



Professionalisering van leraren en docenten

Onderzoek naar professionalisering in brede zin en evaluatie van de
Lerarenbeurs

Datum 1 maart 2022

Auteurs Sil Vrieling, Joyce Bendig, Froukje Wartenbergh (MOOZ)
Jo Scheeren, Devorah van den Berg (CAOP)
Klaas de Vos (Centerdata)

© CAOP, MOOZ en Centerdata, 2022

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



MANAGEMENTSAMENVATTING

Professionalisering van leraren en docenten is van groot belang voor de kwaliteit van het onderwijs. Het draagt bij aan hun kennis en vaardigheden en ondersteunt het proces van continu verbeteren binnen schoolorganisaties. In opdracht van het ministerie van OCW hebben MOOZ, CAOP en Centerdata onderzoek gedaan naar de professionalisering van leraren en docenten en naar de doelmatigheid en doeltreffendheid van de Lerarenbeurs. Alle onderwijssectoren zijn hierbij in beschouwing genomen. Het doel van het onderzoek was tweeledig. Het ging allereerst om het ophalen van actuele en relevante inzichten over de professionalisering in brede zin, onder andere wat betreft de professionaliseringsbehoeften van leraren en docenten, hun feitelijke deelname aan activiteiten en de opbrengsten van deze activiteiten. Daarnaast beoogde het onderzoek, ter evaluatie van de Lerarenbeurs, inzicht te geven in de doelmatigheid en doeltreffendheid van de Lerarenbeurs. In deze managementsamenvatting geven we een overzicht van de belangrijkste uitkomsten. Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van bestaande data en zijn nieuwe data verzameld door middel van enquêtes en interviews.

Drijfveren en professionaliseringbehoeften

De meeste leraren/docenten in Nederland zijn bevlogen over hun werk en gemotiveerd om zichzelf verder te ontwikkelen. Vooral op *vakinhoudelijk* terrein willen zij zich graag verder bekwamen. Het verbeteren van *kennis en begrip van het vak(gebied)* is de meest genoemde reden voor professionalisering. Daarnaast noemen leraren en docenten ook het verbeteren van pedagogische vaardigheden en ict-vaardigheden die nodig zijn bij het lesgeven als belangrijke redenen. De motieven om een *langdurige opleiding* te volgen, verschillen van die voor het volgen van kortdurende professionaliseringsactiviteiten. Daar waar de focus bij kortdurende activiteiten vooral is gericht op (verbetering van) het *huidige werk*, speelt bij het volgen van een langdurige opleiding met de Lerarenbeurs de *onderwijsloopbaan* (bijvoorbeeld een andere functie of uitbreiding van taken) een belangrijkere rol.

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten

Bijna alle leraren en docenten nemen jaarlijks deel aan één of meer professionaliseringsactiviteiten. Vaak gaat het daarbij om een combinatie van *formele* en *informele* activiteiten, zoals: het oppakken van een nieuw vraagstuk op het werk, het bezoek van een congres of conferentie, het volgen van een opleiding, cursus of training en/of overleg met collega's over het verbeteren van het onderwijs.

De wijze waarop leraren en docenten professionaliseren, verschilt duidelijk naar sector. In het hoger onderwijs wordt verhoudingsgewijs vaak aan *informele leeractiviteiten* deelgenomen, zoals congresbezoek, het oppakken van een nieuw vraagstuk op het werk en 'peer review' of intervisie. In het po, vo en mbo gebeurt dit minder. In deze sectoren wordt relatief vaker deelgenomen aan kortdurende opleidingen, cursussen of trainingen en aan teamgerichte scholing.

Naar leeftijdsklasse zijn er eveneens verschillen in professionalisering. Daarbij valt op dat jongeren zichzelf relatief vaker op vakinhoudelijk en pedagogische vlak willen ontwikkelen en ouderen vooral behoefte hebben aan verbetering van hun ict-vaardigheden. Daarnaast verschilt ook de deelname. Jonge leraren/docenten nemen significant vaker deel aan coaching en langdurige opleidingen of cursussen dan hun oudere collega's. Dit patroon zien we in alle onderwijssectoren (po t/m wo).

Gemiddeld genomen besteden leraren en docenten zo'n 80 uur per jaar aan professionalisering. Dit komt neer op ongeveer zes procent van de werktijd. De tijd die leraren/docenten aan professionalisering besteden, komt hiermee redelijk overeen met de cao-afspraken over professionalisering en nascholing. In het wo wordt verhoudingsgewijs minder tijd aan professionalisering besteed dan in de andere sectoren. Ondanks dat de tijd die besteed wordt aan professionalisering in de buurt komt van wat in de verschillende cao's is afgesproken, zijn



de meeste leraren en docenten niet goed op de hoogte van de cao-afspraken over professionalisering. Vooral het recht op vergoeding van scholingskosten en ontwikkeldagen (wo) is bij een grote groep onbekend.

Opbrengsten van professionalisering

Deelname aan professionalisering heeft tal van positieve effecten, zo blijkt uit dit onderzoek. Het zorgt voor een grotere (vak)bekwaamheid van leraren/docenten en een betere lespraktijk. De leraren/docenten die een opleiding hebben gevolgd met behulp van een Lerarenbeurs noemen ook andere opbrengsten, zoals: verdieping van de vakkennis en pedagogische vaardigheden, uitbreiding van taken en/of een andere functie en verdieping van het onderwijs aan leerlingen met speciale behoeften. Uit de interviews met werkgevers komt een soortgelijk beeld naar voren van de scholingsopbrengsten. Professionalisering van leraren/docenten draagt volgens hen (ook) bij aan de doelen van de onderwijsinstelling en de kwaliteit van het onderwijs. Hard empirisch bewijs hebben zij hier overigens niet voor, maar het algemene beeld is wel dat professionalisering een gunstig effect heeft op de onderwijskwaliteit en bijdraagt aan onderwijsinnovatie.

Effectieve professionalisering

Uit analyse van TALIS-data blijkt dat de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten verschilt. Sommige activiteiten hebben meer effect op de manier van lesgeven dan andere. Het meeste effectief zijn de activiteiten die:

- voortbouwen op bestaande kennis van de leraren/docenten;
- de mogelijkheid bieden om nieuwe ideeën in de klas uit te proberen;
- aansluiten bij de persoonlijke behoefte aan ontwikkeling;
- de mogelijkheid bieden om *actief te leren*;
- de kans bieden om *gezamenlijk te leren*, en
- zich richten op innovatie in het lesgeven.

In hoeverre deze elementen deel uitmaken van de professionaliseringsactiviteiten waaraan leraren/docenten deelnemen, is niet precies bekend. De leeropbrengsten worden over het algemeen wel positief beoordeeld, maar er lijkt toch ook ruimte voor 'efficiencywinst'. De resultaten van professionaliseringsactiviteiten worden lang niet altijd met leraren/docenten besproken en ook wordt hun ontwikkeling niet altijd met hen geëvalueerd. Een meer gerichte aanpak, waarbij de leeropbrengsten periodiek in kaart worden gebracht en vooral wordt ingezet op effectieve professionalisering, kan helpen om de leeropbrengsten te vergroten.

Leidinggeven aan leren

Professionalisering van leraren en docenten is een kernonderdeel van het HR-beleid. Doel daarvan is om hun deskundigheid te bevorderen en daarmee het onderwijs te verbeteren. Leidinggevendenden vervullen hierbij een cruciale rol. Zij zijn verantwoordelijk voor de *implementatie van het HR-beleid* in onderwijsorganisaties en voor de professionalisering in de praktijk. Het gaat dan o.a. om het bieden van ondersteuning en het stimuleren van leraren en docenten om zich professioneel te (blijven) ontwikkelen. Dit laatste gebeurt onder meer in *ontwikkel-gesprekken*, maar ook in meer informele vormen van overleg en teamgesprekken.

Uit het onderzoek blijkt dat de meeste leraren/docenten periodiek een formeel gesprek houden met hun leidinggevende, waarin ook over hun persoonlijke ontwikkeling wordt gesproken. Concrete afspraken over de persoonlijke ontwikkeling worden daarin echter weinig gemaakt. Daarnaast ontbreekt het soms ook aan ondersteuning en stimulans van de leidinggevende. Ongeveer twee derde van alle leraren /docenten geeft aan dat zij gestimuleerd worden om zichzelf verder te ontwikkelen. De rest ervaart dit niet zo of heeft hier geen uitgesproken mening over. In het vo en mbo ligt dit percentage, met 55 procent, lager.



Vanuit HR-perspectief kan worden betoogd dat leidinggevenden zich vooral zouden moeten richten op het stimuleren van leraren/docenten om zich (verder) te ontwikkelen en op het wegnemen van belemmeringen¹. De *stimulans om te leren* heeft een positief effect op de deelname aan leeractiviteiten, zo blijkt uit dit onderzoek. Naast het maken van ontwikkelaafspraken, leidt dit ertoe dat leraren/docenten vaker deelnemen aan formele en informele professionaliseringsactiviteiten. Het is daarom aanbevelingswaardig om het gesprek hierover met elkaar te voeren.

Wat betreft de door leraren/docenten ervaren belemmeringen, speelt vooral de (beschikbare) tijd een grote rol. Hoewel praktisch alle leraren en docenten aan professionaliseringsactiviteiten deelnemen, is de beschikbare tijd wel een *bottleneck*. Het is in de praktijk soms lastig om (voldoende) tijd vrij te spelen voor professionalisering, vanwege werkdruk, weinig ruimte in het rooster en een gebrek aan vervanging. Indien scholen de deelname aan professionalisering willen stimuleren, is het dan ook van belang dat hier meer tijd voor wordt ingeruimd. Dit geldt niet alleen voor formele leeractiviteiten (zoals een opleiding, cursus, training of congres), maar ook voor meer informele activiteiten, waarbij leraren/docenten samen met collega's werken aan onderwijsverbetering et cetera.

Organisatie van professionalisering

Professionalisering betreft niet alleen de verantwoordelijkheid van leraren/docenten, maar wordt steeds vaker als een organisatieverantwoordelijkheid gezien. In interviews met werkgevers wordt erop gewezen dat vanuit de organisatie initiatieven worden ondernomen die het leren van leraren/docenten stimuleren. Het gaat dan onder meer om het organiseren van informeel onderwijs door middel van bijvoorbeeld professionele leergemeenschappen, ontwerpteams en groepsprojecten. De focus is in deze initiatieven gericht op het leren in de praktijk: leren door te doen in interactie met anderen en op grond van ervaringen in de praktijk. Inhoudelijk betreft het vaak urgente thema's voor de onderwijsinstelling of het team: een ander onderwijsconcept, een onderwijsvernieuwing, aanleren van vakkennis of pedagogische competenties.

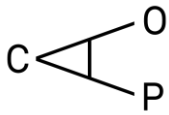
Verder blijkt uit de interviews met werkgevers dat steeds meer voornamelijk grote schoolbesturen, instellingen of samenwerkingsverbanden (in het vo, mbo, hbo en wo) een huisacademie, kenniscentrum, *learning center* of ander platform hebben om de professionalisering en kennisdeling binnen de organisatie een impuls te geven. Dit zijn in-company-platformen voor alle scholingsactiviteiten in de onderwijsinstelling. De activiteiten zijn gebaseerd op behoeftes van medewerkers, maar komen ook voort uit de visie en onderwijsambitie van de onderwijsorganisatie waar de platformen onder vallen.

Doelmatigheid en doeltreffendheid van de Lerarenbeurs

In aanvulling op de reguliere (na)scholingsmiddelen, biedt het ministerie van OCW leraren/docenten de mogelijkheid om een Lerarenbeurs aan te vragen. Deze beurs stelt bevoegde leraren in staat om een bachelor- of masteropleiding te volgen om hun kwalificatieniveau te verhogen. Binnen het kader van dit onderzoek is een evaluatie uitgevoerd van de Lerarenbeurs. Daarbij is onder meer gekeken naar de doelmatigheid en doeltreffendheid van de subsidieregeling.

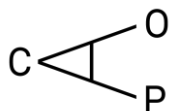
Uit deze evaluatie komt een positief beeld naar voren. De Lerarenbeurs voorziet duidelijk in een behoefte en wordt door de meeste leraren/docenten die een beurs hebben ontvangen positief beoordeeld. De opleiding die men met de Lerarenbeurs volgt of heeft gevolgd, sluit inhoudelijk aan bij de leerbehoeften en heeft volgens de meeste leraren/docenten een positief effect op de onderwijskwaliteit. Het wordt als een nuttige investering gezien voor het uitoefenen van het beroep op de lange termijn, en draagt bij aan de (beoogde) verhoging van het kwalificatieniveau. Gemiddeld genomen rondt bijna 80 procent van alle beursontvangers hun opleiding met een diploma af. Ook werkgevers oordelen overwegend positief over de Lerarenbeurs, zo blijkt uit de interviews. Schoolleiders geven aan dat de Lerarenbeurs de professionalisering van leraren/docenten binnen hun

¹ Het gaat hierbij om de A (Ability) en O (Opportunity) uit het zogenaamde AMO-model.



onderwijsorganisatie een impuls geeft en dat de Lerarenbeurs een passend en geschikt instrument is om de professionalisering van leraren/docenten te bevorderen. Op grond van deze gegevens kan worden geconcludeerd dat de Lerarenbeurs doeltreffend is. De beurs draagt bij aan het verbeteren van de kwaliteit en positie van leraren/docenten en zorgt voor een verhoging van het kwalificatieniveau.

Wat betreft de doelmatigheid, is het beeld iets meer gemêleerd. Uit het onderzoek blijkt dat circa 80 procent van de beursontvangers hun opleiding succesvol afrondt en dat de meesten hiervan ook in het onderwijs blijven werken. Naar sector zijn er daarbij wel verschillen, zo blijkt uit de data van DUO. Het *opleidingsrendement* is in het po en hbo groter dan in het vo en mbo, en ook de kans om in het onderwijs te blijven werken, is in po relatief groot (vergeleken met mbo). Dit betekent dat de 'return on investment' in het po ook wat groter is dan in het mbo, al gaat het hier om graduele verschillen. Voor alle sectoren geldt overigens dat de meeste leraren/docenten de opleiding niet hadden gevolgd als ze de Lerarenbeurs niet hadden gekregen. Ongeveer 20 procent geeft aan dat zij de opleiding ook zouden hebben gedaan zonder de Lerarenbeurs. Omdat deze laatste groep vaak veronderstelt dat de werkgever de opleidingskosten zou vergoeden als er geen Lerarenbeurs was, kan dit echter niet direct als ondoelmatigheid worden opgevat. Het is immers maar zeer de vraag of de werkgever dat ook daadwerkelijk zou doen. Al met al, kunnen we derhalve concluderen dat de Lerarenbeurs ook doelmatig is. Dit geldt voor alle onderwijssectoren.



INHOUDSOPGAVE

MANAGEMENTSAMENVATTING	1
INHOUDSOPGAVE.....	5
1 INLEIDING	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Doel- en vraagstelling	7
1.3 Onderzoeksvragen	7
1.4 Onderzoeksopzet.....	8
Leeswijzer	10
2 LESSEN OVER PROFESSIONALISERING	11
2.1 Doel: wegwerken van deficiënties of verdere ontwikkeling	11
2.2 Formeel en informeel leren	11
2.3 Professionalisering en de kwaliteit van onderwijs	12
2.4 Strategisch personeelsbeleid en professionalisering	15
3 PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN LERAREN	17
3.1 Professionaliseringsbehoefte en drijfveren	17
3.2 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten	21
3.3 Professionaliseringsonderwerpen	27
3.4 Tijdbesteding aan en bekostiging van professionalisering	28
3.5 Oordeel over en ervaring met professionaliseringsactiviteiten	33
3.6 Opbrengsten van professionalisering	34
3.7 Inbedding professionalisering in het HRM-beleid	37
4 PROFESSIONALISERING VANUIT WERKGEVERPERSPECTIEF	44
4.1 Professionaliseringsbehoefte en drijfveren	44
4.2 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten	47
4.3 De opbrengsten van professionalisering	49
4.4 Professionalisering en HRM-beleid.....	51
4.5 Professionalisering in de nabije toekomst.....	53
5 LERARENBEURS.....	55
5.1 Aanvragers en hun kenmerken.....	55
5.2 Aanvraagproces en subsidieregeling	62
5.3 Gevolgde studies en studiesucces	65
5.4 Behoeftes en drijfveren aanvragers	75
5.5 Oordeel over en ervaring met Lerarenbeurs	77
5.6 Opbrengsten van de Lerarenbeurs	83
6 SAMENVATTING.....	92
6.1 Professionalisering in brede zin	92
6.2 Evaluatie lerarenbeurs.....	99
7 AANBEVELINGEN	102
BIJLAGE I. TABELLEN & GRAFIEKEN	105
BIJLAGE II. TOELICHTING RESPONDENTEN.....	110
BIJLAGE III. LITERATUURLIJST	112



1 INLEIDING

1.1 Aanleiding

In het maatschappelijke en politieke debat is veel aandacht voor de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs en het tekort aan leraren. Zo concludeerde de Inspectie van het Onderwijs eerder dat de leerprestaties van leerlingen in het funderend onderwijs onder druk staan². Bovendien zijn er grote verschillen in leerprestaties tussen scholen en instellingen. Daar komt bij dat het tekort aan leraren in sommige sectoren de kwaliteit van het onderwijs verder onder druk zet. In het debat over onderwijskwaliteit en –personeel wordt vaak gewezen op (het belang van) professionele ontwikkeling van leraren en docenten³. Zij zijn een belangrijke factor voor het leren van leerlingen en studenten, het verbeteren van leerprestaties en, daarmee, voor de kwaliteit van het onderwijs. Ook wordt professionalisering van leraren/docenten regelmatig gezien als een van de essentiële middelen om het imago van het onderwijs en de aantrekkelijkheid van het beroep een impuls te geven.

Aandacht voor professionalisering leraren/docenten

De aandacht voor professionalisering van leraren/docenten is niet alleen iets uit recente jaren: het onderwijsbeleid in Nederland is er al jaren op gericht om de positie en kwaliteit van de leraar/docent te versterken. Zo besloot de Nederlandse overheid scholen al in de jaren negentig structureel geld te geven voor nascholing van leraren⁴. Meer recentelijk zien we initiatieven zoals het Actieplan Leraar 2020 en instrumenten zoals de Lerarenbeurs. De Lerarenbeurs⁵ is één van de instrumenten die kan worden ingezet voor de professionalisering van leraren/docenten in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo), middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en hoger beroepsonderwijs (hbo). En ook in de verschillende onderwijscao's zijn afspraken gemaakt over de tijdsbesteding aan en middelen voor professionalisering.

Deelname aan professionalisering

Uit eerder onderzoek blijkt dat de meeste leraren/docenten zich tijdens hun loopbaan professioneel blijven ontwikkelen. Zij nemen bijvoorbeeld deel aan studiedagen, kortlopende cursussen, teamscholing, coaching en intervisie. Dit zijn voor het merendeel traditionele, hoofdzakelijk formele, vormen van professionalisering. Hoewel eerder onderzoek naar effectieve professionalisering geen eenduidige antwoorden oplevert, is wel aangetoond dat professionalisering ertoe doet⁶. Om effect te sorteren, zijn op basis van eerder onderzoek enkele kritische aandachtspunten te onderscheiden. Zo is het de vraag of professionaliseringsactiviteiten in elk geval voldoende gericht zijn op de leervragen van leraren. Dat kunnen leervragen zijn gericht op het primaire proces van lesgeven. Ook kunnen zij gericht zijn op secundaire rollen van leraren, zoals die van leraar als onderzoeker, mentor of leidinggevende. En hoewel leraren vaak voldoende ruimte lijken te ervaren om initiatief te nemen voor hun eigen ontwikkeling, lijkt de ervaren werkdruk de tijd die leraren besteden aan professionalisering te

² Inspectie van het Onderwijs (2020). *Staat van het Onderwijs 2020*. Inspectie van het Onderwijs: Utrecht.

³ Met professionalisering wordt in deze offerte de professionele ontwikkeling van leraren bedoeld. Professionele ontwikkeling wordt gedefinieerd als alle activiteiten die als doel hebben de voor het vak benodigde vaardigheden, kennis en expertise van leraren verder te ontwikkelen.

⁴ Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink en N. Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Universiteit Groningen: Groningen.

⁵ De subsidieregeling Lerarenbeurs stelt bevoegde leraren in staat een geaccrediteerde bachelor- of masteropleiding te volgen om daarmee hun kwalificatieniveau te verhogen. De leraar ontvangt subsidie voor studiekosten die dient als een tegemoetkoming in de kosten van studie, studiemiddelen en reiskosten. Zijn werkgever kan subsidie ontvangen om de leraar studieverlof te verlenen en een vervanger aan te stellen. De regeling is uitdrukkelijk bedoeld als aanvulling op de reguliere (na)scholingsmiddelen die scholen in het kader van de lumpsum reeds ontvangen.

⁶ Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink en N. Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Universiteit Groningen: Groningen.



dempen. Ook ontbreekt het op sommige scholen en instellingen aan een samenhangend professionaliseringsbeleid⁷.

1.2 Doel- en vraagstelling

Tegen deze achtergrond heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderzoek laten uitvoeren naar de professionalisering van leraren en docenten. Doel van dit onderzoek is om actuele en relevante inzichten op te doen over de professionalisering in brede zin, onder andere wat betreft de professionaliseringsbehoeften van leraren/docenten, hun feitelijke deelname aan activiteiten en de opbrengsten van deze activiteiten. Daarnaast richt het onderzoek zich op de doelmatigheid en doeltreffendheid van de Lerarenbeurs. Het gaat bij deze evaluatie van de Lerarenbeurs vooral om de vraag of de Lerarenbeurs de afgelopen jaren goed heeft gefunctioneerd (als instrument voor professionalisering) en hoe dit instrument past binnen de bredere context van professionalisering.

1.3 Onderzoeksvragen

Deze doelstelling is vertaald in een aantal concrete onderzoeksvragen, die leidend zijn in dit onderzoek:

Professionalisering

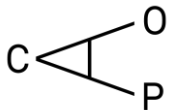
Behoefte

1. Op welke manier en met welk doel moedigen bestuurders/ schoolleiders/ onderwijsdirecteuren professionalisering van de leraar/docenten aan? Wordt hierbij een koppeling gemaakt met het strategisch HRM-beleid van de instelling?
2. Wat zijn de drijfveren van leraren/docenten om zich te professionaliseren?
3. Waarin willen leraren/docenten zich professionaliseren? Welke activiteiten dragen bij aan dit doel?

Besteding van tijd aan professionalisering

4. Hoeveel tijd besteden leraren/docenten aan professionele ontwikkeling per jaar en om welke activiteiten gaat het? Worden deze activiteiten bijvoorbeeld individueel of in teamverband ondernomen, en vinden deze activiteiten binnen of buiten de onderwijsinstelling plaats?
5. Hoeveel geld wordt er jaarlijks besteed aan de professionele ontwikkeling van leraren/docenten? Uit welke middelen wordt dit gefinancierd (individueel professionaliseringsbudget, subsidies, andere middelen)?
6. Wat zijn de voor- en nadelen van het individueel professionaliseringsbudget?
7. Zijn leraren/docenten en leidinggevenden op de hoogte van de mogelijkheden die zij hebben (onder meer o.g.v. de cao) voor professionalisering? En kennen zij de regelingen waar ze gebruik van kunnen maken? Van welke regeling (o.a. de Lerarenbeurs) is gebruik gemaakt? En hoe worden deze regelingen ervaren?
8. Welke rol vervult de leidinggevende om de leraar/docent te stimuleren zich professioneel te ontwikkelen?
9. Hoe worden beslissingen ten aanzien van individuele professionalisering genomen? Wie neemt hierbij het initiatief? Wat zijn belemmerende en bevorderende factoren voor leraren/docenten om te investeren in persoonlijke ontwikkelingen? (vb. beschikbare tijd, zeggenschap, kosten, het aanbod, etc.)

⁷ Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink en N. Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Universiteit Groningen: Groningen.



Opbrengst van professionalisering

10. Wat is de opbrengst van de professionalisering voor de leraar/docent (o.a. andere functie, taken, kwaliteit van het werk, waardering en beloning)?
11. Wat is de opbrengst van de professionalisering voor de onderwijsinstelling en de kwaliteit van het onderwijs (o.a. de aansluiting tussen de ondernomen activiteiten en het strategisch HRM-beleid van de instelling)?
12. Hoe zien bestuurders/ schoolleiders/ onderwijsdirecteuren en leraren/docenten dat de professionele ontwikkeling van leraren/docenten bedraagt aan de kwaliteit van het onderwijs?
13. Wat zijn voorbeelden van succesvolle professionaliseringstrajecten gekoppeld aan HR-beleid in de verschillende onderwijssectoren? Wat kunnen onderwijssectoren van elkaar leren?

Lerarenbeurs

In hoeverre is de Subsidieregeling Lerarenbeurs doelmatig en doeltreffend?

