Aansluiting vraag-aanbod masteropleidingen VO

Onderzoek naar de aansluiting tussen de vraag van vo-scholen en het aanbod aan masteropleidingen

Opdrachtgever: VO-Raad en Ministerie OCW

Rotterdam, 29 januari 2016

Aansluiting vraag-aanbod masteropleidingen

Onderzoek naar de aansluiting tussen de vraag van vo-scholen en het aanbod aan masteropleidingen

Opdrachtgever: VO-Raad en Ministerie OCW

Onderzoeksteam
Reinout van Brakel (Ecorys)
Eva van der Boom (MOOZ)
Sil Vrielink (MOOZ)

Begeleidingscommissie
Eva van Cooten – VO-raad
Anne van der Lingen – ministerie van OCW, directie Voortgezet Onderwijs
Veronique van 't Westeinde – ministerie van OCW, directie Hoger Onderwijs & Studiefinanciering
Renée van der Ploeg – Vereniging van Universiteiten (VSNU)
Judith Kivits - Vereniging Hogescholen
Sense de Groot – Onderwijscoöperatie

Rotterdam, 29 januari 2016

Over Ecorys

Met ons werk willen we een zinvolle bijdrage leveren aan maatschappelijke thema's. Wij bieden wereldwijd onderzoek, advies en projectmanagement en zijn gespecialiseerd in economische, maatschappelijke en ruimtelijke ontwikkeling. We richten ons met name op complexe markt-, beleids- en managementvraagstukken en bieden opdrachtgevers in de publieke, private en not-for-profitsectoren een uniek perspectief en hoogwaardige oplossingen. We zijn trots op onze 85-jarige bedrijfsgeschiedenis. Onze belangrijkste werkgebieden zijn: economie en concurrentiekracht; regio's, steden en vastgoed; energie en water; transport en mobiliteit; sociaal beleid, bestuur, onderwijs, en gezondheidszorg. Wij hechten grote waarde aan onze onafhankelijkheid, integriteit en samenwerkingspartners. Ecorys-medewerkers zijn betrokken experts met ruime ervaring in de academische wereld en adviespraktijk, die hun kennis en best practices binnen het bedrijf en met internationale samenwerkingspartners delen.

Ecorys Nederland voert een actief MVO-beleid en heeft een ISO14001-certificaat, de internationale standaard voor milieumanagementsystemen. Onze doelen op het gebied van duurzame bedrijfsvoering zijn vertaald in ons bedrijfsbeleid en in praktische maatregelen gericht op mensen, milieu en opbrengst. Zo gebruiken we 100% groene stroom, kopen we onze CO_2-uitstoot af, stimuleren we het ov-gebruik onder onze medewerkers, en printen we onze documenten op FSC- of PEFC-gecertificeerd papier. Door deze acties is onze CO_2-voetafdruk sinds 2007 met ca. 80% afgenomen.

ECORYS Nederland B.V.
Watermanweg 44
3067 GG Rotterdam

Postbus 4175
3006 AD Rotterdam
Nederland

T 010 453 88 00
F 010 453 07 68
E netherlands@ecorys.com
K.v.K. nr. 24316726

W www.ecorys.nl

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting 5

1 Inleiding 11
- 1.1 Aanleiding 11
- 1.2 Beleidscontext 11
- 1.3 Doelstelling 14
- 1.4 Onderzoeksvragen 14
- 1.5 Onderzoeksaanpak 15

2 De behoefte aan masteropleidingen 17
- 2.1 Inleiding 17
- 2.2 Feitelijke deelname en intentie tot deelname aan masteropleidingen 17
- 2.3 Verwachtingen van scholen ten aanzien van masteropgeleide leraren 23
- 2.4 Rollen en taken van masteropgeleide leraren binnen de school 26
- 2.5 Wensen ten aanzien van de inhoud van masteropleidingen 28
- 2.6 Resumé 30

3 Het aanbod 33
- 3.1 Inleiding 33
- 3.2 Masteraanbod in het onderwijsdomein 33
- 3.3 Lacunes in het regionale aanbod 35
- 3.4 Nieuwe opleidingsinitiatieven 43
- 3.5 Resumé 46

4 Aansluiting vraag en aanbod 49
- 4.1 Inleiding 49
- 4.2 Bekendheid van het aanbod 49
- 4.3 Inhoudelijke lacunes in het aanbod 50
- 4.4 Aansluiting vorm opleidingen bij wensen 52
- 4.5 Afstemming vraag en aanbod 58
- 4.6 Resumé 61

5 Bevorderen van deelname vanuit de school 63
- 5.1 Inleiding 63
- 5.2 Factoren die deelname aan opleidingen kunnen bevorderen 63
- 5.3 Masteropleidingen in relatie tot belonings- en loopbaanbeleid 65
- 5.4 Belang van het team 68
- 5.5 Voldoende tijd als belangrijke randvoorwaarde 70
- 5.6 Resumé 73

6 Conclusies en aanbevelingen 75
- 6.1 Inleiding 75
- 6.2 Potentiële doelgroep voor deelname aan masteropleidingen 76
- 6.3 Inhoudelijk zijn er nauwelijks lacunes in het aanbod 76
- 6.4 Aanbieders spelen voldoende in op de verwachtingen van schoolleiders over rollen/taken van masteropgeleide leraren 77

6.5 Geografische concentratie hbo-masters leidt tot regionale lacunes 78
6.6 Discrepantie vraag en aanbod m.b.t. de vorm van masteropleidingen 78
6.7 Schoolbeleid werkt tot op bepaalde hoogte stimulerend voor deelname aan masters 79
6.8 Aanbod onvoldoende transparant 80
6.9 Afstemming versnipperd en regionale verschillen 81
6.10 Tot slot 82

Bijlage A Onderzoeksvragen 85

Bijlage B Masteraanbod 87

Bijlage C Tabellen enquêtes 95

Bijlage D Gesprekspartners 97

Bijlage E Literatuur 99

Managementsamenvatting

Inleiding: onderzoeksopdracht

Het ministerie van OCW en de VO-raad zijn van mening dat masteropgeleide leraren een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit en hebben in het Sectorakkoord vo 2014-2017 afgesproken dat de komende jaren het aantal masteropgeleide leraren wordt vergroot tot 50 procent in 2020 voor het gehele voortgezet onderwijs en minimaal 80 procent wo-masteropgeleiden in de bovenbouw van het vwo. Tegelijkertijd komen er signalen uit het veld dat de afstemming tussen vraag en aanbod stroef verloopt, wat de masteropleidingen voor leraren betreft. Aan de ene kant zou er een gebrekkige vraagarticulatie zijn vanuit het vo-veld en aan de andere kant zouden de aanbieders niet adequaat reageren op vragen vanuit het veld.

De VO-raad en het ministerie van OCW hebben daarom gezamenlijk het onderhavige onderzoek laten uitvoeren om de volgende vier vragen beantwoord te krijgen:

1. Welke verwachtingen hebben vo-scholen van hbo/wo-masteropgeleide leraren?
2. Wat is de behoefte aan masteropleidingsaanbod voor leraren op basis van de verwachtingen van masteropgeleide leraren?
3. Hoe verhoudt de behoefte aan opleidingsaanbod zich tot het bestaande opleidingsaanbod, wat zijn de lacunes?
4. Welke randvoorwaarden zijn nodig zodat leraren daadwerkelijk gebruik gaan maken van het opleidingsaanbod?

In het onderzoek ligt de nadruk op zittende leraren, al is er ook nadrukkelijk aandacht voor de relatie tussen de initiële opleidingen en de opleidingen voor werkenden.

Om de bovenstaande vragen te kunnen beantwoorden hebben Ecorys en MOOZ Onderzoek de volgende activiteiten verricht:

- Literatuuronderzoek;
- Verkennende interviews met stakeholders (ministerie van OCW, VO-raad, Onderwijscoöperatie, ADEF, VSNU, Lerarenkamer);
- Expertmeeting met bestuurders en vertegenwoordigers van regionale platforms vo;
- Secundaire analyses op het inschrijvingenbestand hoger onderwijs en op het enquêtebestand Onderwijs Werkt! 2015 (Regioplan);
- Internetenquête onder leraren en schoolleiders;
- Interviews met aanbieders (hbo en wo, deels face-to-face, deels telefonisch);
- Veldconsultatie (eerste conclusies en aanbevelingen zijn voor feedback naar schoolleiders, bestuurders en aanbieders gestuurd).

Wij gaan eerst kort in op de bevindingen aan de hand van de vier onderzoeksvragen. Vervolgens presenteren wij onze belangrijkste conclusies en de aanbevelingen die daarbij aansluiten.

Bevindingen

Verwachtingen over hbo/wo-masteropgeleide leraren onder vo-scholen

Vrijwel alle schoolleiders en bestuurders zijn van mening dat masteropgeleide leraren een meerwaarde hebben, niet alleen voor de klas maar ook op team- en schoolniveau. Daarbij onderstrepen ze wel dat zij vooral een mix nastreven van master- en bachelor-opgeleide (hbo)

leraren. Leraren met een universitair masterdiploma zijn volgens hen analytischer dan hun andere collega's en worden ingezet om onderzoekstaken uit te voeren; leraren met een hbo-masterdiploma worden geacht betere ondersteuning te geven aan leerlingen met leerproblemen. Op die taken zullen leraren in de toekomst ook sterker worden ingezet, zo verwachten de schoolleiders. Daarnaast voorzien zij nieuwe taken of functies op bestuursniveau, vooral voor degenen met een wo-master. Het kan daarbij gaan om managementtaken, maar ook om het invoeren van bestuursbrede innovaties, (verder) ontwikkelen van een onderwijskundige visie, professionaliseren van de collega's et cetera.

Behoefte aan masteropleidingsaanbod

Ongeveer 5 procent van de docenten in het voortgezet onderwijs is momenteel ingeschreven aan een masteropleiding (inclusief degenen die al een diploma op masterniveau hebben); het merendeel volgt een hbo master (3,8%). Bijna iedereen (hbo en wo) volgt daarbij een opleiding binnen het onderwijsdomein. Slechts 0,5 procent volgt een masteropleiding buiten het onderwijsdomen, daarbij gaat het voornamelijk om opleidingen die dicht tegen het onderwijsdomein aan liggen, zoals pedagogiek en onderwijskunde. Uit twee enquêteonderzoeken blijkt het aandeel docenten zonder masterdiploma dat geïnteresseerd is in een masteropleiding tussen de 12 en 19 procent van de populatie te liggen. Ook onder de potentiële doelgroep ligt de interesse voor een masteropleiding vooral binnen het onderwijsdomein en zijn degenen die een opleiding daarbuiten willen volgen vooral geïnteresseerd in de inhoudelijk aangrenzende opleidingen.

Aanbod en lacunes

Zowel leraren als schoolleiders in het vo geven aan dat het huidige aanbod *inhoudelijk* voldoet aan de vraag. Wel zouden leraren graag zien dat er meer aandacht komt voor onderwijsinnovaties specifiek in het vo en vakverdieping binnen de huidige masteropleidingen. De wensen van schoolleiders zijn diffuser: toetsingsstrategieën, analytisch vermogen en pedagogische vaardigheden worden nog het vaakst genoemd. Er lijkt dan ook inhoudelijk geen sprake te zijn van een lacune in het aanbod.

Wel zijn er *regionaal* grote verschillen in het aanbod, met name wat de hbo-masters betreft zijn duidelijke 'witte vlekken' zichtbaar. Buiten de 'grote vakken' zoals Nederlands, Engels en Wiskunde is het aanbod aan hbo-masters slechts op 1 of 2 plaatsen in het land te volgen. De afstand naar de opleiding blijkt een grote rol te spelen in zowel de keuze om al dan geen masteropleiding te gaan volgen, als ook in de instellingskeuze. Dit blijkt zowel uit de enquête onder leraren als uit de bestandsanalyses.

Daarnaast zijn leraren, met name degenen die geïnteresseerd zijn in een masteropleiding, van mening dat het aanbod weinig *transparant* is. Het gaat daarbij waarschijnlijk niet zozeer om waar men welke masteropleidingen kan volgen, als wel hoe de trajecten zijn vorm gegeven, welke inhoudelijke verschillen er zijn tussen dezelfde opleiding die door meerdere instellingen wordt aangeboden, welke entree-eisen er worden gesteld, et cetera.

Randvoorwaarden voor verhoging deelname leraren aan masteropleidingen

Bijna alle geïnteresseerde docenten stellen voorwaarden aan het daadwerkelijk gaan volgen van een masteropleiding. Deze voorwaarden hebben alles te maken met de tijdsinvestering die een masteropleiding vergt, in combinatie met werk en privé. Zo hebben leraren vooral behoefte aan flexibelere masteropleidingen, *modulaire* trajecten, uitsmeren van de studielast over een langere periode en minder reistijd.

Leraren geven aan dat de school daar ook een rol in heeft. Een minderheid is van mening dat de school goede *ondersteuning* biedt in termen van tijd. Weinig leraren zijn van mening dat de school

masteropgeleide docenten een helder loopbaanperspectief biedt. Daarbij ontbreekt met name in havo/vwo overleg over de te volgen opleiding met de schoolleider. De lerarenbeurs is weliswaar een individuele regeling waar een leraar zelf over beslist, maar er vindt blijkbaar weinig afstemming over plaats. Hetzelfde geldt voor het bespreken van de wijze waarop de nieuw verworven kennis en competenties het beste ingezet zou kunnen worden.

Hoewel schoolleiders een positiever beeld schetsen van hun inzet in het stimuleren en ondersteunen van docenten om een masteropleiding te volgen, geven zij ook aan juist de concrete vormen van ondersteuning minder vaak in praktijk te brengen, zoals het structureel regelen van vervanging en het verbinden van een loopbaanstap aan het behalen van een masterdiploma.

Zowel het hbo- als het wo-veld hebben de flexibilisering van hun opleidingen op de agenda staan. Er zijn echter grote verschillen tussen de aanbieders in de mate waarin zij dit reeds hebben opgepakt, bijvoorbeeld door het toepassen van blended learning. Zij hebben tevens te maken met enkele wettelijke kaders, zoals aan het geheel modulair aanbieden van een opleiding.

Conclusies en aanbevelingen

De potentiële doelgroep onder leraren vo bedraagt 12-17%

Voor het realiseren van de masterambitie is het goed om de omvang van de potentiële doelgroep (leraren zonder masterdiploma die wel geïnteresseerd zijn in een masteropleiding) te weten. Deze schatten wij op 12-17% van de populatie. Bijna alle geïnteresseerden stellen echter aanvullende eisen aan de opleiding en aan de geboden ondersteuning door hun school. Het aandeel leraren dat hun interesse zal omzetten in het daadwerkelijk volgen van een masteropleiding ligt dan ook waarschijnlijk eerder rond het huidige deelnamepercentage van 5%:

Er zijn geen inhoudelijke lacunes in aanbod van masteropleidingen

Het aanbod aan lerarenopleidingen (hbo en wo gezamenlijk) dekt alle examenvakken in havo en vwo. Ook vanuit de docenten, scholen en besturen zijn geen signalen opgevangen dat er opleidingen zouden ontbreken. Wel geven zowel docenten als schoolleiders aan dat zij er behoefte aan hebben dat een aantal thema's binnen de bestaande opleidingen versterkt wordt. Onder docenten gaat het om onderwijskundige innovaties specifiek binnen het vo en om een verdere inhoudelijke verdieping van hun vakgebied. Onder schoolleiders gaat het om de versterking van de thema's curriculumontwikkeling en doorlopende leerlijnen, didactische en pedagogische vaardigheden en toetsingsstrategieën binnen de aangeboden masteropleidingen.

Ook wat betreft het goed kunnen vervullen van de taken/rollen die schoolleiders voorzien voor hun masteropgeleide leraren voldoet het bestaande aanbod. Zij zien de meerwaarde in van masteropgeleide leraren, maar benadrukken vooral een mix na te streven tussen masteropgeleide leraren (binnen en buiten het eerstegraads domein) en tweedegraads leraren. De verwachtingen van schoolleiders omtrent de taken/rollen die masteropgeleide leraren zouden moeten vervullen betreffen vooral onderzoekstaken (met name wo-masters), het ondersteunen van leerlingen met leerproblemen (hbo-masters) het professionaliseren van collega's binnen eigen sectie/op schoolniveau (zowel hbo- als wo-masters) en meedenken over verbeteringen in de organisatie van het onderwijs (zowel hbo- als wo-masters).

Aanbeveling

- Er is geen inhoudelijke aanleiding om nieuwe eerstegraadsopleidingen te starten. Aanbieders van L&I zouden een module kunnen aanbieden die specifiek gericht is op onderwijsinnovaties in het vo. Daarnaast zou de dialoog tussen masteropleidingen en leraren versterkt moeten

worden: zij kunnen gezamenlijk bepalen aan welke inhoudelijke verdieping leraren behoefte hebben.

De geografische concentratie van hbo-masters leidt wel tot regionale lacunes

Het aanbod van eerstegraadsopleidingen is relatief dun gezaaid, met name wat betreft de 'kleine' vakken in het vo zoals aardrijkskunde, bedrijfseconomie, maatschappijleer en scheikunde. Dit leidt tot *vraaguitval* bij docenten. Met name docenten in Zeeland, Limburg, Overijssel en Friesland vinden de reisafstand naar een masteropleiding te lang.

Aanbevelingen

- Om het docenten makkelijker te maken een eerstegraads lerarenopleiding te volgen, is het van belang dat er een dekkend regionaal aanbod is. We raden daarom aan het regionale aanbod voor deze opleidingen te verruimen, al dan niet via blended learning.
- Om grote reisafstanden te voorkomen, zijn lessen buiten de hoofdvestiging noodzakelijk. Uit gesprekken met aanbieders blijkt dat zij niet altijd goed weten hoe de bestaande regelgeving te interpreteren en wat er mogelijk is binnen bestaande regelgeving om buiten hun hoofdvestiging les te geven. Kennis over deze mogelijkheden zou beter verspreid moeten worden onder de aanbieders, door VH en VSNU.
- De regionale lacunes kunnen tevens (deels) worden opgelost door aker vormen van leren aan te bieden waarbij teams van docenten samen leren, dichtbij de werkplek. Dit biedt ook de mogelijkheid om de opleidingen met kleinere groepen rendabel te maken. In combinatie met een goed toegankelijk e-learning systeem en kwalitatief goede modules, kan dit de flexibiliteit verhogen.

Er is sprake van een discrepantie tussen vraag en aanbod als het gaat om de vorm van de masteropleidingen

De belangrijkste eisen onder geïnteresseerde docenten zijn dat de opleiding *modulair* gevolgd kan worden en dat de colleges voor een groot deel tijdens de schooluren plaatsvinden. Ook onder schoolleiders is het *flexibeler* maken van de trajecten verreweg de belangrijkste wens.

Aanbeveling

- Voor docenten in het voorgezet onderwijs is een meer flexibel aanbod van masteropleidingen wenselijk om een opleiding te volgen naast het werk. In afwachting van de uitkomsten van de pilots flexibilisering en experimenten vraagfinanciering in het deeltijd hoger onderwijs kan alvast onderzocht worden hoe binnen de bestaande wet- en regelgeving tegemoet gekomen kan worden aan de wensen van docenten voor opleidingen. Uitgangaspunten daarbij zijn een modulaire opzet en een langere looptijd.
- Om vraag en aanbod beter op elkaar af te kunnen stemmen, is tevens vraagarticulatie vanuit scholen nodig. Dit ontbreekt nog in veel regio's vanwege een gebrek aan overleg tussen scholen zelf en een gebrek aan input vanuit de leraren. Scholen zouden zich op dit punt sterker moeten verenigen zodat ze richting de aanbieders een vuist kunnen maken.

Schoolbeleid is slechts tot op bepaalde hoogte stimulerend voor deelname aan masters

Docenten stellen tevens eisen aan ondersteuning door hun school. Daarbij gaat het vooral om het beschikbaar stellen van tijd, door middel van structurele vervanging en het vrij roosteren van docenten die een masteropleiding volgen. De huidige ondersteuning die wordt geboden door scholen lijkt vooral te bestaan uit informeren en stimuleren en minder vaak uit de concrete ondersteuning die leraren echt helpen om een masteropleiding succesvol te kunnen volgen.

Hoewel leraren vooral uit intrinsieke motivatie (zelfontplooiing, versterken van de eigen lessen) aan een masteropleiding beginnen, vinden zij niet alleen dat hun school meer zou moeten doen om

leraren succesvol te laten zijn in het doorlopen van een masteropleiding, maar tevens dat een helder loopbaanperspectief ontbreekt. Hierin hebben zowel schoolleiders als leraren een rol te vervullen. Minder dan de helft van de leraren bespreekt de door hen gewenste masteropleiding met hun schoolleider. Uit het oogpunt van de Lerarenbeurs, die is gericht op individuele leraren, zeer begrijpelijk, maar minder gewenst als het gaat om het ontwikkelen van een samenhangend nascholings- en professionaliseringsbeleid.

Aanbevelingen

- Scholen dienen sterker ondersteunend beleid te voeren richting leraren met een masterambitie. Daarnaast is het nuttig als scholen nagaan hoe leraren dit beleid ervaren en of het inderdaad die stimulerende elementen bevat die beoogd worden.
- De scholen die wel de meerwaarde zien van masteropgeleide leraren en een groter aandeel masteropgeleide leraren beogen, maar nog geen actief beleid daarop voeren kunnen aan beleidsvorming doen. De VO-raad zou hen daarbij kunnen ondersteunen, bijvoorbeeld door middel van goede praktijkvoorbeelden of door deze scholen in contact te brengen met scholen die reeds een samenhangend en effectief beleid hebben ontwikkeld, de ‘voorlopers’.
- Het promoten en ondersteunen van strategisch HR-beleid staat al hoog op de agenda van de VO-raad. De uitkomsten van dit onderzoek wijzen uit dat dit nog steeds geen overbodige luxe is. Schoolleiders zouden aangespoord moeten worden om structureel de professionaliseringsbehoefte te bespreken met hun leraren en de toegevoegde waarde van een masteropleiding daarbij; dit zou ook een vast agendapunt kunnen zijn bij teamvergaderingen.

Het aanbod aan masteropleidingen is onvoldoende transparant

Een substantieel deel van de leraren vindt dat de informatie over masteropleidingen tekort schiet om een goede keuze te kunnen maken. Gebrek aan transparantie belemmert een goede keuze voor een opleiding, waardoor een deel van de potentiële interesse zich niet zal manifesteren in daadwerkelijke deelname aan een masteropleiding en de kans op tussentijdse uitval omdat de opleiding niet voldoet aan de verwachtingen vergroot.

Aanbevelingen

- Zorg dat masteropleidingen makkelijk te vinden zijn, en maak het ook eenvoudig om te filteren op het regionale aanbod. Van belang is ook dat aanbieders de entree-eisen en de routes die per instelling verschillen, helder op deze website presenteren. Geef ook informatie over regionale overlegorganen en/of contactpersonen waar docenten terecht kunnen voor vragen.
- Zorg voor een “subsidiewijzer” waarmee schoolleiders en docenten gemakkelijk kunnen zien welke financiële regelingen er zijn, en op hoeveel financiering en verloftijd zij mogen rekenen. Betrek daarbij niet alleen de Lerarenbeurs, maar ook de cao-bepalingen rondom scholing in het vo en eventueel gemeentelijke of provinciale beurzen (bijvoorbeeld Den Haag, Amsterdam, Limburg).
- Er zijn wel enkele regionale voorbeelden van initiatieven waarbij dit aanbod beter wordt gepresenteerd. Een voorbeeld is Amsterdam, waar docenten via één platform alle onderwijsmasters in de regio kunnen zien (www.onderwijsmasters.nl). Deze Amsterdamse website kan als voorbeeld dienen voor een dergelijk platform op nationaal niveau. Een andere suggestie is om met een partij als www.springest.com in overleg te treden, en te kijken of zijn een specifiek portal kunnen maken voor leraren in het voortgezet onderwijs.

De afstemming tussen opleiders en scholen is versnipperd en verschilt regionaal sterk

Voor scholen is het lastig om individuele afspraken te maken met de aanbieders: ze hebben veelal te weinig docenten om een opleiding rendabel te maken. Scholen en schoolbesturen stemmen hun behoeften momenteel op verschillende manieren af met aanbieders van masteropleidingen. Structurele samenwerking met een hogeschool wordt daarbij vaker genoemd dan structurele

samenwerking met een universitaire lerarenopleiding. Regionaal zijn er goede voorbeelden van afstemmingsoverleg: scholen en opleiders werken hierin al jarenlang goed samen en zijn regionale ‘partners’ geworden. Regionale “pooling” van de vraag van docenten zou hier mogelijk een oplossing zijn.

Aanbevelingen

- Met dit onderzoek zet de VO-raad een eerste stap in het verdere proces van gezamenlijke vraagarticulatie. Dat is hard nodig, omdat de individuele scholen en zelfs de regionale overlegorganen, veelal te weinig invloed kunnen uitoefenen op het aanbod in de regio. Een geïnstitutionaliseerd overleg tussen vragers en aanbieders van masteropleidingen, waarin alle relevante partijen zijn vertegenwoordigd, kan hierbij helpen.
- Wellicht zou men hierin nog een stap verder moeten gaan, door een landelijk aanmeldpunt in te richten waar leerkrachten belangstelling voor masteropleidingen kenbaar kunnen maken en aanbieders het aanbod kunnen presenteren. Bij voldoende vraag kan dan een aanbieder instappen. Een dergelijk model is zeer gebruikelijk in grote organisaties, waar men middels Learning Management Systemen, vraag en aanbod matcht.
- Nieuwe opleidingsinitiatieven gedreven door leerkrachten zelf kunnen een stimulans zijn voor aanbieders om te vernieuwen (zie bijvoorbeeld de Nieuwe School). Ook het recente voorstel van de Nationale Denktank voor een Docenten co-schap laat zien dat er behoefte is aan nieuwe vormen van opleidingen

Tot slot

Het verbeteren van de aansluiting tussen de vraag naar en het aanbod aan masteropleidingen voor leraren in het voortgezet onderwijs is geen geïsoleerde opgave voor een bepaalde partij. Hieraan dient op meerdere niveaus gewerkt te worden, in samenspraak met de relevante partijen. Zowel leraren als schoolleiders, bestuurders en aanbieders op individueel maar ook op regionaal niveau, hebben ieder een eigen verantwoordelijkheid. Op landelijk niveau hebben het ministerie van OCW, de VO-raad, VH, VSNU en de Onderwijscoöperatie ook hun eigen verantwoordelijkheden, die juist in gezamenlijkheid tot oplossingen moeten leiden.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

In het Sectorakkoord vo 2014-2017 is als doel gesteld dat de komende jaren het aantal masteropgeleide leraren (hbo/wo) substantieel wordt vergroot. Versterking van de professionaliteit van leraren wordt gezien als een belangrijke sleutel voor het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs. Het ministerie van OCW en de VO-raad zijn van mening dat masteropgeleide leraren een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van deze kwaliteit.

Om de ambities te realiseren moet worden gezorgd voor goede randvoorwaarden en voldoende mogelijkheden voor leraren om een masteropleiding te behalen. Naast verschillende initiatieven die al lopen en nieuw opgezet worden om deze ambitie waar te kunnen maken, is de landelijke en regionale samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen een belangrijk speerpunt. Hierbij staat een betere aansluiting tussen de vraag van scholen en het aanbod van opleidingen centraal.

De vijf sectorraden hebben prioriteiten benoemd[1], waaronder het bevorderen dat leraren met een bachelordiploma in staat worden gesteld zich via een hbo- of academische master verder te ontwikkelen. Daarnaast is in deze brief als actie aangekondigd dat scholen met specifieke wensen ten aanzien van de invulling van de master tot afspraken komen met de instellingen die masteropleidingen ontwikkelen. Het inzichtelijk maken van de vraag vanuit het veld helpt om tot een aanbod van voldoende en kwalitatief goede masteropleidingen te komen.

Daarom wordt in dit onderzoek een systematische en brede verkenning in het voortgezet en hoger onderwijs uitgevoerd, om een beeld te krijgen van de opleidingsvraag en het opleidingsaanbod. Op basis hiervan kan het gesprek gevoerd worden met de (leraren-)opleidingen over eventueel nieuw te ontwikkelen opleidingen of varianten en kunnen partijen (structureel) bij elkaar worden gebracht.

1.2 Beleidscontext

De wens voor meer masteropgeleiden voor de klas speelt al lang. Zo lanceerde in 2007 het ministerie van OCW het Actieplan Leerkracht dat maatregelen bevatte om een kwantitatief en kwalitatief tekort aan leraren tegen te gaan. Dit tekort werd voorzien vanwege de vergrijzing van het lerarenbestand en een tekort aan bekwame, bevoegde leraren (te veel lessen worden verzorgd door onder- of zelfs onbevoegde leraren). Aansluitend op het Actieplan Leerkracht is de kwaliteitsagenda Krachtig meesterschap (ministerie van OCW, 2008) opgesteld met een drietal ambities die tot meer en beter opgeleide leraren dienen te leiden:

- Versterking van de kwaliteit van hbo-lerarenopleidingen;
- Meer academici voor de klas;
- Meer variëteit in opleiding en beroep.

In 2009 keek de Onderwijsraad terug op 10 jaar adviezen over lerarenopleidingen. De Onderwijsraad benadrukte dat het startpunt van de vernieuwing niet bij de opleidingen moet liggen, maar bij de scholen. De lerarenopleidingen moeten volgend zijn, bijvoorbeeld in de zin dat de opleidingsprogramma's moeten aansluiten bij de vraag vanuit de scholen. Ook vindt de

[1] Brief aan de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 4 juni 2014, Vereniging Hogescholen, VSNU, MBO-Raad, VO-raad, PO-Raad.

Onderwijsraad dat er nascholingsverplichtingen voor leraren moeten worden benoemd en dat de opleidingen het nascholingsaanbod eveneens volgend op de vraag moeten ontwikkelen. Het wijst op de steeds hogere kwaliteitseisen en de noodzaak van vraaggestuurde professionalisering en ook op veranderende opvattingen over het personeelsbeleid van de scholen. Dit alles leidt al tot de noodzaak van herpositionering en organisatievernieuwing bij de lerarenopleidingen. Een integrale reflectie op de educatieve infrastructuur is nodig.

Ondanks de aandacht voor het aanpakken van zowel het kwalitatieve als kwantitatieve lerarentekort, concludeert de Onderwijsraad in 2013 dat in het beleid de afgelopen jaren het kwantitatieve tekort de overhand heeft gehad. Deze kwantitatieve aanpak heeft wel effect gehad, maar niet voldoende.

In de Lerarenagenda 2013-2020 van het ministerie van OCW wordt in 2013 de ambitie geformuleerd dat er in 2020 meer masteropgeleide leraren in het onderwijs werken. Aansluitend wordt in 'De lerarenagenda van de toekomst' van VSNU en de Vereniging Hogescholen (2013) gesteld dat onvoldoende (universitaire) eerstegraads bevoegde (en op master niveau opgeleide) docenten worden opgeleid.

De 'masterambitie' is verder geconcretiseerd in het sectorakkoord vo 2014-2017, waarin het ministerie van OCW en de VO-raad hebben afgesproken dat in het voortgezet onderwijs in 2020:

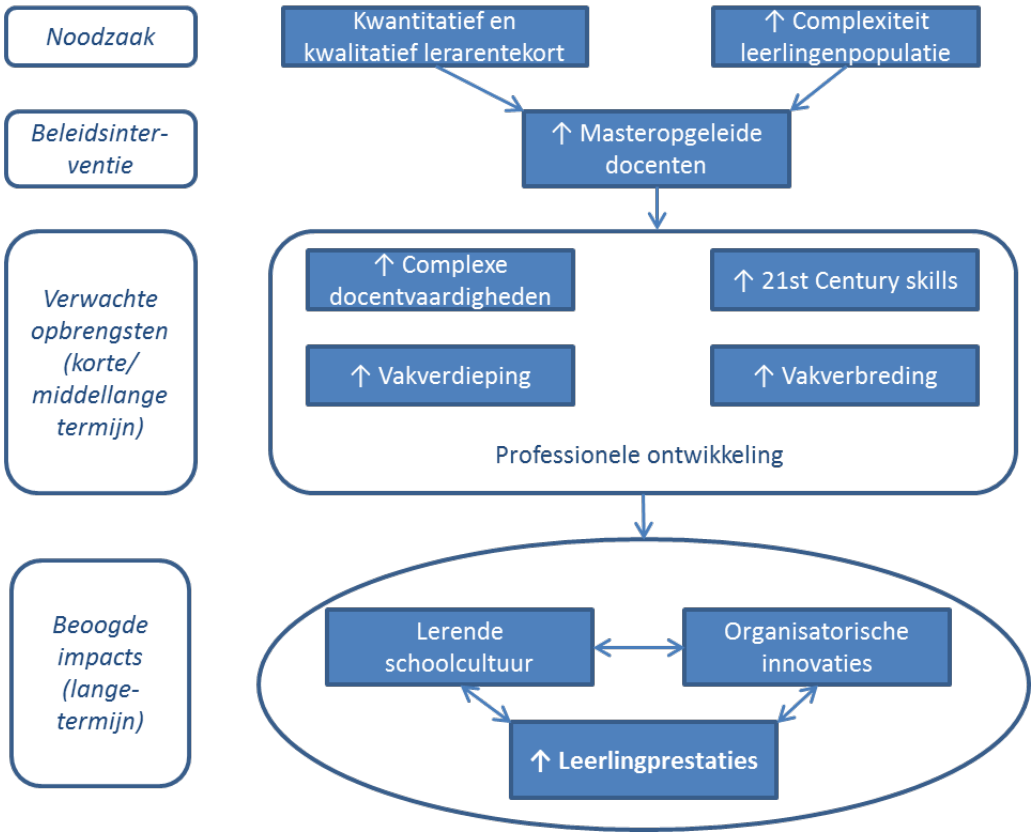
- 50 procent van alle leraren een afgeronde hbo/wo masteropleiding heeft (in 2013 lag dit percentage rond 33%);
- 80-85 procent van de leraren in de bovenbouw van het vwo een afgeronde wo-masteropleiding heeft (in 2013 lag dit percentage rond 53%).

De motivatie voor de masterambitie is drieledig:

1. een hoger aandeel masteropgeleide leraren leidt tot beter onderwijs en zo tot betere prestaties van leerlingen. Als gevolg van de vergrijzing van het lerarenbestand verlaat de komende jaren een grote groep eerstegraads leraren het beroep. Door onvoldoende instroom van nieuwe masteropgeleide leraren komt de kwaliteit van het onderwijs onder druk te staan. Zo worden leerlingen minder goed voorbereid op een universitaire studie.
2. er zijn meer leraren op masterniveau nodig in alle onderwijssectoren vanwege complexere onderwijs- en school(management)taken (functiedifferentiatie).
3. ten slotte geeft de vergroting van het aantal masteropgeleide leraren een impuls aan het creëren van 'lerende organisaties' in het vo, aangezien deze docenten een extra bijdrage kunnen leveren aan het verbinden van samenwerking, leren en onderzoek (sectorakkoord VO 2014-2017).

De interventielogica, de samenhang tussen beleidsdoel, beleidsinterventie en verwachte resultaten daarvan, kan als volgt worden weergegeven:

Figuur 1.1 De interventielogica voor masteropleidingen



Ondersteunende maatregelen

In de afgelopen jaren zijn er verschillende maatregelen genomen die de ambitie om het aandeel van leraren met een masterdiploma te verhogen ondersteunen. De belangrijkste daarvan is de verhoging van de lerarenbeurs van het ministerie van OCW, die bestemd is voor leraren die een bachelor- of masteropleiding willen volgen. De lerarenbeurs bestaat uit een vergoeding voor collegegeld, studiekosten en reiskosten en een vergoeding voor de werkgever om studieverlof te kunnen toekennen en een vervanger te kunnen aanstellen. Daarnaast moet de introductie van het Vierslagleren in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2015-2016, dat in het primair onderwijs al succesvol was gebleken, meer leraren over de streep trekken een eerstegraads bevoegdheid te halen of een nieuwe tweedegraads bevoegdheid in een tekortvak. Een andere maatregel betreft het project Eerst de Klas, een tweejarig traineeship voor jonge, talentvolle academici die zowel een eerstegraads bevoegdheid halen als een leiderschapsprogramma volgen in het bedrijfsleven. Daarnaast is er een vergelijkbaar programma met een verdiepingsprogramma in het onderwijs (Onderwijstraineeship). Ook is onlangs de tegemoetkoming studiekosten onderwijsmasters ontwikkeld: studenten die een Universitaire Lerarenopleiding (ULO) volgen in een tekortvak komen in aanmerking voor een tegemoetkoming in de studiekosten.

Pilots flexibilisering hoger onderwijs

Om het hoger onderwijs beter aan te laten sluiten bij de wensen van werkenden, is er financiering beschikbaar gesteld voor pilots flexibilisering en experimenten vraagfinanciering in het deeltijd hoger onderwijs. Vraagfinanciering wordt in 2016 gestart in de sectoren techniek en ICT, en mogelijk in 2017 ook in de sector Zorg en Welzijn. De pilots flexibilsering zijn gericht op het gehele deeltijdonderwijs. Zowel VSNU als VH zien de noodzaak in van het flexibeler aanbieden van trajecten voor werkenden, en zeker ook voor werkende leraren. De aanvragen voor deze pilots en experimenten zijn ingediend en beoordeeld. Op het moment van dit onderzoek is nog niet duidelijk wat de precieze inhoud van deze pilots en experimenten zal worden. Veel instellingen doen breed mee met de pilots in het deeltijdonderwijs, dit kan ook de lerarenopleidingen omvatten. In de pilots

flexibilisering gaan instellingen werken met flexibeler opleidingstrajecten waarbij leeruitkomsten (met leerwegonafhankelijke beoordeling) het uitgangspunt zijn, in plaats van een vaststaand studieprogramma. Het gaat dan primair om wat men moet kennen en kunnen (outcome), niet om waar, hoe en in hoeveel tijd men dat leert (de leerweg). Bij de experimenten vraagfinanciering wordt het mogelijk om studenten te werven en in te schrijven voor modules van 30 punten per keer en vestigingsplaatsonafhankelijk aan te gaan bieden.

