

Monitor maatregelen lerarenopleiding beroepsonderwijs

Eindrapport

Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Rotterdam, 22 november 2017



Monitor maatregelen lerarenopleiding beroepsonderwijs

Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Eva van der Boom (MOOZ)
Linda Dominguez Alvarez (Ecorys)
Saraï Sapulete (Ecorys)
Sjerp van der Ploeg (Ecorys)
Sil Vrielink (MOOZ)

Rotterdam, 22 november 2017

Inhoudsopgave

1	Inleiding	7
1.1	Inleiding	7
1.2	Monitor en onderzoeksvragen	8
1.3	Leeswijzer	9
2	Monitoring en evaluatiekader	11
2.1	Inleiding	11
2.2	Het monitoring en evaluatiekader	11
2.3	Aanleiding voor de maatregelen	12
2.4	Doel van de maatregelen	12
2.5	Input voor het beleid	13
2.6	Resultaten van beleid	13
3	Resultaten: Invoering afstudeerrichtingen	15
3.1	Inleiding	15
3.2	Onderzoeksaanpak	16
3.3	Invoering twee afstudeerrichtingen	18
3.4	Aandacht voor het beroepsgericht onderwijs	23
3.5	Vorbereiding op de beroepspraktijk	29
3.6	Tevredenheid met de opleiding	32
3.7	Werken in het onderwijs	32
3.8	Conclusies	33
4	Resultaten: Kwaliteitskader scholingstrajecten zij-instromers mbo (PDG-trajecten)	37
4.1	Inleiding	37
4.2	Onderzoeksaanpak	38
4.3	Implementatie kwaliteitskader scholingstrajecten zij-instromers mbo	39
4.3.1	Proces landelijk raamwerk	40
4.3.2	Implementatie landelijk raamwerk	40
4.3.3	Rolverdeling en samenwerking	42
4.3.4	Kwaliteitsborging	42
4.4	Instroom in en start van de PDG-trajecten	43
4.4.1	Regeling subsidie zij-instroom	43
4.4.2	Vóór start traject: geschiktheidsverklaring, capaciteitentest en maatwerk	44
4.5	Studielast en organisatie van de PDG-trajecten	46
4.5.1	Contractuele afspraken	46
4.5.2	Studielast en organisatie trajecten	48
4.6	Inhoud van de trajecten	48
4.6.1	Thema Ambachtelijk meesterschap in de 21e eeuw 'Ik als docent'	49
4.6.2	Thema Begeleiding van de MBO student 'Ik als begeleider'	50
4.6.3	Thema Beroepspraktijk 'Ik als verbinder tussen school en beroepspraktijk'	51

4.6.4 Thema visie op beroepsonderwijs en visie op docentschap. 'Ik als lid van een onderwijsteam en onderwijsgemeenschap'	52
4.6.5 Thema eigen ontwikkeling 'Ik als professional'	52
4.6.6 Vergelijking scores verschillende thema's	53
4.7 Leren op de werkplek en begeleiding	54
4.8 Assessments en proeve van bekwaamheid	54
4.9 Tevredenheid met traject en aansluiting op arbeidsmarkt	55
4.9.1 Beoordeling PDG-trajecten door deelnemers	55
4.9.2 Aansluiting traject op arbeidsmarkt	56
4.9.3 Tevredenheid mbo-instellingen en opleiders	58
4.10 Conclusies	59
5 Resultaten: Educatieve minor beroepsonderwijs	65
5.1 Inleiding	65
5.2 Onderzoeksaanpak	66
5.3 Implementatie educatieve minor	68
5.4 Organisatie	71
5.5 Werving en instroom	72
5.6 Tevredenheid met educatieve minor	74
5.6.1 Studenten	74
5.6.2 Hogescholen	83
5.6.3 (v)mbo scholen	84
5.7 Doorstroom	85
5.8 Evaluatie en borging	86
5.9 Conclusie	86
6 Conclusies	89
Bijlage bij hoofdstuk 3	97
Bijlage bij hoofdstuk 4	105
Bijlage bij hoofdstuk 5	119

1 Inleiding

1.1 Inleiding

In april 2011 bracht de Onderwijsraad, op verzoek van de toenmalige staatssecretaris van OCW Zijlstra, advies uit over de vraag hoe het opleidingen- en kwalificatiestelsel leraren vmbo en mbo adequaat kan voorbereiden op hun onderwijstaak. De constatering van de Raad destijds was dat de toenmalige lerarenopleidingen onvoldoende rekening hielden met de specifieke kenmerken van het (v)mbo. Het (v)mbo kenmerkt zich namelijk door een afwijkende leerlingenpopulatie ten opzichte van het algemeen voortgezet onderwijs, door een sterke beroepsgerichtheid en (in het mbo) competentiegericht onderwijs en door het werken met kwalificatiedossiers. In de toenmalige lerarenopleidingen bleven de competenties die nodig zijn om in zo'n context onderwijs te kunnen geven, onderbelicht. Deze probleemanalyse werd onderschreven door de sectororganisaties, scholen en de leraren zelf. Op grond hiervan adviseerde de raad opleidingsroutes binnen het bestaande stelsel aan te passen.

Op 18 december 2012 stuurde de minister van OCW in reactie op het advies een brief aan de Tweede Kamer over het opleiden van leraren voor het beroepsonderwijs. Deze brief bevatte een drietal maatregelen. Het belangrijkste doel van deze maatregelen was het verbeteren van de kwaliteit van de opleiding van leraren voor het beroepsonderwijs. Verder zouden maatregelen moeten bijdragen aan de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep in het beroepsonderwijs. Het ging daarbij om voorbereiding op zowel het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) als het middelbaar beroepsonderwijs (mbo).

Maatregel 1

Invoering van twee afstudeerrichtingen (algemeen vormend onderwijs en beroepsgericht onderwijs) bij de tweedegraads lerarenopleidingen.

De invoering van twee afstudeerrichtingen had als doel de lerarenopleidingen gericht op het avo een duidelijker profiel te geven, waardoor zij beter opleiden voor zowel de beroepsgerichte schoolsoorten in het (v)mbo als voor de algemeen vormende schoolsoorten (havo/vwo) en daarmee mogelijk ook een grotere aantrekkingskracht op de jongeren zouden kunnen hebben.

Maatregel 2

Verhoging van de kwaliteit van zij-instromers in het mbo door het opstellen van een kwaliteitskader en door betere scholingstrajecten voor zij-instromers. De invoering van een kwaliteitskader en de verandering in pedagogisch-didactische scholing, leidend tot het pedagogisch-didactisch getuigschrift (PDG), had als doel de kwaliteit van zij-instromers in het mbo verbeteren. Het PDG is het bewijs dat voldaan is aan de pedagogisch-didactische bekwaamheidseisen voor het beroep van leraar en is vastgelegd in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2013) bestonden er veel verschillen in omvang, inhoud en kwaliteit van de cursussen die leiden tot een PDG. Een kwaliteitskader met afspraken over het geschiktheidsonderzoek bij aanstelling van de zij-instromer, over de begeleiding op de werkplek en over de samenwerking met de lerarenopleiding, zou meer uniformiteit moeten aanbrengen. De afspraken moesten er onder meer toe leiden dat op objectieve wijze wordt vastgesteld of de zij-instromer beschikt over het vereiste hbo-niveau, voldoende relevante vakinhoudelijke kennis heeft en of hij/zij geschikt wordt geacht voor het beroep van leraar.

Maatregel 3

Aanspreken van nieuwe doelgroepen door invoering van een educatieve minor beroepsonderwijs voor hbo bachelor studenten buiten de lerarenopleiding.

Het doel van deze maatregel was om een grotere doelgroep van studenten aan te boren. Het ging daarbij met name om bachelorstudenten die aanvankelijk niet hebben gekozen voor een lerarenopleiding, maar die mogelijk geïnteresseerd zijn en/of geschikt zijn voor het leraarschap in de beroepsgerichte vakken in het (v)mbo. De initiële subsidie voor deze maatregel was gericht op vakbachelors in de techniek (als tekortvak).

In kwalitatieve zin beoogde de minister met deze maatregelen dat leraren in de toekomst beter zijn toegerust om in het vmbo en mbo les te geven (als eerste prioriteit). Daarnaast was een kwantitatieve doelstelling dat meer studenten kiezen voor het leraarschap (als tweede prioriteit).

1.2 Monitor en onderzoeksvragen

In de periode 2013 tot en met 2017 zijn deze drie maatregelen gemonitord. Het doel daarvan was tussentijds een stand van zaken te kunnen geven over het verloop van de implementatie en procesmatige aspecten en om aan het einde te kijken in hoeverre de beoogde kwalitatieve en kwantitatieve doelstellingen zijn gehaald. Daarvoor is een meerjarig onderzoek uitgevoerd met diverse meetmomenten. In dit rapport wordt verslag gedaan van die monitor over de gehele onderzoeksperiode.

Voor de monitor is de volgende set onderzoeksvragen geformuleerd die uiteenvallen in proces-gerelateerde vragen en effect-gerelateerde vragen. De focus van de procesevaluatie/monitoring ligt op het in kaart brengen van redelijk basale beleidsinformatie betreffende de implementatie van de maatregelen door de opleidingen en het aantal deelnemers aan deze maatregelen. De onderzoeksvragen betreffende het product betreffen in hoofdzaak de verbeterde aansluiting op de beroepspraktijk, zowel in het beroepsonderwijs als in het algemeen vormend onderwijs, en zowel in kwalitatieve als in kwantitatieve zin:

1. Hoe worden de verschillende maatregelen door hogescholen en het onderwijsveld ingevuld?
2. Hoeveel studenten kiezen voor de twee verschillende afstudeerrichtingen?
3. Hoeveel zij-instromers hebben met succes het nieuwe PDG-traject gevolgd?
4. Hoeveel studenten van welke studierichtingen kiezen voor de educatieve minor beroepsonderwijs?
5. Hoe waarden studenten/zij-instromers de nieuwe studieroutes?
6. Hoe waarden lerarenopleiders/nascholingsdocenten de nieuwe routes?
7. Hoe waarden bestuurders/leidinggevenden de nieuwe routes?
8. Geven de eerste twee maatregelen een verbetering in de toerusting voor het beroepsonderwijs van de leraren naar het oordeel van de (v)mbo-scholen die deze (startende) leraren opnemen?
9. Heeft de invoering van de afstudeerrichtingen effect gehad op de voorbereiding van studenten op de onderbouw van HAVO-VWO?
10. Zijn er aanwijzingen dat de educatieve minor tot een grotere toestroom van leraren leidt naar het beroepsonderwijs, met name in de bèta- en techniekvakken en andere door regio's benoemde tekortvakken;
11. Welke elementen uit de programma's, de organisatie en de begeleiding zijn bevorderend voor de kwaliteit en kwantitatieve toestroom en welke zijn belemmerend?

De monitor is opgebouwd uit drie afzonderlijke deelonderzoeken: één deelonderzoek per maatregel. Per deelonderzoek is een op die situatie toegesneden onderzoeksplan gehanteerd om de benodigde informatie te verzamelen ter beantwoording van de onderzoeksvragen.

1.3 Leeswijzer

Het rapport is verder als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 gaan we in op het monitor en evaluatiekader dat we in het onderzoek hanteren. Vervolgens worden de drie deelonderzoeken per maatregel besproken. De invoering van de afstudeerrichtingen (maatregel 1) in hoofdstuk 3, de kwaliteitsversterking zij-instroom (maatregel 2) in hoofdstuk 4 en de educatieve minor hbo (maatregel 3) in hoofdstuk 5. Per deelonderzoek bespreken we de onderzoeksplan, presenteren we de uitkomsten van het onderzoek en trekken we deelconclusies. In hoofdstuk 6 tenslotte beantwoorden we op basis van de onderzoeksuitkomsten de onderzoeksvragen.

2 Monitoring en evaluatiekader

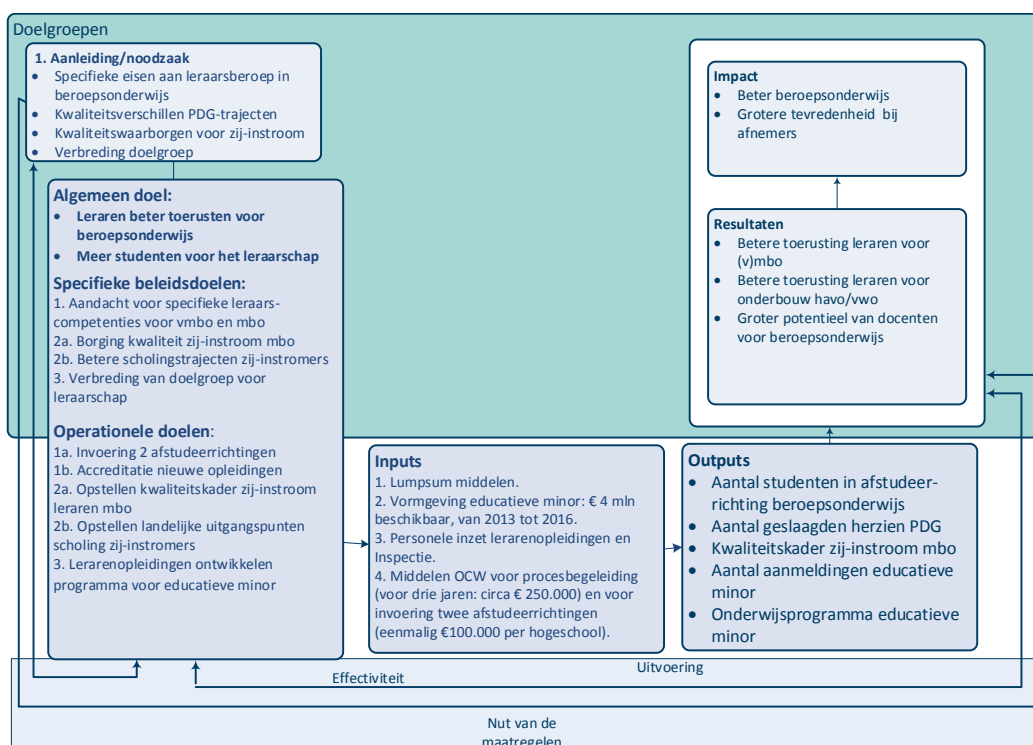
2.1 Inleiding

De set van drie maatregelen beschouwen we als een beleidsinterventie om de kwaliteit van de opleiding voor leraren in het voorbereidend c.q. middelbaar beroepsonderwijs te verbeteren. Om tot een systematische beoordeling van de beleidsinterventies te komen, maken we voor de monitoring gebruik van een monitoring en evaluatiekader. Dat kader maakt duidelijk welk doel (of doelen) er precies met de beleidswijziging wordt beoogd, op welke wijze dit gebeurt en welke effecten (op welk niveau) hiervan verwacht worden. Een duidelijk kader biedt handvatten voor de verantwoording van de gemaakte beleidskeuzes en de besteding van middelen, en biedt daarnaast tevens belangrijke basisinformatie voor evaluatie en monitoring. Het door ons opgestelde monitoring en evaluatiekader wordt in dit hoofdstuk toegelicht.

2.2 Het monitoring en evaluatiekader

Voor het kader maken we gebruik van het standaard begrippenkader voor beleidsevaluaties (Regeling periodiek evaluatieonderzoek en beleidsinformatie 2006). Dat hebben we verwerkt in onderstaande figuur waarin een integrale weergave wordt getoond van de drie maatregelen die worden ingevoerd om kwaliteit van het leraarschap in het beroepsonderwijs te verbeteren .

Figuur 1 Monitoring en evaluatiekader



Wij bespreken kort de diverse onderdelen van het evaluatiekader in de navolgende paragrafen.

2.3 Aanleiding voor de maatregelen

In reactie op het advies van de Onderwijsraad over het opleiden van leraren voor het beroepsonderwijs heeft de minister een drietal maatregelen genomen om de kwaliteit van de opleiding voor leraren in het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs te verbeteren.

Deze maatregelen zijn:

1. Invoering van twee afstudeerrichtingen (algemeen vormend onderwijs en beroepsgericht onderwijs) bij de tweedegraads lerarenopleidingen;
2. Opstellen van een kwaliteitskader en door betere scholingstrajecten voor zij-instromers;
3. Invoering van een educatieve minor beroepsonderwijs voor HBO vakbachelor/studenten

Elk van deze maatregelen was ingegeven door een specifieke noodzaak, die echter op hoofdlijnen te herleiden waren tot zorgen over de toerusting van (voldoende) leraren op de onderwijspraktijk in het vmbo en mbo.¹ Kort en goed bestond de lijst met zorgen uit de volgende onderwerpen:

- Er was onvoldoende aandacht voor sectorspecifieke invulling (beroepsgericht versus avo) van de algemeen vormende vakken;
- Specifieke competenties en kennis voor vmbo en mbo bleven onderbelicht in de opleiding. Voor het vmbo ging het om pedagogische en didactische competenties en voor het mbo gold dat de opleidingen onvoldoende aandacht schenken aan sectorspecifieke kenmerken zoals de kwalificatiedossiers, het competentiegericht onderwijs en de beroepspraktijkvorming;
- De kwaliteit van de lerarenopleiding voor de beroepsgerichte vakken stond ter discussie wat deels werd veroorzaakt door een geringe studenteninstroom, vooral voor de lerarenopleidingen in de techniek, waardoor die opleidingen moeilijker in stand gehouden werden;
- In het mbo was sprake van variatie in inhoud, omvang, vorm en kwaliteit van de opleiding tot het pedagogisch-didactisch getuigschrift en in het kennisniveau van de zij-instromers. Er bestond daar behoefte aan meer uniformiteit en eenduidigheid (qua proces en procedures) en verbetering van de kwaliteit van de opleiding en begeleiding van zij-instromers.
- Er was rond 2012 sprake van dreigende lerarentekorten en de verwachting was dat met name het middelbaar beroepsonderwijs veel behoefte had aan nieuwe leraren om de uitstroom van (oudere) leraren op te vangen.

2.4 Doel van de maatregelen

Wat betreft de doelen van de maatregelen kan onderscheid worden gemaakt in algemene doelen die de drie maatregelen gezamenlijk beogen en de specifieke doelen per maatregel.

Algemene doelen

De genoemde drie maatregelen betroffen in hoofdzaak een tweetal algemene doelen, namelijk:

- Een kwalitatieve doelstelling: een verbeterde toerusting van leraren voor het beroepsonderwijs;
- Een kwantitatieve doelstelling: meer studenten laten kiezen voor het leraarschap in het beroepsonderwijs.

Specifieke doelen

De specifieke doelen betroffen in dit geval de doelen per maatregel:

- De invoering van twee afstudeerrichtingen bij de tweedegraads lerarenopleidingen had tot doel *meer aandacht te krijgen voor specifieke competenties voor het leraarschap in het vmbo en mbo*;

¹ De aanleiding voor de maatregelen zoals hier weergegeven is grotendeels gebaseerd op het advies van de Onderwijsraad (2011), *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*, Den Haag.

- De ontwikkeling van het kwaliteitskader voor zij-instroom in het mbo en door betere scholingstrajecten voor zij-instromers had tot doel om de *kwaliteit van zij-instromers in het mbo te verbeteren*;
- De invoering van de educatieve minor beroepsonderwijs voor hbo bachelor studenten buiten de lerarenopleiding had tot doel *nieuwe doelgroepen voor het leraarschap in het vmbo en mbo aan te boren*.

Overigens is steeds het uitgangspunt gebleven dat het bij de tweedegraadsbevoegdheid nog steeds om een brede bevoegdheid gaat. Dat betekent dat meer aandacht voor de beroepsgerichte onderwijssectoren geenszins in de hand moest werken dat studenten specifiek voor het avo of voor (v)mbo opgeleid zouden worden.

2.5 Input voor het beleid

Om de doelstellingen van de maatregelen te vertalen naar de uitvoering van concrete acties was uiteraard de inzet van financiële middelen en mensen nodig. In de brief aan de Tweede Kamer zijn op een aantal punten specifieke beleidsmiddelen genoemd om de genoemde maatregelen in te voeren. Maar voor het overgrote deel betreffen de maatregelen wijzigingen van procedures en programma's die uit de reeds beschikbare middelen bekostigd werden.

Invoering van twee afstudeerrichtingen bij de tweedegraads lerarenopleidingen

- Middelen OCW voor invoering 2 afstudeerrichtingen: eenmalig €100.000 per hogeschool ;
- Personele inzet lerarenopleidingen;
- Visitatiepanels (tijdens volgende accreditatieronde).

Opstellen kwaliteitskader en verbetering scholingstrajecten voor zij-instromers

- Gezamenlijke mbo-instellingen;
- Lerarenopleiders hbo-instellingen;
- Personele inzet inspectie, die bij ontwikkeling kader worden betrokken.

Invoering educatieve minor beroepsonderwijs voor HBO bachelor studenten

- Vormgeving educatieve minor: € 4 mln. beschikbaar, van medio 2013 tot medio 2016;
- Personele inzet lerarenopleidingen.

Overkoepelend

- Naast deze inputs per maatregel is door OCW tot en met 2016 een landelijke procesbegeleider gefinancierd voor de drie maatregelen gezamenlijk: 0,5 fte per jaar gedurende drie jaren (circa € 250.000).

2.6 Resultaten van beleid

Outputs

De outputs van de maatregelen hebben betrekking op datgene wat concreet gerealiseerd is met de uitvoering van de genoemde maatregelen. Ten eerste betreft dat de totstandkoming van de afstudeerrichtingen, het kwaliteitskader zij-instroom mbo en de ontwikkeling van onderwijsprogramma's voor de educatieve minor in het hbo. In feite betreffen deze outputs de realisatie van de operationele doelstellingen van het beleid. Verder horen bij de outputs het aantal studenten dat heeft gekozen voor de afstudeerrichting, het aantal zij-instromers die de nieuwe

PDG-cursussen (leidend tot het getuigschrift pedagogisch didactische scholing WEB) hebben gevolgd en daarvoor geslaagd zijn en het aantal studenten dat heeft gekozen voor de educatieve minor en wat hun studie-achtergrond is.

Resultaten (outcome)

Resultaten hebben betrekking op het directe voordeel dat de maatregelen opleveren aan de betrokkenen. Dat zijn in dit geval de leraren die van gecreëerde opleidingsroutes en -trajecten gebruik maken en de scholen die deze “nieuwe lichting” opgeleiden in dienst nemen.

Indien de maatregelen inderdaad hebben geleid tot de beoogde doelen, dan komen de resultaten van de maatregelen tot uitdrukking in een betere toerusting van de leraren voor het beroepsonderwijs. Ook de voorbereiding op het leraarschap voor het algemeen vormend onderwijs kan met de invoering van de afstudeerrichtingen verbeteren. In algemene zin verbetert hiermee de aansluiting tussen de lerarenopleiding en de beroepspraktijk. Dit geldt in feite voor alle drie de maatregelen, zij het dat de manier waarop en de mate waarin dit resultaat tot stand komt, per maatregel kan verschillen. Een student aan de lerarenopleiding die kiest voor de afstudeerrichting beroepsonderwijs wordt anders voorbereid voor het leraarschap dan iemand die via een zij-instroomtraject leraar wordt. Ze voldoen uiteindelijk uiteraard wel beide aan de bekwaamheidseisen.

Impact

Het verbeteren van de toerusting van leraren voor het beroepsonderwijs had uiteraard ten doel uiteindelijk de kwaliteit van het (beroeps)onderwijs te verbeteren. Hoewel de kwaliteit van leraren in belangrijke mate bepaald wordt door de kwaliteit van de lerarenopleidingen, is het niet eenvoudig om te bepalen in welke mate de voorgestelde wijzigingen effect hebben gehad op de kwaliteit van het onderwijs. Daar komt bij dat de kwaliteit van het onderwijs in belangrijke mate ook door andere factoren buiten de lerarenopleidingen wordt bepaald. Deze evaluatie heeft dan ook niet de aard van een harde effectmeting.

Synergie

In het verlengde van de discussie over impact merken we op dat de ingevoerde maatregelen niet op zichzelf staan en mogelijke variatie in impact laten zien. Een groot deel van de lerarenopleidingen bood al een afstudeervariant beroepsonderwijs aan. Daar zal naar verwachting de meerwaarde van de voorgestelde afstudeerrichtingen minder groot zijn. Datzelfde geldt voor de ontwikkeling van het kwaliteitskader. Zoals geconstateerd bestonden er verschillen in kwaliteit van de scholingstrajecten voor zij-instromers. Het kwaliteitskader en de landelijke uitgangspunten zullen daarom vooral een kwaliteit verhogend effect hebben gehad voor die trajecten die slechter waren vormgegeven.

In brede zin zijn de ingevoerde maatregelen een voortzetting van het beleid dat op sommige punten reeds eerder in gang is gezet. Enkele van de actiepunten in *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* betreffen de verbetering van de relatie tussen mbo en de lerarenopleiding met het oog op een versterking van de beroepsgerichte voorbereiding van studenten in de lerarenopleidingen op het werken in het (v)mbo.²

Neveneffecten

Naast beoogde effecten hebben de maatregelen mogelijk ook neveneffecten gehad, zowel negatief als positief.

² Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: ministerie van OCW

3 Resultaten: Invoering afstudeerrichtingen

3.1 Inleiding

Begin 2011 is door de Onderwijsraad het advies *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs* uitgebracht. Hieruit komt naar voren dat afgestudeerden van de lerarenopleiding onvoldoende zijn voorbereid op het lesgeven in het (v)mbo.³ Ondanks de ingevoerde profilering (uitstroomprofielen) voor de tweedegraads lerarenopleidingen bleven specifieke competenties die nodig zijn voor het lesgeven in het vmbo en mbo in de opleiding onderbelicht. Voor het vmbo ging het om pedagogische en didactische competenties. Voor het mbo gold dat de opleidingen onvoldoende aandacht schonken aan sectorspecifieke kenmerken zoals de kwalificatiedossiers, het competentiegericht onderwijs en de beroepspraktijkvorming. Naar aanleiding van deze bevindingen adviseerde de Onderwijsraad om de bestaande lerarenopleidingen aan te passen voor leraren in het beroepsgericht onderwijs.

Hoewel de Onderwijsraad adviseerde om drie profielen in te stellen, namelijk avo, vmbo en mbo, heeft OCW op basis van overleg met het onderwijsveld⁴ besloten om twee afstudeerrichtingen in te voeren bij de tweedegraads lerarenopleidingen voor de avo-vakken⁵: één voor het algemeen vormend onderwijs (avo) en één voor het beroepsgerichte onderwijs (vmbo/mbo). De invoering van de twee afstudeerrichtingen moest de lerarenopleidingen een duidelijker profiel geven, waardoor zij beter opleiden voor zowel de beroepsgerichte schoolsoorten (mbo/vmbo) als voor de algemeen vormende schoolsoorten (havo/vwo) en daarmee mogelijk ook een grotere aantrekkingskracht op de jongeren konden hebben.

Om studenten beter voor te bereiden op het beroepsonderwijs is door de landelijke projectgroep *herontwerp tweedegraads lerarenopleidingen* een set ontwerpeisen en richtlijnen uitgewerkt voor zowel het basisprogramma als de eindfase van de opleiding (invulling afstudeerrichtingen). De resultaten hiervan zijn vastgelegd in het raamwerk *uitlijning opleidingskaders* en het rapport *De leraar (v)mbo in de curricula van lerarenopleidingen*. Aan de hand van deze landelijke kaders is door de lerarenopleidingen gewerkt aan een herziening van het curriculum bij de 'avo-vakken'⁶.

Een belangrijk uitgangspunt bij het herontwerp van de tweedegraadsopleidingen was dat de breedte van de tweedegraads bevoegdheid niet verandert. Dit betekent dat de brede kennisbasis behouden moest blijven en in het basisprogramma aandacht moet worden besteed aan het brede werkveld van tweedegraads leraren (vmbo, mbo, havo, vwo). 180 ECTS moet besteed worden aan een volledige kennisbasis voor zowel het vakinhoudelijk als het generieke gedeelte van de opleiding. Daarnaast moeten in de eindfase van de opleiding twee afstudeerrichtingen worden aangeboden: de afstudeerrichting havo/vwo en de afstudeerrichting vmbo/mbo. De afstudeerrichting biedt studenten een verdieping in de gekozen richting, zowel vakinhoudelijk als pedagogisch-didactisch. De afstudeerrichting in het vierde jaar heeft een omvang van 60 ECTS. Hierin vallen het afstudeeronderzoek, de afstudeerstage en het vakonderwijs. De context van de gekozen afstudeerrichting moet in alle drie de onderdelen terugkomen. Uiteindelijk ontvangen studenten een diplomasupplement waarop de gekozen afstudeerrichting vermeld staat. Deze

³ Onderwijsraad (2011) *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag

⁴ Op initiatief van OCW is in het voorjaar van 2012 een brede werkgroep gevormd om na te gaan wat de mogelijkheden zijn om tegemoet te komen aan de wensen van het werkveld om meer en beter geschoolde leraren te krijgen voor het (v)mbo. In deze werkgroep hebben lerarenopleiders en vertegenwoordigers van het (v)mbo plaatsgenomen.

⁵ OCW (18 december 2012) Kamerbrief Opleiden van leraren beroepsonderwijs.

⁶ In navolging van de 'projectgroep afstudeerrichtingen' richten we ons in dit onderzoek op de zogenaamde *avo-opleidingen*, zoals omschreven in het rapport *De leraar (v)mbo in de curricula van de tweedegraads lerarenopleidingen*.

aantekening maakt duidelijk dat de aankomende leraar gespecialiseerd is in een bepaalde onderwijsrichting.

3.2 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek naar de afstudeerrichtingen is uitgevoerd door middel van een combinatie van onderzoeksactiviteiten:

De monitoring van de **kwantitatieve** doelen is gebaseerd op:

- Inventarisatie van het aantal studenten per afstudeerrichting;
- Een enquête onder studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen (4^e jaars); en
- Een secundaire analyse op basis van de loopbaanmonitor, om inzicht te krijgen in beroepsrendement van de afstudeerrichtingen.

De monitoring van de **kwalitatieve** doelen is gebaseerd op:

- Internetenquêtes onder 4^e-jaarsstudenten van de lerarenopleidingen (over de waardering van de nieuwe studieroutes en de voorbereiding op de beroepspraktijk);
- Interviews met coördinator van de twee afstudeerrichtingen (over de invoering en de uitwerking van de maatregel);
- Interviews met betrokken stakeholders in het veld (over de invoering en uitwerking van de maatregel);
- Bijwonen van landelijke bijeenkomsten (over de invoering en de uitwerking van de maatregel);
- Secundaire analyses op basis van de loopbaanmonitor (over de vakbekwaamheid van alumni en de voorbereiding op de beroepspraktijk).

In navolging van de projectgroep afstudeerrichtingen, is de focus in het onderzoek gericht op de tweedegraads lerarenopleidingen voor de *avo-vakken*. Dit betreft de opleidingen waarbij twee afstudeerrichtingen zijn ingevoerd⁷. De opleidingen die specifiek gericht zijn op het beroepsonderwijs (b.v. technisch beroepsonderwijs) zijn buiten beschouwing gelaten.

De inventarisatie (onder de hogescholen) van het aantal studenten per afstudeerrichting c.q. uitstroomprofiel heeft jammer genoeg onvoldoende respons opgeleverd om een betrouwbaar beeld te geven van de ontwikkeling. In 2016/17 hebben wij van zeven instellingen de gegevens ontvangen. Dit levert een partieel beeld op van de actuele situatie⁸. In 2013/14 kon een groot deel van de opleidingen überhaupt (nog) geen informatie leveren over de profielkeuze.

De secundaire analyses op basis van de loopbaanmonitor zijn wel deel van het voorliggend onderzoek, maar worden niet meegenomen in deze rapportage. In overleg met OCW is besloten om deze in het rapport van de *loopbaanmonitor 2018* mee te nemen. De voornaamste reden hiervoor is dat de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart en het nieuwe programma hebben gevolgd, nog maar net zijn afgestudeerd. Begin 2018 worden zij benaderd voor de loopbaanmonitor. Dit betekent dat gegevens over het aantal studenten dat in het (v)mbo gaat werken ook pas in de loop van 2018 beschikbaar komt. In overleg met opdrachtgever is besloten om deze gegevens op te nemen in het rapport van de loopbaanmonitor 2018.

⁷ Voor een overzicht verwijzen we naar het rapport De leraar (v)mbo in de curricula van de tweedegraads opleidingen (bijlage 3).

⁸ Van 3 hogescholen ontbreekt informatie (waaronder één grote). Het cijfermateriaal is daarom indicatief.

Internet enquête onder 4^e-jaarsstudenten

Om een goed beeld te krijgen van de nieuwe afstudeerrichtingen en na te gaan of de maatregel ook het beoogde effect heeft, is in de periode 2014-2017 drie keer een internetenquête gehouden onder 4e-jaarsstudenten van de lerarenopleidingen. De focus is daarbij gericht op de 'avo-vakken', zoals genoemd in het rapport *De leraar (v)mbo in het curriculum van de tweedegraads lerarenopleidingen*⁹. Dit betreft de vakken waar de projectgroep herontwerp tweedegraads opleidingen zich ook op heeft gericht. Doel van de studentenenquête was vooral om inzicht te krijgen in: de aandacht voor het beroepsgericht onderwijs, de keuze van een afstudeerrichting en de voorbereiding op het (v)mbo.

Voor de enquêtes zijn zowel voltijdstudenten benaderd, als studenten die de opleiding in deeltijd doen. In de analyse is echter alleen gekeken naar de voltijdstudenten, omdat de maatregel zich daarop richt¹⁰. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de studenten die vóór 2013 met hun opleiding zijn gestart en het oude programma hebben gevolgd, en de studenten die in 2013 zijn gestart en het nieuwe programma hebben gevolgd. De eerste groep studenten is in 2014 en 2016 geënuquëteerd en de tweede in 2017¹¹. Om na te gaan wat het effect is van de curriculumherziening maken we in dit rapport consequent onderscheid tussen cohort 2013 en de cohorten daarvoor. De gegevens van de verschillende metingen zijn daarbij samengenomen.

In de enquête zijn vragen gesteld over de volgende onderwerpen:

- de gekozen afstudeerrichting (c.q. het uitstroomprofiel);
- de theoretische verdieping (gericht op havo/vwo of vmbo/mbo);
- de stagebegeleiding vanuit de opleiding en de school;
- de aansluiting van de opleiding op de beroepspraktijk;
- de tevredenheid over de studie en de studiebegeleiding;
- het oordeel over de eigen vakbekwaamheid (competenties etc.);
- de voorbereiding op (v)mbo en havo/vwo;
- retrospectief: veranderingen in eerste drie jaar van de studie.

Voor alle drie de enquêtes is op basis van CRIHO-gegevens een selectie gemaakt van 4e-jaarsstudenten. We hebben ons daarbij beperkt tot de studenten in de *avo-vakken* waarvan het afstudeerprogramma wordt aangepast.¹² Door DUO is de mailing verzorgd en ook telkens een rappel verzonden. De respons op de studentenenquêtes is jammer genoeg beperkt. Dit geldt voor alle drie de metingen. In de analyse is een weging toegepast om er voor te zorgen dat de respons representatief is voor de totale populatie¹³.

Tabel 1 Steekproef en respons, naar meting

Meting	Bruto steekproef	Netto-respons	Respons %
2014	4.668	778	16,7%
2016	4.948	655	13,2%
2017	3.820	514	13,5%

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

⁹ Dit betekent dat opleidingen die specifiek gericht zijn op het beroepsonderwijs niet zijn meegenomen. Dit geldt bijvoorbeeld voor de techniek vakken, maar ook voor pedagogiek, gezondheidszorg & welzijn, en omgangskunde.

¹⁰ In de analyses richten we ons op de voltijdstudenten die in de eindfase van hun opleiding zitten (4^e jaar). Deeltijdstudenten en studenten die een verkort programma volgen, zijn in de meeste analyses niet meegenomen om een zuiver vergelijk te kunnen maken.

¹¹ In 2017 is ook een (kleine) groep studenten benaderd die vóór 2013 met hun opleiding is gestart.

¹² De beroepsgerichte vakken laten we buiten beschouwing omdat deze niet onder de maatregel vallen.

¹³ Door weging van de resultaten wordt gecorrigeerd voor een afwijkende verdeling van de respons t.o.v. de populatie, voor wat betreft leeftijd, etniciteit, vooropleiding en "eerste jaar inschrijving bij instelling".

Voor de analyses in dit rapport zijn de gegevens van alle drie de metingen samengevoegd. Daarbij is een selectie gemaakt van *voltijdstudenten* die in de eindfase van hun opleiding zitten¹⁴. Deze selectie sluit aan bij het landelijk kader (uitlijning opleidingskaders).

Casestudies en interviews met betrokkenen

In aanvulling op de enquêtes zijn er ook casestudies en interviews uitgevoerd, om een goed beeld te krijgen van het invoeringsproces. In de periode 2016-2017 is gesproken met bijna alle coördinatoren van de twee afstudeerrichtingen¹⁵ en met circa 10 betrokkenen uit het werkveld over de invoering en uitwerking van de twee afstudeerrichtingen. Daarnaast zijn in 2014 ook interviews gehouden met de directeuren van de lerarenopleidingen.

Verder zijn interviews gehouden met twee leden van de landelijke werkgroep herontwerp tweedegraadsopleidingen en de voorzitter van de ADEF (in 2013/14). In 2017 zijn interviews gehouden met medewerkers van OCW, de MBO Raad, de NVAO, ADEF en met de landelijk procesmanager. Verder is er belangrijke informatie opgehaald bij twee landelijke bijeenkomsten van de projectgroep 'borging implementatie afstudeerrichtingen' in Utrecht en Sittard.

3.3 Invoering twee afstudeerrichtingen

In de afgelopen jaren is door de lerarenopleidingen gewerkt aan de invoering van de afstudeerrichtingen en is het curriculum op onderdelen aangepast, overeenkomstig de daartoe opgestelde landelijke kaders en richtlijnen¹⁶. Studenten die in studiejaar 2013/14 zijn gestart met een voltijdopleiding vormen de eerste groep waarvoor het nieuwe programma geldt. De implementatie van de afstudeerrichtingen is bij veel instellingen overigens nog niet helemaal afgerond. Sommige hbo-instellingen hebben het afgelopen jaar (2016/17) een pilot gedraaid. We moeten dan ook concluderen dat voor deze maatregel een effectmeting te vroeg is. Het is belangrijk hiervan bewust te zijn bij het lezen van de onderzoeksresultaten.

Proces maatregel

Bij de curriculumherziening is door alle hogescholen samengewerkt met een beroepenveldcommissie, werkveldcommissie of raad van advies waarin de verschillende schoolsoorten uit het werkveld zijn vertegenwoordigd. Dit vormde een belangrijk klankbord en adviesorgaan voor de herziening van de opleidingen. De samenwerking met het mbo was daarbij voor veel hogescholen nieuw, zo blijkt uit de interviews. In het verleden was er altijd al goed contact met het voortgezet onderwijs, voor wat betreft de avo-vakken. Maar de samenwerking met het mbo-veld was voor veel hogescholen nieuw. De afstemming over het curriculum en de werkveldoriëntatie heeft daarom ook de nodige tijd gekost.

Een goede samenwerking tussen de lerarenopleidingen en het werkveld is van groot belang om de curriculumwijzigingen vorm te geven en de brede werkveldoriëntatie te kunnen realiseren. Door het werkveld actief te betrekken, wordt een afstand tussen theorie en praktijk verkleind. De aard van de samenwerking blijkt in de praktijk echter wel te verschillen, zo blijkt uit de interviews. De curriculumonderdelen die onderdeel uitmaken van de afstudeerrichtingen zijn in de meeste gevallen in nauw overleg met het scholenveld ontwikkeld. Vanuit het veld is actief meegedacht met

¹⁴ Dit betreft ongeveer de helft van de respondenten, indien degenen die een verkort programma volgen ook buiten beschouwing worden gelaten.

¹⁵ Er zijn in Nederland 10 hogescholen die tweedegraads lerarenopleidingen aanbieden in de avo-vakken, waarvan er één (Fontys) het onderwijs verzorgt op twee locaties. Met uitzondering van CHE en Inholland, zijn alle hogescholen in 2016/17 geïnterviewd over de invoering van de afstudeerrichtingen.

¹⁶ Deze kaders zijn uitgewerkt in het *raamwerk uitlijning opleidingskaders* en het Rapport van de projectgroep afstudeerrichtingen.

de curriculumwijzigingen. De wijze waarop het scholenveld is betrokken verschilt echter wel tussen de instellingen. Bij sommige instellingen was sprake van een actieve dialoog, waarbij het scholenveld veel ruimte heeft gekregen om mee te denken en het curriculum mee te ontwikkelen. Andere instellingen kozen voor een 'lichtere' variant, waarbij de inbreng van scholen zich beperkte tot het leveren van input en de instellingen zelf aan de slag zijn gegaan met het nieuwe programma.

Uit de interviews komt naar voren dat (bestaande) samenwerking in het kader van een opleidingsschool vaak zorgde voor een versneld proces. In het kader van een opleidingsschool weten partijen elkaar beter te vinden en worden initiatieven sneller opgepakt. Ook komen studenten binnen de opleidingsscholen al vroeg in hun studie in aanraking met het brede werkveld van de tweedegraads docenten en zijn hierdoor naar verwachting beter voorbereid op de keuze voor een afstudeerrichting.

Om de lerarenopleidingen te ondersteunen bij de implementatie van de drie maatregelen, zijn door OCW middelen beschikbaar gesteld voor een landelijk procesmanager. Aanvankelijk werd deze functie door een medewerker van Windesheim ingevuld, later door iemand van Fontys. De procesmanager heeft de lerarenopleidingen gedurende vier jaar ondersteund en heeft diverse landelijke bijeenkomsten georganiseerd waar de lerarenopleidingen hun kennis en ervaring hebben gedeeld, wat betreft de invoering van de afstudeerrichtingen en de curriculumherziening. Daarnaast bewaakte de procesmanager ook de voortgang van het implementatieproces.

Implementatie maatregel

In het rapport van de projectgroep afstudeerrichtingen¹⁷ is vastgelegd dat in het *basisprogramma* (180 EC) aandacht moet worden besteed aan het brede werkveld waarvoor studenten worden opgeleid en in de *eindfase* twee afstudeerrichtingen worden aangeboden. Voor de meeste lerarenopleidingen betekende dit dat er meer aandacht moest worden gegeven aan het (v)mbo.

De meeste lerarenopleidingen hebben de nodige curriculumwijzigingen aangebracht in het *basisprogramma*. De aanpassingen verschillen wel van instelling tot instelling. Sommige instellingen hebben het curriculum in de basisjaren sterk aangepast en anderen slechts marginaal.

Uit de interviews met coördinatoren blijkt dat er vooral in het *generieke* deel van de opleidingen meer aandacht wordt besteed aan het (v)mbo. Er zijn aanpassingen doorgevoerd in colleges, opdrachten en toetsen. Beide afstudeerrichtingen komen daar nu aan bod. Ook wordt er meer aandacht besteed aan beroepsgerichte didactiek en de oriëntatie op het werkveld. Dit laatste gebeurt onder meer door:

- Oriëntatiecursussen;
- Voorlichting c.q. gastlessen vanuit scholenveld;
- Aansluiting bij onderwijslijnen in het beroepsgericht onderwijs;
- Lio's vertellen over hun stage-ervaringen in het veld;
- Themadagen.

Ook wordt meer aandacht besteed aan het (v)mbo in de stages in de basisjaren. De meeste instituten verlangen van hun studenten dat zij zich breed oriënteren en stages lopen in alle schooltypen (vmbo, mbo en havo/vwo). Uit de interviews blijkt echter dat instituten hier verschillend mee omgaan; sommigen stellen een stage in het (v)mbo verplicht, anderen juist niet. Het scholenveld ziet liever dat studenten een verplichte oriënterende stage moeten doen in het (v)mbo. Studenten die de lerarenopleiding volgen, hebben in veel gevallen een andere vooropleiding gevolgd dan het (v)mbo. Een groot deel is daarom ook nog nooit met het beroepsgericht onderwijs

¹⁷ De leraar (v)mbo in de curricula van de tweedegraads lerarenopleidingen.

in aanraking gekomen. Deze onbekendheid is volgens respondenten een belangrijke verklaring waarom studenten niet snel zullen denken aan een stage in het (v)mbo. Daarnaast speelt de leeftijd van de leerlingen in, met name, het mbo een rol waarom studenten niet kiezen voor het mbo. De leeftijd van hen ligt heel dicht bij de leeftijd van de aankomende leraren zelf.

In de eindfase van de opleiding kiezen studenten voor een afstudeerrichting, waarbij de eindstage plaatsvindt in het (v)mbo of het havo/vwo. Bij praktisch alle hogescholen wordt de keuze aan het einde van hun derde jaar gemaakt en staat het **vierde jaar** in het teken van de specialisatie. Alleen de Hogeschool Utrecht wijkt hierin wat af, omdat hier al in het 3^e jaar wordt gestart met de specialisatie.

Het uitgangspunt bij de differentiatie in de eindfase is dat de afstudeerstage plaatsvindt in de gekozen richting en ook het afstudeeronderzoek c.q. afstudeeropdracht(en) daarbij past. Ook de verdiepende vakken worden vormgegeven binnen de context van de gekozen afstudeerrichting.

Hoewel de meeste instellingen twee afstudeerrichtingen hebben ingevoerd, zijn er uitzonderingen. Eén van de hbo-instellingen heeft op verzoek van het scholenveld de beroepsgerichte afstudeerrichtingen in tweeën gesplitst: een vmbo en een mbo variant. Daarnaast zijn er ook sommige lerarenopleidingen die slechts één afstudeerrichting aanbieden, omdat het vak niet in meer schooltypen wordt gegeven en zich daarom moeilijk laat vertalen naar het beroepsonderwijs, bijvoorbeeld Frans. De differentiatie is daarom ook niet bij alle vakken even groot.

Uit de interviews blijkt dat de mogelijkheden bij brede scholengemeenschappen om (alleen) in het beroepsonderwijs (vmbo-bl/kl) stage te lopen beperkt zijn en studenten vaak in beide richtingen (avo/beroeps) lesgeven. Vmbo-tl is daarbij een grijs gebied (overgangsgebied), dat in de praktijk vaak bij het beroepsonderwijs wordt gerekend. Instellingen stellen daarbij wel als eis dat studenten die kiezen voor het beroepsgerichte onderwijs, de meeste lessen geven in het vmbo. Wanneer de student tijdens de eindstage lesgeeft in vmbo-tl op een avo-scholengemeenschap dan wordt vmbo-tl soms tot het avo gerekend en in de andere gevallen tot het beroepsgericht onderwijs. De redenering hierachter is dat vmbo-tl op een avo scholengemeenschap meer gericht is op doorstroom naar havo, terwijl vmbo-tl op een vmbo-school met name gericht is op doorstroom naar het mbo.

Uit bovenstaande blijkt al dat de stageplek bij veel lerarenopleidingen leidend is voor de keuze van een afstudeerrichting. Dit wordt door studenten als knelpunt ervaren. Een student die de keuze niet heeft hoeven maken zegt *“Als ik een afstudeerrichting had moeten kiezen dan had ik de richting beroepsgericht onderwijs moeten kiezen, omdat ik mijn afstudeerstage daar volgde. Mijn motivatie om les te geven ligt echter niet in het beroepsonderwijs maar op het avo. Ik had liever een avo stage gehad, maar die waren er niet toen ik aan het zoeken was”*.

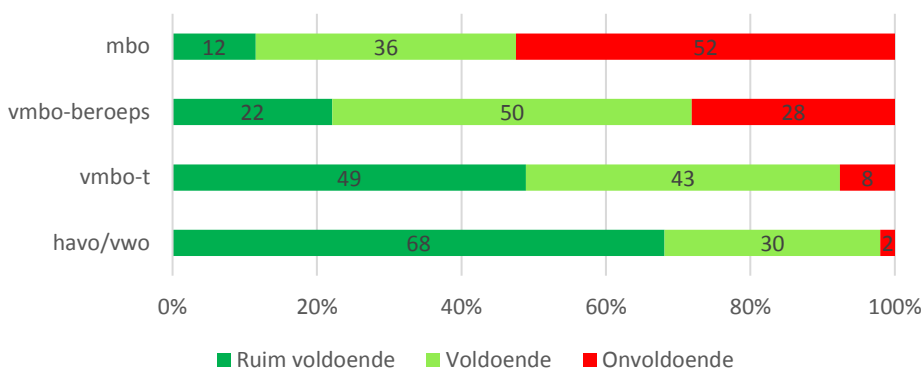
Al met al is het beeld dus vrij gemengd. Instellingen (en opleidingen) verschillen in de wijze waarop zij het nieuwe curriculum vormgeven. De opleidingsinstituten besteden op pedagogisch gebied meer aandacht aan het beroepsgericht onderwijs. De afzonderlijke lerarenopleidingen zijn verantwoordelijk voor het vakinhoudelijke en -didactische gedeelte. Afgezien van het generieke deel van de opleidingen, lijkt het aan de autonomie en richting van de opleidingen te liggen in hoeverre er daadwerkelijk meer aandacht aan het beroepsgericht onderwijs wordt besteed. De opleidingsinstituten en het scholenveld zijn het er dan ook over eens dat verdere doorontwikkeling noodzakelijk is, zowel in de basisjaren als in het afstudeerjaar.