14. Sluit de Lerarenbeurs aan bij de behoeften van leraren/docenten en de wensen van schoolleiders ten aanzien van professionalisering?
15. Wat zijn de kenmerken van de leraren/docenten die een Lerarenbeurs aanvragen? Welke studies gaan zij doen en waarom en wat is hun studiesucces?
16. In hoeverre ervaren leraren/docenten die via de Lerarenbeurs een opleiding hebben gevolgd dat zij vervolgens deze nieuwe kennis of bevoegdheden toe kunnen passen in de schoolpraktijk? En in hoeverre blijven deze leraren/docenten na afronding van de opleiding werkzaam in het onderwijs?
17. In hoeverre vinden leraren en schoolleiders/ bestuurders dat de Lerarenbeurs een passend en geschikt instrument is om de professionalisering van leraren/docenten te bevorderen?
18. Welke voor- en nadelen worden ervaren aan het instrument Lerarenbeurs?
19. Zijn er alternatieven om de doelen van de Lerarenbeurs te bereiken?
20. In hoeverre is de Subsidieregeling Lerarenbeurs doelmatig en doeltreffend?

1.4 Onderzoekopzet

De insteek van het onderzoek is hoofdzakelijk kwantitatief, maar heeft, ter verdieping van de resultaten, een kwalitatieve inkleuring gekregen. Voor de uitvoering van dit onderzoek is gebruik gemaakt van een combinatie van de volgende onderzoeksmethoden:

- oriënterende interviews met wetenschappers, experts en sociale partners;
- literatuuronderzoek;
- secundaire analyses op enquêtegegevens Werkonderzoek en TALIS 2018;
- enquêteonderzoek onder leden van het Flitspanel aangaande professionalisering, en
- verdiepende interviews met vertegenwoordigers van werkgevers (directeuren, bestuurders, HR).

Voor de evaluatie van de Lerarenbeurs is daarnaast gebruik gemaakt van:

- enquêteonderzoek onder aanvragers van de subsidie Lerarenbeurs, en
- bestandsanalyses van aanvragers van de Lerarenbeurs.

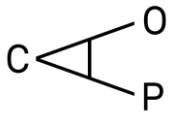
In Figuur 1.1 vindt u een schematische weergave van de onderzoeksmethoden.

Figuur 1.1 Onderzoeksmethoden

Onderzoeksmethode	Activiteiten	Doelen
Literatuurstudie	Verkenning van eerder uitgevoerde onderzoeken en relevante beleidsdocumenten	Inzicht in reeds opgedane kennis over professionalisering leraren/docenten en Lerarenbeurs
Oriënterende interviews	Gesprekken met wetenschappers en experts, sociale partners en andere organisaties	Inzicht in reeds opgedane kennis over professionalisering leraren/docenten en Lerarenbeurs
Secundaire analyses	Analyses op enquêtegegevens Werkonderzoek en TALIS 2018	Inzicht in professionalisering leraren/docenten, o.a.: deelname aan activiteiten, behoeftes, ondersteuning vanuit organisatie en impact
Enquêtes	Enquête onder leden Flitspanel en enquête onder aanvragers Lerarenbeurs	Inzicht in professionalisering leraren/docenten, o.a drijfveren, tijdsbesteding, financiële middelen en kennis regelingen Inzicht in gebruik van en ervaringen met Lerarenbeurs, o.a. drijfveren, tijdsbesteding en
Bestandsanalyses	Bestandsanalyses aanvragers Lerarenbeurs, koppeling met formatiedata	Inzicht in kenmerken aanvragers Lerarenbeurs, gevolgde studies en Studiesucces, blijfkans in het onderwijs en inkomen
Sectorale gesprekken	Gesprekken met vertegenwoordigers werkgevers (bestuurders, directeuren, HRM-verantwoordelijken)	Inzicht in professionalisering van leraren in relatie met het organisatiebeleid Inzicht in opbrengsten van professionaliseringsactiviteiten in de ogen van werkgevers

Om een goed beeld te krijgen van de professionalisering in brede zin is onder meer een internetenquête gehouden onder het Flitspanel van BZK. Aan deze enquête hebben 937 leraren en docenten deelgenomen (zie Bijlage I). De netto-responsaantallen valt daarmee wat laag uit. Dit geldt in het bijzonder voor het wo (n=89). De enquêteresultaten moeten daarom ook als indicatief worden beschouwd. In combinatie met de gegevens uit TALIS en het Werkonderzoek geeft de enquête echter wel een goed beeld van professionalisering in brede zin.

Voor de evaluatie van de Lerarenbeurs is onder meer een enquête gehouden onder leraren/docenten die in 2017 en/of in 2020 de Lerarenbeurs hebben aangevraagd. In totaal zijn 10.976 aanvragers aangeschreven en gaven 5.000 respondenten gehoor aan de oproep om aan dit onderzoek mee te werken (bruto-respons: 45,6%). Na opschoning van de data, hielden we een groep van 4.911 aanvragers over (netto-respons: 44,7%). Dit is ruim voldoende om een betrouwbaar beeld te schetsen over de Lerarenbeurs. In de analyse is een weging toegepast om representatieve uitspraken te kunnen doen over de Lerarenbeurs. Hierbij is gecorrigeerd voor afwijkingen in de verdeling naar leeftijd, sector en geslacht (zie Hoofdstuk 5).



Leeswijzer

In dit rapport presenteren we de resultaten van het onderzoek naar de professionalisering van leraren en docenten. We baseren ons hierbij op gegevens uit een literatuurstudie, interviews met stakeholders en werkgevers, een enquête onder leden van het Flitspanel en secundaire analyses. Voor de evaluatie van de Lerarenbeurs is daarnaast ook een aparte enquête gehouden en een serie kwantitatieve analyses uitgevoerd op basis van data van DUO.

Zoals gezegd, heeft het onderzoek twee gezichten. Het eerste deel gaat over *professionalisering in brede zin*. Het gaat daarbij zowel om formele als om informele leeractiviteiten. In hoofdstuk 2, 3 en 4 gaan we hier nader op in. In hoofdstuk 2 presenteren we de belangrijkste lessen uit eerder onderzoek. We baseren ons daarvoor op een literatuurstudie. Het beeld dat hieruit naar voren komt, vullen we in hoofdstuk 0 en 4 verder aan op basis van enquêtegegevens en interviews. Al met al levert dit een goed beeld op van de professionalisering van leraren/docenten in het Nederlandse onderwijs en de sectorale verschillen daarin⁸. In hoofdstuk 5 presenteren we de uitkomsten van het tweede deelonderzoek, de evaluatie van de Lerarenbeurs, naar de doelmatigheid en doeltreffendheid van de Lerarenbeurs. Het gaat daarbij om vraag 14 t/m 20.

⁸ Voor de beantwoording van onderzoeksvraag 1 t/m 13 baseren we ons op de enquêtegegevens in hoofdstuk 3 en de meer kwalitatieve data uit hoofdstuk 4.



2 LESSEN OVER PROFESSIONALISERING

In onderwijskundige beleidsstukken, empirische onderzoeken en meta-analyses wordt frequent het belang van professionele ontwikkeling van leraren/docenten benadrukt⁹. Leraren/docenten zijn een belangrijke factor voor het leren van leerlingen/studenten en hun leeropbrengsten, ofwel de onderwijskwaliteit van onderwijsinstellingen. Dit maakt hun professionele ontwikkeling essentieel. Zelf moeten leraren/docenten ook hun (beroepsmatige) kennis en vaardigheden up-to-date houden en kunnen meebewegen met veranderingen in de maatschappij, het beroepenveld, en de leerling-/studentenpopulatie. Zowel de arbeidsmarkt als beroepen veranderen continue. Dit maakt het ook noodzakelijk dat leraren/docenten gedurende hun gehele loopbaan deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten.

Wat is het doel van professionalisering? Hoe kunnen leraren/docenten zich professionaliseren? Welke factoren hebben hier invloed op en hoe heeft professionalisering invloed op de kwaliteit van onderwijs van onderwijsinstellingen? En wat is de rol van strategisch HRM in de professionalisering van leraren/docenten? In dit hoofdstuk geven we een beknopt overzicht van wat hier in de literatuur over bekend is.

2.1 Doel: wegwerken van deficiënties of verdere ontwikkeling

Er bestaan twee verschillende visies op de doelen van professionele ontwikkeling, namelijk het deficiëntie- en groeimodel¹⁰. In het deficiëntiemodel is het uitgangspunt dat werkgevers professionalisering inzetten om deficiënties in kennis en vaardigheden weg te werken. Vertaald naar het onderwijs is de gedachte dat leraren/docenten zich professioneel ontwikkelen om tekorten in hun functioneren te elimineren. Er is in dit perspectief weinig aandacht voor het verbeteren van specifieke kennis en kwaliteiten of voor de interesses van de leraren/docenten. De professionaliseringsdoelen worden van buitenaf bepaald. Het model heeft dan ook veel kritiek gekregen¹¹.

In het groeimodel is daarentegen het uitgangspunt dat het doel van professionalisering is het verder ontwikkelen van reeds aanwezige kennis en vaardigheden. De achterliggende veronderstelling is dat leraren/docenten al beschikken over een grote hoeveelheid (praktijk)kennis, waarop zij kunnen voortbouwen. Onderwijsinstellingen die het groeimodel als uitgangspunt nemen, geven leraren/docenten de ruimte om hun eigen professionalisering vorm te geven¹². In dit onderzoek staat het groeimodel centraal. Wij definiëren professionalisering dan ook als “alle activiteiten die als doel hebben de voor het vak benodigde vaardigheden, kennis, houding en expertise van leraren/docenten verder te ontwikkelen”. In het kader van de Lerarenbeurs gaat professionalisering concreet over het verbreden of uitbreiden van de professionele kennis door het volgen van een opleiding gericht op management-/facilitaire taken, vakinhoudelijke kennis of pedagogisch-didactische vaardigheden.

2.2 Formeel en informeel leren

Onderwijsinstellingen organiseren uiteenlopende activiteiten om de professionele ontwikkeling van leraren/docenten te bevorderen. Dimensies om deze te karakteriseren zijn: formeel versus informeel, op de werkplek versus ‘offside’, traditioneel versus vernieuwend, kortdurend versus langdurend en individueel versus

⁹ O.a. Guskey T.R. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750; Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

¹⁰ Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

¹¹ Clarke & Hollingsworth (2002), in Vermeulen, M. (2016). *Leren te organiseren*. Heerlen: Open Universiteit.

¹² Evan (2014), in Vermeulen, M. (2016). *Leren te organiseren*. Heerlen: Open Universiteit.



collectief¹³. Formeel leren heeft betrekking op doelbewust geplande en georganiseerde professionaliseringsactiviteiten, zoals trainingen, workshops of cursussen¹⁴.

Informeel leren wordt in de literatuur beschreven als niet of nauwelijks geplande en georganiseerde vormen van leren, het leren vindt plaats tijdens het werken¹⁵. Deze activiteiten kunnen zowel impliciet als onbewust zijn¹⁶. Formele leertrajecten kunnen ook leiden tot informeel leren, zoals in professionele leergemeenschappen of binnen een masteropleiding. Ook in docentstages combineren werkgevers formeel leren met informele professionaliseringssituaties. Kyndt en collega's¹⁷ onderscheiden in hun reviewstudie acht typen informele professionaliseringsactiviteiten:

- Interacteren, samenwerken en delen met anderen;
- Uitvoeren van onderwijsactiviteiten;
- Experimenteren;
- Leren van anderen zonder interactie;
- Gebruikmaken van informatiebronnen;
- Reflecteren;
- Uitvoeren van niet-lesgebonden taken en activiteiten;
- Ervaren van moeilijkheden.

Niet alleen kunnen individuele leraren/docenten professionaliseren, maar ook teams van leraren/docenten gezamenlijk. Teamprofessionalisering is een optelsom van individuele en collectieve activiteiten.

2.3 Professionalisering en de kwaliteit van onderwijs

Om inzichtelijk te maken hoe professionalisering bijdraagt aan de onderwijskwaliteit van een onderwijsinstelling ontwikkelden Compen en collega's¹⁸ een ontwikkelingsmodel voor leraren/docenten (Figuur 2.1). Dit deden zij op basis van eerdere modellen in de literatuur. Zij kozen, in tegenstelling tot andere onderzoekers, voor een cirkeldiagram in plaats van een lineair model omdat de factoren volgens hen met elkaar samenhangen en met elkaar interacteren. Elke cirkel heeft invloed op de andere cirkels, de onderzoekers zien professionele ontwikkeling als een circulair proces. Rawdon en collega's¹⁹ vulden met hun onderzoek het model van Compen en collega's aan. Hun aanvullingen nemen wij in het ontwikkelingsmodel in deze paragraaf mee.

De kern: kwaliteit van onderwijs

De leeropbrengsten van leerlingen/studenten ofwel de kwaliteit van onderwijs, vormt de kern van het ontwikkelingsmodel. Uit de literatuur blijkt dat er geen eenduidige definitie van onderwijskwaliteit is, het is een

¹³ Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

¹⁴ Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.

¹⁵ Hagedoorn, M. (2021). *Docentprofessionalisering. Het doorbreken van bestaande patronen in het MBO*. Zwolle: Landstede Groep.

¹⁶ Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16.

¹⁷ Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.

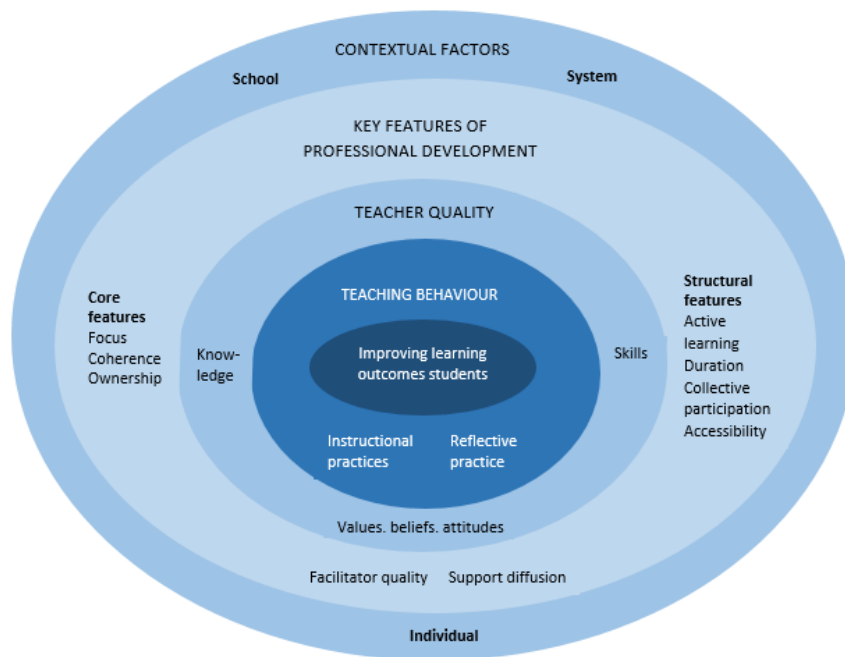
¹⁸ Compen, B., De Witte, K., & Schelfhout, W. (2019). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 26, 16-31.

¹⁹ Rawdon, C., Sampson, K., Gilleece, L., & Cosgrove, J. (2020). *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 1 Desk-based research*. Dublin: Educational Research Centre.; Rawdon, C., Cosgrove, J. & Gilleece, L. (2021). *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 2 Survey of teachers and principals*. Dublin: Educational Research Centre.

complex begrip dat situationeel kan verschillen²⁰. Binnen onderwijsinstellingen bestaan dan ook verschillende visies hierop. In onderzoeken naar onderwijskwaliteit kijken onderzoekers vaak naar de “smalle” kwaliteit, de meer meetbare resultaten (zoals scores op bepaalde vakken), ofwel de kwalificerende functie van onderwijs. Deze resultaten maken vergelijkingen mogelijk. Tegelijkertijd is er in het onderwijs ook steeds meer aandacht voor andere aspecten, zoals de socialiserende en persoonsvormende functie van onderwijs²¹. Deze functies van onderwijs zijn minder meetbaar, maar wel eerder zichtbaar. In dit onderzoek hanteren we een brede definitie van onderwijskwaliteit. We kijken zowel naar kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie.

De aspecten, die zijn weergegeven in de cirkels om de leeropbrengsten van leerlingen/studenten heen, zijn van invloed op de onderwijskwaliteit van een onderwijsinstelling. Het uitgangspunt in het model is dat professionalisering van leraren/docenten een positieve invloed heeft op de leeropbrengsten van leerlingen/studenten. Deelname aan professionaliseringsactiviteiten zorgt voor toenemende kennis en vaardigheden en veranderende waarden, opvattingen en houding van leraren/docenten (cirkel 3 vanaf de kern). Deze aspecten zijn niet direct observeerbaar, maar hebben wel veel invloed op het professionele gedrag van leraren/docenten. Het leidt bijvoorbeeld tot reflectie en veranderingen in de instructie in de klas (cirkel 2 vanaf de kern), wat uiteindelijk een positief effect heeft op de leeropbrengsten van leerlingen/studenten.

Figuur 2.1 Ontwikkelingsmodel voor leraren/docenten²²



²⁰ Honingh, M., Ruiter, M. & Van Thiel, S. (2017). *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs - Nederlands exceptionalisme?* Nijmegen: Institute for Management Research Creating knowledge for society; Frissen, P. et al., (2016). *Onderwijskwaliteit in het primair onderwijs: Balanceren tussen meerstemmigheid en gedeelde betekenis. De Nieuwe Meso*, 80-86.; Onderwijsraad (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs*. Utrecht: Onderwijsraad.

²¹ Volgens Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.; Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

²² Rawdon, C., Sampson, K., Gilleece, L., & Cosgrove, J. (2020). *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 1 Desk-based research*. Dublin: Educational Research Centre.; Rawdon, C., Cosgrove, J. & Gilleece, L. (2021). *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 2 Survey of teachers and principals*. Dublin: Educational Research Centre.



Kernkenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten

Leraren/docenten kunnen op verschillende manieren aan hun professionalisering werken. Voor de effectiviteit is het van belang dat een activiteit bepaalde kenmerken bezit. Een professionaliseringsactiviteit is effectiever, wanneer de activiteit (weergegeven in de vierde cirkel vanaf de kern):

- Zich focust op de vakinhoud, vakdidactiek en het leren van leerlingen/studenten, ofwel is gerelateerd aan de werkcontext van de leraar/docent²³.
- Aansluit bij de werk gerelateerde behoeften, leerdoelen en interesses van de leraren/docenten zelf²⁴.
- Samenhangt met het onderwijsbeleid. Leraren/docenten vinden deelname aan een professionaliseringsactiviteit relevanter wanneer deze samenhangt met de doelen van de onderwijsorganisatie.
- Mede is vormgegeven (doelen, inhoud en opzet) door leraren/docenten zelf²⁵.
- Aanzet tot actief leren, bijvoorbeeld reflectie en onderzoek stimuleert²⁶.
- Lang genoeg duurt, zodat het geleerde daadwerkelijk kan leiden tot veranderingen in het denken en doen²⁷.
- Samen met collega leraren/docenten wordt ondernomen²⁸.
- Voor iedereen toegankelijk is (bijvoorbeeld als het gaat om kosten en locatie)²⁹.

Verder is voor effectieve professionalisering de kwaliteit van de facilitator (zijn kennis en vaardigheden) en mogelijkheden van informeel leren ('support diffusion') van belang.

Buitenste cirkel: contextuele factoren

Er is een grote verscheidenheid aan factoren die van invloed zijn op de opzet en effecten van professionalisering. Tot slot staan in de buitenste kring van het ontwikkelingsmodel dan ook de contextuele factoren weergegeven, die van invloed zijn op de professionele ontwikkeling van leraren/docenten: onderwijsbeleid (*system*), onderwijsinstelling en individu³⁰. Het onderwijsbeleid heeft betrekking op onder andere het curriculum. De onderwijsinstelling verwijst naar de praktijken van het management en leidinggevend, de cultuur binnen een organisatie en de geboden ondersteuning en hulpbronnen. Bestuurders en onderwijsdirecteuren zijn belangrijke factoren omdat zij de normen en structuren bepalen voor hun onderwijsinstelling, zodat deze zich kan ontwikkelen en opereren als een lerende organisatie. Ook hebben onderwijsdirecteuren een belangrijke rol in het ondersteunen en monitoren van de professionele ontwikkeling en het motiveren van leraren/docenten om het geleerde door te voeren in de praktijk. Het is dan ook essentieel dat bestuurders en leidinggevend het belang van professionalisering inzien, en er tijd, ruimte en financiering voor vrij maken. Bij individuele aspecten gaat het om de persoonlijke karakteristieken van leraren/docenten en de leerling-/studentpopulatie.

²³ Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.; Keay, J. K., Carse, N., & Jess, M. (2019). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional development in education*, 45(1), 125-137. Brouwer, P., Hermanussen, J., Hoeve, A., Thomsen, M., & Van de Venne, L. (2014). *Samenwerkende teams in het mbo: De ontwikkeling van de teamportretmethodiek*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

²⁴ Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168.

²⁵ Ibid.

²⁶ Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

²⁷ Keay, J. K., Carse, N., & Jess, M. (2019). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional development in education*, 45(1), 125-137.

²⁸ Ibid.

²⁹ Rawdon, C., Sampson, K., Gilleece, L., & Cosgrove, J. (2020). *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 1 Desk-based research*. Dublin: Educational Research Centre.; Rawdon, C., Cosgrove, J. & Gilleece, L. (2021). *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 2 Survey of teachers and principals*. Dublin: Educational Research Centre.

³⁰ Ibid.



Persoonlijke karakteristieken kunnen de effectiviteit van een professionaliseringsactiviteit beïnvloeden en de kans dat een leraar/docent deelneemt aan een activiteit.

2.4 Strategisch personeelsbeleid en professionalisering

Onder andere uit het ontwikkelingsmodel van Compen en collega's³¹ blijkt dat het voor de onderwijskundige ontwikkeling van onderwijsinstellingen van belang is dat besturen en onderwijsdirecteuren onderwijsdoelen koppelen aan de professionalisering van leraren/docenten. Zij kunnen strategisch personeelsbeleid inzetten om hun onderwijskundige doelen te bereiken. Knies en Leisink³² beschrijven in navolging van Boselie (2014: 5) strategisch personeelsbeleid als een middel om de onderwijskundige doelen van de onderwijsinstelling te bereiken, waarbij onderwijsinstellingen zowel rekening houden met interne als externe ontwikkelingen. Bij interne ontwikkelingen kan het gaan om het niveau van de vaardigheden van leraren/docenten. Er zijn door Gratton en Truss³³ drie voorwaarden onderscheiden die bepalen in welke mate strategisch personeelsbeleid effectief bijdraagt aan het realiseren van onderwijsdoelen. Deze zijn:

- het strategisch personeelsbeleid is afgestemd op de doelen van de onderwijsinstelling (verticale afstemming);
- de maatregelen van het personeelsbeleid hangen goed met elkaar samen, en;
- leidinggevendenden passen het personeelsbeleid goed toe.

2.5.1 Personeelsbeleid afstemmen op onderwijsbeleid

Strategisch personeelsbeleid kan alleen effectief zijn als het daadwerkelijk afgestemd is op onderwijsinhoudelijke doelen³⁴. Afhankelijk van interne en externe ontwikkelingen, verschillen de doelen van strategische personeelsbeleid op onderwijsinstellingen. Hierdoor is er geen 'gouden standaard' voor personeelsbeleid. Het is ook een dynamisch proces. Als de onderwijsinhoudelijke doelen veranderen, kan het nodig zijn om ook het strategisch personeelsbeleid te veranderen.

2.5.2 Samenhang tussen maatregelen personeelsbeleid

Naast verticale integratie is bij strategisch HRM-beleid ook horizontale integratie van belang³⁵. Strategisch personeelsbeleid kan alleen effectief zijn als personeelsbeleidsinstrumenten in samenhang worden ingezet. Dat kan met behulp van het AMO-model. Dit model maakt inzichtelijk welke aspecten van het personeelsbeleid belangrijk zijn voor de prestaties van de onderwijsorganisatie: beroepsmatige vaardigheden ('ability'), motivatie om het beroep zo goed mogelijk te kunnen uitoefenen ('motivation') en de gelegenheid die medewerkers krijgen om hun werk goed te doen ('opportunity to perform') (Figuur 2.2). Ofwel HRM-onderzoekers stellen dat professioneel gedrag van leraren/docenten afhankelijk is van drie factoren:

- Hoe bekwaam zijn de medewerkers?
- Hoe gemotiveerd zijn de medewerkers?
- Welke ruimte en hulpmiddelen krijgen de medewerkers om hun werk goed te doen?

³¹ Compen, B., De Witte, K., & Schelfhout, W. (2019). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 26, 16-31.

³² Knies, E., Leisink, P., & De Vries, J.P. (2021). *Strategisch personeelsbeleid in het VO. 2020-meting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

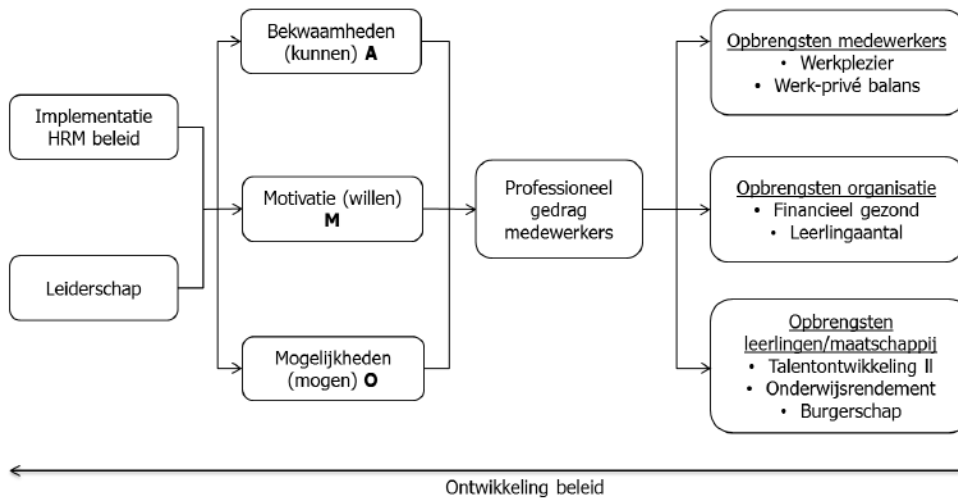
³³ Gratton en Truss (2003), Knies, E., Leisink, P., & De Vries, J.P. *Strategisch personeelsbeleid in het VO. 2020-meting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

³⁴ Knies, E., Leisink, P., & De Vries, J.P. (2021). *Strategisch personeelsbeleid in het VO. 2020-meting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

³⁵ Ibid.