Werking markt masteropleidingen

Bovenstaande initiatieven zijn hoofdzakelijk gericht op de randvoorwaarden voor leraren om scholing te volgen, niet zozeer de scholingsmogelijkheden zelf. Om het aandeel masteropgeleide leraren te verhogen is het echter net zo belangrijk om te kijken naar het aanbod van opleidingen: in hoeverre sluit dit aan op de vraag naar scholing?

In juni 2014 hebben de vijf sectorraden in een brief[2] aan de minister en staatssecretaris OCW gesteld het onderling eens te zijn over het feit dat, voor het opleiden en professionaliseren van leraren, een goede afstemming tussen de behoefte vanuit het veld en de lerarenopleidingen noodzakelijk is. Effectief opleidingsbeleid is immers voor een groot deel afhankelijk van de mate waarin de vraag naar opleidingen wordt beantwoord met een adequaat aanbod van opleidingen (naar niveau, richting, wijze van organisatie). Dit is in essentie de vraag naar transparantie van de opleidingsmarkt. Immers, lerarenopleidingen kunnen een beter aanbod aan masteropleidingen ontwikkelen naarmate zij preciezer weten hoe de vraag van scholen en leraren eruit ziet. Het inzichtelijk maken van de opleidingsvraag helpt om tot een gericht en hoogwaardig aanbod van voldoende en kwalitatief goede masteropleidingen te komen.

Tegen deze achtergrond hebben VO-raad en het ministerie van OCW een onderzoek ingesteld voor een systematische en brede verkenning in het voortgezet en hoger onderwijs om een beeld te krijgen van de opleidingsvraag en het opleidingsaanbod.

1.3 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het inzichtelijk maken en bij elkaar brengen van de opleidingsvraag en het opleidingsaanbod van masteropleidingen voor toekomstige, startende en zittende leraren uit het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek ligt de focus op de zittende leraren.

Onder masteropleidingen verstaan we hbo/wo-masteropleidingen, initieel en post-initieel, vakmasters en brede masteropleidingen die toekomstige, startende en zittende leraren kunnen volgen. In het vervolg van deze opdrachten noemen we dit ‘het opleidingsaanbod’.

Op basis van de uitkomsten kan het gesprek gevoerd worden met de (leraren-)opleidingen over eventueel nieuw te ontwikkelen opleidingen of varianten en kunnen partijen (structureel) bij elkaar worden gebracht.

1.4 Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen moeten worden beantwoord in dit onderzoek:

1. Welke **verwachtingen** hebben vo-scholen van hbo/wo-masteropgeleide leraren?

[2] Brief aan de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 4 juni 2014, Vereniging Hogescholen, VSNU, MBO-Raad, VO-raad, PO-Raad.

2. Wat is de **behoefte aan masteropleidingsaanbod** voor leraren op basis van de verwachtingen van masteropgeleide leraren?
3. Hoe verhoudt de behoefte aan opleidingsaanbod zich tot het **bestaande opleidingsaanbod**, wat zijn de **lacunes**?
4. Welke **randvoorwaarden** zijn nodig zodat leraren daadwerkelijk gebruik gaan maken van het opleidingsaanbod?

De onderzoeksvragen zijn verder geoperationaliseerd in een aantal deelvragen. Om de leesbaarheid van het rapport te verhogen zijn deze onderwerpen geclusterd, waarbij we aangeven in welk deel we de oorspronkelijke deelvragen behandelen (zie Bijlage voor onderzoeksvragen).

1. De **behoefte** aan masteropleidingen onder leraren en scholen (hoofdstuk 2)
   - Feitelijke deelname en behoefte aan masteropleidingen onder leraren en scholen;
   - Verwachtingen van vo-scholen ten aanzien van masteropgeleide leraren (vraag 1a);
   - Rollen, taken en bevoegdheden van masteropgeleide leraren (vraag 1b);
   - Wensen ten aanzien van de inhoud van masteropleidingen (vakverdieping/ vakverbreding, binnen/ buiten onderwijsdomein) (vragen 2b, 2c).

2. Het bestaande **aanbod** aan masteropleidingen en eventuele lacunes (hoofdstuk 3)
   - Huidige aanbod hbo- en wo (vraag 3a);
   - Nieuwe opleidingsinitiatieven (vraag 3c, 3e);
   - Te ontwikkelen opleidingsaanbod (vraag 3e).

3. **Afstemming vraag en aanbod** (hoofdstuk 4)
   - Bekendheid van het aanbod;
   - Aansluiting inhoudelijke wensen bij bestaande opleidingsaanbod (vragen 3b/4c);
   - Wensen ten aanzien van de vorm van masteropleidingen (vragen 2a);
   - Afstemming vraag en aanbod.

4. **Randvoorwaarden** voor deelname (hoofdstuk 5)
   - Factoren die deelname aan opleidingen kunnen bevorderen;
   - Masteropleidingen in relatie tot schoolbeleid (vragen 1c en 1d);
   - Knelpunten voor scholen en leraren om masteropleiding te volgen (vraag 4a).

1.5 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek is uitgevoerd door middel van een **combinatie van onderzoeksactiviteiten**:

1. **Literatuuronderzoek** om gebruik te maken van eerder verworven inzichten in professionalisering in het onderwijs en de lerarenopleidingen.
2. **Verkennende interviews met experts** geven een beeld van de ontwikkelingen in het veld die van invloed zijn op de behoefte aan masteropgeleide leraren en de wijze waarop en de voorwaarden waaronder deze kan worden beantwoord (zie bijlage D voor een overzicht van geïnterviewden).
3. Voor het verkrijgen van draagvlak voor het onderzoek én inzicht in de belangrijkste knelpunten en lacunes in aanbod, de randvoorwaarden en de afstemming tussen vraag en aanbod, heeft een **bijeenkomst met besturen en vertegenwoordigers van regionale platforms vo plaatsgevonden.**
4. De *vraag naar masteropgeleide leraren* (op individueel niveau van de leraar en op het niveau van de school), is in kaart gebracht met een **secundaire analyse** op de enquêteresultaten van “Onderwijs Werkt!” onder docenten, en **internet-enquêtes** onder schoolleiders en docenten in

het vo. In de rapportage zullen we zowel refereren naar de enquêtes die we in 2015 hebben gehouden onder 738 leraren en 188 schoolleiders (Ecorys/MOOZ) en de secundaire analyse van enquêtes van “Onderwijs Werkt!”, afgenomen onder 1.713 leraren en 160 schoolleiders (Regioplan).

5. *Het aanbod van masteropleidingen* (onderscheiden naar hbo en wo) is in kaart gebracht met een **analyse van het CRIHO/CROHO-bestand**. Daarbij is de geografische spreiding van opleidingen in beeld gebracht om inzicht te krijgen in eventuele “witte vlekken” in het aanbod. In aanvulling op deze analyse, is de opleidingsdeelname in kaart gebracht met data uit het Centraal Register Inschrijvingen Hoger Onderwijs (CRIHO).
6. Naast het inventariseren van het aanbod door middel van bestandsanalyses, zijn **interviews** gehouden met aanbieders van (onderwijsgerelateerde) masteropleidingen in hbo en wo. Doel van deze interviews is het in kaart brengen van actuele ontwikkelingen in het aanbod, en een reflectie op de aansluiting tussen vraag en aanbod. Het gaat daarbij om bekostigde aanbieders van masteropleidingen in hbo (9 instellingen) en wo (10 instellingen.) Daarnaast zijn enkele commerciële aanbieders geïnterviewd. In totaal zijn er 25 interviews uitgevoerd.
7. Om de uitkomsten uit het onderzoek te valideren en tevens **draagvlak te creëren** voor vervolgstappen door de betrokken actoren (schoolbesturen, leraren en lerarenopleidingen), is een schriftelijke consultatie georganiseerd met het vo-veld en de aanbieders van masteropleidingen. Daarbij zijn conclusies en eerste aanbevelingen voorgelegd.

2 De behoefte aan masteropleidingen

2.1 Inleiding

Voordat we ingaan op deze onderzoeksvragen, schetsen we eerst een beeld van de feitelijke deelname aan masteropleidingen en de intentie van leraren om deel te (gaan) nemen aan een masteropleiding (Paragraaf 2.2).

Vervolgens gaan we in op twee onderzoeksvragen: de verwachtingen die vo-scholen hebben van hbo/wo-masteropgeleide leraren en de behoefte aan masteropleidingsaanbod op basis van deze verwachtingen. Aspecten die hierbij een rol spelen zijn o.a.:

1a. Welke verwachtingen hebben vo-scholen van de kwaliteiten van hbo/wo-masteropgeleide leraren (vaardigheden, kennis, bevoegdheid)? Deze vraag staat centraal in paragraaf 2.3.

1b. Welke rollen (taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden) voorzien vo-scholen voor hbo/wo-masteropgeleide leraren? Deze vraag staat centraal in paragraaf 2.4.

2. Hebben vo-bestuurders, schoolleiders en leraren specifieke wensen voor de invullingen van masteropleidingen? Daarbij gaan we in op de inhoudelijke behoefte (vakverdieping of vakverbreding en behoefte aan masteropleidingen van andere faculteiten). Deze deelvragen behandelen we in paragraaf 2.5).

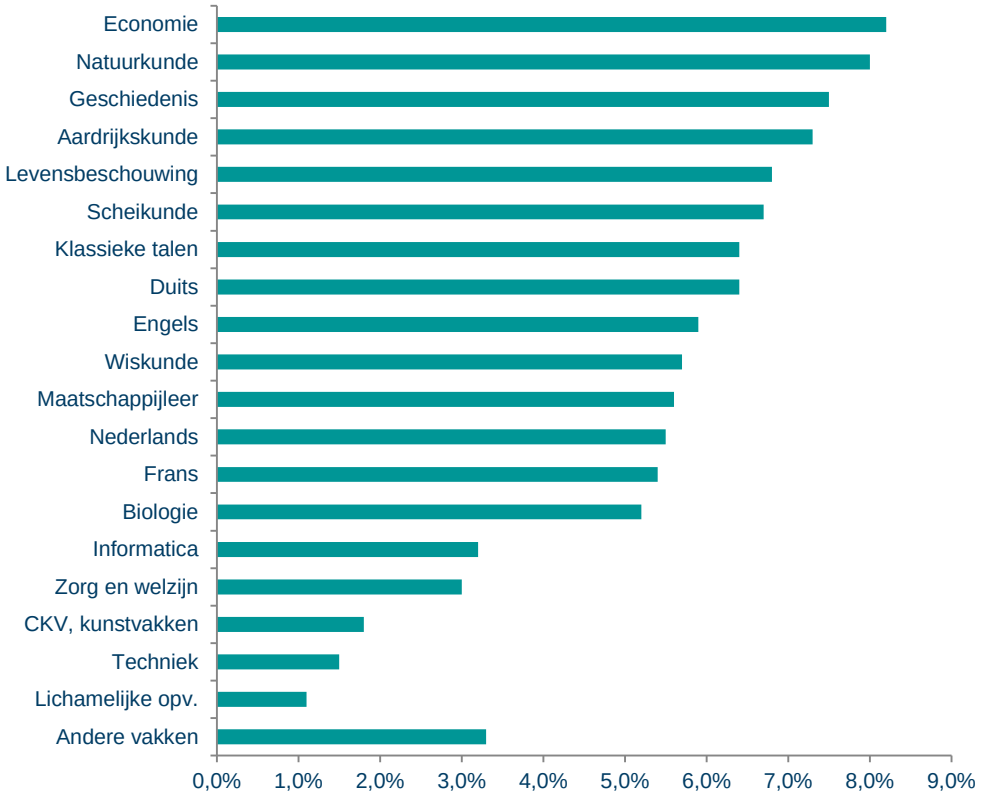
2.2 Feitelijke deelname en intentie tot deelname aan masteropleidingen

Deelname aan masteropleidingen

Landelijk had ca. 33% van de leraren in het vo in 2013 een hbo/wo-masteropleiding op zak. Van de leraren in het voortgezet onderwijs die hebben deelgenomen aan de enquête heeft ongeveer de helft een masterdiploma (bron: enquête Ecorys/MOOZ).

Circa 5% van de docenten in het vo volgde in 2013 een masteropleiding. Het gaat in de meeste gevallen (3,8%) om een hbo-master. Ongeveer 1% van de docenten volgt een universitaire masteropleiding (Figuur 2.1).

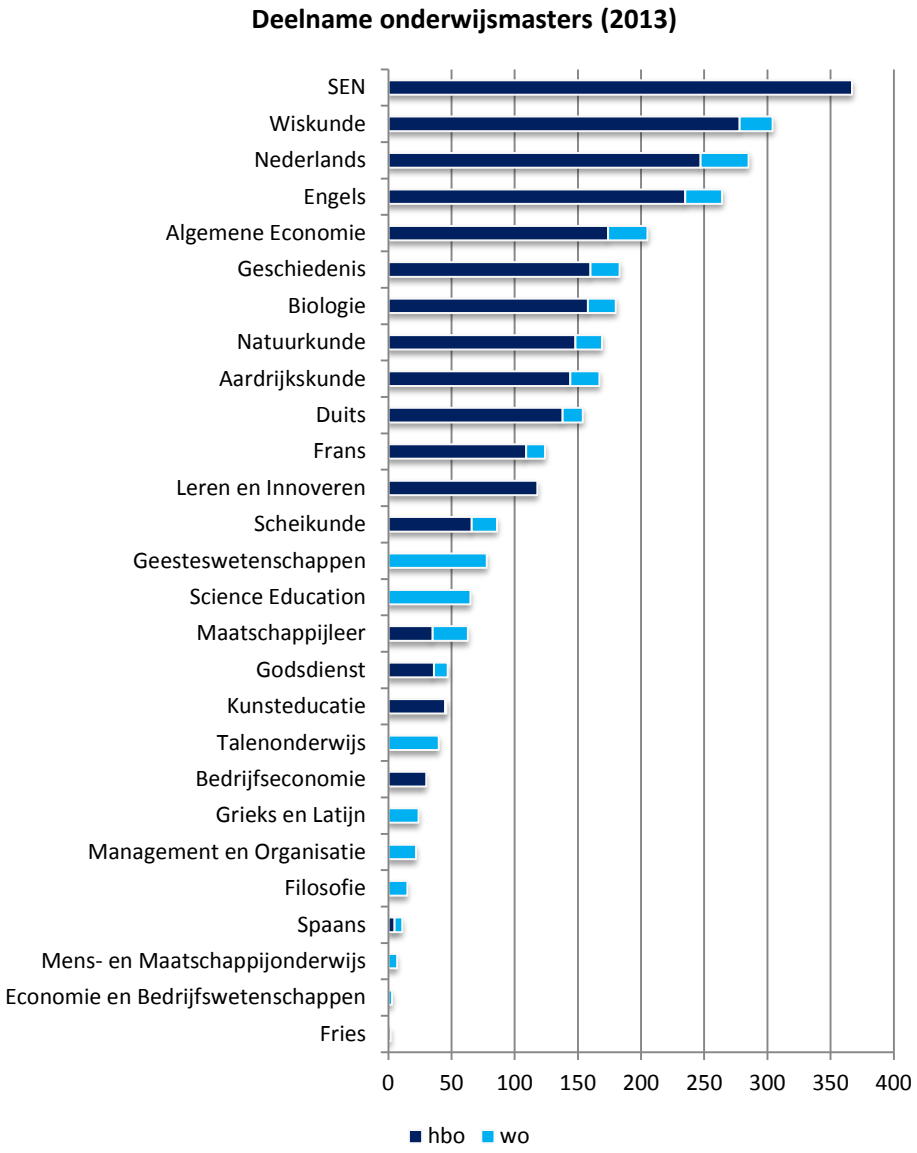
Figuur 2.1 Deelname aan masteropleidingen hbo en wo naar schoolvak (%), in 2013



Bron: IPTO en CRIHO, bewerking Ecorys/MOOZ

Kijken we naar de masters in het onderwijsdomein, dan blijkt dat de (hbo-)master Special Educational Needs (SEN) het populairst is, gevolgd door de masters Wiskunde, Nederlands, Engels, Algemene economie en Geschiedenis (zie Figuur 2.2). Deze vakken zijn zowel in het hbo als in het wo populair.

Figuur 2.2 **Deelname leraren vo aan onderwijsmasters naar vak, uitgesplitst naar hbo- en wo-master, in absolute aantallen (2013)**



Bron: IPTO en CRIHO, bewerking Ecorys/MOOZ.

Uit de analyse blijkt dat de onderwijsdeelname duidelijk verschilt naar graadsector. Docenten die lesgeven in het eerstegraadsgebied (7,1%) volgen relatief vaker een masteropleiding dan tweedegraders (4,4%): dat ligt ook voor de hand gezien de bevoegdheidseisen. Daarnaast zijn er ook verschillen naar onderwijstype. Docenten die lesgeven in havo en vwo volgen relatief vaker een masteropleiding dan degenen die in het vmbo en/of praktijkonderwijs lesgeven. Aangezien het vmbo en praktijkonderwijs geen bevoegdheidseis kennen met betrekking tot lessen die door eerstegraads docenten gegeven moeten worden, zou dit het verschil kunnen verklaren.

Van de docenten in het vmbo volgde in 2013 ca. 3% een masteropleiding, tegenover bijna 8% van degenen in het havo en 6% in het vwo. Vmbo-docenten volgen relatief vaker een master SEN of Leren en Innoveren (L&I) dan havo- en vwo-docenten. Voor de docenten in het praktijkonderwijs geldt dit in nog sterkere mate, al kunnen hier geen harde conclusies aan verbonden worden[3].

[3] De IPTO is op dit punt niet volledig omdat de categorale pro-scholen ontbreken.

Belangrijke kanttekening bij de deelname aan masters als SEN en L&I, is dat de meerderheid van de studenten uit het primair onderwijs komt: zij vallen buiten de reikwijdte van dit onderzoek. Ter illustratie: in 2013 volgden ca. 4.100 studenten de master SEN en ca. 700 de master L&I. Op basis van IPTO-gegevens kan worden geconcludeerd dat hiervan circa 9% (SEN) en 17% (L&I) werkzaam is in het vo.

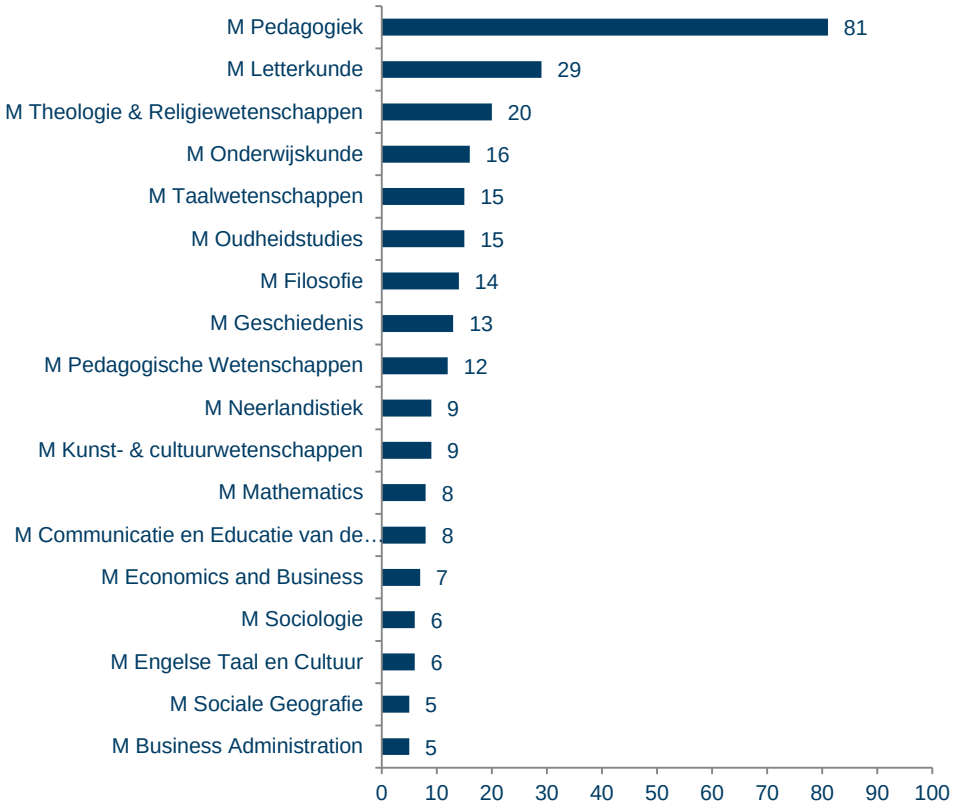
Uit regressieanalyse op basis van IPTO-gegevens blijkt dat de deelname aan de master SEN en L&I nauw samenhangt met het onderwijstype waarin men werkt en de graadsector. Docenten die lesgegeven in vmbo/pro nemen significant vaker deel aan deze opleidingen dan degenen die lesgeven in havo/vwo. Hetzelfde geldt voor docenten die lesgeven in het tweedegraadsgebied.

Daarnaast spelen ook het vak en de bevoegdheid een rol. Docenten zorg & welzijn volgen relatief vaak de master SEN en docenten CKV (kunst), LO, Duits en Engels relatief weinig. Voor docenten die onbevoegd lesgeven is de kans dat zij een master SEN volgen significant kleiner dan voor docenten die bevoegd zijn. En hetzelfde geldt voor docenten die benoembaar zijn. Dit hangt vermoedelijk samen met het feit dat aan de master SEN en L&I geen bevoegdheid ontleend kan worden. Al met al is de verklaarde variantie overigens beperkt. Bij de deelname aan een master SEN spelen klaarblijkelijk ook nog allerlei andere (niet waargenomen) factoren een rol.

Deelname aan opleidingen bij andere faculteiten

Ongeveer 0,5% van alle docenten in het vo volgde in 2013 een niet-vakgerichte gerelateerde master. Naast de master Pedagogiek in het hbo, gaat het daarbij allerlei verschillende academische masters, zoals Letterkunde, Theologie, Onderwijskunde, Taalwetenschappen (zie Figuur 2.3).

Figuur 2.3 Deelname aan masters buiten het (CRIHO) onderwijsdomein (in aantallen)

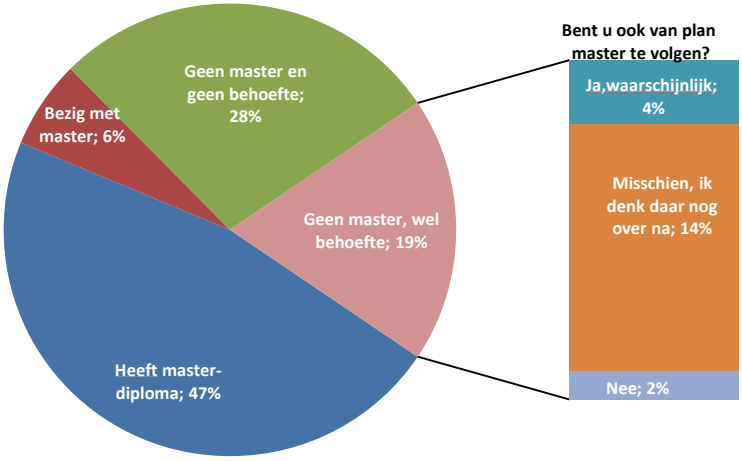


Bron: IPTO en CRIHO, bewerking Ecorys/MOOZ

Behoefte aan masteropleidingen

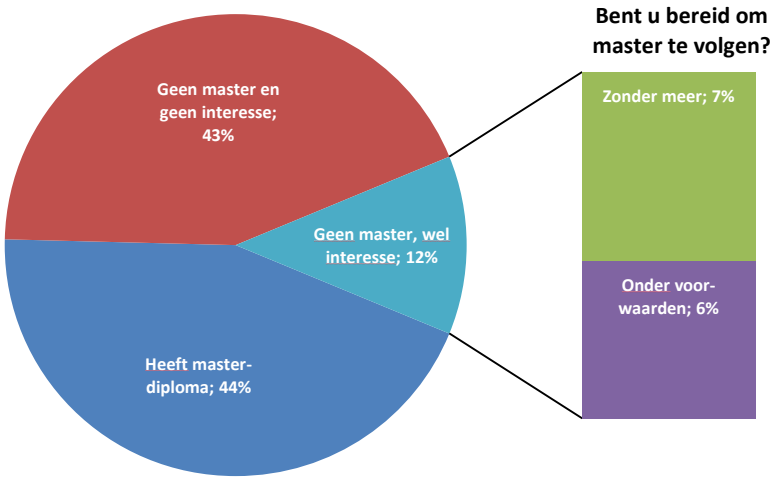
Van degenen die geen masterdiploma hebben, heeft een vijfde interesse om een masteropleiding te gaan volgen. 28% van de leraren heeft geen master en ook geen behoefte aan een master. Van de groep met interesse in een master, twijfelt het grootste deel of zij ook daadwerkelijk een masteropleiding zullen gaan volgen. Een vergelijkbare vraag is gesteld in de enquête “Onderwijs Werkt!” en de uitkomsten zijn vergelijkbaar (zie Figuur 2.4 en Figuur 2.5).

Figuur 2.4 Doelgroepen op basis van lerarenenquête onderzoek Aansluiting aanbod masteropleidingen op vraag (% docenten, N=738)



Bron: Ecorys/MOOZ

Figuur 2.5 Doelgroepen op basis van lerarenenquête Onderwijs Werkt! 2015 (% docenten, N=1656)



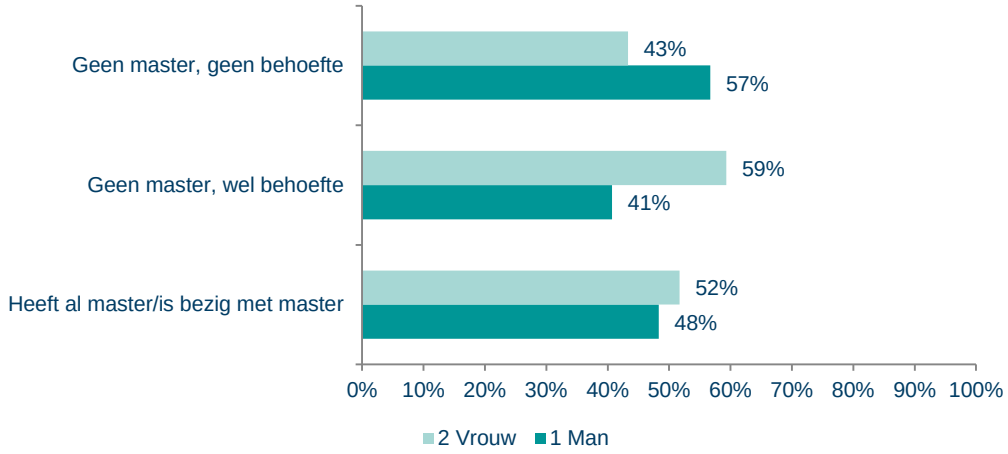
Bron: Onderwijs Werkt!, bewerkt door MOOZ

De potentiële doelgroep aan leraren zonder masterdiploma die geïnteresseerd zijn in een masteropleiding schatten wij op basis van deze twee enquêtes onder een representatief panel van docenten op 12-17% van de populatie. Een deel daarvan stelt voorwaarden aan deze deelname (zie Hoofdstuk 4), dus de feitelijke deelname zal lager zijn.

Een nadere analyse van de samenstelling van de groep die géén masterdiploma heeft, en ook géén interesse, laat zien dat het in verhouding vaker mannen zijn (zie Figuur 2.6) en leraren in de

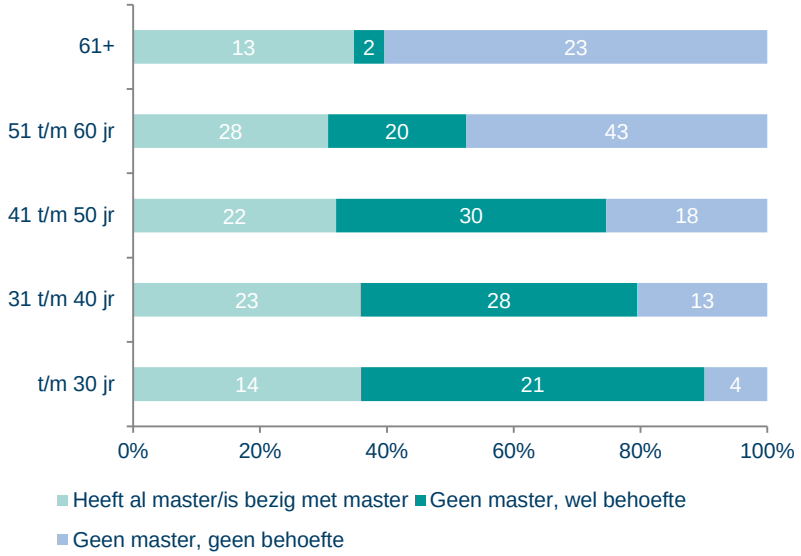
leeftijd vanaf 51 jaar (zie Figuur 2.7). De belangstelling voor het volgen van een master neemt af met de leeftijd: de groep tot 30 jaar is het meest geïnteresseerd.

Figuur 2.6 Man/vrouw verdeling doelgroepen (% docenten, N=364 mannen, N=374 vrouwen)



Bron: Enquête docenten, Ecorys/MOOZ

Figuur 2.7 Verdeling over leeftijden (% docenten, N=738)

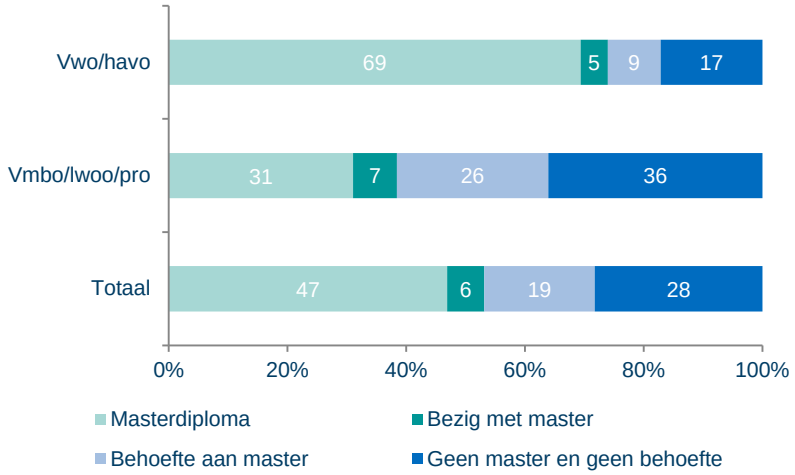


Bron: Enquête docenten, Ecorys/MOOZ

Als we kijken naar schoolsoort, blijkt dat in het vmbo/lwoo/pro relatief meer leraren, die nog geen masterdiploma hebben, geïnteresseerd zijn in een masteropleiding (26%) dan in havo/vwo (9%).

Tegelijkertijd is ook de groep zonder masterdiploma die *geen* behoefte heeft aan een masteropleiding groter in het vmbo/lwoo/pro. Zoals verwacht kan worden, is de groep die reeds een masteropleiding heeft afgerond in havo/vwo het grootst, vanwege het eerstegraads lesgebied in de bovenbouw (Figuur 2.8).

Figuur 2.8 Behoefte aan masteropleidingen naar schoolsoort (% docenten, N=738)



Bron: Enquête docenten, Ecorys/MOOZ

2.3 Verwachtingen van scholen ten aanzien van masteropgeleide leraren

Aan zowel docenten als schoolleiders zijn vragen voorgelegd over de verwachtingen die zij hebben ten aanzien van hbo/wo-masteropgeleide leraren. Het gaat dan om de meerwaarde, de kwaliteiten en specifieke kennis en vaardigheden van masteropgeleide docenten en eventuele verschillen tussen een hbo- en wo-masteropgeleide docent.

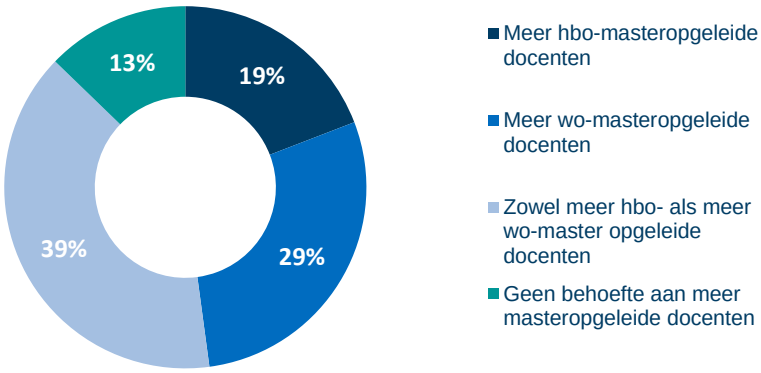
Docenten

Docenten geven aan dat de masteropgeleide docent een duidelijke meerwaarde heeft voor de school. Van alle docenten, ongeacht of zij zelf een masterdiploma hebben, geeft 73% aan dat masteropgeleide docenten meerwaarde hebben voor het team, en 75% ziet de meerwaarde voor de school (N=738).

Schoolleiders

Bijna 40% van de schoolleiders geeft aan zowel behoefte te hebben aan hbo- als aan wo-masteropgeleide docenten; 29% wil vooral meer wo-masteropgeleide docenten en 19% wil meer hbo-masteropgeleiden. Slechts 13% geeft aan géén behoefte te hebben aan meer masteropgeleide docenten (zie Figuur 2.9).

Figuur 2.9 Heeft uw school behoefte aan meer hbo of aan meer wo-masteropgeleide docenten? (N=188)



Bron: Enquête schoolleiders Ecorys/MOOZ

Schoolleiders geven aan dat zowel hbo- als wo-masteropgeleidedocenten meerwaarde hebben op de volgende terreinen: sterkere reflectieve vaardigheden (56%), een bredere kijk op schoolontwikkeling (54%), stelt zich eerder open voor zowel het geven als vragen om professionele feedback (56%), neemt eerder het voortouw bij gezamenlijk professionele activiteiten (55%) en geeft een impuls aan de professionele leercultuur (63%).

Gevraagd naar de belangrijkste bijdrage van een masteropleiding aan de ontwikkeling van de competenties van leerkrachten, worden de brede of gespecialiseerde vakinhoudelijke kennis (89%), en de onderzoeksvaardigheden (85%) genoemd (zie Figuur 2.10). De bijdrage van masteropleidingen aan competenties op terreinen van schoolorganisatie en ICT en omgaan met leerlingen met speciale behoeften worden minder vaak herkend door schoolleiders (36%), gevolgd door competenties op het terrein van discipline en gedragsproblemen in de klas (18%).

Figuur 2.10 In welke mate draagt een masteropleiding bij aan de ontwikkeling van deze competenties? (% schoolleiders, n=188)

Bron: Enquête schoolleiders Ecorys/MOOZ

Op enkele aspecten zien schoolleiders duidelijke verschillen tussen hbo- en wo-masters. Sterkere analytische vaardigheden (wo: 54%, hbo: 6%) en een bijdrage leveren door middel van het doen van onderzoek (wo: 51%, hbo: 7%) zijn volgens hen typerend voor een wo-masteropgeleide docent. Ook zijn ze beter in staat tot het ontwikkelen van toetsingsstrategieën (wo: 39%, hbo: 7%). Daarentegen vinden schoolleiders dat een hbo-masteropgeleide leraar betere ondersteuning biedt aan leerlingen met leerproblemen (wo: 1%, hbo: 35%) en beter om kan gaan met leerlingen met gedragsproblemen (wo: 1%, hbo: 40%).

In de toelichting geven schoolleiders aanvullend inzicht in de gepercipieerde verschillen. De tabel geeft een overzicht van antwoorden die meerdere keren zijn genoemd.

Figuur 2.11 Verschillen tussen wo- en hbo masteropgeleide leraren volgens schoolleiders. Samenvatting van de open antwoorden

wo	hbo
• Onderzoeksvaardigheden • Meer overzicht, weet wat de leerlingen te wachten staat na diplomering, onze leerlingen gaan naar universiteit • Verdiepende en bredere kennis • Theoretische kennis • Inhoudelijke kennis. Staat meer boven de stof. • De wo-master heeft meer geleerd kennis te interpreteren en vanuit meerdere hoeken te bekijken • Meer specialistische kennis	• Meer toegepaste kennis • Een hbo-opgeleide leraar is vaak meer praktisch ingesteld • Hbo-er kan een grotere bijdrage leveren door de koppeling van kennis en vaardigheden in de praktijk. • Teamplayer • Bredere kennis over onderwijzen

Bron: Enquête schoolleiders, Ecorys/MOOZ

2.4 Rollen en taken van masteropgeleide leraren binnen de school

Of het opleidingsaanbod past bij de vraag, is mede afhankelijk van de rollen die docenten vervullen binnen de school. In het sectorakkoord is aangegeven dat veranderende rollen van docenten, leiden tot een grotere behoefte aan masteropgeleide docenten. Dat roept de vraag op welke rollen, taken en bevoegdheden vo-scholen voorzien voor hbo/wo-masteropgeleide leraren. In deze paragraaf gaan we in op deze verwachte rollen en taken. Daarbij gebruiken we met name de inzichten vanuit de enquête onder schoolleiders.