Kennis van opleidingsteams

Voor een succesvolle implementatie van de twee afstudeerrichtingen is het belangrijk dat er voldoende kennis en ervaring is met het beroepsgericht onderwijs in de lerarenopleidingen. Ondanks de versterkte samenwerking tussen opleidingen en het scholenveld, zijn de studenten van mening dat de kennis van de docenten van de opleiding wat betreft het beroepsgericht onderwijs niet voldoende is (zie Figuur 2).

De focus lijkt bij veel lerarenopleidingen nog steeds bij het avo te liggen. Volgens studenten moet er meer aandacht komen voor het lesgeven in het beroepsonderwijs. De kennis van docenten over het (v)mbo schiet in hun ogen echter tekort. Dit geldt met name voor het mbo. Ongeveer de helft van de studenten beoordeelt de kennis van docenten over het mbo als onvoldoende. Bij het beroepsgerichte vmbo is dat 28 procent. Dit gebrek aan kennis en ervaring brengt met zich mee dat de aandacht voor het beroepsonderwijs nog niet optimaal is. Hoewel dit door de meeste instituten wordt erkend en er ook maatregelen zijn genomen om docenten te professionaliseren, vormt het gebrek aan kennis over het (v)mbo een belemmering voor het realiseren van de centrale doelstelling van deze maatregel: studenten beter voorbereiden op het beroepsonderwijs.

Figuur 2 Oordeel van studenten over de kennis van docenten, wat betreft het onderwijs in: (%)



Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase van de opleiding (cohort 2013).

Uit de interviews met hogescholen blijkt dat de kennis en ervaring van docenten over het (v)mbo een punt van aandacht is. In het kader van professionalisering wordt hier steeds vaker aandacht aan besteed en ook wordt er bij het aantrekken van nieuw personeel meer gekeken naar de expertise op dit terrein. Daarnaast wordt meer de verbinding gelegd met het beroepsonderwijs. Sommige instellingen zijn op dit moment bezig om zich te oriënteren op hoe de kennis en ervaring in het mbo-veld nog meer betrokken kan worden bij de lerarenopleiding, maar anderen hebben hierin al grote stappen gemaakt. Zo zijn er instellingen waar: docenten op stage gaan in het mbo, werkbezoeken en studiedagen in het (v)mbo worden georganiseerd, docenten meelopen op de stageschool van hun studenten, docenten in het beroepsgericht onderwijs ook les komen geven op de lerarenopleiding en instellingen die bij het aannemen van nieuw personeel nadrukkelijk het mbo-profiel van een kandidaat meewegen. Het is steeds gebruikelijker dat het scholenveld meedenkt met de opdrachten en dat gezamenlijk thematische en intervisiebijeenkomsten georganiseerd worden.

Het is van belang dat het scholenveld en de lerarenopleidingen steeds beter gaan samenwerken om de verbinding tussen theorie en praktijk in de opleiding sterker te maken. Door de verbinding te maken tussen beide velden blijven ze binnen de lerarenopleidingen tevens op de hoogte van de laatste ontwikkelingen zodat studenten ook de juiste kennis hebben wanneer ze aan de slag gaan in de praktijk.

Opinies over de twee afstudeerrichtingen

Begin 2011 is door de Onderwijsraad geadviseerd over het opleiden van leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs. In zijn advies pleit de raad ervoor om de bestaande opleidingen voor vmbo en mbo aan te passen, omdat ze onvoldoende rekening houden met de (specifieke) kenmerken van het beroepsonderwijs. Het gaat dan onder meer om: kennis van het beroepenveld, specifieke pedagogische en didactische competenties en (meer) beroepsgerichte competenties. Uit interviews blijkt dat deze probleemanalyse door de meeste partijen wordt gedeeld en dat er ook brede steun is voor het herontwerp van de tweedegraadsopleidingen en de invoering van de afstudeerrichtingen. Wel is er van meet af aan enige discussie geweest over de 'bundeling' van vmbo en mbo in de afstudeerrichting beroepsgericht onderwijs. Door de onderwijsraad werd geadviseerd om drie uitstroomprofielen verplicht te stellen en deze inhoudelijk aan te scherpen. Op advies van de opleidingen is echter besloten om de profielen gericht op vmbo en mbo samen te nemen, om bedrijfseconomische en kwalitatieve problemen te voorkomen. In de praktijk is er echter wel verschil tussen beide onderwijstypen, zo wordt in de interviews opgemerkt. Voor de NHL is dat ook de reden om een knip aan te brengen binnen het beroepsgericht onderwijs.

Hoewel de meeste instituten het belang van een goede voorbereiding op het (v)mbo onderschreven, verschilden zij wel van mening over wat dat voor de opleiding betekent. Sommige instituten besteedden altijd al veel aandacht aan het (v)mbo en boden studenten de gelegenheid om te kiezen uit drie uitstroomprofielen (vmbo, mbo, havo/vwo)¹⁸. Bij anderen lag het accent vooral op het algemeen vormend onderwijs en was de aandacht voor het (v)mbo beperkt. Wel wordt erkend dat AVO veelal de "defaultwaarde" van de lerarenopleidingen was en dat er weinig aandacht bestond voor het mbo.

Hoewel het curriculum is aangepast, verschilt het per opleiding nog steeds hoeveel aandacht er aan het beroepsgericht onderwijs besteed wordt. Bij sommige vakken wordt – net als in het verleden – meer aandacht besteed aan het beroepsgerichte onderwijs dan bij anderen. Dit hangt voor een deel samen met de aandacht die er in het (v)mbo is voor het betreffende vak. Bij economie is de focus daarom veel sterker gericht op het beroepsonderwijs dan bij bijvoorbeeld Frans en Duits. De mate waarin studenten worden voorbereid op het brede werkveld is daarmee ook afhankelijk van de 'vakgroep'. Uit de interviews met coördinatoren blijkt dat niet alle opleidingen evenveel aandacht besteden aan het beroepsgericht onderwijs, en studenten bevestigen dit. Een paar citaten:

Voor mijn lerarenopleiding (Frans) hebben de twee verschillende afstudeervarianten weinig nut, want Frans wordt in het vmbo bijna niet gegeven. De avo-opleidingen zijn de plekken waar docenten Frans nodig zijn.

Bij de opleiding Frans is er geen aandacht geweest voor het MBO omdat ons gezegd is dat hier bijna geen banen beschikbaar zijn.

Het vak Duits wordt in het beroepsgericht onderwijs heel erg achtergesteld. Vaak is dit een keuzevak en is het minder belangrijk in vergelijking met Duits op vmbo-t/havo/vwo. De opleiding richt zich daarom vooral op deze niveaus in plaats van het beroepsgericht onderwijs.

Afgezien van de verschillen tussen de opleidingen, wordt door studenten ook wel kritiek geuit op de verplichte keuze voor een afstudeerrichting. Niet iedereen is even tevreden over de differentiatie in de eindfase, zo blijkt uit open antwoorden. Een deel van de studenten is van mening dat de keuze voor een afstudeerrichting hun de kans op werk beperkt. Na afronding van de lerarenopleiding

¹⁸ Door de onderwijsraad wordt in dit verband over: vakinhoudelijke vorming (havo/vwo), zorgontwikkeling (vmbo) en beroepspraktijkvorming (mbo).

willen studenten terecht kunnen op alle schooltypen. Sommigen hebben echter het idee dat zij door de keuze van een afstudeerrichting worden ingeperkt. Onderstaande citaten illustreren dit:

Het is moeilijk inschatten in welk schooltype de meeste kans op een baan is. Stel je kiest voor Havo en er komt een baan vrij voor het vmbo dan kan je daar niet op solliciteren.

Ik ben niet blij dat de specialisatie er überhaupt is. Het werkt erg nadelig. Als ik mij specialiseer in het ene, maar ik later wil werken in het andere, kan dit potentieel nadelig uitpakken.

Ik vind dat aankomende studenten beperkt worden in hun keuze door de twee afstudeerrichtingen. Een beperking voor de studenten zelf en de arbeidsmarkt. Houd de verschillen tussen beide afstudeerrichtingen daarom niet al te groot.

Naast zorgen over de arbeidsmarktkansen, wordt door studenten ook aangegeven dat zij *breed* opgeleid willen worden en dat zij de afstudeerrichtingen daarom geen goed idee vinden. Daarbij komt dat de werkveldoriëntatie soms te wensen overlaat, waardoor studenten het gevoel hebben eigenlijk geen goede keuze te kunnen maken. Veel studenten geven aan dat er onvoldoende informatie is verstrekt over de keuze. Zo zegt een student dat ze pas in het vierde jaar hoorde dat de afstudeerrichting op het diploma zou komen te staan. Gebrek aan informatie over de afstudeerrichting heeft bij sommige studenten ook tot onrust geleid. Ze wisten niet waar ze aan toe waren en wat de gevolgen van de keuze waren. Naast zorgen over de arbeidsmarktkansen, wordt daarbij ook gerefereerd aan de mogelijkheid om op termijn een masteropleiding te doen, gericht op een eerstegraads bevoegdheid. Studenten leven daarbij soms in de veronderstelling dat zij alleen kunnen doorstuderen als ze de afstudeerrichting algemeen vormend onderwijs doen. Hoewel deze veronderstelling niet klopt, is deze wel hardnekkig. Een betere voorbereiding en voorlichting vanuit de opleidingen is daarom nodig, zodat studenten een weloverwogen keuze kunnen maken voor een van de richtingen.

3.4 Aandacht voor het beroepsgericht onderwijs

Om studenten beter voor te bereiden op het beroepsonderwijs is door de landelijke projectgroep *herontwerp tweedegraads lerarenopleidingen* een set ontwerpeisen en richtlijnen uitgewerkt voor zowel het basisprogramma als de eindfase van de opleiding (invulling afstudeerrichtingen). De resultaten hiervan zijn, zoals gezegd, vastgelegd in het raamwerk *uitlijning opleidingskaders* en het rapport *De leraar (v)mbo in de curricula van lerarenopleidingen*. Een belangrijk punt hierbij is dat er in het *basisprogramma* (180 EC) aandacht wordt besteed aan het brede werkveld waarvoor studenten worden opgeleid en er in de *eindfase* twee afstudeerrichtingen worden aangeboden. Voor de meeste lerarenopleidingen betekende dit dat er meer aandacht moest worden gegeven aan het (v)mbo.

Het basisprogramma

Uit interviews met lerarenopleidingen en de landelijke werkgroep komt naar voren dat de afgelopen jaren hard is gewerkt aan wijziging van het curriculum. In het basisprogramma is daarbij een sterker accent gelegd op het (v)mbo, vooral in de zogenaamde generieke lijn. Dat wil zeggen, in programmaonderdelen die instituutsbreed (opleiding overstijgend) worden georganiseerd. Door sommige instituten zijn nieuwe programmaonderdelen ontwikkeld, maar door de meesten zijn beroepsgerichte accenten gelegd binnen bestaande onderdelen. In veel gevallen wordt bovendien verlangd dat studenten in de eerste drie jaar zowel in (v)mbo als havo/vwo stage lopen, zodat ze een weloverwogen keuze kunnen maken voor een van beide afstudeerrichtingen.

Uit de studentenenquête blijkt dat er in de eerste drie jaar van de opleiding (180 EC) meestal *geen* gelegenheid is voor specialisatie of verdieping gericht op het beroepsonderwijs (zie Tabel 8). Slechts een klein deel van de 4^e-jaars studenten (12%) geeft aan dat een dergelijke specialisatie mogelijk was of dat ze zich tot op zeker hoogte konden richten op het lesgeven in vmbo of mbo (26%). Voor de meerderheid van studenten (62%) was deze mogelijkheid er niet. Studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, verschillen in dit opzicht niet wezenlijk van degenen die eerder zijn gestart. Maar naar vakgebied is er wel verschil; bij de bètavakken zijn de specialisatiemogelijkheden kleiner dan bij de andere vakken en bij economie juist groter.

Aan studenten die in de eerste drie jaar géén mogelijkheid hadden om te kiezen voor een specialisatie gericht op het (v)mbo, is in de enquête gevraagd of er evenveel aandacht was voor het lesgeven in het (v)mbo als in havo/vwo (zie Tabel 2). Ongeveer 38 procent van de studenten geeft aan dat dit het geval was¹⁹. Daarnaast geeft 51% van de studenten aan dat er meer aandacht was voor het lesgeven in havo/vwo. De aandacht voor het algemeen vormend onderwijs ligt hiermee opmerkelijk genoeg wat hoger dan bij eerdere cohorten. Onduidelijk is hoe dit komt.

Tabel 2 Was er in de eerste 3 jaar evenveel aandacht voor het lesgeven in het beroepsgericht onderwijs als het algemeen vormend onderwijs? (%)

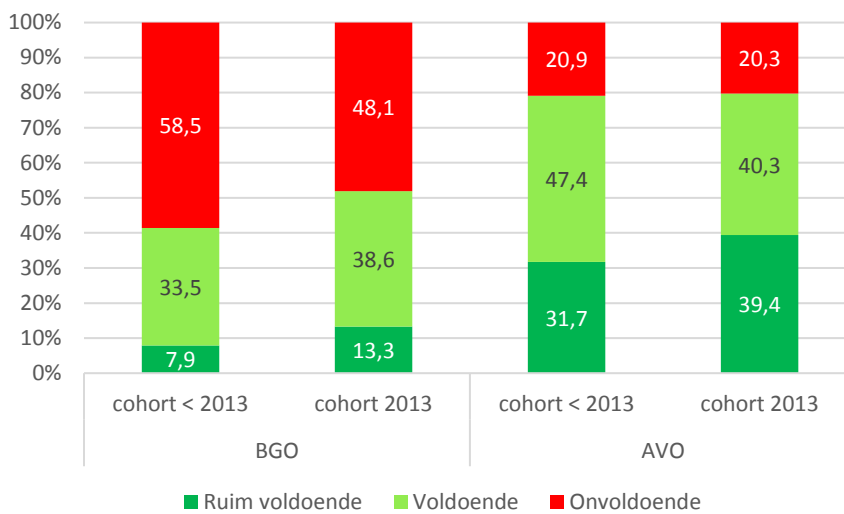
	cohort < 2013	cohort 2013
Evenveel aandacht voor lesgeven in bgo als avo	36,2	38,5
Meer aandacht voor lesgeven in beroepsgericht onderwijs	10,3	2,7
Meer aandacht voor lesgeven in algemeen vormend onderwijs	38,5	51,4
Weet ik niet	15,0	7,4
Totaal (n)*	484	91

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ) * Selectie: géén specialisatie gericht op BGO mogelijk (in eerste 3 jaar).

Om ervoor te zorgen dat studenten in het 3^e studiejaar een weloverwogen keuze kunnen maken voor een afstudeerrichting, is het van belang dat er in het basisprogramma voldoende aandacht wordt besteed aan het brede werkveld van de tweedegraads leraar (vmbo, mbo, havo/vwo). Uit de studentenenquête blijkt dat dit lang niet altijd het geval is (zie Figuur 3). Van de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, geeft circa 80 procent aan dat er (ruim) voldoende aandacht is besteed aan havo/vwo om een keuze te maken voor het algemeen vormend onderwijs. De aandacht voor het (v)mbo wordt veel slechter beoordeeld. Slechts 52 procent van de studenten geeft aan dat er (ruim) voldoende aandacht was voor het (v)mbo om een weloverwogen keuze te maken voor het beroepsgericht onderwijs. 48 procent van de studenten geeft aan dat de aandacht voor het (v)mbo onvoldoende was. Vergelijken we dit met het oordeel van studenten die vóór 2013 met hun opleiding zijn gestart, dan is het beeld weliswaar verbeterd. Maar dit laat onverlet, dat de aandacht voor het (v)mbo in het (nieuwe) basisprogramma nog te wensen overlaat, zeker vergeleken met die voor havo/vwo.

¹⁹ Dit komt neer op een kwart van alle voltijdstudenten in het 4^e jaar.

Figuur 3 Is er in de eerste 3 jaar voldoende aandacht besteed aan het (brede) werkveld om een weloverwogen keuze te maken voor het beroepsgerichte onderwijs of algemeen vormend onderwijs? (%)



Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

Uit regressieanalyse blijkt dat de aandacht voor het (v)mbo verschilt naar opleidingsrichting. Studenten economie, Engels en maatschappijleer beoordelen de aandacht voor het (v)mbo duidelijk beter dan studenten die een andere opleiding doen.

De eindfase

In de eindfase van de lerarenopleiding (60 EC) moeten studenten kiezen uit twee afstudeerrichtingen; algemeen vormend onderwijs of beroepsgericht onderwijs. Al naar gelang de keuze, wordt stage gelopen in havo/vwo of (v)mbo en wordt een afstudeeronderzoek gedaan dat bij de gekozen richting past. Daarnaast vindt vakinhoudelijke en -didactische verdieping plaats binnen de context van de afstudeerrichting.

Uit de interviews met coördinatoren van de lerarenopleidingen blijkt dat het onderwijsprogramma (voor het 4^e jaar) bij alle geïnterviewde instellingen is gewijzigd en er meer aandacht is voor de context van het onderwijs waarvoor wordt opgeleid. Instellingen werken daarbij vaak met keuzemodules en masterclasses die zijn gericht op het algemeen vormend of beroepsgericht onderwijs en met verwerkingsopdrachten die gecontextualiseerd worden. De eindstage is daarbij veelal bepalend voor de keuze van de afstudeerrichting. Voor veel instellingen was afgelopen studiejaar (2016/17) overigens een pilotjaar, waarin is proefgedraaid met het nieuwe programma. Dit jaar (2017/18) vindt de 'echte' invoering plaats, waarbij het programma op onderdelen soms nog wat wordt veranderd. Bij de interpretatie van de gegevens moet hiermee rekening worden gehouden.

Uit de studentenenquête blijkt dat van de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart circa 70 procent de mogelijkheid had om in het 4^e-jaar te kiezen voor een specialisatie gericht op het beroepsgericht onderwijs (zie Tabel 9). Onder de studenten die vóór 2013 zijn gestart (en dus het oude programma hebben gevolgd), ligt dit aandeel een stuk lager (47%). Dit betekent dat de keuzemogelijkheden zijn verruimd. De aandacht voor het beroepsgericht onderwijs lijkt bovendien te zijn toegenomen. Van de studenten die *niet* konden kiezen voor een specialisatie in het 4^e jaar, geeft 41 procent aan dat er evenveel aandacht was voor het lesgeven in avo als bgo, en 6 procent dat er meer aandacht was voor het beroepsgericht onderwijs (zie Tabel 10). Onder studenten die vóór 2013 zijn gestart, ligt dit lager (resp. 28% en 4%).

Op basis van deze gegevens ontstaat al snel het beeld dat er door de invoering van de afstudeer-richtingen meer aandacht is gekomen voor het beroepsonderwijs in de eindfase van de opleiding. Het aandeel studenten dat tijdens de opleiding vakken heeft gevolgd die specifiek gericht waren op het (v)mbo is echter niet noemenswaardig veranderd (zie Tabel 11). En ook het aandeel studenten dat tijdens de opleiding kennis heeft gemaakt met het beroepenveld waarvoor het (v)mbo opleidt, is ongewijzigd (zie Tabel 12). Van de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, heeft 31 procent vakken gevolgd gericht op het beroepsonderwijs en 51 procent kennism gemaakt met het (v)mbo-beroepenveld. Hierbij moet overigens worden opgemerkt dat er binnen bestaande programmaonderdelen wel meer beroepsgerichte accenten worden gelegd²⁰.

Naar vakgebied zijn er op dit terrein wel verschillen. Zo blijkt dat studenten Nederlands en economie relatief vaker vakken hebben gevolgd gericht op het beroepsonderwijs dan studenten in de overige vakken, en ook vaker kennis hebben gemaakt met het beroepenveld waarvoor het (v)mbo opleidt.

De kennismaking met het beroepenveld gebeurt in de praktijk vooral door stage te lopen in vmbo of mbo, en door middel van schriftelijk materiaal (zie Tabel 13). Daarnaast geeft een kwart van de studenten die kennis hebben gemaakt met het (v)mbo beroepenveld aan dan zij voorlichting hebben gekregen door docenten uit het vmbo en/of mbo, en nog eens 20 procent dat zij tijdens een oriëntatiedag in het mbo kennis hebben gemaakt met het veld.

Loopbaanbegeleiding

Om te weten waar je als docent aan de slag kunt, is het belangrijk dat studenten tijdens hun opleiding goed geïnformeerd worden over hun toekomstige loopbaanmogelijkheden. In de studentenenquête is daarom gevraagd of er tijdens de loopbaanbegeleiding aandacht is besteed aan de verschillende onderwijstypen waar studenten na hun opleiding kunnen gaan werken.

Het beeld dat hieruit naar voren komt, is niet zonder meer positief (zie Tabel 14). Ongeveer een kwart van alle voltijdstudenten geeft aan dat er tijdens de loopbaanbegeleiding in gelijke mate aandacht is besteed aan de verschillende onderwijstypen en ongeveer 30 procent geeft aan dat geen specifieke aandacht was voor een onderwijstype. Daarnaast geeft ruim 40 procent aan dat er vooral aandacht was voor het algemeen vormend onderwijs, en ongeveer 17 procent vooral voor het beroepsonderwijs. Tussen de studenten die het oude en het nieuwe programma hebben gevolgd, is er nauwelijks verschil. De invoering van de twee afstudeerrichtingen heeft in elk geval niet tot meer aandacht voor het (v)mbo geleid. Wel is er ook hier verschil naar vakgebied. Daarbij valt op dat er bij Nederlands en economie relatief vaker aandacht wordt besteed aan het mbo en bij de maatschappij vakken ook vaker aan het vmbo. Bij de exacte vakken is de aandacht voor het (v)mbo daarentegen beperkt.

Keuze voor het beroepsgericht onderwijs

Een belangrijke vraag in het kader van dit onderzoek is of de invoering van twee afstudeerrichtingen leidt tot meer docenten voor beroepsonderwijs. Om deze vraag te beantwoorden is de afgelopen jaren twee keer een uitvraag gedaan bij de instituten²¹. Daarbij is informatie verzameld over het aantal studenten per afstudeerrichting. Het beeld dat hieruit naar voren komt, is echter incompleet, omdat de meeste opleidingen in 2013/14 (nog) geen registratie bijhielden van het aantal studenten per richting en de respons afgelopen studiejaar (2016/17) wat tegenviel²². Uit het cijfermateriaal dat afgelopen studiejaar is aangeleverd, blijkt dat circa 53 procent

²⁰ Vooral in het basisprogramma is gekozen voor beroepsgerichte accenten i.p.v. 'nieuwe' vakken.

²¹ De eerste uitvraag is gedaan in 2013/14 en de tweede in 2016/17.

²² Van 7 instituten hebben we informatie ontvangen; van 3 niet (waaronder één grote).

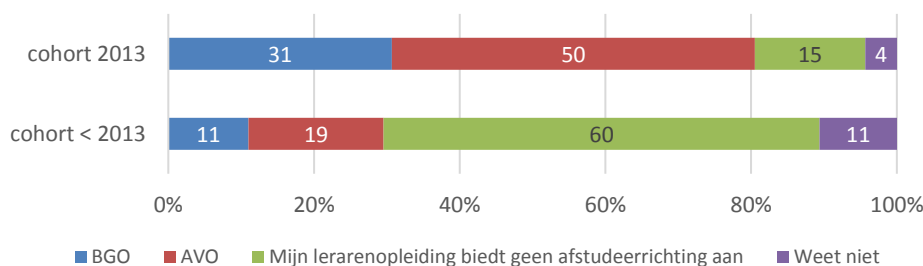
van de studenten in het 4^e jaar de afstudeerrichting beroepsgericht onderwijs doet. Dit is inclusief vmbo-t²³.

Naar vakrichting en instelling²⁴ zijn daarbij wel verschillen. Economie en maatschappijleer scoren daarbij relatief hoog en de bètavakken relatief laag. Over de ontwikkeling van het aandeel beroepsgericht onderwijs kan op basis van het beschikbare materiaal echter niks worden gezegd. In de interviews wordt door sommige instituten wel een toename van het aandeel studenten gesignaleerd dat voor het beroepsgericht onderwijs kiest. Harde cijfers hierover hebben we echter niet.

Uit de studentenenquête blijkt dat van de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart ongeveer 31 procent heeft gekozen voor de afstudeerrichting beroepsgericht onderwijs en circa 50 procent voor het algemeen vormend onderwijs (zie Figuur 4). De rest van de studenten geeft aan dat hun opleiding geen afstudeerrichting aanbiedt of ze het (nog) niet weten. Dit laatste hangt mogelijk samen met het feit dat afgelopen jaar nog niet alle opleidingen waren overgestapt op het nieuwe programma en sommigen studiejaar 2016/17 als pilot zien. Vergeleken met eerdere cohorten is het aandeel studenten dat een afstudeerrichting heeft gekozen wel significant toegenomen.

Bij de interpretatie van bovengenoemde cijfers moet overigens worden opgemerkt dat vmbo-t in de enquête tot het algemeen vormend onderwijs is gerekend. Het aandeel beroepsgericht onderwijs valt daardoor lager uit dan de opgave van de instellingen.

Figuur 4 Keuze voor afstudeerrichting (%)



Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase van de opleiding (meting 2016 en 2017).

Kijken we naar de richting van het afstudeeronderzoek, dan zien we een vergelijkbaar beeld (zie Figuur 5). Van de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, heeft ongeveer een derde een afstudeeronderzoek gedaan binnen de context van het (v)mbo, en bijna de helft een afstudeeronderzoek gericht op het algemeen vormend onderwijs²⁵. De rest van de studenten heeft een andersoortig afstudeeronderzoek gedaan of weet (nog) niet welke richting ze kiezen.

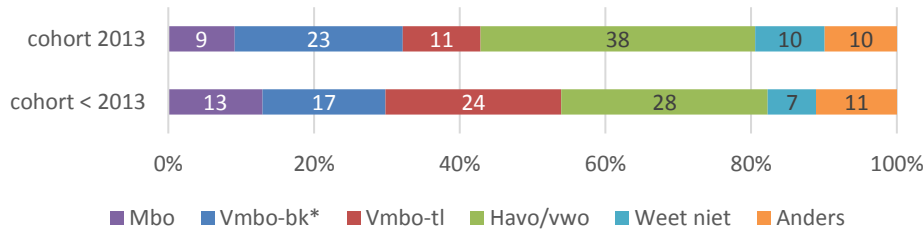
Vergelijken we dit met de keuzes van eerdere cohorten, dan is er eigenlijk weinig veranderd. Het aandeel studenten dat een afstudeeronderzoek doet gericht op havo/vwo is wel toegenomen, ten koste van het aandeel studenten dat kiest voor vmbo-t. Maar het aandeel van het beroepsonderwijs is min of meer ongewijzigd. De invoering van de twee afstudeerrichtingen heeft in elk geval niet geleid tot een duidelijk toename van het aandeel studenten dat kiest voor het beroepsonderwijs. Uiteraard kan dit de komende jaren nog komen, als de onderwijsprogramma's verder worden uitgewerkt en de samenwerking met het (v)mbo versterkt. Maar op dit moment is er (nog) geen duidelijk kwantitatief effect zichtbaar.

²³ In het landelijk kader wordt *het* hele vmbo tot het beroepsgericht onderwijs gerekend.

²⁴ Tussen instellingen varieert het aandeel beroepsgericht onderwijs van 46 tot 69 procent.

²⁵ Dit is inclusief vmbo-t.

Figuur 5 Richting van afstudeeronderzoek (%)

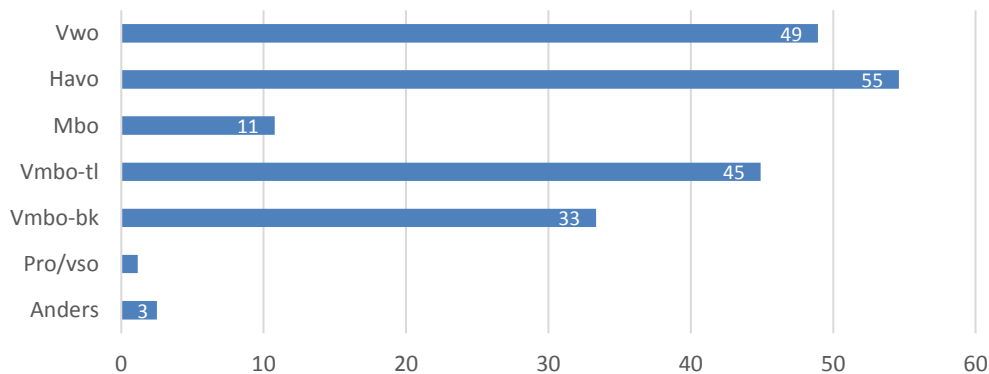


Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase van de opleiding (meting 2016 en 2017) | * incl. vmbo-gl.

Een belangrijk uitgangspunt bij de herziening van het onderwijsprogramma is dat de *eindstage* plaatsvindt binnen de gekozen afstudeerrichting. Dit betekent dat studenten die kiezen voor het beroepsgericht onderwijs hun afstudeerstage moeten doen in vmbo of mbo. Uit de interviews met coördinatoren blijkt dat vmbo-t daarbij soms tot het algemeen vormend onderwijs en soms tot het beroepsgericht onderwijs wordt gerekend. In het landelijk kader wordt het hele vmbo tot het beroepsonderwijs gerekend (dus inclusief vmbo-t). In praktijk vormt vmbo-t echter een schakel naar beide richtingen. Afhankelijk van de keuze van studenten en het beschikbare aantal lesuren, wordt vmbo-t bij het algemeen vormend of het beroepsgericht onderwijs meegerekend. Het uitgangspunt hierbij is wel dat studenten ten minste de helft van het aantal uren lesgeven in de gekozen richting.

Uit de studentenenquête blijkt dat ongeveer de helft van de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, in havo/vwo z'n eindstage heeft gelopen (zie Figuur 6). Het aandeel studenten dat les heeft gegeven in vmbo-t bedraagt ongeveer 45 procent. Het aandeel dat z'n eindstage in het beroepsonderwijs liep, is beperkt. Ongeveer een op de tien studenten heeft z'n eindstage in het mbo gedaan en ongeveer een derde in vmbo basis/kader.

Figuur 6 Schooltype waar studenten hun eindstage lopen (%)

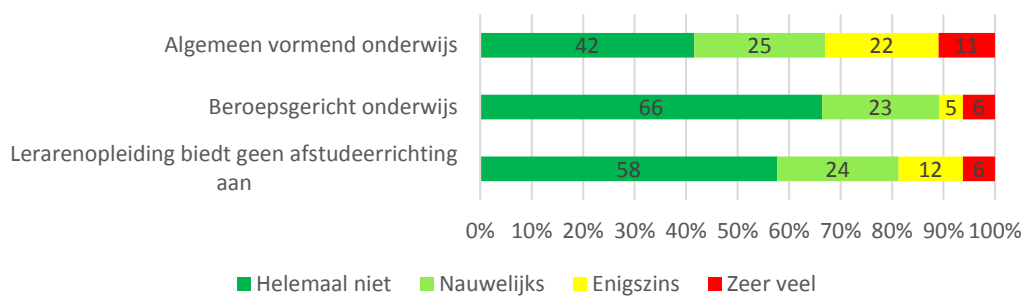


Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase van de opleiding (cohort 2013) | meer antwoorden mogelijk.

Omdat de eindstage bepalend is voor de keuze van een afstudeerrichting, was er de afgelopen jaren enige zorg over de beschikbaarheid van stageplekken in het (v)mbo. Uit de studentenenquête komen echter geen grote knelpunten naar voren. Slechts een klein deel van de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, heeft (zeer) veel moeite gehad om een stageplek te vinden in de gewenste afstudeerrichting (zie Figuur 7). Daarbij valt op dat degenen die voor het algemeen vormend onderwijs hebben gekozen relatief meer moeite hebben gehad met het vinden van een passende stageplek dan degenen die voor het beroepsonderwijs hebben gekozen. Uit de

interviews met coördinatoren komt een soortgelijk beeld naar voren. Het aantal studenten dat uiteindelijk geen passende stageplek weet te vinden, is volgens betrokkenen op de vinger van één hand te tellen. Dit komt mede doordat de samenwerking met het veld is geïntensiveerd.

Figuur 7 Moeite om een stageplek te vinden in de gewenst afstudeerrichting, naar richting (%)



Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase van de opleiding (cohort 2013).

Op basis van het hiervoor gepresenteerde materiaal, kunnen we concluderen dat het aandeel studenten dat voor het beroepsonderwijs kiest vooralsnog niet is toegenomen. Wel zijn er opmerkelijke verschillen naar opleidingsrichting en hogeschool²⁶. Uit regressieanalyse blijkt dat studenten die een lerarenopleiding Nederlands, Engels, economie of maatschappijleer doen relatief vaker voor het beroepsonderwijs kiezen dan studenten die een andere opleiding doen²⁷. Studenten die de opleiding Frans of Duits doen, kiezen relatief vaker voor het algemeen vormend onderwijs, even als studenten in de BINAS vakken²⁸ en geschiedenis. Gezien de beperkte aandacht voor Frans en Duits in het (v)mbo is dit laatste uiteraard niet zo verwonderlijk. Het feit dat er bij de BINAS vakken (biologie, natuur- en scheikunde) relatief weinig voor het beroepsonderwijs wordt gekozen, heeft vermoedelijk meer te maken met onbekendheid. Ten aanzien van geschiedenis wordt in de interviews wel opgemerkt dat studenten nu wel vaker voor het (v)mbo kiezen dan in het verleden, om hun baankansen te vergroten.

In de interviews worden diverse verklaringen gegeven voor de verschillen in keuzegedrag. Eén van de belangrijkste daarbij is de relatieve onbekendheid over het beroepsonderwijs. Veel studenten hebben een avo achtergrond en hebben vóór hun studie eigenlijk nooit kennisgemaakt met het (v)mbo. De 'stages' in het eerste jaar vormen voor velen de eerste kennismaking. Bevalt dit goed, dan kiezen studenten ook eerder voor het beroepsgericht onderwijs. Maar laat de 'introductie' wat te wensen over, dan kiest men toch vaker voor wat men kent (avo). Sommige respondenten spreken in dit verband over *onbekend maakt onbemind*. Zij onderstrepen daarbij het belang van een goede werkveldoriëntatie en wijzen erop dat studenten met een mbo achtergrond ook vaker voor het beroepsonderwijs kiezen dan degenen met een havo/vwo vooropleiding.

3.5 Voorbereiding op de beroepspraktijk

Het primaire doel van de afstudeerrichtingen is om studenten van de lerarenopleidingen beter voor te bereiden op het beroepsonderwijs. Door de onderwijsraad is in dit verband geadviseerd om meer aandacht te besteden aan *beroepsgerichte pedagogiek en didactiek*, en in het basisprogramma ook een inhoudelijke oriëntatie op het (v)mbo aan te bieden.

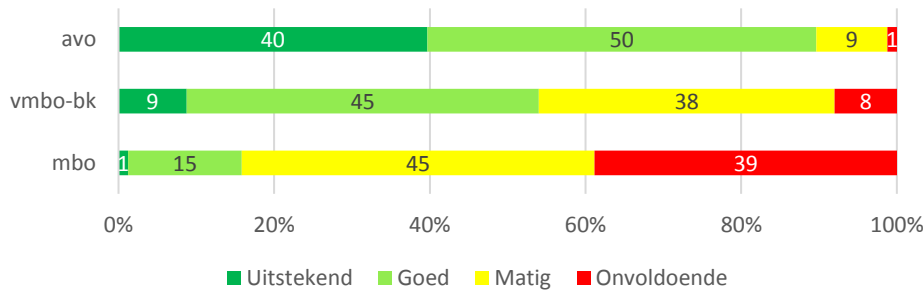
²⁶ Studenten van de NHL, Inholland en Fontys kiezen verhoudingsgewijs vaker voor het beroepsgericht onderwijs dan studenten bij de andere instituten.

²⁷ In de analyse is gekeken naar de richting van het afstudeeronderzoek, omdat de afstudeerrichting niet van alle studenten bekend is. NB. Een deel van de studenten geeft aan dat de lerarenopleiding (nog) geen afstudeerrichting aanbiedt.

²⁸ BINAS staat voor biologie, natuurkunde en scheikunde.

Ondanks de inspanningen van de instituten, blijkt dat de voorbereiding op het beroepsonderwijs vooralsnog te wensen overlaat, zeker in vergelijking tot het algemeen vormend onderwijs (zie Figuur 8). Van alle voltijd studenten geeft 16 procent aan (zeer) goed te zijn voorbereid op het mbo en 54 procent (zeer) goed te zijn voorbereid op het vmbo. Het aandeel studenten dat – naar eigen zeggen – (zeer) goed is voorbereid op het algemeen vormend onderwijs ligt significant hoger (90%). Vergeleken met eerdere cohorten is er op dit punt nagenoeg niks veranderd. De invoering van de twee afstudeerrichtingen heeft vooralsnog in elk geval niet geleid tot een betere voorbereiding van studenten op het beroepsonderwijs volgens de studenten zelf.

Figuur 8 In hoeverre ben je voorbereid op lesgeven in: (%)



Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase van de opleiding (cohort 2013).

Naar vakgebied zijn er overigens wel duidelijke verschillen in de voorbereiding op het (v)mbo, zo blijkt uit regressieanalyse. Daarbij springen opnieuw de opleidingen Engels, economie en maatschappijleer in het oog. De voorbereiding op het (v)mbo wordt bij deze opleidingen significant beter beoordeeld dan die bij de andere opleidingen. Daarnaast valt geschiedenis op, als we kijken naar de voorbereiding op het vmbo-b/k. Dit laatste is opmerkelijk omdat het aandeel studenten geschiedenis dat voor het beroepsonderwijs kiest relatief laag is.

Om een gedetailleerd beeld te krijgen van de voorbereiding op het beroepsonderwijs, is aan studenten in de enquête een serie stellingen voorgelegd. Het beeld dat hieruit naar voren komt, bevestigt onze conclusie dat de voorbereiding op het beroepsonderwijs (nog) te wensen overlaat. Vooral op pedagogisch en didactisch terrein wordt de voorbereiding matig beoordeeld (zie Tabel 18). Ruim 60 procent van alle voltijd studenten geeft aan dat ze onvoldoende of matig zijn voorbereid op het begeleiden van (v)mbo-leerlingen en het mentorschap. Ook geeft een ruime meerderheid aan dat ze onvoldoende/matig zijn voorbereid op de kwalificatiedossiers in het mbo en de beroepen waarvoor het (v)mbo opleidt. Over de voorbereiding op de specifieke leerstijlen van (v)mbo leerlingen, de diversiteit in leerlingpopulaties en het begeleiden van (v)mbo leerlingen in hun toekomstige rol in de maatschappij, wordt positiever geoordeeld. Ruim de helft van alle studenten is van mening dat ze op deze punten redelijk tot (zeer) goed zijn voorbereid. Daarbij zijn er opmerkelijk genoeg *geen* verschillen naar studiecohort en afstudeerrichting. Studenten die het nieuwe programma hebben gevolgd, verschillen dus niet wezenlijk van degenen die het oude programma hebben gevolgd.

Ondanks de kritische geluiden van studenten over de voorbereiding op het (v)mbo, komen er uit de interviews toch ook positieve signalen naar voren. Volgens betrokkenen uit het scholenveld, wordt er in de eindfase van de opleidingen meer aandacht besteed aan het beroepsgericht onderwijs dan in het verleden. In het basisprogramma mag dit verder worden gestimuleerd. Maar de eerste ervaringen met het nieuwe programma, zijn veelal wel positief. Het (v)mbo ziet de hernieuwde aandacht voor het beroepsgericht onderwijs als een stap in de goede richting. Het scholenveld

geeft wel aan dat doorontwikkeling van belang is. Hiervoor moet niet alleen intensiever met het (v)mbo veld samengewerkt worden, maar ook de opleidingsinstituten zouden meer onderling met elkaar samen moeten werken om op die manier kennis te delen hoe de lerarenopleiding nog meer te richten op het beroepsgericht onderwijs.

Competenties

Een belangrijk uitgangspunt bij de invoering van de twee afstudeerrichtingen is dat de breedte van de tweedegraads bevoegdheid niet verandert. Dit betekent dat de brede kennisbasis voor zowel het generieke als het vakspecifieke deel van de opleiding behouden moet blijven. Om na te gaan of de invoering van de afstudeerrichtingen effect heeft op de competenties van studenten is in de enquête een aantal stellingen voorgelegd over hun vakinhoudelijke, pedagogische en didactische bekwaamheid. Deze stellingen zijn ontleent aan *Het voorstel bekwaamheidseisen 2012* van de onderwijscoöperatie.

Op basis van het enquêtemateriaal ontstaat een vrij positief beeld over de vaardigheid van voltijd studenten in de eindfase van de opleiding (zie Tabel 19). Dit geldt vooral voor de vakinhoudelijke en didactische competenties. Zo geeft een ruime meerderheid van de studenten aan dat ze:

- de leerstof op een begrijpelijke manier kunnen uitleggen (93%);
- de voortgang van leerlingen kunnen volgen en resultaten kunnen toetsen/analyseren (85%);
- in hun lessen doelmatig gebruik maken van beschikbare digitale leermiddelen (85%); en
- de inhoud en didactische aanpak van hun lessen kunnen uitleggen en verantwoorden (85%).

Ook geeft een groot deel van de studenten aan dat ze kennis hebben van opvoedkundige theorieën die relevant zijn voor de praktijk (69%) en dat ze hun lessen kunnen afstemmen op verschillen tussen leerlingen (62%). Tussen de studenten die het oude en het nieuwe programma hebben gevolgd, bestaat er op dit punt nauwelijks verschil (zie Tabel 19). Naar afstudeerrichting zijn die er echter wel, vooral op vakinhoudelijk gebied. Studenten die de afstudeerrichting beroepsgericht onderwijs doen, oordelen positiever over hun vaardigheid om verband te kunnen leggen tussen de leerstof voor hun vak en de kerndoelen in (v)mbo dan studenten die de avo-richting doen. En ook zijn zij beter op de hoogte van hoe de leerstof voorbereid op vervolgopleidingen na het (v)mbo. Studenten die de avo-richting doen, oordelen daarentegen positiever over de voorbereiding op het algemeen vormend onderwijs. Op zich is dit natuurlijk niet verwonderlijk. Het bevestigt eigenlijk vooral dat de specialisatie in de eindfase leidt tot een verschil in 'kennis' van het algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs.

Uit factoranalyse blijkt dat de stellingen over docentvaardigheden kunnen worden samengevoegd tot twee verschillende clusters van factoren²⁹. De eerste meet de *vakdidactische* bekwaamheid³⁰ van studenten en de tweede de *pedagogische* bekwaamheid. Beide schalen lopen van 1 (laag) tot 5 (hoog)³¹. Het gemiddelde van de meetschalen bedraagt respectievelijk een 4,1 en een 3,7 hetgeen als goed getypeerd kan worden. Uit variantieanalyse blijkt dat de pedagogische bekwaamheid van studenten significant verschilt naar opleidingsvorm en vakgebied. Deeltijdstudenten scoren daarbij (op pedagogische vlak) hoger dan voltijdstudenten, en studenten Nederlands, economie en vreemde talen beter dan studenten in overige vakken (exact en maatschappij).

²⁹ Factoranalyse is een statistische techniek die erop gericht is om groepen van samenhangende variabelen te detecteren.

³⁰ Deze factor combineert zes stellingen over de vakinhoudelijke én didactische competenties.

³¹ In de enquête is gebruik gemaakt van een 5-puntschaal die liep van 1 (onvoldoende) tot 5 (uitstekend).

3.6 Tevredenheid met de opleiding

Ondanks het feit dat de voorbereiding op het beroepsonderwijs nog wat te wensen overlaat, zijn de meeste studenten tevreden met de gevolgde opleiding en de studiebegeleiding die zij hebben gekregen. Dit geldt zowel voor degenen die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, als voor degenen die het oude programma hebben gevolgd (zie Tabel 15). Van de studenten die in 2013 zijn gestart is 81 procent (zeer) tevreden met de gevolgde opleiding en 79 procent (zeer) tevreden over de studiebegeleiding. Onder de studenten die eerder zijn gestart, ligt dit een fractie lager.

Uit regressieanalyse blijkt dat de tevredenheid met de opleiding nauw samenhangt met de voorbereiding op de beroepspraktijk. Studenten die (naar eigen zeggen) goed zijn voorbereid op het lesgeven in (v)mbo en avo, zijn significant meer tevreden met hun opleiding dan studenten die minder goed zijn voorbereid. En hetzelfde geldt voor de tevredenheid over de studiebegeleiding. De afstudeerrichting maakt daarbij geen verschil, maar naar vak is er wel verschil. Studenten economie scoren daarbij significant lager dan de overige studenten.

3.7 Werken in het onderwijs

De invoering van twee afstudeerrichtingen is niet alleen bedoeld om studenten beter voor te bereiden op het beroepsonderwijs, maar zet ook in op *meer* leraren voor het (v)mbo. Het is op dit moment echter nog te vroeg om na te gaan of de maatregel ook een dergelijk kwantitatief effect heeft. Afgelopen studiejaar (2016/17) is namelijk pas het eerste cohort studenten afgestudeerd dat het nieuwe programma heeft gevolgd. Begin 2018 zal worden onderzocht waar deze groep gaat werken en of zij vaker voor het (v)mbo kiezen.

Om een indruk te krijgen van de 'sectorkeuze' is in de studentenenquête echter al wel gevraagd in welk type onderwijs studenten na afloop van hun studie bij voorkeur aan de slag gaan. Tabel 16 toont de resultaten hiervan. Uit de tabel blijkt dat verreweg de meeste studenten in havo en/of vwo aan de slag willen. Ongeveer een kwart van alle voltijdstudenten wil na afloop van z'n studie in het vmbo-b/k aan de slag en circa 17 procent in het mbo. Daarnaast wil bijna 46 procent lesgeven in vmbo-t. De studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, wijken op dit punt niet wezenlijk af van degenen die eerder zijn gestart en het oude programma hebben gevolgd. Het enige verschil is dat ze minder vaak in vmbo-t aan de slag willen (zie Tabel 16).

Naar vakgebied zijn er ook hier verschillen. Onder studenten economie is de interesse voor het beroepsonderwijs duidelijk het grootst, gevolgd door studenten Nederlands. Studenten die een lerarenopleiding volgen in een van de exacte vakken of maatschappijvakken willen vaker in havo/vwo aan de slag.

Redenen voor sectorkeuze

De belangrijkste redenen om voor een bepaald type onderwijs te kiezen, zijn het intellectuele niveau van de leerlingen en het feit dat de leerlingen in het betreffende onderwijs een grotere uitdaging vormen (zie Tabel 17). Daarnaast noemt een aanzienlijk deel van de studenten dat zij zich daar als vakdocent beter kunnen ontwikkelen en al een baan aangeboden hebben gekregen.

Tussen de studenten die in het (v)mbo aan de slag willen gaan en degenen die in havo/vwo willen werken, bestaan enkele opvallende verschillen in keuzemotieven. Studenten die in het (v)mbo willen werken, geven hiervoor relatief vaak als reden dat de leerlingen in dit type onderwijs een grotere uitdaging voor hen vormen. En ook noemen ze relatief vaak dat ze beroepsgericht bezig willen zijn en dat de combinatie van schools leren en leren in de beroepscontext hen interesseert.

Studenten die in havo/vwo willen werken, noemen daarentegen vaker het intellectuele niveau van de leerlingen en de ontwikkelmogelijkheden als vakdocent als reden om hun keuze.

Of de studenten die afgelopen studiejaar hun diploma hebben gehaald, ook echt gaan werken in het door hen gewenste onderwijsveld, is op dit moment nog niet te zeggen. Nader onderzoek op basis van de loopbaanmonitor zal dit uitwijzen. Uit eerdere analyses is echter wel bekend dat de stageplek over het algemeen nauw samenhangt met het onderwijsveld waarin pas afgestudeerde leraren gaan werken. Dit geldt zowel voor degenen die in havo/vwo stage lopen, als voor degenen die in het (v)mbo hun eindsage doen. Omdat de sectorvoorkeuren nagenoeg ongewijzigd zijn, ligt het dan ook *niet* zo voor hand dat er meer studenten in het beroepsonderwijs gaan werken. Uit de studentenenquête komt in elk geval geen duidelijk signaal naar voren dat wijst op een toename van het aantal studenten dat in het beroepsonderwijs (wil) gaan werken. De kwantitatieve doelstelling van deze maatregel lijkt dan ook (nog) niet gerealiseerd.

