaardigheid van leraren. Maar leraren kunnen zelf andere ideeën hebben over welke competenties zij zouden moeten verbeteren.

Voor de onderwijssector als geheel kan het zijn dat opleidingen en scholing wenselijk zijn om discrepanties tussen vraag en aanbod (een overschot in de ene deelsector tegenover een tekort in de andere deelsector) te verminderen. In dit onderzoek blijft dit macroperspectief buiten beschouwing. Wel maken we expliciet onderscheid tussen de vraag naar scholing en opleiding vanuit het perspectief van de leraar en de vraag vanuit het perspectief van de school. Daarbij ligt het voor de hand dat bij langere opleidingen, die meer loopbaangericht zijn, over het algemeen het perspectief van de leraar

¹ Voor het onderzoek is een enquête gehouden onder 1.400 directeuren en schoolbesturen.

belangrijker is en dat opleidingen/scholing die meer direct het van belang van de school raken meer vanuit het belang van de school bekeken moeten worden.

De vraag naar scholing is dus geen eenduidig begrip. Dit kan op zich de aansluiting tussen vraag en aanbod op de markt voor scholing en opleidingen voor leraren bemoeilijken. Het kan het voor aanbieders moeilijker maken om te bepalen of voor scholing en opleidingen waaraan behoefte is bij leraren en/of scholen de vraag ook geëffectueerd wordt. Dit is een factor die deze markt minder transparant maakt.

Ter relativering moet worden opgemerkt dat vrijwel geen enkele markt transparant is. Producenten weten nooit zeker of nieuwe producten voorzien in een behoefte en een deel van de nieuw uitgebrachte producten mislukt dan ook. Ook worden nooit automatisch alle behoeften bij vragers vervuld. In een markt is dit een trial en error proces. In de praktijk is gebleken dat dit met vallen en opstaan toch vaak beter werkt dan centrale planning.

Op markten zie je vaak dat er commerciële partijen zijn die het aanbod inventariseren, klantbeoordelingen weergeven, e.d., en deze informatie via websites beschikbaar stellen. Bijvoorbeeld op de arbeidsmarkt zijn er vele websites met informatie over vacatures. Op deze manier ontstaat er vaak een redelijke mate van transparantie op markten. Maar dit is niet altijd het geval. Zo blijkt een goede aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt vrij moeilijk te realiseren. Jongeren kiezen niet automatisch voor opleidingen die worden gevraagd op de arbeidsmarkt en de inhoud van opleidingen sluit niet altijd aan op de eisen uit de beroepspraktijk. Dergelijke discrepanties kunnen een hardnekkig karakter hebben. Daarom is er bijvoorbeeld geïnstitutionaliseerd overleg tussen onderwijs en bedrijfsleven over het curriculum van beroepsopleidingen.

Een belangrijke vraag in ons onderzoek is of er in de markt voor scholing en opleidingen voor leraren aanleiding is voor interventies om de transparantie te vergroten en de aansluiting tussen vraag en aanbod te verbeteren, en welke interventies dit dan zouden moeten zijn. Wat dit betreft is het belangrijk om een onderscheid te maken tussen scholing en opleidingen. De markt voor scholing, waarin de aanbieders over het algemeen commerciële bedrijven zijn, lijkt op voorhand meer op een 'echte markt' dan die voor bijvoorbeeld bachelor en master opleidingen, waarin hogescholen en universiteiten de belangrijkste aanbieders zijn. De laatste zijn geen commerciële instellingen en zijn daarom mogelijk minder geneigd zich op de vraag te richten. Maar dat zal verder uit het onderzoek moeten blijken.

1.2 BELEIDSCONTEXT

1.2.1 ACTIEPLANNEN PER DEELSECTOR

De behoefte aan opleidingen en scholing wordt mede bepaald door de eisen die aan leraren worden gesteld en de mate waarin deze aan deze eisen voldoen. In 2005 heeft de overheid wettelijk vastgelegd dat leraren hun bekwaamheid moeten onderhouden². Uit onderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2010) is gebleken dat een groot deel van de leraren onvoldoende bekwaam is. Het kabinet wil een hoger kwalificatie- en opleidingsniveau van leraren realiseren, maar ook hun bekwaamheden in relatie tot de beleidsprioriteiten van OCW op peil brengen en houden. Daarom wil OCW de komende

² De bekwaamheidseisen voor docenten staan in de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO) en in het Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel van 23 augustus 2005.

jaren investeren in het actualiseren van de bekwaamheden van leraren in het primair-, voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs.

In het actieplan 'LeerKracht van Nederland' (2007) is een samenhangend pakket maatregelen uitgewerkt dat is gericht op drie thema's: een sterker beroep, een professionelere school en een betere beloning. Het huidige kabinet continueert deze maatregelen en investeert in de komende jaren via het actieplan 'Leraar 2020' extra in professionalisering van leraren. Het actieplan 'Leraar 2020' bevat daarnaast ook maatregelen om het gehele onderwijs verder te professionaliseren, waaronder de verbetering van de initiele hbo-opleidingen om de kwaliteit van het beroep leraar te verbeteren.

Per sector zijn plannen opgesteld om de (belonings)positie van leerkrachten te verbeteren, de kwaliteit van het zittend personeel en de lerarenopleidingen te verbeteren en professionalisering te stimuleren. In deze sectorplannen wordt regelmatig verwezen naar het Actieplan 'Leraar 2020'. Hieronder geven we kort weer hoe aspecten die verband houden met het thema 'professionalisering van leraren' uit het actieplan 'Leraar 2020' verder zijn uitgewerkt in deze sectorplannen.

Primair onderwijs (po): Actieplan 'Basis voor Presteren' – naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen

Het actieplan voor het po bouwt voort op de kwaliteitsagenda Primair Onderwijs uit 2007 door het accent te houden op opbrengstgericht werken³ en het verhogen van de taal- en rekenprestaties. Eén van de ambities is om het percentage scholen dat opbrengstgericht werkt te verdubbelen van 30 procent in 2011 tot 60 procent in 2015 en vervolgens tot 90 procent in 2018.

Het actieplan sluit ook aan bij het stelsel voor passend onderwijs, waarbij zorgleerlingen zich binnen het reguliere onderwijs kunnen ontplooiën⁴. In het actieplan voor het po wordt echter ook expliciet aandacht geschonken aan het beter ontplooiën van excellente leerlingen⁵. Scholen moeten daarom een uitdagender en een meer stimulerend aanbod voor excellente leerlingen gaan realiseren. Dit betekent dat leraren in het reguliere onderwijs les moeten kunnen geven aan zorgleerlingen, excellente leerlingen en leerlingen van alle niveaus tussen deze twee uitersten (passend onderwijs/differentiëren).

Samengevat zijn voor wat betreft de professionalisering van leraren in het po voor OCV de volgende terreinen belangrijk:

- Opbrengstgericht werken;
- Passend onderwijs/differentiëren;
- Rekenen en taal.

³ Zie Inspectie van het Onderwijs, 2011, waar zeven basiselementen zijn benoemd om succesvol opbrengstgericht te werken.

⁴ Kamerbrief 31-01-2011, Passend Onderwijs voor ieder kind.

⁵ Uit het PISA-onderzoek, uitgevoerd in 65 landen, blijkt dat Nederland verhoudingsgewijs minder leerlingen kent die excellent presteren.

Voortgezet onderwijs (vo): Actieplan Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus

In het actieplan voor het vo kiest het Kabinet voor versterking van de ambities en betere prestaties van de leerlingen. Dit betekent dat ook in het vo het accent gelegd wordt op opbrengstgericht werken. Bij beter presteren past immers een cultuur en praktijk waarin de leervorderingen van leerlingen systematisch worden gevolgd, om op die manier zicht te hebben op mogelijkheden voor verbetering. De Vo-raad en de minister komen eind 2011 met een plan van aanpak over de wijze waarop scholen een cultuur van opbrengstgericht werken kunnen of moeten realiseren.

Net zoals in het po wordt ingezet op beter onderwijs voor zowel de zwakker presterende leerlingen (hierop is in de afgelopen jaren al ingezet) als - en dat is nieuw - voor de betere presteerders. In het actieplan ligt de nadruk op verhoging van de leerprestaties van leerlingen, in het bijzonder in de kernvakken: Nederlands, wiskunde/rekenen, Engels.

De terreinen waar OCW belang aan hecht voor wat betreft professionalisering van leraren in het vo zijn:

- Opbrengstgericht werken;
- Passend onderwijs/differentiëren;
- Nederlands, Engels, wiskunde, rekenen.

Middelbaar Beroepsonderwijs (mbo): Actieplan: Focus op Vakmanschap

In het mbo staat verdergaande professionalisering van teams op het gebied van beroepsgericht onderwijs, loopbaanbegeleiding, beroepsvorming (beroepsethiek en beroepscultuur), effectieve kennisoverdracht en ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de deelnemers centraal, zodat zij optimaal worden voorbereid op de arbeidsmarkt en vervolgonderwijs. In het Actieplan 'Leraar 2020 – een krachtig beroep!' staat verder dat het kabinet afspraken zal gaan maken met de sector over leiderschapstrajecten, met aandacht voor persoonlijke competenties, ontwikkeling en inhoudelijke en externe oriëntatie van teams (teamleren en werkplek- en praktijkleren), ter versterking van het middenmanagement⁶.

Voor het mbo zijn de terreinen die OCW belangrijk vindt in het licht van professionalisering van leraren:

- Beroepsgericht onderwijs (werd voorheen competentiegericht onderwijs genoemd)⁷;
- Teamgericht werken;
- Leiderschapstrajecten;
- Versterking van het middenmanagement.

Hoger onderwijs

Ter verbetering van de initiële lerarenopleiding zijn plannen opgenomen in de Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap (augustus 2011). Eén van de speerpunten betreft het opleidingsniveau van de docenten in het hbo (onder meer

⁶ Actieplan Leraar 2020, een krachtig beroep!, p. 6.

⁷ Recent is de term 'competentiegericht onderwijs' vervangen door de term 'beroepsgericht onderwijs', waarin de kennis, vaardigheden en attitude van de leerling centraal staan.

van de initiële lerarenopleiding): alle docenten in het hbo zouden zelf over een masterniveau moeten beschikken om de rol van vakdocent goed te kunnen vervullen.

Een ander speerpunt betreft de herordening van het onderwijsaanbod in het hbo en meer differentiatie. Er zouden meer professionele masteropleidingen (aansluitend op het hbo-bachelor programma) moeten komen, gericht op de arbeidsmarkt. Conform de Strategische Agenda heeft een aantal beroepen waarvoor eerder het hbo-bacheloreindniveau volstond, zoals het beroep van leraar, zich zodanig ontwikkeld dat er nu behoefte is aan afgestudeerden op masterniveau. In de afgelopen jaren zou er al een forse uitbreiding zijn geweest van het aantal professional masteropleidingen in de onderwijssector.

In paragraaf 3.3 van de Strategische Agenda wordt apart ingegaan op het aanbod van het hoger onderwijs voor werkenden. Geconstateerd wordt dat werkenden in het hoger onderwijs nog onvoldoende worden bediend, terwijl meer op-, om- en bijscholing nodig is. Het ontbreekt vooral aan de voor de werknemers zo noodzakelijke flexibiliteit in het aanbod: het aanbod van en de deelname aan deeltijdopleidingen in het hoger onderwijs lopen daardoor terug. Naast de definitieve invoering van de Associate Degree⁸ en de verruiming van het aantal professional masters wil de overheid belemmeringen in wet- en regelgeving wegnemen om tot een meer flexibel en kwalitatief hoogwaardig onderwijs voor werkenden te komen. In het beleid is er op dit moment geen ruimte voor nieuw deeltijdaanbod in richtingen waar al veel voltijdaanbod is. Wel krijgen instellingen die zich nadrukkelijk op de doelgroep van werkenden richten, de ruimte om te experimenteren met vormen van onderwijs die aansluiten bij de behoeften en kenmerken van werkenden (bijvoorbeeld combinaties van leren en werken, inrichting van flexibele leerwegen). Tenslotte speelt bij een aantal private aanbieders van hoger onderwijs de wens om (alleen) delen van bepaalde hogere onderwijsopleidingen aan te bieden, meestal de laatste twee jaar. Nu is dat wettelijk onmogelijk en moet het volledige bachelorprogramma worden aangeboden. Zo'n flexibel opleidingstraject is interessant voor bepaalde groepen werkenden, bijvoorbeeld zij-instromers in het onderwijs.

Dit onderzoek is gericht op opleiding en scholing van reeds bevoegde en werkende leraren, dus niet op studenten van initiële lerarenopleidingen en/of zij-instromers.

1.2.2 LERARENREGISTER

Het idee van een Lerarenregister bestaat al sinds het begin van de jaren 90. In 2007 heeft de commissie Leraren een publiek lerarenregister voorgesteld. In het Actieplan 'LeerKracht', dat de beleidsreactie van het kabinet op het advies van de commissie Leraren is, is dit advies gedeeltelijk overgenomen, omdat OCW de voorkeur heeft voor een privaatrechtelijk register. Het lerarenregister moet zichtbaar maken dat docenten hun bekwaamheid onderhouden. Leraren die zich inschrijven moeten, om geregistreerd te blijven, hun bekwaamheden systematisch onderhouden en aangeven hoeveel en welke

⁸ Associate degree (afkorting: AD of Ad) is een hbo-graad in Nederland in kader van het bachelor-masterstelsel. Om het aanbod te verbreden in het hoger beroepsonderwijs en het gat te dichten tussen het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs is in september 2006 gestart met tweejarige opleidingen aan hogescholen. Het is vooral bedoeld voor mbo-ers die na hun opleiding nog door willen studeren, maar geen 4-jarige hbo-bacheloropleiding willen volgen. Afronding hiervan wordt afgesloten met een (nieuwe) wettelijke graad: 'Associate Degree'. De opleidingen sluiten aan bij de behoefte uit het bedrijfsleven aan personeel met een opleidingsniveau dat ligt tussen mbo niveau 4 en een hbo-bachelor.

scholing ze daartoe gevolgd hebben. Het register is bedoeld om leraren te stimuleren zich (verder) te professionaliseren, het draagt bij aan de kwaliteit van het beroep en kan daarmee ook statusverhogend werken.

In het Actieplan Leraar 2020 is opgenomen dat in 2014 40 procent van alle leraren in het primaire en voortgezet onderwijs en het mbo in het register zijn vermeld. Het is de bedoeling dat alle leraren in 2018 zijn geregistreerd. In 2018 zou het register een civiel effect krijgen doordat de overheid en onderwijsorganisaties vanaf dat moment consequenties gaan verbinden aan het Lerarenregister. Een mogelijke consequentie zou dan kunnen zijn dat leraren vanaf 2018 verplicht zijn om hun bekwaamheid te onderhouden met erkende, gecertificeerde professionaliseringsactiviteiten. Consequenties van het niet nakomen van de eisen zijn onder meer verlies van de bevoegdheid en niet meer zelfstandig voor de klas staan.

1.2.3 DE LERARENBEURS

Eén van de maatregelen uit het actieplan ‘LeerKracht van Nederland’ om de kwaliteit en de positie van het beroep leraar te verbeteren en om het lerarentekort te bestrijden is de Lerarenbeurs, een regeling die in 2009 in het leven is geroepen⁹. De regeling van 6 mei 2009 (CFI) bestaat uit twee gedeeltes. Het eerste deel van de regeling heeft tot doel om het kwalificatie- en opleidingsniveau van leraren te verhogen en om de leraar de mogelijkheid te bieden zelf verantwoordelijkheid te nemen voor zijn of haar professionalisering. Dit deel van de regeling is gericht op leraren die reeds bevoegd zijn voor het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs en leraren in het hoger beroepsonderwijs die een opleiding op minimaal bachelor niveau hebben afgerond¹⁰ en biedt hen de mogelijkheid om aanspraak te maken op subsidie om zich verder te scholen.

Het tweede deel van deze regeling is gericht op zogenaamde ‘zij-instromers’. Deze subsidie heeft tot doel om professionals van buiten het onderwijs binnen de school te halen. Dit deel van de regeling is één van de maatregelen om het lerarentekort te bestrijden, omdat uit onderzoek is gebleken dat na afronding van het zij-instroomtraject de persoon meestal ook als leraar in het onderwijs blijft werken.

Ons onderzoek is gericht op opleiding en scholing van reeds bevoegde en werkende leraren en wij abstraheren dus van de zij-instromers. Als we het in het vervolg over ‘de Lerarenbeurs’ hebben, hebben wij het over dat deel van de regeling dat is gericht op werkende leraren die reeds een bevoegdheid hebben.

De Lerarenbeurs bestaat uit een beurs voor studiekosten en een beurs voor studieverlof. Het budget van de Lerarenbeurs wordt (via het aantal aanvragen) verdeeld over de sectoren volgens een bepaalde verdeelsleutel: 50 procent voor het po, 30 procent voor het vo, 13 procent voor het mbo en zeven procent voor het hbo.

⁹ In het schooljaar 2008-2009 was de regeling er ook al, maar toen ging het om een opstartregeling met een experimenteel en tijdelijk karakter.

¹⁰ Deze leraren moeten al bevoegd lesgeven en minimaal 20 procent van hun werktijd zijn belast met les(gebonden)taken en pedagogisch en didactisch verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan leerlingen (op groeps-, en/of individueel niveau).

Belangrijkste elementen en voorwaarden van de Lerarenbeurs zijn:

- Het is een éénmalig recht: een leraar komt gedurende zijn onderwijsloopbaan slechts één keer voor een beurs van de Lerarenbeurs voor scholing in aanmerking.
- Het is een individueel recht: de beurs wordt door de leraar aangevraagd; de rol van de werkgever beperkt zich tot de beslissing om wel of geen studieverlof te verlenen aan de aanvrager.
- Om de financiële drempel voor de werkgever om de leraar studieverlof te geven weg te nemen kan voor maximaal drie jaar (afhankelijk van de duur van de opleiding) gebruik worden gemaakt van de regeling voor studieverlof als de leraar een bachelor of master wil gaan volgen.
- De regeling is bedoeld voor het volgen van een opleiding die als resultaat heeft: Een hogere bevoegdheid in hetzelfde vak of een bevoegdheid in een ander vak; Specialisering in of verbreding van de kwalificaties.
- Opleidingen waarvoor subsidie kan worden aangevraagd uit de Lerarenbeurs zijn:
 - a. Korte opleidingen (maximale duur van één jaar) die niet leiden tot een bachelor of mastergraad, met een minimum studielast van 200 uren, waarvan minimaal 40 contacturen;
 - b. Bachelors- en masters;
 - c. Schakeljaar om een master te kunnen gaan volgen.
- De subsidieduur van korte opleidingen die niet leiden tot een bachelor of master is maximaal één jaar, omdat korte opleidingen niet langer dan één jaar mogen duren.
- De subsidieduur van bachelors en masters is afhankelijk van de studielast: voor iedere 30 ECTS wordt een jaar subsidie toegekend met een maximum van drie jaar.
- Er is ieder jaar een aanvraagronde.

Met ingang van de aanvraagtermijn in 2012 is het niet meer mogelijk om voor een korte opleiding een Lerarenbeurs aan te vragen. Dit besluit is om verschillende redenen en overwegingen genomen:

- Voor korte opleidingen bestaat geen kwaliteitskeurmerk, vergelijkbaar met de NVAO-accreditatie voor opleidingen in het hbo en wo;
- Bij deze korte opleidingen is niet duidelijk de grens te trekken tussen nascholing/bekwaamheidsonderhoud en kwalificerende opscholing;
- Voor korte opleidingen kunnen scholen ook het reguliere scholingsbudget uit de lumpsum inzetten. Bovendien wordt via het Actieplan ‘Leraar 2020’ extra geïnvesteerd in bekwaamheidsonderhoud en scholing en krijgen scholen dus extra financiële middelen daarvoor.
- De Lerarenbeurs is een éénmalig recht, dus een éénmalige kans voor leraren. Het is daarom beter om deze kans in te zetten voor een substantiële opleiding dan voor een korte opleiding waarvoor ook andere financieringsbronnen (i.c. het scholingsbudget) beschikbaar zijn.
- Uit een onderzoek van het CPB (2010) blijkt dat de additionaliteit van vooral korte opleidingen beperkt is. Een nuancering is wel dat dit CPB-onderzoek gebaseerd is op slechts één aanvraagtermijn. Het onderzoek toont aan dat van elke tien beurzen die verstrekt worden voor een hogere onderwijsopleiding er gemiddeld maar één beurs gebruikt wordt voor een opleiding die anders niet gevolgd zou zijn. Het effect van de Lerarenbeurs op hogere onderwijsdeelname is groter voor opleidingen die langer dan één jaar duren. Voor deze opleidingen geldt dat circa twee op de tien verstrekte

beurzen gebruikt worden voor een opleiding die anders niet zou zijn gevolgd. In onderzoek van Vink e.a. (2010) en DUO (in het kader van controle op het gebruik van de subsidie uit de Lerarenbeurs) geeft een hoger percentage leraren aan dat zij zonder een Lerarenbeurs niet aan een bachelor of master zouden zijn begonnen.

Met de verandering in regelgeving van de Lerarenbeurs wordt een duidelijke scheiding aangebracht tussen de inzet van middelen voor het verkrijgen van hogere kwalificaties en de inzet van middelen uit de lumpsum van scholen voor scholing (bekwaamheidsonderhoud en – ontwikkeling)¹¹. Het kabinet had in beginsel nog een voorbehoud gemaakt voor korte opleidingen gericht op passend onderwijs. Uit het onderhavige onderzoek had moeten blijken of er op bachelor- en master niveau voldoende alternatieven zijn voor het wegvallen van de Lerarenbeurs voor korte opleidingen gericht op passend onderwijs (onderzoeksvraag D3, zie paragraaf 1.3.1), maar inmiddels heeft OCW in overleg met de sociale partners besloten alle korte opleidingen te schrappen, dus ook de korte opleidingen gericht op passend onderwijs. Desondanks is het voor betrokkenen toch relevant om te weten of er dan nog steeds voldoende aanbod is, zodat beantwoording van de onderzoeksvraag relevant blijft.

Onlangs¹² heeft de Staatssecretaris van OCW bekend gemaakt €10,5 miljoen extra ter beschikking te stellen voor de Lerarenbeurs. Het budget voor nieuwe aanvragen is hiermee verhoogd van €34 naar €44,5 miljoen voor 2011. Het totale budget voor de Lerarenbeurs is in 2011 €77 miljoen, inclusief beurzen voor lopende opleidingen.

Eerder in 2011¹³ is de vergoeding voor het collegegeld omhoog gegaan naar maximaal €7.000 per jaar (was €3.500). Door deze hogere vergoeding kunnen leraren met de Lerarenbeurs ook een tweede bachelor- of master studie volgen, waarvoor hogescholen en universiteiten nu door een wetwijziging instellingscollegegeld kunnen vragen, dat duizenden euro's hoger kan zijn dan het wettelijke collegegeld (is voor een voltijdse opleiding in het studiejaar 2011-2012 vastgesteld op €1.713¹⁴).

1.2.4 LANGSTUDEERDERSMAATREGEL

In juli 2011 is de Eerste Kamer akkoord gegaan met de 'langstudeerdersmaatregel': wie te lang over zijn of haar studie doet gaat vanaf september 2012 €3.000 extra collegegeld betalen. Een student mag één jaar vertraging oplopen in zijn bachelor- en één jaar in zijn masteropleiding. Deze nieuwe wet kan een grote financiële drempel gaan worden voor werkende leraren die, al dan niet met de Lerarenbeurs, een bachelor of master volgen of willen gaan volgen. In de wet wordt namelijk geen onderscheid gemaakt tussen voltijd- en deeltijdstudenten. Voor een bachelor/master in deeltijd krijgen deeltijdstudenten dus even veel tijd als voltijdstudenten voor een bachelor/master in voltijd.

¹¹ Zie: Leraar 2020 – een krachtig beroep!, pp 6 en 7. Hier wordt gesteld dat dit onverlet laat dat scholen de lumpsum ook kunnen inzetten voor een bachelor- en/of masteropleiding voor hun leraren (p. 7).

¹² Persbericht van de Rijksoverheid, 15-09-2011, *Extra geld voor opleidingen leraren*.

¹³ Persbericht van de Rijksoverheid, 21-03-2011, *Hogere vergoeding Lerarenbeurs*.

¹⁴ Voor een deeltijd- of duale opleiding wordt het bedrag door de instelling vastgesteld, maar moet voor het studiejaar 2011-2012 liggen tussen de €961 en €1.713.

1.3 VRAAGSTELLING, ONDERZOEKSOPZET EN GEBRUIKTE BRONNEN

1.3.1 VRAAGSTELLING

Omdat de beschikbaarheid van een adequaat opleidings- en scholingsaanbod onontbeerlijk is voor professionalisering staan in het onderzoek de volgende twee onderzoeksvragen centraal:

Sluit het aanbod van opleiding en scholing voldoende aan bij de behoeften van het veld? Met andere woorden, zijn er witte vlekken in het opleidingsaanbod?

Zijn er knelpunten in de aansluiting tussen vraag en aanbod op de opleidings- en scholingsmarkt en zo ja, op welke wijze kunnen deze knelpunten aangepakt worden. Hoe kunnen vraag en aanbod van opleidingen beter op elkaar afgestemd worden?

Deze centrale onderzoeksvragen zijn uitgewerkt in een aantal onderzoeksvragen binnen vier deelterreinen:

Deelterrein A Algemeen

1. Sluit het aanbod van bachelor- en masteropleidingen voldoende aan bij de opleidingsbehoefte van leraren in het primair -, het voortgezet - en het middelbaar beroepsonderwijs? Zo nee, op welke gebieden of thema's schiet het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?
2. Zijn er ook opleidingen ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is? (Deze informatie is ook een indicatie van de mate waarin het opleidingsaanbod is afgestemd op de vraag.)
3. Voldoet het aanbod van nascholing aan de scholingsbehoeften van leraren in het primair-, het voortgezet- en het middelbaar beroepsonderwijs? Zo nee, op welke gebieden of thema's schiet het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?
4. Zijn er ook nascholingsactiviteiten ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is? (Ook deze informatie is een indicatie van de mate waarin het scholingsaanbod is afgestemd op de vraag.)
5. Zijn er belangrijke regionale verschillen in (de aansluiting tussen) het opleidings- en nascholingsaanbod en de opleidings- en scholingsbehoefte van leraren? Zo ja, welke?

Deelterrein B Sectorale beleidsprioriteiten

1. Wat is het (na)scholingsaanbod op het terrein van opbrengstgericht werken (prestatiegericht werken) en differentiëren (passend onderwijs) in het primair en voortgezet onderwijs?
2. Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sectoren? Zo nee, waarom niet?
3. Wat is het (na)scholingsaanbod op het terrein van basisvaardigheden (rekenen, taal) in het primair onderwijs en op het terrein van kernvakken (Nederlands, Engels, wiskunde, rekenen) in het voortgezet onderwijs?
4. Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sectoren? Zo nee, waarom niet?

5. Wat is het opleidings- en (na)scholingsaanbod op het terrein van beroepsgericht onderwijs, teamgericht werken, leiderschapstrajecten, versterking middenmanagement in het middelbaar beroepsonderwijs?
6. Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sector? Zo nee, waarom niet?
7. Wat zijn de verschillen in opleidings- en scholingsbehoeften tussen eerstegraads en tweedegraads leraren in het voortgezet onderwijs?
8. Is er sprake van een geringe vraag naar (na)scholing op het terrein van opbrengstgericht werken in het primair onderwijs? Zo ja, wat is hiervan de oorzaak?

Deelterrein C Verbetering van de aansluiting tussen vraag en aanbod

1. Hoe kan de aansluiting tussen het aanbod van en de vraag naar bachelor en masters en nascholing verbeterd worden c.q. hoe kunnen bestaande knelpunten aan de vraag- en aanbodzijde opgelost worden?
2. Hoe kan in dit kader de ontwikkeling van nieuwe bachelors en masters en van nieuw nascholingsaanbod gestimuleerd worden?
3. Welke actoren aan de vraagzijde en de aanbodzijde van de opleidings- en scholingsmarkt hebben daarbij een belangrijke rol en wat houdt die rol in? Welke (stimulerende) rol kunnen de overheid en sociale partners hierbij spelen?

Deelterrein D Lerarenbeurs

1. Hoeveel leraren in het primair-, voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs volgen een bachelor, master of korte opleiding op het terrein van passend onderwijs met de Lerarenbeurs c.q. hebben zo'n opleiding/scholing gevolgd met de Lerarenbeurs?
2. Om welke bachelor- en masteropleidingen en korte opleiding gaat het dan?
3. Biedt het aanbod van bachelor- en masteropleidingen op het terrein van passend onderwijs voldoende alternatieven voor de korte opleidingen op dit terrein? Zo nee, waarom niet?

In het onderzoek houden we rekening met een mogelijke discrepantie tussen het type scholing dat volgens onderwijsorganisaties (sleutelfiguren) en schoolleiders nodig is voor verhoging van de kwaliteit van het onderwijs en het type scholing waar leraren voor kiezen. Zo zou het kunnen zijn dat bijvoorbeeld nascholing op het gebied van rekenen wenselijk zou zijn voor de kwaliteit van het onderwijs, maar dat leraren veelal weinig voor dit type nascholing voelen. Als de bestaande capaciteit van dergelijke cursussen momenteel maar ten dele wordt benut, kan niet zonder meer van overcapaciteit worden gesproken. Omgekeerd zou het kunnen zijn dat er een tekort aan capaciteit is bij cursussen die populair zijn onder leraren, maar dat dit cursussen zijn die vanuit een oogpunt van kwaliteit van het onderwijs minder relevant worden geacht.

Regionale indeling

In onderzoeksvraag A5 wordt gevraagd naar regionale verschillen in vraag en aanbod. Als regionale indeling hebben we de vier landsdelen genomen:

- Noord: Groningen, Friesland, Drenthe;
- Oost: Overijssel, Gelderland, Flevoland;
- West: Noord- en Zuid Holland, Utrecht;
- Zuid: Zeeland, Noord-Brabant, Limburg.

Opleiding versus scholing

In de startnotitie van dit onderzoek heeft OCW een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de vraag naar en het aanbod van opleidingen en anderzijds de vraag naar en het aanbod van scholing. Met ‘opleidingen’ worden opleidingen op bachelor- en masterniveau bedoeld, op zowel het niveau van hbo als wo. Met ‘scholing’ worden trainingen, cursussen en korte opleidingen bedoeld die gericht zijn op nascholing, vooral voor het op peil houden of brengen van de bekwaamheid. In het verlengde hiervan wordt ook een onderscheid gemaakt tussen de opleidingsmarkt en (na)scholingsmarkt, tussen de behoefte aan opleiding en de behoefte aan (na)scholing, etc. In hoofdstuk 3, paragraaf 3.3 gaan we in op een typologie van de vraag naar opleiding en scholing.

1.3.2 ONDERZOEKSOPZET EN GEBRUIKTE BRONNEN

Vanuit verschillende invalshoeken is bekeken in hoeverre het opleidings- en nascholingsaanbod aansluit op de vraag van leraren uit het po, vo en het mbo. Zowel de vraag- (leraren, schoolleiders/scholen, beroepsgroep, vakvereniging) als de aanbodzijde (aanbieders van opleidingen: universiteiten, hogescholen, particuliere aanbieders, brancheorganisaties van aanbieders), als andere relevante partijen zijn in het onderzoek betrokken.

Het onderzoek heeft bestaan uit een aantal onderzoeksactiviteiten waarop we in deze paragraaf kort ingaan. De bronnen voor deze onderzoeksactiviteiten leveren de input om de diverse onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. In de bijlagen bij hoofdstuk 1 (bijlage 1.1) geven wij aan in welk hoofdstuk wij welke vraag beantwoorden aan de hand van welke bronnen.

Deskresearch

De deskresearch heeft bestaan uit drie onderdelen:

- Inventarisatie van bestaande onderzoeken/studies; het doel van deze inventarisatie is om een beter zicht te krijgen op de issues die spelen rond de afstemming van vraag en aanbod op het terrein van opleiden en scholen van docenten in het po, vo en mbo.
- Inventarisatie van deelname aan de Lerarenbeurs; het doel van deze inventarisatie is om te bezien in welke mate tot nu toe gebruik is gemaakt van de Lerarenbeurs om duidelijk te krijgen in welke scholingsbehoefte de Lerarenbeurs nog steeds en niet meer kan voorzien, na de verandering in de regelgeving met betrekking tot de korte opleidingen.
- Inventarisatie van het aanbod van opleidingen en scholing; door deze inventarisatie krijgen wij een beeld van de beleidsprioriteiten waar aanbieders hun opleidings- en scholingsactiviteiten op richten, wat voor soort scholing, wat de doelgroepen zijn en wat de regionale spreiding van de aanbieders is.

Face-to-face interviews met sleutelfiguren

We hebben 15 face-to-face interviews gehouden met sleutelfiguren uit het onderwijsveld. Dit zijn personen die beleidsmatig en/of bestuurlijk betrokken zijn bij het opleidings- en nascholingsveld, een overzichtsbeeld hiervan hebben en richting zouden kunnen geven aan het professionaliseringsproces van po-, vo en mbo-docenten. De gesprekspuntenlijst die wij in deze gesprekken hebben gehanteerd is opgenomen in de bijlagen bij hoofdstuk 1 (bijlage 1.2.1). De namen van de sleutelfiguren en de organisatie waar zij werkzaam zijn, zijn ook in deze bijlagen (bijlage 1.3) opgenomen.

Telefonische enquête onder aanbieders van opleidingen en (na)scholing.

In totaal zijn er acht korte telefonische interviews gehouden onder aanbieders van opleidingen en scholing, vijf aanbieders van opleidingen (hogescholen en universiteiten) drie aanbieders van opleiding en scholing, verdeeld naar twee grote landelijke aanbieders en één kleinere, meer lokaal opererende aanbieder. Ook de vragenlijst voor deze telefonische gesprekken zijn opgenomen in de bijlagen bij hoofdstuk 1 (bijlage 1.2.2).

Enquête onder schoolleiders en docenten met gebruik van het Flitspanel

De primaire gebruikers van de diensten van aanbieders van opleiding en scholing zijn de docenten, maar ook de schoolleiders. Deze beide groepen kunnen vertellen wat hun behoefte aan scholing en opleiding is, wat hun vraag is, en of er aanbod is, in zowel kwalitatieve als in kwantitatieve zin, die aan hun behoefte tegemoet komt.

We hebben daarom een internetenquête gehouden onder docenten en schoolleiders. Voor de uitvoering van deze enquête hebben we gebruik gemaakt van het Flitspanel¹⁵. Deelnemers aan het Flitspanel krijgen regelmatig een uitnodiging voor een enquête over het werk dat ze doen en de organisatie waarvoor ze werken. De resultaten van deze enquêtes worden gebruikt ter ondersteuning van de beleidsontwikkeling op het terrein van arbeidszaken en management bij de overheid.

In de enquête zijn vragen opgenomen over (onder meer) de volgende onderwerpen:

- Vragen over deelname en behoefte aan opleiding en scholing in de afgelopen twee schooljaren, 2010-2011 en 2009-2010;
- Vragen over de wijze waarop in de opleidings-/scholingsbehoefte daadwerkelijk kon worden voorzien;
- Vragen over de aansluiting van de inhoud van de opleiding/scholing aan de behoefte (vooraf);
- Vragen over behoefte aan (na)scholing op het terrein van opbrengstgericht/prestatiegericht werken;
- Vragen over de huidige behoefte aan opleiding of scholing; zijn er opleidingen/nascholing waar nauwelijks of geen behoefte aan is;
- Vragen over de behoefte aan nieuwe bachelors, masters en nascholingsaanbod? Zo ja, op welke terrein(en).

In totaal zijn 5575 personen uit het po, vo en mbo benaderd om deel te nemen aan het flitspanel en hebben 2252 personen gerespondeerd, een respons van 40 procent: 1884 leraren (84%), 222 schoolleiders (locatiedirecteur of teamleider, 10%) en 146 personen

¹⁵ Ontwikkeld en uitgevoerd door het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

die zowel leraar als schoolleider zijn (7%) (zie tabel 1.1). De laatste groep heeft de enquête ingevuld in hun hoedanigheid als schoolleider.

De sectoren po, vo en mbo zijn goed vertegenwoordigd door het aantal respondenten (zie tabel 1.1): 701 respondenten (31 %) werken in het po, 686 (31%) in het vo en 701 leraren (38%) leraren zijn werkzaam in het mbo.

Tabel 1.1 Respons naar sector en functie, absoluut en procentueel

	Leraar	Schoolleider (locatiedirecteur/ teamleider)	Leraar en schoolleider	Totaal
Primair onderwijs	569 (30,2%)	80 (36%)	52 (35,6%)	701 (31,1%)
Voortgezet onderwijs	595 (31,6%)	56 (25,2%)	35 (24%)	686 (30,5%)
Middelbaar beroepsonderwijs	720 (38,2%)	86 (38,7%)	59 (40,4%)	865 (38,4%)
Totaal	1884 (100%)	222 (100%)	146 (100%)	2252 (100%)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

In bijlage 1.4 is een korte beschrijving van de respons naar kenmerken opgenomen.

Om de representativiteit te toetsen is een vergelijking gemaakt tussen de respons en populatiegegevens, door gebruik te maken van gegevens uit de Kennisbank APS. De vergelijking tussen respons en populatie kon alleen voor leraren worden gemaakt; voor schoolleiders was dit niet mogelijk. Uit de vergelijking blijkt dat de leraren po ondervertegenwoordigd zijn en de leraren mbo oververtegenwoordigd. Dit geeft echter geen vertekening van de resultaten omdat in het rapport de resultaten per sector zijn gepresenteerd. De verdeling naar geslacht verschilt weinig tussen populatie en respons. Naar leeftijd zijn de verschillen echter wat groter. Oudere werknemers zijn oververtegenwoordigd in het Flitspanel. Gezien de soms kleine celvulling is een herweging echter lastig uit te voeren en is deze daarom niet toegepast.

1.4 LEESWIJZER

Dit rapport is als volgt opgebouwd. In het volgende hoofdstuk beschrijven we aan de hand van bestaande onderzoeken en studies wat de huidige stand van zaken is wat betreft scholings- en opleidingsbehoefte en scholings- en opleidingsaanbod. Bovendien wordt in dit tweede hoofdstuk de stand van zaken gegeven wat betreft het gebruik van de Lerarenbeurs door docenten in het po, vo en mbo.

In hoofdstuk 3 gaan we in op de vragen van deelterrein A over de aansluiting tussen vraag naar en aanbod van bachelors, masters en nascholing in het algemeen en in hoofdstuk 4 doen we hetzelfde, maar dan expliciet voor de prioritaire beleidsterreinen die OCW heeft gedefinieerd voor het po, het vo en het mbo (onderzoeksvragen van deelterrein B plus onderzoeksvraag D3). In hoofdstuk 5 gaan we na hoe de aansluiting tussen vraag naar en aanbod van bachelors, masters en scholing verbeterd zou kunnen worden (onderzoeksvraag C1), hoe de ontwikkeling van nieuwe bachelors, masters en scholingsaanbod gestimuleerd zou kunnen worden (onderzoeksvraag C2) en welke actoren hierbij een rol zouden kunnen spelen (onderzoeksvraag C3). In het afsluitende hoofdstuk, hoofdstuk 6, vatten wij het onderzoek samen, zetten wij de belangrijkste

conclusies uit dit onderzoek op een rij en formuleren wij aanbevelingen om de afstemming tussen vraag en aanbod van opleiding en scholing te verbeteren.

2 STAND VAN ZAKEN SCHOLINGSBEHOEFTE, SCHOLINGSAANBOD EN LERARENBEURS

2.1 INLEIDING

Aan de hand van onderzoeksrapporten en studies gaan we in paragraaf 2.2 na welke aandachtspunten van belang zijn voor de scholings- en opleidingsbehoefte van docenten in het po, vo en mbo en het scholings- en opleidingsaanbod. We beperken ons tot deze aandachtspunten omdat uit de literatuursearch blijkt dat er (vrijwel) geen literatuur is over de relatie tussen scholings- en opleidingsbehoefte en scholings- en opleidingsaanbod en wat er dan nog wel is sluit niet aan bij de onderzoeksvragen van het onderhavige onderzoek.

In paragraaf 2.3 bespreken wij onze eigen onderzoeksresultaten met betrekking tot de huidige stand van zaken van het gebruik van de Lerarenbeurs. Dit doen wij aan door kwantitatieve informatie van DUO, de uivoerder van de Lerarenbeurs, te analyseren. Met de DUO-gegevens worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

Box 2.1 Onderzoeksvragen van deelterrein D

Hoeveel leraren in het primair -, voortgezet – en middelbaar beroepsonderwijs volgen een bachelor, master of korte opleiding op het terrein van passend onderwijs met de Lerarenbeurs c.q. hebben zo'n opleiding gevolgd met de Lerarenbeurs?

Om welke bachelor- en masteropleidingen en korte opleidingen gaat het dan?

In dit hoofdstuk benutten wij de volgende bronnen:

Bestaande literatuur;

- DUO-gegevens;
- De face-to-face interviews met sleutelfiguren;
- De telefonische enquête onder aanbieders van opleidingen en scholing.

2.2 AANDACHTSPUNTEN RONDOM SCHOLINGSBEHOEFTE EN SCHOLINGSAANBOD

2.2.1 DE NOODZAAK TOT SCHOLING

Verhoging van het opleidingsniveau in Nederland en een verbetering van de kwaliteit daarvan kan leiden tot een toename van de welvaart. Onderwijs is daarom een cruciale factor in een kenniseconomie, zowel voor het individu als voor de hele samenleving. Empirisch onderzoek laat zien dat landen met een hoger opgeleide beroepsbevolking meer produceren. Een stijging van de gemiddelde opleiding met één jaar leidt naar schatting tot acht procent meer productie. Ook blijkt dat individuen door het volgen van een extra jaar onderwijs gemiddeld vijf tot tien procent meer verdienen over hun gehele beroepsplooi. Daarnaast zijn er ook opbrengsten in termen van gezondheid, veiligheid en milieu (Cornet, Huizinga, Minne en Webbink, 2006).

Dit verklaart het grote belang dat de overheid hecht aan een goed onderwijssysteem en komt tot uitdrukking in de centrale rol van de overheid bij de financiering en uitvoering van het onderwijs. Omdat het belang van hoogwaardig initieel onderwijs zo groot is zet de Onderwijsraad zet verplichte nascholing en kwalitatief hoogwaardig post-initieel onderwijs voor leraren op de agenda (Hoozeveld en Nijssen, 2009).

De kwaliteit van leraren is cruciaal voor de prestaties van leerlingen (Cornet e.a., 2006), maar er zijn nu al onvoldoende kwalitatief goede, bekwame leraren. Momenteel wordt in het vo circa elf procent van de lessen door onbevoegden gegeven en 16 procent door onderbevoegde docenten (docenten die wel een onderwijsbevoegdheid hebben, maar niet in het betreffende vak). Weliswaar is de instroom in de Pabo's in de afgelopen jaren gegroeid, maar dat ging tegelijkertijd ten koste van de kwaliteit.

De inspectie van het onderwijs (2008) constateert dat leraren moeite hebben met het afstemmen van het onderwijs op de verschillende leerlingen in de groep, waaronder zorgleerlingen en excellente leerlingen. Internationaal onderzoek bevestigt dit beeld. In veel landen hebben leraren behoefte aan scholing op het gebied van lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoeften (OESO, 2009). In Nederland stemt een derde van de leraren in het primair onderwijs en de helft van de havo- en vwo-leraren de instructie niet af op verschillen tussen leerlingen. De invoering van passend onderwijs versterkt de noodzaak voor de professionaliseringsslag in het funderend onderwijs op het terrein van omgaan met verschillen tussen leerlingen en biedt tegelijkertijd kansen om de benodigde professionalisering vorm te geven door expertise-uitwisseling tussen speciaal- en regulier onderwijs.

Vooraf de reken- en taalvaardigheid van aanstaande leraren is onderwerp van debat. Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat de prestaties van Nederlandse leerlingen van basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs dalen en Nederland in vergelijking met eerdere jaren minder presteert (Inspectie van het onderwijs, 2011). Ook de KNAW (2009) concludeert dat het rekenpeil in het basisonderwijs over de gehele linie omhoog moet. De sleutel tot verbetering van de rekenvaardigheid ligt in het niveau van de leraar. Het is daarom belangrijk dat nascholing in reken- en taalvaardigheid en reken- en taaldidactiek krachtig gestimuleerd wordt, maar de vraag er naar is in de afgelopen jaren sterk afgenomen (KNAW, 2009). Internationaal gezien is Nederland op dit punt hekkensluiter.

In Nederland heeft ongeveer 30 procent van de leraren in het vo de afgelopen twee jaar scholing gevolgd rond taalonderwijs. Daarnaast heeft bijna een kwart van de leraren in het vo de afgelopen twee jaren deelgenomen aan scholingsactiviteiten op het gebied van rekenonderwijs. Ook heeft bijna de helft van de leraren in het vo scholing gevolgd die gericht was op het lesgeven aan kinderen met specifieke leerbehoeften (zie de Nota Werken in het onderwijs, 2012). Het is daarom positief om op te merken dat Cito recent heeft vastgesteld dat in de jaargroepen 4 en 8 bij zowel alle drie onderdelen van taal als bij alle drie onderdelen van Rekenen-Wiskunde vooruitgang is geboekt ten opzichte van 2008 en 2009. De verschillen zijn alle significant en positief (Hemker e.a., 2011).

In het vo heeft twaalf procent van de docenten zich op het gebied van taalonderwijs verder geschoold. Het opbrengstgericht werken vindt ook meer en meer ingang op de scholen.

In het middelbaar beroepsonderwijs is het algemene bekwamheidsonderhoud (zie ook paragraaf 2.2.2) een aandachtspunt. Er is meer inzicht nodig in de professionaliteit van docenten en teams, mede in relatie tot het presteren van deelnemers in het mbo. Ook in het hoger onderwijs staat of valt de kwaliteit van het onderwijs en onderzoek met de kwaliteit van de docenten (Commissie Veerman, Commissie Toekomstbestendig Hoger

Onderwijs, 2010). Met name binnen het hbo is een meer professionele kwaliteitscultuur vereist, gericht op examens en toetsen en goede begeleiding van studenten.

In het algemeen kunnen we stellen dat er op basis van maatschappelijke, onderwijskundige en schoolorganisatorische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het leraarsberoep (na)scholing noodzakelijk is (LPBO, 2006). Toch hebben bijna alle scholen in 2011 bezuinigingen doorgevoerd en zijn zij van plan ook in 2012 op tal van onderdelen bezuinigingen door te voeren (Van Grinsven, Mors en Westerik, 2011). 67 Procent van de 256 bovenschoolse managers in het po heeft aangegeven in 2011 de inhuur van derden voor scholing en/of projecten binnen de school/schoolgebonden trajecten te hebben verminderd. In het vo kiest 60 procent van de 205 directeuren voor deze maatregel. 64 Procent van de bovenschoolse managers in het po heeft aangegeven in 2011 de kosten voor nascholing van individuele teamleden neerwaarts te hebben bijgesteld. De vooruitzichten voor 2012 liggen op een vergelijkbaar niveau. Ruim driekwart van de bovenschoolse managers en directeuren in het po en vo verwacht dat de financiële situatie van het onderwijs ook in 2013 zal verslechteren.

