

Vraag en aanbod nascholing voor leerkrachten in het primair onderwijs

Onderzoek in opdracht van de PO-Raad

Wouter van Casteren

Met medewerking van:

Anja van den Broek

Danny Brukx

Mark van Hees

Hanneke Poels

Jules Warps

ResearchNed

november 2015

© 2015 ResearchNed Nijmegen in opdracht van de PO-Raad. Alle rechten voorbehouden. Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding. ResearchNed werkt conform de kwaliteitsnormen NEN-EN-ISO 9001:2008 voor kwaliteitsmanagementsystemen en NEN-ISO 20252:2012 voor markt-, opinie- en maatschappelijk onderzoek.

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	5
1 Inleiding en achtergronden	9
2 Vraagstelling en onderzoeksaanpak	13
2.1 Vraagstelling	13
2.2 Onderzoeksaanpak en -verantwoording	13
2.2.1 Oriënterende interviews	13
2.2.2 Deskresearch: inventarisatie opleidingsaanbod en aanvulling behoeftenonderzoek	14
2.2.3 Veldinterviews schoolleiders/-bestuurders, leerkrachten en opleidingen	14
2.2.4 Digitale enquête leerkrachten	14
2.2.5 Aanvullende interviews leerkrachten	15
2.2.6 Reflectiepanel en begeleidingscommissie	15
2.3 Overzicht totale respons	16
3 Het bestaande opleidingsaanbod voor het primair onderwijs	17
3.1 Opleidingsaanbod	18
3.1.1 Registeropleidingen	18
3.1.2 Hbo-masters die toegankelijk zijn met een pabo-diploma en werkervaring in het po	20
3.1.3 Onderwijsgerelateerde masteropleidingen die toegankelijk zijn via een premaster	22
3.1.4 Overig nascholingsaanbod	23
3.1.5 Schematisch overzicht	24
3.2 Bestaande opleidingsdeelname door pabo-gediplomeerden	24
3.2.1 Geografische spreiding opleidingsaanbod versus deelname en belangstelling	24
3.2.2 Deelname registeropleidingen	25
3.2.3 Deelname geaccrediteerde hbo- en wo-opleidingen	25
4 De vraag naar nascholing	27
4.1 Te versterken competenties	27
4.1.1 Visie schoolleiders en bestuurders	27
4.2 Visie leerkrachten	28
4.2.1 Te versterken competenties in het team	28
4.2.2 Houding en wensen ten aanzien van nascholing	29
4.3 Behoeften ten aanzien van nascholing: aanpassingen en vernieuwingen	31
4.3.1 Schoolleiders/bestuurders	31
4.3.2 Leerkrachten	34
5 Vormen en randvoorwaarden bij nascholing	36
5.1 Schoolleiders/bestuurders	36
5.1.1 Praktische eisen aan vorm, overzicht en beschikbaarheid	36
5.1.2 Inbedding in schoolbeleid	38
5.2 Leerkrachten	40
5.2.1 Randvoorwaarden	40
5.2.2 Vormwensen bij leerkrachten	43
6 Vraag versus aanbod	44
6.1 Ontwikkelingen aan opleidingskant	44
6.2 Aanbod in ontwikkeling en nieuwe initiatieven	45
6.2.1 Hogescholen	45
6.2.2 Universiteiten	46
6.3 Post-hbo aanbod dat om te vormen is tot masteropleidingen	47

7	Samenvatting, conclusies en aanbevelingen voor het vervolgtraject	49
7.1	Behoefte aan competenties en opleidingen	49
7.2	Huidig aanbod versus behoeften	49
7.3	Gewenst nieuw aanbod	51
7.4	Randvoorwaarden en drempels	52
7.5	Conclusies en aanbevelingen ten aanzien van een vervolgtraject	53
	Bijlage I - Lijst met geïnterviewde personen	55
	Bijlage II - Resultaten enquête en interviews leerkrachten po	57
	Bijlage III- Overzicht registeropleidingen naar hoofdcategorie	68
	Bijlage IV- Nascholingsaanbod naar thema (niet bachelor/master)	71
	Bijlage V - Overzicht tabellen	72

Managementsamenvatting

In opdracht van de PO-Raad en het ministerie van OCW inventariseerde ResearchNed de vraag naar en het aanbod van nascholing voor leerkrachten po. Kernvragen zijn:

1. wat de behoefte is voor en van onderwijzend personeel aan competenties en bijhorend opleidingsaanbod;
2. hoe die behoefte zich verhoudt tot het huidige aanbod;
3. welk nieuwe aanbod er nodig is;
4. en aan welke randvoorwaarden voldaan moet zijn zodat leerkrachten daadwerkelijk gebruikmaken van het opleidingsaanbod.

Het onderzoek dient input en aanbevelingen op te leveren voor een nader overleg tussen partijen over de afstemming van de vraag naar en het aanbod van nascholing in het po. De voorliggende onderzoeksuitkomsten zijn uitsluitend te zien als richtinggevend. *Feitelijke* aanpassingen of vernieuwingen in het opleidingsaanbod dienen uiteraard gepaard te gaan met een toegesneden behoeften- en marktonderzoek.

Het onderzoek is aangepakt met een serie interviews met schoolleiders, bestuurders, leerkrachten en lerarenopleiders, met een vragenlijstonderzoek onder leerkrachten en met deskresearch. De concept resultaten en conclusies van dit onderzoek zijn in de slotfase van dit onderzoek besproken met een panel bestaande uit experts en vertegenwoordigers van het po-veld en de opleiders.

Positieve houding ten aanzien van scholing en opleiding

Leerkrachten hebben blijkens dit onderzoek in het algemeen een positieve houding ten aanzien van opleiding en nascholing. Het belang van nascholing onderschrijven leerkrachten in grote meerderheid, de ontvankelijkheid voor meer academici in teams is groot en een meerderheid van de leerkrachten heeft ambities om één of meer opleidingen te volgen. Dat betreft het vaakst (36%) een post-hbo opleiding, in een kwart van de gevallen een hbo-master en bij dertien procent een wo-master. Schoolleiders en bestuurders lijken hiermee vergeleken de opleidingszin bij leerkrachten (soms veel) lager in te schatten.

Behoefte aan competentieversterking

Schoolleiders en bestuurders leggen bij de gewenste competentieversterking bij leerkrachten de nadruk op verbetering van de kritische/reflectieve en onderzoekende vaardigheden bij leerkrachten. Leerkrachten zelf houden het vaker praktisch, met wensen ten aanzien van te versterken competenties die vaak op het samenhangende terrein van ICT, moderne media en gepersonaliseerd en onderzoekend & ontwerpend leren liggen. Opleidingen die deze elementen combineren zijn daarmee mogelijk extra aantrekkelijk. Relatief laag scoren bij leerkrachten de onderzoeksvaardigheden en het kunnen toepassen van kennis uit onderzoek. Leerkrachten betrekken hiermee de onderzoekende vaardigheden meer op de *didactiek* (zoals onderzoekend leren) en - in vergelijking met schoolleiders en bestuurders - minder op hun eigen rol als '*reflective practitioner*'.

Huidig opleidingsaanbod versus behoeften

Er is vanuit het po ten eerste keuze uit een groot en gevarieerd aanbod aan *registeropleidingen* (post-hbo) die voornamelijk door hogescholen (pabo's) worden aangeboden en die voldoen aan de randvoorwaarden en de kwaliteitseisen van de Stichting Post-Hbo (SPHBO). Deze opleidingen vergen minimaal 100 contacturen. Het gaat om ruim 130 veelal specialistische opleidingen, te verdelen over ruim tien hoofdthema's zoals taal- en rekencoördinator, muziekspecialist, specialist Jonge Kind, ICT-coördinator en expert Wetenschap & Technologie.

Het vaakst gaat het om een vakopleiding bewegingsonderwijs. In het aanbod en de speiding daarvan is geen duidelijke relatie te leggen met de in dit behoeftenonderzoek veelgenoemde competenties zoals gedragspecialist of specialist ICT/moderne media. Op die terreinen zijn maar een beperkt aantal (hooguit een handvol) opleidingen te vinden. De registeropleidingen leiden tot een geldig diploma voor het lerarenregister; inzet van de lerarenbeurs is niet mogelijk.

Ten tweede zijn er de *hbo-masteropleidingen*, waarbij de master Special Educational Needs (SEN) een sterk dominante positie inneemt. Uit dit onderzoek blijkt dat de master SEN gewaardeerd wordt en nog steeds populair is, maar dat de positie wat tanende is. De master SEN wordt vaak gezien als een ‘containeropleiding’ met een diffuus profiel. De master Leren & Innoveren lijkt in vergelijking met de master SEN aan aantrekkingskracht te winnen; de master L&I wordt ook gezien als een master die meer nog dan de master SEN appelleert aan de gewenste conceptuele en kritische vaardigheden die door veel schoolleiders en bestuurders worden gemist in teams. Bij de master L&I is er wel meer nog dan bij de andere masters een aandachtspunt ten aanzien van de follow-up na voltooiing van de opleiding: vaak lijkt onvoldoende doordacht wat de rol van de master L&I in de school wordt en lijkt de betrokken leerkracht weinig ruimte te krijgen kennis toe te passen. Dit is meer in het algemeen een aandachtspunt bij ook andere opleidingen en nascholing. Verder is er een aanbod op zeven hogescholen van een hbo-master pedagogiek en is er een aanbod van twee *niet bekostigde* hbo-masters. Per saldo wordt het aanbod aan hbo-masters door schoolleiders/bestuurders als beperkt en relatief eenzijdig ervaren. Gemist worden vooral een duidelijker profiel bij de master SEN, aansluiting van de master SEN bij de rol van de leraar in het regulier onderwijs (‘Master Gedrag’) en een inhoudelijk georiënteerde brede masteropleiding als kop op de pabo.

Ten derde zijn er de *wo-masters* pedagogiek en onderwijskunde. Voor deze masters is een premaster noodzakelijk, waardoor het gehele opleidingstraject in deeltijd vier jaar vergt. De belangstelling voor deze masters is er zeker bij leerkrachten (één op de acht po-leerkrachten ambieert een wo-master) en zowel leerkrachten als schoolleiders/bestuurders zien in meerderheid graag meer academici in lerarenteams. De feitelijke post-initiële deelname van leerkrachten aan wo-masters is veel lager dan de ambities, wat aangeeft dat hier vooral drempels liggen. Inhoudelijk gezien wordt vanuit het veld aangegeven dat de interessante delen van deze opleidingen eerder zitten bij de premaster en afzonderlijke modules dan bij de volledige masteropleidingen, die een sterk accent op theoriegedreven onderzoek hebben. Voor het overige blijken er uit dit onderzoek geen zwaarwegende wensen ten aanzien van de wo-masters.

Ten slotte is er nog een zeer gevarieerd, dynamisch en vraaggestuurd aanbod aan korte *trainingen* en *cursussen*, deels afkomstig van hogescholen en universiteiten en deels van private bureaus. Dit aanbod wordt vaak gezien als onoverzichtelijk, versnipperd en lastig inschatbaar qua niveau, maar in het algemeen wel als dekkend voor de behoefte.

Gewenst nieuw of aangepast aanbod

Bij leerkrachten speelt slechts beperkt een wens van een vernieuwd opleidingsaanbod. Een grote minderheid vindt wel meer aandacht in de *bestaande* opleidingen voor een thema noodzakelijk. Het vaakst betreft dat het samenhangende cluster van ICT, gepersonaliseerd leren en vakoverstijgend onderwijs (onderzoekend en ontwerpend leren, Wetenschap & Technologie). De kleine minderheid van de leerkrachten die een nieuw aanbod wil, noemt grosso modo deze zelfde thema’s. Schoolleiders en bestuurders noemen ook ICT en Wetenschap & Technologie als thema’s voor aangepaste of nieuwe opleidingen; ICT met name als component die in *elke* opleiding sterk moet terugkomen.

Schoolleiders en bestuurders vinden overwegend vooral een herijking of herpositionering van het aanbod aan *hbo masteropleidingen* wenselijk. Daarbij is er draagvlak voor een nadere verkenning van een mogelijke vierdeling bij de hbo-masters:

- de Master Leren & Innoveren is sterk in conceptuele vaardigheden en kan worden behouden, maar kent wel aandachtspunten bij de toepasbaarheid na voltooiing in de schoolcontext;
- de Master SEN zou kunnen worden gesplitst in een master special needs voor de IB-er en het speciaal onderwijs en een meer algemene master gedrag/leerlingencoaching, met duidelijkere profielen;
- een nieuwe inhoudelijke hbo-master, als vervolg op de bacheloropleiding pabo.

Aan de zijde van de hogescholen is er steun voor deze herijking en herpositionering van het hbo-masteraanbod en voor het voeren van een dialoog daarover.

Aan de zijde van de *universiteiten* is er de mogelijkheid en ook draagvlak om nader te verkennen of bestaande masters c.q. afstudeerrichtingen beter kunnen aansluiten bij de lespraktijk in het po. Er wordt aan vraagzijde niet zo veel meerwaarde gezien in nieuwe, meer op het po gerichte wo-masters of afstudeerrichtingen; de bestaande masteropleidingen zijn al in flinke mate individueel in te vullen en juist ook de bovensectorale invalshoek kan voor het po ook een verrijking zijn.

Qua *vorm* blijkt uit het onderzoek een behoefte, bij zowel schoolleiders/bestuurders als leerkrachten, aan een modulair aanbod en het gefaseerd (meer in de tijd gespreid) kunnen volgen van een opleiding. Opgemerkt is dat de masterambitie, c.q. de gerichtheid op een formeel diploma, ook contraproductief kan werken, doordat het opleidingsdeelname ook afschrikt vanwege de te grote belasting in tijd die een complete opleiding oplevert. Het gehele nascholings- en opleidingsaanbod wordt nu bovendien vaak gezien als los zand en niet als een samenhangend en gestructureerd opleidingssysteem voor het beroep leerkracht basisonderwijs. Verschillende modules, zowel afkomstig van registeropleidingen (post-hbo), als hbo- en wo-opleidingen zouden *stapelbaar* moeten zijn in een samenhangend systeem. Vanuit de registeropleidingen zijn met name de registeropleidingen op vlak van ICT en digitale leeromgevingen, Wetenschap & Technologie (onderzoekend & ontwerpnd leren), opbrengstgericht werken en gedragspecialist interessant in dit opzicht.

Dit kan ertoe leiden dat de sector zelf opleidingspakketten beschrijft van elkaar aanvullende en/of versterkende modules en daaraan een voor die sector geldende status (civiel effect) toekent. Een modulaire opzet van opleidingen die leiden tot een wettelijke graad is niet eenvoudig te realiseren, omdat dit afwijkt van het huidige stelsel voor hoger onderwijs. Voor afzonderlijk te volgen modules als delen van opleidingen zijn andere bekostigingsafspraken nodig, waarbij ook de positie van private partijen van belang is. Ook is een andere opzet van de kwaliteitszorg (accreditatie) nodig, om het niveau en de kwaliteit van modules en de samenhang in opleidingen te kunnen waarborgen.

Het gehele bestaande opleidingsaanbod (de registeropleidingen en de hbo- en wo-masters) is, met uitzondering van de master SEN, niet optimaal gespreid over het land. Ook zijn niet alle pabo's even actief op dit terrein. Een betere spreiding van het aanbod is gewenst.

Randvoorwaarden en drempels

Een mogelijke verklaring voor het feit dat schoolleiders en bestuurders de opleidingszin bij leerkrachten lijken te onderschatten, is dat leerkrachten drempels ervaren bij het volgen van een opleiding waardoor de feitelijke opleidingsdeelname achterblijft bij hun ambities. Belangrijke drempels bij nascholing zien de leerkrachten bij een gebrek aan opleidingsmiddelen in de school en aan beschikbare tijd om de opleiding te volgen, bij de wens voor een goede vervanging en bij de beperkte ruimte, tijd en mogelijkheden om de in een opleiding opgedane kennis en inzichten ook daadwerkelijk binnen de school te kunnen toepassen. Er is hiermee een kloof tussen enerzijds het algemene streven om meer masters binnen te halen en anderzijds een nog weinig innovatieve cultuur in teams en een onvermogen om masteropgeleiden goed te benutten.

Er zijn op dit punt grote verschillen tussen scholen. Veel schoolleiders en bestuurders worstelen nog met de strategische inbedding en benutting van kennis uit opleidingen. Ze ervaren daarbij ook praktische belemmeringen zoals gebrek aan roosterruimte/formatiecapaciteit en middelen om innovaties te faciliteren. Het ideaalbeeld van opleidingen die nauw aansluiten bij de schoolontwikkeling wordt door alle geïnterviewde schoolleiders en bestuurders wel onderschreven; in de praktijk komt dit er echter in doorsnee nog te weinig van. De combinatie van *praktische belemmeringen* en *cultuuraspecten* blijkt taai. Beide partijen, zowel bestuurders/schoolleiders als leerkrachten, zijn erbij gebaat om dat te doorbreken. De verbindende rol van schoolleiders tussen bestuur en leerkrachten is daarbij van belang. Onderling is er in veel scholen te weinig echte dialoog en schoolleiders spelen nog te weinig een verbindende rol. Daardoor kan het volgen van een opleiding te zeer los komen te staan van de gewenste schoolontwikkeling en kunnen bestuurders te weinig de drempels zien waarmee leerkrachten te maken hebben ten aanzien van opleidingen.

Aanbevelingen ten aanzien van een vervolgtraject

Op landelijk niveau is er nu tussen de kernspelers geen overleg of afstemming over het omvangrijke nascholingsaanbod voor leerkrachten po. Aanbevelingen voor een vervolgtraject focussen dan ook op het organiseren van meer *dialoog* op verschillende niveaus en het instellen van een *regiefunctie*. Op de verschillende overlegniveaus zouden de navolgende agendapunten opgepakt moeten worden.

Landelijk is een dialoog nodig over:

- een afgestemd en goed regionaal gespreid aanbod van registeropleidingen en masteropleidingen;
- een samenhangend opleidingssysteem, met inbegrip van het streven naar een groter aandeel van een stapelbaar en samenhangend modulair aanbod vanuit de registeropleidingen en de hbo- en wo-opleidingen;
- de verbetering van de transparantie van het huidige nascholingsaanbod;
- de verbinding van een opleidingssysteem met een hierop aansluitend functiegebouw en functiedifferentiatie ten aanzien van taken, rollen en verantwoordelijkheden;
- de rol van het ministerie van OCW om deze ontwikkelingen te ondersteunen.

Regionaal is een dialoog nodig over:

- een nadere invulling in cocreatie van een regionaal opleidingsaanbod;
- de rol van de pabo en andere kennisinstituten als kenniscentra ten aanzien van doorlopende leerlijnen;
- een sterke verbinding van opleidingen met de praktijk binnen scholen en aansluiting bij de team- en schoolontwikkeling.

Lokaal/binnen de school moeten besturen, schoolleiders en leerkrachten in dialoog over:

- een sterke inbedding van het opleidings- en scholingsbeleid in een strategisch HRM-beleid;
- ruimte geven voor een praktische benutting van opgedane kennis en inzichten.

Alle betrokken partijen en actoren hebben belang bij het welslagen van deze aanpak, in de eerste plaats het po-veld. De PO-Raad zou daarom in het vervolgtraject de regierol en het initiatief moeten nemen, in samenspraak met het ministerie van OCW, de VH, de VSNU, de Onderwijscoöperatie en de lerarenopleiders.

1 Inleiding en achtergronden

Professionalisering van leerkrachten, van schoolleiders, bestuurders en van feitelijk de hele schoolorganisatie kan een krachtige bijdrage aan de onderwijskwaliteit leveren. Het gaat om een samenspel van *kennis, vaardigheden* en *attitude / cultuur*. Immers: kennis van innovatie bijvoorbeeld heeft weinig zin als een lerarenteam niet ontvankelijk is voor nieuwe aanpakken. In het bestuursakkoord po is het belang van een brede professionalisering benadrukt en is daarnaast ook een aantal specifieke professionaliseringsthema's vermeld. Dat gaat om:

- ICT-vaardigheden;
- onderzoekende vaardigheden (waaronder Wetenschap & Technologie);
- coaching;
- cultuureducatie;
- bewegingsonderwijs;
- differentiatievaardigheden.

Daarnaast is, als impuls ter verhoging van de onderwijskwaliteit in het Bestuursakkoord het streven opgenomen dat in 2020 dertig procent van de leerkrachten in het primair onderwijs een hbo- of universitaire *master* heeft afgerond.

Inzicht in vraag en aanbod nascholing nodig

De professionaliseringsambities leiden onder meer tot het streven uit het bestuursakkoord dat het post-initiële opleidingsaanbod goed is afgestemd op de vraag van schoolleiders, leerkrachten en schoolbesturen. In dit kader heeft de PO-Raad, samen met het ministerie van OCW, opdracht gegeven voor de voorliggende inventarisatie. Opzet is dat deze inventarisatie aanbevelingen oplevert voor een nader overleg tussen partijen over de vraag naar en het aanbod van nascholing in het po.

Diversiteit in teams

Het gaat bij professionalisering niet alleen om de individuele ontwikkeling maar ook om de diversiteit in de lerarenteams. Academici kunnen bijvoorbeeld binnen lerarenteams een bijdrage leveren aan de analyse van onderwijsresultaten, de evaluatie van het onderwijs, het benutten van inzichten uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek en aan de vraagarticulatie richting wetenschap over de onderzoeksvragen die voor het onderwijs relevant zijn. Zo ontstaan ook meer contacten en interactie tussen de universitaire wereld en de onderwijspraktijk, die wederzijds kunnen leiden tot vernieuwing en verbetering van het onderwijs en meer samenwerking. Diversiteit in bredere zin leidt binnen de school ook tot een andere verdeling van taken en rollen, waarbij scholen zich ontwikkelen tot leergemeenschappen. Volgens het bestuursakkoord is het logisch dat de schoolbesturen de inhoudelijke diversiteit in het lerarenteam vertalen naar een diversiteit in taken en verantwoordelijkheden (functiedifferentiatie).

Nascholing is een belangrijk middel om de diversiteit in teams te verhogen. De diversiteit in opleidingsniveau is al toegenomen; mede dankzij de inzet van de Lerarenbeurs heeft zo'n 20 procent van de leerkrachten in het po een afgeronde wo-bachelor of hbo- of wo-masteropleiding¹ en zijn er steeds meer leraren opgeleid als taal- en rekenspecialist. Meer hoger opgeleiden komen de kwaliteit van het onderwijs echter niet zonder meer ten goede, stelt het bestuursakkoord. De masteropgeleide leerkrachten en specialisten dienen binnen het team betrokken te worden bij de onderwijsontwikkeling en zoveel mogelijk een positie te krijgen die past bij hun verworven kennis en inzichten.

1 Berg, D. van den & Scheeren, J. (2015). *Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2015*. Arbeidsmarktplatform PO.

De school in 2020 als kader voor nascholing en professionalisering

Het bestuursakkoord voor het po gaat uit van een streefbeeld zoals de scholen er in 2020 uit zouden kunnen zien. De school van 2020 bereidt leerlingen voor op de hedendaagse en toekomstige informatie- en netwerkmaatschappij. Daartoe is nodig dat scholen zich verder ontwikkelen tot professionele organisaties, waarin teams van goed opgeleide leerkrachten het onderwijs ‘maken’, geleid door bewaarde schoolleiders en bestuurders. Goed opgeleide leerkrachten die kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen (zowel die met achterstanden als de ‘toptalenten’) en die goed gebruikmaken van de mogelijkheden die ICT hierbij biedt, zijn van cruciaal belang.

Differentiatievaardigheden ontbreken nog vaak

Bij de kwaliteit van de leerkracht zijn - op basis van de Inspectie van het Onderwijs - de zogeheten *basisvaardigheden* te onderscheiden (algemeen didactische vaardigheden zoals duidelijk uitleggen, zorgen voor een taakgerichte sfeer in de klas en leerlingen actief betrekken bij de les) en daarnaast de *complexe vaardigheden* (thans als *differentiatievaardigheden* betiteld, zoals onderscheid kunnen maken in de lespraktijk naar de individuele talenten en behoeften van kinderen en de eigen aanpak en opbrengsten kritisch kunnen evalueren en bijstellen). De grote meerderheid van de leerkrachten beheerst de basisvaardigheden, maar slechts een minderheid (volgens de inspectie 37% in 2013) van de leerkrachten beschikt ook over alle complexe vaardigheden. Het bestuursakkoord stelt dat differentiatievaardigheden essentieel zijn voor onderwijs dat recht doet aan elk kind. Doel in het bestuursakkoord is dan ook dat *alle* leerkrachten in 2020 de differentiatievaardigheden en bijpassende ICT-vaardigheden beheersen. In de gesprekkencycli dienen schoolbesturen afspraken te maken met leerkrachten over hun professionele ontwikkeling en de inzet van tijd en geld daarvoor. Aandacht verdienen hierbij met name ook de startende leerkrachten. Het bestuursakkoord stelt dat de meeste begeleidingsprogramma's voor starters vooral zijn gericht op het welzijn van leerkrachten en veel minder op het stimuleren van hun professionele ontwikkeling. Het *lerarenregister* is volgens het bestuursakkoord het sluitstuk van het proces van de professionele ontwikkeling van de leraar. De leraar maakt zijn beroepskwaliteit zichtbaar in het register en het is aan de leraar om het register als onderwerp in de gesprekscyclus in te brengen.

Onderzoekende houding belangrijk

Daarnaast vestigt het bestuursakkoord de aandacht op de onderzoekende vaardigheden van leerkrachten. Veel scholen analyseren de gegevens van het leerlingvolgsysteem op school- en groepsniveau, maar de stap van die analyses naar een gerichte verbeteraanpak blijkt moeilijk; niet altijd is duidelijk welke aanpak werkt en welke niet. Er is volgens het bestuursakkoord een nauwere verbinding nodig tussen de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het wetenschappelijk onderzoek. Dat is gediend bij meer leerkrachten met een onderzoekende houding die schakel kunnen zijn tussen onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek. Daarvoor is nodig dat scholen (scholing)trajecten organiseren waardoor leerkrachten onderzoekende vaardigheden verwerven en wordt het in het bestuursakkoord wenselijk genoemd om veel meer vwo'ers te interesseren voor het beroep van leraar basisonderwijs. Een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs, naast de bestaande academische pabo's, is hierbij een mogelijkheid die de VSNU en de PO-Raad verkennen.

Strategische agenda's van de Vereniging Hogescholen en de VSNU sluiten aan op ambities po

De aanbodzijde (hogescholen, universiteiten en private scholingsinstituten) is dus nadrukkelijk een partij in de professionaliseringsambities. Aan *hbo-zijde* sluit de agenda voor de lerarenopleidingen² van de Vereniging Hogescholen goed aan op de ambities in het po. In die agenda stelt de VH onder meer het volgende:

2 Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst - Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag.

- De lerarenopleidingen willen in gesprek met het po, vo, mbo en de universiteiten om gemeenschappelijk aan hun maatschappelijke opdracht te voldoen.
- Met de universiteiten willen de hogescholen afspraken maken over de samenwerking van universitaire en hbo-lerarenopleidingen. De VH noemt de ontwikkeling van *gezamenlijke graduate schools* voor hbo- en wo-masters interessant en het verder verkennen waard.
- In overleg met het scholenveld willen de hogescholen *nieuwe professionele masteropleidingen* ontwikkelen. Deze zullen meer dan nu het geval is, *flexibel* en *modulair* worden opgebouwd. De mogelijkheden om dat te doen dienen *verruimd* te worden. Ook zijn voldoende overheidsmiddelen nodig. Aanpassing van de regelgeving voor de bekostiging van professionele masters is dan ook een voorwaarde, volgens de VH.

De VH stelt tevens in de agenda dat de lerarenopleidingen begin 2016 een passend voorstel zullen doen tot *uitbreiding van het aantal hbo-masters*. Daarbij zullen zij volgens de VH aanhaken op de inventarisaties van behoeften door het primair en voortgezet onderwijs, waarvan de onderhavige inventarisatie onderdeel is. De Onderwijsraad signaleerde eerder in een adviesrapport uit 2013 (*Advies Kiezen voor kwalitatief sterke leerkrachten*) dat het aanbod van masteropleidingen gericht op docenten in het po schaars is en dat het 'van groot belang is dat er een reguliere masterroute komt voor leerkrachten in het primair onderwijs'. Op dit moment zijn er volgens de Onderwijsraad voor po-leerkrachten enkel *specialistische* masters, zoals de opleiding Special Educational Needs.