Schoolleiders

Verreweg de meeste schoolleiders (88%) geven aan dat masteropgeleide leerkrachten nieuwe rollen en taken krijgen binnen de school (n=188, Ecorys/MOOZ). In eerder onderzoek is dit percentage lager, namelijk 69% (n=160, Onderwijs Werkt!).

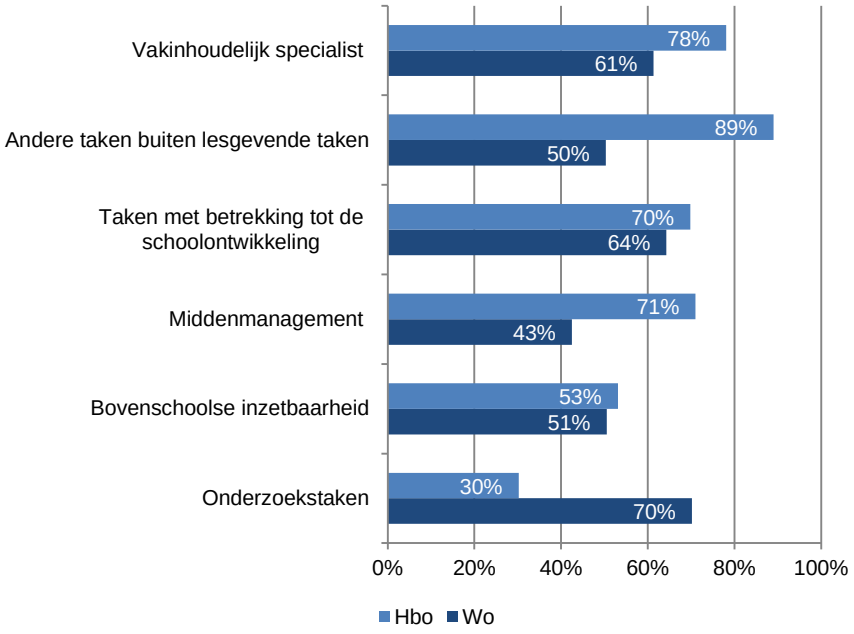
Inhoudelijk zijn er geen grote verschillen tussen hbo- en wo-masteropgeleide leraren, als het gaat om de verwachte rollen (zie Figuur 2.13). Taken op het terrein van middenmanagement worden vaker toegedicht aan hbo-masters en onderzoekstaken vaker aan wo-masters. Dit beeld komt overeen in beide enquêtes.

De schoolleiders hebben aangegeven welke nieuwe taken en rollen masteropgeleide leerkrachten in het verleden hebben gekregen, en welke zij voorzien in de toekomst. Figuur 2.12 laat zien dat wo-masteropgeleiden bij voorkeur worden ingezet voor het uitvoeren van onderzoekstaken. Hbo-masteropgeleiden hebben de voorkeur bij ondersteuning aan leerlingen met leerproblemen. Voor de overige taken en rollen zijn de verschillen tussen hbo- en wo-master klein.

Figuur 2.12 Welke nieuwe taken, rollen en bevoegdheden kregen / krijgen docenten met een afgeronde master op uw school? (% schoolleiders, N=188)

Bron: Enquête schoolleiders Ecorys/MOOZ

Figuur 2.13 Welke rollen voorziet u voor leraren met een afgeronde masteropleiding? (% schoolleiders, n=160)

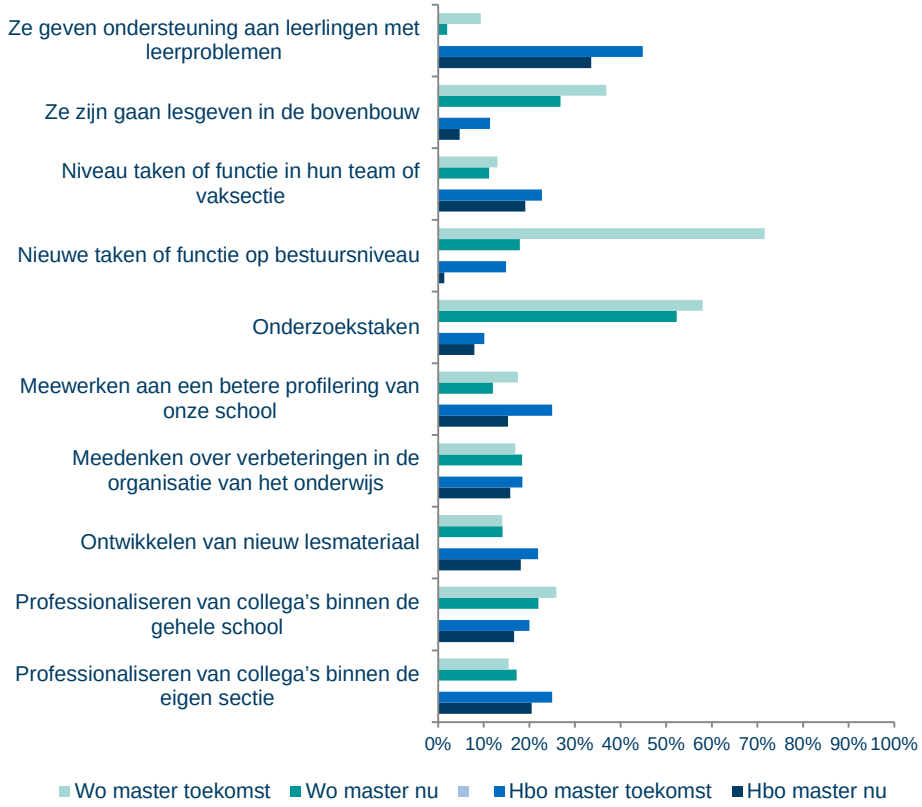


Bron: Regioplan, Onderwijs Werkt!, bewerkt door MOOZ

Naast de vraag welke nieuwe taken en rollen leraren met een afgeronde masteropleiding nu krijgen, is ook gevraagd naar de *toekomstige* rollen en verantwoordelijkheden (zie Figuur 2.14). De verschillen met de huidige situatie zijn klein. Wel is opvallend dat de schoolleiders met name voor

de docenten met een wo-master in de toekomst meer taken weggelegd zien op bestuursniveau: mogelijk ziet men voor deze taken vooral potentie bij de groep docenten die een wo-master heeft afgerond.

Figuur 2.14 Welke nieuwe taken, rollen en bevoegdheden kregen / krijgen docenten in de toekomst met een afgeronde master op uw school? (% schoolleiders, N=188)



Bron: Enquête schoolleiders Ecorys/MOOZ

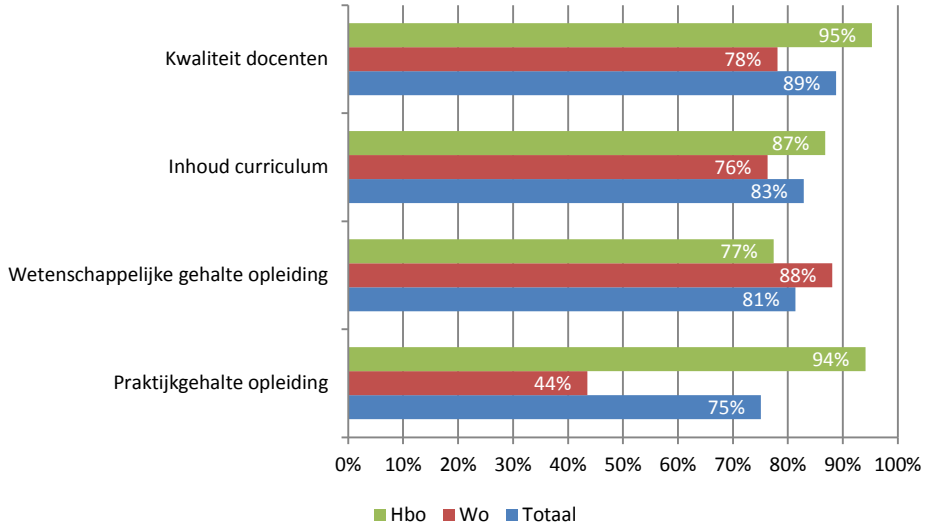
2.5 Wensen ten aanzien van de inhoud van masteropleidingen

In deze paragraaf behandelen we de specifieke wensen die docenten en schoolleiders hebben voor de invulling van masteropleidingen. We beperken ons hier in eerste instantie tot de inhoudelijke behoeften. Uit ons onderzoek blijkt dat ook veel andere aspecten een rol spelen bij deelname aan masteropleidingen: in hoofdstuk 4 gaan we daarom uitgebreider in op de aansluiting tussen de vraag en het aanbod.

Docenten die reeds gekozen hebben voor een masteropleiding

Inhoudelijke aspecten van masteropleidingen spelen een belangrijke rol bij de keuze voor een masteropleiding. Docenten die momenteel een masteropleiding volgen, is gevraagd naar de aspecten die van belang waren bij de keuze voor een masteropleiding (Figuur 2.15). Belangrijke inhoudelijke aspecten zijn de kwaliteit van docenten van de lerarenopleiding (89%), de inhoud van het curriculum (83%) en het wetenschappelijke gehalte (81%). Voor degenen die een hbo-master volgen is het praktijkgehalte veruit het belangrijkste aspect (94%), bij de wo-masters is dit aspect minder belangrijk (44%).

Figuur 2.15 Welke aspecten waren belangrijk voor uw beslissing deze master te volgen? Naar hbo/wo (% docenten die momenteel een master volgen, N=46)



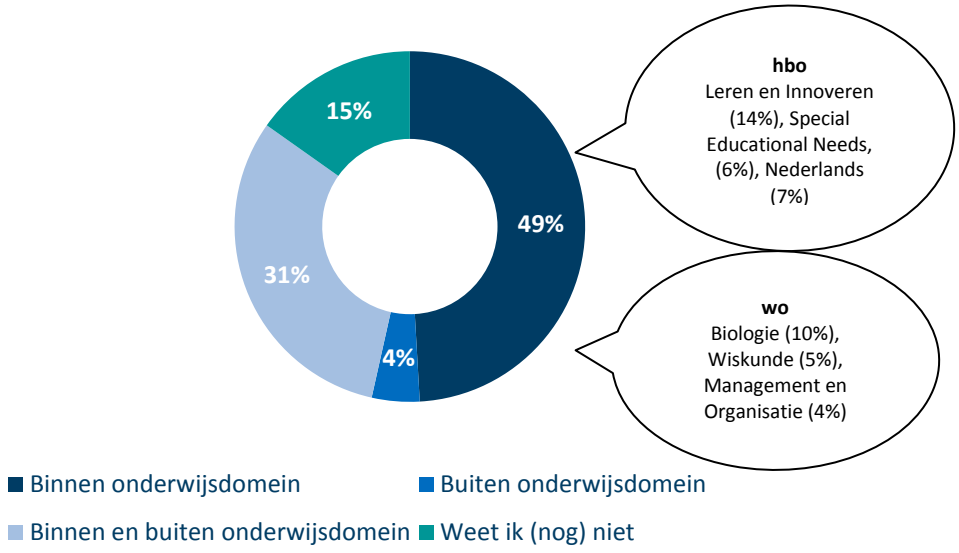
Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ.

Docenten die behoefte hebben aan masteropleiding

Leraren die aangeven behoefte te hebben aan een masteropleiding (ongeacht of zij al een masterdiploma hebben of niet, N=479), willen overwegend een masteropleiding binnen het onderwijsdomein (zie Figuur 2.16).

Daarbij is sprake van grote diversiteit. Onder hbo-masters zijn Leren en Innoveren, Special Educational Needs en eerstegraads Nederlands het meest favoriet, onder wo-masters gaat het om eerstegraads masteropleidingen Biologie, Wiskunde, Talenonderwijs en Communicatie en Management en Organisatie (laatste met name onder leraren zonder masterdiploma). Hierbij is geen groot verschil tussen schooltypen.

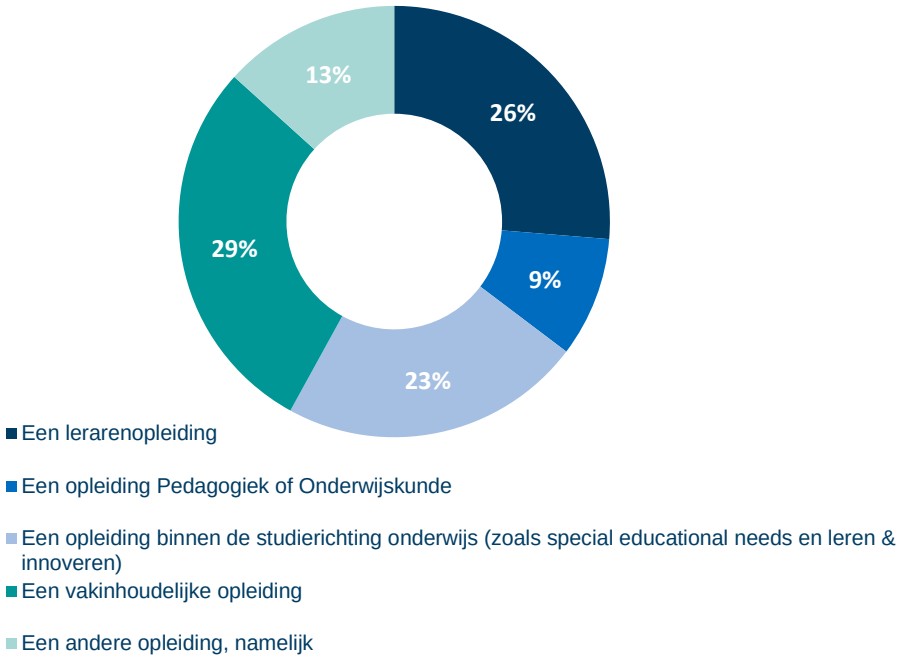
Figuur 2.16 Heeft u momenteel behoefte aan een masteropleiding binnen of buiten het onderwijsdomein? (% leraren die behoefte hebben aan een masteropleiding, N=479)



Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ.

De uitkomsten van Onderwijs Werkt!, geven een soortgelijk beeld: leraren in het vo die een master willen volgen zijn vooral geïnteresseerd in onderwijs(gerelateerde) opleiding (zie Figuur 2.17).

Figuur 2.17 Aan wat voor een opleiding denkt u? (%, leraren die een masteropleiding willen volgen, N=254)



Bron: Regioplan, Onderwijs Werkt!, bewerkt door MOOZ.

2.6 Resumé

Feitelijke deelname en intentie tot deelname aan masteropleidingen

- Circa 5% van de docenten in het vo volgde in 2013 een masteropleiding. Het gaat daarbij in de meeste gevallen (3,8%) om een hbo master. Ongeveer 1% van de docenten volgt een universitaire masteropleiding.
- Uit de analyse van inschrijvingsgegevens blijkt dat de onderwijsdeelname duidelijk verschilt naar graadsector. Docenten die lesgeven in het eerstegraadsgebied (7,1%) volgen relatief vaker een masteropleiding dan tweedegraders (4,4%). Daarnaast zijn er ook verschillen naar onderwijstype. Docenten die lesgeven in havo en vwo volgen relatief vaker een masteropleiding dan degenen die in het vmbo en/of praktijkonderwijs lesgeven.
- Ongeveer 0,5% van de docenten in het vo volgt een master buiten het onderwijsdomein (volgens CRIHO). Naast de master Pedagogiek in het hbo, gaat het daarbij om veel verschillende academische masters, zoals Letterkunde, Theologie, Onderwijskunde, Taalwetenschappen, et cetera.
- Kijken we naar de masters in het onderwijsdomein, dan blijkt dat de master SEN het meest populair is, gevolgd door de vakmasters Wiskunde, Nederlands, Engels, Algemene economie en Geschiedenis. De master Leren & Innoveren wordt door circa 120 docenten uit het vo gevolgd (ca. 17% van het totaal aantal studenten dat die opleiding volgt).
- Zoals verwacht zijn in havo/vwo meer docenten reeds in het bezit van een masterdiploma dan in het vmbo/praktijkonderwijs.
- De potentiële doelgroep aan leraren zonder masterdiploma die geïnteresseerd zijn in een masteropleiding schatten wij op basis van twee enquêtes onder een representatief panel van docenten op 12-19% van de populatie.

- In vmbo/lwoo/pro zijn relatief meer leraren geïnteresseerd zijn in masteropleiding, die nog geen masterdiploma hebben, dan in havo/vwo. Tegelijkertijd is ook de groep zonder masterdiploma die geen behoefte heeft aan een masteropleiding ook groter in het vmbo/lwoo/pro.

Verwachtingen van hbo/wo-masteropgeleide leraren

- Docenten en schoolleiders geven aan dat de masteropgeleide docent een duidelijke meerwaarde heeft voor de school. Op veel terreinen zien schoolleiders geen groot verschil tussen een hbo- en een wo-masteropgeleide leerkracht. Voor beide groepen geldt dat ze meerwaarde hebben op de volgende terreinen: sterkere reflectieve vaardigheden, een bredere kijk op schoolontwikkeling en ze geven een impuls aan de professionele leercultuur.
- Gevraagd naar de belangrijkste bijdrage van een masteropleiding aan ontwikkeling van de competenties van leraren, wordt de brede of gespecialiseerde vakinhoudelijke kennis als ook de onderzoeksvaardigheden genoemd.

Rollen en taken van masteropgeleide leraren binnen de school

- Verreweg de meeste schoolleiders geven aan dat masteropgeleide leerkrachten nieuwe rollen en taken krijgen binnen de school
- Inhoudelijk zijn er geen grote verschillen tussen hbo- en masteropgeleide leraren, als het gaat om de verwachte rollen. Taken op het terrein van middenmanagement worden vaker toegedicht aan hbo-masters en onderzoekstaken vaker aan wo-masters.

Wensen ten aanzien van de inhoud van masteropleidingen

- Docenten die geïnteresseerd zijn in het volgen van een masteropleiding (N=479, inclusief degenen die reeds een masterdiploma hebben), willen overwegend een masteropleiding binnen het onderwijsdomein. Daarbij is sprake van grote diversiteit.
- Belangrijke inhoudelijke aspecten bij de keuze voor een master zijn de kwaliteit van docenten, de inhoud van het curriculum en het wetenschappelijke gehalte. Bij het hbo is het praktijkgehalte veruit het belangrijkste aspect.

3 Het aanbod

3.1 Inleiding

In hoofdstuk 2 is uitgebreid ingegaan op de behoefte van leraren aan masteropleidingen en hebben we gezien dat er vooral belangstelling is voor masters binnen het onderwijsdomein. In dit hoofdstuk gaan we nader in op het *aanbod van masters* die relevant zijn voor het voortgezet onderwijs. We richten ons daarbij allereerst op het huidige aanbod (paragraaf 3.2). Op basis van gegevens uit het Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs (CROHO) gaan we na of er een dekkend aanbod is van vakmasters in hbo en wo. Daarnaast brengen we het aanbod van meer specialistische masters in kaart. We kijken daarbij niet alleen naar de regionale spreiding, maar ook naar de opleidingsvorm en de studielast. In paragraaf 3.3 gaan we nader in op het regionale aanbod van vakmasters en brengen we eventuele lacunes daarin in kaart. Daarnaast onderzoeken we of het ontbreken van voldoende aanbod in de regio leidt tot *vraaguitval.* We baseren ons hierbij o.a. op gegevens uit de Integrale Personeelstelling Onderwijs (IPTO) en het Centraal Register Inschrijvingen Hoger Onderwijs (CRIHO). In paragraaf 3.4 behandelen we ten slotte nog enkele nieuwe opleidingsinitiatieven. Het gaat daarbij zowel om nieuw aanbod als om plannen voor een verdere flexibilisering van het bestaande aanbod. Al met al, levert dit hoofdstuk zo een samenhangend beeld op van het actuele en toekomstige aanbod van masteropleidingen die relevant zijn voor het voortgezet onderwijs.

3.2 Masteraanbod in het onderwijsdomein

Om een goed beeld te krijgen van het aanbod van masteropleidingen is een aantal analyses uitgevoerd op basis van CROHO-gegevens. Daarbij is allereerst gekeken naar de vakmasters in hbo en wo. Deze masters zijn vooral gericht op het lesgeven in de bovenbouw van havo en vwo en sluiten daarom ook nauw aan bij de schoolvakken die op het examenprogramma staan[4]. In Bijlage B presenteren we een overzicht van het huidige aanbod. Hieruit blijkt dat er een dekkend aanbod is van eerstegraads masteropleidingen in het hoger onderwijs (hbo en wo samen). In het hbo ontbreekt wel een aantal masteropleidingen die op het examenprogramma staan[5], maar hierin wordt door de ULO's wel voorzien (zie Bijlage B, Tabel 1).

De belangrijkste lacune in het hbo is wellicht *informatica*[6]. Dit betreft een profielkeuzevak bij NT en vereist als zodanig de inzet van bevoegde eerstegraads docenten. Opvallend bij dit vak is dat informatica vaak door onbevoegde docenten wordt gegeven en dat een passend opleidingsaanbod voor het behalen van de juiste bevoegdheid in het hbo ontbreekt[7]. Hetzelfde geldt overigens voor filosofie. Ook hiervoor ontbreekt in het hbo een eerstegraads masteropleiding en worden relatief veel onbevoegden ingezet.

Belangrijker dan deze twee vakken, is echter dat het aanbod van vakmasters regionaal sterk verschilt. Daarbij valt op dat het opleidingsaanbod, met name in het hbo, vrij dun gezaaid is. In het

4 Zie: www.examenblad.nl/

5 Naast informatica en filosofie, gaat het dan vooral om enkele moderne vreemde talen (zoals Arabisch, Italiaans, Russisch en Turks). Deze vakken vormen weliswaar geen kernonderdeel van het curriculum, maar maken als profielkeuzevak wel een onderdeel uit van het examenprogramma.

6 Door de ULO's wordt geen aparte lerarenopleiding informatica aangeboden. Deze maakt vermoedelijk onderdeel uit van de master science education.

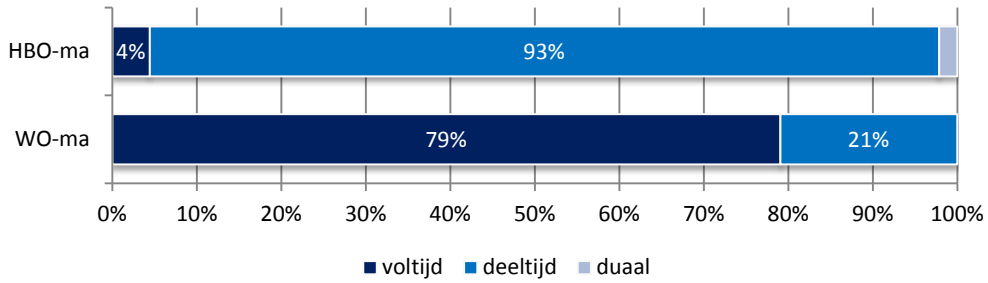
7 Zie: Centerdata (2015) *IPTO: vakken en bevoegdheden*. Tilburg.

wo worden de meeste opleidingen verspreid over het land aangeboden, maar in het hbo is het regionale aanbod beperkt. Dit geldt in het bijzonder voor de 'kleine' vakken. Voor Nederlands, Engels en wiskunde is het aanbod van masteropleidingen redelijk gespreid, maar voor de overige vakken is het aanbod beperkt tot enkele plaatsen in het land (*zie Bijlage B,* Tabel 1*).* Dit geldt onder meer voor: aardrijkskunde, bedrijfseconomie[8], biologie, geschiedenis, maatschappijleer en scheikunde. Voor deze vakken kan op slechts één of twee plaatsen in het land een masteropleiding worden gevolgd (binnen het hbo), hetgeen betekent dat docenten hiervoor vaak met een flinke reisafstand te maken hebben. Vanuit arbeidsmarktperspectief is dit wellicht goed te begrijpen. Het betreft immers geen tekortvakken (m.u.v. scheikunde). Vanuit de masterambitie is een ruimer aanbod van masteropleidingen (mogelijk) wel gewenst.

Kijken we naar de vorm waarin de vakmasters worden aangeboden, dan zien we een duidelijk verschil tussen het hbo en het wo. In het hbo worden de meeste opleidingen in deeltijd aangeboden en sommige ook in voltijd of duaal. In het wo bestaat het aanbod daarentegen vooral uit voltijd- en deeltijdopleidingen en komt duaal bijna niet voor. Dit verschil hangt nauw samen met de doelgroep van de opleidingen. De universitaire lerarenopleidingen richten zich vooral op studenten die aan het begin staan van hun loopbaan en een voltijdopleiding willen doen (na hun universitaire opleiding). Bij de hbo-masters gaat het daarentegen vaak om docenten die naast hun werk een vervolgopleiding willen volgen. Figuur 3.1 illustreert dit.

Uit de figuur blijkt dat bij de ULO's bijna 80% van de studenten een voltijdopleiding volgt, terwijl in het hbo bijna iedereen een deeltijdopleiding doet (binnen de sector onderwijs) [9]. Dit is een belangrijke bevinding, omdat deze duidelijk maakt dat de universitaire lerarenopleidingen een duidelijk andere functie vervullen binnen het opleidingsstelsel dan de masters in het hbo.

Figuur 3.1 Aantal master studenten, naar opleidingsvorm en soort HO (onderwijs)



Bron: DUO, Basisgegevens Bekostigd Onderwijs (CRIHO) | selectie CROHO-sector onderwijs.

Ook ten aanzien van de studielast, bestaan er duidelijk verschillen. De eerstegraads masteropleidingen in het hbo hebben een studielast van 90 ECTS, wat neerkomt op drie jaar deeltijd[10]. Voor de eerstegraads lerarenopleidingen in het wo bedraagt de studielast 60 ECTS. Deze opleiding is te volgen na afronding van een verwante vakinhoudelijke master. Daarnaast is er een geïntegreerde variant van120 ECTS (2 jaar voltijd), waarbij de vakinhoudelijke scholing gecombineerd wordt met een opleiding tot leraar[11].

Het aanbod van universitaire lerarenopleidingen is geconcentreerd in een beperkt aantal universiteitssteden. Daarbij valt op dat het in veel gevallen om kleine opleidingen gaat, zeker in

8 De master bedrijfseconomie levert (anders dan algemene economie) een bevoegdheid op voor het vak Management & Organisatie in havo/vwo. Dit betreft een profielkeuzevak bij EM.

9 De cijfers zijn inclusief de master SEN.

10 Voor de voltijdopleidingen geldt een (nominale) studieduur van 1,5 jaar.

11 Voor de masters *talenonderwijs en communicatie* en *mens- en maatschappijonderwijs en communicatie* etc. geldt eveneens een studielast van 120 ECTS.

vergelijking tot het hbo (zie Bijlage B, Tabel 3). Het gemiddeld aantal studenten ligt daarom ook een stuk lager. Dit is voor een deel historisch bepaald, omdat de universitaire lerarenopleidingen van oudsher alle opleidingen verzorgden voor de (examen)vakken die in het eerstegraadsgebied worden verzorgd. Met het oog op macrodoelmatigheid hanteren hbo-instellingen hogere drempelwaarden. Kleine (onrendabele) opleidingen worden daarom in het hbo veel minder aangeboden. Het minimumaantal studenten om een opleiding te starten, verschilt daarbij overigens wel tussen de instellingen.

Specialistische masters die niet tot eerstegraads bevoegdheid leiden

Naast de eerstegraads masteropleidingen, bestaat er ook behoefte aan meer 'specialistische masters', zo hebben we in hoofdstuk 2 gezien. Het gaat dan onder meer om de masters *Special Educational Needs* (SEN) en *Leren & Innoveren* (L&I). Uit de Integrale Personeelstelling Onderwijs (IPTO) blijkt dat ongeveer 1% van de leraren in het voortgezet onderwijs een dergelijke opleiding volgt.

Op basis van CROHO-gegevens is het regionale aanbod in beeld gebracht (zie Bijlage B, Tabel 2). Hieruit blijkt dat het aanbod van de masters *Leren & Innoveren* (L&I) en *Special Educational Needs* (SEN) veel groter is dan dat van de eerstegraads masteropleidingen (in hbo en wo). Dit komt vermoedelijk vooral doordat de doelgroep veel groter is en zich niet slechts beperkt tot het voortgezet onderwijs. Het is daardoor voor aanbieders ook veel makkelijker om de opleiding op meerdere plaatsen aan te bieden[12]. De vraag is daarbij echter wel of de opleidingen niet te veel po-georiënteerd zijn (zie hoofdstuk 4).

Naast bekostigd onderwijs, worden er ook diverse *niet-bekostigde* opleidingen aangeboden binnen de CROHO-sector onderwijs (zie Bijlage B, Tabel 4). Het gaat daarbij vooral om management-opleidingen in het hbo, maar ook om enkele meer specialistische opleidingen, zoals: onderwijskunde, Ma. Expertdocent Beroepsonderwijs en Humanistisch vormingsonderwijs. Het aanbod van niet-bekostigde masters in het wo is zeer beperkt (zie Bijlage B, Tabel 5). Daarbij kunnen we ons afvragen of deze opleidingen wel in een behoefte voorzien van docenten in het vo. Het masteraanbod in het wo lijkt daarvoor wat te specialistisch, al kunnen we dat niet met zekerheid zeggen omdat we niet beschikken over actuele studentenaantallen.

Om een goed beeld te krijgen van het voor de sector relevante opleidingsaanbod, zijn ook enkele opleidingen van buiten het onderwijsdomein in ogenschouw genomen. Op basis van de analyse van IPTO-gegevens (paragraaf 2.2), is daarbij een selectie gemaakt van drie opleidingen die relatief vaak worden gevolgd. Dit betreft de masters pedagogiek (hbo), onderwijskunde (wo) en pedagogische wetenschappen (wo). Uit CROHO-gegevens blijkt dat het aanbod van deze opleidingen redelijk gespreid is over het land (zie Bijlage B, Tabel 6). De master pedagogiek wordt op 10 plaatsen aangeboden en de masters onderwijskunde en pedagogische wetenschappen allebei op vier. Samen met de niet-bekostigde master onderwijskunde van NCOI, levert dit een dekkend aanbod op van masteropleidingen in hbo en wo die relevant zijn voor de sector.

3.3 Lacunes in het regionale aanbod

In paragraaf 3.2 is het aanbod van masteropleidingen in kaart gebracht en hebben we gezien dat er met name in het aanbod van vakmasters grote regionale verschillen zijn. In deze paragraaf gaan we daar nader op in en brengen we eventuele lacunes in het regionale aanbod in kaart. Daarnaast onderzoeken we of er sprake is van *vraaguitval*, doordat docenten niet te ver willen reizen voor hun

[12] De master SEN wordt op 18 plaatsen in het land aangeboden en de master LenI op 13.

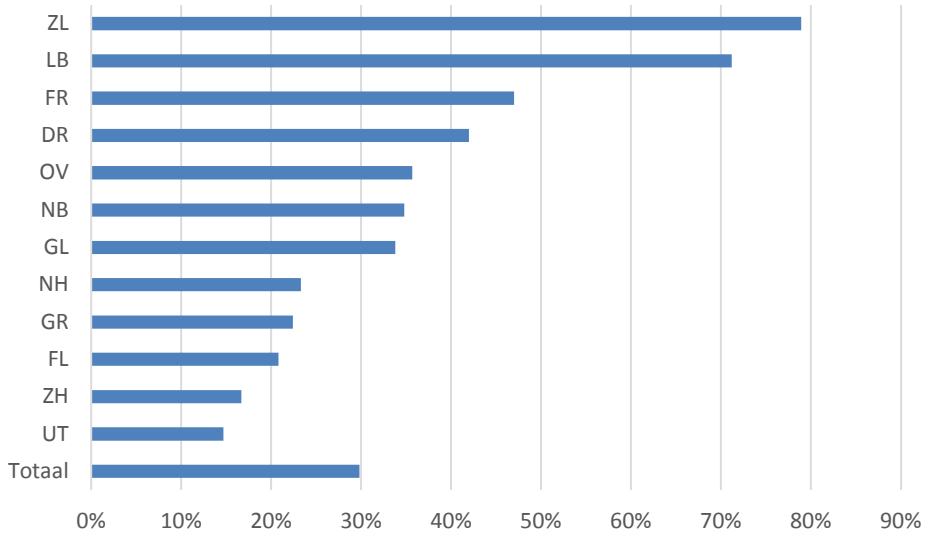
opleiding. We baseren ons hierbij op een combinatie van enquêtegegevens en administratieve data (CRIHO, IPTO).

Bereikbaarheid van het aanbod

In opdracht van het ministerie van OCW is afgelopen jaar een evaluatieonderzoek gedaan over de lerarenbeurs[13]. Hieruit komt naar voren dat de factor *tijd* een belangrijke belemmering is om een opleiding te (gaan) volgen naast het werk. De bereidheid om ver te reizen is mede daarom beperkt, zo blijkt uit onderzoek voor de gemeente Rotterdam[14]. Dit onderzoek bevestigt dat. Zo geeft 73% van de docenten die een masteropleiding volgen of hebben gevolgd (naast het werk) aan dat reisafstand een rol speelde in de keuze voor een masteropleiding. Voor degenen die een hbo-master volgen (of hebben gevolgd) speelde dit vaker (85%) een rol dan voor degenen die een wo-master zijn gaan doen (55%). Een te grote reisafstand blijkt bovendien ook een reden om (voortijdig) te stoppen met een masteropleiding. Dit geldt althans voor zo'n 17% van de docenten die hun master niet hebben gehaald.

Deze bevindingen hangen uiteraard ook nauw samen met het beschikbare aanbod van masteropleidingen in de regio. Om hier een beeld van te krijgen, is aan docenten de stelling voorgelegd 'In mijn regio is het aanbod aan masters voor leraren vo beperkt'. Bijna een derde is het daarmee eens (zie Figuur 3.2). Er zijn echter grote verschillen naar provincie: in Zeeland, Limburg en Friesland wordt het regionale aanbod erg mager gevonden, terwijl leraren in de provincies Utrecht en Zuid-Holland juist overwegend positief zijn over het aanbod.

Figuur 3.2 Aandeel leraren dat het eens is met de stelling 'In mijn regio is het aanbod aan masters beperkt', naar provincie (%)

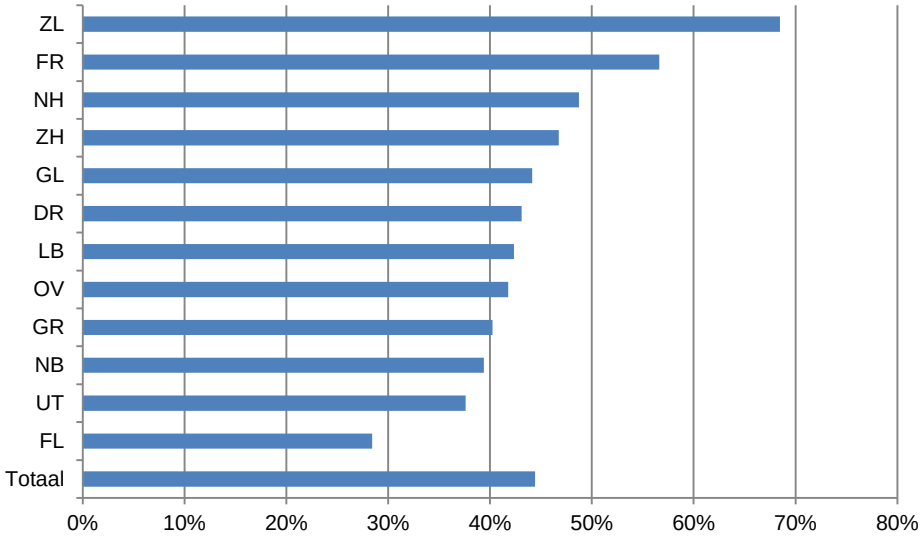


Bron: Ecorys/MOOZ, Enquête docenten (n=738).

Op de vraag welke belemmeringen leraren ervaren voor het volgen van een masteropleiding, geeft ongeveer 45% aan dat zij de reisafstand naar de opleiding te lang vinden. Ook hierbij maakt het echter nogal verschil in welke provincie men woont, waarbij het wederom de docenten in Zeeland en Friesland zijn die aangeven dat de afstand een barrière vormt (zie Figuur 3.3).

[13] ResearchNed (2015) *Lerende leraren*. Nijmegen.
[14] Vrielink & Van der Aa (2014) *Inventarisatie eerstegraads lerarenopleiding Rotterdam*. MOOZ: Utrecht.

Figuur 3.3 Aandeel leraren dat van mening is dat reisafstand naar opleiding te lang is, naar provincie (%)

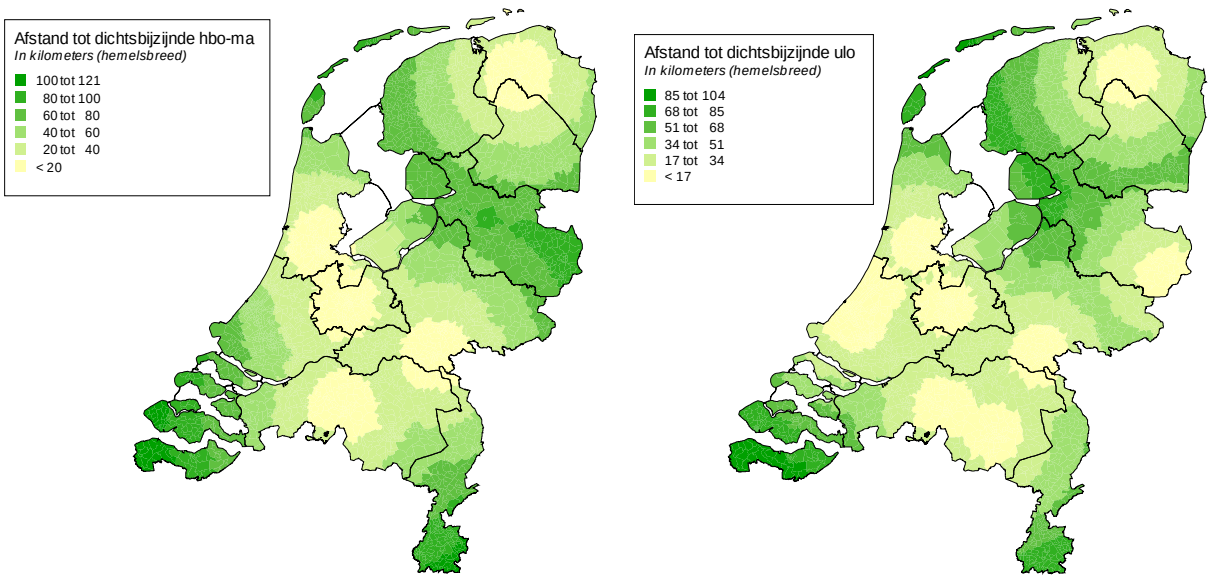


Bron: Ecorys/MOOZ, Enquête docenten (n=738).