2.2.2 HET BEKWAAMHEIDSDOSSIER EN SCHOLINGSTHEMA'S BINNEN VERSCHILLENDE ONDERWIJSTYPEN

De Wet op de Beroepen in het Onderwijs (BIO) van 1 augustus 2006 geeft invulling aan de eisen die aan de beroepskwaliteit van leraren worden gesteld en doet dit vanuit een beleidsvisie waarin het scholenveld zelf (bevoegd gezag samen met het personeel) zorg draagt voor het onderhouden en zonodig uitbreiden van de bekwaamheid van het personeel, en daarmee de onderwijskwaliteit, en deze te borgen. De bekwaamheidseisen zijn feitelijk vastgelegd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel uit 2005. De school moet kunnen aantonen dat leraren daadwerkelijk bekwaam zijn en in staat worden gesteld hun bekwaamheid te onderhouden. Daartoe zou de school een bekwaamheidsdossier moeten bijhouden van iedere leraar.

Ook voor schoolleiders in het primair onderwijs en voor onderwijsondersteuners liggen er bekwaamheidseisen klaar. Zodra die in werking treden moet de school ook voor hen bekwaamheidsdossiers bijhouden. In zo'n bekwaamheidsdossier worden de afspraken bijgehouden die de werkgever met de leraar (dan wel schoolleider, dan wel onderwijsondersteuner) maakt over het ontwikkelen en onderhouden van diens bekwaamheid. De bekwaamheidseisen kunnen hierbij als leidraad worden gebruikt.

Van der Aa, Lubberman, Vlasakker en Stuivenberg (2011) concluderen echter dat de beoogde zelfregulering van het bekwaamheidsonderhoud door het veld nog niet goed tot zijn recht komt. Voor schoolleiders in het primair onderwijs ligt de nadruk op de actualisering van de beroepsstandaard en bekwaamheidseisen door de sector. Dit sluit aan bij de uitkomsten van de evaluatie van de wet BIO waaruit blijkt dat er behoefte bestaat aan meer duidelijkheid over bekwaamheidseisen die aan schoolleiders en onderwijsondersteuners gesteld moeten worden (Van der Aa e.a., 2011). Van der Aa e.a. (2011) concludeert dat er voor de bekwaamheidseisen en het werken aan bekwaamheidsonderhoud een redelijk tot goed draagvlak bestaat. Dat dit draagvlak nog niet overal tot concrete acties heeft geleid, blijkt uit het feit dat een kwart tot een derde van de directies aangeeft dat op hun school nog niet met bekwaamheidsdossiers wordt gewerkt. Een deel van de scholen ervaart de bekwaamheidseisen als weinig operationeel vanwege het ontbreken van hiërarchie tussen de onderscheiden competenties en het ontbreken van differentiatie in bekwaamheidseisen tussen de beginnende en ervaren leraar. De beschrijving blijft in veel gevallen echter steken op het niveau van beleidsdoelen, zonder concrete maatregelen en instrumenten voor het

bekwaamheidsonderhoud te noemen. Voorts bestaat er veelal geen inhoudelijke relatie tussen het functioneringsgesprek, het persoonlijke ontwikkelingsplan en de verdere bekwaamheidsontwikkeling. De inhoudelijke relatie met de bekwaamheidseisen is vaak impliciet of niet aanwezig.

In het onderwijsverslag van de inspectie (Inspectie voor het Onderwijs, 2011) is duidelijk aangegeven welke thema's binnen diverse onderwijstypen voor (na)scholing van belang zijn. In het primair en voortgezet onderwijs gaat het om professionalisering van leraren op het terrein van opbrengstgericht werken, onderwijs afstemmen op onderwijsbehoeften van leerlingen (waaronder zorgleerlingen en hoogbegaafde en excellente leerlingen) en een focus op de kernvakken, met als gevolg een effectieve kennisoverdracht.

Voor scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs gaat het vooral om opbrengstgericht werken. Deze scholen moeten een nieuw evenwicht vinden tussen hun pedagogische (zorg)opdracht en het streven om met de leerlingen zoveel mogelijk leerresultaat te boeken, onder meer bij rekenen en taal. In het mbo staat verdergaande professionalisering van teams op het gebied van beroepsgericht onderwijs, loopbaanbegeleiding, beroepsvorming (beroepsethiek en beroepscultuur), effectieve kennisoverdracht en ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de deelnemers centraal, zodat zij optimaal worden voorbereid op de arbeidsmarkt en vervolgonderwijs. In het hoger beroepsonderwijs wordt voor de kwaliteitsverbetering van de professionele staf gedacht aan instrumenten als een branchecode, handleidingen, netwerken van docenten. De hbo-instellingen zullen de aanpak basis- en seniorkwalificaties onderwijs voor docenten, zoals in het wetenschappelijk onderwijs, invoeren. Een bredere toepassing daarvan past bij de uitwerkingsagenda naar aanleiding van het advies van de commissie Veerman.

2.2.3 EFFECTIEVE KENMERKEN VAN SCHOLING

In het jaarboek van het Ruud de Moor Centrum (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens, en Claessen, 2010) wordt een viertal kernfacetten van succesvolle professionalisering besproken:

1. De gebruiksnabijheid en de gebruikswaarde: de inhoud van professionalisering moet betrekking hebben op de vakinhoud, vakdidactiek of het leerproces van leerlingen in een specifiek vak, gelegen in de eigen lespraktijk;
2. Het belang van autonomie en competentie: professionalisering is effectiever als leraren zelf actief en onderzoekend leren, samen met collega's;
3. Duurzaamheid: professionalisering moet enige tijd duren, zodat ook later ondersteuning kan worden ingeroepen en zodat de professionalisering verankerd is in beleid en organisatie;
4. De sociale relatie binnen scholen: professionalisering kan alleen succes hebben als leraren gesteund worden door hun leidinggevend en collega's. Netwerken zijn daarvoor belangrijk. Zij kunnen er bovendien toe bijdragen dat leraren met nieuwe ideeën in aanraking komen en op deze manier kennis delen en ontwikkelen. Samenwerking, uitwisseling en kennisdeling zijn nodig, zowel binnen als tussen scholen.

In een reviewstudie naar 'effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren' is op basis van recente literatuur beschreven wat op dit moment bekend is over kenmerken van effectieve interventies in de professionele ontwikkeling van de leraar en/of het bevorderen van de leerresultaten van de leerling (ICLON/Het Expertisecentrum Leren van docenten, 2010). In deze reviewstudie wordt 'professionele ontwikkeling'

gedefinieerd als ‘de processen en activiteiten die expliciet zijn ontworpen om de kennis, de houding en het lesgedrag van leraren te versterken of te verbeteren om vervolgens het leren van leerlingen te verbeteren’. In de reviewstudie worden aanwijzingen beschreven voor effectieve kenmerken van professionalisering en schoolorganisatorische randvoorwaarden. Effectieve kenmerken van professionaliseringsactiviteiten zijn:

1. Activiteiten die gerelateerd zijn aan de dagelijkse lespraktijk en betrekking hebben op de vakinhoud, vakdidactiek en/of het leren van leerlingen van dat specifieke vak;
2. Het actief leren van leraren, collectieve participatie en samenwerking van leraren: interactie, discussie en feedback zijn een krachtig leermiddel;
3. Er moet substantieel tijd beschikbaar zijn voor professionalisering;
4. De professionaliseringsinterventie moet gebaseerd zijn op theorie en bewezen methoden en praktijken;
5. Het effect van de interventie, het bereik en de duur van het effect moeten samenhangen met een breder schoolbeleid of landelijk onderwijsbeleid;
6. De interventie moet ook samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf;
7. Als er sprake is van een gevalideerde en expliciete onderbouwing over de samenhang van de kenmerken van de interventie en de beoogde leerresultaten (van zowel leraren als leerlingen).

Uit de studie blijkt dat in slechts een beperkt aantal onderzoeken uitspraken worden gedaan over de schoolorganisatorische randvoorwaarden en de relatie met effectieve professionalisering. Studies die hier wel aandacht aan besteden noemen als randvoorwaarden: het belang van leiderschap of het creëren van een professionele cultuur of leergemeenschap. Het leren van leraren moet in een school – door leraren zelf en door de schoolleiding – als belangrijk worden gezien. De rol van leiderschap in de professionele ontwikkeling en het gezamenlijk delen van een visie en doelstelling ten aanzien van professionele ontwikkeling is hierbij van belang. In de tweede plaats worden het belang van voldoende tijd en het belang van samenhang met het schoolbrede beleid genoemd als randvoorwaarden. In de onderzoeken wordt niet nader uitgewerkt hoe dit in de praktijk beslag zou moeten krijgen. De onderzoekers constateren dat de schoolorganisatie in het algemeen niet is ingericht op het leren van leraren.

Ook Kessels (2010) concludeert dat wanneer leraren samen leren en zich samen verantwoordelijk voelen voor de doelen en opzet van professionaliseringsactiviteiten, de effectiviteit van deze activiteiten wordt verhoogd. Daarbij dient professionalisering ook samen te hangen met een breder schoolbeleid of landelijk onderwijsbeleid en de leerresultaten van leraar en leerling te dienen. Individuele scholing is van belang in het kader van opscholing. Opgedane kennis en vaardigheden dienen in de praktijk van de school geïmplementeerd te worden gemaakt, waardoor afspraken over integraal personeelsbeleid beter werken (Sontag, Vermeulen, Wiersma en Wolput, 2001). Scholen gaan dan meer middelen beschikbaar stellen voor scholing, er ontstaat een meer planmatige aanpak en er wordt meer dan voorheen rekening gehouden met de individuele leraren. De populariteit van teamscholing en coaching was volgens scholen en leraren te danken aan de betere aansluiting bij de gangbare scholingswensen, zowel in vorm als inhoud.

In Engeland is een stelsel ingevoerd waarbij uitstekende prestaties en deelname aan professionalisering beloond kan worden door leraren te bevorderen tot ‘Excellent Teacher’ of ‘Advanced Skills Teacher’. Dit biedt excellente leraren zonder managementambities toch een loopbaanperspectief en behoudt hen bovendien voor het

onderwijs. Deze excellente leraren delen hun kennis met collega's binnen en buiten hun eigen school. Dit systeem heeft dus een dubbele werking, want leraren worden aan de ene kant beloond wanneer zij (extra) deelnemen aan professionalisering en aan de andere kant bevorderen zij vervolgens weer de professionalisering van andere leraren.

Een soortgelijke koppeling met kennisoverdracht zou ook bij de Functiemix in Nederland overwogen moeten worden (Hovius en Van Kessel, 2010). Bij voorkeur zouden leraren hun kennis en ervaring ook met collega's op andere scholen moeten delen, zodat er maximaal van hun expertise gebruik gemaakt wordt.

De aanbevelingen uit het onderzoek van Teurlings en Uerz (2009) naar het professionaliseren van roc-docenten sluiten hier goed bij aan. Er moet namelijk sprake zijn van gezamenlijke kennisontwikkeling of collectief leren, dat gebaseerd is op cyclisch verbeteren door te experimenteren en uit te gaan van praktijksituaties en –problemen. Daarnaast is het van belang om de lokale context centraal te stellen en een brede opvatting van leren te hanteren. Zowel formele als informele, en zowel individuele als collectieve leerprocessen zijn belangrijk. Ten slotte moet de praktijk worden verbonden met wetenschappelijke inzichten en theorieën en sprake zijn van samenwerking tussen onderwijsprofessionals, ondersteuners en onderzoekers.

2.2.4 DE LERARENBEURS

Het belangrijkste doel van de Lerarenbeurs is het verhogen van het opleidings- en kwalificatieniveau van leraren. De Lerarenbeurs wordt gezien als een mogelijkheid om de inzetbaarheid van leraren te vergroten, een loopbaan in het onderwijs aantrekkelijker te maken en het aanzien van het beroep te vergroten. Het is een subsidie, specifiek voor leraren om hen te stimuleren zelf hun professionele ontwikkeling vorm te geven. De Lerarenbeurs richt zich op kwalificatieverbetering ten opzichte van de initiële kwalificatie die men in de lerarenopleidingen behaalt. De belangrijkste drijfveer tot deze professionalisering is de ambitie van de leraar zelf. De leraar moet met deze beurs grip krijgen op de eigen ontwikkeling.

Met de Lerarenbeurs kunnen leraren een bachelor- of masteropleiding volgen of tot en met 2011 een korte opleiding. Met de keuze voor geaccrediteerde bachelor- en masteropleidingen is een kwaliteitsgarantie gegeven dat het beschikbare opleidingsaanbod binnen de Lerarenbeurs van voldoende kwaliteit zou zijn. Met de keuze voor korte opleidingen is destijds tegemoet gekomen aan de behoefte van leraren. Omdat er geen accreditatiesysteem bestaat voor korte opleidingen is bij de selectie voor korte opleidingen gekozen voor vormeisen (duur van de opleiding maximaal één jaar, studielast minimaal 200 uur, minimaal 40 contacturen, zie paragraaf 1.2).

Vink e.a. (2010) heeft in beeld gebracht wat de effectiviteit van de Lerarenbeurs is en wat de invloed ervan is op het (na)scholingsbeleid van onderwijsinstellingen. Vink e.a. tonen aan dat de Lerarenbeurs voor veel leraren geen noodzakelijke voorwaarde is om een opleiding te volgen, maar zeker drempelverlagend is. Het bereik van de beurs is groot. De Lerarenbeurs is populair: in de eerste aanvraagronde moesten veel aanvragen worden afgewezen omdat de regeling overtekend was. De leraren die vooralsnog bereikt worden zijn vaak leraren met een hoge bereidheid om een opleiding te volgen. Een deel van hen zou de opleiding ook zonder de beurs beginnen. Wellicht dat de latere tranches ook die leraren bereiken die minder gemotiveerd zijn. De Lerarenbeurs neemt immers een aantal belangrijke drempels (tijd en geld) weg.

Een volgende conclusie is dat de Lerarenbeurs vooralsnog niet te lijkt interfereren met het (na)scholingsbeleid. Scholen lijken hun scholingsbudgetten niet te verminderen. Het is eerder andersom: scholen die actief zijn in het nascholingsbeleid maken strategischer

gebruik van de Lerarenbeurs door daar afspraken met leraren over te maken. Het eerder besproken onderzoek van Van Grinsven e.a. (2011) laat echter zien dat het monitoren en het realiseren van nascholingsbeleid door besteding van gelden van belang is. Vink e.a. (2010) concludeert ten slotte dat de scholen en leraren tevreden zijn over de beurs en de verwachte effecten daarvan in termen van de kwaliteit van het onderwijs.

Op basis van gegevens van DUO (voorheen de IB-Groep) en het IVA is door AEF (2010) een kwantitatieve analyse gemaakt van het gebruik van de Lerarenbeurs tot en met de tweede tranche (inmiddels zijn er vijf tranches geweest). De algemene conclusie van het rapport is dat de Lerarenbeurs voorziet in een behoefte bij leraren en er over het algemeen keuzes worden gemaakt voor opleidingen die goed aansluiten bij de beroepssituatie. De Lerarenbeurs is in de eerste twee tranches succesvol is geweest en de geboden faciliteiten activeren de ontwikkelingsbehoefte bij leraren, een behoefte die met de tot dat moment bestaande regelingen onvoldoende kon worden vervuld (AEF, 2010). Optimalisatie op korte termijn is daarom maar beperkt nodig. Op de middellange en lange termijn is er wel degelijk winst te behalen. Op de middellange termijn adviseert AEF het inrichten van een beleids- en evaluatiecyclus. Het inspelen op veranderingen in vraag en aanbod en op andere ontwikkelingen en ervaringen is op deze manier effectief en systematisch te organiseren. Voor de lange termijn kan een ‘lerarenkamer’ een rol spelen bij het ontwikkelen en handhaven van kwaliteitseisen van het lerarenberoep, het ontwikkelen van een register en het beheren van gelden voor professionalisering van leerkrachten.

De belangstelling voor de Lerarenbeurs blijft onverminderd groot, vooral bij leraren in het primair en voortgezet onderwijs (Nota Werken in het onderwijs, 2011). Volgens deze bron zegt ongeveer de helft van de leraren met een beurs dat ze zonder de Lerarenbeurs niet aan de opleiding zou zijn begonnen.

2.3 STAND VAN ZAKEN: LERARENBEURS

2.3.1 MENINGEN VAN SLEUTELFIGUREN EN AANBIEDERS VAN OPLEIDING EN SCHOLING

De diverse respondenten (sleutelfiguren) verschillen van mening wat betreft de reden om als leraar gebruik te maken van de Lerarenbeurs. Vooral de respondenten aan de werknemerskant zijn van mening dat het doel van de Lerarenbeurs is om als leraar zijn of haar arbeidsmarktpositie te versterken. De beurs stelt leraren in staat zich verder te professionaliseren en op te scholen, zodat zij kunnen doorstromen naar een andere sector, of naar een hoger niveau binnen een sector. Hierdoor wordt indirect ook het imago van leraar verbeterd. Naar hun mening zouden korte cursussen niet via de Lerarenbeurs moeten worden gefinancierd maar uit de lumpsum van de school.

Deze respondenten juichen het toe dat de mogelijkheid van het volgen van een korte opleiding uit de Lerarenbeurs verdwijnt. Door deze verandering blijft de inzet van de Lerarenbeurs beperkt tot het volgen van meer langdurige opleidingen. Bovendien spelen de kosten een rol: deze zijn bij korte opleidingen dermate beperkt dat het zonde is om de Lerarenbeurs, die een eenmalig recht op scholing/opleiding geeft, hiervoor te gebruiken, terwijl deze ook uit de lumpsum van de school gefinancierd kan worden.

Deze respondenten signaleren wel dat de Lerarenbeurs niet aantrekkelijk voor een school hoeft te zijn, omdat de belangen van de individuele leraar en de school niet altijd parallel lopen. Scholen willen docenten weliswaar de mogelijkheid bieden om te werken aan hun ontwikkeling, maar willen niet dat het arbeidsmarktperspectief van docenten door de scholing dusdanig wordt verbreed dat de kans toeneemt dat zij hoger gekwalificeerd raken en als gevolg hiervan ‘weglopen’. Sommige respondenten zijn van mening dat dit

niet erg is: de Lerarenbeurs is in het belang van het gehele onderwijs, omdat het bekwaamheidsniveau van het lerarenkorps in het algemeen omhoog gaat. En een docent die een master volgt om daarmee het onderwijs te verlaten is toch beter gekwalificeerd en heeft een sterkere arbeidsmarktpositie verworven, conform het doel van de Lerarenbeurs. Andere respondenten zijn echter van mening dat de te volgen bachelors en masters in directe relatie zouden moeten staan tot het werk, het vak van leraar. De individuele opleiding die via de Lerarenbeurs wordt gesubsidieerd zou wel moeten passen binnen het professionaliseringsbeleid van een school.

Er zijn ook respondenten die de insteek van de Lerarenbeurs verkeerd vinden. In hun visie kunnen leraren via de Lerarenbeurs een opleiding volgen ten eigen bate, wat dus niet in het belang van de school is, als de belangen van de school en de individuele leraar niet parallel lopen. Naar hun mening zou de keuze voor een opleiding via de Lerarenbeurs altijd in overleg tussen de school en leraar moeten worden bepaald¹⁶.

Het instrument Lerarenbeurs is bijzonder omdat het bedoeld is voor de individuele leraar en niet voor de onderwijsinstelling als zodanig. Dit vindt een deel van de respondenten een verbetering ten opzichte van de situatie voor de komst van de Lerarenbeurs. Nadat in de jaren negentig de nascholingsgelden terecht zijn gekomen in de lumpsum van de scholen, met als nadrukkelijke bedoeling dat deze gelden zouden worden ingezet voor de scholing van docenten, is de tendens ontstaan dat deze middelen meer en meer verdwijnen in de lumpsum van scholen, waardoor deze in tijden van tegenspoed die gelden niet meer beschikbaar stellen voor scholing en professionalisering van docenten.

Toch zijn er ook organisaties die van mening zijn dat het budget van de Lerarenbeurs rechtstreeks naar de scholen zou moeten gaan, omdat de lumpsum voor scholing niet werkt en de Lerarenbeurs kan worden ingezet als alternatieve financieringsbron. Om de belangen van leraar en school beter met elkaar in overeenstemming te brengen, stelt een respondent voor om de financiële middelen van de Lerarenbeurs te verdelen over alle scholen, waarbij het zo geregeld wordt, dat docenten die dat willen een bachelor- of masteropleiding kunnen volgen. Het gevaar is wel dat ook dan het geld zal verdwijnen in de lumpsum, waardoor vervolgens geen of minder docenten hiervan gebruik kunnen maken. Om dit vermijden zou het geld voor scholing geoormd moeten worden.

Lerarenbeurs in het mbo

Docenten in het mbo maken relatief weinig gebruik van de Lerarenbeurs, in vergelijking met het po en vo. Dit is deels te verklaren uit de verdeling van het budget van de Lerarenbeurs over de sectoren (zie paragraaf 1.2, 13% is bestemd voor het mbo)¹⁷ en deels vanuit de criteria om voor een beurs in aanmerking te komen. Als vanaf 2012 de mogelijkheid om via de Lerarenbeurs een korte opleiding te volgen verdwijnt, zal waarschijnlijk het gebruik ervan door mbo-docenten nog meer beperkt worden. In eerste instantie leek de Lerarenbeurs voor veel mbo-docenten aantrekkelijk omdat er binnen het mbo behoefte aan professionalisering is en de (huidige) Lerarenbeurs de mogelijkheid biedt om korte cursussen te volgen. Maar de Lerarenbeurs is er alleen voor kortlopende

¹⁶ Uit IVA (2010, p. 32, e.v.) blijkt dat in de meeste gevallen de leraar de school niet betreft bij de keuze voor een opleiding via de Lerarenbeurs: 80 procent van de beursaanvragen in het mbo is gedaan zonder dat de school door de leraar bij de keuze is betrokken. In het po geldt dat voor 61 procent van de beursaanvragen en in het vo voor 73 procent.

¹⁷ Alleen als in het mbo het eigen budget in vergelijking tot de andere sectoren in minder mate wordt uitgeput, kan gezegd worden dat de mbo-docenten naar verhouding minder vaak een beurs aanvragen via de Lerarenbeurs.

cursussen van maximaal één jaar, of voor bachelors en masters, maar niet voor scholing die qua duur daar tussenin zit. Het is niet mogelijk om via de Lerarenbeurs een tweejarige cursus (bijvoorbeeld coachingsvaardigheden) te doen, dat wil zeggen een langere cursus dan één jaar, maar geen bachelor of master.

In het mbo is er in de afgelopen tijd met de aanbieders van scholing gesproken over de ontwikkeling van korte cursussen op maat, afgestemd op de vraag, die docenten via subsidie uit de Lerarenbeurs zouden kunnen volgen. Naar de mening van de betreffende respondent leidt de herziening van de Lerarenbeurs er toe dat deze ontwikkeling van aanbod op maat voor niets is geweest¹⁸.

2.3.2 DE BESTANDEN VAN DUO¹⁹

Om te achterhalen in welke mate er tot op heden gebruik is gemaakt van de Lerarenbeurs, heeft DUO, als uitvoerder van de Lerarenbeurs, ons deelnameoverzichten geleverd die informatie bevatten over:

- a. aantallen leraren in het po, vo en mbo die met de Lerarenbeurs een bachelor, master of korte opleiding volgen of hebben gevolgd en
- b. om welke bachelor- en master- of korte opleiding het specifiek gaat.

Daarnaast kunnen we in beperkte mate nagaan in welke delen van het land²⁰ veel, of juist weinig gebruik is gemaakt van de Lerarenbeurs.

Deze inventarisatie maakt duidelijk in welke scholingsbehoefte de Lerarenbeurs momenteel voorziet en voor een deel dus niet meer in kan voorzien, als vanaf 2012 de korte opleidingen niet meer worden gesubsidieerd uit de Lerarenbeurs en daar geen bachelors en masters als alternatief voor bestaan.

De analyses van het DUO-bestand zijn gebaseerd op de eerste vijf tranches van de Lerarenbeurs (uit de periode 2008-2011), waarbij we kijken naar de sectoren (s)po, vo en mbo. Het hoger onderwijs laten wij hier dus buiten beschouwing. In totaal zijn 33.895 aanvragen gedaan voor de Lerarenbeurs. Op het moment dat de databestanden zijn samengesteld door DUO was ongeveer 75 procent van de aanvragen (voorlopig) toegekend, 12 procent niet toegekend, had 7 procent de aanvraag weer ingetrokken en was bij 6 procent de status (nog) onbekend²¹. De (voorlopig) toegekende lerarenbeurzen uit de vijf tranches samen, vormen de onderzoekspopulatie.

Uit tabel 2.1 blijkt dat de toegekende lerarenbeurzen in het po en mbo het vaakst worden ingezet voor korte opleidingen en daarna voor masters. In het vo wordt de Lerarenbeurs juist het meest gebruikt voor het volgen van een master, gevolgd door een korte opleiding. De Lerarenbeurs wordt in alle sectoren het minst vaak ingezet voor een bacheloropleiding.

¹⁸ Het gaat hier uiteraard om de mening van slechts één respondent. Scholen zouden ook hun scholingsbudget kunnen aanwenden om leraren dit aanbod op maat te laten volgen.

¹⁹ Wij tekenen hierbij aan dat DUO op het moment van ons onderzoek nog bezig was om alle bestanden op orde te brengen.

²⁰ Wij onderscheiden vier landsdelen, zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.3.1.

²¹ Onder de categorie 'onbekend' vallen ook onvolledige en geparkeerde aanvragen.

Tabel 2.1 Toegekende lerarenbeurzen, naar sector en type opleiding (percentages)

	Master	Bachelor	Kort	Totaal
(S)Po	36,2	4,7	59,1	100 (n=15.482)
Vo	42,4	18,7	38,9	100 (n=7572)
Mbo	29,3	18,0	52,8	100 (n=2509)
Totaal	37,4	10,1	52,5	100 (n=25.563)

Bron: SEOR op basis van DUO (vijf tranches over de periode 2008-2011).

In tabel 2.2 is per tranche het aantal toegekende aanvragen voor een lerarenbeurs weergegeven voor leraren in het primair-, voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs. In de tweede tranche is het aantal toekenningen aanmerkelijk lager dan in de eerste, maar het aantal toekenningen is daarna sterk toegenomen.

Wanneer het aantal toekenningen wordt afgezet tegen de populatie leraren in de drie onderwijssectoren dan zien we dat het percentage leraren dat een lerarenbeurs ontvangt het hoogst is in het po. Ook is in het po het aandeel toekenningen het sterkst in de tijd toegenomen. Het relatieve gebruik van de Lerarenbeurs blijft in het mbo voor de eerste tranche wat achter, maar komt later op een vergelijkbaar niveau als in het vo.

Tabel 2.2 Toegekende aanvragen naar tranche, absoluut en in percentage van de leraren aan wie een beurs is toegekend

Tranche nummer	Aantal toegekende lerarenbeurzen				Percentage van leraren aan wie een beurs is toegekend		
	Po	Vo	Mbo	Totaal	Po ⁽¹⁾	Vo ⁽²⁾	Mbo ⁽²⁾
1	2.552	1.271	423	4.246	2.0	1.7	1.4
2	1.868	988	256	3.112	1.5	1.3	1.0
3	2.613	1.477	461	4.551	2.0	1.9	1.8
4	3.755	1.924	655	6.334	2.9	2.5	2.4
5 ⁽³⁾	4.694	1.912	714	7.320	3.7	2.5	2.7
Totaal	15.482	7.572	2.509	25.563			

Noten:

(1) Berekend op basis van cijfers van aantal docenten volgens

http://www.trendsinebeeld.minocw.nl/grafieken/2_1_5.php

(2) Berekend op basis van cijfers van aantal docenten volgens <http://www.basisgegevensonderwijs.nl/>

(3) Percentages berekend op basis van aantal docenten in 2010

Bron: SEOR, op basis van DUO, OCW en BGO.

Van alle docenten die een beurs ontvangen en voltijds werken heeft circa de helft de beurs aangevraagd voor een bachelor of master en de andere helft voor een korte opleiding (zie tabel 2.3). Vooral in het vo is de vraag van voltijds werkende docenten naar een beurs voor een bachelor of master groot: ruim 60 procent van de aanvragen gaat om een beurs voor een bachelor of master, 40 procent voor een korte opleiding. In het po is de vraag naar een beurs voor een bachelor of master van voltijds werkende leraren het geringst (42%, de rest, 58%, vraagt de beurs dus aan voor een korte opleiding).

Van alle docenten die een beurs hebben aangevraagd en in deeltijd werken heeft 45 procent de beurs aangevraagd voor een bachelor of master. Maar in het po is de vraag van in deeltijdwerkende docenten naar een bachelor of master zeer gering (29%, de rest, 71%, vraagt de beurs dus aan voor scholing) en ook weer in het vo het grootste (59%).

Tabel 2.3 *Lerarenbeurzen bestemd voor volgen van bachelor of master (als % van alle toegekende lerarenbeurzen), per onderwijssector en deeltijd/volgtijd (percentage)*

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Volgtijd	42	61	48	49
Deeltijd	29	59	42	45
Totaal	40	60	45	46

Bron: SEOR, op basis van DUO (op basis van vijf tranches uit de periode 2008-2011).

In het bestand van DUO is geen variabele opgenomen die aangeeft of een lerarenbeurs is aangevraagd voor een bachelor-, master- dan wel voor een korte opleiding. Alleen voor tranche 5 is een variabele opgenomen voor het type opleiding (bachelor of master vs. korte opleiding). In de andere vier tranches is wel een variabele opgenomen die aangeeft of de aanvraag is bedoeld voor cursus- of collegegeld. Wij hebben aangenomen dat cursusgeld bestemd is voor korte opleidingen en collegegeld voor bachelors en masters. Op basis van deze informatie is een onderscheid gemaakt tussen enerzijds bachelors and masters en anderzijds korte opleidingen.

Bachelors en masters

Tabel 2.4 geeft het aantal toegekende beurzen weer, naar tranche en naar opleidingsthema. Omdat in het bestand van de vierde tranche geen variabele is opgenomen met de naam van de opleiding, is in tabel 2.4 tranche 4 noodgedwongen buiten beschouwing gelaten.

In totaal zijn er in de tranches 1, 2, 3 en 5 bijna twaalfduizend lerarenbeurzen voor bachelors en masters verstrekt. Bijna de helft (47%) is bestemd voor een opleiding op het terrein van passend onderwijs/differentiëren, ruim een kwart (26%) voor een opleiding aan de Lerarenopleiding, gevolgd door 14 procent voor een onderwijsgerelateerde opleiding, niet zijnde de lerarenopleiding en drie procent voor zowel een opleiding op het gebied van Gedrag en Maatschappij als voor een opleiding op het gebied van Taal en Cultuur.

Tabel 2.4 Toegekende beurzen voor bachelors en masters, naar tranche en naar thema

	Tranchenummer				Totaal (absoluut)	Totaal (%)
	1	2	3	5		
Passend onderwijs/differentiëren	1.339	955	1.469	1.879	5.642	47
Onderwijs: lerarenopleiding	717	533	836	1.003	3.089	26
Onderwijs: onderwijsgerelateerde op leiding (anders dan lerarenopleiding)	360	294	502	565	1.721	14
Gedrag en maatschappij	124	91	96	60	371	3
Taal en cultuur	89	71	113	87	360	3
Gezondheidszorg	50	55	63	86	254	2
Techniek	52	30	48	18	148	1
Nederlandse taal	31	19	34	5	89	1
Engels	30	17	21	4	72	1
Anders	5	12	12	9	38	0
Economie	6	12	10	5	33	0
Landbouw en natuurlijke omgeving	4	8	8	13	33	0
Recht	7	9	5	9	30	0
Science	3	1	5	2	11	0
Wiskunde	4	1	1	0	6	0
Natuur	0	0	1	0	1	0
Totaal	2.821	2.108	3.224	3.745	11.898	100

Bron: SEOR, op basis van DUO.

Gemiddeld genomen is meer dan de helft (52%) van de lerarenbeurzen voor bachelors en masters toegekend aan leraren in het po, 38 procent aan leraren in het voortgezet onderwijs en slechts negen procent aan leraren in het mbo (zie tabel 2.5). Het aandeel beurzen voor leraren in het po is bovengemiddeld voor de opleiding passend onderwijs/differentiëren: 84 procent van alle beurzen op dit terrein is aangevraagd door po-docenten. Voor de leraren in het vo is het aandeel toegekende beurzen bovengemiddeld voor de opleidingen op de terreinen Techniek, Engels, Lerarenopleiding en Taal en Cultuur. In het mbo is er een relatief grote vraag naar opleidingen op het terrein van economie en recht.

Tabel 2.5 *Lerarenbeurzen voor bachelors en masters, toegekend aan leraren naar sector en naar thema (percentage)*

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Passend onderwijs/differentiëren	84	13	3	100
Onderwijs: lerarenopleiding	11	77	12	100
Onderwijs: onderwijsgerelateerde op leiding (anders dan lerarenopleiding)	52	29	18	100
Gedrag en maatschappij	23	57	20	100
Taal en cultuur	15	75	9	100
Gezondheidszorg	38	45	17	100
Techniek	3	87	9	100
Nederlandse taal	18	72	10	100
Engels	1	82	17	100
Anders	39	39	21	100
Economie	3	30	67	100
Landbouw en natuurlijke omgeving	18	52	30	100
Recht	17	30	53	100
Science	-	-	-	
Wiskunde	-	-	-	
Natuur	-	-	-	
Totaal	52	38	9	100

Bron: SEOR, op basis van DUO (op basis van vijf tranches uit de periode 2008-2011).

Als de bijna 12 duizend toegekende beurzen voor het volgen van een bachelor of master wordt uitgesplitst naar regio, zien we dat ruim 40 procent van de beurzen bestemd zijn voor opleidingen die in de regio West worden gegeven. Voor diverse opleidingen is deze regio oververtegenwoordigd. Voor de twee belangrijkste opleidingen, namelijk passend onderwijs/differentiëren en de Lerarenopleiding, is echter de regio Zuid licht oververtegenwoordigd (zie tabel 2.6).

Tabel 2.6 *Lerarenbeurzen bestemd voor het volgen van een bachelor of master naar thema en naar regio (percentage)*

	Noord	Oost	West	Zuid	Totaal
Passend onderwijs/differentiëren	8	25	38	29	100
Onderwijs: lerarenopleiding	13	22	36	29	100
Onderwijs: onderwijsgerelateerde op leiding (anders dan lerarenopleiding)	10	26	48	17	100
Gedrag en maatschappij	10	25	49	16	100
Taal en cultuur	11	23	52	14	100
Gezondheidszorg	9	22	48	22	100
Techniek	4	18	72	5	100
Nederlandse taal	6	27	63	4	100
Engels	4	24	68	4	100
Anders	8	39	32	21	100
Economie	36	21	33	9	100
Landbouw en natuurlijke omgeving	15	21	39	24	100
Recht	13	27	47	13	100
Science	-	64	36	-	100
Wiskunde	-	50	17	33	100
Natuur	-	-	100	-	100
Totaal	10	24	41	25	100

Bron: SEOR, op basis van DUO (op basis van vijf tranches uit de periode 2008-2011).

Korte opleiding

In de bestanden van DUO is voor de korte opleiding geen standaardindeling opgenomen op basis van waarvan de naam van de opleiding is te clusteren tot een bepaald thema. Daarom is van de beurzen voor deze korte opleiding een eigen indeling gekozen en is handmatig een clustering gemaakt om een top 10 van de meest populaire korte opleidingstrajecten wat betreft toewijzingen via de Lerarenbeurs, te kunnen identificeren.

In tabel 2.7 zijn de opleidingen gerangschikt naar mate van voorkomen in de toekenningen. De cijfers in de tabel zijn niet exact omdat de handmatige toewijzing aan de thema's soms arbitrair is.

Tabel 2.7 Top 10 van toegekende beurzen voor korte opleiding naar thema en naar sector waarin leraar werkzaam is (absolute aantallen)

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Coaching-begeleider	693	173	149	1.015
Directeur po-opleiding schoolleider	598	30	8	636
Middenmanagers	448	78	15	541
Leergang NLP in het onderwijs	293	96	110	499
Cursus intern begeleider	494	1	0	495
Taal (taalcoördinator, Nederlands)	283	30	10	323
Coördinator rekenen, etc.	280	21	8	309
Onderwijskunde	203	50	24	277
Remedial Teacher	201	9	2	212
Gedragsspecialist	186	3	1	190
Totaal	1.384	9.237	3.044	13.665

Bron: SEOR, op basis van DUO.

In het po zijn de meeste subsidietoewijzingen naar leraren gegaan die scholing wilden volgen op het gebied van coaching-begeleiding, gevolgd door scholing op het gebied van directeur po/opleiding tot schoolleider. In zowel het vo als in het mbo zijn de meeste beurzen gegaan naar leraren die scholing wilden volgen op het gebied van coaching/begeleider, gevolgd door de scholing Leergang NLP in het onderwijs.

Voor de meeste cursussen in de Top 10 wijkt de verdeling naar regio niet veel af van de verdeling voor alle cursussen samen. Kennelijk worden de korte opleidingen vaker in de regio aangeboden dan de bachelors en masters. De belangrijkste uitzonderingen zijn de hogere procentuele aandelen van de regio West in de lerarenbeurzen voor de cursussen intern begeleider, remedial teacher en gedragsspecialist (zie tabel 2.8). De regio Zuid is duidelijk oververtegenwoordigd in de toewijzing van de scholing tot middenmanager. Tegelijkertijd is deze regio ondervertegenwoordigd als het gaat om scholing met subsidie van de Lerarenbeurs tot intern begeleider en gedragsspecialist.

Tabel 2.8 *Lerarenbeurzen bestemd voor het volgen van één van de korte opleidingen uit de top 10 naar thema en naar regio (percentage)*

	Noord	Oost	West	Zuid	Totaal
Coaching-begeleider	9	23	50	18	100
Directeur po- opleiding schoolleider	14	21	42	22	100
Middenmanagers	5	28	35	32	100
Leergang NLP in het onderwijs	14	19	47	20	100
Cursus intern begeleider	9	21	59	10	100
Taal (taalcoördinator, Nederlands)	14	20	46	20	100
Coördinator rekenen, etc.	16	22	39	23	100
Onderwijskunde	8	18	45	29	100
Remedial Teacher	8	21	57	13	100
Gedragsspecialist	3	16	64	16	100
<i>Totaal</i>	10	23	46	21	100

Bron: SEOR, op basis van DUO.

2.4 SAMENVATTING

Onderwijs is een belangrijke factor in een kenniseconomie, zowel voor het individu als voor de hele samenleving: in landen met een hoger opgeleide beroepsbevolking is het productieniveau hoger. Het belang van hoogwaardig initieel onderwijs is dus groot: verhoging van het opleidingsniveau in Nederland en verbetering van de kwaliteit kan leiden tot een toename van de welvaart. Dat verklaart het grote belang dat de overheid hecht aan een goed onderwijssysteem, tot uiting komend in haar centrale rol bij de financiering en uitvoering van het onderwijs.

Na jaren van daling van de prestaties van Nederlandse leerlingen van basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs is recent vastgesteld dat in de jaargroepen 4 en 8 de prestaties van de leerlingen voor zowel taal als Rekenen-Wiskunde significant zijn verbeterd ten opzichte van 2008 en 2009. De sleutel tot verbetering van het onderwijs ligt in het niveau van de leraar dat cruciaal is voor prestaties van leerlingen.

De Wet op de Beroepen In het Onderwijs (BIO) geeft invulling aan de eisen die aan de beroepskwaliteit van leraren worden gesteld. De Wet doet dit vanuit een beleidsvisie waarin het scholenveld zelf zorg draagt voor het onderhouden en zo nodig uitbreiden van de bekwaamheid van het personeel, en daarmee de onderwijskwaliteit, en deze te borgen. De beoogde zelfregulering van het bekwaamheidsonderhoud door het veld komt echter nog niet goed van de grond. Een achterliggende reden is dat er veelal nog geen inhoudelijke relatie is tussen het functioneringsgesprek, het persoonlijke

ontwikkelingsplan en de verdere bekwaamheidsontwikkeling. De inhoudelijke relatie met de bekwaamheidseisen is vaak impliciet of niet aanwezig.

Het belang van professionalisering is echter groot. Belangrijkste kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten zijn: de relatie met de dagelijkse lespraktijk, betrokken zijn op de vakinhoud, vakdidactiek en/of het leren van leerlingen van een specifiek vak, leraren moeten actief leren waarbij collectieve participatie en samenwerking van leraren ook als effectief kenmerk van professionalisering kan worden beschouwd (interactie, discussie en feedback). Het effect van de interventie, het bereik en de duur van het effect moeten dan wel samenhangen met een breder schoolbeleid of met landelijk onderwijsbeleid. De interventie moet daarnaast ook samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf. De rol van leiderschap in de professionele ontwikkeling en het gezamenlijk delen van een visie en doelstelling ten aanzien van professionele ontwikkeling dragen ook bij. Tenslotte zijn voldoende tijd en samenhang met het schoolbrede beleid onontbeerlijk.

Eén van de actuele maatregelen om de professionaliteit van leraren verder te versterken is de mogelijkheid om een opleiding of scholing te volgen met een Lerarenbeurs. De Lerarenbeurs is een instrument om de inzetbaarheid van leraren te vergroten, een loopbaan in het onderwijs aantrekkelijker te maken en het aanzien van het beroep te vergroten. Deze beurs is het enige instrument waarmee leraren zelf kunnen bepalen voor welke opleiding of scholing zij willen kiezen. Het vergroot hun loopbaanmogelijkheden en draagt bij aan hun professionele ontwikkeling. De Lerarenbeurs voorziet in een behoefte bij leraren en over het algemeen worden keuzes gemaakt voor opleidingen die goed aansluiten bij de beroepssituatie. De scholen en leraren zijn tevreden over de beurs en de verwachte effecten daarvan in termen van de kwaliteit van het onderwijs. Het bereik van de beurs is groot en de belangstelling voor de Lerarenbeurs blijft onverminderd groot, vooral bij leraren in het primair en voortgezet onderwijs. Ongeveer de helft van de leraren zou zonder de Lerarenbeurs niet met de opleiding begonnen zijn.

Analyse van de gegevens van DUO, de uitvoerder van de Lerarenbeurs, toont dat in het po, vo en mbo de Lerarenbeurs het vaakst is ingezet voor een bachelor opleiding. In het po en mbo wordt de Lerarenbeurs het meest vaak ingezet voor het volgen van een korte opleiding en in het vo voor een master. Van alle docenten die de beurs ontvangen en voltijds werken heeft circa de helft de beurs aangevraagd voor een master of bachelor. In het vo is de vraag van voltijds werkende docenten naar een beurs voor een master of bachelor het grootst, in het po verreweg het geringst. Van alle deeltijd docenten die een beurs hebben aangevraagd heeft 45 procent de beurs aangevraagd voor een bachelor of master. Ook onder de deeltijd docenten is in het vo de vraag naar een beurs voor een master of bachelor het grootst en ook weer in het po het geringst.

Meer dan de helft van de lerarenbeurzen voor bachelors en masters is toegekend aan leraren in het po, bijna vier op de tien beurzen aan leraren in het voortgezet onderwijs en negen procent aan leraren in het mbo.

De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk aan de orde komt is:

Hoeveel leraren in het po, vo en mbo volgen een bachelor, master of korte opleiding op het terrein van passend onderwijs met de Lerarenbeurs c.q. hebben zo'n opleiding gevolgd met de Lerarenbeurs? Om welke bachelor-, master en korte opleidingen gaat het dan?

In het po is de vraag van docenten naar een beurs voor het volgen van een master of bachelor op het terrein van passend onderwijs/differentiëren relatief erg groot: 84 procent van alle beurzen op dit terrein is aangevraagd door po-docenten. Binnen het vo en het

mbo is de relatieve vraag naar een beurs voor een master of bachelor op dit terrein relatief gering. Wat betreft de korte opleidingen waarvoor de meeste beurzen zijn aangevraagd is de conclusie dat korte opleidingen expliciet op het terrein van passend onderwijs/differentiëren niet in de top 10 van meest aangevraagde opleidingen voorkomt. Wel gaan de meeste subsidietoewijzingen in het po naar leraren die een korte opleiding wilden volgen op het gebied van coaching-begeleiding. Het item 'passend onderwijs/differentiëren' zou hiervan een onderdeel kunnen zijn.

3 AANSLUITING TUSSEN VRAAG NAAR EN HET AANBOD VAN BACHELORS, MASTERS EN NASCHOLING IN HET ALGEMEEN

3.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk gaan we in op de aansluiting tussen vraag naar en aanbod van bachelors, masters en nascholing in het algemeen, de onderzoeksvragen van deelterrein A (zie paragraaf 1.3.1 en box 3.1). In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 4, zoomen we in op de opleidings- en scholingsmarkt op de prioritaire beleidsterreinen van OCW.

Box 3.1 Onderzoeksvragen van deelterrein A

Sluit het aanbod van bachelor- en masteropleidingen voldoende aan bij de opleidingsbehoefte van leraren in het primair -, het voortgezet - en het middelbaar beroepsonderwijs? Zo nee, op welke gebieden of thema's schiet het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?

Zijn er ook opleidingen ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is? (Deze informatie is ook een indicatie van de mate waarin het opleidingsaanbod is afgestemd op de vraag.)

Voldoet het aanbod van nascholing aan de scholingsbehoeften van leraren in het primair-, het voortgezet- en het middelbaar beroepsonderwijs? Op welke gebieden of thema's schiet het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?

Zijn er ook nascholingsactiviteiten ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is? (Ook deze informatie is een indicatie van de mate waarin het scholingsaanbod is afgestemd op de vraag.)

Zijn er belangrijke regionale verschillen in (de aansluiting tussen) het opleidings- en nascholingsaanbod en de opleidings- en scholingsbehoefte van leraren? Zo ja, welke?

Om deze vragen te beantwoorden benutten wij de informatie, afkomstig uit de volgende onderzoeksactiviteiten:

- De inventarisatie van aanbieders van opleiding en scholing;
- De face-to-face interviews met sleutelfiguren;
- De telefonische enquête onder aanbieders van opleidingen en scholing;
- De resultaten van het Flitspanel onder schoolleiders en leraren.

In paragraaf 3.2 gaan we in op de aanbod- en in paragraaf 3.3. op de vraagkant van de opleidings- en scholingsmarkt. We besluiten dit hoofdstuk met paragraaf 3.4 door in te gaan op de vraag in hoeverre de aanbod- en vraagkant op elkaar aansluiten.

3.2 AANBOD VAN BACHELORS, MASTERS EN SCHOLING IN HET ALGEMEEN

3.2.1 MENINGEN VAN SLEUTELFIGUREN EN AANBIEDERS VAN OPLEIDING EN SCHOLING

Volgens een aantal respondenten bestaat er nog steeds geen 'echte' markt voor opleiding/scholing voor leraren. Tot halverwege de jaren negentig werden zowel de initiële- als de postinitiële (na)scholing volledig gestuurd door het aanbod: de vraag conformeerde zich volledig aan het aanbod, omdat er geen andere mogelijkheden waren.