Bestuurders en onderwijsdirecteuren geven vanuit hun eigen situatie en eigen doelen invulling aan de onderdelen van het AMO-model. Hierbij staat het bereiken van de onderwijsdoelen voorop. Professionalisering maakt het mogelijk dat leraren/docenten hun werk kunnen doen ('opportunity to perform') en vergroot hun kwaliteit. De vaardigheden ('ability') worden beïnvloed door professionalisering,

Figuur 2.2 De HRM waardeketen³⁶



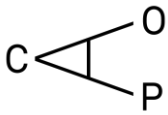
2.5.3 Implementatie door leidinggevenden

HRM-beleid dient daadwerkelijk te worden omgezet in acties om van effectieve professionalisering te kunnen spreken. Als laatste is dan ook voor effectief strategische personeelsbeleid van belang dat leidinggevenden, ondersteund door HR-adviseurs, het voorgenomen beleid ook daadwerkelijk uitvoeren. Bij het omzetten van beleid naar acties is een goede afstemming tussen leidinggevenden en leraren/docenten van belang. Wat medewerkers van het personeelsbeleid merken en of ze zich op passende wijze ondersteund voelen in het professioneel gedrag dat leidinggevenden van hen vragen, is afhankelijk van de toepassing door de leidinggevenden ervan. Ofwel er is een verschil tussen beoogde HRM, geïmplementeerde HRM en gepercipieerde HRM³⁷. Formeel personeelsbeleid, wordt niet altijd op dezelfde manier en mate toegepast door alle leidinggevenden en niet alle medewerkers ervaren het geïmplementeerde beleid door hun leidinggevenden op dezelfde manier. Uit de literatuur komt dan ook naar voren dat voor implementatie van strategisch personeelsbeleid een bekwame leidinggevende nodig, die als 'peoplemanager' zijn medewerkers ondersteunt, gericht op de doelen van de school. Met uiteraard ook oog voor het welzijn van medewerkers³⁸.

³⁶ Ibid.

³⁷ Wright en Nishii (2013), in Knies, E., Leisink, P., & De Vries, J.P. (2021). *Strategisch personeelsbeleid in het VO. 2020-meting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

³⁸ Ibid.



3 PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN LERAREN

In dit hoofdstuk gaan we in op de professionalisering van leraren en docenten in brede zin. Op basis van enquêtegegevens schetsen we een beeld van de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en de opbrengsten daarvan. Daarnaast gaan we ook in op de motieven en drijfveren voor professionalisering en de inbedding in het strategisch HRM-beleid. We hanteren hierbij een brede definitie van professionalisering, waar zowel formele als informele leeractiviteiten onder vallen.

De resultaten in dit hoofdstuk zijn gebaseerd op de gegevens uit drie enquêtes. Allereerst onze 'eigen' professionaliseringsenquête onder leraren/docenten uit het Flitspanel van BZK. Aan deze enquête hebben 928 leraren en docenten deelgenomen, uit de sectoren po t/m wo. In bijlage I treft u een overzicht van de respons. De achtergrondkenmerken van deze leraren en docenten zijn vergeleken met die van de populatie. Voor wat betreft sector, leeftijd en geslacht wijkt de verdeling van de responsgroep af van die van de populatie. Met een weegfactor op deze drie variabelen is hiervoor gecorrigeerd om zo representatieve uitspraken te kunnen doen over de professionalisering onder leraren en docenten.

In aanvulling op de *professionaliseringsenquête* zijn ook gegevens gebruikt uit het Werkonderzoek van BZK en uit TALIS³⁹. Het Werkonderzoek betreft het grootste enquêteonderzoek onder medewerkers in de publieke sector en bevat de gegevens van ruim 8.130 leraren. TALIS betreft een grootschalige OECD-onderzoek naar de leer- en werkomgeving van leraren. Dit onderzoek is in 2018 uitgevoerd en verschaft onder meer informatie over de professionalisering van leraren in groep 3 tot en met 8 van het basisonderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

3.1 Professionaliseringsbehoefte en drijfveren

Uit onderzoek van de OECD is bekend dat leraren sterk intrinsiek gemotiveerd zijn voor hun vak⁴⁰. De meeste leraren kiezen voor hun baan omdat het hen de mogelijkheid geeft om met leerlingen en studenten te werken en omdat het lesgeven hen de mogelijkheid geeft om hun vak te kunnen delen met anderen. Het is derhalve ook niet vreemd dat verreweg de meeste leraren tevreden zijn met hun baan en bevlogen zijn over hun vak.

Uit het Werkonderzoek blijkt dat 83 procent van alle leraren/docenten in Nederland tevreden is met zijn of haar baan en 86 procent tevreden is met de inhoud van hun werk (Tabel B1.7). Daarnaast zijn leraren ook zeer bevlogen over hun werk (zie Tabel B1.8). Circa 80 procent van alle leraren/docenten geeft aan dat het werk hen inspireert en dat zij zich gelukkig voelen als ze intensief aan het werk zijn.

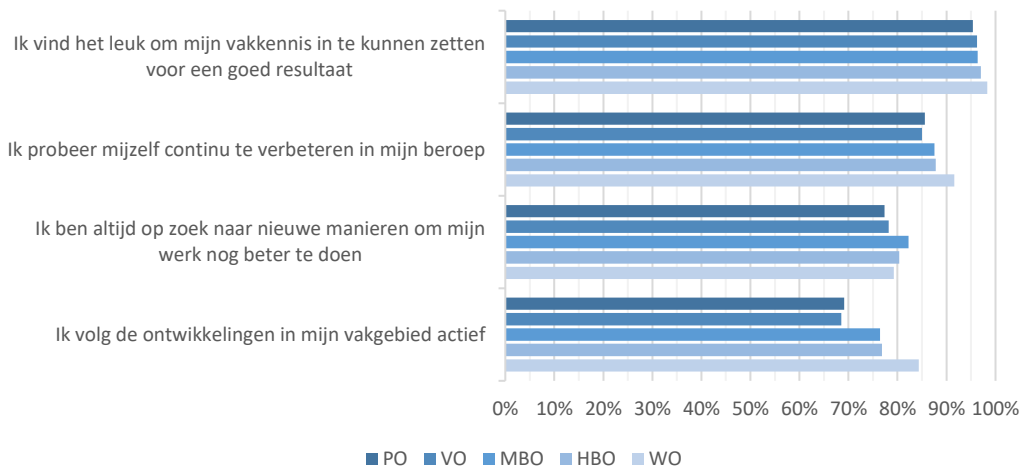
Het is gezien deze sterke bevlogenheid niet vreemd dat praktisch alle leraren/docenten deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten en dat de meesten zich ook professioneel verder willen ontwikkelen. Uit het Werkonderzoek blijkt dat bijna alle leraren (96%) het leuk vinden om hun vakkennis in te kunnen zetten voor een goed resultaat en een overweldigende meerderheid probeert ook om zichzelf continu te verbeteren in z'n vak (zie Figuur 3.1). Daarnaast geeft 79 procent van alle leraren/docenten aan altijd op zoek te zijn naar nieuwe manieren om hun werk nog beter te doen. Op grond van deze gegevens kunnen we concluderen dat de *professionele gedrevenheid* van de meeste leraren erg groot is. Ze zijn gemotiveerd om zichzelf verder te ontwikkelen en volgen daartoe in meerderheid ook actief de ontwikkelingen in hun vak.

Naar sector zijn er overigens wel kleine verschillen. Leraren in po en vo houden verhoudingsgewijs minder vaak de ontwikkelingen in hun vak bij dan collega's in mbo, hbo en wo en ook is de drive om continu te verbeteren iets kleiner in po en vo. Voor de overgrote meerderheid geldt echter dat zij sterk professioneel gedreven zijn.

³⁹ De gegevens uit het Werkonderzoek hebben betrekking op 2019 en de gegevens uit TALIS op 2018.

⁴⁰ OECD (2019) *TALIS 2018 Results. Teachers and School leaders as lifelong learners*. Parijs.

Figuur 3.1 Professionele gedrevenheid van leraren/docenten (%)*



Bron: BZK (2019) Werkonderzoek 2019, bewerking MOOZ

Aan leraren/docenten is in de enquête, uitgezet voor het huidige onderzoek, gevraagd welke aspecten een rol gespeeld hebben in hun keuze om te professionaliseren. Ze hebben hierbij een aantal aspecten voorgelegd gekregen. Tabel 3.1 toont van deze aspecten het gemiddelde percentage leraren/docenten dat heeft aangegeven dat het aspect een grote rol heeft gespeeld⁴¹. Te zien is dat leraren/docenten zich vooral professionaliseren om de kennis en begrip van het vak(gebied) te verbeteren, pedagogische vaardigheden te verbeteren en ict-vaardigheden die nodig zijn bij het lesgeven te verbeteren. Hierbij zijn er wel verschillen gevonden naar sector. Zo spelen het verbeteren van kennis en begrip van het vak en het verbeteren van lesgeven aan leerlingen met speciale behoeften in het po een grotere rol bij de keuze om te professionaliseren dan in de andere sectoren. In het wo speelt bij een grotere groep docenten dan in de andere sectoren het verbeteren van ict-vaardigheden en het verbeteren van pedagogische vaardigheden een grote rol in de keuze om te professionaliseren. Waar een andere functie op dezelfde instelling in het wo nauwelijks een grote drijfveer is om te professionaliseren, is dit in het mbo en hbo onder een op de vijf docenten een motief om te professionaliseren. Ook is in het mbo een andere functie op een andere instelling in dezelfde onderwijssector of het uitbreiden van taken binnen de huidige functie een grotere drijfveer om zich te professionaliseren dan in andere sectoren het geval is.

Wanneer we naar leraar/docentkenmerken kijken zien we dat 60-plussers het verbeteren van kennis over het vak(gebied) het minst vaak als reden noemen om zich te professionaliseren. Tevens geldt dat hoe ouder de leraar/docent hoe minder vaak zij het verbeteren van pedagogische vaardigheden als reden voor professionaliseren noemen. Dat ligt voor het verbeteren van ict-vaardigheden anders: hoe ouder, hoe vaker dit meespeelt als drijfveer om te professionaliseren.

⁴¹ In de enquête is gevraagd om m.b.v. een cijfer tussen 1 en 5 aan te geven in hoeverre genoemde aspecten een rol speelden (1= geen; 5 = grote rol).



Tabel 3.1 Drijfveren om te professionaliseren - % grote rol

	Po n=192	Vo n=258	Mbo n=184	Hbo n=207	Wo n=87	Totaal n=928
	%	%	%	%	%	%
Verbeteren kennis en begrip vak(gebieden)	72	56	45	65	49	62
Verbeteren pedagogische vaardigheden	43	31	24	31	51	36
Verbeteren ict-vaardigheden tbv lesgeven	28	39	41	35	55	35
Verbeteren lesgeven leerlingen speciale behoeften	41	27	15	10	9	27
Behalen BKE*				14		14
Behalen SKE*				7		7
Behalen BDB*				4		4
Behalen BKO**					2	2
Behalen SKO**					8	8
Andere functie op eigen school	15	13	19	21	9	16
Andere functie op andere school dezelfde sector	4	3	10	4	0	4
Andere functie andere onderwijssector	3	2	5	3	0	3
Andere functie buiten onderwijs	3	2	3	7	7	4
Uitbreiding taken binnen huidige functie	8	14	19	14	7	12
Behalen extra lesbevoegdheid ander vak***		7				7
Duurzame inzetbaarheid	16	15	18	19	18	16
Hoger salaris	4	4	8	4	1	4

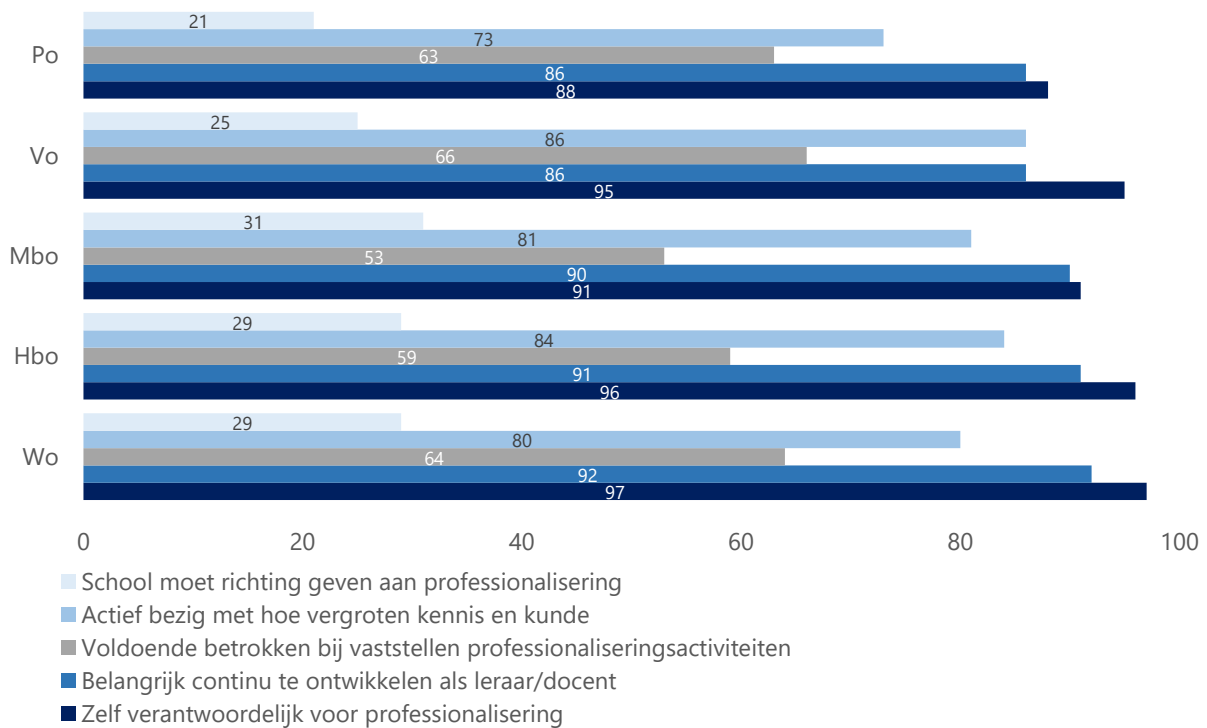
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

* alleen voor hbo; ** alleen voor wo; *** alleen voor vo

Op de vraag wie aan zet is om richting te geven aan professionalisering (Figuur 3.2) is het merendeel van de leraren/docenten van mening dat die verantwoordelijkheid bij henzelf ligt, dat zij het belangrijk vinden om zich continue te blijven ontwikkelen als leraar/docent en dat zij actief bezig zijn met de vraag hoe zij hun kennis en kunde kunnen vergroten. Hoewel meer dan de helft van de leraren/docenten ervaart dat hij/zij voldoende betrokken wordt bij het vaststellen van hun eigen professionaliseringsactiviteiten, is dit percentage voor alle sectoren wel lager dan dat bij de aspecten eigen verantwoordelijkheid, het belang dat aan professionalisering gehecht wordt en de vraag hoe kennis en kunde vergroot kunnen worden.

Wanneer we inzoomen op de verschillen tussen sectoren, is te zien dat voor wat betreft de eigen verantwoordelijkheid van professionalisering deze in het hbo en wo door docenten het vaakst bij henzelf gelegd wordt en in het po het minst vaak. Ook is men in het po het minst vaak bezig met de vraag hoe kennis en kunde vergroot kunnen worden; in het vo speelt deze vraag het meest. Wat betreft persoonskenmerken van leraren/docenten zien we dat vrouwen meer dan mannen van mening zijn dat het belangrijk is om zich continue te ontwikkelen en dat zij vaker dan mannen bezig zijn met de vraag hoe zij hun kennis en kunde kunnen vergroten. Mannen daarentegen zijn vaker dan vrouwen van mening dat de school richting moet geven aan professionalisering.

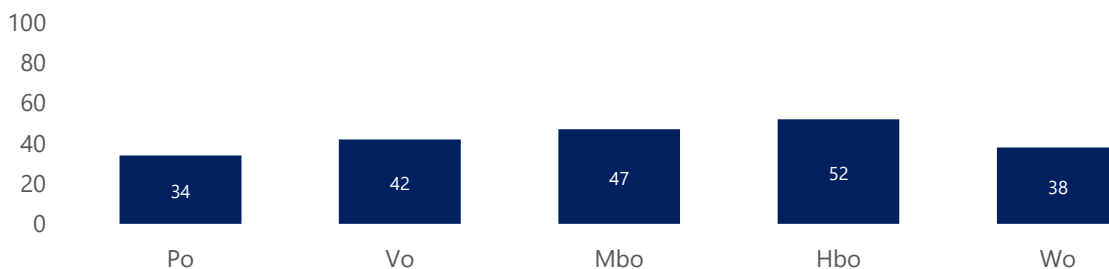
Figuur 3.2 Ruimte om zelf richting te geven aan professionalisering - % (zeer) eens



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

Ten tijde van het enquêteonderzoek stond men nog met een been in de COVID-19-maatregelen. Tijdens de hoogtijdagen van COVID-19 konden verschillende (vooral formele) professionaliseringsactiviteiten niet of alleen op een andere manier (online) doorgang vinden. Aan de respondenten is gevraagd of zij meer aan professionalisering hadden willen doen de afgelopen twee school/studiejaren (2019/2020 en 2020/2021; Figuur 3.3). In het hbo heeft iets meer dan de helft hier instemmend op geantwoord, het hoogst van alle sectoren. In het po en wo is een derde van de leraren/docenten van mening dat zij meer hadden willen doen.

Figuur 3.3 Afgelopen twee jaar (2019/2020 en 2020/2021) meer aan professionalisering willen doen - % ja



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

In TALIS 2018 is aan leraren in het primair en voortgezet onderwijs gevraagd naar hun professionaliseringsbehoeften⁴². Hieruit blijkt dat de meeste leraren vooral behoefte hebben aan professionalisering op het terrein *differentiëren*, ICT en het lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoeften (zie Figuur 3.4).

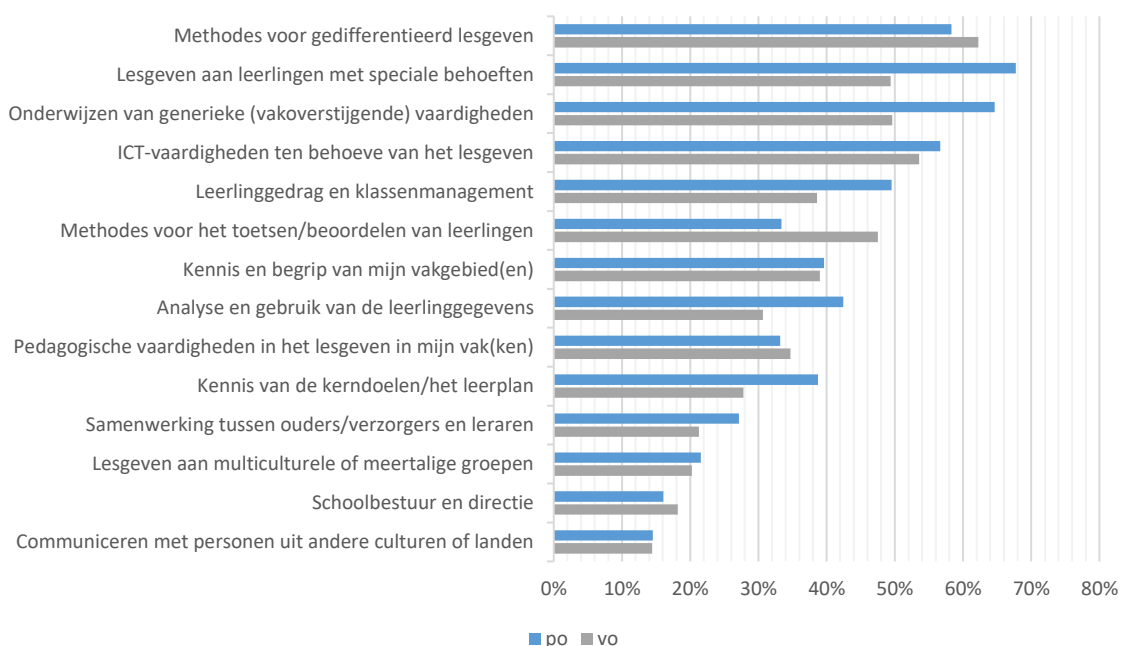
⁴² TALIS staat voor *Teaching and Learning International Survey*. Dit is OECD onderzoek richt zich op het leer- en werkklimaat in het basis- en voortgezet onderwijs (ISCED1 en ISCED2).

Daarnaast hebben leraren in het po ook behoefte aan professionalisering op het gebied van het onderwijzen van generieke vaardigheden (zoals leren leren) en in het vo op het vlak van toetsen en beoordelen van leerlingen.

Vergelijken we deze gegevens met die uit Tabel 3.1 (drijfveren om te professionaliseren) dan valt op dat de behoefte aan professionalisering op het terrein van ICT een stuk hoger lijkt. Maar dat komt vooral door een verschil in 'vraagstelling'.

Figuur 3.4 toont het aandeel leraren dat redelijk/veel behoefte heeft aan professionalisering en Tabel 3.1 het aandeel leraren dat heeft aangegeven dat het verbeteren van ICT vaardigheden een grote rol heeft gespeeld in de keuze om te professionaliseren. De leraren waarbij dat slechts een 'kleine' rol heeft gespeeld, zijn daarbij niet meegeteld⁴³.

Figuur 3.4 Professionaliseringsbehoeften van leraren, naar sector (%)*



* Bron: OECD (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ

3.2 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten

Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van leraren voor de klas. Hun kennis en vaardigheden maken het verschil voor leerlingen en studenten, zo blijkt uit veel onderzoek. Het is daarom ook van groot belang dat leraren zich continu blijven ontwikkelen en hun bekwaamheid onderhouden.

Uit het Werkonderzoek van BZK blijkt dat dit in de praktijk ook gebeurt. Praktisch alle leraren werken op de een of andere manier aan hun eigen professionele ontwikkeling. Het gaat dan vaak om informele leeractiviteiten, zoals het oppakken van een nieuw vraagstuk op het werk, het bezoek van een congres of conferentie, of het volgen van een opleiding, cursus of training (zie Figuur 3.5). In het primair onderwijs wordt daarnaast ook regelmatig deelgenomen aan teamgerichte scholing⁴⁴.

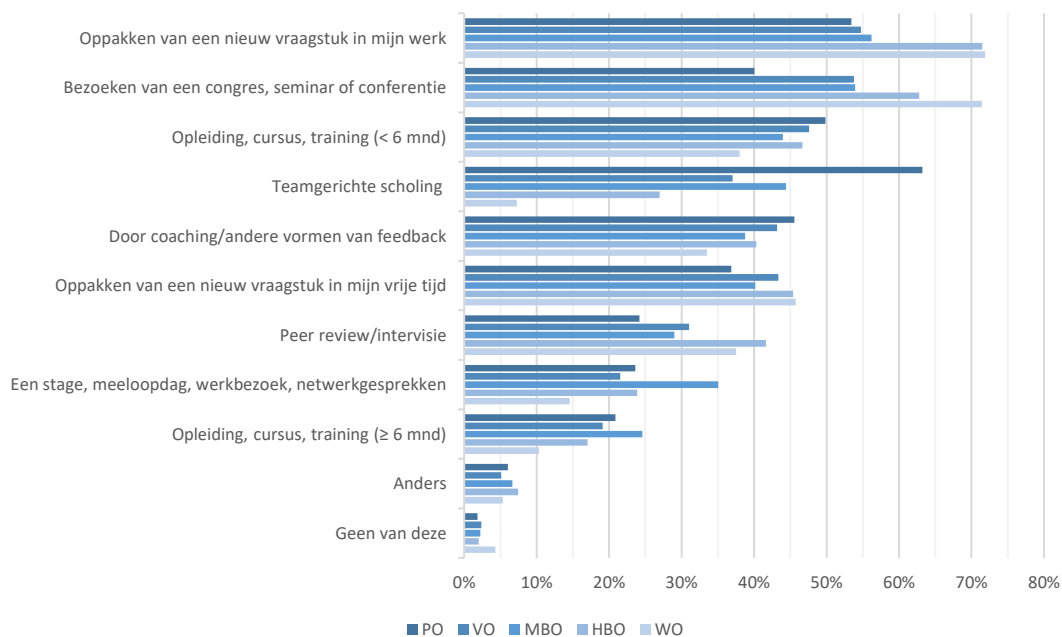
⁴³ Indien we die groep ook zouden meenemen, zou het percentage veel hoger liggen (in po 74% en vo 81%).