3.8 Conclusies

Op basis van de onderzoeksresultaten komen we tot de volgende beantwoording van de onderzoeksvragen voor deze maatregel.

1. Hoe zijn de afstudeerrichtingen door hogescholen ingevuld?

Om studenten beter voor te bereiden op het beroepsonderwijs, is het onderwijsprogramma door de tweedegraadslerenopleidingen op onderdelen herzien. In het basisprogramma (180 ECTS) wordt daarbij meer aandacht besteed aan het (v)mbo, vooral in het generieke deel. Dat wil zeggen, in programmaonderdelen die instituutsbreed worden georganiseerd. Door enkele hogescholen zijn nieuwe programmaonderdelen ontwikkeld, maar door de meesten zijn beroepsgerichte accenten gelegd binnen bestaande onderdelen. Deze aanpassingen verschillen van instelling tot instelling, maar de meeste hogescholen besteden sinds de invoering van de maatregel meer aandacht aan het (v)mbo. Het brede werkveld komt nu aan bod in de colleges, opdrachten en toetsen. Veel instellingen hebben hier echter nog wel een slag te slaan en zijn daar momenteel met het scholenveld over in gesprek. Daarbij zal de praktijkcomponent zwaarder worden aangezet. Daarnaast wordt ook geïnvesteerd in de beroepsgerichte expertise van lerarenopleiders op het terrein van (v)mbo.

Het afstudeerjaar is bij alle lerarenopleidingen aangepast. Over het algemeen komen er drie elementen in het laatste jaar aan bod: de afstudeerstage, de afstudeeropdracht en verdiepingsvakken. Al deze drie elementen worden in de context van de afstudeerrichting gegeven. Bij de ontwikkeling van deze programmaonderdelen is door de instituten nauw samengewerkt met het scholenveld. De *Regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016* (VSL) heeft daarbij soms als een vliegwiel gewerkt waardoor de samenwerking met het mbo is geïntensiveerd.

2. Hoeveel studenten kiezen voor de twee verschillende afstudeerrichtingen?

Het aantal studenten dat kiest voor het beroepsgericht onderwijs is niet noemenswaardig toegenomen, sinds de invoering van de afstudeerrichtingen. Maar dat kan uiteraard nog komen, als de onderwijsprogramma's verder worden doorontwikkeld en de samenwerking met het (v)mbo wordt geïntensiveerd.

Van de studenten die in 2013 met hun opleiding zijn gestart, heeft circa 30% voor het beroepsgericht onderwijs gekozen en 50% voor het algemeen vormend onderwijs. De rest van de studenten geeft in de enquête aan dat de opleiding (nog) geen afstudeerrichting aanbiedt.

Gegevens van de opleidingen zelf tonen een iets rooskleuriger beeld, al hebben we niet van alle instituten cijfermateriaal ontvangen. Het vmbo is in deze cijfers bovendien in z'n geheel tot het beroepsgericht onderwijs gerekend (conform landelijk kader). De cijfers zijn daardoor ook niet helemaal vergelijkbaar met die uit de enquête³².

Omdat afgelopen studiejaar (2016/17) pas voor het eerst studenten zijn afgestudeerd in een afstudeerrichting, is het nog te vroeg om definitieve uitspraken te doen over het kwantitatieve effect van deze maatregel. De komende jaren zullen moeten uitwijzen of de invoering van de twee afstudeerrichtingen leidt tot meer docenten voor het beroepsonderwijs.

3. Hoe waarden studenten het nieuwe opleidingsprogramma en de afstudeerrichtingen?
De invoering van de afstudeerrichtingen wordt niet door alle studenten even positief beoordeeld. Een deel van de studenten is bang dat ze hierdoor minder kansen hebben op de arbeidsmarkt en dat ook de mogelijkheden om een master te gaan doen worden beperkt. De voorbereiding op het brede werkveld van tweedegraads leraren laat bovendien nog wel wat te wensen over. In de praktijk worden studenten in de eerste jaren toch nog vooral op avo voorbereid, zo blijkt uit de studentenenquête. Desondanks zijn studenten (zeer) tevreden met de opleiding en de studiebegeleiding.
4. Hoe waarden lerarenopleiders de afstudeerrichtingen?
Over het algemeen zijn de hbo-instellingen positief over de invoering van de twee afstudeerrichtingen en de hernieuwde aandacht voor het beroepsgericht onderwijs. De samenwerking met het scholenveld heeft ervoor gezorgd dat veel instellingen het belang inzien om beroepsgericht onderwijs meer aandacht te geven. Bij sommige vakken wordt – net als in het verleden – meer aandacht besteed aan het beroepsgerichte onderwijs dan bij anderen. Dit hangt voor een deel samen met de aandacht die er in het (v)mbo is voor het betreffende vak. Hbo-instellingen erkennen dat de kennis over het beroepsgericht onderwijs van sommige lerarenopleiders verbeterd moet worden en besteden daar ook aandacht aan bij de professionalisering van docenten. Hierbij wordt regelmatig samengewerkt met het scholenveld en worden soms ook docenten uit het (v)mbo ingezet in bij de lerarenopleidingen (gastcolleges, etc.).

In de afgelopen jaren is door de lerarenopleidingen veel tijd en energie gestoken in de herziening van het curriculum. Daarbij wordt de eerste jaren vooral in de generieke lijn meer aandacht besteed aan het beroepsonderwijs. In de vakspecifieke lijn, moet dit nog verder vorm krijgen. Het gaat dan vooral om de beroepsgerichtheid van de vakdidactiek.

5. Hoe kijkt het veld aan tegen de afstudeerrichtingen?
Vanuit het werkveld wordt positief geoordeeld over de invoering van de afstudeerrichtingen en de herziening van het onderwijsprogramma. Een sterkere focus op het (v)mbo was volgens velen nodig omdat daar ook de meeste leerlingen naar toe gaan. Wel wordt opgemerkt dat het beroepsonderwijs ook in het basisprogramma meer aandacht moet krijgen.

In veel gevallen bestond er reeds een goede samenwerking met het vmbo, waardoor het gemakkelijker was hen te betrekken bij de herziening van het curriculum. De samenwerking met het mbo was voor veel instituten nieuw, zeker wat betreft de avo-vakken. In de afgelopen jaren is de relatie met het mbo echter versterkt en is nauw samengewerkt bij de ontwikkeling van de afstudeerrichting (v)mbo. Uit de interviews blijkt dat het mbo-veld redelijk positief is over de nieuwe curriculumonderdelen, waaraan ze hebben meegewerkt, maar soms wel intensiever betrokken hadden kunnen worden bij het hele proces. Dit laatste geldt overigens niet voor de

³² In de enquête is vmbo-t tot het algemeen vormend onderwijs gerekend.

instellingen die onderdeel uitmaken van een opleidingsschool. Binnen deze scholen wordt intensief samengewerkt met de lerarenopleidingen, hetgeen bijdraagt aan een goede onderlinge verstandhouding en een betere afstemming van het onderwijs op de beroepspraktijk.

6. Leidt de invoering van de afstudeerrichtingen tot een betere voorbereiding op het beroepsonderwijs?

Het is nog te vroeg om te concluderen of de invoering van de twee afstudeerrichtingen daadwerkelijk tot een betere voorbereiding op het beroepsonderwijs heeft geleid. Sommige (v)mbo scholen in het veld merken enigszins een verandering op, maar er is nog een slag te slaan. Om studenten echt goed voor te bereiden, is het van belang dat er binnen de lerarenopleidingen en bij de lerarenopleiders meer aandacht komt voor het beroepsgericht onderwijs. Niet alleen in het afstudeerjaar maar ook in de basisjaren. De theorie moet beter gaan aansluiten op de praktijk. Hiervoor moet het scholenveld meer betrokken worden bij de lerarenopleidingen.

Daarnaast speelt ook een rol dat studenten in veel gevallen een avo-achtergrond hebben en daardoor niet altijd even goed bekend zijn met het (v)mbo. Een verplichte stage in de eerste drie studiejaar zou hier verandering in kunnen brengen, zodat zij uiteindelijk een weloverwogen keuze kunnen maken voor een afstudeerrichting. Door de Onderwijsraad is in 2011 geadviseerd om in het basisprogramma een inhoudelijke oriëntatie aan te bieden gericht op het (v)mbo. Op grond van dit onderzoek kunnen we concluderen dat deze werkveldoriëntatie in de praktijk nog wel wat te wensen overlaat, vooral als het gaat om het mbo. Op dit punt is verdere doorontwikkeling gewenst, zo blijkt ook uit de enquête.

7. Heeft de invoering van de afstudeerrichtingen effect gehad op de AVO-route en de voorbereiding van studenten op de onderbouw van HAVO-VWO?

Het herontwerp van de tweedegraads lerarenopleidingen is vooral bedoeld om studenten beter voor te bereiden op het beroepsonderwijs. Van oudsher was de focus bij deze opleidingen sterk gericht op het algemeen vormend onderwijs. De invoering van de twee afstudeerrichtingen bij de avo-vakken moest zorgen voor extra aandacht voor het (v)mbo. Uit dit onderzoek blijkt dat dit (vooralsnog) geen effect heeft gehad op de avo-route. De aandacht voor het algemeen vormend onderwijs is onverminderd groot. In het basisprogramma wordt volgens studenten (ruim) voldoende aandacht besteed aan havo/vwo om een keuze te maken voor de avo-richting en de voorbereiding op avo wordt ook (zeer) goed beoordeeld. Vergeleken met de oude situatie is er op dit punt niks veranderd.

Wel wordt door enkele respondenten aangegeven dat een landelijk kader voor het algemeen vormend onderwijs ontbreekt. Voor het (v)mbo is die ontwikkeld, maar voor havo/vwo ontbreekt een soortgelijke set aan ontwerpeisen en richtlijnen. Omdat de lerarenopleidingen van oudsher sterk op avo zijn gericht en ook al langer samenwerkten met het vo, is er in de toerusting echter niet veel veranderd. Gegevens uit de studentenenquête bevestigen dit. Circa 90 procent van de studenten geeft aan (zeer) goed te zijn voorbereid op het algemeen vormend onderwijs.

Opmerkelijk is overigens wel dat studenten die kiezen voor het algemeen vormend onderwijs relatief meer moeite hebben om een stageplek te vinden dan degenen die voor het beroepsonderwijs kiezen. Echte tekorten zijn er niet, maar dit is wel een punt om te blijven monitoren.

8. Welke elementen uit de programma's, de organisatie en de begeleiding zijn bevorderend voor de kwaliteit en kwantitatieve toestroom en welke zijn belemmerend?

Om te zorgen voor meer en beter opgeleide leraren voor het beroepsonderwijs is de afgelopen jaren een curriculumwijziging doorgevoerd bij de tweedegraads lerarenopleidingen. In het basisprogramma wordt daarbij meer aandacht besteed aan de specifieke kenmerken van het (v)mbo en in de eindfase zijn twee afstudeerrichtingen ingevoerd; één gericht op het algemeen vormend onderwijs en één gericht op het beroepsgerichte onderwijs. Hoewel het op dit moment nog te vroeg is om effecten in beeld te brengen, komt uit het onderzoek wel een aantal kritische slaag- en faalfactoren naar voren.

De samenwerking met het scholenveld is er daar één van. In de afgelopen jaren is de samenwerking met het mbo geïntensiveerd. In het verleden werd altijd al nauw samengewerkt met het voortgezet onderwijs, maar in het kader van deze maatregel is ook de samenwerking met het mbo aangehaald. De Regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen heeft daarbij in een aantal gevallen het proces versneld. Partijen weten elkaar daardoor beter te vinden en overleggen ook regelmatig over de inhoud van programmaonderdelen. Theorie en praktijk worden zodoende beter op elkaar betrokken, zo blijkt uit interviews. Wel wordt opgemerkt dat in het basisprogramma meer aandacht moet worden besteed aan vmbo en mbo, zodat studenten een weloverwogen keuze kunnen maken voor een afstudeerrichting. Nu gebeurt dat nog onvoldoende.

Een belangrijke bottleneck hierbij is dat de kennis en ervaring van lerarenopleiders op het terrein van beroepsonderwijs te wensen overlaat. Dit geldt vooral voor het mbo. Als gevolg hiervan wordt het vakonderwijs onvoldoende toegesneden op de beroepspraktijk. In de generieke lijn wordt nu wel meer aandacht besteed aan het (v)mbo, maar in de vakspecifieke lijn gebeurt dit nog te weinig. Door de lerarenopleidingen wordt de kennis van docenten over het (v)mbo ook als een punt voor verbetering aangemerkt. De meesten investeren daarom ook in de professionalisering van lerarenopleiders en in het aantrekken van nieuw personeel met een mbo achtergrond. De komende jaren zullen moeten uitwijzen of dit ook leidt tot een betere aansluiting van de theorie op de praktijk en een betere voorbereiding op het mbo.

4 Resultaten: Kwaliteitskader scholingstrajecten zij-instromers mbo (PDG-trajecten)

4.1 Inleiding

Zij-instroom is in het mbo een belangrijke wervingskanaal voor startende leraren. Zij brengen niet alleen waardevolle ervaring vanuit de beroepspraktijk met zich mee, maar tevens bestaat voor een aantal mbo-opleidingen geen reguliere tweedegraads lerarenopleiding (zoals voor bijvoorbeeld kappers). Na een assessment van de geschiktheid van de kandidaat voor het leraarschap, volgt een individueel 'leer-werktraject' waarna de kandidaat over de juiste didactische en pedagogische competenties en vaardigheden beschikt om als een bekwame docent te starten.

Uit kritische rapporten (Onderwijsraad, 2011 en Inspectie voor het onderwijs, 2012) is naar voren gekomen dat er grote verschillen bestonden tussen de opleidingstrajecten voor zij-instromers mbo, in intensiteit, inhoud en kwaliteit, en dat het eindniveau van een groot deel van de trajecten te wensen over liet. In het pakket aan maatregelen om de kwaliteit van het (v)mbo te verhogen, lag volgens alle partijen het versterken van de scholing leidend tot het Pedagogisch Didactische Getuigschrift Scholing WEB (PDG-trajecten) dan ook voor de hand. Doel van de maatregel is verhoging van de kwaliteit van zij-instromers in het mbo door het opstellen van een kwaliteitskader en door betere scholingstrajecten voor zij-instromers. Daarnaast zou, door het niveau van de trajecten te verhogen, het aantrekkelijker moeten worden om als zij-instromer in het mbo aan het werk te gaan, waardoor het mbo meer zij-instromers zou aantrekken.

Dit landelijk raamwerk en kwaliteitskader is vanaf september 2014 geïmplementeerd in het mbo-veld. In het Landelijk Raamwerk Pedagogisch Didactisch Getuigschrift³³ zijn de minimum (kwaliteits-)eisen aan de kandidaten, de mbo-instelling (organisatie en begeleiding) en de lerarenopleiding (studielast, inhoud, begeleiding en eindniveau) vastgelegd.

Het landelijk raamwerk is in gezamenlijkheid ontwikkeld door de lerarenopleidingen die zo'n traject aanbieden en de mbo-instellingen. Het bevat afspraken over alle aspecten van de PDG-trajecten:

- Instroom in en start van de trajecten;
- Studielast en organisatie van de trajecten;
- Inhoud van de trajecten;
- Leren op de werkplek (begeleiding PDG-deelnemer);
- Beoordeling van de deelnemer;
- Kwaliteitsborging.

Dit hoofdstuk doet verslag van de evaluatie van de maatregel 'Kwaliteitskader scholingstrajecten zij-instromers mbo'. We starten met een beknopte onderzoeksrapport (paragraaf 4.2), de wijze waarop het landelijk raamwerk is geïmplementeerd (paragraaf 4.3) en de instroom in de PDG-trajecten als ook de afspraken over geschiktheid van de kandidaten (paragraaf 4.4). Dan komen de elementen van het landelijk raamwerk aan bod: studielast en organisatie trajecten (paragraaf 4.5), de inhoud van de trajecten (paragraaf 4.6), leren op de werkplek en begeleiding (paragraaf 4.7) en de assessments aan het eind van het traject (paragraaf 4.8). Vervolgens gaan we nader in op de tevredenheid van de betrokken partijen over de PDG-trajecten en het landelijk raamwerk (paragraaf

³³ https://www.mboaraad.nl/sites/default/files/documents/raamwerk_pdg_en_kwaliteitskader_vs_15_september_2014.pdf

4.9). Tot slot beantwoorden we de onderzoeksvragen met betrekking tot PDG in de conclusies (paragraaf 4.10).

4.2 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek naar het PDG-traject is uitgevoerd door middel van een combinatie van onderzoeksactiviteiten:

- Literatuurstudie (2014);
- Secundaire analyse van de subsidiebestanden zij-instroom van DUO (2014, 2015, 2016, 2017);
- Interviews stakeholders (2014, 2017);
- Online enquête onder PDG-deelnemers (2014, 2015, 2017);
- Casestudies (2016).

Secundaire analyses subsidiebestanden zij-instroom

Scholen in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs die zij-instromers willen aantrekken als leraar kunnen bij DUO een subsidie aanvragen (zie verder paragraaf 4.4). DUO registreert alle aanvragen: het bestuur dat de aanvraag indient, de persoon voor wie de subsidie wordt aangevraagd en de status van de aanvraag. In de bestanden is wel geregistreerd wanneer de subsidie is aangevraagd en of deze is toegekend. Niet bekend is wanneer de deelnemer is begonnen met het traject, of hij/zij hier voortijds is mee gestopt of het traject succesvol heeft afgesloten of wanneer. Deze subsidiebestanden zij-instroom van DUO zijn benut om enerzijds inzicht te krijgen in de ontwikkeling in het aantal verstrekte subsidies in het mbo en anderzijds om PDG-deelnemers via DUO aan te schrijven voor de enquête. De subsidiebestanden zijn eerst geanonimiseerd door DUO, waarbij tevens de registratienummers zijn versleuteld vóór oplevering.

Online enquêtes PDG-deelnemers

In 2014, 2015 en 2017 is in het voorjaar via DUO een online enquête uitgezet onder PDG-deelnemers in het mbo, op basis van de subsidiebestanden zij-instroom. In 2014 zijn degenen aangeschreven die in 2012 of 2013 zijn gestart met hun traject; in 2015 degenen die in 2014 zijn gestart en in 2017 degenen die in 2015 of 2016 zijn gestart. Aangezien van een deel van de deelnemers het adres niet bekend was en een aantal zich op de 'non-mailing lijst' van DUO had geplaatst (uitvalbestanden), zijn niet alle deelnemers benaderd voor de enquête (zie Tabel 3).

Tabel 3 Omvang populatie en respons enquêtes PDG-deelnemers 2014-2017

Enquêtejaar	Subsidietranches	Aantal subsidies mbo	Netto aantal (exclusief uitval)	Respondenten, aantal	Respons%
2014	2012+2013	400	315	108	34%
2015	2014	185	158	58	37%
2017	2016+2017	720	589	140	24%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Om de maatregel zo goed mogelijk te monitoren, zijn de vragen in de online enquête door de jaren heen zoveel mogelijk hetzelfde gebleven. Voor kenmerken van de respondenten, zie Tabel 21 en Figuur 42 in de bijlagen. Het is van belang sommige resultaten voorzichtig te interpreteren vanwege de celvulling: met name de vragen over de huidige werksituatie zijn aan een beperkt deel van de respondenten gesteld, namelijk degenen die het traject hebben afgerond en momenteel nog steeds als docent werkzaam zijn in het mbo. Dit geldt met name voor de enquête in 2015, toen slechts één tranche is benaderd. Het voorliggend rapport doet voornamelijk verslag van de uitkomsten van de

enquête die in het voorjaar van 2017 is gehouden. Waar relevant worden de uitkomsten van alle drie de jaren gepresenteerd.

De vragenlijst is opgesteld aan de hand van het Landelijk Raamwerk Pedagogisch Didactisch Getuigschrift, dat vanaf september 2014 geïmplementeerd is in het veld. De PDG-deelnemers zijn op alle aspecten uit het landelijke raamwerk bevestigd, met uitzondering van de kwaliteitsborging.

Casestudies PDG

Naast de online enquêtes en de analyse van de subsidiebestanden, zijn in 2016 vijf casestudies uitgevoerd³⁴. Doel van de casestudies was de implementatie van de maatregel, de effecten en opbrengsten van de maatregel alsook de waardering van en samenwerking tussen de praktijkbegeleiders, betrokken lerarenopleidingen en de (direct) leidinggevenden in kaart te brengen. Door middel van de casestudies was het mogelijk om de bijdrage en de rol van eenieder in samenhang te bestuderen en in verband te brengen met de meningen van de PDG-deelnemers. Aan de hand van semi-gestructureerde vragenlijsten spraken we face-to-face met de praktijkbegeleiders, betrokken opleiders vanuit de lerarenopleiding en de (direct) leidinggevenden. Aanvullend spraken we in groepsvorm met een aantal PDG-deelnemers die bijna klaar waren met het traject of het traject reeds afgerond hadden. Indien een groepsgesprek moeilijk te organiseren bleek, hebben we de deelnemers telefonisch gesproken. Daarnaast zijn twee assessoren telefonisch bevestigd, die betrokken zijn bij het eindassessment van de PDG'ers: een veldassessor en een assessor vanuit de opleiding (indien een mbo-instelling geen veldassessoren beschikbaar had zijn twee assessoren vanuit de opleiding geïnterviewd).

Interviews stakeholders

Tot slot zijn face-to-face interviews uitgevoerd met stakeholders die betrokken waren bij de ontwikkeling en de implementatie van het landelijk raamwerk. In 2017 is gesproken met het Ministerie van OCW (directie MBO en directie HO&S), de Inspectie van het Onderwijs, de NVAO, de MBO-Raad, ADEF en de (oude en nieuwe) procesbegeleider van de maatregel. Met de interviews beoogden we het implementatieproces van de maatregel en de (verwachte) effecten en opbrengsten op sectorniveau in kaart te brengen.

We zijn tevens aanwezig geweest bij de landelijke bijeenkomsten van de PDG-werkgroep van opleiders. Dit gremium is vooral van belang geweest voor de informatie-uitwisseling. De onderzoekers hebben de aanwezigen steeds op de hoogte gesteld van de ontwikkelingen in het onderzoek. Vice versa leverden de bijeenkomsten inzichten op over de ontwikkelingen in het veld en de knelpunten/belemmeringen die op dat moment speelden.

4.3 Implementatie kwaliteitskader scholingstrajecten zij-instromers mbo

De ontwikkeling en implementatie van het landelijk raamwerk PDG zijn in 2014 en 2017 onderwerp geweest in interviews met de stakeholders als ook de interviews die in het kader van de casestudies zijn uitgevoerd (2016). Deze paragraaf geeft de integrale visie van betrokkenen weer, waar sprake was van meningsverschil is dit in de tekst aangegeven.

³⁴ Deze casestudies zijn geselecteerd op basis van door de opleiders voorgedragen mbo-instellingen. We hebben getracht zoveel mogelijk variatie in omvang en regio te verkrijgen. De bedoeling was tevens één vakcollege te selecteren, maar dit is niet gelukt. Zie bijlage bij hoofdstuk 1 voor de lijst met geïnterviewden voor de casestudies.

4.3.1 *Proces landelijk raamwerk*

De verdere invulling en implementatie van de drie maatregelen is in hoofdzaak overgelaten aan de veldpartijen: de scholen (vo en mbo) en de opleidingen. Wel heeft een landelijk procesmanager eerst Mark Boiten vanuit Windesheim, later opgevolgd door Kees-Jan van Dorp vanuit Fontys zorg gedragen voor de coördinatie en procesbewaking. Deze heeft met name het overleg tussen de verschillende partijen gefaciliteerd en de voortgang bewaakt. Daarnaast is al vrij snel een vast contactpersoon vanuit het mbo aangesteld voor de PDG-maatregel (Jules Mansveld vanuit Nova College). De landelijke procesmanager en de vaste contactpersoon vanuit het mbo hebben nauw samengewerkt bij de ontwikkeling van het landelijk raamwerk. Alle betrokken partijen zijn tevreden over de wijze waarop de ontwikkeling van het landelijk raamwerk is opgepakt, door zowel het mbo-veld als de opleiders (bron: interviews en casestudies).

Opleiders en het mbo-veld hadden zowel een gezamenlijk als een eigen overlegstructuur. Het overleg tussen de mbo-instellingen is georganiseerd door de MBO-Raad. Volgens de MBO-Raad blijkt al uit het feit dat hun landelijke overleggen over het PDG zeer goed bezocht werden door de mbo-instellingen hoeveel belang zij aan deze ontwikkeling hechten. Uit de casestudies blijkt dat de individuele mbo-instellingen van mening zijn dat het mbo-veld goed betrokken is geweest bij de ontwikkeling van het landelijk raamwerk en er voldoende input voor heeft kunnen leveren. Indien het niet de geïnterviewde was die directe betrokkenheid had bij de landelijke overleggen, werden zij geïnformeerd door de collega die daar wel bij betrokken was.

Ook de opleiders hebben een 'eigen' landelijk overleg PDG, tot voor kort georganiseerd door de landelijke procesmanager. Volgens geïnterviewde opleiders zijn zij in dit overleg redelijk snel tot consensus gekomen over hoe het landelijk raamwerk eruit moest zien. Inhoudelijk zou het traject moeten voldoen aan de wettelijk vastgelegde bekwaamheidseisen, de generieke kennisbasis plus addendum ontwikkeld door ecbo en de 'Dublindescriptoren'³⁵ (eindtermen voor opleidingen in het hoger onderwijs). De opleiders en mbo-instellingen kwamen overeen dat het eindniveau dat van een hbo bacheloropleiding zou moeten zijn. Een aantal opleiders had hun zij-instroomtrajecten voor het mbo al gebaseerd op de generieke kennisbasis vóór de ontwikkeling van het landelijk raamwerk, voor hen was met name het inpassen van praktijkonderzoek nog een uitdaging. Andere opleiders moesten veel meer werk verrichten om de trajecten inhoudelijk aan te laten sluiten bij het landelijk raamwerk. Door verschillen in uitgangssituatie konden sommigen in september 2014 al wel van start met de 'nieuwe PDG', maar hadden andere aanbieders meer tijd nodig voor de gewenste aanpassingen. Een deel van de aanbieders is dan ook pas in september 2015 gestart met de nieuwe PDG.

4.3.2 *Implementatie landelijk raamwerk*

Vershil in tempo in de inhoudelijke implementatie van het landelijk raamwerk had tot gevolg dat sommige aanbieders een jaar later de vernieuwde trajecten zijn gestart. De afspraken over het contract met de deelnemer, de zwaarte en lengte van het traject en de eisen die gesteld werden aan de begeleider en assessor vanuit de mbo-instelling hadden in eerste instantie onrust in het mbo-veld tot gevolg. Voor beide functies was namelijk bepaald dat zij hiervoor getraind zouden moeten zijn. Uit interviews met stakeholders en de casestudies kwam naar voren dat een deel van het mbo-veld in het begin moeite had met de verzwaaring van het traject en de eisen die aan de begeleider op de werkplek werden gesteld. De mening van veel betrokken is bijgesteld nadat duidelijk werd dat de vernieuwde trajecten daadwerkelijk meer kwaliteit met zich mee brachten.

³⁵ Om opleidingen (in het hoger onderwijs) in Europa mee te stroomlijnen en naar een vergelijkbaar niveau te krijgen, is het Bologna Raamwerk opgesteld, waardoor alle opleidingen in het hoger onderwijs in de EU zijn opgebouwd uit een bachelor-, master- en doctoraatsniveau.

Ook zijn in het landelijk raamwerk minimumeisen gesteld aan de intensiteit van begeleiding op de werkplek. De kwaliteitseisen ten aanzien van de begeleider en aard van de begeleiding werden van cruciaal belang gezien aangezien het 'leren op de werkplek' minimaal 50% van het traject zou moeten innemen. Volgens de opleiders is sinds de start van het PDG al wel een grote slag geslagen in het opleiden van de coaches/begeleiders in het mbo, maar wisselt de kwaliteit nog (teveel) omdat niet alle begeleiders de training hebben gevolgd. Hetzelfde geldt voor de veldassessoren. Indien een mbo-instelling geen getrainde veldassessor kan leveren, zet de opleiding liever twee assessoren vanuit de hogeschool in, maar een zelfde oplossing kan niet worden toegepast als het gaat om de begeleider op de werkplek, aangezien het niet de hogeschool is die dat uiteindelijk beslist maar de mbo-instelling.

Opleiders signaleren wel een positieve trend in deelname aan trainingen voor assessoren en begeleiders vanuit de mbo-instellingen, met name onder begeleiders en dan vooral op mbo-instellingen die met een lerarenopleiding samenwerken in het kader van opleiden in de school. Hoewel dit nog een beperkt deel van de mbo-instellingen betreft, wordt dit wel als een belangrijke ontwikkeling gezien omdat door het opleiden in de school een stevige opleidingsstructuur voor mbo docenten wordt neergezet waar ook de PDG-deelnemers van kunnen profiteren.

Hoewel het mbo-veld zich goed geïnformeerd voelt over de ontwikkeling van het PDG, blijkt de informatievoorziening lager in de mbo-organisaties echter vaak minder goed te zijn geweest. Dit blijkt uit signalen van zowel opleiders als mbo-medewerkers dat niet alle teamleiders/cluster-directeuren op de hoogte waren van de verschillen tussen de voorganger van het PDG en het 'vernieuwde PDG' en ook niet van de afspraken over de contracten met de PDG-deelnemers die in het raamwerk waren opgenomen (bron: interviews en casestudies). Met name de duur van 18 maanden en de wenselijkheid van een contract voor de duur van de opleiding wordt als lastig te implementeren gezien. Vanwege de Wwz (Wet werk en zekerheid) dient een tijdelijk contract na 24 maanden omgezet te worden naar een vast contract. Niet alle deelnemers starten meteen met het traject bij indiensttreding, bovendien loopt een deel van hen vertraging op tijdens het traject, waardoor een mbo-instelling zich regelmatig voor het dilemma gesteld ziet om vóór afloop van het tijdelijk contract te moeten beslissen over het wel/niet omzetten naar een vast dienstverband. Aangezien een PDG-deelnemer over een werkverband in het mbo dient te beschikken om aan het traject deel te mogen nemen, heeft het beëindigen van het contract niet alleen tot gevolg dat de deelnemer geen werk meer heeft, maar ook dat hij/zij zou moeten stoppen met de opleiding. In voorkomende gevallen zetten opleiders zich er overigens wel voor in om een 'vervangende' mbo-instelling te vinden waar de deelnemers hun trajecten kunnen afronden. Bijkomend probleem hierbij is de 'overheveling' van de subsidie: deze wordt weliswaar persoonsgebonden toegekend aan een mbo-instelling, maar meestal niet als zodanig geormerkt in de administratie. Opleiders en ook een deel van de geïnterviewden vanuit het mbo-veld vinden dat het aangaan van een PDG-constructie al inhoudt dat de mbo-instelling voornemens is een langdurige professionele relatie met de deelnemer aan te gaan en dat na één jaar goed in te schatten moet zijn of de deelnemer binnen de functie en de organisatie past.

Volgens de MBO Raad geniet het PDG-traject de voorkeur van verschillende mbo-instellingen boven de tweedegraads lerarenopleidingen, vanwege de grotere flexibiliteit en het hogere 'mbo-gehalte'. Het PDG-traject wordt volgens de MBO Raad beschouwd als iets van de mbo-sector zelf, de invloed van het veld op de afstudeerrichtingen is veel beperkter geweest. Op basis van gesprekken met mbo-instellingen blijkt dat zij behoefte hebben aan beide typen leraren; zij-instromers en tweedegraads opgeleide leraren.

4.3.3 Rolverdeling en samenwerking

Volgens alle geïnterviewden was zowel in de ontwikkeling als in de implementatie van het landelijk raamwerk de rolverdeling duidelijk en hebben de betrokken partijen goed en intensief met elkaar samengewerkt. Dit heeft relatief snel tot resultaat geleid: het landelijk raamwerk is in 2013 ontwikkeld en door veel opleiders geïmplementeerd in september 2014. Een belangrijk bijkomend effect van de PDG-maatregel is de versterkte samenwerking tussen het mbo en de hogescholen. Elke hogeschool heeft in een of andere vorm structurele input voor/feedback op de trajecten vanuit het mbo georganiseerd. Ook hebben de mbo-instellingen steeds vaker een actieve inbreng in het traject (zie paragraaf 4.6), waardoor het in hun ogen beter aansluit bij het lesgeven in het mbo dan zonder hun inbreng. Deze mening wordt overigens gedeeld met de opleiders die met deze mbo-instellingen samenwerken. Ook werken beide partijen steeds nauwer samen als het gaat om de trainingen voor coaches en assessoren. Waar de rolverdeling enigszins 'ongemakkelijk' is, is wanneer de opleider merkt dat de mbo-instelling ofwel afspraken over de ondersteuning van de deelnemer niet na komt, ofwel grote verschillen zitten in de ondersteuning van deelnemers binnen dezelfde instelling. De mate waarin dit voorkomt verschilt per instelling; opleiders signaleren wel dat meer instellingen zich hiervan bewust zijn en steeds meer proberen hun deelnemers dezelfde mate van ondersteuning te geven. De deelnemers zijn hiervoor echter niet alleen afhankelijk van de HR-afdeling, die op centraal niveau opereert, maar ook van hun eigen direct leidinggevende.

4.3.4 Kwaliteitsborging

Volgens de opleiders heeft het landelijk raamwerk en het overleg ertoe geleid dat de PDG-trajecten inhoudelijk sterk naar elkaar zijn toegegroeid. Twee onderdelen die op het moment van onderzoek nog niet helemaal waren uitgekristalliseerd zijn die van het praktijkonderzoek in het PDG-traject en de eindassessments, met name de wijze waarop de proeve van bekwaamheid wordt afgelegd. Hoewel de examencommissies geen wettelijke rol hebben in de beoordeling van de PDG-assessments, hebben de (meeste) aanbieders deze rol wel vastgelegd. Dit houdt in, dat de examencommissie hierop een laatste toets doet en beoordeelt of de kwaliteit van de assessment voldoende is geweest om tot het eindoordeel te komen.

Op landelijk niveau hebben de NVAO en de Inspectie van het Onderwijs een rol gespeeld in de kwaliteitsborging: de NVAO als het gaat om het curriculum en de kwaliteit van de trajecten in termen van beoogde leeruitkomsten, onderwijsleeromgeving, toetsing en gerealiseerde leeruitkomsten en de inspectie als het gaat om de kwaliteit van het onderwijs aan mbo-deelnemers. De NVAO heeft echter geen wettelijke taak als het gaat om de PDG-trajecten. In 2015 zijn lerarenopleidingen bezocht door NVAO-panels, op expliciet verzoek van het ministerie van OCW zijn daarbij tevens het PDG-traject als ook de educatieve minor meegenomen. Dit betekent dat het niet vanzelfsprekend is dat het PDG-traject ook in de volgende accreditatieronde wordt meegenomen.

De inspectie houdt toezicht op de kwaliteit van het mbo-onderwijs en de kwaliteit van de leraren in het mbo en heeft op deze wijze een rol in de kwaliteitsborging. Zowel NVAO als de inspectie zijn van mening dat de rolverdeling tussen beide partijen duidelijker zou kunnen en de samenwerking hechter. Zij zijn dan ook van plan om de periodieke overleggen die NVAO en de inspectie reeds voerden over de lerarenopleidingen verder uit te bouwen. Een risico dat beide organisaties signaleren is dat zij beide geen toezichthoudende taak hebben op de commerciële aanbieders die zonder overheidssubsidie PDG aanbieden. Zij geven aan dat het belangrijk is om zicht te krijgen op de kwaliteit van de commerciële partijen, om te voorkomen dat door concurrentie tevens de kwaliteit van de bekostigde trajecten wordt uitgehouden.

Wel hebben de panels van de NVAO, die de lerarenopleidingen hebben bezocht, aangegeven vertrouwen te hebben in de opzet en uitvoering van de PDG-trajecten. Een suggestie die ze daarbij hebben gegeven is dat eventueel nadere afstemming gezocht kan worden tussen het programma van het PDG en dat van de kopopleidingen. Positief voor de kwaliteitsborging van het PDG-traject is dat ADEF inmiddels een contactpersoon heeft aangesteld voor de beroepsgerichte lerarenopleidingen, om de nadere afstemming tussen opleiders hierover te coördineren; ook het voortbestaan van het landelijk overleg tussen opleiders (onder voorzitterschap van een opleider) geeft aan dat de opleiders de gezamenlijke afstemming over de invulling en kwaliteit van de PDG-trajecten belangrijk vinden.

4.4 Instroom in en start van de PDG-trajecten

4.4.1 Regeling subsidie zij-instroom

De reguliere lerarenopleidingen leveren verreweg de meeste startende leraren in het onderwijs. Zij-instroom is van oudsher vooral in het mbo een belangrijke alternatieve route. Er bestaat immers niet voor elke mbo-opleiding een reguliere lerarenopleiding, deze leraren moeten vanuit de praktijk worden binnengehaald (zoals bijvoorbeeld kappers). Instellingen die een zij-instromer aanstellen kunnen een eenmalige subsidie van € 20.000 aanvragen bij DUO. Dit bedrag is bedoeld om de instelling tegemoet te komen in de volgende kosten³⁶:

- a) het laten uitvoeren van een geschiktheidsonderzoek van een zij-instromer;
- b) het afgeven van een geschiktheidsverklaring aan een zij-instromer;
- c) het geven van verlof aan een zij-instromer;
- d) het begeleiden van een zij-instromer;
- e) het laten uitvoeren van het bekwaamheidsonderzoek van een zij-instromer.

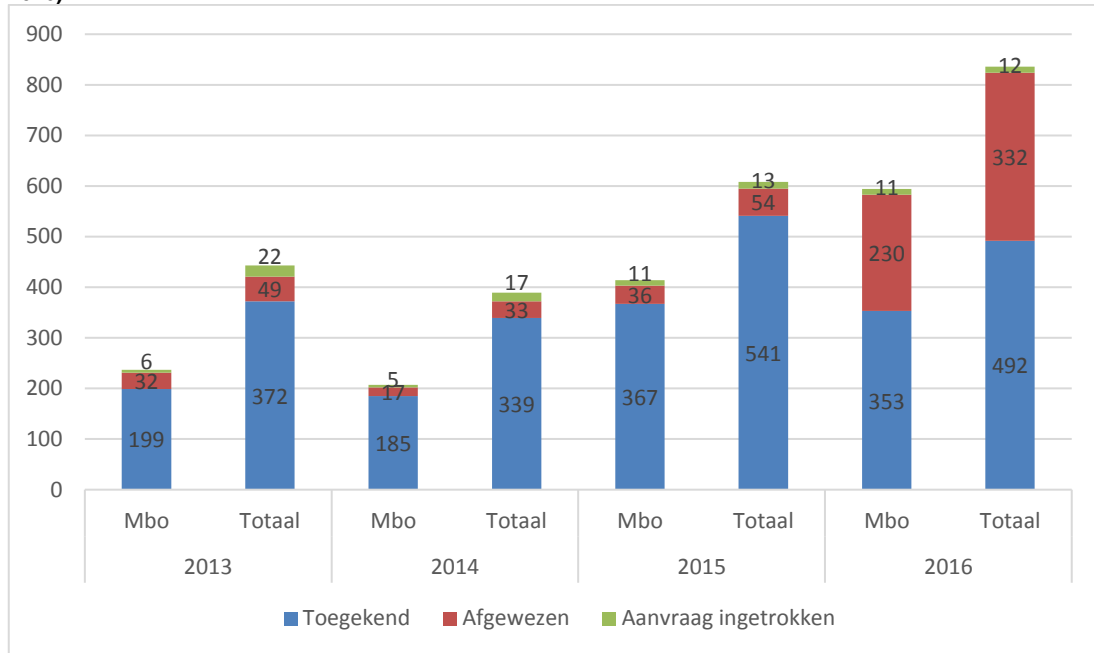
Per jaar worden de subsidieplafonds bekend gemaakt voor de verschillende onderwijssectoren. Het plafond voor het mbo bedraagt in 2017 € 3.680.000; dit plafond is volgens DUO reeds bereikt³⁷. Dit betekent dat na 184 goedgekeurde aanvragen mbo-instellingen ofwel een jaar moeten wachten, ofwel het traject moeten starten zonder subsidie. Na 15 oktober 2017 kijkt DUO overigens of herverdeling van subsidie mogelijk is, als de plafonds voor het primair (€ 800.000) en/of voortgezet onderwijs (€ 3.520.000) niet zijn bereikt.

De ontwikkeling in het aantal gesubsidieerde zij-instroomtrajecten wordt ingegeven door de vraag vanuit het mbo-veld, maar is gemaximeerd door het subsidieplafond. In onderstaande figuur is duidelijk zichtbaar dat vanaf 2014, toen het landelijk kader PDG is geïmplementeerd, de vraag naar zij-instroomsubsidies sterk is gestegen in het mbo. De 'terugval' van 367 trajecten in 2015 naar 353 in 2016 wordt niet veroorzaakt door een teruglopende vraag, maar door het subsidieplafond: 230 aanvragen in het mbo zijn toen afgewezen. Overigens kan een aanvraag ook worden afgewezen omdat deze niet voldoet aan de voorwaarden, zoals een inschrijvingsbewijs van een opleider.

³⁶ Regeling subsidie zij-instroom 2017, <http://wetten.overheid.nl/BWBR0039459/2017-04-14>.

³⁷ DUO, <https://duo.nl/zakelijk/middelbaar-beroepsonderwijs/bekostiging-en-subsidies/subsidie-zij-instroom.jsp>.

Figuur 9 Aantal aanvragen, toekenningen en afwijzingen subsidie zij-instroom, mbo en totaal, (2013-2016)

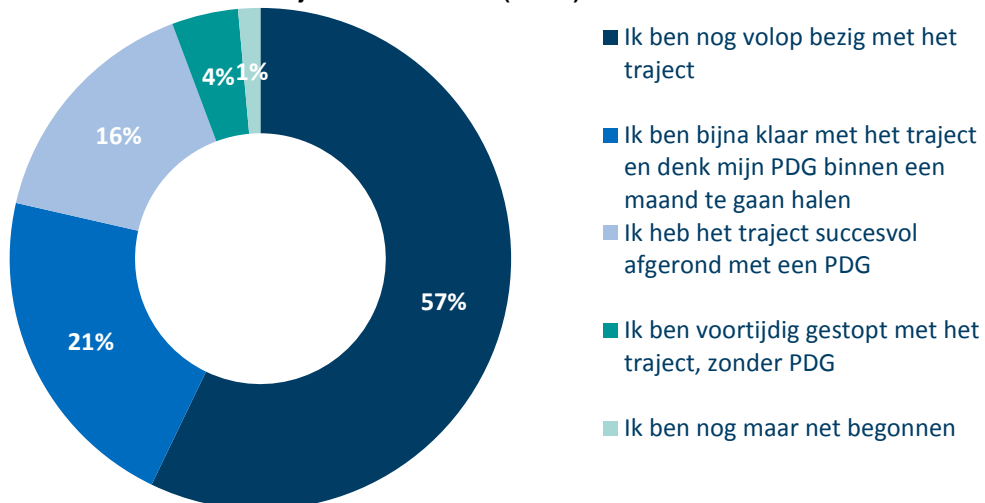


Bron: DUO, bestanden subsidie zij-instroom, bewerkt door Ecorys/MOOZ.

PDG-deelnemers 2017

Het merendeel van de respondenten op de enquête in 2017 is nog volop bezig met het traject, ruim een derde is of bijna klaar of heeft het traject reeds succesvol afgerond.

Figuur 10 In welk stadium van het traject bevindt u zich? (N=140)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Om in aanmerking te komen voor de subsidie zij-instroom, dient de deelnemer een dienstverband te hebben met een mbo-instelling. Desondanks nemen er toch nog zes via een open inschrijving deel aan PDG.

4.4.2 Vóór start traject: geschiktheidsverklaring, capaciteitentest en maatwerk

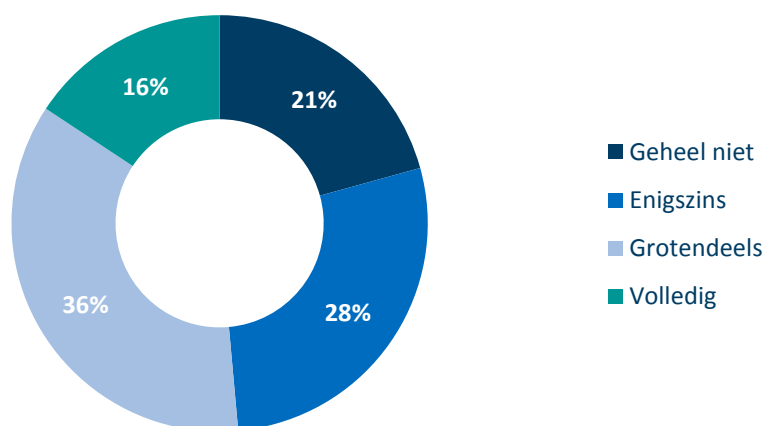
De WEB schrijft voor dat alle potentiële zij-instromers eerst een geschiktheidsverklaring dienen te hebben alvorens in aanmerking te komen voor een PDG-traject. Ofwel de mbo-instelling ofwel de opleider bepaalt door middel van een gesprek (al dan niet aangevuld met een test) of de kandidaat

geschikt is voor het lesgeven in het mbo. Ook dient de kandidaat een diploma op minimaal hbo-bachelorniveau te bezitten, of aantoonbaar over een hbo werk- en denkniveau te beschikken door een capaciteitentest af te leggen. Daarnaast moet de kandidaat minimaal drie jaar relevante werkervaring te hebben.

Vanaf 2014 lijkt het aandeel kandidaten zonder een hbo- of wo-diploma vrij constant. Uit de casestudies en uit interviews met stakeholders, komt naar voren dat het mbo-veld steeds meer waarde hecht aan het startniveau van de zij-instromers, sinds de Inspectie van het Onderwijs grote niveauverschillen tussen zij-instromers in het mbo signaleerde (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Volgens geïnterviewden van mbo-instellingen en van de PDG-opleidingen is dit positief voor de kwaliteit van de instromers. Zij geven aan dat zelfs onder de deelnemers met een diploma hoger onderwijs de verschillen in denkniveau nog behoorlijk groot zijn en dat deelnemers zonder een dergelijke diploma vaak moeite hebben met het theoretische deel en, vooral, met het praktijkonderzoek. Een enkeling oppert verder dat voor het lesgeven aan mbo 4-opleidingen eigenlijk een master opleidingsniveau geëist zou moeten worden, net als in de bovenbouw van havo/vwo.

Aangezien zij-instromers zeer divers zijn wat betreft werkervaring, opleiding et cetera, dient het PDG-traject zo optimaal mogelijk bij de startsituatie van de deelnemers aan te sluiten om aan het eind van het traject eenzelfde eindniveau af te leveren. De praktijk blijkt echter weerbarstig. Ongeveer de helft van de deelnemers vindt dat het traject inhoudelijk grotendeels/volledig aansloot bij hun werkervaring (zie Figuur 11). Een vijfde geeft aan dat het traject geheel niet aansloot.

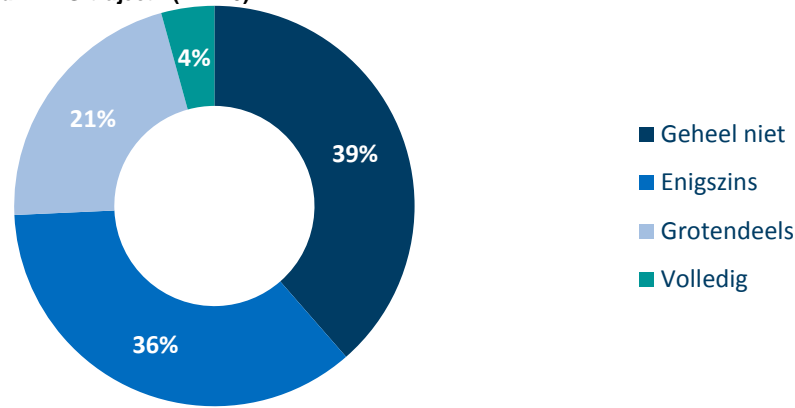
Figuur 11 In welke mate sloot/sluit uw PDG-traject wat vakgebied/-inhoud betreft aan bij uw werkervaring? (N=140)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Een nog groter deel (39%) geeft aan dat er geheel geen sprake was van maatwerk (zie Figuur 12). Slechts een kwart is daar wel tevreden over. Gebrek aan maatwerk was tevens een vaak gehoorde opmerking tijdens de gesprekken met deelnemers in het kader van de casestudies. Gezien de geringe aantallen deelnemers met een EVC (certificaat voor elders verworven competenties) is het lastig om hier vergaande conclusies aan te verbinden, maar de indicaties zijn wel dat er sporadisch rekening mee wordt gehouden (4 van de 140 respondenten hadden EVC-certificaten, geen van hen stelt dat hiermee rekening is gehouden in het traject).