De agenda voor de lerarenopleidingen van de VH bevat tevens een korte analyse van en een visie op de vraag naar en het aanbod van nascholing in het po die, tezamen met de bestuursakkoord po, al een belangrijke richtingwijzer voor het gesprek over het nascholingsaanbod is:

- In de school komen leerlingen met uiteenlopende culturele, religieuze en sociaaleconomische achtergronden samen. De leraar heeft een belangrijke rol bij het overbruggen van soms totaal verschillende werelden. Breed samengestelde *onderwijsteams* waarin *verschillende specialismen* zijn vertegenwoordigd, dragen bij aan een goede omgang met deze diversiteit.
- Hbo-lerarenopleidingen kennen een sterke pedagogisch-didactische component. Universiteiten bieden meer de wetenschappelijke, vakmatige achtergrond³. In docententeams kunnen beide type leerkrachten elkaar aanvullen en van elkaar leren. Voor beide groepen geldt dat ze nooit uitgeleerd zijn. Een passend bijscholingsaanbod is nodig, óók post-master. Hogescholen, universiteiten en onderwijswerkgevers zullen, *samen met de beroepsgroep*, dat aanbod moeten ontwikkelen en vormgeven.
- De talenten van de individuele leerling staan voorop. Dit vraagt om leerkrachten die hun eigen onderwijs kunnen ontwerpen, die gebruikmaken van nieuwe inzichten en die *hun eigen praktijk kunnen onderzoeken en verbeteren*. Dit vraagt van lerarenopleidingen dat ze hen daarop voorbereiden en *blijvend ondersteunen*.

Ook van de zijde van de *universiteiten* is er belangstelling voor de (na)scholing van leerkrachten po. In de *lerarenagenda* van de VSNU⁴ onderschrijven de universiteiten het streven dat het aantal academici voor de klas 'sterk moet toenemen'. Een permanente professionalisering is onderdeel van het ambacht en dat vergt een sterke dialoog tussen vraag- en aanbodkant bij nascholing. De lerarenagenda van de VSNU stelt daarbij dat het afnemende veld beter in positie gebracht moet worden om te reflecteren op de kwaliteit van afgestudeerden, invloed uit te oefenen op de nagestreefde eindkwalificatie van opleidingen en samen te zorgen voor begeleiding en professionalisering van leraren in alle fasen van hun loopbaan. De VSNU verwijst in de lerarenagenda hierbij naar het beroep dat de PO-Raad heeft gedaan op de universiteiten om na te denken over een grotere rol van universiteiten met betrekking tot de leraar basisonderwijs.

3 Dit laat onverlet dat vakinhoudelijke en pedagogische en vakdidactische bekwaamheden samen het fundament vormen van beide initiële opleidingen.

4 VSNU (14 november 2013). *Actieplan Lerarenagenda Nederlandse Universiteiten*.

In dit kader werkte de VSNU mee aan de eerder genoemde, afgeronde verkenning van de wenselijkheid en mogelijkheid om een universitaire bacheloropleiding leerkracht po in te richten. Die zou dan een andere opzet krijgen dan de huidige academische pabo, die een combinatie is van een reguliere pabo opleiding met een bacheloropleiding onderwijskunde of pedagogiek. De ambitie is om in het studiejaar 2017/2018 te starten met deze opleidingen. Daarnaast is in het recente sectorplan onderwijswetenschappen⁵ van de VSNU opgenomen dat de onderwijswetenschappen willen bijdragen aan het invoeren van *academische werkplaatsen* waar scholen, lerarenopleidingen en onderzoekers samenwerken aan onderzoek en onderwijsontwikkeling en aan de opleiding en de professionele ontwikkeling van docenten. Onderdeel van deze inzet is een verbeterde aansluiting van de onderwijswetenschappen op de lespraktijk in het primair onderwijs.

Gezamenlijke vraagstelling voor dit onderzoek

De verschillende sectorale agenda's wijzen dus allemaal in dezelfde richting: het streven naar meer masteropgeleiden voor de klas, een grotere diversiteit in teams binnen basisscholen en een nauwe aansluiting van het nascholingsaanbod op de professionaliseringswensen binnen scholen c.q. de behoefte aan een dialoog daarover tussen het po-, hbo en wo-veld.

Vanuit die elkaar versterkende en aanvullende agenda's is gezamenlijk - in overleg met het ministerie van OCW - de onderzoeksvraagstelling voor de voorliggende inventarisatie geformuleerd. Dit onderzoek is ook begeleid door een begeleidingscommissie waarin de PO-Raad, de VH, de VSNU, ministerie van OCW en de Onderwijscoöperatie vertegenwoordigd waren. De PO-Raad was de primaire opdrachtgever.

Leeswijzer

Dit rapport is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 lichten we de vraagstelling en de onderzoekaankpak toe. Het inhoudelijke deel van dit rapport starten we in hoofdstuk 3 met een bespreking van het actuele opleidingen- en nascholingsaanbod dat relevant is voor leerkrachten po. Daarna behandelen we in hoofdstuk 4 wat de vraag is naar nascholing bij schoolleiders/bestuurders en bij leerkrachten. In hoofdstuk 5 verbinden we die vraag ook met wensen ten aanzien van de vorm van de nascholing en de randvoorwaarden bij het volgen van nascholing. In hoofdstuk 6 zetten we vraag en aanbod tegen elkaar af en schetsen enkele relevante ontwikkelingen en initiatieven aan aanbodzijde. Hoofdstuk 7 bevat de samenvatting, conclusies en aanbevelingen voor een vervolgtraject.

De belangrijkste conclusies van het vragenlijstonderzoek onder leerkrachten en de aanvullende interviews met hen, zijn verwerkt in de hoofdstekst. In Bijlage II zijn de resultaten en tabellen van het vragenlijstonderzoek en de interviews met leerkrachten apart beschreven.

5 VSNU (2014). Sectorplan Onderwijswetenschappen 'Wetenschap voor het onderwijs'.

2 Vraagstelling en onderzoeksaanpak

2.1 Vraagstelling

De centrale onderzoeksvraag voor deze inventarisatie luidt:

Wat is de behoefte voor onderwijzend personeel aan opleidingen, hoe verhoudt de behoefte zich tot het huidige aanbod, welk nieuw aanbod is er nodig en aan welke randvoorwaarden moet zijn voldaan zodat leerkrachten daadwerkelijk gebruikmaken van het opleidingsaanbod?

De centrale onderzoeksvraag is opgedeeld in drie hoofdvragen met bijbehorende deelvragen.

- (1) Wat is de behoefte aan opleidingsaanbod voor leerkrachten?
 - Welke inhoudelijke kennis en vaardigheden kunnen worden versterkt bij leerkrachten om hun werk goed te kunnen doen en onderwijsverbetering vorm te geven onder andere ingegeven vanuit de ambitie vanuit het bestuursakkoord?
 - Welke behoeften bestaan er bij besturen, schoolleiders en leerkrachten ten aanzien van de (na)scholing voor leerkrachten?
 - Welke rollen (taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden) bestaan er binnen de (toekomstige) schoolorganisatie waarop het opleidingsaanbod idealiter afgestemd zou moeten worden, uitgaande van diversiteit in de teams en van de behoefte aan hoger werk- en denkniveau (masters en academici) in de teams?
 - Welke wensen hebben de leerkrachten, schoolleiders en besturen over de vorm van het opleidingsaanbod? Bijvoorbeeld teamleren en individuele scholing?
- (2) Hoe verhoudt de behoefte zich tot het huidige aanbod en welk nieuw aanbod is er nodig?
 - Wat is het huidige opleidingsaanbod? Welke lacunes bestaan er in het opleidingsaanbod?
 - Welk opleidingsaanbod (opleiding, tracks en vorm) moet ontwikkeld worden om aan de vraag te voldoen? Welke nieuwe opleidingen worden er nu reeds ontwikkeld en voorbereid die in kunnen spelen op de gesignaleerde opleidingsbehoefte?
 - Zijn er bestaande post-hbo opleidingen waarvoor geldt dat zij potentie hebben om omgezet te worden naar een hbo-masteropleiding?
- (3) Aan welke randvoorwaarden moet zijn voldaan zodat leerkrachten daadwerkelijk gebruikmaken van het opleidingsaanbod?
 - Welke wensen zijn er ten aanzien van vorm (in-company, teamleren, flexibel aanbod) opleidingen?
 - Aan welke randvoorwaarden (bijvoorbeeld tijd, beloning, loopbaanperspectief, veranderende rol of verantwoordelijkheid in het team) moet zijn voldaan zodat leerkrachten daadwerkelijk gebruikmaken van het opleidingsaanbod?

2.2 Onderzoeksaanpak en -verantwoording

Deze inventarisatie is aangepakt met de navolgende hoofdstappen.

2.2.1 Oriënterende interviews

In de startfase zijn oriënterende interviews gehouden met leerkrachten, schoolleiders/-bestuurders, experts en leerkrachtenopleiders. In totaal is met 15 vertegenwoordigers van de vraag- en aanbodzijde en experts gesproken. Op basis van de oriënterende interviews zijn de interviewprotocollen voor de veldinterviews aangescherpt en is een online vragenlijst voor leerkrachten po ontwikkeld. Alle personen waarmee in het kader van dit onderzoek is gesproken, zijn vermeld in 0 bij dit rapport.

2.2.2 Deskresearch: inventarisatie opleidingsaanbod en aanvulling behoeftenonderzoek

Met een analyse op beschikbare registers en databronnen (1CHO, Centraal register Opleidingen Hoger Onderwijs (CROHO) en openbaar toegankelijke gegevens op websites is het huidige aanbod aan relevante opleidingen voor leerkrachten po (post-initiële registeropleidingen, hbo-masteropleidingen en bachelor en -masteropleidingen in het wo) in kaart gebracht.

2.2.3 Veldinterviews schoolleiders/-bestuurders, leerkrachten en opleidingen

Met circa 30 vertegenwoordigers van vraag- en aanbodzijde is een semigestructureerd interview gehouden. In die interviews kwamen in principe alle aspecten van de vraagstelling aan de orde; de gesprekken met hogescholen, universiteiten en schoolleiders/bestuurders hadden wel elk hun eigen accenten. Voor de universiteiten is een verkorte topiclijst gehanteerd. De interviews zijn geanalyseerd door de antwoorden te rubriceren in een Excel-bestand. Omdat in de oriënterende interviews in hoofdlijnen dezelfde thema's en vragen zijn besproken als in de veldinterviews, zijn in de analyse de resultaten uit de beide interviewrondes samengevoegd.

2.2.4 Digitale enquête leerkrachten

Bij circa 12.000 leerkrachten in het po is een digitale enquête uitgezet. Daartoe zijn eerst handmatig de e-mailadressen van leerkrachten verzameld via openbare bronnen (websites en schoolgidsen). Alleen dus scholen waarvan de e-mailadressen van leerkrachten openbaar toegankelijk zijn, zijn in dit onderzoek meegenomen. Van de geïnviteerde leerkrachten hebben er ruim 2.400 de vragenlijst volledig ingevuld en ruim 1300 gedeeltelijk. Er is één rappel uitgezonden. Voor dit onderzoek zijn alleen de volledig ingevulde vragenlijsten geanalyseerd.

Weging enquêteresultaten

De resultaten van de enquête zijn in dit onderzoek onderworpen aan weegfactoren in meerdere stappen. In dit onderzoek zijn van ruim 800 scholen gemiddeld ongeveer drie volledig ingevulde enquêtes teruggekregen. Het kan zijn dat van de ene school er maar één ingevuld formulier ontvangen is en van een andere school wel tien. Verschillen tussen scholen zouden de onderzoeksuitkomsten kunnen beïnvloeden. Daarom zijn de resultaten gewogen per school. Voor het berekenen van de verhoudingen tussen de respons in dit onderzoek is op de responsaantallen een deelfactor toegepast, indien meerdere personen namens dezelfde school de enquête hebben ingevuld. Vervolgens is de daaruit ontstane (volledige) weegfactor gedeeld door het aantal ingevulde enquêtes per school. Ook is de deelfactor gebruikt om het aantal antwoorden per vraag op deze manier juist weer te kunnen geven. Dit leidt er toe dat in de analyse de ingevulde enquêtes een totaal van 828 scholen vertegenwoordigen. De respons per school geeft op schoolniveau geenszins een representatief beeld; het beeld op basis van de totale respons geeft wel een goed beeld van de opinies bij leerkrachten in de hele sector.

Om de middels de enquête vergaarde gegevens zo goed mogelijk te kunnen vertalen naar betrouwbare uitspraken omtrent de gehele populatie, is de verdeling naar enkele school- en regiokenmerken bekeken. Op basis van de spreiding naar denominatie, schoolgrootte en RPA-gebied (gebied afgebakend door de Regionale Platforms Arbeidsmarkt voor informatie over de arbeidsmarkt), is een zogenaamde weegfactor samengesteld. Hiermee wordt het relatieve populatieaandeel van een bepaalde subgroep - in dit geval een combinatie van denominatie, schoolgrootte en RPA-gebied - gedeeld door het relatieve responsaandeel van dezelfde subgroep. Wanneer bijvoorbeeld vijf procent van alle scholen in Nederland gerekend kan worden tot rooms-katholiek, middelgroot en gevestigd in Rivierenland en deze groep scholen tien procent van de respons vertegenwoordigt, laten we de betreffende antwoorden minder zwaar meetellen om tot representatieve uitspraken te kunnen komen. In dit geval zou dat gerealiseerd worden door een weegfactor van $5 \div 10 = 0,5$ toe te kennen aan elke respondent binnen deze specifieke groep.

Aangezien de populatieverdeling gebaseerd is op het niveau van scholen en er in de respons sprake is van leraren binnen scholen, is hiervoor bij het berekenen van de responsverdeling rekening mee gehouden. Vanuit de responsgroep is de som van alle respondenten binnen een school op één gezet. Zodoende is de verdeling binnen de respons ook op schoolniveau te bepalen. Nadat de bijbehorende weegfactoren zijn berekend, wordt een correctie uitgevoerd om extreem hoge of lage waarden (> 3 of < 0,3) te voorkomen. Het kan namelijk niet de bedoeling zijn dat de antwoorden van één persoon bijvoorbeeld tien of zelfs honderd keer mee gaan tellen.

Hierna zijn de weegfactoren aan de juiste responsgroepen gekoppeld. Wederom is er een corrigerende stap genomen, ditmaal om de weegfactor gebaseerd op de verdeling tussen scholen ook toe te kunnen passen indien er meerdere leraren binnen een school aan de enquête hebben deelgenomen. De overzichtstabel van de ongewogen en gewogen respons is opgenomen in tabel 16 op pagin 57. Vanwege de verschillende correcties binnen de weegprocedure, kan het zo zijn dat de verdeling binnen de gewogen respons uit die tabel niet exact overeenkomt met die van de landelijke populatie.

Responskenmerken

De respons bestond voor 88 procent uit vrouwen en had een gemiddelde leeftijd van 45 jaar. Een kwart van de respondenten heeft minder dan tien jaar werkervaring in het po, 43 procent werkt langer dan twintig jaar in het onderwijs. Van de respondenten meldt verder driekwart geen masteropleiding te hebben gevolgd, 16 procent meldt een master SEN te hebben afgerond. Bij de masters Leren & Innoveren, onderwijskunde en pedagogiek meldt elk één procent van de respondenten dat ze die master hebben afgerond. Zeven procent van de respondenten meldt een andere masteropleiding te hebben afgerond; uit de open antwoorden bij die vraag blijkt evenwel dat dit merendeels geen geaccrediteerde masterstudies betreft. Per saldo schatten we in dat ongeveer 20 procent van de respondenten een masterdiploma heeft, een aandeel dat overeenkomt met informatie uit andere bronnen.

2.2.5 Aanvullende interviews leerkrachten

In de enquête is aan respondenten gevraagd of zij bereid waren tot een aanvullend gesprek. Uit de groep die daartoe bereid was, zijn tien leerkrachten geselecteerd waarmee een kort telefonisch interview is gehouden. Deze interviews hebben we benut bij de nadere duiding van de resultaten van het vragenlijstonderzoek onder leerkrachten. In die aanvullende interviews is met name ingegaan op de randvoorwaarden bij het volgen van nascholing, de perceptie van een eventuele mismatch bij vraag en aanbod en de ervaren ruimte om de door nascholing opgedane kennis en inzichten binnen de eigen school te kunnen toepassen en up-to-date te houden. De tien leerkrachten hadden wat betreft hun nascholing(wensen) de navolgende kenmerken (tabel 1). Vanwege combinaties van nascholing en nascholingswensen telt het totaal op tot meer dan tien.

Tabel 1: Nascholing en nascholingwensen geïnterviewde leerkrachten

Master SEN afgerond	4
Master L&I afgerond	1
Ambitie post-hbo opleiding	3
Ambitie hbo-master	5
Ambitie wo-master	3

2.2.6 Reflectiepanel en begeleidingscommissie

Dit onderzoek is begeleid door een begeleidingscommissie met daarin vertegenwoordigers van de betrokken brancheorganisaties (PO-Raad, VH en VSNU), het ministerie van OCW en de Onderwijscoöperatie. Daarnaast is ten behoeve van dit onderzoek een reflectiepanel samengesteld dat in de oriëntatiefase is benut voor de nadere oriëntatie op de vraagstelling en in de eindfase bijeen is gekomen ter bespreking van de concept resultaten en de conclusies ten aanzien van het vervoltraject.

De input van de begeleidingscommissie en van het reflectiepanel zijn in dit eindrapport verwerkt. De samenstelling van de begeleidingscommissie en van het reflectiepanel is vermeld in 0.

2.3 Overzicht totale respons

Het bovenstaande betekent dat de basis voor de navolgende rapportage ligt in de volgende aantallen (tabel 2):

Tabel 2: Responsoverzicht

Functie	Aantal interviews	Vragenlijst (compleet ingevuld)
Leerkrachten po	13	2.410
Schoolleiders/-bestuurders	22	
Hogescholen	11	
Universiteiten	7	
Niet-bekostigde instellingen	2	
Totaal	55	2.410 leerkrachten / 828 scholen

3 Het bestaande opleidingsaanbod voor het primair onderwijs

Het bestaande nascholingsaanbod dat relevant is voor leerkrachten in het po is omvangrijk en veelvormig en beslaat veel thema's. We hanteren in deze inventarisatie de volgende indeling:

- De zogeheten 'registeropleidingen' in het hbo, c.q. het post-hbo opleidingsaanbod dat kennis en vaardigheden van leerkrachten op specifieke terreinen bijspijkt. Voorbeelden zijn de post-hbo opleidingen 'Taalcoördinator' en 'Cultuureducatie' van pabo's. Deze opleidingen zijn gecertificeerd door de SPHBO (Stichting Post-initieel Hoger Beroepsonderwijs) en daarmee geregistreerd bij het CPION (Centrum voor post-initieel onderwijs Nederland). We spreken daarom van registeropleidingen. Het CPION is een private partij. De registratie betekent dat er eisen zijn aan de duur, het niveau, de inhoud en de kwaliteit van deze opleidingen. Het gaat evenwel dus niet om opleidingen die leiden tot een wettelijke bachelor- of mastergraad. Ook is van belang dat deze opleidingen *niet* met een *Lerarenbeurs* zijn te volgen.
- Het masteraanbod van hogescholen en private instellingen dat mede ontwikkeld is voor leerkrachten po en door hen - mits in het bezit van een pabo-diploma - *zonder* een pre-master is te volgen. Soms is er wel een eis van relevante werkervaring. Het gaat om de hbo-masters:
 - Special Educational Needs (SEN);
 - Leren & Innoveren (L&I);
 - Pedagogiek;
 - Onderwijskunde van de NCOI (niet bekostigd);
 - Professioneel Meesterschap van de HVA (niet bekostigd).Daarnaast is er de hbo-master Educational Leadership (EL) of soortgelijke masters met andere benamingen. Omdat deze masters specifiek bedoeld zijn voor schoolleiders, betrekken we deze niet in deze inventarisatie.
- Het onderwijsgerelateerde aanbod van universiteiten (pedagogiek en onderwijskunde), waarvoor met een pabo-diploma een *premaster* noodzakelijk is.
- Het overige bachelor- en masteraanbod van hogescholen en universiteiten, buiten het domein onderwijskunde en pedagogiek. Dit aanbod is zo divers dat we dit niet hebben meegenomen in de inventarisatie van het aanbod. Bij de inventarisatie van de vraag is wel aan leerkrachten gelegenheid gegeven om overige opleidingen zoals psychologie als opleidingswens te melden.
- Daarnaast bestaat het nascholingsaanbod voor leerkrachten po voor een belangrijk deel uit korte of langere trainingen en cursussen die noch geregistreerd, noch geaccrediteerd zijn. Dit nascholingsaanbod is groot en zeer divers en sterk vraaggestuurd en wordt door scholen afgenomen bij hogescholen, universiteiten en daarnaast een groot aantal private instituten. Dit aanbod valt in principe buiten het bestek van dit onderzoek, maar voor de volledigheid gaan we in deze inventarisatie ook kort in op dit overige nascholingsaanbod.

We behandelen in de navolgende paragrafen het relevante aanbod per categorie en sluiten dat af met een schematisch overzicht. We eindigen dit hoofdstuk met een korte bespreking van de feitelijke deelname van pabo-ge diplomeerden aan vervolgoopleidingen.

3.1 Opleidingsaanbod

3.1.1 Registeropleidingen

Het nascholingsaanbod voor leerkrachten po van pabo's en van particuliere instellingen betreft voor een belangrijk deel opleidingen die zijn getoetst door de Stichting Post Hoger Beroepsonderwijs (SPHBO) en daarna zijn opgenomen in het opleidingenregister van het CPIO. Registratie bij het CPIO is alleen mogelijk als een opleiding *minimaal 100 contacturen* telt. De belangrijkste stappen in de toetsingsprocedure zijn verder als volgt:

1. De onderwijsinstelling stelt een *adviescommissie* met kennis van het werkveld samen, die een positief oordeel moet geven over de inhoud en de relevantie van de ontwikkelde opleiding voor de beoogde doelgroep.
2. De aanvrager maakt een *opleidingsbeschrijving* en zendt die met de verklaring van de adviescommissie naar CPIO voor de eigenlijke toetsing.
3. Het CPIO stelt een *toetsingscommissie* samen om de opleiding te beoordelen.
4. Na positief advies van de toetsingscommissie, wordt de aanvraag voorgelegd aan het bestuur van de stichting waar de opleiding onder valt. Bij een post-hbo opleiding is dat de SPHBO.
5. Na akkoord van de SPHBO wordt de opleiding *geregistreerd* als Registeropleiding bij CPIO.
6. De instelling is verplicht de opleiding *elk jaar* te *evalueren* op deelnemers-, docenten- en adviescommissieniveau. CPIO ziet erop toe dat de evaluatie tijdig plaatsvindt en controleert de resultaten.

De diploma's van registeropleidingen zijn geldige diploma's voor het lerarenregister, maar vallen zoals gezegd niet onder de Lerarenbeurs.

Registeropleidingen per thema en instelling

Er zijn veel registeropleidingen die relevant zijn voor leerkrachten po. In Bijlage III is een totaaloverzicht opgenomen van registeropleidingen, op basis van het CPIO-register. Deze zijn merendeels ingebed in een hogeschool en voor een klein deel bij private bureaus te vinden. In deze paragraaf bieden we een totaal overzicht per thema/categorie en per instelling.

In tabel 3 is het aanbod van registeropleidingen geordend in een aantal categorieën. Voor deze specifieke thema's zijn in het register 94 opleidingen te vinden.

Tabel 3: Aantal registeropleidingen naar categorie, 2015

Categorie	Aantal registeropleidingen
Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs	22
Coördinator Taal	19
Specialist Jonge kind	11
Vakspecialist muziek	9
Onderwijskundig Coördinator Techniek/W&T	7
Coördinator Rekenen	5
Opleiding gedragsspecialist	5
Opbrengstgericht werken	4
Specialist Oudere Kind	3
ICT-coach/coördinator, onderwijs & moderne media	3
Cultuurbegeleider/-specialist	2
Specialist Hoogbegaafdheid	2
Kindercoach/schoolcoach	2
Totaal	94

Bron: Website/register CPIO, oktober 2015

De leergang bewegingsonderwijs wordt het vaakst aangeboden, gevolgd door de opleiding Coördinator Taal. Opvallend is dat er weinig registeropleidingen zijn die zich expliciet richten op ICT, moderne media en gedragsspecialist. In het vervolg van dit rapport zien we dat de behoefte aan competenties op die terreinen relatief vaak genoemd worden. De vraag naar die competenties wordt blijkbaar afgedekt met ander (niet geregistreerd) nascholingsaanbod of met schoolinterne kennisdeling. Ook valt op dat de opleiding Coördinator Rekenen veel minder vaak wordt aangeboden dan Coördinator Taal.

In tabel 4 is per hogeschool/instelling weergegeven hoeveel registeropleidingen deze aanbieden. Hierbij zijn op basis van het CPIO-register alle registeropleidingen meegeteld die relevantie hebben voor leerkrachten po. Dat betreft de 94 hierboven geordende opleidingen plus overige opleidingen⁶. Opleidingen die gericht zijn op schoolleiders zijn niet meegeteld.

Tabel 4: Aantal registeropleidingen voor leerkrachten po per instelling

Instelling	Aantal registeropleidingen
Marnix Academie	15
Hogeschool InHolland/InHolland Academy	9
Hogeschool IPABO	8
Katholieke Pabo Zwolle	7
HU/Centrum Theo Thijssen	7
Avans/Avans+ Onderwijs	7
Centrum voor Nascholing Amsterdam	6
Hanzehogeschool Groningen	5
Via Vinci Academy Breda	5
Hogeschool De Kempel	5
Fontys Hogeschool	5
Saxion Hogeschool Deventer	5
Hogeschool Viaa	4
Iselinge hogeschool	4
Hogeschool Leiden	4
ECNO	3
Pabo Thomas More	3
Christelijke Hogeschool Windesheim	3
CHE/CHE transfer	3
Driestar Hogeschool	3
HAN Pabo	3
Slim! Educatief Almere	3
Zuyd Hogeschool - Onderwijscentrum de Nieuwste Pabo	3
Stenden Professionals BV	2
InSchool BV Amersfoort	2
Hogeschool Rotterdam	2
Bureau Meesterschap	2
Haagse Hogeschool	2
Pabo Hogeschool Zeeland	2
Heutink ICT	1
Totaal	133

Bron: Website/register CPIO, oktober 2015

⁶ In oktober 2015 is met een groot aantal zoektermen gezocht in het CPIO-register van geregistreerde opleidingen. Het overzicht is evenwel niet per se volledig, noch zijn alle voor het po mogelijk relevante opleidingen per se meegeteld. Het aantal van 94 is lager dan de 133 opleidingen die we vinden als we per instelling zoeken; dat kan mede komen door dubbeltellingen als gevolg van het feit dat instellingen soms samenwerken in een opleiding en deels door een restcategorie 'overige opleidingen'.

Uit de tabel 4 komt naar voren dat sommige hogescholen veel actiever zijn op dit terrein dan andere. Een groot aanbod heeft de Marnix Academie. De pabo's van de Gereformeerde Hogeschool en van de NHL bieden geen op leerkrachten gerichte registeropleidingen aan. Uit het overzicht is ook op te maken dat het midden van het land het beste bediend wordt en dat het aanbod in Zeeland, Limburg en het noorden van het land (veel) minder is. In Zeeland bijvoorbeeld is er naast de registeropleiding bewegingsonderwijs alleen een registeropleiding Specialist muziekonderwijs te volgen.

3.1.2 Hbo-masters die toegankelijk zijn met een pabo-diploma en werkervaring in het po

De hbo-masteropleidingen die met name relevant zijn voor leerkrachten po zijn de masters *Special Educational Needs* (SEN) en *Leren & Innoveren* (L&I) en ook de hbo-master *pedagogiek*. Dit zijn door de overheid *bekostigde* opleidingen. Dat betekent dat het collegegeld voor deze opleidingen op hetzelfde niveau ligt als voor andere bekostigde voltijd of deeltijd opleidingen. Voor *niet* bekostigde professionele masters wordt doorgaans een collegegeld gerekend dat een veelvoud is van het wettelijke collegegeld voor bekostigde opleidingen. De Hogeschool van Amsterdam biedt een niet bekostigde hbo-master aan die mede gericht is op leerkrachten po: de master Professioneel Meesterschap. De NCOI biedt de niet bekostigde masteropleiding Onderwijskunde aan. De verschillende opleidingen behandelen we kort hieronder.