In die tijd werden scholing en opleiding van docenten volledig door OCW gefinancierd. In de periode daarna zijn de nascholingsgelden terecht gekomen in de lumpsum van de scholen, met als nadrukkelijke bedoeling dat de gelden zouden worden ingezet voor de scholing van docenten. De realiteit zou zijn dat deze middelen steeds meer verdwijnen in de reguliere lumpsum van scholen, waardoor scholen in tijden van tegenspoed die gelden niet meer beschikbaar stellen voor scholing en professionalisering van docenten. In de huidige vorm van de Lerarenbeurs kunnen scholen de korte cursussen via de Lerarenbeurs financieren als alternatief voor financiering uit de lumpsum, hetgeen niet de bedoeling is van de Lerarenbeurs.

Op dit moment zou naar de mening van deze respondenten het aanbod van opleiding/scholing nog steeds teveel aanbodgestuurd zijn en niet goed afgestemd zijn op de behoefte van de markt. Deze respondenten geven het volgende aan. Door de wijze waarop het opleidings- nascholingsstelsel is geregeld, is de invloed van schoolbesturen op de scholings- en opleidingsmarkt minimaal. Ook kunnen leraren nog steeds weinig of geen invloed uitoefenen op effectuering van de vraagarticulatie. Dit zou te maken hebben met het ontbreken van visie van scholen over scholing. Schoolleiders denken in het algemeen onvoldoende na over hoe scholing van hun leraren past binnen de beleidsontwikkelingen. Docenten volgen soms volledig een willekeurige opleiding, omdat de school personeel 'altijd' naar deze opleiding stuurt. Ook is de afstemming tussen wat de docent wil en wat de school nodig heeft niet altijd even goed. Volgens deze respondenten is er wel een omslag gaande. Scholen proberen steeds meer te sturen op welke opleidingen het beste binnen de school passen.

Aanbod kwantitatief

Uit de gesprekken concluderen wij dat er een grote diversiteit is in het aanbod van opleiding en scholing. Het aanbod is zo groot dat een respondent zich kan voorstellen dat een leraar op een gegeven moment door de bomen het bos niet meer ziet. Daarbij komt ook nog eens dat aanbieders cursussen die inhoudelijk sterk op elkaar lijken net iets anders noemen, wat het geheel nog onoverzichtelijker maakt. Cursusaanbieders hebben zelfs binnen hun eigen aanbod cursussen die inhoudelijk veel op elkaar lijken, terwijl de naamgeving anders doet vermoeden. Aan de andere kant hebben veel scholen connecties met aanbieders van scholing, waar zij hun personeel 'standaard' naar toesturen, en vinden deze scholen hun weg wel bij het zoeken naar scholingsaanbod.

Veel aanbieders van scholing werken niet met een maximum aantal cursusplaatsen. Sommige aanbieders berekenen per cursus het benodigd aantal deelnemers om break-even te draaien. Als de vraag groter blijkt te zijn, dan organiseren zij een extra cursus, een extra dag of huren een extra locatie. Aanbieders van afstandsonderwijs (Open Universiteit, LOI) kunnen landelijk zelfs een onbegrensd aantal cursusplaatsen aanbieden.

Het komt ook voor dat een cursus wordt geannuleerd vanwege te weinig vraag. Zo zouden er aan de bèta-kant veel kwalitatief goede cursussen worden aangeboden, die echter regelmatig gecancelled worden omdat er te weinig inschrijvingen zijn. Een andere reden voor een tekortschietende vraag kan zijn dat een training in de opstartfase zit (nieuw product). Soms wordt de cursus dan toch gegeven, ondanks het beperkte aantal deelnemers, om bekendheid te genereren en met behulp van terugkoppeling van de deelnemers de cursus aan te passen.

Scholing bij universiteiten en hogescholen dekt maar een deel van de opleidings- en scholingsmarkt. Volgens een respondent leggen scholen een groot deel van hun scholingsvraag neer bij de Landelijke Pedagogische Studiecentra (LPC's). Ook de schoolbegeleidingsdiensten hebben van oudsher een hele stevige poot, met name in het

po, als het gaat om voortdurende en schoolgebonden cursussen. Maar dit aanbod wordt op het niveau van de school overeengekomen en niet of minder op het niveau van de individuele leraar.

Er is een grote behoefte aan opleidingen/cursussen voor docenten in het mbo, maar het aanbod voor die sector is heel klein. Ook het aanbod van masters voor mbo teamleiders en mbo-docenten is heel klein. Volgens een aanbieder is er een langere tijd geen geld in het mbo geweest voor scholing en dat merkte deze aanbieder omdat veel trainingen geannuleerd werden vanwege te weinig inschrijvingen.

Het mbo lift mee op het aanbod aan het po en vo. Werkgevers in het mbo willen hun docenten wel cursussen aanbieden maar doen in de praktijk weinig aan scholing. Het type leerling in het mbo vraagt vaak een hele andere aanpak dan in het po en vo. Voor het mbo zijn po-docenten aantrekkelijk, veel aantrekkelijker dan de vakgerichte leraar, omdat zij veel sterker didactisch geschoold zijn om met allerlei soorten kinderen om te gaan.

Concreet zijn in de gesprekken de volgende 'witte vlekken' in het aanbod genoemd:

- Cursussen gericht op: 'opkomen voor jezelf'.
- In het curriculum van de opleidingen van de Pabo en de Lerarenopleiding ontbreken het leren van vaardigheden op het gebied van communicatie met ouders en opbrengstgericht werken.
- Cursussen gericht op opbrengstgericht werken.
- Cursussen gericht op het maken van tentamens, examens, toetsen.
- Cursussen assertiviteit: onderhandelingsvaardigheden, communicatie met leerlingen, met ouders, met leidinggevenden, etc.
- Er is te weinig aanbod van opleiding/scholing op het terrein van passend onderwijs (er is alleen een Master Special Educational Needs, SEN) en dat geldt voor zowel po, vo als mbo.

Aanbod kwalitatief: inhoud en vorm

Inhoud

Een aantal respondenten is van mening dat er weliswaar veel aanbod van opleiding en nascholing is, maar dat de inhoud van van wisselende kwaliteit is. Bij inhoud gaat het dan om zaken zoals: het niveau en de richting van de opleiding, de mate waarin de opleiding aansluit bij de aard en het niveau van de reeds aanwezige kennis van de cursist, etc.. Er zouden op de scholings- en opleidingsmarkt nogal wat cursussen/trainingen worden aangeboden die niet zijn wat ze pretenderen te zijn. Veel cursussen worden te rooskleurig voorgesteld, of worden te licht en gemakkelijk bevonden. Een respondent die opkomt voor de belangen in het po komt regelmatig ter ore dat een schoolleider zich afvraagt wat zijn/haar personeel van de cursus heeft opgestoken, omdat dit in praktijk nauwelijks uit de verf komt. Inhoudelijk is het niet stevig genoeg en het haakt niet aan op de praktijk in het po. Volgens deze respondent zijn veel schoolleiders van mening dat de cursussen in het kader van opbrengstgericht werken niet aansluiten op wat de school in de praktijk nodig heeft.

Hierop aansluitend is een ander punt dat bachelors en masters te wetenschappelijk, te theoretisch en te weinig toepasbaar in de praktijk zouden zijn (zie verder onder het kopje 'Aanbod Lerarenbeurs'). De kwaliteit van de hbo-Master Special Educational Needs (SEN) zou voor verbetering vatbaar zijn.

Eén respondent zegt *geen* signalen te ontvangen dat de kwaliteit van het aanbod te wensen zou overlaten. Zouden dergelijke signalen er wel zijn, dan zou dat worden opgepikt. Bovendien, zegt deze respondent, als een schoolbestuur een slechte ervaring heeft met een aanbieder, gaat dit bestuur een volgende keer gewoon met een andere aanbieder in zee.

Aanbieders van scholing houden vaak na afloop van de cursus/training een evaluatie onder de deelnemende cursisten. Uit die evaluaties wordt de conclusie getrokken in hoeverre de cursus, training aansluit bij de verwachtingen van de vraag vooraf en/of de cursisten tevreden zijn over de inhoud.

Vorm

Behalve de kwaliteit van het aanbod, is een aantal respondenten van mening dat ook de vorm waarin het aanbod wordt aangeboden tekortschiet. Wat betreft de vorm gaat het om aspecten zoals: de duur van de opleiding, het tijdstip waarop de opleiding kan of moet worden gevolgd, de wijze waarop de opleiding of cursus wordt gegeven (mondeling, schriftelijk, digitaal, klassikaal of individueel), etc.. Op de eerste plaats zou het aanbod volgens een aantal respondenten te veel gericht zijn op de individuele leerkracht. Naar hun mening is individuele scholing minder effectief dan teamscholing in de praktijk (meer praktijkgerichte scholing): samen met collega's, met feedback met collega's, deling van informatie, reflectie, toepassing in de praktijk (zie paragraaf 2.2.3 voor effectieve kenmerken voor scholing). Leraren willen samen met collega's dicht bij de praktijk blijven. In hoofdstuk 5 (paragraaf 5.3.2) gaan we in op de ontwikkeling dat leraren zelf leer-netwerken gaan opzetten binnen de eigen school (bijvoorbeeld de Thorbecke- en de BOOR Acedemy)

Daarnaast is er veel aanbod gericht op het traditionele onderwijsmodel. Dit houdt in dat er één leraar voor een klas staat van 30, ongeveer dezelfde kinderen. In dit model staat de lesmethode en de vakinhoud centraal. De trainingen zijn vaak gericht op het kleine percentage kinderen in de klas dat 'anders' is dan gemiddeld, de 'uitzonderingen'. Maar het traditionele model verdwijnt echter steeds meer. Regulier en speciaal onderwijs gaan samen, in regio's met sterk teruglopende leerlingaantallen door de ontgroening worden verschillende klassen samengevoegd, er staan meerdere leraren voor de klas (tegelijkertijd of afwisselend), er wordt gewerkt in een team van professionals, in de steden zitten veel verschillende culturen in een klas. Deze veranderingen in het onderwijsmodel vragen om andere competenties en daarom is een andere vorm van training nodig²².

Tenslotte zou het aanbod beter afgestemd moeten worden op de levensfase van werkende leraren. Het aanbod zou meer maatwerk moeten leveren, afgestemd op de mate waarin een leraar werk, gezin en andere privéomstandigheden moet combineren. Leraren hikken aan tegen het volgen van een complete opleiding; zij prefereren een opleiding in delen, in modules. Het zijn vooral po-docenten die gebruik maken van de Lerarenbeurs, maar zij zetten de Lerarenbeurs vaker in voor korte cursussen dan voor masters. Po-docenten zitten kennelijk niet te wachten op een langlopend opleidingstraject. Veel po-docenten werken part-time, juist vanwege de combinatie werk-privé, waardoor de behoefte om een bachelor of master te volgen gering zal zijn, maar ook de vergrijzing speelt een rol (een oudere leerkracht zal niet snel een bachelor of master beginnen).

²² Voorbeelden van projecten waarbij scholen lesgeven via innovatieve onderwijsmodellen zijn 'SlimFit' (ca. 60 scholen) en 'TOM Onderwijs Anders' (ca. 100 scholen).

Dit geluid wordt bevestigd door een aanbieder van masters en bachelors. Het is een lang traject om van een bachelor via een vakmaster en lerarenopleiding naar een eerste graads docentschap te komen. Leraren vinden dit een zwaar traject. De combinatie werken-leren is niet makkelijk, maar ook de combinatie van leren van theorie en onmiddellijk toepassen in de praktijk is voor veel leraren nieuw en vraagt veel aandacht en energie van hen. En dit heeft weer invloed op de ervaren werkdruk.

Mbo

Het onderwijs in het mbo is van een andere aard dan het po en vo, vanwege onder meer de gerichtheid op de beroepspraktijk. Het huidige aanbod van bachelors en masters sluit niet of nauwelijks aan op de vraag vanuit de praktijk van het mbo, ook het aanbod op de vier beleidsprioriteiten niet (zie verder hoofdstuk 4). Er is wel wat aanbod op bachelorniveau als het gaat om werkplekleren en loopbaanbegeleiding, maar masters zijn er helemaal niet op dit gebied. Noch in het curriculum van de lerarenopleiding, noch in het curriculum van masters is scholing op kerntaken van docenten die moeten samenwerken met het bedrijfsleven opgenomen, terwijl deze samenwerking één van de belangrijkste onderwerpen in het beroepsonderwijs is. Als het de ambitie van de minister van OCW is dat alle docenten een masterniveau halen, dan kan dat, volgens één van de respondenten, niet voor deze onderwerpen die specifiek zijn voor het mbo. Er zijn wel masters waarvan mbo-docenten vinden dat zij nuttig zijn omdat binnen de mbo-organisatie mensen met bijvoorbeeld extra pedagogische en innovatieve kunde en vaardigheden moeten rondlopen, maar lang niet alle masters zijn bruikbaar in de praktijk.

Tot 2012 is het mogelijk om via de Lerarenbeurs ook kortlopende cursussen te volgen. De meest populaire vormen van scholing tot nu toe zijn coachings- en begeleidingsvaardigheden. Maar eigenlijk zijn deze second best. Docenten willen bij voorkeur geschoold worden op masterniveau, maar dan wel met een opleiding die ze meteen in de praktijk kunnen toepassen.

Als het gaat om kortlopende cursussen is er meer aanbod dan van de bachelors en masters, maar ook dat kan verbeterd worden. Docenten moeten bijvoorbeeld geschoold worden in het beroepsgericht onderwijs. Het aanbod rond dit thema is niet gestructureerd en gereguleerd. Met de ontwikkelingen rond het Lerarenregister wil de sector het voor elkaar krijgen dat mbo-docenten aan bepaalde eisen moeten voldoen om geregistreerd te blijven. Als het gaat om bijhouden van de vakkennis dan zijn er weliswaar samenwerkingsverbanden en infrastructuren tussen instellingen en bedrijven in de regio, maar nog lang niet genoeg. Dat komt ook omdat niet goed is beschreven waar men dan naartoe zou moeten.

Er zijn veel aanbieders waar docenten voor onderwerpen als werkplekleren en loopbaanbegeleiding terecht kunt: de LPC's, de contractafdelingen van sommige lerarenopleidingen, particuliere aanbieders. Er zijn ook veel aanbieders die kunnen scholen op de kerntaken. Er zijn ook ROC's die een soort ROC-academie aan het oprichten zijn. Deze ROC's ontwikkelen in samenwerking met andere partners aanbod waar ook docenten van andere ROC's zich bij aan kunnen sluiten. Het Koning Willem 1 College heeft leergangen ontwikkeld op belangrijke professionaliseringsthema's die extern gelegitimeerd/gevalideerd worden door de Open Universiteit.

Aanbod regionaal

Geen van de 15 respondenten uit de face-to-face interviews heeft ooit de klacht gehoord dat het aanbod specifiek in een bepaalde regio tekort zou schieten, onvoldoende zou zijn. Er is in Nederland een regionaal dekkend aanbod van hbo- (met in het bijzonder de lerarenopleiding) en wo-instellingen. Tegelijkertijd is er een enorm dicht netwerk van

private en publiek/private aanbieders zoals landelijke pedagogische centra en schoolbegeleidingsdiensten. Maar ook allerlei andere private partijen bieden na-, bij- en omscholing aan. Private aanbieders geven cursussen/trainingen op hun vestiging(en), maar hun trainers gaan ook naar scholen toe, om teams van een school of van een aantal scholen in elkaars nabijheid incompany te trainen.

De leraren en schoolleiders die in het Flitspanel gevraagd zijn of er een knelpunt is in het regionale aanbod, nuanceren dit beeld. Vooruitlopend op hoofdstuk 3 blijkt dat 16 procent van de docenten zegt een gewenste bachelor of master niet gevolgd te hebben, omdat er in de regio geen aanbod van de gewenste opleiding zou zijn (tabel 3.8). 19 Procent van de docenten die een bepaalde scholing wilde volgen zegt om die reden (geen aanbod in de regio) de gewenste scholing niet gevolgd te hebben.

Er wordt tegenwoordig ook afstandsonderwijs, via internet, aangeboden, zoals door de Open Universiteit (is een officiële publieke universiteit) en de LOI (een commerciële aanbieder). Het systeem van de Open Universiteit en LOI is vergelijkbaar. Een belangrijk voordeel van deze onderwijsvorm is dat het onderwijs kan worden genoten op elke mogelijke plaats van eigen keuze.

Sommige scholen zijn heel actief met het organiseren van cursussen. Voldoende grote schoolbesturen kunnen zelfstandig contracten met opleiders afsluiten.

Aanbod Lerarenbeurs

Zijn er op bachelor- en master-niveau voldoende alternatieven als de korte opleidingen uit de Lerarenbeurs verdwijnen? De mening van de diverse respondenten hangt samen met hun positie in het onderwijsveld.

In het algemeen zijn de respondenten van mening dat het huidige aanbod aan bachelors en masters onvoldoende is om de vraag naar korte opleidingen op te vangen als deze uit de Lerarenbeurs verdwijnen. Het aanbod schiet tekort wat betreft het aantal opleidingsplaatsen, maar, nog belangrijker, vooral qua vorm en inhoud.

Wat het aantal opleidingsplaatsen betreft zijn de aanbieders op de private markt van mening dat het aanbod van bachelors en masters voor werkende docenten (dus post-initieel) zou moeten worden overgelaten aan de private markt, omdat op de private markt de vraag altijd zijn eigen aanbod creëert (zie ook hoofdstuk 5). Dit in tegenstelling tot de door de overheid bekostigde instellingen die meer vanuit het aanbod werken. Voor zover deze instellingen de vraag wel horen, is de ontwikkeling van nieuwe bachelors en masters, als reactie op de toegenomen vraag door het wegvallen van de korte opleidingen uit de Lerarenbeurs een langdurig en minder flexibel traject dan voor private aanbieders.

Het aantal opleidingsplaatsen bachelors en masters blijft bovendien ook beperkt omdat het om kostbare opleidingen gaat, die voor werkenden ook nog eens lastig zijn om te voltooien. Een master MBA kost bijvoorbeeld € 9.000. Wel zijn de personen die als werkende een master gaan volgen een uiterst gemotiveerde groep.

Wat betreft vorm en inhoud is het huidige aanbod van bachelors en masters onvoldoende omdat lang niet alle docenten in staat zijn om een master of bachelor te doen naast hun werk en gezin of daar behoefte aan hebben. Vooral voor docenten in het po zal de verandering van de lerarenbeurs gevolgen hebben. Relatief weinig docenten in deze sector hebben behoefte aan een bachelor of master. Bovendien zijn bachelors en masters vaak te wetenschappelijk ingericht en is de kloof met de praktijk en de toepassing ervan in de praktijk te groot. Docenten ambiëren een praktische opleiding die zij per omgaande in hun dagelijks werk kunnen toepassen. Eén van de aanbieders met wie een telefonisch interview is gehouden werkt op dit moment aan het ontwikkelen van bachelors en

masters, bijvoorbeeld op het terrein van passend onderwijs. Deze aanbieder wil de mogelijkheid bieden om deze in modules (in eigen tijd) te volgen en wil de inhoud afstemmen op de regionale problematiek. Ook kan deze aanbieder maatwerk inbouwen als er vanuit een (groot) overkoepelend schoolbestuur vraag naar is.

Voor een deel van de aanbieders van scholing zal de wijziging van de Lerarenbeurs in die zin dat het niet meer mogelijk is om een korte opleiding met subsidie van de Lerarenbeurs te volgen, geen effect hebben voor de eigen instelling, omdat hun cursussen ook in de huidige voorwaarden van de Lerarenbeurs niet subsidiabel zijn via de Lerarenbeurs. Dit geldt onder meer voor vrijwel het gehele aanbod van de LPC's.

Aanbieders die scholing aanbieden die met een beurs van de Lerarenbeurs kunnen worden gevolgd, zullen de verandering in de regelgeving wel merken: zij verwachten dat het aantal inschrijvingen voor hun cursussen zal teruglopen²³.

Ook aanbieders van post-hbo opleidingen verwachten veel onzekerheid over wat er met de vraag gaat gebeuren als de regelgeving van de Lerarenbeurs wijzigen, omdat deze opleidingen ook voornamelijk gevolgd worden op basis van de Lerarenbeurs. Naar verwachting zal ook deze vraag afnemen. Naar verwachting zal de financiering van dergelijke opleidingen niet door de scholen worden overgenomen. Niet alleen kost de opleiding geld, maar ook moet er vervanging worden geregeld voor het studieverlof van de leraar. Als scholen al cursussen vergoeden, dan gaat het om korte en goedkope cursussen tot €500.

Aanbieders van universitaire bachelors en masters verwachten een verhoogde doorstroom van pabodocenten of –studenten naar tweedegraadsopleidingen en een verhoogde doorstroom van tweedegraads docenten en – studenten naar eerstegraads opleidingen. Een respondent tekent hierbij aan dat het relevant is dat OCW meer duidelijkheid aanbrengt hoe om te gaan met het niveauverschil tussen hbo-masters en masters van Universiteiten (met meer kennis van het vak).

Een ander verwacht effect is dat er op de duurdere opleidingen veel minder dan voorheen zal worden ingetekend. Er zal meer vraag ontstaan naar betaalbare cursussen/post hbo-opleidingen. Met de nieuwe criteria van de Lerarenbeurs, zullen naar verwachting meer leraren de beurs gebruiken voor het halen van een tweede graadsbevoegdheid. Het verhoogd collegegeld voor een tweede graad is anders voor veel leraren niet te bekostigen.

Volgens het LOI is er wel voldoende aanbod van bachelors. Het wegvallen van allerlei subsidieregelingen en veranderingen in de bekostigingsarrangementen leiden tot verschuivingen op de markt waardoor een commerciële organisatie als het LOI meer marktkansen krijgt.

Aanbod Lerarenregister

Naar verwachting wordt begin 2012 het Lerarenregister operationeel. Vanaf dat moment worden er normen gesteld aan de opleidingen en scholing die leraren al dan niet in hun portfolio mogen opnemen. Alleen opleidingen die substantieel zijn zullen in het portfolio mogen worden opgenomen, want alleen dergelijk aanbod zal kunnen voldoen aan de normen en standaarden die de beroepsgroep, vertegenwoordigd door de Onderwijscoöperatie, zelf heeft opgesteld.

²³ HSLeiden resp. CED-groep: 80 resp. 75 procent van de cursisten volgt bij deze aanbieders cursussen met subsidie uit de Lerarenbeurs.

Het is op dit moment nog niet duidelijk wat dit gaat betekenen voor de aanbieders van korte opleidingen en cursussen, maar het schept wel onrust in het veld. Als het Lerarenregister een feit is, zal een groot aantal aanbieders in de problemen komen, omdat hun cursussen niet substantieel zijn. Als leraren voor het lerarenregister alleen substantiële opleidingen in hun portfolio mogen opnemen zal de vraag naar cursussen bij dergelijke aanbieders naar alle waarschijnlijkheid gaan dalen en zullen zij een stuk van de markt gaan verliezen.

Het vrijwel volledige aanbod van bachelors en masters is geaccrediteerd door de NVAO²⁴ en daarvan is dus bekend wat de kwaliteit van het aanbod is. Volgens een respondent is het aanbod van bachelors en masters voor het initiële deel dekkend, maar behoeft het voor het post-initiële deel een stevige uitbreiding, vooral in het kader van het onderhouden van de initiële bekwaamheid.

De aanbieders van scholing zijn te vinden in zowel het publieke als het private domein. De rijksoverheid kan niets reguleren binnen het private domein. Dat moet volgens respondenten door de beroepsgroep worden gedaan, i.c. de Onderwijsgroep. Die kan aangeven welke cursussen voldoen aan de normen en standaarden van de beroepsgroep zelf. SBL richt zich daarbij vooral op die cursussen die gericht zijn op de individuele leerkracht en minder op de cursussen die op het niveau van de school worden overeengekomen.

Aanbieders zullen hun aanbod willen laten accrediteren om geen marktverlies te lijden. Een respondent merkt op dat hij hoopt dat een landelijke spreiding van het aanbod behouden blijft, na accreditatie. Dit houdt in dat een heleboel aanbieders met een soortgelijk aanbod in aanmerking zullen moeten komen voor accreditatie, omdat het aanbod wel toegankelijk moet blijven voor alle regio's, met behoud van kwaliteit.

Interactie met de vraagkant

De interactie tussen aanbieders van opleiding en scholing met de vraagkant verloopt via verschillende kanalen, middelen en methoden: de eigen website, brochure, advertenties, mond-op-mond reclame, digitale mailing, e-mailcontacten, oude cursisten aanschrijven, folders per post, contacten via netwerk, decanen, conferenties, contacten met scholen en overkoepelende organisaties, etc. Scholen nemen zelf met aanbieders contact op voor incompany trainingen.

Veel aanbieders vragen gelijk na elke cursus in een evaluatie aan de cursist naar welke andere terreinen zijn belangstelling uitgaat voor cursussen.

3.2.2 ANTWOORDEN UIT DE INVENTARISATIE VAN AANBIEDERS

Om een beeld te krijgen van de terreinen waar aanbieders van opleidings- en scholingsactiviteiten zich op richten, wat voor soort scholing wordt aangeboden (opleiding, nascholing), op welke doelgroep(en) de opleiding/scholing zich richt (op po-, vo- en/of mbo-docenten) en wat de regionale spreiding van de aanbieders is, hebben we van een aantal grote aanbieders hun aanbod aan opleidingen en scholing geïnventariseerd.

Wij hebben het aanbod van een groot aantal (34) grote aanbieders (zie de bijlagen bij hoofdstuk 3, bijlage 3.1) op de scholings- en opleidingsmarkt voor docenten geïnventariseerd en geclusterd naar thema. De thema's die wij onderscheiden zijn afgeleid van de thema's die op de site www.zoekso.nl van de Aob zijn opgenomen. Ook

²⁴ Er zijn ook niet-geaccrediteerde masters. Deze worden niet door de overheid bekostigd.

de doelgroep waarop het aanbod zich richt en de regio waar het aanbod wordt aangeboden zijn in de inventarisatie meegenomen.

Omdat deze onderzoeksactiviteit slechts een klein onderdeel van het onderzoek is en de doorlooptijd van het onderzoek beperkt, pretenderen wij niet dat deze inventarisatie een volledig overzicht geeft van het aanbod. Wel geeft de inventarisatie een beeld van de opleiding- en scholingsthema's die het meest en het minst vaak of helemaal niet worden aangeboden.

In de inventarisatie zijn 745 opleidingen/scholingsitems opgenomen: 686 scholingsitems, 30 bachelors, 28 masters en 1 item waarvan niet duidelijk is of dit nu een bachelor of master is (zie tabel 3.1). 33 Procent van de geïnventariseerde items is gericht op docenten in het po, 27 procent op docenten in zowel po, vo als mbo, 14 procent op docenten in het po en vo en 13 procent op docenten in het vo. Negen procent van de items is gericht op docenten in het vo en mbo en vier procent op uitsluitend docenten in het mbo.

Tabel 3.1 Aantal gevonden opleidingen per thema (inclusief de prioritaire thema's)

Thema	Master	Bachelor	Scholing	Totaal
Arbeidsomstandigheden	0	0	1	1
Begeleidingsvaardigheden	0	0	98	98
Coachen van leerlingen	0	0	31	31
Beroepsgericht onderwijs	0	0	36	36
Didactiek	1	1	109	111
Digitale schoolborden	0	0	3	3
Hoogbegaafdheid	0	0	4	4
ICT	0	0	11	11
Kleuters	0	0	11	11
Leer- en gedragsproblemen	0	1(a)	13	14
Leerlingenzorg	0	0	17	17
Leiderschap	0	0	24	24
Loopbaanontwikkeling	0	29	10	39
Managementopleidingen - algemeen	2	0	34	36
Medezeggenschap	0	0	6	6
NLP	0	0	2	2
Opbrengstgericht werken	1	1	32	34
Opleidingen directeur basisonderwijs	0	0	0	0
Passend onderwijs/differentiëren	0	0	25	25
Persoonlijke ontwikkeling	0	1(a)	77	78
Professional Master	24	0	0	24
Projectmanagement	0	0	1	1
Rekenen	0	0	26	26
Schoolontwikkeling	1	0	62	63
Science	0	0	0	0
Taal	0	0	62	62
Teamgericht werken	0	0	21	21
Toetsen en beoordelen	0	0	3	3

<i>Vervolg - Thema</i>	<i>Master</i>	<i>Bachelor</i>	<i>Scholing</i>	<i>Totaal</i>
Vakinhoud	1	1	40	42
Veiligheid op school	0	0	16	16
Wiskunde	0	0	1	1
<i>Totaal</i>	30	34	776	840

a) *Het is van deze opleiding niet bekend of het hier om een master of een bachelor gaat.*

Bron: SEOR/Risbo, september 2011.

We hebben de aangeboden opleidingen ingedeeld naar thema. Enkele opleidingen zijn toegedeeld aan meerdere thema's, waardoor het totaal aantal opleidingen in de tabel (840) groter is dan de genoemde 745. Het accent van de thema's die worden aangeboden door deze 34 aanbieders ligt op het terrein van begeleidingsvaardigheden/coachen van leerlingen (129), didactiek (111), persoonlijke ontwikkeling (78), schoolontwikkeling (63) en taal (62). Het aanbod van deze 34 aanbieders op de (andere) prioritaire beleidsterreinen van OCW is:

- Opbrengstgericht onderwijs: 34
- Passend onderwijs/differentiëren: 25
- Rekenen: 26
- Engels: -
- Wiskunde: 1
- Beroepsgericht onderwijs: 36
- Teamgericht werken: 21
- Leiderschapstrajecten: 25
- Versterking middenmanagement/managementopleiding: 36

In tabellen B2.1 tot en met B2.3 in bijlage B2.2.1 hebben we de opleidingen ingedeeld naar scholing, bachelor en master. Vervolgens hebben we een uitsplitsing gemaakt naar sector.

Als we kijken naar scholing dan valt allereerst op dat een aanzienlijk deel van de opleidingen (45%) niet sectorspecifiek wordt aangeboden, maar toegankelijk is voor docenten in het po en/of vo en/of mbo. Verder blijkt dat het aanbod van scholing voor docenten in het vo het grootst is. De minste scholing is gericht op het mbo (eventueel in combinatie met andere sectoren).

Omdat veel scholing wordt aangeboden aan verschillende sectoren is het lastig om sector specifieke uitspraken te doen over het type scholing. Wel zien we dat in het vo veel scholing wordt aangeboden op de gebieden taal en didactiek. In het po zien we dat juist relatief veel aanbod van scholing is gericht op begeleidingsvaardigheden, persoonlijke- en school ontwikkeling. Scholing op het terrein van didactiek, vakinhoud en taal wordt relatief minder aangeboden aan docenten in het po; deze thema's komen in andere sectoren vaker terug. De verdeling van het aanbod van scholing is voor het vo en het mbo redelijk vergelijkbaar. Met name begeleidingsvaardigheden en didactiek komen hier vaak terug in het aanbod.

Het aantal gevonden bacheloropleidingen is zowel in aantal als inhoud beperkt. De aangeboden bacheloropleidingen richten zich vooral op het vo en mbo. Loopbaanontwikkeling is hierbij het voornaamste thema. Het kan natuurlijk wel zo zijn dat de bachelors een bredere insteek hebben en binnen een bachelor ook andere thema's aanbod komen. De inhoud van de opleidingen is echter niet nader bekeken.

Bij het aanbod van masters gaat het vooral om masters die worden aangeboden door hbo-instellingen, de zogenaamde 'professional masteropleidingen'. Deze masters zijn gericht op het functioneren van docenten als professional binnen scholen en dan met name binnen het vo.

De geïnventariseerde opleidingen zijn tenslotte uitgesplitst naar regio (zie de tabellen B2.4 tot en met B2.6 in bijlage 3.2.1). Het meeste aanbod is te vinden in de regio West. In de regio Noord is het aanbod zeer beperkt. Daarnaast wordt een deel van de scholing en opleidingen op diverse locaties aangeboden. De landelijke dekking bij master- en bacheloropleidingen is zeer beperkt.

3.3 VRAAG NAAR BACHELORS, MASTERS EN SCHOLING IN HET ALGEMEEN

3.3.1 MENINGEN VAN SLEUTELFIGUREN EN AANBIEDERS VAN OPLEIDING EN SCHOLING

Algemeen

De vraag naar opleiding en scholing zou grofweg in drie pijlers kunnen worden beschreven:

1. Pijler 1: opleiding en scholing ter onderhoud en bevordering van de vakbekwaamheid van de leraar, conform de Wet BIO (*nascholing*). Het initiatief voor opleiding/scholing binnen deze pijler ligt gemeenschappelijk bij werkgever en werknemer. Uitgangspunt is de leraar zelf, hij weet het beste wat hij aan onderhoud nodig heeft, maar wel in nauw overleg met de schoolleiding. Het gaat hier om de 'normale' onderhoudszaken die de school zou moeten bekostigen uit de lumpsum. Het gaat dan bijna altijd om teamscholing, maatwerk voor een specifieke vraag van een specifieke school, vaak gegeven in de school zelf (incompany).

Het opleidings en scholingsaanbod binnen deze poot moet afgestemd worden op:

- Tijd: opleiding/scholing mag slechts een redelijke tijd van de leraar vergen, want de omvang van de scholing moet wel afgestemd zijn op de combinatie werk en privé. Het zal dus hier vaak om korte opleidingen gaan.
 - Relevantie: het moet gaan om op onderwijspraktijk gerichte scholing, op bekwaamheidsonderhoud;
 - De scholing moet van voldoende niveau zijn.
2. Pijler 2: opleiding en scholing waarbij het initiatief volledig bij de individuele leraar ligt en sinds het bestaan van de Lerarenbeurs door de overheid via de Lerarenbeurs kan worden gesubsidieerd. Deze opleiding/scholing is in het belang van de individuele leraar en dit belang hoeft niet noodzakelijk parallel te lopen aan dat van de school. Het gaat om individueel te volgen opleidingen/scholing en is bedoeld voor de groei en ontwikkeling van een individuele leraar, waardoor uiteindelijk wel het lerarenkorps in het geheel beter en hoger gekwalificeerd wordt. Het kan gaan om *opscholing* (van bachelor- naar masterniveau) of om *omscholing* (naar een ander vak of discipline).

3. **Pijler 3: opleiding en scholing in het ‘bedrijfsbelang’.** Het gaat hier om opleidings/scholingsbehoefte die ontstaat als gevolg van gemaakte politieke keuzes²⁵. Dit vereist *omscholing* (naar een andere discipline) en/of *bijscholing* (verdieping, verbreding) van leraren, als gevolg van het overheidsbeleid. Zo wordt met de komst van de Wet BIO bepaalde bekwaamheidseisen van een leraar verlangd. Het initiatief voor opleiding/scholing binnen deze pijler ligt volledig bij de werkgever. De werkgever moet zorgen dat de leraar goed wordt uitgerust om deze nieuwe taken te kunnen doen in het belang van de school en ervoor zorgen dat de leraren die specifieke opleiding/scholing gaan volgen. Daar zou dan ook vanuit de overheid extra financiering voor moeten komen. De leraar zou verplicht moeten kunnen worden om deze specifieke opleiding/scholing te volgen in het belang van de school en in het algemeen belang.

Het overheidsbeleid zorgt voor bepaalde golfbewegingen die bepalend zijn voor de vraag en het aanbod. Op het moment dat bijvoorbeeld ‘passend onderwijs’ een speerpunt in het beleid is, zal de vraag naar opleidingen op dit terrein toenemen. Het aanbod zal hier op reageren. Dit kan anticipatie vooraf zijn (herkenning van beleidsveranderingen) of signalering zodra de vraag er daadwerkelijk is. Richt het beleid zich op opbrengstgericht werken, dan zal de vraag naar opleidingen op dit terrein toenemen.

De aanbodkant bepaalt mede de vraag. Veel aanbieders hebben goede contacten met scholen en zien wat daar speelt. Op basis van een intakegesprek op school kan een specifiek aanbod worden ontwikkeld en maatwerk worden geleverd. Ook houden aanbieders beleidsontwikkelingen in de gaten en wordt gekeken naar ontwikkelingen van het aanbod in het buitenland. Op deze manier kunnen ze scholen ‘nieuwe’ producten aanbieden.

Onderwerpen die ‘hot’ zijn, blijven vaak een lange tijd ‘hot’, er zit geen snelle wisseling in onderwerpen. Sommige onderwerpen keren regelmatig terug, hebben een cyclus van indutten en weer hot zijn, bijvoorbeeld cursussen op het terrein van leiderschap en schoolleiderscursussen. Dergelijke onderwerpen en cursussen zullen altijd blijven. Andere thema’s die samenhangen met politieke veranderingen/keuzes en een transitieperiode veroorzaken die om- of bijscholing verlangt, komen in het algemeen langzamer op gang.

Vraag kwalitatief

De respondenten zijn vrij unaniem van mening dat er een opleidings- en scholingsbehoefte leeft bij leraren, maar dat het volgen van reguliere masters en bachelors, op vooral de bekostigde instellingen, vaak niet te combineren is met het werk en het privéleven van een docent. Onder docenten is veel behoefte aan korte cursussen, ook op academisch niveau, maar niet per sé als masteropleiding. Soms is een masterclass van vijf à zes cursusbijeenkomsten, waarin de docent ook leert om die kennis te integreren in de eigen lessituatie meer dan voldoende. Volgens een respondent laat je kansen liggen op het moment dat de Lerarenbeurs alleen maar gekoppeld wordt aan een geaccrediteerde master- of bacheloropleiding, terwijl een dergelijke masterclass voor het onderwijs misschien wel net zo belangrijk is.

²⁵ Bijvoorbeeld: de overheid bepaalt dat het speciaal onderwijs wordt afgebouwd en dat die kinderen in het reguliere onderwijs worden opgenomen. Dit vergt passend onderwijs van de leraren, om met ook deze kinderen te kunnen omgaan in de klas. Of de politiek bepaalt dat er in het po een specialisatie moet komen tussen jongere en oudere kinderen.

Als docenten een opleidings- en scholingstraject in willen gaan, hebben zij meer behoefte aan maatwerk, onderwijs dat inspeelt op de levensfase van een individu: de mate waarin een individu werk, gezin en andere privéomstandigheden moet combineren. Dit zou pleiten voor het private onderwijs, dat beter is afgestemd op individuen die willen leren in hun eigen tempo en hun eigen tijd willen indelen en afstemmen op een studie. Afstandsonderwijs speelt hier bijvoorbeeld op in door cursussen via internet aan te bieden. Afstandsonderwijs is tijd- en plaatsafhankelijk. Mensen kunnen zelf bepalen waar ze studeren, hoe snel ze gaan en welke dagen/avonden het hen het beste schikt om te leren en opdrachten te maken (zie verder hoofdstuk 5, paragraaf 5.2.1. en 5.3.1).

Er is veel behoefte aan kortdurende cursussen, maar ook aan teamscholing e.d.. Het Ruud de Moorcentrum (2010) heeft in een onderzoek vastgesteld dat professionalisering van en door leraren het beste kan geschieden door een combinatie van een duurzaam continu proces (leven lang leren), nabijheid van de praktijk, door intrinsieke gemotiveerdheid en samen met collega's. Hieraan kunnen vanzelfsprekend ook (formele) cursussen en opleidingen een bijdrage leveren. Docenten zouden het beste leren als de lesstof op een informele manier wordt aangeboden. Leraren willen dicht bij de praktijk blijven, willen het liefst leren in een netwerk van collega's.

Bovendien moet een leraar zichzelf verantwoordelijk voelen, zelf verantwoordelijkheid nemen voor de eigen professionalisering. De leerkracht moet 'probleemeigenaar' zijn of worden van de punten waarin hij verder zou willen leren. Een leraar leert alleen van die opleidingen/scholing die hij zelf wil/kiest! Naar de mening van een respondent leidt een cursus bijna nooit tot een verbetering in het functioneren van een leraar als hij tot die cursus wordt verplicht zonder dat hij er zelf de noodzaak van inziet.

Vraag mbo

In het mbo is de overstap gemaakt van op eindtermen gericht onderwijs naar beroepsgericht onderwijs. Het mbo-onderwijs heeft zich in de loop der jaren ontwikkeld in de richting van loopbaanbegeleiding en werkplekleren. Er wordt steeds meer een beroep gedaan op coachende vaardigheden van docenten en ook het dagelijkse pedagogisch-didactische proces is aan het vernieuwen: hoe ga je om met groepen leerlingen, hoe zorg je ervoor dat leerlingen leren? Van belang is ook het examineren/beoordelen. Rond deze hoofdgebieden zijn kerntaken geformuleerd en daar moet op geschoold worden.

Er zijn competenties en kwaliteiten geformuleerd waaraan onderwijzend mbo-personeel moet voldoen. Via de MBO-raad is recentelijk aan een kleine 10.000 docenten gevraagd in hoeverre zij vinden dat zij deze beheersen. Dan blijkt dat er een hele kwaliteitsslag gemaakt moet worden om docenten op het niveau te krijgen dat ze zelf willen. Er is dus nog veel rek. Dat docenten zelf willen professionaliseren laat zien dat zij ambitieus en welwillend zijn om zich te verbeteren.

In het mbo ligt de gemiddelde leeftijd van een docent boven de 50 jaar, veel hoger dan alle andere sectoren in het land. Dat komt omdat relatief veel docenten niet instromen vanuit de lerarenopleiding, maar vanuit de praktijk. Deze docenten kunnen weliswaar een tijdlang terugvallen op hun praktijkervaring, maar deze kennis is niet zo lang houdbaar als de kennis van basisvakken. Op een bepaald moment krijgen deze docenten de behoefte om hun kennis op peil te houden of te verbeteren, dus aan professionalisering aan de vakinhoudelijke kant. Op dit moment kan dat eigenlijk alleen maar door terug te gaan naar het bedrijf of de arbeidssector waar zij vandaan komen. Daar zit immers de kennis.

Naast de docenten die uit de praktijk zijn ingestroomd zijn er in het mbo ook docenten die op een traditionele manier zijn opgeleid, bijvoorbeeld als vakdocent aardrijkskunde. Deze docenten moeten naast hun vak ook beroepsgerichte vakken, zoals bijvoorbeeld ondernemersvaardigheden, geven. Dat vereist aanpassing en bijscholing van vakdocenten, maar ook van bijvoorbeeld teamleiders, het middenmanagement dat de docenten leiding moet geven.

Verder is het noodzakelijk om binnen het mbo te bezien wat de context is waarbinnen een docent les geeft. De master van eerstegraads docent Nederlands sluit niet aan op het beroepsonderwijs in het mbo. Docenten moeten weten hoe je informatie ophaalt uit de sector waarvoor leerlingen worden opgeleid en ze moeten samenwerken met collega's om daar een geheel van te maken. Maar de kennis van een eerstegraads leraar Nederlands die vooral heel veel literatuur heeft bestudeerd sluit niet aan bij de vakkennis die een leraar in het mbo moet beheersen. Een docent Nederlands in het mbo moet vooral goed zijn in taalverwerving in de beroepscontext. Dat is niet een hoofdvak in een lerarenopleiding eerstegraads, want die leidt op voor het geven van onderwijs aan de bovenbouw havo/vwo. Ditzelfde geldt ook voor een docent Engels, of een docent wiskunde.

In de mbo-sector wordt sterk getwijfeld of het volgen van een master een effectieve manier is om docenten in het mbo op te scholen en daarmee het onderwijs te verbeteren. Desondanks is er toch vraag naar masters. Het zou nuttig zijn als er masters zouden worden ontwikkeld voor het beroepsonderwijs, bijvoorbeeld op het terrein van werkplekleren of loopbaanbegeleiding. Het zouden masters moeten zijn die onderzoeksmatig en methodologisch sterk gefundeerd zijn, maar wel praktijkgericht: hoe kun je het geleerde toepassen in het onderwijs? Bij gebrek aan dergelijke masters kiezen mbo-docenten vooral voor generieke masters zoals onderwijskunde, pedagogiek, omgangskunde. De Hogeschool van Amsterdam heeft samen met een paar andere partners een mbo-master ontwikkeld. Ook in het mbo is opleiden en scholen een kwestie van beschikbaarheid van tijd van de docenten, net zoals in het po en vo, en de hoeveelheid beschikbare financiële middelen.

Scholing wordt nu vooral bekostigd vanuit het scholingsbudget van de mbo-scholen, want door de criteria van de Lerarenbeurs komt scholingsaanbod op het gebied van werkplekleren en loopbaanbegeleiding niet in aanmerking voor subsidiëring via de Lerarenbeurs. Maar het scholingsbudget van mbo-instellingen is beperkt en scholen hebben, naast de beleidsprioriteiten van OCW ook hun eigen prioriteiten.

Meest populaire opleidingen/scholing volgens respondenten

In de 23 gesprekken (15 face-to face met sleutelfiguren en 8 telefonische enquêtes met aanbieders van opleiding/scholing) is gevraagd naar de meest populaire masters en bachelors en de meest populaire korte opleidingen. In tabel 3.2 zijn de antwoorden weergegeven.

Tabel 3.2 *Meest en minst populair aanbod, antwoorden van sleutelfiguren en aanbieders van opleiding/scholing*

Meest populair	Minst populair
<i>Opleidingen (masters/bachelors)</i>	
Master Special Educational Needs in po en vo	Master Leren en Innoveren
Master of Innovation of Learning (MLI)	
Master taalspecialist	
Master rekenspecialist;	
Master gedragsspecialist.	
<i>Scholing</i>	
Klassenmanager	Mentorentaining
Gedragsproblemen	Trainingen op het gebied van veiligheid
Opleiding tot schoolleider	Hele specialistische opleidingen
Middenmanagement	Bèta-cursussen
Cursus 'werkdruk'	Leergang Vakbekwaam Bewegingsonderwijs
Taal-lezen-rekenen	Strategie werving
Effectief leerlingenbesprekingen	Coördinator burgerschap en sociale competentie
Coaching	Kennismaken met drama
Hoe goede examens te maken	Engels onderbouw
Zorgleerlingen	Rekenen en meervoudige intelligentie
Interne begeleiding	
Taalcoördinator	
Sensorische informatieverwerking	
Onderwijs en moderne media	
Lerarenondersteuning, begeleiden van beginnende docenten	
Passend onderwijs/differentiëren (omgaan met verschillen in de klas)	
Didactiek voor hoogbegaafden	
Toetsen en beoordelen in relatie tot opbrengstgericht werken	

Bron: Interviews face-to-face en telefonisch, augustus, september 2011.

Vraag: financiële randvoorwaarden

In het algemeen kun je zeggen dat er een opleidings- en scholingsbehoefte bestaat bij werkende docenten. Maar in de gesprekken is regelmatig aangetoond dat er met de financiële infrastructuur het een en ander mis is. De financiële randvoorwaarden om een tweede bachelor of een master te gaan volgen zijn niet stimulerend voor werkende docenten om zich daadwerkelijk aan te melden. Inmiddels is de subsidiehoogte van de Lerarenbeurs voor bachelors en masters aangepast aan de nieuwe regelgeving (€7.000, zie paragraaf 1.2) maar door de Langstudeerdersmaatregel zullen de kosten voor het volgen van een tweede bachelor of master erg hoog zijn (zie paragraaf 1.2).