Figuur 12 In welke mate was er naar uw mening sprake van maatwerk bij het initieel opstellen van het programma voor uw PDG-traject? (N=140)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Deelnemers met een pabo-diploma vormen een aparte groep, die gewild blijkt te zijn in het mbo om avo-vakken als Nederlands en rekenen te geven. Zij hebben immers al een lerarenopleiding afgerond, alleen is deze niet gericht op het mbo. Uit gesprekken met de deelnemers met een pabo-diploma blijkt grote onvrede over het PDG-traject, omdat zij vaak toch het gehele traject dienen te doorlopen terwijl ze een groot deel van de theoretische basis reeds beheersen. Anders dan voor degenen die uit de beroepspraktijk komen is voor deelnemers met een pabo-diploma met name de koppeling met de beroepsaspecten nieuw. Veel lerarenopleiders geven aan hiermee bezig te zijn. Leraren primair onderwijs zijn sowieso een bijzondere groep omdat wat de te onderwijzen vakinhoud betreft er belangrijke verschillen zijn tussen de doelgroep in het mbo en die in het basisonderwijs. Lerarenopleiders zijn wel bezig om te kijken hoe ze meer maatwerk in toekomstige trajecten kunnen invoegen en niet alleen voor degenen met een pabo-diploma. Dit kan zijn in de vorm van een aangepast curriculum tot het overslaan of versneld doorlopen van bepaalde onderdelen van het bestaande curriculum indien de deelnemer er blijk van geeft deze onderdelen reeds te beheersen.

4.5 Studielast en organisatie van de PDG-trajecten

De afspraken in het landelijk raamwerk over de studielast en organisatie van PDG-trajecten zijn als volgt:

- Zij-instromers krijgen een aanstellingsomvang van minimaal 0,4 fte;
- De zij-instromer verzorgt gedurende het PDG-traject ten minste 8 lessen per week;
- De zij-instromer is gedurende het PDG-traject 1 vaste dag per week vrijgeroosterd voor het volgen van de opleiding, ongeacht de aanstellingsomvang. Dit houdt niet in dat de MBO-instelling de zij-instromer hier standaard voor compenseert. Afhankelijk van het beleid van de MBO-instelling, wordt deze dag door de MBO-instelling gefaciliteerd;
- 50% van de totale PDG-opleiding vindt plaats op de leerwerkplek;
- De PDG-opleiding heeft een totale omvang van 60 erts³⁸.

4.5.1 Contractuele afspraken

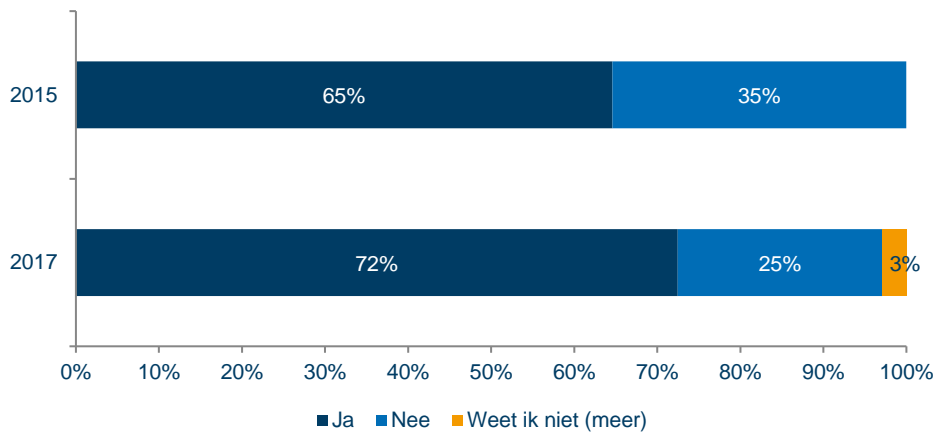
Uit de enquête onder PDG-deelnemers komt naar voren dat zij een gemiddelde contractomvang van 0,8 fte hebben (zie Figuren en tabellen bij rapportage enquête PDG-trajecten Tabel 22 in de bijlage). Het kleinste contract betreft er een van 0,35 fte, net onder het afgesproken minimum van 0,4. Maar liefst 34 procent van de deelnemers heeft een voltijds contract (1 fte). Het

³⁸ Eén ec staat gelijk aan 28 uur studielast; 60 ec staat gelijk aan een heel jaar voltijd studie.

volgen van een PDG-traject naast een (bijna) voltijds betrekking wordt doorgaans als zwaar ervaren (bron: opmerkingen enquête en interviews). Volgens de deelnemers kan dit alleen als de thuissituatie dit toestaat. De opleiders vinden een voltijds contract niet wenselijk omdat dit te weinig tijd voor de opleiding over laat en vinden dat er een maximum aanstelling opgenomen zou moeten worden in het landelijk raamwerk. Ook sommige HR-medewerkers zijn deze mening toegedaan, om zo de slaagkans van de deelnemer te vergroten.

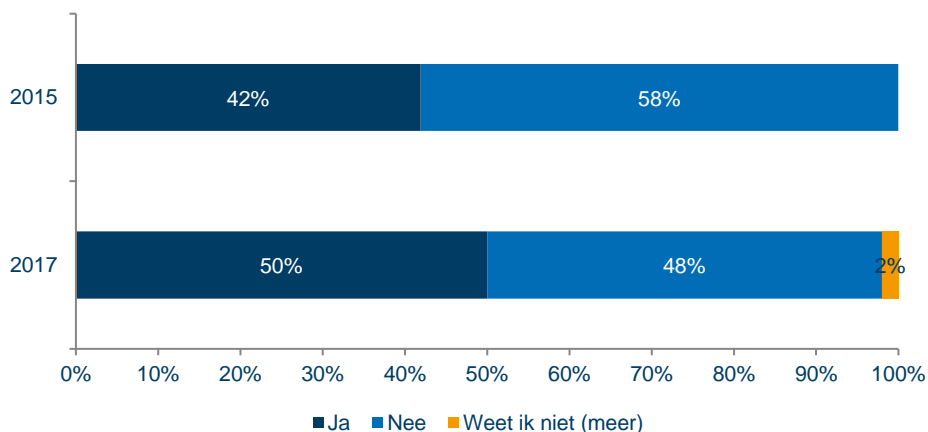
Hoe zwaar het traject wordt ervaren is niet alleen afhankelijk van de contractomvang, maar heeft veel te maken met de ondersteuning die de mbo-instelling biedt. In de contracten van het merendeel van de deelnemers is vastgelegd welk deel van hun jaartaak zij dienen te besteden aan werktaken en voor welk deel zij zijn vrijgesteld voor hun opleiding (72%, zie Figuur 13). Van deze groep vindt de helft dat deze vrijstelling volstond om de opleiding te volgen. Wat dat betreft zijn de resultaten iets positiever dan die in 2015 (zie Figuur 14). Het gemiddeld aantal vrijgestelde uren voor de opleiding bedroeg in 2017 bijna 7 uur per week (zie Figuren en tabellen bij rapportage enquête PDG-trajecten Tabel 22 in bijlage).

Figuur 13 Is in uw contract gespecificeerd welk deel van uw jaartaak u dient te besteden aan werktaken en voor welk deel u bent vrijgesteld om uw opleiding te volgen?



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2015 en 2017 (Ecorys/MOOZ). N=48 in 2015 en 138 in 2017.

Figuur 14 Volstaat/volstond deze vrijstelling van werktaken ook om uw opleiding te kunnen volgen?



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2015 en 2017 (Ecorys/MOOZ). N=31 in 2015 en 100 in 2017.

Als we kijken naar het aantal uur dat deelnemers lesgeven in het mbo, is dat gemiddeld 18 uur en 3 kwartier per week (zie Figuren en tabellen bij rapportage enquête PDG-trajecten

Tabel 22 in bijlage Figuren en tabellen bij rapportage enquête PDG-trajecten). Het afgesproken minimum van 8 uur blijkt in de praktijk daadwerkelijk de minimumomvang te zijn; één deelnemer zegt 40 uur per week les te geven. Ook hier zien we dus grote onderlinge verschillen.

De casestudies laten een zeer wisselend beeld zien van de mate waarin deelnemers worden ondersteund door hun mbo-instelling om hun traject goed te doorlopen; echter ook binnen één instelling zijn verschillen te vinden tussen afdelingen/teams. Volgens instellingen én opleiders vloeien deze verschillen vooral voort uit onwetendheid: aan de ene kant worden PDG-trajecten vaak nog onderschat door collega's en leidinggevenden, die gewend zijn aan de veel lichtere bve-trajecten (voorloper van PDG, soms ook PDA genoemd). Doordat er steeds meer mensen binnen de instellingen bekend raken met PDG, en ook de centrale HR-afdeling steeds vaker de regie neemt als het gaat om contractuele afspraken met PDG-deelnemers, is de verwachting dat de verschillen terug zullen lopen. Ook HR-medewerkers van de mbo-instellingen zijn voorstander van meer duidelijkheid in het landelijk raamwerk om verschillen tussen deelnemers te verkleinen. De coördinatie van de PDG-trajecten is op steeds meer instellingen formeel bij de HR-afdeling komen te liggen. Volgens de opleiders is dit een positieve trend, omdat zo beter zicht is op de contracten die worden afgesloten en of deze voldoen aan de afspraken in het landelijk raamwerk.

4.5.2 Studielast en organisatie trajecten

De PDG-trajecten hebben een omvang van 60 ec in een periode van 18 maanden. De WEB geeft deelnemers 2 jaar de tijd om een PDG te behalen, de instelling kan een deelnemer een verlenging van maximaal twee jaar toekennen. Het aantal vrijgestelde uren heeft vanzelfsprekend invloed op het aantal uren dat deelnemers in 'eigen tijd' aan hun opleiding besteden. Dit varieert sterk, van 0 tot 24 uur, met een gemiddelde van 8 uur (zie Figuren en tabellen bij rapportage enquête PDG-trajecten

Tabel 22 in de bijlage Figuren en tabellen bij rapportage enquête PDG-trajecten). De opleiders geven aan dat, ondanks dat de meeste deelnemers een hbo-diploma hebben, er toch grote verschillen zijn in het denkniveau van de deelnemers (bron: casestudies). Hierdoor is het traject voor de één een 'afvinklijstje' van opdrachten die weliswaar uitgevoerd moeten worden maar weinig uitdaging bieden, terwijl ze voor de ander als een zware opgave worden ervaren. In het verlengde daarvan pleiten sommige deelnemers voor een kortere duur dan 18 maanden terwijl anderen juist liever langer de tijd zouden krijgen (bron: casestudies).

De PDG-trajecten vinden grotendeels plaats op de werkplek. Daarmee is de rol van de begeleider vanuit de mbo-instelling erg belangrijk (zie verder paragraaf 4.7). De deelnemers volgen één vaste dag per week hun opleiding bij de lerarenopleider. Hierbij komt zowel de theorie aan bod, als de reflectie op de praktijk (in kleinere groepen of 'klassikaal') en de opdrachten die de deelnemers krijgen. Sommige mbo-instellingen hebben een actieve rol in de opleiding en verzorgen periodiek een zogenaamde themadag waarbij mbo-instellingen in samenwerking met de opleider mbo-specifieke onderwerpen behandelen. Op deze wijze wordt getracht het 'mbo-gehalte' van de opleiding verder te versterken (bron: casestudies).

4.6 Inhoud van de trajecten

Het landelijk raamwerk gaat uitgebreid in op de thema's die gedurende het PDG-traject aan bod dienen te komen. Om te kunnen monitoren in hoeverre de PDG-trajecten vanaf september 2014 aandacht besteden aan de 5 thema's die in het raamwerk zijn opgenomen, zijn de PDG-deelnemers gevraagd naar de inhoud van hun traject aan de hand van het raamwerk en de nadere

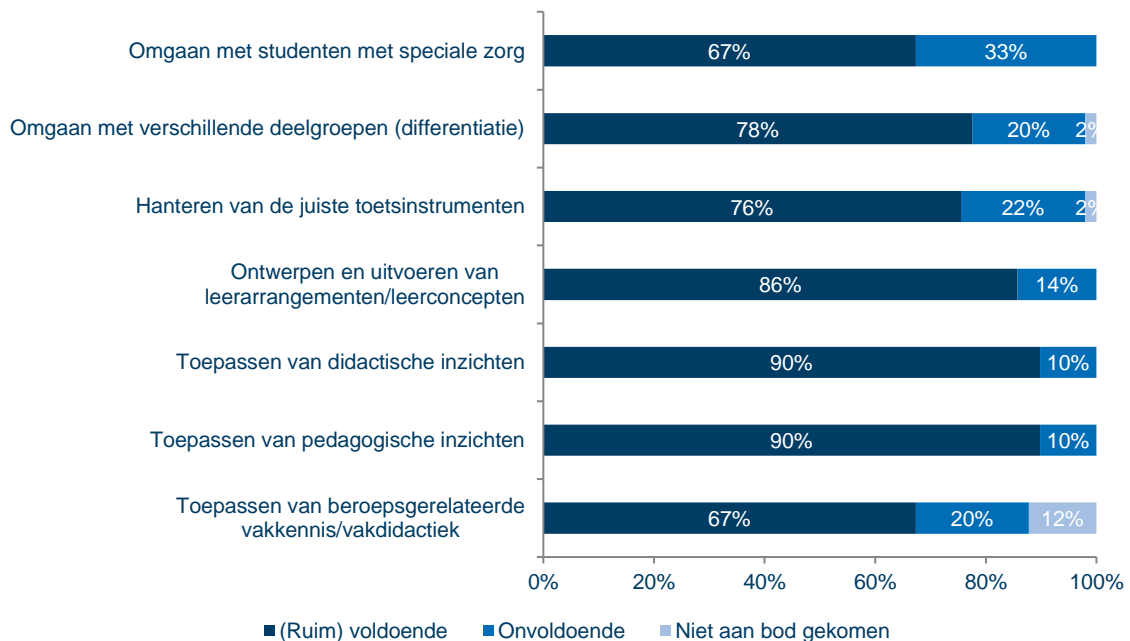
invulling daarvan. Deze vragen zijn alleen gesteld aan degenen die (bijna) klaar zijn met hun traject (N=52 in 2017; N=124 in periode 2014-2017).

4.6.1 Thema Ambachtelijk meesterschap in de 21e eeuw 'Ik als docent'

Figuur 15 geeft de verschillende docentvaardigheden weer die betrekking hebben op het lesgeven in het mbo. Daaruit blijkt dat volgens de deelnemers over het geheel genomen in 2017:

- De docentvaardigheden (ruim) voldoende aan bod komen in het traject om goed beslagen ten ijs te komen als leraar in het mbo;
- De nadruk in de trajecten vooral ligt op de 'reguliere' docentcompetenties, met name het toepassen van didactische en pedagogische inzichten, maar ook het ontwerpen en uitvoeren van leerarrangementen/leerconcepten komt goed aan bod in de trajecten;
- Ruim 30% van de respondenten aangeeft dat de docentcompetentie "hoe om te gaan met studenten met speciale zorg" onvoldoende aan bod komt in het PDG-traject;
- 67% van de respondenten van mening is dat de beroepsgerelateerde vakkennis/vakdidactiek (ruim) voldoende is.

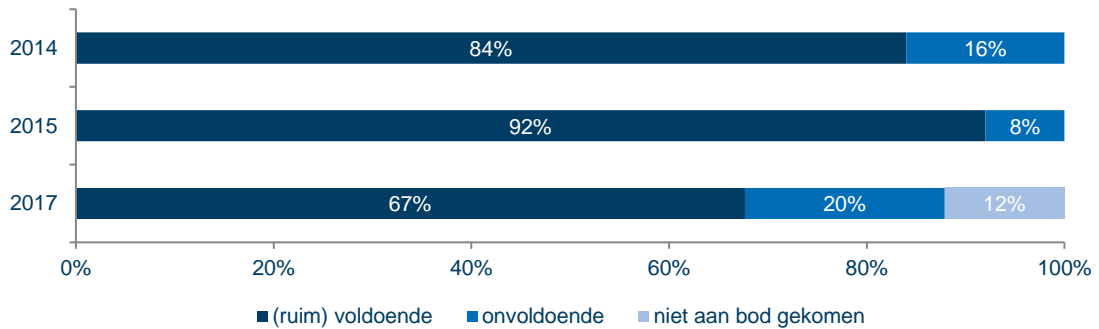
Figuur 15 Mate waarin docentvaardigheden aan bod komen in het traject (N=49)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Wanneer we kijken naar de mate waarin docentvaardigheden door de jaren heen aan bod zijn gekomen in het PDG-traject, blijkt dat er geen (significante) verschillen zijn tussen de jaren 2014, 2015 en 2017 (zie Tabel 23 in de bijlage). Hier vormt het toepassen van beroepsgerelateerde vakkennis/vakdidactiek een uitzondering op (zie Figuur 16). In 2015 waren de respondenten meer tevreden over de aandacht voor deze docentcompetentie in de opleiding dan in 2014 en 2017. Opvallend is daarnaast dat in 2017 12% van de respondenten aangeeft dat deze competentie niet aan bod gekomen is, terwijl niemand dit in de jaren daarvoor aangaf. Het zou kunnen dat het aandeel deelnemers met een pabo-diploma in 2017 hoger was dan in de voorgaande jaren. Deze groep geeft vooral les in algemene vakken zoals Nederlands en rekenen, waarvoor de link met de beroepspraktijk minder aan bod komt dan voor de beroepsgerichte vakken zoals timmeren en lassen (bron: interviews casestudies).

Figuur 16 Mate waarin beroepsgerelateerde vakkennis en vakdidactiek aan bod komt in het traject in de periode 2014-2017

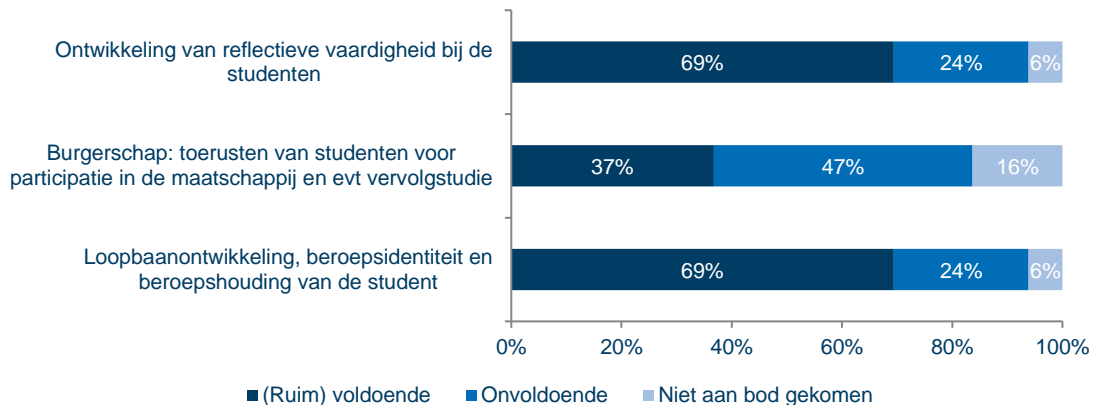


Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 49, in 2015 12 en in 2017 ook 49.

4.6.2 Thema Begeleiding van de MBO student 'Ik als begeleider'

In de begeleiding van de mbo-studenten gaat het om de loopbaanontwikkeling, beroepsidentiteit en beroepshouding van de student, burgerschap (toerusten van studenten voor participatie in de maatschappij en eventueel vervolgstudie) en ontwikkeling van reflectieve vaardigheid bij de student (zie Figuur 17). Net als voorgaande jaren zijn de deelnemers van mening dat de onderwerpen loopbaanontwikkeling en de ontwikkeling van reflectieve vaardigheid voldoende aan bod zijn gekomen. Burgerschap komt echter onvoldoende of helemaal niet aan bod, stellen PDG-deelnemers in 2017.

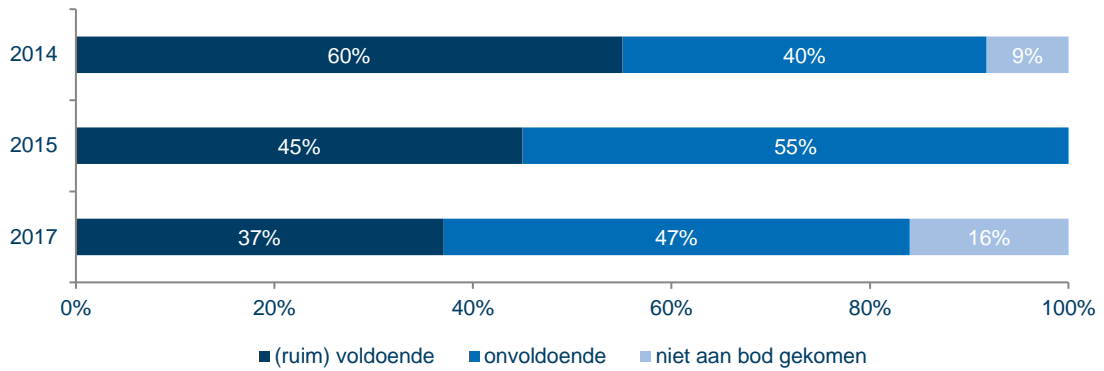
Figuur 17 Mate waarin het begeleiden van mbo-studenten aan bod komt in het traject (N=49)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Bij burgerschap zijn tevens verschillen zichtbaar tussen de jaren (zie Tabel 24 in de bijlage). Sinds 2014 zijn de deelnemers steeds vaker van mening dat deze docentcompetentie (zie Figuur 18) onvoldoende aan bod komt. Het toerusten van studenten voor participatie in de maatschappij en eventueel de vervolgstudie komt volgens de deelnemers onvoldoende aan bod in het traject om goed beslagen ten ijs te komen als leraar in het mbo. De toenemende ontevredenheid op deze competentie zou kunnen samenhangen met de groeiende (internationale) aandacht voor burgerschap, zoals vanuit de OESO. Als het relatieve belang van een competentie stijgt en de aandacht ervoor gelijk blijft, kan dit ontevredenheid met zich mee brengen.

Figuur 18 Mate waarin begeleiden van mbo-studenten voor burgerschap aan bod komt in traject in de periode 2014-2017

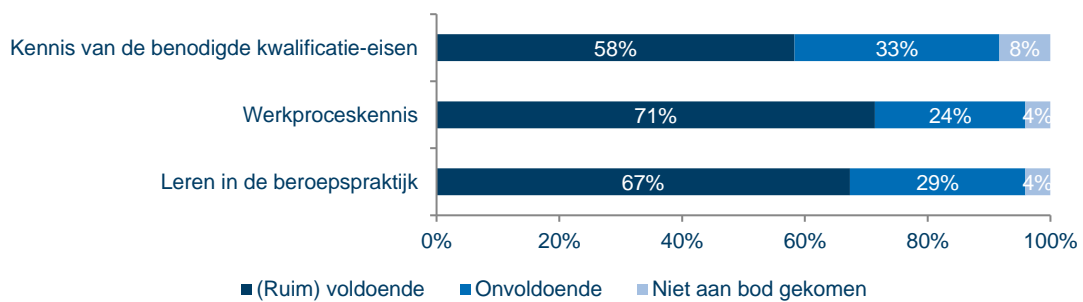


Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 5, in 2015 11 en in 2017 49.

4.6.3 Thema Beroepspraktijk 'Ik als verbinder tussen school en beroepspraktijk'

Binnen het thema beroepspraktijk gaat het om het leren in de beroepspraktijk, de werkproceskennis en de kennis van de benodigde kwalificatie-eisen. Over het geheel genomen is de meerderheid in 2017 van mening dat deze competenties voldoende aan bod komen (zie Figuur 19).

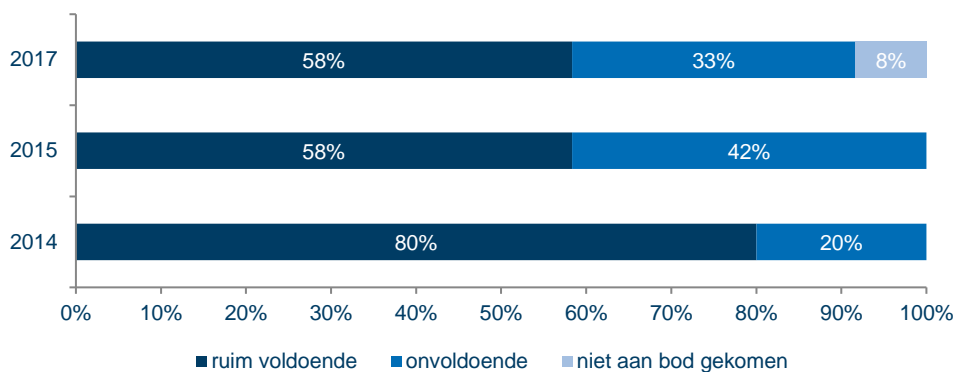
Figuur 19 Mate waarin het verbinden van de opleiding en de beroepspraktijk aan bod komt in het traject (N=49)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Deze resultaten sinds door de jaren heen vergelijkbaar (zie Tabel 25 in de bijlage) met uitzondering van de tevredenheid over de mate waarin de kennis van de benodigde kwalificatie-eisen aan bod komen (zie Figuur 20). Ondanks dat het merendeel van de deelnemers vindt dat er voldoende aandacht is voor deze competentie, is het aandeel deelnemers dat juist vindt dat er onvoldoende aandacht voor is gestegen sinds 2015.

Figuur 20 Mate waarin kennis van benodigde kwalificatie-eisen aan bod komt in het traject in de periode 2014-2017

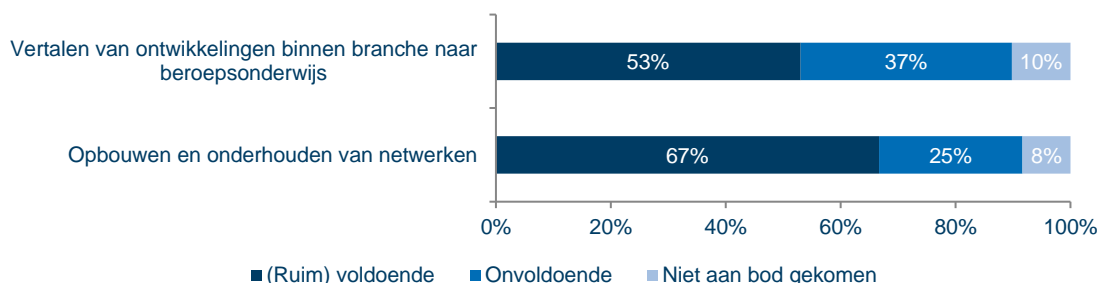


Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 50, in 2015 12 en in 2017 48.

4.6.4 Thema visie op beroepsonderwijs en visie op docentschap. 'Ik als lid van een onderwijsteam en onderwijsgemeenschap'

Wat betreft het thema visie op beroepsonderwijs en docentschap is gevraagd of het opbouwen en onderhouden van netwerken en het vertalen van ontwikkelingen binnen de branche naar het beroepsonderwijs voldoende aan bod is gekomen. Een (krappe) meerderheid van de deelnemers vindt in 2017 dat dat inderdaad het geval is (zie Figuur 21). Deelnemers geven daarbij aan dat het vertalen van de ontwikkelingen binnen de sector naar het beroepsonderwijs meer aandacht mag krijgen in het traject. Ook binnen dit thema is de tevredenheid vergelijkbaar tussen de jaren (zie Tabel 25 in bijlage).

Figuur 21 Mate waarin visie op docentschap aan bod komt in het traject (N=49)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

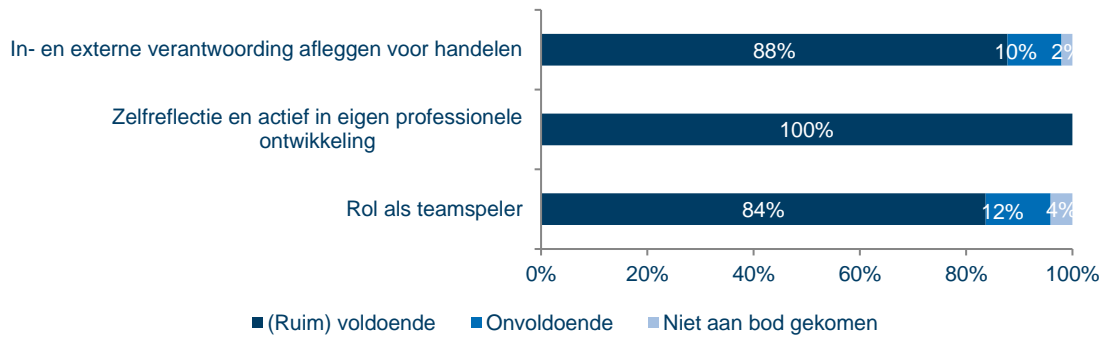
4.6.5 Thema eigen ontwikkeling 'Ik als professional'

Binnen het thema van de eigen professionele ontwikkeling is de deelnemers gevraagd naar de aandacht in het traject voor:

- Rol als teamspeler;
- zelfreflectie en actief zijn in eigen professionele ontwikkeling; en
- in- en externe verantwoording afleggen voor eigen handelen.

De aspecten van de eigen ontwikkeling komen volgens de zij-instromers (ruim) voldoende aan bod, daarbij is er vooral veel aandacht voor zelfreflectie (Figuur 22). Ook hier is de tevredenheid van de PDG-deelnemers stabiel door de jaren heen (zie Tabel 26 in de bijlage).

Figuur 22 Mate waarin eigen persoonlijke ontwikkeling aan bod komt in het traject (N=49)

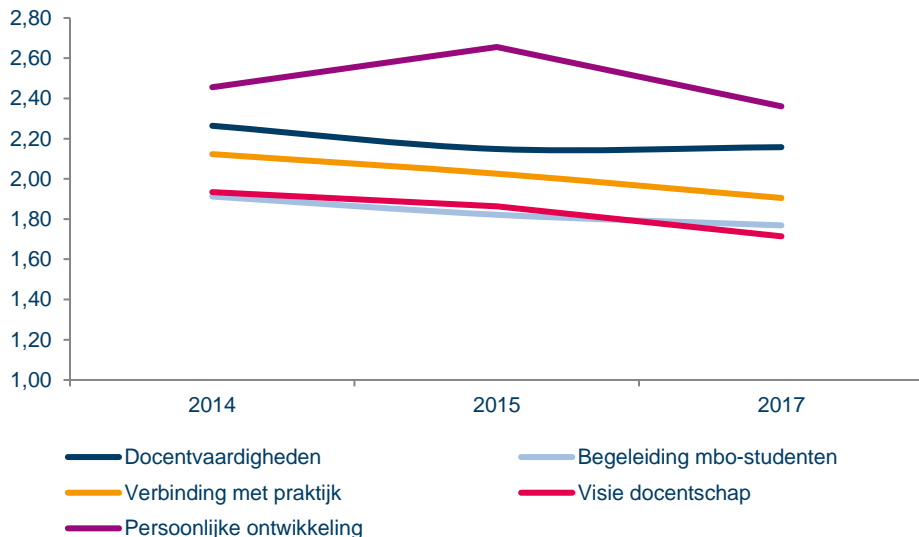


Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

4.6.6 Vergelijking scores verschillende thema's

Gekeken naar de verschillende aspecten per thema, lijken er weinig verschillen te zijn over de jaren heen. Daarom is per thema een gemiddelde score berekend op een schaal van 1 tot en met 3, om inzichtelijk te maken hoe de aandacht voor de verschillende thema's in de PDG-trajecten zijn ontwikkeld sinds 2014 (zie Figuur 23). Over het geheel genomen dalen de gemiddelde scores sinds 2014. Het zou kunnen dat de deelnemers steeds hogere verwachtingen hebben van het traject, die dan niet geheel uit komen, daarnaast kan een groter aandeel van deelnemers met een pabo-diploma het algehele gemiddelde beïnvloeden. Deze groep is kritischer over de inhoud van het traject. De eigen persoonlijke ontwikkeling en de docentvaardigheden krijgen volgens de deelnemers gemiddeld nog de meeste aandacht in de onderzochte periode 2014-2017, gevolgd door het thema verbinding met beroepspraktijk. De begeleiding van mbo-studenten en de visie op het docentschap komen het minst aan bod volgens de deelnemers. Dit beeld komt in alle onderzochte jaren naar voren.

Figuur 23 Ontwikkeling mate waarin competentie aan bod komen in het traject in periode 2014-2017



Bron: PDG-enquête, 2014, 2015 en 2017 (Ecorys/MOOZ).

De variabelen zijn gehercodeerd om schalen te construeren: 3=Ruim voldoende, 2= voldoende, 1= niet of onvoldoende aan bod gekomen; de verschillen tussen de jaren zijn statistisch niet significant.

4.7 Leren op de werkplek en begeleiding

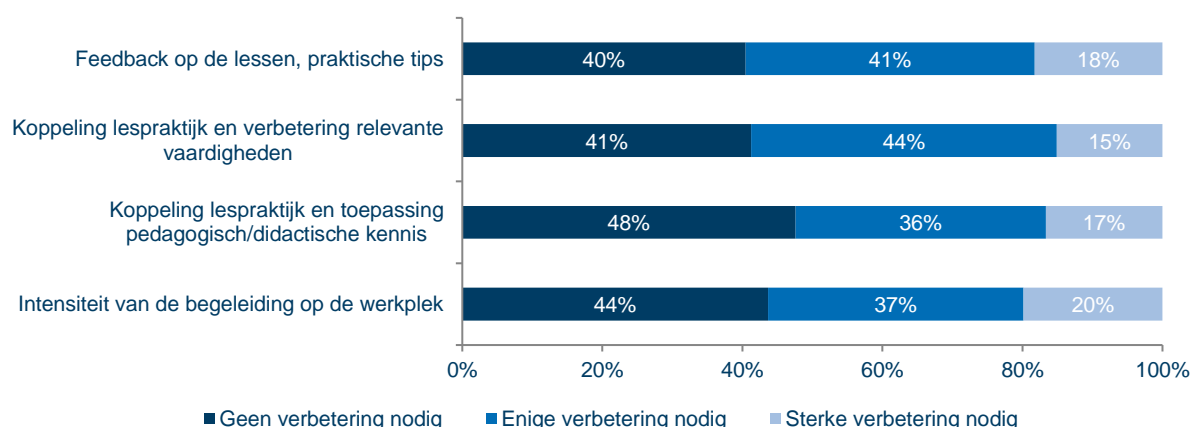
Verreweg het merendeel van de PDG-deelnemers heeft zowel vanuit de lerarenopleiding als de mbo-instelling een vaste begeleider vanaf de start van het traject (respectievelijk 77% en 82%, zie Tabel 27 in de bijlage). Iets minder dan de helft van de deelnemers kwalificeert de samenwerking tussen de twee begeleiders als uitermate goed of voldoende (43%). Een deel van de deelnemers weet dit niet en 49% geeft aan dat beide begeleiders niet tot matig met elkaar samenwerken om de deelnemer goed op te leiden (zie Tabel 28 in bijlage).

De deelnemers is gevraagd welke aspecten van de praktijkbegeleiding verbeterd zouden moeten worden en in welke mate. De volgende punten werden genoemd:

- Intensiteit van de begeleiding;
- Koppeling lespraktijk en toepassing pedagogisch-didactische kennis;
- Koppeling lespraktijk en verbetering relevante vaardigheden; en
- Feedback op de lessen en praktische tips.

Verreweg het merendeel is van mening dat deze aspecten enige tot sterke verbetering behoeven (zie Figuur 24). Dit geldt met name voor de begeleiding wat betreft de koppeling tussen lespraktijk en de verbetering van relevante vaardigheden, maar ook voor het geven van feedback op de lessen en praktische tips. Ook hier is gekeken naar de ontwikkeling door de jaren heen.³⁹ Er zijn geen significante verschillen te zien tussen de jaren 2015 en 2017 (zie Tabel 29 in bijlage).

Figuur 24 Welke aspecten van de praktijkbegeleiding zou verbeterd moeten worden en in welke mate? (N=126)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

4.8 Assessments en proeve van bekwaamheid

Wat de beoordeling van de PDG-deelnemer aan het eind van zijn/haar traject betreft, is in het landelijk raamwerk afgesproken dat *“de PDG-opleiding wordt afgesloten met een proeve van bekwaamheid, waarin de kandidaat aantoont dat hij/zij als zelfstandig docent functioneert”*. Daarbij wordt de beoordeling van de kandidaat uitgevoerd door de lerarenopleiding en de mbo-instelling samen. De lerarenopleiding is vanuit haar eindverantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de PDG-opleiding ook eindverantwoordelijk voor de beoordeling.

³⁹ In 2014 is de desbetreffende vraag anders geformuleerd waardoor enkel een statistische vergelijking tussen 2015 en 2017 mogelijk is.

Van de deelnemers die ten tijde van de online enquête hun traject hadden afgerond blijkt dat van degenen die in 2017 hun PDG hebben behaald, verreweg de meesten een proeve van bekwaamheid hebben afgelegd aan het eind van het traject (86%).

Deelnemers is tevens de vraag gesteld op welke elementen zij getoetst zijn tijdens de proeve van bekwaamheid (zie Figuur 43 in bijlage). De volgende elementen worden genoemd:

- De theoretische kennisbasis;
- De pedagogisch-didactische vaardigheden;
- De omgang met de studenten (klassenmanagement);
- Mate waarin de deelnemer in staat is om praktijkkennis in te zetten in de les; en
- Mate waarin de deelnemer in staat is om studenten duidelijk te maken hoe de beroepspraktijk eruit ziet.

Deelnemers geven aan dat de mate waarin zij in staat zijn om studenten duidelijk te maken hoe de beroepspraktijk eruit ziet het minst vaak getoetst wordt, slechts 48% geeft aan dat dit is getoetst. De pedagogisch-didactische vaardigheden en het klassenmanagement wordt het vaakst getoetst. Respectievelijk 95% en 90% geven aan dat deze elementen getoetst zijn tijdens de proeve van bekwaamheid.⁴⁰ Deelnemers oordelen (zeer) positief over de wijze waarop de elementen worden getoetst. Ook oordelen ze (zeer) positief over de kwaliteit en de procedure van de assessment (beide 86% tevreden). Dit oordeel is vergelijkbaar in de periode 2014 – 2017 (zie Tabel 30 in bijlage).

4.9 Tevredenheid met traject en aansluiting op arbeidsmarkt

Om de algehele tevredenheid met het PDG-traject en de begeleiding op de werkplek te kunnen monitoren, is de deelnemers gevraagd rapportcijfers te geven (1-10) (zie Tabel 4). Ondanks de mening van de deelnemers dat de samenwerking tussen de begeleider vanuit de opleiding en die vanuit de mbo-instelling voor verbetering vatbaar is, zijn ze vrij positief over de afzonderlijke begeleiders. We zien een lichte daling in de tevredenheid over het theoretische gedeelte van de opleiding, maar deze is niet significant. Het gemiddelde rapportcijfer voor het praktijkgedeelte van de opleiding op de werkplek verschilt wel significant in de periode 2014-2017. Deelnemers waren hierover in 2014 nog het meest positief. Dit zou ermee kunnen samenhangen dat een deel van deze groep niet het vernieuwde traject deed, maar de voorganger ervan. De zij-instroomtrajecten 'oude stijl' was veel korter en had veel minder aandacht voor de theoretische basis, waardoor vanzelf het praktijkdeel relatief groter was.

Tabel 4 Gemiddelde rapportcijfers voor begeleiding en inhoud traject in de periode 2014-2017

	2014	2015	2017
Begeleiding vanuit de lerarenopleiding	7,3	7,0	7,1
Begeleiding vanuit de mbo-instelling	6,9	7,2	7,3
Theoretische deel opleiding	6,9	6,6	6,4
Praktijkdeel opleiding	7,0	6,2	6,2

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

4.9.1 Beoordeling PDG-trajecten door deelnemers

In 2017 is deelnemers gevraagd of ze weer zouden kiezen voor het PDG-traject indien ze opnieuw voor deze keuze zouden staan. Hoewel de meerderheid aangeeft om weer voor het traject te

⁴⁰ De percentages tellen niet op tot 100% om respondenten de mogelijkheid hadden om meer antwoorden te kiezen.

kiezen (61%), geeft toch een aanzienlijk deel aan dit niet te doen (39%). De top vijf meest gegeven redenen om niet te kiezen zijn de volgende (zie Figuur 44 in bijlage):⁴¹

1. De gevraagde inspanningen zijn het doel (kunnen lesgeven in het mbo) niet waard (45%);
2. Het PDG-traject is eigenlijk te zwaar om te combineren met mijn privésituatie (45%);
3. Het PDG-traject is niet uitdagend genoeg, dat werkt demotiverend (41%);
4. Het PDG-traject leidt onvoldoende goed op tot docent mbo (33%);
5. Ik had beter meteen een reguliere lerarenopleiding kunnen doen (24%).

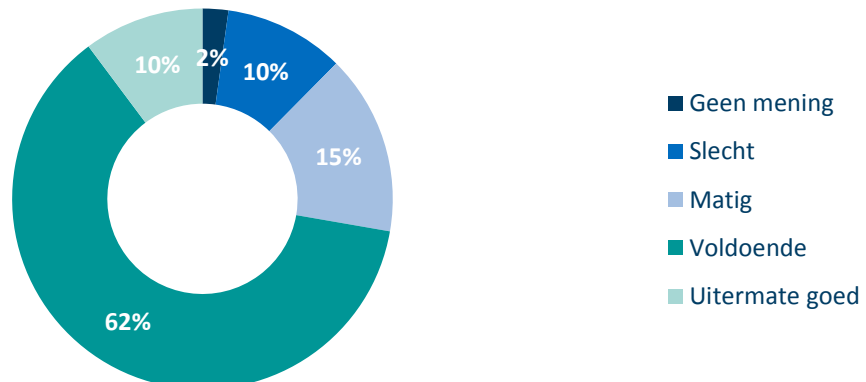
Dit komt overeen met de opmerkingen die deelnemers in de enquête hebben geplaatst. Daaruit komt duidelijk naar voren dat sommige PDG-deelnemers een hoge werkdruk ervaren van het traject. Zij vinden het opleidingstraject lastig te combineren met het lesgeven en de privésituatie. Tegelijkertijd zijn er ook deelnemers die met een hoog startniveau beginnen of reeds ervaring hebben in het onderwijs die aangeven dat het traject hen niet voldoende uitdaagt.

Uit de gesprekken met de PDG-deelnemers blijken er nog steeds verschillen te bestaan tussen de trajecten. Zo wordt de kwaliteit en intensiteit van de begeleiding van de deelnemers als wisselend ervaren per mbo-instelling, maar ook per lerarenopleiding. Daarnaast behoeft de inhoud van sommige trajecten volgens de deelnemers ook verbetering. De theoretische basis van de trajecten is volgens de deelnemers nog erg gericht op het voortgezet onderwijs en sluit minder specifiek aan op het beroepsonderwijs. Ook is er in het traject weinig aandacht voor het differentiëren tussen studenten. Er zou bijvoorbeeld meer aandacht moeten zijn voor studenten met speciale behoeften. Daarnaast geven PDG-deelnemers met een pabo-diploma aan dat ze het onderscheid naar vakken missen in het traject. Lesgeven in een algemeen vak zoals rekenen of Nederlands, waar de pabo-gediplomeerden het vaakst voor worden aangenomen in het mbo, is anders dan wanneer het een beroepsgericht vak betreft.

4.9.2 Aansluiting traject op arbeidsmarkt

Bijna driekwart van de deelnemers is over het algemeen (zeer) positief over de mate waarin het traject hen opleidt op het docentschap in het mbo (zie Figuur 25).

Figuur 25 In welke mate bereidt/bereidde het gehele PDG-traject u voor op het docentschap in het mbo? (N=137)

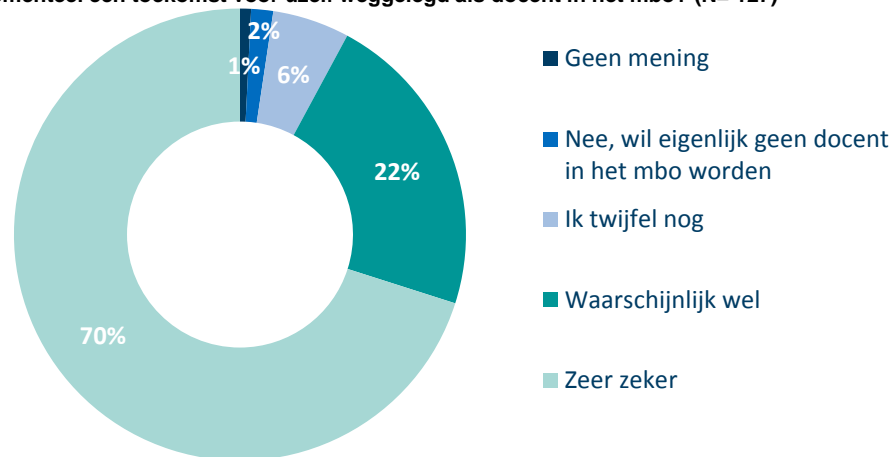


Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Ruim 90% van degenen die het traject (bijna) hebben afgerond, ziet (waarschijnlijk) een toekomst voor zichzelf als docent in het mbo (zie Figuur 26).

⁴¹ De percentages tellen niet op tot 100% om respondenten de mogelijkheid hadden om meer antwoorden te kiezen.

Figuur 26 Ziet u momenteel een toekomst voor uzelf weggelegd als docent in het mbo? (N= 127)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Aan de respondenten die het PDG-traject succesvol hebben afgerond is gevraagd of zij, op het moment van de enquête, nog steeds werkzaam zijn als docent in het mbo. Verreweg de meesten staan voor de klas in het mbo (17 van de 21 respondenten). Ze geven met name les op niveau 4 (12 respondenten). Op één uitzondering na, zijn zij allen nog steeds in dienst van dezelfde instelling als waar ze hun PDG-traject zijn gestart (16 respondenten).

Gevraagd naar de mate waarin de verschillende aspecten van het traject aansluiten op de beroepspraktijk in het mbo (zie Tabel 31 in bijlage), zijn de PDG-deelnemers met name kritisch over de aandacht in het lesprogramma voor ontwikkelingen in de sector: 19% is van mening dat dit slecht aansluit. De deelnemers zijn verdeeld over de aansluiting van het 'motiveren en begeleiding van mbo-studenten': 48% van de deelnemers vindt dat dit aspect goed aansluit op de beroepspraktijk in het mbo tegenover 52% die van mening is dat dit matig aansluit. Ook voor wat betreft het 'functioneren als lid van een docententeam' is het aandeel deelnemers dat dit matig vindt aansluiten op de beroepspraktijk (43%) ongeveer even groot als het aandeel dat van mening is dat dit (zeer) goed aansluit (48%). Over de aspecten 'lesgeven aan mbo-studenten, afgestemd op hun niveau' en 'functioneren als docent in een mbo-instelling' zijn de deelnemers overwegend positief (71% en 67%). Opvallend is dat, ondanks de grote tevredenheid, de deelnemers tevens van mening zijn dat vooral het 'lesgeven aan mbo-studenten, afgestemd op hun niveau' nog verbetering behoeft (29%) (zie Tabel 32 in bijlage).

Ondanks de kritische kijk op een deel van het PDG-traject geeft 81% van de deelnemers aan dat het traject een bepalende invloed heeft gehad op hoe ze nu zijn als docent mbo (zie Tabel 33 in bijlage). Ook de relevante vaardigheden waarover deelnemers vóór het traject beschikten (69%) en de ondersteuning van overige collega's (56%) zijn hiervoor bepalend geweest. Kijkend naar de verschillen tussen de jaren in de periode 2014-2017, zien we dat de resultaten ongeveer gelijk zijn over de jaren heen. Er is geen significant verschil tussen jaren waargenomen.

In 2017 is de PDG-deelnemers een aantal nieuwe vragen gesteld omtrent de aansluiting met de arbeidsmarkt. Gevraagd naar de begeleiding die zij ontvangen gericht op de verdere ontwikkeling als docent mbo, geeft 59% aan dat ze nog steeds begeleiding ontvangen, maar 86% geeft aan dat ze eigenlijk geen behoefte hebben aan begeleiding om een nog betere docent te worden. De begeleiding die deelnemers ontvangen ná het behalen van hun PDG betreft met name:

- De manier waarop ze over lesgeven spreken met collega's (80%);
- Teambrede workshops / studiedagen (80%);
- Lesobservatie en coaching door collega's (bijv. video interactie begeleiding (60%);
- Cursus(sen) gericht op de professionele ontwikkeling als docent (50%).