⁴⁴ 63% van de leraren in het po heeft hieraan deelgenomen.

Uit de figuur blijkt dat de wijze waarop leraren en docenten professionaliseren, sterk verschilt naar sector. In het hoger onderwijs wordt verhoudingsgewijs vaak aan informele leeractiviteiten deelgenomen. Het gaat dan onder meer om: congresbezoek, het oppakken van een nieuw vraagstuk op het werk en peer review of intervisie. In het po, vo en mbo gebeurt dit minder. In deze sectoren wordt relatief vaker deelgenomen aan kortdurende opleidingen, cursussen of trainingen en aan teamgerichte scholing. Daarnaast wordt in het mbo ook regelmatig deelgenomen aan docentstages en/of werkbezoeken.

Een mogelijke verklaring voor deze verschillen is dat docenten in het hoger onderwijs meer gericht zijn op individuele leerwensen dan in het funderend onderwijs en de teamgerichte scholing misschien ook lastiger is op te pakken, vanwege de omvang van organisaties.

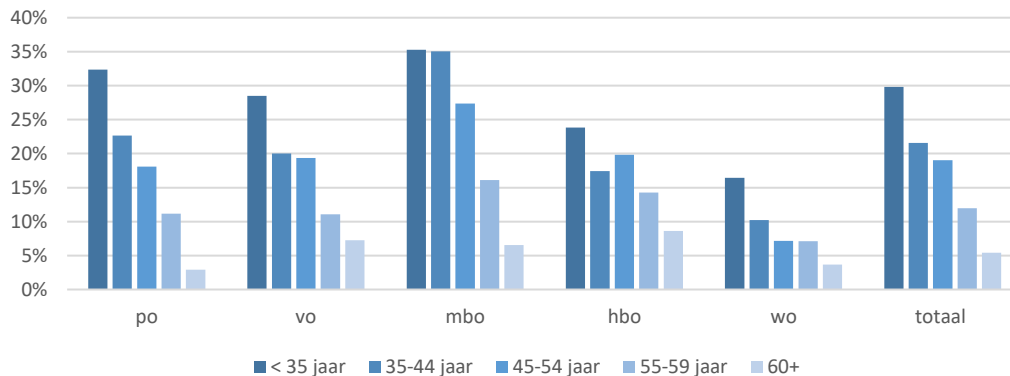
Figuur 3.5 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten, naar sector (%)



Bron: BZK (2019) Werkonderzoek 2019, bewerking MOOZ

Naast deze sectorale verschillen, zijn er ook verschillen naar leeftijd. Jonge leraren nemen significant vaker deel aan coaching en langdurige opleidingen of cursussen dan oudere leraren. Dit patroon zien we in alle onderwijssectoren (po t/m wo) en ook in het openbaar bestuur⁴⁵. Figuur 3.6 toont de verschillen in deelname aan langdurige opleidingen, cursussen of trainingen. Hieruit blijkt duidelijk dat 55-plussers minder vaak deelnemen aan dit soort formele leeractiviteiten dan jongere leraren. Tussen mannen en vrouwen is er geen wezenlijk verschil in scholingsdeelname.

⁴⁵ In het openbaar bestuur zijn er soortgelijke leeftijdsverschillen in de scholingsdeelname.

Figuur 3.6 Deelname aan langdurige opleiding, cursus of training (%)

Bron: BZK (2019) Werkonderzoek 2019, bewerking MOOZ

Gegevens uit TALIS tonen een vergelijkbaar beeld t.a.v. de professionalisering van leraren in het po en vo. Ook hieruit blijkt dat praktisch alle leraren in het po en vo deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. De meeste genoemde zijn: het lezen van vakliteratuur en het volgen van een cursus of seminar (zie Figuur B1.2). Daarnaast neemt ongeveer de helft van de leraren deel aan lesobservatie en/of coaching. De deelname aan formele kwalificatieprogramma's is beperkt.

Uit nadere analyse blijkt overigens dat leraren en docenten vaak aan meerdere professionaliseringsactiviteiten deelnemen gedurende het schooljaar. Uit het Werkonderzoek blijkt dat leraren en docenten gemiddeld aan 3,6 activiteiten deelnemen (van de 10 uit Figuur 3.5). Naar sector zijn er daarbij geen grote verschillen, maar naar leeftijdsklasse wel. Oudere leraren/docenten, en dan vooral 60-plussers, nemen gemiddeld genomen minder deel aan professionalisering. Daarnaast is er ook een duidelijk verschil naar aanstellingsomvang. Leraren/docenten met een kleine deeltijdbaan nemen significant minder vaak deel aan professionalisering dan hun collega's met een grote deeltijdbaan of een voltijdbaan. Regressieanalyses ondersteunen dit.

Vergeleken met andere sectoren wordt er in het onderwijs overigens relatief vaak aan (na)scholing gedaan. Uit de *Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden* (NEA) blijkt dat ongeveer twee derde van alle onderwijsmedewerkers een opleiding of cursus heeft gevolgd. Landelijk ligt dat met 49 procent een stuk lager. Daarbij valt op dat de meeste medewerkers een opleiding hebben gevolgd om hun huidige werk beter te kunnen doen. Het aandeel medewerkers dat dit doet om de kansen op werk in de toekomst te vergroten is klein⁴⁶.

Formele professionaliseringsactiviteiten

In de voor dit onderzoek uitgezette enquête is aan leraren/docenten gevraagd naar hun deelname aan formele professionaliseringsactiviteiten in de afgelopen twee school-/studiejaren (2019/2020 en 2020/2021). De keuze om verder terug te kijken dan alleen het afgelopen school-/studiejaar is ingegeven door de invloed die de coronamaatregelen in 2020-2021 op het onderwijs hebben gehad. In het po namen vrijwel alle leraren aan ten minste één professionaliseringsactiviteit deel, waarbij scholing in teamverband, een korte cursus en/of een conferentie het vaakst worden genoemd (Tabel 3.2). Ook in het vo en mbo worden deze drie typen activiteit het vaakst genoemd. Overigens valt daarbij wel op dat in het vo het percentage leraren dat aan geen enkele professionaliseringsactiviteit deelneemt relatief hoog is. In het hbo en wo volgen docenten relatief vaak scholingsactiviteiten in de vorm van intervisie, naast dat ook hier het bezoeken van conferenties en het volgen van scholing in teamverband vaker dan de andere professionaliseringsvormen genoemd worden.

⁴⁶ TNO (2021) [Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden](#). [benchmarktool]

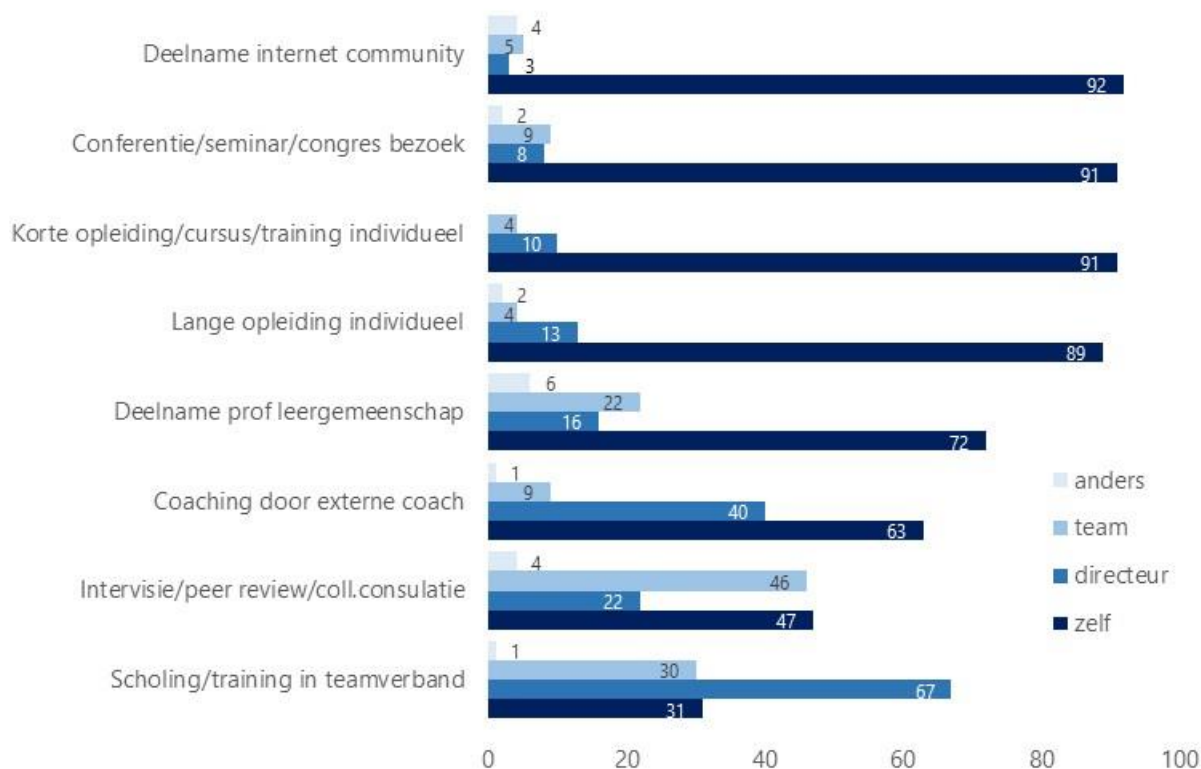
Tabel 3.2 Deelname aan formele professionaliseringsactiviteiten in de schooljaren 2019-2020 en 2020-2021, naar sector

	Po	Vo	Mbo	Hbo	Wo
Scholing/training in teamverband	79	55	77	56	46
Korte opleiding/cursus/training individueel	48	45	49	39	35
Lange opleiding individueel	15	14	14	6	11
Conferentie/seminar/congres bezoek	44	51	50	61	57
Coaching door externe coach	13	9	18	15	9
Intervisie/peer review/coll.consultatie	35	31	29	44	59
Deelname prof leergemeenschap	20	21	17	29	33
Deelname internet community	13	16	14	8	15
Docentstage	-	-	9	-	-
Andere prof activiteiten in teamverband	7	4	6	5	4
Andere prof activiteiten zelf ondernomen	6	11	7	15	3
Geen prof activiteiten	4	14	5	6	8
Totaal (n=100%)	193	262	185	208	89

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering.

Het initiatief voor het volgen van professionaliseringsactiviteiten ligt vaak in elk geval (ook) bij de leraar/docent zelf (Figuur 3.7). Dit geldt in het bijzonder voor de deelname aan een internet community, een congres of conferentie en het volgen van een korte of lange opleiding/cursus. Circa 90 procent van alle leraren/docenten geeft aan dat zij zelf het initiatief hebben genomen om hieraan deel te nemen. Het volgen van scholing of een training in teamverband gebeurt relatief vaak op initiatief van de leidinggevende, net als coaching door een externe coach. Initiatieven voor intervisie en collegiale consultatie liggen meestal bij het team.

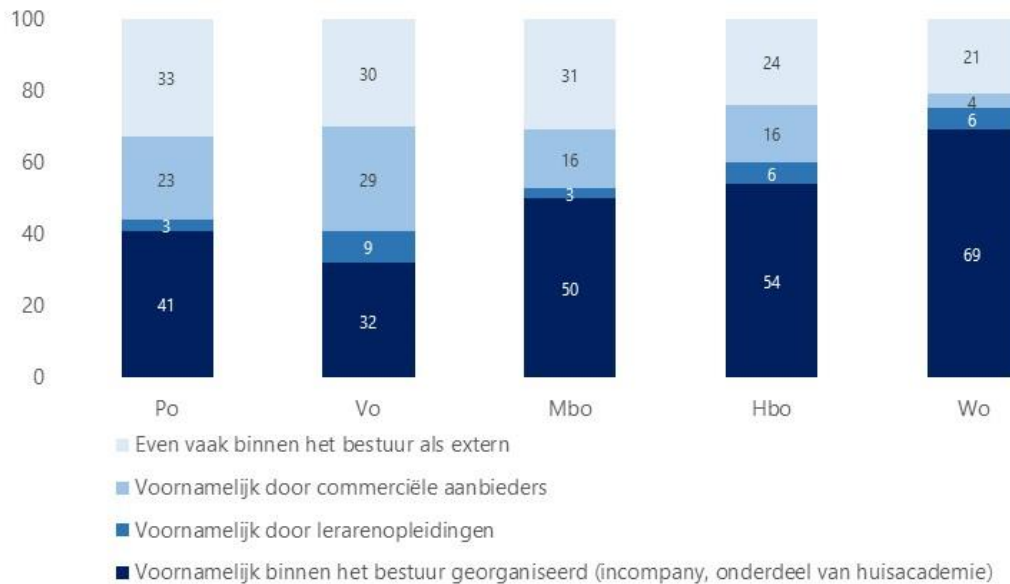
Figuur 3.7 Initiatiefnemer formele professionaliseringsactiviteiten*



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering. | * meer antwoorden mogelijk.

De meerderheid van de professionaliseringsactiviteiten vindt plaats binnen de eigen organisatie, als ingehuurde in-company training of binnen een eigen huisacademie (Figuur 3.8). In po, vo en mbo vinden de activiteiten vaker dan in hbo en wo (ook) extern plaats.

Figuur 3.8 Plek waar formele professionaliseringsactiviteiten plaatsvinden



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering.

Informele professionaliseringsactiviteiten

Naast deelname aan formele leeractiviteiten, wordt er in het onderwijs ook meer informeel geprofessionaliseerd: bijvoorbeeld door met collega's kennis uit te wisselen of zelf op zoek te gaan naar verdieping in literatuur, internet et cetera (Tabel 3.3). In de top-3 van meest genoemde activiteiten staan in alle sectoren het lezen van vakliteratuur en met collega discussiëren over verbetering van onderwijs op school. Daarnaast wordt in po relatief vaak met collega's leerling resultaten besproken om op basis daarvan de aanpak te verbeteren, waarin wo vaker meer algemeen ervaringen worden uitgewisseld met anderen en een nieuwe aanpak wordt uitgetest. Er is vrijwel geen leraar/docent die niet op enig moment aan informele professionalisering doet.

Opmerkelijk is verder dat het *uittesten van een nieuwe aanpak* in de lessen in het wo vaker gebeurt dan in het hbo. In het funderend onderwijs geeft twee derde van de leraren/docenten aan dit te doen. In het wo ligt dat met 83 procent een stuk hoger. Onduidelijk is in hoeverre dit komt door sectorale verschillen in professionele ruimte.

Tabel 3.3 Deelname aan informele professionaliseringsactiviteiten naar sector

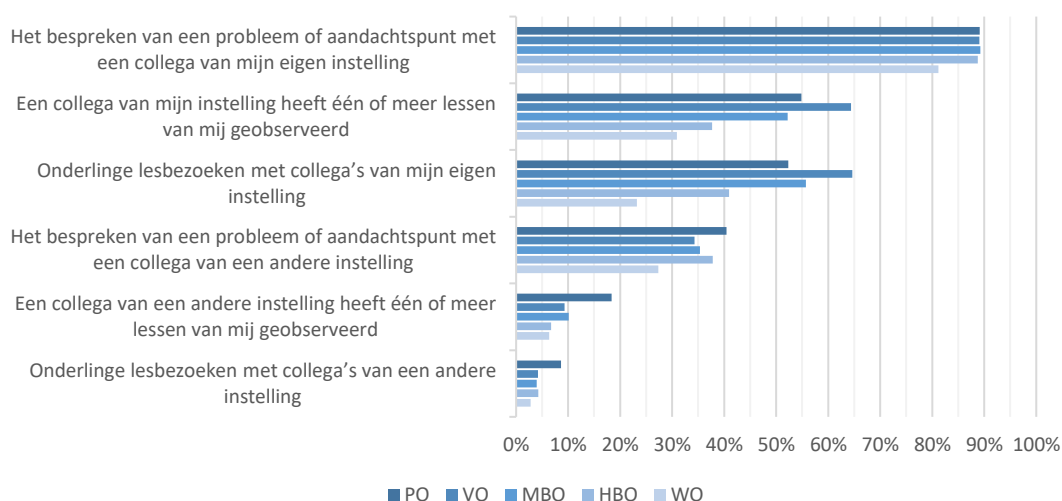
	Po	Vo	Mbo	Hbo	Wo
Vakliteratuur lezen	82	87	80	84	78
Met collega leerlingenresultaten bespreken om aanpak te verbeteren	80	66	59	68	64
Met collega discussiëren over verbetering van onderwijs	79	84	77	81	92
Internet raadplegen voor informatie over vak	77	79	81	79	66
Nieuwe aanpak uittesten in mijn lessen	65	66	68	52	83
Ervaringen uitwisselen met anderen	64	64	58	65	75
Hulp vragen aan collega/leidinggevenden bij mijn aanpak in de klas	54	46	40	39	47
Hulp vragen aan collega/leidinggevenden bij mijn lesvoorbereiding	25	29	23	30	34
Andere informele prof. activiteiten	6	6	10	6	9
Geen informele prof. activiteiten	1	2	1	1	2
Totaal (n=100%)	193	262	185	208	89

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering.

Peer review en intervisie

Uit voorgaande analyses blijkt dat leraren en docenten zowel aan *formele* als *informele leeractiviteiten* deelnemen. Vaak gebeurt dat in combinatie, waarbij leraren/docenten zowel theoretische als praktische kennis en ervaring opdoen. De deelname aan opleidingen, cursussen en trainingen zijn daarbij vooral gericht op kennisoverdracht. Peer review, intervisie en coaching zijn meer gericht op het handelen in de klas. Uit het Werkonderzoek blijkt dat hierbij vooral wordt samengewerkt met collega's van de eigen school of instelling (zie Figuur 3.9). De meest genoemde vorm van peer review betreft het bespreken van een probleem of aandachtspunt met een collega van de eigen school/instelling. Bijna 90 procent van de leraren/docentendie aan peer review deel heeft genomen, noemt dit als 'werkvorm'. Daarnaast worden in het kader van peer review en intervisie ook lessen geobserveerd door collega's en lesbezoeken afgelegd. Samenwerking met collega's van andere scholen gebeurt in de praktijk veel minder. Dit laatste komt vermoedelijk omdat dit ook moeilijker te organiseren is.

Figuur 3.9 Deelname aan peer review of intervisie, naar sector (%)*



* Bron: BZK (2019) Werkonderzoek 2019, bewerking MOOZ

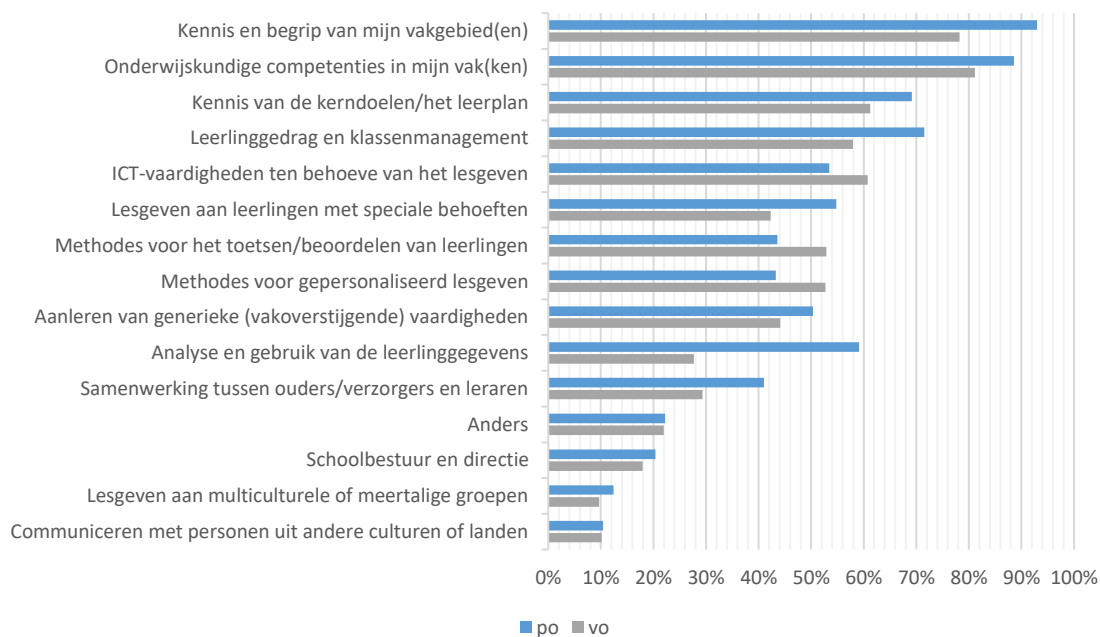
3.3 Professionaliseringsonderwerpen

In paragraaf 3.1 hebben we gezien dat de meeste leraren en docenten erg gedreven zijn om zichzelf professioneel verder te ontwikkelen. Zij volgen de ontwikkelingen in hun vakgebied en proberen zichzelf continu te verbeteren. Vooral op vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch terrein willen zij zich professionaliseren. In deze paragraaf gaan we hier nader op in en brengen we de professionaliseringsonderwerpen in kaart. Het gaat dan om de inhoudelijke focus. We baseren ons hiervoor op gegevens uit TALIS en de door ons uitgevoerde lerarenenquête.

Figuur 3.10 toont een overzicht van de onderwerpen die aan bod komen tijdens de professionaliseringsactiviteiten in po en vo. Hieruit blijkt dat leraren zich vooral ‘scholen’ op onderwijskundig en vakinhoudelijk terrein. Daarnaast richt de professionalisering zich vaak op: klassenmanagement, de inzet van ICT in de les en het lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoeften. Tussen beide sectoren zijn er beperkte verschillen in focus. Daarbij valt op dat in het po relatief vaker aandacht wordt besteed aan klassenmanagement en aan het gebruik van leerlinggegevens, en in het vo vaker aan het toetsen en beoordelen van leerlingen en gepersonaliseerd lesgeven. Deze onderwerpen sluiten over het algemeen goed aan bij de professionaliseringsbehoeften van leraren en docenten.

Naar leeftijdsklasse bestaat er enig verschil in de inhoudelijke focus. Daarbij valt op dat oudere leraren zich vaker ‘scholen’ op het vlak van ICT, en jongeren vaker op het terrein van het toetsen van leerlingen en ‘schoolbestuur en directie’.

Figuur 3.10 Onderwerpen die tijdens professionalisering aan bod komen (%)*



* Bron: OECD (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ

In de voor dit onderzoek uitgezette enquête is gevraagd in welke onderwerpen leraren/docenten zich komende jaren (verder) willen professionaliseren, kortom: op welk vlak ligt hun toekomstige behoefte om te professionaliseren? Hierbij geeft de helft van de leraren/docenten aan dat zij zich op één aspect wil focussen, een klein deel geeft aan met pensioen te gaan en zich (dus) niet meer gaat professionaliseren. De overige leraren/docenten noemen meerdere vlakken waarin zij zich komende jaren willen professionaliseren.



In het po ligt de behoefte voor de toekomst vooral op het vlak van het verder ontwikkelen van generieke vakoverstijgende vaardigheden, vaardigheden voor wat betreft leerlinggedrag en klassenmanagement, omgaan met leerlingen met speciale behoeften en ict-vaardigheden. In het vo noemt men vooral verbeteren van kennis en begrip van het vak(gebied), verder ontwikkelen van generieke vakoverstijgende vaardigheden en ict-vaardigheden. Maar daarnaast geeft men aan in de toekomst zich ook te willen richten op het omgaan met leerlingen met speciale behoeftes en methodes voor toetsen en examineren. Ook in het mbo, hbo en wo voelt men vooral de behoefte om zich te gaan richten op kennis en begrip van het vak(gebied) en ict-vaardigheden. In het hbo noemt men daarnaast ook het ontwikkelen van methodes voor toetsen en examineren als focus voor de toekomst.

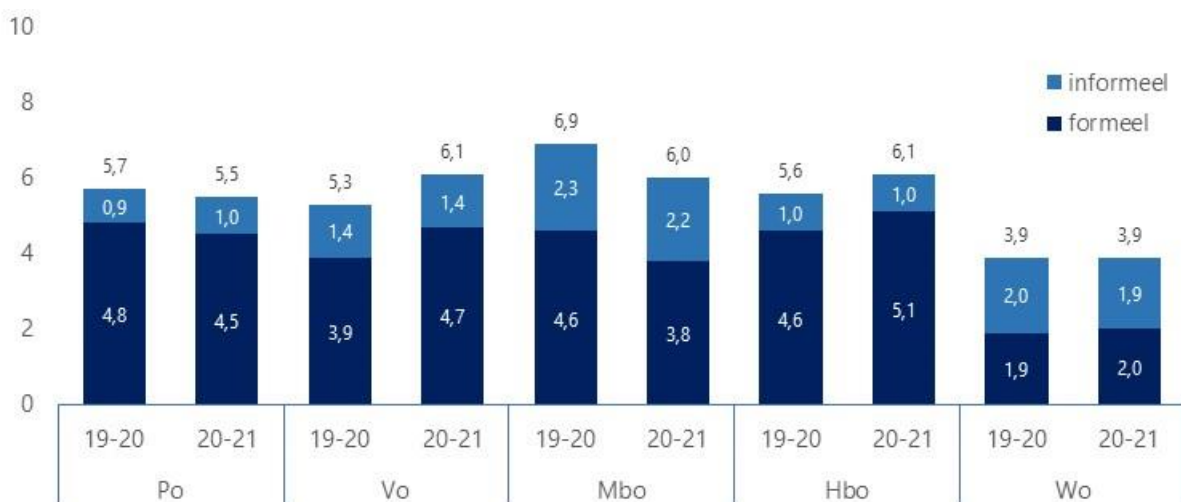
Op de vraag welke activiteiten men dan wil ondernemen om dit te realiseren, geeft men (ongeacht sector) vooral aan dat men een kortdurende activiteit voor ogen heeft als een cursus, workshop, training. In het vo noemt men daarnaast ook het volgen van een opleiding voor het behalen van een tweede bevoegdheid of de master Special Educational Needs (SEN). In het hbo noemt men het bezoeken van een conferentie als professionaliseringsactiviteit om aan de gewenste professionaliseringsbehoefte te voldoen.