Wat betreft de financiering en de kosten van de opleidingen heeft de Open Universiteit een unieke positie. Een bachelor of master wordt door het ministerie afgerekend per module en niet over het aantal jaren waar de bachelor/master voor staat in het reguliere onderwijs. Elke module heeft een prijs en de tegemoetkoming van OCW aan de Open Universiteit (hun inkomsten) zijn per module. Het is het aantal modules dat telt en niet de tijd die daaraan besteed wordt. De Langstudeerdersmaatregel geldt dus niet voor opleidingen aan de Open Universiteit.

Hoe kan de vraag verder gestimuleerd worden?

Aan de respondenten is gevraagd hoe de vraag naar opleiding en scholing (verder) gestimuleerd kan worden. In de gesprekken zijn de volgende suggesties gedaan:

- Goed luisteren naar wat er speelt in het onderwijsveld. Hierbij spelen de vele contacten van aanbieders met scholen, docenten en overkoepelende instanties een grote rol.
- Potentiële cursisten laten zien dat zij nog veel kunnen leren (bewust onbekwaam). Hun leidinggevendens bewust laten werken aan POP en functiemix.
- Als aanbieder van opleiding/scholing in een landelijk platform samenwerken met andere aanbieders. Dit vergroot de kans op het ontwikkelen van een succesvol product.
- OCW moet de Lerarenbeurs behouden voor korte opleidingen. Dit geldt met name voor docenten in het po. Docenten in het po opteren minder vaak en snel voor het volgen van een bachelor of master en scholen hebben weinig budget (over) voor opleiding/scholing.
- In aansluiting op het vorige punt zouden scholen daadwerkelijk het scholingsbudget moeten inzetten. Respondenten hebben de indruk dat scholen toch vaak weinig geld voor scholing beschikbaar stellen.
- Andere partijen kunnen een rol spelen, zoals de gemeente. Omdat een bepaalde gemeente bijvoorbeeld bewegen belangrijk vindt subsidieert deze gemeente nu 30 procent van de opleiding 'vakbekwaam bewegingsonderwijs' voor docenten in deze gemeente. Dit stimuleert de vraag.
- Aanpassing van de Wet verhoging collegegeld langstudeerders door OCW, waardoor het volgen van een bachelor of master in deeltijd een kostbare aangelegenheid is.
- Wegnemen van de drempels die het hoge instellingscollegegeld opwerpt. Het zorgt ervoor dat eerstegraadsbevoegden zich niet makkelijk kunnen kwalificeren voor het lesgeven in een tweede vak.

3.3.2 ANTWOORDEN UIT DE INTERNETENQUÊTE ONDER DOCENTEN EN SCHOOLLEIDERS

Opleidingsbehoefte en gevolgte opleiding/scholing

Binnen de gehele respons heeft ruim 40 procent van de docenten (zeer) veel behoefte gehad om in de afgelopen twee schooljaren een opleiding of scholing te volgen (zie tabel 3.3).

Tabel 3.3 *In hoeverre heeft u de afgelopen twee schooljaren (2009-2010, 2010-2011) behoefte gehad aan het volgen van een opleiding of scholing (percentage)?*

	Po	Vo	Mbo	Totaal
1 = Helemaal geen behoefte	11	20	11	14
2	14	17	18	16
3	34	27	27	29
4	25	22	29	25
5 = Zeer veel behoefte	16	15	17	16
Totaal	100 (n=569)	100 (n=595)	100 (n=720)	100 (n=1884)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Het percentage docenten dat (zeer) veel behoefte heeft gehad aan opleiding of scholing is het hoogst in het mbo: 46 procent. In het primair onderwijs ligt het percentage docenten dat (zeer) veel behoefte heeft aan opleiding of scholing iets lager, 41 procent en in het vo het laagst (36%).

Het is dan ook niet verwonderlijk dat een groot deel van de respondenten, ruim twee derde (68%), in de afgelopen twee schooljaren (2009-2010 en 2010-2011) een opleiding of scholing heeft gevolgd (afgerond of nog mee bezig, zie tabel 3.4). In het po heeft drie kwart van de leraren een opleiding of scholing gevolgd (of is daar nog mee bezig), binnen het vo en mbo is dit percentage iets lager (resp. 66% en 65%).

Tabel 3.4 *Heeft u de afgelopen twee schooljaren (2009-2010 en 2010-2011) een opleiding gevolgd (afgerond of nog mee bezig) of (na)scholing gevolgd (percentage)?*

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Ja	75	66	65	68
Nee	25	34	35	32
Totaal	100 (n=569)	100 (n=595)	100 (n=720)	100 (n=1884)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Verreweg de meeste docenten in de respons hebben de afgelopen twee schooljaren scholing gevolgd, zijnde geen bachelor of master (77%, zie tabel 3.5).

Tabel 3.5 Wat voor opleiding(en) en (na)scholing heeft u gevolgd (of bent u nog mee bezig) (percentage)?

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Bachelor	5	6	7	6
Master	12	14	5	10
Bachelor- en master	0	1	1	1
Scholing	77	72	83	77
Bachelor en/of master en scholing	6	8	4	6
Totaal	100 (n=428)	100 (n=393)	100 (n=468)	100 (n=1289)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

In het mbo hebben ten opzichte van de beide andere sectoren relatief veel docenten gekozen voor scholing (83%), maar ook voor bachelors (7%). Het percentage mbo-docenten dat een master volgt (5%) is ten opzichte van docenten in de beide andere sectoren geringer. In het vo hebben relatief veel docenten een bachelor of master gevolgd, maar ook een bachelor en/of master én scholing (8%).

Meest populaire bachelors

Wat zijn de meest populaire bachelors²⁶? In het po volgen de meesten een onderwijsgerelateerde opleiding, veel anderen volgen een bachelor aan de Lerarenopleiding. In het vo en het mbo doet het grootste deel van de docenten die een bachelor volgen de Lerarenopleiding.

De onderwijsgerelateerde opleidingen van po-docenten binnen de respons zijn vooral de opleidingen tot intern begeleider/remedial teacher. De opleiding 'Bewegingsonderwijs' wordt ook door een aantal leraren gevolgd. Ook is er belangstelling voor onderwijskunde en pedagogiek. Vier leraren worden opgeleid tot directeur basisonderwijs en twee anderen willen coach en leraar speciaal onderwijs worden. Bachelors binnen de Lerarenopleiding hebben vooral betrekking op de Pabo, 'omgangskunde' en op een opleiding tot taalcoördinator en vakspecialist muziek.

Meest populaire masters

In het po zijn de meest populaire masters onderwijsgerelateerde opleidingen, gevolgd door een master aan de Lerarenopleiding. In het vo en mbo volgen de docenten uit de respons vooral een master aan de Lerarenopleiding (professional master)²⁷.

Relatief de meeste leraren (14 leraren) die binnen het po een master volgen, volgen de master Special Education Needs (SEN), een traject waarin men opgeleid kan worden tot gespecialiseerd leraar of een master voor intern begeleider. In het vo willen docenten vooral hun vakbekwaamheid verhogen door het volgen van een master. Dat wordt dan bijvoorbeeld gedaan op het gebied van vakken zoals algemene economie, Nederlands, Duits, Engels, de klassieke talen, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde, scheikunde,

²⁶ Zie voor een uitgebreide beantwoording van deze vraag bijlage 3.2.

²⁷ Zie voor een uitgebreide beantwoording van deze vraag bijlage 2.2.

etc. In het mbo scholen leraren zich op gebieden zoals Grieks, Latijn en Kunst en Cultuurvorming, Nederlands en wiskunde.

De leraren binnen het po die een onderwijsgerelateerde master volgen, volgen vooral de master SEN, en als tweede een master tot gedragsspecialist. Andere docenten binnen het po volgen masters Onderwijskunde, pedagogische wetenschappen, masters op het gebied van interne begeleiding, remedial teaching, Jenaplanscholen, middenmanagement en Onderwijs en moderne media.

In het vo volgt ook een aantal leraren de master SEN. Ook de masters onderwijskunde en pedagogische wetenschappen zijn in trek. De masters Academisch meesterschap en Leren en innoveren trekt ook leraren, zij het minder dan de eerst genoemde. Enkele anderen geven aan dat zij op het gebied van de remedial teaching en dyscalculie een master volgen.

Een relatief groot aantal leraren binnen het mbo volgt de master SEN en een iets kleiner aantal de master Leren en Innoveren.

Meest populaire terreinen van scholing

Binnen het po zijn de scholingsthema's: leer- en gedragsproblemen, digitale schoolborden en rekenen het meest populair (zie tabel 3.6). In het vo zijn dat vakinhoud, begeleidingsvaardigheden en coachen van leerlingen. Binnen het mbo is het coachen van leerlingen ook zeer belangrijk. Daarnaast richt men zich in het mbo vooral op beroepsgericht onderwijs, vakinhoud en toetsen en beoordelen. Begeleidingsvaardigheden is een topic dat voor alle sectoren belangrijk is. De vakinhoud is in het vo en mbo aandachtspunt. Binnen het po en vo is dat het topic 'digitale schoolborden'.

Tabel 3.6 De top 7 van meest populaire scholingsterreinen in het po, vo en mbo

Po	Vo	Mbo
Leer- en gedragsproblemen	Vakinhoud	Coachen van leerlingen
Digitale schoolborden	Begeleidingsvaardigheden	Beroepsgericht onderwijs
Rekenen	Coachen van leerlingen	Vakinhoud
Leerlingenzorg	Digitale schoolborden	Begeleidingsvaardigheden
Begeleidingsvaardigheden	ICT	Toetsen en beoordelen
Passend onderwijs/differentiëren	Didactiek	Taal
Taal	Vakdidactiek	ICT

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Voor een uitgebreide beantwoording van deze vraag verwijzen wij naar bijlage 2.2.

Sluit het aanbod van bachelors en masters voldoende aan bij de opleidingsbehoefte van leraren in het po, vo en het mbo?

Een deel van de respons van leraren, 19 procent (366 leraren, zie tabel 3.7) antwoordt in de enquête dat zij in de afgelopen twee schooljaren wel behoefte hebben gehad om een bachelor, master en/of scholing te gaan volgen, maar dat zij dit desondanks niet hebben gedaan. De on vervulde opleidings- en scholingsbehoefte is het grootst onder de docenten in het mbo (24%).

Tabel 3.7 Aan wat voor opleiding en/of scholing had u wel behoefte, maar bent u niet gaan volgen (percentage)?

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Bachelor	9	5	4	5
Master	17	16	14	16
Bachelor en/of master en scholing	16	12	11	12
Scholing	58	67	71	67
Totaal	100 (n=88)	100 (n=104)	100 (n=174)	100 (n=366)
Percentage in totale respons	15 (n=569)	17 (n=595)	24 (n=720)	19 (n=1884)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

De meest voorkomende reden waarom de leraren geen bachelor of master hebben gevolgd, terwijl zij dat wel graag zouden hebben willen doen, is omdat zij denken dat de gewenste opleiding in de eigen regio niet wordt aangeboden (zie tabel 3.8). Dit lijkt in tegenstelling te zijn tot wat de sleutelfiguren en de aanbieders van opleiding en scholing hebben gezegd. Naar hun mening zou er geen regionaal probleem zijn omdat er sprake is van een landelijk dekkend aanbod van opleidingen en scholing.

Tabel 3.8 Wat is de reden dat u die geen bachelor of master heeft gevolgd, ondanks dat u daar wel behoefte aan had (percentage)?

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Geen aanbod van gewenste opleiding in de regio	11	18	18	16
De gewenste opleiding zat al vol	5	-	-	2
Onvoldoende/geen budget aanwezig op school	8	9	8	8
Geen toestemming van mijn leidinggevende	3	9	14	9
Kon geen aanbieder kiezen	5	-	8	1
De gewenste opleiding bestaat (nog) niet	3	9	8	-
Anders	65	56	45	54
Totaal	100 (n=37)	100 (n=34)	100 (n=51)	100 (n=122)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

De redenen genoemd onder de categorie ‘anders’ zijn allemaal redenen van meer persoonlijke aard en hebben vooral te maken met de combinatie werk en gezin (zwanger, gezin, overbelast, kinderen, mantelzorg, echtscheiding, werkdruk, gezondheid, leeftijd te hoog).

Enkele andere reacties hebben betrekking op de duur van de opleiding en de te investeren tijd. Binnen het po is één van de reacties dat naast een fulltime baan het bijna onmogelijk is om een opleiding te doen. Het wordt zelfs door vele opleidingen afgeraden, aangezien

één dag in de week studieverlof via de Lerarenbeurs eigenlijk te weinig is voor de studie. Een andere leraar geeft aan dat (na)scholing wel nuttig is maar dat hij er echt geen tijd voor heeft. De vervanging van de lessen is een ander struikelblok en niet altijd in te passen in het rooster. Ten slotte vinden enkelen de studiebelasting in relatie tot het dagelijkse werk te hoog.

Po-docenten zouden vooral onderwijsgerelateerde bachelors hebben willen volgen, docenten in het vo zouden diverse bachelors hebben willen volgen. Docenten in het mbo zouden graag een Lerarenopleiding of een onderwijsgerelateerde opleidingen hebben willen volgen. (zie de bijlagen bij hoofdstuk 3, bijlage 2.2).

Ook wat betreft de behoefte aan het volgen van masters hadden docenten in het po en in het mbo vooral onderwijsgerelateerde masters willen volgen. In het mbo zou een aantal docenten een master in een technische richting hebben willen volgen. (zie de bijlagen bij hoofdstuk 3, bijlage 2.2).

Om welke reden hebben leraren zich in de afgelopen twee schooljaren niet ingeschreven voor een scholingstraject, ondanks dat zij wel behoefte hebben gehad aan scholing (zie tabel 3.9)?

Tabel 3.9 Wat is de reden dat u die geen scholing heeft gevolgd, ondanks dat u daar wel behoefte aan had (percentage)?

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Geen aanbod van gewenste scholing in de regio	18	15	21	19
De gewenste scholing zat al vol	2	1	3	2
Onvoldoende/geen budget aanwezig op school	19	10	16	15
Aanvraag Lerarenbeurs is afgewezen	-	-	1	0
Geen toestemming van mijn leidinggevende	11	16	16	15
Kon geen aanbieder kiezen	9	10	4	7
De gewenste scholing bestaat (nog) niet	3	6	10	7
Anders	38	43	30	36
Totaal	100 (n=65)	100 (n=82)	100 (n=142)	100 (n=289)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Binnen de categorie ‘Anders’ zijn de genoemde redenen weer vooral van persoonlijke aard en min of meer dezelfde als de genoemde persoonlijke redenen om geen opleiding te volgen, ondanks dat daar wel behoefte aan was. Ook nu is de combinatie werk en gezin de belangrijkste factor waarom geen scholing is gevolgd.

Bijna 20 procent van de leraren geeft als reden op dat zij geen scholing hebben gevolgd omdat zij in de eigen regio geen gewenst aanbod hebben kunnen vinden. Opvallend is dat de twee redenen die daarna het meest vaak genoemd worden, te maken hebben met de medewerking van de schoolleiding: 15 procent van de leraren zegt dat de school onvoldoende of geen budget voor scholing zou hebben (zegt 19% van de leraren in het po

die ondanks hun behoefte geen scholing hebben gevolgd) en nog eens 15 procent dat zij geen scholing hebben gevolgd omdat hun leidinggevenden geen toestemming wilde geven (zegt 16% van de leraren in het vo en 16% van de leraren in het mbo die ondanks hun behoefte geen scholing hebben gevolgd).

Het is opmerkelijk dat relatief veel docenten zeggen geen opleiding of scholing gevolgd te hebben omdat er geen budget voor zou zijn of omdat hun leidinggevende geen toestemming wilde geven. Dat is opmerkelijk omdat in de CAO's voor de verschillende deelsectoren bepaalde rechten aan leraren zijn toegekend om scholing/opleiding te volgen. Bijvoorbeeld in het po is in de CAO afgesproken dat een werknemer 10 procent van de tijd mag besteden aan deskundigheidsbevordering, waarvan maximaal de helft aan persoonlijke scholing en ontwikkeling. Verder is in de CAO vastgesteld dat de werkgever een regeling moet instellen voor de vergoeding van cursuskosten (inclusief examenkosten, reiskosten, e.d.). Ook in het vo en mbo zijn afspraken gemaakt over scholingsrechten.

In tabel 3.10 is de onvervulde scholingsbehoefte van leraren naar scholingsterrein weergegeven van de thema's voor scholingsterreinen die de leraren het meest vaak had willen volgen. Deze liggen voor leraren in het po vooral bij leer- en gedragsproblemen, digitale schoolborden en leerlingenzorg. In het vo liggen de onvervulde scholingsbehoefte vooral op het terrein van digitale schoolborden en in het mbo op terreinen zoals: vakinhoud, coachen van leerlingen alsook digitale schoolborden.

Tabel 3.10 Terreinen van onvervulde scholingsbehoefte: leraren

Onderwerp	Po	Vo	Mbo
Arbeidsomstandigheden	4	4	6
Begeleidingsvaardigheden	3	9	9
Coachen van leerlingen	8	4	24
Beroepsgericht onderwijs	2	2	17
Didactiek	6	5	14
Digitale schoolborden	13	16	19
Hoogbegaafdheid	4	2	-
ICT	6	12	11
Kleuters	4	-	-
Leer- en gedragsproblemen	14	13	15
Leerlingenzorg	13	5	8
Leiderschap	1	2	10
Loopbaanontwikkeling	4	-	4
Managementopleidingen	2	2	3
Medezeggenschap	3	4	-
NLP	3	1	6
Opbrengstgericht werken	5	-	2
Opleidingen directeur basisonderwijs	1	-	-
Passend onderwijs differentiëren	6	4	3
Persoonlijke ontwikkeling	5	2	10
Projectmanagement	-	-	4
Rekenen	4	3	10
Schoolontwikkeling	1	2	2
Science	-	3	1
Taal	2	6	6
Teamgericht werken	1	1	3
Toetsen en beoordelen	1	1	11
Vakdidactiek	-	8	8
Vakinhoud	2	12	32
Veiligheid op school	1	-	-
Wiskunde	-	3	2

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

In tabel 3.11 hebben we de top tien van onvervulde scholingsbehoefte-terreinen op een rij gezet. Daaruit blijkt dat er veel behoefte is aan cursussen en nascholing op het gebied van digitale schoolborden, vakinhoud (uitgezonderd het po), leer- en gedragproblemen, coachen van leerlingen en ICT. Deze behoefte is nagenoeg bij alle drie de sectoren voelbaar. De behoefte aan vakkennis bij het mbo is groot.

Tabel 3.11 Top 10 van terreinen met onvervulde scholingsbehoefte, leraren

Onderwerp	Frequentie
Digitale schoolborden	48
Vakinhoud	46
Leer- en gedragsproblemen	42
Coachen van leerlingen	36
ICT	29
Leerling-zorg	26
Didactiek	25
Begeleidingsvaardigheden	21
Beroepsgericht onderwijs	21
Persoonlijke ontwikkeling	17
Rekenen	17

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Zijn er ook opleidingen en scholing ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is?

Is er ook opleidings- en scholingsaanbod ontwikkeld dat vanuit het perspectief van de school belangrijk is, maar waar volgens schoolleiders leraren weinig behoefte aan hebben? Ruim een kwart (26%) van de 386 schoolleiders antwoordt bevestigend op deze vraag (zie tabel 3.12).

Tabel 3.12 Zijn er opleidings- en scholingsthema's die vanuit het oogpunt van de school en de ontwikkeling en prestaties van de leerlingen belangrijk zijn, maar waar onder uw leraren nauwelijks of geen behoefte is (percentage)?

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Ja	25	28	26	26
Nee	75	72	74	74
Totaal	100 (n=132)	100 (n=91)	100 (n=145)	100 (n=368)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Aan welke type opleiding en scholing hebben docenten geen en schoolleiders wel behoefte? Schoolleiders in het po en mbo noemen met name de volgende bachelors: bachelors op het gebied van Gedrag en Maatschappij, Onderwijsgerelateerde opleiding (maar geen lerarenopleiding), Taal en Cultuur (Nederlands) en Techniek. Schoolleiders in het po (9), vo (8) en mbo (5) hebben ook behoefte aan leraren die op masterniveau zijn opgeleid en dan met name masters in Onderwijsgerelateerde – en lerarenopleiding, Economie, Gedrag en Maatschappij, Landbouw en natuurlijke omgeving, Natuur, Sectoroverstijgende opleidingen, Taal en Cultuur en Techniek, gebieden waar docenten geen behoefte voelen om deze te volgen.

Wat betreft scholingsthema's zouden schoolleiders in het po graag zien dat hun leraren scholing zouden volgen op het gebied van vooral coachen van leerlingen, beroepsgericht

onderwijs en passend onderwijs/differentiëren (zie tabel 3.13). In het vo zouden de schoolleiders hun docenten graag scholing willen laten volgen op het terrein van didactiek begeleidingsvaardigheden en leer- en gedragsproblemen. Schoolleiders in het mbo zouden hun docenten graag naar scholing willen hebben op het terrein van coachen van leerlingen, didactiek en begeleidingsvaardigheden. Op deze terreinen ligt volgens de schoolleiders niet de behoefte van de leraren zelf.

Tabel 3.13 Terreinen met onvervulde scholingsbehoefte, volgens schoolleiders (aantal)

Onderwerp	Po	Vo	Mbo
Arbeidsomstandigheden	-	1	-
Begeleidingsvaardigheden	4	7	12
Coachen van leerlingen	6	6	15
Beroepsgericht onderwijs	6	4	9
Didactiek	4	9	12
Digitale schoolborden	5	1	2
Hoogbegaafdheid	1	-	1
ICT	2	6	6
Kleuters	2	-	-
Leer- en gedragsproblemen	3	7	4
Leerlingenzorg	4	-	3
Leiderschap	1	-	2
Loopbaanontwikkeling	-	-	-
Managementopleidingen	1	-	1
Medezeggenschap	-	-	-
Opbrengstgericht werken	2	-	-
Passend onderwijs/differentiëren	6	3	1
Persoonlijke ontwikkeling	1	1	7
Projectmanagement	-	-	-
Rekenen	5	1	3
Schoolontwikkeling	-	-	-
Taal	5	2	6
Teamgericht werken	1	-	3
Toetsen en beoordelen	3	1	8
Vakdidactiek	3	2	2
Vakinhoud	-	-	-
Veiligheid op school	1	-	3
Wiskunde	-	-	1

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

In tabel 3.14 is de top tien van onvervulde scholingsbehoefte volgens de schoolleiders in het po, vo en mbo samen op een rij gezet. Schoolleiders hebben vooral behoefte aan scholing van hun docenten op de terreinen: coachen van leerlingen, didactiek,

begeleidingsvaardigheden en beroepsgericht onderwijs. De leraren zelf zijn daar volgens hen veel minder of niet in geïnteresseerd.

Tabel 3.14 Top 10 van scholingsterreinen met onvervulde scholingsbehoefte, schoolleiders

Onderwerp	Frequentie
Coachen van leerlingen	27
Didactiek	25
Begeleidingsvaardigheden	23
Beroepsgericht onderwijs	19
Leer- en gedragsproblemen	14
ICT	14
Opbrengstgericht werken	14
Taal	13
Toetsen en beoordelen	12
Passend onderwijs	10

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

3.4 AANSLUITING TUSSEN AANBOD VAN EN VRAAG NAAR BACHELORS, MASTERS EN SCHOLING IN HET ALGEMEEN

De belangrijkste conclusie van dit hoofdstuk is dat de aansluiting tussen aanbod van en vraag naar bachelors, masters en scholing in het algemeen onvoldoende is. Weliswaar leeft er in het algemeen een opleidings- en scholingsbehoefte bij leraren, want ruim 40 procent van de lerarenrespons uit het Flitspanel geeft aan behoefte aan opleiding en scholing te hebben en ruim tweederde van de respons heeft in de afgelopen twee schooljaren feitelijk een opleiding of scholing gevolgd, maar toch heeft nog circa een vijfde deel van de docenten een onvervulde opleidings- en/of scholingsbehoefte: zij hebben in de afgelopen twee schooljaren wel behoefte gehad aan opleiding/scholing, maar hebben deze desondanks niet gevolgd. Deze onvervulde opleidings- en scholingsbehoefte is het grootst bij mbo-docenten. De meeste docenten noemen redenen van persoonlijke aard, die in het algemeen te maken hebben met de onmogelijkheid een studie te combineren met werk en gezin.

Opvallend is dat de twee redenen die vaak genoemd worden te maken hebben met de medewerking van de schoolleiding: een deel van de leraren met onvervulde opleidings- en scholingsbehoefte noemt als reden dat de school onvoldoende of geen budget voor scholing zou hebben en nog een deel omdat hun leidinggevende geen toestemming wilde geven. Dit is opmerkelijk want volgens de bestaande CAO's hebben leraren een zeker recht op scholing en op het (mede-)bepalen van de inhoud daarvan.

Het huidige aanbod aan bachelors en masters is onvoldoende om de vraag naar korte opleidingen op te vangen als het niet meer mogelijk is om deze te volgen met subsidie uit de Lerarenbeurs. Het aanbod schiet tekort wat betreft inhoud en vorm van de opleidingsplaatsen. Bovendien hebben korte cursussen een hele andere functie dan bachelors en masters.

Wat de inhoud van opleidingen betreft, is de ontwikkeling van nieuwe bachelors en masters, als reactie op de toegenomen vraag door het wegvallen van de korte opleidingen uit de Lerarenbeurs, een langdurig traject. Het aantal opleidingsplaatsen van bachelors en masters zal bovendien ook beperkt blijven omdat het om kostbare opleidingen gaat.

Wat betreft de vorm is het huidige aanbod van bachelors en masters onvoldoende omdat lang niet alle docenten in staat zijn om een intensieve, langlopende master of bachelor te volgen, naast hun werk en gezin of daar behoefte aan hebben. Bovendien zijn bachelors en masters vaak te wetenschappelijk ingericht en is de kloof met de praktijk en de toepassing ervan in de praktijk te groot. Docenten ambiëren een praktische opleiding die zij per omgaande in hun dagelijks werk kunnen toepassen.

Hieronder herhalen we de onderzoeksvragen uit dit hoofdstuk en geven we de conclusies weer.

Sluit het aanbod van bachelor- en masteropleidingen voldoende aan bij de opleidingsbehoefte van leraren in het primair-, het voortgezet - en het middelbaar beroepsonderwijs? Zo nee, op welke gebieden of thema's schiet het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?

Onze conclusie is dat het aanbod van bachelors en masters niet aansluit bij de opleidingsbehoefte van leraren in het po, vo en mbo. Het gaat hierbij niet eens zozeer om het aantal opleidingsplaatsen van een bepaalde opleiding (al is wel gezegd dat er te weinig aanbod is van opleidingen op het gebied van passend onderwijs en dat geldt voor zowel po, vo als mbo), maar veel meer om de inhoud, de vorm en de bekostiging van de bachelors en masters. Het belangrijkste knelpunt is dat de meeste opleidingen te wetenschappelijk, te theoretisch zijn en te weinig aansluiten bij wat de leraar (dan wel de school) in de praktijk nodig heeft: de opleidingen zijn te weinig praktijkgericht. Dit geldt voor zowel het po als het vo, maar nadrukkelijk ook heel sterk voor het mbo. Het huidige aanbod van bachelors en masters sluit niet of nauwelijks aan op de vraag vanuit de praktijk van het mbo.

Ook de vorm van het opleidingsaanbod sluit in het algemeen niet aan bij de behoefte van leraren. Het opleidingsaanbod is onvoldoende afgestemd op de levensfase van de werkende docent, die de studie moet combineren met zijn werk en zijn privéomstandigheden (gezin en andere zorg en zaken). Leraren hebben geen behoefte aan langlopende opleidingstrajecten: veel docenten, vooral in het po, werken in deeltijd en ook de vergrijzing speelt hierbij een rol.

Zijn er ook opleidingen ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is?

Volgens de gesprekpartners (sleutelfiguren en de aanbieders), is er weinig vraag naar de master Leren en Innoveren (MLI), maar aan de andere kant zijn er ook gesprekpartners die van mening zijn dat dit wel een populaire master is. Bachelors en masters waar schoolleiders wel, maar docenten (volgens de schoolleiders) geen behoefte aan hebben zijn opleidingen op onder meer de volgende terreinen: Gedrag en Maatschappij, Nederlands en Techniek.

Voldoet het aanbod van nascholing aan de scholingsbehoeften van leraren in het primair -, het voortgezet - en het middelbaar beroepsonderwijs

Ook het aanbod van scholing sluit niet altijd aan bij de scholingsbehoefte van leraren in het po, vo en mbo. Behalve dat er een aantal 'witte vlekken' is genoemd (cursussen gericht op 'opkomen voor jezelf', gericht op opbrengstgericht werken, op het maken van tentamens, toetsen, examens, assertiviteit, communicatie met leerlingen en ouders, werkende onderwijs) is het aanbod ook teveel gericht op de individuele leerkracht en te

weinig op teamscholing dat volgens onderzoek effectiever zou zijn dan individuele scholing. Bovendien hebben leraren ook wat betreft scholing behoefte aan scholing die praktijkgericht is en direct toepasbaar is in hun dagelijkse werkzame leven.

Daarnaast is het scholingsaanbod nog te veel gericht op het traditionele onderwijsmodel, terwijl deze meer en meer uit het schoolbeeld verdwijnt.

Zijn er ook nascholingsactiviteiten ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is?

Volgens de gesprekpartners (sleutelfiguren en aanbieders) zijn de minder populaire scholingsthema's: mentorentaining, trainingen op het gebied van veiligheid, bètacursussen, Engels onderbouw en rekenen en meervoudige intelligentie.

Er is een aantal scholingsterreinen waar schoolleiders hun docenten graag op geschoold zouden willen zien, maar waar volgens de schoolleiders niet de behoefte van de leraren zelf ligt. Het gaat hier wat betreft het po om scholing op het gebied van coachen van leerlingen, beroepsgericht onderwijs en passend onderwijs/differentiëren. In het vo zouden de schoolleiders hun docenten graag scholing willen laten volgen op het terrein van didactiek, begeleidingsvaardigheden en leer- en gedragsproblemen. Schoolleiders in het mbo zouden hun docenten graag naar scholing willen hebben op het terrein van coachen van leerlingen, didactiek en begeleidingsvaardigheden. De scholingsbehoefte van alle schoolleiders samen ligt vooral op de terreinen: coachen van leerlingen, didactiek, begeleidingsvaardigheden en beroepsgericht onderwijs. Op deze terreinen ligt volgens de schoolleiders niet de behoefte van de leraren zelf.

Zijn er belangrijke regionale verschillen in (de aansluiting tussen) het opleidings- en nascholingsaanbod en de opleidings- en scholingsbehoefte van leraren?

Volgens de sleutelfiguren en de aanbieders van opleiding en scholing zijn er geen aanwijzingen dat er regionale verschillen zijn in de aansluiting tussen het opleidings- en scholingsaanbod en de opleidings- en scholingsbehoefte van leraren. Er is in Nederland een regionaal dekkend aanbod van hbo- (met in het bijzonder de lerarenopleiding) en wo-instellingen. Ook is er een enorm dicht netwerk van private en publiek/private aanbieders. Maar ook allerlei andere private partijen bieden na-, bij- en omscholing aan. Private aanbieders geven cursussen/trainingen op hun vestiging(en), maar hun trainers gaan ook naar scholen toe, om teams van een school of van een aantal scholen in elkaars nabijheid incompany te trainen.

Dit beeld moet wel genuanceerd worden, want een deel van de docenten heeft in de afgelopen twee schooljaren wel behoefte gehad om een opleiding of scholing te volgen, maar heeft dit niet gedaan omdat zij de gewenste opleiding of scholing niet in hun regio hebben kunnen vinden.

4 AANSLUITING TUSSEN VRAAG NAAR EN HET AANBOD VAN BACHELORS, MASTERS EN SCHOLING OP DE PRIORITAIRE BELEIDSTERREINEN VAN OCW

4.1 INLEIDING

Nadat we in het vorige hoofdstuk zijn nagegaan hoe de vraag naar bachelors, masters en scholing aansluit op het aanbod in het algemeen, zoomen we in dit hoofdstuk in op de vraag hoe die aansluiting is op de prioritaire beleidsterreinen van OCW voor het po, het vo en het mbo. De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk aan bod komen zijn opgenomen in box 4.1.

Box 4.1 Onderzoeksvragen van deelterrein B en D3

Wat is het opleidings- en (na)scholingsaanbod op het terrein van opbrengstgericht werken (prestatiegericht werken), en differentiëren (passend onderwijs), in het primair en voortgezet onderwijs?

Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sectoren? Zo nee, waarom niet?

Wat is het opleidings- en (na)scholingsaanbod op het terrein van basisvaardigheden (rekenen, taal) in het primair onderwijs en op het terrein van kernvakken (Nederlands, Engels, wiskunde, rekenen) in het voortgezet onderwijs?

Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sectoren? Zo nee, waarom niet?

Wat is het opleidings- en (na)scholingsaanbod op het terrein van beroepsgericht onderwijs, teamgericht werken, leiderschapstrajecten, versterking middenmanagement in het middelbaar beroepsonderwijs?

Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sector? Zo nee, waarom niet?

Wat zijn de verschillen in opleidings- en scholingsbehoeften tussen eerstegraads en tweedegraads leraren in het voortgezet onderwijs?

Is er sprake van een geringe vraag naar (na)scholing op het terrein van opbrengstgericht werken in het primair onderwijs? Zo ja, wat is hiervan de oorzaak?

Biedt het aanbod van bachelor- en masteropleidingen op het terrein van passend onderwijs voldoende alternatieven voor de korte opleidingen op dit terrein? Zo nee, waarom niet?

Om deze vragen te beantwoorden benutten wij de informatie, afkomstig uit de volgende onderzoeksactiviteiten:

- De inventarisatie van aanbieders van opleiding en scholing;
- De face-to-face interviews met sleutelfiguren;
- De telefonische enquête onder aanbieders van opleidingen en scholing;
- De resultaten van het Flitspanel onder schoolleiders en leraren.

In paragraaf 4.2 gaan we in op de aanbod- en in paragraaf 4.3. op de vraagkant van de opleidings- en scholingsmarkt. Paragraaf 4.4 besluit dit hoofdstuk door in te gaan op de vraag in hoeverre de aanbod- en vraagkant op elkaar aansluiten.

4.2 AANBOD VAN BACHELORS, MASTERS EN SCHOLING OP DE PRIORITAIRE BELEIDSTERREINEN VAN OCW

4.2.1 MENINGEN VAN SLEUTELFIGUREN EN AANBIEDERS VAN OPLEIDING EN SCHOLING

Po, vo, mbo

Voor de sectoren po, vo en mbo hecht OCW belang aan professionalisering van leraren op een aantal terreinen (zie paragraaf 1.2). Uit de gesprekken komt naar voren dat de meeste respondenten de beleving hebben dat de OCW hier (te) sterk op stuurt. Feitelijk zijn de beleidsprioriteiten van OCW echter niet sturend voor de schoolbesturen. Schoolbesturen zijn helemaal vrij om wel of niet met de prioriteiten van OCW aan de slag te gaan en hebben door de lumpsum totale bestedingsvrijheid. OCW kan scholen alleen door middel van bijvoorbeeld aanvullende programma's verleiden om bepaalde accenten te leggen.

Kennelijk zijn de respondenten niet goed op de hoogte van de rol die OCW in deze speelt, want respondenten geven aan dat de formulering van de prioritaire terreinen tot spanningen leidt op scholen als de vraag van schooldirecties die de wensen van de politiek volgen, afwijkt van de scholingsbehoefte van de leraren. Het zou tot fricties leiden als een schooldirectie hele andere ideeën heeft over welke opleiding/scholing relevant is voor hun lerarenkorps dan de leraren zelf. Het ontstaan van dergelijke fricties zouden dus feitelijk niet nodig zijn als de respondenten en schoolbesturen voldoende op de hoogte zouden zijn van de feitelijke rol van OCW.

Overigens kan een aantal respondenten zich wel vinden in de OCW-keuze van deze terreinen. Dat zij kennelijk niet goed op de hoogte zijn van de rol van OCW, blijkt uit hun mening dat er daarnaast voldoende beleidsruimte moet overblijven voor de school zelf, zodat deze zelf kan bepalen waar haar eigen onderwijskundige behoefte zit en waar zij prioriteit aan wil geven. Volgens deze respondenten lopen weliswaar de prioriteiten van de overheid en de school vaak parallel, maar dat is zeker niet altijd zo. De door OCW gedefinieerde beleidsprioriteiten vinden scholen weliswaar belangrijk, maar scholen zelf definiëren ook tal van (andere) onderwerpen die voor de school prioriteit hebben. Welke dat zijn verschilt per school (bijvoorbeeld 'digitalisering', ontwikkelingen rond 'use your own device' (hoe om te gaan met mobiele telefoons op school), scholen met tweetalig onderwijs waar een grote vraag is naar aanbod van taalopleiding/scholing). Maar de beleidsruimte voor de scholen zelf, die deze respondenten bepleiten, is er dus feitelijk al en is in de huidige wet- en regelgeving verankerd. Duidelijk is dat de respondenten deze ruimte graag zouden willen behouden.

Is er voldoende aanbod van bachelors en masters op de prioritaire beleidsterreinen van OCW als de korte opleidingen niet meer via de Lerarenbeurs worden gesubsidieerd? Vrijwel alle respondenten antwoorden op deze vraag ontkennend, al is men wel van mening dat er veel aanbod op het terrein van taal en rekenen is. Wel denken sommige respondenten dat het hoger onderwijs dusdanig marktgericht is dat het heel snel zal inspringen om het aanbodtekort dat dan ontstaat, op te heffen en te laten aansluiten bij de omvang en inhoud van de vraag. Dit (tijdelijke) tekort is volgens deze respondenten geen argument om de korte opleidingen op die terreinen van de Lerarenbeurs te blijven subsidiëren: voor deze scholing moeten scholen gebruik maken van de lumpsum gelden.

Anderzijds zijn de respondenten er huiverig voor dat het hoger onderwijs (vooral) masters ontwikkelt op de terreinen waar op dit moment de beleidsprioriteiten liggen, omdat, naar hun mening, dit over een aantal jaren weer andere zouden kunnen zijn. Aanbieders van

opleidingen zullen dan ook geen masters opstarten op onderwerpen die nu hot topics zijn, maar die over een tijd geen relevantie meer zouden kunnen hebben. De ontwikkeling van nieuwe masters zouden volgens deze respondenten over duurzame onderwerpen moeten gaan, omdat de ontwikkeling van nieuwe masters tijd en geld kost.

Naar de mening van een respondent komt daar nog bij dat de ontwikkeling van masters op sommige beleidsprioritaire gebieden van OCW niet haalbaar is, omdat sommige onderwerpen, bijvoorbeeld het onderwerp ‘opbrengstgericht werken’, te weinig omvattend is voor een master. In bachelors en masters zou wel in aparte vakken of minors aandacht moeten worden besteed aan dergelijke onderwerpen, maar voor een ‘eigen’ bachelor of master is het onderwerp te weinig omvattend.

Mbo

Binnen de mbo-sector worden de vier beleidsprioriteiten die OCW heeft gesteld (werken met beroepsgericht onderwijs, teamleren, leiderschapstrajecten en versterking middenmanagement) onderschreven. Volgens een respondent beschikt het mbo over de juiste infrastructuur om professionalisering tot stand te brengen, zijn er besturen die dat willen en kunnen doen, maar is er vanuit de overheid te weinig budget beschikbaar voor de uitvoering. Bovendien willen de mbo-instellingen de garantie van de overheid dat de gepleegde inspanningen voortgezet kunnen worden. De aankomende wijzigingen in de regelgeving van de Lerarenbeurs werken contraproductief om plannen voor het mbo, die OCW zelf heeft geformuleerd in het plan Leraar 2020, te realiseren.

4.2.2 ANTWOORDEN UIT DE INVENTARISATIE

In paragraaf 3.2.2 is het resultaat van een inventarisatie van het aanbod van opleidingen en scholing van 34 grote aanbieders beschreven. Wij pretenderen hier absoluut geen volledigheid. De resultaten geven slechts een indruk van het aanbod. In de inventarisatie is slechts een klein aantal bachelors en masters opgenomen, het overgrote deel betreft scholing.

Zoomen we in op het aanbod van opleiding en scholing op de prioritaire beleidsterreinen van OCW dan zien we dat *deze* 34 aanbieders relatief veel scholing aanbieden, gericht op de prioritaire terreinen van het mbo (beroepsgericht onderwijs, versterking middenmanagement/managementopleiding, leiderschapstrajecten en teamgericht werken).

Op de prioritaire terreinen ‘taal’, ‘opbrengstgericht onderwijs’, ‘passend onderwijs/differentiëren’ en ‘rekenen’ is het scholingsaanbod redelijk groot. Maar het aanbod van scholing op een aantal prioritaire terreinen van het vo (Engels, Wiskunde, Science) is relatief gering.

4.3 VRAAG NAAR BACHELORS, MASTERS EN SCHOLING OP DE PRIORITAIRE BELEIDSTERREINEN VAN OCW

4.3.1 MENINGEN VAN SLEUTELFIGUREN EN AANBIEDERS VAN OPLEIDING EN SCHOLING

Po, vo, mbo

De ontwikkeling van het onderwijsbeleid door OCW creëert vraag naar opleiding en scholing. Als de overheid kennis over een bepaald thema vanuit het beleid wil stimuleren, neemt de vraag naar opleiding en scholing op dat kennisgebied toe. Het beleid sluit echter

niet altijd (vaak wel) aan bij de behoefte van scholen/het veld. Een voorbeeld hiervan zijn de toetsingverplichtingen en de examenprogramma's in het vo. Zolang scholen hier niet op worden afgerekend, doen scholen hier niets aan zolang het in het laatste jaar maar goed gaat, want dan wordt de opgedane kennis van leerlingen centraal getoetst en dan wordt de school afgerekend op hun slagingspercentage.

Een deel van de respondenten stelt vast dat de prioritaire beleidsterreinen die OCW heeft geformuleerd tot frictie kan leiden tussen de school en zijn leraren, als hun behoeftes aan opleiding en scholing niet parallel lopen. 'Opbrengstgericht werken' is bijvoorbeeld een issue dat wel leeft bij schooldirecties en –besturen, maar minder bij leraren. Schooldirecties en –besturen hebben vraag naar opleiding en scholing op dit terrein, want ze worden afgerekend op het resultaat. Leraren worden echter niet direct individueel afgerekend op opbrengstgericht werken, dus hun behoefte aan scholing op dit terrein is minder.

Bovendien merkt een respondent op dat juist de docenten in het po die goed zijn in bijvoorbeeld rekenen en/of taal, een cursus Coördinator Rekenen of Taal willen doen. Maar het zouden juist de docenten moeten zijn die 'slecht' lesgeven op deze terreinen die deze scholing zouden moeten volgen. Zolang deze docenten deze omissie niet bij zichzelf signaleren, zullen ze het moeilijk vinden om extra inspanningen te leveren om zich op die terreinen te verbeteren. Dit type signalen pikken schoolbesturen niet altijd op.

Mbo

Als in 2012 de mogelijkheid van het volgen van een korte opleiding uit de Lerarenbeurs verdwijnt, zal de Lerarenbeurs voor geen van de beleidsprioriteiten in het mbo (werken met beroepsgericht onderwijs, teamleren, leiderschapstrajecten en versterking middenmanagement) nog opengesteld zijn. De verandering in de mogelijkheden van de Lerarenbeurs zal ervoor zorgen dat de vraag vanuit het mbo voor de Lerarenbeurs vrijwel nihil wordt, omdat er geen vraag zal zijn van mbo-docenten naar bachelors en masters. Het aanbod van bachelors en masters dat in aanmerking komt voor subsidiering via de Lerarenbeurs sluit niet aan op de vraag naar opleidingen en scholing van mbo-docenten. De overheid zou er volgens een respondent aan voorbij gaan dat mbo-leraren voor het grootste deel niet afkomstig zijn uit de lerarenopleidingen, maar uit de praktijk. Een docent beroepsgerichte vakken zal voor verdere scholing tevergeefs zoeken in het aanbod van bachelors en masters, want dat is er niet.

Mbo-docenten schrijven zich vooral in voor korte cursussen. Belangrijke issues in het mbo waar mbo-docenten niet voldoende voor zijn opgeleid en waarvoor zij scholing nodig hebben zijn bijvoorbeeld scholing op het gebied van werkplekleren of loopbaanbegeleiding.

4.3.2 ANTWOORDEN UIT DE INTERNETENQUÊTE ONDER DOCENTEN EN SCHOOLLEIDERS

In hoofdstuk 3 (paragraaf 3.3.2) zijn we ingegaan op de opleidings- en scholingsbehoefte van leraren in de afgelopen twee schooljaren. In deze paragraaf gaan we in op de mogelijke toekomstige behoefte aan opleiding en scholing van leraren op specifieke (OCW prioritaire) gebieden binnen de sectoren po, vo en mbo.

Primair onderwijs

Kijken we naar de vier onderscheiden prioritaire OCW-gebieden, dan is de behoefte van leraren voor opleiding/scholing op het gebied van passend onderwijs/differentiëren het grootst (36%, zie tabel 4.1). In vergelijking met de andere drie terreinen heeft ook het

grootste aandeel po-leraren al eens een opleiding of scholing op dit terrein gedaan (19%). Meer dan de helft van de responderende leraren in het po heeft in de toekomst geen behoefte aan een opleiding/scholing op het gebied van taal, rekenen en/of opbrengstgericht werken, terwijl toch maar een klein percentage al eens een opleiding/scholing op die terreinen heeft gevolgd.

Tabel 4.1 Toekomstige behoefte aan opleiding en scholing van leraren in het po op prioritaire gebieden van OCW binnen het po (percentage)

	Ja	Nee	Nee, al gevolgd	Totaal
Opbrengstgericht werken	30	54	15	100 (n=569)
Passend onderwijs/differentiëren	36	45	19	100 (n=569)
Rekenen	29	55	16	100 (n=569)
Taal	27	56	17	100 (n=569)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Wat is vanuit de visie van de (132) schoolleiders in het po de opleidings- en scholingsbehoefte van hun lerarencorps? Volgens de schoolleiders zouden hun leraren vooral (zeer veel) behoefte hebben aan opleiding/scholing op de terreinen opbrengstgericht werken (37%, zie tabel 4.2) en passend onderwijs/differentiëren (35%). Schoolleiders denken dat de behoefte van hun leraren aan opleiding/scholing op het gebied van rekenen en taal in vergelijking met die andere twee terreinen geringer is.

Tabel 4.2 Wat is volgens de 132 schoolleiders in het po bij hun leraren de toekomstige behoefte aan opleiding en scholing op de prioritaire gebieden van OCW (percentage)?