Voor docenten die nog geen masterdiploma hebben maar wel geïnteresseerd zijn in een masteropleiding, vormt een te lange reisafstand een nog sterkere belemmering, namelijk voor 61 procent.

Op basis van dit enquêtemateriaal kan worden geconcludeerd dat het regionale aanbod van masteropleidingen met name in Zeeland, Limburg en Friesland beperkt is, en dat de reisafstand voor veel docenten in deze regio's een belemmering vormt om een master te gaan volgen. Gegevens uit CROHO bevestigen dit beeld, voor de (eerstegraads)vakmasters in hbo en wo. Figuur 3.4 laat zien dat er grote regionale verschillen zijn in de bereikbaarheid van het opleidingsaanbod. Daarbij valt op dat in Overijssel, Limburg en Zeeland de bereikbaarheid een stuk minder is dan in de Randstad, en dat ook in het westen van Friesland de bereikbaarheid te wensen overlaat.

Figuur 3.4 Nabijheid van eerstegraads masteropleidingen (hbo & wo)



Bron: CROHO (2015), bewerking Ecorys/MOOZ | selectie CROHO-sector onderwijs.

Regionale verschillen in onderwijsdeelname

Uit de hiervoor gepresenteerde analyses komt naar voren dat het aanbod van vakmasters vrij dun gezaaid is, en dat de bereikbaarheid vooral in Zeeland, Limburg en Overijssel te wensen overlaat. Docenten die een masteropleiding willen volgen, zijn daardoor genoodzaakt om ver te reizen. In het vervolg van deze paragraaf gaan we na in hoeverre dit leidt tot regionale verschillen in onderwijsdeelname. We baseren ons daarbij op gegevens uit het Centraal Register Inschrijving Hoger Onderwijs (CRIHO) van de afgelopen 3 jaar (2012-2014).

Figuur 3.5 toont de *relatieve onderwijsdeelname* per regio, uitgesplitst naar type opleiding. Het totaal aantal studenten is daarbij afgezet tegen het aantal vo-docenten dat in de regio werkt[15]. Uit de figuur blijkt dat er, zowel in het hbo als het wo, duidelijke regionale verschillen zijn in de deelname aan masteropleidingen. Daarbij valt op dat de variatie in het wo groter is dan in het hbo. Dit komt vooral doordat het aanbod van ULO's is geconcentreerd in een beperkt aantal universiteitssteden. Het is daarom ook niet verwonderlijk dat de deelname aan universitaire lerarenopleidingen vooral in de gemeenten Groningen, Leiden, Utrecht, Nijmegen en Amsterdam erg hoog is.

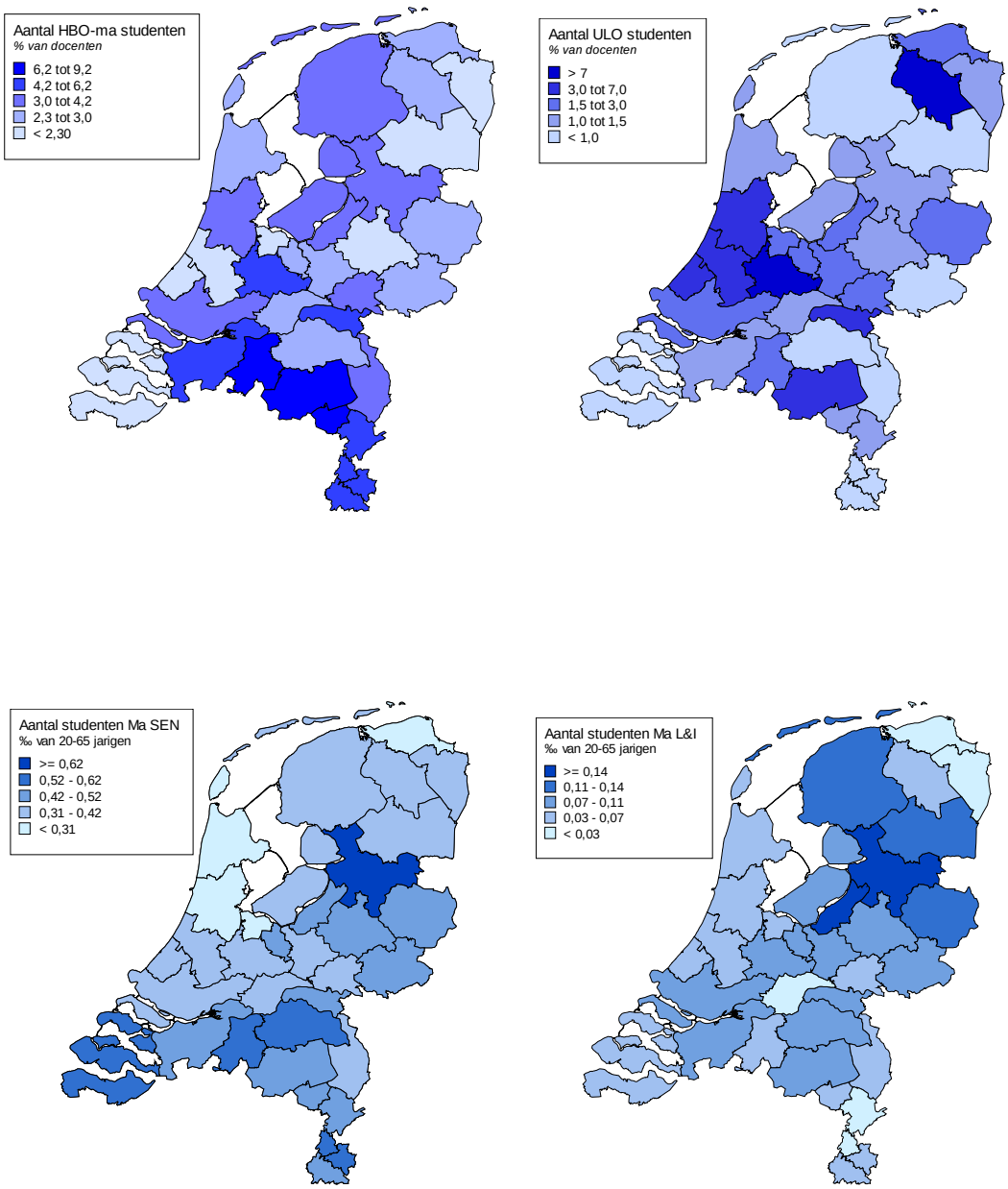
Ook in het hbo zijn er echter duidelijke verschillen in deelname aan eerstegraads masteropleidingen (zie Figuur 3.5). Daarbij valt op dat de deelname in het zuiden van het land en in de regio's Nijmegen en Utrecht relatief hoog is, en in de regio's Groningen, Drenthe, Zeeland, Rijn-Gouw en Haaglanden relatief laag. Dit verschil hangt (in elk geval) voor een deel samen met het aanbod van masteropleidingen in de regio. En daarnaast speelt mogelijk ook mee dat de HU in Limburg masters aanbiedt in de vorm van blended learning.

Verder blijkt dat ook de deelname aan de masters SEN en L&I sterk varieert. De regio IJssel-Vecht scoort daarbij in beide gevallen het hoogst, en de provincie Noord-Holland relatief laag. Daarnaast valt op dat in het noorden van het land relatief weinig studenten de master SEN volgen, terwijl die opleiding daar wel wordt aangeboden. Dit laatste komt vermoedelijk vooral door een geringe deelname van docenten uit het po[16]. Uit de IPTO blijkt namelijk dat de deelname van vo-docenten in Friesland en Drenthe wel op niveau is (zie Bijlage B, Tabel 11).

[15] Voor de masters SEN en L&I is het aantal studenten afgezet tegen de potentiële beroepsbevolking (20-65 jaar). De voornaamste reden hiervoor is dat deze opleidingen niet alleen door vo-docenten worden gevolgd.

[16] Figuur 3.5 is gebaseerd op CRIHO-gegevens en heeft betrekking op *alle* studenten. Docenten uit het vo maken daar een relatief klein deel van uit, zo blijkt uit IPTO- en CRIHO-gegevens (ca. 9% voor SEN en 17% voor L&I).

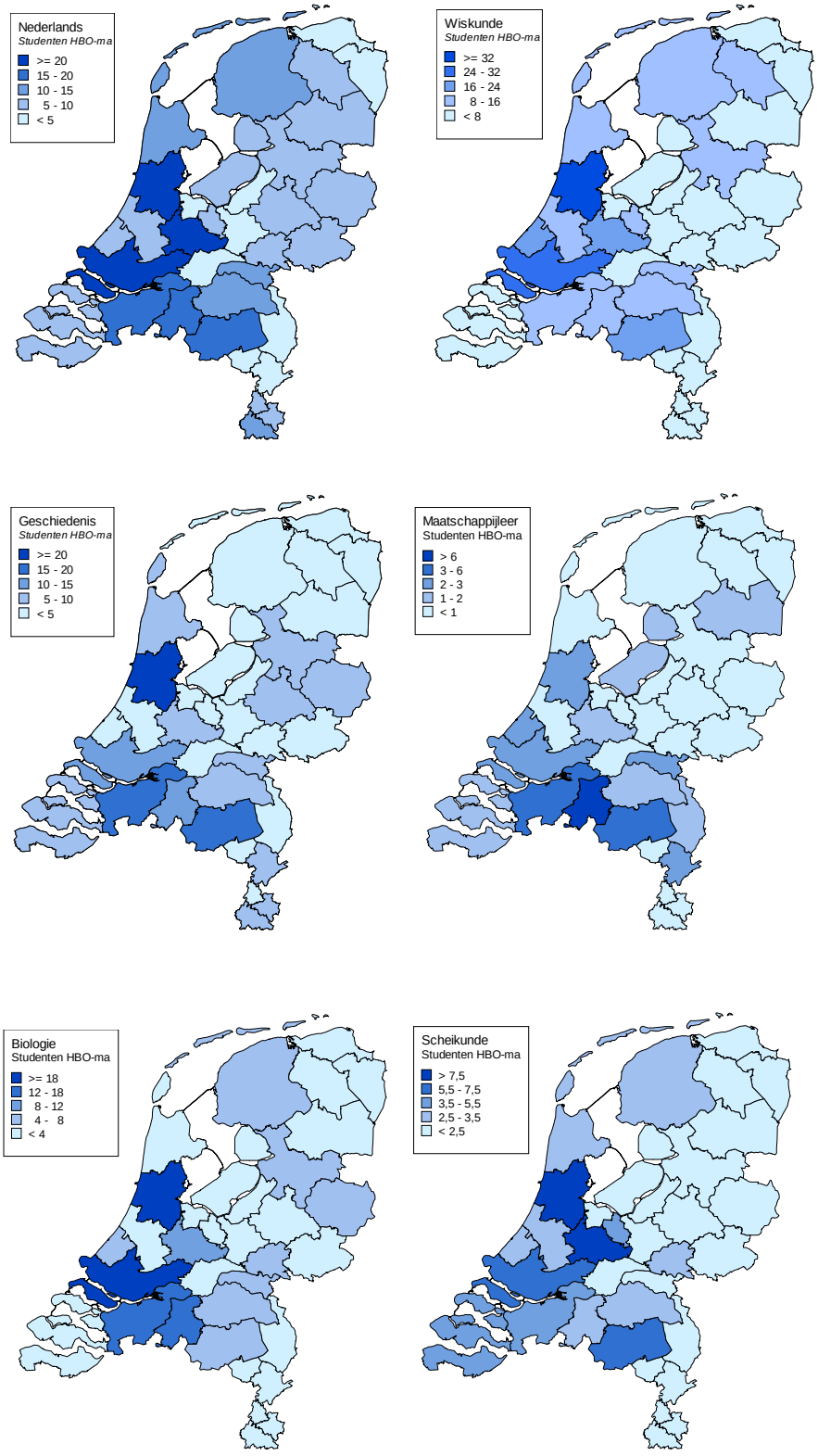
Figuur 3.5 Regionale verschillen in onderwijsdeelname, naar type master-opleiding (sector onderwijs)



Bron: CRIHO 2012-2014 | selectie CROHO-sector onderwijs.

Op basis van Figuur 3.5 kan voorzichtig worden geconcludeerd dat het aanbod van master-opleidingen een gunstig effect heeft op de regionale onderwijsdeelname. Voor de ULO's geldt dit het sterkst, maar ook voor de vakmasters in het hbo is er een duidelijk verband tussen vraag en aanbod. Figuur 3.6 illustreert dit voor een zestal vakken. Daarbij valt op dat de deelname aan de vakmaster Nederlands in de Randstad en Brabant duidelijk groter is dan elders in het land, en in Limburg en delen van Gelderland een stuk lager uitvalt. Hetzelfde geldt voor de master wiskunde. Voor geschiedenis en maatschappijleer zijn de regionale verschillen echter een stuk groter, omdat deze masters maar op één of twee plaatsen worden aangeboden. En voor aardrijkskunde, bedrijfseconomie, scheikunde en natuurkunde geldt hetzelfde. Het ruimtelijke plaatje vertoont voor deze vakken enerzijds hotspots (met veel studenten) en anderzijds "witte vlekken" (zonder studenten). Dit patroon wordt voor een belangrijk deel veroorzaakt doordat het regionale aanbod beperkt is en de onderwijsdeelname (sterk) afhankelijk van de woon-studie afstand.

Figuur 3.6 Regionale verschillen in onderwijsdeelname, naar vak (hbo-ma onderwijs)



Bron: CRIHO 2012-2014 | selectie CROHO-sector onderwijs.

Afstandsgevoeligheid van de opleidingsdeelname

Om een goed beeld te krijgen van de hiervoor genoemde afstandsgevoeligheid, is een aantal secundaire analyses uitgevoerd op basis van gegevens uit IPTO en CRIHO. Daarbij is gebruik gemaakt van regressieanalyse. In het onderzoek is allereerst gekeken of de deelname aan eerstegraads masteropleidingen afhankelijk is van de afstand tussen de school waar men werkt en de (dichtstbijzijnde) instelling. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen hbo en wo (zie Bijlage B, Tabel 12). De masters SEN en L&I zijn in de analyse niet meegenomen, omdat het aanbod hiervan veel groter is dan dat van de eerstegraadsopleidingen[17]. De reisafstand is daardoor vermoedelijk minder problematisch.

Uit de analyses blijkt dat de afstand tot de dichtstbijzijnde lerarenopleiding een significant effect heeft op de onderwijsdeelname. Dit geldt zowel voor de eerstegraadsopleidingen (ma) in het hbo, als voor de universitaire lerarenopleidingen. Docenten die verder van een dergelijke opleiding werken, volgen relatief minder vaak een eerstegraadsopleiding dan degenen die dichterbij een instelling werken die masteropleidingen aanbiedt voor docenten in het vo. In het hbo gaat het hierbij om een verschil van zo'n 0,7%-punt tussen de groep dit op minder dan 10 kilometer van een opleiding werkt en degenen die meer dan 100 kilometer van een opleiding werken. Dit lijkt wellicht weinig, maar is toch vrij substantieel, aangezien slechts 2,9% van alle docenten in het vo een eerstegraads masteropleiding volgt. Een goede bereikbaarheid van het opleidingsaanbod doet er dus toe. Hetzelfde geldt voor de ULO's. [18]

Hoewel de opleidingsdeelname duidelijk gevoelig is voor de afstand tot het dichtstbijzijnde aanbod, spelen ook andere factoren een rol. Het gaat dan vooral om de bevoegdheid van de docent, het type onderwijs waar men lesgeeft en het vak dat men doceert. Daarbij vallen drie dingen op:

- Onbevoegde docenten volgen minder vaak een eerstegraadsopleiding in het hbo dan bevoegde docenten, maar wel vaker een universitaire lerarenopleiding. Vooral dit eerste is opmerkelijk, aangezien het streven is om minder onbevoegde docenten in te zetten in het vo.
- Docenten die lesgeven in havo en/of vwo volgen significant vaker een eerstegraads masteropleiding dan docenten die lesgeven in vmbo of pro.
- Docenten aardrijkskunde, Duits, economie en natuurkunde volgen relatief vaak een eerstegraads masteropleiding in het hbo, en docenten LO, klassieke talen, techniek en zorg & welzijn relatief weinig. Dit laatste geldt ook voor de docenten in de kunstvakken[19].

Genoemde verschillen naar onderwijstype en vakgebied hangen overigens in belangrijke mate samen met de aard van de opleidingen. Het gaat bij de eerstegraads 'vakmasters' immers vooral om AVO-vakken en het doceren in de bovenbouw van havo en vwo. Het is daarom ook niet verwonderlijk dat vmbo-docenten minder deelnemen en dat docenten in de avo-vakken vaker een eerstegraads masteropleiding volgen.

---

17 De master SEN wordt op 18 plaatsen in het land aangeboden en de master L&I op 13. We gaan er daarom vanuit dat de reisafstand voor het volgen van deze opleidingen minder problematisch is.

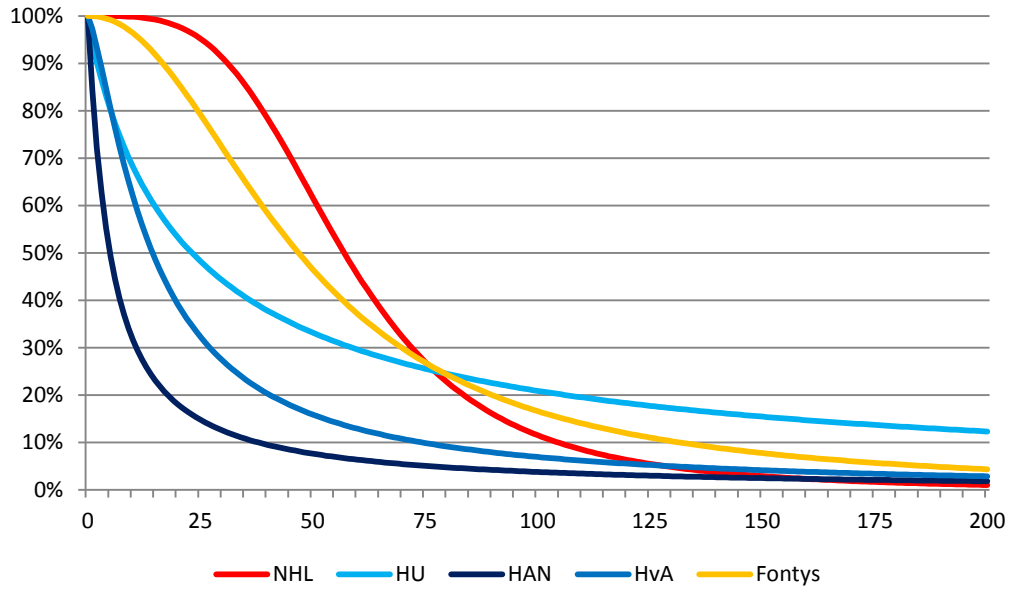
18 Interessant is in dit verband overigens dat ook de afstand tot de dichtstbijzijnde ULO van invloed is op de deelname aan een eerstegraadsopleiding in het hbo (en omgekeerd). Daarbij geldt dat de opleidingsdeelname stijgt, naar mate men verder van een ULO af werkt. In de literatuur wordt dit ook wel een *kruislingse elasticiteit* genoemd. Hoewel dit effect niet bijzonder groot is, is het wel relevant omdat het de onderlinge samenhang binnen het opleidingsstelsel illustreert.

19 De relatief geringe deelname onder docenten LO en CKV ligt voor de hand omdat aan de bachelor opleidingen voor deze vakken een eerstegraadsbevoegdheid kan worden ontleend, en voor de beroepsgerichte vakken in het vmbo (techniek en zorg & welzijn) is geen eerstegraadsakte noodzakelijk. Voor de klassieke talen geldt verder dat er alleen in het wo een opleiding gevolgd kan worden; deelname aan een hbo-master ligt daarom ook minder voor de hand.

Uit de hiervoor gepresenteerde analyses blijkt dat de opleidingsdeelname onder docenten mede afhankelijk is van de afstand tot de dichtstbijzijnde instelling. Uit nadere analyse blijkt dat dit ook geldt voor de *instellingskeuze*. Voor studenten van de eerstegraads masteropleidingen geldt dat hun instellingskeuze sterk afhankelijk is van de afstand tussen woonplaats en opleidingsplaats. Figuur 3.7 illustreert dit voor de eerstegraadsopleidingen in het hbo[20]. Uit de figuur blijkt duidelijk dat hoe groter de afstand (hemelsbreed), des te kleiner de kans dat men voor een instelling kiest. Dit *afstandsverval* zien we bij alle instellingen. Opmerkelijk is echter wel dat de afstands-gevoeligheid (verval) duidelijk uiteenloopt tussen de instellingen. Voor de HU is de afstandsgevoeligheid het kleinst en zien we dat belangstelling onder studenten die ver weg wonen niet helemaal wegzakt. Afgezien van de centrale ligging van Utrecht, speelt hierbij mogelijk ook blended learning een rol, waarbij studenten hun opleiding gedeeltelijk op de werkplek en via een elektronische leeromgeving doen. Het volgen van een opleiding aan de HU is daardoor ook voor studenten die ver weg wonen, makkelijker te combineren met een baan in het onderwijs.

Opmerkelijk is overigens verder dat de keuze voor de NHL en Fontys niet direct afneemt, maar pas na zo'n 10 à 20 kilometer daalt. Dit hangt vermoedelijk samen met het feit dat er in het noorden en zuiden van het land geen alternatieve opleidingen aanwezig zijn.

Figuur 3.7 Afstandsgevoeligheid instellingskeuze (vakmasters hbo)



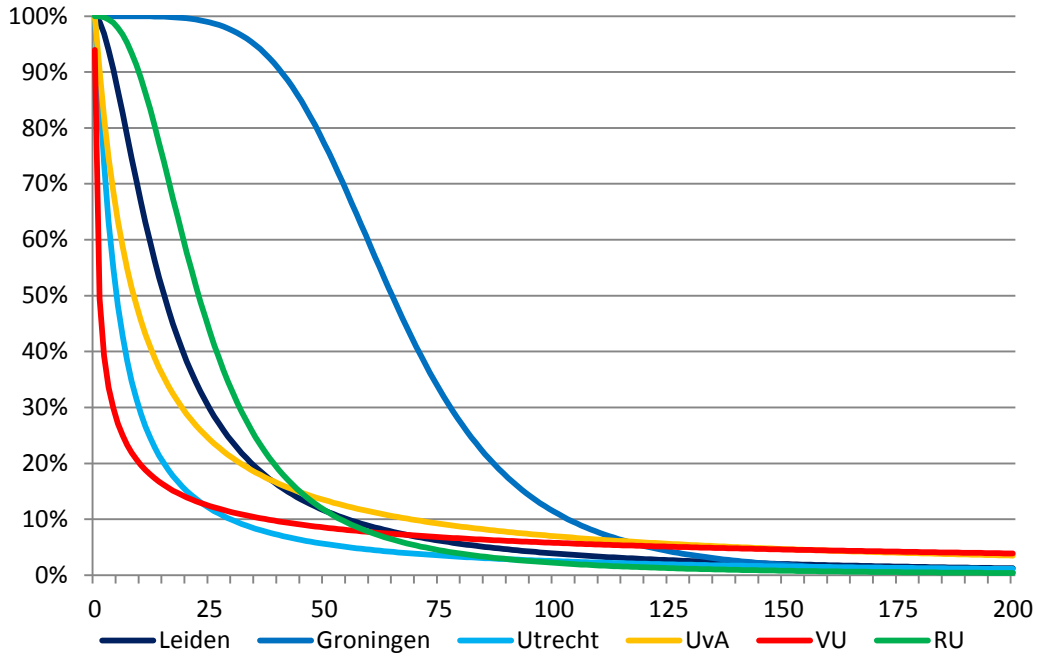
Bron: Schatting o.b.v. CRIHO-gegevens (201202-14) | selectie CROHO-sector onderwijs.

Figuur 3.8 toont een soortgelijk verband voor de universitaire lerarenopleidingen, waarbij we ons overigens hebben beperkt tot de deeltijders omdat die de opleiding vaker naast hun werk doen dan voltijders[21]. Uit de figuur blijkt dat de keuze voor een bepaalde instelling duidelijk afneemt naar mate de afstand stijgt. Dit geldt voor alle ULO's. Opmerkelijk is daarbij wel dat de keuze voor de RUG pas na circa 40 kilometer echt afneemt. Dit hangt vermoedelijk samen met het feit dat er in het noorden van het land geen alternatieve opleidingen aanwezig zijn, waardoor studenten met een langere reisafstand te maken hebben.

[20] De figuur is gebaseerd op een vijftal regressieanalyses, waarbij de kans is geschat dat men kiest voor een specifieke hbo-instelling.

[21] Uit CRIHO blijkt dat de voltijders vaak jonger zijn en dichter in de buurt van de universiteit wonen. Een analyse van de afstandsgevoeligheid is daarom voor deze groep minder relevant.

Figuur 3.8 Afstandsgevoeligheid instellingskeuze (ULO's)



Bron: Schatting o.b.v. CRIHO-gegevens (201202-14) | selectie CROHO-sector onderwijs.

Op basis van alle analyses kunnen we concluderen dat de eerder geconstateerde lacunes in het regionale aanbod van eerstegraadsopleidingen (ma) leiden tot *vraaguitval* bij docenten. Dit geldt zowel voor de vakmasters in het hbo als de ulo's. Omdat het aanbod van eerstegraadsopleidingen vrij dun gezaaid is (met name in het hbo), valt een deel van de opleidingsvraag uit omdat docenten de reisafstand te lang vinden. Dit speelt met name in Zeeland, Limburg, Overijssel en Friesland en bij de 'kleine' vakken in het hbo. Om meer masters op te leiden, is het daarom ook van groot belang dat het regionale aanbod wordt verruimd of dat opleidingen via *blended learning* worden aangeboden. Afgaande op de interviews met aanbieders, biedt het werken met *leerteams van docenten* hierbij ook een mogelijkheid om met kleinere groepen te werken. Het combineren van een opleiding met een drukke baan in het onderwijs en een gezin, wordt zodoende beter mogelijk.

3.4 Nieuwe opleidingsinitiatieven

Uit interviews met aanbieders komt naar voren dat een groot deel van de wensen van scholen en docenten bekend is bij de instellingen. In het kader van de afspraken binnen de VSNU over flexibilisering worden concrete plannen voorbereid om de wo-opleidingen beter te laten aansluiten bij de wensen van studenten en docenten die een opleiding willen volgen naast hun werk[22].

Landelijke initiatieven van de universitaire lerarenopleidingen

De minister heeft begin januari de Kamer geïnformeerd over plannen van de universiteiten om lerarenopleidingen in het wetenschappelijk onderwijs aan te passen. Er zijn drie belangrijke vernieuwingen benoemd:

- de **geïntegreerde educatieve masteropleiding** van 120 studiepunten. In Utrecht en Groningen en bij technische universiteiten is die geïntegreerde masteropleiding al eerder

[22] Een onderzoeksteam van de universitaire lerarenopleiding in Nijmegen maakt op dit moment in opdracht van de VSNU een landelijke inventarisatie van initiatieven. Deze inventarisatie is halverwege 2016 klaar, en wij hebben geen gebruik kunnen maken van deze inventarisatie.

ingevoerd. Enkele andere universiteiten willen dit nu ook gaan doen en het master-na-mastermodel (vakmaster van 60 studiepunten gevolgd door de universitaire lerarenopleiding van 60 studiepunten) op termijn vervangen door deze geïntegreerde tweejarige educatieve masteropleiding. Dit betekent dat studenten nog maar één scriptie hoeven te schrijven in plaats van twee. Studenten die een master volgen in bijvoorbeeld wiskunde, kunnen binnen de master een 1e graad lesbevoegdheid halen. Daarmee wordt de tweejarige educatieve masteropleiding op de meeste universiteiten de gangbare route naar het leraarschap voor de reguliere student;
- de **postgraduate lerarenopleiding**. Een aantal universiteiten wil, vooralsnog als pilot, een postgraduate opleiding aanbieden aan personen die na het behalen van een getuigschrift van een vakmaster alsnog een eerstegraads bevoegdheid in hun vak willen behalen;
- **de educatieve minor**: het opleiden voor een beperkte tweedegraads bevoegdheid gekoppeld aan een getuigschrift van een bacheloropleiding die naar de inhoud voldoende overeenkomt met het schoolvak waarvoor die bevoegdheid zal gelden. De daarop gerichte educatieve minor kan tijdens de bacheloropleiding zijn gevolgd, maar – zo is het voornemen – ook na het behalen van het bachelorgetuigschrift. Dat betekent dat een educatieve minor gevolgd kan worden los van een bacheloropleiding.[23]

De implementatie van de plannen wordt gevolgd door een onderzoeksteam van de ULO in Nijmegen, in opdracht van de VSNU. Het project loopt nog tot halverwege 2016, en de resultaten zullen pas dan bekend worden.
Daarnaast is onlangs door 7 ULO's gezamenlijk een plan ingediend om flexibelere trajecten te gaan aanbieden voor zittende docenten, als gevolg van het advies van Rinooy Kan over flexibilisering. Dit zou een versnelling kunnen betekenen van modularisering en flexibilisering. Bij de scholen in de vo-sector zijn deze plannen waarschijnlijk nog grotendeels onbekend.

In het hbo is men ook bezig met verdere flexibilisering van het aanbod. Een voorbeeld daarvan is het aanbieden van verlengde leertrajecten. De masters Onderwijsmanagement hebben doorgaans een duur van twee jaar. Een aantal aanbieders (o.a. de katholieke pabo Zwolle en Windesheim) biedt verlengde leertrajecten met uitstroomprofielen aan of overweegt dit te doen. Op deze manier kunnen deelnemers beter ontdekken waar hun talenten liggen.

Nieuwe masteropleidingen

Een aantal opleidingen is net gestart of nog in voorbereiding. Het overzicht dat we hier geven is niet compleet, maar geeft wel een indicatie van het ontwikkelingen in het opleidingsaanbod.

- Master Expertdocent Beroepsonderwijs (MEB). Deze master is gericht op docenten vmbo (bovenbouw), mbo en hbo en ontwikkeld door Windesheim (licentiehouder) en Hogeschool Utrecht in co-creatie met onder andere SPV (Samenwerkende Platforms vmbo en via hen met de VO-raad), ECBO (Expertisecentrum Beroepsonderwijs) en groepen docenten in het beroepsonderwijs. Het is de eerste educatieve master die zich specifiek richt op docenten van beroepsgerichte vakken in het beroepsonderwijs (vmbo, mbo en hbo). Duur is drie jaar in deeltijd (90 ECTS).
- De Hanzehogeschool biedt een voltijd en deeltijd Masteropleiding Talentontwikkeling & Diversiteit aan, gericht op interactie in de klas, de leeromgeving en opbrengstgericht werken. Windesheim biedt binnen SEN een leerroute "Talentontwikkeling". In deze leerroute staat het excelleren van leraar en lerenden vanuit talentontwikkeling en handelings- en opbrengstgericht werken centraal.

[23] Kamerbrief Lerarenopleidingen in het wetenschappelijk onderwijs, d.d. 8 januari 2016.

- Masteropleiding Toetsdeskundige, Fontys (tweejarige deeltijd master). De opleiding wordt ontwikkeld en uitgevoerd door Fontys Lerarenopleiding Tilburg, in samenwerking met het Research Centrum voor Examinering en Certificering.
- Op initiatief van de Universiteit Maastricht/Open Universiteit komt er een master Evidence based innovation, bedoeld voor docenten vo (in ontwikkeling);
- Fontys Lerarenopleiding Sittard biedt in voltijd een Master of Education aan in de vakken Nederlands, Engels en Wiskunde.
- Private aanbieders hebben enkele masteropleidingen in voorbereiding (o.a. wiskunde).

Opleiden dichter bij de werkplek

Diverse aanbieders geven aan dat het leren in teams een goede manier is om motivatie en betrokkenheid van docenten bij een masteropleiding te vergroten. Het onderwijs wordt er ook praktijkgerichter van. Ook traineeships en opleidingsscholen kunnen de kloof tussen opleiding en praktijk verkleinen.

- Er ontstaan academische opleidingsscholen met een ‘academische werkplaatsfunctie’ in elke regio. Er wordt gekeken of deze ook mogelijkheden krijgen tot het verrichten van door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) gefaciliteerd (praktijk)onderzoek.
- In VO wordt het aantal bekostigde opleidingsscholen uitgebreid van 27 naar 45, mits die opleidingsscholen aan de basiskwaliteit voldoen.
- De Universiteit Utrecht en Universiteit Twente werken aan Docentontwikkelteams, waarbij docenten in teamverband met ondersteuning van de lerarenopleiding worden geschoold in de praktijk. Professionalisering en systematische verbetering van de onderwijsinhoud binnen teams leiden tot verbetering van de onderwijskwaliteit en lerende organisatie. De DOT’s kunnen een opstap zijn voor het volgen van een masteropleiding.
- De traineeships ‘Eerst de Klas’ en ‘Onderwijstraineeship’ worden gestimuleerd: o.a. door vergroten van de naamsbekendheid, afspraken met schoolbesturen in de regio voor de plaatsing van trainees en verbeteringen in het programma. Naast deze drie maatregelen is ook de verduurzaming van beide traineeships onderwerp van gesprek.

Combinaties van klassikaal en blended learning

In toenemende mate maken opleidingen gebruik van blenden learning. Tijdens de interviews met aanbieders is een aantal voorbeelden genoemd.

- Studenten en werkende docenten van de Hogeschool Utrecht kunnen gebruik maken van twee varianten van blended learning: één met waarbij de studenten wekelijks bij elkaar komen en één waarbij met een beperkt aantal contactmomenten en meer op afstand wordt gewerkt. Tevens biedt de HvU losse modules aan als nascholing op masterniveau.
- Er zijn landelijke modulen ontwikkeld voor (aanstaande) leraren wiskunde respectievelijk natuurkunde binnen www.mastermath.nl en www.natk4all.nl/
- Er zijn enkele voorbeelden van universiteiten die blended learning aanbieden, waarbij ze modules afnemen bij de Open Universiteit (o.a. Utrecht).

Initiatieven vanuit leraren en scholen ten aanzien van leven lang leren

In aanvulling op de initiatieven die de lerarenopleidingen ontplooien, zien we een aantal initiatieven die een illustratie zijn van een “bottom-up” benadering, waarbij scholen zelf (meer) de regie nemen als het gaat om opleidingen.

- Professioneel Meesterschap, op initiatief van werkgevers in het voortgezet onderwijs en de VO-raad. Het Nederlands Instituut voor Masters in Educatie (NiME) heeft opleidingsprogramma’s laten ontwikkelen door (consortia van) universiteiten en hogescholen en speelt zelf een rol bij de kwaliteitsbewaking van die opleidingsprogramma’s door middel van een keurmerk. De opleiding is opgebouwd rond drie kerncompetenties: 1. ondernemen, 2. onderzoeken, 3. inspireren: de masterleraar is actief gericht op het inspireren en ondersteunen van collega’s in

hun praktijk.

- De opleiding tot “meester-docent” van de Nederlandse School richt zich op lerende docenten teams afkomstig van vo scholen die willen vernieuwen en daartoe tenminste 3 van hun docenten laten deelnemen aan de opleiding. Deelnemende scholen worden partnerscholen en gaan een duurzame samenwerking met dNS aan om het onderwijs ‘bottom up’ te vernieuwen. De Nederlandse School is gestart met 15 vo partnerscholen en 44 deelnemende docenten. Deze opleiding leidt niet tot een masterdiploma, maar is een goed voorbeeld van docenten die zichzelf organiseren en elkaar opleiden binnen een gestructureerd verband.
- Schoolbesturen zetten zelf opleidingsacademies op voor nascholing en professionalisering: de eerste ontstonden zo’n 10 jaar geleden. Voorbeelden zijn de Thorbecke Academy, Talenten Academie SVO|PL, Quadraam, de Lucas Academie, de ORION Academie en de Boor Academy[24].