3.4 Tijdbesteding aan en bekostiging van professionalisering

Tijdbesteding aan professionalisering

In Figuur 3.11 is de tijdbesteding aan formele en informele professionalisering weergegeven, naar schatting van de leraren/docenten zelf. Hiervoor is de tijdbesteding aan professionalisering gepercenteerd op het totaal aantal werkuren (beide naar opgave van de leraren/docenten zelf). Gemiddeld besteedden leraren/docenten in 2019-2020 op jaarbasis ruim 82 uur en in 2020-2021 ruim 77 uur aan professionalisering, gemiddeld bijna zes procent van de werktijd: zo'n 4,5 procent aan formele activiteiten en 1,5 procent aan informele activiteiten. Zoals het figuur laat zien, verschilt dat tussen sectoren: met name in het wo ligt de ingeschatte tijdbesteding aan formele professionaliseringsactiviteiten relatief lager dan in de andere sectoren. Fulltimers besteden *relatief* gezien minder tijd aan professionalisering (parttime 6,1%, fulltime 5,7% in 2019-2020). Gemiddeld genomen ligt de tijdbesteding aan professionalisering in vo, hbo en wo hoger in het coronajaar dan in het jaar daarvoor, in po en mbo juist net iets lager.

Figuur 3.11 Ingeschatte tijdbesteding aan professionalisering (als percentage van de totale werktijd)



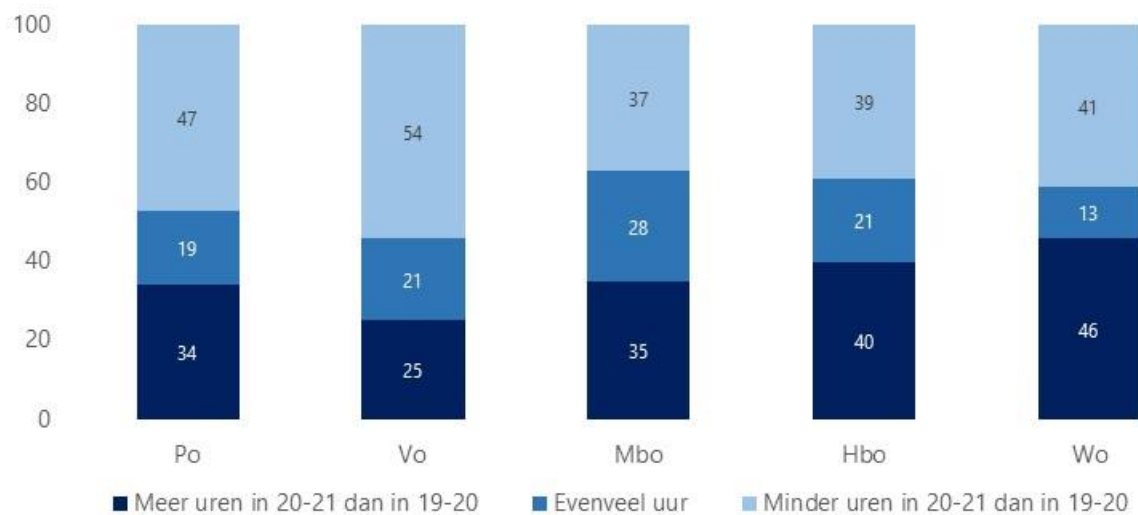
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering.

Gegevens uit TALIS 2018 tonen een vergelijkbaar beeld van de tijd die leraren besteden aan professionalisering. In de enquête is aan leraren gevraagd hoeveel uur zij in een volledige kalenderweek aan professionalisering

hebben besteed. In het basisonderwijs gaat het bij voltijders om gemiddeld 1,9 uur en in het voortgezet onderwijs om 2 uur. Dit komt neer op respectievelijk 5,3 en 5,4 procent van de aanstellingsomvang. Parttimers besteden gemiddeld genomen minder tijd aan professionalisering (absoluut gezien). Dit geldt vooral voor degenen met een kleine deeltijdbaan (< 0,5 fte). Vergeleken met andere Europese landen scoort Nederland op dit vlak overigens lang niet slecht. Het gemiddeld aantal uren dat leraren in Nederland aan professionalisering besteden, ligt boven het gemiddelde van de aan TALIS deelnemende Europese landen.

Wanneer we de totale ingeschatte tijdbesteding per persoon vergelijken tussen school-/studiejaar 2019-2020 en 2020-2021 geeft dat toch een ander beeld (Figuur 3.12). In po en vo zijn er minder uren aan scholingsactiviteiten besteed, waar het beeld in mbo, hbo en wo diffuser is: het deel dat minder tijd aan professionalisering besteedde is nagenoeg even groot als het deel dat juist meer tijd besteedde.

Figuur 3.12 Ingeschatte tijdbesteding aan professionalisering (som van formeel en informeel) vergeleken tussen school-/studiejaar 2019-2020 en 2020-2021 (COVID-19)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering.

Regelingen voor bekostiging professionaliseringsactiviteiten

In de cao van de verschillende onderwijssectoren zijn regelingen opgenomen ten aanzien van professionaliseren. In onderstaande tabel zijn alle regelingen die in de huidige cao's zijn opgenomen kort weergegeven. De letterlijke tekst en formulering van de bepalingen omtrent professionalisering zijn te vinden in de onderwijscao's.



Tabel 3.4 Cao afspraken omtrent professionalisering per onderwijssector

Onderwijssector	Cao bepalingen omtrent professionalisering
Po	<p>Elke werknemer, zowel onderwijspersoneel (OP) als onderwijsondersteunend personeel (OOP), heeft naar rato van de werktijdfactor recht op individuele professionalisering voor de duur van 2 uren per werkweek. Dit staat los van teamscholing en kan worden opgeteld tot scholingsdagen. Per fte is daarvoor € 500 per jaar beschikbaar.</p> <p>Voor de jaren 2020 en 2021 is dit bedrag verhoogd naar € 600.</p>
Vo	<p>Jaarlijks wordt ten minste 10% van de personele lumpsum besteed aan professionaliseringsactiviteiten voor zowel OP als OOP.</p> <p>OP heeft recht op 83 uur en OOP op 40 uur per jaar.</p> <p>Per schooljaar krijgt de leraar €600 voor cursussen.</p>
Mbo	<p>De werknemer ontvangt 59 uren voor scholing en professionalisering.</p> <p>Daarnaast is per fulltime werknemer max. 107 uur beschikbaar voor professionalisering, waarover in het team gezamenlijk afspraken worden gemaakt.</p> <p>De kosten van cursusmateriaal en verblijfkosten worden geheel of gedeeltelijk vergoed, afhankelijk van wie het initiatief voor de opleiding nam. Voor een opleiding in opdracht van de werkgever, wordt 100% vergoed. Voor een opleiding die de werknemer zelf wenst, geldt dat de kosten 50 -75% worden vergoed.</p> <p>Als de opleiding niet buiten werktijd kan plaatsvinden, krijgt de werknemer studieverlof voor maximaal één dag per week plus maximaal 5 halve dagen per jaar voor voorbereiding.</p>
Hbo	<p>Werkgever dient jaarlijks min. 6% van het getotaliseerde jaarinkomen te besteden aan professionalisering. Drie procent van dat budget wordt besteed aan het basisrecht in uren, de overig drie aan out of pocketkosten en vervangingskosten.</p> <p>De werknemer met een arbeidsovereenkomst vanaf 0,4 fte heeft jaarlijks een basisrecht van ten minste 40 uren om zijn bekwaamheid bij te houden (parttimer met minder dan 0,4 naar rato).</p> <p>De hogeschool stelt een professionaliseringsplan op, waarop de PMR instemmingsrecht heeft. De opleidingen die deel uitmaken van dit plan worden voor 100% gefaciliteerd door de werkgever, in tijd en in geld. Voor andere opleidingen is dit 25%.</p> <p>Daarnaast kan de werkgever nog scholing opdragen. Deze wordt aanvullend voor 100% in tijd en geld vergoed. Dit gaat niet ten koste van het basisrecht van 40 uur of van de tijd die al aan andere scholing wordt besteed op grond van het bovenstaande.</p>
Wo	<p>Werknemer krijgt jaarlijks de beschikking over ten minste 2 ontwikkelingsdagen om te kunnen werken aan zijn [professionalisering en] duurzame inzetbaarheid.</p> <p>Werknemer heeft recht op scholing: de opgedragen scholing wordt door de werkgever volledig gefaciliteerd. Voor scholing die bijdraagt aan loopbaanontwikkeling, verleent de werkgever ook faciliteiten. De werkgever legt daarvoor nadere regels vast.</p>



Gevraagd naar de regelingen vanuit de cao waar leraren/docenten gebruik van maken om de professionaliseringsactiviteiten te bekostigen (Tabel 3.4). Vergeleken naar sector, blijken in het po en vo het individueel professionaliseringsbudget, recht op tijd voor scholing binnen de jaartaak en recht op scholing in het algemeen de meest gebruikte regelingen. In het mbo zijn voor individuele scholingsuren en scholingsbudget voor het onderwijsteam veelgenoemde regelingen van waaruit de professionalisering bekostigd wordt. In het hbo geldt dat voor recht op tijd voor scholing binnen de jaartaak en het individuele professionaliseringsbudget. In het wo zijn er drie regelingen aan de groep docenten voorgelegd, waarbij geen van de drie regelingen door meer dan tien procent van de docenten gebruikt wordt. Het is daarbij opmerkelijk zeker in hbo en wo veel van de voorgelegde regelingen bij aan aanzienlijk deel van de docenten niet bekend zijn.

Tabel 3.5 Bekendheid en gebruik regelingen voor bekostiging professionaliseringsactiviteiten, naar sector

	Geen gebruik van gemaakt, niet mee bekend	Geen gebruik van gemaakt, wel mee bekend	Wel gebruik van gemaakt
Po (n=139)			
Lerarenbeurs	8	73	20
Individueel professionaliseringsbudget	24	36	40
Recht op scholing vanuit cao	36	33	32
Recht op vergoeding (bepaalde) scholingskosten vanuit cao	47	36	17
Recht op tijd voor scholing binnen jaartaak vanuit cao	25	37	38
Vo (n=262)			
Lerarenbeurs	13	63	24
Individueel professionaliseringsbudget	14	32	54
Recht op scholing vanuit cao	23	39	38
Recht op vergoeding (bepaalde) scholingskosten vanuit cao	31	44	24
Recht op tijd voor scholing binnen jaartaak vanuit cao	16	40	44
Mbo (n=185)			
Lerarenbeurs	11	70	19
Indiv, scholingsuren/uren deskundigheidsbevordering	14	25	62
Scholingsbudget onderwijsteam en urenverdeling onder team	20	29	51
Recht op scholing vanuit cao	29	41	30
Recht op vergoeding (bepaalde) scholingskosten vanuit cao	37	46	17
Hbo (n=208)			
Lerarenbeurs	20	52	28
Individueel professionaliseringsbudget	25	41	34
Recht op scholing vanuit cao	34	39	27
Recht op vergoeding (bepaalde) scholingskosten vanuit cao	47	33	21
Recht op tijd voor scholing binnen jaartaak vanuit cao	26	28	46
Wo (n=89)			
Recht op scholing vanuit cao	66	26	8
Recht op vergoeding (bepaalde) scholingskosten vanuit cao	69	26	5
Recht op ontwikkeldagen vanuit cao	62	28	10

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering.

Naast de regelingen is ook gevraagd naar financieringsbronnen (Tabel 3.6). Belangrijke financieringsbronnen blijken eigen middelen van school/instellingen (vaakst genoemd in po, mbo, hbo en wo), het individueel professionaliseringsbudget (vaakst genoemd in vo, maar ook belangrijk in po en hbo) en Individueel scholingsbudget vanuit gezamenlijk teambudget (in mbo).

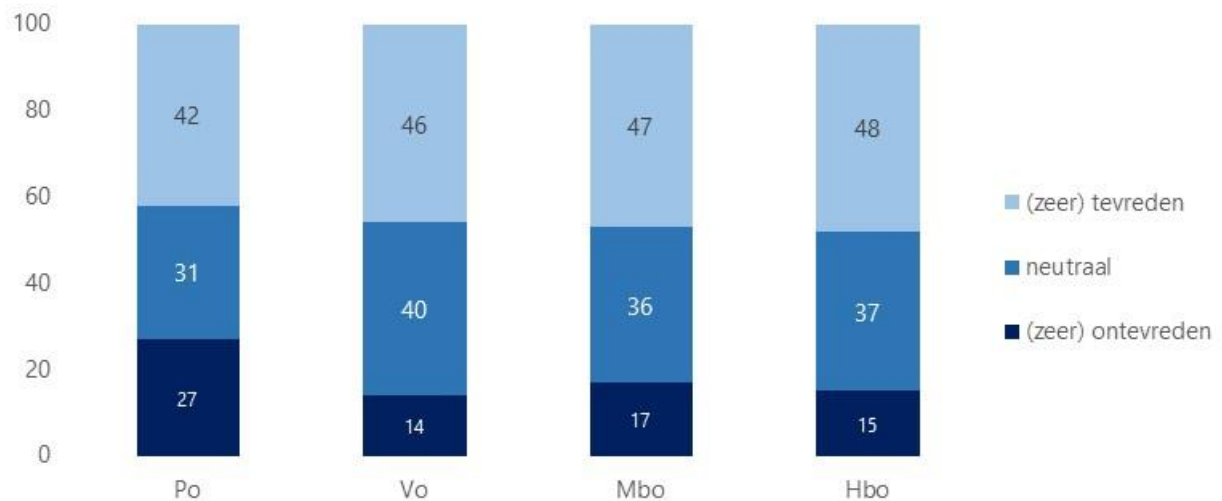
Tabel 3.6 Financieringsbronnen voor professionaliseringsactiviteiten, naar sector

	Po	Vo	Mbo	Hbo	Wo
Lerarenbeurs	12	14	10	14	-
(Andere) subsidie zelf aangevraagd	1	4	1	1	2
Subsidie via school aangevraagd	10	13	7	2	1
Individueel professionaliseringsbudget	40	50	-	27	-
Individueel scholingsbudget vanuit gezamenlijk teambudget	-	-	43	-	-
Eigen privéged	13	21	13	28	18
Eigen middelen van school	47	29	50	52	72
Gezamenlijke investering	11	11	2	4	2
Andere financiering	13	11	12	13	29
Totaal (n=100%)	182	217	165	180	67

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering.

Een belangrijke financieringsbron voor professionalisering in po, vo, mbo en hbo is het individueel professionaliseringsbudget (in mbo: individueel scholingsbudget), waarop elke werknemer recht heeft naar rato van diens werktijdfactor. Leraren/docenten zijn daarover niet uitgesproken tevreden. In het po het minst van allemaal: hier is meer dan een kwart van de leraren (zeer) ontevreden over het scholingsbudget. Gevraagd naar de reden blijkt dat voornamelijk te maken te hebben met de hoogte van het bedrag (in relatie tot wat een cursus al snel kost). Daarnaast noemen leraren/docenten dat het in de praktijk vaak organisatorisch lastig is daadwerkelijk van het professionaliseringsbudget gebruik te maken. Als positieve kanten wordt met stip de autonomie genoemd: zelf kunnen kiezen waarin je je wilt scholen, het is concreet en direct. Ook is het prettig dat ermee het signaal wordt afgegeven dat professionalisering een onderdeel van het werk is.

Figuur 3.13 Percentage leraren dat (zeer) tevreden is met het individueel professionaliseringsbudget, naar sector



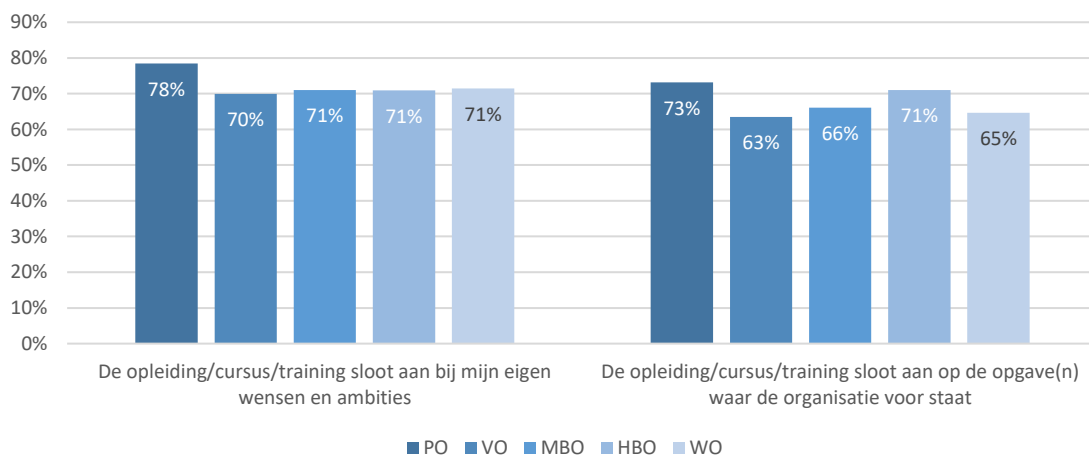
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering.

3.5 Oordeel over en ervaring met professionaliseringsactiviteiten

Uit eerder onderzoek is bekend dat het effect van professionalisering mede afhankelijk is van de aansluiting op de individuele leerbehoeften. Indien de professionaliseringsactiviteiten goed aansluiten bij de professionaliseringsbehoeften, is de impact veelal groter⁴⁷.

In het Werkonderzoek is aan leraren en docenten die een opleiding, cursus of training hebben gevolgd, gevraagd in hoeverre deze aansloot op de eigen wensen en ambities en op de opgave(n) van de organisatie. Het blijkt dat de door leraren/docenten gevolgde opleiding, cursus of training in de regel goed aansluit bij de eigen wensen (zie Figuur 3.14). In het primair onderwijs is bijna 80% van de leraren deze mening toegedaan. In de andere sectoren ligt dat (met ca. 71%) wat lager. De aansluiting op de opgave(n) van de organisatie, wordt gemiddeld genomen iets lager beoordeeld. Ongeveer 69% van alle leraren en docenten geeft aan dat de opleiding, cursus of training die zij hebben gevolgd, aansluit bij de opgave(n) waar de organisatie voor staat. De overige docenten beoordelen de aansluiting als onvoldoende of hebben hierover geen uitgesproken mening.

Figuur 3.14 *Opinies over de gevolgde opleiding, cursus of training (%)*



* Bron: BZK (2019) Werkonderzoek 2019, bewerking MOOZ

In de voor dit onderzoek uitgezette enquête onder leraren en docenten is gevraagd naar hun oordeel over de activiteiten die zij hebben ondernomen om zich te professionaliseren (Tabel 3.7). Het merendeel van de ondervraagde leraren en docenten (ongeacht de sector waarin zij werken) zijn van mening dat de ondernomen activiteiten goed aansluiten bij hun leerbehoeften, een nuttige investering zijn voor het uitoefenen van hun beroep op de lange termijn en dat het geleerde toe te passen is in de praktijk. In het po is men daarnaast vaker dan in de andere sectoren van mening dat de activiteiten ook een positieve bijdrage hebben op de kwaliteit van hun onderwijs en inhoudelijk goed aansluiten bij de onderwijsambities die zij als team hebben.

⁴⁷ Inspectie van het Onderwijs (2013) *Professionalisering als gerichte opgave*. Utrecht.



Tabel 3.7 Oordeel over ondernomen professionaliseringsactiviteiten - % (zeer) eens

	Po n=187	Vo n=225	Mbo n=169	Hbo n=189	Wo n=78	Totaal n=848
	%	%	%	%	%	%
Goede aansluiting bij leerbehoeften	73	75	71	77	81	74
Gericht op individuele leer- en verbeterpunten	59	65	59	59	61	61
Positief effect op kwaliteit onderwijs	79	69	66	62	69	72
Nuttige investering voor uitoefenen beroep lange termijn	78	80	73	80	84	78
Toe te passen in de praktijk	82	77	74	77	87	79
Goede inhoudelijke aansluiting bij onderwijsambities team/vakgroep	76	66	61	65	62	69
Goede aansluiting bij behoefte bredere werkveld*	66	61				64

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

* alleen po en vo

Uit het in hoofdstuk 2 aangehaalde model van Guskey blijkt dat ondersteuning vanuit de organisatie bij professionalisering in het onderwijs bijdraagt aan de effecten van professionalisering. Om na te gaan welke rol de leidinggevende vervult om de leraar/docent te stimuleren zich professioneel te ontwikkelen, hebben de respondenten zes stellingen voorgelegd gekregen (zie Tabel 3.8). Leraren/docenten ervaren vooral dat leidinggevendenden de ondernomen professionaliseringsactiviteiten erkennen en waarderen en dat er een professionele werkomgeving geboden wordt. In het po geldt dit vaker dan in andere sectoren. Ook wat betreft het stimuleren tot nadenken over eigen kwaliteiten en ontwikkelpunten door de leidinggevende, het faciliteren van tijd en geld en het voldoende aandacht vanuit de leidinggevende voor teamontwikkeling komt volgens de responderende leraren in het po vaker voor dan in andere sectoren, waarbij in het hbo en wo dit het minst vaak voorkomt. In het vo, mbo en hbo ervaren de docenten meer dan in hbo en po dat zij van hun leidinggevende inbreng krijgen bij het bepalen van de doelen om het onderwijs op school/instelling te verbeteren.

Tabel 3.8 Oordeel over bijdrage leidinggevende in professionaliseren - % (zeer) eens

	Po n=193	Vo n=262	Mbo n=185	Hbo n=208	Wo n=89	Totaal n=937
	%	%	%	%	%	%
Bieden van professionele werkomgeving	75	65	59	65	64	68
Stimuleren nadenken eigen kwaliteiten/ontwikkelpunten	67	55	54	49	49	58
Faciliteren tijd en geld bij volgen cursus/opleiding	59	70	61	58	58	62
Erkennen en waarderen professionaliseringsactiviteiten	78	72	62	62	67	71
Voldoende eigen inbreng bij bepalen doelen onderwijsverbetering	57	61	63	47	63	58
Voldoende aandacht voor ontwikkeling team	72	42	47	32	38	52

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

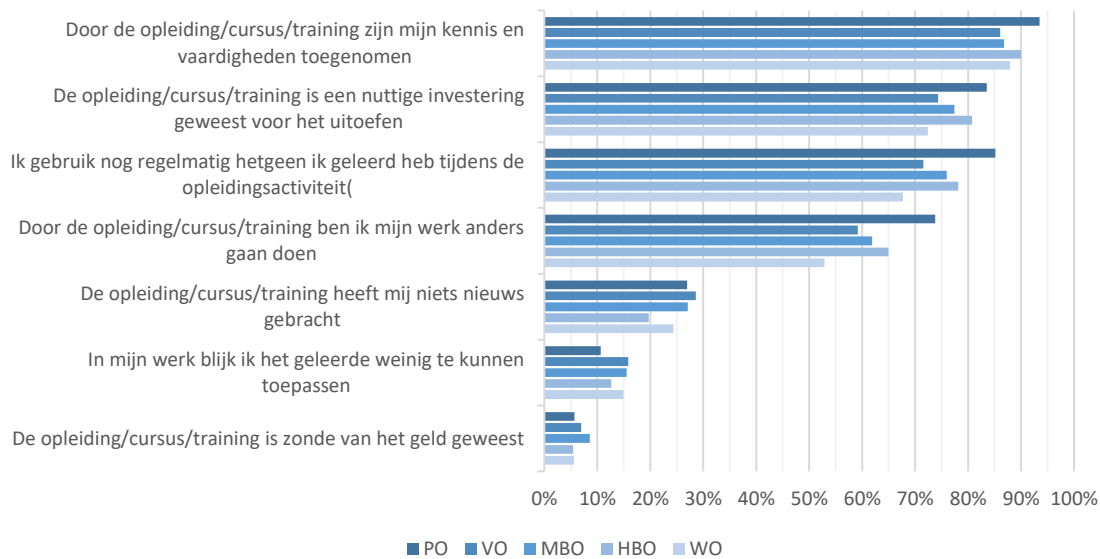
3.6 Opbrengsten van professionalisering

Aan respondenten die een opleiding, cursus of training hebben gevolgd, is in het Werkonderzoek gevraagd naar het nut daarvan. De meeste leraren/docenten zijn positief over de gevolgde opleiding en training (zie Figuur 3.15). Circa 90 procent geeft aan dat zijn kennis en vaardigheden zijn toegenomen, door de opleiding, cursus en/of training, en circa 80 procent vindt dat dit een nuttige investering is geweest voor het dagelijks werk. Verder geeft 79% van de respondenten aan dat ze nog regelmatig gebruik maken van wat ze geleerd hebben. Het aandeel respondenten dat de opleiding/cursus/training zonde van het geld vindt, is beperkt (6%).