	Zeer veel behoefte	4	3	2	Helemaal geen behoefte	Totaal
Opbrengstgericht werken	10	27	28	26	10	100 (n=132)
Passend onderwijs/differentiëren	8	27	33	25	8	100 (n=132)
Rekenen	9	20	35	24	12	100 (n=132)
Taal	9	24	33	24	11	100 (n=132)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Is er sprake van een geringe vraag naar scholing op het terrein van opbrengstgericht werken in het primair onderwijs? Onze conclusie uit het voorgaande is dat er wel een vraag is naar opleiding/scholing op dit terrein. Circa 30 procent van de leraren in het po wil dit schooljaar (2011-2012) een opleiding/scholing volgen op het terrein van opbrengstgericht werken (zie tabel 4.1) en volgens de schoolleiders hebben hun leerkrachten juist (zeer veel) behoefte aan opleiding/scholing op dit terrein (zie tabel 4.2).

Voortgezet onderwijs

Binnen het vo heeft relatief het grootste deel van de leraren behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van passend onderwijs/differentiëren (32%, zie tabel 4.3). Bovendien heeft nog eens tien procent al eens opleiding/scholing op dit terrein gevolgd. Ook de behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van opbrengstgericht werken is groot (22%). Het percentage leraren dat al eens een dergelijke opleiding/scholing heeft genoten is echter gering (5%).

De behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van diverse kernvakken is beduidend minder. Deze varieert van vijf tot ruim tien procent. Ook een gering percentage leraren heeft al eens een opleiding/scholing op deze gebieden gevolgd.

Tabel 4.3 *Toekomstige behoefte aan opleiding en scholing van leraren in het vo op de prioritaire gebieden van OCW binnen het vo (percentage)*

	Ja	Nee	Nee, al gevolgd	Totaal
Opbrengstgericht werken	22	73	5	100 (n=595)
Passend onderwijs/differentiëren	32	59	10	100 (n=595)
Nederlands	10	85	5	100 (n=595)
Engels	5	91	4	100 (n=595)
Wiskunde	7	91	3	100 (n=595)
Rekenen	8	90	2	100 (n=595)
Science	9	89	2	100 (n=595)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Zijn er verschillen in opleidings- en scholingsbehoeften tussen eerstegraads en tweedegraads leraren in het voortgezet onderwijs? Uit de uitgevoerde chi-kwadraat toets bleek dat er geen significante verschillen zijn tussen beide groepen leraren in het vo (zie tabel 4.4). Steeds liggen de percentages van de leraren met opleidings-/scholingsbehoefte die eerste dan wel tweedegraadsbevoegd zijn dicht bij elkaar.

Tabel 4.4 Toekomstige behoefte aan opleiding/scholing van leraren op de prioritaire gebieden van OCW binnen het vo voor eerste- en tweedegraadsbevoegde leraren (percentage)

	Eerstegraads leraren (n=250)			Tweedegraads leraren (n=319)		
	Ja	Nee	Nee, want al gevolgd	Ja	Nee	Nee, want al gevolgd
Opbrengstgericht werken	21	75	4	23	72	5
Passend onderwijs/differentiëren	31	62	7	33	55	12
Nederlands	10	85	5	9	86	5
Engels	4	92	4	5	92	3
Wiskunde	7	90	3	6	92	2
Rekenen	7	92	1	9	90	2
Science	11	87	2	8	90	2

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Naar de mening van de schoolleiders in het vo is de behoefte van hun leraren aan opleiding/scholing niet erg groot (zie tabel 4.5). Volgens deze schoolleiders hebben relatief de meeste docenten dan nog (zeer veel) behoefte aan opleiding/scholing op het terrein van passend onderwijs/differentiëren (resp. 14% en 21%), gevolgd door opleiding/scholing op het gebied van rekenen (resp. 1% en 28%), dit laatste in tegenstelling tot wat de leraren zelf hebben geantwoord (zie tabel 4.3). Er is volgens de schoolleiders ook behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van opbrengstgericht werken en Engels.

Tabel 4.5 Wat is volgens de 91 schoolleiders in het vo bij hun leraren de toekomstige behoefte aan opleiding en scholing op de prioritaire gebieden van OCW (percentage)?

	Zeer veel behoefte	4	3	2	Helemaal geen behoefte	Totaal
Opbrengstgericht werken	3	20	25	44	8	100 (n=91)
Passend onderwijs/differentiëren	14	21	36	24	4	100 (n=91)
Nederlands	1	15	26	36	21	100 (n=91)
Engels	1	17	23	39	21	100 (n=91)
Wiskunde	-	18	26	39	18	100 (n=91)
Rekenen	1	28	32	28	12	100 (n=91)
Science	-	12	31	40	18	100 (n=91)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Middelbaar beroepsonderwijs

De docenten binnen het mbo hebben naar de toekomst toe vooral behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van passend onderwijs/differentiëren (28%). Bij toch nog een kwart van de docenten is behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van beroepsgericht onderwijs. Kennelijk is er in het algemeen een grote behoefte aan opleiding/scholing op dit terrein, omdat in het verleden al een relatief groot deel van de mbo-docenten een opleiding/scholing op dit gebied heeft gevolgd (26%). Net als in het vo is ook in het mbo de behoefte van docenten aan opleiding/scholing voor de kernvakken (wiskunde, Engels, Nederlands en rekenen) minder groot.

Tabel 4.6 *Toekomstige behoefte aan opleiding en scholing van leraren in het mbo op de prioritaire gebieden van OCW binnen het mbo (percentage)*

	Ja	Nee	Nee, al gevolgd	Totaal
Opbrengstgericht werken	20	74	5	100 (n=720)
Passend onderwijs/differentiëren	28	65	7	100 (n=720)
Nederlands	13	81	7	100 (n=720)
Engels	8	88	4	100 (n=720)
Wiskunde	5	92	4	100 (n=720)
Rekenen	14	82	4	100 (n=720)
Beroepsgericht onderwijs	24	51	26	100 (n=720)
Teamgericht werken	23	61	16	100 (n=720)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Volgens de (145) schoolleiders in het mbo is de behoefte aan opleiding/scholing onder hun docenten groter dan de opleidings- en scholingsbehoefte van docenten in het vo, volgens de schoolleiders in het vo. Naar verwachting van de schoolleiders in het mbo liggen de opleidings- en scholingsbehoeften van mbo-docenten vooral op de gebieden Passend onderwijs/differentiëren (40%), Teamgericht werken (38%), Nederlands en rekenen (beide 35%) en Beroepsgericht onderwijs (33%). Er is volgens de schoolleiders het minst behoefte aan opleiding/scholing voor de vakken Engels (19%) en wiskunde (13%).

Tabel 4.7 *Wat is volgens de 145 schoolleiders in het mbo bij hun leraren de toekomstige behoefte aan opleiding en scholing op de prioritaire gebieden van OCW (percentage)?*

	Zeer veel behoefte	4	3	2	Helemaal geen behoefte	Totaal
Opbrengstgericht werken	2	23	35	28	13	100 (n=145)
Passend onderwijs/differentiëren	13	27	35	18	8	100 (n=145)
Nederlands	10	25	31	24	10	100 (n=145)
Engels	6	15	37	26	18	100 (n=145)
Wiskunde	3	10	28	28	31	100 (n=145)
Rekenen	11	24	36	21	8	100 (n=145)
Beroepsgericht onderwijs	10	23	34	24	8	100 (n=145)
Teamgericht werken	6	32	30	26	6	100 (n=145)
Management en aansturen docententeams	5	18	36	24	17	100 (n=145)
Professionalisering van locatiedirecteuren en teamleiders	7	21	33	17	22	100 (n=145)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

4.4 DE AANSLUITING TUSSEN AANBOD VAN EN VRAAG NAAR BACHELORS, MASTERS EN SCHOLING OP DE PRIORITAIRE BELEIDSTERREINEN VAN OCW

Hieronder herhalen we de onderzoeksvragen uit dit hoofdstuk en geven we de conclusies weer.

Wat is het opleidings- en (na)scholingsaanbod op het terrein van opbrengstgericht werken (prestatiegericht werken), en differentiëren (passend onderwijs), in het primair en voortgezet onderwijs?

Wat is het opleidings- en (na)scholingsaanbod op het terrein van basisvaardigheden (rekenen, taal) in het primair onderwijs en op het terrein van kernvakken (Nederlands, Engels, wiskunde, rekenen) in het voortgezet onderwijs?

Wat is het opleidings- en (na)scholingsaanbod op het terrein van beroepsgericht onderwijs, teamgericht werken, leiderschapstrajecten, versterking middenmanagement in het middelbaar beroepsonderwijs?

Op de prioritaire beleidsterreinen van OCW is er vooral heel veel aanbod van scholing en (veel) minder van bachelors en masters, zo blijkt uit de inventarisatie van opleiding/scholing van 34 grote aanbieders. Deze groep aanbieders (die, let wel, niet representatief is voor de totale groep) heeft groot aanbod van scholing op de prioritaire terreinen van het mbo, alsook op de terreinen 'taal', 'opbrengstgericht onderwijs', 'passend onderwijs/differentiëren' en 'rekenen'. Het aanbod van scholing van deze 34

aanbieders is relatief gering op een aantal prioritaire terreinen van het vo (Engels, Wiskunde, Science).

Uit de inventarisatie en uit de gevoerde gesprekken met sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing concluderen wij dat er onvoldoende aanbod is van bachelors en masters op de prioritaire beleidsterreinen van OCW, dat aansluit bij de vraag naar opleiding en scholing. Met name op het terrein van opbrengstgericht werken en op de prioritaire beleidsterreinen die voor het mbo zijn geformuleerd, zijn er weinig of geen bachelors en masters. Op de terreinen van rekenen en taal zijn er wel voldoende mogelijkheden om een bachelor of master te volgen. De master SEN wordt als alternatief ervaren voor scholing op het terrein van passend onderwijs/differentiëren.

Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sector? Zo nee, waarom niet?

Het beperkte aanbod van masters en bachelors dat wel aansluit op de vraag die ligt op de prioritaire beleidsterreinen van OCW (SEN, MLI) sluiten onvoldoende aan op de vraag wat betreft inhoud, vorm en de bekostiging. De conclusies hier zijn dezelfde als die in paragraaf 3.4 zijn weergegeven. De meeste opleidingen zijn te wetenschappelijk, te theoretisch en sluiten te weinig aan bij wat de leraar (dan wel de school) in de praktijk nodig heeft: de opleidingen zijn te weinig praktijkgericht. Dit geldt voor zowel het po, het vo, maar nadrukkelijk heel sterk voor het praktijkgerichte mbo. Bovendien is leren in teamverband, dat uit onderzoek de meest effectieve vorm van leren blijkt te zijn (zie paragraaf 2.2.3), via bachelors en masters lastig dan wel onmogelijk. Ook het andere knelpunt dat in paragraaf 3.4 is weergegeven is hier relevant: de vorm van het opleidingsaanbod sluit in het algemeen niet aan bij de behoefte van leraren, omdat deze onvoldoende is afgestemd op de levensfase van de werkende docent, die de studie moet combineren met zijn werk en zijn privéomstandigheden (gezin en andere zorg en zaken) en geen intensieve, langlopende studietrajecten ambiëren. Wat betreft financiering werpen het hoge instellingscollegegeld en de langstudeerdersmaatregel drempels op om als leraar een tweede bachelor of master te gaan volgen.

De verdwijning van de mogelijkheid om een korte opleiding via de Lerarenbeurs te volgen, zal ervoor zorgen dat vanuit het mbo de vraag naar een beurs uit de Lerarenbeurs sterk afneemt, omdat het aanbod van bachelors en masters niet aansluit op de vraag naar opleidingen en scholing van mbo-docenten die nog meer op de praktijkgerichte opleiding/scholing nodig hebben dan docenten in het po en vo. Mbo-leraren zijn immers voor het grootste deel niet afkomstig uit de lerarenopleidingen, maar uit de beroepspraktijk en willen (mede) hun beroepsvaardigheden onderhouden.

In het po uiten leraren een substantiële vraag naar opleiding/scholing op het terrein van passend onderwijs/differentiëren, maar weinig aan opleiding/scholing op het terrein van taal, rekenen en/of opbrengstgericht werken. Schoolleiders in het po denken dat hun leraren wel (zeer veel) behoefte hebben aan opleiding/scholing op het terrein van opbrengstgericht werken.

Ook in het vo heeft het grootste deel van de leraren behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van passend onderwijs/differentiëren. De behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van de kernvakken is geringer, al is dat aanbod wel in voldoende mate aanwezig. Er zijn geen verschillen in opleidingsbehoeften tussen eerste- en tweedegraads leraren in het vo. Naar de mening van de schoolleiders in het vo is de behoefte van hun leraren aan opleiding/scholing gering. Voor zover zij wel opleidings-/scholingsbehoefte zouden hebben is dat vooral op het gebied van passend onderwijs/differentiëren en rekenen (dit in tegenstelling tot wat de leraren zelf van mening zijn).

Evenals in het po en vo hebben leraren in het mbo het komend schooljaar vooral behoefte aan opleiding/scholing op het gebied van passend onderwijs/differentiëren. Maar zij willen ook graag opleiding/scholing op het gebied van beroepsgericht onderwijs, al lijkt de omvang van deze behoefte geringer, omdat al een relatief groot deel van de mbo-docenten in het verleden een opleiding/scholing op dit gebied heeft gevolgd. Net als in het vo is ook in het mbo de behoefte van docenten aan opleiding/scholing voor de kernvakken minder groot.

In vergelijking tot de schoolleiders in het vo denken de schoolleiders in het mbo dat de behoefte aan opleiding/scholing onder hun docenten groter is dan de opleidings- en scholingsbehoefte van docenten in het vo. Naar verwachting van de schoolleiders in het mbo liggen de opleidings- en scholingsbehoeften van mbo-docenten vooral op de gebieden passend onderwijs/differentiëren, teamgericht werken, Nederlands, rekenen en beroepsgericht onderwijs. Daarnaast zouden hun docenten behoefte hebben aan opleiding/scholing op het gebied van management en professionalisering van het middenkader. Er is volgens de schoolleiders het minst behoefte aan opleiding/scholing voor de vakken Engels en wiskunde.

Wat zijn de verschillen in opleidings- en scholingsbehoeften tussen eerstegraads en tweedegraads leraren in het voortgezet onderwijs?

De conclusie is dat er geen significante verschillen zijn tussen eerste- en tweedegraadsbevoegde leraren in het vo.

Is er sprake van een geringe vraag naar (na)scholing op het terrein van opbrengstgericht werken in het primair onderwijs? Zo ja, wat is hiervan de oorzaak?

Circa drie op de tien leraren in het po heeft behoefte aan opleiding/scholing op het terrein van opbrengstgericht werken en wil in dit schooljaar (2011-2012) een opleiding/scholing op dit terrein gaan volgen. De vraag van leraren naar opleiding/scholing op het terrein van passend onderwijs/differentiëren is echter groter.

Schoolleiders hebben het idee dat de behoefte van hun leerkrachten aan opleiding/scholing op het terrein van opbrengstgericht werken groter is dan drie op de tien. Dat in de perceptie van schooldirecties en –besturen de vraag naar opleiding en scholing op dit terrein groter is dan wat de leraren zelf zeggen heeft te maken met de afrekening op het resultaat. Scholen worden hier op afgerekend, maar individuele leraren niet.

Biedt het aanbod van bachelor- en masteropleidingen op het terrein van passend onderwijs voldoende alternatieven voor de korte opleidingen op dit terrein? Zo nee, waarom niet?

In het algemeen is de conclusie dat er op dit moment op bachelor- en master niveau te weinig alternatieven zijn als de korte opleidingen uit de Lerarenbeurs verdwijnen. Enerzijds denken sommige respondenten dat op de private markt de vraag altijd zijn eigen aanbod zal creëren en dat het hoger onderwijs dusdanig marktgericht is dat het heel snel zal inspringen om het aanbodtekort dat dan ontstaat, op te heffen en te laten aansluiten bij de omvang in inhoud van de vraag. Maar anderzijds zijn de respondenten er huiverig voor dat het hoger onderwijs (vooral) masters ontwikkelt op de terreinen waar nu de beleidsprioriteiten liggen, omdat naar verwachting over een aantal jaren de beleidsprioriteiten weer andere zullen zijn. De ontwikkeling van nieuwe masters zou over duurzame onderwerpen moeten gaan, omdat de ontwikkeling van nieuwe masters tijd en geld kost. Bovendien is de ontwikkeling van masters op sommige beleidsprioritaire gebieden van OCW niet haalbaar, omdat sommige onderwerpen, bijvoorbeeld het onderwerp ‘opbrengstgericht werken’, te weinig omvattend is voor een master. In

bachelors en masters zou wel in aparte vakken of minors aandacht moeten worden besteed aan dergelijke onderwerpen, maar voor een 'eigen' bachelor of master is het onderwerp te gering.

Kanttekening

De meeste respondenten onderschrijven in grote lijnen het belang van de prioriteiten die het Ministerie heeft aangegeven voor de professionalisering van leraren (zoals opbrengstgericht werken en passend onderwijs). Tegelijkertijd is men bang dat als het scholingsbudget, als onderdeel van de lumpsum, grotendeels gealloceerd worden in deze richting, de school te weinig ruimte houdt voor eigen accenten en behoeften. Dit laatste is in de opvatting van de respondenten wel nodig, omdat de prioriteiten/behoeften ten aanzien van scholing/opleiding tussen de drie betrokken actoren: overheid, scholen en leraren (kunnen) verschillen. De angst van deze respondenten is echter ongegrond, omdat scholen die eigen beleidsruimte feitelijk hebben. De beleidsprioriteiten van OCW zijn immers niet sturend voor de schoolbesturen. Schoolbesturen zijn helemaal vrij om wel of niet met de prioriteiten van OCW aan de slag te gaan en hebben door de lumpsum volledig eigen bestedingsvrijheid. De conclusie is wel dat de respondenten deze beleidsruimte graag willen behouden.

5 VERBETERING VAN DE AANSLUITING TUSSEN VRAAG NAAR EN AANBOD VAN BACHELORS, MASTERS EN SCHOLING

5.1 INLEIDING

Nadat we in de vorige hoofdstukken zijn ingegaan op het aanbod van en de behoefte aan opleiding en scholing, zowel in de afgelopen twee schooljaren als naar de toekomst toe, gaan we in dit hoofdstuk in op de vraag of de aansluiting tussen het aanbod en de vraag (verder) verbeterd zou kunnen worden en of er behoefte is aan de ontwikkeling van nieuw opleidings- en scholingsaanbod. De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk aan bod komen zijn opgenomen in box 5.1.

Box 5.1 Onderzoeksvragen van deelterrein C

Hoe kan de aansluiting tussen het aanbod van en de vraag naar bachelor en masters en scholing verbeterd worden c.q. hoe kunnen bestaande knelpunten aan de vraag- en aanbodzijde opgelost worden?

Hoe kan in dit kader de ontwikkeling van nieuwe bachelors en masters en van nieuw scholingsaanbod gestimuleerd worden?

Welke actoren aan de vraagzijde en de aanbodzijde van de opleidings- en scholingsmarkt hebben daarbij een belangrijke rol en wat houdt die rol in? Welke (stimulerende) rol kunnen de overheid en sociale partners hierbij spelen?

In dit hoofdstuk benutten wij de volgende bronnen:

- De face-to-face interviews met sleutelfiguren;
- De telefonische enquête onder aanbieders van opleidingen en scholing;
- De resultaten van het Flitspanel onder schoolleiders en leraren.

In paragraaf 5.2 gaan we in op de vraag hoe de aansluiting tussen vraag en aanbod kan worden verbeterd dan wel bestaande knelpunten kunnen worden opgelost. De vraag hoe de ontwikkeling van nieuwe bachelors, masters en nieuw scholingsaanbod gestimuleerd kan worden komt in paragraaf 5.3 aan de orde. In deze paragraaf gaan we ook in op de vraag welke actoren hierbij een rol zouden kunnen spelen. Paragraaf 5.4 besluit dit hoofdstuk met de belangrijkste conclusies.

5.2 VERBETERING VAN DE AANSLUITING

5.2.1 MENINGEN VAN SLEUTELFIGUREN EN AANBIEDERS VAN OPLEIDING EN SCHOLING

De markt voor opleiding en scholing transparanter maken

De sleutelfiguren zijn overwegend van mening dat de opleidings- en scholingsmarkt volledig aanbodgestuurd is. Hiermee bedoelen zij dat het aanbod zich niet conformeert naar de vraag. Naar hun oordeel heeft dit gevolg dat alleen die vraag naar

opleidingen/cursussen zichtbaar wordt die momenteel geëffectueerd wordt; de onvervulde vraag blijft onzichtbaar.

De respondenten zijn ook van mening dat het bestaande aanbod deels redelijk transparant is: alle aanbieders van opleiding en scholing zijn redelijk goed bereikbaar via hun websites en leraren c.q. scholen vinden meestal wel hun weg bij het zoeken naar scholingsaanbod. Vaak hebben scholen een (beperkt) eigen netwerk en hebben zij van oudsher (goede) connecties met bepaalde aanbieders voor (na)scholing. Als een school al geruime tijd (prettig) zaken doet met een bepaalde aanbieder dan zal de school bij deze aanbieder blijven. Een ander argument om bij dezelfde aanbieder te blijven is om alle leraren van dezelfde school dezelfde scholing van dezelfde aanbieder te laten ontvangen, ook de nieuwkomers. Maar het enorme grote opleidings- en scholingsaanbod, met namen die vaak sterk op elkaar lijken, maakt de markt weer minder transparant.

De these dat de opleidings- en scholingsmarkt volledig aanbodgestuurd is wordt overigens door enkele respondenten deels tegengesproken. Eén van de respondenten merkt op dat de scholingsmarkt goed lijkt te werken voor korte opleidingen, omdat dit deel van de markt al jaren geleden is geprivatiseerd en de private markt op de vraag inspeelt. Veel scholingsaanbieders hebben een goed contact met scholen en weten wat er in die scholen speelt. Andersom geldt ook dat scholingsaanbieders producten ontwikkelen waarvan zij denken dat daar behoefte aan is. Aanbieders van bachelors en masters zijn minder flexibel in het kunnen ontwikkelen van nieuwe bachelors en masters. Dit betekent dat de aanbodgestuurdheid vooral zou gelden voor deze laatste opleidingen.

Een andere respondent is van mening dat in principe de overheid verantwoordelijk moet zijn voor de initiële opleidingen voor het po, vo, mbo en ho. Daarna is het aan de beroepsgroep zelf om aan te geven aan welke opleiding/scholing behoefte is en is het verder aan de private markt om deze vraag op te pakken. Volgens deze respondent schept op de commerciële, private markt elke vraag zijn eigen aanbod. De overheid zou zich niet moeten bemoeien met het aanbod voor bij-, om- en nascholing. Bachelors en masters kunnen worden aangeboden door private aanbieders, de contractpoten van bekostigde instellingen in het hoger onderwijs (hbo en wo), tegen een commercieel tarief.

Een andere respondent nuanceert dit standpunt enigszins. Naar zijn mening geldt de visie van de vorige respondent alleen als er voldoende vraag is, maar heeft de vrije markt onvoldoende prikkels om nieuwe opleidingen te ontwikkelen waarvoor de vraag nog onvoldoende is, maar in de toekomst wel belangrijk wordt. De visie van de vorige respondent geldt naar zijn mening alleen als het over de massa gaat. De overheid kan een belangrijke rol spelen om opleidingen te ontwikkelen voor een kleine vraag, die de private markt laat liggen omdat daar (nog) niets aan te verdienen is.

Hoe zou de transparantie van de markt voor opleiding en scholing verbeterd kunnen worden? Om de markt transparanter te maken zou het naar de mening van de respondenten helpen als er een landelijke website of een brochure zou komen waarop alle aanbod staat, met de kenmerken van het aanbod, zoals duur van de opleiding, de inhoud van het aanbod, de werkvorm²⁸. Een dergelijk overzicht ontbreekt op dit moment volledig. Maar het is lastig om een dergelijk overzicht te maken, omdat het aanbod van opleidingen en scholing bijzonder groot en heel divers is. Aanbieders geven hun cursussen 'namen', die tussen cursussen van dezelfde aanbieder gradueel kunnen

²⁸ Eén respondent vertelt dat in Nottingham, Engeland, een organisatie voor professionalisering van onderwijspersoneel zit, National College, dat een landelijke website beheert met een overzicht van alle soorten scholing en opleidingen, geclusterd naar thema en niveau.

verschillen, maar ook tussen de cursussen van verschillende aanbieders, terwijl deze cursussen inhoudelijk sterk op elkaar lijken. Het is daarom voorstelbaar dat een docent op een gegeven moment door de bomen het bos niet meer ziet. De ontwikkeling en facilitering van een dergelijke website kost veel geld. Op dit moment heeft de overheid deze middelen niet. Een dergelijke website zou volgens de respondenten daarom gefinancierd moeten worden vanuit de aanbieders zelf, omdat zo'n website ook in hun belang is. Waarom aanbieders dit dan niet doen wordt niet aangegeven.

In de interviews is aan de respondenten gevraagd welke actoren betrokken zouden moeten zijn om de markt transparanter te maken? Vrij unaniem zijn de respondenten van mening dat dit op de eerste plaats de leraren zelf moeten zijn. Eén van de grootste problemen van het professionaliseren van het beroep 'leraar' is dat de opleidings- en scholingsmarkt *niet* door de leraren zelf georganiseerd wordt: leraren zijn momenteel op dit gebied als het ware buitenstaanders. Het zijn de leraren zelf, als belangrijkste actor, die hun vraag naar opleidingen en cursussen zouden moeten kanaliseren en organiseren. De scholingsbehoefte van leraren is vaak gerelateerd aan wat de leraar in zijn werk tegenkomt en loopt daarom meestal wel parallel aan de behoefte van de school. Maar ten eerste weten directies van scholen vaak niet waar hun leraren mee worstelen en ten tweede kan de opleidingsbehoefte van een leraar ook voortkomen uit de wens zichzelf verder te ontwikkelen, zijn eigen arbeidsmarktpositie versterken, en dat kan haaks staan op het beleid en de vraag van de school²⁹.

Hoe kan de vraagarticulatie verbeterd worden?

De vraagarticulatie kan verbeterd worden door de vraagkant beter te organiseren en te luisteren naar de vragende partijen. De belangrijkste vragende partij bestaat uit de docenten zelf. Om de leraar op het gebied van professionalisering een stem te geven wordt het belangrijk geacht dat leraren een eigen beroepsorganisatie krijgen. De Onderwijscoöperatie komt voort uit de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) en is de beroepsgroeporganisatie van leraren. Maar deze staat nog in de kinderschoenen en moet nog verder worden uitgebouwd. Als zo'n beroepsgroepvereniging eenmaal goed functioneert komt er naar verwachting een betere interactie tussen vraag en aanbod.

Een dergelijke beroepsgroepvereniging kan de behoefte, de vraag naar nieuwe opleidingen/cursussen in goede banen leiden. Dan kan via de vraagarticulatie, die door de docenten in de beroepsvereniging wordt ingebracht, worden gediscussieerd over wat relevant aanbod zou kunnen zijn. Daarna moet de dialoog worden aangegaan met aanbieders om opleidingen te ontwikkelen en kan er nieuw aanbod ontstaan. De beroepsorganisatie is hierbij een belangrijke intermediair.

Op een ander niveau zijn het de bonden die als vragende partij zouden moeten worden gehoord. Als het goed is, weten de bonden welke behoefte er bij hun leden leven en zij zouden dan hun vraag kunnen formuleren. Ook zij moeten betrokken zijn bij het duidelijk krijgen van de behoefte. Wel moet dan rekening worden gehouden met de specifieke opbouw van het ledenbestand van een bepaalde bond. Sommige bonden hebben vooral de wat oudere docenten als leden, maar de vakbond Leraar in Actie heeft juist weer veel jonge docenten als lid.

²⁹ Een leraar in het po kiest bijvoorbeeld voor een tweede bachelor omdat hij of zij een carrière in het vo ambieert. Zijn wens voor een opleiding staat dan haaks op de behoefte van zijn huidige werkgever in het po, die weet dat de leraar na zijn opleiding het po zal verlaten voor het vo.

Identificatie van de vraag, hoe weten aanbieders wat er in de markt speelt?

Om nieuw aanbod te creëren is het noodzakelijk om de vraag, de behoefte te identificeren (vraagarticulatie). Er zijn vaak ongearticuleerde vragen vanuit het veld waaruit de behoefte kan worden gedefinieerd, maar deze signalen en geluiden worden op dit moment niet in banen geleid, gekanaliseerd.

Aanbieders van scholing

De diverse aanbieders van (na)scholing zeggen te weten wat er aan de vraagkant van de markt speelt. Dat weten zij via diverse kanalen:

- Marketing- en communicatieonderzoek: één gebruikte methode is om aan schoolleidingen te vragen te reageren op een reeks van onderwerpen en aan te geven wat de ‘top 3’ van onderwerpen is dat er op hun school speelt. Op dit moment (ten tijde van het interview, zomer 2011) is de top 3 van belangrijkste thema’s binnen de scholen (in willekeurige volgorde):
- Opbrengstgericht werken;
- Passend onderwijs;
- Kwaliteit van de leraar, docentvaardigheden, taal/lezen/rekenen plus het lesgeven op zichzelf.
- Regionale adviesgroepen: sommige aanbieders werken met regionale adviesgroepen. In elke provincie is een regionale adviesgroep gevestigd. Deze adviesgroepen houden voeling met de markt en weten wat de vraag is.
- Adviseurs en trainers van aanbieders die incompany trainingen geven lopen op scholen rond en weten dus wat er in die scholen speelt;
- Sommige aanbieders geven lesmateriaal in de vorm van boeken uit. Als er van een bepaald onderwerp op enig moment relatief veel boeken worden verkocht is dat kennelijk een onderwerp dat op dat moment aan de vraagkant speelt.
- Conferenties die heel snel vollopen met inschrijvingen: wordt een conferentie over een bepaald onderwerp georganiseerd dat heel snel overtekend is met inschrijvingen, dan is dat kennelijk een onderwerp dat leeft. Zijn er te veel inschrijvingen, dan plannen aanbieders vaak gelijk een nieuwe datum voor dezelfde conferentie, zodat iedereen die wil de conferentie kan volgen.
- Organiseren van docentenpanels, i.c. enquêtes onder mensen die nascholing hebben gevolgd. In dergelijke enquêtes wordt gevraagd naar wat er op dit moment speelt op de school, wat willen de docenten leren, hoe willen docenten leren? Op die antwoorden kan vervolgens aanbod worden geformuleerd, aansluitend op de wensen van de vragers op punten zoals: stijlen van leren, korte/lange trajecten, welke thema’s behandeld moeten worden.

De aanbieders van scholing zeggen dus wel te weten wat de vraag is en kunnen ook concreet aangeven hoe ze daar achter komen. Dit lijkt in tegenspraak tot wat de sleutelfiguren er van vinden.

Aanbieders van bachelors en masters

De 14 universitaire lerarenopleidingen worden bij elkaar gebracht en gehouden door de VSNU. De universitaire lerarenopleidingen vormen een netwerk in het ICL³⁰. Er zijn 14 universitaire lerarenopleidingen (14 universiteiten). Samen met de VSNU wordt er voor gezorgd dat er een gemeenschappelijk standpunt uitkomt, bijvoorbeeld voor wat betreft de vraag welke richting het op moet gaan met opleiden en scholen. Er wordt een lijn uitgezet en VSNU overlegt met OCW over de vraag in hoeverre OCW de voorgestelde lijn kan ondersteunen. Dat heeft consequenties voor het beleid. Een aantal van 14 is ook overzichtelijk en daar kun je mee besturen. Je kunt goed met elkaar overleggen en tot iets komen. Dat wordt al moeilijker als het gaat om hogescholen. Daar zijn er tientallen van die zeer gevarieerd zijn, bijvoorbeeld qua grootte.

Als het gaat om overleg aan de kant van aanbieders om meer grip te krijgen op de vraagarticulatie in de regio, is er bijvoorbeeld in Amsterdam een overleg van het VU Onderwijscentrum en het Centrum voor Nascholing Amsterdam (CNA, de contractpoot van HvA/UvA). Er is een paar verkennende gesprekken gevoerd met als inzet de vraag wie wat kan gaan aanbieden en of er aanbod gezamenlijk kan worden opgepakt, zoals de vakdidactische nascholing. Dit is nog niet echt goed van de grond gekomen, met als belangrijkste reden dat de diverse aanbieders ook concurrenten zijn van elkaar.

Manieren om de aansluiting tussen vraag en aanbod te verbeteren

Volgens een aantal respondenten is de aansluiting tussen vraag en aanbod geen knelpunt van kwantitatieve aard (te veel/te weinig aanbod versus te weinig/te veel aanbod), maar van meer inhoudelijke aard. Werkende leraren hebben wel de behoefte aan opleiding/scholing, zien het nut van professionalisering, maar hebben vaak niet de tijd voor de opleiding/scholing zoals verreweg het grootste deel van het aanbod op dit moment is vormgegeven, omdat zij een eventuele opleiding/scholing moeten combineren met hun werk, hun gezin en/of andere privétaken.

Knelpunt 1: huidige aanbod is in onderwijstijd

Eén van de knelpunten is dat scholen een bepaalde onderwijstijd moeten halen en het huidige opleidings- en scholingsaanbod sterk geconcentreerd is op lesdagen. Dat is een knelpunt voor schoolbesturen en –directies, omdat ze docenten alleen op cursus kunnen sturen binnen schooltijd. Docenten vinden dit juist niet erg. In andere beroepen wordt het ook normaal gevonden dat professionalisering plaatsvindt in de tijd van de baas.

Alle partijen onderschrijven weliswaar het belang van professionalisering, maar het organiseren ervan is een probleem. Als de komende jaren steeds meer nadruk komt op professionalisering, dan zou er ook een meer flexibele structuur moeten komen. Een respondent noemt het jammer dat het in de CAO-onderhandelingen niet is gelukt om een vakantieweek op te geven zodat er meer ruimte komt voor scholing.

Om lesuitval te voorkomen zou scholing gevolgd kunnen worden tussen bijvoorbeeld 16.00 uur en 20.00 uur, maar aanbieders bieden dergelijke lestijden niet aan. Alternatieve uren voor scholing zijn bijvoorbeeld de avonduren of de weekenden. Maar hier zijn de docenten weer niet blij mee, zodat zij minder geneigd zullen zijn om deel te nemen aan een opleiding/cursus. Docenten vinden dat aan de ene kant niet leuk, maar aan de andere kant moeten wel de lessen gedraaid worden. En dit maakt het professionaliseringverhaal ingewikkeld.

³⁰ Alle universitaire lerarenopleidingen (ULO's) zijn vertegenwoordigd in de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL), onderdeel van de VSNU. In de ICL trekken de ULO's in toenemende mate gezamenlijk op.

Een andere oplossing zou kunnen zijn dat de overheid zich flexibeler zou opstellen als het gaat om onderwijstijd. Aan de ene kant presenteert OCW een stevige agenda op het vlak van professionalisering, terwijl aan de andere kant OCW wettelijk moet vasthouden aan de onderwijstijd. Om die reden worden schoolleiders en schoolbesturen minder flexibel in het toestaan van scholing. Lang niet alle schoolleiders en -besturen weten met dit dilemma met betrekking tot professionalisering om te gaan, omdat op deze wijze georganiseerde professionalisering kan botsen met het belang van de school in zijn geheel. Het is een kwestie van inzetten op korte termijn en lange termijn. Er wordt op vele borden tegelijk geschaakt, en het is daarom complex en veeleisend.

Knelpunt 2: afstemming op de vraag

Volgens een respondent is de afstemming van het aanbod op de vraag een lastig proces. Aan de ene kant probeer je te voldoen aan vragen uit de markt, maar die vraag is vaak niet duidelijk of de vraagstelling is gedifferentieerd. Dit heeft mede te maken met de wijze waarop de vraagkant (niet) is georganiseerd. Hier wringt zich dat verschillende actoren aan de vraagkant vaak verschillende inzichten hebben: schoolleiders denken vaak anders over de inhoud van de vraag dan de mensen uit de praktijk (de docenten). Dit zou leiden tot een discrepantie tussen wat bestuurders en schoolleiders vinden dat er moet gebeuren, en wat er in feite aan opleiding en scholing gebeurt met als gevolg dat, ondanks dat er een aantal vragen is vanuit de markt, deze niet altijd hoeven te leiden tot een populair opleidings- of scholingstraject. Een voorbeeld is de master Academisch Meesterschap. Vanuit de sector vo werd gezegd dat daar grote vraag naar zou zijn, maar op landelijk niveau valt het aantal aanmeldingen voor deze master tegen.

Een ander voorbeeld is de master Leren en innoveren. Er is marktonderzoek gedaan naar de behoefte aan deze master, het is ook een master die voldoet aan de behoefte, maar het aantal inschrijvingen is erg gering. Een reden zou kunnen zijn dat de master gericht is op po-docenten, die vaak geen ambitie hebben om een intensieve, tweejarige master te gaan volgen. De inhoud van zo'n master is dan wel relevant voor een schoolbestuur of voor een docent, maar dan blijkt het moeilijk te zijn om docenten te motiveren om er aan te beginnen.

Een algemene conclusie is dat relatief veel docenten, vooral in het po, geen behoefte hebben aan een intensieve twee-jarige master (zie ook hoofdstuk 3). Een uitzondering hierop is de master SEN. Daar sluiten vraag en aanbod goed op elkaar aan, wellicht omdat de master SEN vrijwel direct goed toepasbaar is in de praktijk en de tijdsinvestering om eraan deel te nemen wat lager is dan bij andere masters. Volgens een respondent zou er een kloof zijn tussen 'de wetenschap' en de beroepsgroep 'leraar' en die moet worden overbrugd. Masters zijn al te gauw te wetenschappelijk, te theoretisch, waardoor ze niet of moeilijk toepasbaar zijn in de praktijk. Op het moment dat de opleiding abstracter wordt en er meer inspanningen gevraagd wordt van de studenten, dan wordt twee jaar lang een opleiding volgen eerder als obstakel dan als kans gezien en wordt eerder gekozen voor een korte cursus.

Knelpunt 3: Docenten hebben geen behoefte aan lange opleidingen/scholing

Zoals eerder geschreven (zie ook hoofdstuk 3) hebben leraren weliswaar behoefte aan opleiding/scholing voor professionalisering, maar willen werkende leraren in eigen tempo studeren en willen zij hun eigen tijd indelen en afstemmen op een studie. Leraren hikken aan tegen het volgen van een langlopend onderwijstraject, zij prefereren een opleiding in delen, in modules.

Een (mogelijke) oplossing voor dit knelpunt is aanbod van 'afstandsonderwijs', aanbod van opleidingen/scholing via internet. Behalve het grote voordeel dat de docent op eigen

tempo en naar eigen keuze van tijd de opleiding/scholing kan volgen is er nog een ander groot voordeel. De situatie dat een opleider een opleiding/scholing aanbiedt waarvoor te weinig vraag is, zodat de aanbieder de opleiding cancelt vanwege te weinig inschrijvingen, komt niet meer voor. Natuurlijk zal ook een LOI geen opleiding ontwikkelen en aanbieden aan één vrager, maar stel dat er vijf vragers zijn die verspreid over het land wonen, dan kan de cursus gewoon via internet worden gegeven. Het zou niet mogelijk zijn geweest om deze vijf vragers te kanaliseren en ze in een klas bij elkaar te zetten om klassikaal de opleiding te volgen.

5.2.2 ANTWOORDEN UIT DE INTERNETENQUÊTE ONDER DOCENTEN EN SCHOOLLEIDERS

In het algemeen zijn de meeste schoolleiders van mening dat de opleidings-/scholingsbehoefte van hun docenten vrij gemakkelijk is te realiseren (zie tabel 5.1). In het po en mbo geeft circa 73 procent van de schoolleiders aan dat de behoefte aan een opleiding (bachelor of master) enigszins tot zeer gemakkelijk is te realiseren (6 t/m 10). Binnen het vo is dat percentage 69 procent. Aan de andere kant is er dus ook een groot deel van de schoolleiders dat vindt dat scholing enigszins tot zeer moeilijk is te realiseren. Binnen de drie sectoren varieert dit van 27 tot 31 procent.

De schoolleiders binnen de drie sectoren zijn echter nog tevredener als het gaat om de mogelijkheden om de behoefte aan scholing te realiseren (6 t/m 10: po: 81%, vo: 73% en mbo: 81%). Desondanks vindt toch meer dan een kwart van de schoolleiders in het vo dat scholing enigszins tot zeer moeilijk is te realiseren. In het po en mbo zijn deze percentages respectievelijk 20 en 18.

Tabel 5.1 Is de behoefte aan opleiding of scholing gemakkelijk gerealiseerd volgens de schoolleiders (percentage)?

	Opleiding (bachelor en master)			Scholing		
	po	vo	mbo	po	vo	mbo
1 = Zeer moeilijk	1	1	1	-	3	-
2	4	1	6	2	-	2
3	7	9	6	5	9	3
4	6	4	6	3	2	3
5	9	15	10	10	13	10
6	17	13	20	16	12	18
7	25	30	32	25	31	40
8	25	23	15	30	29	19
9	5	3	3	8	1	3
10 = Zeer gemakkelijk	2	-	2	2	-	1
Totaal	100 (n=132)	100 (n=91)	100 (n=145)	100 (n=132)	100 (n=91)	100 (n=145)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

De meeste leraren zijn tevreden over de genoten opleiding en/of scholing. Als we kijken naar de drie sectoren samen, dan geeft circa 80 procent aan dat aan hun verwachtingen is voldaan. Het betekent dan toch nog dat ongeveer één zesde tot één vijfde teleurgesteld is.

De opleiding/scholing heeft aan de verwachtingen van zowel de meeste leraren in het po, vo als in het mbo voldaan (zie tabel 5.2). Ongeveer drie kwart van de leraren binnen het po en mbo vindt dat de opleiding aan hun verwachtingen heeft voldaan. Voor het vo ligt dat percentage net onder de 70 procent. Een kwart tot bijna één derde is niet tevreden.

Tabel 5.2 Voldeed (of voldoet) de opleiding/scholing aan uw verwachtingen (percentage)?

	Opleiding (bachelor en master)			Scholing		
	po	vo	mbo	po	vo	mbo
Ja	75	69	76	84	82	79
Nee	25	31	24	16	18	21
Totaal	100 (n=75)	100 (n=80)	100 (n=62)	100 (n=329)	100 (n=282)	100 (n=386)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

In het algemeen sluiten scholingstrajecten beter aan bij de verwachtingen van de leraren dan bachelors en masters (zie tabel 5.2). De leraren geven verschillende zaken aan die verbeterd zouden kunnen worden, zodat de opleiding en scholing meer aan hun verwachtingen zouden voldoen (zie tabel 5.3).

Wat betreft bachelors en masters zou de organisatie van de opleiding verbeterd kunnen worden. Bovendien zouden bachelors en masters meer moeten aansluiten bij de behoeften van de leraren (in zowel het po, vo en mbo) en in het verlengde daarvan beter toepasbaar moeten zijn in de praktijk.

Ook de aansluiting van het scholingsaanbod aan de behoefte van de respondenten in het po, vo en mbo zou verbeterd kunnen worden. Verder zijn er aandachtspunten op het gebied van het verdiepen van kennis en het verwerven van vaardigheden, verbetering van de inhoud van de opleiding in relatie tot de kennis die de leraren al hebben als ook de mate van toepasbaarheid van de scholing in de praktijk.

Tabel 5.3 *Op welke van onderstaande punten voldeed of voldoet de opleiding/scholing niet aan uw verwachtingen (percentage)?*

	Opleiding (bachelor en master)			Scholing		
	<i>po</i>	<i>vo</i>	<i>mbo</i>	<i>po</i>	<i>vo</i>	<i>mbo</i>
Meer aansluiten bij behoefte	13	14	15	11	12	11
Inhoud opleiding in relatie tot reeds aanwezige kennis	9	9	15	9	9	10
De organisatie van de opleiding/nascholing	17	15	10	6	5	6
Verdieping van kennis/vaardigheden	9	9	7	7	8	10
De toepasbaarheid van de opleiding en nascholing in de praktijk	12	14	8	6	7	8
Verbreding van kennis/vaardigheden	3	4	2	5	7	7
Kwaliteit van lesmateriaal/studiestof	8	10	8	4	7	9
Kwaliteit van docenten	5	9	7	4	6	5
Kwaliteit van de begeleiding	3	10	10	3	4	3
Kwaliteit van opleiding/nascholing in het algemeen	4	4	3	3	5	5
De aangeboden vakken	7	10	5	1	-	1
De mate van vernieuwing van de opleiding	3	4	-	3	3	3
Anders	1	11	3	2	3	2

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

De aansluiting tussen aanbod van en de vraag naar bachelors, masters en scholing zou verder verbeterd kunnen worden door verbetering van de voorlichting over mogelijke te volgen opleidingen en scholing. Zo kan er winst worden behaald door verbetering van de informatievoorziening door scholen aan hun leraren over de mogelijkheden voor opleiding en scholing (zie tabel 5.4). Vooral leraren in het mbo zijn (enigszins tot zeer) ontevreden over de voorlichting van hun school over de mogelijkheden tot het volgen van een bachelor of master.

Tabel 5.4 *Tevredenheid over de eigen school op het punt van verschaffen van informatie over de mogelijkheid tot het volgen van een opleiding of scholing (percentage)?*

	Opleiding (bachelor en master)			Scholing		
	<i>po</i>	<i>vo</i>	<i>mbo</i>	<i>po</i>	<i>vo</i>	<i>mbo</i>
Enigszins ontevreden tot zeer ontevreden	24	31	44	20	27	30
Niet tevreden, niet ontevreden	15	9	12	9	9	10
Enigszins tevreden tot zeer tevreden	61	60	44	71	64	60
Totaal	100 (n=71)	100 (n=70)	100 (n=59)	100 (n=324)	100 (n=277)	100 (n=385)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Voor het vergroten van de deelname aan opleidingen en scholing is het informeren van leraren een belangrijk aandachtspunt. Niet alleen scholen, maar ook brancheorganisaties (zoals bijvoorbeeld de po-, vo- en mbo-raad), vakbonden (Aob, CNV, CMHF), vakorganisaties en aanbieders van opleidingen hebben een taak in het informeren van leraren over de mogelijkheid tot het volgen van een opleiding of scholing (en hun inhoud). In welke mate zijn leraren tevreden over de informatievoorziening van deze organisaties? In het algemeen zijn de leraren uit het po, vo en mbo ontevreden over het geven van informatie van de brancheorganisaties, vakbonden en vakorganisaties (24 tot 62% is ontevreden). Leraren zijn iets minder ontevreden over de wijze waarop de aanbieders van opleidingen en scholing informatie geven over de inhoud van verschillende opleidingen en scholing (varieert van 15 tot 27.4%).³¹

5.3 ONTWIKKELING VAN NIEUWE MASTERS, BACHELORS EN NASCHOLINGSAANBOD

5.3.1 MENINGEN VAN SLEUTELFIGUREN EN AANBIEDERS VAN OPLEIDING EN SCHOLING

Nieuw aanbod als reactie op een (latente) vraag

Het is moeilijk om de vraag te identificeren als je aanbod wilt creëren en soms is het een gok of nieuw aanbod aanslaat (zie paragraaf 3.2, waar als voorbeelden de hbo-master Academisch Meesterschap en de master Leren en innoveren worden genoemd). Nieuw aanbod vloeit voort uit kennis van de markt, inspringen op signalering van een latente behoefte, marktonderzoeken én slim inspringen op beleid. Een respondent verwacht dat rekenen en taal nog veel belangrijker issues in het vo worden dan zij nu al zijn, met alle gevolgen van dien voor de didactiek en het curriculum. Dat betekent dat het aanbod daar nu al op moet worden ingericht, terwijl de vraag nog niet gedefinieerd is. En het is de kunst om op het juiste moment het juiste aanbod te bieden.