3.5 Resumé

Bestaande aanbod

- Het aanbod van lerarenopleidingen sluit inhoudelijk nauw aan bij de behoefte van het voortgezet onderwijs en dekt ook alle examenvakken in havo en vwo. Dit geldt in elk geval voor de universitaire lerarenopleidingen. In het hbo ontbreekt wel een aantal masteropleidingen die op het examenprogramma staan. Naast informatica en filosofie, gaat het dan vooral om enkele moderne vreemde talen (zoals Arabisch, Italiaans, Russisch en Turks). Deze vakken vormen echter geen kernonderdeel van het curriculum.
- Er zijn duidelijke regionale verschillen te zien in het (beschikbare) masteraanbod. Daarbij valt op dat het opleidingsaanbod voor vakinhoudelijke masters, met name in het hbo, vrij dun gezaaid is. In het wo worden de meeste opleidingen verspreid over het land aangeboden. Voor Nederlands, Engels en wiskunde is het aanbod van masteropleidingen redelijk gespreid, maar de ‘kleine’ vakken (zoals aardrijkskunde, bedrijfseconomie, biologie, geschiedenis, maatschappijleer en scheikunde) kunnen op slechts één of twee plaatsen in het land. Dit betekent dat docenten hiervoor vaak met een flinke reisafstand te maken hebben.
- Het aanbod van de masters Leren & Innoveren (L&I) en Special Educational Needs (SEN) is veel groter dan dat van de (eerstegraads) lerarenopleidingen. Dit komt vooral doordat de doelgroep groter is en zich niet slechts beperkt tot het voortgezet onderwijs. Het is daardoor voor aanbieders ook veel makkelijker om de opleiding op meerdere plaatsen aan te bieden.
- Kijken we naar de universitaire lerarenopleidingen, dan zien we een sterkere versnippering van het aanbod, waarbij het gemiddeld aantal studenten in veel gevallen zeer beperkt is. Wel zien we dat sommige instellingen de ‘versnippering’ tegengaan door bredere opleidingen aan te bieden met daarbinnen afstudeerrichtingen, zoals: Science Education en Communication, Talenonderwijs en communicatie, Geesteswetenschappen, en Mens- en Maatschappijonderwijs en Communicatie.

Nieuw aanbod

Naast enkele echt nieuwe masteropleidingen, gericht op het beroepsonderwijs of enkele specifieke thema’s zoals toetsing en evidence based innovation, is het aantal nieuwe opleidingen beperkt. Wel worden binnen bestaande masters nieuwe accenten gelegd en nieuwe modulen ontwikkeld. Het beeld dat uit de gesprekken en de inventarisatie ontstaat, is dat er wel een aantal trends zijn, die voor veel masteropleidingen gelden. De belangrijkste trends zijn:

- Docenten organiseren zelf vormen van nascholing

[24] Zie ook Breeve, A. (2015). Huisacademie: op naar de professionele leergemeenschap, De Nieuwe Meso, december 2015, nummer 4.

- Combinaties van opleidingen en praktijkgericht onderzoek, die dichter bij de werkplek plaatsvinden, gericht op versterken van individuele en teamcompetenties.
- Toename van blended learning, waarbij klassikaal en afstandsonderwijs worden gecombineerd. De partijen die traditioneel veel afstandsonderwijs verzorgden groeien ook toe naar dit model, vanwege de sterke behoefte aan klassikaal onderwijs. Omgekeerd komen er betere modules beschikbaar (ook landelijk) die gebruikt worden door “traditionele” aanbieders om klassikaal en afstandsonderwijs te combineren.

4 Aansluiting vraag en aanbod

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de aansluiting van vraag en aanbod, en de wijze waarop deze aansluiting door partijen wordt bevorderd. De aansluiting tussen vraag en aanbod kent diverse aspecten, die we hier behandelen. Eén van de randvoorwaarden voor een goede aansluiting, is de bekendheid van het aanbod bij de potentiële doelgroep. (paragraaf 4.2). De enquêtes onder docenten geven een beeld van mogelijke lacunes en tekortkomingen in het aanbod (paragraaf 4.3). Belangrijk aspect bij de aansluiting is ook de mate waarin de opleidingen aansluiten bij de context waarin een docent werkzaam is (paragraaf 4.4).
Tot slot behandelen we een aantal strategieën die scholen en aanbieders hanteren om vraag en aanbod beter op elkaar te laten aansluiten: veelal op regionaal niveau (paragraaf 4.5). Daarbij komt ook het articuleren van de vraag vanuit scholen aan bod.

4.2 Bekendheid van het aanbod

Voor een goede aansluiting tussen vraag en aanbod van masteropleidingen, is het van belang dat potentiële deelnemers weten welk aanbod er is. Eerder onderzoek laat zien dat diverse partijen aangeven dat het aanbod van lerarenopleidingen niet voldoende transparant is (SEOR, 2012). Dat onderzoek gaat over de gehele opleidings- en scholingsmarkt, waarbij het aanbod bijzonder groot en divers is.

> "Aanbieders geven hun cursussen 'namen', die tussen cursussen van dezelfde aanbieder gradueel kunnen 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". (SEOR, 2012).

Deze constatering gaat niet direct op voor de masteropleidingen voor leraren. De diversiteit aan opleidingen is daar minder groot. Wel is het aanbod van vooropleidingen in de loop der jaren veel diverser geworden, en sluiten studies niet één op één meer aan bij de schoolvakken. Daarvoor zijn verwantschapstabellen opgesteld, en moeten lerarenopleidingen vaak per geval bekijken of een docent aan de toelatingseisen voldoet.

Docenten
Uit gesprekken met schoolleiders, aanbieders en deelnemers aan de expertbijeenkomst ontstaat het beeld dat leraren bij de keuze voor een masteropleiding afgaan op ervaringen van collega's. Via het informele circuit hoort men welke masteropleidingen er zijn. Aanbieders merken ook dat op scholen waar meerdere docenten een masteropleiding volgen, de interesse van andere docenten gewekt wordt.

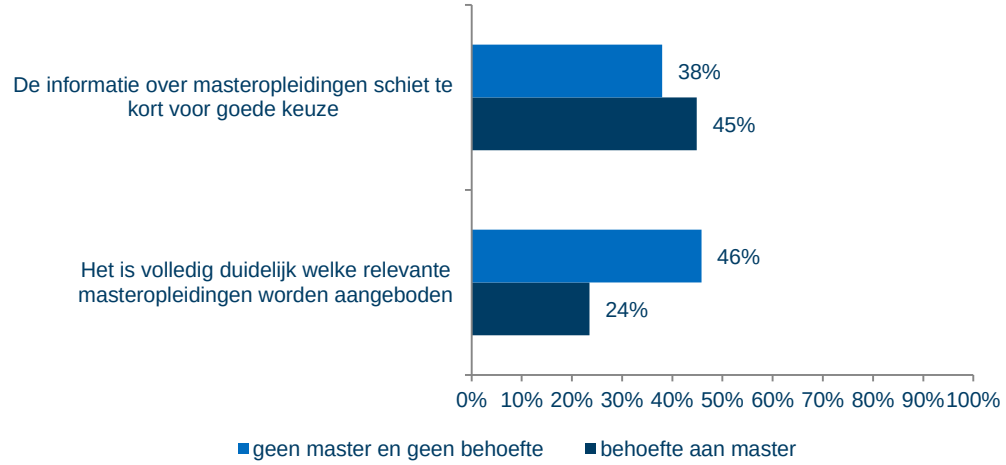
Gevraagd naar de bekendheid met het aanbod aan masteropleidingen, is 43% van de leraren uit de enquête het eens met de stelling "Het is volledig duidelijk welke relevante masteropleidingen worden aangeboden".

Er zijn ook signalen dat het toch moeilijk is voor leraren om een goed beeld te krijgen van het aanbod aan masteropleidingen, en de vereisten die worden gesteld aan deelname. Onder docenten die echt geïnteresseerd zijn in een master, vindt slechts 1 op de 4 (24%) het aanbod

helder. Dit betekent dat het overgrote deel van de potentiële doelgroep het aanbod niet transparant vindt[25]. Daarbij is 37% van alle leraren het eens met de stelling “De informatie over masteropleidingen schiet te kort voor goede keuze”.

Mogelijk heeft dat ook te maken met de verschillende toelatingsprocedures die binnen instellingen worden gehanteerd. Veel websites met informatie over een masteropleiding geven wel globaal de vereisten weer, maar verwijzen ook al gauw naar specifieke toelatingsprocedures.

Figuur 4.1 **Percentage docenten dat het eens is met de stelling (Selectie respondenten zonder diploma op masterniveau en die geen masteropleiding volgen). N=345**



Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ.

Schoolleiders

Ook aan schoolleiders is gevraagd of zij het aanbod aan masteropleidingen overzichtelijk vinden. Van de schoolleiders geeft 30% aan een overzichtelijker aanbod van opleidingen te wensen. Het kan zijn dat zij daarbij ook denken aan de opleidingen die voor hen zelf beschikbaar zijn.

4.3 Inhoudelijke lacunes in het aanbod

De Inspectie (2014) constateerde op basis van een analyse van de Nationale Studentenenquête dat studenten van de lerarenopleidingen in hun algemene oordeel gemiddeld genomen minder tevreden zijn met hun opleiding dan vergelijkbare studenten in het hoger onderwijs (zowel vol- als deeltijd). Met name de aspecten informatievoorziening vanuit de opleiding en studielast scoren relatief laag. Dat geldt vooral voor studenten van de universitaire lerarenopleidingen. Het algemeen oordeel voor de ulo’s neemt in het laatste jaar enigszins toe tot 3,2 maar blijft (fors) achter op die van de pabo, de tweedegraads-en kunst/LO-opleidingen.

Docenten

Aan docenten is een aantal stellingen voorgelegd, om hun mening over de aangeboden masteropleidingen te peilen (N=738).

Een deel van de docenten (37%) vindt de masteropleidingen voor docenten te academisch voor het lesgeven in het vo. Daarbij zijn verschillen zichtbaar tussen docenten die in het havo/vwo lesgeven en die in het vmbo/lwwo/pro. Van alle docenten vmbo/lwwo/pro is 44% van mening dat

[25] De verschillen tussen leraren die in het vmbo/lwoo/pro lesgeven en leraren in het vwo/havo zijn niet significant.

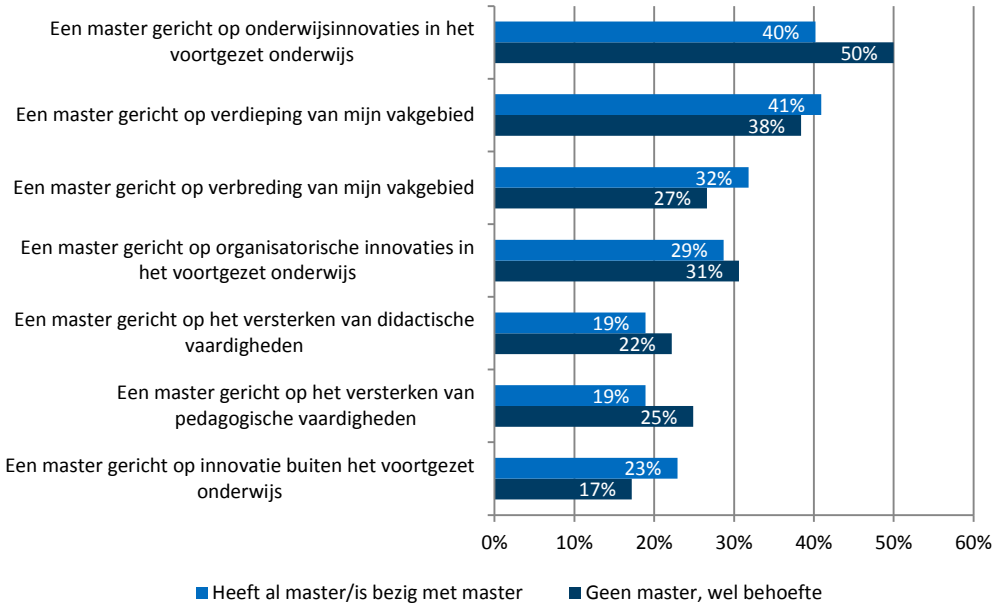
masteropleidingen voor docenten te academisch zijn voor het lesgeven in het vo. Onder de vwo/havo-docenten is 25% het eens met deze stelling. 36% van de docenten vindt dat er te weinig inhoudelijke variatie is in het aanbod van masteropleidingen. Bij vmbo/lwwo/pro is dat 42% en bij vwo/havo-docenten is dat 27%.

Onder docenten die aangeven behoefte te hebben aan een master vindt 51% van de docenten de master te academisch en 47% dat er inhoudelijk te weinig variatie is in aanbod.
Docenten die al een diploma op masterniveau hebben oordelen milder. Van hen vindt 21% dat de masteropleiding te academisch is en 32% vindt dat er inhoudelijk te weinig variatie is.

Gevraagd naar wat docenten missen aan inhoudelijk aanbod, worden een masteropleiding gericht op onderwijsinnovaties in het voortgezet onderwijs (39%) en verdieping van het eigen vakgebied (38%) het vaakst genoemd (Figuur 4.2). Onder de docenten die geen masterdiploma hebben, maar geïnteresseerd zijn in een masteropleiding, is de interesse voor een master gericht op onderwijsinnovaties in het voortgezet onderwijs nog sterker (50%), wederom gevolgd door vakverdieping (38%).

Uit de toelichting blijkt dat men niet zozeer de gehele opleiding mist, maar dat men vindt dat de bestaande opleidingen hier te weinig aandacht aan besteden. Anders gezegd, het gaat om accenten die leraren sterker terug zouden willen zien in de aangeboden masteropleidingen. Daarbij zijn geen significante verschillen gevonden tussen docenten die lesgeven in havo/vwo en die lesgeven in het vmbo.

Figuur 4.2 **Aan wat voor een masteropleiding die nog niet bestaat heeft u behoefte? (% leraren die aangeven dat opleiding die zij willen niet bestaat, N=231)**



Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ

Schoolleiders

Aan schoolleiders is gevraagd aan welke onderwerpen in de masteropleidingen meer aandacht gegeven mag worden. Zij geven aan dat toetsingsstrategieën en analytisch vermogen/ onderzoekend leren belangrijke onderwerpen zijn voor masteropleidingen (Figuur 4.3).

Figuur 4.3 Waar zou volgens u meer aandacht aan gegeven moeten worden in de masteropleidingen? (% schoolleiders, N=188)

Bron: Enquête schoolleiders, Ecorys/MOOZ.

De grafieken in Figuur 4.2 en Figuur 4.3 zijn niet één op één vergelijkbaar, omdat de stellingen en onderwerpen net iets anders zijn geformuleerd. Docenten hebben vooral behoefte aan een masteropleiding waarin verdieping/ verbreding op het eigen vakgebied en onderwijsinnovaties binnen het voortgezet onderwijs centraal staan. Zelfs onder docenten die nu een master volgen, geeft 40% aan ze behoefte hebben aan een nieuwe master die daar aandacht aan besteedt. Onder schoolleiders geeft maar een klein percentage aan dat vakinhoudelijke verdieping/ verbreding binnen de bestaande masteropleidingen meer aandacht verdient.

Hoewel beide resultaten niet direct vergelijkbaar zijn, is het aannemelijk dat schoolleiders en docenten verschillende prioriteiten stellen en andere behoeften hebben. Dit is ook in eerder onderzoek (evaluatie van de Lerarenbeurs) geconstateerd. Dat geeft het belang aan van een dialoog tussen schoolleiders en leraren. Ook geeft het aan dat aanbieders die uitsluitend met docenten of schoolleiders overleggen over de opleidingsbehoeften, mogelijk niet het volledige beeld krijgen van de vraag.

4.4 Aansluiting vorm opleidingen bij wensen

SEOR (2012) concludeerde dat het aanbod aan zowel bachelor- als masteropleidingen niet aansluit op de opleidingsbehoefte van leraren op onder andere de vorm van de opleiding:

> "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" (SEOR, 2012).

In het voorgaande hoofdstuk is naar voren gekomen dat flexibilisering van de (master)trajecten op de agenda staat van VH en VSNU en dat de opleidingen op dat terrein (sterk) in beweging zijn. Wat

het huidige aanbod betreft, benoemen de deelnemers aan de expertbijeenkomst dit vooralsnog als niet flexibel genoeg. Het gebrek aan maatwerk voor en afstemming op de werkende docent, werd dan ook als een probleem benoemd.

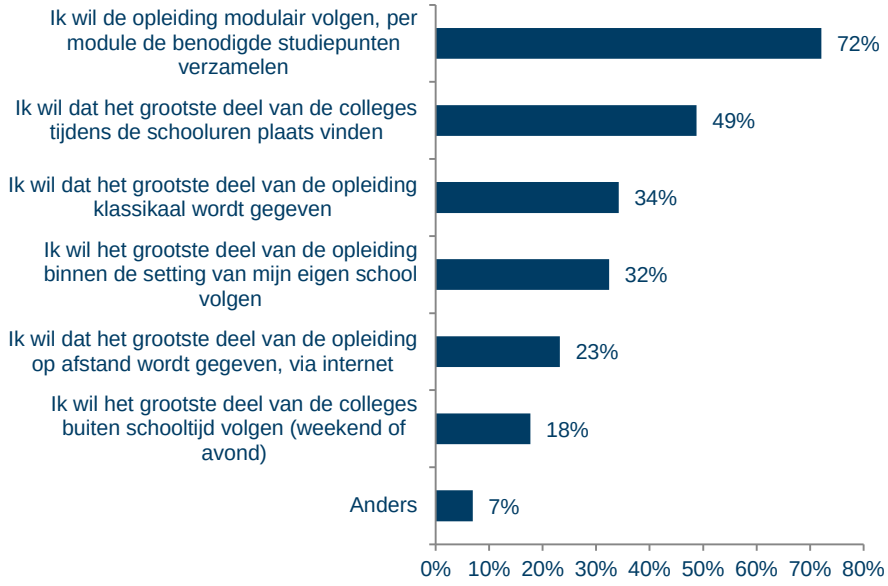
Docenten

Docenten zijn met name kritisch over de flexibiliteit van de opleidingen. 67% van de docenten vmbo/lwwo/pro is het eens met de stelling “De trajecten zijn niet flexibel genoeg zijn om naast mijn baan te volgen”. Bij de vwo/havo-docenten is 56% het eens met deze stelling.

Onder docenten die aangeven behoefte te hebben aan een master vindt 84% de trajecten niet flexibel genoeg om deze naast hun baan te kunnen volgen. Ook onder docenten met een masterdiploma vindt de meerderheid (55%) dit.

Degenen die nog geen masteropleiding hebben, maar daar wel interesse in hebben (N=112), stellen eisen aan een masteropleiding alvorens te overwegen daadwerkelijk een dergelijke opleiding te gaan volgen. De belangrijkste is dat de opleiding modulair gevolgd kan worden. Daarnaast vinden geïnteresseerde leraren het tevens van belang dat het grootste deel van de colleges tijdens de schooluren plaats kan vinden (zie Figuur 4.4).

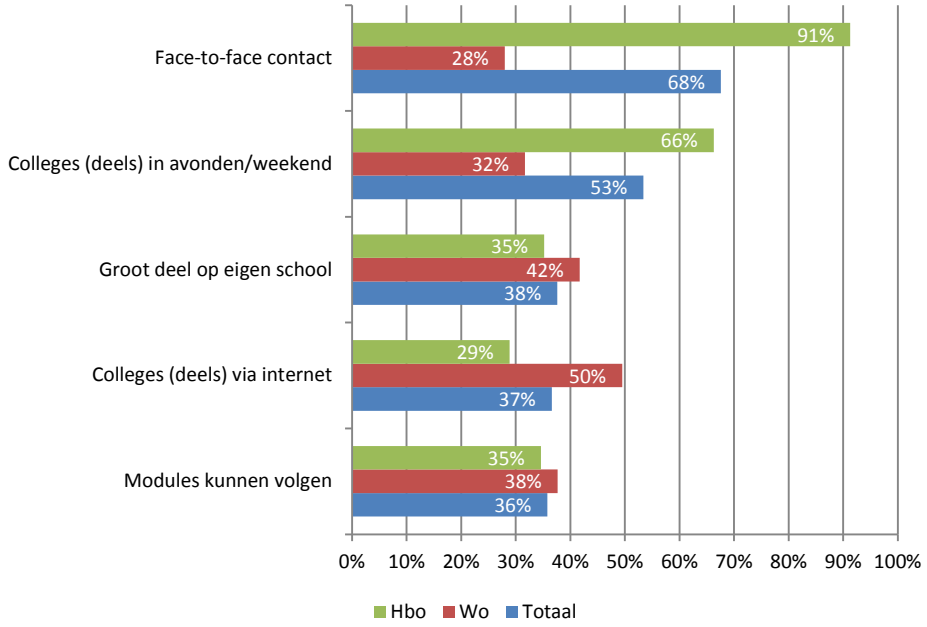
Figuur 4.4 Eisen die gesteld worden aan een masteropleiding, door leraren zonder masterdiploma, die wel geïnteresseerd zijn in een masteropleiding (%, N=112)



Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ.

Docenten die op dit moment een master volgen (N=51) is gevraagd welke aspecten belangrijk waren voor de beslissing om een master te volgen (zie Figuur 4.5).
Docenten die op dit moment een hbo-master volgen geven aan face-to-face contact belangrijk te vinden (91%). Docenten die een wo-master volgen vinden face-to-face contact veel minder belangrijk (28%), maar vinden het vaker belangrijk dat colleges via het internet te volgen zijn (50% voor wo versus 29% voor hbo). Ook het kunnen volgen van colleges in avonduren en weekenden, en het kunnen volgen van delen van de opleiding op de eigen school wordt door een deel van de respondenten belangrijk geacht.

Figuur 4.5 **Welke aspecten waren belangrijk voor uw beslissing deze master te volgen? naar hbo/wo (% leraren die momenteel een master volgen, N=51)**

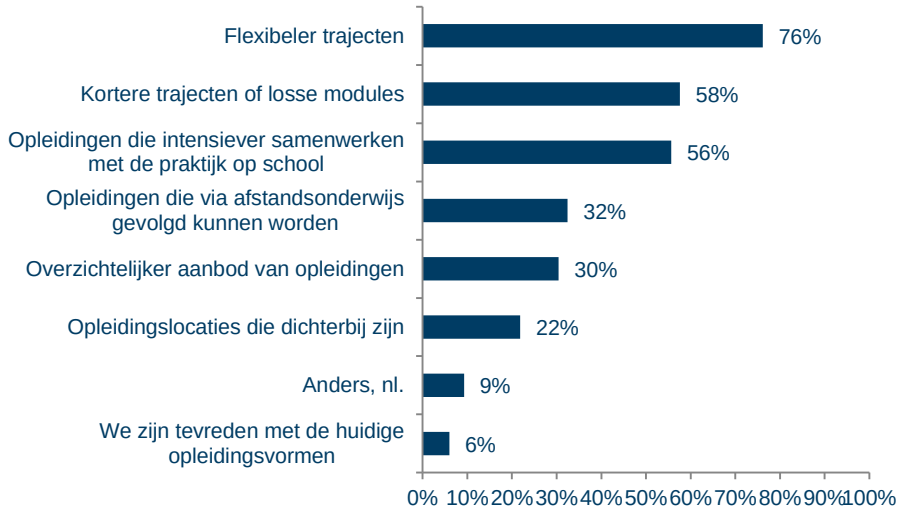


Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ.

Schoolleiders

De roep onder leraren om flexibelere masteropleidingen wordt gedeeld door de schoolleiders: het flexibeler maken van de trajecten is verreweg de belangrijkste wens als het gaat om veranderingen in de vorm van het aanbod. Ook vindt meer dan de helft van de schoolleiders dat opleidingen intensiever kunnen samenwerken met de praktijk op school. Ongeveer 1 op de 5 schoolleiders wil opleidingslocaties dichterbij. Slechts 6% van de schoolleiders is tevreden met de huidige opleidingsvormen (zie Figuur 4.6).

Figuur 4.6 **Wat voor veranderingen in de vorm van het aanbod aan masteropleidingen acht u wenselijk? (%, alle schoolleiders, N=188)**



Bron: Enquête schoolleiders Ecorys/MOOZ.

Het gemoduleerd en blended aanbieden van masteropleidingen is ook bij de expertbijeenkomst met schoolbestuurders aan het begin van dit onderzoek naar voren gekomen als een belangrijke factor

om de deelname van leraren aan masteropleidingen te vergroten, *"blended learning helpt mensen over de grens"*.

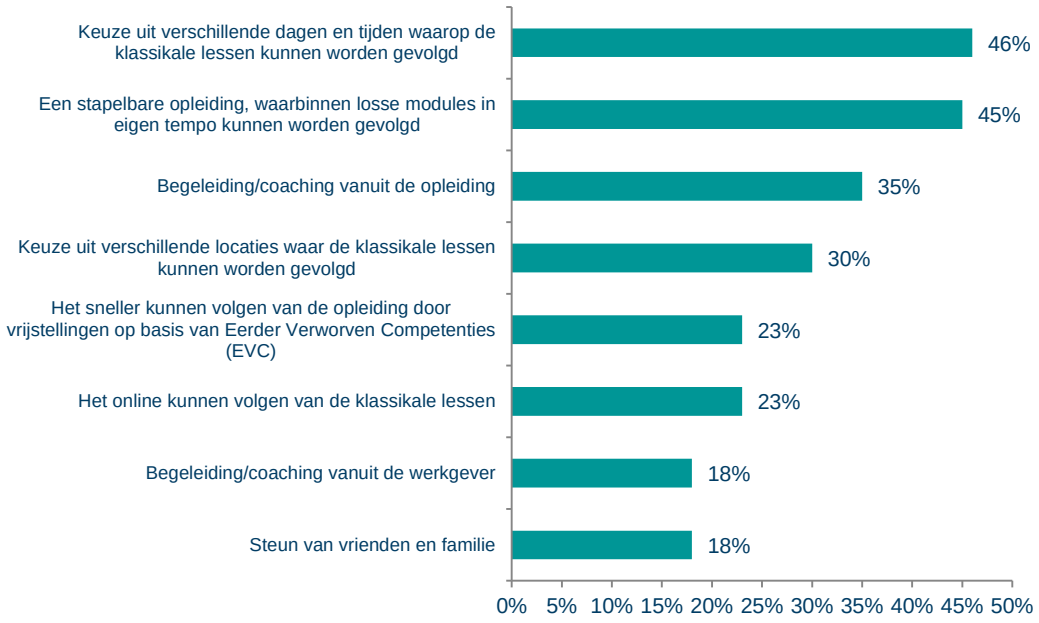
Professionals op zoek naar opleidingen

Uit de enquêtes onder docenten naar de behoeften ten aanzien van de vorm van opleidingen, komt niet een eenduidig beeld. Een deel wil klassikale opleidingen, een deel blended. Ook de voorkeuren ten aanzien van tijdstip, zijn niet eenduidig. Om die reden is verder gezocht naar onderzoek dat meer zicht geeft op deze voorkeuren.

Parallel aan ons onderzoek onder docenten, is in 2015 door NIDAP[26] een grootschalig onderzoek uitgevoerd onder professionals met een mbo, hbo of wo-vooropleiding (dus niet uitsluitend docenten). Binnen de groep van professionals is een aparte groep onderzocht, namelijk professionals die informatie over een deeltijdopleiding, training of korte cursus hebben opgevraagd bij Springest. Dit onderzoek geeft relevante inzichten die de bevindingen van het onderzoek onder docenten bevestigen.

Van de totale groep van 50.000 personen die door NIDAP zijn benaderd, hebben 3.257 respondenten[27] gereageerd op stellingen over opleidingsvoorkeuren. De factoren die volgens de respondenten kunnen helpen de opleiding met het werk of privé te combineren zijn weergegeven in Figuur 4.7. Vooral de keuzemogelijkheden in lestijden (46%) en het 'stapelbaar' maken van de opleiding (45%) worden vaak genoemd.

Figuur 4.7 Wat helpt u het meest om de opleiding met werk en privé te kunnen combineren? (N=3.257)



Bron: NIDAP/Springest – Opleidingsmonitor 2015-2016.

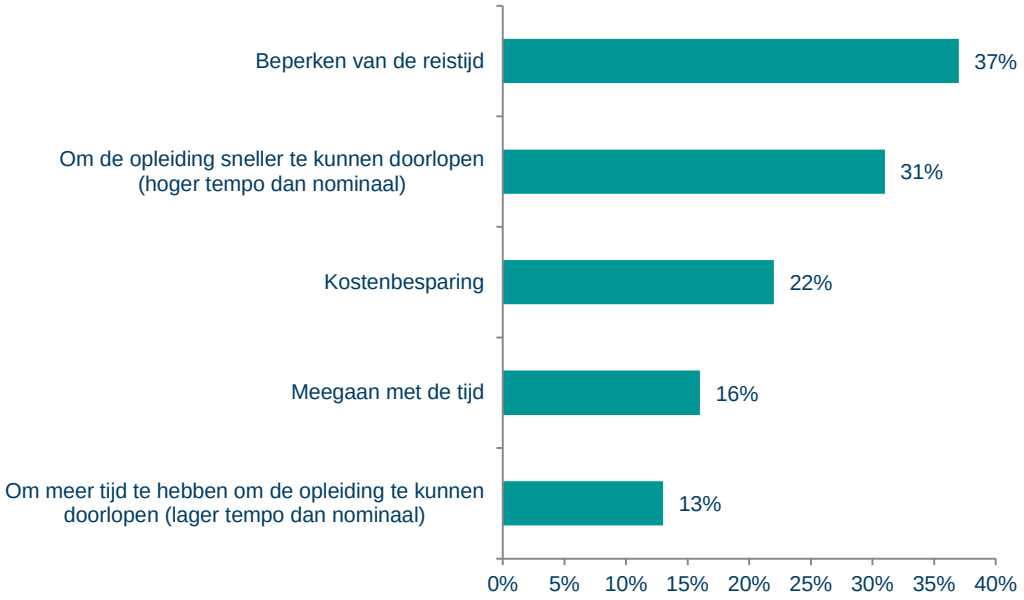
[26] NIDAP Marktonderzoek brengt al langere tijd de markt voor bedrijfsopleidingen in kaart, o.a. via enquêtes onder inkopers van opleidingen voor werkenden. Navraag bij de NRTO halverwege het onderzoek leerde dat de steekproef van bestaande marktonderzoeken onder leraren en onderwijzend personeel te klein was om voor dit onderzoek te benutten. Het onderzoek in samenwerking met Springest is in januari 2016 verschenen.

[27] De resultaten zijn niet uitgesplitst naar herkomst. Van de totale steekproef werkt 12% in het onderwijs. 215 respondenten vroegen informatie op over een masteropleiding en 139 over een mastermodule of deeltijd masteropleiding.

De leervorm (klassikaal, online of een combinatie) is voor 74% van de respondenten die op zoek zijn naar een hbo-opleiding doorslaggevend bij het maken van een keuze voor een aanbieder. Voor een hbo+-opleiding is dit percentage 68%. De voorkeuren voor de leervorm laten zien dat meer dan de helft een voorkeur heeft voor een combinatie van klassikale en online lessen en opdrachten (blended learning). Slechts 27% wil alleen klassikale lessen, en een nog kleiner deel wil alleen online lessen (10%). Daarbij is er relatief weinig verschil tussen jong en oud.

Het idee dat oudere werknemers vaker de voorkeur geven aan de 'traditionele' klassikale bijeenkomsten lijkt dus niet te kloppen. Sterker nog, professionals onder de 35 hebben juist iets vaker een voorkeur voor alleen klassikale bijeenkomsten dan werknemers tussen de 36 en 55 jaar. Daarentegen prefereren professionals boven de 46 jaar wel net iets minder vaak alleen online lessen. Blended learning is in elke leeftijdscategorie verreweg het populairst. 44% van deze populatie geeft aan inmiddels ook ervaring te hebben met deze leervorm.

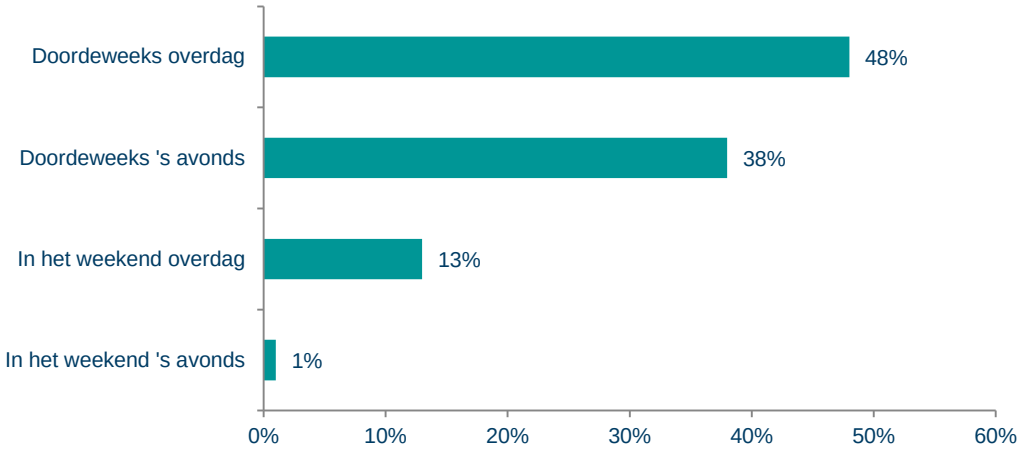
Figuur 4.8 Waarom kiest u voor (gedeeltelijk) e-learning? (N=3.257)



Bron: NIDAP/Springest – Opleidingsmonitor 2015-2016.

Ook ten aanzien van het tijdstip waarop men klassikale lessen wil volgen, biedt dit onderzoek interessante inzichten, die ook voor aanbieders van lerarenopleidingen relevant zijn.

Figuur 4.9 Wanneer zou u idealiter klassikale lessen volgen? (N=3.257)



Bron: NIDAP/Springest – Opleidingsmonitor 2015-2016.

De meerderheid van de respondenten geeft de voorkeur aan klassikale lessen die overdag plaatsvinden.

Aanbieders

De Adviescommissie onder leiding van Rinnooy Kan heeft onder de titel ‘Flexibel hoger onderwijs voor werkenden’ (2014), onderzoek gedaan naar te nemen maatregelen om de deelname van de volwassen beroepsbevolking aan het hoger onderwijs te vergroten. Zij noemen modulering en online leren als (een van de) relevante kenmerken van succesvol hoger deeltijd onderwijs:

- Het (succes deeltijd onderwijs) biedt mogelijkheden tot gefaseerde deelname aan (modulen van) opleidingen. Dit resulteert in studiepunten die te stapelen zijn en uiteindelijk leiden tot diploma’s
- Het onderwijs is flexibel en efficiënt vormgegeven, onder meer doordat gebruik wordt gemaakt van tijd- en plaatsonafhankelijk leren met behulp van online onderwijs en van de mogelijkheden die de werkplek van de volwassen student biedt voor het uitvoeren van relevante leeractiviteiten

Het ministerie van OCW heeft naar aanleiding van dit rapport pilots flexibilisering en experimenten vraagfinanciering in het deeltijd hoger onderwijs mogelijk gemaakt. Vraagfinanciering wordt in 2016 gestart in de sectoren techniek en ICT, en mogelijk in 2017 ook in de sector Zorg en Welzijn. De pilots flexibilsering zijn gericht op het gehele deeltijdonderwijs. Zowel VSNU als VH zien de noodzaak in van het flexibeler aanbieden van trajecten voor werkenden, en zeker ook voor werkende leraren. De aanvragen voor deze pilots en experimenten zijn ingediend en beoordeeld. Op het moment van dit onderzoek is nog niet duidelijk wat de precieze inhoud van deze pilots en experimenten zal worden. Veel instellingen doen breed mee met de pilots in het deeltijdonderwijs, dit kan ook de lerarenopleidingen omvatten. In de pilots flexibilisering gaan instellingen werken met flexibeler opleidingstrajecten waarbij leeruitkomsten (met leerwegonafhankelijke beoordeling) het uitgangspunt zijn, in plaats van een vaststaand studieprogramma. Het gaat dan primair om wat men moet kennen en kunnen (outcome), niet om waar, hoe en in hoeveel tijd men dat leert (de leerweg). Bij de experimenten vraagfinanciering wordt het mogelijk om studenten te werven en in te schrijven voor modules van 30 punten per keer en vestigingsplaatsonafhankelijk aan te gaan bieden.

De lerarenopleidingen geven aan dat ze de behoeften ten aanzien van modulair onderwijs kennen, maar dat er grenzen zitten aan wat mogelijk en wenselijk is. Zo mag in het kader van de beleidsregel macrodoelmatigheid hoger onderwijs ten hoogste 30 ects (voor éénjarige masters) of tweederde van het curriculum (voor meerjarige masters) zonder een aanvraag vooraf buiten de vestigingsplaats van de opleiding worden verzorgd. De Commissie Rinnooy-Kan (2014) stelt derhalve dat de beleidsregel doelmatigheid onvoldoende ruimte biedt aan flexibel hoger onderwijs voor volwassenen, en acht het loslaten van de bepalingen ten aanzien van de vestigingsplaats wenselijk.

Ten aanzien van tijd- en plaatsonafhankelijk leren geven lerarenopleidingen aan dat er experimenten zijn, maar dat veel docenten ook graag een groot deel van de opleiding klassikaal volgen. Private aanbieders, die traditioneel vaak alleen afstandsonderwijs aanboden, geven aan dat beide vormen naar elkaar toegroeien. Zij geven juist meer klassikaal les, omdat daar grote behoefte aan is. Veelal wordt dit onderwijs dan wel ondersteund met een krachtige on-line leeromgeving.

4.5 Afstemming vraag en aanbod

Afstemming tussen vraag en aanbod vindt plaats op diverse niveaus. Landelijk zijn er overleggen tussen de lerarenopleidingen. Vakdocenten hebben vaak eigen verenigingen, waarin overleg plaatsvindt over de inhoud van het schoolvak.