Tot slot zijn de deelnemers die hun PDG hebben behaald én nog werkzaam zijn als docent in het mbo gevraagd naar het werkklimaat op de mbo-instelling en hun team. Over het algemeen zijn ze (zeer) tevreden over het werkklimaat. De meerderheid is van mening dat de mbo-instelling zowel medewerkers als studenten de mogelijkheid geeft om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school, respectievelijk 48% en 57%. Ook zijn ze gemiddeld genomen (zeer) tevreden over hun team. Het merendeel geeft aan dat er een cultuur heerst in het team van gedeelde verantwoordelijkheid voor onderwijsgerelateerde zaken (62%), maar ook een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun (57%). De collega's werken hecht in één team (62%). Ook is men (zeer) positief over de manager. Deelnemers zijn van mening dat de manager de teamleden ondersteunt bij problemen en samenwerkt om deze op te lossen (71%). Indien (extra) ondersteuning noodzakelijk is, krijgen ze dat van de manager (67%). Tot slot geeft een ruime meerderheid aan dat ze voldoende ruimte krijgen om zich verder te ontwikkelen (76%) (zie Tabel 34 in bijlage).⁴²

4.9.3 *Tevredenheid mbo-instellingen en opleiders*

Door (strengere) eisen te stellen aan de PDG-trajecten en deze wat betreft studielast en inhoud meer gelijk te schakelen, werd verwacht daarmee kwalitatief betere zij-instromers in het mbo op te leiden met als gevolg de kwaliteit van het onderwijs in het mbo te verbeteren. Volgens vertegenwoordigers van het mbo en de lerarenopleidingen heeft de maatregel tot een positief effect op de algehele kwaliteit van het onderwijs in het mbo geleid. Niet alleen worden er strengere instroomeisen gehanteerd aan de kandidaten en zijn de trajecten van betere kwaliteit, ook is de inhoud meer gericht op het beroepsonderwijs. Het formaliseren van het PDG-traject heeft ervoor gezorgd dat er meer aandacht gekomen is voor de kwaliteit en er ook meer sprake is van uniformiteit. De inhoud van het traject zorgt ervoor dat deelnemers de juiste tools krijgen om goed aan de slag te kunnen in het mbo. Doordat het traject langer duurt dan voorheen, is een verdiepingsslag mogelijk geweest, met als gevolg inhoudelijk beter kwalitatief personeel voor de klas. Daarnaast is ook het feit dat de deelnemers uit het beroepenveld komen zeer waardevol voor het mbo.

In de nulmeting werd reeds gesproken over de verbeterde samenwerking tussen de lerarenopleidingen en de mbo-instellingen als neveneffect. Eén van de knelpunten die aan het begin van de monitor werd geconstateerd, was het gebrek aan kennis van en praktijkervaring met het mbo en de mbo-deelnemers binnen de lerarenopleidingen. Op basis van de casestudies kunnen we inderdaad stellen dat de PDG-trajecten bijgedragen hebben aan de verbetering en intensivering van de samenwerking tussen beide partijen. Over het algemeen is het beeld dat er meer afstemming plaatsvindt. Er is frequenter contact en er wordt meer kennis gedeeld dan voorheen. De samenwerking in het kader de PDG-trajecten heeft bij sommige hbo- en mbo-instellingen geleid tot samenwerking op andere vlakken. Zo hebben (bijna) alle opleiders een structureel overleg georganiseerd met mbo-instellingen, om periodiek te bespreken wat goed gaat en wat beter kan wat de PDG-trajecten betreft. Zowel de mbo-instellingen als de opleiders zelf zijn van mening dat de opleiders hierdoor meer zicht hebben op en kennis hebben van het beroepsonderwijs.

Niet alleen is de samenwerking tussen lerarenopleidingen en de mbo-scholen versterkt, dit geldt ook voor de samenwerking tussen de lerarenopleidingen onderling. Voorheen was er voor wat betreft het opleiden van het beroepsonderwijs geen tot weinig samenwerking tussen de lerarenopleidingen. Het landelijk raamwerk heeft de kennisuitwisseling en afstemming tussen opleidingen bevordert wat het PDG betreft. Deels is deze samenwerking wel afhankelijk van het

⁴² De percentages tellen niet op tot 100% omdat respondenten de mogelijkheid hadden om meer antwoorden te kiezen.

management van de hogeschool. Maar de meeste opleiders zijn het nut gaan inzien van samenwerking en hechten hier meer waarde aan dan aan hun concurrentiepositie.

Verbeteringen volgens mbo-instellingen en opleiders

Op basis van de gesprekken met het mbo-veld en de lerarenopleidingen lijken er nog steeds verschillen te bestaan tussen de trajecten die onwenselijk zijn. Zo zijn er volgens mbo-instellingen grote verschillen in hoe de hbo-instellingen omgaan met versnelde trajecten. Meer maatwerk is volgens de mbo-instellingen cruciaal, aangezien het PDG-traject voor de één (te) veel en voor de ander juist (te) weinig uitdaging biedt. Daarnaast vinden de mbo-instellingen dat er nog verbeteringen mogelijk zijn om de discrepantie tussen het PDG-traject en de beroepspraktijk te verkleinen. Daar ligt een belangrijke rol weggelegd voor het mbo-veld zelf. Om de theorie uit de trajecten meer aan te laten sluiten bij de praktijk moet het mbo meer betrokken worden bij de inhoud van de opleiding. Deze ervaringen in het mbo-veld komen sterk overeen met de ervaringen van de PDG-deelnemers besproken in paragraaf 1.9.1.

PDG-deelnemers hebben door de invoering van de Wet Werk en Zekerheid na drie tijdelijke contracten of na een periode van twee jaar recht op een vast contract, met het doel om mensen met een tijdelijk contract eerder zekerheid te geven. Dit wordt door het mbo-veld als een knelpunt ervaren. Mbo-instellingen zijn bang dat wanneer deelnemers vertraging oplopen, zij hen een vast contract moeten aanbieden. Tegelijkertijd bestaat er bij veel deelnemers een discrepantie tussen het contract met vrijgestelde uren voor het PDG-traject en de praktijk. Het komt regelmatig voor dat deelnemers meer uren lesgeven dan in hun contract staat, waardoor de tijd die ze aan het traject kunnen besteden onder druk komt te staan met een eventuele vertraging als gevolg. Volgens hbo-instellingen is de ondersteuning vanuit de mbo-instelling heel wisselend. Het is afhankelijk van het team en de leidinggevende hoe de deelnemers gefaciliteerd worden. De mbo-instellingen hebben dan ook grote invloed op hoe zwaar deelnemers het traject ervaren. Vanwege de onzekere baanpositie bestaat er onder sommige deelnemers ook een bepaalde angst om kritisch te zijn tegenover hun leidinggevende. Hbo-instellingen geven aan dat de aandacht voor de bescherming van de deelnemers belangrijk is, zodat zij tijdig en succesvol het traject af kunnen ronden.

Aanvullend vinden zowel de mbo-instellingen als de opleiders het wenselijk dat zij-instromers die hun PDG hebben behaald een masteropleiding moeten kunnen volgen, zonder eerst een tweedegraads lerarenopleiding te hoeven doen. Dit zou een impuls kunnen geven aan het aandeel masteropgeleide docenten in het mbo en zij-instromers met dergelijke ambities langer voor het mbo kunnen behouden.

4.10 Conclusies

Op basis van de onderzoeksresultaten komen we tot de volgende beantwoording van de onderzoeksvragen voor deze maatregel.

1. Hoe is de maatregel versterking PDG-deelnemers mbo door hogescholen en het onderwijsveld ingevuld?

Het landelijk raamwerk dat als kwaliteitskader dient voor de PDG-trajecten is door lerarenopleidingen en mbo-instellingen in gezamenlijkheid ontwikkeld en vastgesteld. De afspraken die in het raamwerk zijn vastgesteld betreffen het niveau van deelnemers (hbo denken werkniveau), inspanningen van de mbo-instelling (minimale contractbepalingen deelnemer, scholing coaches/werkplekbegeleiders) en aan de opleider (inhoud, omvang en zwaarte traject). Daarbij zijn de wet BIO, de generieke kennisbasis mbo-docent en de Dublin-descriptoren (eindtermen) als leidraad gebruikt voor de inhoudelijke invulling van het traject. In vergelijking

met de voorganger van de PDG krijgen deelnemers met het nieuwe traject met name een stevigere theoretische basis mee.

2. Hoeveel PDG-deelnemers hebben met succes het nieuwe PDG-traject gevolgd?

In de subsidiebestanden van DUO wordt niet geregistreerd of deelnemers voortijdig stoppen met hun traject of niet slagen voor hun eindassessment. Uit de enquête blijkt echter dat de uitval zeer beperkt is. Vanaf 2014 is het aantal subsidieaanvragen voor zij-instromers in het mbo gestegen; hieruit volgt dat ook het aantal geslaagde trajecten is gestegen. Het subsidieplafond maximeert echter de instroom van deelnemers. Met name in 2016 was sprake van een veel grotere vraag (bijna 600 aanvragen) dan wat aan budget beschikbaar was (353 toegekende aanvragen). Ook voor 2017 is het subsidieplafond voor het mbo reeds bereikt. Mbo-instellingen kunnen natuurlijk ook zij-instromers aanstellen zonder subsidie. De opleiders signaleren echter een afname van ongesubsidieerde trajecten sinds de invoering van de nieuwe PDG-trajecten (2014). Er lijkt een afhankelijkheid van de zij-instroomsubsidie te ontstaan in het mbo voor het aannemen van zij-instromers, die de doelstelling om de *omvang* van de instroom via PDG te versterken belemmert.

3. Hoe waarderen PDG-deelnemers het PDG-traject?

Over het algemeen zijn PDG-deelnemers tevreden over het PDG-traject. Ze zijn positief over de mate waarin het traject hen opleidt voor het docentschap in het mbo. Bijna alle deelnemers die het traject (bijna) hebben afgerond, verwachten uiteindelijk als mbo-docent te gaan werken. Hoewel de meerderheid tevreden is met de ontvangen begeleiding, zijn er ook geluiden dat de intensiviteit van de begeleiding verbeterd kan worden. Ook is de theorie in sommige trajecten nog niet specifiek genoeg toegesneden op het mbo, zowel pedagogisch als didactisch. Deelnemers vinden daarnaast ook dat de inhoud beter zou kunnen aansluiten bij de beroepspraktijk. De beroepsgelateerde vakkennis en vakdidactiek komt volgens de deelnemers minder aan bod dan gewenst. Hetzelfde geldt voor de docentcompetentie hoe om te gaan met studenten met een speciale zorgvraag. Ook het vertalen van de ontwikkelingen binnen de sector naar het beroepsonderwijs zou meer aandacht moeten krijgen. Tot slot komen tevens burgerschap en het toerusten van studenten voor participatie in de maatschappij en eventueel de vervolgstudie onvoldoende aan bod in het traject.

Het vaakst gehoorde punt van verbetering is echter de werkdruk, vooral voor degenen die een voltijds contract hebben (één derde van de deelnemers volgens de PDG-enquête 2017). Volgens hen maakt een dergelijk contract het moeilijk om genoeg tijd te kunnen besteden aan hun opdrachten en heeft vooral hun privéleven hieronder te lijden, met name als ook nog eens van hen verwacht wordt dat ze collega's vervangen bij (langdurig) verzuim. Aan de andere kant zijn er ook deelnemers met een hoog 'startniveau' of met ervaring in het lesgeven die aangeven dat ze niet genoeg worden uitgedaagd door het traject. Ondanks dat de deelnemers allen over een hbo denk- en werkniveau beschikken, zijn er toch behoorlijke onderlinge verschillen. Gevraagd naar verbeterpunten is meer maatwerk dan ook een veelgehoorde opmerking.

4. Hoe waarderen lerarenopleiders het PDG-traject?

Er is sprake van consensus onder de verschillende opleiders over de positieve invloed van de PDG-maatregel op de kwaliteit van de zij-instroomtrajecten. De afspraken in het landelijk kader hebben ertoe geleid dat de trajecten 'dichter' bij elkaar zijn komen te liggen wat betreft inhoud en kwaliteit. De trajecten leiden tot een positief effect op de algehele kwaliteit van het onderwijs in het mbo, zo is de verwachting van zowel het mbo-veld en de opleiders. Ook is de samenwerking tussen mbo en lerarenopleidingen alsook tussen lerarenopleidingen onderling versterkt, wat betreft het PDG. Hoewel de aandacht voor het beroepsonderwijs is toegenomen in de trajecten, bestaan hierin nog wel verschillen tussen de trajecten. Trajecten waarbij de

mbo-instelling een actieve rol heeft in het verzorgen van bepaalde elementen, die direct gerelateerd zijn aan de beroepspraktijk, worden positiever ervaren vanwege een betere aansluiting met het lesgeven in het mbo. Lerarenopleidingen en mbo-instellingen blijven op zoek naar manieren om deze aansluiting te verbeteren.

De opleiders zeggen daarnaast ook te werken aan manieren om meer maatwerk in de trajecten te leveren, zoals voor degenen met een pabo-diploma. Ook zijn ze op zoek naar manieren om versnelde trajecten in te richten. Daarbij is een belangrijke vraag aan welke voorwaarden men moet voldoen om het traject versneld te doorlopen, zonder afbreuk te doen aan het afgesproken eindniveau. Indien opleiders erin slagen om de trajecten meer op maat te snijden en/of versnelde trajecten aan te bieden, zal het PDG-traject waarschijnlijk aan aantrekkingskracht winnen voor een bredere doelgroep.

De opleiders vinden dat ze op twee onderdelen in het traject nog nader tot elkaar zouden moeten komen. Dat betreft de zwaarte en invulling van het praktijkonderzoek in het traject en de wijze waarop de proeve van bekwaamheid wordt afgenomen. De trajecten verschillen nog het meest op deze twee onderdelen en de opleiders vinden een verdere stroomlijning wenselijk. Zij zijn voornemens om in het landelijk overleg hierover concrete kennis en ervaring uit te wisselen.

5. Hoe waardeert het mbo-veld het PDG-traject?

De PDG-trajecten hebben meer aanzien gekregen in het mbo-veld. Door hogere instroomeisen en het formaliseren van de trajecten, is het mbo van mening dat de zij-instromers meer bagage meekrijgen dan voorheen. Daarnaast maakt het niet zoveel meer uit bij welke opleider een zij-instromer een PDG heeft behaald, de verschillen in inhoud en kwaliteit zijn sterk terug gedrongen. Dankzij het landelijk raamwerk en kwaliteitskader komen de zij-instromers beter voorbereid voor de klas. Het mbo-veld verwacht dan ook een positief effect op de algehele kwaliteit van het mbo-onderwijs, aangezien in deze sector de zij-instroom een relatief belangrijke route naar het docentschap is.

Er zijn echter nog wel verbeteringen mogelijk. Volgens de mbo-instellingen én de deelnemers zou het theoriedeel sterker aan moeten sluiten bij het mbo. Op dit punt bestaan momenteel nog verschillen tussen de trajecten. Het werkveld geeft aan dat de hbo-instellingen hen meer zou moeten betrekken in de opleiding om dit te verbeteren.

6. Geeft het PDG-traject een verbetering in de toerusting voor het beroepsonderwijs van de leraren naar het oordeel van de mbo-scholen die deze (startende) leraren opnemen?

Volgens het mbo en de opleiders leidt de maatregel tot een positief effect op de algehele kwaliteit van het onderwijs in het mbo: niet alleen worden er strengere instroomeisen gehanteerd en zijn de trajecten van betere kwaliteit, ook is het 'mbo-gehalte' toegenomen. De afspraken in het landelijk kader hebben ertoe geleid dat de trajecten 'dichter' bij elkaar zijn komen te liggen wat betreft inhoud en kwaliteit. Hierdoor schatten de mbo-instellingen de getuigschriften van verschillende lerarenopleidingen van dezelfde waarde. Waar voorheen een getuigschrift van de ene instelling niet zomaar werd geaccepteerd bij een overstap van een zij-instromer, is dit nu wel het geval.

De NVAO heeft in 2016 alle onderzochte PDG-trajecten van voldoende kwaliteit bevonden. Aangezien op het moment van het NVAO-onderzoek de trajecten zich nog in een beginstadium bevonden is hier zeer summier verslag van gedaan. Het is nog de vraag of de kwaliteit van de lessen die door de zij-instromers worden gegeven ook is verhoogd. Het is aan de inspectie om hier naar te kijken.

7. Welke elementen uit het landelijk raamwerk, de organisatie en de begeleiding zijn bevorderend voor de kwaliteit en kwantitatieve toestroom en welke zijn belemmerend?

Het is vooral de combinatie van procesmatige, inhoudelijke en organisatorische afspraken die in het landelijk raamwerk en kwaliteitskader zijn vastgelegd die de kwaliteit van de trajecten bevorderen, naast het feit dat er groot draagvlak voor is in het mbo-veld en onder de opleiders. Wat dat betreft is er een grote mate van consensus tussen opleiders en mbo-instellingen. De kwaliteit valt en staat met het nakomen van de afspraken: deze hebben geen wettelijke status en ook het toezicht op het PDG-traject is niet wettelijk geregeld. Zo bestaat de vrees dat de instroomeis van minimaal hbo denk- en werkniveau onder druk komt te staan bij oplopende tekorten aan leraren.

De PDG-deelnemers bevinden zich in een kwetsbare positie. Zij hebben immers een tijdelijk contract en zijn afhankelijk van de mbo-instelling om hun traject af te kunnen maken. Lerarenopleidingen geven aan dat er meer aandacht zou moeten komen voor de bescherming van de PDG-deelnemers. Daarnaast is de ondersteuning vanuit de mbo-instelling zeer afhankelijk van het team en de direct leidinggevende. Contracturen komen nog weleens niet overeen met de uren die deelnemers daadwerkelijk voor de klas staan. Deelnemers staan onder druk om bijvoorbeeld in te vallen voor collega's, ook als daarmee hun opleiding in het geding komt, maar durven (volgens verschillende deelnemers, opleiders en HR-medewerkers van mbo-instellingen) hier vaak niet voor uit te komen vanwege hun onzekere baanpositie.

Ook zijn de signalen positief voor de kwantitatieve doelstelling, het aantrekken van meer zij-instromers in het mbo. Vanuit het mbo worden meer subsidieaanvragen ingediend voor zij-instromers. Aangezien hier een plafond aan zit, worden met het populairder worden van deze subsidie ook meer aanvragen afgewezen. Ook de opleiders signaleren dat het PDG-traject stijgt in populariteit. Aangezien de trajecten aanzienlijk langer zijn geworden dan vóór het landelijk raamwerk en de mbo-instelling 'moet' investeren in de opleiding van de werkplekbegeleiders, zijn de kosten voor een zij-instroomtraject ook gestegen. Volgens het mbo-veld wordt daarom minder vaak dan voorheen trajecten zonder subsidie ingekocht. Dit zet de kwantitatieve doelstelling van de zij-instroommaatregel juist onder druk.

8. Hoe kunnen belemmeringen worden weggenomen en wat is nodig om de kwaliteit van het PDG in de toekomst te kunnen waarborgen?

De grootste belemmeringen zijn bij de voorgaande onderzoeksvragen reeds besproken: de afstand die er nog is tussen theorie en praktijk (hoe sterker de samenwerking tussen opleiding en mbo-instelling, hoe beter deze aansluiting), de kwetsbare positie van de PDG-deelnemers in relatie tot de wijze en mate waarin zij ondersteund worden door hun werkgever, de verschillen tussen deelnemers in de mate waarin zij het traject als zwaar en uitdagend beschouwen (met vooral een hoge werkdruk voor degenen met een voltijdscontract) in relatie tot gebrek aan maatwerk en het subsidieplafond dat een dempend effect heeft op het aantal deelnemers.

Wat betreft de kwaliteitsborging van de PDG-trajecten, zien zowel het ministerie als de gewezen procesmanager een belangrijke rol weggelegd voor de NVAO en de Inspectie van het Onderwijs. De NVAO heeft echter geen wettelijk taak in de accreditatie van PDG-trajecten. Positief is dat NVAO en de inspectie voornemens zijn sterker samen te werken op de kwaliteitsborging van de lerarenopleidingen, inclusief de PDG-trajecten.

Het is toe te juichen dat de samenwerking tussen mbo-instelling en lerarenopleiding verder wordt versterkt. Het is echter de lerarenopleiding die uiteindelijk verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het traject en de eindassessment van de deelnemers. Omwille van de kwaliteit is

het belangrijk om dit in de toekomst te handhaven. Ook is het belangrijk dat de examencommissie een laatste toets op de kwaliteit van het assessment uitvoert.

5 Resultaten: Educatieve minor beroepsonderwijs

5.1 Inleiding

In het voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs is sprake van dreigende lerarentekorten. Het middelbaar beroepsonderwijs (en de volwasseneneducatie) heeft de komende jaren behoefte aan veel nieuwe leraren om de uitstroom van (oudere) leraren op te vangen. Het lerarenbestand in het middelbaar beroepsonderwijs is sterk vergrijsd, meer dan in het primair en voortgezet onderwijs. De mate waarin de lerarentekorten zich voordoen hangt sterk af van ontwikkelingen in de conjunctuur en de mate waarin het beroepsonderwijs in staat is om leraren van buiten het onderwijs aan te trekken.

Om de doelgroep voor toekomstige leraren in het beroepsonderwijs te verbreden en de kwaliteit van de leraren in het beroepsonderwijs te verbeteren heeft de minister naar aanleiding van het advies van de Onderwijsraad de Educatieve Minor Beroepsonderwijs besloten in te voeren om nieuwe doelgroepen aan te spreken. Het gaat in het bijzonder om de werving van leraren voor tekortvakken. De educatieve minor is bedoeld om studenten in de hbo-vakopleidingen te interesseren voor het leraarschap in de beroepsgerichte vakken in het (v)mbo. Voor veel studenten, en zeker studenten met een technische interesse, is een keuze voor het onderwijs net na de middelbare school geen voor de hand liggende keuze. De minor biedt de mogelijkheid om hbo-studenten die aanvankelijk mogelijk niet aan werken in het onderwijs dachten tijdens hun studie alsnog te interesseren voor het docentschap in het beroepsonderwijs.

Het landelijk kader

In 2013 is een werkgroep samengesteld uit vertegenwoordigers van de VO-raad, MBO Raad, Vereniging Hogescholen en de Onderwijscoöperatie. De werkgroep functioneerde onder voorzitterschap van het ministerie van OCW. Zij hebben gezamenlijk een landelijk kader voor de educatieve minor ontworpen. De werkgroep heeft naar tevredenheid van de betrokkenen gefunctioneerd en is na afronding van het landelijk kader weer opgeheven.

In het landelijk kader, dat in oktober 2013 is gepubliceerd, is een aantal zaken met betrekking tot de educatieve minor voor het beroepsonderwijs vastgesteld. We noemen de volgende punten:

Onderwerpen landelijk kader educatieve minor⁴³

- Richtlijnen voor de eindtermen: hebben betrekking op het creëren van een leeromgeving, begeleiden van leerlingen, analyseren eigen praktijkervaringen en het benoemen van eigen competenties;
- De omvang: 30 ects, in een blok- of lintmodel, stage beslaat ten minste 50% van het minorprogramma;
- De inhoudelijke hoofdlijnen: hebben betrekking op de onderdelen en inhoud van het programma, begeleiding van de student, evaluatiemomenten en beoordeling;
- De wijze waarop de toelating plaatsvindt;
- De doorstroommogelijkheden en vrijstellingen;
- De koppeling met de kennisbasis.

⁴³ Landelijk kader educatieve minor beroepsonderwijs, zie http://www.duo.nl/Images/Landelijk%20kader%20educatieve%20minor%20beroepsonderwijs_versie_juli_2013_tcm7-41619.pdf.

De minor leidt niet tot een benoembaarheid in het onderwijs, maar na succesvolle afronding op het daartoe behorende niveau, komen de hbo-studenten wel in aanmerking voor een vrijstelling van 30 ECTS in een aansluitende kopopleiding.

Om de doelstellingen van de maatregel te vertalen naar de uitvoering van concrete acties heeft het ministerie een subsidieregeling vastgesteld met een totaal budget van € 4 mln, van medio 2013 tot medio 2016. De subsidie was bedoeld om een nieuwe educatieve minor te ontwerpen of een bestaande minor aan te passen en is uitgekeerd in twee tranches; in november 2013 en 2015. Samenwerkingsverbanden, bestaand uit een of meer hbo-vakbacheloropleidingen, een lerarenopleiding en een of meer (v)mbo-scholen, konden een aanvraag doen met een maximaal subsidiebedrag van € 150.000. Voor de eerste tranche kon subsidie gevraagd worden voor vakbacheloropleidingen die vallen binnen de sectoren bèta en de technieksector en voor de tweede tranche werden ook andere vakbacheloropleidingen toegelaten (zie bijlage bij hoofdstuk 5 voor een overzicht van de vakbacheloropleidingen).⁴⁴ Een deel van de subsidie is teruggevoerd naar de schatkist omdat er niet voldoende aanvragen werden gedaan.

5.2 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek naar de Educatieve Minor is uitgevoerd door middel van een combinatie van de volgende onderzoeksactiviteiten:

- Analyse aantal deelnemers (2015 en 2017);
- Interviews met hogescholen met een educatieve minor (2014, 2016, 2017);
- Interviews met (v)mbo scholen (2015, 2017);
- Studenten-enquêtes (2015, 2016, 2017);
- Alumni-enquête (2017);
- Analyse subsidieaanvragen (2017).

Analyse aantal deelnemers

Om een beeld te krijgen van het aantal deelnemers aan de educatieve minor is jaarlijks een uitvraag gedaan bij de hogescholen. Over het algemeen is het aantal deelnemers lastig te monitoren. Niet alle hogescholen hadden deze informatie paraat of up-to-date. In hun verwachtingen over het aantal studenten dat aan de minor zal deelnemen, baseren de hogescholen zich veelal op de studentenaantallen van de voorgaande jaren en op de voorlopige inschrijvingen. Nadat we de coördinatoren van de minor gesproken hebben, is het iets makkelijker geweest om de aantallen deelnemers boven water te krijgen. De meeste instellingen hebben de gegevens kunnen bevestigen.

Interviews met vertegenwoordigers van hogescholen

De interviews met vertegenwoordigers van hogescholen die een educatieve minor hebben, zijn gehouden in het voorjaar van 2014, in juni 2016 en in mei/juni 2017. Met de betrokken projectleiders van de hogescholen die een subsidie toegekend kregen, is gesproken over de ontwikkeling van de educatieve minor gericht op het (v)mbo. Ook is een groepsgesprek tussen de verschillende hogescholen die een educatieve minor beroepsonderwijs aanbieden, georganiseerd.

We hebben in totaal negen interviews gehouden met vertegenwoordigers van hogescholen. Zes van deze hogescholen hebben deelgenomen aan de nulmeting. Niet alle personen die geïnterviewd zijn bij deze hogescholen, zijn dezelfde als in de voorgaande interviews. Daarnaast zijn drie hogescholen toegevoegd die in de tweede tranche subsidie hebben aangevraagd. De bijlage bij hoofdstuk 5 bevat een overzicht van de geïnterviewden.

⁴⁴ <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2013-24293.html>

Interviews met vertegenwoordigers van (v)mbo-scholen

Er zijn tevens interviews gehouden met vertegenwoordigers van het afnemende scholenveld in het vmbo en mbo die studenten van de educatieve minor voor stage begeleiden. We spraken enkel met de vertegenwoordigers van (v)mbo-scholen omdat de maatregel in eerste instantie is bedoeld om een nieuwe doelgroep te interesseren voor het leraarschap in de beroepsgerichte vakken in het (v)mbo.

We spraken in totaal met zes scholen in het vmbo (hierna: vmbo scholen) en tien mbo-scholen. De onderzochte scholen zijn geselecteerd en benaderd op basis van informatie die door de betrokken hogescholen is verstrekt: het gaat om de partnerscholen van de hogescholen. Bij de definitieve selectie van vmbo- en mbo-scholen is gezorgd voor enige spreiding naar regio, schoolomvang en opleidingsscholen en niet-opleidingsscholen. De interviews hebben plaatsgevonden in het voorjaar van 2015 en het begin van het jaar 2017. De bijlage bij hoofdstuk 5 bevat een overzicht van de geïnterviewden.

In de interviews zijn de volgende onderwerpen aan bod gekomen:

- Structuur van de opleiding/stage;
- Begeleiding en monitoring op de stageschool;
- Kwaliteit van de studenten (in vergelijking met eerste- en tweedegraads studenten);
- Samenwerking met de hogeschool;
- Meerwaarde van de educatieve minor;
- Vooruitblik op arbeidsmarktperspectief.

Studentenenquêtes

Eind 2015, zomer 2016 en begin 2017 is een online enquête uitgezet onder deelnemers van de educatieve minor. De deelnemers zijn niet via bestanden zoals die van DUO te identificeren, voor het uitzetten van de enquête was de medewerking van de hogescholen vereist. De studenten zijn benaderd met behulp van gegevens die door de hogescholen zijn aangeleverd, of, indien de instellingen daar voorkeur aan gaven, is de uitnodiging om deel te nemen aan de enquête via de instellingen verspreid. Het is echter niet zeker of het verzoek voor deelname aan de enquête alle studenten aan de minor heeft bereikt.

In 2015 is de enquête uitgezet onder de deelnemers aan de educatieve minor in het studiejaar 2014-2015. In 2016 zijn de deelnemers in het studiejaar 2015-2016 bevroegd en begin 2017 betrof het deelnemers aan de educatieve minor in het studiejaar 2017-2018. Tabel 5 geeft het aantal studenten weer dat de enquête per jaar heeft ingevuld. Ook wordt het aantal respondenten weergegeven dat ten tijde van de enquête een bèta-technische opleiding volgde. Het aandeel studenten dat een bèta-technische vakopleiding volgt is door de jaren heen gedaald. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat vanaf de tweede tranche van de subsidieregeling ook vakbacheloropleidingen buiten de bèta-technische sectoren subsidie konden aanvragen.

Tabel 5 Respons studentenenquête en aandeel bèta-technische vakopleidingen

	Aantal respondenten	Aandeel bèta-technische opleidingen
2014	35	74%
2015	33	76%
2017	52	62%

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

Om de maatregel zo goed mogelijk te monitoren, zijn de vragen in de online enquête door de jaren heen zoveel mogelijk hetzelfde gebleven. Voor kenmerken van de respondenten, zie Tabel 35 en Tabel 36 in de bijlage.

Het belangrijkste doel van deze enquête is om in kaart te brengen hoeveel studenten *extra* geïnteresseerd zijn geraakt in het leraarschap vanwege de educatieve minor en hoe ze de minor waarderen. In de vragenlijst zijn de volgende aspecten bevraagd:

- Interesse in het leraarschap voor aanvang van de minor;
- Interesse in het leraarschap tijdens en na de minor (kan zijn gestegen, maar ook zijn gedaald);
- Factoren die bij een verandering van de interesse een rol hebben gespeeld;
- Waardering van de studenten voor de minor.

Alumni-enquête

De alumni-enquête bleek moeilijk te realiseren, omdat de alumni niet tot nauwelijks gevolgd worden door de instellingen. Wij hebben daarom bij het afnemen van de studenten-enquêtes, de respondenten gevraagd of we ze in de toekomst zouden mogen benaderen voor vervolgonderzoek over waar zij terecht gekomen zijn na de educatieve minor. Dit heeft 32 e-mailadressen opgeleverd. Wij hebben deze (ex-)studenten benaderd per e-mail. Tevens hebben we de deelnemende hogescholen gevraagd onze e-mail door te sturen naar hun alumni. Voor de meeste hogescholen was dit niet mogelijk, omdat alumni niet gevolgd werden na het afronden van de minor, of omdat er slechts hogeschool-e-mailadressen bekend zijn, die in veel gevallen verlopen kort na afloop van de studie.

In totaal hebben zestien alumni onze vragen beantwoord. Elf respondenten gaven aan dat zij ook aan een korte telefonisch interview wilden deelnemen. Uiteindelijk is met tien respondenten een telefonisch interview gehouden.

De enquête heeft onder meer de volgende thema's bevraagd:

- Transitie van opleiding naar werk (voornemen in het onderwijs te gaan werken en in welke sector);
- De invloed van de minor op de keuze voor de kopopleiding c.q. het leraarschap;
- Reden om niet te kiezen voor de kopopleiding c.q. het leraarschap;
- De voorbereiding en de meerwaarde van de minor met betrekking tot de kopopleiding c.q. het leraarschap;
- De kwaliteit en aansluiting van de minor in relatie tot de kopopleiding c.q. het leraarschap.

Analyse subsidieaanvragen.

De deelnemende instellingen hebben in hun subsidieaanvragen doelstellingen geformuleerd. Een analyse van de realisatie van deze aanvragen leert ons in hoeverre men de doelstellingen heeft behaald.

5.3 Implementatie educatieve minor

In deze paragraaf wordt ingegaan op de kenmerken van de educatieve minor en hoe de begeleiding en toetsing geregeld wordt.

Zes hogescholen zijn in 2014 gestart met de educatieve minor met behulp van de subsidie. Drie hogescholen zijn in 2015 gestart. Bij één van die negen hogescholen hebben zich geen studenten aangemeld voor de minor, de minor is daarom beëindigd. Kortom: acht hogescholen bieden een educatieve minor aan.

Invulling educatieve minor

Alle hogescholen hebben een subsidiebedrag van ongeveer € 150.000 ontvangen om de maatregel te vertalen naar de uitvoering van concrete acties. Echter, verdelen de hogescholen het budget verschillend over de onderdelen; organisatie, ontwerp, werving en begeleiding én implementatie en borging.

De meeste instellingen zijn in 2014 gestart met de minor en deze kan meestal gevolgd worden in het 3e of 4e studiejaar. Het aantal punten dat studenten kunnen halen voor de minor is 30 erts. De hbo-instellingen waarover informatie bekend is, verdelen deze punten over een aantal onderdelen bestaande uit wekelijks drie onderdelen, te weten het lopen van stage (2 á 3 dagen), één dag werken aan opdrachten zoals het portfolio en één dag onderwijs aan de hbo-instelling zelf (op deze dag wordt bijvoorbeeld in kleine werkgroepen gewerkt). Ook gebruiken de hogescholen vrijwel allemaal een blokmodel van een keer 30 of twee keer 15 erts.

De educatieve minoren hebben per instelling een verschillend invulling. Het startpunt is bij de meeste instellingen wel hetzelfde geweest. Alle zes hbo-instellingen die in het collegejaar 2013-2014 een educatieve minor voor het (v)mbo ontwikkelden, hadden al een vergelijkbare minor in hun onderwijsprogramma. Ze wilden de bestaande minoren herontwikkelen voor de doelgroep van technische studenten en voor lesgeven op het (v)mbo. De volgende punten zijn hiervoor van belang geweest:

- Opzet maken van de minor in relatie tot bestaande minoren. De bestaande minoren waren niet allemaal gericht op vmbo en mbo, maar soms juist op havo/vwo;
- Het verkennen van de mogelijkheden door te stromen naar de kopopleiding (verkort traject) en de lerarenopleiding (gehele traject);
- Het ontwikkelen van een intake voordat een student aan de opleiding mag beginnen;
- Het invoeren van een tussenevaluatie en eindassessment op studentniveau;
- Inrichten werkpleklers in samenwerking met stagescholen;
- Bevorderen van de kennisdeling tussen de hogeschool en de stageplek;
- Het voorlichten van begeleiders van minorstudenten;
- Aanpassen van het beoordelingsformulier en assessmenttraining voor assessoren;
- Het verbreden en aanpassen van de huidige educatieve minor naar overige tekortvakken.

In een aantal hogescholen hebben inhoudelijke wijzigingen plaatsgevonden, zoals curriculumwijzigingen, meer beroepsgericht onderwijs, betere aansluiting bij de vaktechnische bachelor en aanpassingen in de toetsing. Een belangrijk onderdeel van de minor is “reflectie”. Eén hogeschool geeft bijvoorbeeld aan dat ze meer wil gaan inzetten op intervisie tussen de studenten. Een mbo-school heeft zich ingezet op intervisiebijeenkomsten tussen stagiairs en beginnende docenten. Bij enkele hogescholen wordt aangegeven dat de werkdruk voor studenten te hoog was, doordat er regelmatig opdrachten moesten worden ingeleverd. De hoeveelheid in te leveren geschreven producten is aangepast.

Intake en matching

De stagebegeleider op de hogeschool heeft een intakegesprek met de stagiair voorafgaand aan de stage. Op basis van dit gesprek wordt een advies gegeven of de student toegelaten mag worden tot de educatieve minor. De matching met een stageschool kan vervolgens op twee manieren verlopen. Er zijn hogescholen die ervoor zorgen dat er stageplekken zijn voor elke student door samen te werken met een werkplekbureau/stagebureau. Andere hogescholen maken de studenten zelf verantwoordelijk om een stageplek te vinden. Zij moeten zelf een stageplek vinden. In sommige gevallen spelen de (v)mbo-scholen een rol in het werven van studenten, door op hun site aan te geven dat bij hen stage gelopen kan worden in het kader van de minor, of door geïnteresseerde studenten aan te bieden lessen bij te wonen.

Hoe stagiaires geïntroduceerd worden in verschillend op de stagescholen. Dit verschilt van formele introductiebijeenkomsten (drie scholen) tot informele kennismaking met de collega's (voorstelrondje, foto of a4-tje in de docentenkamer).

Begeleiding

Het zijn de docenten van de lerarenopleidingen die de deelnemers begeleiden in de minor. Docenten van de vakopleiding zelf zijn hierbij bij de meeste hogescholen niet betrokken. De begeleiding van het theoriedeel en de uiteindelijke beoordeling ligt meestal bij de lerarenopleiding. Tijdens het leren op de werkplek is er een werkplekbegeleider of vakcoach verantwoordelijk voor de begeleiding. Eén van de hogescholen heeft een instituutsopleider die verantwoordelijk is voor de begeleiding.

Op de stageschool hebben de meeste studenten een vaste begeleider. Sommige studenten beschikken over meerdere begeleiders vanuit de (v)mbo school. In enkele gevallen wordt een begeleider vanuit de opleiding erbij gehaald wanneer zich problemen voordoen, maar over het algemeen worden de studenten vanuit de stage begeleid.

Hoe de begeleiding wordt vormgegeven is verschillend per (v)mbo school. Allen evalueren de studenten in de vorm van observaties tijdens het lesgeven, bij sommigen worden de lessen tevens voorbesproken. Twee (v)mbo scholen geven aan van feedback-formulieren gebruik te maken, zoals het PEDAC formulier. Ook de intensiteit van de begeleiding verschilt. Bij sommige stagescholen worden de studenten intensief begeleid in wekelijkse voortgangsgesprekken. Een enkele school verwacht meer zelfstandigheid van de studenten en begeleiden studenten met behulp van tussentijdse beoordelingen en evaluaties van de leerdoelen van de stagiairs.

Verskillende hogescholen hebben specifieke aandacht voor het opleiden of trainen van docenten op de (v)mbo-scholen, zodat zij de minorstudenten goed kunnen begeleiden. Hiervoor worden trainingen en voorlichtingen (professionaliseringsbijeenkomsten en terugkomdagen) georganiseerd. Hogescholen stellen handboeken of protocollen op, met daarin bijvoorbeeld richtlijnen over de uren begeleiding die een student zou moeten krijgen. Dit is echter niet altijd doeltreffend, zoals één hogeschool beschrijft: juist vakcoaches die meer baat zouden hebben bij training, gaan niet op de uitnodiging in.

Toetsing

Over de toetsing van de student zijn afspraken gemaakt in het landelijk kader. Hierin is vastgelegd dat er een tussenevaluatie plaatsvindt en de student wordt beoordeeld in een eindassessment. Dit laatste houdt in dat er een lesbezoek en een gesprek met de praktijkbegeleider plaatsvindt. De basis voor het gesprek is het portfolio van de student. De begeleider vanuit de hogeschool is in principe altijd aanwezig bij de tussenevaluatie en het eindassessment. Het wordt belangrijk geacht dat alle drie partijen betrokken worden, de twee begeleiders en de student. Soms is aanwezigheid vanuit de hogeschool bij de tussentijdse evaluatie echter niet mogelijk vanwege tekort aan capaciteiten. Lesbezoeken worden dan bijvoorbeeld opgenomen op video en deze wordt vervolgens besproken op de opleiding met andere studenten.

De minor kan niet met goed gevolg worden afgesloten zonder dat de begeleider vanuit de hogeschool de student met een voldoende beoordeelt. De stageschool geeft advies maar uiteindelijk is de beoordeling van de hbo-instelling doorslaggevend. Bij sommige hogescholen moeten studenten aantonen dat zij LIO-bekwaam zijn voordat ze de minor met een voldoende kunnen afsluiten. Andere hogescholen geven studenten ook een voldoende wanneer hij/zij de minor goed doorlopen heeft maar niet goed genoeg presteren om in de praktijk daadwerkelijk als

docent aan de slag te gaan. Uiteindelijk is het doel van de minor namelijk om kennis te maken met het onderwijs en leren te reflecteren. Wanneer studenten dat naar behoren hebben gedaan, krijgen ze op deze hogescholen een voldoende.

5.4 Organisatie

In deze paragraaf wordt ingegaan op de partijen die bij de ontwikkeling van de minor betrokken zijn, wat hun taken en verantwoordelijkheden zijn en hoe de samenwerking tussen de betrokkenen verloopt.

Betrokken partijen

Het aantal partners dat betrokken is bij het opzetten en implementeren van de educatieve minor verschilt sterk per instelling. Over het algemeen zijn er twee partners binnen de hogeschool: de educatieve faculteit en de faculteit van de vakbacheloropleiding. Andere betrokkenen die genoemd worden, zijn gastdocenten die vakdidactiek en expressie verzorgen, en bijvoorbeeld andere instellingen waar een samenwerkingsverband mee gevormd is. Het aantal vakbacheloropleidingen dat meedoet varieert van vijf tot zestien.⁴⁵

Ook het aantal betrokken stagescholen varieert sterk per hogeschool: meestal ligt het aantal rond de vier à vijf scholen, maar één hogeschool geeft aan contact met 17 à 18 scholen te hebben. In dit laatste geval gaat het om scholen onder hetzelfde bestuur. Een instelling noemt expliciet de betrokkenheid van de gehele academische opleidingsschool.

Taken en verantwoordelijkheden

De formele verantwoordelijkheid voor de educatieve minor ligt bij de lerarenopleiding. De lerarenopleidingen hebben bij alle hogescholen de taak de minor te ontwikkelen. De taken van de lerarenopleidingen in het ontwikkelen van de minor bestaan onder meer uit het voeren van de dagelijkse projectleiding, het ontwikkelen van de inhoud, in het bijzonder de onderwijskundige input en het onderhouden van de contacten met de stagescholen.

De rol van de vakbacheloropleidingen verschilt tussen de hogescholen. Twee instellingen geven aan dat er vrijwel geen contacten zijn tussen de vakbacheloropleiding en de lerarenopleiding. Bij twee instellingen is er geen formele samenwerking, maar wordt er wel samengewerkt in het aantrekken van de studenten. Bij drie hogescholen is er sprake van intensieve samenwerking, waarvan bij twee hogescholen de vakbacheloropleidingen zitting hebben in een gezamenlijke stuurgroep en bij de ander regelmatig overleg plaatsvindt. De samenwerking verloopt over het algemeen goed. In drie gevallen wordt er op gewezen dat vooral op docentniveau de vakbacheloropleiding terughoudend is om studenten te interesseren voor een educatieve minor, omdat zij daarmee een deel van hun studenten gedeeltelijk “kwijt raken”. Zij hebben liever dat studenten de vakkennis verdiepen dan dat ze hun kennis verbreden met de educatieve minor beroepsonderwijs.

De voornaamste actieve inbreng van de (v)mbo-scholen betreft het leveren van stageplaatsen voor de deelnemers en begeleiden van studenten. In een aantal gevallen zijn de (v)mbo-scholen in een eerder stadium al actief betrokken, en leveren zij een inhoudelijke bijdrage, zoals het ontwikkelen van vakdidactische toepassingen en praktische toepassingen van de theorie, het meedenken over de modules en het begeleidingsprotocol.

⁴⁵ Dit zijn de bacheloropleiding die genoemd worden in de aanvraag. In de praktijk zullen ook studenten van andere opleidingen kunnen instromen.

Samenwerking

De meeste hogescholen zijn tevreden over de samenwerking met de (v)mbo-scholen, andersom geldt hetzelfde. Dat komt onder meer doordat bij de meeste hogescholen wordt voortgebouwd op een bestaande samenwerking en de minor aansluit bij de behoefte van de (v)mbo-school. Bij twee hogescholen zijn de contacten met de stagescholen pas voortgekomen uit de educatieve minor (na de subsidie). Het contact tussen de stagescholen en de hogescholen verloopt goed en de intentie is er om ook in de toekomst samen te blijven werken. Enkele scholen in het veld vinden dat de samenwerking op de punten van afstemming lesrooster of opdrachten van de stagiairs beter kan. Dit zijn aandachtspunten voor de verdere samenwerking.

Bij vier van de hogescholen geeft men expliciet aan dat (v)mbo-scholen graag meedenken over de inhoud. De (v)mbo-scholen voelen zich echter over het algemeen niet of nauwelijks betrokken bij de vormgeving van de minor. De meeste vinden deze mate van betrokkenheid voldoende, een enkeling zou wel graag meer betrokken willen worden.

De (v)mbo-scholen voelen zich wel goed betrokken bij de beoordeling van de studenten; dit gebeurt vaak door overleg – zoals tussen- en eindevaluatie – en inbreng voor de beoordeling. De werkplekbegeleider heeft vaak de meeste zicht op de voortgang van de student. Een van de stagescholen geeft aan dat zij het cijfer bepalen. Door het keurmerk Samenwerkingschool, heeft dit cijfer dezelfde waarde als die van de betrokken hogeschool.

Ook over de samenwerking tussen de lerarenopleiding en de vakbacheloropleiding zijn de betrokkenen tevreden. De directeuren en onderwijsmanagers van de vakbacheloropleidingen ondersteunen de educatieve minor. De vakbacheloropleidingen fungeren als sparringpartner voor de lerarenopleiding. In twee gevallen worden kritische opmerkingen gemaakt over de samenwerking in de werving van studenten: dit verloopt moeizaam omdat de minor volgens de betrokkenen van de lerarenopleiding onvoldoende op het netvlies staat van de vakbacheloropleiding.

5.5 Werving en instroom

In deze paragraaf wordt ingegaan op de werving van de studenten, de instroom van de studenten in de educatieve minor en de doorstroom van studenten naar de kopopleiding.

Werving

Het aantal studenten dat hogescholen beogen te werven voor de educatieve minor beroepsonderwijs loopt uiteen van minimaal 12 tot minimaal 30 studenten. Twee hogescholen proberen in eerste instantie 15 studenten te werven en op termijn 20 studenten.

Het verschilt per hogeschool wie verantwoordelijk is voor de werving van de studenten. In sommige gevallen zijn dat de opleidingscoördinatoren, in andere is dat de afdeling communicatie of zijn de vakbacheloropleidingen hiervoor verantwoordelijk. Ook is het mogelijk dat samenwerkingspartners hier allemaal een rol in spelen.

De meeste lerarenopleidingen zoeken actief naar vormen om de minor onder de aandacht te brengen bij studenten. De “basis-PR”, zoals één hogeschool het noemt, bestaat uit de ‘minorenmarkten’ en ‘minorencatalogi’. De meeste minoren worden via deze wegen onder de aandacht gebracht. ‘Kies op Maat’ wordt ook een aantal keer genoemd als platform waarop de minor vermeld wordt. Op de website van ‘Kies op Maat’ wordt onderwijsaanbod van verschillende

hoger onderwijsinstellingen gepubliceerd zodat studenten een bredere keuze krijgen. Via het platform zijn studenten ervan verzekerd dat de thuisinstelling de behaalde ects opneemt.