De opinies over de *leeropbrengsten* tonen geen grote verschillen naar sector. Alleen het po wijkt enigszins af. In het po worden de leeropbrengsten over het algemeen iets beter beoordeeld dan in het vo, mbo, hbo en wo.

Daarnaast is er enig verschil naar leeftijd. Oudere leraren/docenten beoordelen de leeropbrengsten gemiddeld genomen wat lager dan jongeren. Een veel belangrijker factor is echter de aansluiting op de eigen leerbehoeften. Uit variantieanalyse blijkt dat de leeropbrengsten van activiteiten die goed aansluiten op de eigen wensen en ambities significant hoger zijn dan die van activiteiten die niet of nauwelijks aansluiten. Dit onderstreept het belang van maatwerk op het vlak van professionalisering. Een goede aansluiting op de opgave(n) van de organisatie heeft daarnaast ook een gunstig effect op de leeropbrengsten. Het gaat dus niet alleen om de individuele wensen, maar ook om die van de organisatie⁴⁸.

Figuur 3.15 Leeropbrengsten van opleiding, cursus, training (%)



Bron: BZK (2019) Werkonderzoek 2019, bewerking MOOZ

Gegevens uit TALIS tonen een vergelijkbaar beeld over de leeropbrengsten in het po en vo. In de enquête is aan leraren gevraagd of de professionaliseringsactiviteiten waaraan men heeft deelgenomen een positieve impact hebben gehad op hun lesgeven. In het po gaf 87% aan dat dit het geval was en in het vo 82%. Dit betekent dat professionalisering in de beleving van velen een gunstig effect heeft op de lespraktijk.

Gegevens uit de door ons gehouden professionaliseringsenquête ondersteunen dit beeld. Tabel 3.9 laat de opbrengsten van professionalisering zien, zoals aangegeven in de enquête door leraren/docenten. De grootste opbrengst ervaren leraren/docenten in po, vo, mbo en hbo in het verbeteren van kennis en begrip in het vak(gebied) dat zij onderwijzen. Daarnaast zien zij winst op het gebied van pedagogische vaardigheden en ict-vaardigheden. In het wo geldt dat de grootste opbrengst te vinden is op het vlak van ict-vaardigheden. Andere opbrengsten voor het wo zijn – overeenkomstig met de andere sectoren - gelegen in het verbeteren van kennis en begrip in hun vakgebied en van pedagogische vaardigheden. Voor bijna een op de vijf hbo-docenten resulteerde de ondernomen professionaliseringsactiviteit in een Basiskwalificatie Examinering (BKE). Voor het vo en mbo geldt dat de professionaliseringsactiviteit in (bijna) een op de vijf gevallen resulteerde in een andere functie binnen de school/instelling. Eenzelfde aandeel geeft aan dat de professionaliseringsactiviteit geresulteerd heeft in duurzame inzetbaarheid van de leraar/docent. Alleen in het po is deze opbrengst iets lager met 12 procent.

⁴⁸ Uit regressieanalyse blijkt dat beide factoren van invloed zijn op de leeropbrengsten.



Tabel 3.9 Opbrengsten van professionaliseren - % ja

	Po n=192	Vo n=258	Mbo n=184	Hbo n=207	Wo n=87	Totaal n=928
	%	%	%	%	%	%
Verbeteren kennis en begrip vak(gebieden)	80	70	66	72	54	72
Verbeteren pedagogische vaardigheden	41	43	36	31	61	41
Verbeteren ict-vaardigheden tbv lesgeven	38	52	57	48	72	48
Verbeteren lesgeven aan leerlingen met speciale behoeften	44	26	16	13	16	29
Behalen BKE				18		18
Behalen SKE				5		5
Behalen BDB				5		5
Behalen BKO					3	3
Behalen SKO					3	3
Andere functie binnen onderwijs eigen school	13	18	21	13	2	15
Andere functie binnen onderwijs andere school	3	4	3	1	2	3
Andere functie binnen onderwijs andere onderwijssector	2	1	1	0	0	1
Andere functie buiten onderwijs	2	1	1	1	3	2
Uitbreiding taken binnen huidige functie	14	15	17	11	15	14
Behalen extra bevoegdheid ander vak	0	5				2
Duurzame inzetbaarheid	12	18	20	20	20	16
Hoger salaris	2	3	5	4	0	3
Andere opbrengst	2	10	9	6	3	6

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

Op basis van deze analyses kunnen we concluderen dat professionalisering over het algemeen een gunstig effect heeft op de kennis en vaardigheden van leraren en docenten. Om na te gaan, waar hem dit nou precies in zit, is in TALIS gevraagd naar de kenmerken van *effectieve professionalisering*. Het gaat daarbij om de kenmerken van professionaliseringsactiviteiten die een positief effect hebben gehad op het lesgeven. Uit de enquête blijkt dat effectieve vormen van professionalisering vooral worden gekenmerkt doordat zij:

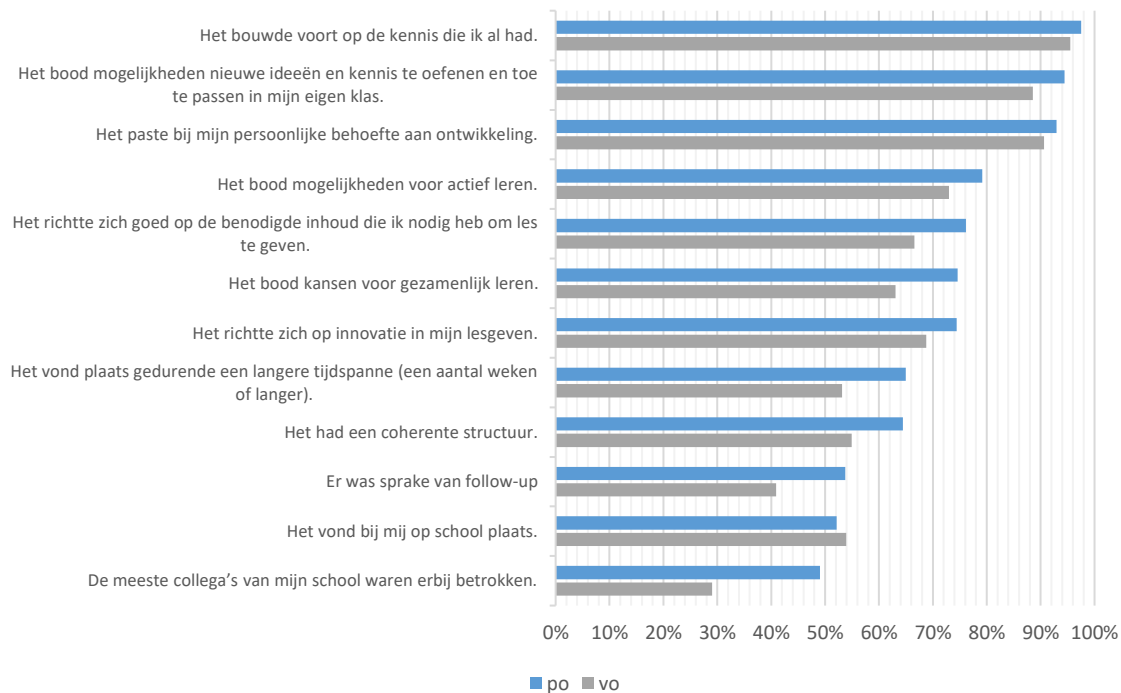
1. voortbouwen op de bestaande kennis van de leraren;
2. de mogelijkheid bieden om nieuwe ideeën in de klas uit te proberen, en
3. aansluiten bij de persoonlijke behoefte aan ontwikkeling.

Daarnaast wijzen leraren ook op: de mogelijkheid om *actief te leren*, de kans om *gezamenlijk te leren* en de focus op *innovatie in het lesgeven* (zie Figuur 3.16). Deze kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten komen in grote lijnen overeen met de review van Klaas van Veen (2010). Op basis van literatuurstudie komt Van Veen tot de volgende kenmerken van effectieve professionalisering:

- focus op vakinhoud en didactiek
- aansluiting bij of situering in de lespraktijk
- actief leren of onderzoekend leren
- gezamenlijk leren (met collega's)
- gedurende een langere tijd leren (duur)
- samenhang met (school)beleid.

Het gaat hierbij overigens vooral om professionalisering in het funderend onderwijs (po en vo). Over de 'effectieve kenmerken' van professionalisering in mbo, hbo en wo is minder bekend. Het is echter niet ondenkbaar dat in deze sectoren dezelfde elementen een rol spelen. De context van het werk verschilt weliswaar van die in po en vo, maar de aard van het werk toont wel overlap.

Figuur 3.16 Kenmerken van professionaliseringsactiviteiten met positieve impact op het lesgeven (%)



Bron: OECD (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ

3.7 Inbedding professionalisering in het HRM-beleid

Uit voorgaande analyses blijkt dat leraren en docenten over het algemeen zeer bevoegen zijn over hun vak en gemotiveerd om zichzelf verder te ontwikkelen. Bijna alle leraren en docenten nemen daarom ook deel aan professionaliseringsactiviteiten. Het gaat daarbij zowel om formele als informele activiteiten. Vanuit organisatieperspectief is dit een positief signaal. Het betekent immers dat de meeste leraren/docenten (intrinsiek) gemotiveerd zijn om te leren en elke dag een beetje beter te worden. Leraren en docenten vinden het leuk om hun vakkennis in te zetten voor een goed resultaat en zijn in meerderheid ook op zoek naar manieren om hun werk nog beter te doen.

Deze *professionele gedrevenheid* van leraren en docenten vormt de basis voor het verzorgen van goed onderwijs, maar is zeker niet de enige relevante factor. Vanuit *HR-perspectief* kan worden betoogd dat professionalisering een breder doel dient. Het gaat niet alleen om de ontwikkeling van individuele leraren/docenten, maar ook om de onderwijsontwikkeling van de onderwijsinstelling. In het kader van *strategisch HRM* is vooral deze koppeling met organisatiedoelen relevant, alsmede de implementatie van het HR-beleid in de school. In hoofdstuk 2 is hier uitgebreid aandacht aan besteed en is het AMO-model gepresenteerd, als kern van de HR-waardeketen.

Daarbij gaat het, zoals gezegd, niet zo zeer om het formele professionaliseringsbeleid, maar vooral om de wijze waarop dit is geïmplementeerd in de schoolorganisatie en wordt ervaren door leraren en docenten. Om een goed beeld te krijgen van het 'professionaliseringbeleid' is in dit onderzoek gekeken naar:

- de aandacht voor professionalisering in ontwikkelgesprekken;
- de ondersteuning en stimulans van leraren/docenten, en
- eventuele belemmeringen voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten.



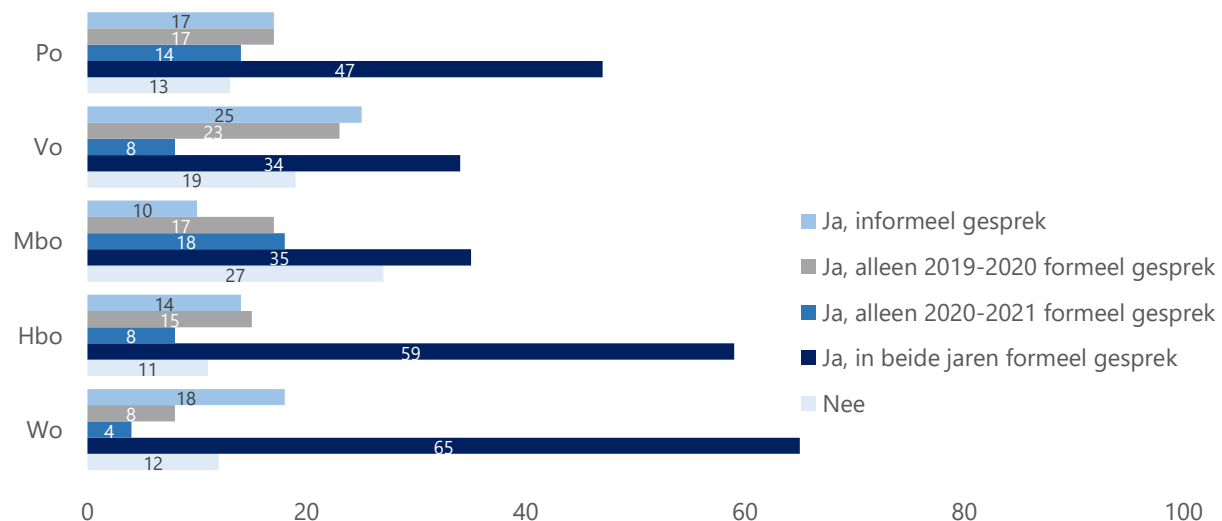
Het perspectief van de leraar/docent staat hierbij centraal. Het gaat in dit hoofdstuk dan ook vooral om het *gepercipieerde professionaliseringsbeleid*, niet om het formele beleid zoals dat door organisaties op schrift is gesteld. In hoofdstuk 4 gaan we nader in op het werkgeversperspectief. Op basis van een serie interviews schetsen we daarbij een sectoraal beeld van het professionalisering op scholen en instellingen.

Ontwikkelgesprekken met leraren

In de enquête onder leraren/docenten is gevraagd of zij een formeel gesprek (functioneringsgesprek, beoordelingsgesprek of een loopbaangesprek) of informeel gesprek (op een willekeurig moment, ongepland) met hun direct leidinggevende gehad hebben over professionalisering. Hierbij is niet alleen gevraagd naar het laatste school-/studiejaar, maar ook naar de eventuele gesprekken een jaar eerder (2019-2020), aangezien 2020-2021 mogelijk een vertekening geeft in verband met de COVID-19-maatregelen. Figuur 3.17 laat zien dat in het mbo het minder gebruikelijk is om met de direct leidinggevende een formeel of informeel gesprek te hebben over professionalisering dan in de andere sectoren. Daarnaast zien we dat (niet in figuur) 60-plussers vaker geen professionaliseringsgesprek hebben gevoerd dan 60-minners. Voor alle sectoren geldt dat het grootste aandeel leraren/docenten aangeeft dat er zowel in 2019-2020 als in 2020-2021 formele gesprekken zijn gehouden. In het hbo en wo is het echter wel vaker voorgekomen dan in po, vo en mbo. Ook fulltimers geven vaker dan parttimers aan dat zij in beide jaren een gesprek hebben gehad.

Van degenen die in beide jaren een formeel gesprek hebben gevoerd met de leidinggevende, heeft bijna een derde ook een informeel gesprek over professionaliseren gevoerd. Leraren/docenten die aangeven alleen in 2020-2021 een formeel gesprek te hebben gehad, hebben het minst vaak (een van de vijf) ook een informeel gesprek over professionaliseren gehad. Degenen die alleen in 2019-2020 een formeel gesprek hebben gevoerd, hebben het vaakst (in bijna de helft van de gevallen) ook informeel gesproken over professionaliseren. Dit lijkt erop te duiden dat het ontbrekende formele gesprek in 2020-2021 (deels) vervangen is door een informeel gesprek.

Figuur 3.17 Professioneel gesprek gehad over professionalisering met leidinggevende - %



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

* Percentages tellen niet op tot 100 procent.

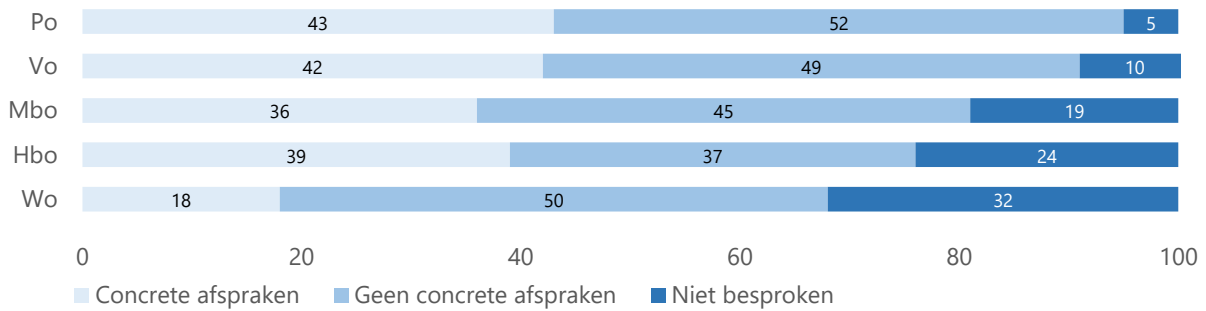
Waar wordt over gesproken in de professionaliseringsgesprekken? In Figuur 3.18 tot en met Figuur 3.23 komen zes onderwerpen van gesprek aan bod waarbij per sector aangegeven wordt of het besproken is tijdens het laatste gesprek (formeel of informeel) en of daar concrete afspraken uit zijn voortgevloeid.

In meer dan de helft van de gesprekken zijn de eigen professionaliseringsbehoeften van de leraar/docent aan bod gekomen. In het po is dit het vaakst aan de orde gekomen, in het wo het minst vaak. Voor alle sectoren met



uitzondering van het hbo geldt dat er vaker geen dan wel concrete afspraken zijn gemaakt over de eigen behoeften aan professionalisering. In het hbo is het maken van concrete afspraken over de eigen professionaliseringsbehoefte van de docent even vaak aan de orde als dat er geen concrete afspraken gemaakt worden.

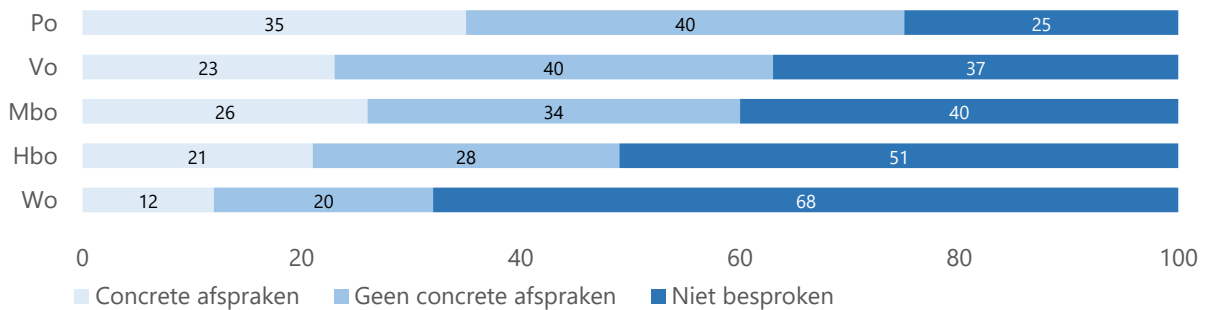
Figuur 3.18 Eigen professionaliseringsbehoefte leraar/docent onderdeel geweest van laatste professionele gesprek(ken) - %



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

Ook wat betreft de wensen die de school/instelling heeft ten aanzien van de professionalisering van de leraar/docent (Figuur 3.19) wordt het vaakst in het po besproken en het minst vaak in het wo. Voor alle sectoren geldt dat er vaker geen dan wel concrete afspraken gemaakt worden hierover.

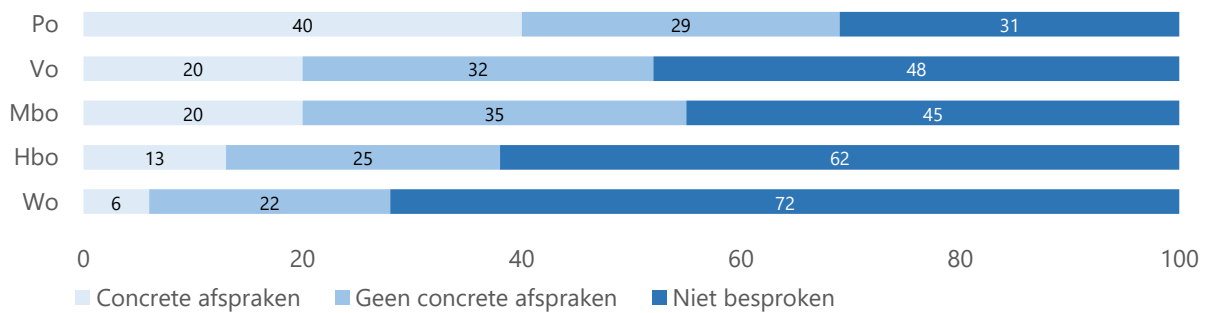
Figuur 3.19 Wensen van school/instelling t.a.v. professionalisering leraar/docent onderdeel geweest van laatste professionele gesprek(ken) - %



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

Van alle sectoren wordt in het po niet alleen het vaakst in het professionele gesprek gesproken over gewenste scholing van het team danwel vaksectie (Figuur 3.20), ook geldt dat er het vaakst concrete afspraken hieruit volgen in het po dan in de andere sectoren. Vooral in het hbo en wo is het bespreken van scholing op het niveau van vaksectie vaker niet dan wel onderwerp van gesprek.

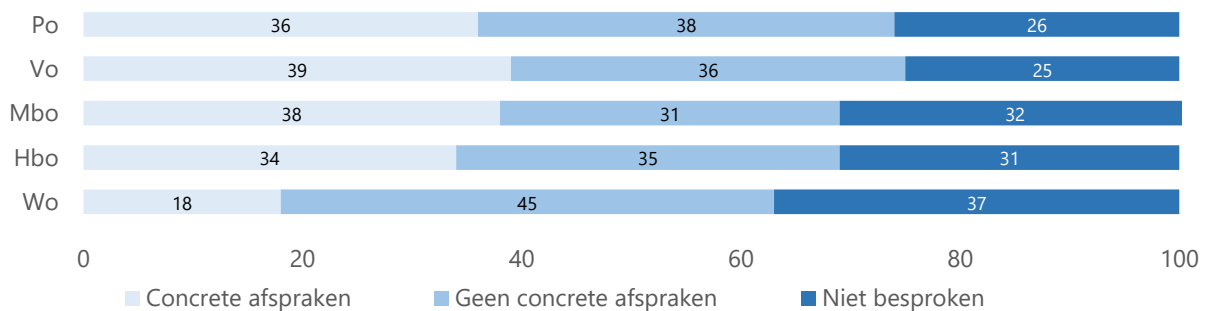
Figuur 3.20 Gewenste scholing van team/vaksectie onderdeel geweest van laatste professionele gesprek(ken) - %



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

In meer dan de helft van de gesprekken wordt besproken welke professionaliseringsactiviteiten door de leraar/docent ondernomen (kunnen) worden (Figuur 3.21). Voor het po en vo komt dat onderwerp het vaakst aan bod, in het wo het minst vaak. In het vo en mbo leidt het net iets vaker tot concrete afspraken. In het po en hbo vloeien hier even vaak wel als geen concrete afspraken uit voort. In het wo leidt het in bijna de helft van de gevallen niet tot concrete afspraken.

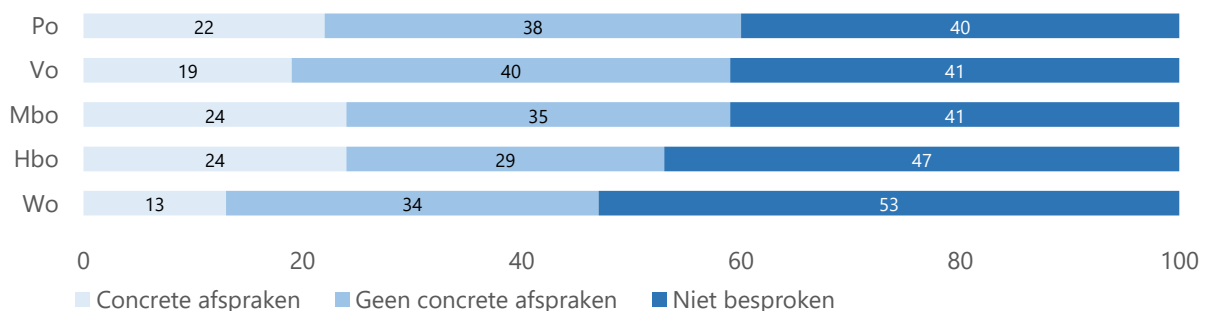
Figuur 3.21 Te ondernemen professionaliseringsactiviteiten door leraar/docent onderdeel geweest van laatste professionele gesprek(ken) - %



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

Figuur 3.22 laat zien of het resultaat van de eerder ondernomen professionaliseringsactiviteiten besproken zijn in het laatste professionaliseringsgesprek. In de meeste sectoren is dit inderdaad bij de helft van de gesprekken besproken. Alleen in het wo is dit onderwerp vaker niet dan wel aanbod gekomen. Te zien is dat voor alle sectoren geldt dat het vaker niet dan wel tot concrete afspraken leidt.