In diverse regio's wordt al jaren overleg gevoerd tussen onderwijsinstellingen en schoolbesturen, ook over de arbeidsmarkt voor leraren. Het ministerie van OCW heeft deze initiatieven ook gesteund, o.a. in de regio's waar tekorten aan bevoegde docenten dreigden te ontstaan. Binnen sommige regionale platforms vindt ook overleg plaats over de lerarenopleidingen, zoals in het regionale platform Utrecht. Er zijn echter grote verschillen in de kwaliteit en intensiteit van de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en schoolbesturen binnen de diverse platforms. Dit maakt dat er niet een duidelijk overlegorgaan is waar de afstemming structureel is geborgd.

Het beeld dat ontstaat na gesprekken met aanbieders en experts, is dat docenten zich weinig als collectief weten te organiseren en dat als dit wel gebeurt ze weinig directe invloed ervaren op het aanbod. Dat kan betekenen dat het aanbod aan opleidingen uiteindelijk niet meer past bij de wensen van docenten. Enkele geïnterviewden wijzen ook op het omgekeerde effect. Als scholen, docenten en vakverenigingen veranderingen doorvoeren die niet worden gecommuniceerd met de aanbieders, dan is het lastig voor hen om het aanbod actueel te houden.

Docenten

Van alle docenten is 71 procent van mening dat het aanbod aan masteropleidingen periodiek afgestemd zou moeten worden met hen. Het beeld dat docenten zich weinig als collectief weten te organiseren en als dit wel gebeurt er weinig directe invloed ervaren wordt op het aanbod, wordt ook in eerder onderzoek bevestigd:

> Daar waar leraren, als belangrijkste actor, hun vraag naar opleidingen en cursussen zouden moeten kanaliseren en organiseren gebeurt juist het tegenovergestelde: "leraren zijn momenteel op dit gebied ware buitenstaanders". (Bron: SEOR).

Om de vraagarticulatie te verbeteren gaf SEOR de aanbeveling dat de Onderwijscoöperatie hierin een grotere rol zou kunnen spelen:

> "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."

Aanbieders van masteropleidingen

Vanuit de hbo- en wo-instellingen is er altijd een werkveld- of beroepencommissie waarin afstemming plaatsvindt met scholen. Sommige lerarenopleidingen hebben een sterke band met een aantal scholen. Een van de voorbeelden is de Universiteit Leiden. Zij onderhoudt structurele contacten met 80 tot 90 middelbare scholen in de Randstad, door middel van een breed scala aan aansluitingsactiviteiten voor leerlingen en decanen en begeleiding van beginnende leraren. Om directe feedback te krijgen vanuit het veld, kent Leiden daarnaast een Raad van Rectoren, waarin 12 middelbare scholen uit de regio als klankbord fungeren. De trends is om deze activiteiten steeds meer in samenhang aan te bieden.

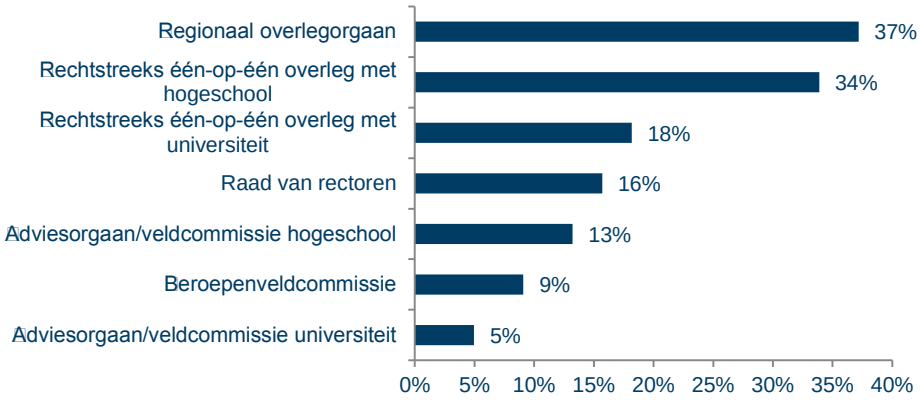
Aanbieders geven aan dat de nauwe banden die er bestaan met het scholenveld in de eigen regio, een belangrijke bron is om gesprekken over afstemming te voeren. Vanuit de aanbieders is dit wellicht een belangrijk overlegorgaan, maar het bereik onder scholen is vanwege de aard en samenstelling beperkt.

Ondanks dat (sommige) aanbieders een goede band hebben met scholen, geven zij aan dat het voor hen toch lastig is om het aanbod beter af te stemmen op de vraag van individuele scholen. Dat komt niet alleen omdat er landelijke afspraken zijn over kwaliteitsstandaarden en vakvereisten, maar ook omdat scholen vaak niet goed in staat zijn om (gezamenlijk) een heldere vraag te formuleren.

Schoolleiders

Van de ondervraagde schoolleiders neemt 9 procent deel aan een beroepenveldcommissie in het hbo en 5% aan een vergelijkbare commissie die verbonden is aan een universiteit. 37% neemt deel aan een regionaal overlegorgaan waarin het aanbod van masteropleidingen voor leraren wordt besproken. Met hogescholen is relatief vaker rechtstreeks contact (34%) dan met universiteiten (18%) (Zie Figuur 4.10).

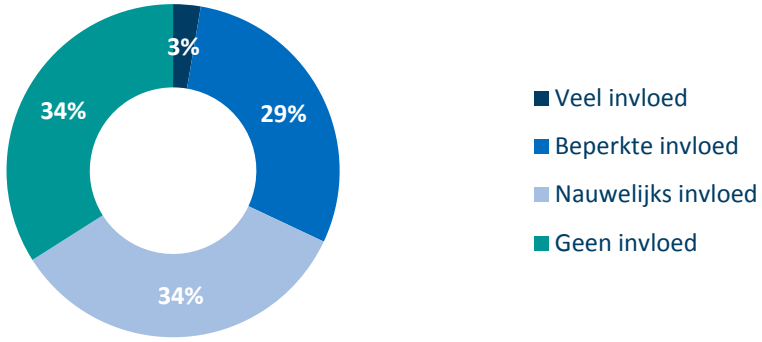
Figuur 4.10 Op welke wijze oefent u (of uw bestuur) invloed uit op het aanbod aan masteropleidingen voor uw docenten? (n=188)



Bron: Enquête schoolleiders (Ecorys/MOOZ).

De schoolleiders zijn niet positief over de invloed die zij kunnen uitoefenen op het aanbod van de lerarenopleidingen. Tweederde is van mening niet of nauwelijks invloed te hebben op de inhoud/vorm en 29% dat ze beperkte invloed hebben (Figuur 4.11).

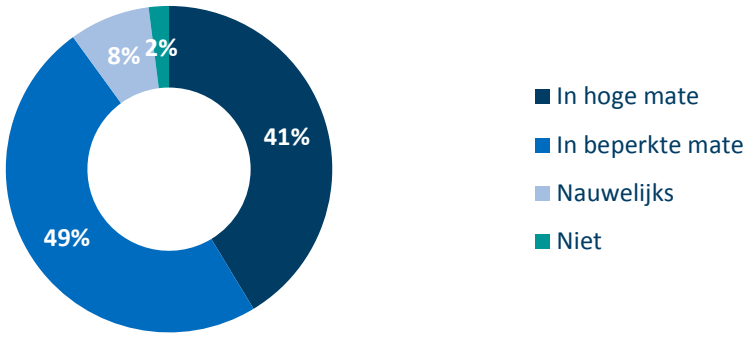
Figuur 4.11 **In hoeverre ervaart u invloed op de inhoud/vorm van opleidingen die aanbieders van masteropleidingen aanbieden? (n=188)**



Bron: Enquête schoolleiders (Ecorys/MOOZ).

Schoolleiders beamen het beeld dat bij aanbieders leeft, dat scholen niet altijd in staat zijn de opleidingsvraag helder te formuleren. 59% stelt dat ze niet, nauwelijks of in beperkte mate de opleidingsvraag van docenten helder kunnen formuleren (Figuur 4.12).

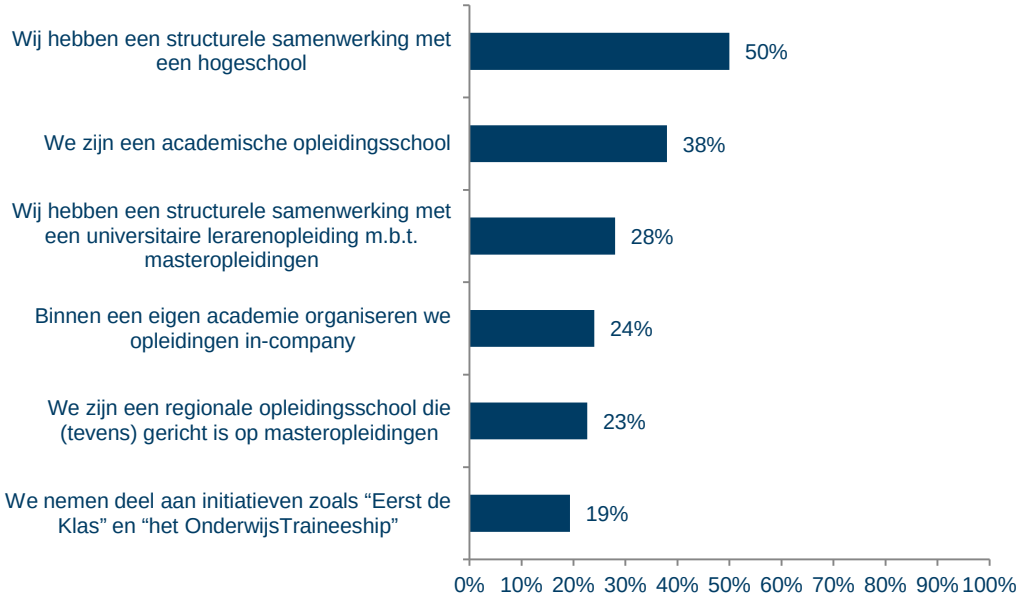
Figuur 4.12 **In welke mate bent u als schoolleider / teamleider / locatieleider in staat om de opleidingsvraag van uw docenten helder te formuleren? (n=188)**



Bron: Enquête schoolleiders (Ecorys/MOOZ).

Scholen nemen deel aan diverse vormen van samenwerking met masteropleidingen. Structurele samenwerking met een hogeschool komt daarbij het vaakst voor: 50% van de geënquêteerde scholen stelt dat ze een dergelijke samenwerking hebben. Ook samenwerking in een academische opleidingsschool wordt door deze schoolleiders relatief vaak genoemd (38%). (Figuur 4.13).

Figuur 4.13 Aan welke vormen van samenwerking met de masteropleidingen neemt uw school deel? (N=188)



Bron: Enquête schoolleiders (Ecorys/MOOZ).

Schoolleiders doen diverse suggesties om deze afstemming te verbeteren, en ze geven ook aan welke huidige initiatieven bijdragen aan een betere afstemming. De (academische) opleidingsscholen worden door meerdere schoolleiders genoemd als een voorbeeld van een goede manier om het aanbod beter aan te laten sluiten bij de behoeften van docenten. Het organiseren van meer (inhoudelijke) contactmomenten tussen vo-scholen en hbo-opleiders, bijvoorbeeld via intensievere contacten tussen vo-raad en Vereniging Hogescholen, wordt als suggestie het vaakste genoemd. Overige suggesties zijn:

- Meer samenwerkingen in netwerken van hbo- en wo-opleidingen
- Gezamenlijk ontwerpen en ontwikkelen van curricula
- Wederzijdse bezoeken
- Betrekken van leerlingen uit vwo-bovenbouw bij samenwerking tussen school en vervolgopleidingen
- Zorg ervoor dat lerarenopleiders meer up-to-date kennis hebben van de dagelijkse praktijk.

Een deel van de schoolleiders geeft aan niet goed te weten hoe de afstemming verbeterd kan worden.

4.6 Resumé

Bekendheid van het aanbod

- Transparantie in het aanbod aan masteropleidingen is een aandachtspunt: de helft van de leraren vindt het aanbod transparant. Binnen de groep leraren die geïnteresseerd is in een master, vindt slechts 1 op de 4 (24%) het aanbod helder. Ook 1 op de 3 schoolleiders geeft aan dat een overzichtelijker aanbod wenselijk is. Er zijn enkele voorbeelden van initiatieven waarbij dit aanbod beter wordt gepresenteerd.

Inhoudelijke lacunes in het aanbod

- Gevraagd naar wat docenten missen aan inhoudelijk aanbod, worden een masteropleiding gericht op onderwijsinnovaties in het voortgezet onderwijs (39%) en verdieping van het eigen vakgebied (38%) het vaakst genoemd.

- Onder de docenten die geen masterdiploma hebben, maar geïnteresseerd zijn in een masteropleiding, is de interesse voor een master gericht op onderwijsinnovaties in het voortgezet onderwijs nog sterker (50%), wederom gevolgd door vakverdieping (38%).
- Een deel van de docenten (37%) vindt de masteropleidingen voor docenten te academisch voor het lesgeven in het vo. 36% van de docenten vindt dat er te weinig inhoudelijke variatie is in het aanbod van masteropleidingen.
- Bij schoolleiders geeft de meerderheid aan dat de inhoud van de master aansluit bij de behoeften. Slechts 16% van de schoolleiders vindt dat de inhoud niet aansluit bij de behoeften.

Aansluiting vorm opleidingen bij wensen

- Docenten die nog geen masteropleiding hebben, maar daar wel interesse in hebben, stellen wel eisen aan een masteropleiding. De belangrijkste is dat de opleiding modulair gevolgd kan worden. Daarnaast vinden geïnteresseerde leraren het tevens van belang dat het grootste deel van de colleges tijdens de schooluren plaats kan vinden. Dit komt overeen met het beeld uit een breder onderzoek onder professionals naar voorkeuren voor het volgen van klassikale lessen, waarbij 48% het liefst doordeweeks overdag lessen volgt.
- De roep onder leraren om flexibelere masteropleidingen wordt gedeeld door de schoolleiders: het flexibeler maken van de trajecten is verreweg de belangrijkste wens als het gaat om veranderingen in de vorm van het aanbod. Ook deze groep vindt afstandsonderwijs minder belangrijk, net als de leraren. Docenten die op dit moment een hbo-master volgen geven aan dat face-to-face contact belangrijk is (91%), onder docenten die een wo-master volgen speelt face-to-face contact een minder belangrijke rol (28%).

Afstemming vraag en aanbod

- Regionaal zijn er veel voorbeelden van afstemmingsoverleg: veelal gaan deze verder dan de verplichte werkveldcommissies. Raden van rectoren en regionale platfora onderwijs/arbeidsmarkt overleggen over de vraag naar masteropgeleide leerkrachten. De mate waarin deze afstemming tot beter passend aanbod leidt, verschilt sterk per regio.
- Voor scholen is het lastig om individuele afspraken te maken: ze hebben veelal te weinig docenten om een opleiding rendabel te maken.
- Voor scholen is het moeilijk om de vraag helder te krijgen of om als één sector aan te geven welke opleidingsbehoefte zij hebben.

5 Bevorderen van deelname vanuit de school

5.1 Inleiding

De deelname aan masteropleidingen is mede afhankelijk van een aantal randvoorwaarden. In dit hoofdstuk gaan we in op factoren die deelname belemmeren en bevorderen. In paragraaf 5.2 behandelen we enkele inzichten uit de literatuur ten aanzien van professionalisering en de inbedding binnen breder hrm- en schoolbeleid. Daarna gaan we in op onderzoeksvragen 3a. en 3b. over de visie en beleid van vo-scholen ten aanzien van de inzet van hbo/wo-masteropgeleide leraren in het team. In de verdere paragrafen wordt nader ingegaan op de *uitvoering* van het HRM-beleid, zoals ondersteuning voor docenten die een masteropleiding willen gaan volgen en loopbaanbeleid. Vervolgens kijken we naar een aantal randvoorwaarden die van belang zijn om leraren daadwerkelijk gebruik te laten maken van het opleidingsaanbod (onderzoeksvragen 4a en 4b).

5.2 Factoren die deelname aan opleidingen kunnen bevorderen

In een invloedrijk boek over de strategische betekenis van HRM beschrijft Pfeffer (1998) in totaal zeven HRM instrumenten (“levers”) die alleen effect hebben als ze onderling congruent zijn en afgestemd op de langere termijn doelen van de organisatie:

1. Baanzekerheid.
2. Selectief aannemen van nieuw personeel.
3. Zelfsturende teams en decentralisatie van besluitvorming als basisprincipes in het organisatieontwerp.
4. Verhoudingsgewijs hoge beloningen, die afhankelijk zijn gemaakt van de prestaties van de organisatie.
5. Statusverschillen tussen teamleden.
6. Delen van informatie over prestaties, door de gehele organisatie heen.
7. Professionalisering: Intensieve en uitgebreide opleidingen en trainingen.

Deze HRM praktijken zijn intern consistent en versterken elkaar: ten minste als ze goed zijn ontworpen en ingevoerd. Organisaties die het goed doen, hebben veelal een betere onderlinge afstemming van deze zeven HR-instrumenten (Ichiowki, Shaw, 1999; Heneman III, Milanowski, 2004).

Dat betekent dat alleen een focus op professionalisering niet voldoende is om leraren aan te zetten tot het volgen van meer of hogere opleidingen. Het gaat er ook om dat ze ervaren dat een hogere opleiding leidt tot betere prestaties, een zekere status, meer discretionaire bevoegdheden en baanzekerheid.

Ten aanzien van professionalisering van docenten zelf is ook een aantal principes uit de literatuur bekend. Zo geven Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) een uiteenzetting van processen en factoren die van belang zijn voor een goed professionaliseringsproces. Zij benoemen de volgende kenmerken als effectief:

1. *Samenhang beleid:* het schoolbeleid en onderwijsbeleid moeten in overeenstemming zijn met elkaar. Ook is er een belangrijke rol weggelegd voor de leiding, welke essentieel wordt geacht in het creëren van een leergemeenschap en -cultuur.

2. *Collectiviteit en teamverantwoordelijkheid,* waarbij het draait om het samenwerken van leraren en het ervaren van een gezamenlijke verantwoordelijkheid.
3. *Tijd* het is belangrijk dat er voldoende tijd aan interventies wordt besteed.
4. *Structurele aard* van interventies. Interventies moeten regelmatig plaatsvinden en ondersteund worden door bijvoorbeeld follow-up meetings.
5. *Kwaliteit van de input:* voorbeelden bij het leren moeten krachtig, concreet en intellectueel uitdagend zijn. Verder moet er permanente toegang zijn tot nieuwe kennis en expertise van collega's, zowel binnen als buiten de school.
6. *Focus op vakinhoud, vakdidactiek* en weten hoe leerlingen stof eigen maken.
7. *Actief en onderzoekend leren,* oftewel, de leraar dient zelf op zoek te gaan en te experimenteren met inhoud en methoden. Ook is het uitwisselen van kennis, ervaringen en het geven/ontvangen van feedback tussen collega's een belangrijke factor.

Het HRM beleid kan via het taakbeleid ook het gedrag en de attitudes van medewerkers beïnvloeden. Met andere woorden: het HRM beleid moet duidelijke omschrijvingen bevatten van het professionaliseringsbeleid. Er moet tijd worden vrijgemaakt voor professionaliseringsactiviteiten (e.g. cursussen, feedbackrondes, participatie in professionele netwerken) en officiële taken/taakbeschrijvingen komen. Dit beleid moet vervolgens openlijk worden uitgedragen door de schoolleiding, andere collega's en via verschillende kanalen.

Het voert hier te ver om alle aspecten van effectief HRM- en professionaliseringsbeleid te behandelen. We beperken ons tot een aantal aspecten waar scholen echt iets (zelf) aan kunnen doen. Het gaat daarbij om:

1. Samenhang tussen professionalisering en HRM-beleid (de interne consistentie die volgens Pfeffer zo belangrijk is).
2. Belonings- en loopbaanbeleid.
3. Collectiviteit en teamverantwoordelijkheid.
4. Tijd.

Belang van de samenhang tussen professionalisering en HRM-beleid

Uit eerder onderzoek naar professionalisering binnen schoolorganisaties blijkt dat voor effectieve professionalisering de samenhang tussen professionaliseringsactiviteiten en HRM-beleid een belangrijke factor is, maar dat deze samenhang vaak nog ontbreekt (CAOP, 2013).

> Personeelsbeleid of Human Resource Management (HRM), is een onderbelicht thema in de literatuur over scholen […]. HRM kan echter juist worden gezien als een belangrijk middel om gedrag en houding van medewerkers te sturen om zo de organisatieoutput te vergroten […]. Door middel van HRM beleid en praktijken wordt als het ware gecommuniceerd wat van medewerkers wordt verwacht en welk gedrag wordt gewaardeerd. (Runhaar, Sanders en Sleegers).

Verder stelt de Inspectie van het Onderwijs (2013):

> Scholen faciliteren verschillende vormen van scholings- en professionaliseringsactiviteiten. Vooral scholing is populair; andere professionaliseringsactiviteiten worden niet zo vaak bewust ingezet of niet expliciet aan leerdoelen gekoppeld. Ook valt op dat de scholings- en professionaliseringsactiviteiten niet altijd gericht zijn op hoe de individuele leraren beter leren lesgeven, laat staan op hoe groepen leraren of teams dat doen. Van doelgericht professionaliseren is lang niet altijd sprake […] Hierbij vallen twee zaken op. De eerste is dat veel leraren professionalisering beschouwen als iets wat je 'kunt doen' en niet als een verplichting. Leraren krijgen over het algemeen ook weinig begeleiding en richting als het gaat om keuzes in scholings- en professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast valt op dat ongeveer de helft van de leraren de onderwijsambities van de school niet centraal stelt bij hun professionalisering.

De Inspectie van het Onderwijs stelt dan ook dat het onderwijskundig beleid en het personeelsbeleid op veel scholen en instellingen nog onvoldoende samenhang vertonen, en dat dit een belangrijk verbeterpunt is. Het bevorderen van strategisch HRM-beleid (SHRM) is één van de speerpunten van de VO-raad, omdat dit als een belangrijk middel wordt gezien om de ambities van het Sectorakkoord te kunnen realiseren. Daarvoor zet de VO-raad de VO-academie in, gericht op kennisbevordering onder schoolleiders en bestuurders, en Het project Versterking SHRM, dat een aantal concrete instrumenten dient op te leveren, zoals een Scan SHRM (dat zich op moment van schrijven in de pilotfase bevindt) en verschillende handreikingen, over onder andere meer masteropgeleide leraren.

5.3 Masteropleidingen in relatie tot belonings- en loopbaanbeleid

Het belonings- en loopbaanbeleid kunnen een prikkel zijn voor docenten om een masteropleiding te gaan volgen. Het langere termijnperspectief op de loopbaan is ook van belang. De afstemming die docenten hebben met leidinggevenden over de wijze waarop hun functie/takenpakket zou kunnen veranderen na het succesvol afronden van de masteropleiding kan een stimulans zijn.

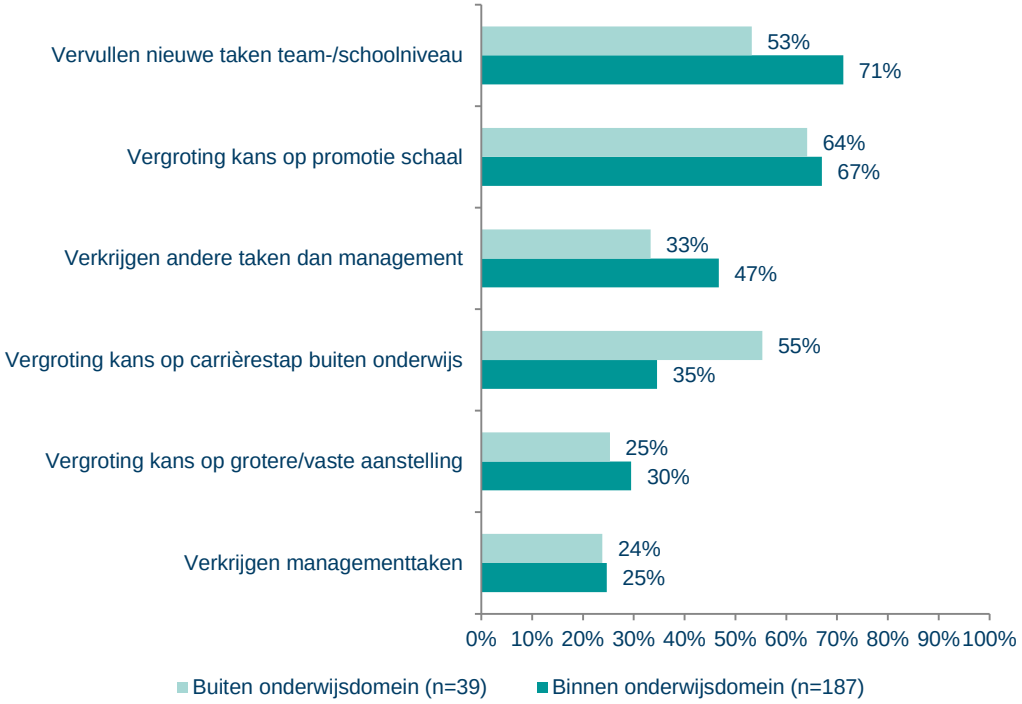
Docenten

Van de docenten is 51% het eens met de stelling “Mijn school vindt het belangrijk dat er meer masteropgeleide docenten komen” en 52% met de stelling “Mijn school stimuleert docenten om een masteropleiding te volgen”. Tegelijkertijd vindt 56% van de docenten dat de eigen school meer zou moeten doen om docenten succesvol te laten zijn in een master, en is 43% het eens met de stelling “Mijn school voert totaal geen beleid voor meer masteropgeleide docenten”. Docenten zijn daarmee niet geheel overtuigd van het beleid dat door de school wordt gevoerd ten aanzien van de masterambitie.

Het kunnen inzetten van de nieuw verworven competenties en kennis is belangrijk voor docenten die een masteropleiding succesvol hebben afgerond: het is niet alleen een erkenning van de verworven competenties door de schoolorganisatie, maar betekent ook dat de gepleegde tijdsinvestering ‘niet voor niets’ is geweest. Uit de open antwoorden van docenten komt een aantal maal naar voren dat het ontbreken van een dergelijke opvolging reden is om geen masteropleiding te doen, in combinatie met de benodigde tijdsinvestering om een masteropleiding succesvol af te ronden.

Een meerderheid van de docenten die een master heeft gevolgd, geeft aan dat het vervullen van nieuwe taken op team/schoolniveau en het vergroten van de kans op promotie, redenen zijn geweest om een master naast het werk te volgen. De groep die een master buiten het onderwijsdomein heeft gevolgd, wil de kansen op een carrièrestap buiten het onderwijs vergroten (zie Figuur 5.1).

Figuur 5.1 **Welke redenen speelden een rol om een master naast uw werk te volgen, naar domein (% leraren die een masteropleiding naast hun werk hebben gevolgd, met of zonder diploma, n=226)**



Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ. Binnen onderwijsdomein is: onderwijsgerelateerde masteropleiding (vakmasters of masters als SEN en Leren & Innoveren, maar niet onderwijskunde of jeugdpsychologie).

Met het oog op (S)HRM en het functioneren van de teams, is afstemming over het volgen van (master-)opleidingen echter wel relevant. Dit lijkt echter niet vanzelfsprekend te zijn. Een substantieel deel van de docenten zegt de keuze voor een masteropleiding zelfstandig te nemen, zonder afstemming met de leidinggevende. 41% van de vwo/havo docenten geeft aan geen gesprek te hebben gehad met hun leidinggevende over inhoud van de master en/of overige eisen. Vmbo/lwoo/pro-docenten stemmen vaker af met hun leidinggevende: van hen geeft 27% aan geen afstemming te hebben gehad met de eigen leidinggevende over de masteropleiding.

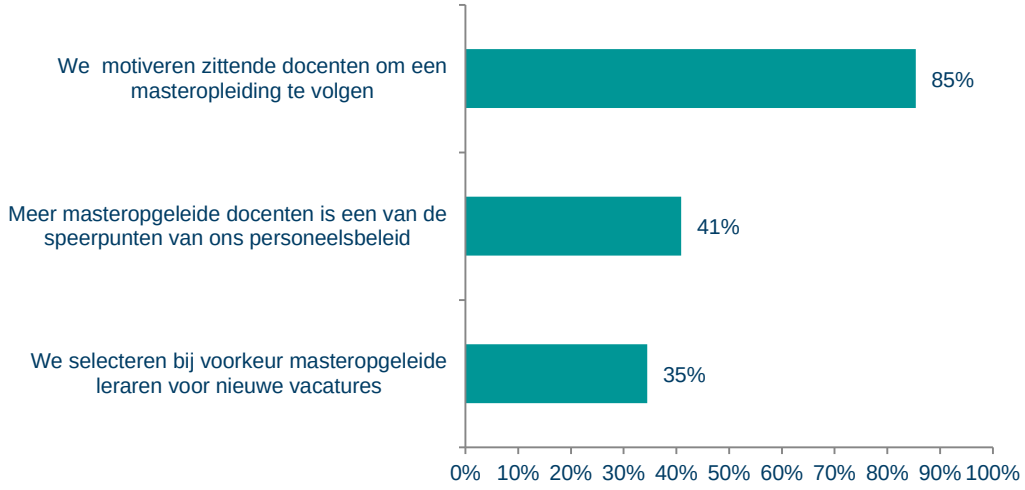
Als het gaat om de wijze waarop de nieuw verkregen kennis en competenties ingezet kunnen worden na succesvolle afronding van de master, geeft 57% van de docenten die een masteropleiding hebben afgerond of momenteel volgen aan dat ze daarover geen overleg hebben gevoerd met de leidinggevende. Verder heeft 35 procent van deze groep wel de mogelijkheden besproken, maar geen afspraken daarover vastgelegd. Slechts 8% geeft aan dat er wel expliciete afspraken over zijn gemaakt en vastgelegd.

Slechts 12% van de docenten vindt dat de school masteropgeleide docenten een helder loopbaanperspectief biedt. Gelet op het feit dat loopbaanaspecten een belangrijke rol spelen voor docenten om een masteropleiding te gaan volgen, is dit een belangrijke omissie in het (S)HRM-beleid.

Schoolleiders

Bijna 100% van de schoolleiders vindt bij- en nascholing van het lerarenteam nodig: het gaat dan om alle vormen van opleidingen. 81% geeft aan dat ze leraren op de school stimuleren om een hbo- of wo-master te (gaan) volgen (Onderwijs Werkt!). Schoolleiders geven in overgrote meerderheid aan dat ze leraren op school actief stimuleren om een hbo- of wo-master te (gaan) volgen (91%). In de toelichting bij deze vraag geven sommige schoolleiders wel aan dat een master geen doel op zich is: het gaat om excellent leraarschap.

Figuur 5.2 Wat doet uw school om masteropgeleide docenten aan te trekken en te behouden? (n=188)

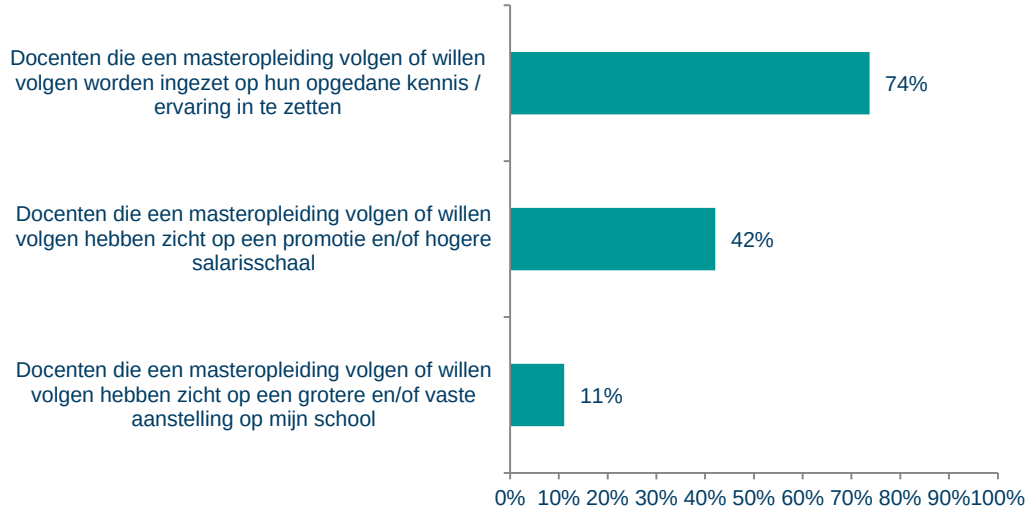


Bron: Enquête schoolleiders Ecorys/MOOZ.

Van de schoolleiders uit de Onderwijs Werkt-enquête is 37% het eens met de stelling “Onze school heeft een visie ontwikkeld met betrekking tot de inzet en het behouden van hbo/wo-masteropgeleiden in het team”. 49% zegt actief beleid te voeren op het aantrekken en behouden van hbo/wo-masteropgeleiden in het team. Uit de enquête van Ecorys/Mooz blijkt dat 35% van de schoolleiders bij voorkeur masteropgeleide leraren selecteert voor nieuwe vacatures.

In tegenstelling tot de leraren, geven schoolleiders aan docenten met een masteropleiding wel in te zetten op hun opgedane kennis en competenties (74%). Minder schoolleiders geven aan dat na het succesvol afronden van een masteropleiding de docent vervolgens wordt beloond met een promotie of salarisverhoging (42%).

Figuur 5.3 Wat doet uw school om masteropgeleide docenten aan te trekken en te behouden? (n=188)



Bron: Enquête schoolleiders Ecorys/MOOZ.

De functiemix die enkele jaren geleden is ingevoerd, heeft een relatie met masteropgeleide leraren. Bij veel scholen is een masteropleiding is een voorwaarde om toe te kunnen treden tot de hoogste LD-schaal. Echter is het volgen van een masteropleiding niet bij elke school een garantie om promotie te maken naar een hogere salarisschaal, vooral niet nu de entreerecht[28] is komen te vervallen. Daarnaast zijn er ook scholen die de functiemix als een beperking zien om masteropgeleide docenten te belonen.

> "We streven ernaar in ieder geval alle LC docenten een masteropleiding behaald te laten hebben."

> "In ons promotiebeleid is duidelijk geformuleerd dat een promotie naar LD alleen mogelijk is met een eerstegraads bevoegdheid. Hierbij maken we geen onderscheid tussen een hbo-master of/[?]en wo-master."

> "Masteropleidingen worden gepromoot, maar leiden niet automatisch tot een hogere inschaling/beloning. Intrinsieke motivatie om te ontwikkelen is belangrijk(er) met het oog op kwaliteit van onderwijs. Uiteindelijk zijn Masteropgeleide docenten veelal wel beter in staat om invulling te geven aan bijvoorbeeld LC- en LD-functies, maar dit is dus niet altijd afhankelijk van de gevolgde opleidingen."

> "De school en stichting stimuleren docenten zoveel mogelijk om een master te volgen. Helaas, door de functiemix, is het op het moment niet mogelijk om dit op een goede manier te koppelen aan promoties/salarisschalen (functiemix was kwantitatief maar zeer zeker geen kwalitatieve impuls en heeft financiële mogelijkheden beperkt). Dit wordt als een groot gemis ervaren door de school."

5.4 Belang van het team

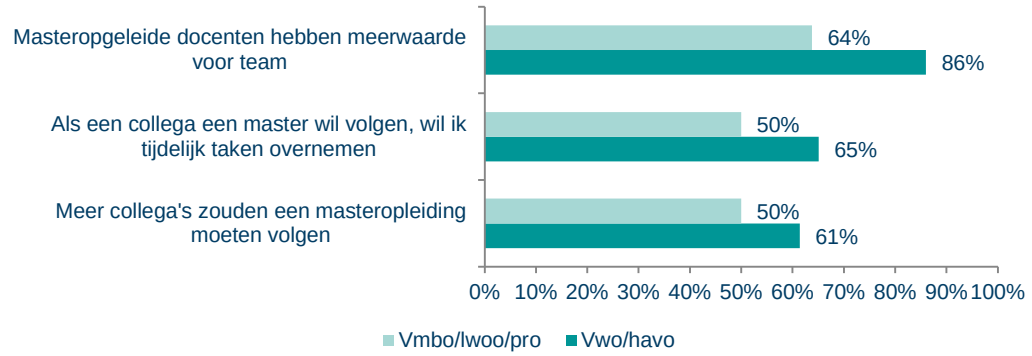
Het ervaren van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de professionaliteit van de organisatie, is een van de factoren die deelname kan bevorderen.

[28] In het convenant LeerKracht was afgesproken dat eerstegraders die structureel lesgeven in de bovenbouw van havo/vwo automatisch recht hebben op een LD-functie. In de cao VO 2014-2015 is afgesproken dat deze recht per 31 juli 2015 zou komen te vervallen.

Docenten

De meerderheid van de docenten ziet de meerwaarde van een masteropleiding voor het team en voor de school. Zij vinden ook dat meer collega's een dergelijke opleiding zouden moeten volgen. Men is ook bereid om tijdelijk taken over te nemen van collega's die een master volgen. Docenten uit vwo/havo zijn het iets vaker eens met deze stellingen dan docenten uit het vmbo/lwoo/pro (zie Figuur 5.4).