Master SEN

De *hbo-masteropleiding SEN* wordt formeel aangeboden door slechts *drie instituten*: Hogeschool Windesheim, Fontys Hogescholen en de Hogeschool Utrecht. Deze instellingen hebben zich verenigd in het *Werkverband Opleidingen Speciale Onderwijszorg* (WOSO). De drie instellingen bieden de master SEN wel aan op veel verschillende locaties en werken daarbij soms ook samen met andere instellingen. Bij de HU verzorgt het Seminarium voor Orthopedagogiek de master SEN en het overige professionaliseringsaanbod (waaronder registeropleidingen). Het seminarium heeft regiokantoren waar het onderwijs wordt verzorgd, verspreid door heel Nederland. Het seminarium werkt ook samen met Driestar Educatief; in die constructie zijn studenten die zich via Driestar aanmelden formeel ingeschreven bij de Hogeschool Utrecht, maar krijgen ze deels les van docenten van Driestar Educatief. Ook de Christelijke Hogeschool Windesheim biedt de master SEN op meerdere locaties aan, in het midden en noorden van Nederland. Op de locatie Utrecht werkt Windesheim samen met de Marnix Academie en op de locatie Leeuwarden is er een samenwerking met Stenden Hogeschool. Fontys hogescholen biedt eveneens de master SEN op meerdere locaties aan, in het midden en zuiden van Nederland.

Per saldo zijn dus zes hogescholen - te weten Windesheim, Fontys, HU, Marnix Academie, Stenden en Driestar Educatief - actief met een master SEN. Dat aanbod is verspreid over 23 locaties in 19 verschillende gemeenten. Dat aanbod is relatief goed gespreid over Nederland, met vooral een keuze in het midden van Nederland en in Noord-Brabant. Minder keuze dan wel relatief lange reistijden zijn er in Noord-Nederland, het noorden van Noord-Holland, Midden-Limburg en Zeeland.

Master L&I

De *hbo-masteropleiding Leren & Innoveren* telt beduidend minder deelnemers dan de master SEN⁷, maar wordt wel door een groter aantal instellingen aangeboden. Evenwel is het aantal locaties waar die instellingen deze master aanbieden wel weer een stuk kleiner dan bij de master SEN. Er zijn negen hogescholen die de master L&I aanbieden, te weten: Windesheim (locatie Zwolle), Driestar Educatief (locatie Gouda), Fontys Hogescholen (locatie Eindhoven), Hogeschool Inholland (locaties Amsterdam en Den Haag), Hogeschool Rotterdam (locatie Rotterdam), Marnix Academie (locatie Utrecht), Saxion

7 Bij de master L&I is er tot 2015 een beperking gesteld aan het aantal bekostigde opleidingsplekken.

Hogeschool (locaties Enschede en Deventer⁸), Stenden Hogeschool (locatie Leeuwarden) en Vilentum Hogeschool (locatie Wageningen).

Twee van deze aanbieders zijn actief in een samenwerkingsverband met andere hogescholen. De Marnix Academie werkt samen met Hogeschool IPABO, de Katholieke Pabo Zwolle, Iselinge Hogeschool en de Pedagogische Hogeschool de Kempel in het educatieve samenwerkingsverband *Interactum*, waarbij er voor de master L&I ook nog een samenwerking is met het Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken (NIVOZ) in Driebergen. De uitvoering van de master vindt plaats op de Marnix Academie te Utrecht. Daarnaast werkt Driestar Educatief in de master L&I samen met de Gereformeerde Hogeschool en de Christelijke Hogeschool Ede, op de locatie Gouda. Per saldo zijn er dus vijftien hogescholen actief met een master L&I, waarbij het aantal locaties op elf ligt, in evenzoveel gemeenten.

Het gehele aanbod aan masters L&I is beduidend *minder goed gespreid* dan bij de master SEN, met een duidelijke concentratie in het midden van Nederland, in een brede band van Den Haag tot Enschede. In Zeeland en Limburg wordt geen master L&I aangeboden en in het noorden van Nederland (kop van Noord-Holland, Drenthe, Friesland en Groningen) is er alleen een aanbod in Leeuwarden.

Hbo-master pedagogiek

De *hbo-master pedagogiek* is net als de master SEN en L&I direct te volgen met een pabo-diploma op zak, maar net als bij die andere twee hbo-masters worden doorgaans wel eisen gesteld aan werkervaring en/of een actuele werkplek in het onderwijs. De hbo-master pedagogiek wordt aangeboden door zeven hogescholen, te weten de hogescholen Fontys, InHolland, Rotterdam, Utrecht, Amsterdam, Arnhem-Nijmegen en de NHL, op locaties in Tilburg, Amsterdam, Rotterdam, Amersfoort, Nijmegen, Groningen en Zwolle. Het aanbod in het Noorden en het Zuiden is hiermee beperkt, met geen aanbod in Zeeland, Limburg, Groningen en Drenthe.

Niet bekostigde hbo-masters voor leerkrachten po

De door de Hogeschool van Amsterdam (in samenwerking met de UvA en de VU) verzorgde, niet door OCW bekostigde masteropleiding *Professioneel Meesterschap* is toegankelijk met een pabo-diploma en minimaal twee jaar werkervaring voor de klas. Het collegegeld bedraagt 8.300 euro per jaar. Deze masteropleiding komt in aanmerking voor de lerarenbeurs (3.500 euro per jaar voor collegegeld), maar dit is in dit geval dus geen kostendekkende beurs. De master biedt een combinatie van theoretische verdieping op het gebied van onderwijskunde, pedagogisch handelen, didactiek, maatschappij en schoolontwikkeling. Deelnemers leren de eigen lespraktijk te onderzoeken, materialen methodisch te ontwerpen en vernieuwingen 'inspirerend en effectief te implementeren binnen de school'. Praktische toepassing vindt plaats binnen de eigen context en is dus direct verbonden aan de eigen leervragen en de situatie binnen de eigen school. De opleiding duurt twee jaar (deeltijd) en de colleges zijn in Amsterdam. Conferenties en seminars vinden plaats op andere, centrale locaties in Nederland (bron: website Centrum voor Nascholing).

De NCOI biedt de NVAO-geaccrediteerde masteropleiding Onderwijskunde aan. Deze opleiding staat open voor iedereen met een hbo bachelor- of een academische opleiding, aangevuld met twee jaar relevante werkervaring. Ook zonder deze bagage is instroom mogelijk, met een 21+ toets. Ook verzorgt de NCOI diverse instroomprogramma's die te zien zijn als een soort premasters. De opleiding duurt twee jaar (in deeltijd) en kent een avondbijeenkomst in de week of een dagbijeenkomst per twee weken.

8 Saxion biedt in Enschede en Deventer drie varianten aan van de Master L&I. De eerste is specifiek gericht op startende leraren: de 'MLI - beginnende professionals' (locatie Enschede). De tweede variant is gericht op de opleiding van een 'onderzoekende onderwijsontwerper' (locatie Deventer) en heeft ervaren leerkrachten als doelgroep. De derde variant betreft een 'MLI - teacher leader' (locatie Enschede) en is gericht op ervaren leerkrachten die een leidende positie bij onderwijsvernieuwing willen vervullen.

De opzet is modulair van aard, met zeven ‘masterclasses’ en een eindschrijving, verdeeld over twee fases. Kosten van deze opleiding zijn 13.900 euro cursusgeld plus 1.750 euro voor studiemateriaal en 2.750 euro voor project- en schrijfbegleiding. Naast deze beide hbo-masters zijn er geen andere onbekostigde hbo-masters bekend, die leerkrachten po als expliciete doelgroep hebben.

3.1.3 Onderwijsgerelateerde masteropleidingen die toegankelijk zijn via een premaster

Voor leerkrachten po is er naast de bovengenoemde masters die direct toegankelijk zijn vanuit het po, ook een interessant opleidingsaanbod in het onderwijsdomein, waarbij echter geldt dat een premaster noodzakelijk is. Dit betreft de volgende opleidingen:

- wo-master pedagogiek;
- wo-master onderwijskunde/onderwijswetenschappen.

Voor pabo-geïndiceerden is voor deze studies zoals gezegd een premaster, een schakelprogramma en/of een ander toelatingstraject nodig zijn. De groep binnen het po die vanuit een *academische pabo* instroomt en ook een universitaire bachelor onderwijskunde of pedagogiek heeft, heeft bredere mogelijkheden om direct een master te volgen en kan bijvoorbeeld direct of later doorstromen naar een universitaire master onderwijskunde. Ook is er bij de (academische) pabo's een aanbod aan minoren (30 studiepunten) op divers terrein, die ook goed kunnen aansluiten op een (pre)master en onder voorwaarden ook toegang kunnen bieden tot een masteropleiding. Een pre-master duurt normaliter één jaar in voltijd (60 studiepunten) en bestaat bij de universiteiten doorgaans uit drie delen:

- academische vaardigheden;
- methoden & Technieken van wetenschappelijk onderzoek;
- de inhoudelijke kern uit het bachelor programma, dat aansluit op het master programma.

In dit onderzoek is ook gesproken met vertegenwoordigers van de universitaire masteropleidingen. De bevroegde universiteiten vinden de bestaande pre-master thans een *minimale* omvang en samenstelling hebben, die noodzakelijk is om deficiënties bij pabo-geïndiceerden aan te pakken en een succesvolle masterstudie mogelijk te maken.

Het accent in de masterstudies ligt sterk op het doen van onderzoek en daarvoor moet eerst een basis worden gelegd in een bachelor of pre-master. De bevroegde universiteiten zien verder ook geen reële mogelijkheden om de studielast, de toegankelijkheid of de studeerbaarheid van de wo-masters voor pabo-geïndiceerden te vergroten. Zij melden niettemin bij deze wo-masters regelmatig deelnemers vanuit het po te zien en signaleren ook dat deze deelnemers vanuit het po - mits ze de premaster goed doorlopen - het in het algemeen ook goed doen in de masteropleiding.

Bij de Open Universiteit heeft de pre-master voor de master onderwijswetenschappen een afwijkende omvang van 30 studiepunten. Deze mindere omvang is mede te verklaren vanuit de historie van de OU. Tot aan de maatregel ‘harde knip’ (de maatregel waardoor het volgen van een masterstudie of mastermodules niet mogelijk is voordat een bacheloropleiding is afgerond) was er een ‘drempelloze inschrijving’ voor modules en opleidingen van de OU. Sinds de harde knip werkt de OU ook met premasters, maar dan wel dus in een omvang van 30 studiepunten in plaats van 60.

Bij de andere universiteiten en hogescholen kunnen pabo-studenten een *minor* onderwijswetenschappen of pedagogiek tijdens de pabo-opleiding volgen. De minor beslaat 30 studiepunten en bestaat net zoals bij de OU uit een kernvak Methodes & Technieken/academische vaardigheden en uit een inhoudelijke module. De mogelijkheid is er ook om deze minor post-initieel te volgen en dit kan leiden tot vrijstellingen indien leerkrachten zich na de minormodules aanmelden voor de premaster.

Aanbod

De *wo-masterstudie onderwijskunde* wordt aangeboden door vijf universiteiten, te weten de Radboud Universiteit Nijmegen, de Universiteit Twente, de Rijksuniversiteit Groningen, de Universiteit Utrecht en de Universiteit van Amsterdam. Daarmee is er opnieuw een aanbod dat zich concentreert in het midden van Nederland, met in het noorden alleen in Groningen een aanbod en in de provincies Zeeland, Brabant en Limburg geen aanbod. Dit geldt eveneens voor de *wo-master pedagogiek*, die wordt verzorgd door zeven universiteiten in Nijmegen, Groningen, Leiden, Rotterdam, Utrecht en Amsterdam (UvA/VU).

De *Open Universiteit Nederland* biedt zoals gezegd ook een *master onderwijswetenschappen* aan. De OU heeft studiecetra verspreid over het hele land en Vlaanderen, waar studenten terecht kunnen voor begeleiding, studieadvies, het afleggen van tentamens, een afspraak met een mentor en voor deelname aan activiteiten in de sfeer van academische vorming. Onderwijskunde kent met inbegrip van de OU dus een meer gespreid aanbod.

3.1.4 Overig nascholingsaanbod

Het overige nascholingsaanbod van hogescholen en private partijen betreft de niet-registeropleidingen en omvat allerlei soorten en maten (team)trainingen en cursussen met een variërende opzet, inhoud, niveau en omvang. Dit aanbod sluit vaak nauw aan bij de inhoudelijke doelstellingen uit het Bestuursakkoord po. Uit een korte inventarisatie blijkt dat de bekostigde hogescholen/pabo's tezamen een uitgebreid aanbod aan nascholing hebben, dat bestaat uit letterlijk honderden verschillende cursussen en trainingen. Sommige hogescholen/pabo's zijn hierin actiever dan anderen. Veruit het meest aangeboden worden trainingen op het vlak van taal en rekenen. Ook 'coachen' (in de zin van coachen van collega's en starters, niet de coachende rol richting kinderen), 'passend onderwijs' en 'gedrag' kennen een relatief groot nascholingsaanbod. Relatief nieuwe thema's als Wetenschap & Technologie worden - geholpen door veel aandacht hiervoor en de beschikbaarheid van subsidies - ook relatief ruim aangeboden. Voor Wetenschap & Technologie zijn er bij vijf universiteiten die actief zijn in een zogeheten Wetenschapsknooppunt (waarin ze samenwerken met basisscholen en pabo's) ook 'W&T Academies' ingericht die korte (een- of meerdaagse) cursussen W&T en 'onderzoekend en ontwerpend leren' verzorgen voor het po. Dit soort cursussen kunnen ook de belangstelling prikkelen voor een registeropleiding of een bachelor- of masterstudie.

Een belangrijke kanttekening bij het niet geaccrediteerde en niet geregistreerde aanbod is dat het bij uitstek vraaggericht en flexibel is. Veel nascholing wordt op verzoek op maat gemaakt of wordt aan de hand van een specifieke kennisvraag ontwikkeld. Dit aanbod verandert hierdoor snel en is daardoor moeilijk grijpbaar. Op dit terrein zijn ook vele niet-bekostigde instellingen en private bureaus actief. Dat aanbod is in beperkte mate afkomstig van de grote private scholingsinstellingen, zoals LOI. Het private aanbod wordt voor een belangrijk deel verzorgd door kleinere, lokale en regionale spelers of door bureaus die op het grensvlak van advies, onderzoek, begeleiding, projectmanagement en scholing opereren, zoals APS. Daarnaast wordt er allerlei nascholing aangeboden door gespecialiseerd clubs en verenigingen, bijv. op terrein van autisme, of door netwerken en beroeps- en vakverenigingen, bijv. door het LBiB - de Landelijke Beroepsgroep voor Begeleiders in het Onderwijs. Tezamen is dat een lastig analyseerbaar, maar hoe dan ook uitgebreid, divers en wisselend aanbod.

3.1.5 Schematisch overzicht

De voorgaande paragrafen zijn samen te vatten in het navolgende overzicht van het nascholingsaanbod voor leerkrachten po.

	Trainingen/cursussen	Registeropleidingen	Hbo-masters	Wo-masters
Variatie in aanbod	Zeer groot, vraag-gestuurd	Groot, aanbod-gestuurd	Beperkt, aanbod-gestuurd	Klein, aanbod-gestuurd
Spreiding aanbod	Groot, dynamisch	Sterk wisselend per thema, vaak matig	Goed bij master SEN, matig bij overig	Vooral midden van Nederland
Nadruk	Kennis, vaardigheden	Specialisten rol 'smal'	Specialistenrol 'breed', praktijkgericht onderzoek	Onderzoek, theoriegericht
Duur	Kort	Min. 100 contacturen, doorgaans > 1 jaar	Twee jaar deeltijd	Vier jaar deeltijd (premaster plus master)
Toegang	Drempelloos, maatwerk	Eisen werkervaring/ werkring	Hbo-bachelor en werkervaring	Wo-bachelor of premaster
Bekostigd door OCW	Nee	Nee	SEN en L&I	Alleen masterfase
Modulair	Ja	Ja	Alleen niet bekostigd	Alleen niet bekostigd
Lerarenbeurs	Nee	Nee	Ja	Ja
Diploma/graad	Nee	Diploma CPION	Mastergraad	Mastergraad

3.2 Bestaande opleidingsdeelname door pabo-gediplomeerden

In de voorgaande paragrafen bespraken we het aanbod aan opleidingen. Voordat we in de navolgende hoofdstukken ingaan op de vraag bij schoolleiders/bestuurders en bij leerkrachten, bespreken we in deze paragraaf wat thans de feitelijke deelname is bij pabo-gediplomeerden aan vervolgoopleidingen.

3.2.1 Geografische spreiding opleidingsaanbod versus deelname en belangstelling

Geconcludeerd uit de voorgaande paragrafen kan worden dat de onderwijsgerelateerde hbo- en wo-masteropleidingen en de registeropleidingen niet gelijkmatig verspreid over Nederland worden aangeboden. De master SEN is het beste gespreid over Nederland, voor de andere masters en opleidingen geldt dat het midden van Nederland goed wordt bediend en dat de keuze in de noordelijke provincies en in Zeeland en Limburg duidelijk minder groot is.

Uit tabel 5 (deelname van leerkrachten aan masteropleidingen per provincie) blijken verschillen die mede zijn te relateren aan de beschikbaarheid van opleidingen. Mogelijk is er dus een samenhang tussen de nabijheid van opleidingen en het volgen daarvan. Zo kiest in Limburg 90 procent van de leerkrachten die een master gaan volgen voor een master SEN en kiest daar een relatief klein deel voor de master L&I en niemand voor onderwijskunde, die dan ook niet als masterstudies worden aangeboden in Limburg. In de provincies waar er geen wo-master onderwijskunde wordt aangeboden, is de belangstelling daarvoor ook minimaal. De tabel, in combinatie met de bovenstaande aanbodgegevens, illustreert het belang van een goed gespreid masteraanbod.

Tabel 5: Pabogediplomeerden naar instroom opleiding, per provincie

	Master SEN		Pedagogiek		Leren en Innoveren		Onderwijskunde	
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
Groningen	57	55%	27	26%	3	3%	16	16%
Friesland	68	68%	18	18%	11	11%	3	3%
Drenthe	70	73%	14	15%	11	11%	1	1%
Overijssel	271	69%	48	12%	64	16%	10	3%
Flevoland	75	70%	14	13%	15	14%	3	3%
Gelderland	367	71%	97	19%	34	7%	17	3%
Utrecht	180	58%	77	25%	14	5%	38	12%
Noord-Holland	227	59%	120	31%	18	5%	22	6%
Zuid-Holland	596	80%	108	14%	32	4%	13	2%
Zeeland	88	89%	5	5%	6	6%	0	0%
Noord-Brabant	497	80%	54	9%	60	10%	11	2%
Limburg	242	90%	14	5%	12	4%	0	0%

Bron: 1CijferHo

3.2.2 Deelname registeropleidingen

Ongeveer *twee derde deel* van de aanmeldingen vanuit het po voor registeropleidingen betreft een leergang bewegingsonderwijs (bron: Platform Nascholingsinstellingen Primair onderwijs - LPNPO). Bij het bewegingsonderwijs is van belang dat studenten die na 1 augustus 2001 met de pabo gestart zijn, niet meer bevoegd zijn voor het geven van bewegingsonderwijs aan groep 3 tot en met 8. Via een post-initiële leergang kan alsnog een bevoegdheid bewegingsonderwijs worden verkregen. Deze opleidingen hebben vanwege de eigen aard en achtergrond geen speciale aandacht in het voorliggende onderzoek. In totaal waren er in september 2015 ruim 2.400 aanmeldingen voor een registeropleiding; afgezien van bewegingsonderwijs gaat het om circa 800 aanmelders (bron: LPNPO). Bij die overige registeropleidingen gaat het volgens opgave van het LPNPO met name om deelnemers aan opleidingen op het gebied van taal, rekenen, jonge kind, cultuur en wetenschap & technologie.

3.2.3 Deelname geaccrediteerde hbo- en wo-opleidingen

Tabel 6 toont een inventarisatie op basis van het 1CHO⁹.

Tabel 6: Bachelor- en masterinschrijvingen wo en masterinschrijvingen hbo, studenten met een pabo-diploma (2014)

Thema	Aantal	%
1. SEN (hbo)	2.774	66%
2. Pedagogiek (hbo en wo)	600	14%
3. Leren en innoveren (hbo)	282	7%
4. Onderwijskunde	173	4%
5. Lerarenopleiding	97	2%
6. Overig	73	2%
7. Kunst/cultuur/geschiedenis	49	1%
8. Overig sociale wetenschappen	48	1%
9. Psychologie	46	1%
10. Taal en communicatie	33	1%
11. Religie/filosofie	30	1%
Totaal	4.205	100%

Bron: 1Cijfer Hoger Onderwijs 2014. Het betreft hier alle doorstroom van Pabo-gediplomeerden naar een vervolgopleiding.

9 1Cijfer Hoger Onderwijs bevat alle inschrijvingen in het hoger onderwijs.

Deze inventarisatie (tabel 6) laat zien dat de meerderheid van personen met een pabo-diploma bij een post-initiële opleiding kiest voor de hbo-master SEN (66%). Daarnaast is er redelijk wat belangstelling voor pedagogiek (14%), de hbo-master 'Leren & Innoveren' (7%) en onderwijskunde (4%). De lerarenopleidingen (2%) en de overige masteropleidingen trekken weinig deelnemers met een pabodiploma. Uit het 1CHO blijkt dat masteropleidingen zoals Geschiedenis of Nederlands Recht jaarlijks maar één of enkele inschrijvingen door pabo-geplomeerden tellen. Overige masters die iets meer deelnemers trekken, zijn Communicatie- en Informatiewetenschappen, Taal, Sociologie, Psychologie en Kunsteducatie. Veel masteropleidingen tellen geen of hooguit enkele inschrijvingen door pabo-geplomeerden.

4 De vraag naar nascholing

In dit hoofdstuk richten we ons op de volgende vragen:

- Welke inhoudelijke kennis en vaardigheden kunnen worden versterkt bij leerkrachten?
- Welke taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn er binnen de (toekomstige) schoolorganisatie waarop het opleidingsaanbod afgestemd zou moeten worden?
- Welke behoeften zijn er ten aanzien van de (na)scholing voor leerkrachten?

In de navolgende paragrafen maken we in aparte paragrafen onderscheid tussen de opvattingen bij enerzijds schoolleiders en bestuurders en anderzijds de leerkrachten. Op sommige plekken, waar het elkaar versterkt of juist tegensprekt, verwijzen we kort ook naar de opvattingen van de tweede groep.

4.1 Te versterken competenties

4.1.1 Visie schoolleiders en bestuurders

Uit de interviews met schoolleiders en bestuurders blijkt, naast een behoefte aan specifieke competenties, een duidelijke behoefte aan 'hogere orde vaardigheden' bij leerkrachten. Dat betreft variaties op de complexe vaardigheden of differentiatievaardigheden uit het bestuursakkoord po. Naast maatwerk kunnen leveren op leerlingenniveau en het kunnen differentiëren in de lespraktijk, gaat het met name om een behoefte aan kritische en onderzoekende vaardigheden en het vermogen tot reflectie op de eigen lespraktijk bij leerkrachten. Geïnterviewden melden dat de taken van leerkrachten gecompliceerder zijn geworden en dat dit leidt tot een vraag naar een in algemene zin hoger werk- en denkniveau. Vaak genoemd hierbij zijn de volgende samenhangende clusters van ontwikkelingen die van belang zijn voor de (toekomstige) vaardigheden en taken en rollen van leerkrachten:

1. De snelle technologische veranderingen en sociale media maken dat de belevingswereld van kinderen en de context waarin zij leren, continu verandert. Leerkrachten moeten op dat vlak blijven en snappen hoe leerstrategieën bij kinderen mee veranderen met de beschikbare technologie en informatiebronnen. Gesignaleerd is meermaals dat de pabo en de nascholing te zeer opleiden voor het onderwijs van vandaag en te weinig zijn gericht op het onderwijs en de onderwijsmatige en technologische ontwikkelingen van de toekomst, die vaak kort om de hoek liggen.
2. Het onderwijs vraagt om meer gepersonaliseerde benaderingen. Naast passend onderwijs draagt ook de versterkte inzet op vakoverstijgende leerlijnen met onderzoekend en ontwerpend leren daaraan bij. Ook de aandacht voor excellentie vergt meer maatwerk. Nieuwe technologieën maken maatwerkleren ook beter mogelijk. De leerkracht moet in staat zijn om relevante hulpbronnen in de omgeving te organiseren en te betrekken bij het onderwijs, zoals gastlessen, excursies, moderne media, etc.
3. Ook de lat bij het contact met de omgeving is hoger komen te liggen. Leerkrachten moeten meer dan voorheen adequaat kunnen communiceren met en verantwoording afleggen aan diverse partners in de omgeving, zoals jeugdzorg en het vervolgonderwijs. Het contact met meer kritisch geworden en veeleisende ouders is hiervan een treffend voorbeeld. In het contact met ouders komen veel vaardigheden samen: de reflectie op de eigen lespraktijk, het effect van het onderwijs op afzonderlijke leerlingen kunnen bepalen, hierover verantwoording kunnen afleggen aan ouders en adequaat met hen hierover kunnen communiceren. Gemeld wordt door geïnterviewden dat sommige leerkrachten vanwege de hogere eisen aan de communicatie, meer tegen oudergesprekken zijn gaan opzien en op deze punten handelingsverlegen zijn.

Door geïnterviewde leerkrachten wordt de toegenomen complexiteit en de mede daardoor toegenomen taaklast onderschreven. Kortweg maakt de combinatie van minder ondersteuning, minder ambulante uren, hogere eisen aan maatwerk en lesmethoden, veeleisende ouders en meer kinderen met gedragsproblemen het werk zwaarder, de beschikbare tijd voor nascholing minder en de reflectie op het eigen functioneren ook moeilijker.

Competenties die door geïnterviewde schoolleiders en bestuurders zijn genoemd en die binnen het bovenstaande kader van ‘hogere-orde-vaardigheden’ en teamrollen passen, zijn:

- Rol als leraar voor de klas:
 - netwerken / samenwerken met omgeving en ouders / ondernemende houding;
 - omgaan met verschillen en gepersonaliseerd leren;
 - onderzoekende houding, theorie kunnen toetsen aan de praktijk;
 - eigen lespraktijk kunnen onderzoeken en verbeteren, analyseren van toetsresultaten;
 - begeleiden richting 21st century skills;
 - toepassen van onderzoekend en ontwerpend leren;
 - kennis van techniek en ‘wetenschap & technologie’;
 - kennis van ict en digitale leeromgevingen.

- Specialistrol in team:
 - ICT en onderwijs;
 - gedrag;
 - jonge kind en oudere kind (10-14 jr);
 - (taal- en reken)didactiek;
 - cultuureducatie;
 - wetenschap & technologie;
 - leiding geven aan innovaties en curriculumvernieuwing;
 - functioneren in lerende teams.

- Specialistrol op school-/bestuursniveau:
 - bijdrage aan professionele cultuur;
 - opbrengstgericht werken;
 - duurzame schoolontwikkeling.

Er is dus bij schoolleiders en bestuurders behoefte aan een verdere professionalisering ten aanzien van algemene vaardigheden (samen te vatten met analytische en kritische vaardigheden), aan versterking van specifieke competenties in de klas (samen te vatten met competenties ten aanzien van gepersonaliseerd leren, klassenmanagement en gedragsregulatie) en aan specialistische kennis dat van nut is in het team of de school.