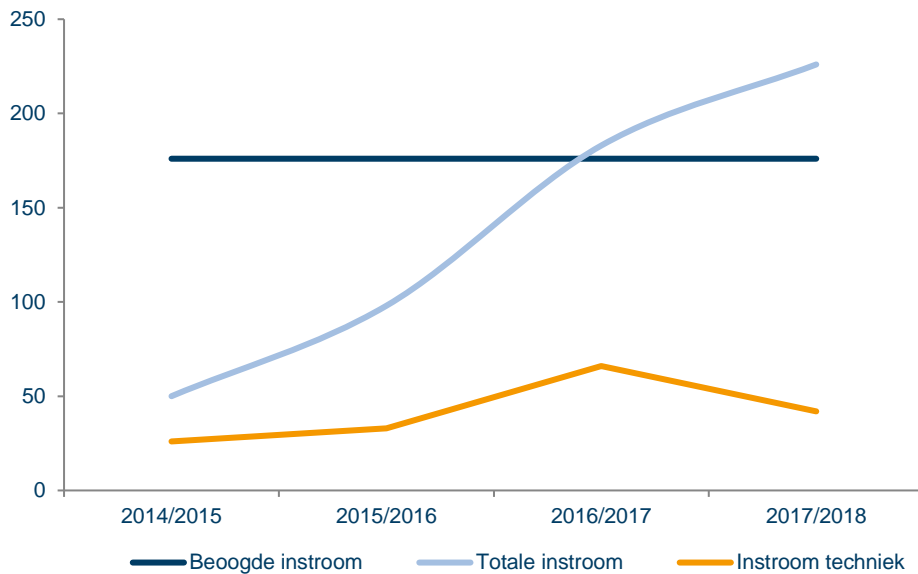
Instroom

Een peiling van de totale instroom deelnemers over de jaren sinds 2014/2015 is te zien in Figuur 27.⁴⁶ Over het algemeen is de instroom van studenten in de educatieve minor beroepsonderwijs gestegen. Een verklaring hiervoor is de versoepeling van de subsidieregeling waardoor ook vakbacheloropleidingen buiten de bèta-technische sector een aanvraag konden doen. Het aantal deelnemers varieert in 2017/2018 per hogeschool tussen de acht en 37 deelnemers, met een gemiddelde van 26 studenten per hogeschool.

De meeste hogescholen hebben de laatste jaren het beoogde aantal (ruimschoots) hebben behaald. Eén hogeschool heeft het beoogde aantal studenten voor de educatieve minor nooit gehaald en er zijn enkele hogescholen die het beoogde aantal één of meerdere schoolja(a)r(en) niet hebben gehaald, maar dit zorgt niet een 'vertekende' beeld in de onderstaande figuur.

Uit de interviews komt naar voren dat de groep educatieve minorstudenten overwegend mannen zijn en rond de 20 jaar oud. De instroom vanuit de (bèta-technische) vakbacheloropleidingen in de minor blijft sterk achter in vergelijking met de instroom vanuit andere richtingen, zoals economie, pedagogiek, sociaal-maatschappelijk en maatschappelijk cultureel. Dat zien we tevens terug in Figuur 27. Het aandeel studenten dat vanuit een bèta-technische vakopleiding een educatieve minor volgt, blijft achter op de totale instroom. Op grond van de oorspronkelijke doelstelling van deze maatregel is dit aandeel lager dan gehoopt.

Figuur 27 Overzicht instroom aantal studenten in minor in periode 2014-2018



Bron: Instroomaantallen van hogescholen, bewerkt door Ecorys/MOOZ.

Om de aantallen te verhogen heeft één instelling verschillende minoren uit andere opleidingen samengevoegd en bieden nu een gezamenlijke educatieve minor aan. Hierdoor is het aantal inschrijvingen verhoogd en is het mogelijk om de minor twee keer per jaar aan te bieden. Om de aantallen te verhogen is een andere instelling in gesprek met verschillende faculteiten om de werving voor de educatieve minor gezamenlijk aan te pakken. Een andere hogeschool gaat pas met de educatieve minor van start wanneer een minimaal aantal studenten zich aanmeldt.

⁴⁶ Opgemerkt moet worden dat niet alle hogescholen de aantallen van de totale instroom hebben bevestigd of aangegeven hebben hoeveel bèta-technische studenten een educatieve minor hbo volg(d)en. Het betreft daarom een peiling.

De voorwaarden die hogescholen aan de studenten stellen om deel te nemen aan de minor, verschillen per instelling: het kan gaan om een propedeusediploma, de eerste twee jaar afgerond of om toelating vanuit de hogeschool waar de vakbacheloropleiding wordt gevolgd. Eén hogeschool verwacht affiniteit met onderwijs en voldoende beheersing van Nederlands. Tijdens een intakegesprek geven hogescholen een advies, maar dit is niet bindend.

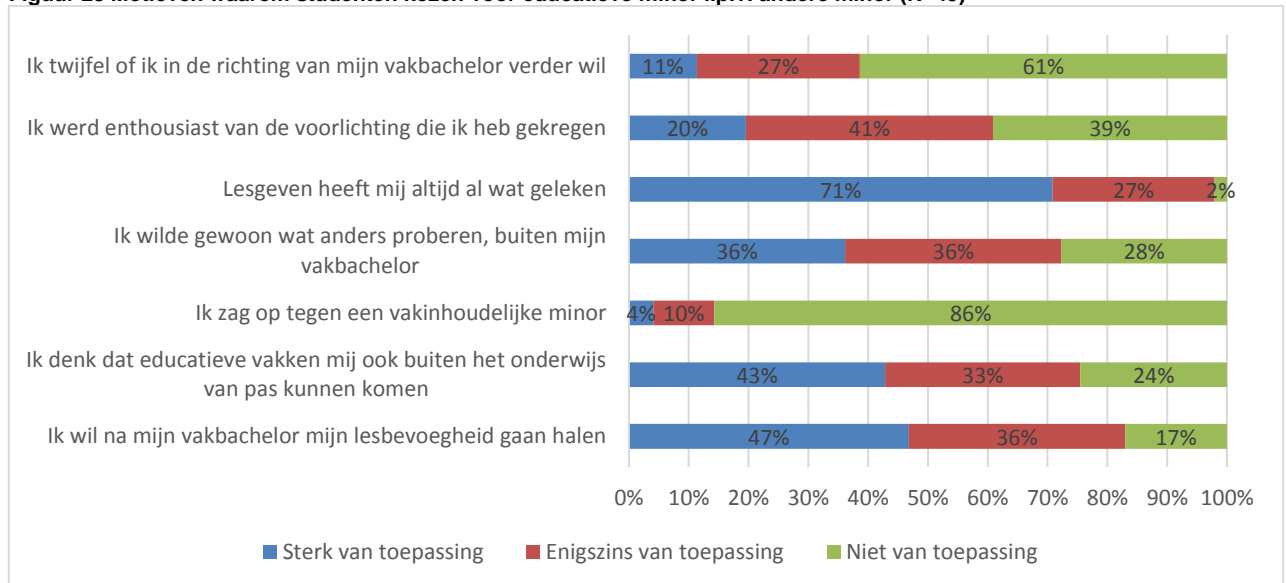
5.6 Tevredenheid met educatieve minor

5.6.1 Studenten

Motivatie om voor educatieve minor te kiezen

Verreweg het belangrijkste motief voor studenten die in 2017 deelnamen aan de studentenenquête om te kiezen voor de educatieve minor in plaats van een andere minor is dat lesgeven hen altijd al iets heeft geleken (71%). Ook kiezen ze voor de educatieve minor omdat ze na de vakbacheloropleiding hun lesbevoegdheid willen halen (47%). Daarnaast denken veel studenten dat de educatieve vakken hen ook buiten het onderwijs van pas kunnen komen (43%).⁴⁷ Dit sluit aan bij de resultaten uit de alumni-enquête, alumni zien de meerwaarde van de educatieve minor in de professionele ontwikkeling, bijvoorbeeld bij het geven van presentaties of management c.q. leadership vaardigheden. Zo vertelt een alumnus *“Ik spreek regelmatig tijdens conferenties en (gast)colleges, en geef ook workshops op basis- en middelbare scholen. Dit ben ik meer gaan doen na het volgen van de minor. Voor dit soort gelegenheden heeft het mij veel gebracht, en ervoor gezorgd dat ik zelfverzekerd voor een groep sta”*.

Figuur 28 Motieven waarom studenten kozen voor educatieve minor i.p.v. andere minor (N=49)



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2017 (Ecorys/MOOZ).

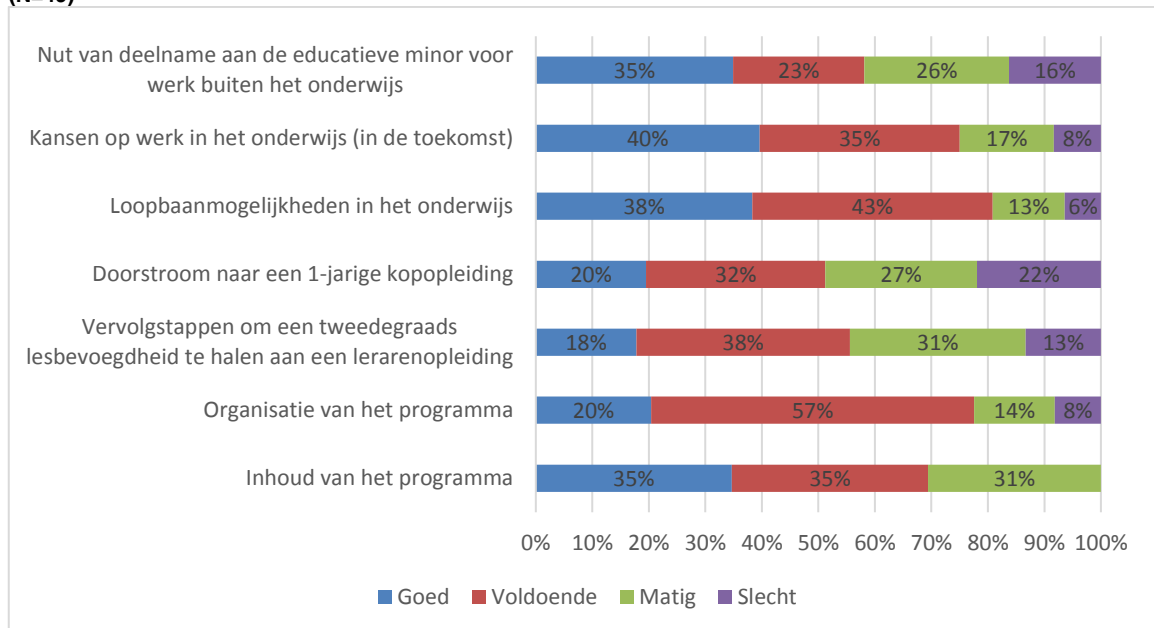
Tevredenheid over informatie

Studenten oordelen over het algemeen positief over de informatie die ze hebben ontvangen over de educatieve minor (Figuur 29). Een ruime meerderheid voelt zich voldoende tot goed geïnformeerd over: de organisatie van het programma (76%), loopbaanmogelijkheden in het onderwijs (78%), kansen op werk in het onderwijs (75%). Kritischer zijn de studenten (score matig of slecht) over de informatie die zij hebben gekregen over vervolgstappen om een tweedegraads

⁴⁷ Er zijn geen significante verschillen tussen de verschillende jaren waarin de studentenenquête is afgenomen. Zie Figuur 46 in de bijlage.

lesbevoegdheid te halen aan een lerarenopleiding (44%) en doorstroom naar een 1-jarige kopopleiding (49%).

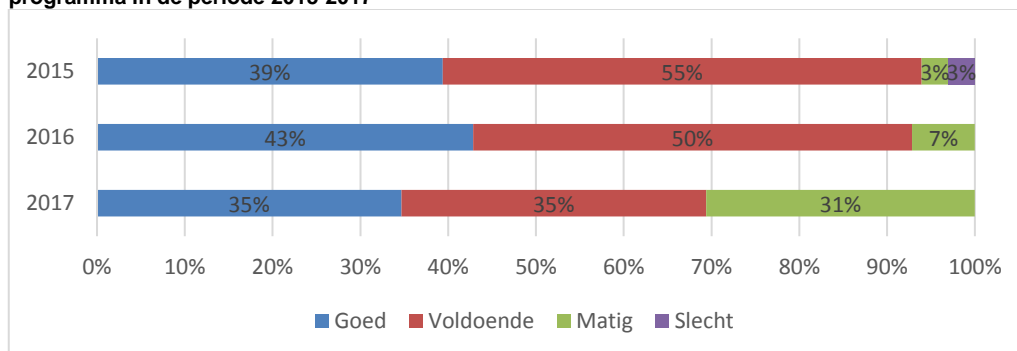
Figuur 29 Oordeel van studenten over de informatie die ze hebben ontvangen over de educatieve minor (N=49)



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2017 (Ecorys/MOOZ).

Wanneer we kijken naar de tevredenheid over de gegeven informatie, blijkt dat er geen (significante) verschillen zijn tussen de jaren 2014/2015, 2015/2016 en 2017/2018 (zie Tabel 37 in de bijlage). Hier vormt de informatie over de inhoud van het programma een uitzondering op (zie Figuur 30). In 2015 en 2016 waren de studenten meer tevreden over de informatie die ze ontvingen met betrekking tot de inhoud van het programma dan in 2017.

Figuur 30 Oordeel van studenten over de informatie die ze hebben ontvangen over de inhoud van het programma in de periode 2015-2017

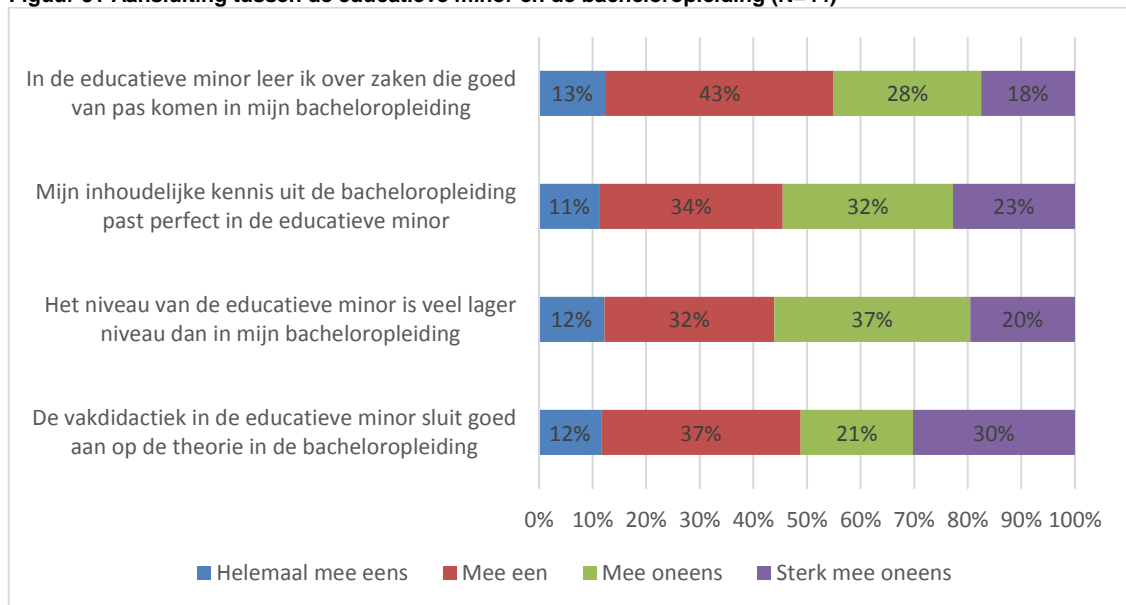


Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2015 is 33, in 2016 28 en in 2017 49.

Tevredenheid over aansluiting met bacheloropleiding

Studenten oordelen redelijk verdeeld over de aansluiting tussen de educatieve minor en hun vakbacheloropleiding (Figuur 31). De studenten zijn het meest positief over de aansluiting tussen de minor en de bacheloropleiding. De meerderheid van de studenten geeft aan dat ze tijdens de educatieve minor kennis verkrijgen die goed van pak kan komen in hun bacheloropleiding (55%). Ook het niveau en de inhoud van de minor sluit goed aan op de bacheloropleiding.

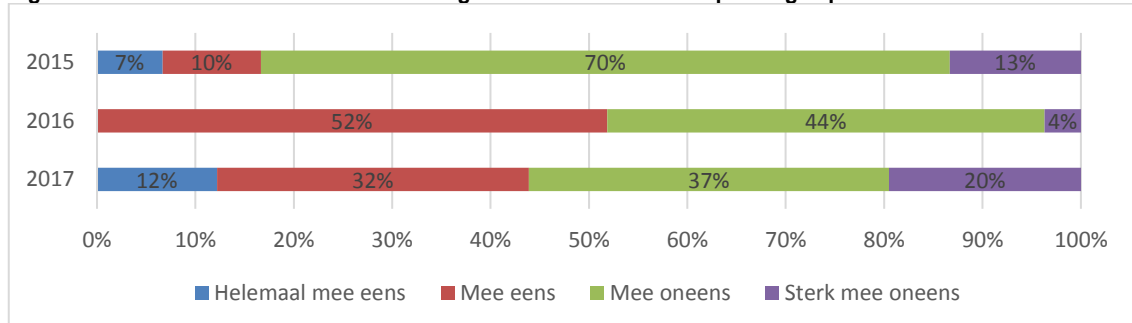
Figuur 31 Aansluiting tussen de educatieve minor en de bacheloropleiding (N=44)



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2017 (Ecorys/MOOZ).

Er zijn geen significante verschillen tussen de jaren in de tevredenheid over de aansluiting tussen de educatieve minor en de bacheloropleiding (zie Tabel 38 in de bijlage), behalve voor het item 'het niveau van de educatieve minor is veel lager dan in mijn bacheloropleiding' (zie Figuur 32). In 2015 waren studenten meer tevreden over het niveau in de educatieve minor dan in 2016 en 2017. Een ruime meerderheid van de studenten in 2015 geeft aan dat het niveau van de educatieve minor gelijk of hoger is dan het niveau van de bacheloropleiding.

Figuur 32 Niveau educatieve minor is veel lager dan niveau bacheloropleiding in periode 2015-2017

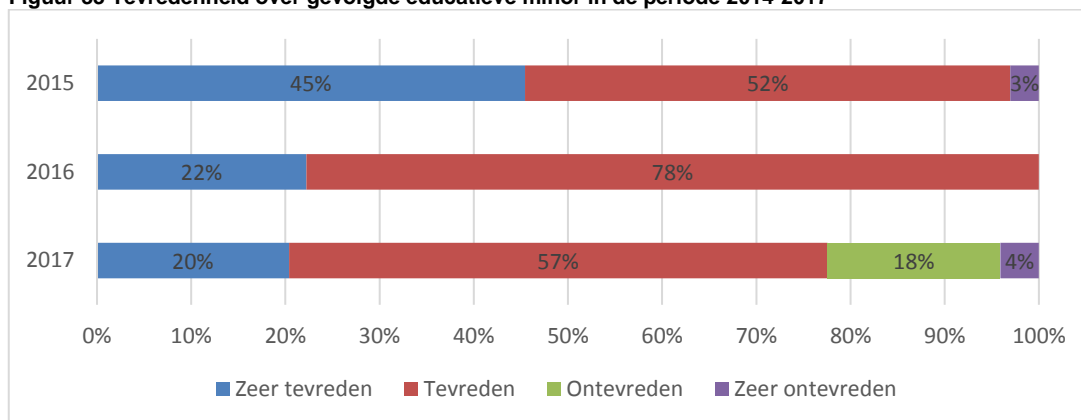


Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2015 is 30, in 2016 27 en in 2017 41.

Tevredenheid inhoud educatieve minor

Over de door hen gevolgde educatieve minor zijn de meeste studenten tevreden (57%) tot zeer tevreden (20%). 22% (9 studenten) is (zeer) ontevreden met de minor. Er blijken significante verschillen te bestaan tussen de jaren waarin de enquête is uitgevoerd (Figuur 33). In 2017 zijn de studenten over het algemeen meer ontevreden over de educatieve minor dan in de voorgaande jaren.

Figuur 33 Tevredenheid over gevolgde educatieve minor in de periode 2014-2017



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2015 is 33, in 2016 27 en in 2017 49.

In termen van rapportcijfers waarden studenten de verschillende onderdelen van de opleiding tussen de 6,1 (theoretische deel van de minor) tot een 8,2 (begeleiding op de stageschool). Er zijn geen significante verschillen tussen de jaren (Tabel 6). De resultaten in Figuur 33 en Tabel 6 laten zien dat studenten door de jaren heen steeds minder tevreden zijn over de educatieve minor. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in de oorspronkelijke educatieve minor gericht op de bèta en technieksector meer aandacht was voor de toepassing van het onderwijs in het specifieke vakgebied. Na de openstelling van de educatieve minor voor andere vakbachelopleidingen is hier minder aandacht voor gekomen.

Tabel 6 Waardering voor de opleiding educatieve minor (rapportcijfer) in de periode 2014-2017

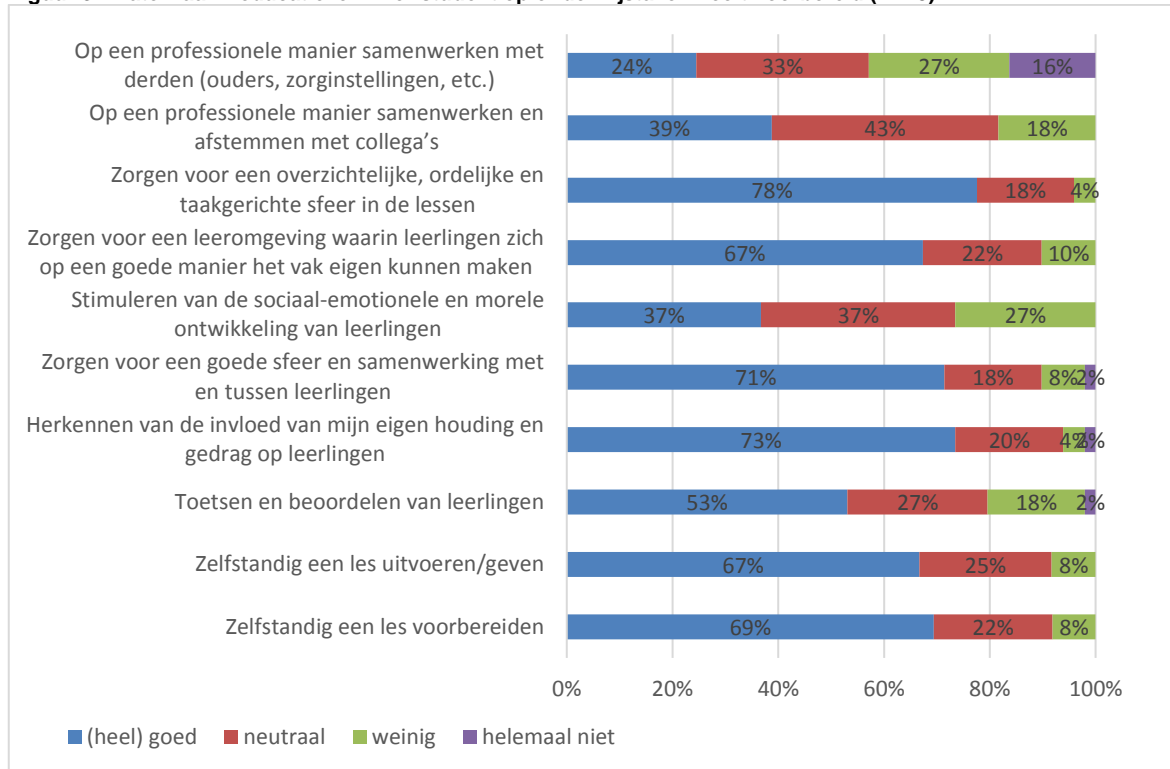
Onderdeel van de opleiding	2014	2015	2017
De pedagogisch-didactische vaardigheden die ik leer in de educatieve minor	7,4	7,0	7,1
Het theoretische deel van de minor	6,9	6,4	6,1
Het praktijkdeel (stage) van de minor	8,3	8,1	8,1
De wijze van beoordeling in de minor	6,8	7,1	6,8
De begeleiding vanuit de opleiding (hogeschool)	7,4	7,2	7,0
De begeleiding op de stageschool	7,8	7,6	8,2
Kwaliteit van de docenten (in de educatieve minor)	7,8	7,7	7,2
Organisatie van de opleiding	6,8	6,8	6,1

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 33, in 2015 27 en in 2017 49.

Studenten voelen zich over het algemeen door het volgen van de educatieve minor goed voorbereid op onderwijstaken (Figuur 34). Door de educatieve minor weten ze hoe ze een les moeten voorbereiden en geven (respectievelijk 69% en 67%). Daarnaast herkennen ze de invloed van hun eigen houding op het gedrag van leerlingen (73%). Ook zijn ze voorbereid hoe ze kunnen zorgen voor een goede sfeer en samenwerking met en tussen leerlingen (71%) en een goede leeromgeving voor de leerlingen (67%). Studenten voelen zich minder voorbereid op de professionele manier van samenwerken met collega's en derden, zoals ouders of zorginstellingen. Ook heeft de educatieve minor hen nog niet voldoende voorbereid op het stimuleren van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen.

De alumni-studenten plaatsen kanttekeningen bij de sterke reflectieve kant van de minor ten opzichte van het praktijkgehalte. Zo geven vijf respondenten aan dat zij graag een hoger praktijkgehalte hadden gezien (dus meer nadruk op de stage in de minor, het voor de klas staan). Het lijkt erop dat de praktijkervaring als het meest waardevol aan de minor wordt gezien omdat men er hierdoor achter kan komen of het onderwijs echt 'iets voor hen is'.

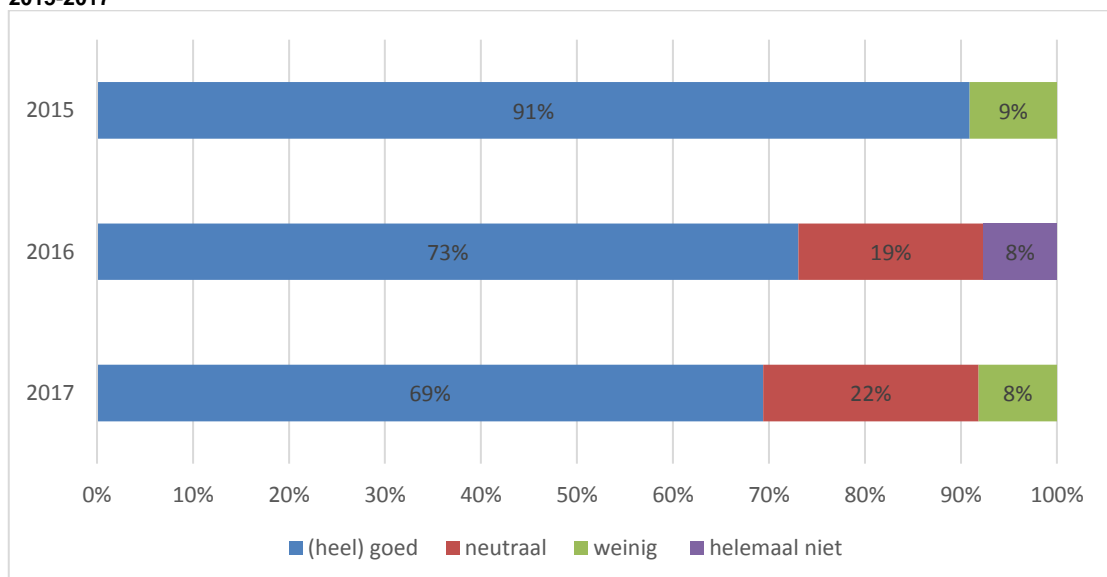
Figuur 34 Mate waarin educatieve minor student op onderwijstaken heeft voorbereid (N=49)



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2017 (Ecorys/MOOZ).

De voorbereiding van een onderwijstaken verschillen voor sommige factoren zichtbaar tussen de jaren (Figuur 35 tot en met Figuur 37). In vergelijking met de voorgaande jaren, zijn studenten in 2017 van mening dat de educatieve minor hen minder goed voorbereid op het zelfstandig voorbereiden van een les en het daadwerkelijk uitvoeren van de les. Daarnaast voelen studenten zich in 2015 en 2016 ook beter voorbereid door de educatieve minor in het stimuleren van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen.⁴⁸

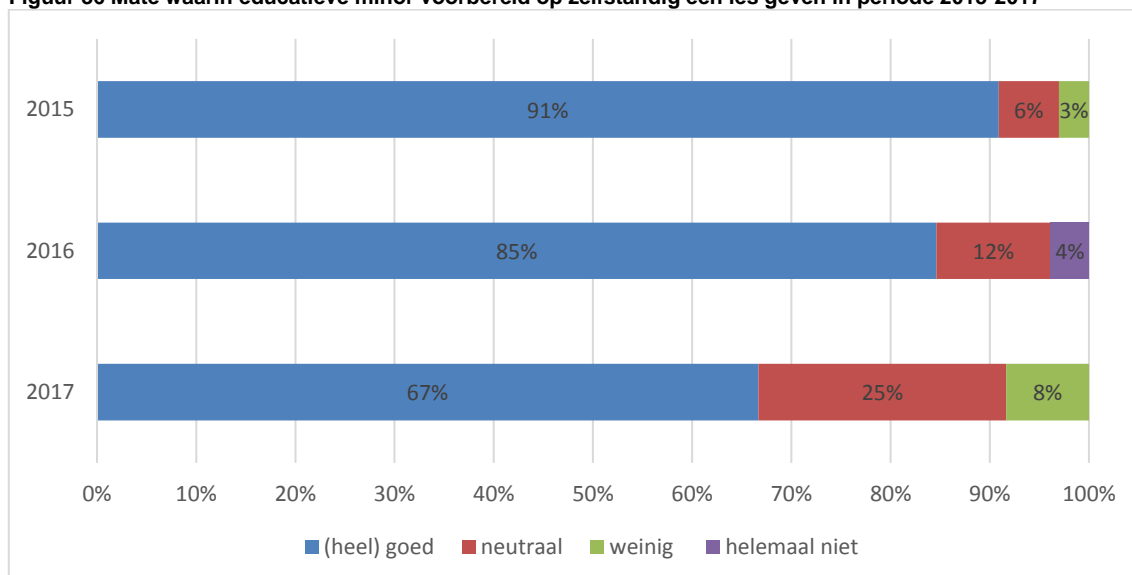
Figuur 35 Mate waarin educatieve minor voorbereid op zelfstandig een les voorbereiden in periode 2015-2017



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N 2015 is 33, in 2016 26 en in 2017 49.

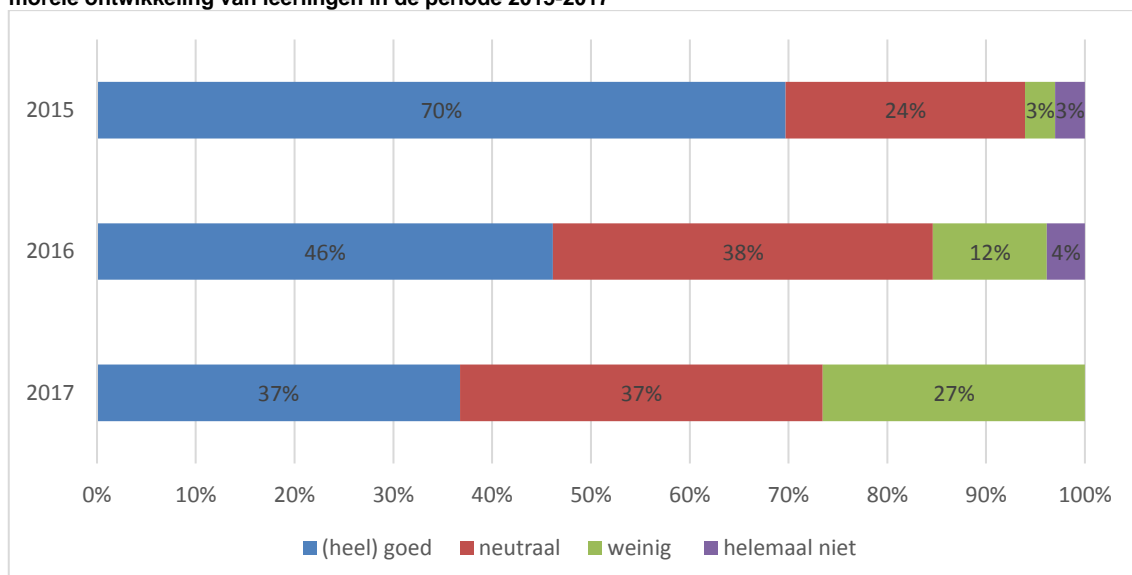
⁴⁸ Tabel 39 in de bijlage laat de resultaten van de overige factoren zien in de periode 2014-2017.

Figuur 36 Mate waarin educatieve minor voorbereid op zelfstandig een les geven in periode 2015-2017



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N 2015 is 33, in 2016 26 en in 2017 48.

Figuur 37 Mate waarin de educatieve minor voorbereid op het stimuleren van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen in de periode 2015-2017



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N 2015 is 33, in 2016 26 en in 2017 49.

Persoonlijk ontwikkeladvies

Iets meer dan de helft van de ondervraagde studenten (29 studenten) geeft aan een persoonlijk ontwikkeladvies te hebben gekregen gericht op wel of niet doorstromen naar een lerarenopleiding. De overige studenten hebben dit ten tijde van de enquête (januari-maart 2017) (nog) niet ontvangen.

Van degenen die een ontwikkeladvies hebben gekregen, kregen 18 studenten het advies om een bevoegdheid te halen via een verkorte tweedegraads lerarenopleiding/de kopopleiding. Aan één student is geadviseerd om het leraarschap niet verder na te streven. Studenten handelen verschillend op het ontwikkeladvies. Een student geeft aan wel een positief advies te hebben ontvangen maar zelf niet verder te willen in het onderwijs. Iemand anders wil eerst afstuderen maar denkt dat in de toekomst het docentschap wel iets voor hem is. Een laatste student geeft aan het niet na te streven op dit moment om hij nog zoveel aan zichzelf werkt.

Tabel 40 en Tabel 41 in de bijlage laten de resultaten per jaar zien. Er zijn geen significante verschillen tussen de jaren.

Toekomstplannen vóór (in retrospectief) en na de educatieve minor

Aan de studenten is in de enquête gevraagd wat hun toekomstplannen waren ten aanzien van een vervolgstudie of loopbaan vóórdát zij aan de educatieve minor begonnen, en wat hun plannen op dit punt waren op het moment van enquêtering. Dit biedt als het ware vanuit een individueel studentperspectief de “reconstructie” van een studie- of loopbaankeuze die mede het gevolg is (zou kunnen zijn) van de gevolgde educatieve minor. De studenten konden meerdere opties aangeven.

Wat opvalt is dat voor een fors deel van de studenten een vervolgstudie richting het leraarschap na afloop van de educatieve minor waarschijnlijker is geworden dan zij vooraf dachten (Tabel 7):

- Het aandeel studenten dat na de bachelor wil doorstromen naar een tweedegraads lerarenopleiding neemt toe van 14% (voor de educatieve minor) naar 41% (na afloop van de educatieve minor);
- Het aantal studenten dat aangeeft na de bachelor buiten het onderwijs te gaan werken was voor de educatieve minor (31%). Na het afronden van de educatieve minor daalt dit naar 19%,

Tabel 7 Toekomstplannen na de educatieve minor in 2017 (N=29)

Toekomstplannen na de educatieve minor	Vóór	Na
	Educatieve minor	
Van plan om door te stromen naar een vakinhoudelijke master	21%	22%
Van plan om, naast mijn hbo-opleiding, aan het werk te gaan als leraar	3%	4%
Van plan na de bachelor door te stromen naar de tweedegraads lerarenopleiding	14%	41%
Van plan als leraar aan het werk te gaan	21%	15%
(Nog) geen plannen	28%	4%
Van plan na de bachelor te gaan werken buiten het onderwijs	31%	19%
Andere plannen	10%	15%

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2017 (Ecorys/MOOZ).

De alumni geven aan dat de educatieve minor een ‘handig opstapje’ is geweest naar de kopopleiding. Zij waarderen de praktische ervaring met het vak onderwijs en hoe onderwijs te geven. Van de respondenten die deelnamen aan de alumni-enquête die nu al in het onderwijs werken, geeft één persoon aan dat bij hem het volgen van de kopopleiding niet mogelijk was. Ditzelfde probleem speelt ook bij twee respondenten die nog studeren. Beide geven aan dat zij, om leraar te worden, alsnog de gehele hbo lerarenopleiding zouden moeten doorlopen omdat hun vooropleidingen niet aansluiten aan de verkorte route naar de kopopleiding. Gezien de kleine aantallen zijn deze resultaten slechts zeer indicatief zijn. Wel lijken de resultaten erop te wijzen dat niet altijd sprake is van de mogelijkheid tot doorstroom naar de kopopleiding. Het beeld bestaat dat de verwantschapstabel bepalend is voor de doorstroom. In de praktijk blijkt vaak dat een voorwaarde voor de doorstroom is dat de hbo-vakbacheloropleiding opgenomen is in deze tabel. De verwantschapstabel geeft echter enkel aan bij welke behaalde vakbacheloropleidingen studenten extra studiefinanciering kunnen krijgen voor het volgen van de lerarenopleiding. Het oordeel van de examencommissie is bepalend voor de doorstroom van studenten kopopleiding.⁴⁹

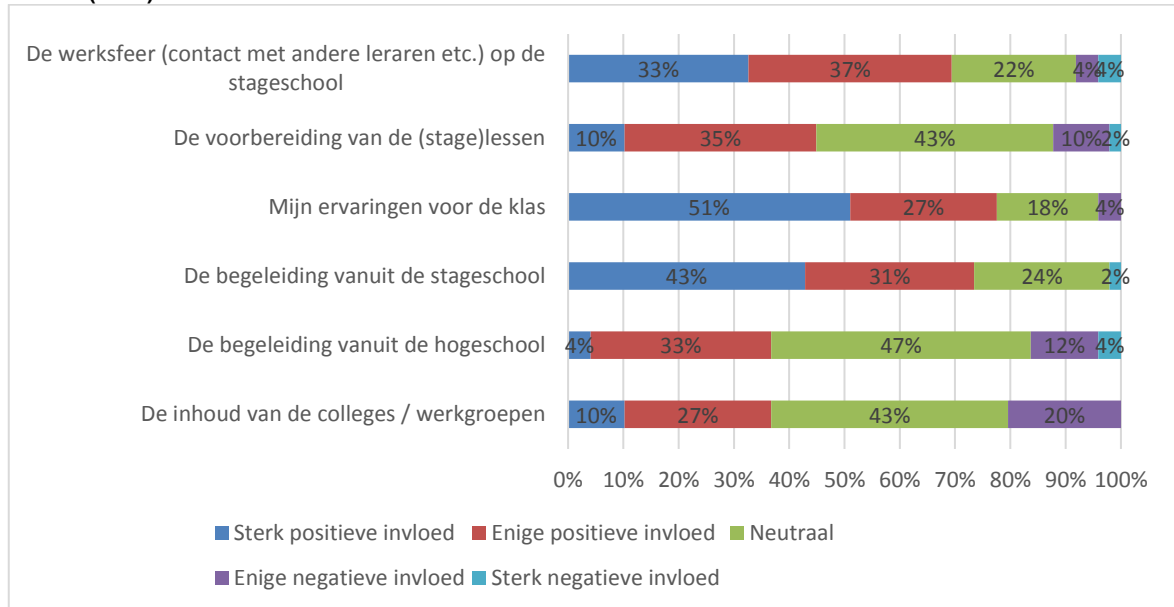
De ervaringen in de educatieve minor zijn van (heel) sterke invloed (geweest) op de toekomstplannen van de studenten (18 studenten); nog eens 23 studenten geven aan dat dit een beetje het geval is. Voor 4 studenten heeft de ervaring in de educatieve minor – naar eigen zeggen – (vrijwel) geen rol gespeeld in hun toekomst. Aanvullend zijn de studenten gevraagd naar de mate

⁴⁹ Regeling studiefinanciering 2000, bijlage; Wijziging van de regeling studiefinanciering met uitbreiding van de tabel verwante opleidingen per 1-1-2014, Staatscourant, 27 december 2013

waarin specifieke onderdelen van de educatieve minor een invloed hebben gehad op hun plannen om wel of niet in het onderwijs te gaan werken.

Het zijn vooral de ervaringen met het voor de klas staan die toekomstplannen van de studenten positief beïnvloeden (78% enige of een sterke invloed). Maar ook de begeleiding op de stageschool en de werksfeer aldaar dragen hier aan bij (Figuur 38). Er zijn geen significante verschillen tussen de verschillende metingen (zie Tabel 42 in de bijlage).

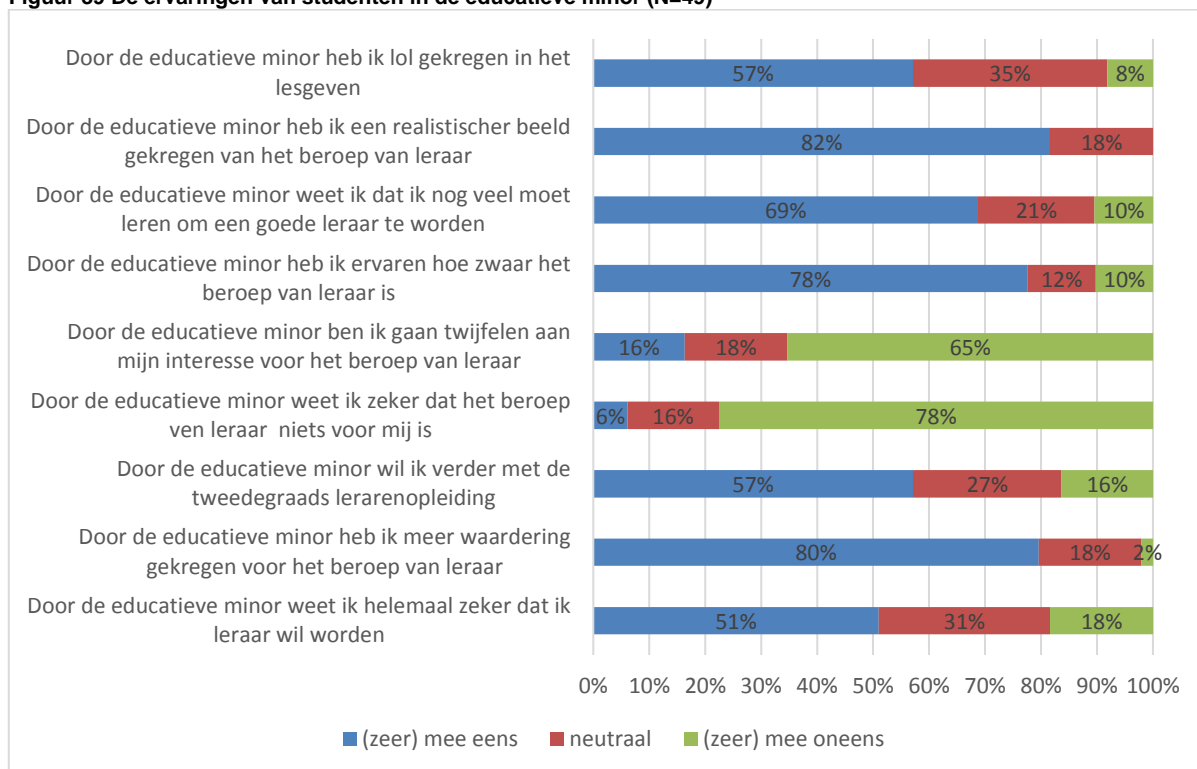
Figuur 38 Aspecten die van invloed zijn (geweest) op de huidige plannen om wel/niet in het onderwijs te werken (N=49)



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2017 (Ecorys/MOOZ).

De ervaringen van studenten met de educatieve minor zijn zeer positief (Figuur 39). Door de educatieve minor hebben studenten een realistisch beeld gekregen van het lerarenberoep. Ze realiseren zich wel dat ze nog veel moeten leren om een goede leraar te worden (78%) en een ruime meerderheid van de studenten wil na de minor verder met de tweedegraads lerarenopleiding (57%). Deze resultaten sluiten aan bij die uit de alumni-enquête. Driekwart van die respondenten geeft aan dat het kunnen uitproberen en proeven van het leraarschap door middel van de minor ertoe bijgedragen heeft dat men nu een betere voorstelling van het onderwijs heeft, en ook de professionele kansen ziet.

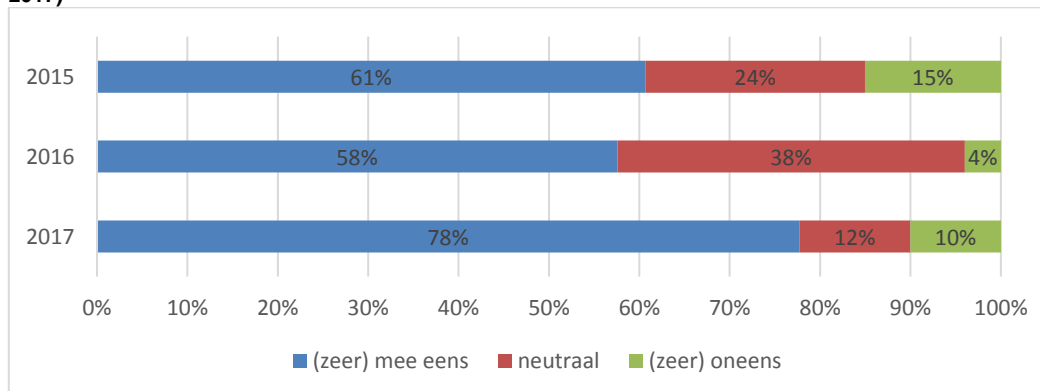
Figuur 39 De ervaringen van studenten in de educatieve minor (N=49)



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2017 (Ecorys/MOOZ).

Bij het item ‘door de educatieve minor heb ik ervaren hoe zwaar het beroep van leraar is’ zijn tevens verschillen zichtbaar tussen de jaren (Figuur 40).⁵⁰ In vergelijking met 2015 en 2016 ervaren studenten in 2017 vaker hoe zwaar het beroep van leraar is doordat ze de educatieve minor volgen.

Figuur 40 Door de educatieve minor heb ik ervaren hoe zwaar het beroep van leraar is (periode 2015-2017)



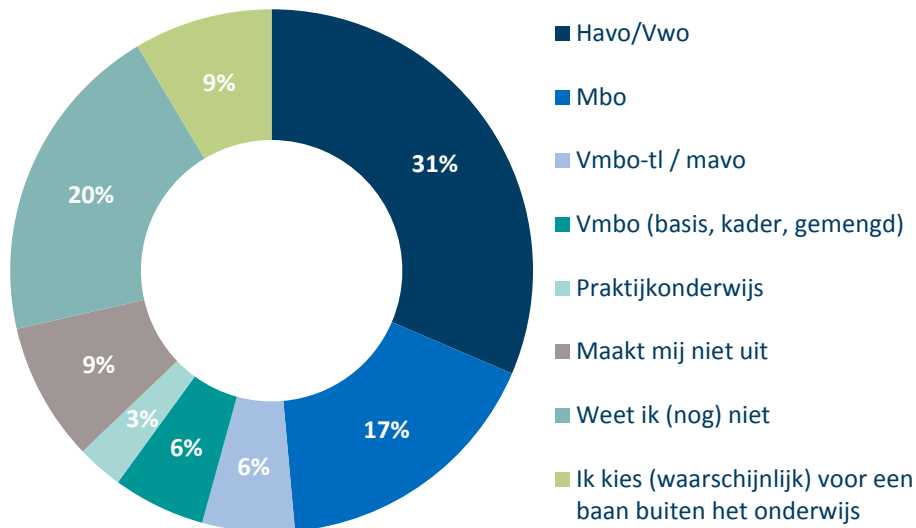
Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N was 2015 is 33, in 2016 26 en in 2017 49.

Keuze voor schooltype

Wanneer de studenten (degenen die aangegeven hebben in het onderwijs te willen werken) nu een keuze zouden moeten maken voor een werkgever, kiest 31% voor havo/vwo, 12% voor het vmbo (vmbo-tl/mavo en vmbo basis, kader, gemengd) en 17% voor het mbo. 20% weet het (nog) niet. Slechts één student heeft een voorkeur voor het praktijkonderwijs.

⁵⁰ Zie Tabel 43 in de bijlage.

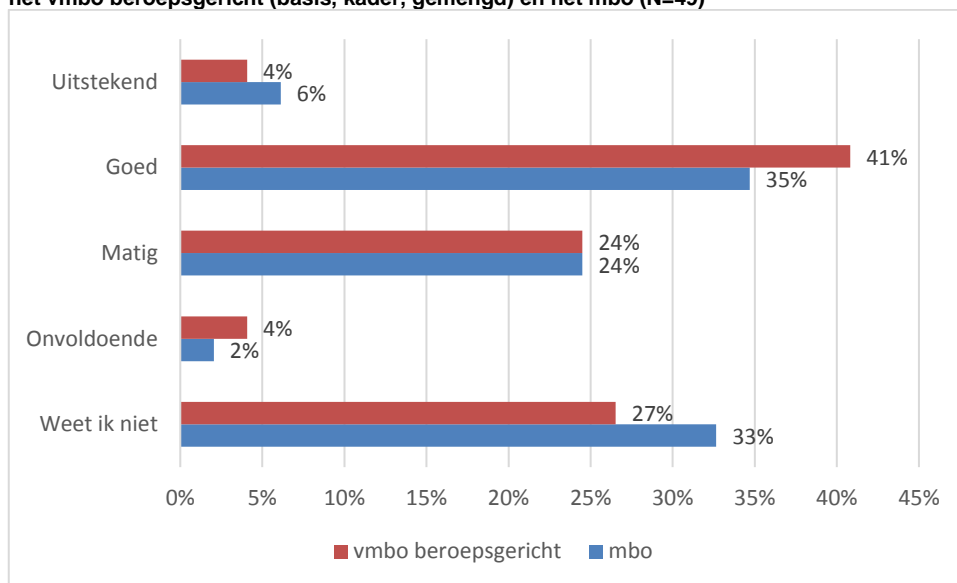
Figuur 8 Keuze voor schooltype (N=35)



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2017 (Ecorys/MOOZ).