³¹ Voor een volledig overzicht van de gegeven antwoorden verwijzen wij naar de bijlagen bij hoofdstuk 5.

Nieuw aanbod vanwege innovatie

Dit laatste sluit aan bij wat andere respondenten opmerken: aanbod is niet alleen vraag georiënteerd, er is ook sprake van een innovatiekant. Als de overheid beleid formuleert kan een aanbieder wachten tot het beleid er is en dan volgen, maar een aanbieder kan ook proberen te sturen of te anticiperen dat er bepaald beleid komt en al nadenken over professionaliseringsaanbod op dat beleidsterrein. Voor een bepaalde opleiding zijn bijvoorbeeld gesprekken met werkgevers noodzakelijk over een bepaald beroepsopleidingprofiel. Het is relevant om uit deze gesprekken te achterhalen wat belangrijke ontwikkelingen en trends zijn waar mee rekening moet worden gehouden. 'Soms moet je als aanbieder ook wel eens eigenwijs zijn en iets aanbieden wat op het moment misschien niet speelt, maar waarvan je verwacht dat het in de toekomst wél relevant is', aldus een aanbieder van scholing.

Nieuwe opleidingen/scholing komen vaak voort uit een (nieuw) onderwijskundig concept (Montessori, Dalton, Iederwijs, etc.). Qua volume zijn deze nieuwe opleidingen/scholing altijd een vrij beperkt deel van het aanbod.

Nieuw aanbod; rol van actoren

Om nieuw opleidings- en scholingsaanbod te ontwikkelen dichtten vrijwel alle respondenten een rol toe aan OCW en aan sectororganisaties. Als OCW op bepaalde thema's wil inzetten en kan aantonen dat deze de komende jaren van belang blijven voor het onderwijs, dan zouden OCW en/of sectororganisaties een rol kunnen spelen middels een startbijeenkomst en/of het ter beschikking stellen van ontwikkel- of onderzoeksgelden voor de opzet van nieuwe cursussen. OCW en/of sectororganisaties zouden ook Platformdagen kunnen organiseren waarop er uitwisseling zou kunnen plaatsvinden tussen professionals van aanbieders van scholing. OCW kan ook een rol spelen door het vaststellen van regelingen waaraan scholen verplicht moeten voldoen, bijvoorbeeld een regeling dat er op iedere school verplicht één taalcoördinator aanwezig moet zijn.

Maar sommige respondenten roepen de vraag op of een aanbieder van opleiding/scholing te allen tijde moet inspelen op de actualiteiten en de eisen van OCW. Moeten aanbieders achter elke hype aanhollen en steeds maar weer nieuwe trainingen ontwikkelen? Dit is ook vanuit commercieel oogpunt niet haalbaar. Het duurt een aantal jaren voordat een opleiding/scholing is uitontwikkeld en goed in de markt is gezet. Je kunt de opleiding/scholing regelmatig bijstellen en actualiseren, maar de basis blijft.

Nieuw aanbod in een andere vorm

Is afstandsonderwijs de toekomst?

Afstandsonderwijs zou de toekomst kunnen zijn, maar uiteindelijk toch alleen in combinatie met de nabijheid van de praktijk. Ook in het afstandsonderwijs moeten stages worden gelopen. Bovendien moet leren weliswaar tijds- en plaatsonafhankelijk worden, maar bij voorkeur ook samen met collega's, omdat de interactie tussen collega's belangrijk is³².

Train de trainer

Leraren willen dicht bij de praktijk blijven en willen het liefst leren in een netwerk van collega's, op informele wijze. Een leraar moet zichzelf verantwoordelijk voelen voor zijn

³² Al kan deze interactie ook via internet.

eigen professionalisering. Er is een ontwikkeling gaande dat leraren zelf leer-netwerken gaan opzetten binnen eigen scholen. Voorbeelden zijn de Thorbecke Academy en de Boor Academy. Binnen het Thorbecke lyceum heeft de directeur aan vijf leraren gevraagd: 'zet nu eens op papier wat jullie denken nodig te hebben voor professionalisering van je vak?'. Deze vijf leraren zijn met elkaar gaan brainstormen, hebben een plan gemaakt en dit voorgelegd aan de directeur. De directeur vond het een prima plan en heeft geld vrijgemaakt om het plan te realiseren. Nu heeft het Thorbecke van bottom-up, gefinancierd vanuit de lumpsum een eigen leer-werknetwerk met eigen collega's. Ze organiseren en volgen cursussen, samen op de eigen school, leren van elkaar en huren externe experts in als dat nodig is. Intern is hier veel draagvlak voor, in de wandelgangen wordt er over gesproken, er is veel committent. Dergelijke interne netwerken hebben veel meer effect op de leraren dan cursussen volgen die verplicht en dwingend van bovenaf worden opgelegd.

Dergelijke initiatieven zouden de grote concurrenten van de reguliere opleidingsaanbieders kunnen worden. Maar er zijn ook reguliere aanbieders die een zogenoemde 'all-in'-programma aanbieden: het 'train de trainer'-programma. In dit programma worden mensen binnen een school opgeleid om andere docenten te trainen en zo te professionaliseren.

Informeel leren

1. Platform Leraar 24. Dit is een nieuwe manier om leraren uit te dagen. Dit Platform is een samenwerkingsverband tussen het Ruud de Moor Centrum, Kennisnet, SBL en NTR. Platform Leraar 24 is een website waar video's ontstaan met filmpjes hoe leraren hun vak uitoefenen. Leraren die met bepaalde situaties te maken krijgen (problemen, didactiek, etc.) kunnen op deze filmpjes zien hoe anderen een dergelijke situatie aanpakken. Jaarlijks kijken circa 70.000 leraren naar de site. Het geeft hun een stimulans, een prikkel om zich verder te professionaliseren. Er zijn scholen die in de pauze met een groep leraren één of meer video's bekijken en daarover onderling met elkaar praten. De site is tot op heden gesubsidieerd door OCW en het zijn professionals die deze filmpjes tot nu toe hebben gemaakt. Maar de subsidie van OCW gaat afgebouwd worden. Daarom nodigt de site nu leraren uit om zelf filmpjes te maken over hoe ze zaken aanpakken, zodat anderen hiervan kunnen leren, en om deze filmpjes op de site te zetten.
4. WikiWijs: Dit is een site die de Open Universiteit in samenwerking met Kennisnet in opdracht van OCW heeft opgezet. Het doel van de site is om voor iedereen in het onderwijs alle mogelijke leermiddelen toegankelijk te maken door deze gratis op internet te zetten. Het gaat dan om methodes, lessen, goede ideeën, discussies, etc. Alles wat een leraar in een boek zou kunnen vinden zou die leraar in de toekomst ook op deze site moeten kunnen vinden. Een bezoeker van de site mag zijn mening geven, maar ook zelf leermiddelen toevoegen. De site nodigt leraren uit om eigen methodes te ontwikkelen en op internet te zetten, om kennis te delen, kennis te actualiseren. Ook dat is professionalisering. Nederland loopt hierin mondiaal voorop, samen met de USA. Volgens een respondent zullen dergelijke methodes een enorme vlucht gaan nemen.

5.3.2 ANTWOORDEN UIT DE INTERNETENQUÊTE ONDER DOCENTEN EN SCHOOLLEIDERS

Hebben leraren en schoolleiders behoefte aan nieuwe, nog niet bestaande bachelors, masters en/of scholingstrajecten?

Leraren

De behoefte aan nieuwe bachelor- en masteropleidingen is niet bijzonder groot. Tien procent van de respons van leraren, waaronder relatief veel leraren die werkzaam zijn in het mbo, heeft behoefte aan nieuwe bachelor- of masteropleidingen (zie tabel 5.5).

Tabel 5.5 *Heeft u behoefte aan nieuwe bachelors- of masteropleidingen (bachelors of masters die (nog) niet bestaan) (percentage)?*

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Ja	9	9	11	10
Nee	91	91	89	90
Totaal	100 (n=569)	100 (n=595)	100 (n=720)	100 (n=1884)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Voor zover leraren behoefte hebben aan nieuwe bachelors en masters hebben de meesten behoefte aan nieuwe opleidingen binnen de domeinen Onderwijs – lerarenopleiding en Onderwijsgerelateerde opleidingen. De domeinen Gezondheidszorg en Taal en Cultuur scoren in het vo ook relatief hoog. Dat geldt ook voor de thema's Economie en Techniek bij het mbo. Maar we weten niet hoe belangrijk men deze nieuwe opleidingen vindt en of er ook een daadwerkelijke vraag naar deze opleidingen zal zijn.

Bijna 20 procent van de leraren heeft behoefte aan nieuwe scholingscursussen, dus nascholingscursussen die nog niet bestaan (zie tabel 5.6).

Tabel 5.6 *Heeft u behoefte aan nieuwe (na)scholing (scholing die (nog) niet bestaan) (percentage)?*

	Po	Vo	Mbo	Totaal
Ja	13	20	20	18
Nee	87	80	80	82
Totaal	100 (n=569)	100 (n=595)	100 (n=720)	100 (n=1884)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel 5.7 Terreinen waarop docenten nieuwe nascholing wensen (frequentie)

Onderwerp	Po	Vo	Mbo
Arbeidsomstandigheden	1	4	3
Begeleidingsvaardigheden	3	6	3
Coachen van leerlingen	5	5	4
Beroepsgericht onderwijs	-	-	3
Didactiek	2	8	7
Digitale schoolborden	-	4	-
Hoogbegaafdheid	5	1	-
ICT	2	17	15
Kleuters	7	0	-
Leer- en gedragsproblemen	5	3	2
Leerlingenzorg	9	8	6
Leiderschap	-	1	-
Loopbaanontwikkeling	-	5	2
Managementopleidingen	1	2	4
Medezeggenschap	-	2	1
NLP	-	-	-
Opbrengstgericht werken	1	-	-
Opleidingen directeur basisonderwijs	0	-	-
Passend onderwijs differentiëren	1	10	3
Persoonlijke ontwikkeling	4	6	2
Projectmanagement	-	-	1
Rekenen	5	1	9
Schoolontwikkeling	5	3	4
Science	-	9	16
Taal	9	2	4
Teamgericht werken	1	2	4
Toetsen en beoordelen	1	2	8
Vakdidactiek	2	3	2
Vakinhoud	8	19	35
Veiligheid op school	-	2	-
Wiskunde	-	1	2
Anders	8	10	12
Totaal	85	136	152

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Als we kijken naar de top tien dan zien we het volgende beeld (zie tabel 5.8).

Tabel 5.8 Top 10 van terreinen waarop docenten nieuwe (na)scholing willen.

Onderwerp	Frequentie
Vakinhoud	62
ICT	34
Leerlingenzorg	23
Science	23
Didactiek	17
Taal	15
Rekenen	15
Coachen van leerlingen	14
Passend onderwijs differentiëren	14
Begeleidingsvaardigheden/Schoolontwikkeling/Persoonlijke ontwikkeling	12

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Schoolleiders

Ook aan de schoolleiders in het Flitspanel is gevraagd of zij behoefte hebben aan nieuwe bachelors en masters, aan opleidingen die nog niet bestaan. Twaalf schoolleiders in het po geven aan dat zij het belangrijk vinden dat er scholing zou zijn om leerkrachten te scholen voor het speciaal onderwijs, als gedragsspecialist, in de (ortho)pedagogiek en in de didactiek. De master SEN vinden zij niet toereikend. Eén respondent vindt een opleiding belangrijk waarmee kinderen met specifieke hulpvragen geholpen kunnen worden. Een schoolleider oppert dat een brede zorgopleiding essentieel is, zodat versplinterde opleidingen (taalspecialist, rekenspecialist, gedragsspecialist) teruggedrongen worden. Tenslotte noemen vier andere schoolleiders opleidingen op het gebied van de onderzoekende professional, Kunst en cultuur, Techniek en wetenschap en Management.

In het vo beantwoorden twaalf schoolleiders de vraag aan welke nog niet bestaande bachelors en masters zij behoefte hebben. Drie schoolleiders noemen vooral opleidingen op het gebied van ICT en moderne media. Drie schoolleiders leggen de nadruk op vakkennis, exacte vakken en onderwijsontwikkeling. Een andere zou graag een opleiding zien voor een docent Intersectoraal. Ten slotte wordt nog aandacht gevraagd voor duale trajecten zoals de academische opleidingsscholen in de postinitiële fase.

In het mbo tenslotte beantwoorden 18 schoolleiders de vraag aan welke nog niet bestaande bachelors en masters zij behoefte hebben. Beroepsgerichte bachelors en masters liggen op het gebied van ICT, civiele techniek, Veiligheid en Defensie, Meubelmaken, Technische vakken, grond-, weg- en waterbouw en bouwkunde. Andere type opleidingen liggen op het gebied van schoolloopbaanbegeleiding, Onderwijs & Middenmanagement (onderwijsregie) en voortijdig schoolverlaten.

Wat zijn de wensen van de schoolleiders wat betreft nieuw, nog niet bestaand scholingsaanbod? 23 Schoolleiders (17%) in het po hebben wensen op diverse terreinen. Dat geldt ook voor 18 schoolleiders (20%) in het vo en voor 23 schoolleiders (16%) in het mbo (zie tabel 5.9).

Tabel 5.9 Terreinen waarop schoolleiders nieuwe nascholing wensen (frequentie)

Onderwerp	Po	Vo	Mbo
Arbeidsomstandigheden	1	-	1
Begeleidingsvaardigheden	1	1	-
Coachen van leerlingen	-	2	-
Beroepsgericht onderwijs	-	-	-
Didactiek	2	-	1
Digitale schoolborden	1	-	1
Hoogbegaafdheid	-	1	-
ICT	-	-	4
Kleuters	-	-	-
Leer- en gedragsproblemen	1	1	3
Leerlingenzorg	6	-	-
Leiderschap	-	-	-
Loopbaanontwikkeling	1	-	-
Managementopleidingen	-	-	1
Medezeggenschap	-	-	-
NLP	-	-	-
Opbrengstgericht werken	-	-	-
Opleidingen directeur basisonderwijs	-	-	-
Passend onderwijs differentiëren	3	2	1
Persoonlijke ontwikkeling	1	2	4
Projectmanagement	-	-	-
Rekenen	1	1	1
Schoolontwikkeling	-	1	-
Science	1	1	1
Taal	1	1	-
Teamgericht werken	-	-	-
Toetsen en beoordelen	-	1	1
Vakdidactiek	-	1	-
Vakinhoud	-	-	1
Veiligheid op school	1	1	-
Wiskunde	-	1	-
Anders	2	1	3
Totaal	23	18	23

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

In tabel 5.9 springt alleen de behoefte bij schoolleiders in het po aan nieuw scholingsaanbod op het terrein van leerlingenzorg eruit. Daarnaast hebben vier schoolleiders in het mbo behoefte aan cursussen op het gebied van persoonlijke ontwikkeling. ICT is ook voor vier andere schoolleiders een topic van belang.

5.4 CONCLUSIES

Hieronder herhalen we de onderzoeksvragen uit dit hoofdstuk en geven we de conclusies weer.

Hoe kan de aansluiting tussen het aanbod van en de vraag naar bachelor en masters en scholing verbeterd worden c.q. hoe kunnen bestaande knelpunten aan de vraag- en aanbodzijde opgelost worden?

De aansluiting tussen vraag en aanbod zou op verschillende manieren kunnen worden verbeterd:

- Door de opleidings- en scholingsmarkt transparanter te maken, door bijvoorbeeld een landelijke website of brochure te ontwikkelen waarop alle aanbod staat, naar kenmerken, zoals de duur van de opleiding, de inhoud van het aanbod en de werkvorm.
- Door de vraagkant, de leraren, beter te organiseren zodat de vraagarticulatie door de vragende partij kan worden gekanaliseerd. Ook de vakbonden kunnen betrokken worden bij het duidelijk krijgen van de vraag naar opleiding/scholing.
- Door de grip van hogescholen en universiteiten op de vraagkant van de markt te vergroten: welke richting moet het opgaan met opleiden en scholen, welke hogeschool en/of universiteit gaat welke opleiding aanbieden, kan er aanbod gezamenlijk worden opgepakt, etc.. Hiervoor zijn reeds initiatieven ontlooid.
- Door verbetering van de voorlichting, de informatievoorziening over mogelijk te volgen opleidingen en scholing door de scholen zelf, maar ook door brancheorganisaties, vakbonden, vakorganisaties en aanbieders van opleidingen.
- Door het tijdstip waarop het aanbod lesdagen en -tijden beter te laten aansluiten bij de onderwijstijd van leraren. Hier ligt wel een dilemma. Het huidige aanbod biedt vooral lessen tijdens de onderwijstijd. Dit knelpunt wordt vooral gevoeld door de schoolbesturen en –directies. Om lesuitval te voorkomen zou scholing gevolgd kunnen worden tussen bijvoorbeeld 16.00 uur en 20.00 uur, of in de avonduren of weekenden. Maar dan zou het knelpunt vooral door de leraren worden gevoeld, zodat zij minder geneigd zullen zijn om deel te nemen aan een opleiding/cursus. Een andere oplossing zou kunnen zijn dat de overheid zich flexibeler zou opstellen als het gaat om onderwijstijd.
- Door het aanbod beter te laten aansluiten bij de verwachtingen van de leraren vooraf. Verbeterpunten van bachelors en masters zijn onder meer: de organisatie van de opleiding, de aansluiting bij de behoefte van de leraar en in het verlengde daarvan een betere toepasbaarheid van de opleiding in de praktijk. Verbeterpunten van scholingstrajecten zijn onder meer: de aansluiting bij de behoefte van de leraar, verdieping van kennis en verwerven van vaardigheden, verbetering van de inhoud van de opleiding in relatie tot de kennis die de leraren al hebben en ook de mate van toepasbaarheid van de scholing in de praktijk.

Hoe kan in dit kader de ontwikkeling van nieuwe bachelors en masters en van nieuw scholingsaanbod gestimuleerd worden?

De aard van de knelpunten van de aansluiting tussen vraag en aanbod is vooral van inhoud en vorm. Nieuw aanbod zou moeten aansluiten op de gewenste inhoud en de gewenste vorm.

Inhoudelijk nieuw aanbod kan ontstaan als reactie op een (latente) vraag of vanwege innovatie. Nieuw aanbod vloeit voort uit de kennis van de markt, inspringen op signalering van latente behoeften, marktonderzoeken en inspringen op nieuw beleid. Dat betekent dat het aanbod soms al moet worden ontwikkeld, terwijl de vraag nog niet is gedefinieerd. Bovendien kan een aanbieder wachten tot er nieuw beleid is, maar kan ook proberen te sturen of anticiperen dat er bepaald beleid komt. Maar inhoudelijke afstemming van het aanbod op de vraag is een lastig proces, omdat er vaak sprake is van verschillende inzichten van schoolleiders aan de ene en de docenten aan de andere kant.

De ontwikkeling van nieuwe vormen van aanbod kan ook gestimuleerd worden. Werkende leraren hebben wel de behoefte aan opleiding/scholing, zien het nut van professionalisering, maar hebben vaak geen tijd voor opleiding/scholing zoals verreweg het grootste deel van het aanbod op dit moment is vormgegeven, omdat zij een eventuele opleiding/scholing moeten combineren met hun werk, hun gezin en/of andere privétaken. Relatief veel docenten, vooral in het po, hebben geen behoefte aan een intensieve tweejarige opleiding. Werkende leraren willen in eigen tempo studeren en willen hun eigen tijd indelen en afstemmen op een studie. Leraren prefereren een opleiding in delen, in modules. Afstandsonderwijs zou voor hen de toekomst kunnen zijn (een studie kan dan tijds- en plaatsafhankelijk worden gevolgd), maar uiteindelijk toch alleen in combinatie met de nabijheid van de praktijk. Een andere nieuwe vorm is de 'train-de-trainer' methode. Leraren zetten binnen de eigen school leer-netwerken op en leren op informele wijze in een netwerk van collega's. Ook is mogelijk dat binnen een school iemand wordt opgeleid om de andere docenten binnen de school te trainen en te professionaliseren. Tenslotte zijn er initiatieven ontwikkeld om op informele wijze via internet te leren: Platform Leraar 24 en WikiWijs.

Overigens blijkt uit de respons van leraren en schoolleiders uit het Flitspanel dat er inderdaad behoefte bestaat aan bachelors, masters en scholing die er nu (nog) niet zijn.

Welke actoren aan de vraagzijde en de aanbodzijde van de opleidings- en scholingsmarkt hebben daarbij een belangrijke rol en wat houdt die rol in? Welke (stimulerende) rol kunnen de overheid en sociale partners hierbij spelen?

Belangrijke actoren bij de ontwikkeling van nieuw aanbod zijn:

- OCW, door het formuleren van onderwijsbeleid en facilitering van ontwikkeling van nieuw aanbod;
- Sectororganisaties voor wat betreft facilitering van de ontwikkeling van nieuw aanbod en het verschaffen van voorlichting aan leraren over mogelijke te volgen opleiding en scholing;
- Vakbonden: voor het signaleren van de vraagarticulatie en het verschaffen van voorlichting aan leraren over mogelijke te volgen opleiding en scholing.
- Leraren/de Onderwijscoöperatie: voor het definiëren van de eigen vraagarticulatie;
- Schooldirecties: voor het definiëren van de eigen vraagarticulatie en het verschaffen van voorlichting aan leraren over mogelijke te volgen opleiding en scholing;
- Aanbieders van opleiding en scholing: voor het herkennen van nieuwe vraag, het ontwikkelen van nieuw aanbod en deze laten aansluiten bij de gewenste vorm en inhoud en deze uitzetten op de markt.

6 SAMENVATTING, CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

6.1 SAMENVATTING EN CONCLUSIES

6.1.1 DOEL EN OPZET VAN HET ONDERZOEK

Menselijk kapitaal speelt een cruciale rol in moderne samenlevingen, zowel op economisch gebied als op andere terreinen. Het initiële onderwijs is nog steeds de belangrijkste bron van menselijk kapitaal. De prestaties van het Nederlandse onderwijs nemen echter in vergelijking met andere landen af. Omdat deze prestaties sterk bepaald worden door de kwaliteit van de leraren, is er dus alle reden om in scholing en opleiding van leraren te investeren. Dit is dan ook een prioriteit van het ministerie van OCW. De beschikbaarheid van een adequaat opleidings- en scholingsaanbod is onontbeerlijk voor de realisatie van het scholings- en opleidingsbeleid voor leraren. In dit onderzoek is geïnventariseerd in hoeverre het aanbod van opleiding en scholing voldoende aansluit bij de behoeften (de vraag) uit het onderwijsveld (scholen en leraren) (de eerste hoofdvraag), of zich hier knelpunten voordoen en op welke wijze deze mogelijke knelpunten dan kunnen worden aangepakt (de tweede hoofdvraag).

De beide hoofdvragen zijn uitgewerkt in vier clusters van onderzoeksvragen, te weten:

1. Algemeen;
2. Sectorale beleidsprioriteiten;
3. Verbetering van de aansluiting tussen vraag en aanbod;
4. Lerarenbeurs.

Het onderzoek heeft bestaan uit een aantal onderzoeksactiviteiten. Alle relevante partijen zijn in het onderzoek betrokken, zowel vanuit de vraag- (leraren, schoolleiders/scholen, beroepsgroep, vakverenigingen) als vanuit de aanbodzijde (aanbieders van opleidingen en scholing, brancheorganisaties). De uitgevoerde onderzoeksactiviteiten zijn:

- Deskresearch, bestaande uit een inventarisatie van bestaande onderzoeken en studies op het terrein van de onderzoeksvragen, een inventarisatie van deelname aan de Lerarenbeurs en een inventarisatie van wat aanbieders van opleiding en scholing aanbieden aan type opleiding en scholing.
- 15 Face-to-face interviews met sleutelfiguren uit het onderwijsveld die beleidsmatig en/of bestuurlijk betrokken zijn bij het opleidings- en nascholingsveld;
- Acht telefonische interviews onder aanbieders van opleidingen en scholing.
- Een internetenquête onder 5575 personen uit het po, vo en mbo. 1884 Docenten en 222 schoolleiders hebben gerespondeerd, een respons van 40 procent. Wat betreft representativiteit zijn leraren po onder- en leraren mbo oververtegenwoordigd in de respons, maar dit geeft geen vertekening van de resultaten omdat in het rapport de resultaten per sector zijn gepresenteerd. Ook zijn er verschillen naar leeftijd: oudere werknemers zijn oververtegenwoordigd. Vanwege de soms kleine celvulling is geen herweging uitgevoerd.

De bevindingen in dit onderzoek zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op de meningen van de respondenten en op de uitkomsten van de internetenquête.

6.1.2 ALGEMENE CONCLUSIES

De aansluiting tussen aanbod van en vraag naar bachelors, masters en scholing is in het algemeen onvoldoende. In de afgelopen twee schooljaren heeft vier op de tien leraren een opleiding of scholing gevolgd en daarnaast heeft circa een vijfde deel van de docenten een onvervulde opleidings- en/of scholingsbehoefte: zij hebben in de afgelopen twee schooljaren wel behoefte gehad aan opleiding/scholing, maar hebben deze desondanks niet gevolgd. Deze onvervulde opleidings –en scholingsbehoefte is het grootst bij mbo-docenten.

Discrepanties tussen de vraag naar en het aanbod van scholing voor leraren kunnen zowel bij de vragers liggen als bij de aanbieders, maar kunnen ook het gevolg zijn het overheidsbeleid en van marktimperfecties. *Een complicatie is dat zowel de school als de leraar als vrager naar scholing zijn te beschouwen.* Beide hebben niet per definitie dezelfde scholingsbehoefte. Hun visie op de knelpunten die zich in het onderwijsproces voordoen en welke scholing nodig is om deze knelpunten weg te nemen kan verschillend zijn. De school kan bijvoorbeeld van mening zijn dat de knelpunten vooral samenhangen met de vaardigheden van leraren op het gebied van rekenen en taal, terwijl de leraar problemen op een ander vlak ervaart, bijvoorbeeld het lesgeven aan gedifferentieerde groepen. Ook kunnen er verschillen in belangen zijn: de school die primair naar scholing kijkt om de schoolresultaten te verbeteren en de leraar die scholing ook ziet als bron voor een carrièrestap. Als men het niet eens is over de inhoud van de scholing, dan kan dit ertoe leiden dat deze niet plaatsvindt of dat er een halfslachtig compromis wordt gesloten dat noch voor de leraar noch voor de school aantrekkelijk is. Een praktisch belangenverschil treedt op als de school de scholing buiten schooltijd wil houden om het onderwijsproces niet te verstoren, terwijl de leraar de scholing juist binnen schooltijd wil kunnen volgen.

Discrepanties aan de vraagzijde kunnen ook specifiek bij de school of de leraar liggen. Scholen hebben geen hard, afgebakend budget voor scholing om het menselijk kapitaal van leraren te onderhouden. De scholingsmiddelen moeten worden onttrokken aan de lumpsum waarover scholen beschikken. Geeft een school prioriteit aan andere zaken dan scholing, dan kan dit betekenen dat er te weinig aan scholing wordt gedaan. Wel moet hierbij worden aangetekend dat dit dan ingaat tegen CAO-afspraken die leraren rechten toekennen op het gebied van scholing. Zoals hiervoor is aangegeven zullen scholen scholing vooral zien in relatie tot verbetering van het onderwijs op de school. Scholing gericht op het verkrijgen van een hogere bevoegdheidsgraad of een bevoegdheid in een ander vak zal geen of minder prioriteit krijgen als de school verwacht dat leraren die dergelijke scholing volgen het onderwijs zullen verlaten. Maar gezien vanuit de kwaliteit van het onderwijs als geheel kan het uiteraard zinvol zijn dat leraren zo'n hogere of andere bevoegdheid verkrijgen. Maatregelen als de Lerarenbeurs zijn daarom noodzakelijk om ervoor te zorgen dat dergelijke scholing in voldoende mate plaatsvindt.

Aan de kant van de leraar vormen de privésituatie en onvoldoende motivatie voor scholing mogelijke oorzaken voor het onvoldoende tot stand komen van scholing. Dit betreft dan vooral de scholing die geheel of gedeeltelijk in de vrije tijd moet worden gevolgd en/of geheel of gedeeltelijk door de leraar zelf moeten worden betaald. Denkbaar is dat de privésituatie scholing in de vrije tijd niet toelaat. Ook is denkbaar dat in de ogen van de leraar de baten van de scholing voor hem of haar niet opwegen tegen de kosten (verlies van vrije tijd en directe scholingskosten).

Aanbieders van scholing kunnen voor discrepanties op de scholingsmarkt zorgen als zij hun cursussen onvoldoende afstemmen op de behoefte. Als aanbieders voor hun inkomsten volledig afhankelijk zijn van de cursussen en opleidingen die zij aanbieden, is

het aannemelijk dat zij zullen streven naar een zo goed mogelijke afstemming. Alleen als scholing op contractbasis maar van beperkt belang is voor een aanbieder van scholing – dit geldt over het algemeen voor bekostigde onderwijsinstellingen – zal de incentive om markt-conform te opereren beperkt zijn.

Marktimperfecties kunnen ook tot discrepanties tussen de vraag naar en het aanbod van scholing leiden. Vooral informatietekorten zijn hierbij als oorzaak aan te wijzen. Vragers hebben onvolledige informatie over het aanbod van scholing en aanbieders weten niet precies wat vragers willen. Informatie is niet kosteloos. Daarom kan noch van vragers noch van aanbieders worden verwacht dat zij het informatieprobleem (geheel) oplossen. Iedere markt kent daarom tegelijkertijd onvervulde vraag en onbenut aanbod. Andere factoren, zoals de eerder genoemde verschillen in belangen en inzichten tussen school en leraar kunnen dit informatieprobleem overigens verder vergroten.

Ten slotte kan overheidsbeleid tot discrepanties leiden. De invoering van bijvoorbeeld de Langstudeerdersmaatregel door de overheid en het bieden van de mogelijkheid dat hbo- en wo instellingen een hoger instellingscollegegeld mogen vragen voor bepaalde studies, kan ertoe leiden dat het scholingsrendement voor een leraar (of een school die dit voor de leraar betaalt) zo laag of zelfs negatief wordt, dat deze afziet van de scholing. Dan kan de situatie ontstaan dat er een scholingsbehoefte is en ook een scholingsaanbod, maar dat de scholing toch niet tot stand komt.

6.1.3 BEANTWOORDING VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN

Algemeen

Sluit het aanbod van bachelor- en masteropleidingen voldoende aan bij de opleidingsbehoefte van leraren in het primair-, het voortgezet - en het middelbaar beroepsonderwijs? Zo nee, op welke gebieden of thema's schiet het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?

Het aanbod van bachelors en masters sluit niet aan bij de opleidingsbehoefte van leraren in het po, vo en mbo. Het gaat hierbij niet eens zozeer om het aantal opleidingsplaatsen, maar veel meer om de inhoud, de vorm en de bekostiging van de bachelors en masters.

Qua inhoud is het belangrijkste knelpunt dat de meeste bachelors en masters vaak te wetenschappelijk ingericht zijn en de kloof met de praktijk en de toepassing ervan in de praktijk te groot is. Docenten ambiëren een praktische opleiding die zij per omgaande in hun dagelijks werk kunnen toepassen. Dit geldt voor docenten in zowel het po als het vo, maar nadrukkelijk ook heel sterk voor het mbo. Bovendien is leren in teamverband, dat uit onderzoek de meest effectieve vorm van leren blijkt te zijn, via bachelors en masters lastig dan wel onmogelijk.

Ook de vorm van het opleidingsaanbod sluit in het algemeen niet aan bij de behoefte van leraren. Het opleidingsaanbod is onvoldoende afgestemd op de levensfase van de werkende docent, die de studie moet combineren met zijn werk en zijn privéomstandigheden (gezin en andere zorg en zaken). Leraren zijn lang niet allemaal in staat om een langlopend opleidingstraject te volgen, of hebben daar behoefte aan. Veel docenten, vooral in het po, werken niet voor niets in deeltijd. Ook de vergrijzing speelt hierbij een rol.

Wat betreft de bekostiging werpen het hoge instellingscollegegeld en de langstudeerdersmaatregel drempels op om als leraar een tweede bachelor of master te gaan volgen. De vergoeding van de Lerarenbeurs is weliswaar verhoogd om tegemoet te

komen aan het verhoogde instellingscollegegeld van een deel van de bachelors en masters, maar de langstudeerdersmaatregel blijft als drempel bestaan.

Zijn er ook opleidingen ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is?

Volgens de gesprekpartners (sleutelfiguren en de aanbieders), is er weinig vraag naar de master Leren en Innoveren, maar aan de andere kant zijn er ook gesprekpartners die van mening zijn dat dit wel een populaire master is. Bachelors en masters waar schoolleiders wel, maar docenten (volgens de schoolleiders) geen behoefte aan hebben zijn opleidingen op onder meer de volgende terreinen: Gedrag en Maatschappij, Nederlands en Techniek.

Voldoet het aanbod van nascholing aan de scholingsbehoeften van leraren in het primair-, het voortgezet- en het middelbaar beroepsonderwijs

Ook het aanbod van nascholing sluit niet altijd aan bij de scholingsbehoefte van leraren in het po, vo en mbo. Het aanbod is teveel gericht op de individuele leerkracht en te weinig op teamscholing die volgens onderzoek effectiever zou zijn dan individuele scholing. Bovendien hebben leraren behoefte aan scholing die praktijkgericht is en direct toepasbaar is in hun dagelijkse werkzame leven.

Daarnaast is het scholingsaanbod nog te veel gericht op het traditionele onderwijsmodel, terwijl deze meer en meer uit het schoolbeeld verdwijnt.

Zijn er ook nascholingsactiviteiten ontwikkeld waar weinig vraag naar/behoefte aan is?

Volgens de gesprekpartners (sleutelfiguren en aanbieders) zijn de minder populaire scholingsthema's: mentorentraining, trainingen op het gebied van veiligheid, bètacursussen, Engels onderbouw en rekenen en meervoudige intelligentie.

Er is een aantal scholingsterreinen waar schoolleiders hun docenten graag op geschoold zouden willen zien, maar waar volgens de schoolleiders niet de behoefte van de leraren zelf ligt. Het gaat hier wat betreft het po om scholing op het gebied van coachen van leerlingen, beroepsgericht onderwijs en passend onderwijs/differentiëren. In het vo zouden de schoolleiders hun docenten graag scholing willen laten volgen op het terrein van didactiek, begeleidingsvaardigheden en leer- en gedragsproblemen. Schoolleiders in het mbo zouden hun docenten graag naar scholing willen hebben op het terrein van coachen van leerlingen, didactiek en begeleidingsvaardigheden. De scholingsbehoefte van alle schoolleiders samen ligt vooral op de terreinen: coachen van leerlingen, didactiek, begeleidingsvaardigheden en beroepsgericht onderwijs. Op deze terreinen ligt volgens de schoolleiders niet de behoefte van de leraren zelf.

Zijn er belangrijke regionale verschillen in (de aansluiting tussen) het opleidings- en nascholingsaanbod en de opleidings- en scholingsbehoefte van leraren?

Volgens de sleutelfiguren zijn er geen aanwijzingen dat er regionale verschillen zijn in de aansluiting tussen het opleidings- en scholingsaanbod en de opleidings- en scholingsbehoefte van leraren. Er is in Nederland een regionaal dekkend aanbod van hbo- (met in het bijzonder de lerarenopleiding) en wo-instellingen en er is er een enorm dicht netwerk van private en publiek/private aanbieders. Maar ook allerlei andere private partijen bieden na-, bij- en omscholing aan.

Toch geeft een redelijk groot deel van de docenten die op de internetenquête hebben gerespondeerd aan dat zij een door hen gewenste opleiding of scholing niet hebben gevolgd, doordat er naar hun mening geen aanbod zou zijn in de eigen regio.

Omdat beide partijen verschillend antwoorden concluderen wij dat er ofwel wél regionale verschillen zijn, ofwel dat docenten niet voldoende op de hoogte zijn van het aanbod in

hun regio. In het laatste geval is de conclusie dat er sprake van onvoldoende transparantie van de markt.

Sectorale beleidsprioriteiten

Algemene conclusie

De sleutelfiguren pleiten voor voldoende beleidsruimte voor de school zelf, omdat de sectorale beleidsprioriteiten die de overheid heeft geformuleerd niet altijd parallel lopen met de behoefte van scholen en/of leraren. Deze sleutelfiguren zijn kennelijk onvoldoende op de hoogte dat scholen deze beleidsruimte hebben, omdat OCW niet sturend optreedt. Volgens de sleutelfiguren zou in het geval de vraag van scholen afwijkt van de thema's die OCW als prioriteit heeft geformuleerd en/of van de behoefte van de leraren zelf, dit aanleiding kunnen geven tot spanningen binnen scholen. Dit laatste is dus onnodig, omdat scholen door de lumpsum totale bestedingsvrijheid hebben.

Wat is het opleidings- en (na)scholingsaanbod op de prioritaire beleidsterreinen van OCW voor het po, vo en mbo?

Uit de inventarisatie en uit de gevoerde gesprekken met sleutelfiguren en aanbieders van opleiding en scholing concluderen wij dat het huidige aanbod aan bachelors en masters op de prioritaire gebieden onvoldoende is en dat op deze gebieden hoofdzakelijk (kortere) cursussen wordt geboden. Met name op het terrein van opbrengstgericht werken en op de prioritaire beleidsterreinen die voor het mbo zijn geformuleerd, zijn er weinig of geen bachelors en masters. Op de terreinen van rekenen en taal zijn er wel voldoende mogelijkheden om een bachelor of master te volgen. De master SEN zou een alternatief kunnen zijn voor scholing op het terrein van passend onderwijs/differentiëren.

Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sector? Zo nee, waarom niet?

De behoefte aan opleiding en scholing op het terrein van opbrengstgericht werken en kernvakken als Nederlands, Engels, wiskunde en rekenen is beperkt. Het beperkte aanbod van masters en bachelors dat wel aansluit op de vraag die ligt op de prioritaire beleidsterreinen van OCW (SEN, MLI), sluit onvoldoende aan op de vraag wat betreft inhoud, vorm en de bekostiging. De redenen hiervan zijn dezelfde als die in paragraaf 6.1.2 zijn genoemd. Deze behoefte kan grotendeels vervuld worden door korte opleidingen te volgen. Het is zelfs de vraag of langere opleidingen die zich concentreren op zaken als beroepsgericht onderwijs/differentiëren en opbrengstgericht werken voor de meeste leraren wel zinvol zijn. Dergelijke zaken zouden eventueel onderdeel kunnen uitmaken van een vakinhoudelijke opleiding.

Deze discrepantie lijkt moeilijk te overbruggen omdat bachelors en masters per definitie een relatief hoog theoretisch gehalte hebben, terwijl de behoefte bij leraren vooral gelegen is in korte, sterk praktijkgerichte cursussen.

De respondenten denken dat door de verdwijning van de mogelijkheid om een korte opleiding via de Lerarenbeurs te volgen de vraag vanuit het mbo naar een beurs uit de Lerarenbeurs zal afnemen, omdat het aanbod van bachelors en masters niet aansluit op de vraag naar opleidingen en scholing van mbo-docenten. Mbo-docenten hebben behoefte aan op de praktijkgerichte scholing, meer nog dan docenten in het po en vo. Mbo-leraren zijn immers voor het grootste deel niet afkomstig uit de lerarenopleidingen, maar uit de beroepspraktijk en willen (mede) hun beroepsvaardigheden onderhouden.

Wat zijn de verschillen in opleidings- en scholingsbehoeften tussen eerstegraads en tweedegraads leraren in het voortgezet onderwijs?

De conclusie is dat er geen significante verschillen zijn in de vraag naar opleiding en scholing tussen eerste- en tweedegraadsbevoegde leraren in het vo.

Is er sprake van een geringe vraag naar (na)scholing op het terrein van opbrengstgericht werken in het primair onderwijs? Zo ja, wat is hiervan de oorzaak?

Vastgesteld moet worden dat bij leraren de behoefte aan cursussen op sectorale beleidsprioriteiten vooral ligt bij passend onderwijs en in mindere mate bij opbrengstgericht onderwijs. Schoolleiders hebben echter de perceptie dat de behoefte van hun leerkrachten aan opleiding/scholing op het terrein van opbrengstgericht werken groter is dan wat zij zelf zeggen. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de afrekening op het resultaat. Scholen worden afgerekend op opbrengstgericht werken, maar individuele leraren niet.

Biedt het aanbod van bachelor- en masteropleidingen op het terrein van passend onderwijs voldoende alternatieven voor de korte opleidingen op dit terrein? Zo nee, waarom niet?

In het algemeen is de conclusie dat er op dit moment op bachelor- en master niveau te weinig alternatieven zijn voor de korte opleidingen als deze uit de Lerarenbeurs verdwijnen. Enerzijds denken sommige respondenten dat op de private markt de vraag uiteindelijk altijd voldoende aanbod zal creëren en dat het hoger onderwijs dusdanig marktgericht is dat het heel snel zal inspringen om het aanbodtekort dat dan ontstaat, op te heffen en te laten aansluiten bij de omvang in inhoud van de vraag. Maar anderzijds zijn de respondenten er huiverig voor dat het hoger onderwijs (vooral) masters ontwikkelt op de terreinen waar nu de beleidsprioriteiten liggen, omdat naar verwachting over een aantal jaren de beleidsprioriteiten weer andere zullen zijn. De ontwikkeling van nieuwe masters zou over duurzame onderwerpen moeten gaan, omdat de ontwikkeling van nieuwe masters tijd en geld kost. Bovendien is naar hun mening de ontwikkeling van masters op sommige beleidsprioritaire gebieden van OCW niet haalbaar, omdat sommige onderwerpen, bijvoorbeeld het onderwerp 'opbrengstgericht werken', te weinig omvattend is voor een master. In bachelors en masters zou wel in aparte vakken of minors aandacht moeten worden besteed aan dergelijke onderwerpen, maar voor een 'eigen' bachelor of master is het onderwerp te gering.

De master SEN wordt als alternatief ervaren voor scholing op het terrein van passend onderwijs/differentiëren en wordt door relatief veel leraren uit het po en vo gevolgd.

Verbetering van de aansluiting tussen vraag en aanbod

Over het geheel genomen sluit de opleidings- en scholingscapaciteit redelijk goed aan bij de vraag. Alleen voor het mbo lijkt er een kwantitatieve discrepantie te bestaan tussen vraag en aanbod. De discrepanties tussen vraag en aanbod zijn echter vooral van kwalitatieve aard: de inhoud en/of vorm van het aanbod sluit niet voldoende aan op de behoefte. Werkende leraren hebben behoefte aan opleiding/scholing, zien het nut van professionalisering, maar hebben vaak niet de tijd voor de opleiding/scholing als hiervoor in belangrijke mate de vrije tijd moet worden aangesproken. Maar als de opleiding/scholing in schooltijd moet worden gevolgd, zoals thans vaak het geval is dan is dit weer een probleem voor de school. Verder sluit de opleiding/scholing vaak onvoldoende aan op de behoefte van leraren die in het algemeen sterk praktijkgericht is. De meeste leraren voelen weinig voor langdurige, meer theoretisch gerichte opleidingen.

De aansluiting tussen vraag en aanbod zou volgens onze respondenten (sleutelpersonen uit het veld, aanbieders, schoolleiders en leraren) op verschillende manieren kunnen worden verbeterd:

- Door de opleidings- en scholingsmarkt transparanter te maken;
- Door de vraagkant, de leraren, beter te organiseren zodat de vraagarticulatie door de vragende partij kan worden gekanaliseerd.
- Door de grip van hogescholen en universiteiten op de vraagkant van de markt te vergroten: welke richting moet het opgaan met opleiden en scholen, welke hogeschool en/of universiteit gaat welke opleiding aanbieden, kan er aanbod gezamenlijk worden opgepakt, etc..
- Door verbetering van de voorlichting, de informatievoorziening over mogelijke te volgen opleidingen en scholing door de scholen zelf, maar ook door brancheorganisaties, vakbonden, vakorganisaties, de Onderwijscoöperatie (als vertegenwoordiger van de beroepsgroep zelf) en aanbieders van opleidingen.
- Door het tijdstip waarop het aanbod lesdagen- en tijden beter te laten aansluiten bij de onderwijstijd van leraren.
- Door het aanbod beter te laten aansluiten bij de verwachtingen van de leraren vooraf.

De Lerarenbeurs

Meer dan de helft van de lerarenbeurzen voor bachelors en masters is toegekend aan leraren in het po, bijna vier op de tien beurzen aan leraren in het voortgezet onderwijs en negen procent aan leraren in het mbo. Het aandeel beurzen voor leraren in het po is bovengemiddeld voor de opleiding passend onderwijs/differentiëren: 84 procent van alle beurzen op dit terrein is bestemd voor leraren in het po. Binnen het vo en mbo is de vraag naar een beurs voor een master of bachelor op dit terrein relatief gering. De meeste beurzen zijn aangevraagd voor een kort opleiding, maar in de top 10 van meest gevraagde beurzen naar type korte opleiding komt het thema ‘passend onderwijs/differentiëren’ niet voor. De meeste subsidietoewijzingen in het po gaan naar docenten die een korte opleiding wilden volgen op het terrein van coaching/begeleiding, waarbinnen het onderwerp ‘passend onderwijs/differentiëren’ een onderdeel zou kunnen zijn.

Zoals eerder is aangegeven, is de behoefte van leraren aan langere opleidingen beperkt. Onder de huidige condities zou dit kunnen betekenen dat als korte opleidingen zijn uitgesloten van de Lerarenbeurs, het gebruik van de Lerarenbeurs zal verminderen en het ontstane gat niet zal worden opgevuld met meer langere opleidingen. De komst van een Lerarenregister zou dit probleem verder kunnen vergroten. De Onderwijscoöperatie gaat het opleidingsaanbod inventariseren om te bepalen welke scholing/opleidingen geschikt zijn voor bekwaamheidsonderhoud. Als slechts een deel van het aanbod aan de door de Onderwijscoöperatie opgestelde normen zou voldoen komt het aanbod van korte opleidingen verder onder druk te staan. Maar waarschijnlijk zal dit dan een tijdelijk probleem zijn. Als dit probleem zich voordoet geldt het overigens alleen voor scholing; het aanbod van bachelors en masters is namelijk vrijwel volledig geaccrediteerd.