4.2 Visie leerkrachten

4.2.1 Te versterken competenties in het team

Uit het vragenlijstonderzoek onder leerkrachten blijkt dat leerkrachten vaak in hun team competenties op vlak van *ICT en moderne media* versterkt willen zien; ruim de helft van de leerkrachten noemt ICT als een te versterken domein van competenties (zie tabel 7). Ook relatief hoog (ongeveer een derde tot ruim de helft van de bevraagde leerkrachten) scoort het samenhangende cluster van 21st century skills, gepersonaliseerd leren, onderzoekend en ontwerpend leren, coachende rol leraar en Wetenschap & Technologie. Voor gepersonaliseerd leren is ICT weer een belangrijke factor, zodat het tezamen gaat om een elkaar versterkend cluster van vaardigheden op het brede domein van ICT, differentiatievaardigheden en vakoverstijgende aanpakken die doorgaans ook maatwerk op leerlingniveau vergen (onderzoekend en ontwerpend leren, wetenschap en technologie, coachende rol leraar).

Tabel 7: Competenties die leerkrachten in het eigen lerarenteam graag versterkt zien (percentages, maximaal 5 aan te kruisen items)

• Kennis van '21st century skills' (zoals ict-geletterdheid, communiceren en analytisch/kritisch denken)	53
• ICT in het onderwijs / digitale leeromgevingen	53
• Onderzoekend en ontwerpend leren	34
• Inzet en gebruik van moderne en sociale media	32
• Differentiatievaardigheden / gepersonaliseerd leren	29
• Wetenschap & technologie	29
• Coachingvaardigheden	27
• Pedagogische vaardigheden	20
• Opbrengstgericht werken	18
• Vakdidactische vaardigheden	17
• Vernieuwende onderwijsconcepten / curriculumvernieuwing	17
• Vakinhoudelijke kennis	15
• Cultuureducatie	13
• Onderzoeksvaardigheden / kennis uit onderwijsonderzoek toepassen	10
• Omgaan met multiculturaliteit	6
• Toetsvaardigheden	4
• Anders	8
Totaal (n)	828

Relatief laag scoren de onderzoeksvaardigheden en kennis uit onderwijsonderzoek kunnen toepassen (10%) als te versterken competenties in het team. Dit is opvallend omdat dit bij de schoolleiders en bestuurders consequent terugkeert als een belangrijke en tegelijkertijd vaak onvoldoende ontwikkelde vaardigheid. Het minst vaak genoemd worden toetsvaardigheden.

4.2.2 Houding en wensen ten aanzien van nascholing

Uit de resultaten van de enquête (tabel 8) blijkt een positieve houding van de bevroegde leerkrachten ten aanzien van nascholing. Allereerst blijkt dat de bevroegde leerkrachten nascholing van (groot) belang vinden. Het meest belang wordt gemiddeld gehecht aan nascholing die het functioneren voor de klas versterkt en gemiddeld het minst (maar ook nog goed scorend) aan nascholing om de rol binnen de school te versterken.

Tabel 8: Belang dat leerkrachten hechten aan nascholing in drie 'hoofdrollen' (gemiddelde scores 1=onbelangrijk; 5=zeer belangrijk)

Rol als leerkracht voor de klas	4,3
Rol binnen het team (specialistenrol, leren van elkaar)	4,1
Rol binnen de school (bijdrage aan de (strategische) schoolontwikkeling)	3,9
Totaal (n)	828

Ook blijkt uit de enquêteresultaten dat opleidingsambities ook feitelijk aanwezig zijn bij een grote groep leerkrachten. Ruim 60 procent van de respondenten heeft één of meerdere opleidingswensen. Van alle bevroegde leerkrachten ambieert 36 procent een post-hbo opleiding, 25 procent een hbo-masteropleiding en dertien procent een wo-masteropleiding. Met name de laatste ambitie wijkt sterk af van de feitelijke post-initiële deelname, die bij de wo-masters heel veel lager ligt. De ervaren belemmeringen (zie hoofdstuk 5) leiden zichtbaar met name bij het wo-aanbod tot een veel lagere feitelijke deelname bij leerkrachten.

Opleidingsambities hbo-masters

Bij de ambities ten aanzien van een hbo-master valt op dat de dominante positie van de master SEN onder druk lijkt te staan. In de afgelopen jaren betrof – zoals al aangegeven – het leeuwendeel van de masterdeelname bij leerkrachten de master SEN. Uit deze enquête blijkt dat de master SEN nog steeds in trek is, maar dat de wensen meer divers zijn (tabel 9). Een hbo-masteropleiding *gedragsspecialist* wordt relatief vaak genoemd. Een hbo-masteropleiding wordt met die benaming echter nu niet aangeboden. Wel is er een - relatief beperkt - aanbod van vijf registeropleidingen *gedragsspecialist* (zie hoofdstuk 3).

Tabel 9: Opleidingswens leerkrachten hbo-master (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk)

Gedragsspecialist	13%
Leren en innoveren	11%
Management	3%
Master SEN	31%
Overig	55%
Totaal (n)	188

Uitgesplitst naar werkervaring (zie tabellen in Bijlage II) blijken enkele verschillen tussen groepen leerkrachten, ten aanzien van de hbo-masteropleidingen. Niet zo verrassend is dat de nascholingsambities langzaam dalen met het toenemen van de werkervaring en ook van aard veranderen; de categorie ‘overige masteropleidingen’ wordt met het stijgen van de werkervaring meer populair. Meest opvallend is de relatief grote belangstelling bij de groep leerkrachten met 5 - 10 jaar werkervaring voor de master Leren & Innoveren en de juist relatief lage belangstelling voor die master bij startende leraren (> 5 jaar werkervaring). De groep starters heeft juist relatief vaak belangstelling voor de master SEN. De middengroep (10-20 jaar werkervaring) heeft relatief vaak belangstelling voor een opleiding *gedragsspecialist*. Samengevat is hiermee het beeld dat startende leraren relatief vaak snel door willen met een master SEN, dat na de inductiefase de master Leren & Innoveren vaker interessant wordt gevonden en dat in de tweede helft van de loopbaan de belangstelling bij leerkrachten verschuift naar andere masteropleidingen.

Opleidingsambities wo-masters

Bij de belangstelling bij leerkrachten voor wo-masters gaat het meestal om (ortho)pedagogiek en onderwijskunde (tabel 10); driekwart van de leerkrachten met een wens om een wo-master te volgen meldt één van die studies. Redelijk vaak (16%) wordt ook psychologie genoemd.

Tabel 10: Belangstelling voor het volgen van een master wo (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk)

Onderwijskunde/Onderwijswetenschappen	26%
Orthopedagogiek	14%
Pedagogiek	34%
Psychologie	16%
Overig	24%
Totaal (n)	124

Ontvankelijkheid masteropgeleiden in lerarenteams

Aan leerkrachten is in de enquête ook gevraagd welke masteropgeleide leerkrachten reeds in het team zitten en welke masters men graag nog (meer) in het team ziet. Uit de confrontatie van die beide resultaten blijkt opnieuw dat de master SEN in de huidige vorm deels lijkt te zijn 'uitgewerkt'. Veel leerkrachten (60 procent) geven aan een master SEN in het team te hebben, een veel lager aantal (21%) meldt nieuwe masters SEN te verwelkomen. Bij de master Leren & Innoveren geldt dat een klein deel (12%) van de leerkrachten meldt een master L&I in het team te hebben; een groter deel (29%) ziet zo'n master graag nog (meer) in het team. Opmerkelijk is de relatief grote ontvankelijkheid van wo-masteropgeleide leerkrachten in de leerkrachtenteams: een meerderheid (64%) van de bevroegde leerkrachten ziet er graag (extra) universitaire masters bij komen.

Slechts vijftien procent van de bevroegden meldt geen behoefte te hebben aan (extra) masters (hbo of wo) in het team. Daarmee lijkt de ambitie om meer masteropgeleide leerkrachten te bereiken in het algemeen draagvlak te hebben bij de zittende leerkrachten zelf (zie tabellen in Bijlage II).

4.3 Behoeften ten aanzien van nascholing: aanpassingen en vernieuwingen

4.3.1 Schoolleiders/bestuurders

Registeropleidingen en overig aanbod van cursussen en trainingen

De meerderheid van de geïnterviewde schoolleiders en bestuurders vindt dat het huidige nascholingsaanbod in totaliteit vrij goed voldoet en ook goed vraaggestuurd is. In principe is alles er wel en zo niet dan is het in overleg met opleiders doorgaans wel te organiseren. Het beeld wordt hier sterk bepaald door het zeer gevarieerde en sterk vraaggerichte aanbod van *niet geaccrediteerde* en *niet geregistreerde* nascholing, dus de losse cursussen en trainingen. Uit de interviews blijkt dat het po-veld naast de hogescholen/pabo's ook veel gebruikmaakt van private bureaus, met name voor de losse nascholing. Daarbij wordt gemeld dat die private bureaus vaak flexibeler dan de hogescholen kunnen inspringen op actuele thema's, gemakkelijker maatwerk kunnen bieden en ook vaker gebruikmaken van de ervaring van (parttime of gewezen) leerkrachten uit het po zelf.

Wensen zitten bij het niet geaccrediteerde en niet geregistreerde aanbod met name op het vlak van de transparantie en het zicht op de praktische bruikbaarheid en de kwaliteit en het niveau van de nascholing. Ook noemt een deel van de geïnterviewden dat het nascholingsaanbod te veel is gericht op een *gemiddelde* leerkracht binnen de doelgroep, terwijl elke leerkracht verschilt en in een verschillende kennis- en ontwikkelingsfase zit ten aanzien van thema's. Een gedifferentieerde en gepersonaliseerde aanpak wordt nogal eens gemist, ook als daarover afspraken met de opleider zijn gemaakt. Met name bij groepsgewijze scholing is dit een vaker gehoorde opmerking. Deze geïnterviewden melden in het nascholingsaanbod niet goed te kunnen vinden wat men zoekt voor de school; vaak zijn ze zelf aan de slag gegaan om intern kennis te genereren en te delen. Deze kritiek betreft dus met name de losse cursussen en (team)trainingen. Deze kritiek is ook terug te horen bij geïnterviewde leerkrachten.

Ten aanzien van een gewenste aanpassing of vernieuwing van het aanbod van registeropleidingen is er in de interviews met schoolleiders en bestuurders geen zwaarwegende inbreng geweest. Een deel van de geïnterviewden vindt wel dat *in het algemeen* de beschikbare nascholing onvoldoende aansluit op de behoeften in het onderwijs. Het aanbod is te weinig toekomstgericht en ook zitten ICT en nieuwe technologieën te weinig verweven in de nascholing en opleidingen. Dat pleit tegen (enkel) aparte professionalisering op terrein van ICT en juist voor een combinatie van ICT-componenten met de inhoud en de visie bij andere nascholingsthema's en opleidingen.

Het aanbod wordt ook door meerdere geïnterviewden versnipperd gevonden, mede in de zin dat het vaak *vakgericht* (zoals taal- of rekenspecialist) is en *methodegebonden*, terwijl er ook behoefte is aan *vakkenintegratie* en meer *methodeonafhankelijk* kunnen werken (leerlinggericht, leraar als begeleider van leerprocessen). Hier is er een mogelijk *spanningsveld* tussen het opleiden van *specialisten*, zoals in veel registeropleidingen gebeurt, en de brede vorming van de leerkracht als *generalist*. Aan de opleidingenkant is onder meer gesteld dat het post-hbo aanbod duidelijker geïntegreerd zou kunnen worden langs drie hoofdlijnen: inhoudelijke verdieping, gedrag en innovatie.

Gewenste aanpassing en vernieuwing hbo-masteraanbod

Ten aanzien van de hbo-masters is de opinie bij schoolleiders en bestuurders in meerderheid dat het bekostigde aanbod specifiek voor het po *beperkt* is (de masters SEN en Leren & Innoveren) en bovendien niet specifiek is opgezet als ondersteuning van de rol als leraar in de klas. In het hbo-masteraanbod wordt het accent op *inhoudelijke verdieping* gemist. Onderscheiden worden drie belangrijke domeinen waarop leerkrachten zich kunnen ontwikkelen: (1) inhoud, (2) gedrag en (3) innovatie(processen). De master SEN richt zich vooral op gedrag en de master L&I op innovatie. Het aspect 'inhoud' (verbredend en verdiepend, bijv. ten aanzien van wetenschap en technologie, taal en rekenen) zit daarmee onvoldoende in het masteraanbod en wordt vooral bediend vanuit de registeropleidingen. Voor de inhoudelijke verdieping is er dus wel nascholing beschikbaar, maar niet als master.

Bij een herijkt hbo-masteraanbod zijn de wensen ten aanzien van inhoud, gedrag en innovatie te onderscheiden naar drie eerder genoemde niveaus:

1. Voor de klas: er is behoefte aan nieuwe masters die bij het lesgeven in de klas nuttig zijn (focuspunten: doorontwikkeling op *inhoud* en *didactiek*). Dat kan dus gaan om een master die een bredere verdieping geeft aan de pabo-kwaliteiten (masteropleiding pabo).
2. In het team: opleidingen die specialistrollen ondersteunen en basis bieden voor kennisdeling in het team (focuspunten: *gedrag* en *innovatie*).
3. Schoolontwikkeling: bredere masters, met relevantie voor de organisatieontwikkeling, zoals de master L&I en een master professionele leercultuur (focuspunten: *innovatieprocessen* en *strategie*).

Als inhoudelijk te versterken thema's voor hbo-masteropleidingen noemen schoolleiders/bestuurders het vaakst (eventueel in combinatie):

- (1) ICT en onderwijs;
- (2) wetenschap & technologie/onderzoekend en ontwerpnd leren;
- (3) leraar als coach;
- (4) gedrag (breder dan in de master SEN).

Gesteld wordt daarbij wel dat de hbo-masters breed gehouden moeten worden en dat er geen behoefte is aan een te versnipperd aanbod. Concrete competentietekorten kunnen ook prima met het post-hbo aanbod (waaronder de registeropleidingen) aangepakt worden. Sommige geïnterviewden, ook van de zijde van de opleidingen, signaleren dat de accreditatie-eisen ook conserverend kunnen werken. Opleidingen houden vast aan bestaande accreditaties; nieuw aanbod ontwikkelen is lastig, kostbaar en tijdrovend.

Optie om master SEN beter te positioneren door deze op te splitsen

Bij de master SEN signaleren geïnterviewden dat die veel afstudeerprofielen kent; de master SEN is volgens sommigen daarmee focus kwijt, met een breed maar niet erg duidelijk beeld. Er zijn nu veel verschillende masters SEN. In het verleden was de master SEN sterk op de IB-er en het speciaal onderwijs gericht; dat is veranderd.

De markt voor de master SEN vertoont bovendien verzadiging, alhoewel de meningen daarover verschillen; sommige schoolleiders/geïnterviewden vinden dat eigenlijk elke leraar een inhoudelijke of op gedrag gerichte master zou moeten volgen, desnoods allemaal een master SEN. Andere respondenten vinden dat er een grens zit aan het aantal masters SEN die een school kan gebruiken en dat meer variëteit wenselijk is.

Per saldo is er wel veel waardering voor de master SEN. De master SEN zou mogelijk opgedeeld kunnen worden in een master die weer meer specifiek voor IB-ers en/of het speciaal onderwijs is en daarnaast een 'Master gedrag' of een 'Master coachende rol voor leerlingen'.

Bij master L&I is toepassing in de school aandachtspunt

De deelname van leerkrachten aan de master L&I is veel kleiner dan bij SEN, maar de master L&I sluit volgens veel geïnterviewde schoolleiders en bestuurders wel beter dan de master SEN (die in vergelijking met de master L&I meer concreet en praktisch gericht wordt gevonden) aan bij de behoefte aan hogere-orde-vaardigheden. Bij de master L&I zit evenwel een duidelijke *spanning*: deze masteropleiding wordt qua algemene vaardigheden wel welkom gevonden, maar qua praktische inzetbaarheid blijken er beperkingen. Een deel van de geïnterviewden vindt dat het lastig is om leerkrachten de ruimte te geven om de inzichten uit de master L&I ook in te zetten binnen de school; meermaals is gemeld dat de betrokken leerkracht dan in het vaarwater kan komen van de schoolleider en dat de master L&I niet geschikt is om grotere aantallen leerkrachten aan te laten deelnemen. Uit de interviews met leerkrachten en uit de paneldiscussie komt eveneens naar voren dat er met name bij de master L&I (maar ook in voorkomende gevallen bij de master SEN) een probleem ligt bij de ruimte om de opgedane kennis en inzichten binnen de school te kunnen toepassen. Samengevat is het beeld bij de master L&I: een goede en gewaardeerde opleiding, die ook meer in trek lijkt te komen en waarin gewerkt wordt aan het gewenste inzicht en de reflectie op het onderwijs, maar waarbij de praktische toepasbaarheid (ruimte) een knelpunt is.

Uitdagingsniveau hbo-masters

De meningen zijn enigszins verdeeld over het *uitdagingsniveau* van de hbo-masters, met name ten aanzien van de master SEN. Een deel vindt dat studenten te weinig worden uitgedaagd en dat het niveau van de hbo-masters omhoog moet; anderen vinden het pittige opleidingen, zeker in de combinatie met werk en privé. Het is in dit onderzoek lastig om te onderscheiden wat beeldvorming is en wat feitelijkheden zijn. In het reflectiepanel dat ten behoeve van dit onderzoek is samengesteld, is gesteld dat de academische componenten in de huidige hbo-masters gemiddeld genomen voldoende zijn en dat dit ook wordt bevestigd door de NVAO-accreditaties. Gesteld is bovendien door verschillende andere geïnterviewden dat de master SEN juist veel uitval kent, vanwege de studielast en de nadruk op onderzoek. Leerkrachten zelf beoordelen met name de afrondende fase van opleidingen als zwaar, zeker bij masteropleidingen die sterk theoretisch zijn¹⁰. Ook blijkt uit het vragenlijstonderzoek in deze inventarisatie dat leerkrachten zelf het academisch niveau en de moeilijkheid van de hbo-masters als gemiddeld ruim voldoende beschouwen (zie Bijlage II).

Mogelijke herschikking hbo-masters

Per saldo is te concluderen dat er bij de geïnterviewde schoolleiders/bestuurders steun is voor een nadere verkenning van de mogelijkheid om de masters SEN en L&I langs vier lijnen te herschikken:

- 1) behoud van de master Leren & Innoveren, met waar nodig meer aandacht voor de inbedding en de doorwerking na afronding van de opleiding in de school;
- (2) master SEN, meer gericht op de ib-er/speciaal onderwijs;

10 Bron: Focusgroepen met leerkrachten in het kader van de evaluatie van de Lerarenbeurs (ResearchNed, 2015).

- (3) master gedrag, geschikt voor elke leraar en voor teamspecialisten gedrag;
- (4) master 'pabo-plus', die een invulling geeft aan de behoefte aan een inhoudelijke en didactische verdieping bij leerkrachten.

De component *ICT* zou sterk in elke opleiding verwerkt kunnen worden, als belangrijk doorsnijdend thema).

Ook bij de geïnterviewde hogescholen is steun voor zo'n herijking en herpositionering te beluisteren. Daarbij past de kanttekening dat de master SEN nu al een sterk gediversifieerde opleiding is met veel keuzemogelijkheden, verschillende afstudeerrichtingen en profielen en waarbij deelnemers door eigen accenten te leggen in hun afstudeeronderzoek ook zelf richting kunnen geven aan de master. Het gaat er dus vooral om dat de master SEN weer duidelijker wordt *gepositioneerd* als ofwel een masteropleiding speciaal onderwijs ofwel een masteropleiding voor leerkrachten in het onderwijs. Mogelijkheid is daarbij om de keuzeruimte binnen de twee hoofdstromen te verbreden door daaronder meer specialisaties mogelijk te maken en deze helder te positioneren. Vanuit de zijde van de lerarenopleidingen is daarbij genoemd dat voor die specialisaties ook modules die al tegen masterniveau aanhangen vanuit de registeropleidingen benut kunnen worden.

Wo-masteraanbod voor het po

Wo-masters (mits ook voorzien van een lesbevoegdheid po) zijn bij de meeste geïnterviewde schoolleiders/bestuurders welkom op scholen, vanwege de academische vaardigheden die zij meebrengen. Het maakt eigenlijk niet zoveel uit welke master is gevolgd; wel wordt de wo-master onderwijskunde meermaals een goede studie genoemd. Een universitaire lerarenopleiding po wordt door een deel van de geïnterviewden verwelkomd, enkele geïnterviewden zetten vraagtekens bij de meerwaarde ten opzichte van de pabo en vrezen dat de bestaande pabo-opleiding (de specifieke beroepsvaardigheden) te mager in een universitaire bachelor komt te zitten. Ook wordt betwijfeld of gediplomeerden voor de klas willen en of voor hen geen andere taken zijn weggelegd. Een hbo-masteropleiding pabo heeft hiermee vergeleken een breder draagvlak bij zowel opleiders, leerkrachten als schoolleiders/bestuurders.

Specifieke wensen ten aanzien van het wo-masteraanbod zijn er verder nauwelijks. Wel zijn er duidelijke wensen (net als bij het post-hbo en het hbo-master aanbod) ten aanzien van een aanbod in *modules* en de *stapelbaarheid* daarvan tot een samenhangend geheel met civiel effect in de sector po (zie hoofdstuk 5).

4.3.2 Leerkrachten

Behoefte aan aanpassingen en inhoudelijke vernieuwingen

Een belangrijke vraag in de enquête aan de leerkrachten is of zij op een aantal thema's vinden dat de huidige nascholingsmogelijkheden reeds voldoen, of dat er aanpassingen of vernieuwingen in het opleidingsaanbod gewenst zijn. Het blijkt (zie tabellen Bijlage II) dat de grootste groep leerkrachten per thema (met uitzondering van Wetenschap & Technologie en onderzoekend leren) vindt dat het bestaande aanbod wel voldoet. Dat geldt het sterkst voor vakdidactiek taal/rekenen, het jonge en oudere kind en opbrengstgericht werken. Met name voor taal en het jonge kind geldt dat er daarvoor ook reeds een flink aanbod aan *registeropleidingen* is (zie hoofdstuk 3).

Toch nog een grote minderheid vindt *meer aandacht* in de *bestaande* opleidingen voor een thema noodzakelijk. Het vaakst betreft dat ICT, gepersonaliseerd leren, W&T, onderzoekend en ontwerpnd leren, multiculturaliteit, teamonderwijs en leergemeenschappen.

Nieuwe (master)opleidingen worden op specifieke thema's slechts door een kleine minderheid van de leerkrachten nodig gevonden (per thema 5 tot max. 13%). Het minst vaak betreft dat vakdidactiek en opbrengstgericht werken. Vaakst genoemd als thema's voor opleidingen zijn: W&T, onderzoekend en ontwerpend leren, ICT en digitale leeromgevingen, een pabo-masteropleiding en het Jonge Kind.

Samengevat blijkt uit het onderzoek dat leerkrachten verbeteringen of uitbreidingen van het opleidingsaanbod vooral zoeken in het met elkaar verwante cluster van wetenschap & technologie, onderzoekend & ontwerpend leren, gepersonaliseerd leren en ICT. De wens van een pabo masteropleiding sluit aan bij de wens bij schoolleiders en bestuurders voor zo'n opleiding.

Inhoudelijk maatwerk

In de aanvullende interviews met leerkrachten is het opleidingsaanbod op zichzelf genomen qua inhoud niet bekritiseerd; de focus in die gesprekken lag sterk op de ruimte en de tijd om kennis toe te passen binnen de eigen school en de tijd om opleidingen te kunnen volgen. Ten aanzien van kortere cursussen en trainingen is wel meermaals door geïnterviewde leerkrachten gemeld dat teamscholing vaak te leiden heeft onder een gebrek aan individueel maatwerk, c.q. dat collectieve cursusdagen nogal eens voor leerkrachten inhoudelijk gezien niks toevoegen.

In de focusgroepen met leerkrachten die in 2015 in het kader van de evaluatie van de Lerarenbeurs door ResearchNed zijn georganiseerd, bleek dat daarin een tendens was dat ook opleidingen weinig maatwerk leveren en weinig rekening houden met de situatie van de individuele leraar. Dat betreft voor een belangrijk deel randvoorwaarden zoals beschikbare tijd en flexibiliteit in de opzet van de opleiding. Maar voor een deel betrof dit ook de aansluiting van de opleiding op de individuele ervaring van de leerkracht. In die focusgroepen is gesignaleerd dat er weinig samenspraak is tussen school en opleiding en dat de opleider het aanbod bepaalt. Er is vanuit die constatering ook vraag naar meer *modulair* onderwijs dat *inhoudelijk maatwerk* in opleidingen kan bevorderen (zie hoofdstuk hierna).

5 Vormeisen en randvoorwaarden bij nascholing

In dit hoofdstuk bespreken we de vragen aan welke randvoorwaarden (zoals tijd, beloning, loopbaanperspectief, veranderende rol of verantwoordelijkheid in het team) moet zijn voldaan zodat leerkrachten daadwerkelijk gebruikmaken van het opleidingsaanbod. We gaan ook nader in op de wensen ten aanzien van de vorm van het opleidingsaanbod. Ook hierbij maken we weer een onderscheid tussen de meningen van schoolleiders/bestuurders en die van leerkrachten.

5.1 Schoolleiders/bestuurders

5.1.1 Praktische eisen aan vorm, overzicht en beschikbaarheid

Modulair aanbod

Qua vorm van opleidingen is er bij de geïnterviewde schoolleiders en bestuurders vooral behoefte aan meer *modulair* aanbod, die als losse onderdelen van een opleiding zijn te volgen. Momenteel worden modules waarvoor studenten zich los inschrijven, niet door de overheid bekostigd. In dit rapport blijkt ook bij andere partijen een behoefte aan modulair onderwijs bij de opleidingen voor leerkrachten. Omdat een goed begrip van modulair onderwijs belangrijk is, met name ook in het licht van de onderwijsbekostiging en de kwaliteitszorg, gaan we in dit hoofdstuk nader in op modulair onderwijs (zie kadertekst volgende pagina).

Nabijheid aanbod

Beperkingen worden er door geïnterviewden ook gezien bij het tijd- en plaatsafhankelijk studeren, zeker op locaties waar er geen nabij opleidingsaanbod is. De onderwijsregelgeving (Beleidsregel macrodoelmatigheid) bepaalt dat minimaal twee derde deel van een opleiding verzorgd moet worden op de vestigingslocatie van de aanbieder. Afwijking is mogelijk, maar daaraan zijn voorwaarden verbonden.

Transparantie

Ten aanzien van het *gehele* nascholingsaanbod zitten wensen met name op het vlak van de transparantie en het zicht op de praktische bruikbaarheid en de kwaliteit van de nascholing. Aandachtspunt is dat het niveau van veel nascholingsaanbod niet goed duidelijk is. Een flink deel van de post-hbo nascholing is geregistreerd bij de SPHBO en daarmee voorzien van een kwaliteitskeurmerk; voor het overige aanbod is het soms gissen naar het niveau en de kwaliteit. In het reflectiepanel bij dit onderzoek is opgemerkt dat naast het streven naar goed bij het po aansluitende masteropleidingen, ook gestreefd kan worden om het nascholingsaanbod vaker te registreren als registeropleiding.

Doorlopende leerlijnen: samenhangend opleidingsstelsel ontbreekt nog

Het gehele nascholingsaanbod wordt nu door veel geïnterviewden ervaren als ‘los zand’ en niet als een samenhangend en gestructureerd opleidingsstelsel voor het beroep leerkracht basisonderwijs. Er is behoefte aan een samenhangend stelsel van stapelbare modules, waarbij de registeropleidingen en de hbo- en wo-masters de bron kunnen zijn. Bepleit is om een aantal thema's uit het huidige nascholingsaanbod met elkaar te verbinden vanuit een centrale lijn, zoals ‘de coachende leraar’. Essentieel is om daarbij een gezamenlijk gedragen opleidingsmodel te ontwikkelen dat start op de pabo en dat leerkrachten vanaf de start van hun initiële opleiding motiveert om hun kennis bij te houden en hen laat specialiseren. Scholen en pabo's moeten nauw samenwerken om dit vorm te geven.