Van de ondervraagde studenten geeft 45% aan met de educatieve minor uitstekend of goed voorbereid te zijn op het lesgeven in het vmbo beroepsgericht (basis, kader, gemengd) en 41% vindt dat ze goed of uitstekend zijn voorbereid om les te geven in het mbo.

Figuur 41 Mate waarin studenten zich door de educatieve minor voorbereid voelen op het lesgeven in het vmbo beroepsgericht (basis, kader, gemengd) en het mbo (N=49)



5.6.2 Hogescholen

We hebben hogescholen gevraagd of ze denken dat de minor een logische maatregel is om meer docenten voor de klas te krijgen in de tekortvakken in het beroepsonderwijs. Alle hogescholen zijn het hiermee eens, enkele hogescholen zijn hier meer uitgesproken over dan andere. De volgende argumenten worden genoemd:

- De educatieve minor biedt de mogelijkheid om redelijk vrijblijvend kennis te maken met het onderwijs, het biedt de ruimte om te oriënteren;

- Er is vaak drempelvrees, men vindt het spannend om voor de klas te staan; door de kennismaking via de minor wordt de sprong om daadwerkelijk voor het lerarenberoep te kiezen nu wel vaker gewaagd dan voorheen;
- De in- en uitstroom van studenten aan pedagogisch-technische opleidingen is te laag om in de behoefte van het scholenveld te voorzien. Met de educatieve minor wordt het instroompotentieel voor techniekdocenten vergroot;
- Het dwingt hogescholen om zich meer op het (v)mbo te richten.

Hogescholen plaatsen echter ook kanttekeningen bij het effect van de educatieve minor. Twee hogescholen vragen zich bijvoorbeeld af of de studenten uiteindelijk wel doorstromen naar een docentfunctie. Ten eerste hebben (v)mbo-scholen de voorkeur voor iemand met een aantal jaar werkervaring en nemen liever niet iemand aan die direct van de opleiding komt. Daarnaast horen de hogescholen van de studenten dat ze de minor als leuk en leerzaam ervaren, maar ze toch eerst een aantal jaren het bedrijfsleven in willen. Studenten sluiten daarbij niet uit om op een later moment alsnog voor het lerarenberoep te kiezen.

Sommige instellingen verwachten dat het vervolg in de kopopleidingen moeilijkheden kan opleveren, omdat de kopopleiding nu voornamelijk gericht is op het algemeen vormend onderwijs en minder op het (v)mbo. Uit een onderzoek van het NVAO blijkt tevens dat binnen sommige educatieve minoren meer aandacht besteed moet worden aan de vakdidactiek. Dit is een belangrijk aspect gezien de mogelijke doorstroom naar de kopopleiding.⁵¹

Hogescholen zijn tevreden wat betreft het landelijk kader. Het landelijk kader sluit goed aan bij de bestaande educatieve minoren. Men vindt het vooral goed dat de instellingen er op dezelfde manier mee omgaan en dat er landelijk afgestemd wordt hoe het vervolgtraject wordt ingestoken, bijvoorbeeld het meenemen van studiepunten. Het kader zorgt voor een gemakkelijke overstap van studenten tussen instellingen. Als opvallend punt wordt door één hogeschool genoemd dat veel van de scholen voornamelijk bezig zijn met de normen die behaald moeten worden. Dit sluit volgens de hogeschool niet aan met de passie voor onderwijs die de minor juist moet opwekken.

Sommige hogescholen hebben twijfels over de mogelijkheid om het gewenste eindniveau (niveau 2)⁵² te behalen, in het licht van de beperkte duur van de minor. Betrokkenen aan de hogescholen vinden de ambitie hoog voor een studieprogramma van 30 erts. Daar komt bij dat de minor gericht is op alle niveaus van het vmbo en mbo. Daarbinnen bestaan grote verschillen, waarvan betrokkenen zich afvragen of het haalbaar is om daaraan recht te doen.

Sommige instellingen ervaren ook moeilijkheden in de werving van studenten voor de educatieve minor. Hier is onder meer onvoldoende afstemming met andere onderdelen van de hogeschool, waaronder de vakbacheloropleidingen, debet aan. Enkele instellingen vermoeden concurrentie tussen minoren van dezelfde hogeschool waarbij docenten wellicht geneigd zijn eerder naar de minoren van de eigen opleiding te verwijzen. Het succes van de minor lijkt daarmee soms van enkele personen af te hangen.

5.6.3 (v)mbo scholen

Ook de meeste (v)mbo scholen geven aan dat de minor een logische maatregel is om meer docenten voor tekortvakken voor de klas te krijgen. Het is een goede maatregel voor studenten die aanvankelijk niet aan het onderwijs dachten. Voor veel leerlingen, en zeker leerlingen met een technische interesse, is een keuze voor het onderwijs net na de middelbare school geen voor de

⁵¹ NVAO (nov. 2016). *Tweedegraads lerarenopleidingen. Systeembrede analyse.*

⁵² Komt overeen met het eind van het derde leerjaar van de lerarenopleiding.

hand liggende keuze. Door de minor raken de studenten bekend met het onderwijs en kunnen ze ervaren of het onderwijs iets voor hen is.

De educatieve minor zorgt voor een nieuwe lichting potentiële collega's en (v)mbo scholen zijn daar blij mee gezien het lerarentekort in de sector. De maatregel sluit goed aan bij de behoefte aan nieuwe leraren. De inhoudelijke kennis die de minorstudenten meebrengen wordt door het scholenveld gewaardeerd. Studenten beschikken over relevante vakkennis welke meerwaarde heeft voor de (v)mbo scholen. Ook het feit dat studenten tijdens de educatieve minor veel aandacht besteden aan zelfreflectie wordt gewaardeerd.

Respondenten van de (v)mbo instellingen vinden overigens dat minor-studenten positief verschillen van andere studenten die de lerarenopleiding volgen. De minorstudenten vinden zij bijzonder gedreven, serieus en in het bezit van meer vakinhoudelijke kennis dan de studenten die vanuit de reguliere lerarenopleidingen komen ook moeten de minorstudenten in korte tijd veel beheersen, wat door de scholen als positief ervaren wordt.

5.7 Doorstroom

Van de studenten die de educatieve minor volgen, wordt vrijwel niet bijgehouden wat zij na de educatieve minor gaan doen. Slechts enkele studenten kiezen voor de kopopleiding (1 à 2 per traject). De verwachting van hogescholen is dat studenten eerst een aantal jaar werkervaring zullen opdoen om vervolgens eventueel door te stromen naar het onderwijs. Enkele (v)mbo-scholen geven aan dat ze studenten met werkervaring in het bedrijfsleven sneller zouden aannemen dan meteen vanuit de opleiding, en dat studenten door hun eerdere 'kennismaking' met het onderwijs en de hier opgedane didactische vaardigheden sneller zouden kunnen doorstromen naar de lerarenopleiding om uiteindelijk in het onderwijs aan de slag te kunnen. Studenten die de educatieve minor volgen en eerst werkervaring gaan opdoen kunnen daarna ook terugkomen in het onderwijs door het volgen van een PDG-traject.

De landelijk procesmanager geeft echter ook aan dat studenten soms niet goed geïnformeerd worden over de doorstroommogelijkheden. Dit sluit aan bij de ervaringen die wij bij enkele alumni hebben opgehaald. De kopopleiding maakt het behalen van een tweedegraadse bevoegdheid via een verkort traject mogelijk. Het oordeel van de examencommissie is bepalend voor de toelating.

Uit de alumni-enquête blijkt dat van de negen respondenten die inmiddels een baan hebben, vijf respondenten in het onderwijs werken. Hiervan geven vier studenten aan dat het volgen van de minor van invloed is geweest op hun keuze om in het onderwijs te gaan werken. Vooral het kunnen experimenteren met lesgeven om te kijken of het bevalt is hierin van belang. Eén respondent geeft aan dat de minor niet de keuze voor leraarschap heeft beïnvloed. Wel heeft de minor er bij deze persoon voor gezorgd dat hij sneller een baan in het onderwijs heeft gekregen.

Degenen die de minor hebben gevolgd en inmiddels buiten het onderwijs werken, geven aan dat de minor wel degelijk invloed heeft gehad op het beeld van het onderwijs. De meesten hebben besloten om niet gelijk in het onderwijs aan de slag te gaan, maar eerst ervaring in het bedrijfsleven op te doen. Een enkeling geeft aan liever op een ander (veelal hoger) onderwijsniveau les willen geven.

Van de zeven respondenten die nog studeren is maar één student van plan om de kopopleiding te volgen. Vier andere respondenten geven aan eerst in het bedrijfsleven aan de slag te willen, waarvan twee wel van plan zijn om op een later moment (eventueel) het onderwijs in te willen gaan.

Eén student geeft aan dat hij tijdens de minor ontdekt heeft dat hij op een hoger niveau les wil gaan geven.

5.8 Evaluatie en borging

De subsidie wordt als cruciaal gezien voor de inrichting en uitvoering van de minor. Voordat de subsidie was afgelopen gaven instellingen wel aan dat het lastig zou worden om de minor (in dezelfde vorm) voort te zetten na afloop van de subsidie. Een belangrijke reden hiervoor was dat met het stopzetten van de subsidie niemand meer extra uren beschikbaar zou hebben om zich in te zetten voor de werving en de contacten met de stagescholen. Sommige hogescholen plaatsten vraagtekens bij de continuïteit van de minor in de vorm zoals tijdens de subsidieperiode. Op dit moment bieden acht hogescholen een educatieve minor aan. Twee hogescholen hebben de educatieve minor samengevoegd tot één educatieve minor. Een andere hogeschool is gestopt met de educatieve minor omdat ze onvoldoende aanmeldingen hebben.

Het feit dat de educatieve minor een voortzetting is van eerdere minoren of al enkele pilots kende, helpt in de borging. Daarnaast helpt ook het vastleggen van afspraken wat betreft de begeleiding in protocollen en handboeken in de borging van de minor. Eén instelling heeft een handboek samengesteld voor de educatieve minor welke beschikbaar is voor partijen uit het samenwerkingsverband en daarbuiten. In dit handboek staat beschreven hoe de minor in de regio kan worden uitgevoerd, voortgezet en uitgebreid. Veel instellingen leggen in hun toekomstplannen de nadruk op het voortzetten van de samenwerking.

Bij de bestaande contacten met (v)mbo-scholen, worden door de hogescholen niet veel veranderingen verwacht in de samenwerking. De samenwerking met de scholen sluit over het algemeen aan op de bestaande samenwerkingsverbanden van de reguliere lerarenopleidingen met scholen. Zolang de educatieve minor aansluit op de behoefte van de (v)mbo-scholen, hebben zij ook belang bij de samenwerking.

5.9 Conclusie

Op basis van de onderzoeksresultaten komen we tot de volgende beantwoording van de onderzoeksvragen voor deze maatregel.

1. Hoe wordt de minor door de hogescholen en de (v)mbo-scholen ingevuld?

De instellingen gebruiken over het algemeen allemaal een blokmodel en hebben de educatieve minor in het derde of vierde jaar van de vakopleiding ingevoerd. Alle scholen hebben een begroting van jaarlijks ongeveer € 150.000 om de educatieve minor te draaien. Hoe de subsidie gebruikt wordt verschilt tussen de instellingen. Velen hebben de educatieve minor aangesloten op reeds bestaande minoren. Over het algemeen bestaat de minor uit vier elementen: (vak)didactiek, pedagogiek, persoonlijke ontwikkeling en een stage binnen het (v)mbo. Er is veel aandacht voor reflectie. Hoe de 30 ects wordt ingevuld is verschillend. Instellingen verdelen deze punten over een aantal onderdelen bestaande uit het lopen van stage, werken aan opdrachten zoals het portfolio en onderwijs aan de hogeschool zelf. Over het algemeen hebben studenten een vaste begeleider op de stageschool. Hoe de begeleiding is vormgegeven alsook de intensiteit hiervan is verschillend per school.

2. Hoeveel studenten van welke studierichtingen kiezen voor de educatieve minor beroepsonderwijs?

Over het algemeen blijkt de werving van hbo-studenten voor de educatieve minor beroepsonderwijs lastig. Volgens opgave van negen hogescholen hebben 234 studenten in studiejaar 2017/2018 een educatieve minor beroepsonderwijs gevolgd. Het aantal deelnemers varieert per hogeschool tussen de acht en 37 deelnemers, met een gemiddelde van 26 studenten per hogeschool. De helft van de studenten die kiezen voor deze minor is afkomstig uit een niet-technische bachelor, terwijl de subsidie in eerste instantie bedoeld is geweest voor bèta- en technische vakopleidingen.

Op basis van de studentenenquête lijkt het erop dat studenten die voor de educatieve minor kiezen veelal studenten zijn die reeds interesse hadden in onderwijs. De minor biedt hen een laagdrempelige mogelijkheid om in aanraking te komen met het vak van docent in het beroepsonderwijs. Daarmee wordt in ieder geval deels een groep aangeboord die anders waarschijnlijk de weg naar het (v)mbo als mogelijke werkgever moeilijk had weten te vinden.

3. Hoe waarderen studenten de studieroute?

De meeste studenten zijn (zeer) tevreden met de minor. Ze zijn met name tevreden over de stage die ze lopen op de (v)mbo school en de begeleiding die ze daar ontvangen. Over het algemeen bereidt de minor de studenten goed voor op het beroepsonderwijs. Volgens de studenten zou echter minder aandacht besteed moeten worden aan reflectie. Ze zijn van mening dat dit relatief veel aandacht krijgt in vergelijking met de praktijk. Ze zouden meer aandacht willen voor de stage in de minor om zodoende een goede keuze te kunnen maken of het onderwijs daadwerkelijk iets voor hen is in de toekomst.

De educatieve minor is voor vele studenten een goede voorbereiding geweest op een eventuele baan in het onderwijs, al zijn er mogelijke verbeterpunten. Studenten voelen zich goed voorbereid op het zelfstandig voorbereiden en geven van lessen, op het creëren van een goede leeromgeving en een taakgerichte sfeer en op het stimuleren van samenwerking tussen de leerlingen. Ze voelen zich minder voorbereid op het stimuleren van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen. Datzelfde geldt voor het onderhouden van professionele contacten met collega's en bijvoorbeeld ouders.

4. Hoe waarderen de lerarenopleiders/nascholingsdocenten de route?

Hogescholen zijn positief over de educatieve minor. De educatieve minor biedt een goede mogelijkheid voor studenten om kennis te maken met het onderwijs. Met de educatieve minor beroepsonderwijs kan het instroompotentieel voor docenten bij de tekortvakken in het (v)mbo worden vergroot. De instellingen vragen zich wel af in hoeverre de studenten daadwerkelijk doorstromen naar een docentfunctie. Er zijn veel signalen dat de studenten (in eerste instantie) toch kiezen voor het bedrijfsleven.

5. Hoe waarderen bestuurders/leidinggevenden in het (v)mbo de route?

Ook het (v)mbo is positief over de invoering van de educatieve minor beroepsonderwijs omdat het potentieel aan toekomstige docenten vergroot. Door de maatregel kunnen studenten relatief laagdrempelig kennis maken met het beroepsonderwijs en kunnen ze ervaren of dit onderwijs iets voor hen is. Het scholenveld is blij met deze potentiële nieuwe docenten omdat ze beschikken over actuele vakkennis vanuit de vakopleidingen. Ook wanneer ze niet meteen hun onderwijsbevoegdheid halen, maar eerst werkervaring opdoen voordat ze doorstromen naar het onderwijs. Die route heeft voor een deel van het veld zelfs de voorkeur.

6. Zijn er aanwijzingen dat de educatieve minor tot een grotere toestroom van docenten leidt naar het beroepsonderwijs, met name in de beta- en techniekvakken en andere door regio's benoemde tekortvakken?

De educatieve minor helpt studenten bij het maken van een keuze voor het onderwijs. Voor een deel van de studenten heeft het de keuze voor het leraarschap bevestigd. Anderen kiezen (eerst) voor het bedrijfsleven. Ook de studenten die eerst ervaring op willen doen in het bedrijfsleven, zien het onderwijs wel als aantrekkelijk beroep voor op de langere termijn. Al met al kan geconcludeerd worden dat de minor het bewustzijn van de mogelijkheid en aantrekkelijkheid van het lerarenberoep onder de deelnemers vergroot.

Op de korte termijn lijkt de educatieve minor dus niet tot een grotere toestroom van docenten naar het beroepsonderwijs te leiden. Veel studenten kiezen toch voor het bedrijfsleven, maar wel met het idee om op de lange termijn als docent terug te keren in het beroepsonderwijs. Dit sluit aan bij de behoefte van het (v)mbo. Zij hebben een voorkeur voor docenten met werkervaring.

7. Welke elementen uit het programma, de organisatie en de begeleiding zijn bevorderend voor de kwaliteit en de kwantitatieve toestroom en welke zijn belemmerend?

Door de minor krijgen studenten een beter beeld van wat leraarschap inhoudt, en raken zij bekend met de verschillende aspecten ervan. Naar aanleiding van deze 'kennismaking' door middel van de minor lijkt bij hen de aantrekkelijkheid en toegankelijkheid van dit beroep aanmerkelijk groter te zijn. Toch leidt de educatieve minor niet direct tot meer toestroom in het beroep. Studenten die de educatieve minor volgen, stromen over het algemeen door naar het bedrijfsleven. Zij zien het onderwijs wel als een aantrekkelijke sector om in te werken, maar willen eerst ervaring op doen in het bedrijfsleven.

De instroom vanuit de bèta-technische vakbacheloropleidingen in de minor blijft sterk achter in vergelijking met de instroom vanuit andere richtingen. De educatieve minor lijkt soms concurrentie te hebben van de andere minoren van de eigen vakbacheloropleidingen. De instroom van de educatieve minor lijkt daarmee afhankelijk te zijn van de mate waarin de educatieve minor per vakbacheloropleiding wordt gepromoot.

Hogescholen wijzen er tot slot op dat het gewenste eindniveau lastig te halen is, gezien de beperkte duur van de minor.

6 Conclusies

In deze paragraaf beantwoorden we de onderzoeksvragen waarbij we gebruik maken van de conclusies per maatregel en daarnaast van een aantal uitkomsten die niet specifiek gebonden zijn aan één van de maatregelen.

Omdat per maatregel de conclusies in de vorige hoofdstukken reeds separaat zijn gepresenteerd, houden we hier de indeling van de onderzoeksvragen aan zoals gepresenteerd in paragraaf 1.2.

Hoe worden de verschillende maatregelen door hogescholen en het onderwijsveld ingevuld?

Invoeren afstudeerrichtingen

De beide afstudeerrichtingen (algemeen vormend en beroepsgericht) zijn uiteindelijk in het studiejaar 2016-2017 door alle lerarenopleidingen ingevoerd. Voor een deel van de opleidingen betreft dat overigens nog een pilotjaar; zij starten dit studiejaar (2017/18) met de 'echte' implementatie. Verder is ook het afstudeerjaar bij alle lerarenopleidingen aangepast waarbij drie elementen aan bod komen: een afstudeerstage, afstudeeropdracht en verdiepingsvakken. Al deze drie elementen worden dan binnen de context van de afstudeerrichting gegeven. Naast deze aanpassingen in het afstudeerjaar wordt bij de meeste lerarenopleidingen sinds de invoering van de maatregel ook meer aandacht besteed aan het (v)mbo in het basisprogramma, vooral in de generieke lijn. In de colleges, opdrachten en toetsen komt het bredere werkveld meer dan voorheen aan bod maar is het zeker nog niet afgerond. De verwachting is dat met name de praktijkcomponent zwaarder zal worden aangezet.

De ontwikkeling van deze programmaonderdelen is door de instituten in samenwerking met het scholenveld uitgevoerd. Daarbij heeft de 'Regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013–2016' met name ondersteund bij de samenwerking met mbo-instellingen.

Kwaliteitskader scholingsprogramma zij-instroom mbo

Lerarenopleidingen en mbo-instellingen hebben samen invulling gegeven aan de maatregel rond het kwaliteitskader scholingsprogramma zij-instroom (PDG-trajecten). In gezamenlijkheid hebben zij het landelijk raamwerk ontwikkeld en vastgesteld (in 2013) dat verder als kwaliteitskader dient voor de PDG-trajecten (vanaf 2014). In het raamwerk zijn de afspraken vastgelegd over het niveau van deelnemers (hbo denk- en werkniveau), de inspanningen van de mbo-instelling (minimale contractbepalingen deelnemer, scholing coaches/werkplekbegeleiders) en eisen aan de opleiding (inhoud, omvang en zwaarte traject). Daarvoor is gebruik gemaakt van de wet BIO, de generieke kennisbasis mbo-docent en de Dublin-descriptoren (eindtermen). PDG-deelnemers krijgen door het nieuwe traject met name een steviger theoretische basis mee.

Educatieve minor

In 2013 is een werkgroep samengesteld die een landelijk kader voor de educatieve minor in het beroepsonderwijs (voor vakbachelors) heeft ontworpen. Dat kader is ook in 2013 gepubliceerd en stelt onder meer de eindtermen vast, de omvang van 30 ects, inhoudelijke hoofdlijnen, toelating, doorstroommogelijkheden en vrijstellingen en koppeling met de kennisbasis. Vervolgens is door 9 hbo-instellingen in het derde of vierde jaar van de vakopleiding de educatieve minor ingevoerd. Deze instellingen hebben daarvoor allemaal eenmalig vanuit het ministerie van OCW een subsidiebedrag van rond de € 100.000 ontvangen. Vaak is de educatieve minor aangesloten op reeds bestaande minoren. Over het algemeen bestaat de minor uit vier elementen: (vak)didactiek, pedagogiek, persoonlijke ontwikkeling en een stage binnen het (v)mbo. Met name reflectie blijkt

een belangrijk onderdeel. Hoe de 30 ects wordt ingevuld, is verschillend. Instellingen verdelen deze punten over een aantal onderdelen. Over het algemeen hebben studenten een vaste begeleider op school. Hoe de begeleiding is vormgegeven alsook de intensiteit hiervan is tevens verschillend per school. De invulling van de educatieve minor is minder dan de beroepsgerichte afstudeerrichting en het PDG-traject een samenwerkingsproduct tussen onderwijsveld en lerarenopleiding geweest.

Hoeveel studenten worden bereikt met de verschillende maatregelen?

Invoeren afstudeerrichtingen

Circa 30% van de studenten kiest voor de beroepsgerichte afstudeerrichting en 50% voor de algemeen vormende variant. De rest van de studenten geeft in de enquête aan dat de opleiding (nog) geen afstudeerrichting aanbiedt. De invoering van de twee afstudeerrichtingen heeft al met al (nog) niet geleid tot een duidelijk toename van het aandeel studenten dat kiest voor het beroepsonderwijs. De verhouding tussen beroepsgericht en algemeen vormend kan de komende jaren uiteraard nog wijzigen, als de onderwijsprogramma's verder worden uitgewerkt en de samenwerking met het (v)mbo wordt versterkt. Gegevens van de opleidingen zelf tonen een iets rooskleuriger beeld van het aandeel beroepsgericht onderwijs, al hebben we niet van alle instituten cijfermateriaal ontvangen⁵³. Het vmbo is in deze cijfers bovendien in z'n geheel tot het beroepsgericht onderwijs gerekend (dus inclusief vmbo-t). Deze cijfers zijn daardoor ook niet helemaal vergelijkbaar met die uit de enquête.

Kwaliteitskader scholingsprogramma zij-instroom mbo

Vanaf 2014 is het aantal subsidieaanvragen voor zij-instromers (PDG-traject) in het mbo sterk gestegen (bijna verdrievoudigd), daarbij is ook het aantal geslaagde trajecten gestegen. De subsidieplafond maximeert echter de instroom van deelnemers. Met name in 2016 was sprake van een veel grotere vraag (bijna 600 aanvragen) dan wat aan budget beschikbaar was (353 toegekende aanvragen). Ook voor 2017 is het subsidieplafond voor het mbo reeds bereikt. Dat betekent dat in elk geval in kwantitatieve termen de PDG zij-instroomtrajecten in MBO een succes zijn.

Educatieve minor

De belangstelling voor de educatieve minor beroepsonderwijs blijkt onder hbo-studenten beperkt en de werving van die studenten blijkt lastig. Volgens opgave van de 9 hogescholen hebben in studiejaar 2017/2018 in totaal 234 studenten een educatieve minor in het hbo gevolgd. Het gemiddeld aantal deelnemers ligt daarmee op 26 studenten per hogeschool en dat varieert tussen de 8 en 37. Daarbij is de helft van deze minorstudenten afkomstig van een niet-technische bacheloropleiding, terwijl de subsidie in eerste instantie was bedoeld voor bèta- en technische vakopleidingen vanwege de verwachte tekorten in juist die vakken in het in (v)mbo.

Hoe waarderen betrokkenen (studenten/zij-instromers, lerarenopleiders en het veld) de nieuwe studieroutes?

Invoeren afstudeerrichtingen

De hbo-instellingen oordelen over het algemeen positief over de invoering van de twee afstudeerrichtingen en de hernieuwde aandacht voor het beroepsgericht onderwijs. Specifiek wordt ook de samenwerking met het scholenveld genoemd wat ertoe heeft bijgedragen dat bij veel lerarenopleidingen en opleiders het belang van het beroepsgericht onderwijs beter op het netvlies

⁵³ Uit cijfers van 7 instellingen (van de 10) blijkt dat circa 53% van de studenten de richting beroepsgericht onderwijs doet. Dit is inclusief vmbo-tl.

is gekomen. Bij sommige vakken (economie, maatschappijleer) wordt – net als in het verleden – meer aandacht besteed aan het beroepsgerichte onderwijs dan bij anderen. Dit hangt voor een deel samen met de aandacht die er in het (v)mbo is voor het betreffende vak. Verder erkennen de instellingen dat de kennis over het beroepsgericht onderwijs van lerarenopleiders verbeterd moet worden. Zij zijn daarover met het scholenveld in gesprek. Bij andere instellingen is het (v)mbo reeds (nauw) betrokken bij de lerarenopleidingen. Daar geven bijvoorbeeld docenten uit het beroepsgericht onderwijs les op de lerarenopleidingen.

In de afgelopen jaren is door de lerarenopleidingen veel tijd en energie gestoken in de herziening van het curriculum. Daarbij is vooral in het basisprogramma meer aandacht besteed aan het beroepsonderwijs in de generieke lijn. In de vakspecifieke lijn moet dit nog verder worden uitgewerkt. Het is daarbij aan de afzonderlijke opleidingen om meer aandacht te geven aan de beroepsgerichtheid van het vak (d.w.z. de kennisbasis en de vakdidactiek).

Ook vanuit het werkveld wordt positief geoordeeld over de invoering van de afstudeerrichtingen en de herziening van het onderwijsprogramma. Een sterkere focus op het (v)mbo was volgens velen nodig omdat daar ook de meeste leerlingen naar toe gaan. Door het veld wordt opgemerkt dat het beroepsonderwijs niet alleen in de afstudeerrichting maar ook in het basisprogramma meer aandacht verdient. In veel gevallen bestond er reeds een goede samenwerking tussen de lerarenopleiding en vmbo-instellingen. Dit maakte het eenvoudig om gezamenlijk op te trekken bij de herziening van het curriculum. Dat blijkt anders in het mbo-veld. Met uitzondering van de ROC's die in het kader van een opleidingsschool samenwerken met hogescholen, moest de samenwerking tussen lerarenopleiding en mbo-instellingen nog worden opgezet.

Studenten geven aan (zeer) tevreden te zijn met de opleiding en de studiebegeleiding na de invoering van de algemeen vormende en beroepsgerichte afstudeerrichtingen. Desondanks melden ze dat ze in de praktijk in de eerste jaren toch nog vooral op avo worden voorbereid en dus niet op het brede werkveld van tweedegraads leraar. Daarnaast wordt de invoering van de afstudeerrichtingen niet door alle studenten even positief beoordeeld. Een deel van de studenten verwacht dat ze daarmee minder breed zijn opgeleid, hierdoor minder kansen hebben op de arbeidsmarkt en dat het ook de mogelijkheden beperkt om een master te gaan doen.

Kwaliteitskader scholingsprogramma zij-instroom mbo

De opleiders zijn eensluidend in hun positieve oordeel over de invloed van de PDG-maatregel op de kwaliteit van de zij-instroomtrajecten. De afspraken in het landelijk kader hebben ertoe geleid dat de trajecten op inhoud en kwaliteit meer op elkaar zijn gaan lijken. Daarbij heeft de invoering van het landelijk kader bijgedragen aan de samenwerking tussen mbo-instellingen en lerarenopleidingen en tussen lerarenopleidingen onderling.

Ondanks het kader worden nog wel verschillen tussen de trajecten gesignaleerd. Bijvoorbeeld aan trajecten waarbij de mbo-instelling een actieve rol heeft in het verzorgen van bepaalde elementen, die direct gerelateerd zijn aan de beroepspraktijk, wordt een hoger 'mbo-gehalte' toegekend. Lerarenopleidingen en mbo-instellingen blijven op zoek naar manieren om het 'mbo-gehalte' verder te vergroten. De opleiders vinden dat op twee onderdelen in het traject nog uniformering is gewenst: de zwaarte en invulling van het praktijkonderzoek in het traject en de wijze waarop de proeve van bekwaamheid wordt afgenomen. De huidige trajecten verschillen op deze onderdelen nog het meest. Verder geven opleiders aan om meer maatwerk in trajecten te willen aanbieden voor met name degenen met een behoorlijke pedagogisch didactische bagage (pabo-afgestudeerden).

Door hogere eisen aan de startkwalificatie en het formaliseren van de trajecten, is het mbo van mening dat de zij-instromers meer bagage meekrijgen dan voorheen. Ook maakt het niet zoveel meer uit bij welke opleider een zij-instromer een PDG heeft behaald: de verschillen in inhoud en

kwaliteit zijn sterk terug gedrongen. Dankzij het landelijk raamwerk komen de zij-instromers beter toegerust voor de klas. Daarmee hebben de PDG-trajecten meer aanzien gekregen in het mbo-veld. Het mbo-veld verwacht dan ook een positief effect op de algehele kwaliteit van het mbo-onderwijs, aangezien in deze sector de zij-instroom een relatief belangrijke route naar het docentschap is. Volgens de mbo-instellingen én de deelnemers zou het mbo-gehalte nog verder omhoog kunnen en moeten, waarbij de hbo-instellingen het mbo kan betrekken in de opleiding om dit te verbeteren.

Ook de deelnemers zijn over het algemeen tevreden over het PDG-traject. Ze zijn positief over de mate waarin het traject hen opleidt voor het docentschap in het mbo en bijna alle deelnemers die het traject (bijna) hebben afgerond, verwachten uiteindelijk als mbo-docent te gaan werken. Wel kan her en der de intensiviteit van de begeleiding verbeterd worden en zijn sommige trajecten zowel pedagogisch als didactisch nog te veel gericht op het voortgezet onderwijs. De beroepsgerelateerde vakkennis en vakdidactiek komt daar minder aan bod dan gewenst. Het meest gemelde punt ter verbetering is echter de werkdruk. Dat geldt vooral voor degenen die een voltijdcontract hebben (één derde van de deelnemers). Een dergelijk contract bemoeilijkt het om genoeg tijd te kunnen besteden aan opdrachten en heeft daarom negatieve invloed op het privéleven, met name als ook verwacht wordt dat deelnemers bijvoorbeeld inspringen om een collega's te vervangen bij (langdurig) verzuim. Verder zijn er deelnemers met een hoog 'startniveau' of met ervaring in het lesgeven (bijvoorbeeld pabo-afgestudeerden) die aangeven dat ze onvoldoende worden uitgedaagd door het traject en meer maatwerk wensen.

Educatieve minor

De 9 hogescholen die een educatieve minor beroepsgericht onderwijs aanbieden zijn over het algemeen positief ondanks de (nog) beperkte belangstelling. Het biedt volgens hen studenten in vakbachelors een goede manier om kennis te maken met de beroepsgerichte onderwijssector. In theorie draagt dat bij aan de instroom aan docenten bij de tekortvakken in het (v)mbo. In theorie, want tegelijkertijd vragen instellingen zich af in hoeverre de studenten daadwerkelijk doorstromen naar een docentfunctie. Veel signalen wijzen volgens hen erop dat studenten na afstuderen in eerste instantie toch kiezen voor het een baan in het bedrijfsleven.

Ook het werkveld is positief over de invoering van de educatieve minor beroepsonderwijs. Niet alleen beoordelen (v)mbo-instellingen het potentieel aan nieuwe docenten positief maar ook het feit dat deze studenten beschikken over actuele vakkennis vanuit de vakopleidingen die ze kunnen onderwijzen aan de (v)mbo leerlingen.

De meeste studenten blijken eveneens (zeer) tevreden met de minor. Vooral de stage die ze lopen op de (v)mbo school en de begeleiding daar wordt positief ontvangen. Ze zijn van mening dat de minor hen goed voorbereid op het beroepsonderwijs. Wel zou minder aandacht besteed moeten worden aan reflectie. Dat krijgt volgens hen relatief veel aandacht, terwijl meer aandacht gewenst is voor de stage in minor om zodoende een goede keuze te kunnen maken of het (beroeps)onderwijs als werkgever daadwerkelijk geschikt is in de toekomst.

De educatieve minor is voor vele studenten een goede voorbereiding geweest op een eventuele baan in het onderwijs al zijn er mogelijk verbeterpunten. Studenten voelen zich goed voorbereid op het zelfstandig voorbereiden en geven van lessen, op het creëren van een goede leeromgeving en een taakgerichte sfeer en op het stimuleren van samenwerking tussen de leerlingen. Ze voelen zich minder voorbereid op het stimuleren van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen. Datzelfde geldt voor het onderhouden van professionele contacten met collega's en bijvoorbeeld ouders.

Geven maatregel 1 en 2 een verbetering in de toerusting voor het beroepsonderwijs van de leraren naar het oordeel van de (v)mbo-scholen die deze (startende) leraren opnemen?

Invoeren afstudeerrichtingen

Het lijkt nog te vroeg om te concluderen of de invoering van de twee afstudeerrichtingen daadwerkelijk tot een betere voorbereiding op het beroepsonderwijs heeft geleid. Afgelopen studiejaar (2016/17) is de eerste groep studenten afgestudeerd in een gekozen afstudeerrichting. Bij sommige lerarenopleidingen ging het daarbij nog om een pilotjaar, en wordt het programma verder doorontwikkeld. Sommige (v)mbo scholen merken wel een verandering op, maar over het algemeen wordt aangegeven dat een nog betere voorbereiding noodzakelijk is. Daarvoor moet er binnen de lerarenopleidingen en bij de lerarenopleiders uitgebreider en structureler aandacht komen voor het beroepsgericht onderwijs, niet alleen in het afstudeerjaar maar juist ook in de basisjaren. Om de theorie beter aan te laten sluiten op de praktijk is het gewenst om het scholenveld meer te betrekken bij de lerarenopleidingen. Daarnaast wordt ook opgemerkt dat er meer aandacht moet worden besteed aan de beroepsgerichtheid van de vakkennis en -didactiek. Bij een vak als wiskunde gaat het dan bijvoorbeeld om bouwkundig rekenen.

Kwaliteitskader scholingsprogramma zij-instroom mbo

De oordelen over het PDG-traject zijn positiever. De afspraken in het landelijk kader hebben er niet alleen toe geleid dat de inhoud en kwaliteit van verschillende trajecten minder uiteenlopen maar ook heeft de maatregel tot een positief effect op de algehele kwaliteit van het onderwijs in het mbo geleid. Er worden strengere instroomeisen gehanteerd aan de kandidaten, de trajecten van betere kwaliteit, en het 'mbo-gehalte' is toegenomen. De NVAO heeft in 2016 alle onderzochte PDG-trajecten van voldoende kwaliteit bevonden. De IvHO zal nog onderzoek uitvoeren naar de verbetering in kwaliteit van de lessen die door de zij-instromers worden gegeven.

Heeft de invoering van de afstudeerrichtingen effect gehad op de voorbereiding van studenten op de onderbouw van HAVO-VWO?

Invoeren afstudeerrichtingen

Traditioneel zijn de lerarenopleidingen sterk gericht op het algemeen vormend onderwijs en veel minder op het beroepsonderwijs. De eerste maatregel (invoering van de twee afstudeerrichtingen) was vooral bedoeld om studenten ook beter voor te bereiden op het beroepsonderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat dit (vooralsnog) geen negatief effect heeft gehad op de aandacht voor het algemeen vormend onderwijs. Het basisprogramma biedt volgens studenten nog steeds voldoende voorbereiding op avo en wordt door hen ook (zeer) goed beoordeeld. Als aandachtspunt geven de respondenten aan dat een landelijk kader voor het algemeen vormend onderwijs ontbreekt. Voor havo/vwo ontbreekt een set aan ontwerpeisen en richtlijnen die wel voor het (v)mbo is ontwikkeld.

Zijn er aanwijzingen dat de educatieve minor tot een grotere toestroom van leraren leidt naar het beroepsonderwijs, met name in de bèta- en techniekvakken en andere door regio's benoemde tekortvakken.

Educatieve minor

De educatieve minor is bedoeld om studenten te helpen bij het maken van een eventuele keuze voor het onderwijs als werkgever. Het onderzoek laat zien dat bij een deel van de deelnemende studenten de minor de keuze voor het leraarschap bij hen heeft bevestigd. Andere studenten die hebben deelgenomen, kiezen (eerst) voor een baan in het bedrijfsleven. Deze studenten, die eerst

ervaring op willen doen in het bedrijfsleven, zien het onderwijs wel als aantrekkelijke sector voor op de langere termijn.

Op basis van het onderzoek concluderen we dat de minor het bewustzijn van de mogelijkheid en aantrekkelijkheid van het lerarenberoep onder de deelnemers heeft vergroot. Dat betekent dat de educatieve minor op korte termijn weliswaar niet leidt tot een grotere toestroom van docenten (in tekortvakken) naar het beroepsonderwijs maar dat het wel een bijdrage levert aan het toekomstig potentieel aan docenten voor het beroepsonderwijs. Dat sluit overigens prima aan bij de behoefte van het (v)mbo omdat zij ook een voorkeur hebben voor docenten met ervaring in de beroepspraktijk.

Welke elementen uit de programma's, de organisatie en de begeleiding zijn bevorderend voor de kwaliteit en kwantitatieve toestroom en welke zijn belemmerend?

Invoeren afstudeerrichtingen

De invoering van de curriculumwijziging bij de tweedegraads lerarenopleidingen om afstudeerrichtingen te realiseren en de ontwikkeling en toepassing van het landelijk kader voor de PDG-trajecten zijn beide te danken aan de samenwerking tussen het veld (de vmbo- en mbo-instellingen) en de lerarenopleidingen. Daarbij is met name de samenwerking met het mbo geïntensiveerd. In het verleden werd altijd al nauw samengewerkt met het voortgezet onderwijs, maar in het kader van de eerste maatregel is ook de samenwerking met het mbo aangehaald. De *Regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen* (VSL) heeft daarbij in een aantal gevallen het proces versneld. Samenwerking leidt ertoe dat partijen elkaar beter weten te vinden en ook regelmatig overleggen over de inhoud van programmaonderdelen.

Om studenten beter voor te bereiden op het beroepswijs is het van belang dat lerarenopleiders voldoende kennis hebben van het werkveld, zodat ze daar in hun lessen ook adequaat op in kunnen spelen. In de praktijk schort het hier echter nog wel eens aan. Dit geldt vooral voor het mbo. Het vakonderwijs is hierdoor onvoldoende toegesneden op de beroepspraktijk. In de generieke lijn wordt nu wel meer aandacht besteed aan het (v)mbo, maar in de vakspecifieke lijn gebeurt dit nog weinig. Dit is een belangrijke opgave voor de afzonderlijke lerarenopleidingen. Het gaat dan vooral om versterking van de beroepsgerichtheid van de vakdidactiek en -kennis. Door de lerarenopleidingen wordt de kennis van docenten over het (v)mbo ook als een punt voor verbetering aangemerkt. De meeste opleidingen investeren daarom ook in de professionalisering van docenten en het aantrekken van personeel met een mbo achtergrond.

Kwaliteitskader scholingsprogramma zij-instroom mbo

De ontwikkeling van het kader van PDG-trajecten is het product van de vruchtbare samenwerking tussen veld en opleiders. Daarbij speelt dat er een stevig draagvlak is voor het kader en de PDG-trajecten in het mbo-veld en onder de opleiders. De grote mate van consensus tussen opleiders en mbo-instellingen draagt bij aan het succes ervan.

Een belemmering voor het succesvol afronden van trajecten vormt de kwetsbare positie van de PDG-deelnemers. Zij hebben een tijdelijk contract en zijn afhankelijk van de mbo-instelling om hun traject af te kunnen maken. Lerarenopleidingen pleiten voor meer aandacht en bescherming van de PDG-deelnemers (qua taken en aanstelling). De ondersteuning vanuit de mbo-instelling blijkt zeer afhankelijk van het team en de direct leidinggevende. Verder komen contracturen niet altijd overeen met de uren die deelnemers daadwerkelijk voor de klas staan. Deelnemers staan verder onder druk om bijvoorbeeld in te vallen voor collega's, ook als daarmee hun opleiding in het geding komt.

Een risico voor het kunnen voortzetten van het kwalitatief verbeterde PDG-traject is het subsidieplafond. Vanuit het mbo worden meer subsidieaanvragen ingediend voor zij-instromers. Ook de opleiders signaleren dat het PDG-traject stijgt in populariteit. Vanwege het plafond worden meer aanvragen afgewezen. Aangezien de trajecten langer zijn geworden dan vóór het landelijk raamwerk en de mbo-instelling dient te investeren in de opleiding van de werkplekbegeleiders, zijn de kosten voor een zij-instroomtraject gestegen.

Educatieve minor

Bij de educatieve minor hebben de opleiders wel het (v)mbo veld betrokken (dit gold zelfs als voorwaarde in de subsidie) maar het veld heeft onvoldoende gelegenheid gehad of genomen de behoefte aan minor afgestudeerden goed en sterk te articuleren. Een dergelijke samenwerking tussen veld en opleiders bij de ontwikkeling van het programma voor de educatieve minor en ook bij het aanbod van de minor zou deze maatregel nog effectiever hebben kunnen maken in termen van meer geïnteresseerden, deelnemers of doorstromers naar kopopleidingen en veld. Zo geven de MBO Raad en de procesmanager van de maatregel aan dat de invoering van de educatieve minor beroepsonderwijs succesvoller wordt wanneer deze aansluit op een concrete behoefte van (v)mbo-scholen. Dat had beter gekund.

Verder vormt bij de educatieve minor mogelijk de concurrentie van andere minoren binnen de instellingen een belemmering voor een grotere instroom. De educatieve minor is afhankelijk van de mate waarin deze per vakbachelor wordt gestimuleerd. Dat verschilt per instelling en hangt waarschijnlijk samen met de mate waarin vakbachelors voldoende instroom in hun eigen minoren hebben. Verder blijft de instroom vanuit de bèta-technische vakbachelors in de minor sterk achter in vergelijking met de instroom vanuit andere richtingen.

Borging

Een belangrijk element ter bevordering van de positieve effecten is uiteraard de mate waarin in een structuur is voorzien die de voortgang die reeds is geboekt, ook in de toekomst borgt. Het overleg rondom de educatieve minor is overgenomen door het landelijk overleg van kopopleidingen. Vanuit ADEF is ervoor gekozen het Landelijk overleg PDG voort te zetten. Tot en met 2016 is de invoering van de afstudeerrichting door een landelijke procesmanager gecoördineerd. Nu wordt de implementatie van de afstudeerrichtingen op de agenda van het Landelijke Vakoverleg (LVO) meegenomen.

Bijlage bij hoofdstuk 3

Overzicht van geïnterviewden*

Onderwijsinstelling	Geïnterviewde	Functie	Jaar
Christelijke Hs Ede	Marja van Helden	Onderwijscoördinator	2014
Driestar Educatief	Gerrit Beunk	Studieleider pedagogisch- didactisch programma	2014, 2017
Eckartcollege	Jose Uphoff	docent Nederlands / stagebegeleider FLOT	2017
Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT)	Rutger van de Sande	Lector bètatechniek	2014
Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT)	Martijn van Schaik	Projectleider twee afstudeerrichtingen	2017
Fontys (Sittard)	Anton van den Brink	Directeur Fontys lerarenopleiding Sittard	2014
Fontys (Sittard)	Meity Feher & Hanneke Theelen	Projectleiders 2 afstudeerrichtingen	2016
Graafschap College	Ruth Mijnen	Projectleider van opleidingsschool	2017
Hoorndreef College	Ria Wassink		2017
HAN	Sabine van Eldik	Lid projectgroep afstudeerrichtingen / project coördinator HAN	2014
HAN	Frank Derks	lid kerngroep afstudeerrichtingen	2017
HAN	Anne de Jager	lid kerngroep afstudeerrichtingen	2017
Hogeschool van Amsterdam	Douwe van der Kooi	Opleidingsmanager EXACT vo/ b ve en Portefeuillehouder OPLIS	2014
Hogeschool van Amsterdam	Frits Rovers	Opleidingsmanager tweedegraads lerarenopleidingen maatschappijvakken	2017
Hogeschool Rotterdam	Gosse Romkes	Piv. Directeur Instituut voor Lerarenopleidingen	2014
Hogeschool Rotterdam	Chris Gool	Projectleider afstudeerrichtingen	2017
Hogeschool Utrecht - Archimedes	Gitta Verhoeven	Projectleider beroepsonderwijs	2014, 2017
INHOLLAND	Judith Revet	Docente, werkgroep afstudeerrichting mbo	2014
Koning Willem I College	Mevr. Bergisch	Teamleider Bouw-Infra, Architectuur & Meubeldesign	2017

Onderwijsinstelling	Geïnterviewde	Functie	Jaar
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL)	Alex van der Stouwe	Afdelingshoofd Talen	2014
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL)	Lysbeth Brattinga	Coördinator 4 ^e jaar	2017
Windesheim	Mark Boiten	Directeur opleidingen beroepsonderwijs	2014
Windesheim	Gert van der Horst	Hoofddocent Windesheim lerarenopleidingen VO en BO	2017
ZAAM Interconfessioneel Voortgezet Onderwijs	Gert Jaspers	Coördinator en secretaris van Opleidingsschool ZAAM-ROCTOP	2017

* In het onderzoek zijn ca. 15 medewerkers uit vmbo/mbo gesproken. Hiervan zijn alleen degenen opgenomen in de tabel die hun interviewverslag hebben gefiatteerd.

Tabellen bij rapportage invoering afstudeerrichtingen

Tabel 8 In hoeverre is in de eerste 3 jaar van de opleiding een specialisatie mogelijk gericht op bgo (%)

	cohort < 2013	cohort 2013
Ja, deze specialisatie was mogelijk	5,9	12,4
Ja, tot op zekere hoogte kon ik mij richten op lesgeven in bgo	34,4	25,9
Nee, deze specialisatie was niet mogelijk	59,7	61,7
Totaal (n)*	799	148

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma).

Tabel 9 In hoeverre is er in het 4e jaar van de opleiding een specialisatie mogelijk gericht op bgo (%)

	cohort < 2013	cohort 2013
Ja, deze specialisatie is mogelijk	13,4	37,0
Ja, tot op zekere hoogte kan ik mij richten op lesgeven in bgo	33,3	32,6
Nee, deze specialisatie is niet mogelijk	53,2	30,4
Totaal (n)*	799	148

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma).

Tabel 10 Is er in het 4^e jaar evenveel aandacht geweest voor lesgeven in het bgo als het avo? (%)

	cohort < 2013	cohort 2013
Evenveel aandacht voor lesgeven in bgo als avo	28,3	40,7
Meer aandacht voor lesgeven in beroepsgericht onderwijs	4,1	5,5
Meer aandacht voor lesgeven in algemeen vormend onderwijs	47,0	32,5
Weet ik niet	20,6	21,4
Totaal (n)*	192	45

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: géén specialisatie gericht op BGO mogelijk (in 4e jaar).