Als de mogelijkheid om een korte opleiding via de Lerarenbeurs te volgen in 2012 verdwijnt zal volgens de respondenten het gevolg vermoedelijk zijn dat vanuit het mbo de vraag naar de Lerarenbeurs sterk vermindert, omdat het aanbod van bachelors en masters niet aansluit op de vraag naar opleidingen en scholing van mbo-docenten die nog meer op de praktijkgerichte opleiding/scholing nodig hebben dan docenten in het po en vo. Mbo-

leraren zijn immers voor het grootste deel niet afkomstig uit de lerarenopleidingen, maar uit de beroepspraktijk en willen (mede) hun beroepsvaardigheden onderhouden.

6.1.4 TOT SLOT

Uit gegevens uit de Enquête Beroepsbevolking van het CBS blijkt dat de deelname aan cursussen en post-initiële opleidingen in de onderwijssector hoger ligt dan gemiddeld voor de gehele economie (het gaat hier om scholingsuren per jaar). Het ligt ongeveer op het gemiddelde over alle sectoren van de hoger opgeleide werknemers. Omdat in het onderwijs ook lager en middelbaar opgeleide werknemers werkzaam zal de deelname aan cursussen en post-initiële opleidingen bij leraren dus waarschijnlijk iets boven het gemiddelde liggen. Uit Borghans e.a. (2011) blijkt dat gemiddeld voor de economie een opleiding van een hoger opgeleide werknemer ongeveer 67 uur in beslag neemt. We beschikken niet over vergelijkbare gegevens, maar afgaande op het beeld dat uit ons rapport naar voren komt (totale scholingsdeelname, aandeel Lerarenbeurs in het totaal en aandeel lange opleidingen in de Lerarenbeurs) is het niet aannemelijk dat de gemiddelde cursusduur bij leraren korter is. De onderwijssector lijkt dus qua scholings- en opleidingsinspanningen niet slechter te scoren dan andere sectoren, ook als rekening wordt gehouden met het relatief hoge opleidingsniveau in de onderwijssector. Dit neemt niet weg dat er zich duidelijke knelpunten voordoen bij de scholing van leraren.

De on vervulde scholings- en opleidingsbehoefte bij leraren is vrij groot. Behalve de eerder genoemde reden van persoonlijke aard (problematisch om een studie te combineren met werk en gezin) hebben twee andere, vaak genoemde redenen te maken met de medewerking van de schoolleiding: scholen zouden onvoldoende of geen budget voor scholing hebben en leidinggevendenden zouden geen toestemming voor deelname aan scholing willen geven. Dit lijkt in strijd met CAO-bepalingen op het gebied van scholing.

Een belangrijk knelpunt aan de vraagkant van de markt dat de afstemming tussen vraag en aanbod bemoeilijkt is dat scholen en leraren lang niet altijd op één lijn zitten als het gaat om de vraag welke scholing en opleidingen zouden moeten worden gevolgd. Voor een deel heeft dit te maken met verschillende belangen: de leraar is meer gericht op zijn loopbaan en de school meer op de actuele behoeften van de school. Dit moet in zoverre gerelativeerd worden dat voor veel leraren lange opleidingen (die voor hun loopbaan belangrijk zouden kunnen zijn) niet haalbaar zijn door hun privésituatie. Ook de financiële randvoorwaarden (instellingscollegegeld, langstudeerdersmaatregel) worden als reden genoemd. In de praktijk opteren ook zij, net als de school, voor kortere scholing. Alleen verschillen de leraren en de scholen voor een deel van mening over welke scholing het meest zinvol is.

Door het verschil in inzicht tussen leraren en scholen is moeilijk aan te geven aan welke scholing en opleidingen in het bestaande aanbod weinig behoefte is. Het probleem is zelfs nog gecompliceerder doordat scholen van sommige thema's beweren dat leraren er weinig behoefte aan hebben, terwijl leraren zelf aangeven dat ze er wel behoefte aan hebben. Zo geven scholen aan dat leraren weinig behoefte hebben aan scholing op het gebied van passend onderwijs/differentiëren, terwijl een groot deel van de leraren zelf wel zeggen hieraan behoefte te hebben. Omgekeerd zeggen scholen dat leraren vooral geïnteresseerd zijn in scholing op het gebied van opbrengstgericht werken, terwijl dit in het geheel niet blijkt uit de behoefte die leraren zelf uiten. Overeenstemming is er wel over de betrekkelijk geringe populariteit bij leraren van mentorentraining, trainingen op het gebied van veiligheid, bètacursussen, Engelse onderbouw en rekenen en meervoudige intelligentie.

Dit betekent allereerst dat als de Lerarenbeurs met ingang van 2012 alleen nog is bestemd voor bachelors en masters, hierdoor de vervulling van de bestaande behoefte van leraren wordt bemoeilijkt. Om de deelname aan bachelors en masters te stimuleren zou men moeten bekijken onder welke voorwaarden deze opleidingen kunnen worden gevolgd, zonder dat dit teveel ten koste gaat van de privésituatie.

Verder maakt het feit dat leraren en scholen niet helemaal dezelfde scholingsbehoefte articuleren het voor aanbieders moeilijker om precies te duiden wat de opleidingsbehoefte precies is. Dit gebrek aan afstemming tussen leraren en scholen vermindert de transparantie van de scholingsmarkt.

Maar ook aan de aanbodkant spelen factoren die de aansluiting bemoeilijken de transparantie van de scholingsmarkt verminderen. Wat kortere cursussen betreft is er een heel groot aanbod dat tamelijk ondoorzichtig is. Aanbieders hebben de neiging zich te onderscheiden door vergelijkbare cursussen anders te noemen en net een andere inhoud te geven. Je ziet dat overigens ook op andere markten. Maar daar zijn meestal actoren actief die bijvoorbeeld producten vergelijken, klanttevredenheid op een rijtje zetten, e.d. Op de scholingsmarkt voor leraren lijkt dit niet te bestaan.

De aansluitingsproblemen zijn het grootste in het mbo, nadrukkelijk ook op vakinhoudelijk gebied. Waar voor de andere sectoren er in het algemeen een ruim cursusaanbod is (dat weliswaar kwalitatief niet helemaal aansluit op de vraag), is er in het mbo sprake van een duidelijk tekort aan geschikte cursussen en opleidingen. Het huidige aanbod van bachelors en masters sluit nauwelijks aan op de vraag vanuit de praktijk van het mbo, maar ook kortere cursussen op kernthema's voor het mbo, zoals beroepsgericht onderwijs, zijn er nauwelijks. Leraren in het mbo geven ook van alle leraren het vaakst aan dat zij een onvervulde opleidingsbehoefte hebben. In het mbo zijn de aansluitingsproblemen dus zowel kwalitatief als kwantitatief van aard. Verder geven zij aan dat ROC's onvoldoende prioriteit geven aan scholing. De oorzaak ligt dus niet alleen bij het cursusaanbod, maar ook bij het beleid van de scholen. Momenteel is er een ontwikkeling gaande waarbij ROC's zelf in samenwerking met aanbieders een cursusaanbod gaan ontwikkelen op voor het mbo belangrijke professionaliseringsthema's, zoals het beroepsgerichte onderwijs.

Specifiek voor het vo zijn cursussen waar scholen behoefte aan hebben, maar die minder populair zijn onder leraren, zoals cursussen op de terreinen didactiek, begeleidingsvaardigheden en leer- en gedragsproblemen. Bij het mbo betreft dit eveneens didactiek en begeleiding, maar daarnaast ook beroepsgericht onderwijs.

6.2 AANBEVELINGEN

In paragraaf 6.1.2 is een aantal knelpunten beschreven, die aan de vraag- en/of aanbodkant liggen, maar ook te maken hebben met marktimperfecties en overheidsbeleid. In tabel 6.1 zijn aanbevelingen gedaan hoe deze knelpunten zouden kunnen worden opgelost.

Tabel 6.1 Bron, aard en oplossingen van knelpunten tussen vraag naar en aanbod van scholing

Bij wie of wat ligt het knelpunt	Wat is de aard van het knelpunt	Hoe kan het knelpunt worden opgelost?
Vraag		
Atstemming tussen school en leraar	Verschillende visies	Regelmatische functioneringsgesprekken; overleg tussen school en lerarenvertegenwoordiging; overleg op sectorniveau, samen met overheid
	Verschillende belangen wat betreft inhoud scholing	Zorgen dat er voldoende op de leraar gerichte stimuleringsmaatregelen voor scholing zijn
	Verschillende belangen wat betreft het tijdstip waarop de scholing wordt gegeven	Het ligt voor de hand dat scholing meer in de vrije tijd gebeurt naarmate de scholing meer van betekenis is voor de loopbaan van de leraar. Is de scholing meer specifiek op de school gericht, dan ligt het meer voor de hand dat deze in schooltijd gebeurt
School	Scholing heeft onvoldoende prioriteit	Effectueren van CAO-afspraken
	Scholing heeft een beperkte scope (de onderwijskwaliteit binnen de school)	Zorgen dat er voldoende op de leraar gerichte stimuleringsmaatregelen voor scholing zijn
Leraar	Privésituatie beperkt mogelijkheden om scholing in de vrije tijd te volgen	Modulering van opleidingen; mogelijkheden om grote delen van opleidingen via het internet te volgen, waardoor leraren hun eigen indeling in tijd kunnen kiezen
	Motivatie	Scholing moet voor de leraar voldoende opleveren in termen van betere loopbaankansen en een hoger loon
Aanbod		
	Onvoldoende geneigdheid om inhoud van opleidingen af te stemmen op de vraag	Vergroting van financiële incentives bij aanbieders
Marktimperfecties	Vragers en aanbieders hebben onvoldoende informatie over elkaar	Het ontwikkelen van een informatiesysteem over vraag en aanbod dat steeds ververst wordt en waarvan de informatie in de vorm van een website beschikbaar wordt gesteld aan vragers en aanbieders. Ondersteuning van de overheid kan hierbij zeker in de ontwikkelingsfase nodig zijn; geïnstitutionaliseerd overleg tussen vragers en aanbieders
Overheidsbeleid	Regelingen (bijvoorbeeld de maatregel) die deelname aan scholing verminderen	Aanpassing van deze regelingen (voor zover dat na weging van de belangen van het onderwijs en andere belangen wenselijk is)

Betere afstemming tussen school en leraar

Eén van de problemen is dat scholen en leraren niet op één lijn zitten wat betreft de scholings- en opleidingsbehoefte, of in feite wel dezelfde behoefte hebben, maar een verkeerd beeld van elkaars behoefte hebben. Dit zal het voor aanbieders ook niet eenvoudiger maken om te bepalen naar welke cursussen en opleidingen vraag is. Functioneringsgesprekken lijken het geëigende instrument om de behoeften tussen scholen en leraren uit te wisselen en tot afspraken te komen. Op schooloverkoepelend niveau zou de scholingsbehoefte meegenomen kunnen worden in het overleg tussen werkgevers en werknemers.

Maar ook van belang is dat er meer aandacht wordt besteed aan HRM-beleid. Momenteel geven nogal wat leraren aan dat hun scholingsbehoefte niet wordt geëffectueerd doordat scholen geen of onvoldoende budget zeggen te hebben voor scholing of doordat schoolleiders in individuele gevallen geen toestemming geven voor scholing. Veranderingen in de vorm van opleidingen (modulering, gebruik van Internet dat scholing minder afhankelijk maakt van tijd en plaats) kunnen de bezwaren van scholen verminderen. Ook het op grotere schaal houden van functioneringsgesprekken en het opstellen van persoonlijke opleidingsplannen dragen ertoe bij dat scholen en leraren tot gezamenlijke leerdoelen komen en die ook effectueren.

Maar ondanks de verschillen in behoefte en het beeld wat men van elkaar behoefte heeft is wel duidelijk dat een aantal thema's uit de sectorprioriteiten onvoldoende vertegenwoordigd zijn in de huidige scholing- en opleidingspraktijk. Dit geldt bijvoorbeeld voor opbrengstgericht werken, taal en rekenen. Individuele functioneringsgesprekken zijn waarschijnlijk niet voldoende om leraren van het belang hiervan te overtuigen. Het onderzoek van Van der Aa e.a. (2011) toont aan dat er veelal geen inhoudelijke relatie is tussen het functioneringsgesprek, het persoonlijke ontwikkelingsplan en de verdere bekwaamheidsontwikkeling. De inhoudelijke relatie met de bekwaamheidseisen is vaak impliciet of niet aanwezig. Dit zal ook op overkoepelend niveau, bijvoorbeeld in het overleg tussen de werkgevers en de bonden verder besproken moeten worden.

Kortere cursussen worden momenteel veelal binnen de schooltijd gevolgd, wat scholen als een knelpunt zien. Maar cursussen buiten de schooltijd vormen weer een probleem voor de leraren. Als oplossing wordt wel gezien een zekere flexibilisering van de schooltijd. Het ligt echter wel voor de hand dat scholing meer in de vrije tijd gebeurt naarmate de scholing meer van betekenis is voor de loopbaan van de leraar. Is de scholing meer specifiek op de school gericht, dan ligt het meer voor de hand dat deze in schooltijd gebeurt.

School

Scholen die scholing van hun leerkrachten onvoldoende prioriteit geven moeten beter de hand houden aan CAO-bepalingen die leraren rechten geven op het gebied van scholing. Bovendien zouden scholen hun scope wat betreft de onderwijskwaliteit binnen de school moeten verbreden door te zorgen voor voldoende op de leraar gerichte stimuleringsmaatregelen voor scholing.

Leraar

Verdere toename van de scholingsdeelname is mogelijk, aangezien er bij vrij veel leraren nog een onvervulde scholingsbehoefte is. Dit heeft deels te maken met het feit dat de privésituatie verhindert dat men hieraan veel vrije tijd kan besteden, maar mogelijk ook omdat men de voordelen van zo'n opleiding niet ziet. Deze voordelen zouden kunnen

bestaan uit een promotie, een hoger salaris of een verbetering in niet-materieel opzicht. Misschien zijn deze vooruitzichten onvoldoende of hebben leraren hier onvoldoende informatie over. Wat betreft knelpunten in de privésituatie zouden opleidingen via gebruik van ICT een oplossing kunnen geven, alsmede het bieden van de mogelijkheid om langer over een opleiding te doen. Ook modulering van opleidingen is in dit opzicht van belang. Wat betreft incentives om een langere opleiding te volgen zou kunnen worden gedacht aan verbeterde informatie over loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs.

Aanbod

Vanuit de behoefte van leraren gezien zouden bachelor- en masteropleidingen meer op de praktijk moeten worden gericht. Het is de vraag in hoeverre dit haalbaar is omdat bachelor- en masteropleidingen per definitie een theoretische component zullen hebben. Voor zover dit niet oplosbaar is, vormt het reserveren van de Lerarenbeurs voor bachelor- en masteropleidingen een probleem. Dit kan ertoe leiden dat enerzijds minder gebruik gaat worden gemaakt van de Lerarenbeurs na wijziging van de regelgeving ten aanzien van de korte opleidingen in 2012 en anderzijds dat de on vervulde opleidingsbehoefte bij leraren toeneemt. Dit zou kunnen betekenen dat private aanbieders zich ook moeten gaan richten op langere opleidingen. Wellicht zijn door de sector en/of de overheid ondersteunde pilots nodig om dit van de grond te krijgen.

Ook cursussen zouden inhoudelijk gezien meer op de praktijk gericht moeten zijn. Bovendien zouden cursussen ook meer moeten worden gericht op teams van leraren dan op individuele leraren, wat momenteel nog vaak het geval is.

Voor de niet mbo-sectoren is het vooral zaak om de transparantie van het cursusaanbod te vergroten en te bevorderen dat de inhoud van cursussen voldoende is afgestemd op de vraag. Het eerste kan overigens bijdragen aan het tweede. Als duidelijk is welke cursussen voldoen en welke cursussen niet, zal dit een druk geven bij de aanbieders van laatstgenoemde cursussen om de inhoud daarvan te verbeteren.

Marktimperfecties

Om de transparantie te verbeteren zou een instantie het cursusaanbod moeten bijhouden en klanttevredenheid moeten registreren. Dit zou een initiatief kunnen zijn van werkgevers en werknemers gezamenlijk, omdat de cursusbehoefte altijd een tweeledige component heeft: die vanuit de leraar en die vanuit de school. Via een website zou de informatie over opleidingen en de waardering daarvan door leraren en scholen die er gebruik van hebben gemaakt, beschikbaar kunnen worden gesteld. Dit zou dan ook de plek kunnen zijn waar leraren en scholen hun waardering voor cursussen kunnen ventileren. Maar ook betere voorlichting aan leraren door scholen en organisaties als vakbonden, vakorganisaties en sectororganisaties zou helpen om de vraag (verder) te stimuleren.

Daarnaast is denkbaar dat er een geïnstitutionaliseerd overleg komt tussen aanbieders en vragers over de inhoud van cursussen. Maar of dit laatste praktisch gezien handen en voeten gegeven kan worden is de vraag, gezien de grote diversiteit aan cursussen. Misschien kan het wel op deelterreinen, bijvoorbeeld ten aanzien van professionaliseringscursussen op terreinen waar het aanbod kwalitatief tekortschiet. Verder is een voor de hand liggende manier om de scholingsinhoud beter te laten aansluiten op de behoefte dat scholen zelf een aanbieder in de arm nemen en een op de eigen behoefte afgestemde cursus laten ontwikkelen. In het bedrijfsleven gebeurt dit ook vaak. Voor kleinere scholen is dit echter geen haalbare kaart, maar een aantal scholen zou dit dan wel gezamenlijk kunnen doen.

In het mbo zijn de aansluitingsproblemen het grootst. Gelet op de relatief grote omvang van de scholen in deze sector zou het mogelijk moeten zijn dat scholen zelf cursussen organiseren in samenwerking met aanbieders van scholing. Daarmee zou het probleem grotendeels opgelost moeten kunnen worden. Deze ontwikkeling lijkt overigens al te zijn ingezet.

Geïstitutionaliseerd overleg tussen vragers en aanbieders lijkt het meest haalbaar ten aanzien van bachelors en masters, omdat het aantal aanbieders hier beperkter is en het aanbod overzichtelijker. Het probleem dat in het bijzonder voor docenten in het mbo onvoldoende geschikte opleidingen zijn, zou hierin meegenomen kunnen worden. Het is echter de vraag of de knelpunten bij deze opleidingen niet veeleer liggen bij het feit dat leraren weinig gemotiveerd zijn voor langere opleidingen, wat weer te maken kan hebben met het feit dat de privé situatie van de leraar verhindert dat men veel vrije tijd kan besteden aan een dergelijke opleiding.

Overheidsbeleid

De langstudeerdersmaatregel en de mogelijkheid dat hbo- en wo-instellingen hogere instellingscollegegelden kunnen vragen voor tweede bachelors en masters werpen een drempel op om als werkende leerkracht aan een tweede bachelor of master te beginnen. Dit knelpunt kan worden opgelost door deze regelingen te wijzigen, voor zover dat na weging van de belangen van het onderwijs en andere belangen wenselijk is.

LITERATUUR

- Aa, R. van der, Lubberman, J., Vlasakker, S. van de, Stuivenberg, M. (2011), *Evaluatie Wet Beroepen in het Onderwijs*, Ecorys, in opdracht van het ministerie van OCW, april 2011.
- Anderson Elffers Felix (AEF) (2010), *Onderzoek optimalisatie Lerarenbeurs*.
- Borghans, Lex, Didier Fouarge en Andries de Grip (2011), *Een leven lang leren in Nederland*, Maastricht, ROA.
- CFI, *Regeling Lerarenbeurs voor scholing en zij-instroom 2009-2011*, OCW-regeling, 6 mei 2009, DL/B-2009/110284.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs (2010), *Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*.
- Cornet, M., Huizinga, F., Minne, B., Webbink, D. (2006), *Kansrijk kennisbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Diepstraten, Isabella, Hartger Wassink, Sief Stijnen, Rob Martens, Jos Claessen (2010) *Professionalisering van leraren op de werkplek, Jaarboek Ruud de Moorcentrum 2010*, Ruud de Moorcentrum, Open Universiteit, 2010.
- Grinsven, Vincent van, Brigitte Mors, Henk Westerik (2011), *Rapportage – marktontwikkelingen in het primair en voortgezet onderwijs, in opdracht van CPS*, DUO Market research, Utrecht, april 2011.
- Grootscholte, M., Hoozeveen, Y., Jettinghoff, K. (2011). *Coaching voor en door schoolleiders. Een onderzoek naar de effecten en succesfactoren van coaching in het primair onderwijs*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Hemker, Bas, Joke Kordes en Jan van Weerden, Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2010, Technische rapportage, Cito, Arnhem, augustus 2011.
- Hoozeveen, K., Nijssen, A. (2009). *Tien jaar adviezen over leraren en lerarenopleidingen: overzicht en balans*. Den Haag: Acquis Onderwijsraad.
- Hovius, M., Kessel, N. van (2010). *Professionalisering van leraren in het buitenland. Een inventarisatie van de stand van zaken in twaalf Europese landen*. Ruud de Moor Centrum – open Universiteit.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag, 2006/2007.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs*, Onderwijsverslag, 2009/2010.
- Kessels, C. (2010), *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*, thesis, ICLON.
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2009), *Rekenonderwijs op de basisschool. Analyse en sleutels ter verbetering*.
- LPBO (2006). *Educatieve masteropleidingen. Beeld van de behoefte*. Utrecht.
- Meijer, K., Petrusa, T. (2008). *Quick Scan naar opleidingen passend binnen de 'Regeling studiekosten leraren*. Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Kwaliteit in verscheidenheid, Strategische Agenda Hoger Onderwijs*, Onderzoek en Wetenschap, Den Haag, augustus, 2011.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007), *Actieplan LeerKracht van Nederland, Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*, Den Haag, november 2007.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010), *Nota werken in het onderwijs*, 2010.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Actieplan LeerKracht – voortgangsrapportage 2011*, Den Haag, 18 april 2011.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Leraar 2020 – een krachtig beroep!*, Den Haag, 23 mei 2011.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Actieplan ‘Basis voor Presteren’, naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*, Den Haag, 30 juni 2011.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Actieplan ‘Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus – het beste uit leerlingen halen*, Den Haag, 23 mei 2011.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Actieplan mbo ‘Focus op vakmanschap 2011-2015’*, Den Haag, 16 februari 2011.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Nota werken in het onderwijs*, 2011.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012), *Nota werken in het onderwijs*, 2012.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Paris, OECD, 2010.
- OESO (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*; Europese Commissie, 2010. Teachers’ Professional Development: Europe in International Comparison.
- Sontag, L., Vermeulen, M., Wiersma, H., Wolput, B. van (2001). *Vraaggestuurde nascholing. Eindevaluatie van de gevolgen van de vraaggestuurde financieringssysteem nascholing in de periode 1993-2000*, IVA, Tilburg.
- Steeg, M. van der, Elk, R. van, Webbink, D. (2010). *Het effect van de Lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten*, Den Haag, Centraal Planbureau.
- Teurlings, C., Uerz, D. (2009) *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Tilburg: IVA.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*, Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D., Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*, IVA, Den Haag: OCW.

BIJLAGE 1 BIJLAGEN BIJ HOOFDSTUK 1

Tabel B1.1 Overzicht van de onderzoeksvragen naar onderzoeksmethode

		Hoofdstuk	Deskstudie	Sleutelfiguren (face-to-face)	Docenten (enquête)	Aanbieders (enquête)
A. Algemeen	1. Sluit het aanbod van bachelor- en masteropleidingen voldoende aan bij de opleidingsbehoefte van leraren in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs? Zo nee, op welke gebieden of thema's schiet het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?	H3	✓	✓	✓	✓
	2. Zijn er opleidingen ontwikkeld waar weinig vraag naar is?	H3	✓	✓	✓	✓
	3. Voldoet het aanbod van nascholing aan de scholingsbehoeften van leraren in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs? Op welke gebieden of thema's schiet het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?	H3	✓	✓	✓	✓
	4. Zijn er (na)scholingsactiviteiten ontwikkeld waar weinig vraag naar is?	H3	✓	✓	✓	✓
	5. Zijn er belangrijke regionale verschillen in (de aansluiting tussen) het opleidings- en nascholingsaanbod en de opleidings- en scholingsbehoefte van leraren. Zo ja, welke?	H3	✓		✓	✓
B. Sectorale Beleidsprioriteiten	1. Wat is het (na)scholingsaanbod op het terrein van opbrengstgericht werken (prestatiegericht werken) en differentiëren (passend onderwijs) in het primair en voortgezet onderwijs?	H4	✓			✓
	2. Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sectoren? Zo nee, waarom niet?	H4			✓	✓
	3. Wat is het (na)scholingsaanbod op het terrein van basisvaardigheden (rekenen, taal) in het primair onderwijs en op het terrein van kernvakken (Nederlands, Engels, Wiskunde, rekenen) in het voortgezet onderwijs?	H4	✓			✓
	4. Voldoet dit aanbod aan de scholingsbehoefte van leraren in deze sectoren? Zo nee, waarom niet?	H4			✓	✓

	Vervolg Tabel B1.1	Hoofdstuk	Deskstudie	Sleutelfiguren (face-to-face)	Docenten (enquête)	Aanbieders (enquête)
	5. Wat zijn de verschillen in opleidings- en scholingsbehoeften tussen eerstegraads en tweedegraads leraren in het voortgezet onderwijs?	H4			✓	✓
	6. Is er sprake van een geringe vraag naar (na)scholing op het terrein van opbrengstgericht werken in het primair onderwijs. Zo ja, wat is hiervan de oorzaak?	H4		✓	✓	✓
	C. Aansluiting vraag en aanbod					
	1. Hoe kan de aansluiting tussen het aanbod van en de vraag naar bachelor en masters en nascholing verbeterd worden c.q. hoe kunnen bestaande knelpunten aan de vraag- en aanbodzijde opgelost worden?	H5	✓	✓		
	2. Hoe kan in dit kader de ontwikkeling van nieuwe bachelors en masters en van nieuw nascholingsaanbod gestimuleerd worden?	H5		✓	✓	✓
	3. Welke actoren aan de vraagzijde en de aanbodzijde van de opleidings- en scholingsmarkt hebben daarbij een belangrijke rol en wat houdt die rol in? Welke (stimulerende) rol kunnen de overheid en sociale partners hierbij spelen?	H5	✓	✓		✓
	D. Lerarenbeurs					
	1. Hoeveel leraren in het po, vo en mbo volgen een bachelor, master of korte opleiding op het terrein van passend onderwijs met de lerarenbeurs c.q. hebben zo'n opleiding gevolgd met de lerarenbeurs?	H2	✓			
	2. Om welke bachelor- en masteropleidingen en korte opleidingen gaat het dan?	H2	✓			
	3. Biedt het aanbod van bachelor- en masteropleidingen op het terrein van passend onderwijs voldoende alternatieven voor de korte opleidingen op dit terrein? Zo nee, waarom niet?	H4	✓	✓		

BIJLAGE 1.2 GESPREKSPUNTENLIJSTEN

BIJLAGE 1.2.1 FACE-TO-FACE GESPREKKEN MET SLEUTELFIGUREN

ALGEMENE VRAGEN

De aansluiting tussen de vraag naar en het aanbod van bachelors, masters en nascholing, gericht op professionalisering van leraren en docenten

1. Is in het algemeen de omvang van het aanbod voldoende voor de omvang van de vraag?
2. Op welke gebieden, thema's of in welke regio's is de vraag groter dan het aanbod?
3. Voor welke (type) opleidingen/scholing is de vraag groter dan het aanbod?
Welke van deze (type) opleidingen/scholing, waarvoor de vraag groter is dan het aanbod, zijn opleidingen/scholing die gewenst zijn vanuit het perspectief van het onderwijsbeleid en/of de school (i.e. verbetering van de kwaliteit van het onderwijs)?
Welke van deze (type) opleidingen/scholing, waarvoor de vraag groter is dan het aanbod zijn niet of minder gewenst vanuit het perspectief van het onderwijsbeleid en/of de school?
4. Op welke gebieden, thema's of in welke regio's is de vraag kleiner dan het aanbod?
5. Voor welke (type) opleidingen/scholing is de vraag kleiner dan het aanbod?
Welke van deze (type) opleidingen/scholing, waarvoor de vraag kleiner is dan het aanbod, zijn opleidingen/scholing die wel gewenst zijn vanuit het perspectief van het onderwijsbeleid en/of de school (i.e. verbetering van de kwaliteit van het onderwijs)?
Welke van deze (type) opleidingen/scholing, waarvoor de vraag kleiner is dan het aanbod zijn opleidingen/scholing die ook niet of minder gewenst zijn vanuit het perspectief van het onderwijsbeleid en/of de school?
6. Voor welke (type) opleidingen/scholing is de vraag min of meer gelijk aan het aanbod?
Welke van deze (type) opleidingen/scholing, waarvoor de vraag min of meer gelijk is aan het aanbod, zijn opleidingen/scholing die gewenst zijn vanuit het perspectief van het onderwijsbeleid en/of de school (i.e. verbetering van de kwaliteit van het onderwijs)?
Welke van deze (type) opleidingen/scholing, waarvoor de vraag min of meer gelijk is aan het aanbod, zijn opleidingen/scholing die niet of minder gewenst zijn vanuit het perspectief van het onderwijsbeleid en/of de school (i.e. verbetering van de kwaliteit van het onderwijs)?
7. Zijn er opleidingen/scholing die vanuit het onderwijsbeleid relevant zijn, maar waar scholen de relevantie niet van inzien en hun leerkrachten daar dan ook niet op wijzen of naar toe sturen?
8. Hoe kan de aansluiting in kwantitatieve zin (verder) worden verbeterd/hoe kunnen bestaande kwantitatieve knelpunten aan de vraag- en aanbodzijde opgelost worden?

De aansluiting tussen de vraag naar en het aanbod van bachelors, masters en nascholing, gericht op professionalisering van leraren en docenten, vakinhoudelijk

9. Sluit de inhoud/kwaliteit van het aanbod voldoende aan bij de inhoud van de vraag?
10. Op welke gebieden, thema's of in welke regio's schiet de kwaliteit van het aanbod tekort? Wat zijn de oorzaken?
11. Hoe kan de aansluiting vakinhoudelijk tussen vraag en aanbod (verder) worden verbeterd?

De aansluiting tussen de vraag naar en het aanbod van bachelors, masters en nascholing, gericht op professionalisering van leraren en docenten, vanuit het perspectief van het onderwijsbeleid en de wens van de scholen

Toelichting bij de vragen 12 t/m 21: In het algemeen willen we weten welke knelpunten zich voordoen in de aansluiting tussen vraag en aanbod. Hoe komt het dat de aansluiting qua thema's/inhoud, geografisch en/of niveau niet klopt?

Eerstegraads- en tweedegraads bevoegde vo-leraren

12. Zijn er verschillen er in opleidings- en scholingsbehoefte tussen eerstegraads- en tweedegraadsbevoegde vo-leraren? Zo ja, wat zijn die verschillen?
13. In hoeverre biedt het aanbiedersveld voldoende differentiatie om te voorzien in de opleidings- en scholingsbehoefte van zowel eerste als tweedegraadsbevoegde vo-leraren?

Ontwikkeling van nieuwe bachelors en masters en nieuw nascholingsaanbod

14. Hoe kan de ontwikkeling van het aanbod van nieuwe bachelors, masters en (na)scholingsopleidingen (verder) gestimuleerd worden?
15. Welke partijen zijn daarbij betrokken, of welke partijen zouden daarbij betrokken moeten zijn en waarom?

Interactie tussen vragers en aanbieders van opleiding en scholing

16. Op welke manier of manieren wordt in de huidige praktijk het contact gelegd tussen vragers en aanbieders van scholing?
17. Hoe transparant is de opleidings-/scholingsmarkt voor de vragers?
18. Hoe zouden vragers en aanbieders van opleiding en scholing beter met elkaar in contact kunnen komen?

Actoren aan de vraag- en aanbodzijde van de opleidings- en scholingsmarkt

19. Welke actoren spelen een belangrijke rol in de vraag- en aanbodzijde van de opleidings- en scholingsmarkt, wat houdt die rol in?
20. Welke rol kunnen overheid en sociale partners spelen in de aansluiting tussen vraag- en aanbodzijde?

21. In hoeverre stemmen actoren met elkaar af/maken met elkaar afspraken over het opleidings- en scholingsaanbod? Zijn deze eventuele afspraken dwingend of meer vrijblijvend van aard?

SPECIFIEKE VRAGEN VOOR OPLEIDINGSMOGELIJKHEDEN (BACHELOR, MASTER) OP SECTORALE PRIORITEITSTERREINEN

22. Hoe is in kwantitatieve en kwalitatieve zin het aanbod van bachelors en masters op het terrein van de beleidsprioriteiten van OCW:
- opbrengstgericht/prestatiegericht werken
differentiëren/passend onderwijs in het po en vo
basisvaardigheden:
rekenen, taal in het po
kernvakken (Nederlands, Engels, Wiskunde, rekenen, sciencevakken) in het vo.
- Professionalisering van thema op het gebied van beroepsgericht onderwijs, teamleren, leiderschapstrajecten en aansturing teams, versterking middenmanagement in het mbo.
- Voldoet het aanbod aan de vraag, de behoefte? Zo nee, waarom niet?
23. Welke verbeteringen kunnen er worden aangebracht om de kwalitatieve aansluiting tussen vraag en aanbod te verbeteren?
24. Hoe groot is de omvang van het aanbod naar bachelors/masters op het terrein van opbrengstgericht werken in het po in verhouding tot de vraag (relatief groot, relatief klein)? Wat is de oorzaak van een eventuele geringe vraag?
25. Biedt het aanbod van bachelor- en masteropleidingen op het terrein van differentiëren/passend onderwijs voldoende alternatieven voor de korte opleidingen op dit terrein, nu de regelgeving rondom de Lerarenbeurs gaat veranderen? Zo nee, waarom niet?

SPECIFIEKE VRAGEN VOOR (NA)SCHOLING OP SECTORALE PRIORITEITSTERREINEN

26. Hoe is in kwantitatieve en kwalitatieve zin het aanbod van (na)scholing op het terrein van:
- opbrengstgericht/prestatiegericht werken
differentiëren/passend onderwijs in het po en vo
basisvaardigheden:
rekenen, taal in het po
kernvakken (Nederlands, Engels, Wiskunde, rekenen, sciencevakken) in het vo.
- Professionalisering van thema's op het gebied van beroepsgericht onderwijs, teamleren, leiderschapstrajecten en aansturing teams, versterking middenmanagement in het mbo.
- Voldoet het aanbod aan de vraag, de behoefte? Zo nee, waarom niet?
27. Welke verbeteringen kunnen er worden aangebracht om de kwalitatieve aansluiting tussen vraag en aanbod te verbeteren?

28. Hoe groot is de omvang van het aanbod naar (na)scholing op het terrein van opbrengstgericht werken in het po in verhouding tot de vraag (relatief groot, relatief klein)? Wat is de oorzaak van een eventuele geringe vraag?

BIJLAGE 1.2.2 TELEFONISCHE INTERVIEWS MET AANBIEDERS VAN OPLEIDING EN SCHOLING

GESPREKSPUNTEN VOOR AANBIEDERS VAN OPLEIDINGEN (HBO EN WO-INSTELLINGEN)

- Biedt uw instelling opleidingen/cursussen die specifiek bedoeld zijn voor leraren? Welke (is er een digitale lijst van)? Is daar kwantitatieve informatie over?
- In hoeverre nemen docenten/leerkrachten deel aan algemene, reguliere opleidingen/cursussen die uw instelling aanbiedt en die openstaan voor iedereen? Is daar kwantitatieve informatie over?

Wij richten ons in het vervolg van het gesprek op opleidingen en cursussen die specifiek bedoeld zijn voor leerkrachten en op die algemene opleidingen/cursussen die door veel leraren worden gevolgd. Wij gaan in het gesprek dus niet in op die opleidingen/cursussen die open staan voor iedereen en waaraan soms ook een enkele leerkracht meedoet.

Kenmerken

- Wat is het opleidings-/cursusaanbod van uw instelling ter professionalisering van leraren en docenten:
 - Bachelor- versus masteropleidingen; korte trainingen/cursussen;
 - Inhoud, richting van de diverse opleidingen/trainingen (algemeen of specifieke (deel-)terreinen);
 - Duur van de diverse opleidingen/trainingen;
 - Op welke groepen docenten gericht: po, vo en/of mbo, eerste of tweedegraadsbevoegden;
- Specifiek: biedt de instelling ook opleidingen/trainingen aan op het terrein van differentiëren/passend onderwijs? Zo ja, wat zijn daarvan de kenmerken (voor kenmerken zie vraag 1);

Aansluiting tussen vraag naar en aanbod van opleidings-/scholingsplaatsen

- Hoe verhoudt zich per schooljaar in het algemeen het aantal aangeboden opleidingsplaatsen zich tot de omvang van de vraag (tekort/overschot/precies goed)?
- En per opleidingsrichting (specifiek terrein)?
 - Welke opleidingen/cursussen zijn erg populair? Kan de instelling dan toch altijd aan de vraag voldoen wat betreft aantal opleidingsplaatsen?
 - Worden er wel eens aanvragen afgewezen omdat de vraag naar opleidingsplaatsen het aanbod overtreft? Voor welke opleidingen/cursussen geldt dat ment name?
 - Is de instelling bereid en in staat om het aantal opleidings-/cursusplaatsen uit te breiden als de vraag naar opleidingsplaatsen het aanbod overtreft?
 - Welke opleidingen/cursussen zijn het minst populair? Hoe komt dat, denkt u?
 - Wordt het aantal opleidingsplaatsen dan ingekrompen?

- *Hoe verhoudt zich per schooljaar het aantal aangeboden opleidingsplaatsen zich tot de omvang van de vraag voor expliciet opleidingen/trainingen op het terrein van differentiëren/passend onderwijs?*
- *Voldoet in het algemeen de inhoud van de geboden opleiding/trainingen aan de verwachtingen, de behoefte van de vraag (zijn de studenten/cursisten tevreden over de inhoud van de aangeboden opleiding/cursus)? En per specifiek deelterrein?*
- *En hoe ligt dit expliciet voor opleidingen/trainingen op het terrein van differentiëren/passend onderwijs?*

Interactie met vraagkant

- *Hoe maakt de instelling aan de vraagkant bekend welke opleidingen/trainingen zij aanbieden? Hoe komt in het algemeen de instelling als aanbieder van opleidingen in contact met de vraagkant? Is dat voor alle aangeboden opleidingen/trainingen hetzelfde? (Inzet van media (advertenties), netwerk van contacten met scholen, contracten met scholen, via de sector- en beroepsgroepenorganisaties, mond-op-mondreclame, etc.).*
- *Zou de bekendheid van de aangeboden opleidingen/trainingen verbeterd moeten worden? Zo ja, hoe zou de instelling dit kunnen doen?*
- *Is het wenselijk om het aantal studenten/cursisten (sterk) te vergroten? Zo ja, zou het aantal studenten/cursisten (sterk) vergroot kunnen worden?*
- *Hoe zou de vraag (verder) gestimuleerd kunnen worden?*
- *Welke rol kunnen verschillende partijen hierbij hebben (denk aan OCW, sectororganisaties, beroepsgroepen, etc.)?*

Effecten van schrappen subsidiering korte opleidingen via de Lerarenbeurs

In 2012 wordt de regelgeving van de Lerarenbeurs gewijzigd. Vanaf 2012 kan de Lerarenbeurs alleen nog maar ingezet worden voor geaccrediteerde bachelor- en masteropleidingen en worden geen beurzen meer verstrekt voor korte opleidingen. Omdat het gevolg is dat een deel van het opleidingsaanbod voor de Lerarenbeurs wegvalt, is het belangrijk dat er voldoende alternatieven op bachelor- en masterniveau zijn.

- *Wat zal naar uw mening het effect zijn van deze gewijzigde regelgeving van de Lerarenbeurs? In het algemeen en voor uw eigen instelling in het bijzonder?*
- *Is er naar uw mening voldoende aanbod van geschikte bachelors en masters om het wegvallen van een deel van het opleidingsaanbod voor de Lerarenbeurs op te vangen?*
- *Is er naar uw mening voldoende en inhoudelijk vergelijkbaar aanbod op bachelor-, masterniveau op de beleidsprioritaire terreinen van OCW:*
 - a. opbrengstgericht/prestatiegericht werken;*
 - b. differentiëren/passend onderwijs in het po en vo;*
 - c. basisvaardigheden: rekenen, taal in het po; kernvakken (Nederlands, Engels, Wiskunde, rekenen, sciencevakken) in het vo;*
 - d. Professionalisering van thema op het gebied van beroepsgericht onderwijs, teamleren, leiderschapstrajecten en aansturing teams, versterking middenmanagement in het mbo.*

Ontwikkeling van nieuw opleidingsaanbod

- Is er in het algemeen naar aanleiding van een duidelijke behoefte van de vraagkant behoefte aan nieuwe bachelors, masters (eventueel cursussen/trainingen) (dus van opleidingen die op dit moment nog nergens worden aangeboden)? Zo ja, op welke terreinen? Wordt op dit moment al aan de ontwikkeling hiervan gewerkt?
- En hoe ligt dat specifiek voor deze instelling: wordt deze instelling geconfronteerd met een vraag waaraan deze instelling op dit moment nog niet aan kan voldoen (wellicht andere instellingen wel) en voor deze instelling de ontwikkeling van nieuwe bachelors, masters (trainingen/cursussen) verlangt?
- Hoe kan het aanbod van nieuwe opleidingen/trainingen (verder) gestimuleerd worden? Welke rol kunnen verschillende partijen hierbij spelen (denk aan: OCW, sectororganisaties, beroepsgroepen, etc.).

GESPREKSPUNTEN VOOR AANBIEDERS VAN SCHOLING

Kenmerken

- Wat zijn de kenmerken van de (na)scholingstrainingen/cursussen die uw instelling aanbiedt:
 - Niveau van de cursussen/trainingen;
 - Inhoud, richting van de diverse cursussen/trainingen (algemeen of specifieke (deel-)terreinen);
 - Duur van de diverse cursussen/trainingen;
 - Op welke groepen docenten gericht: po, vo en/of mbo, eerste of tweedegraadsbevoegden;
- Specifiek: biedt de instelling ook cursussen/trainingen aan op het terrein van differentiëren/passend onderwijs? Zo ja, wat zijn daarvan de kenmerken (voor kenmerken zie vraag 1);

Aansluiting tussen vraag naar en aanbod van opleidings-/scholingsplaatsen

- Hoe verhoudt zich per schooljaar in het algemeen het aantal aangeboden cursusplaatsen zich tot de omvang van de vraag (tekort/overschot/precies goed)?
- En per thema/specifiek terrein?
 - Welke trainingen/cursussen zijn erg populair? Kan de instelling dan toch altijd aan de vraag voldoen wat betreft aantal opleidingsplaatsen?
 - Worden er wel eens aanvragen afgewezen omdat de vraag naar cursus-/trainingsplaatsen het aanbod overtreft? Voor welke trainingen/cursussen geldt dat ment name?
- Is de instelling bereid en in staat om het aantal trainings-/cursusplaatsen uit te breiden als de vraag naar opleidingsplaatsen het aanbod overtreft?
- Welke trainingen/cursussen zijn het minst populair? Hoe komt dat, denkt u?
- Wordt het aantal cursus-/trainingsplaatsen dan ingekrompen?
- Hoe verhoudt zich per schooljaar het aantal aangeboden cursusplaatsen zich tot de omvang van de vraag voor expliciet cursussen/trainingen op het terrein van differentiëren/passend onderwijs?
- Voldoet in het algemeen de inhoud van de geboden cursussen/trainingen aan de verwachtingen, de behoefte van de vraag (zijn de cursisten tevreden over de inhoud van de aangeboden training/cursus)? En per specifiek deelterrein?
- *En hoe ligt dit expliciet voor cursussen/trainingen op het terrein van differentiëren/passend onderwijs?*

Interactie met vraagkant

- Hoe maakt de instelling aan de vraagkant bekend welke trainingen/cursussen zij aanbieden? Hoe komt in het algemeen de instelling als aanbieder van opleidingen in contact met de vraagkant? Is dat voor alle aangeboden opleidingen/trainingen hetzelfde? (Inzet van media (advertenties), netwerk van contacten met scholen, contracten met scholen, via de sector- en beroepsgroepenorganisaties, mond-op-mondreclame, etc.).
- Zou de bekendheid van de aangeboden trainingen/cursussen verbeterd moeten worden? Zo ja, hoe zou de instelling dit kunnen doen?

- Is het wenselijk om het aantal cursisten (sterk) te vergroten? Zo ja, zou het aantal cursisten (sterk) vergroot kunnen worden?
- Hoe zou de vraag (verder) gestimuleerd kunnen worden?
- Welke rol kunnen verschillende partijen hierbij hebben (denk aan OCW, sectororganisaties, beroepsgroepen, etc.)?

Effecten van schrappen subsidiering korte opleidingen via de Lerarenbeurs

In 2012 wordt de regelgeving van de Lerarenbeurs gewijzigd. Vanaf 2012 kan de Lerarenbeurs alleen nog maar ingezet worden voor geaccrediteerde bachelor- en masteropleidingen en worden geen beurzen meer verstrekt voor korte opleidingen. Omdat het gevolg is dat een deel van het opleidingsaanbod voor de Lerarenbeurs wegvalt, is het belangrijk dat er voldoende alternatieven op bachelor- en masterniveau zijn.

- Wat zal naar uw mening het effect zijn van deze gewijzigde regelgeving van de Lerarenbeurs? In het algemeen en voor uw eigen instelling in het bijzonder?
- Is er naar uw mening voldoende aanbod van geschikte bachelors en masters om het wegvallen van een deel van het opleidingsaanbod voor de Lerarenbeurs op te vangen?
- Is er naar uw mening voldoende en inhoudelijk vergelijkbaar aanbod op bachelor-, masterniveau op de beleidsprioritaire terreinen van OCW:
 - opbrengstgericht/prestatiegericht werken;
 - differentiëren/passend onderwijs in het po en vo;
 - basisvaardigheden: rekenen, taal in het po; kernvakken (Nederlands, Engels, Wiskunde, rekenen, sciencevakken) in het vo;
 - Professionalisering van thema op het gebied van beroepsgericht onderwijs, teamleren, leiderschapstrajecten en aansturing teams, versterking middenmanagement in het mbo.

Ontwikkeling van nieuw opleidingsaanbod

- Is er in het algemeen naar aanleiding van een duidelijke behoefte van de vraagkant behoefte aan nieuwe cursussen/trainingen (dus van cursussen/trainingen die op dit moment nog nergens worden aangeboden)? Zo ja, op welke terreinen? Wordt op dit moment al aan de ontwikkeling hiervan gewerkt?
- En hoe ligt dat specifiek voor deze instelling: wordt deze instelling geconfronteerd met een vraag waaraan deze instelling op dit moment nog niet aan kan voldoen (wellicht andere instellingen wel) en voor deze instelling de ontwikkeling van nieuwe trainingen/cursussen verlangt?
- Hoe kan het aanbod van nieuwe trainingen/cursussen (verder) gestimuleerd worden? Welke rol kunnen verschillende partijen hierbij spelen (denk aan: OCW, sectororganisaties, beroepsgroepen, etc.).