Voor een echt samenhangend nascholingsmodel wordt dienstig gevonden dat een pabo een (regionaal) kenniscentrum is voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Zeker niet alle geïnterviewden ervaren dat de pabo's nu in die rol zitten. Met Opleiden in de School zijn wel nieuwe netwerken ontstaan van pabo's en basisscholen die benut zouden kunnen worden voor een nadere regionale afstemming en invulling van de nascholing en de post-initiële opleidingen voor leerkrachten. Pabo's zelf melden dat het post-hbo aanbod in belangrijke mate al in samenspraak met het po-veld wordt opgezet. Zij onderschrijven wel dat de regionale afstemming tussen opleidingen en scholen over de nascholing zeer belangrijk is en dat er daarin in regio's *verschillende tempo's* zichtbaar zijn. Ideaalbeeld is bij hen dat er een gezamenlijk opleidingssysteem ontstaat dat doorloopt in de inductiefase en de verdere loopbaanfasen van leerkrachten, met de pabo als een structurele partner van schoolbesturen.

Modulair onderwijs: begripsafbakening en kanttekeningen

Onder een modulaire opzet van opleidingen verstaan we in dit rapport onderdelen van complete opleidingen die afzonderlijk gevolgd kunnen worden en waarvoor deelcertificaten kunnen worden uitgereikt. Als alle modules van een opleiding met succes zijn doorlopen, is er een diploma of eventueel wettelijke graad. Modulair onderwijs maakt een flexibel en op maat gesneden leertraject mogelijk, doordat vrijstellingen voor bepaalde modules kunnen worden verleend of doordat deelnemers slechts een deel van de modules doen of deze in een zelfbepaalde volgorde of tijdsperiode volgen.

Een modulaire opzet is in het bekostigde hoger onderwijs op dit moment niet in deze vorm mogelijk. Dit heeft te maken met de volgende aandachtspunten. Allereerst de *bekostiging*. In Nederland worden opleidingen als geheel bekostigd en schrijven studenten zich (bij bekostigde instellingen) in voor een opleiding en niet voor een afzonderlijk onderdeel (alleen bij de Open Universiteit is inschrijven voor modules mogelijk). Dat betekent niet dat opleidingen nu niet in een modulaire vorm opgezet kunnen zijn. In de huidige situatie is het echter niet de bedoeling dat een student zich inschrijft voor een opleiding en vervolgens alleen een module binnen die opleiding volgt. De deelnemer is dan ook relatief duur uit, omdat deze het volledige collegegeld betaalt. De opleiding heeft ook nadeel; als studenten alleen modules volgen en geen diploma halen, mist de instelling de diplomacomponent in de overheidsbekostiging. Studenten kunnen zich wel voor losse vakken of modules inschrijven, maar dan gaat het om (niet bekostigd) contractonderwijs.

Ook de *kwaliteitsborging* van modules is een belangrijk aandachtspunt. De accreditatie in het hoger onderwijs is gericht op de kwaliteit van opleidingen en/of instellingen als geheel en niet op afzonderlijke onderdelen. Alleen complete opleidingen worden door de NVAO geaccrediteerd. Losse modules die instellingen 'in de markt' zetten, zijn daarmee niet voorzien van een officieel kwaliteitskeurmerk. Ook modules die onderdeel zijn van een geaccrediteerde opleiding en daarnaast als afzonderlijke module worden aangeboden, zijn in principe niet voorzien van een kwaliteitskeurmerk; modules zijn immers enkel beoordeeld in het licht van de kwaliteit (szorg) van complete opleidingen en/of instellingen. Instellingen kunnen voor modules zelf certificaten afgeven, maar deze certificaten worden niet door de overheid of de NVAO getoetst. Verder is er het vraagstuk van de stapelbaarheid van modules. Bij complete opleidingen is er een samenhangend geheel van onderdelen die binnen een bepaalde periode afgerond dienen te worden, om de aansluiting van onderdelen te kunnen garanderen. Bij een modulaire opzet zijn er aandachtspunten met betrekking tot de maximale houdbaarheid van modules en de samenhang in een pakket dat modules van verschillende opleidingen of zelfs van verschillend niveau (post-hbo, hbo-master, wo) combineert. Er is dan behoefte aan nadere afspraken over het civiel effect (diploma, graden) waartoe bepaalde pakketten kunnen leiden. In principe is het aan de examencommissie van een instelling om te bepalen of hetgeen een student al gevolgd heeft aan onderwijs kan meetellen als onderdeel van een diplomagericht traject. De rol van de inspectie van het onderwijs bij het toezicht op de kwaliteit van opleidingen en bijvoorbeeld de omgang met vrijstellingen bij een modulaire opzet, is hierin tevens van belang.

Een modulaire opzet van opleidingen is door de bovenstaande context niet zo eenvoudig in te voeren. Voor afzonderlijke modules zijn andere bekostigingsafspraken nodig, waarbij ook de positie van private partijen van belang is. Ook is een andere insteek nodig met de kwaliteitszorg teneinde de kwaliteit en het niveau van modules en de samenhang in opleidingen te kunnen waarborgen. In paragraaf 6.1 gaan we nader in op de actuele experimenten met flexibel onderwijs. Mogelijkheid is ook dat een sector zelf opleidingspakketten van elkaar aanvullende en/of versterkende modules beschrijft en daaraan een (enkel) voor die sector geldende status (civiel effect) toekent, zoals feitelijk het geval is bij de huidige registeropleidingen.

Werken aan onderzoeksvaardigheden op en na de pabo

Gesignaleerd wordt dat de pabo's wel al aan het veranderen zijn en ook reeds veranderd zijn en al meer werken vanuit doorlopende leerlijnen, het doen van onderzoek, onderzoekend en ontwerpnd leren en dat in het pabo-curriculum meer accent ligt op conceptuele en kritische vaardigheden¹¹. Door een deel van de geïnterviewden wordt deze ontwikkeling bij de pabo's wel nog 'mager' genoemd. De kwaliteit van de groep die nu de pabo verlaat, roept nog vragen op. Pabo-gediplomeerden zijn nog immer 'te concreet van aard', de professionele twijfel ontbreekt nog te veel. De competenties samenwerken en blijven leren zijn belangrijker geworden voor leerkrachten en die competenties zouden in de pabo's goed moeten worden onderricht. In het initiële pabo-programma is het tevens nodig om de focus te verleggen van een klassikale focus naar werken in teams. De kwaliteit van de onderzoeksvaardigheden van ook startende leerkrachten wordt door dit deel van de geïnterviewden ook als nog te laag gezien. Een deel van de geïnterviewden ziet per saldo (nog) geen of te weinig verschil met de eerdere generaties leerkrachten.

Dit verschil in perceptie van de kwaliteit van pabo-gediplomeerden ten aanzien van hogere-orde-vaardigheden kan samenhangen met verschillen tussen pabo's. Sommige pabo's zijn minder ver met onderzoeklijnen en met de omslag van instrumenten/methoden naar los kunnen komen van methoden en naar reflectie op de eigen lespraktijk. Er wordt door een deel van de respondenten op dit terrein bij de pabo's nog een zoektocht gezien, die in overleg met het po-veld ingevuld zou moeten worden. Per saldo kan de conclusie ten aanzien van de pabo's zijn dat de veel gewenste academische vaardigheden zoals kritisch denken en de reflectie op de eigen lespraktijk en analyse van toetsresultaten, onderdelen zijn van het actuele pabocurriculum. Wel zijn startende leraren slechts startbekwaam en moeten starters zich kunnen ontwikkelen tot vakbekwaam. De lat verder omhoog leggen bij de pabo stuit echter op grenzen wat je van havisten en mbo-ers kunt vragen. Het is daarom volgens geïnterviewden en het reflectiepanel zaak om binnen scholen vanaf de eerste start van een leerkracht steeds (geleidelijk) te blijven werken aan de competenties en aan de kritische, analytische en verbeteringsgerichte houding van de leerkracht. De nascholing past idealiter naadloos bij dat schoolinterne leerkrachtgerichte ontwikkelingsproces.

Spreiding van het aanbod

De geografische spreiding van een nascholingsaanbod wordt meermaals een aandachtspunt genoemd. In interviews wordt, in aanvulling op de analyses in hoofdstuk 3, aangegeven dat niet overal in Nederland er een voldoende opleidingsaanbod voor het po is op korte reisafstand. Soms zijn keuze-mogelijkheden beperkt of wordt van deelnemende leerkrachten reistijd gevraagd. Naast afspraken over een betere spreiding van het opleidingsaanbod zijn meer mogelijkheden voor opleiden op locatie gewenst.

5.1.2 Inbedding in schoolbeleid

Stimuleren nascholing wordt lastig gevonden

Veel leerkrachten zijn volgens de geïnterviewde schoolleiders en bestuurders lastig te motiveren tot nascholing. Het volgen van een master is een intensief traject en daar hebben niet alle leerkrachten (en ook schoolleiders niet) de tijd en energie voor (over); de uitval bij opleidingen is door de hoge belasting van de combinatie van werk, opleiding en privé, ook hoog. Dat betreft dan de groep die feitelijk start met een opleiding. De geïnterviewde schoolleiders en bestuurders geven aan dat veel leerkrachten, mede ingegeven door tijdgebrek, de neiging hebben om het al snel wel goed te vinden en 'achterover leunen'. Veel leerkrachten lijken bovendien tevreden met sterk praktisch georiënteerde en direct toepasbare nascholing; voor deze groep lijkt een (master)opleiding geen overweging. Besturen en directies willen dat leerkrachten juist meer afstand kunnen nemen met een (academische) opleiding.

¹¹ Zie bijvoorbeeld ook: Casteren, W. van, Broek, A. van den, Hölsgens, R. & Warps, J. (2014). *Wetenschap en Technologie op de pabo*. Nijmegen: ResearchNed. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW.

Doorbreken van dit patroon bij een grotere groep is een grote uitdaging en kan bijvoorbeeld door perspectief en waardering te verbinden aan meer academische vorming, volgens geïnterviewden. Strategisch personeelsbeleid binnen scholen is dan ook een belangrijke randvoorwaarde bij nascholing en opleidingen.

Opgemerkt is daarbij ook dat het niveau bij alle leerkrachten voldoende hoog moet zijn en dat nu eigenlijk vooral de groep leerkrachten naar een opleiding gaat waarover eigenlijk de minste zorgen bestaan; deze zijn vaak al gedreven en verbeteringsgericht en kritisch. Met meer masters bereik je dus nog niet dat het hele team verbetert. Kennisdeling en teamactivering zijn essentieel hierin. Individuele scholing wordt door geïnterviewden meermaals niet zinvol genoemd: de verbinding met kennisdeling en de team- en schoolontwikkeling is essentieel. Oplossingen liggen daarbij deels ook in een andere organisatie van het onderwijs, zoals het in duo's koppelen van zwakkere en sterke leerkrachten. Meermaals is gesteld dat het bovenal gaat om een opdracht aan de school om de nascholing goed te organiseren en in te bedden. Nascholing is daarmee minder een vraagstuk van geschikt aanbod als wel een *organisatievraagstuk*.

De geïnterviewden constateren zelf echter dat het scholings- en HRM-beleid binnen scholen vaak nog weinig is gefocust op de verschillende taken en niveaus binnen teams. Ook de verbinding van nascholing aan leren van elkaar is vaak nog gebrekkig. Veel scholen streven momenteel wel naar professionele leergemeenschappen binnen de organisatie, maar die ontwikkeling is nog zeker niet afgerond.

Ideaalbeeld schoolbeleid is duidelijk; praktijk is vaak anders

De rol van de leidinggevende in dit proces is cruciaal en zou veel prominenter moeten worden en schoolleiders zouden zelf ook een masteropleiding moeten volgen die hun vaardigheden om leiding te geven aan lerende gemeenschappen en aan de teamontwikkeling verbetert. De geïnterviewde schoolleiders en bestuurders schetsen hierbij een *ideaalbeeld* waarin scholingskeuzes veel meer in dialoog tussen schoolleider en leraar plaatsvinden, in aansluiting op de gewenste school- en teamontwikkeling. Scholen zouden met startende leerkrachten direct afspraken moeten maken over een leven lang leren en verdere scholing. Daarin zouden pabo's en schoolbesturen partners moeten zijn. De schoolorganisaties moeten zo ingericht worden dat leren en doorspecialiseren worden ondersteund en dat dit ook past in de schoolorganisatie. Docenten zouden binnen teams complementair aan elkaar moeten zijn en elkaar ook moeten professionaliseren (leren van elkaar). Scholen moeten organiseren dat docenten de ruimte hebben tot nascholing en ook ruimte hebben om naar collega's kennis te overdragen en kennis en innovaties toe te passen. De rol van de schoolleiding is ook daarin cruciaal: als leerkrachten terugkomen met nieuwe kennis en inzichten is het funest als ze die niet kunnen toepassen. Veel scholen hebben echter nog een behoudende cultuur, volgens de geïnterviewden.

Er worden in het algemeen grote verschillen tussen scholen en besturen gezien. Uit de interviews met leerkrachten blijken die verschillen ook: een meerderheid van de leerkrachten is kritisch over de ruimte binnen de school en het team om kennis toe te passen; een deel dat de school hier wel bewust en goed mee omgaat. Tijdgebrek bij leerkrachten - dat wil zeggen hun beschikbare uren buiten de primaire onderwijstaken - is in alle interviews met leerkrachten een aandachtspunt.

5.2 Leerkrachten

5.2.1 Randvoorwaarden

Gebrek aan tijd en geld grote hinderpalen

Uit de enquête blijkt dat gebrek aan geld en tijd zeer belangrijke beperkende factoren zijn bij leerkrachten. Bij *geld* gaat het primair om de beschikbare middelen om scholing of een opleiding te volgen. Bij de registeropleidingen speelt mee dat deze niet onder de lerarenbeurs vallen en moeten de kosten dus uit de eigen scholingsmiddelen van de school worden gedekt. Bij de hbo-masters speelt mee dat er beperkt mogelijkheden zijn voor overheidsbekostiging. Onbekostigde hbo-masters, zoals de masteropleiding Professioneel meesterschap van de HVA, zijn relatief duur door de hoge collegegelden die hogescholen daarvoor moeten rekenen. In de aanvullende interviews met leerkrachten is meermaals opgemerkt dat de eigen school binnen de begroting weinig tot vrijwel geen opleidingsbudget kan vrijmaken.

In de interviews met leerkrachten is door hen met name het *grote tijdgebrek* benadrukt. De taken van leerkrachten zijn complexer geworden en de ondersteuning is verminderd, waardoor de taaklast als zwaarder wordt ervaren. De beschikbare tijd om een opleiding te volgen naast de eigen taken, wordt daardoor als minder ervaren. In de recente evaluatie van de Lerarenbeurs heeft ongeveer veertig procent van de leraren aangegeven geen studieverlof te hebben bij het volgen van een opleiding; het gaat dan met name om leraren met een kleine aanstelling. Indien men wel studieverlof heeft, ligt dit gemiddeld rond de vier uur per week, hetgeen in lijn is met de regeling Lerarenbeurs¹².

Toepassingsruimte kennis vaak struikelblok

Tijdgebrek en ruimte bij leerkrachten betreft niet alleen de tijd die nodig is om scholing te volgen, maar - zo blijkt uit de aanvullende interviews - nadrukkelijk ook de tijd en ruimte die na de opleiding beschikbaar is om specialist te blijven en de kennis toe passen. Dat gaat ten eerste om het kunnen bijblijven op je specialisme, door het deelnemen aan studiedagen en vervolgcursussen. Kennis, zeker op dynamische terreinen als ICT, veroudert snel en voor 'bijblijven' dient dus ook tijd (en budget) te zijn. Daarnaast is bijblijven gediend bij het kunnen *toepassen* van de opgedane kennis, vaardigheden en inzichten. Uit het vragenlijstonderzoek blijkt dat de ruimte om binnen de school kennis praktisch te kunnen toepassen, een zeer belangrijke factor is bij de nascholing. Ook bij de vraag hoe de school het beste nascholing kan stimuleren, springt eruit - naast het grote belang van goede vervanging - dat belangrijk is dat de school faciliteert dat opgedane kennis en inzichten daadwerkelijk kunnen worden toegepast (tabel 11).

Tabel 11: Wijze waarop het schoolbestuur het beste de deelname aan nascholing kan ondersteunen (1=onbelangrijk; 5=zeer belangrijk, gemiddelde scores).

	Gem. score
Met goede vervanging	4,5
Faciliteren dat opgedane kennis ook daadwerkelijk in de klas of school toegepast kan worden	4,3
Ruimte te geven om tegelijkertijd met een collega of leidinggevende een opleiding te volgen	3,9
Door ruimte te bieden opgedane kennis ook bovenschools in te zetten	3,7
Met nauwe betrokkenheid van de schoolleiding bij de keuze voor de opleiding	3,6
Strategisch HRM-beleid dat expliciet maakt welke competenties te ontwikkelen binnen de school	3,5
Anders	3,7

12 Kurver, B., Wartenbergh, F., Bendig-Jacobs, J. & Van Hees, M. (2015). *Lerende leraren: evaluatie Lerarenbeurs*. Nijmegen: ResearchNed. In opdracht van het ministerie van OCW.

De aanvullende interviews met leerkrachten benadrukken dat beeld: de meeste geïnterviewde leerkrachten melden dat de ruimte om de opgedane kennis te kunnen toepassen binnen de eigen school heel beperkt of nihil is, hetgeen als een sterk *demotiverende* factor wordt omschreven. Meerdere geïnterviewde leerkrachten overwegen om die reden een andere werkkring. Leerkrachten signaleren dat hun school wel ruimte geeft om na te scholen en om een opleiding te volgen, maar dat dit eerder instrumenteel ingegeven lijkt (streefcijfers halen, functiemix kunnen invullen met opgeleide leerkrachten) dan dat er een ambitie achter zit om daadwerkelijk wat met de kennis te doen. Dit sluit aan bij inzichten uit eerder onderzoek. Onderzoek van Marco Snoek laat daarbij zien dat de eerste periode na afronding van een masteropleiding bepalend is. In die periode heeft de verse masterleerkracht ambitie en energie, maar moet veelal zijn/haar positie waarmaken en soms bevechten¹³.

De opleider kan daarbij een belangrijke rol spelen door leerkrachten te begeleiden. DUO schetst in een recente verkenning dat een goede communicatie tussen opleider, school en leerkracht een belangrijke succesfactor is. Een *tripartite overeenkomst* wordt daarbij een goed instrument genoemd. Daarin beschrijft de deelnemende leerkracht met welke innovatie hij/zij aan de slag gaat tijdens de opleiding en onderschrijft de school deze innovatieambitie¹⁴.

Afspraken over vervolg na de opleiding

Uit de enquête onder de leerkrachten blijkt dat de grote meerderheid (ruim driekwart) van de leerkrachten het afgelopen jaar met de eigen leidinggevende over opleidingen heeft gesproken (zie tabellen in Bijlage II). Dat zegt nog niet alles over de kwaliteit van dat gesprek. Uit de recente evaluatie van de Lerarenbeurs¹⁵ blijkt dat maar twee van de vijf leraren vooraf afspraken maken met de leidinggevende over de mogelijke gevolgen na de opleiding; vaak gaat het dan over veranderende taken na afronding van de opleiding. In twee derde van die gevallen worden afspraken ook daadwerkelijk nagekomen. Per saldo betekent dit dat voor een kwart van de deelnemers aan een opleiding vooraf afspraken worden gemaakt over de follow-up die ook worden ingevuld. Voor de overige driekwart is het vervolg na de opleiding onduidelijk of worden afspraken niet nagekomen. Dit geldt geenszins voor alle scholen en besturen. Hierboven is al aangegeven dat een deel van de geïnterviewde leerkrachten aangeeft dat hun bestuur gericht stuurt op het volgen van opleidingen en dat leerkrachten na het afronden van opleidingen ook ruimte krijgen om een specialistrol in te vullen en kennis toe te passen. Ook die geïnterviewden geven echter aan dat de grote taaklast van leerkrachten en tijdgebrek belangrijke factoren zijn in de school.

Beoordeling opleidingsaanbod op aspecten

Aan de leerkrachten is gevraagd naar een oordeel op aspecten van het nascholingsaanbod (post-hbo, hbo-master en wo-master). Tabel 12 toont de resultaten.

Bij de waardering van het post-hbo opleidingsaanbod (waaronder met name de registeropleidingen) scoort de diversiteit van het aanbod relatief hoog en de overzichtelijkheid en de mate waarin het aanbod stimuleert tot scholing lager, waarbij uit de onderliggende scores blijkt dat ruim een vijfde deel het overzicht (zeer) gering vindt. Ook andere belangrijke kenmerken als kwaliteit en duidelijkheid scoren maar bij een vijfde tot een kwart van de leerkrachten (zeer) hoog. Per saldo wordt het (zeer gevarieerde) post-hbo aanbod met een ruime voldoende beoordeeld.

13 Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Aangehaald uit: DUO, *Masters en schoolontwikkeling* (2015).

14 DUO (juli 2015). *Masters en schoolontwikkeling*.

15 Kurver, B., Wartenbergh, F., Bendig-Jacobs, J. & Van Hees, M. (2015). *Lerende leraren: evaluatie Lerarenbeurs*. Nijmegen: ResearchNed. In opdracht van het ministerie van OCW.

Tabel 12: Beoordeling post-hbo nascholingsaanbod op aspecten (1=zeer gering; 5=zeer hoog)

	Gem. score
Diversiteit van het aanbod	3,4
Aansluiting op gewenste competentieontwikkeling	3,2
De gemiddelde kwaliteit van het aanbod	3,2
De mate waarin de kwaliteit van het aanbod varieert	3,2
Duidelijkheid over de toegevoegde waarde voor uw werk als leerkracht	3,1
Overzichtelijkheid van het aanbod	2,9
Mate waarin het aanbod stimuleert tot scholing	2,9

Opvallend zijn de relatief zuinige beoordelingen van de aspecten ‘duidelijkheid over de toegevoegde waarde voor het werk als leerkracht’ (score 3,1) en ‘aansluiting op gewenste competentieontwikkeling’ (score 3,2). In de tabellen hierna zien we ook dat de beoordelingen van het hbo-master en het wo-master aanbod op deze aspecten juist ietsje hoger liggen. Omdat het post-hbo aanbod meer dan het masteraanbod zich richt op specifieke thema’s en rollen binnen de school, is dit een verrassende uitkomst te noemen. Het duidt op een mogelijk hogere waardering van de bredere masteropleidingen versus de smallere specialistenopleidingen ten aanzien van de eigen ontwikkeling als leerkracht.

De *hbo-masters* (tabel 13) worden op aspecten gemiddeld beter beoordeeld dan het post-hbo aanbod. Alleen de diversiteit wordt door alle respondenten ietsje lager ingeschat. Degenen die daadwerkelijk een hbo-master hebben gevolgd, zijn echter ook iets positiever over de diversiteit van het aanbod. Die wat positievere beoordeling door ervaringsdeskundigen ten opzichte van degenen met een masterambitie en de overige respondenten, blijkt bij alle aspecten. Met name positief (gemiddelde score > 3,5) zijn de ervaringsdeskundigen over de aansluiting van de masters op de gewenste competentieontwikkeling, de mogelijkheden tot specialisatie, de kwaliteit en de aandacht voor academische vaardigheden. Ook blijkt uit de onderliggende scores dat van de leerkrachten die daadwerkelijk een hbo-master hebben gevolgd, ongeveer de helft de moeilijkheidsgraad en het academisch gehalte (zeer) hoog vindt.

Tabel 13: Beoordeling hbo-masteropleidingen op aspecten: gemiddelde scores (1=zeer gering; 5=zeer hoog)

	Totaal	Master hbo gevolgd	Master hbo ambitie
Diversiteit van het aanbod	3,3	3,5	3,2
Duidelijkheid toegevoegde waarde voor werk als leerkracht	3,3	3,5	3,4
Aansluiting op gewenste competentieontwikkeling	3,4	3,7	3,5
Mogelijkheden tot specialisatie binnen masteropleidingen	3,4	3,6	3,4
Mogelijkheden losse modules volgen	3,1	3,3	3,1
Kwaliteit van het aanbod	3,4	3,6	3,6
Mate waarin het aanbod inspireert tot scholing	3,2	3,5	3,3
Studeerbaarheid (opleiding binnen aangegeven tijd afronden)	3,0	3,3	3,0
Moeilijkheidsgraad opleidingen	3,4	3,5	3,5
Aandacht voor academische vaardigheden in opleiding	3,4	3,6	3,5

De *wo-masters* worden net als de hbo-masters door leerkrachten gemiddeld ietsje beter beoordeeld dan het post-hbo aanbod (tabel 14). De diversiteit wordt met een score van 3,2 wat lager beoordeeld dan bij het post-hbo aanbod. De groep die daadwerkelijk een wo-master volgde, is relatief negatief over de mogelijkheden om losse modules te volgen en over de studeerbaarheid en is positief over de mogelijkheid tot specialisatie en de kwaliteit van de opleiding. Deze groep respondenten is echter te klein om conclusies aan te verbinden.

Tabel 14: Beoordeling overige onderwijsgerelateerde masteropleidingen: gemiddelde scores (hbo en wo) op aspecten (1=zeer gering; 5=zeer hoog).

	Totaal	Master wo gevolgd	Master wo ambitie
Diversiteit van het aanbod	3,2	3,6	3,3
Duidelijkheid toegevoegde waarde voor werk als leerkracht	3,2	3,0	3,2
Aansluiting op gewenste competentieontwikkeling	3,4	3,4	3,4
Mogelijkheden tot specialisatie binnen masteropleidingen	3,3	3,7	3,4
Mogelijkheden losse modules volgen	3,1	2,5	3,1
Kwaliteit van het aanbod	3,4	3,7	3,5
Mate waarin het aanbod inspireert tot scholing	3,1	3,1	3,2
Studeerbaarheid (opleiding binnen aangegeven tijd afronden)	3,0	2,7	3,1
Moeilijkheidsgraad opleidingen	3,5	3,4	3,5

5.2.2 Vormwensen bij leerkrachten

Uit de voorgaande paragraaf blijkt dat de bevraagde leerkrachten de mogelijkheden om losse modules te volgen bij zowel de hbo- als de wo-opleidingen overwegend als neutraal beoordelen, waarbij uit de onderliggende scores blijkt dat er een ongeveer even grote groep is die de mogelijkheden hier gering vindt als groot. Gevraagd naar de wensen ten aanzien van de vorm en opzet van opleidingen (zie tabellen Bijlage II) scoort de mogelijkheid van een modulair aanbod, waardoor een opleiding verspreid over een langere periode is te volgen hoog; 63 procent heeft hier (zeer) veel behoefte aan. Nog vaker is er (veel) behoefte aan flexibiliteit qua plaats en tijd (66%) en aan praktijkgerichte afstudeeropdrachten (71%). Uit de veldinterviews blijkt niet dat de praktijkgerichtheid van opdrachten problemen oplevert, maar wel dat een gebrek aan een modulair aanbod een hindernis kan zijn; een volledige masteropleiding vormt vaak een te grote belasting in tijd. Een gefaseerde deelname, waarbij de opleiding over een langere periode is te spreiden, biedt dan uitkomst. Ook in de eerder aangehaalde focusgroepen met leerkrachten in het kader van de evaluatie van de Lerarenbeurs (ResearchNed, 2015) wordt dit ondersteund: in die focusgroepen kwam naar voren dat de nascholing weinig maatwerk levert en er vraag is naar meer modulair onderwijs. Ook bleek daaruit dat *reistijd* een drempel kan zijn en dat meer meer regionale samenwerkingen in het nascholingsaanbod hier oplossingen kunnen bieden.

6 Vraag versus aanbod

In dit hoofdstuk gaan we in op de vragen welke nieuwe opleidingen reeds ontwikkeld en voorbereid worden die inspelen op de gesignaleerde opleidingsbehoeften en welke bestaande post-hbo opleidingen potentie hebben om omgezet te worden naar een hbo-masteropleiding.

6.1 Ontwikkelingen aan opleidingskant

Experimenten flexibel aanbod en vraagfinanciering

Momenteel kunnen instellingen niet werven of inschrijven voor losse modules als onderdeel van een bekostigde opleiding. Dat wil zeggen dat modules waarvoor studenten zich los inschrijven, *niet* door de overheid bekostigd worden. Instellingen kunnen dit wel aanbieden als contractonderwijs. Uit dit onderzoek blijkt een behoefte aan modulair onderwijs. Momenteel zijn pilots flexibilisering en experimenten met vraagfinanciering in voorbereiding die naar verwachting in september 2016 zullen starten. In de pilots flexibilisering gaan instellingen werken met flexibeler opleidingstrajecten waarbij leeruitkomsten (met leerwegaafhankelijke beoordeling) het uitgangspunt zijn, in plaats van een vaststaand studieprogramma. Het gaat dan primair om wat men moet kennen en kunnen (outcome), niet om waar, hoe en in hoeveel tijd men dat leert (de leerweg). Bij de experimenten vraagfinanciering wordt het mogelijk om studenten te werven en in te schrijven voor modules van 30 punten per keer en vestigingsplaatsonafhankelijk aan te gaan bieden. Deze experimenten worden eerst gestart in de sectoren techniek, zorg en welzijn. Bij de evaluatie van de pilots zal worden bekeken in hoeverre de opbrengsten ook toepasbaar zijn in het voltijdonderwijs.