Figuur 3.22 Resultaat eerdere professionaliseringsactiviteiten onderdeel geweest van laatste professionele gesprek(ken) - %

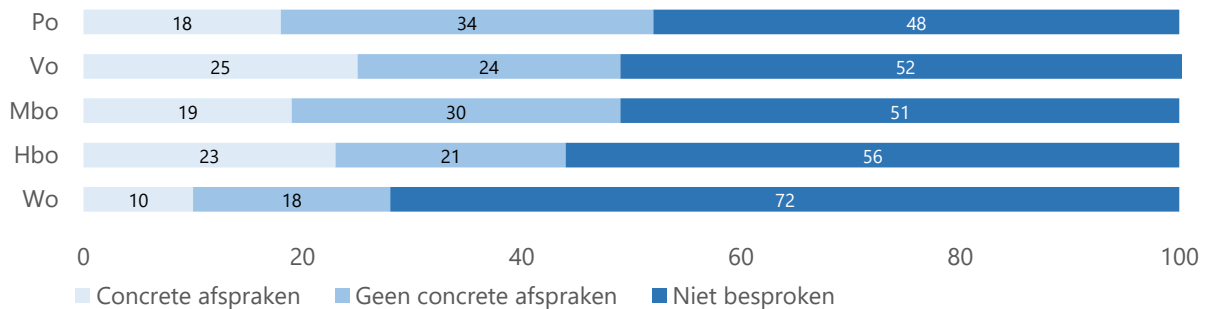


Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering



Geld maar vooral tijd wordt vaak genoemd als belemmering voor professionalisering, zo ook door de experts die gesproken zijn aan het begin van dit onderzoek. De vraag is dan of dit ook wordt besproken tijdens het gesprek over professionalisering. Figuur 3.23 laat zien dat dit niet voor alle gesprekken en sectoren geldt. Vooral in het vo maar ook zeker in de andere sectoren zijn in ongeveer de helft van de gesprekken de randvoorwaarden voor professionalisering niet aan bod gekomen. Komt het wel aan bod, dan leidt dat in de meeste gevallen niet tot concrete afspraken.

Figuur 3.23 Randvoorwaarden (tijd/geld) voor professionalisering onderdeel geweest van laatste professionele gesprek(ken) - %



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

Uit voorgaande analyses blijkt dat de meeste leraren periodiek een *ontwikkelgesprek* voeren met hun leidinggevende, maar daarin vaak géén concrete afspraken worden gemaakt over deelname aan professionaliseringsactiviteiten en dergelijke. Gegevens uit het Werkonderzoek tonen een soortgelijk beeld. Met de meeste leraren (97%) wordt periodiek een ‘formeel gesprek’ gehouden, waarin ook over de persoonlijke ontwikkeling wordt gesproken (zie Tabel B1.10). Dit geldt voor alle vijf de onderwijssectoren, maar het sterkst voor het primair onderwijs. Concrete afspraken over de persoonlijke ontwikkeling worden echter weinig gemaakt. Dit gebeurt bij slechts een derde van de leraren/docenten waarmee een formeel gesprek is gevoerd. De ontwikkeling van leraren en docenten komt dus wel aan bod, maar hierover worden lang niet altijd afspraken gemaakt. Dit laatste is zorgelijk omdat leraren/docenten waarmee *concrete professionaliseringsafspraken* zijn gemaakt vaker deelnemen aan formele leeractiviteiten dan collega’s waarmee géén afspraken zijn gemaakt en zij gemiddeld genomen ook aan meer leeractiviteiten deelnemen⁴⁹.

Stimulans en ondersteuning

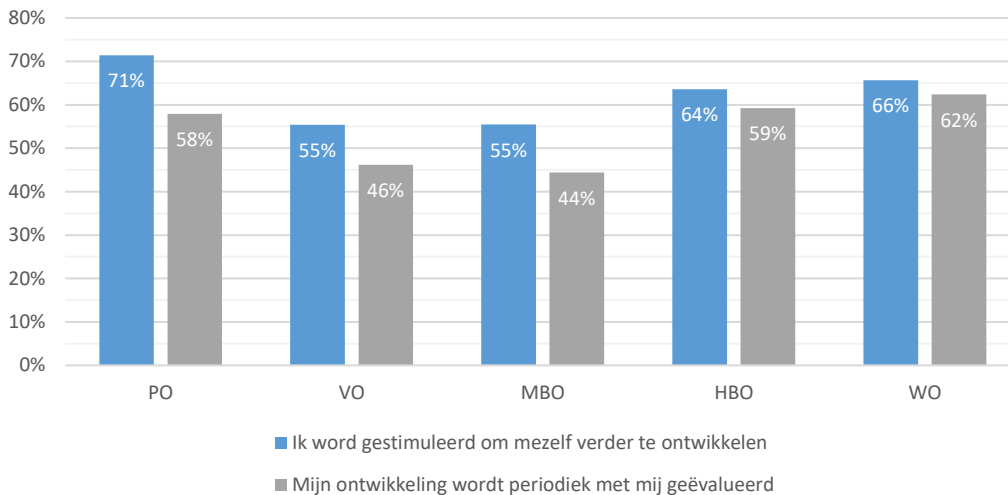
Los van ontwikkelgesprekken, is het ook relevant dat leraren en docenten door hun leidinggevende worden gestimuleerd om zichzelf professioneel te ontwikkelen en daarbij ook worden ondersteund. In het Werkonderzoek is aan leraren en docenten gevraagd of zij worden gestimuleerd in hun ontwikkeling. Daaruit komt een gemêleerd beeld naar voren (zie Figuur 3.24). Ongeveer twee derde van alle leraren/docenten geeft aan dat zij worden gestimuleerd om zichzelf verder te ontwikkelen. De rest wordt dat niet of heeft hier geen uitgesproken opvatting over. In het primair onderwijs worden verhoudingsgewijs de meeste leraren gestimuleerd om te professionaliseren (71%). In het vo en mbo gebeurt dat opmerkelijk genoeg veel minder, en wordt de persoonlijke ontwikkeling ook significant minder vaak met docenten geëvalueerd (zie Figuur 3.24).

Uit regressieanalyse blijkt dat de *stimulans om te leren* een positief effect heeft op de deelname aan leeractiviteiten. Naast het maken van ontwikkelafspraken, leidt deze stimulans ertoe dat leraren en docenten vaker deelnemen aan formele en informele professionaliseringsactiviteiten. De geringe stimulans die leraren/docenten ervaren, is derhalve ook reden tot zorg. Vooral in het vo en mbo ervaren docenten weinig stimulans om zichzelf verder te ontwikkelen, en dat gaat samen met betrekkelijk geringe ondersteuning. Uit TALIS 2018 blijkt dat de ondersteuning die leraren krijgen voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten zich veelal beperkt tot een

⁴⁹ Regressieanalyse toont op dit veld significante verschillen in scholingsdeelname.

vergoeding van de kosten, het verschaffen van het benodigde materiaal en een vrijstelling van lestijd (voor activiteiten tijdens werktijd). Andere vormen van ondersteuning komen in po en vo veel minder voor (zie Figuur B1.4 in Bijlage I).

Figuur 3.24 Stimulans om te professionaliseren (%)*



* Bron: BZK (2019) Werkonderzoek 2019, bewerking MOOZ

Gegevens uit de door ons uitgevoerde enquête tonen een soortgelijk beeld. In Tabel 3.10 staan de top-5 factoren die volgens de leraren/docenten bevorderend hebben gewerkt bij de professionalisering. Voldoende zeggenschap over de eigen professionalisering, vergoeding van vrijwel alle gemaakte kosten en voldoende ondersteuning door de leidinggevende staat bij alle vijf de sectoren in de top-5 van bevorderende factoren. Voor po, vo, mbo en hbo geldt daarnaast ook als een van de top-5 bevorderende factoren voldoende geld op de school/instelling voor professionalisering. In het po speelt daarnaast (als bevorderende factor) ook dat er een leercultuur heerst op school waarbij continue gewerkt wordt aan kwaliteitsverbetering. Dit aspect maakt ook onderdeel uit van de top-5 in het wo en daarnaast wordt in deze sector ook aangegeven dat docenten zelf professionalisering prioriteit geven. Docenten in het vo geven aan dat wanneer zij voldoende tijd krijgen binnen hun taak voor professionalisering dit bevorderend werkt. In het hbo staat dit aspect op de eerste plek, in het mbo op de tweede plek.

Tabel 3.10 Ervaren bevorderende factoren in professionaliseren - % ja*

	Po n=192	Vo n=258	Mbo n=184	Hbo n=207	Wo n=87	Totaal n=928
	%	%	%	%	%	%
Voldoende zeggenschap eigen professionalisering	45	58	47	48	60	50
Vrijwel alle kosten vergoed voor professionalisering	49	49	39	47	42	47
Voldoende tijd voor professionalisering binnen taken	33	38	41	63	13	39
Voldoende ondersteuning leiding	40	41	37	38	37	39
Voldoende geld op school voor professionalisering	39	38	35	39	29	38
Leercultuur op school	35	32	25	31	40	33
Professionalisering prioriteit	23	32	26	34	40	29

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

* Het betreft hier de top-5 bevorderende factoren per sector.



Belemmeringen voor professionalisering

Twaalf procent van de ondervraagde leraren/docenten ervaart geen knelpunten bij het professionaliseren. De leraren/docenten die wel knelpunten ervaren, geven in meerderheid aan dat zij door werkdruk te weinig tijd hebben voor professionalisering. In het wo wordt dit door meer docenten als knelpunt aangegeven dan in andere sectoren. In het hbo en wo geldt daarnaast, als tweede meest genoemde knelpunt, dat zij naast werkdruk ook te weinig tijd krijgen binnen hun docenttaak voor professionalisering. Het derde meest genoemde knelpunt in hbo en wo is dat er geen duidelijk scholingsbeleid is binnen de instelling. Voor po, vo en mbo geldt, naast het gebrek aan tijd door werkdruk, dat zij door gebrek aan vervanging lastig kunnen deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Het derde meest genoemde knelpunt in po, vo en mbo is dat men te weinig tijd krijgt voor professionalisering binnen hun taken.

Verschillen naar sector in de ervaren knelpunten zijn er ook. Werkdruk wordt door docenten in het wo het vaakst als knelpunt ervaren; in het po ervaart men dit van alle sectoren het minst vaak (maar nog altijd 55%) als knelpunt. Dat niet alle kosten vergoed worden, wordt vaker in het po als knelpunt ervaren en het minst vaak in het mbo. Gebrek aan vervanging ervaren leraren in het po en docenten in het mbo vaker als knelpunt dan docenten in het wo. Docenten in het hbo geven vaker dan leraren/docenten in andere sectoren aan dat een gebrek aan scholingsbeleid een knelpunt bij professionaliseren is; in het po speelt dit als knelpunt het minst vaak. Oudere leraren/docenten ervaren ten slotte minder vaak gebrek aan tijd door werkdruk en door privéleven als knelpunt bij professionaliseren dan jongere leraren/docenten.

Tabel 3.11 Ervaren knelpunten in professionaliseren - % ja*

	Po n=192	Vo n=258	Mbo n=184	Hbo n=207	Wo n=87	Totaal n=928
	%	%	%	%	%	%
Heb te weinig tijd voor professionalisering door werkdruk	55	64	62	68	79	62
Deelname lastig vanwege gebrek vervanging	47	30	39	23	20	36
Krijg te weinig tijd voor professionalisering binnen taken	33	29	36	38	47	34
Geen duidelijk scholingsbeleid	10	23	27	30	23	20
Niet alle kosten vergoed voor professionalisering	26	15	12	18	16	19
Geen aansluiting aanbod activiteiten bij wensen/doelen	15	25	22	14	20	19
Heb te weinig tijd voor professionalisering door privé verplichtingen	18	15	11	11	11	15
Andere prioriteiten vanuit mijzelf	13	11	9	10	22	12

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

* Het betreft hier de top-5 knelpunten per sector.

Gegevens uit TALIS bevestigen dat vooral *tijd* een belemmeringen vormt voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten (zie Figuur B1.3). In het po geeft 44 procent van de leraren aan dat de professionalisering niet in het werkrooster past en in het vo 47 procent. Daarnaast geeft ongeveer een kwart van de leraren aan dat zij geen tijd (voor professionalisering) hebben, vanwege zorgtaken. Dit laatste is vooral voor leraren in de leeftijd van 30 tot 50 jaar een bottleneck. Voor jongere (< 30 jaar) en oudere leraren (> 50 jaar) speelt dit minder. Naast een gebrek aan tijd, wijst een deel van de leraren erop dat deelname aan professionalisering niet wordt gestimuleerd en de werkgever hier onvoldoende ondersteuning bij biedt. In het vo speelt dit in sterkere mate dan in het po.

Al met al, kunnen we op grond van deze gegevens concluderen dat de stimulans om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten soms ontbreekt en de ondersteuning beter kan. Leraren en docenten ervaren vooral praktische belemmeringen, zoals: weinig tijd, geen vervanging en knelpunten in het rooster, etc. De ondersteuning varieert. Sommige leraren worden actief gestimuleerd om te professionaliseren, anderen ervaren juist een gebrek aan support vanuit de organisatie. Daarbij valt op dat in het vo en mbo verhoudingsgewijs minder docenten aangeven dat zij worden gestimuleerd dan in de andere sectoren.



4 PROFESSIONALISERING VANUIT WERKGEVERPERSPECTIEF

Bij de start van het onderzoek zijn oriënterende interviews gevoerd met experts over de professionele ontwikkeling in de verschillende onderwijssectoren. In de loop van het onderzoek zijn per onderwijssector 5 tot 6 individuele interviews gehouden met vertegenwoordigers van werkgevers die verantwoordelijk waren voor of voornamelijk werkten aan de professionele ontwikkeling van leraren/docenten bij hun onderwijsinstelling. In dit hoofdstuk integreren wij beiden. Leidend is een thematische indeling: behoefte en drijfveren, deelname aan professionalisering, de opbrengsten, professionalisering en HRM-beleid en professionalisering in de nabije toekomst. Eerst worden algemene tendensen beschreven en daarna de verschillen per onderwijssector.

4.1 Professionaliseringsbehoefte en drijfveren

De professionaliseringsbehoefte komt in alle onderwijssectoren voort uit een combinatie van de wensen van de leraren/docenten zelf en de wensen van leidinggevendenden of onderwijsinstellingen. De experts zien dat onderwijsinstellingen zich afgelopen jaren steeds meer bezighouden met professionalisering. Zij nemen vaak initiatieven voor professionele ontwikkeling in het kader van strategisch personeelsbeleid en organisatiebeleid en gedreven door de missie en visie, het onderwijsconcept, onderwijsvernieuwing en onderwijskwaliteit. Er wordt vaak een apart budget toegekend aan professionalisering van leraren/docenten. De verhouding tussen het initiatief bij het individu of de leidinggevendenden of de instelling is bij elke onderwijsinstelling verschillend.

4.1.1 Teamprofessionalisering

Volgens de experts is een steeds belangrijker wordende tussenvorm bij de behoefteformulering het teamniveau. Het komt vaker voor dat op teamniveau wordt bepaald welke competenties het team als geheel nodig heeft. Al naar gelang om welke competenties het gaat kunnen hele teams professionaliseren, maar ook kunnen leraren/docenten zich binnen het team specialiseren en bijdragen aan het team met eigen specifieke competenties. Waar het om gaat is dat het hele team over alle benodigde competenties kan beschikken. Daarbij is het van belang dat leidinggevendenden individuele teamleden in de gelegenheid stellen om het geleerde ook over te brengen op andere teamleden of andere collega's in de organisatie.

4.1.2 Huisacademies, expertise centra of 'learning centers'

Onderwijsorganisaties leggen bij het stimuleren van professionalisering vooral de nadruk nog op het formele leeraanbod, maar dit wordt wel steeds meer vraag gestuurd aangepakt. De afgelopen jaren is volgens de geïnterviewde experts en werkgevers de trend om op centraal niveau eigen academies binnen schoolonderwijsorganisaties op te richten. In het hoger onderwijs gaat het dan om expertisecentra of 'learning centers'. Dit zijn platformen voor alle scholingsactiviteiten in de onderwijsinstelling. Onderwijsinstellingen organiseren het professionaliseringsaanbod steeds meer 'in company'. De academies werken vaak vanuit behoeftepeilingen in de organisatie: wat is de behoefte als het gaat om professionalisering? Daarbij is het de vraag of de behoefte gepeild wordt bij leraren/docenten of leidinggevendenden. Huisacademies ontstaan vooral bij de grotere onderwijsinstellingen, deze hebben meer mogelijkheden dan bijvoorbeeld een kleine school in het po.

4.1.3 Uit de onderwijssectoren

Po en vo

Volgens zowel de geïnterviewde werkgevers in het po als vo bespreken de leidinggevendenden samen met de leraren/docenten in de gesprekkencyclus over waar zij zich in willen of dienen te ontwikkelen. De leidinggevendenden kijken vervolgens of deze ontwikkelingswensen aansluiten bij de onderwijsdoelen van de schoolorganisatie en hoe ze deze kunnen realiseren. Bij een deel van de schoolorganisaties kijkt de



leidinggevende samen met P&O hoe zij de professionalisering tot stand kunnen laten komen, maar dit is niet in alle onderwijsinstellingen het geval.

Naast dat leraren en docenten in het po en vo zelf kunnen aangeven waar ze zich in willen professionaliseren geven de geïnterviewde werkgevers aan dat de leidinggevendenden soms zelf voorstellen doen voor professionalisering. Hierbij kijken zij naar waar een leraar/docent zich op moet professionaliseren, naar de talenten en interesses van de leraren/docenten, of doen zij een voorstel omdat het aansluit bij de plannen van de onderwijsinstelling. Eigen initiatief (bottom-up) van de leraar/docent werkt volgens de geïnterviewde werkgevers het beste, maar suggesties van leidinggevendenden kunnen helpen voor het krijgen van het bredere beeld van de mogelijkheden van professionalisering en kan stimulerend werken. Afhankelijk van het soort verzoek en de benodigde ondersteuning gaat het verzoek nog langs het bestuur.

Mbo

In het mbo ligt het initiatief voor professionaliseringsactiviteiten meestal zowel bij individuele docenten en teams als bij de mbo-instellingen zelf, dit op grond van hun strategische plannen gebaseerd op missie en visie. Initiatieven voor professionele ontwikkeling worden vaak genomen in het kader van strategisch personeelsbeleid en organisatiebeleid. Voorbeelden daarvan is professionalisering op grond van:

- het Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG);
- vereisten aan kwaliteit van medewerkers;
- een nieuw beroepsbeeld docent mbo;
- vernieuwing door het implementeren van zelforganiserende teams;
- professionaliseringstrajecten in het kader van de functiemix;
- het invoeren van nieuwe onderwijsconcepten of andere innovaties zoals hybride en gepersonaliseerd leren;
- de veranderende rol van docenten, minder kennisoverdrager, meer coach of begeleider.

Vaak is daarbij een kwaliteitsagenda vanuit de organisatie leidend, de onderwijskwaliteit moet op orde zijn en kan altijd verbeterd worden. Soms stelt het College van Bestuur daar extra professionaliseringsgelden voor beschikbaar. Vrijwel alle mbo-instellingen hebben volgens de geïnterviewden eigen huisacademies gecreëerd. Een platform voor alle scholingsactiviteiten. Enerzijds is zo'n academie aanbodgericht, docenten kunnen er kiezen uit scholingsmogelijkheden, bijvoorbeeld via een website waarop de academie het aanbod presenteert. Ook geeft de academie vorm aan de eerder genoemde collectieve professionalisering om de strategische doelen van de instelling te ondersteunen. Anderzijds kan de academie vraaggestuurd zijn. Sommige instellingen laten door hun teams per jaar scholingsplannen maken met gezamenlijke of individuele scholingsactiviteiten. Ook bij de individuele scholingsactiviteiten wordt gekeken naar het belang daarvan voor het team. Er wordt gehoor gegeven aan de gewenste professionalisering van docenten en het team door het ontwikkelen van een scholingsaanbod bij de betreffende academie. Een voorbeeld van zowel aanbodgericht als vraaggestuurd leren is een experiment 'werkplekleren' bij een van de academies in het mbo. Korte modules die op de werkplek geraadpleegd kunnen worden en die makkelijk op te zoeken zijn voor docenten. Het gaat dan om onderhouden van de kennis en bijleren.

Hbo

In het hbo ligt bij de hogescholen het initiatief voor de professionalisering eveneens zowel op centraal niveau, als bij het individu en het team. Een aantal zaken is landelijk afgesproken: de Basiskwalificatie Examinering (BKE) en de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB), daarop wordt geschoold. Deze eisen zijn er om de kwaliteit en eenheid te borgen en zijn uniform. Daarnaast heeft iedere hogeschool een aantal eigen speerpunten op centraal niveau, zoals onderweg zijn naar een nieuw onderwijsmodel of een nieuwe visie. Daar komen ook op centraal niveau professionaliseringsactiviteiten voor docenten uit voort. Ook komt soms vanuit het College van Bestuur een opdracht: zij vinden bijvoorbeeld digitale didactiek belangrijk. Ook daarvoor volgen docenten gecertificeerde opleidingen. Een andere hogeschool zet in op onderwijs en ICT en op het brein en leren.



Professionalisering is op sommige hogescholen al weer langere tijd decentraal belegd en individuele docenten konden daaruit putten voor hun individuele wensen. Maar het was veel 'vrijheid blijheid' en hogescholen gaan nu wel wat meer sturen. Zoals bijvoorbeeld het inzetten van een docent-scan om een 0- en 1-meting te doen (zelfassessment) m.b.t. die nieuwe docentrollen. Of een 'format professionalisering' per opleiding. De sturing zit er dan vooral in dat docenten met hun teamleider afspreken wat ze gaan volgen. Dat dat in een systeem staat en de leidinggevende dus kan zien of je je opleiding bijvoorbeeld hebt afgemaakt.

Er wordt nu ook steviger ingezet op teambudgetten: waar wil het team naartoe en wat is dan relevant om te leren? Het gaat om een goeie mix van verschillende competenties in het team. De leidinggevende kijkt daarbij ook naar het organisatiebelang. Als een docent een individuele scholing wil die al in ruime mate aanwezig is in het team, kan de leidinggevende suggereren: wil je misschien iets anders doen, dat een aanvulling is op het team?

Wo

In het wo komt de behoefte aan professionalisering voort uit de momenteel grote veranderingen in rollen en taken van docenten. Veel docenten gaan volgens de geïnterviewde werkgevers zelf op zoek naar mogelijkheden om te gaan professionaliseren en universiteiten hebben daar ook een aanbod voor (bottom up). Maar niet elke docent mag individueel zomaar iets doen, dat is afhankelijk van zijn direct leidinggevende, zijn decaan of de leerstoelhouder. Vaak komt dat ter sprake in R & O gesprekken of in evaluatiegesprekken, waarin wordt gesproken over de taken en ontwikkeling van die docent. De meeste universiteiten bieden ook de mogelijkheid om een deel van het salaris in te zetten voor professionalisering. Het hangt van de verschillende universiteiten af maar er zijn tal van mogelijkheden voor professionalisering, zoals:

- het reguliere scholingsaanbod;
- subsidies om bijvoorbeeld conferenties te bezoeken gericht op innovatie;
- innovatiefondsen, (vooral) lokaal en nationaal;
- de mogelijkheid om een tool aan te vragen, universiteiten betalen en ondersteunen deze.

Verder hebben vrijwel alle universiteiten op centraal niveau een 'teaching en learning center' (of een academie met een vergelijkbare naam), dat een groot aanbod aanbiedt. Het aanbod verschilt per universiteit. Het grote probleem volgens de geïnterviewde werkgevers is dat het voor een docent lastig is om een overzicht van het aanbod te krijgen. Soms schalen de centers de ontwikkelvraag van de individuele docent op. Wanneer de ontwikkelvraag niet individueel blijkt te zijn. Dat heeft vaak te maken met de innovatiestrategie. Zo is er bij een universiteit binnen het center experimenteerfondsen. Dat zijn kleine fondsen waar je iets kunt uitproberen. Deze worden goed geëvalueerd, werkt iets wel of werkt iets niet? En als het dan goed blijkt te werken dan wordt dit opgeschaald. Dus experimenteren en implementeren. Daarnaast is er aan universiteiten de top-downkant, de behoefte aan professionalisering vanuit de organisatie. Sommige universiteiten zijn bezig met de invoering van 'challenge based learning'. Het gaat uit van complexe en reële problemen, interdisciplinair, gebruik van microteaching en 'just-in-time teaching'. Uit de strategische keuze van de universiteiten voor 'challenge based learning' volgt een hele stroom aan professionaliseringsactiviteiten van docenten.

De laatste jaren is er bij alle universiteiten toenemende aandacht voor docentontwikkeling en professionalisering. Ook besteden zij meer aandacht aan de loopbaanontwikkeling van docenten. Universiteiten zijn op het punt van het verbinden van professionalisering aan HRM-beleid nog zoekende naar de concrete invulling. Het is nu minder vanzelfsprekend dat onderzoek prioritair is aan de onderwijsverstrekking aan studenten. Bij het beleid wordt steeds meer op onderwijskwaliteit en de kwaliteiten van de docenten gelet. Alle universitaire docenten moeten aan een basiskwalificatie onderwijs (BKO) voldoen en meerdere universiteiten hebben ook al een senior kwalificatie. Het is nog wel zoeken voor universiteiten naar wat dan precies de invulling daarvan is.