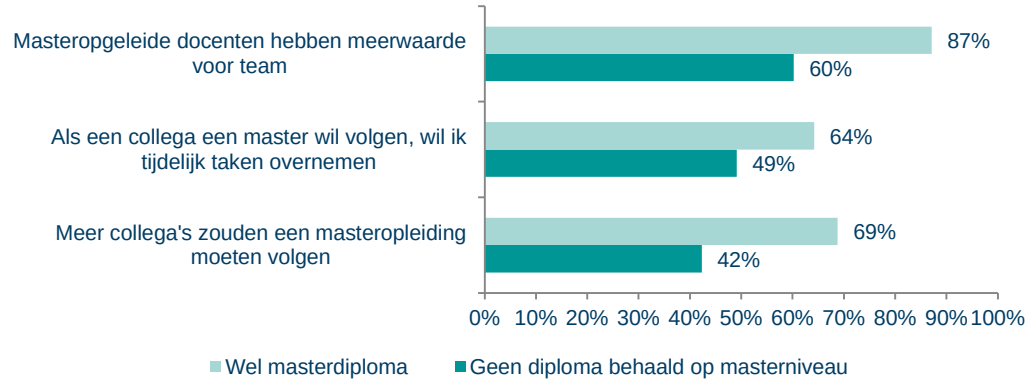
Figuur 5.4 Eens met uitspraak over het belang van masteropleidingen voor het team, naar schoolsoort (%), N=738



Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ.

Docenten die zelf geen masteropleiding hebben gevolgd, zijn minder bereid om andere teamleden te helpen bij het volgen van een masteropleiding. Ook zijn ze het minder vaak eens met de stelling dan meer collega's een masteropleiding zouden moeten volgen. Dit illustreert het belang van een collectieve aanpak bij het bevorderen van deelname aan masteropleidingen (zie Figuur 5.5).

Figuur 5.5 Eens met uitspraak over het belang van masteropleidingen voor het team, naar wel/geen masterdiploma (%), N=738



Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ.

Schoolleiders

Schoolleiders geven in de open antwoorden op de enquête ook aan dat het stimuleren van masteropgeleide docenten onderdeel is van een breder teambeleid:

> "Een van de speerpunten in ons professionaliseringsbeleid is dat binnen elk team in de school meerdere collega's een master volgen voor de betere docent."

> "Wij willen een lerende school zijn. Om die cultuur te verbeteren merken wij dat het werkt om mensen te stimuleren een opleiding op te pakken. Het inspireert en maakt dat de houding in het team verandert."

5.5 Voldoende tijd als belangrijke randvoorwaarde

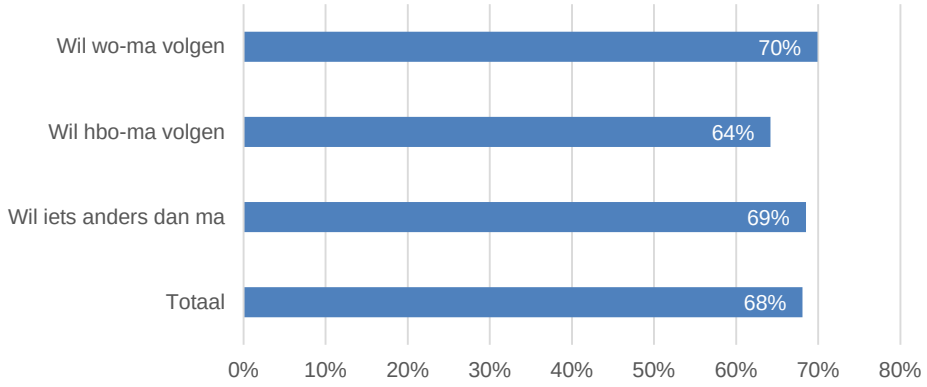
Uit een onderzoek van ResearchNed (2015) is naar voren gekomen dat de tijd die een opleiding in beslag neemt als grootste belemmering wordt voorzien door vo leraren die een lerarenbeurs hebben aangevraagd (74%), en dat de voornaamste reden onder vo leraren die géén lerarenbeurs hebben aangevraagd is dat de opleiding teveel tijd in beslag neemt (71%). De combinatie van de opleiding met de privésituatie wordt dan ook als een belangrijke belemmering voorzien voor het volgen van een masteropleiding: zowel onder de aanvragers (67%) als de niet-aanvragers van de lerarenbeurs (62%). Tot slot wordt ook de tijd die hun school beschikbaar stelt voor het volgen van een opleiding als belemmering voorzien onder de aanvragers (48%) en de niet-aanvragers (53%). In mindere mate, maar zeker niet onbelangrijk, wordt reistijd door 32% van de aanvragers en 35% van de niet-aanvragers als belemmering voorzien.

Ook tijdens het volgen van een opleiding worden de tijd die de opleiding in beslag neemt en de combinatie met de privésituatie als grootste knelpunt gezien door vo leraren die met behulp van de lerarenbeurs een opleiding volgen. Daarnaast zijn tijd die de opleiding vergt en de combinatie met werk op school tezamen met persoonlijke omstandigheden de meest genoemde redenen voor studievertraging of zelfs het niet afronden van de opleiding.

Docenten

Het krijgen van voldoende tijd van de werkgever is de belangrijkste voorwaarde onder geïnteresseerde leraren om hen over de streep te trekken. Deze voorwaarde is voor degenen die een wo-master willen volgen nog iets belangrijker dan voor degenen die een hbo-master ambiëren (zie Figuur 5.6).

Figuur 5.6 Voorwaarde voor volgen na-/bijscholing – als ik voldoende tijd van mijn werkgever krijg om de bij- of nascholing te kunnen volgen, naar soort scholing (%, leraren die onder voorwaarden bereid zijn na-/bijscholing te volgen, N=1470)

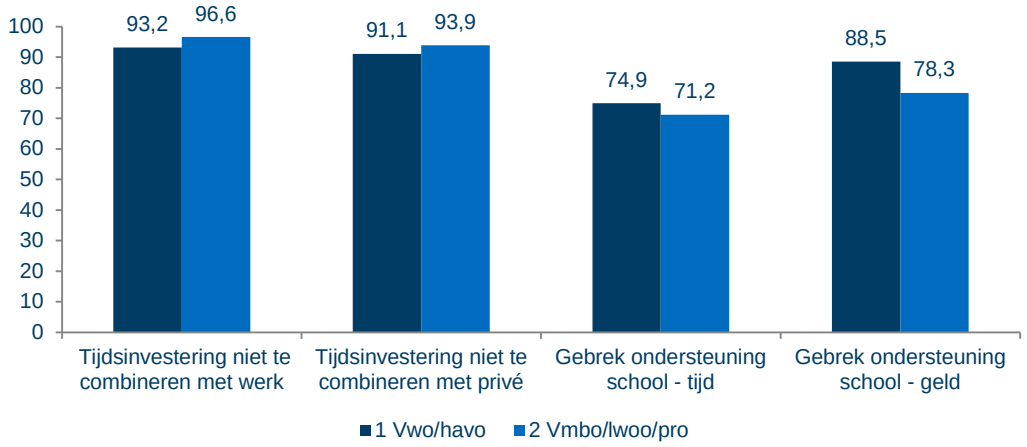


Bron: Regioplan, Onderwijs Werkt!, bewerkt door MOOZ.

Van belang voor het realiseren van de masterambitie is te weten welke belemmeringen een rol spelen voor leraren die nog geen masterdiploma hebben behaald, maar daar wel behoefte aan hebben. Hiervan geeft de overgrote meerderheid aan dat de benodigde tijdsinvestering in combinatie met werk en privé de grootste belemmering is. Ook het gebrek aan ondersteuning door de school, zowel in termen van tijd als geld[29], zien zij als een belemmering. Opvallend daarbij is dat de docenten die reeds een masteropleiding hebben gevolgd, veel minder ontevreden zijn over de financiële ondersteuning dan over het gebrek aan tijd die men van de school heeft gekregen.

[29] In het kader van de Lerarenbeurs krijgen scholen compensatie voor verlofuren. Mogelijk is dit niet bij alle docenten bekend, of wordt de compensatie niet altijd besteed.

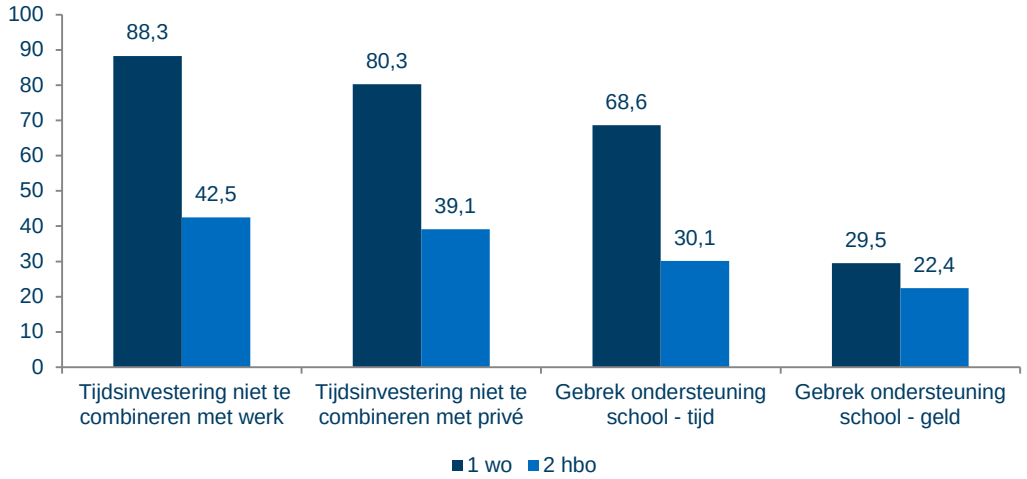
Figuur 5.7 **Belemmeringen om een masteropleiding te gaan volgen (selectie respondenten die nog geen masterdiploma hebben behaald maar wel behoefte hebben aan een masteropleiding, N=114)**



Bron: Enquête docenten Ecorys/MOOZ.

Leraren die in het verleden een masteropleiding hebben gevolgd, maar deze niet hebben gehaald (n=32), is gevraagd naar redenen voor het niet halen van een diploma. Daarbij zijn grote verschillen te zien tussen degenen die niet geslaagd zijn voor een wo-master en die voor een hbo-master (zie Figuur 5.8). Van de leraren die niet geslaagd zijn voor een wo-master noemt bijna 90% de tijdsinvestering en de combinatie met werk en 80% de combinatie met privé. Voor deze groep speelde tevens het gebrek aan ondersteuning die de school bood, met name in termen van tijd (69%). Leraren die zonder succes een hbo-masteropleiding hebben gevolgd zien tevens de tijdsinvestering in combinatie met werk als de belangrijkste reden, maar in veel mindere mate.

Figuur 5.8 **Redenen voor niet behalen diploma voor masteropleiding, naar hbo/wo. Selectie leraren die in verleden hbo/wo master hebben gevolgd naast hun baan, zonder diploma (N=32)**



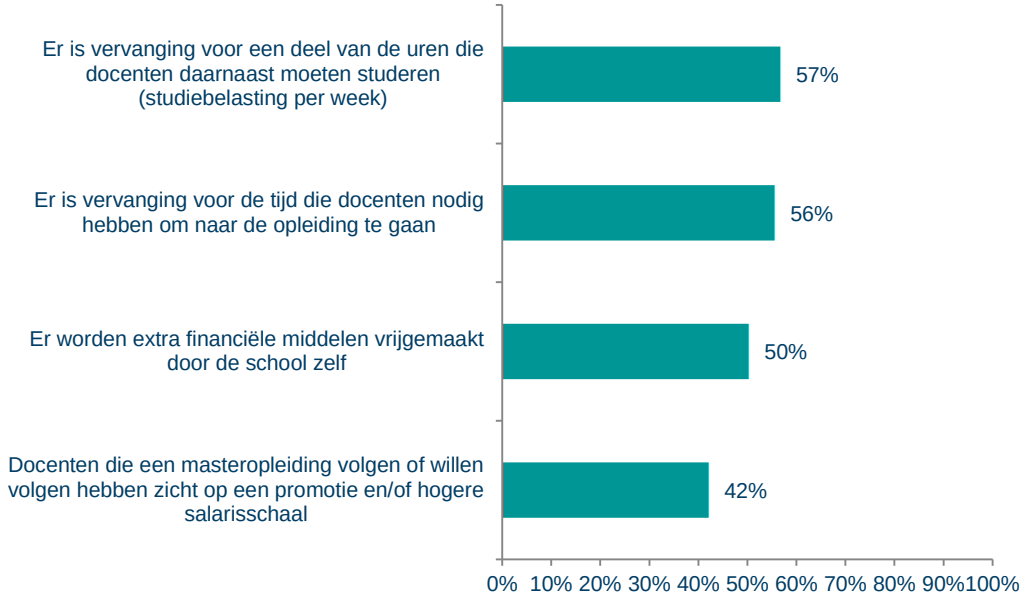
Bron: Enquête docenten (Ecorys/MOOZ).

Schoolleiders

Ook een substantieel deel van de schoolleiders is ontevreden over de tijd die een opleiding in beslag neemt (39,3%) en de vorm waarin de opleiding wordt aangeboden (45,1%). Bijna de helft van de schoolleiders (49%) geeft aan dat de school weinig kan doen om de belasting van studerende docenten te verminderen.

56% van de schoolleiders geeft aan dat zij vervanging regelen voor wanneer docenten die de opleiding volgen, 57% geeft aan dat er vervanging is voor een deel van de uren die docenten daarnaast moeten studeren. Ook biedt de helft van de scholen zelf extra financiële middelen. Dit terwijl een gebrek aan ondersteuning vanuit de school in termen van tijd en geld als belemmering is benoemd door de overgrote meerderheid van de geïnteresseerde leraren. Of leraren weten niet dat schoolleiders extra middelen beschikbaar stellen, of de daadwerkelijke ondersteuning valt in de praktijk tegen.

Figuur 5.9 Wat doet uw school om masteropgeleide docenten aan te trekken en te behouden? (n=188)



Bron: Enquête schoolleiders Ecorys/MOOZ.

Schoolleiders die het faciliteren van docenten in het volgen van een opleiding als maatregel benoemen doen dit voornamelijk in termen van verlofdagen om te studeren. Financiële middelen vanuit school worden minder vaak benoemd.

> "Elk jaar vragen we een aantal leraren om een master (hbo of wo) te gaan volgen. Zij komen dan in aanmerking voor de lerarenbeurs. Zij hebben een lesvrije dag in hun rooster en kunnen zo nodig dagdelen studieverlof krijgen."

> "We vragen wel studieverlof aan en de inzet van eigen extra financiële middelen is beperkt."

> "Masteropleiding volgen wordt vooral voor zittend personeel gestimuleerd. Lerarenbeurs ondersteunt daarin in tijd en financiële tegemoetkoming. Extra middelen worden door de school beschikbaar gesteld."

Als het gaat om financiële knelpunten voor scholen om docenten een masteropleiding te laten volgen, dan zegt 16% dat de school of het bestuur de financiële middelen niet heeft. 23% geeft aan dat er geen knelpunten zijn.

Een aantal schoolleiders geeft aan, door de beperkte omvang van de school, met weinig leraren in tekortvakken, beperkt te worden in het stimuleren van docenten om een master te volgen.

> "WO masters zijn vaak alleen overdag te volgen... Op onze school heb ik per vak 1 eerste-graad bevoegd docent, dus vervangen voor een paar uurtjes is heel lastig.."

"Ik wil graag WO en HBO masters stimuleren en dat doe ik ook. Tegelijk krijg ik direct grote problemen als iemand een opleiding gaat volgen want door studieverlof e.d. krijg ik grote gaten in mijn rooster. Omdat ik slechts 1 docent per vak heb en ook nog eens in het oosten des lands woon (weinig masters in de buurt) zorgt het direct voor enorme praktische problemen; voor sommige klassen heb ik dan gewoon geen docent (meer)."

5.6 Resumé

Belang van de samenhang tussen professionalisering en HRM-beleid:

- Het HRM- en professionaliseringsbeleid moeten in overeenstemming zijn met elkaar: interne consistentie is daarbij van belang. Een belangrijke rol is weggelegd voor de schoolleiding.
- Van de docenten is 51% het eens met de stelling "Mijn school vindt het belangrijk dat er meer masteropgeleide docenten komen" en 52% met de stelling "Mijn school stimuleert docenten om een masteropleiding te volgen". Tegelijkertijd vindt 56% dat de eigen school meer zou moeten doen om docenten succesvol te laten zijn in master, en is 43% het eens met de stelling "Mijn school voert totaal geen beleid voor meer masteropgeleide docenten".
- Een substantieel deel van de docenten lijkt de keuze voor een masteropleiding zelfstandig te nemen, zonder afstemming met de leidinggevende, met name in het havo/vwo. Verder geeft 57% van docenten aan dat ze geen overleg hebben gevoerd met de leidinggevende over de wijze waarop zij nieuw verkregen kennis in kunnen zetten op school.
- Een meerderheid van de docenten die een master heeft gevolgd, geeft aan dat het vervullen van nieuwe taken op team/schoolniveau en het vergroten van de kans op promotie, redenen zijn geweest om een master naast het werk te volgen.
- Slechts 12% van de docenten vindt dat de school masteropgeleide docenten een helder loopbaanperspectief biedt. Gelet op het feit dat loopbaanaspecten een belangrijke rol spelen voor docenten om een masteropleiding te gaan volgen, is dit een belangrijke omissie in het (S)HRM-beleid.

Belang van het team:

- Het ervaren van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de professionaliteit van de organisatie, is een van de factoren die deelname kan bevorderen.
- De meerderheid van de docenten ziet de meerwaarde van een masteropleiding voor het team en voor de school. Zij vinden ook dat meer collega's een dergelijke opleiding zouden moeten volgen. Men is ook bereid om tijdelijk taken over te nemen van collega's die een master volgen.
- Docenten die zelf geen masteropleiding hebben gevolgd, zijn minder bereid om andere teamleden te helpen bij het volgen van een masteropleiding.

Voldoende tijd als belangrijke randvoorwaarde:

- Het krijgen van voldoende tijd van de werkgever is de belangrijkste voorwaarde onder geïnteresseerde leraren. Deze voorwaarde is voor degenen die een wo-master willen volgen nog iets belangrijker dan voor degenen die een hbo-master ambiëren.
- Gebrek aan ondersteuning door de school, zowel in termen van tijd als geld, zien docenten als een belemmering voor deelname. Leerkrachten die wel een masteropleiding hebben gevolgd, zijn veel minder somber zijn over de financiële ondersteuning, maar wel over het gebrek aan tijd die men van dan de school krijgt.
- Een substantieel deel van de schoolleiders is ontevreden over de tijd die die een opleiding in beslag neemt en de vorm waarin de opleiding wordt aangeboden. Bijna de helft van de schoolleiders geeft aan dat de school weinig kan doen om de belasting van studerende docenten te verminderen.

- Ondanks dat 81 procent van de schoolleiders zegt hun docenten te stimuleren een masteropleiding te gaan volgen en ook aan masteropgeleide docenten meerwaarde toekennen (wo: onderzoek; hbo: ondersteuning leerlingen met leerproblemen), vindt een meerderheid van docenten dat de school onvoldoende ondersteuning biedt in termen van het beschikbaar stellen van tijd.

6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In het vo is sprake van een grote mate van consensus tussen de VO-raad, het ministerie van OCW en de Onderwijscoöperatie over het belang van masteropgeleide leraren. De VO-raad en het ministerie van OCW hebben dan ook concrete afspraken gemaakt over het verhogen van het aandeel leraren met een diploma op masterniveau: 50% van alle leraren in het vo dient een masterdiploma te hebben en minimaal 80% van leraren in de bovenbouw van het vwo dient in 2020 in het bezit te zijn van een wo-master diploma.

De volgende onderzoeksvragen zijn beantwoord in dit onderzoek:

1. Welke **verwachtingen** hebben vo-scholen van hbo/wo-masteropgeleide leraren?
2. Wat is de **behoefte aan masteropleidingsaanbod** voor leraren op basis van de verwachtingen van masteropgeleide leraren?
3. Hoe verhoudt de behoefte aan opleidingsaanbod zich tot het **bestaande opleidingsaanbod**, wat zijn de **lacunes**?
4. Welke **randvoorwaarden** zijn nodig zodat leraren daadwerkelijk gebruik gaan maken van het opleidingsaanbod?

Het onderhavige onderzoek is primair bedoeld om een goed beeld te krijgen van de opleidingsvraag van leraren in het vo en het aanbod aan masteropleidingen, om indien dat nodig blijkt de aansluiting tussen vraag en aanbod te kunnen verbeteren. Daartoe is een breed palet van onderzoeksactiviteiten uitgevoerd, om de behoeften van elke stakeholder goed in beeld te kunnen brengen. De bevindingen hiervan zijn in de voorgaande hoofdstukken uitgebreid aan bod gekomen.

Op basis van deze informatie trekken we de volgende hoofdconclusies:

1. Potentieel is 12-17 procent van de docenten in het vo (zonder diploma op masterniveau) geïnteresseerd in een masteropleiding;
2. Inhoudelijk zijn er geen lacunes in het aanbod aan masteropleidingen voor leraren vo, wel hebben docenten en schoolleiders behoefte aan het versterken van bepaalde thema's;
3. Aanbieders spelen voldoende in op de verwachtingen van schoolleiders ten aanzien van rollen/ taken van masteropgeleide leraren;
4. Geografisch gezien is met name het aanbod aan hbo-masters sterkgeconcentreerd, waardoor er regionaal lacunes zijn in de aangeboden hbo-masters voor leraren vo;
5. Met betrekking tot de vorm van de trajecten is wel sprake van discrepantie tussen vraag (behoefte aan volledig modulaire trajecten) en aanbod. Wettelijke bepalingen verhinderen dat voor bekostigde opleidingen deze discrepanties eenvoudig kunnen worden verkleind. Wel zijn er ontwikkelingen op dit terrein gaande in de vorm van pilots flexibilisering en experimenten vraagfinanciering in het deeltijd hoger onderwijs;
6. Schoolbeleid werkt tot op bepaalde hoogte stimulerend voor deelname aan masters, maar wordt als te weinig ondersteunend ervaren door docenten, met name in het beschikbaar stellen van tijd;
7. Een bijkomende drempel is dat het aanbod door docenten als onvoldoende transparant wordt ervaren voor een afgewogen keuze voor een masteropleiding;
8. Op regionaal niveau verloopt de afstemming tussen vraag en aanbod verschillend en met uiteenlopende resultaten.

Waar relevant, zijn aanbevelingen geformuleerd op de geconstateerde knelpunten.

6.2 Potentiële doelgroep voor deelname aan masteropleidingen

Voor het realiseren van de masterambitie is het goed om de omvang van de potentiële doelgroep (leraren zonder masterdiploma die wel geïnteresseerd zijn in een masteropleiding) te weten. Deze schatten wij op basis van twee enquêtes onder een representatief panel van docenten op 12-17% van de populatie. Dat betekent echter niet dat de gehele potentiële doelgroep ook daadwerkelijk de stap gaat zetten naar een masteropleiding. Bijna iedereen stelt aanvullende eisen aan de opleiding en aan de geboden ondersteuning door hun school. Aangezien het niet waarschijnlijk is dat aan (alle) eisen voldaan kan worden, ligt het aandeel leraren dat de interesse in een masteropleiding om zal zetten in daadwerkelijke deelname waarschijnlijk eerder rond de 5% - gelijk aan de huidige deelname onder leraren vo.

De eisen/randvoorwaarden die gesteld worden, hebben alle te maken met de tijdsinvestering die een masteropleiding vergt, in combinatie met werk en privé:

- De behoefte aan flexibelere trajecten, waaronder modulair, zodat de eigen tijd beter ingedeeld kan worden;
- Spreiding van de studielast over een langere periode;
- Kortere reisduur;
- Maar ook ondersteuning vanuit de school door middel van structurele vervanging.

Zoals verwacht kan worden, zijn het vooral de docenten die lesgeven in havo/vwo (en daarbinnen die lesgeven in de bovenbouw) die relatief vaker een masteropleiding volgen dan hun collega's in het vmbo en/of praktijkonderwijs. Voor vmbo/pro-docenten zijn er geen specifieke masteropleidingen: zij volgen wel de master SEN.

Het aantal studenten dat een masteropleiding volgt binnen het onderwijsdomein over alle sectoren, is de afgelopen jaren met bijna 17% gedaald. Dit komt vooral door een sterke daling van het aantal studenten master SEN. Tussen 2010 en 2014 daalde het aantal studenten bij deze opleiding met ruim 38%. Dat lijkt vooral te maken te hebben met het bereiken van een zeker verzadigingsniveau. Het aantal studenten bij de universitaire lerarenopleidingen nam in dezelfde periode toe met zo'n 16% (van 1.610 naar 1.870) en ook bij de master Leren en Innoveren steeg het aantal inschrijvingen fors. Het aantal studenten dat een eerstegraadsopleiding in het hbo volgt, is de afgelopen jaren redelijk constant, al zijn er wel verschillen naar vak. Zo is het aantal studenten Frans, geschiedenis en Nederlands bijvoorbeeld gedaald, maar dat bij andere vakken iets gestegen.

Kijken we naar de deelname aan masters in het onderwijsdomein, dan blijkt dat de master SEN nog steeds het meest populair is onder leraren vo, gevolgd door de master wiskunde, Nederlands, Engels, algemene economie en geschiedenis (hbo- en wo-master gecombineerd). De master Leren & Innoveren wordt door circa 120 docenten uit het vo gevolgd (ca. 17% van het totaal aantal studenten dat die opleiding volgt). Ongeveer 0,5% van de docenten in het vo volgt een master buiten het onderwijsdomein. Naast de hbo-master Pedagogiek, gaat het daarbij om allerlei verschillende academische masters, zoals Letterkunde, Theologie, Onderwijskunde en Taalwetenschappen.

6.3 Inhoudelijk zijn er nauwelijks lacunes in het aanbod

Inhoudelijke lacunes in het aanbod van masteropleidingen kunnen op drie manieren ontstaan:

- Indien de examenvakken in havo en vwo niet worden afgedekt;
- Indien er een behoefte is onder docenten vo aan een opleiding waarin niet wordt voorzien;

- Indien er een behoefte is onder schoolleiders/bestuurders aan een opleiding waarin niet wordt voorzien.

Het aanbod aan lerarenopleidingen (hbo en wo gezamenlijk) dekt alle examenvakken in havo en vwo. Worden hbo en wo afzonderlijk bezien, dan zien we dat in het hbo een paar masteropleidingen ontbreken die wel op het examenprogramma staan, namelijk informatica, filosofie en een aantal vreemde talen waarin examen gedaan kan worden. Al deze vakken vormen echter geen kernonderdeel van het curriculum in havo of vwo. Ook vanuit de docenten, scholen en besturen zijn geen signalen opgevangen dat er opleidingen zouden ontbreken.

Wel geven zowel docenten als schoolleiders aan dat zij er behoefte aan hebben dat een aantal thema's binnen de bestaande opleidingen versterkt wordt. Docenten zouden graag meer aandacht willen voor onderwijskundige innovaties specifiek binnen het vo en een verdere inhoudelijke verdieping van hun vakgebied. De bestaande masteropleiding Leren en Innoveren, waar leraren uit zowel het po als vo aan deelnemen, is sterker gericht op het po dan op het vo (ook al zijn er verschillen in curricula tussen de aanbieders van L&I).

Schoolleiders zijn over het algemeen goed te spreken over de aansluiting van de inhoud van de masteropleidingen bij de behoeften van de school. Gevraagd naar de thema's die zij graag versterkt zouden willen zien in de masteropleidingen, spreken zij vooral de wens uit tot versterking van de ontwikkeling van curricula en doorlopende leerlijnen, didactische en pedagogische vaardigheden en toetsingsstrategieën binnen de aangeboden masteropleidingen.

Aanbevelingen

Het aanbod van eerstegraadsopleidingen (in hbo en wo) dekt praktisch alle vakken die op het examenprogramma staan van havo en vwo. Er is daarom geen inhoudelijke aanleiding om nieuwe eerstegraadsopleidingen te starten, met uitzondering wellicht van informatica in het hbo. Aanbieders van L&I zouden een module kunnen aanbieden die specifiek gericht is op onderwijsinnovaties in het vo. De dialoog tussen masteropleidingen, bestuurders, schoolleiders en leraren is hierbij van groot belang: zij kunnen gezamenlijk bepalen aan welke inhoudelijke verdieping leraren behoefte hebben.

6.4 Aanbieders spelen voldoende in op de verwachtingen van schoolleiders over rollen/taken van masteropgeleide leraren

Ook wat betreft het goed kunnen vervullen van de taken/rollen die schoolleiders voorzien voor hun masteropgeleide leraren voldoet het bestaande aanbod. Zij geven overwegend aan de meerwaarde in te zien van masteropgeleide leraren, maar benadrukken vooral een mix na te streven tussen masteropgeleide leraren (binnen en buiten het eerstegraads domein) en tweedegraads leraren. De verwachtingen van schoolleiders omtrent de taken/rollen die masteropgeleide leraren zouden moeten vervullen betreffen vooral onderzoekstaken (met name wo-masters), het ondersteunen van leerlingen met leerproblemen (hbo-masters) het professionaliseren van collega's binnen eigen sectie/op schoolniveau (zowel hbo- als wo-masters) en meedenken over verbeteringen in de organisatie van het onderwijs (zowel hbo- als wo-masters).

Aanbevelingen

Voor de rollen en taken die schoolleiders voorzien voor hun masteropgeleide leraren is niet direct nieuw aanbod nodig. Wel zien we nieuwe componenten binnen bestaande opleidingen en modules die inspelen op nieuwe behoeften. Daarmee kunnen specifieke competenties die nodig zijn voor nieuwe taken worden ontwikkeld.

6.5 Geografische concentratie hbo-masters leidt tot regionale lacunes

Het aanbod van eerstegraadsopleidingen is relatief dun gezaaid. Dit geldt zowel voor de universitaire lerarenopleidingen als voor de masters in het hbo. Omdat de ULO's zich (vooralsnog) vooral richten op pas afgestudeerden van de universiteit en veel minder op docenten in het vo, is het extra belangrijk dat het hbo-aanbod goed bereikbaar is. Met name voor de 'kleine' vakken in het vo is er op dit punt nog ruimte voor verbetering. Het gaat dan onder meer om aardrijkskunde, bedrijfseconomie, maatschappijleer en scheikunde.

Op basis van alle analyses kunnen we concluderen dat de eerder geconstateerde lacunes in het regionale aanbod van eerstegraadsopleidingen (ma) leiden tot *vraaguitval* bij docenten. Dit geldt zowel voor de vakmasters in het hbo als de ulo's. Omdat het aanbod van eerstegraadsopleidingen vrij dun gezaaid is (met name in het hbo), valt een deel van de opleidingsvraag uit omdat docenten de reisafstand te lang vinden. Dit speelt met name in Zeeland, Limburg, Overijssel en Friesland en bij de 'kleine' vakken in het hbo.

Om meer masters op te leiden, is het daarom ook van groot belang dat het regionale aanbod wordt verruimd of dat opleidingen via *blended learning* worden aangeboden in de regio. Het combineren van een opleiding met een drukke baan in het onderwijs en een gezin, wordt zodoende beter mogelijk. Afgaande op de interviews met aanbieders, biedt het werken met *leerteams van docenten* hierbij ook een mogelijkheid om met kleinere groepen te werken.

Aanbevelingen

- Om het docenten makkelijker te maken een eerstegraads lerarenopleiding te volgen, is het van belang dat er een dekkend regionaal aanbod is. Op dit moment ontbreekt het daaraan, m.n. in het hbo. We raden daarom aan het aanbod voor de 'kleine vakken' te verruimen, al dan niet via blended learning.
- Om grote reisafstanden te voorkomen, zijn lessen buiten de hoofdvestiging noodzakelijk. Uit gesprekken met aanbieders blijkt dat zij niet altijd goed weten hoe de bestaande regelgeving te interpreteren en wat er mogelijk is binnen bestaande regelgeving. Dit vraagt om heldere informatievoorziening vanuit het ministerie van OCW.
- Vormen van leren waarbij teams van docenten samen leren, dichtbij de werkplek, bieden mogelijkheden om de opleidingen ook met kleine groepen te kunnen aanbieden. Zeker in combinatie met een goed toegankelijk e-learning systeem en kwalitatief goede modules, kan het toepassen van deze vormen de flexibiliteit van de opleidingen verhogen en daarmee de drempel voor leraren verlagen om een masteropleiding te gaan volgen.

6.6 Discrepantie vraag en aanbod m.b.t. de vorm van masteropleidingen

Docenten die een masteropleiding willen volgen, stellen daar de nodige eisen aan. De belangrijkste eisen zijn dat de opleiding *modulair* gevolgd kan worden en dat de colleges voor een groot deel tijdens de schooluren plaatsvinden. Ook onder schoolleiders is het *flexibeler* maken van de trajecten verreweg het belangrijkst als het gaat om welke veranderingen zij wensen in de vorm van de trajecten.

Flexibilisering van het opleidingsaanbod is vooral van belang voor docenten die een opleiding naast hun werk willen volgen. Vormen van flexibilisering zijn het meer modulariseren van opleidingen, het kunnen "sparen" van studiepunten over langere termijnen en de inzet van bijvoorbeeld blended learning. Al deze vormen kunnen helpen om werkenden beter in staat te stellen om de opleiding te combineren met andere verplichtingen.

In de praktijk blijkt het combineren van een opleiding met werk en privé echter lastig te zijn. In de afgelopen jaren zijn de lerarenopleidingen, zowel in het hbo als wo, al wel gestart met het inrichting van flexibelere trajecten. Tussen de instellingen zijn er echter grote verschillen in de stappen die reeds zijn gezet en het eindresultaat dat men voor ogen heeft. De hbo-instellingen zijn daarbij in de regel al wat verder gevorderd dan de ULO's. Diverse pilots flexibilisering zijn nu in voorbereiding. Enkele onderwijsinstellingen bieden al masteropleidingen aan via blended learning.

Om het voor docenten makkelijker te maken om een opleiding te volgen naast het werk, is het niet alleen van belang dat de opleidingen modulair zijn opgebouwd, maar ook dat zij in het eigen tempo gevolgd kunnen worden. Op dit moment is dat niet mogelijk en geldt voor alle studenten dezelfde studieduur. De lerarenbeurs is daarop ook ingericht. Diverse partijen roepen op om deze regels te versoepelen, zodat het mogelijk wordt om langer over een opleiding te doen[30]. Ook de private aanbieders bieden deze mogelijkheid (binnen de grenzen van de WHW).

Aanbevelingen

- Voor docenten in het voorgezet onderwijs is een meer flexibel aanbod van masteropleidingen wenselijk om een opleiding te volgen naast het werk. In afwachting van de uitkomsten van de pilots flexibilisering en experimenten vraagfinanciering in het deeltijd hoger onderwijs, kan alvast onderzocht worden hoe de flexibiliteit verhoogd kan worden binnen de bestaande wet- en regelgeving. Uitgangspunten daarbij zijn een modulaire opzet en een langere looptijd. Daarover zou het ministerie van OCW meer duidelijkheid moeten geven.
- Daarnaast is het nodig dat scholen hun vraagarticulatie verhelderen richting de opleidingen: zolang het beeld bestaat dat de behoefte aan flexibelere trajecten slechts bij een enkeling leeft, blijft de prikkel om de trajecten (verder) te flexibiliseren gering. Hierbij hebben zowel de VO-raad als de Onderwijscoöperatie op landelijk niveau een rol te vervullen. Zij zijn ook de partijen die op regionaal niveau de gesprekken hierover kunnen aanzwengelen.

6.7 Schoolbeleid werkt tot op bepaalde hoogte stimulerend voor deelname aan masters

Een groter aanbod aan flexibelere mastertrajecten is slechts één van de randvoorwaarden om docenten over de streep te trekken om een masteropleiding te gaan volgen. Aangezien met name de combinatie van de opleiding met werk en privéleven het struikelblok blijkt te zijn, is ondersteuning van scholen/besturen erg belangrijk voor leraren. Daarbij gaat het vooral om het beschikbaar stellen van tijd, door middel van structurele vervanging en het vrij roosteren van docenten die een masteropleiding volgen. De huidige ondersteuning die wordt geboden door scholen lijkt vooral te bestaan uit informeren en stimuleren en minder vaak uit de concrete ondersteuning die leraren echt helpen om een masteropleiding succesvol te kunnen volgen. Slechts een derde van de leraren geeft dan ook aan dat hun school goede ondersteuning biedt in termen van tijd. Dit, terwijl schoolleiders wel aangeven dat masteropgeleide leraren op verschillende terreinen een duidelijke meerwaarde bieden voor het team en de school.

Naast het beschikbaar stellen van tijd, kunnen scholen tevens op andere manieren leraren een zetje geven om een masteropleiding te gaan volgen, namelijk op het terrein van loopbaanontwikkeling. Hoewel leraren vooral uit intrinsieke motivatie (zelfontplooiing, versterken van de eigen lessen) aan een masteropleiding beginnen, vinden zij niet alleen dat hun school meer zou moeten doen om leraren succesvol te laten zijn in het doorlopen van een masteropleiding, maar nog sterker dat een helder loopbaanperspectief ontbreekt.

[30] Zie ook "Plan-Truijens", een experiment in Amsterdam waarbij studenten langer over een studie mogen doen.

Hierin hebben echter zowel schoolleiders als leraren een rol te vervullen. Minder dan de helft van de leraren bespreekt de door hen gewenste masteropleiding met hun schoolleider. Uit het oogpunt van de Lerarenbeurs, die is gericht op individuele leraren, zeer begrijpelijk, maar minder gewenst als het gaat om het ontwikkelen van een samenhangend nascholings- en professionaliseringsbeleid. Tevens bespreekt minder dan de helft van de leraren op welke wijze hun nieuw verworven kennis en competenties goed ingezet zouden kunnen worden op school en maakt slechts een enkeling daar ook concrete afspraken over die worden vastgelegd. Het is dan ook niet vreemd dat slechts 12 procent van de leraren vindt dat hun school masteropgeleide leraren een helder loopbaanperspectief biedt.