Steun bij opleidingen voor gezamenlijke herijking aanbod

Bij de hogescholen waarmee gesproken is, is steun te beluisteren voor een herijking van het nascholingsaanbod in nauwe dialoog met het po-veld en in onderlinge afstemming binnen het hbo-veld. Geïnterviewde vertegenwoordigers van hogescholen/pabo's melden dat een landelijke afstemming van een nascholingsaanbod tussen hogescholen meer dan voorheen kans en draagvlak heeft. Samenwerking en afstemming tussen opleiders wordt noodzakelijk genoemd. Ook kost het ontwikkelen van nieuw (master)aanbod veel tijd, geld en rompslomp; meer samenwerken is dan een uitkomst. Nieuwe masters zijn volgens geïnterviewden bij de hogescholen onder meer denkbaar op terrein van de coachende leraar, wetenschap & technologie en een inhoudelijk verdiepende master als direct vervolg op de pabo. Ook het vaker modulair aanbieden van nascholing (als delen van een gehele masteropleiding) en het beter verbinden van masteropleidingen met de teamontwikkeling hebben steun. Het streven om onderzoekende/reflectieve vaardigheden sterker in de nascholing te verankeren heeft eveneens bijval.

De universiteiten waarmee gesproken is, zien zoals gezegd geen mogelijkheden om het gezamenlijke traject van pre-master plus masterstudie, dat in deeltijd nu zo'n vier jaar vergt, in te korten. Dat traject aantrekkelijker maken kan volgens geïnterviewden vooral via de lijn van betere faciliteiten in tijd, geld en vervanging. Alleen de Open Universiteit hanteert een kortere pre-master, van 30 studiepunten. De OU heeft ook vrij toegankelijke masterclasses en modules die formeel geen onderdeel zijn van een masteropleiding.

Bij de universiteiten zijn er wel enkele interessante ontwikkelingen en mogelijkheden om het po-veld beter te bedienen. Naast de verkenning van een mogelijke universitaire lerarenopleiding primair onderwijs, gaat dat om de mogelijke herinrichting of opzet van afstudeerrichtingen binnen bestaande masterstudies, zodat die richtingen meer specifiek aansluiten op de onderwijssituatie en de vraagstukken in het primair onderwijs. Voor deze afstudeerrichtingen binnen bijvoorbeeld onderwijskunde zou voor een pabo-gediplomeerde nog steeds een pre-master nodig zijn, maar de master sluit dan wel nauw aan op de lespraktijk in het po. Door daarnaast de vrije ruimte en de afstudeeropdracht slim in te vullen, zijn maatwerktrajecten mogelijk voor leerkrachten po.

Het sectorplan onderwijswetenschappen bevat zoals gezegd ook de ambitie om het gat met de onderwijspraktijk in de masters te dichten door een betere koppeling van theorie en praktijk, het nauwer betrekken van het (po-)werkveld bij de opleidingen en door afstudeeropdrachten die dichter bij de praktijk staan. Dit is nog in ontwikkeling, maar maakt de wo-masters op termijn mogelijk aantrekkelijker voor het po-veld. Anderzijds is in de interviews en in het reflectiepanel opgemerkt dat de bestaande wo-masters al veel ruimte bieden om aan te sluiten op de lespraktijk in het po. Bij masters is doorgaans een belangrijk deel van de studielast individueel invulbaar met inhoudelijke accenten en een toegesneden onderzoeksopdracht. Het vaste deel biedt dan onderwijskundige content die algemeen van belang is, ook voor de lespraktijk in het po.

Daarnaast bieden modules uit (pre)masters en minoren mogelijkheden. Mogelijkheid is bijvoorbeeld de combinatie van een module Methoden en Technieken van onderzoek met een schoolintern onderzoeksproject waarin leerkrachten meewerken. In het algemeen werken universiteiten weinig met losse, afzonderlijk te volgen modules en ligt de focus sterk op complete diplomatrajecten.

Binnen het private onderwijs blijkt uit de interviews belangstelling om met het po-veld, hogescholen en universiteiten na te denken over een gezamenlijk en onderling afgestemd aanbod van (master)opleidingen, dat voldoende volume heeft om kwaliteit en slagkracht te waarborgen voor het po.

6.2 Aanbod in ontwikkeling en nieuwe initiatieven

Bij onderwijsaanbieders zijn meerdere nieuwe initiatieven met een opleidingsaanbod dat relevant is voor leerkrachten po. Naast de veldinterviews is het onderstaande ook gebaseerd op een recente verkenning van DUO, in opdracht van het ministerie van OCW, naar kansrijke initiatieven en ideeën van lerarenopleidingen om masteropleidingen te koppelen aan de schoolontwikkeling¹⁶.

6.2.1 Hogescholen

Bij hogescholen zijn de volgende initiatieven in beeld gekomen tijdens deze inventarisatie:

1. Bij Fontys Hogescholen is een nieuwe hbo-masteropleiding *Toetsdeskundige* (deeltijd) ontwikkeld. Bedoeling is dat de toetsdeskundige een voortrekkersrol vervult om de toets- en beoordelingspraktijk in bijvoorbeeld een basisschool te verbeteren en innoveren. De opleiding heeft echter een veel bredere doelgroep dan alleen het po. Het curriculum wordt modulegewijs opgebouwd rond zes inhoudelijke thema's, waaronder digitaal toetsen en de evaluatie en borging van de kwaliteit van toetsen. Tevens is voorzien in een 'vaardighedenlijn' die studenten voorbereidt op beroepsspecifieke vaardigheden, zoals het begeleiden van innovaties in teams. Studenten werken in de opleiding samen in professionele leergemeenschappen. Het programma voorziet per module in (intervisie)bijeenkomsten, maar is in belangrijke mate met zelfstudietijd ingevuld. De lesplaats is Tilburg. Leerkrachten po worden expliciet genoemd als één van de doelgroepen voor deze opleiding; zij kunnen ook zonder pre-master aan de opleiding beginnen, waarmee dit een directe uitbreiding is van het voor leerkrachten direct toegankelijke opleidingsaanbod.
2. In Amsterdam verkennen de Hogeschool van Amsterdam, het Centrum voor Nascholing, Stichting Sirius en Stichting Bijzonderwijs samen de mogelijkheden van een zogeheten '*Teammaster*' waarin de individuele professionele ontwikkeling, de teamontwikkeling en de schoolontwikkeling met elkaar verbonden zijn en waarbij de leer- en ontwikkelvragen van leraren, team en de school centraal staan en worden gekoppeld aan een inhoudelijk curriculum op masterniveau. De primair doelgroep van een pilot zijn basisscholen.

¹⁶ DUO (juli 2015). *Masters en schoolontwikkeling*.

3. Interactum (samenwerkingsverband van De Kempel, KPZ, Iselinge, iPabo en de Marnix Academie) verkent een nieuwe 'eigentijdse' master voor leerkrachten po, die inspeelt op actuele thema's en *21st century skills*. Deze master wordt sterk gerelateerd aan de schoolontwikkeling. De deelnemer onderzoekt de eigen praktijk en doet voorstellen voor verbetering of vernieuwing. De master moet een modulaire opbouw krijgen en wordt aangeboden in de vorm van 'blended learning' (een combinatie van contact- en afstandsonderwijs/e-learning).
4. Interactum verkent tevens de behoefte aan een master "Moedig Meesterschap", gericht op het versterken van de persoonlijke en professionele identiteit van de leerkracht. Opzet is dat studenten loskomen van bestaande structuren en zo nodig 'out-of-the-box' kunnen denken om veranderingen op een school teweeg te brengen.
5. Saxion is betrokken bij een Europees initiatief voor een European master die voor scholen een professional internationalisering moet afleveren. Studenten leren over onderwijsontwikkelingen in andere landen en betrekken die op hun eigen schoolpraktijk. Deze master is nog in ontwikkeling.

In het algemeen kan gesteld worden dat deze initiatieven aansluiten op de behoeften aan vraagzijde, die in de voorgaande hoofdstukken bleken. De initiatieven van Interactum en het idee van een teammaster sluiten nauw aan op behoeften om de opleiding nauw te verbinden met de schoolontwikkeling en aandacht voor de toepassing van verworven kennis binnen de school (innovatiepraktijk). Ook is er veel aandacht voor een modulaire opzet, waarbij opleidingsonderdelen afzonderlijk gevolgd kunnen worden. Toetsvaardigheden zijn door de geïnterviewde schoolleiders en bestuurders niet spontaan genoemd als een te versterken competentie en leerkrachten geven relatief weinig aan dit als een binnen het team te versterken competentie te zien. Door Fontys is een eigen behoeften- en marktonderzoek gedaan, waaruit een behoefte en een voldoende vraag bleek, met name in andere sectoren zoals het vo. Bovendien heeft deze master van Fontys enkele kenmerken die nauw aansluiten bij de voorliggende behoefteninventarisatie in het po: de aandacht voor vaardigheden ten aanzien van het toepassen van innovaties, de inbedding in leergemeenschappen en de modulaire opzet rondom zes inhoudelijke thema's. Mede deze kenmerken maken dit Fontys-initiatief ook voor het po een interessante ontwikkeling.

6.2.2 Universiteiten

Reeds verkend is, zoals al gemeld, een *universitaire lerarenopleiding leraar po*. De aanleiding voor deze verkenning was een verzoek van de PO-Raad aan de VSNU om hierover mee te denken, in het licht van de behoefte van het po-veld aan meer academisch opgeleide leraren. De vraag of er ruimte is voor zo'n universitaire bachelor wordt in de verkenning *positief* beantwoord¹⁷. Ten behoeve van deze verkenning is onder de leden van de PO-Raad een kleinschalig onderzoek uitgevoerd. Daar kwam uit dat de behoefte aan academisch geschoolden in de school vrijwel unaniem wordt onderschreven en dat de schoolbesturen ook actief willen opereren in hun organisatie om academisch geschoolden een passende plek te geven binnen de school. Schoolbestuurders realiseren zich - blijkens dat onderzoek - dat zij 'beleidsrijk' moeten opereren om een academische omgeving voor hun scholen te creëren. Ook bij de universiteiten is de mogelijke vormgeving van de opleiding verkend. In elk geval één universiteit bleek bereid om het traject te starten voor het aanbieden van een universitaire bachelor lerarenopleiding basisonderwijs; dit begint bij een beoordeling door de Commissie Doelmatigheid Hoger Onderwijs van de macrodoelmatigheid van de opleiding, waarna de NVAO toetst op de kwaliteit en kwaliteitsborging ten behoeve van de accreditatie van de opleiding. In de verkenning van de universitaire bachelor leraar po wordt ook een tweede opleidingstraject beschreven, gericht op bachelor- of masterafgestudeerden van diverse studierichtingen die alsnog leraar willen worden. Zij zouden een *verkorte* universitaire bachelor voor leraar basisonderwijs kunnen doen, zeker als universiteiten deze opleiding *modulair* aanbieden.

17 PO-Raad en VSNU (juni 2015). *Verkenning - Een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs*.

Voor hen kan daarnaast ook een tweejarig *mastertraject* worden ingericht dat op maat kan worden gesneden door het verlenen van vrijstellingen.

Zoals al eerder gemeld bleken in de gesprekken met universiteiten dat er ook mogelijkheden zijn om huidige afstudeerrichtingen bij masterstudies in het onderwijsdomein nauwer op het po aan te sluiten. Aan vraagzijde wordt meer prijs gesteld op een modulaire opzet en de mogelijkheid om modules los te kunnen volgen en blijkt in dit onderzoek dat een nauwere aansluiting op de lespraktijk in het po minder een issue is.

6.3 Post-hbo aanbod dat om te vormen is tot masteropleidingen

Een van de onderzoeksvragen is welk post-hbo aanbod om te vormen is tot een masteraanbod. In dit onderzoek blijkt dat geïnterviewden de registeropleidingen zoals de opleidingen taalcoördinator of ICT-coördinator - zien als een belangrijk aanbod, naast de bachelor- en masteropleidingen, dat ook behouden moet blijven. Omvorming van opleidingen die gericht zijn op specifieke thema's tot masteropleidingen heeft geen brede steun. Masteropleidingen moeten juist een breder perspectief bieden en algemene, academische/reflectieve vaardigheden. Kennis op specifieke terreinen kan dan komen uit de post-hbo opleidingen, waar mogelijk in nauwere relatie tot de masteropleidingen. Verder is een masteropleiding niet voor elke leerkracht haalbaar; voor die groep is een passend post-hbo aanbod met name van belang.

Wel is de behoefte geuit aan een samenhangend aanbod van elkaar aanvullende en versterkende modules, die tezamen opleidingspakketten op maat voor het primair onderwijs kunnen vormen. Zulke stapelbare pakketten kunnen dan bestaan uit modules vanuit zowel registeropleidingen als hbo- of wo-masters. Opgemerkt is dat wat masteropleidingen aanbieden vaak heel algemeen is en wat schoolteams nodig hebben vaak heel specifiek is. Registeropleidingen zitten daar tussenin en kunnen zo een brug slaan. Mogelijkheid is ten eerste om modules uit specialistische registeropleidingen vaker te benutten in de masteropleidingen, bijvoorbeeld in (duidelijker) gepositioneerde afstudeerrichtingen van bijvoorbeeld de vaak voorgestelde 'pabo-masteropleiding'. Dan moeten die modules qua kwaliteit, niveau en inhoud wel inpasbaar zijn in een masteropleiding.

Ten tweede is, in een meer vrije opzet, bijvoorbeeld de kennis op terrein van ICT of Wetenschap & Technologie uit registeropleidingen te combineren met modules over gedrag uit hbo-masters maar mogelijk ook met modules academische of onderzoeksvaardigheden uit universitaire bachelors of (pre-)masters. Dit kan dan leiden tot een overzicht of een keuzekaart van modules en opleidingspakketten die *niet* leiden tot een wettelijke graad, maar waarvan de sector zelf wel vindt dat het zinvolle combinaties zijn van modules en die in die zin ook een soort civiel effect in de sector primair onderwijs hebben. (Afstudeer)opdrachten in die pakketten zouden ook een meer divers karakter kunnen hebben; niet alleen onderzoek maar bijvoorbeeld ook het schrijven van een beleidsplan.

Uiteraard is het bovenstaande enkel mogelijk binnen de wettelijke kaders die gelden voor geaccrediteerde en bekostigde opleidingen. Inpassing van modules uit registeropleidingen in masteropleidingen kan alleen als die modules qua kwaliteit en inhoud passen bij die opleidingen. Dat is primair aan de instellingen om vorm te geven en aan de NVAO en de inspectie van het onderwijs om op toe te zien. 'Vrijere' opleidingspakketten, met combinaties van delen van registeropleidingen en modules uit hbo- of wo-opleidingen, komen vanzelfsprekend niet als vanzelf in aanmerking voor bekostiging en kunnen ook niet leiden tot een wettelijke graad. Wel zouden opleidingspakketten, in combinatie met aanvullende scholing en/of een EVC-procedure, later eventueel alsnog voor afzonderlijke leerkrachten kunnen leiden tot een bachelor- of mastergraad.

Thema's binnen het aanbod van registeropleidingen die van belang zijn voor zo'n aanvulling op het masteraanbod zitten blijkens dit onderzoek met name bij de registeropleidingen op het gebied van:

- ICT en digitale leeromgevingen;
- Wetenschap & Technologie (onderzoekend & ontwerpend leren);
- opbrengstgericht werken;
- en de opleidingen gedragspecialist.

7 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen voor het vervolgtraject

Dit hoofdstuk is langs de lijnen van de hoofdonderzoeksvragen gestructureerd en besluit met aanbevelingen voor het vervolgtraject.

7.1 Behoefte aan competenties en opleidingen

Schoolleiders en bestuurders kijken deels anders naar nascholing dan leerkrachten. Schoolleiders en bestuurders leggen de nadruk op verbetering van de kritische/reflectieve en onderzoekende vaardigheden bij leerkrachten. Leerkrachten zelf houden het vaker praktisch, met wensen ten aanzien van te versterken competenties die op gebied van ICT, moderne media en gepersonaliseerd en onderzoekend & ontwerpend leren liggen. Opleidingen die deze elementen expliciet combineren zijn daarmee mogelijk extra aantrekkelijk. Relatief laag scoort bij leerkrachten (10%) als te versterken competentie in het team, onderzoeksvaardigheden en het kunnen toepassen van kennis uit onderwijsonderzoek. Dit is opvallend omdat schoolleiders en bestuurders dit juist aangeven als een belangrijke en vaak onvoldoende ontwikkelde vaardigheid. Leerkrachten betrekken hiermee de onderzoekende vaardigheden meer op de *didactiek* (zoals onderzoekend leren en het voorbereiden van leerlingen op '21st century skills') en minder op hun eigen rol als '*reflective practitioner*'.

Bij leerkrachten zien we in dit onderzoek in het algemeen wel een positieve houding ten aanzien van opleiding en nascholing. Het belang van nascholing onderschrijven leerkrachten in grote meerderheid, de ontvankelijkheid voor meer academici in teams is groot en een meerderheid (60%) van de leerkrachten heeft zelf ambities om één of meer opleidingen te volgen. Dat betreft het vaakst (36%) een post-hbo opleiding, in een kwart van de gevallen een hbo-master en bij 13 procent een wo-master. Bij de hbo-masters blijkt dat startende leraren relatief vaak door willen met een master SEN, dat na de inductiefase de aantrekkingskracht van de master Leren & Innoveren toeneemt en dat in de tweede helft van de loopbaan de belangstelling bij leerkrachten verschuift naar ook andere masteropleidingen. Bij de belangstelling bij leerkrachten voor wo-masters gaat het meestal (75%) om (ortho)pedagogiek en onderwijskunde.

7.2 Huidig aanbod versus behoeften

Het huidige nascholingsaanbod dat relevant is voor leerkrachten po, is als volgt te kenschetsen:

- Er is een zeer gevarieerd, dynamisch en vraaggestuurd aanbod aan korte *trainingen* en *cursussen*, deels afkomstig van hogescholen en universiteiten en deels van private bureaus. Het aanbod wordt vaak gezien als onoverzichtelijk, versnipperd en lastig inschatbaar qua niveau, maar in het algemeen wel als dekkend voor de behoefte.
- Er is een groot en gevarieerd aanbod aan *registeropleidingen* (circa 140 opleidingen te verdelen over circa tien hoofdthema's) dat opleidt tot allerlei specialistrollen in scholen, variërend van taal- en rekencoördinator, specialist Jonge Kind, ICT-specialist tot expert Wetenschap & Technologie. Dit aanbod komt voornamelijk van hogescholen (pabo's). Er zijn flinke verschillen tussen pabo's en dientengevolge is het aanbod aan registeropleidingen per thema niet goed gespreid over het land. In het aanbod is niet een duidelijke relatie te leggen met de in het behoeftenonderzoek veelgenoemde competenties zoals gedragspecialist of specialist ICT/moderne media. Op die thema's zijn maar een beperkt aantal (hooguit een handvol) opleidingen te vinden. De registeropleidingen leiden tot een geldig diploma voor het lerarenregister; inzet van de lerarenbeurs is niet mogelijk.

Bij de *hbo-masteropleidingen* neemt de master SEN een dominante positie in; het merendeel van deelnemers vanuit het po aan opleidingen kiest voor deze master. De master SEN wordt relatief goed gespreid over het land aangeboden. Uit dit onderzoek blijken aanwijzingen dat de master SEN deels is 'uitgewerkt'; de relatieve aantrekkingskracht op leerkrachten blijft hoog (ruim 30% van de hbo-masterambities betreft een master SEN) maar is lager dan de huidige deelname (ruim 60%) indiceert en de ontvankelijkheid voor meer masters SEN in lerarenteams is zowel bij schoolleiders/bestuurders als bij leerkrachten relatief laag. De master SEN heeft bovendien een diffuus profiel en wordt gezien als een 'containeropleiding'. In het algemeen is er wel veel waardering voor deze master. De master Leren & Innoveren lijkt in vergelijking met de master SEN in opkomst; de aantrekkelijkheid ervan lijkt toegenomen bij zowel schoolleiders/bestuurders als bij leerkrachten en de ontvankelijkheid bij leerkrachten voor meer masters L&I in het eigen team is ook groter dan voor meer masters SEN. Ook wordt de master L&I gezien als een master die meer nog dan de master SEN appelleert aan de gewenste conceptuele en kritische vaardigheden die vaak door schoolleiders en bestuurders worden gemist in teams. Vooral bij de master L&I is er wel een aandachtspunt ten aanzien van de follow-up na voltooiing van de opleiding: vaak lijkt onvoldoende doordacht wat de rol van de master L&I in de school wordt en lijkt de betrokken leerkracht weinig ruimte te krijgen kennis toe te passen. Dit is in het algemeen een aandachtspunt bij ook andere opleidingen. De master L&I kent een minder goede spreiding over het land dan de master SEN.

Verder bieden zeven hogescholen een hbo-master pedagogiek aan. Dit aanbod concentreert zich in het midden van het land. Naast deze door OCW bekostigde masters, is er een aanbod van twee *niet bekostigde* hbo-masters. Per saldo wordt het aanbod aan hbo-masters door schoolleiders en bestuurders als beperkt en relatief eenzijdig ervaren. Gemist wordt vooral een duidelijker profiel bij de master SEN, aansluiting van de master SEN bij de rol van de leraar in het regulier onderwijs ('Master Gedrag') en een inhoudelijk georiënteerde brede masteropleiding als kop op de pabo.

- Bij universiteiten zijn de *wo-masters* pedagogiek en onderwijskunde vooral interessant voor leerkrachten po. Voor deze masters is een premaster noodzakelijk, waardoor het gehele opleidingstraject in deeltijd vier jaar vergt. De belangstelling voor deze masters is er zeker bij leerkrachten (één op de acht po-leerkrachten ambiert een wo-master) en zowel leerkrachten als schoolleiders/bestuurders zien in meerderheid graag meer academici in lerarenteams. De feitelijke post-initiële deelname van leerkrachten aan wo-masters is veel lager dan de ambities, wat aangeeft dat hier vooral drempels liggen. Ook bij de wo-masters is er vooral een aanbod in het midden van Nederland. Inhoudelijk gezien wordt vanuit het veld aangegeven dat de interessante delen van deze opleidingen eerder zitten bij de premaster en afzonderlijke modules dan bij de volledige masteropleidingen.

Samengevat is het nascholingsaanbod voor leerkrachten po als volgt in een schema te vatten (tabel 15).

Tabel 15: Kenmerken nascholingsaanbod

	Trainingen/cursussen	Registeropleidingen	Hbo-masters	Wo-masters
Variatie in aanbod	Zeer groot, vraag-gestuurd	Groot, aanbod-gestuurd	Beperkt, aanbod-gestuurd	Klein, aanbod-gestuurd
Spreiding aanbod	Groot, dynamisch	Sterk wisselend per thema, vaak matig	Goed bij master SEN, matig bij overig	Vooraf midden van Nederland
Nadruk	Kennis, vaardigheden	Specialisten rol 'smal'	Specialistenrol 'breed', praktijkgericht onderzoek	Onderzoek, theoriegericht
Duur	Kort	Min. 100 contacturen, doorgaans > 1 jaar	Twee jaar deeltijd	Vier jaar deeltijd (premaster plus master)

	Trainingen/cursussen	Registeropleidingen	Hbo-masters	Wo-masters
Toegang	Drempelloos, maatwerk	Eisen werkervaring/ werkring	Hbo-bachelor en werkervaring	Wo-bachelor of premaster
Bekostigd door OCW	Nee	Nee	SEN en L&I	Alleen masterfase
Modulair	Ja	Ja	Alleen niet bekostigd	Alleen niet bekostigd
Lerarenbeurs	Nee	Nee	Ja	Ja
Diploma/graad	Nee	Diploma CPION	Mastergraad	Mastergraad

7.3 Gewenst nieuw aanbod

Qua *vorm* blijkt uit het onderzoek met name een behoefte aan een modulair aanbod. In plaats van een volledige masteropleiding is het voor leerkrachten vaak beter organiseerbaar of aantrekkelijker om delen van een opleiding of, in het wo, bijvoorbeeld alleen een pre-master of een minor te volgen. Ook die premasters dienen dan wel herijkt te worden; het doel daarvan is nu om te selecteren en voor te bereiden op de masterfase. Vanuit het doel om leerkrachten in het po te ondersteunen, is mogelijk een ander pakket relevanter. In het huidige stelsel is het niet aantrekkelijk voor universiteiten om premasters en modules aan te bieden aan studenten die daarna niet doorgaan naar een master.

De verschillende modules, zowel afkomstig van registeropleidingen (post-hbo), als hbo-masters en wo-masters zouden *stapelbaar* moeten zijn in een samenhangend systeem. Het nascholings- en opleidingsaanbod wordt nu vaak gezien als los zand en niet als een samenhangend en gestructureerd opleidingsstelsel voor het beroep leerkracht basisonderwijs. Er is behoefte aan een gezamenlijk opleidingsmodel dat start op de pabo en leerkrachten vanaf de start van hun loopbaan motiveert om zich verder op te leiden en te specialiseren en waarin regionale partners structureel samenwerken. Dat kan leiden tot nieuwe combinaties van modules (opleidingspakketten zonder wettelijke graad) waarvan de sector stelt dat die zinvol zijn. In zo'n opzet beschrijft de sector zelf opleidingspakketten van elkaar aanvullende en/of versterkende modules en kent daaraan een voor die sector geldende status (civiel effect) toe. Ook is een inpassing van modules in andere opleidingen mogelijk, waarbij er uiteraard bij geaccrediteerde opleidingen eisen zijn aan de kwaliteit en het niveau van modules. Aldus kunnen meer praktisch georiënteerde modules vaker een brug slaan tussen de lespraktijk en de academisch gerichte masteropleidingen.

Een modulaire opzet van complete geaccrediteerde en bekostigde opleidingen is niet eenvoudig te realiseren, omdat dit niet direct past bij het huidige stelsel voor hoger onderwijs. Voor afzonderlijk te volgen modules als delen van opleidingen zijn andere bekostigingsafspraken nodig, waarbij ook de positie van private partijen van belang is. Ook is een andere opzet van de kwaliteitszorg (accreditatie) nodig, om het niveau en de kwaliteit van modules en de samenhang in opleidingen te kunnen waarborgen. De experimenten met flexibel onderwijs die naar verwachting in 2016 van start gaan, zijn in die discussie van belang.

Wat betreft het *aanbod van hbo-masters* blijkt uit het onderzoek draagvlak voor een nadere verkenning van een mogelijke vierdeling:

- De Master Leren & Innoveren is sterk in conceptuele vaardigheden en kan worden behouden, maar kent wel aandachtspunten bij de toepasbaarheid na voltooiing in de schoolcontext.
- De Master SEN zou kunnen worden gesplitst in een master special needs voor de IB-er en het speciaal onderwijs en een meer algemene master gedrag/leerlingencoaching, met duidelijkere profielen.
- Een nieuwe inhoudelijke hbo-master, als vervolg op de bacheloropleiding pabo. De 'master pabo' wordt zowel door schoolleiders/bestuurders, als door opleiders als leerkrachten genoemd als een goede ontwikkeling en heeft daarmee bij uitstek een breed draagvlak.

Aan de zijde van de hogescholen is er steun voor deze herijking en herpositionering van het hbo-master aanbod en voor het voeren van een dialoog daarover.

Bij de *universiteiten* is er de mogelijkheid en ook draagvlak om nader te verkennen of bestaande masters c.q. afstudeerrichtingen beter kunnen aansluiten bij de lespraktijk in het po. Er wordt echter aan vraagzijde niet zo veel meerwaarde gezien in nieuwe, meer op het po gerichte wo-masters of afstudeerrichtingen; de bestaande masteropleidingen zijn al in flinke mate individueel in te vullen en juist ook de bovensectorale invalshoek kan voor het po ook een verrijking zijn. Aan vraagzijde wordt zoals gezegd vooral interessant genoemd de mogelijkheden om modules en bestaande minoren en premasters wel meer op de leest van het po te schoeien en zelfstandig aan te bieden, zonder direct vervolg in een masterfase.