BIJLAGE 1.3 NAMEN VAN ORGANISATIES WAAR GESPREKKEN ZIJN GEVOERD

NAMEN VAN ORGANISATIES VOOR DE FACE-TO-FACE GESPREKKEN

- 1.* PO-raad:
- 2.* VO-raad:
- 3.* MBO-raad:
- 4.* HBO-raad:
- 5.* VSNU/ICL:
- 6.* SBL:
- 7.* Aob:
- 8.* CNV Onderwijs:
- 9.* CMHF/KVLO:
- 10.* APS:
- 11.* CPS:
- 12.* KPC-groep:
- 13.* EDventure:
- 14.* NRTO:
- 15.* Ruud de Moorcentrum:

**NAMEN VAN AANBIEDERS VAN OPLEIDINGEN EN SCHOLING UIT DE
TELEFONISCHE GESPREKKEN**

1. Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren (was IVLOS);
2. Universiteit Utrecht, Lerarenopleiding
3. Radboud Universiteit Nijmegen, Instituut voor Leraar en School
4. Erasmus Universiteit, Transfergroep;
5. Centrum Onderwijs Innovatie HSLeiden;
6. CED-groep;
7. Anders kijken naar kinderen;
8. Leidse Onderwijs Instellingen

BIJLAGE 1.4 VERDELING VAN DE RESPONS NAAR ENKELE KENMERKEN

Kenmerken van leraren en schoolleiders in het primair onderwijs (po)

Van de respondenten die als *leraar* werkzaam zijn in het po is 81,5% vrouw en 18,5% man. Vrijwel alle respondenten (92,6%) hebben een hbo-opleiding afgerond en heeft vier procent een universitaire opleiding gevolgd. Vrijwel de gehele respons (99,5%) heeft een lesbevoegdheid voor het primair onderwijs. Vrijwel alle leraren in de respons (96%) hebben een vaste aanstelling; de overige vier procent heeft een tijdelijke aanstelling.

Van de respondenten die (ook) als *schoonleider* werkzaam zijn in het po is 65,9 procent (87 vrouwen) vrouw en 34,1 procent man (45 mannen). Van hen heeft 84,1 procent een hbo-opleiding gevolgd, heeft 5,3 procent een kandidaatsexamen, wo-bachelor of MO-B opleiding, eerstegraads behaald en nog eens 9,8 procent een universitaire opleiding.

Kenmerken van leraren en schoolleiders in het voortgezet onderwijs (vo)

De verdeling naar geslacht van de respondenten die als *leraar* in het vo werkzaam zijn, is anders dan in het po: 55,6 procent is man en 44,4 procent is vrouw. Ongeveer tweederde (62,2%) van deze respondenten heeft een hbo-opleiding afgerond en bijna 11 procent heeft een kandidaatsexamen, wo-bachelor of een MO-B opleiding, eerstegraads behaald. Ongeveer een kwart van de leraren (23,7%) heeft een universitaire opleiding afgerond en 10 leraren (1,7%) zijn gepromoveerd. Tenslotte heeft 93,3 procent van deze respons van leraren in het vo een vaste aanstelling en 6,7% is in tijdelijke dienst.

In tabel b1.2 is weergegeven wat de hoogste lesbevoegdheid is van deze leraren in het vo. Binnen de respons van leraren in het vo is 42 procent eerstegraads- en 53,6 procent tweedegraadsbevoegd. Een klein percentage (4,4%) heeft geen bevoegdheid of is daarvoor aan het studeren.

Tabel B1.2 Leraren in het vo en mbo naar bevoegdheidsgraad

	VO	MBO
Eerstegraads bevoegd	250 (42%)	127 (17,6%)
Tweedegraads bevoegd	319 (53,6%)	542 (75,3%)
Op dit moment aan het studeren voor een bevoegdheid	14 (2,4%)	18 (2,5%)
Geen bevoegdheid	12 (2,0%)	33 (4,6%)
<i>Totaal</i>	<i>595 (100%)</i>	<i>720 (100%)</i>

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Van de respondenten die in het vo *schoonleider* zijn, is bijna driekwart (73,6%, 67 mannen) man en ruim een kwart (26,4%, 24 vrouwen) vrouw. Het merendeel van hen (60,4%) heeft een hbo-diploma behaald, 23,1 procent heeft een universitaire studie afgerond en 4,4 procent is gepromoveerd. Tenslotte heeft elf procent een kandidaatsexamen, wo-bachelor of een MO-B opleiding (eerstegraads) behaald.

Leraren en schoolleiders mbo

De verdeling man-vrouw is in de respons van leraren in het mbo meer evenredig dan in de respons voor het po en vo: 57,1 procent is man en 42,9 procent is vrouw. Het

merendeel (76.8%) van de leraren heeft een afgeronde hbo-opleiding, 13,8 procent heeft een universitaire opleiding en 4,9 procent een kandidaatsexamen, wo-bachelor of een MO-B opleiding (eerstegraads). 1.4 Procent is gepromoveerd. Vrijwel alle leraren (97,1%) hebben een vaste aanstelling, slechts 2,9 procent heeft een tijdelijke.

In tabel 1.2 is weergegeven welke hoogste onderwijsbevoegdheid de respons van docenten die werkzaam zijn in het mbo, hebben: 17,6 procent van de leraren is eerstegraads- en 75.3 procent is tweedegraadsbevoegd. Tenslotte heeft 7,1 procent geen bevoegdheid of is daarvoor aan het studeren.

BIJLAGE 2 BIJLAGEN BIJ HOOFDSTUK 3

BIJLAGE 2.1 AANBIEDERS WAARVAN HET AANBOD IS GEÏNVENTARISEERD

5D	Universiteit Leiden
Aob Scholing	Universiteit Maastricht
APS	Universiteit Utrecht en Universiteit Groningen
AVS	Windesheim
AXUM	
Bazalt Academie	
CED-groep	
Centrum voor Nascholing Amsterdam	
CPS	
ECNO	
Educatief Meesterschap Amsterdam	
Fontys Opleidingen	
H.S.A.	
HCO	
IJsselgroep	
IKOS	
Interstudie NDO	
JOP & HGJB	
JVN-Bedrijfscoaching	
Kenniscentrum Noord-Holland	
KPC	
Mieke Bouwens	
NIVOZ	
Open Universiteit	
OrthoConsult	
Penta Nova	
PI Educatie	
Radbout Universiteit	
Seminarium voor Orthopedagogiek	
SonEdu Traioning	

BIJLAGE 2.2 TABELLEN BIJ HOOFDSTUK 3

BIJLAGE 2.2.1 TABELLEN BIJ PARAGRAAF 3.2.2

Tabel B2.1 Aantal gevonden korte opleidingen (scholing) per thema, naar sector

Thema	PO	VO	MBO	PO/VO	VO/MBO	PO/VO/MBO	Totaal
Arbeidsomstandigheden	0	0	0	1	0	0	1
Begeleidingsvaardigheden	4	21	16	36	9	12	98
Coachen van leerlingen	0	8	4	11	6	2	31
Beroepsgericht onderwijs	6	19	1	8	1	1	36
Didactiek	5	65	16	7	15	2	110
Digitale schoolborden	0	2	0	0	1	0	3
Hoogbegaafdheid	0	2	1	0	1	0	4
ICT	0	1	7	1	1	1	11
Kleuters	0	11	0	0	0	0	11
Leer- en gedragsproblemen	0	1	9	2	0	1	13
Leerlingenzorg	0	3	4	4	6	0	17
Leiderschap	2	6	1	12	2	2	25
Loopbaanontwikkeling	1	0	2	6	0	1	10
Managementopleidingen – algemeen	2	2	15	13	1	1	34
Medezeggenschap	1	2	0	0	2	1	6
NLP	0	2	0	0	0	0	2
Opbrengstgericht werken	1	10	3	13	4	1	32
Passend onderwijs/differentiëren	0	13	0	6	5	1	24
Persoonlijke ontwikkeling	1	4	13	44	5	10	77
Projectmanagement	0	0	0	1	0	0	1
Rekenen	2	19	1	2	1	0	25
Schoolontwikkeling	2	12	10	27	9	2	62
Taal	1	41	3	1	12	4	62
Teamgericht werken	1	7	1	12	0	0	21
Toetsen en beoordelen	0	0	0	0	3	0	3
Vakinhoud	0	34	0	0	5	1	40
Veiligheid op school	1	1	0	13	1	0	16
Wiskunde	0	1	0	0	0	0	1
Totaal	30	287	107	220	90	43	776

Bron: SEOR/Risbo, september 2011.

Tabel B2.2 Aantal gevonden bachelors per thema, naar sector

Thema	VO	VO/MBO	Totaal
Loopbaanontwikkeling		29	29
Opbrengstgericht onderwijs	1	0	1
<i>Totaal</i>	<i>1</i>	<i>29</i>	<i>30</i>

Bron: SEOR/Risbo, september 2011.

Tabel B2.3 Aantal gevonden masters per thema, naar sector

Thema	PO	VO	MBO	PO/VO	VO/MBO	PO/VO/MBO	Totaal
Professional master	1	18		2	1		22
Management opleiding-algemeen				1		1	2
Opbrengstgericht onderwijs, didactiek, vakinhoudelijk		1					1
Schoolontwikkeling						1	1
Master Design and Research in Teaching (DART)		1					1
Master Evidence Bases Innovation in Teaching (MEBIT)		1					1
<i>Totaal</i>	<i>1</i>	<i>21</i>		<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>28</i>

Bron: SEOR/Risbo, september 2011.

Tabel B2.4 Aantal gevonden korte opleidingen (scholing) per thema, naar regio

Thema	Diverse locaties	Noord	Oost	West	Zuid
Arbeidsomstandigheden	0	0	0	1	0
Begeleidingsvaardigheden	7	5	18	61	5
Coachen van leerlingen	2	2	6	18	2
Beroepsgericht onderwijs	3	0	11	20	2
Didactiek	29	0	48	31	1
Digitale schoolborden	3	0	0	0	0
Hoogbegaafdheid	0	0	2	2	0
ICT	7	0	0	4	0
Kleuters	0	0	9	2	0
Leer- en gedragsproblemen	1	1	0	9	2
Leerlingenzorg	5	0	1	8	0
Leiderschap	1	1	1	21	0
Loopbaanontwikkeling	1	0	2	6	1
Managementopleidingen - algemeen	2	1	15	14	2
Medezeggenschap	0	1	0	3	2
NLP	0	0	2	0	0
Opbrengstgericht werken	1	1	5	22	3
Passend onderwijs/differentiëren	3	0	6	15	1
Persoonlijke ontwikkeling	6	2	6	59	3
Projectmanagement	0	1	0	0	0
Rekenen	7	0	5	11	1
Schoolontwikkeling	11	0	11	34	6
Taal	2	6	12	39	3
Teamgericht werken	3	0	5	11	2
Toetsen en beoordelen	0	0	0	3	0
Vakinhoud	27	0	2	11	0
Veiligheid op school	1	0	1	14	0
Wiskunde	0	0	0	1	0
Totaal	122	21	168	420	36

Bron: SEOR/Risbo, september 2011.

Tabel B2.5 Aantal gevonden bachelors per thema, naar regio

Thema	Diverse locaties	West
Loopbaanontwikkeling	29	0
Opbrengstgericht onderwijs	0	1
Totaal	29	1

Bron: SEOR/Risbo, september 2011.

Tabel B2.6 Aantal gevonden masters per thema, naar regio

Thema	Diverse locaties	West	Zuid
Professional master	17	5	0
Management opleiding-algemeen	1	1	0
Opbrengstgericht onderwijs, didactiek, vakinhoudelijk	0	1	0
Schoolontwikkeling	0	1	0
Master Design and Research in Teaching (DART)	0	1	0
Master Evidence Bases Innovation in Teaching (MEBIT)	0	0	1
<i>Totaal</i>	<i>18</i>	<i>9</i>	<i>1</i>

Bron: SEOR/Risbo, september 2011.

BIJLAGE 2.2.2 TABELLEN BIJ PARAGRAAF 3.3.2

Tabel B2.7 Welke opleiding(en) hebben leraren op Bachelorniveau gevolgd of volgen ze momenteel?

Bachelor	PO	VO	MBO
Economie		4 (0.7)	4 (0.6)
Gedrag en Maatschappij	1 (0.2)	1 (0.2)	3 (0.4)
Gezondheidszorg		2 (0.3)	2 (0.3)
Landbouw en natuurlijke omgeving			
Natuur		1 (0.2)	
Onderwijs – Lerarenopleiding	6 (1.1)	19 (3.2)	22 (3.1)
Onderwijsgerelateerde opleiding	21 (3.7)	3 (0.5)	3 (0.4)
Recht			1 (0.1)
Sectoroverstijgend		2 (0.3)	
Taal en Cultuur	2 (0.4)	3 (0.5)	3 (0.4)
Techniek		3 (0.5)	5 (0.7)
Anders	3 (0.5)	4 (0.7)	5 (0.7)
<i>Totaal</i>	<i>33 (5.8)</i>	<i>42 ()</i>	<i>48 ()</i>

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B2.8 Welke opleiding(en) hebben leraren op masterniveau gevolgd of volgen ze momenteel?

Master	PO	VO	MBO
Economie		2 (0.3)	4 (0.6)
Gedrag en Maatschappij	4 (0.7)	3 (0.5)	1 (0.1)
Gezondheidszorg			1 (0.1)
Landbouw en natuurlijke omgeving			
Natuur		1 (0.2)	
Onderwijs – Lerarenopleiding	14 (2.5)	32 (5.4)	5 (0.7)
Onderwijsgerelateerde opleiding	47 (8.3)	19 (3.2)	22 (3.1)
Recht			
Sectoroverstijgend	1 (0.2)	3 (0.5)	2 (0.3)
Taal en Cultuur	1 (0.2)	6 (1.0)	1 (0.1)
Techniek		1 (0.2)	
Anders	4 (0.7)	8 (1.3)	6 (0.8)
Totaal	71 (12.5)	75 ()	42

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B2.9 Op welke gebieden hebben de leraren (na)scholing gevolgd?

Nascholing	PO	VO	MBO
Arbeidsomstandigheden	11 (1.9)	8 (1.3)	15 (2.1)
Begeleidingsvaardigheden	49 (8.6)	64 (10.8)	74 (10.3)
Coachen van leerlingen	47 (8.3)	61 (10.3)	112 (15.6)
Beroepsgericht onderwijs	21 (3.7)	17 (2.9)	100 (13.9)
Didactiek	29 (5.1)	41 (6.9)	40 (5.6)
Digitale schoolborden	89 (15.6)	53 (8.9)	40 (5.6)
Hoogbegaafdheid	28 (4.9)	9 (1.5)	4 (0.6)
ICT	33 (5.8)	50 (8.4)	46 (6.4)
Kleuters	32 (5.6)	-	3 (0.4)
Leer- en gedragsproblemen	65 (18.4)	27 (4.5)	37 (5.1)
Leerlingenzorg	55 (9.7)	22 (3.7)	32 (4.4)
Leiderschap	12 (2.1)	9 (1.5)	17 (2.4)
Loopbaanontwikkeling	4 (0.7)	11 (1.8)	23 (3.2)
Managementopleidingen	4 (0.7)	1 (0.2)	3 (0.4)
Medezeggenschap	20 (3.5)	20 (3.4)	20 (2.8)
NLP	11 (1.9)	1 (0.2)	13 (1.8)
Opbrengstgericht werken	41 (7.2)	5 (0.8)	9 (1.3)
Opleidingen directeur basisonderwijs	5 (0.9)	1 (0.2)	2 (0.3)
Passend onderwijs differentiëren	48 (8.4)	12 (2.0)	9 (1.3)
Persoonlijke ontwikkeling	24 (4.2)	17 (2.9)	35 (4.9)
Projectmanagement	2 (0.4)	-	9 (1.3)
Rekenen	57 (10.0)	6 (1.0)	38 (5.3)
Schoolontwikkeling	47 (8.3)	16 (2.7)	16 (2.2)
Science	6 (1.1)	8 (1.3)	7 (1.0)
Taal	47 (8.3)	28 (4.7)	52 (7.2)
Teamgericht werken	19 (3.3)	6 (1.0)	38 (5.3)
Toetsen en beoordelen	19 (3.3)	22 (3.7)	67 (9.3)
Vakdidactiek	30 (5.3)	34 (5.7)	27 (3.8)
Vakinhoud	23 (4.0)	83 (13.9)	81 (11.3)
Veiligheid op school	41 (7.2)	12 (2.0)	25 (3.5)
Wiskunde	2 (0.4)	9 (1.5)	7 (1.0)
Anders	63 (11.1)	36 (6.1)	63 (8.8)
Totaal groep	353 (62.0)	313 (51.3)	406 (56.4)
Missing	216 (38.0)	282 (47.7)	314 (43.6)
Totaal	569 (100.0)	595 (100.0)	720 (100.0)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Op welke gebieden willen de leraren nascholing volgen

digitale schoolborden (48x)
vakinhoud (46x)
leer- en gedragsproblemen (42x)
coachen van leerlingen (36x)
ICT (29x)
leerlingenzorg (26x)
didactiek (25x)
Begeleidingsvaardigheden (21x)
beroepsgericht onderwijs (21x)
persoonlijke ontwikkeling (17x)
rekenen (17x)
vakdidactiek (16x)
taal (14x)
Arbeidsomstandigheden (14x)
passend onderwijs (13x)
toetsen en beoordelen (13x)
leiderschap (13x)
NLP (10x)
loopbaanontwikkeling (8x)
management algemeen (7x)
opbrengstgericht werken (7x)
hoogbegaafdheid (6x)
medezeggenschap (6x)
schoolontwikkeling (5x)
Sciences (5x)
teamgericht werken (5x)
wiskunde (5x)
kleuters (4x)
projectmanagement (4x)
opleiding directeur basisonderwijs (1x)
veiligheid op school (1x)
Anders (36x).

Nascholings thema's volgens schoolleiders.

Coachen van leerlingen (27x)
Didactiek (25x)
Begeleidingsvaardigheden (23x)
Beroepsgericht onderwijs (19x)
Leer- en gedragsproblemen (14x)
ICT (14x)
Opbrengstgericht werken (14x)
Taal (13x)
Toetsen en beoordelen (12x)
Passend onderwijs (10x)
Hoogbegaafdheid (9x)
Persoonlijke ontwikkeling (9x)
Rekenen (9x)
Digitale schoolborden (8x)
Leerlingenzorg (7x)
Vakdidactiek (7x)
Loopbaanontwikkeling (5x)
Veiligheid op school (4x)
Teamgericht werken (4x)
Arbeidsomstandigheden (3x)
Leiderschap (3x)
Management algemeen (2x)
Medezeggenschap (2x)
Projectmanagement (2x)
Schoolontwikkeling (2x)
Vakinhoud (2x)
Kleuters (1x)
Wiskunde (1x)
Anders (3x).

BIJLAGE 3 BIJLAGEN BIJ HOOFDSTUK 5

Tabel B3.1 Tevredenheid van brancheorganisaties (zoals PO-, VO-, MBO-raad) over het geven van informatie over de mogelijkheid tot het volgen van een opleiding of (na)scholing?

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
1 Zeer ontevreden	5 (6.7)	2 (2.5)	11 (17.7)	7 (2.1)	24 (8.5)	23 (6.0)
2	5 (6.7)	10 (12.5)	6 (9.7)	16 (4.9)	17 (6.0)	29 (7.5)
3	4 (5.3)	7 (8.8)	5 (8.1)	21 (6.4)	17 (6.0)	40 (10.4)
4	8 (10.7)	5 (6.3)	6 (9.7)	15 (4.6)	32 (11.3)	45 (11.7)
5	9 (12.0)	7 (8.8)	10 (16.1)	35 (10.6)	42 (14.9)	52 (13.5)
6	6 (8.0)	8 (10.0)	10 (16.1)	63 (19.1)	41 (14.5)	52 (13.5)
7	12 (16.0)	10 (12.5)	5 (8.1)	57 (17.3)	33 (11.7)	54 (14.0)
8	8 (10.7)	3 (3.8)	1 (1.6)	26 (7.9)	24 (8.5)	18 (4.7)
9			1 (1.6)	9 (2.7)	1 (0.4)	7 (1.8)
10 Zeer tevreden	1 (1.3)	2 (2.5)		3 (0.9)		2 (0.5)
n.v.t.	17 (22.7)	26 (32.5)	7 (11.3)	77 (23.4)	51 (18.1)	64 (16.6)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B3.2 Tevredenheid over de vakbonden (zoals AOb, CNV) over het geven van informatie over de mogelijkheid tot het volgen van een opleiding of (na)scholing?

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
1 Zeer ontevreden	3 (4.0)	2 (2.5)	7 (11.3)	4 (1.2)	18 (6.4)	20 (5.2)
2	4 (5.3)	5 (6.3)	3 (4.8)	11 (3.3)	13 (4.6)	17 (4.4)
3	3 (4.0)	6 (7.5)	3 (4.8)	15 (4.6)	8 (2.8)	26 (6.7)
4	2 (2.7)	4 (5.0)	4 (6.5)	12 (3.6)	23 (8.2)	33 (8.5)
5	6 (8.0)	5 (6.3)	10 (16.1)	24 (7.3)	42 (14.9)	46 (11.9)
6	7 (9.3)	11 (13.8)	7 (11.3)	57 (17.3)	43 (15.2)	44 (11.4)
7	12 (16.0)	10 (12.5)	7 (11.3)	55 (16.7)	32 (11.3)	53 (13.7)
8	11 (14.7)	6 (7.5)	4 (6.5)	47 (14.3)	42 (14.9)	31 (8.0)
9	1 (1.3)			9 (2.7)	5 (1.8)	8 (2.1)
10 Zeer tevreden	1 (1.3)	3 (3.8)		2 (0.6)	2 (0.7)	2 (0.5)
n.v.t.	25 (33.3)	28 (35.0)	17 (27.4)	93 (28.3)	54 (19.1)	106 (27.5)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B3.3 *Tevredenheid over vakorganisaties over het geven van informatie over de mogelijkheid tot het volgen van een opleiding of (na)scholing?*

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
1 Zeer ontevreden	5 (6.7)	3 (3.8)	9 (14.5)	4 (1.2)	12 (4.3)	17 (4.4)
2	4 (5.3)	7 (8.8)	3 (4.8)	11 (3.3)	9 (3.2)	15 (3.9)
3	2 (2.7)	6 (7.5)	2 (3.2)	18 (5.5)	9 (3.2)	29 (7.5)
4	4 (5.3)	3 (3.8)	5 (8.1)	14 (4.3)	12 (4.3)	34 (8.8)
5	9 (12.0)	5 (6.3)	11 (17.7)	24 (7.3)	36 (12.8)	46 (11.9)
6	6 (8.0)	10 (12.5)	7 (11.3)	58 (17.6)	40 (14.2)	54 (14.0)
7	8 (10.7)	10 (12.5)	6 (9.7)	61 (18.5)	46 (16.3)	58 (15.0)
8	9 (12.0)	4 (5.0)	4 (6.5)	31 (9.4)	47 (16.7)	36 (9.3)
9				12 (3.6)	17 (6.0)	6 (1.6)
10 Zeer tevreden		2 (2.5)		1 (0.3)	8 (2.8)	5 (1.3)
n.v.t.	28 (37.3)	30 (37.5)	15 (24.2)	95 (28.9)	46 (16.3)	86 (22.3)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B3.4 *Tevredenheid over vakorganisaties over het geven van informatie over de inhoud van verschillende opleidingen of (na)scholing?*

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
1 Zeer ontevreden	5 (6.7)	3 (3.8)	11 (17.7)	4 (1.2)	13 (4.6)	20 (5.2)
2	3 (4.0)	9 (11.3)	2 (3.2)	11 (3.3)	8 (2.8)	16 (4.1)
3	4 (5.3)	5 (6.3)	2 (3.2)	20 (6.1)	8 (2.8)	30 (7.8)
4	3 (4.0)	4 (5.0)	6 (9.7)	11 (3.3)	16 (5.7)	30 (7.8)
5	9 (12.0)	5 (6.3)	10 (16.1)	26 (7.9)	39 (13.8)	46 (11.9)
6	8 (10.7)	16 (20.0)	9 (14.5)	56 (17.0)	39 (13.8)	51 (13.2)
7	7 (9.3)	5 (6.3)	4 (6.5)	73 (22.2)	55 (19.5)	62 (16.1)
8	7 (9.3)	2 (2.5)	2 (3.2)	25 (7.6)	43 (15.2)	33 (8.5)
9				8 (2.4)	15 (5.3)	5 (1.3)
10 Zeer tevreden		2 (2.5)		1 (0.3)	3 (1.1)	4 (1.0)
n.v.t.	29 (38.7)	29 (36.3)	16 (25.8)	94 (28.6)	43 (15.2)	89 (23.1)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B3.5 *Tevredenheid over aanbieders van opleidingen over de inhoud van verschillende opleidingen of (na)scholing?*

	BaMAopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
1 Zeer ontevreden	2 (2.7)	2 (2.5)	5 (8.1)	5 (1.5)	12 (4.3)	13 (3.4)
2	3 (4.0)	2 (2.5)	1 (1.6)	5 (1.5)	5 (1.8)	10 (2.6)
3		2 (2.5)	1 (1.6)	12 (3.6)	5 (1.8)	20 (5.2)
4	3 (4.0)	4 (5.0)	3 (4.8)	7 (2.1)	16 (5.7)	27 (7.0)
5	7 (9.3)	2 (2.5)	7 (11.3)	25 (7.6)	32 (11.3)	51 (13.2)
6	11 (14.7)	14 (17.5)	11 (17.7)	69 (21.0)	57 (20.2)	69 (17.9)
7	20 (26.7)	24 (30.0)	16 (25.8)	86 (26.1)	73 (25.9)	76 (19.7)
8	16 (21.3)	15 (18.8)	11 (17.7)	67 (20.4)	45 (16.0)	60 (15.5)
9	7 (9.3)	1 (1.3)	3 (4.8)	15 (4.6)	13 (4.6)	16 (4.1)
10 Zeer tevreden	2 (2.7)	4 (5.0)	1 (1.6)	8 (2.4)	4 (1.4)	3 (0.8)
n.v.t.	4 (5.3)	10 (12.5)	3 (4.8)	30 (9.1)	20 (7.1)	41 (10.6)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B3.6 *Behoeftte aan Bamaopleidingen in percentages*

	PO (n=51)	VO (n=52)	MBO (n=82)
Economie	2	1,9	7,3
Gedrag en Maatschappij	0,0	9,6	4,9
Gezondheidszorg	0,0	3,8	2,4
Landbouw en natuurlijke omgeving	0,0	0,0	2,4
Natuur	2,0	1,9	4,9
Onderwijs- Lerarenopleiding	7,8	19,2	8,5
Onderwijsgerelateerde opleiding	74,5	42,3	31,7
Recht	0,0	0,0	2,4
Sectoroverstijgend	0,0	0,0	2,4
Taal en Cultuur	3,9	9,6	2,4
Techniek	3,9	5,8	15,9
Anders	5,9	5,8	14,6
Totaal	100,0	100,0	100,0

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

BIJLAGE 4 OVERIGE TABELLEN

Tabel B4.1 Hoe is de opleiding of (na)scholing bekostigd?

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
Volledig vanuit de lerarenbeurs	29 (38.7)	18 (22.5)	11 (17.7)	11 (3.3)	8 (2.8)	10 (2.6)
Volledig vanuit de (na)scholingsmiddelen	12 (16.0)	13 (16.3)	6 (9.7)	263 (79.9)	227 (80.5)	303 (78.5)
Ik betaal de opleiding volledig zelf	6 (8.0)	16 (20.0)	13 (21.0)	7 (2.1)	5 (1.8)	10 (2.6)
Deels vanuit de lerarenbeurs, deels vanuit (na)scholingsmiddelen	8 (10.7)	6 (7.5)	4 (6.5)	5 (1.5)	4 (1.4)	4 (1.0)
Deels vanuit de lerarenbeurs, deels betaal ik zelf	10 (13.3)	10 (12.5)	20 (32.3)	3 (0.9)		1 (0.3)
Deels vanuit (na)scholingsmiddelen, deels betaal ik zelf	3 (4.0)	4 (5.0)	2 (3.2)	6 (1.8)	1 (0.4)	8 (2.1)
Deels vanuit de lerarenbeurs, deels vanuit de (na)scholingsmiddelen	1 (1.3)	9 (11.3)				
Deels vanuit de lerarenbeurs, deels vanuit de (na)scholingsmiddelen, deels betaal ik zelf			2 (3.2)		1 (0.4)	2 (0.5)
Anders, namelijk	6 (8.0)	4 (5.0)	4 (6.5)	34 (10.3)	36 (12.8)	48 (12.4)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B4.2 Van wie kwam het contact tot het volgen van de opleiding of (na)scholing

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
Van mijn leidinggevende/directeur	8 (10.7)	10 (12.5)	5 (8.1)	93 (28.3)	78 (27.7)	101 (26.2)
Eigen initiatief	59 (78.7)	52 (65.0)	51 (82.3)	107 (32.5)	137 (48.6)	144 (37.3)
Gezamenlijk initiatief	6 (8.0)	18 (22.5)	6 (9.7)	99 (30.1)	55 (19.5)	113 (29.3)
Van P&O				5 (1.5)	3 (1.1)	9 (2.3)
Anders, namelijk	2 (2.7)			25 (7.6)	9 (3.2)	19 (4.9)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B4.3 Wie heeft contact gelegd met aanbieder(s) van de opleiding of (na)scholing?

	BaMa-opleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
Ikzelf	63 (84)	76 (95.0)	58 (93.5)	108 (32.8)	134 (47.5)	150 (38.9)
Mijn leidinggevende/directeur	10 (13.3)	3 (3.8)	3 (4.8)	175 (53.2)	102 (36.2)	157 (40.7)
P&O	1 (1.3)	1 (1.3)	1 (1.6)	11 (3.3)	10 (3.5)	35 (9.1)
Anders, namelijk	1 (1.3)			35 (10.6)	36 (12.8)	44 (1.4)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B4.4 Welke activiteiten heeft u ondernomen in het maken van uw keuze voor een opleiding of (na)scholing?

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
Websites zoals ZoekSO.nl en aobscholing.nl	3 (4.0)	3 (3.8)	2 (3.2)	8 (2.4)	12 (4.3)	12 (3.1)
Websites van opleidingen bestudeerd	47 (62.7)	45 (56.3)	43 (69.4)	96 (29.2)	83 (29.4)	101 (26.2)
Folders en andere schriftelijke informatie van opleidingen bestudeerd	31 (41.3)	24 (30.0)	19 (30.6)	93 (28.3)	82 (29.1)	64 (16.6)
Onafhankelijke vergelijkingsgidsen bestudeerd (zoals Keuzegids Hoger Onderwijs, Elsevier)				7 (2.1)		6 (1.6)
Gesproken met mijn leidinggevende	22 (29.3)	21 (26.3)	12 (19.4)	130 (39.5)	96 (34.0)	156 (40.4)
Gesproken met collega('s)	27 (36.0)	31 (38.8)	16 (25.8)	136 (41.3)	118 (41.8)	170 (44.0)
Voorlichtingsbijeenkomsten van professionals bezocht	14 (18.7)	7 (8.8)	4 (6.5)	23 (7.0)	23 (8.2)	28 (7.3)
Open dag(en) bezocht	15 (20.0)	11 (13.8)	19 (30.6)	4 (1.2)	3 (1.1)	3 (0.8)
Studiekeuzedag, introductiedag van de opleiding gevolgd	5 (6.7)	13 (16.3)	11 (17.7)	14 (4.3)	6 (2.1)	9 (2.3)
Anders, nl.	10 (13.3)	17 (21.3)	6 (9.7)	79 (24.0)	63 (22.3)	99 (25.6)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B4.5 Wie heeft u geholpen in het maken van uw keuze voor een opleiding of (na)scholing?

	BaMa-opleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
Mijn leidinggevende	20 (26.7)	13 (16.3)	10 (16.1)	132 (40.1)	81 (71.3)	115 (29.8)
Een collega	18 (24.0)	12 (15.0)	5 (8.1)	79 (24.0)	66 (23.4)	87 (22.5)
Familie	19 (25.3)	13 (16.3)	10 (16.1)	13 (4.0)	7 (2.5)	15 (3.9)
Vrienden	8 (10.7)	7 (8.8)	4 (6.5)	4 (1.2)	2 (0.7)	11 (2.8)
Niemand	35 (46.7)	51 (63.8)	37 (59.7)	135 (41.0)	146 (51.8)	181 (46.9)
Anders	3 (4.0)	2 (2.5)	4 (6.5)	35 (10.6)	15 (5.3)	36 (9.3)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B4.6 Aan welke universiteit heeft u gestudeerd?

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
Erasmus Universiteit Rotterdam			1 (1.6)		1 (0.4)	
Universiteit Leiden		3 (3.8)		1 (0.3)	4 (1.4)	1 (0.3)
Universiteit Maastricht					1 (0.4)	
Universiteit van Amsterdam	1 (1.3)	2 (2.5)	1 (1.6)		7 (2.5)	6 (1.6)
Universiteit Groningen		2 (2.5)	2 (3.2)		6 (2.1)	
Radboud Universiteit Nijmegen		1 (1.3)	1 (1.6)		6 (2.1)	1 (0.3)
Universiteit van Utrecht	1 (1.3)	2 (2.5)	4 (6.5)	2 (0.6)	7 (2.5)	
Universiteit van Tilburg		1 (1.3)				
Universiteit Twente		1 (1.3)		3 (0.9)	1 (0.4)	
Vrije Universiteit		1 (1.3)			1 (0.4)	3 (0.8)
Universiteit van Wageningen						1 (0.3)
Open Universiteit	2 (2.7)	2 (2.5)	5 (8.1)			2 (0.5)
Anders		1 (1.3)	1 (1.6)	2 (0.6)	6 (2.1)	4 (1.0)
Totaal	4 (2.7)	16 (20.0)	15 (24.2)	8 (2.4)	40 (14.2)	18 (4.7)
Missing	71 (94.7)	64 (80.0)	47 (75.8)	321 (97.6)	242 (85.8)	368 (95.3)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B4.7 Aan welke HBO heeft u gestudeerd?

	BaMaopleiding			Nascholng		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
Christelijke Hogeschool Windesheim	7 (9.3)	4 (5.0)	9 (14.5)	1 (0.3)	3 (1.1)	4 (1.0)
Avans Hogeschool			1 (1.6)	2 (0.6)		
De Haagse Hogeschool				1 (0.3)		1 (0.3)
Driestar Hogeschool		1 (1.3)		1 (0.3)		
Fontys Hogescholen	21 (28.0)	23 (28.8)	3 (4.8)	6 (1.8)	8 (2.8)	6 (1.6)
Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente			1 (1.6)			2 (0.5)
Gereformeerde Hogeschool				3 (0.9)		
Hanzehogeschool Groningen	2 (2.7)	1 (0.3)		1 (0.3)		
Hogeschool Domstad				2 (0.6)	1 (0.4)	
Hogeschool INHOLLAND	4 (5.3)	3 (3.8)	3 (4.8)	14 (4.3)		1 (0.3)
Hogeschool IPABO	1 (1.3)			1 (0.3)		
Hogeschool Leiden	1 (1.3)	1 (1.3)				
Hogeschool Rotterdam		4 (5.0)	3 (4.8)		5 (1.8)	1 (0.3)
Hogeschool Utrecht	12 (16.0)	9 (11.3)	7 (11.3)	5 (1.5)	3 (1.1)	1 (0.3)
Hogeschool van Amsterdam	3 (4.0)	3 (3.8)	4 (6.5)		2 (0.7)	1 (0.3)
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	2 (2.7)	2 (2.5)	1 (1.6)	1 (0.3)	2 (0.7)	2 (0.5)
Hogeschool voor de Kunsten Utrecht					1 (0.4)	
Hogeschool Zuyd (Zeeland)	1 (1.3)			1 (0.3)		1 (0.3)
Iselinge Hogeschool				1 (0.3)		
Katholieke Pabo Zwolle				2 (0.6)		
Marnix Academie		1 (1.3)	1 (1.6)	8 (2.4)		
NHL Hogeschool		7 (8.8)	3 (4.8)	2 (0.6)		2 (0.5)
Saxion		1 (1.3)	1 (1.6)	1 (0.3)	1 (0.4)	
Stoas Hogeschool	1 (1.3)		3 (4.8)		1 (0.4)	2 (0.5)
Anders, nl	8 (10.7)		4 (6.5)	10 (3.0)	9 (3.2)	12 (3.1)
Totaal	63 (84.0)	60 (75)	44 (71.0)	63 (19.1)	36 (12.8)	36 (9.3)
Missing	12 (16.0)	20 (25)	18 (29.0)	266 (80.9)	246 (87.2)	350 (90.7)
Totaal	75 (100)	80 (100)	62 (100)	329 (100)	282 (100)	386 (100)

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

Tabel B4.8 Aan welke instelling voor (na)scholing heeft u gestudeerd?

	BaMaopleiding			Nascholing		
	PO	VO	MBO	PO	VO	MBO
AOb scholing				4 (1.2)	7 (2.5)	7 (1.8)
APS				1 (0.3)	26 (9.2)	13 (3.4)
CED-groep				13 (4.0)	3 (1.1)	3 (0.8)
Cito				2 (0.6)	4 (1.4)	19 (4.9)
CNV Onderwijs Academie				1 (0.3)		1 (0.3)
CPS Onderwijsontwikkeling				7 (2.1)	12 (4.3)	7 (1.8)
Interstudie NDO						1 (0.3)
Giralis groep				6 (1.8)		
KPC groep				5 (1.5)	12 (4.3)	7 (1.8)
LOI						1 (0.3)
NTI				2 (0.6)		
SBO				6 (1.8)		2 (0.5)
Centrum voor Nascholing Amsterdam (CNA)	1 (1.3)	1 (1.3)			3 (1.1)	11 (2.8)
NiME		1 (1.3)				2 (0.5)
Ortho Consult					7 (2.5)	1 (0.3)
Anders, namelijk	7 (9.3)	2 (2.5)	3 (4.8)	211 (64.1)	132 (46.8)	257 (66.6)
<i>Totaal</i>	<i>8 (10.7)</i>	<i>4 (5.0)</i>	<i>3 (4.8)</i>	<i>258 (78.4)</i>	<i>206 (73.0)</i>	<i>332 (86.0)</i>
Missing	67 (89.3)	76 (95.0)	59 (95.2)	71 (21.6)	76 (27.0)	54 (14.0)
<i>Totaal</i>	<i>75 (100)</i>	<i>80 (100)</i>	<i>62 (100)</i>	<i>329 (100)</i>	<i>282 (100)</i>	<i>386 (100)</i>

Bron: SEOR/Risbo, Flitspanel, september 2011.

68. Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het Voortgezet Onderwijs
69. Taakbesteding en taakbelasting van docenten in de BVE-sector
70. Taakbelasting van OOP in het Basisonderwijs
71. Zij-instroom in het beroep
72. Het leraarschap als nieuwe kans
73. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2001 - 2002: tussenrapport
74. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2001 - 2002: tussenrapport
75. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2001 - 2002: tussenrapport
76. Monitor decentrale budgetten 2001 - 2002
77. Wervings- en bindingspremies in Onderwijs, Zorg en Welzijn
78. Effectiviteit reiskostenregeling in Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs en BVE-sector
79. Reële reïntegratiemogelijkheden voor gedeeltelijk arbeidsongeschikt onderwijspersoneel
80. Vaklieden voor de klas
81. Uitstroom uit het wachtgeld, bemiddeld of onbemiddeld
82. Duobanen voor schoolleiders in het Primair Onderwijs
83. Na(ar) de lerarenopleiding: onderwijsmonitor 2001
84. Verzuim onder personeel in het onderwijs in 2001
85. Oud en Wijs in het Onderwijs
86. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2001 - 2002: eindrapport
87. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2001 - 2002: eindrapport
88. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2001 - 2002: eindrapport
89. Model Microsimulatie Primair en Voortgezet Onderwijs
90. Attracting, developing and retaining effective teachers
92. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2002 - 2003: eindrapport
93. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2002 - 2003: eindrapport
94. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2002 - 2003: eindrapport
95. Evaluatie van het convenant tussen de minister van OCenW en SBO
96. Personeelsvoorziening en schoolkwaliteit in het Basis- en Voortgezet Onderwijs: eindrapport
97. De toekomstige arbeidsmarkt voor leraren en managers in het Primair en Voortgezet Onderwijs: prognoses 2003 - 2011
98. Teambeloning binnen de BVE: eindrapport
99. Monitor decentrale budgetten 2002 - 2003: eindrapport
100. Aandachtsgroepenmonitor 2003: eindrapport
101. Functiedifferentiatie in het onderwijs: eindrapport
102. Verzuim onder personeel in het onderwijs 2002: eindrapport
103. Wachtgeldrapport 2002: eindrapport
104. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2002 - 2003: eindrapport
105. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2002 - 2003: eindrapport
106. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2002 - 2003: eindrapport
107. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2003 - 2004: eindrapport
108. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2003 - 2004: eindrapport
109. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2003 - 2004: eindrapport
110. Loopbaanmonitor onderwijs: eindrapport
111. Arbeidssatisfactie in de loopbaan: eindrapport
112. Monitor decentrale budgetten 2003 - 2004: eindrapport
113. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2003 - 2004: eindrapport
114. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2003 - 2004: eindrapport
115. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2003 - 2004: eindrapport
116. Verzuim onder personeel in het onderwijs 2003: eindrapport
117. Aandachtsgroepenmonitor 2004: eindrapport
118. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2004 - 2005: eindrapport
119. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2004 - 2005
120. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2004 - 2005: eindrapport
121. Opdrachtgeverschap reïntegratie in het Primair en Voortgezet Onderwijs: eindrapport
122. Evaluatie van het Project Introductie van Mediation in de Onderwijssector: eindrapport
123. Bevoegd zijn en bekwaam blijven: eindrapport
124. Loopbaanmonitor onderwijs 2005: eindrapport
125. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2004 - 2005: eindrapport
126. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2004 - 2005: eindrapport
127. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2004 - 2005: eindrapport
128. Lesuitval in het Voortgezet Onderwijs 2004 - 2005: eindrapport
129. Verzuim onder personeel in het onderwijs in 2004: eindrapport
130. Aandachtsgroepenmonitor 2005: eindrapport
131. Verdiepingsthema's aandachtsgroepenmonitor 2005: eindrapport
132. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
133. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
134. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2005 - 2006: eindrapport
135. Monitor Arbeid, Zorg en Levensloop in het onderwijs 2005: eindrapport

136. Vroegtijdig uittreden of door tot 65 in het onderwijs?: eindrapport
137. Vrouwen in de schoolleiding in het basisonderwijs: eindrapport
138. Evaluatie pilots 'langer doorwerken in het onderwijs' en Nestor pilot: eindrapport
139. Gebruikers- en behoefteonderzoek Nota Werken in het Onderwijs: eindrapport
140. De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties: eindrapport
141. De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel tot 2015: eindrapport
142. Verzuim en vervanging in het onderwijs 2005: eindrapport
143. Onderwijstijd en lesuitval in het Voortgezet Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
144. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
145. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2005 - 2006: eindrapport
146. Arbeidsmarktbarometer BVE-sector 2005 - 2006: eindrapport
147. Loopbaanmonitor Onderwijs 2006: eindrapport
148. Exploratie van beloningsverschillen in het onderwijs 2001 - 2004
149. Monitor arbeid, zorg en levensloop in het onderwijs 2006
150. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2006 - 2007
151. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2 006 - 2007
152. Arbeidsmarktbarometer BVE-Sector 2006 - 2007 Vacatures in het 3e kwartaal van 2006
153. Aandachtsgroepenmonitor 2006
154. Remediërende programma's rekenen en taal
155. Bovenschoolse netwerken van docenten: eindrapport
156. Doorstroom leraren primair onderwijs naar voortgezet onderwijs
157. Duale trajecten en zijinstroom
158. Verzuim en vervanging in het Primair onderwijs 2006
159. Arbeidsmarktbarometer Primair onderwijs
160. Arbeidsmarktbarometer MBO
161. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs
162. Onderwijstijd en lesuitval in het Voortgezet Onderwijs 2006 - 2007
163. Taal- en rekenproblematiek Pabo-instromers
164. Monitor arbeid, zorg en levensloop in het onderwijs 2007
165. Loopbaanmonitor Onderwijs 2007
166. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2007 - 2008
167. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs 2007 - 2008
168. Arbeidsmarktbarometer MBO 2007 - 2008
169. Aandachtsgroepenmonitor 2007
170. De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel 2007 - 2015
171. Wat leraren bindt aan het onderwijs
172. Monitor 'Professionele arbeidsorganisatie' voor de onderwijssectoren PO, VO en BVE
173. Loopbanen van leraren door de tijd heen
174. Verzuim en vervanging in het Primair Onderwijs 2007
175. Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2007 - 2008
176. Arbeidsmarktbarometer Voortgezet Onderwijs
177. Arbeidsmarktbarometer MBO 2007 - 2008 Vacatures in het schooljaar 2007 - 2008: eindrapport
178. Onderwijstijd en lesuitval in het Voortgezet Onderwijs 2007 - 2008: eindrapport
179. Re-integratie en herplaatsing van werknemers in het Primair en Voortgezet Onderwijs die minder dan 35% arbeidsongeschikt zijn verklaard
180. Tijdsbesteding leraren Voortgezet Onderwijs: eindrapport
181. Loopbaanmonitor onderwijs 2008
182. Professionalisering in de BVE-sector
183. Evaluatie van het pilot project 'Wijs grijs in het onderwijs'
184. Verzuim en vervanging in het Primair Onderwijs 2008
185. Arbeidsbarometer po, vo, mbo 2008/2009
186. Loopbaanmonitor onderwijs 2009
187. Startmeting versterking functiemix
188. Teaching and learning international survey (Talis)
189. De zeggenschap van leraren
190. Professionalisering van leraren
191. Arbeidsmarktbarometer po, vo en mbo 2009-2010 Vacatures derde kwartaal 2009
192. Tussenmeting versterking functiemix 2010
193. De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel 2010-2020
194. Arbeidsmarktbarometer po, vo en mbo 2009-2010 Jaarrapportage
195. Arbeidsmarktbarometer po, vo, mbo 2010 / 2011 Vacatures derde kwartaal 2010
196. Loopbaanmonitor onderwijs 2010
197. Monitor Convenant Leerkraft 2010 - Eindrapport
198. Arbeidsmarktbarometer po, vo en mbo 2010/2011 - Jaarrapport
199. Tussenmeting Convenant - Leerkraft 2011
200. Tussenmeting versterking functiemix 2011
201. Medewerkerstevredenheid in het mbo
202. Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod

Het op de omslag genoemde onderzoeksbureau is verantwoordelijk voor de gepubliceerde onderzoekresultaten.

Dit is een publicatie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Uitgave: februari 2012

Zie ook: www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijspersoneel

Vormgeving: Bureau "Wim Zaat", Moerkapelle

Nabestellen: Postbus 51-infolijn,

Tel. 0800 8051 (gratis) of www.rijksoverheid.nl

ISBN 978-90-591-0155-5

OCW OCW/42005/08PD20126005