Een integraal (of strategisch) hrm-beleid lijkt in ieder geval op het terrein van de professionalisering van leraren en de masterambitie veelal nog te ontbreken in het scholenveld. Terwijl dit de schakel zou moeten zijn tussen de behoeften op het niveau van de individuele leraren, die van het team en van de gehele school, met het doel de kwaliteit over de gehele breedte van onderwijs en organisatie te versterken.

Aanbevelingen

Er lijkt een discrepantie te bestaan tussen de perceptie van schoolleiders en die van leraren, als het gaat om (ondersteunend) schoolbeleid, waarbij schoolleiders dit veel positiever waarderen dan leraren. Ofwel het schoolbeleid biedt ondersteuning maar zijn leraren zich er niet van bewust, ofwel biedt de school weliswaar ondersteuning, maar wordt deze doorgaans als te mager ervaren door de leraren. Aangezien het vooral de perceptie van de leraren is die een rol speelt in het zetten van de stap naar een masteropleiding, zou het goed zijn als scholen ondersteunend beleid voeren richting leraren met een masterambitie. Daarnaast is het nuttig als scholen nagaan hoe leraren dit beleid ervaren en of het inderdaad die stimulerende elementen bevat die beoogd worden.

Het promoten en ondersteunen van strategisch HR-beleid staat al hoog op de agenda van de VO-raad. De uitkomsten van dit onderzoek wijzen uit dat dit nog steeds geen overbodige luxe is. Schoolleiders zouden aangespoord moeten worden om structureel de professionaliseringsbehoefte te bespreken met hun leraren en de toegevoegde waarde van een masteropleiding daarbij; dit zou ook een vast agendapunt kunnen zijn bij teamvergaderingen. Ook zonder dat een leraar zelf al een expliciete wens heeft om een masteropleiding te gaan volgen. Hierdoor wordt het niet alleen duidelijk dat de school het belangrijk vindt om dit te bespreken, maar kan ook beter de vinger aan de pols worden gehouden op welke wijze deze opleiding past binnen de professionaliseringsvraagstuk van het gehele team en kan de schoolleider in een vroeg stadium afspraken maken met de leraar over de opleiding en zijn/haar inzet na afronding van het traject.

Het hrm-beleid moet door scholen en besturen worden gezien als de schakel tussen de individuele professionaliseringsvraag en het bereiken van de schooldoelen ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs en de organisatie. De VO-raad zou scholen die daaraan behoefte hebben kunnen ondersteunen, bijvoorbeeld door middel van goede praktijkvoorbeelden of door deze scholen in contact te brengen met scholen die reeds een samenhangend en effectief beleid hebben ontwikkeld, de ‘voorlopers’.

6.8 Aanbod onvoldoende transparant

Hoewel onderwijsinstellingen veel investeren in voorlichting en promotie van het opleidingsaanbod, is het specifiek voor de masteropleidingen voor leraren, toch niet eenvoudig om snel een goed beeld te krijgen van het aanbod en de mogelijkheden om leraar te worden. De Rijksoverheid heeft wel een heldere uitleg over de verschillende varianten, en ook bij Studiekeuze123 is veel informatie

te vinden. Maar zodra het gaat om de details (vooropleiding, entree-eisen, de verschillende varianten, duur en vorm van de opleiding), verwijzen veel websites naar de faculteiten en lerarenopleidingen.

Een substantieel deel van de leraren vindt dat de informatie over masteropleidingen tekort schiet om een goede keuze te kunnen maken. Een minderheid van alle leraren vindt dat het aanbod van relevante masteropleidingen volledig duidelijk. Binnen de groep leraren die geïnteresseerd is in een master, vindt slechts 1 op de 4 het aanbod helder. Van de schoolleiders vindt 1 op de 3 dat een overzichtelijker aanbod wenselijk is. Gebrek aan transparantie belemmert een goede keuze voor een opleiding, waardoor een deel van de potentiële interesse zich niet zal manifesteren in daadwerkelijke deelname aan een masteropleiding en de kans op tussentijdse uitval vergroot omdat de opleiding niet voldoet aan de verwachtingen.

Aanbevelingen:

- Zorg dat masteropleidingen makkelijk te vinden zijn, en maak het ook eenvoudig om te filteren op het regionale aanbod. Van belang is ook dat aanbieders de entree-eisen en de routes die per instelling verschillen, helder op deze website presenteren. Geef ook informatie over regionale overlegorganen en/of contactpersonen waar docenten terechtkunnen voor vragen.
- Zorg voor een “subsidiewijzer” waarmee schoolleiders en docenten gemakkelijk kunnen zien welke financiële regelingen er zijn, en op hoeveel financiering en verloftijd zij mogen rekenen. Betrek daarbij niet alleen de Lerarenbeurs, maar ook de cao-bepalingen rondom scholing in het vo en eventueel gemeentelijke of provinciale beurzen (bijvoorbeeld Den Haag, Amsterdam, Limburg).
- Er zijn wel enkele regionale voorbeelden van initiatieven waarbij dit aanbod beter wordt gepresenteerd. Een voorbeeld is Amsterdam, waar docenten via één platform alle onderwijsmasters in de regio kunnen zien (www.onderwijsmasters.nl). Deze Amsterdamse website kan als voorbeeld dienen voor een dergelijk platform op nationaal niveau. Een andere suggestie is om met een partij als www.springest.com in overleg te treden, en te kijken of zijn een specifiek portal kunnen maken voor leraren in het voortgezet onderwijs.

6.9 Afstemming versnipperd en regionale verschillen

Scholen en schoolbesturen stemmen hun behoeften op verschillende manieren af met aanbieders van masteropleidingen. Structurele samenwerking met een hogeschool wordt daarbij vaker genoemd dan structurele samenwerking met een universitaire lerarenopleiding. Regionaal zijn er veel voorbeelden van afstemmingsoverleg: veelal gaan deze verder dan de verplichte werkveldcommissies. Raden van rectoren en regionale platfora onderwijs/arbeidsmarkt overleggen over de vraag naar masteropgeleide leerkrachten. Ongeveer 40% van de scholen is betrokken bij een dergelijk overleg. Een veel kleiner percentage (5% hbo en 9% wo) is onderdeel van een beroepenveldcommissie.

Voor scholen is het lastig om individuele afspraken te maken: ze hebben veelal te weinig docenten om een opleiding rendabel te maken. Het aantal leerkrachten op één school dat een masteropleiding volgt is vaak beperkt. Ook lijkt de beslissing om wel of niet een masteropleiding te gaan volgen, overwegend door individuele docenten gemaakt te worden. Regionale “pooling” van de vraag van docenten zou hier mogelijk een oplossing zijn. Er is een zekere kritieke massa nodig om aanbieders te bewegen meer maatwerk te bieden. In sommige regio’s bundelen scholen de vraag, en treden dan binnen een platform in overleg. Voor de kleinere vakken is dat vaak nog niet voldoende. Zo is bekend dat er in Rotterdam behoefte bestaat aan hbo-masteropleidingen, maar het is nog onvoldoende om de hbo-instellingen te bewegen deze opleiding aan te bieden.

Aanbieders geven aan dat de nauwe banden die er bestaan met het scholenveld in de eigen regio, een belangrijke bron is voor aanpassing van het programma. Schoolleiders zelf geven aan dat ze over het algemeen erg weinig invloed ervaren op het aanbod.

Aanbevelingen

- Met dit onderzoek zet de VO-Raad een eerste stap in het verdere proces van gezamenlijke vraagarticulatie. Dat is hard nodig, omdat de individuele scholen en zelfs de regionale overlegorganen, veelal te weinig invloed kunnen uitoefenen op het aanbod in de regio. Een geïnstitutionaliseerd overleg tussen vragers en aanbieders van masteropleidingen, waarin alle relevante partijen zijn vertegenwoordigd, kan hierbij helpen.
- Wellicht zou men hierin nog een stap verder moeten gaan, door een landelijk aanmeldpunt in te richten waar leerkrachten belangstelling voor masteropleidingen kenbaar kunnen maken en aanbieders het aanbod kunnen presenteren. Bij voldoende vraag kan dan een aanbieder instappen. Een dergelijk model is zeer gebruikelijk in grote organisaties, waar men middels Learning Management Systemen, vraag en aanbod matcht.
- Nieuwe opleidingsinitiatieven gedreven door leerkrachten zelf kunnen een stimulans zijn voor aanbieders om te vernieuwen (zie bijvoorbeeld de Nieuwe School). Ook het recente voorstel van de Nationale Denktank voor een Docenten co-schap laat zien dat er behoefte is aan nieuwe vormen van opleidingen. De beroepsgroep, vertegenwoordigd door bijvoorbeeld de Onderwijscoöperatie en de VO-raad, heeft een verantwoordelijkheid voor het inzichtelijk krijgen van de leervragen van docenten.

6.10 Tot slot

Het verbeteren van de aansluiting tussen de vraag naar en het aanbod aan masteropleidingen voor leraren in het voortgezet onderwijs is geen geïsoleerde opgave voor een bepaalde partij, maar heeft ieder een verantwoordelijkheid waaraan gevolg gegeven moet worden. Hieraan dient op meerdere niveaus gewerkt te worden, in samenspraak met de relevante partijen.

Zo hebben op schoolniveau zowel het bestuur als de schoolleider en de individuele leraar een eigen verantwoordelijkheid. Op bestuursniveau dient een integraal hrm-beleid ontwikkeld en uitgedragen te worden richting de schoolleiders en leraren. Schoolleiders moeten in gesprek gaan met hun leraren over professionaliseringsbehoefte. Daarbij moet duidelijk worden dat professionalisering weliswaar een individueel recht is, maar ook hogere belangen dient. Dit belang moet niet alleen mondeling worden uitgedragen, maar ook in daadwerkelijke ondersteuning (met name structurele vervanging op opleidingsdagen). Leraren zouden hun professionaliseringsbehoefte, waaronder een interesse in een masteropleiding, in een vroeg stadium kunnen bespreken met hun direct leidinggevende, zodat ze gezamenlijk kunnen bepalen waar de grootste meerwaarde ligt en welke (loopbaan)stappen gezet kunnen worden na het behalen van een masterdiploma.

Op regionaal niveau is de afstemming tussen schoolbesturen (de werkgevers) en de instellingen van groot belang, waarbij tevens de leraren zelf invloed zou moeten kunnen uitoefenen op (veranderingen in) het aanbod. Schoolbesturen kunnen individueel moeilijk een vuist maken, maar hoe sterker de vraagkant zich verenigt, des te groter het gewicht van het scholenveld wordt in de regionale afstemming. In sommige regio's is de afstemming tussen scholen en opleidingen al goed. In veel andere regio's ontbreekt deze echter of blijft het overleg steken in agendering van de gevoelde problematiek zonder dat deze opvolging krijgt. Het gesprek tussen leraren, schoolleiders, bestuurders en aanbieders over de (master)opleidingen is waardevol om wederzijdse

verwachtingen te delen, maar ook de (on)mogelijkheden in kaart te brengen en afspraken te maken over een gezamenlijke aanpak; ieder vanuit de eigen verantwoordelijkheid.

Ten slotte hebben ook op landelijk niveau de partijen elk hun eigen verantwoordelijkheid:

- Het ministerie van OCW in het informeren van de opleidingen over de mogelijkheden voor flexibilisering en het verruimen van deze mogelijkheden in de WHW;
- De VO-raad, VSNU en VH in het afstemmen van behoeften op landelijk niveau en richting geven aan en ondersteunen van hun eigen achterban, zodat daadwerkelijk werk wordt gemaakt van SHRM dan wel flexibilisering van trajecten;
- De Onderwijscoöperatie in het mobiliseren van leraren in de gehele discussie, het helder krijgen van latente behoeften en inspraak uitoefenen in de invulling en vormgeving van masteropleidingen voor leraren in het voortgezet onderwijs

Bijlage A Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen moeten worden beantwoord in dit onderzoek:

1. **Welke verwachtingen hebben vo-scholen van hbo/wo-masteropgeleide leraren?**

a) Welke verwachtingen hebben vo-scholen van de kwaliteiten van hbo/wo-masteropgeleide leraren (vaardigheden, kennis, bevoegdheid)? Zien scholen hierbij onderscheid tussen de verschillende masteropleidingen?
b) Welke rollen (taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden) voorzien vo-scholen voor hbo/wo-masteropgeleide leraren? Zien scholen hierbij onderscheid tussen de verschillende masteropleidingen?
c) Hebben vo-scholen een visie ontwikkeld m.b.t. de inzet (het aantrekken en behouden) van hbo/wo-masteropgeleide leraren in het team?
d) Voeren scholen actief beleid op het aantrekken en behouden van hbo/wo masteropgeleide leraren en welke rol zien scholen hierin voor zichzelf?

2. **Wat is de behoefte aan masteropleidingsaanbod voor leraren op basis van de verwachtingen van masteropgeleide leraren?**

a) Hebben vo-bestuurders, schoolleiders en leraren specifieke wensen voor de invullingen van masteropleidingen, op basis van de verwachtingen van masteropgeleide leraren (nieuwe opleidingen, nieuwe tracks binnen bestaande opleidingen, nieuwe vorm in company, flexibele trajecten] van bestaande opleidingen)?
b) Is er bij vo-bestuurders, schoolleiders en leraren behoefte aan vakverdieping of vakverbreding op basis van de verwachtingen van masteropgeleide leraren?
c) Is er bij vo-bestuurders, schoolleiders en leraren behoefte aan masteropleidingen van andere faculteiten (zoals bijvoorbeeld bedrijfskunde, psychologie etc.)?

3. **Hoe verhoudt de behoefte aan opleidingsaanbod zich tot het bestaande opleidingsaanbod, wat zijn de lacunes?**

a) Hoe ziet het huidige hbo- en wo-masteropleidingsaanbod voor leraren eruit?
b) Sluiten de inhoudelijke wensen van vo-bestuurders, schoolleiders en leraren (o.b.v. onderzoeksvraag 2) aan op het bestaande opleidingsaanbod?
c) Hebben scholen eigen opleidingen / academies waarin masteropleidingen worden aangeboden?
d) Welk opleidingsaanbod moet worden ontwikkeld om aan de inhoudelijke wensen van scholen (o.b.v. onderzoeksvraag 2.a) te voldoen?
e) Welke nieuwe opleidingen worden nu al ontwikkeld die in kunnen spelen op de opleidingsbehoefte?

4. **Welke randvoorwaarden zijn nodig zodat leraren daadwerkelijk gebruik gaan maken van het opleidingsaanbod?**

a) Wat zijn de eventuele knelpunten voor scholen en leraren om een masteropleiding te (laten) volgen?
b) Welke randvoorwaarden zijn nodig om scholen en leraren daadwerkelijk gebruik te (laten) maken van het opleidingsaanbod?
c) Wat zijn de ervaringen op scholen van / met leraren die een masteropleiding hebben gevolgd?

Bijlage B Masteraanbod

Opleidingsaanbod

Tabel 1 Aanbod HBO-masters, naar vak en opleidingsplaats (onderwijs)

	Groningen	Zwolle	Ede	Nijmegen	Utrecht	Amsterdam	Rotterdam	Tilburg	Maastricht	Sittard-Geleen	Totaal plaatsen)
Aardrijkskunde					1			1			2
Algemene Economie	1			1		1		1			4
Bedrijfseconomie								1			1
Biologie					1			1			2
Duits	1				1			1			3
Engels	1			1	1	1		1		1	6
Frans					1	1		1			3
Fries	1										1
Geschiedenis						1		1			2
Godsdienst		1	1		1			1			4
Kunsteducatie	1	1			1	1	1	1	1		7
Maatschappijleer								1			1
Natuurkunde	1				1			1			3
Nederlands	1			1	1	1		1		1	6
Nederlandse Gebarentaal					1						1
Scheikunde					1			1			2
Spaans					1						1
Wiskunde	1			1	1	1		1		1	6
Totaal (aantal vakken)	8	2	1	4	13	7	1	15	1	3	

* Bron: CROHO, bewerking MOOZ | selectie bekostigd onderwijs.

Tabel 2 Aanbod master SEN en LenI, naar opleidingsplaats (onderwijs)

	Leren en Innoveren**	Special Educational Needs (SEN)
Haren	0	1
Leeuwarden	1	1
Deventer	1	
Enschede		1
Hengelo (O.)	1	
Zwolle	1	1
Arnhem		1
Doetinchem		1
Nijmegen		1
Wageningen	1	
Utrecht	2	1
Amsterdam	1	1
Gouda	1	

	Leren en Innoveren**	Special Educational Needs (SEN)
's-Gravenhage	1	1
Rotterdam	1	1
Vlissingen		1
Bergen op Zoom		1
Eindhoven	1	1
Helmond	1	
's-Hertogenbosch		1
Tilburg		1
Maastricht		1
Sittard-Geleen		1
Totaal (aantal plaatsen)	13	18

* Bron: CROHO, bewerking MOOZ. | incl. niet-bekostigd onderwijs.

Tabel 3 Aanbod WO-masters, naar vak en opleidingsplaats (universitaire lerarenopleiding)*

	Groningen	Enschede	Nijmegen	Utrecht	Amsterdam	Delft	Leiden	Eindhoven	Tilburg	Totaal
Aardrijkskunde	1		1	1	2					5
Algemene Economie	1		1	1	2		1		1	7
Arabisch					1					1
Biologie	1		1	1	2		1			6
Duits	1		1	1	2		1			6
Economie en Bedrijfswetenschappen	1									1
Engels	1		1	1	2		1			6
Filosofie	1		1	1	1				1	5
Frans	1		1	1	2		1			6
Fries	1									1
Geesteswetenschappen							1			1
Geschiedenis	1		1	1	2		1			6
Godsdienst			1	2	2				1	6
Grieks en Latijn	1		1		2		1			5
Hebreeuws					1					1
Italiaans					1					1
Kunsteducatie / -geschiedenis			1	1	1		1			4
Maatschappijleer	1	1	1	1	2		1		1	8
Management en Organisatie	1		1		2		1		1	6
Mens- en Maatschappijonderwijs				1						1
Muziek				1						1
Natuurkunde	1		1	1	2		1			6
Nederlands	1		1	1	2		1		1	7
Russisch					1					1
Scheikunde	1		1	1	2		1			6
Science Education		1				1		1		3
Spaans	1		1	1	1		1			5
Sterrenkunde				1						1
Talenonderwijs				1						1

	Groningen	Enschede	Nijmegen	Utrecht	Amsterdam	Delft	Leiden	Eindhoven	Tilburg	Totaal
Turks							1			1
Wiskunde	1		1	1	2		1		1	7
Totaal (aantal vakken)	18	2	18	21	37	1	17	1	7	

* Bron: CROHO, bewerking MOOZ. | selectie bekostigd onderwijs.

Tabel 4 Aanbod niet-bekostigde HBO-masters, naar vak en opleidingsplaats (onderwijs)

	Almere	Deventer	Hengelo (O.)	Zwolle	Arnhem	Ede	Utrecht	Amsterdam	Haarlem	Gouda	's-Gravenhage	Rotterdam	Breda	Eindhoven	Totaal
Educational Leadership		1	1	1		1	1	1	1	1		1			9
Educational Management								1							1
Expertdocent Beroepsonderwijs							1								1
Gezondheidszorg								1							1
Humanistisch Vormingsonderwijs							1								1
Leadership in Education														1	1
Management of Education							1								1
Onderwijskunde	1			1	1		1	1			1	1	1	1	9
Professioneel Meesterschap								1							1
Totaal	1	1	1	2	1	1	5	5	1	1	1	2	1	2	25

Tabel 5 Aanbod niet-bekostigde WO-masters, naar vak en opleidingsplaats (onderwijs)

	Amsterdam	Maastricht	Totaal
Academisch Meesterschap	1		1
Evidence Based Innovation in Teaching		1	1
Health Professions Education		1	1
Teaching and Learning in Higher Education	1		1
Totaal	2	2	4

Tabel 6 Aanbod onderwijs gerelateerde masters, naar opleidingsplaats (maatschappij)

	M Onderwijskunde	M Pedagogiek	M Pedagogische Wetenschappen
Amersfoort	0	1	0
Amsterdam	1	2	2
Den Haag	0	1	0
Groningen	1	1	1
Nijmegen	1	1	1
Rotterdam	0	1	0
Sittard-Geleen	0	1	0

	M Onderwijskunde	M Pedagogiek	M Pedagogische Wetenschappen
Tilburg	0	1	0
Utrecht	1	0	1
Zwolle	0	1	0
Totaal	4	10	5

Opleidingsdeelname

Tabel 7 Ontwikkeling aantal ma-studenten, naar vak (hbo-lerarenopleiding)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Aardrijkskunde	137	155	155	142	163	158
Algemene Economie	176	191	197	180	205	212
Bedrijfseconomie	54	59	61	54	56	49
Biologie	137	161	148	159	175	164
Duits	149	166	166	149	140	134
Engels	253	272	264	242	283	306
Frans	99	107	125	105	111	96
Fries	2	3	3	1	1	2
Geschiedenis	178	204	206	190	186	176
Godsdienst	87	88	81	67	74	65
Kunsteducatie	182	199	208	202	204	221
Maatschappijleer	42	48	52	47	47	42
Natuurkunde	149	151	151	154	160	145
Nederlands	274	340	333	283	300	300
Nederlandse Gebarentaal	16	18	14	13	15	13
Scheikunde	66	67	77	79	79	98
Spaans	24	18	13	9	8	2
Wiskunde	356	336	315	295	318	322
Totaal	2.381	2.583	2.569	2.371	2.525	2.505

* Bron: Basisgegevens Bekostigd Onderwijs (DUO), bewerking MOOZ.

Tabel 8 Ontwikkeling aantal ma-studenten, naar vak (wo-lerarenopleiding)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Aardrijkskunde	54	47	75	86	104	100
Algemene Economie	41	57	53	59	69	67
Arabisch	4	3	2	2	1	2
Biologie	96	114	104	91	95	96
Duits	27	41	35	34	38	35
Economie en Bedrijfswetenschappen	13	19	27	33	39	45
Engels	106	144	132	124	110	110
Filosofie	34	32	30	33	48	52
Frans	55	54	45	47	49	51
Geesteswetenschappen			107	160	189	208
Geschiedenis	144	181	187	139	140	124
Godsdienst	15	10	21	29	25	27
Godsdienst en Levensbeschouwing	8	7	2			
Grieks en Latijn	39	60	56	39	41	34
Hebreeuws	1					
Italiaans	1	2	3	2	2	1
Kunsteducatie	36	49	45	38	46	47

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Maatschappijleer /-wetenschappen	92	151	150	139	140	130
Management en Organisatie	51	61	53	57	61	64
Mens- en Maatschappijonderwijs	17	24	24	45	54	46
Muziek	3		1	1	1	1
Natuurkunde	39	40	40	27	25	33
Nederlands	99	103	124	112	137	139
Russisch	1					2
Scheikunde	53	61	53	43	45	46
Science Education	134	158	166	157	177	161
Spaans	18	25	24	20	27	20
Talenonderwijs	60	67	85	104	134	143
Turks	1	1				
Wiskunde	83	98	99	83	69	83
Totaal	1.325	1.609	1.743	1.704	1.866	1.867

* Bron: (DUO) Basisgegevens Bekostigd Onderwijs (o.b.v. 1CijferHO), bewerking MOOZ.

Tabel 9 Gemiddeld aantal hbo master-studenten, per vak (onderwijs)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Aardrijkskunde	69	78	78	71	82	79
Algemene Economie	44	48	49	45	51	53
Bedrijfseconomie	54	59	61	54	56	49
Biologie	69	81	74	80	88	82
Duits	50	55	55	50	47	45
Engels	51	54	53	48	57	61
Frans	33	36	42	35	37	32
Fries	2	3	3	1	1	2
Geschiedenis	89	102	103	95	93	88
Godsdienst	44	44	20	17	25	22
Kunsteducatie	26	28	26	25	26	32
Maatschappijleer	42	48	52	47	47	42
Natuurkunde	50	50	50	51	53	48
Nederlands	55	68	67	57	60	60
Nederlandse Gebarentaal	16	18	14	13	15	13
Scheikunde	66	67	77	79	40	49
Spaans	24	18	13	9	8	2
Wiskunde	71	67	63	59	64	64
Totaal	49	53	49	46	49	49

* Bron: Basisgegevens Bekostigd Onderwijs (DUO), bewerking MOOZ.

Tabel 10 Gemiddeld aantal wo master-studenten, per vak (onderwijs)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Aardrijkskunde	11	9	15	17	21	20
Algemene Economie	8	10	11	12	10	11
Arabisch	4	3	2	2	1	2
Biologie	16	19	17	15	16	16
Duits	5	7	6	6	6	7
Economie en Bedrijfswetenschappen	13	19	27	33	39	45
Engels	18	24	22	21	18	22

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Filosofie	7	6	5	6	8	10
Frans	9	9	8	8	10	10
Geesteswetenschappen			107	160	189	208
Geschiedenis	24	30	31	23	23	25
Godsdienst	5	3	4	5	5	5
Godsdienst en Levensbeschouwing	8	7	2			
Grieks en Latijn	8	12	11	8	8	9
Hebreeuws	1					
Italiaans	1	2	3	2	2	1
Kunsteducatie	9	12	11	19	15	16
Maatschappijleer	13	22	21	17	18	16
Management en Organisatie	10	12	11	14	12	13
Mens- en Maatschappijonderwijs	17	24	24	45	54	46
Muziek	3		1	1	1	1
Natuurkunde	5	7	7	5	5	6
Nederlands	17	17	18	16	20	23
Russisch	1					2
Scheikunde	9	10	9	7	8	8
Science Education	34	40	42	52	59	54
Spaans	4	5	5	5	7	5
Talenonderwijs	60	67	85	104	134	143
Turks	1	1				
Wiskunde	10	16	17	14	12	14
Totaal	11	14	15	16	17	18

* Basisgegevens Bekostigd Onderwijs (DUO), bewerking MOOZ.

Tabel 11 Aandeel docenten dat een masteropleiding volgt in de croho-sector onderwijs, per provincie (%)

	Geen master	Hbo vakmaster	Wo vakmaster	SEN	L&I
Groningen	96,8	1,6	1,2	0,3	0,1
Friesland	96,4	2,4	0,4	0,5	0,2
Drenthe	97,0	1,5	0,6	0,7	0,3
Overijssel	95,1	2,7	0,8	0,8	0,7
Flevoland	95,9	3,3	0,1	0,5	0,2
Gelderland	95,7	3,1	0,6	0,5	0,1
Utrecht	95,4	2,9	1,0	0,5	0,2
Noord-Holland	95,6	2,7	1,2	0,4	0,1
Zuid-Holland	95,7	2,4	1,3	0,4	0,2
Zeeland	95,9	3,2	0,4	0,5	0,1
Noord-Brabant	94,7	4,0	0,4	0,8	0,2
Limburg	95,2	4,0	0,3	0,6	0
Totaal	95,5	2,9	0,8	0,5	0,2

* Bron: Combinatie van IPTO- en CRIHO-gegevens, bewerking MOOZ.

Tabel 12 Resultaten logistische regressie voor de kans op deelname aan een eerstegraads masteropleiding (in hbo en wo)

	HBO				ULO			
	B	Sig.	S.E.	Wald	B	Sig.	S.E.	Wald
Afstand hbo 1 (km)	-0,009	**	0,004	4,322	0,016	**	0,042	4,155
Afstand hbo 2-1	-0,006		0,004	2,381	0,010		0,182	1,779
Afstand hbo 3-2	0,002		0,002	0,670	0,006		0,183	1,777
Afstand hbo 4-3	0,008	***	0,003	7,389	-0,007		0,201	1,635
Afstand ulo 1	0,011	**	0,005	6,371	-0,022	**	0,016	5,762
Afstand ulo 2-1	0,007	*	0,004	2,913	-0,011		0,157	2,005
Afstand ulo 3-2	0,005		0,004	1,180	-0,009		0,284	1,147
Afstand ulo 4-3	0,008	**	0,004	5,028	-0,022	***	0,002	9,630
Man	0,278	***	0,054	26,250	0,156		0,117	2,452
Leeftijd	0,074	***	0,018	16,490	0,032		0,341	0,908
Leeftijd kwadraat	-0,002	***	0,000	46,650	-0,001	**	0,015	5,936
Schooltype								
- havo/vwo	0,325	*	0,176	3,403	0,456		0,233	1,425
- mavo/havo/vwo	0,608	***	0,163	13,882	0,454		0,226	1,464
- vmbo/havo/vwo	0,420	***	0,152	7,624	0,355		0,325	0,969
Eerstegraad les	-0,092		0,065	1,973	-0,091		0,420	0,651
Onderwijstype								
- havo/vwo	0,775	***	0,105	54,674	1,755	***	0,000	61,515
- havo	0,954	***	0,079	144,550	1,711	***	0,000	80,957
- vwo	0,789	***	0,083	90,645	2,161	***	0,000	133,302
- combi	0,277	**	0,120	5,306	0,871	***	0,001	10,354
Bevoegdheid								
- onbekend	-0,011		0,119	0,008	0,918	***	0,000	14,514
- benoembaar	1,635	***	0,061	716,140	3,355	***	0,000	552,740
- onbevoegd	-1,078	***	0,120	80,200	2,120	***	0,000	192,404
Vak								
- Aardrijkskunde	0,251	**	0,124	4,100	-0,446		0,281	2,518
- Biologie	0,093		0,123	0,573	-0,364		0,267	1,863
- CKV, kunstvakken	-1,456	***	0,182	64,138	-3,273	***	0,734	19,872
- Duits	0,265	**	0,122	4,725	0,153		0,230	0,445
- Economie	0,505	***	0,112	20,259	0,176		0,205	0,734
- Engels	0,017		0,103	0,026	-0,044		0,194	0,051
- Frans	0,000		0,131	0,000	-0,129		0,263	0,241
- Geschiedenis	0,105		0,122	0,744	0,155		0,241	0,414
- Informatica	-0,909	*	0,545	2,783	-0,436		0,508	0,739
- Klassieke	-2,894	***	0,781	13,740	0,332		0,251	1,747
- Levensbeschouwing	-0,222		0,211	1,107	1,037	***	0,263	15,503
- Lichamelijke opv.	-4,542	***	0,758	35,922	-3,031	***	1,146	6,993
- Maatschappijleer	-0,222		0,160	1,929	0,420		0,247	2,896
- Natuurkunde	0,238	*	0,134	3,166	0,162		0,227	0,505
- Scheikunde	-0,075		0,157	0,229	0,136		0,241	0,319
- Techniek	-1,309	***	0,345	14,402	-3,174		1,677	3,581
- Wiskunde	0,052		0,100	0,268	-0,778	***	0,211	13,590
- Zorg & welzijn	-3,220	***	1,141	7,957	-2,276		1,736	1,720
- Andere vakken	-0,657	***	0,153	18,361	-0,168		0,254	0,439
Stedelijkheid								
- Zeer sterk stedelijk	-0,093		0,094	0,992	0,210		0,153	1,894
- Sterk stedelijk	0,040		0,065	0,376	-0,207		0,133	2,436
- Weinig stedelijk	0,044		0,078	0,310	0,035		0,165	0,046
- Niet stedelijk	-0,315	*	0,160	3,887	-0,002		0,319	0,000
Constant	-5,152	***	0,405	162,171	-7,127	***	0,774	84,804
Nagelkerke R^2	0,196				0,306			

* Bron: Combinatie van IPTO- en CRIHO-gegevens, bewerking MOOZ.

Bijlage C Tabellen enquêtes

In verband met de omvang worden de volgende bijlagen in een apart document opgenomen:

- Enquête docenten flitspanel (MOOZ/ GfK)
- Enquête schoolleiders (Ecorys)
- Enquête docenten (Onderwijs Werkt! 2015, bewerking MOOZ)
- Enquête schoolleiders (Onderwijs Werkt! 2015, bewerking MOOZ)

Bijlage D Gesprekspartners

Overzicht geïnterviewden

Naam	Instelling
Eva van Cooten	VO-raad
Anne van der Lingen	Ministerie van OCW
Veronique van 't Westeinde	Ministerie van OCW
Sabine van Eldik	VH/ADEF
Renée van der Ploeg	VSNU
Joost Kentson	Onderwijscoöperatie / De Lerarenkamer
Ria van 't Klooster	NRTO
Sense de Groot	Onderwijscoöperatie
Peter Lorist	Hogeschool Utrecht; Platform Onderwijsarbeidsmarkt Utrecht
Hanneke de Laat	Fontys Hogescholen
Gudrun Beckmann	Hanze Hogeschool
Feiko Smeding	Noorderlijke Hogeschool Leeuwarden
Ans Gielen	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Arjan Speekenbrink	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Rene Karman	Hogeschool Utrecht
Petra Smulders	Hogeschool van Amsterdam
Gitte Buitelaar	Hogeschool INHOLLAND
Claudia Scheepers	Hogeschool Rotterdam
Lia Spreeuwenberg	Stoas Wageningen / Vilentum Hogeschool
Lennart Visser	Driestar Educatief
Peter Dijkshoorn	Marnix Hogeschool
A.M. van Helden	Christelijke Hogeschool Ede
Thera Jonker	Hogeschool voor de Kunsten
Ingrid Commandeur	Willem de Koning Academie (Piet Zwart Institute)
Adam Handelzats	Vrije Universiteit Amsterdam
Martin Jacobs	TU Delft
Ruurd Taconis	TU Eindhoven
Annemarie Thomassen	Universiteit Leiden
Saskia van Boven	Radboud Universiteit Nijmegen
Jan van Tartwijk	Universiteit Utrecht
Barbara Schelberg	Centrum voor Humanistische Vorming
Frank Sengers	Nederlandse School voor Onderwijsmanagement
Eric Verduyn	NCOI
Gino Camps	Open Universiteit

Overzicht deelnemers expertbijeenkomst

Naam	Instelling
Annet Dries	Platform Onderwijsarbeidsmarkt Rotterdam
Bert Vogel	Calvijn College Goes; Themacommissie Professionalisering
Geert Popma	Apeldoorns Voortgezet Openbaar Onderwijs
Hans Duivenvoorden	Regionaal Platform Noord-Holland Zuid
Martin van der Harst	Onderwijsarbeidsmarkt Den Haag
Ton Roelofs	Penta College CSG; Platform Onderwijsarbeidsmarkt Rijnmond

Bijlage E Literatuur

Ahmada, S., en Roger G. Schroeder (2003). The impact of human resource management practices on operational performance: recognizing country and industry differences. Journal of Operations Management 21 (2003) 19–43.

Arbeidsmarktplatform PO (2013). Aandacht voor Professionele ruimte. Literatuuronderzoek naar de stand van zaken omtrent de professionele ruimte van leraren in het primair onderwijs.

David E. Guest (1997). The Intemational Joumal of Human Resource Management. Human resource management and performance: a review and research agenda.

Gerhart, B., Milkovich, G.T. (1990). Organizational differences in managerial compensation and firm performance. Academy of Management Journal 33, 663–691.

Heneman III, H.G. & Milanowski, A. T. (2004). Alignment of Human Resource Practices and Teacher Performance Competency. Peabody Journal of Education , 79(4), 108-125.

Ichniowski, C., Shaw, K. (1999). The effects of human resource management systems on economic performance: an international comparison of US and Japanese plants. Management Science 45 (5), 704–721.

Inspectie van het Onderwijs (2013). Onderwijsverslag 2011/2012. De staat van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2013). Professionalisering als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren. Utrecht, juli 2013

Lado, A.A., Wilson, M.C. (1994). Human resource systems and sustained competitive advantage: a competency-based perspective. Academy of Management Journal 19 (4), 699–727.

Lubberman, J., & J. Pijers (2013). Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties. Overzichtsnotitie. CAOP Research, Den Haag.

Ruud de Moor Centrum (2011). De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk.

Pfeffer, J. (1994). Competitive Advantage Through People. Harvard Business School Press, Boston, MA.

Pfeffer, J.(1998). Seven practices of successful organizations. California Management Review 40 (2), 96–124.

Pfeffer, J.(1998). The Human Equation: Building Profits by Putting People First. Harvard Business Review Press.

Runhaar, P. & K. Sanders (2012). Implementing Human Resources Management (HRM) within Dutch VET institutions: examining the fostering and hindering factors. Journal of Vocational Education & Training, Volume 65, Issue 2, 2013, p. 236-255

Runhaar, P., K. Sanders, P. Sleegers (…). De school als ontwikkelplek voor leraren. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen. Twente Centre for Career Research, Universiteit Twente

Schuler, R.S., MacMillan, I.C. (1984). Gaining competitive advantage through human resource management practices. Human Resource Management 23, 241–255.

Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink & N. Verloop (2010). Professionele ontwikkeling van leraren, een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten

Vermeulen, M., A. Klaeijsen, & R. Martens (2011). De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk, Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Vlokhoven, H. van, J. Thölke, M. Kingma, M. Peters, & F. Herder-Wynne (2012). Kennis maken en delen in het primair onderwijs: een onderzoek naar kennisgemeenschappen. Onderzoeksrapportage

Voorde, K. van de (2009). HRM, Employee Well-being and Organizational Performance: A Balanced Perspective. Proefschrift, Universiteit van Tilburg

Wright, P.M., & Wendy R. Boswell (2002). Desegregating HRM: A Review and Synthesis of Micro and Macro Human Resource Management Research. Working Paper 02 – 11. Department of Management Lowry Mays College & Graduate School of Business, Texas A&M University.

McCann, C., & J. Cohen Kabaker (2013). Promoting Data in the Classroom. Innovative State Models and Missed Opportunities. New America Foundation education.

Postbus 4175
3006 AD Rotterdam
Nederland

Watermanweg 44
3067 GG Rotterdam
Nederland

T 010 453 88 00
F 010 453 07 68
E netherlands@ecorys.com

W www.ecorys.nl

Sound analysis, inspiring ideas