Het gehele bestaande opleidingsaanbod (de registeropleidingen en de hbo- en wo-masters) is, met uitzondering van de master SEN, niet optimaal gespreid over het land. Ook zijn niet alle pabo's even actief op dit terrein. Een betere spreiding van het aanbod is gewenst.

Bij het gehele post-hbo aanbod (de registeropleidingen en de overige cursussen en trainingen) concentreren de wensen aan vraagzijde zich op een grotere transparantie, overzichtelijkheid, samenhang, ordening en niveauiduiding, met bijvoorbeeld vaker registratie van opleidingen via de SPHBO. De huidige nascholing wordt nogal eens te weinig toekomstgericht (te zeer verbonden met het onderwijs van nu) gevonden en te weinig verweven met ICT en nieuwe technologieën.

7.4 Randvoorwaarden en drempels

Belangrijke drempels bij nascholing zien de leerkrachten bij een gebrek aan opleidingsmiddelen, aan beschikbare tijd om de opleiding te volgen, bij de wens voor een goede vervanging en bij de vaak gesignaleerde beperkte ruimte, tijd en mogelijkheden om de in een opleiding opgedane kennis en inzichten ook daadwerkelijk binnen de school te kunnen toepassen c.q. een weinig innovatieve cultuur in teams en scholen. Met name dit contrast tussen het belang dat leerkrachten hechten aan het kunnen toepassen van kennis en vaardigheden uit opleidingen en het gebrek aan ruimte die ze daarbij in de praktijk ervaren, is opvallend. Er is hiermee een kloof tussen het algemene streven om meer masters binnen te halen en anderzijds een nog aanwezig onvermogen om die masteropleidingen goed te benutten. Het niveau binnen scholen kan pas omhoog als kennis ook echt gedeeld en toegepast kan worden. Er zijn op dit punt grote verschillen tussen scholen.

Bij de opleidingen zelf wordt door leerkrachten een gebrek aan flexibiliteit en maatwerk gezien; met modulair onderwijs is meer inhoudelijk maatwerk in opleidingen mogelijk en is ook een meer gefaseerde deelname mogelijk. Opgemerkt is ook door andere geïnterviewden dat de masterambitie, c.q. de gerichtheid op een formeel diploma, ook contraproductief kan werken, doordat het opleidingsdeelname ook afschrikt vanwege de te grote belasting in tijd die een complete opleiding oplevert. Zonder de focus op onderzoek doen en diploma behalen zouden instellingen meer bij het po passende trajecten op academisch niveau kunnen aanbieden, in modulevorm. Een spanningsveld is hierbij dat de overheid de masterambitie en nascholing benadrukt, maar dat er in het onderwijsstelsel belemmeringen zitten die nascholing weer hinderen, zoals ten aanzien van het stapelen, de houdbaarheid en de bekostiging van modules, de accreditatieprocedure die het niet compleet afronden door studenten van een masteropleiding negatief beoordeelt en de locatie-eisen.

Alleen het volgen van een masteropleiding voegt op zich weinig toe; het gaat om de aansluiting op de individuele professionele ontwikkeling en de team- en schoolontwikkeling. Leren in leergemeenschappen, vanuit een duidelijke vraag, werkt volgens geïnterviewden aantoonbaar beter dan enkel het extern volgen van een masteropleiding. De verbinding van de masteropleidingen met de team- en de schoolontwikkeling kan waar mogelijk sterker. Een goed middel kan daarvoor in het algemeen zijn een *contract* tussen school, leerkracht en opleider.

Belangrijke vaststelling is dat leerkrachten en schoolleiding/bestuur elkaar lijken te onderschatten bij de wederzijdse ambities, motivaties en mogelijkheden. Enerzijds is er een grotere opleidingsbereidheid bij leerkrachten dan schoolleiders en besturen veelal lijken te veronderstellen. Anderzijds worstelen veel schoolleiders en bestuurders met de strategische inbedding en benutting van kennis uit opleidingen en is dat niet enkel - gechargeerd gesteld - onwil of desinteresse, maar ervaren ze daarbij ook praktische belemmeringen zoals gebrek aan roosterruimte/formatiecapaciteit en middelen om innovaties te faciliteren. Het ideaalbeeld van opleidingen die nauw aansluiten bij de schoolontwikkeling wordt door alle geïnterviewde schoolleiders en bestuurders wel onderschreven; in de praktijk komt dit er echter in doorsnee nog te weinig van. De combinatie van *praktische belemmeringen* en *culturaspecten* blijkt taai. Beide partijen, zowel bestuurders/schoolleiders als leerkrachten, zijn erbij gebaat om dat te doorbreken.

De wederzijdse onderschatting is mede een gevolg van de vaak in interviews genoemde afstand tussen schoolbesturen en leerkrachten. Onderling is er te weinig echte dialoog en schoolleiders spelen nog te weinig een verbindende rol. Daardoor kan het volgen van een opleiding te zeer los komen te staan van de gewenste schoolontwikkeling en kunnen bestuurders te weinig de drempels zien waarmee leerkrachten te maken hebben ten aanzien van opleidingen.

7.5 Conclusies en aanbevelingen ten aanzien van een vervolgtraject

Het is opvallend te noemen dat voor de 170.000 personen die in het po werken er nu geen helder, samenhangend opleidingssysteem is, terwijl er wel veel waarde wordt gehecht in de sector aan professionalisering. Er is een omvangrijk en divers nascholings- en opleidingsaanbod voor leerkrachten po, maar op landelijk niveau is tussen de kernspelers hierover geen overleg of afstemming; er is daardoor ook geen partij die nu de afstemming tussen vraag en aanbod stuurt en regisseert.

Door het ontbreken van regie en landelijk overleg tussen alle betrokken partijen is er een reëel risico dat het opleidingsaanbod qua inhoud en opzet niet goed (meer) aansluit op de vraag, niet goed (meer) wordt herkend door het afnemend veld (gebrek aan transparantie) en niet optimaal is gespreid over het land. Op deze punten blijken uit dit onderzoek ook daadwerkelijk wensen en vraagtekens.

Aanbevelingen voor een vervolgtraject focussen dan ook op het organiseren van meer *dialoog* op verschillende niveaus en op het instellen van een *regiefunctie*. Uit dit onderzoek blijkt ook veel steun, bij zowel vraag- als aanbodzijde, om de dialoog over de opleidingen, zowel landelijk, regionaal als lokaal en binnen de school, aan te halen en structureel te voeren, teneinde vraag en aanbod op elkaar af te stemmen. Dat biedt een vruchtbare voedingsbodem voor een vervolg.

Voor het vervolgtraject is het van belang om de conclusies in een brede en strategische context te plaatsen. Elementen daarin zijn onder meer:

1. Landelijk in dialoog zijn over een transparant, goed en geografisch gespreid nascholingsaanbod.
2. Streven naar een samenhangend opleidingssysteem, met inbegrip van de verkenning van een systeem van stapelbare modules en voor de sector relevante 'opleidingspakketten'.
3. De organisatie van een herijkt aanbod van hbo-masters, zodat er voor leerkrachten meer keuze is.
4. Een sterkere aansluiting van individuele en teamscholing op de schoolontwikkeling.
5. Aanpassing van het loon- en functiegebouw op nascholing en expertrollen.
6. En, wellicht bovenal, ondersteuning van een cultuur binnen scholen waarin kennis ook toegepast kan worden en er een door het hele team gedragen verbeteringsgerichte cultuur ontstaat.

De afstemming van vraag-aanbod vraagt om wisselende coalities en samenwerkingen op verschillende niveaus om de verschillende vraagstukken aan te pakken. Concreet adviseren we om op de verschillende overlegniveaus de volgende agendapunten op te pakken:

Landelijk is een dialoog nodig over:

- Een afgestemd en goed regionaal gespreid aanbod van registeropleidingen en masteropleidingen.
- Een samenhangend opleidingssysteem, met inbegrip van het streven naar een groter aandeel van een stapelbaar modulair aanbod vanuit de registeropleidingen en de hbo- en wo-opleidingen.
- Afspraken over de verbetering van de transparantie van het huidige nascholingsaanbod.
- De verbinding van een opleidingssysteem met een hierop aansluitend functiegebouw en functiedifferentiatie ten aanzien van taken, rollen en verantwoordelijkheden.
- De verantwoordelijkheden en mogelijkheden van het ministerie van OCW om deze ontwikkelingen optimaal te ondersteunen.

Landelijk zou het opleidingsaanbod aldus op hoofdlijnen besproken kunnen worden. Het is daarna primair aan de opleidingsinstituten om in onderling overleg te bepalen wie waar welk aanbod gaat aanbieden (profilering) met het doel om een zo veel mogelijk landelijk dekkend aanbod te realiseren.

Regionaal is een dialoog nodig over:

- Een nadere invulling in cocreatie van een nauw op het po-veld en de wensen van leerkrachten en scholen aansluitend regionaal opleidingsaanbod.
- De rol van de pabo en andere kennisinstituten als regionale kenniscentra ten aanzien van doorlopende leerlijnen en taken/specialisaties van leerkrachten binnen scholen.
- Een sterke verbinding van opleidingen met de praktijk binnen scholen en aansluiting bij de teamontwikkeling.

Dat kan goed gebeuren in regionale samenwerkingsverbanden, waarbij de samenwerking in en rond Opleiden in de School een goed startpunt is.

Lokaal/binnen de school zouden besturen, schoolleiders en leerkrachten in dialoog moeten over:

- Een sterke inbedding van het opleidings- en scholingsbeleid in een strategisch HRM-beleid. Opleidingswensen zouden steeds in nauwe samenspraak tussen schoolleider en leerkracht en in het perspectief van de schoolontwikkeling moeten worden besproken, met ook oog voor de individuele ontwikkelingsbehoefte van leerkrachten.
- Ruimte geven voor een praktische benutting van opgedane kennis en inzichten. Op *teamniveau* is hiervoor een mogelijke aanpak dat teams binnen de school hun eigen ontwikkelopdracht formuleren in aansluiting op de schoolontwikkeling. Op *individueel* niveau is er de mogelijkheid van een tripartite contract tussen leerkracht, opleider en school, waarin de school de (innovatie)ambities die voortkomen uit de opleiding onderschrijft en faciliteert.

Alle betrokken partijen en actoren hebben belang bij het welslagen van deze aanpak, in de eerste plaats het po-veld. De PO-Raad zou daarom in het vervolgtraject de regierol en het initiatief moeten nemen, in samenspraak met het ministerie van OCW, de VH, de VSNU, de Onderwijscoöperatie en de lerarenopleiders.

Bijlage I - Lijst met geïnterviewde personen

Voor dit onderzoek is gesproken met de navolgende personen. Met een aantal panelleden is zowel afzonderlijk gesproken als in panelverband.

Leerkrachten

Ine Lucker (panellid)
Femke Cools (panellid)
Jan van de Ven
Daniëlle Westerveld
Dewi Hoeve
Dani Scheffer
Monique Maarsseveen
Cécile Ramakers
Angeline Spekreijse
Roger Frijns
Jolanda van den Dungen
Mirreille van Meel
Ger Gubbels

Schoolleiders/staf/bestuurders

Annelie van Eck (panellid)	bestuur Zaan Primair
Joke Reyman (panellid)	bestuur Laurentius Stichting
Peter van Hulst	coördinator opleiden in de school, XPECT primair Tilburg
Sander Dankelman	staf Lucas Academie, Stichting Lucas Onderwijs Den Haag
Ingrid Cloosterman	staf Lucas Academie, Stichting Lucas Onderwijs Den Haag
Peter van 't Westeinde	Coördinator scholing De Onderwijsspecialisten
Arend Eilander	bestuur Pricoh
Rika Tulner	bestuur Onderwijsbureau Nijegaast
Tea Zwarts	directie GBS De Wegwijzer
Femmy Zeewuster	directie Van Royen school
Rob Geul	bestuur/directie ABSA Scholengroep
Jos van Kimmenaede	bestuur Kitsprimair Drenthe
Dirk Kroes	algemene directie CBO De Greiden
Peter Honcoop	clusterdirecteur PCPO Midden Brabant
Adriaan van Zanten	bestuur Spectrum-SPCO
Ben Wilshaus	directie OBS Michiel de Ruyter
Daphne Dansen	directie Nederlandse afdeling ISE
Marja Schippers	directie BS De regenboog
Joke Sibie	directie OBS Willem Eggert
Lily Kampers	teamleiding Stefanusschool Tiel
Ivon de Wilde	bestuur Stichting Nutsscholen Geldrop
Bert Boers	directie OBS Brinkschool

Opleiders

Barbara de Kort (panellid)	voorzitter LOBO/Marnix Academie
Robert Viëtor (panellid)	directie Pabo Hogeschool leiden
Desirée Joosten	lector Fontys hogescholen
Harrie van de Ven	directie Kind en Fontys hogescholen
Cyrille van Bragt	coördinator Masteropleidingen Kind en Fontys Hogescholen
Karin van Weegen	directie Pabo Hogeschool Arnhem Nijmegen
Martine Derks	staf Pabo Hogeschool Arnhem Nijmegen

Therèse de Leeuw	staf Katholieke Pabo Zwolle
Paul Hennissen	staf De Nieuwste Pabo
René Onclin	lector Pabo Hogeschool van Amsterdam
Carien Nelissen	Pedagogische wetenschappen, Universiteit Leiden
Erna van Hest	Child Studies and Education, Universiteit van Amsterdam
Andries van der Ark	hoogleraar methodologie, Universiteit van Amsterdam
Matthijs Brussen	adviseur Onderwijskunde, Radboud Universiteit Nijmegen
Eric Verduyn	directeur onderwijs NCOI
Jessica van Wingerden	director research Schouten en Nelissen
Gino Camp	Open Universiteit Nederland
Frans Prins	Coordinator Academische Lerarenopleiding PO van UU en HvU

Experts

Theo Wubbels (panellid)	hoogleraar Universiteit Utrecht
-------------------------	---------------------------------

Begeleidingscommissie

Nienke van der Steeg	PO-Raad
Bernard Teunis	PO-Raad
Albert Boelen	PO-Raad
Pien Verwilligen	PO-Raad
Veronique van 't Westeinde	Ministerie OCW
Ageeth den Besten	Ministerie OCW
Maike Jansen	Ministerie OCW
Renée van der Ploeg	VSNU
Judith Kivits	Vereniging Hogescholen
Rien Spies	bestuurder Agora
Sense de Groot	Onderwijscoöperatie

Bijlage II - Resultaten enquête en interviews leerkrachten po

De resultaten in de enquête zijn gewogen naar denominatie, schoolgrootte en RPA-gebied. Tabel 16 toont de weegresultaten.

Tabel 16: *Weging enquêteresultaten*

		Populatie landelijk	Ongewogen respons	Gewogen respons
Denominatie	Openbaar	31,4%	24,2%	32,7%
	Rooms-katholiek	29,2%	46,0%	33,4%
	Protestants christelijk	24,2%	18,6%	23,7%
	Algemeen bijzonder	8,3%	5,0%	5,2%
	Overig bijzonder	6,9%	6,3%	4,9%
Schoolgrootte	Klein	33,4%	29,2%	30,9%
	Middel	33,4%	35,6%	35,4%
	Groot	33,2%	35,1%	33,6%
RPA-gebied	Noord Groningen	1,2%	0,2%	0,4%
	Oost Groningen	1,5%	0,6%	1,0%
	Centraal Groningen	2,9%	2,7%	3,1%
	Fryslân	6,3%	2,5%	5,2%
	Zuid en Midden Drenthe	2,8%	3,5%	2,7%
	IJssel Vecht	3,6%	2,7%	3,6%
	Twente	4,2%	2,8%	3,6%
	Noordwest Veluwe	1,3%	0,8%	0,8%
	Stedendriehoek	3,1%	1,6%	1,8%
	De Vallei	2,2%	1,3%	1,7%
	IJssel en Rijn	2,4%	1,9%	2,1%
	Achterhoek	2,4%	0,8%	1,4%
	Nijmegen	1,7%	1,2%	1,8%
	Rivierenland	1,7%	1,6%	1,6%
	Flevoland	2,7%	1,1%	1,7%
	Gooi & Vechtstreek	1,4%	1,7%	1,3%
	Eemland	1,6%	1,6%	1,3%
	Utrecht - Midden	4,5%	4,1%	4,9%
	Noord-Holland Noord	4,0%	3,0%	4,3%
	Zuidelijk Noord-Holland	8,9%	7,7%	10,9%
	Rijn-Gouwe	4,3%	3,3%	5,1%
	Haaglanden	4,8%	3,5%	5,0%
	Rijnmond	9,1%	5,9%	10,3%
	Zeeland	3,2%	2,3%	3,0%
	West Brabant	3,5%	6,2%	3,8%
	Midden Brabant	2,1%	3,9%	2,3%
	Noordoost Brabant	3,4%	8,0%	4,2%
	Zuidoost Brabant	3,6%	10,9%	4,5%
	Noord Limburg	1,6%	3,4%	1,8%
	Weert	0,5%	2,1%	0,7%
	Roermond	1,0%	2,5%	1,1%
	Westelijke Mijnstreek	0,7%	1,0%	0,5%
Parkstad Limburg	1,0%	1,6%	1,1%	
Maastricht Mergelland	1,0%	2,2%	1,0%	

Het (naar aantal respondenten per school) gewogen bestand bevat 88 procent vrouwen en twaalf procent mannen (tabel 17), 64 procent is ouder dan 40 en 36 procent jonger; de gemiddelde leeftijd is 45 jaar (tabel 18). Van de respondenten heeft 43 procent meer dan twintig jaar werkervaring in het onderwijs, de helft tussen vijf en tien jaar en een kleine groep (7%) minder dan vijf jaar.

Tabel 17: Verhouding man/vrouw respons

Man	12%
Vrouw	88%
Totaal (n)	828

Tabel 18: Leeftijd respondenten

<30 jaar	13%
30-40 jaar	23%
40-50 jaar	22%
>50 jaar	42%
Gemiddelde leeftijd	45
Totaal (n)	828

Tabel 19: Werkervaring onderwijs respondenten

< 5 jaar	7%
5-10 jaar	19%
10-20 jaar	31%
20-30 jaar	21%
> 30 jaar	22%
Totaal (n)	828

Bij de in het team gewenste competenties gaat het het vaakst om kennis van het samenhangende cluster van 21st century skills, ICT en moderne media (tabel 20). Ook relatief hoog scoort het eveneens samenhangende cluster van gepersonaliseerd leren, onderzoekend en ontwerpnd leren, coachende rol leraar en Wetenschap & Technologie.

Relatief laag bij leerkrachten scoort 'onderzoeksvaardigheden' als te versterken vaardigheid. In de veldinterviews met schoolleiders en bestuurders komt dit thema consequent terug als belangrijke en tegelijkertijd vaak onderontwikkelde vaardigheid bij leerkrachten.

Ook relatief laag scoort bij leraren als te versterken component de vakinhoudelijke kennis en kennis van vernieuwende onderwijsconcepten. Ook die zijn in de interviews met schoolleiders en bestuurders meermaals genoemd als ontwikkelpunten.

Tabel 20: Welke competenties zou u in uw eigen lerarenteam graag versterkt zien (percentages)?

• Kennis van '21st century skills' (samenwerken, ict-geletterdheid, communiceren, en kritisch denken)	53
• ICT in het onderwijs / digitale leeromgevingen	53
• Onderzoekend en ontwerpnd leren	34
• Inzet en gebruik van moderne en sociale media	32
• Differentiatievaardigheden / gepersonaliseerd leren	29
• Wetenschap & techniek	29
• Coachingvaardigheden	27
• Pedagogische vaardigheden	20
• Opbrengstgericht werken	18
• Vakdidactische vaardigheden	17
• Vernieuwende onderwijsconcepten / curriculumvernieuwing	17
• Vakinhoudelijke kennis	15
• Cultuureducatie	13
• Onderzoeksvaardigheden / kennis uit onderwijsonderzoek toepassen	10
• Omgaan met multiculturaliteit	6
• Toetsvaardigheden	4
• Anders	8
Totaal (n)	828

Ter informatie toont tabel 21 de hierboven beschreven competenties naar werkervaring. De verschillen naar werkervaring zijn niet significant.

Tabel 21: Welke competenties zou u in uw eigen lerarenteam graag versterkt zien? Naar werkervaring.

	< 5 jaar	5-10 jaar	10-20 jaar	20-30 jaar	> 30 jaar
• Kennis van '21st century skills' (samenwerken, ict-geletterdheid, communiceren, en kritisch denken)	43%	62%	51%	52%	52%
• ICT in het onderwijs / digitale leeromgevingen	56%	58%	51%	53%	50%
• Onderzoekend en ontwerpnd leren	33%	34%	33%	37%	33%
• Inzet en gebruik van moderne en sociale media	31%	34%	34%	29%	30%
• Differentiatievaardigheden / gepersonaliseerd leren	27%	26%	36%	26%	26%
• Wetenschap & techniek	34%	35%	26%	29%	25%
• Coachingvaardigheden	26%	28%	32%	24%	23%
• Pedagogische vaardigheden	24%	22%	20%	20%	19%
• Opbrengstgericht werken	21%	15%	17%	19%	18%
• Vakdidactische vaardigheden	21%	19%	17%	16%	14%
• Vernieuwende onderwijsconcepten / curriculumvernieuwing	21%	18%	16%	17%	15%
• Vakinhoudelijke kennis	12%	17%	13%	14%	15%
• Cultuureducatie	10%	10%	13%	13%	18%
• Onderzoeksvaardigheden / kennis uit onderwijsonderzoek toepassen	9%	12%	9%	10%	12%
• Omgaan met multiculturaliteit	6%	8%	5%	8%	5%
• Toetsvaardigheden	6%	5%	4%	3%	3%
• Anders	3%	6%	7%	8%	12%
Totaal (n)	57	145	262	177	187

De dominantie van de master SEN spreekt duidelijk uit tabel 22. Bij de antwoordcategorie 'Ja, een andere master, namelijk:' gaat het bij nadere beschouwing van de opgegeven opleidingen merendeels om opleidingen die geen echte (d.w.z. door de NVAO geaccrediteerde) masteropleiding zijn.

De post-hbo opleidingen van de hogescholen hebben vaak wel een registratie bij de Stichting Post Hoger Beroepsonderwijs Nederland (SPHBO). De SPHBO is een onderdeel van het Centrum voor Post Initieel Onderwijs Nederland (CPION), de koepelorganisatie voor de registratie voor post-initieel onderwijs. Mogelijk is vaak niet duidelijk voor leerkrachten of een opleiding een masteropleiding is of niet. Per saldo heeft niet 25 procent van de ondervraagde leraren een masterdiploma, maar bij benadering ongeveer achttien procent.

Tabel 22: Heeft u een masteropleiding gevolgd?

Nee	75%
Ja, master Special Educational Needs	16%
Ja, master Leren & Innoveren	1%
Ja, master Onderwijskunde	1%
Ja, master Pedagogiek	1%
Ja, een andere master	7%
Totaal (n)	828

Als we onderscheid maken naar werkervaring in het po, dan blijkt dat de grootste groep leraren die een masterdiploma op zak zegt te hebben, de groep met 5-10 jaar werkervaring is (naar zeggen 32%, waarvan 20% master SEN) (tabel 23). In de groep > 30 jaar werkervaring heeft achttien procent naar eigen zeggen een masterdiploma, waarvan elf procent een master SEN.

Tabel 23: Heeft u een masteropleiding gevolgd? Naar werkervaring.

	< 5 jaar	5-10 jaar	10-20 jaar	20-30 jaar	> 30 jaar
Nee	77%	68%	70%	80%	82%
Ja, master Special Educational Needs	14%	20%	20%	11%	11%
Ja, master Leren & Innoveren	2%	%	1%	1%	0%
Ja, master Onderwijskunde	2%	2%	1%	0%	0%
Ja, master Pedagogiek	1%	1%	2%	1%	0%
Ja, een andere master	4%	9%	6%	7%	7%
Totaal (n)	57	145	262	177	187

De behoefte aan een hbo-master richt zich met name op de master SEN en op een waaier aan andere mogelijkheden (tabel 24). Uit de tabel blijkt dat dat de belangstelling breder is dan de feitelijke deelname in de afgelopen periode, waarin de master SEN sterk dominant is.

Tabel 24: Welke master hbo zou u nog willen volgen? (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk)

Gedragsspecialist	13%
Leren en innoveren	11%
Management	3%
Master SEN	31%
Overig	55%
Totaal (n)	188

In tabel 25 is te zien dat naarmate men langer werkervaring heeft, de behoefte aan een specifieke onderwijsmaster kleiner wordt.

Tabel 25: Welke master hbo zou u nog willen volgen? Uitgesplitst naar werkervaring. (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk)

	< 5 jaar	5-10 jaar	10-20 jaar	20-30 jaar	> 30 jaar
Gedragsspecialist	11%	12%	17%	11%	6%
Leren en innoveren	5%	21%	9%	9%	3%
Management	2%	3%	4%	3%	0%
Master SEN	50%	39%	27%	20%	18%
Overig	41%	43%	57%	67%	75%
Totaal (n)	20	50	69	29	20

In het wo gaat de behoefte naar een master vooral uit naar een master pedagogiek en onderwijskunde. (tabel 26). Relatief vaak (16%) betreft het daarnaast psychologie.

Tabel 26: Welke master wo zou u nog willen volgen? (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk)

Onderwijskunde/Onderwijswetenschappen	26%
Orthopedagogiek	14%
Pedagogiek	34%
Psychologie	16%
Overig	24%
Totaal (n)	124

Tabel 27 geeft aan dat tussen wens en daad nog wel wat verschil zit. Van de nog niet ingeschreven met een scholingswens gaat maar een klein deel zich waarschijnlijk inschrijven. Ervaren belemmeringen zullen hier ongetwijfeld een hoofdrol spelen (zie hierna).

Tabel 28 toont dat de zekerheid om op korte termijn te starten met een master het laagst is als men een wo-master ambieert.

Tabel 27: Bent u ook daadwerkelijk van plan om op afzienbare termijn een opleiding te gaan volgen naast uw werk als docent?

Ja, ik ben al ingeschreven	20%
Ja, ga ik hoogstwaarschijnlijk doen	18%
Misschien, ik denk hier nog over na	44%
Nee, waarschijnlijk niet	15%
Nee, zeer zeker niet	2%
Totaal (n)	499

Tabel 28: Bent u ook daadwerkelijk van plan om op afzienbare termijn een opleiding te gaan volgen naast uw werk als docent? Naar opleidingsbehoefte.

	Post-hbo	Master hbo	Master wo
Ja, ik ben al ingeschreven	23%	21%	15%
Ja, ga ik hoogstwaarschijnlijk doen	18%	20%	14%
Misschien, ik denk hier nog over na	42%	44%	48%
Nee, waarschijnlijk niet	14%	14%	18%
Nee, zeer zeker niet	2%	2%	4%
Totaal (n)	286	188	124

Uit tabel 29 komt naar voren dat bij nascholing faciliteiten in tijd en geld - niet verrassend - heel belangrijk zijn. Zeer vaak is genoemd dat de praktische toepasbaarheid een noodzakelijke voorwaarde is. Uit de interviews met schoolleiders en bestuurders komt nog als dilemma naar voren dat juist het loskomen van praktische handvaten en methoden (waarbij je zelf niet echt hoeft na te denken) belangrijk is. Het gaat vaak om de balans tussen praktijk en theorie, die voor het po precair blijkt. Uit de interviews met schoolleiders/bestuurders blijkt een behoefte dat de praktische cursussen wat meer loskomen van instrumentele benaderingen en dat de masteropleidingen juist wat meer rekening houden met de toepasbaarheid van kennis en inzichten in de vaak weerbarstige context van een basisschool. Als we onderscheid maken naar het type ambitie (post hbo, hbo-master of wo-master) dan blijkt dat faciliteiten in tijd en geld het sterkst spelen bij de ambities met betrekking tot een hbo- of wo-master. Dat is logisch omdat die trajecten, met name een wo-master waarvoor een pre-master vereist is, reeltief veel tijd (en geld) kosten.