Tabel 11 Heb je tijdens je opleiding vakken gevolgd die specifiek gericht waren op het BGO (%)

	cohort < 2013	cohort 2013
Ja	26,8	30,7
Nee	69,4	63,3
Weet niet	3,8	5,9
Totaal (n)*	799	148

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma).

Tabel 12 Heb je tijdens je opleiding kennisgemaakt met het beroepenveld waarvoor het BGO opleidt (%)

	cohort < 2013	cohort 2013
Ja	51,8	51,3
Nee	48,2	48,7
Totaal (n)*	799	148

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma).

Tabel 13 Op welke manier heb je tijdens je opleiding kennisgemaakt met het beroepenveld waarvoor het BGO opleidt (%)

	cohort < 2013	cohort 2013
Stage in het vmbo	80,0	76,3
Schriftelijk materiaal	40,2	44,9
Stage in het mbo	36,1	32,9
Voorlichting door docenten uit vmbo en/of mbo	30,4	24,8
Oriëntatie dag op mbo-instelling	18,0	21,4
Bedrijfsbezoek(en)	12,7	11,9
Oriëntatie dag op vmbo-afdeling	10,9	6,1
Anders, namelijk	8,9	8,9
Totaal (n)*	416	76

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten die kennis hebben gemaakt met beroepenveld.

Tabel 14 Is er bij de loopbaanbegeleiding aandacht besteed aan de verschillende onderwijstypen, waar je als docent kan gaan werken? (%)

	cohort < 2013	cohort 2013
In gelijke mate aandacht voor alle schooltypen	25,3	24,5
Vooral aandacht voor algemeen vormend onderwijs	40,5	42,7
Vooral aandacht voor vmbo-beroepsgericht	19,6	11,4
Vooral aandacht voor mbo	4,0	5,3
Geen specifieke aandacht voor een onderwijstype	29,6	30,6
Weet ik niet/geen mening	3,9	7,0
Totaal (n)*	344	148

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma), 1e en 2e meting.

Tabel 15 Tevredenheid met opleiding en studiebegeleiding, naar cohort (%)

	opleiding		studiebegeleiding	
	cohort < 2013	cohort 2013	cohort < 2013	cohort 2013
Zeer tevreden	13,8	17,6	14,6	18,8
Tevreden	61,5	63,5	56,1	60,7
Ontevreden	19,8	17,8	21,1	20,0
Zeer ontevreden	5,0	1,1	8,3	0,6
Totaal (n)*	799	148	799	148

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma).

Tabel 16 In welk type onderwijs ga je na afronding van je opleiding bij voorkeur aan de slag? (%)

	cohort < 2013	cohort 2013
Vwo	47,4	54,2
Havo	61,4	63,9
Vmbo-tl/mavo	62,3	45,9
Vmbo-beroeps (basis, kader of gemengd)	24,3	25,0
Mbo	19,4	16,8
Ik heb (nog) geen voorkeur	7,0	4,2
Ik kies (waarschijnlijk) voor een baan buiten het onderwijs	12,1	13,1
Totaal (n)*	344	148

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma), 1e en 2e meting.

Tabel 17 Redenen om voor een bepaald type onderwijs te kiezen, naar gewenste richting (%)

	Vmbo-					
	b/k	Vmbo-t	Mbo	Havo	Vwo	Totaal
Het intellectuele niveau van de leerlingenpopulatie	15,2	42,8	41,3	62,0	73,9	50,5
De leerlingen in dit onderwijs vormen een grotere uitdaging voor mij	75,3	48,4	49,0	33,5	28,8	44,2
Als vakdocent kan ik mij daar beter ontwikkelen	16,5	34,8	30,3	49,2	56,4	39,9
Ik heb daar al een baan (aangeboden gekregen)	44,0	35,8	27,0	32,8	27,9	34,0
Dit type onderwijs kent meer variatie in leerprocessen	28,9	30,0	34,0	23,8	22,9	26,6
Als leraar ben ik hiervoor het beste opgeleid	12,5	27,2	12,7	32,8	32,1	25,1
Ik ben graag beroepsgericht bezig	24,9	10,3	32,9	4,5	2,8	12,2
De combinatie van schools leren en leren in de beroepscontext	20,2	9,8	22,9	3,7	1,5	9,3
Ik kan daar meer in een team werken	7,3	5,5	11,4	5,8	4,8	6,6
Ik ken daar al mensen (familie, vrienden, oud-studiegenoten)	1,9	1,2	4,6	1,0	0,4	1,4
Dit onderwijs staat goed aangeschreven	1,4	1,2	,8	,9	0,2	,8
Anders, namelijk	11,9	13,2	10,2	12,3	12,3	12,6
Totaal (n)*	111	262	76	276	219	402

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma), 1e en 2e meting.

Tabel 18 In welke mate heeft de opleiding je voorbereid op onderstaande aspecten van het beroepsgericht onderwijs? (%)

	Onvoldoende	Redelijk	Uitstekend	Weet niet
... het begeleiden van (v)mbo-leerlingen in hun loopbaanontwikkeling en loopbaanvaardigheden	61,3	19,6	17,2	1,9
... het begeleiden van (v)mbo-leerlingen naar hun toekomstige rol als werknemer (beroepshouding, beroepsvaardigheden en be	62,0	20,8	15,3	1,9
... het begeleiden van (v)mbo-leerlingen naar hun toekomstige rol in de maatschappij (burgerschap)	42,4	27,9	28,7	1,1
... het mentorschap over (v)mbo-leerlingen	70,2	17,2	8,4	4,2
... de specifieke leerstijlen en leerproblemen van (v)mbo-leerlingen	37,5	34,5	25,5	2,4
... de diversiteit in leerlingpopulaties in het (v)mbo	39,5	27,5	31,3	1,6
... relevante kwalificatiedossiers in het mbo	69,6	13,4	7,3	9,7
... de didactiek van leren voor het beroep (werkplekleren, bpv-leren)	53,1	17,7	23,5	5,7
... het toepassen van kennis en vaardigheden door (v)mbo-leerlingen in de beroepspraktijk	41,4	28,1	26,8	3,6
... actuele kennis van beroepen waarvoor vmbo en mbo opleiden	58,7	23,8	13,4	4,1
... het begeleiden van leerlingen op de werkplek	64,8	13,7	17,7	3,8
... het beoordelen van beroepsvaardigheden en competenties passend bij beroepsgericht onderwijs	55,1	23,9	15,6	5,3
... taalvaardigheden in de context van de beroepen waarvoor vmbo en mbo opleiden	40,5	29,4	23,9	6,2
... rekenvaardigheden in de context van de beroepen waarvoor vmbo en mbo opleiden	57,4	19,4	11,8	11,4

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten in eindfase (excl. verkort programma), 1e en 2e meting.

Tabel 19 Studentenoordeel over docentvaardigheden en competenties (% goed/uitstekend)

	cohort < 2013	cohort 2013
<i>Vakinhoudelijke bekwaamheid</i>		
Ik kan de leerstof op een begrijpelijke en aansprekende manier uitleggen	93,9	92,8
Ik kan verband leggen tussen de leerstof voor mijn vak en de kerndoelen, eindtermen en eindexamenprogramma's in het vo	69,3	68,9
Ik kan verband leggen tussen de leerstof voor mijn vak en de kerndoelen, eindtermen en (eind)examenprogramma's in het bgo	#	52,6
Ik weet hoe de leerstof in mijn vak voorbereidt op vervolgopleidingen na de avo-afstudeerrichting	51,3	58,0
Ik weet hoe de leerstof in mijn vak voorbereid op vervolgopleidingen na de afstudeerrichting bgo	#	42,7
Ik kan mijn lessen afstemmen op verschillen tussen leerlingen	68,8	62,2
<i>Didactische bekwaamheid</i>		
Ik kan in mijn lessen doelmatig gebruik maken van beschikbare digitale leermaterialen en -middelen	85,7	85,4
Ik kan de voortgang van mijn leerlingen volgen, de resultaten toetsen, analyseren en beoordelen	86,9	84,5
Ik kan leerproblemen signaleren en indien nodig met hulp van collega's oplossingen zoeken of doorverwijzen	71,4	70,4
Ik kan de inhoud en didactische aanpak van mijn lessen uitleggen en verantwoorden	85,4	85,7
<i>Pedagogische bekwaamheid</i>		
Ik heb kennis van opvoedkundige theorieën en methodieken, die voor de onderwijspraktijk relevant zijn	66,7	69,5
Ik heb kennis van veelvoorkomende ontwikkelings- en gedragsproblemen en -stoornissen	58,2	55,2
Ik kan mijn pedagogisch handelen afstemmen met ouders van leerlingen	62,9	58,3
Totaal (n)	799	148

Bron: Enquête Invoering afstudeerrichtingen 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). Selectie: VT-studenten die kennis hebben gemaakt met beroepenveld. | # Dit item is alleen in 2017 gesteld.

Bijlage bij hoofdstuk 4

Onderzoeksverantwoording

Tabel 20 Hoogst afgeronde opleiding van de deelnemers vóór aanvang van het PDG-traject in periode 2014-2017

	2014		2015		2017		Totaal	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Lager dan hbo	17	19%	11	22%	26	19%	54	19%
Hbo	51	56%	23	46%	91	66%	165	59%
Wo	23	25%	16	32%	21	15%	60	22%
Totaal	91	100%	50	100%	138	100%	279	100%

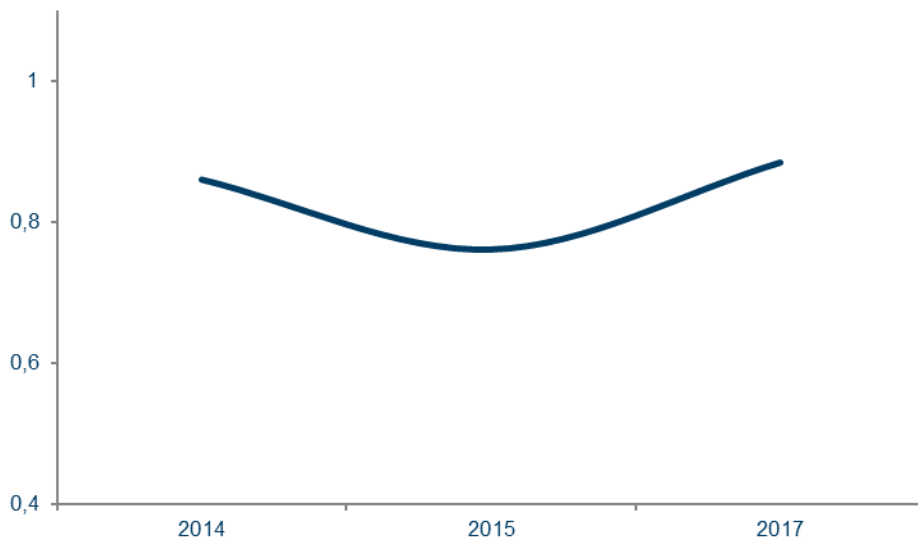
Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

Tabel 21 Stadium waarin deelnemers sinds bevinden in periode 2014-2017

	2014		2015		2017		Totaal	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Ik heb het traject succesvol afgerond met een PDG	44	48%	8	16%	22	16%	74	26%
Ik ben bijna klaar met het traject en denk mijn PDG binnen een maand te gaan halen	15	16%	7	14%	28	20%	50	18%
Ik ben nog volop bezig met het traject	32	35%	36	71%	80	58%	148	53%
Ik ben nog maar net begonnen	0	0%	0	0%	2	1%	2	1%
Ik ben voortijdig gestopt met het traject, zonder PDG	0	0%	0	0%	6	4%	6	2%
Totaal	91	100%	51	100%	138	100%	280	100%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

Figuur 42 Ontwikkeling omvang fte in periode 2014-2017



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

Overzicht van geïnterviewden voor de casestudies

Case	Naam geïnterviewde	Functie	Jaar
Graafschap College ism HAN/Marant	Margriet Philipsen	Lerarenopleider	2016
	Ruth Mijnen	Praktijkbegeleider	2016
	Minke Hermes	Locatiemanager	2016
	Ellen Leenaerts	Coördinator PDG HAN en assessor	2017
	Joop van Horst	PDG-deelnemer	2016
	Bas Kok	PDG-deelnemer	2016
	Bertie Lichtenberg	PDG-deelnemer	2016
Hornbeek College ism Driestar College	Arie van Groningen	Lerarenopleider	2016
	Gerrit Guiljam	Praktijkbegeleider	2016
	Arjen van Kralingen	Locatiemanager	2016
	Gerrit Beunk	Assessor	2016
	Ria Wassink	Assessor	2016
	Cees van Pelt	PDG-deelnemer	2016
	Lenneke Schot	PDG-deelnemer	2016
MBO College Hilversum ism Hogeschool van Amsterdam	Irene Meertens	Lerarenopleider	2016
	Yoop van Hoof	Praktijkbegeleider	2016
	Nicole Carbijn	Locatiemanager	2016
	Jacqueline Brobbel	Assessor	2016
	Marijke v/d Pol	Assessor	2016
	Jan-Herman	PDG-deelnemer	2016
	Nicole	PDG-deelnemer	2016
	Anne-Marie	PDG-deelnemer	2016
Daniel	PDG-deelnemer	2016	
MBO College Zuid ism Hogeschool Utrecht	Hannah Wielenga	Lerarenopleider	2016
	Hanneke van Rissen	Locatiemanager	2016
	Jacqueline Lissenburg	Praktijkbegeleider	2016
	Jan van den Berge	Assessor	2016
	Esther Willemse	PDG-deelnemer	2016
	Frans Grotenhuis	PDG-deelnemer	2016
	Nelleke Valk	HR beleidsmedewerker op centraal niveau	2016
Summa College ism Fontys Eindhoven	Nicky Jansen	Lerarenopleider en assessor	2017
	Andre van Vuuren	Lerarenopleiderr en assessor	2017
	Bert Geelen	Locatiemanager	2017
	Albert de Graaf	PDG-deelnemer	2017
	Marleen van der Zanden	PDG-deelnemer	2017

Overzicht van geïnterviewde stakeholders

Organisatie	Naam geïnterviewde	Jaar
Ministerie van OCW – directie MBO	Fons Coenegracht	2017
Ministerie van OCW – directie HO&S	Joop de Vries	2017
Inspectie van Onderwijs	Annelies Bon	2017
Inspectie van Onderwijs	Willem Baten	2017
MBO-raad	Nathan Soomer	2017
ROC Nova College Haarlem	Jules Mansveld	2017
NVAO	Maya de Waal	2017
ADEF	Jos van Meegen	2017
Fontys Hogescholen (Landelijk procesmanager: 2015-2016)	Kees-Jan van Dorp	2017
NHL (voorzitter landelijk overleg PDG)	Berinda de Jong	2017
Noorderpoort (voorzitter landelijk overleg PDG)	Karolien van Reinbergen	2017

Figuren en tabellen bij rapportage enquête PDG-trajecten

Tabel 22 in klokuren per week

	2014	2015	2017	Totaal
Omvang contract	0,86	0,76	0,88	0,84
Vrijstelling van werktaken	4,31	7,84	6,78	5,95
Eigen tijd besteed aan PDG		9,94	7,96	8,20
Lesgeven per week	18,50	16,35	18,74	18,23
PDG-traject	10	13,51	18,63	14,87

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

Tabel 23 Mate waarin docentvaardigheden aan bod komen in het traject in de periode 2014-2017

	2014		2015				2017				Periode 2014-2017					
	(Ruim) voldoende		Onvol- doende		(Ruim) voldoende		Onvoldoen de		(Ruim) voldoende		Onvoldoen de		Niet aan bod gekomen		Totaal	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Toepassen van beroepsgerelateerde vakkennis/vakdidactiek	41	84%	8	16%	11	92%	1	8%	33	67%	10	20%	6	12%	110	100%
Toepassen van pedagogische inzichten	55	93%	4	7%	15	100%	0	0%	44	90%	5	10%	0	0%	123	100%
Toepassen van didactische inzichten	56	95%	3	5%	13	87%	2	13%	44	90%	5	10%	0	0%	123	100%
Ontwerpen en uitvoeren van leerarrangementen/leerconcepten	52	90%	6	10%	13	87%	2	13%	42	86%	7	14%	0	0%	122	100%
Hanteren van de juiste toetsinstrumenten	51	86%	8	14%	8	57%	6	43%	37	76%	11	22%	1	2%	122	100%
Omgaan met verschillende deelgroepen (differentiatie)	47	82%	10	18%	12	80%	3	20%	38	78%	10	20%	1	2%	121	100%
Omgaan met studenten met speciale zorg	34	64%	19	36%	6	50%	6	50%	33	67%	16	33%	0	0%	114	100%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). In 2014 en 2015 zijn alle competenties aan bod gekomen, de categorie 'niet aan bod gekomen' wordt daarom niet weergegeven.

Tabel 24 Mate waarin het begeleiden van mbo-studenten aan bod komt in het traject in de periode 2014-2017

	2014				2015				2017				Periode 2014-2017			
	(Ruim) voldoende		Onvoldoende		(Ruim) voldoende		Onvoldoende		(Ruim) voldoende		Onvoldoende		Niet aan bod gekomen		Totaal	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Loopbaanontwikkeling, beroepsidentiteit en beroepshouding van de student	41	77%	12	23%	7	58%	5	42%	34	69%	12	24%	3	6%	114	100%
Burgerschap: toerusten van studenten voor participatie in de maatschappij en evt vervolgstudie	30	60%	20	40%	5	45%	6	55%	18	37%	23	47%	8	16%	110	100%
Ontwikkeling van reflectieve vaardigheid bij de studenten	47	85%	8	15%	10	71%	4	29%	34	69%	12	24%	3	6%	118	100%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). In 2014 en 2015 zijn alle competenties aan bod gekomen, de categorie niet aan bod gekomen is daarom leeg en wordt niet weergegeven.

Tabel 25 Mate waarin het verbinden van de opleiding en de beroepspraktijk aan bod en de visie op docentschap komt in het traject in de periode 2014-2017

	2014		2015		2017		Periode 2014-2017									
	(Ruim) voldoende		Onvoldoende de		(Ruim) voldoende		Onvoldoende de		(Ruim) voldoende		Onvoldoende de		Niet aan bod gekomen		Totaal	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Leren in de beroepspraktijk	49	89%	6	11%	11	85%	2	15%	33	67%	14	29%	2	4%	117	100%
Werkproceskennis	49	89%	6	11%	10	83%	2	17%	35	71%	12	24%	2	4%	116	100%
Kennis van de benodigde kwalificatie-eisen	44	80%	11	20%	7	58%	5	42%	28	58%	16	33%	4	8%	115	100%
Opbouwen en onderhouden van netwerken	35	71%	14	29%	8	89%	1	11%	32	67%	12	25%	4	8%	106	100%
Vertalen van ontwikkelingen binnen branche naar beroepsonderwijs	35	74%	12	26%	7	70%	3	30%	26	53%	18	37%	5	10%	106	100%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). In 2014 en 2015 zijn alle competenties aan bod gekomen, de categorie niet aan bod gekomen is daarom leeg en wordt niet weergegeven.

Tabel 26 Mate waarin eigen persoonlijke ontwikkeling aan bod komt in het traject in de periode 2014-2017

	2014		2015		2017		Periode 2014-2017							
	(Ruim) voldoende		Onvoldoende de		(Ruim) voldoende		(Ruim) voldoende		Onvoldoende de		Niet aan bod gekomen		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Rol als teamspeler	54	93%	4	7%	14	100%	41	84%	6	12%	2	4%	121	100%
Zelfreflectie en actief in eigen professionele ontwikkeling	58	98%	1	2%	15	100%	49	100%	0	0%	0	0%	123	100%
In- en externe verantwoording afleggen voor handelen	53	91%	5	9%	13	100%	43	88%	5	10%	1	2%	120	100%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). In 2014 en 2015 zijn alle competenties aan bod gekomen, de categorie niet aan bod gekomen is daarom leeg en wordt niet weergegeven. Volgens de deelnemer zijn alle competentie gericht op de persoonlijke ontwikkeling (ruim) voldoende aan bod gekomen, daarom wordt de categorie 'onvoldoende' niet weergegeven.

Tabel 27 Vaste begeleiding vanuit de lerarenopleiding of mbo-instelling in 2017

	Lerarenopleiding		Mbo-instelling	
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
Ja, vanaf het begin af aan één vaste begeleider gehad vanuit	97	77%	103	82%
In principe wel, alleen bij ziekte te maken (gehad) met een	6	5%	9	7%
Nee, te maken (gehad) met wisselende begeleiders	22	17%	12	10%
Weet ik niet (meer)	1	1%	2	2%
Totaal	126	100%	126	100%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Tabel 28 Mate van samenwerking tussen beide begeleiders in 2017

	Aantal	Percentage
Uitermate goede samenwerking	6	5%
Voldoende samenwerking	48	38%
Matige samenwerking	27	21%
Slechte/geen samenwerking	35	28%
Weet ik niet (meer)	10	8%
Totaal	126	100%

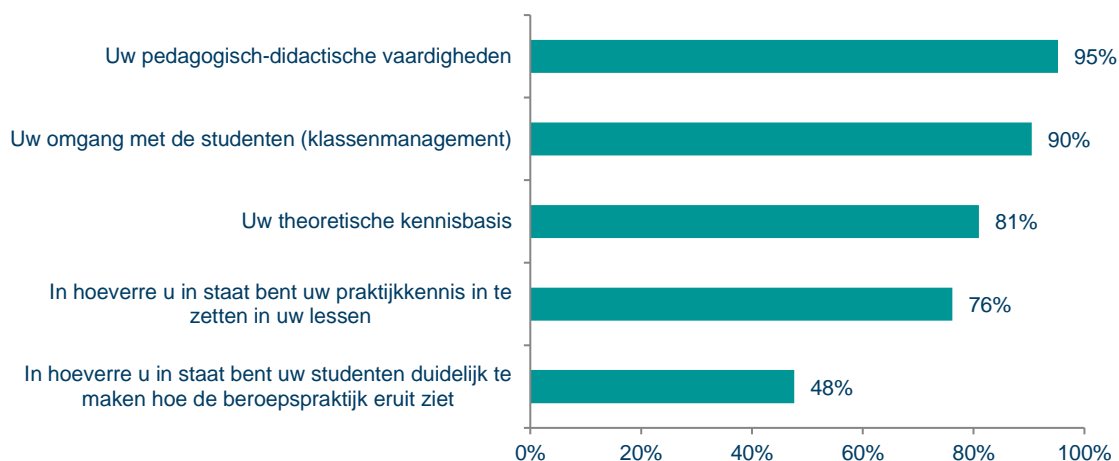
Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Tabel 29 Aspecten van de praktijkbegeleiding die verbeterd zouden moeten worden in de periode 2015-2017

	2015						2017					
	Geen verbetering nodig		Enige verbetering nodig		Sterke verbetering nodig		Geen verbetering nodig		Enige verbetering nodig		Sterke verbetering nodig	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Intensiteit van de begeleiding op de werkplek	26	51%	17	33%	8	16%	55	44%	46	37%	25	20%
Koppeling lespraktijk en toepassing pedagogisch/didactische kennis	28	55%	13	25%	10	20%	60	48%	45	36%	21	17%
Koppeling lespraktijk en verbetering relevante vaardigheden	23	45%	18	35%	10	20%	52	41%	55	44%	19	15%
Feedback op de lessen, praktische tips	24	47%	19	37%	8	16%	51	40%	52	41%	23	18%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2015 en 2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2015: 51 en in 2017: 126. Deze vraag is niet gesteld in 2014 en kan daarom niet meegenomen worden.

Figuur 43 Elementen waarop deelnemers getoetst worden tijdens proeve van bekwaamheid in 2017 (N=21)



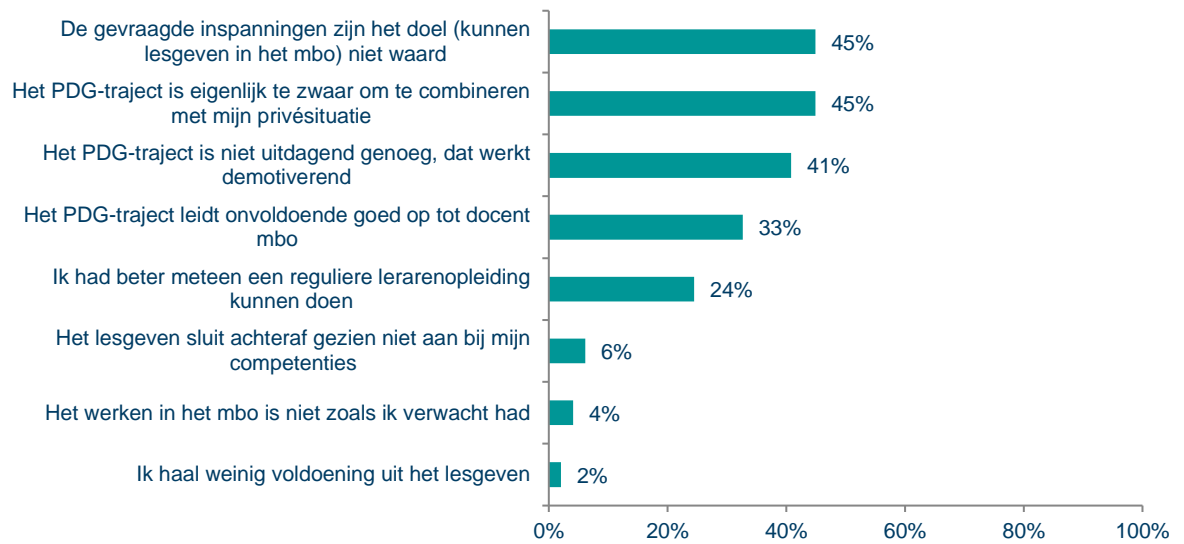
Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Tabel 30 Oordeel over het eindassessment in 2017

	(Zeer) goed		Matig		Slecht		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Wijze waarop de theoretische kernkennis is getoetst	14	82%	3	18%	0	0%	17	100%
Wijze waarop uw pedagogisch-didactische vaardigheden zijn getoetst	18	90%	2	10%	0	0%	20	100%
Wijze waarop uw omgang met de studenten (klassenmanagement) is getoetst	17	89%	2	11%	0	0%	19	100%
Wijze waarop is getoetst in hoeverre u in staat bent uw praktijkkennis in te zetten in uw lessen	14	88%	1	6%	1	6%	16	100%
Wijze waarop is getoetst in hoeverre u in staat bent uw studenten duidelijk te maken hoe de beroepspraktijk eruit ziet	10	100%	0	0%	0	0%	10	100%
Procedure van de proeve van bekwaamheid	18	86%	2	10%	1	5%	21	100%
Kwaliteit van de proeve van bekwaamheid in zijn geheel	18	86%	2	10%	1	5%	21	100%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Figuur 44 Redenen om niet voor een PDG-traject te kiezen in 2017 (N=49)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Tabel 31 Mate waarin aspecten van het PDG-traject aansloten op de beroepspraktijk in de periode 2014-2017

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ) In 2015 was geen sprake van een slechte aansluiting van deze aspecten op de beroepspraktijk, daarom wordt de categorie 'slecht' niet

	2014			2015			2017									
	(Zeer) goed		Matig		Slecht		(Zeer) goed		Matig		(Zeer) goed		Matig		Slecht	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Lesgeven aan mbo-studenten, afgestemd op hun niveau	35	80%	8	18%	1	2%	7	88%	1	13%	15	71%	4	19%	2	10%
Motiveren en begeleiden mbo-studenten in de opleiding en naar een baan	29	66%	13	30%	2	5%	3	38%	5	63%	10	48%	11	52%	0	0%
Integratie van de ontwikkelingen in uw branche in uw lesprogramma	21	48%	19	43%	4	9%	3	38%	5	63%	6	29%	11	52%	4	19%
Functioneren als lid van een docententeam	32	73%	11	25%	1	2%	7	88%	1	13%	10	48%	9	43%	2	10%
Functioneren als docent in een mbo-instelling	34	77%	9	20%	1	2%	6	75%	2	25%	14	67%	6	29%	1	5%

weergegeven.

Tabel 32 Belangrijkste aspecten die verbeterd moeten worden in de periode 2014-2017

	2014		2015		2017		Periode 2014-2017	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Lesgeven aan mbo-studenten, afgestemd op hun niveau	20	45%	4	50%	6	35%	30	43%
Motiveren en begeleiden mbo-studenten in de opleiding en naar een baan	8	18%	3	38%	4	24%	15	22%
Integratie van de ontwikkelingen in uw branche in uw lesprogramma	12	27%	1	13%	5	29%	18	26%
Functioneren als lid van een docententeam	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Functioneren als docent in een mbo-instelling	4	9%	0	0%	2	12%	6	9%
NVT., geen verbetering noodzakelijk	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Totaal	44	100%	8	100%	17	100%	69	100%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

Tabel 33 Factoren die een bepalende invloed hebben gehad op hoe deelnemers nu zijn als docent mbo in periode 2014-2017

	2014		2015		2017		Periode 2014-2017	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Mijn PDG-traject	24	62%	3	38%	13	81%	40	63%
De ondersteuning/begeleiding van mijn teamleden na het behalen van mijn PDG	18	46%	4	50%	4	25%	26	41%
De ondersteuning van mijn direct leidinggevende	10	26%	2	25%	6	38%	18	29%
De ondersteuning van overige collega's	22	56%	5	63%	9	56%	36	57%
Ik beschikte vóór mijn PDG-traject al over (een deel van) de relevante vaardigheden	22	56%	4	50%	11	69%	37	59%
Totaal	39	100%	8	100%	16	100%	63	100%

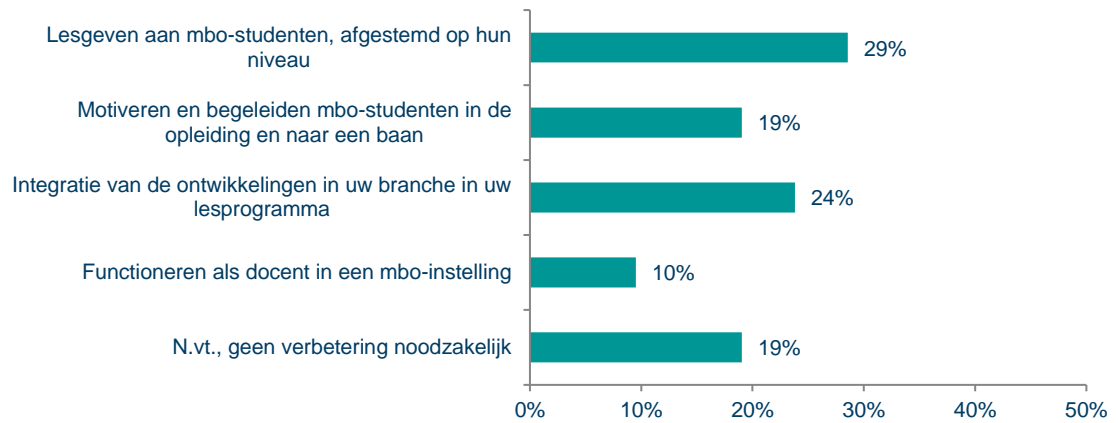
Bron: Enquête PDG-deelnemers 2014-2017 (Ecorys/MOOZ).

Tabel 34 Uitspraken over het werkklimaat op de mbo-instelling en in het team in 2017 (N=21)

	(Zeer) eens		Neutraal		(Zeer) oneens	
	#	%	#	%	#	%
Deze mbo-instelling geeft de medewerkers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school.	10	48%	7	33%	4	19%
Deze mbo-instelling geeft studenten de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school.	12	57%	4	19%	5	24%
In mijn team heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor onderwijsgerelateerde zaken.	13	62%	6	29%	2	10%
In mijn team heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun.	12	57%	5	24%	4	19%
Mijn manager steunt zijn/haar teamleden bij problemen met een student/klas en werkt met hen samen om deze problemen op te lossen	15	71%	3	14%	3	14%
Als teamleden (extra) ondersteuning nodig hebben, dan geeft de manager die ook.	14	67%	3	14%	4	19%
Ik krijg voldoende ruimte om me verder te ontwikkelen (bijvoorbeeld cursussen, bijscholing en studiedagen)	16	76%	3	14%	2	10%
Mijn collega's en ik werken hecht samen als één team	13	62%	5	24%	3	14%

Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Figuur 45 Voor welk aspect is het echt noodzakelijk dat er verbeteringen worden doorgevoerd, om goed aan de slag te kunnen als docent in het mbo? (N=21)



Bron: Enquête PDG-deelnemers 2017 (Ecorys/MOOZ).

Bijlage bij hoofdstuk 5

Overzicht van geïnterviewden in het hbo

Onderwijsinstelling	Geïnterviewde	Functie	Onderzoekjaar
Aeres Hogeschool	Bernadette Damman	Teamleider Educatie	2016
Aeres Hogeschool	Jos van Meegen	Onderwijsdirecteur	2017
Fontys Hogescholen	Kees-Jan van Dorp	Beleidsadviseur Fontys Educatief Centrum Beroepsonderwijs en bedrijfsleven (FEC)	2014, 2016
Fontys Hogescholen	Sandra Janssen	Coördinator educatieve minor	2014, 2016
Fontys Hogescholen	Margot van den Oord	Coördinator educatieve minor	2016
Haagse Hogeschool	Herman Telle	Programmaleider	2014
Haagse Hogeschool	Wilma Stroomer	Coördinator educatieve minor	2014
Haagse Hogeschool	Godelieve Kodde	Coördinator educatieve minor	2016, 2017
Haagse Hogeschool	Judith Baks	Coördinator educatieve minor	2016
Hogeschool Arnhem- Nijmegen	Carla van Rijn	Projectleider vanuit ILS	2014, 2016
Hogeschool Utrecht	Hermien Vosseveld	Teamleider natuurkunde, scheidkunde, techniek	2014, 2016
Hogeschool van Amsterdam	Dieneke de Rijk	Projectleider educatieve minor	2014, 2016
Hogeschool Rotterdam	Marleen Braat	Coördinator educatieve minor	2016
Hogeschool Rotterdam	Chris van Gool	Inhoudelijk betrokken bij ontwikkeling educatieve minor	2016
Aeres Hogeschool	Bernadette Damman	Teamleider Educatie	2016
Windesheim	Marika ter Maat	Projectleider educatieve minor beroepsonderwijs	2014, 2016, 2017

Overzicht van geïnterviewden in het (v)mbo

Onderwijsinstelling	Geïnterviewde	Functie	Onderzoeksjaar
VMBO/Mavo			
Corbulo College	John Koot	Adjunct directeur	2014-2015
Corbulo College	Bernard de Bruijckere	Stagebegeleider	2017
Hofstad mavo	Ariane Magnee	Docent / Begeleidster nieuwe docenten & stagiairs	2014-2015
Johan de Witt Scholengroep	Mevr. Segeren	Locatiedirecteur (locatie Zusterstraat)	2014-2015
Technisch College Velsen	Ronald Gebhart	Begeleider / schoolopleider / contactpersoon	2014-2015
Niftarlake college	Roland Schipper	Werkplekbegeleider	2017
MBO			
AOC Groenhorst	Arie Noeverman	Teamleider / verantwoordelijk begeleiding	2017
Graafschapcollege	Ruth Esselink-Mijnen	Seniordocent / schoolopleider (techniek & informatica)	2014-2015
Graafschapcollege	Ruth Esselink-Mijnen	Projectleider Opleiding in de School	2017
ROC A12	Rico van de Weerd	Docent werktuigbouwkunde	2014-2015
ROC Midden Nederland	Arjen Schouten	Rekendocent en loopbaanbegeleider, Schoolopleider	2014-2015
ROC Midden Nederland	Cees de Jong	Schoolopleider	2017
ROC Mondriaan	Janke Westerhuis	Programmamanager / projectleider technotalent	2017
ROC Twente	Janneke Haagsma	Onderwijskundig medewerker	2014-2015
ROC Twente	Niels Doorn	Projectleider Opleiding	2017
Summa College	Roel Burger	Stagebegeleider	2017

Onderzoeksverantwoording

Studenten-enquêtes

Tabel 35 De onderdelen van het educatieve minorprogramma die de deelnemers volgen of hebben gevolgd

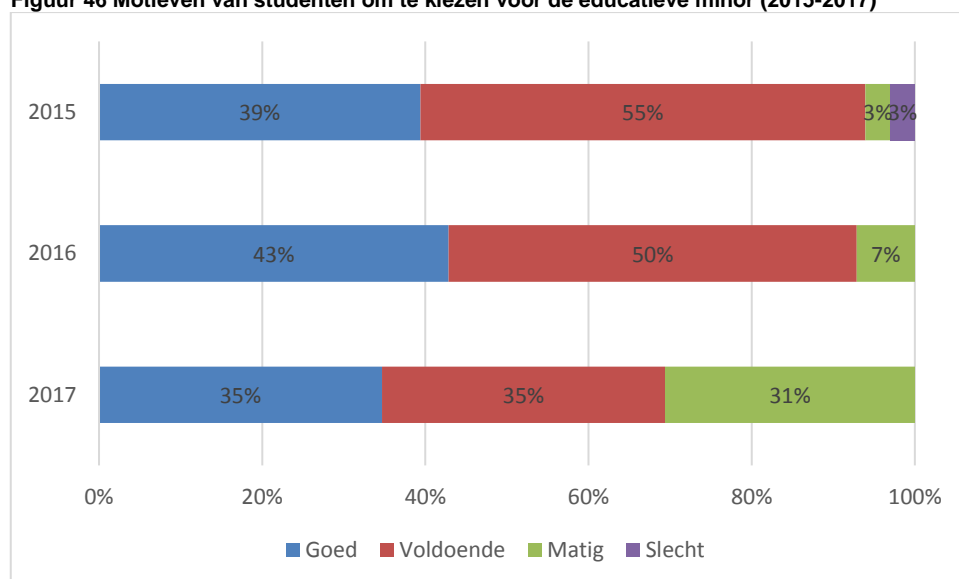
	2014		2015		2017	
	#	%	#	%	#	%
Ik heb alleen het theoriegedeelte afgerond	0	0%	0	0%	1	2%
Ik heb alleen het praktijkdeel (stage) afgerond	2	6%	1	3%	3	6%
Ik heb zowel het theoriegedeelte als het praktijkdeel (stage) afgerond	33	94%	30	91%	32	62%
Ik heb zowel theoriegedeelte als het praktijkdeel (stage) no	0	0%	2	6%	16	31%
Totaal	35	100%	33	100%	52	100%

Tabel 36 De studierichtingen die respondenten ten tijde van de enquête volgen

	2014		2015		2017	
	#	%	#	%	#	%
Applied Science	0	0%	1	3%	0	0%
Automotive	0	0%	0	0%	1	2%
HBO-ICT	3	9%	3	9%	2	4%
Mechatronica	3	9%	0	0%	0	0%
Communicatie and Multimedia Design	0	0%	1	3%	0	0%
Forensisch Onderzoek	0	0%	1	3%	0	0%
Bouwkunde	5	14%	3	9%	2	4%
Technische Natuurkunde	2	6%	1	3%	4	8%
Werktuigbouwkunde	1	3%	4	12%	4	8%
Industrieel Product Ontwerpen	3	9%	3	9%	1	2%
Chemie	1	3%	0	0%	6	12%
Biologie en Medisch Laboratoriumonderzoek	2	6%	4	12%	4	8%
Commerciële economie	2	6%	0	0%	3	6%
Technische Bedrijfskunde	0	0%	0	0%	1	2%
Technische Informatica	1	3%	1	3%	0	0%
Informatica	1	3%	0	0%	0	0%
Bedrijfskunde	2	6%	2	6%	4	8%
Engineering, Design and Innovation	0	0%	1	3%	0	0%
Andere studierichtingen	9	26%	8	24%	20	38%
Totaal	35	100%	33	100%	52	100%

Figuren en tabellen bij rapportage Educatieve Minor hbo

Figuur 46 Motieven van studenten om te kiezen voor de educatieve minor (2015-2017)



Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 33, in 2015 28 en in 2017 49.

Tabel 37 Oordeel over informatie ontvangen over de educatieve minor in de periode 2014-2017

	2014								2015								2017							
	Goed		Voldoende		Matig		Slecht		Goed		Voldoende		Matig		Slecht		Goed		Voldoende		Matig		Slecht	
Organisatie van het programma	6	18%	20	61%	6	18%	1	3%	8	29%	12	43%	8	29%	0	0%	10	20%	28	57%	7	14%	4	8%
Vervolgstappen om een tweedegraads lesbevoegdheid te halen aan een lerarenopleiding	8	24%	12	36%	7	21%	6	18%	8	31%	7	27%	10	38%	1	4%	8	18%	17	38%	14	31%	6	13%
Doorstroom naar een 1-jarige kopopleiding	8	27%	9	30%	6	20%	7	23%	7	30%	8	35%	7	30%	1	4%	8	20%	13	32%	11	27%	9	22%
Loopbaanmogelijkheden in het onderwijs	6	19%	18	58%	4	13%	3	10%	6	24%	15	60%	4	16%	0	0%	18	38%	20	43%	6	13%	3	6%
Kansen op werk in het onderwijs (in de toekomst)	9	29%	16	52%	3	10%	3	10%	11	46%	9	38%	4	17%	0	0%	19	40%	17	35%	8	17%	4	8%
Nut van deelname aan de educatieve minor voor werk buiten het onderwijs	13	39%	9	27%	9	27%	2	6%	7	27%	12	46%	5	19%	2	8%	15	35%	10	23%	11	26%	7	16%
	2014								2015								2017							

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 33, in 2015 28 en in 2017 49.

Tabel 38 Aansluiting tussen educatieve minor en de vakbachelor in de periode 2014-2017

	2014				2015				2017			
	(helemaal) mee		(helemaal) mee		(helemaal) mee		(helemaal) mee		(helemaal) mee		(helemaal) mee	
	eens	oneens	eens	oneens	eens	oneens	eens	oneens	eens	oneens	eens	oneens
De vakdidactiek in de educatieve minor sluit goed aan op de theorie in de bacheloropleiding	14	54%	12	46%	8	31%	18	69%	21	49%	22	51%
Mijn inhoudelijke kennis uit de bacheloropleiding past perfect in de educatieve minor	19	73%	7	27%	10	37%	17	63%	20	45%	24	55%
In de educatieve minor leer ik over zaken die goed van pas komen in mijn bacheloropleiding	22	73%	8	27%	11	42%	15	58%	22	55%	18	45%

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 30, in 2015 27 en in 2017 44.

Tabel 39 Mate waarin educatieve minor studenten voorbereid op het onderwijs in periode 2014-2017

	2014				2015				2017			
	Helemaal niet	Weinig	Neutraal	(Heel) goed	Helemaal niet	Weinig	Neutraal	(Heel) goed	Helemaal niet	Weinig	Neutraal	(Heel) goed
Toetsen en beoordelen van leerlingen	1	4	11	17	4	7	7	8	1	9	13	26
Herkennen van de invloed van mijn eigen houding en gedrag op leerlingen	0	0	3	30	0	1	7	18	1	2	10	36
Zorgen voor een goede sfeer en samenwerking met en tussen leerlingen	1	0	5	27	0	1	5	20	1	4	9	35
Zorgen voor een leeromgeving waarin leerlingen zich op een goede manier het vak eigen kunnen maken	0	0	9	24	1	3	6	15	2	3	15	29
Zorgen voor een leeromgeving waarin leerlingen zich op een	0	0	8	25	1	3	7	15	0	5	11	33

	2014				2015				2017			
goede manier het vak eigen kunnen maken												
Zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in de lessen	1	0	3	29	1	2	4	19	0	2	9	38
Op een professionele manier samenwerken en afstemmen met collega's	0	4	8	21	2	4	13	7	0	9	21	19

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2015-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 33, in 2015 26 en in 2017 49.

Tabel 40 Op basis van de educatie minor een persoonlijk advies gekregen gericht op wel of niet doorstromen naar lerarenopleiding?

	2014		2015		2017	
Nee, nog niet	12	36%	9	33%	21	42%
Ja	21	64%	18	67%	29	58%
Totaal	33	100%	27	100%	50	100%

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2014-2017.

Tabel 41 Soort persoonlijk ontwikkeladvies ten aanzien van het leraarschap

	2014	2015	2017
Om het leraarschap niet verder na te streven	1	1	1
Om door te gaan als zij-instromer Een zij-stromer is een per	2	0	2
Om door te gaan, maar via een onverkorte tweedegraads lerare	0	1	3
Anders, namelijk	1	2	3
Onbekend	4	5	2
Bevoegdheid halen via de kopopleiding	7	4	7
Bevoegdheid halen via verkorte tweedegraads lerarenopleiding	6	5	11
Totaal	21	18	29

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2014-2017.

Tabel 42 Factoren van de educatieve minor die van invloed zijn (geweest) op de huidige plannen om wel/niet in het onderwijs te werken

	2014			2015			2017		
	(Sterk) negatieve invloed	Neutraal	(Sterk) positieve invloed	(Sterk) negatieve invloed	Neutraal	(Sterk) positieve invloed	(Sterk) negatieve invloed	Neutraal	(Sterk) positieve invloed
De inhoud van de colleges / werkgroepen	5	12	16	1	11	14	10	21	18
De begeleiding vanuit de hogeschool	4	16	13	1	15	10	8	23	18
De begeleiding vanuit de stageschool	5	3	25	2	7	17	1	12	36
Mijn ervaringen voor de klas	1	3	29	2	2	22	2	9	38
De voorbereiding van de (stage)lessen	4	7	22	2	9	15	6	21	22
De werksfeer (contact met andere leraren etc.) op de stageschool	1	2	30	3	6	17	4	11	34

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 33, in 2015 26 en in 2017 49.

Tabel 43 Oordeel over ervaringen in de educatieve minor

	2014			2015			2017		
	(Volledig) mee oneens	Neutraal	(Volledig) mee eens	(Volledig) mee oneens	Neutraal	(Volledig) mee eens	(Volledig) mee oneens	Neutraal	(Volledig) mee eens
Door de educatieve minor weet ik helemaal zeker dat ik leraar wil worden	7	7	19	7	7	12	9	15	25
Door de educatieve minor heb ik meer waardering gekregen voor het beroep van leraar	3	0	30	2	4	19	1	9	39
Door de educatieve minor wil ik verder met de tweedegraads lerarenopleiding	5	12	16	5	7	14	8	13	28
Door de educatieve minor weet ik zeker dat het beroep van leraar niets voor mij is	22	8	3	20	4	2	38	8	3
Door de educatieve minor ben ik gaan twijfelen aan mijn interesse voor het beroep van leraar	22	7	4	11	10	4	32	9	8
Door de educatieve minor weet ik dat ik nog veel moet leren om een goede leraar te worden	4	6	23	2	8	16	5	10	33
Door de educatieve minor heb ik een realistischer beeld gekregen van het beroep van leraar	2	3	28	1	4	21	0	9	40
Door de educatieve minor heb ik lol gekregen in het lesgeven	2	6	25	0	8	18	4	17	28

Bron: Enquête educatieve minor hbo 2014-2017 (Ecorys/MOOZ). N in 2014 is 33, in 2015 26 en in 2017 49.

Overzicht vakbacheloropleidingen

Tabel 44 Overzicht van bacheloropleidingen

Naam
Uit subsidie aanvraag (en evt ook opgegeven door de studenten)
Automotive
Communicatie and Multimedia Design
Forensisch Onderzoek
Bouwtechnische bedrijfskunde
Bouwkunde
E-technology
Electrotechniek
Technische Natuurkunde
Scheepsbouwkunde maritieme techniek
Luchtvaarttechnologie
Civiele techniek
Werktuigbouwkunde
Maritiem Officier
Industrieel Product Ontwerpen
Commerciële economie*
Technische Bedrijfskunde
Technische Informatica**
Informatica
Bedrijfskunde en Agribusiness****
Bedrijfswiskunde
Aviation
Bouwmanagement en Vastgoed***
Engineering, Design and Innovation
Logistics Engineering
Applied Science
HBO-ICT
Mechatronica
Communicatie and Multimedia Design
Forensisch Onderzoek
Embedded Systems Engineering
Autotechniek
Chemische Technologie
Mobiliteit / Verkeerskunde
AOT-techniek
Logistiek en Technische Vervoerskunde
Chemie
Biologie en Medisch Laboratoriumonderzoek
Communicatiesystemen
Business IT & Management
Bio-informatica
Daarnaast nog opgegeven door studenten (niet uit subsidieaanvraag)
Bedrijfseconomie
voeding en diëtiëk
Onderwijs - Pabo

Naam
Creatieve therapie drama
Diergezondheid en Mangement CAH
Ergotherapie
HBO Game Engineering
HRM
Kunstacademie
Kunstzinnige Therapie
Pedagogiek
Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs
Podotherapie
Sociaal juridische dienstverlening
Toegepaste Wiskunde



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
K.v.K. nr. 24316726

W www.ecorys.nl

Sound analysis, inspiring ideas