Tabel 29: Welke voorwaarden zijn voor u van belang bij het volgen van nascholing? Naar opleiding(behoefte).

	Post-hbo ambitie (n=286)			Master hbo gevolgd en/of ambitie (n=294)			Master wo gevolgd en/of ambitie (n=133)		
	Niet relevant	Stimu- lans	Nood- zaak	Niet relevant	Stimu- lans	Nood- zaak	Niet relevant	Stimu- lans	Nood- zaak
Faciliteiten in tijd	2%	36%	62%	2%	31%	67%	3%	29%	68%
Faciliteiten in geld	4%	34%	62%	5%	32%	64%	5%	37%	58%
Aansluiting loopbaanperspectief	9%	58%	32%	9%	55%	35%	7%	65%	28%
Steun schoolleiding	4%	56%	41%	5%	46%	48%	5%	47%	48%
Steun collega's	16%	63%	21%	13%	68%	19%	18%	64%	18%
Kennis is praktisch toepasbaar	2%	27%	71%	1%	36%	63%	3%	51%	46%
Directe relatie schoolontwikkeling	7%	52%	41%	8%	58%	33%	12%	65%	23%
Anders	43%	14%	42%	43%	13%	44%	60%	0%	40%

Een grote meerderheid van de leerkrachten vindt scholing voor de rol als leraar in de klas (zeer) belangrijk (tabel 30). Dat geldt in wat mindere mate ook voor de rol in het team en in de school. Uit de onderliggende scores blijkt dat slechts zeer weinig leerkrachten nascholing onbelangrijk vinden.

Tabel 30: Hoe belangrijk vindt u nascholing voor de vervulling van de drie 'hoofdrollen' van leerkrachten? (1=onbelangrijk; 5=zeer belangrijk)

Rol als leerkracht voor de klas	4,3
Rol binnen het team (specialistenrol, leren van elkaar)	4,1
Rol binnen de school (bijdrage aan de (strategische) schoolontwikkeling)	3,9
Totaal (n)	828

In de enquête is gevraagd om het bestaande nascholingsaanbod te waarderen op een aantal aspecten. De navolgende drie tabellen bevatten de resultaten voor achtereenvolgens het post-hbo aanbod, de hbo-master SEN en Leren & Innoveren en voor het onderwijsgerelateerde wo-masteraanbod.

Bij de waardering van het post-hbo aanbod scoort de diversiteit van het aanbod het hoogste en de overzichtelijkheid en duidelijkheid van de toegevoegde waarde het laagste, met een vrij grote groep (ruim een vijfde deel) die het overzicht (zeer) gering vindt (tabel 31). De mate waarin het aanbod stimuleert tot scholing scoort gemiddeld, met maar 18 procent van de respondenten die het aanbod echt stimulerend vindt. Ook andere belangrijke kenmerken als kwaliteit en duidelijkheid scoren maar bij een vijfde tot een kwart van de leraren (zeer) hoog.

Tabel 31: Hoe beoordeelt u het huidige op po-leerkrachten gerichte post-hbo nascholingsaanbod (trainingen en cursussen)? (1=zeer gering; 5=zeer hoog)

	Gem.	n
Diversiteit van het aanbod	3,4	688
Overzichtelijkheid aanbod	2,9	695
Duidelijkheid toegevoegde waarde voor werk als leerkracht	3,1	699
Aansluiting op gewenste competentieontwikkeling	3,2	668
Kwaliteit van het aanbod	3,2	570
Mate waarin kwaliteit aanbod varieert	3,2	544
Mate waarin het aanbod inspireert tot scholing	2,9	659

De hbo-masters (master SEN en Leren & Innoveren) worden gemiddeld iets beter beoordeeld dan het post-hbo aanbod (tabel 32).

Tabel 32: Hoe beoordeelt u huidige masteropleidingen die in belangrijke mate zijn gericht op po-leerkrachten (o.a. Master SEN en de Master Leren & Innoveren)? (1=zeer gering; 5=zeer hoog)

	Totaal		Master hbo gevolgd		Master hbo ambitie	
	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Diversiteit van het aanbod	3,3	485	3,5	134	3,2	140
Duidelijkheid toegevoegde waarde voor werk als leerkracht	3,3	509	3,5	139	3,4	145
Aansluiting op gewenste competentieontwikkeling	3,4	482	3,7	137	3,5	138
Mogelijkheden tot specialisatie binnen masteropleidingen	3,4	442	3,6	132	3,4	125
Mogelijkheden losse modules volgen	3,1	412	3,3	122	3,1	118
Kwaliteit van het aanbod	3,4	403	3,6	131	3,6	107
Mate waarin het aanbod inspireert tot scholing	3,2	481	3,5	132	3,3	138
Studeerbaarheid (opleiding binnen aangegeven tijd afronden)	3,0	417	3,3	132	3	117
Moeilijkheidsgraad opleidingen	3,4	405	3,5	133	3,5	113
Aandacht voor academische vaardigheden in opleiding	3,4	366	3,6	127	3,5	101

De kwaliteit wordt relatief goed beoordeeld, de studeerbaarheid wat lager en de moeilijkheidsgraad wordt gemiddeld als redelijk tot hoog gezien. De aandacht voor de academische vaardigheden bij de hbo-masters wordt slechts door weinigen gering wordt gevonden. Van de leraren die daadwerkelijk zo'n

hbo-master hebben gevolgd, vindt ongeveer de helft de moeilijkheidsgraad en het academisch gehalte (zeer) hoog. In de interviews met schoolleiders en bestuurders zijn op dit vlak door een deel van de geïnterviewden ook wel kanttekeningen geplaatst.

Ook de wo-masters (met name onderwijskunde en pedagogiek) worden gemiddeld wat beter beoordeeld dan het post-hbo aanbod (tabel 33). We zien hier, naast een logischerwijze flink oplopend aantal 'weet niet/geen antwoord', veel vrij positieve scores, met de meeste scores in de categorieën redelijk en hoog.

Tabel 33: Hoe beoordeelt u overig onderwijsgerelateerde aanbod masteropleidingen van universiteiten en hogescholen (o.a. pedagogiek/onderwijskunde? (1=zeer gering; 5=zeer hoog).

	Totaal		Master wo gevolgd		Master wo ambitie	
	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Diversiteit van het aanbod	3,2	353	3,6	12	3,3	75
Duidelijkheid toegevoegde waarde voor werk als leerkracht	3,2	363	3,0	12	3,2	78
Aansluiting op gewenste competentieontwikkeling	3,4	334	3,4	12	3,4	72
De mogelijkheden tot specialisatie binnen masteropleidingen	3,3	293	3,7	11	3,4	63
Mogelijkheden losse modules volgen	3,1	269	2,5	10	3,1	58
Kwaliteit van het aanbod	3,4	278	3,7	12	3,5	58
Mate waarin het aanbod inspireert tot scholing	3,1	336	3,1	12	3,2	71
Studeerbaarheid (opleiding binnen aangegeven tijd afronden)	3,0	286	2,7	12	3,1	62
Moeilijkheidsgraad opleidingen	3,5	272	3,4	12	3,5	56

Uit tabel 34 blijkt opnieuw de dominantie van de master SEN in het basisonderwijs.

Tabel 34: Welke master- of bacheloropleidingen zitten reeds in uw lerarenteam?

Academische Pabo	14%
Master SEN	55%
Master Leren & Innoveren	10%
Onderwijskunde	14%
Pedagogiek	28%
Psychologie	6%
Organisatiekunde	8%
Anders	14%
Geen	18%
Totaal (n)	828

Een kleine minderheid wil er geen masters in het team bij (tabel 35). De academische pabo is relatief weinig populair; van een universitaire lerarenopleiding pabo ziet men vaker graag mensen komen. Vraag is wel of alle respondenten deze optie in het juiste perspectief konden zien, omdat deze opleiding nu niet bestaat. Ten aanzien van de masters SEN en L&I blijkt er een sterkere voorkeur voor de master L&I in het team, mogelijk een gevolg van het feit dat er al zoveel masters SEN zijn. Opmerkelijk is dat de wo-master vaak welkom zijn.

Tabel 35: Welke masteropleidingen zou u graag (meer) in uw lerarenteam zien? Totaal en naar teamsamenstelling

	Totale groep		Indien de competentie al in het team aanwezig is	
	%	n	%	n
'Pabo-plus' / universitaire opleiding leerkracht po	17%			
Academische Pabo	12%		9%	128
Master SEN	21%		20%	490
Master Leren & Innoveren	29%		18%	91
Onderwijskunde	24%		17%	120
Pedagogiek	35%		23%	235
Psychologie	32%		15%	45
Organisatiekunde	19%		14%	65
Anders	7%		22%	121
Geen	15%			130
Totaal (n)		828		20%

Ten aanzien van de vorm en de opzet van opleidingen is er het vaakst (zeer) veel behoefte aan praktijkgerichte opdrachten, flexibiliteit qua plaats en tijd, modulair aanbod en aan assessment/vrijstellingen (tabel 36). Het laagst scoort de verbinding met teamleren. Uit de veldinterviews met schoolleiders/bestuurders blijkt een trend dat men vaak af wil van individuele nascholing en sterker de opleidingen wil verbinden met de team- en de schoolontwikkeling.

Tabel 36: Welke wensen heeft u ten aanzien van de vorm en opzet van masteropleidingen? (1=geen behoefte; 5=zeer veel behoefte). Naar opleiding(s)behoefte).

	Totaal		Post-hbo ambitie		Master hbo gevolgd en/of ambitie		Master wo gevolgd en/of ambitie	
	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Opleiding volgen op schoollocatie	3,4	828	3,5	286	3,4	294	3,2	133
Sterke verbinding met teamleren	3,2	828	3,2	286	3,2	294	3,1	133
Praktijkgerichte afstudeeropdrachten	3,9	828	4,1	286	4,2	294	4,0	133
Flexibel qua plaats en tijd	3,8	828	3,9	286	4,0	294	4,0	133
Modulair aanbod, verspreid over meerdere jaren	3,6	828	3,7	286	3,9	294	4,1	133
Assessments / vrijstellingen	3,6	828	3,8	286	3,9	294	4,1	133
Anders	3,2	33	3,5	10	3,8	10	3,6	4

Bij de vraag hoe de school het beste nascholing kan stimuleren, blijkt dat alle aspecten door een meerderheid van de respondenten belangrijk tot zeer belangrijk worden gevonden. Goede vervanging is het belangrijkste wat een school kan regelen en daarnaast dat opgedane kennis en inzichten echt kunnen worden toegepast (tabel 37). In de aanvullende interviews met leraren is dit beeld nog geaccentueerd: het ging in die gesprekken vaak om de ruimte om de opgedane kennis en inzichten toe te kunnen passen. Door de meeste geïnterviewde leerkrachten zijn daar (zeer) kritische kanttekeningen bij gezet.

Tabel 37: Hoe kan het schoolbestuur het beste de deelname aan nascholing ondersteunen?
(1=onbelangrijk; 5=zeer belangrijk).

	Gem.	n
Strategisch HRM-beleid en expliciteren welke competenties in school te ontwikkelen	3,5	828
Loopbaanperspectieven die nauw aansluiten op de gevolgde scholing	3,9	828
Nauwe betrokkenheid van de schoolleiding bij de keuze voor de opleiding	3,6	828
Ruimte geven om tegelijkertijd met een collega of leidinggevende een opleiding te volgen	3,9	828
Faciliteren daadwerkelijke toepassing opgedane kennis in klas of school	4,3	828
Ruimte bieden om opgedane kennis ook bovenschools in te zetten	3,7	828
Met goede vervanging	4,5	828
Anders	3,7	42

Uit tabel 38 blijkt opnieuw de positieve houding van de respondenten ten opzichte van scholing. Er is een grote groep leerkrachten in het po met een actuele opleidingswens. Een kwart van de bevroegde leraren ambieert een hbo-master en ruim een derde (ook) een post-hbo opleiding. Met name de belangstelling voor een wo-master is met 13 procent relatief hoog; in de praktijk is de deelname van leraren aan een wo-master laag, wat waarschijnlijk mede samenhangt met de ervaren hoge investeringen in tijd en geld (zie verderop). Bijna 40 procent heeft geen behoefte aan een opleiding.

De beide voorgaande tabellen geven aan dat er een in potentie grote opleidingsbereidheid zit in het po. Dat contrasteert nogal met de interviews met schoolleiders en bestuurders waarin zij meermaals stellen dat een flink deel van de leerkrachten, matig tot niet gemotiveerd is tot nascholing. Mogelijk kunnen een aantrekkelijker scholingstraject, betere faciliteiten of een beter perspectief na de gevolgde scholing (het kunnen toepassen van de kennis, loopbaangevolgen) hierbij helpen.

Bezien naar werkervaring blijkt dat de nascholingswens het grootst is bij de startende leraren (minder dan 5 jaar werkervaring) en (langzaam) vermindert naarmate de werkervaring toeneemt. Bij de wens om een post-hbo opleiding te volgen, gaat het om een zeer diverse nascholingswens, overwegend vallend in het rijtje taal, rekenen, coaching, gedrag, jonge/oudere kind en wetenschap & technologie. Bij de hbo-masters gaat het veelal om de wens om een master SEN of Leren & Innoveren te volgen. Uit de enquête blijkt dat de belangstelling voor L&I in vergelijking met de master SEN relatief groot is. Bij de ambitie voor een hbo-masteropleiding gaat het daarnaast relatief vaak om (ortho)pedagogiek. Verder worden veel opleidingen (zoals jonge kind of rekenonderwijs) genoemd, waarvoor er nu geen masters zijn. Bij de ambitie om een wo-master te volgen gaat het vaak om onderwijskunde, (ortho)pedagogiek en ook om psychologie. Zeer weinig genoemd worden de zaakvakken zoals aardrijkskunde of Nederlands.

Tabel 38: Is er een bestaande nascholingswens, mits optimaal gefaciliteerd? %

Post-hbo nascholing	36%
Masteropleiding hbo	25%
Masteropleiding wo	13%
Geen behoefte aan nascholing	39%

Uit de enquête blijkt dat de grote meerderheid van de leerkrachten recent contact heeft gehad met een leidinggevende over opleidingen (tabel 39). De groep leraren die in de enquête aangaf geen behoefte te hebben aan nascholing, blijkt minder vaak recent contact gehad te hebben met een leidinggevende over een opleiding (67% versus 81% bij de wel scholing beluste groep).

Tabel 39: Contact met leidinggevende over opleidingen %

Minder dan een jaar geleden	77%
1-3 jaar geleden	16%
Meer dan drie jaar geleden	4%
Nooit	4%

Een belangrijke vraag aan de leraren is of zij bij een aantal thema's vinden dat de huidige nascholingsmogelijkheden voldoen of dat er aanpassingen of vernieuwingen in dat aanbod gewenst zijn. Uit tabel 40 blijkt dat de grootste groep leraren per thema (met uitzondering van wetenschap & technologie en onderzoekend leren) vindt dat het bestaande aanbod wel voldoet. Dat geldt het sterkst voor vakdidactiek taal/rekenen, het jonge en oudere kind en Opbrengstgericht werken. Toch nog een grote minderheid vindt meer aandacht in de bestaande opleidingen voor een thema noodzakelijk. Het vaakst betreft dat ICT, gepersonaliseerd leren, W&T, onderzoekend en ontwerpend leren, multiculturaliteit, teamonderwijs en leergemeenschappen.

Nieuwe (master)opleidingen worden slechts door een kleine minderheid (per thema 5 tot max. 13 procent) nodig gevonden. Het minst vaak betreft dat vakdidactiek en opbrengstgericht werken. Het vaakst genoemd als masterwaardig zijn: W&T, onderzoekend en ontwerpend leren, ICT en digitale leeromgevingen, een pabo-masteropleiding en het Jonge kind.

Tabel 40: Meer aandacht in bestaande opleidingen of nieuwe masters gewenst?

	Aanbod voldoet	Meer aandacht nodig in bestaande (master)opleidingen	Nieuwe (master)opleiding gewenst
ICT en digitale leeromgevingen	53%	38%	11%
Gepersonaliseerd leren	52%	41%	8%
Vakdidactiek (taal, rekenen, etc.)	70%	26%	5%
'Pabo-master' (brede kopstudie na de pabo)	62%	29%	10%
Wetenschap & technologie	47%	42%	13%
Onderzoekend en ontwerpend leren	48%	42%	11%
Cultuureducatie	60%	33%	7%
Multiculturaliteit in het onderwijs	54%	39%	7%
Jonge kind	66%	24%	11%
Oudere kind	67%	27%	6%
Teamonderwijs en samenwerken	57%	36%	7%
Opbrengstgericht werken	68	28	5
Leiding geven aan leergemeenschappen	56	36	9

Bijlage III - Overzicht registeropleidingen naar hoofdcategorie

Aanbieder	Locatie
<i>Specialist Jonge kind</i>	
Hogeschool IPABO	Amsterdam
Avans+ Onderwijs	Breda
Marnix Academie	Utrecht
Hogeschool Utrecht	Utrecht
Hogeschool Viaa, Educatieve Academie	Zwolle
Saxion Hogescholen	Deventer
Bureau Meesterschap	Assen
Stenden Professionals B.V.	Leeuwarden
HAN Pabo	Arnhem
Stichting Thomas More Hogeschool	Rotterdam
Iselinge Hogeschool	Doetinchem

Specialist Oudere Kind

Katholieke PABO Zwolle	Zwolle
Avans+ Onderwijs	Breda
Marnix Academie	Utrecht

Coördinator Taal

Hogeschool Leiden	Leiden
Marnix Academie	Utrecht
Hogeschool de Kempel	Helmond
Hogeschool Viaa, Educatieve Academie	Zwolle
Hanzehogeschool Groningen	Groningen
ECNO	Groningen
Fontys Hogeschool Kind en Educatie	Eindhoven
Hogeschool IPABO	Amsterdam
Christelijke Hogeschool Windesheim	Zwolle
CHE-Transfer	Ede
Centrum voor Nascholing Amsterdam	Amsterdam
Inholland Academy	Alkmaar
Katholieke PABO Zwolle	Zwolle
Avans+ Onderwijs	Breda
Driestar Hogeschool	Gouda
Iselinge Hogeschool	Doetinchem
Zuyd Hogeschool - de nieuwste Pabo	Sittard
Saxion Hogescholen	Deventer
Via Vinci Academy	Breda

Coördinator Rekenen

Hogeschool Leiden	Leiden
Hogeschool de Kempel	Helmond
Hogeschool Viaa, Educatieve Academie	Zwolle
Hanzehogeschool Groningen	Groningen
Stichting Thomas More Hogeschool	Rotterdam

Onderwijskundig Coördinator Techniek/W&T

Hogeschool Utrecht	Utrecht
Hogeschool de Kempel	Helmond
Haagse Hogeschool	Den Haag
Zuyd Hogeschool - de nieuwste Pabo	Sittard
Hanzehogeschool Groningen	Groningen
Inholland Academy	Alkmaar
Marnix Academie	Utrecht

Vakspecialist muziek

Muziek op Schoot	Almelo
Inholland Academy	Alkmaar
Hanzehogeschool Groningen	Groningen
Conservatorium van Amsterdam	Amsterdam
Hogeschool IPABO	Amsterdam
Avans+ Onderwijs	Breda
Marnix Academie	Utrecht
Hogeschool Zeeland	Vlissingen
Fontys Hogeschool Kind en Educatie	Eindhoven
Saxion Hogescholen	Deventer

Cultuurbegeleider/-specialist

Inholland Academy	Alkmaar
Katholieke PABO Zwolle	Zwolle

Opleiding gedragsspecialist

Marnix Academie	Utrecht
Marnix Academie (topopleiding)	Utrecht
Hogeschool de Kempel	Helmond
Stenden Professionals B.V.	Leeuwarden
Inholland Academy	Alkmaar

Specialist Hoogbegaafdheid

Slim! Educatief	Almere
Hogeschool Utrecht	Utrecht

ICT-coach/coördinator, onderwijs en moderne media

Inschool BV	Amersfoort
Heutink ICT	Hengelo
Hogeschool Leiden	Leiden

Kindercoach/schoolcoach

Atma instituut	Amersfoort
Avans/Fontys/Associatie voor Coaching	Aarle-Rixtel

Opbrengstgericht werken

Avans+ Onderwijs	Breda
Marnix Academie	Utrecht
Hogeschool Utrecht	Utrecht

Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs

Haagse Hogeschool	Den Haag
Christelijke Hogeschool Windesheim	Zwolle
Hogeschool IPABO	Amsterdam
Hogeschool Leiden	Leiden
Katholieke PABO Zwolle	Zwolle
Driestar Hogeschool	Gouda
Hogeschool Utrecht	Utrecht
Hogeschool INHolland	Alkmaar
Iselinge Hogeschool	Doetinchem
Hogeschool van Amsterdam	Amsterdam
Hogeschool de Kempel	Helmond
Hogeschool Rotterdam	Rotterdam
Hogeschool Zeeland	Vlissingen
Saxion Hogescholen	Deventer
Avans Hogeschool	Breda
Fontys Sporthogeschool Eindhoven	Eindhoven
Hanzehogeschool Groningen	Groningen
HAN Pabo	Arnhem
Stichting Thomas More Hogeschool	Rotterdam
Marnix Academie	Utrecht
Christelijke Hogeschool Ede	Ede
Hogeschool Viaa, Educatieve Academie	Zwolle

Bijlage IV - Nascholingsaanbod naar thema (niet bachelor/master)

De onderstaande tabel biedt een inzicht in het gehele nascholingsaanbod voor leerkrachten po. Meegerekend zijn de registeropleidingen en de niet geregistreerde cursussen en trainingen die worden aangeboden. Een kanttekening is dat het gaat om een platte telling; er is geen rekening gehouden met onder meer deelnamecijfers, kwaliteit en omvang van programma's. Ook biedt soms een instelling meerdere (vervolg)cursussen aan op één thema, die dan allemaal meetellen. Tweede kanttekening is dat met name het niet bij CPION geregistreerde aanbod dynamisch is en snel kan veranderen. Een derde kanttekening is dat het niet geaccrediteerde of geregistreerde aanbod bij uitstek vraaggericht en flexibel is. Veel nascholing wordt op verzoek op maat gemaakt of aan de hand van een specifieke kennisvraag ontwikkeld. Het overzicht geeft per saldo met name inzicht in de relatieve aandacht die er voor thema's is in het huidige nascholingsaanbod.

Tabel 41: Totaal aantal opleidingen/cursussen (bekostigde instellingen)

Thema	Aantal
Taal/rekenen	109
Coachen	65
Passend onderwijs	62
Gedrag	43
(Oriëntatie op) leidinggeven	35
Jonge kind	28
W&T/onderzoekend leren	27
OGW	27
ICT/moderne media	26
IB-er/RT-er	24
Bewegingsonderwijs	22
Cultuur	19
Samenwerken omgeving/ouders	19
Leergemeenschap	19
Ontwikkeling kind	16
Hoogbegaafdheid	13
Differentiëren	8
Vreemde talen	8
Innovatie	8
Didactiek/pedagogiek	6
Muziek	6
21e Eeuwse skills	5
Ouder kind	5
Team/samenwerken	5
Schoolontwikkeling	4
Diversiteit/multiculturaliteit	2
Toetsen	2
Overige opleidingen en cursussen	178

Bijlage V - Overzicht tabellen

Tabel 1: Nascholing en nascholingwensen geïnterviewde leerkrachten.....	15
Tabel 2: Responsoverzicht.....	16
Tabel 3: Aantal registeropleidingen naar categorie, 2015.....	18
Tabel 4: Aantal registeropleidingen voor leerkrachten po per instelling.....	19
Tabel 5: Pabogediplomeerden naar instroom opleiding, per provincie.....	25
Tabel 6: Bachelor- en masterinschrijvingen wo en masterinschrijvingen hbo, studenten met een pabo-diploma (2014).....	25
Tabel 7: Competenties die leerkrachten in het eigen lerarenteam graag versterkt zien (percentages, maximaal 5 aan te kruisen items).....	29
Tabel 8: Belang dat leerkrachten hechten aan nascholing in drie 'hoofdrollen' (gemiddelde scores 1=onbelangrijk; 5=zeer belangrijk).....	29
Tabel 9: Opleidingswens leerkrachten hbo-master (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk).....	30
Tabel 10: Belangstelling voor het volgen van een master wo (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk).....	30
Tabel 11: Wijze waarop het schoolbestuur het beste de deelname aan nascholing kan ondersteunen (1=onbelangrijk; 5=zeer belangrijk, gemiddelde scores).....	40
Tabel 12: Beoordeling post-hbo nascholingsaanbod op aspecten (1=zeer gering; 5=zeer hoog).....	42
Tabel 13: Beoordeling hbo-masteropleidingen op aspecten: gemiddelde scores (1=zeer gering; 5=zeer hoog).....	42
Tabel 14: Beoordeling overige onderwijsgerelateerde masteropleidingen: gemiddelde scores (hbo en wo) op aspecten (1=zeer gering; 5=zeer hoog).....	43
Tabel 15: Kenmerken nascholingsaanbod.....	50
Tabel 16: Weging enquêteresultaten.....	57
Tabel 17: Verhouding man/vrouw respons.....	58
Tabel 18: Leeftijd respondenten.....	58
Tabel 19: Werkervaring onderwijs respondenten.....	58
Tabel 20: Welke competenties zou u in uw eigen lerarenteam graag versterkt zien (percentages)?.....	59
Tabel 21: Welke competenties zou u in uw eigen lerarenteam graag versterkt zien? Naar werkervaring.....	59
Tabel 22: Heeft u een masteropleiding gevolgd?.....	60
Tabel 23: Heeft u een masteropleiding gevolgd? Naar werkervaring.....	60
Tabel 24: Welke master hbo zou u nog willen volgen? (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk).....	60
Tabel 25: Welke master hbo zou u nog willen volgen? Uitgesplitst naar werkervaring. (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk).....	61
Tabel 26: Welke master wo zou u nog willen volgen? (meer dan vijf keer genoemd; meerdere antwoorden mogelijk).....	61
Tabel 27: Bent u ook daadwerkelijk van plan om op afzienbare termijn een opleiding te gaan volgen naast uw werk als docent?.....	61
Tabel 28: Bent u ook daadwerkelijk van plan om op afzienbare termijn een opleiding te gaan volgen naast uw werk als docent? Naar opleidingsbehoefte.....	62
Tabel 29: Welke voorwaarden zijn voor u van belang bij het volgen van nascholing? Naar opleiding (behoefte).....	62
Tabel 30: Hoe belangrijk vindt u nascholing voor de vervulling van de drie 'hoofdrollen' van leerkrachten? (1=onbelangrijk; 5=zeer belangrijk).....	63
Tabel 31: Hoe beoordeelt u het huidige op po-leerkrachten gerichte post-hbo nascholingsaanbod (trainingen en cursussen)? (1=zeer gering; 5=zeer hoog).....	63

Tabel 32: Hoe beoordeelt u huidige masteropleidingen die in belangrijke mate zijn gericht op po- leerkrachten (o.a. Master SEN en de Master Leren & Innoveren)? (1=zeer gering; 5=zeer hoog)	63
Tabel 33: Hoe beoordeelt u overig onderwijsgerelateerde aanbod masteropleidingen van universiteiten en hogescholen (o.a. pedagogiek/onderwijskunde? (1=zeer gering; 5=zeer hoog).	64
Tabel 34: Welke master- of bacheloropleidingen zitten reeds in uw lerarenteam?	64
Tabel 35: Welke masteropleidingen zou u graag (meer) in uw lerarenteam zien? Totaal en naar teamsamenstelling	65
Tabel 36: Welke wensen heeft u ten aanzien van de vorm en opzet van masteropleidingen? (1=geen behoefte; 5=zeer veel behoefte). Naar opleiding(s)behoefte).	65
Tabel 37: Hoe kan het schoolbestuur het beste de deelname aan nascholing ondersteunen? (1=onbelangrijk; 5=zeer belangrijk).	66
Tabel 38: Is er een bestaande nascholingswens, mits optimaal gefaciliteerd? %.....	66
Tabel 39: Contact met leidinggevende over opleidingen %.....	67
Tabel 40: Meer aandacht in bestaande opleidingen of nieuwe masters gewenst?	67
Tabel 41: Totaal aantal opleidingen/cursussen (bekostigde instellingen)	71