Er zijn een aantal ontwikkelingen. Er is het 'Erkennen en Waarderen programma', onderstreept door alle universiteiten, met o.a. onderwijsloopbaanpaden. Daarnaast zijn universiteiten veel meer van kwantitatieve



naar kwalitatieve indicatoren aan het overgaan. Ze gaan van individuele indicatoren naar ‘team-based’ indicatoren. Daarnaast komen er speciale tracks voor onderwijs. Ook wordt meer personeel specifiek voor onderwijs aangesteld. Er ontstaat een soort flexibilisering, waarbij medewerkers meer onderzoek kunnen doen of juist meer onderwijs kunnen geven. Uit de interviews met de werkgevers blijkt dat veel docenten nog een gebrek aan aandacht ervaren, de werkgevers geven aan daar bewust mee bezig te zijn. Dat is onder andere terug te zien in hoe universiteiten adverteren op hun websites. Maar er worden ook awards voor beste docent ingesteld en er komt bijvoorbeeld een Comenius beurs.

Om beslissingen vanuit de top van de universiteiten door te laten dringen tot aan de individuele docent is er steeds vaker een ondersteunende dienst op centraal niveau, een ‘teaching en learning center’ (of een vergelijkbare naam, verschillend per universiteit). Daarbinnen zijn verschillende afdelingen, zoals een kwaliteitsafdeling, een innovatieafdeling, een afdeling docent professionalisering, etc. Vaak regelen deze afdelingen de eerstelijns ondersteuning en begeleiding. Zo’n center heeft dan afgevaardigden in faculteiten en vakgroepen zitten die rechtstreeks contacten met docenten onderhouden. Bij sommige universiteiten hebben de decanen of opleidingsdirecteuren deze rol en worden geschoold op die intermediaire functie. Veel universiteiten hebben ook innovatie dagen of ‘work teacher’ dagen. Universiteiten zijn ook op centraal niveau bezig met een website waarop alles te vinden is over ondersteuning en aanbod. Sommige universiteiten zijn nog aan het worstelen hoe ze dat willen doen. Vaak staat de informatie nog op verschillende plekken en is het voor de docent een hele zoektocht.

4.2 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten

Bij de meer collectieve professionalisering vanuit de onderwijsinstelling in de onderwijssectoren is er soms sprake van een lichte groepsdrang. Vanuit de leiding wordt duidelijk gemaakt dat alle leraren/docenten geacht worden via scholing aan de doelen van de instelling mee te werken. Uiteindelijk wordt bij een restgroep de vrijblijvendheid losgelaten. Vaak worden de middelen voor professionalisering nog centraal vastgesteld, bij steeds meer onderwijsinstellingen ligt dat, of komt dat meer te liggen bij de teams. Doorgaans wordt er volgens de geïnterviewde werkgevers geen gebrek aan geld ervaren, er is bij sommige onderwijsinstellingen sprake van systematische onderuitputting. Met name de factor tijd blijkt bij alle onderwijssectoren cruciaal voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

4.2.1 Barrières

Vrijwel alle experts benadrukken dat de meeste leraren/docenten zich willen ontwikkelen maar wijzen op de barrières in de dagelijkse praktijk. Tijd is de meest cruciale factor. Ruimte op papier is er vaak wel, maar deze is niet in de agenda’s terug te zien. Roostering is eveneens een van de grootste belemmeringen die er is: het onderwijs gaat altijd voor en de programma’s zitten heel erg vol. Krijg de tijd voor professionalisering maar eens goed in de agenda gezet. Ook leraren en docenten zelf willen niet dat leerlingen en studenten geen les krijgen als ze professionaliseringsactiviteiten ondernemen. Lessen moeten uitvallen, of collega’s moeten lessen overnemen. Een barrière is ook de wetgeving, leraren/docenten zitten vast aan de urennorm.

Ook de organisatiecultuur, met name het ontbreken van een leercultuur, kan belemmerend (of bevorderend) werken. Leraren/docenten hebben in de werk-privésfeer ook te maken met fases in hun leven –bijvoorbeeld het hebben van kleine kinderen– waardoor het lastig is om te professionaliseren. Er wordt ook veel aan de randen van de dag en avond georganiseerd, wanneer leraren/docenten al een dag lesgeven erop hebben zitten. Deze activiteiten worden als ‘positief’ benoemd omdat ze het lesproces niet in de weg zitten, maar leraren/docenten zijn dan vaak moe en niet meer in de ‘mood’ om te leren. Als leraren/docenten meer tijd zouden hebben om onderwijs te ontwikkelen en te ontwerpen, volgens de experts, zou er ook meer tijd ontstaan voor professionele ontwikkeling op een meer natuurlijke manier.



4.2.2 Uit de onderwijssectoren

Po en vo

Zowel de geïnterviewde werkgevers in het po als het vo geven aan dat facilitering in tijd en middelen (o.a. financieel), ondersteuning en zeggenschap bevorderende factoren zijn voor leraren/docenten om te investeren in hun professionele ontwikkeling. Wanneer leraren/docenten zelf kiezen voor een bepaald leerdoel en professionaliseringsactiviteit, zijn ze vaker intrinsiek gemotiveerd. Daarnaast gaat dit gepaard met een groter gevoel van eigenaarschap. Verder werkt een inspirerende sfeer rondom professionalisering bevorderend en een breed aanbod van professionaliseringsmogelijkheden (ook online). Het ontbreken van deze factoren kan daarentegen belemmerend werken. Huisacademies worden als bevorderende factor ervaren, door de laagdrempeligheid ervan en het brede professionaliseringsaanbod (formeel en informeel). Door werkdruk en personeelstekort is het lastig om vervangend personeel te regelen voor het vrij roosteren van leraren/docenten om aan hun persoonlijke ontwikkeling te werken. De verschillende roosters en taken in het vo maken het moeilijk om ruimte te vinden voor informele professionalisering. Een geïnterviewde werkgever in het vo geeft ook aan dat in het vo formeel leren vaak vakspecifiek is (vaak ligt de focus op bevoegdheden) waardoor docenten minder vaak formeel professionaliseren met docenten van andere vakken. Schoolleiders/-directeuren geven aan professionalisering tijdens werktijd mogelijk te maken door vervanging te regelen. Bijvoorbeeld door het inzetten van onderwijsassistenten of in het vo het inzetten van persoonlijke assistenten voor leraren (PAL's).

Mbo

Vaak is er in het mbo, van oudsher meer dan in andere onderwijssectoren, sprake van teamleren/teamontwikkeling. De docenten zijn goed op de hoogte van de mogelijkheden voor professionalisering via de eerdergenoemde huisacademies. Als aandachtspunt bij de professionele ontwikkeling van docenten geldt bij de instellingen in het mbo, net als in de andere onderwijssectoren, het gebrek aan tijd dat door docenten wordt ervaren en het regelen van vervanging. Het is passen en meten, gezien de werkdruk en de vele taken. Ook geven de geïnterviewden aan dat docenten zelf niet altijd de prioriteit geven aan hun professionele ontwikkeling. Docenten gunnen zichzelf vaak weinig buiten het lesgeven en voorbereiden. Doorgaans wordt bij de onderwijsinstellingen in het mbo geen gebrek aan geld ervaren.

Hbo

Net zoals in de andere onderwijssectoren wordt ook door de hogescholen in het hbo de factor tijd als belemmering genoemd bij professionalisering van docenten. De mate van feitelijke benutting van het budget voor professionalisering verschilt per academie, maar het wordt niet compleet besteed, en er zijn dus nog wel mogelijkheden voor méér professionalisering. Bij sommige hogescholen is de vindbaarheid van het aanbod aan professionalisering nog een issue. Een van de geïnterviewden merkt op dat HRM de opdracht heeft om professionalisering te bevorderen, maar dat daar niet de inhoudelijke expertise ligt.

Wo

Tijd vrijmaken voor professionalisering is ook bij de universiteiten in het wo, net zoals bij de andere onderwijssectoren, een barrière. Formeel kunnen docenten die tijd opeisen. Iedere werknemer heeft volgens de cao recht op professionalisering ter waarde van 1,5% van het jaarsalaris. Maar in de praktijk hebben ze niet voldoende tijd. Dat geldt zowel voor onderzoek als onderwijs. Docenten besteden ook in hun vrije tijd tijd aan professionalisering en of ze er dan voldoende tijd voor hebben is nog steeds vers twee. De werkdruk is volgens de geïnterviewde werkgevers gigantisch hoog.

Het leren van docenten is vaak een combinatie van individueel leren of in teams. Voorbeeld van een van de geïnterviewden is een project dat gaat over leren van docenten in de context van onderwijsinnovatie. Voor een deel leren de docenten individueel, bijvoorbeeld door een training te doen. Maar er zijn ook ontwerpteam,



professionele leergemeenschappen, groepsprojecten en zelfs interuniversitaire projecten waar zij aan deelnemen. Een hele variatie aan vormen. Wordt er gekeken naar het formele aanbod, dan is het gros nog cursussen of projectactiviteiten waarvoor je je individueel inschrijft. Daarnaast bieden steeds meer universiteiten een innovatiefonds aan waar docenten het gehele jaar op kunnen inschrijven.

Er wordt volgens de geïnterviewden veel geleerd door docenten in het wo. Op de meeste universiteiten is het onderwijs razendsnel aan het veranderen. Docenten kunnen binnen de universiteit wel minder goed aantonen wat ze hebben gedaan op het gebied van professionalisering. Er wordt veel geprofessionaliseerd, ook informeel, het wordt alleen niet goed geregistreerd. Niet voor de buitenwereld. In de R & O gesprekken wordt het wel besproken met de leidinggevende, maar er is geen register waarin het staat vermeld. Formeel zou dat ook niet hoeven. Veel medewerkers van de universiteiten laten zich niet in een kader dwingen. Het gros van de docenten doet het omdat ze het leuk vinden.

4.3 De opbrengsten van professionalisering

Uit de interviews met de werkgevers komt naar voren dat het voor de onderwijsinstellingen in alle onderwijssectoren moeilijk is om de relatie tussen de professionalisering van leraren/docenten en de onderwijskwaliteit te leggen. Onderwijsinstellingen lijken vaak nog niet systematisch en onderzoeksmatig te werken, zij benutten nog niet alle data voor onderwijsverbetering. Systematische monitoring en evaluatie van de opbrengsten van de professionaliseringsactiviteiten ontbreekt vaak nog. Dit komt volgens de geïnterviewde werkgevers door een gebrek aan tijd, maar ook is niet altijd duidelijk hoe zij niet kwantificeerbare doelen het best in kaart kunnen brengen.

4.3.1 Uit de onderwijssectoren

Po en vo

De geïnterviewden in het po en vo noemen in de interviews verschillende veronderstelde opbrengsten van professionalisering.

Individueel | In het po en vo doen de leraren en docenten nieuwe kennis en vaardigheden op door professionalisering en krijgen een breder perspectief. Het helpt hen om hun zelfvertrouwen te vergroten, hun handelingsverlegenheid te overwinnen en om anders naar vraagstukken uit de lespraktijk te kijken. Professionalisering leidt ook tot een bredere inzetbaarheid of een hogere of andere functie voor leraren/docenten. De mogelijkheid om te ontwikkelen, maakt het beroep aantrekkelijker. Het zorgt volgens de geïnterviewde werkgevers ook voor meer motivatie en uitdaging voor leraren/docenten.

Schoolorganisatie/onderwijsinstelling | Uit de interviews komt naar voren dat wanneer leraren/docenten deelnemen aan collectieve professionaliseringsactiviteiten zij een gemeenschappelijke taal ontwikkelen waarmee de betrokken leraren/docenten meer inzicht krijgen in waarom ze doen zoals zij het doen. Dit helpt hen bij het verantwoorden van hun handelen. Het zorgt ook voor een uniforme aanpak, dat leraren en docenten elkaar meer durven aan te spreken op hun aanpak en zij elkaar scherp houden. Past hetgeen wat zij aan het doen zijn bij de visie van de school? Leraren en docenten die zich lerend opstellen, stimuleren hun collega's om dit ook te doen. Het helpt om collega's te zien leren, daardoor komen andere collega's ook in de leerstand. Ofwel het vergroot de leercultuur binnen de schoolorganisatie. Collectief leren vergroot ook de kans om de geleerde in de onderwijsinstelling te verduurzamen. Daarnaast geven de geïnterviewden aan dat collectief leren bijdraagt aan de sociale cohesie in teams. Bij nieuwkomers draagt het ertoe bij dat zij bekend raken met de cultuur van de organisatie.

Leerlingen | Professionalisering van leraren/docenten kan een bijdrage leveren aan de leerprestaties van leerlingen, maar dit lijkt wel afhankelijk te zijn van bepaalde condities. Zo heeft actief, onderzoekend en collectief leren volgens de geïnterviewde werkgevers een grotere weerslag binnen een team en uiteindelijk ook op de



leerprestaties van leerlingen. Door samen langdurig aan de slag te gaan met vraagstukken die dicht bij de praktijk liggen, die aansluiten bij de werk gerelateerde behoeften worden ervaringen meer uitgewisseld en is er meer draagvlak om hetgeen wat geleerd is in de praktijk toe te passen. Een deel van geïnterviewde werkgevers geeft dan ook aan een voorkeur te hebben voor teamscholing en de combinatie van formeel en informeel leren. Het geleerde moet bij wijze van spreken gelijk de volgende dag kunnen worden toegepast. De geïnterviewde werkgevers vinden het wel moeilijk om aan te geven wat de opbrengst van professionalisering is voor de kwaliteit van het onderwijs. Op sommige aspecten is ontwikkeling makkelijker aantoonbaar dan op andere aspecten, bijvoorbeeld sociaal-emotionele ontwikkeling is moeilijker te meten dan cognitieve ontwikkeling. Niet elk doel kan gekwantificeerd worden. Het gesprek over wat de professionaliseringsactiviteiten teweegbrengen blijkt niet structureel door alle werkgevers te worden gevoerd. Er blijkt niet altijd systematisch te worden gemonitord en geëvalueerd in hoeverre de professionalisering de beoogde resultaten oplevert. Voor het verbeteren van de algehele kwaliteit hebben leraren/docenten als ook schoolleiders volgens de geïnterviewden meer tijd nodig om te evalueren en te reflecteren. De werkgevers in zowel het po als vo geven ook aan niet altijd zicht te hebben op hoe zij beoogde doelen het beste kunnen monitoren en evalueren.

Onderwijsarbeidsmarkt | Een aantal geïnterviewden in het po en vo geeft aan dat hun inductietrajecten voor zowel net afgestudeerden leraren, zij-instromers als ervaren leraren/docenten die nieuw in de schoolorganisatie zijn, zorgen voor behoud van leraren/docenten door de zachte landing. De trajecten zorgen ook voor meer instroom. Een schoolleider in het voortgezet onderwijs geeft aan dat zelfs docenten van ver buiten de omgeving van de school naar de school komen vanwege de goede verhalen over de begeleiding. Dit is goed voor de continuïteit en uiteindelijk de kwaliteit.

Mbo

De instellingen in het mbo kennen de beoogde effecten, maar doorgaans weten lang niet alle instellingen de bereikte effecten. Er wordt door deze instellingen niet systemisch geëvalueerd op de beoogde effecten. Ook worden niet altijd docentevaluaties uitgevoerd. Andere instellingen evalueren via een managementdashboard of medewerkertevredenheidsonderzoek waaraan professionaliseringsvragen zijn toegevoegd of studententevredenheidsonderzoeken.

Sommige geïnterviewde werkgevers zien opbrengsten in de leercultuur: het doordringen raken van docenten van de noodzaak om te blijven ontwikkelen omdat de kennis voortdurend verandert. Ook neemt de veranderkracht van de docent, het team en de instelling toe. Daarnaast ziet een geïnterviewde een effect in het 'binden en boeien' van personeel. Vooral jongere docenten vinden persoonlijke ontwikkeling belangrijk. Maar ook oudere docenten wil men via ontwikkelgesprekken laten reflecteren op hun loopbaan.

Effectief worden door sommige geïnterviewden vooral de groeps- en instellingsbrede professionalisering ervaren die gekoppeld is aan het strategische instellingsbeleid. Wat de vorm betreft wordt het informeel leren en werkplekleren als meest effectief ervaren door de geïnterviewden in het mbo. Samen leren, tussen docenten onderling, samen uitwisselen. Het formeel geleerde is pas effectief wanneer het in de praktijk wordt toegepast en gedeeld met andere docenten. Het geleerde doorgeven aan collega's wordt dan ook als essentieel ervaren.

Hbo

Vanuit BKE en BDB zijn de opbrengsten voor de hogescholen in de hbo-sector duidelijk: hoofdeffect is dat docenten geëquipeerd zijn om in alle facetten van het docentschap bewuster bekwaam te worden, en sterker rondom examinering. Daar is veel kwaliteitsverbetering te realiseren. Dat wordt getoetst door docentbeoordeling. Na de interventie wordt de kwaliteit van de opleiding geëvalueerd en de toepasbaarheid van de het geleerde. Er is volgens de geïnterviewden echter geen zekerheid dat het gedrag en de onderwijskwaliteit daardoor gaat verbeteren.



Wo

Volgens de geïnterviewden in het wo draagt professionalisering bij aan de strategie en visie van de universiteit. Doordat er een aanbod wordt gegenereerd op dat vlak, gaan mensen ook die kant ook op. Je ziet ook dat de tevredenheid met het onderwijs volgens de geïnterviewden hoog of hoger wordt. Medewerkers die een BKO hebben scoren hoger op tevredenheid van studenten. De docenten zijn volgens de geïnterviewden door de mogelijkheid om te ontwikkelen gemotiveerder, dit voorkomt volgens hen uitval. Ook zorgt het bijvoorbeeld voor betere aansluiting bij de doelgroep. Een geïnterviewde werkgever vertelt dat differentiëren minder voorkomt in hoger onderwijs dan in de andere onderwijssectoren. Terwijl de populatie studenten steeds diverser wordt. Door bijvoorbeeld professionalisering op het gebied van differentiatie, kunnen de docenten nu beter aansluiten aan de verschillende behoeften van de verschillende studenten.

De vraag is of professionalisering van invloed is op de onderwijsresultaten. Maar dat kan niet direct worden aangetoond. Universiteiten en hbo's krijgen ook steeds meer door dat ze met onderwijsinnovatie kunnen scoren. Zowel voor het trekken van studenten, maar ook om anderen te professionaliseren. Dat is natuurlijk ook weer goed richting de overheid. Die is ook zoekende naar oplossingen. Het grote probleem is dat de 'return on investment' veel later is. Het valt niet direct hard te maken wat de investeringen opleveren.

4.4 Professionalisering en HRM-beleid

In de onderwijssectoren po, vo, mbo en hbo zijn veel onderwijsinstellingen van oudsher bezig met professionalisering in samenhang met de loopbaan van leraren/docenten, maar met name in het wo is men soms nog zoekende naar de verbinding tussen professionalisering en HRM-beleid bij docenten: de samenhang tussen professionalisering en loopbaanpaden c.q. loopbaanontwikkeling. Ook de andere sectoren hebben nog aandacht voor het verbeteren van de samenhang.

4.4.1 Uit de onderwijssectoren

Po en vo

Professionalisering is in het po en vo vaak nog een samenspel tussen de wensen van de leraren/docenten zelf en die van de direct leidinggevenden. In de formele gesprekkencyclus bespreken leraren/docenten samen met hun leidinggevenden waar zij zich in willen ontwikkelen. De leidinggevenden kijken vervolgens of deze ontwikkelingswensen aansluiten bij de onderwijsdoelen van de schoolorganisatie en hoe zij dit mogelijk kunnen maken.

Anders dan in de andere onderwijssectoren vindt de professionalisering van leraren/docenten dus doorgaans op schoolniveau plaats, waarbij de rol van de direct leidinggevende cruciaal is. Dit is ook te verklaren uit de kleinschaligheid van scholen, met name in het po is er vaak geen of een kleinschalige HRM-afdeling. Bovendien verschillen de scholen binnen één bestuur vaak dermate, bijvoorbeeld op grond van religie en onderwijsconcept, dat deze een vrij autonoom beleid voeren met de schoolleider als spil, en dus ook een eigenstandig professionaliseringsbeleid hebben.

De geïnterviewden geven aan de leraren/docenten te betrekken bij het bepalen van de belangrijkste onderwijsdoelen waarmee binnen de school mee aan de slag wordt gegaan. Gezamenlijk worden doelen geformuleerd en deze worden verwerkt in het school-/koersplan. In het vo geeft een deel van de geïnterviewde werkgevers aan docenten binnen kaders ruimte te bieden om onderwijsdoelen voor hun eigen taakdomein uit te werken. Verder geeft een aantal geïnterviewden geeft aan dat men in de praktijk nog wel beter zou kunnen afstemmen op deze doelen. Vooral teamscholing kan goed worden gekoppeld aan de missie en visie van een instelling en zou dus ook meer moeten plaatsvinden. Dit met als doel de duurzaamheid en de betrokkenheid bij het plan te vergroten, het moet door het volledige onderwijspersoneel worden gedragen. De mate waarin leraren/docenten worden betrokken lijkt per werkgever te verschillen, ook de ruimte die leraren/docenten



hiervoor krijgen. Indien er een bovenschools professionaliseringsbeleid is, wordt dit door de schooldirecteuren of onderwijsdirecteuren daarmee afgestemd. De werkgevers op schoolniveau verschillen in de mate waarin professionalisering met het bestuur besproken wordt en indien aanwezig is ook P&O-wisselend betrokken bij de ondersteuning op het gebied van professionalisering. Een geïnterviewde werkgever in het vo geeft aan dat alle leidinggevendenden binnen de school gezamenlijk de opleiding Verbindend leiderschap hebben gevolgd om hen te bekwamen in onder andere het aangaan van een dialoog met de docenten over hun ontwikkeling. P&O ondersteunt en begeleidt de teamleiders hierin.

Mbo

In het mbo is men in verband met de huisacademies de samenhang tussen HR en scholing verder aan het uitbouwen. Een voorbeeld vanuit een ROC: “En daarnaast is er dus de ROC Academie die mensen adviseert, die treedt ook naar buiten als organisator van scholing – soms vanuit een ingeschatte behoefte, dan merk je wel of dat goed is (meestal wel), of vanuit een vraag. Dat laatste staat nog in kinderschoenen. We willen toe naar één eenheid over ‘Learning & development’ in het ROC. Om HR en scholing nog beter te verbinden. We hebben nu HR-adviseurs die directies adviseren, en een ROC Academie voor professionalisering. Het idee is om daar meer kruisbestuiving te krijgen: wat is er aan de hand in de business, en dan scholing daarop laten aansluiten in plaats van alleen individuele vragen van docenten. Professionalisering dus strategischer inzetten; dat doen we deels al maar kan actiever.”

Hbo

In het hbo wil men de samenhang tussen professionalisering en HRM-beleid verder uitbreiden, net als in de andere onderwijssectoren. Een geïnterviewde werkgever geeft aan: “We willen het palet aan professionalisering wat betreft vormen én thematiek uitbreiden. Zodat er een logische lijn is in fasen die je als docent doorloopt, professionalisering ondersteunt die fasen (‘employee journey’, ingebed in HR als geheel).”

Wo

Met name in het wo is die samenhang tussen professionalisering en HRM-beleid nog in opbouw. Zo vertelt een geïnterviewde werkgever: “We hebben een strategisch HR-plan gemaakt. Er zijn 5 HR-thema’s, een daarvan is regie op je eigen loopbaan. Daaronder valt bijvoorbeeld ook hoe je een goed R&O gesprek houdt, vanuit gelijkwaardigheid. We zijn aan het kijken hoe we de HR-strategie kunnen implementeren en realiseren. Bij onze universiteit is in principe onderwijs geven onderdeel van je loopbaanontwikkeling. Maar het is zonde dat je niet voor de docenten een aparte loopbaan ontwikkelt. Onderwijs was het onderschoven kindje ten opzichte van onderzoek. ‘Je doet het er bij’. Er is nu veel meer waardering voor, en er is serieuze aandacht voor vanuit de organisatie. De waardering en erkenning voor het docentschap is toegenomen. Het is een belangrijke pijler. We zijn trots op het ‘Educational Career Path’ dat we ontwikkeld hebben. Het is een loopbaanpad waar docenten zelf aan de knoppen zitten, in-hun eigen tempo. Dit is iets wat we breed in de sector moeten uitrollen. Het concept zou ik absoluut willen adviseren aan andere universiteiten. In de basis levert dit hele tevreden en competente docenten op, die bezig zijn met hun ontwikkeling.”

Een andere geïnterviewde werkgever vertelt over de onderwijsbaan die deze wil opzetten: “We willen nu een volwaardig onderwijstraject opzetten, zodat mensen zich hier ook in kunnen bekwamen. We zijn nu aan het kijken hoe deze eruit moet komen te zien. Personeel kan er dan voor kiezen om het onderzoeksloopbaanpad te belopen of dat van onderwijs. Dit biedt meer kansen voor personeel, dat uiteindelijk toch liever kiest voor het onderwijs.”



4.5 Professionalisering in de nabije toekomst

4.5.1 Formeel-informeel

Leraren/docenten in alle onderwijssectoren leren grofweg formeel en informeel. Veel van het leren vindt informeel plaats, maar het gebeurt volgens de experts in de oriënterende interviews vaak onbewust terwijl het vaak heel waardevol is. Dit zou meer moeten worden geëxpliciteerd en meer binnen de onderwijsinstelling worden gedeeld. Waarvan heeft een leraar/docent de afgelopen half jaar het meest geleerd? In welke context? Vaak wordt niet besproken in welke situaties leraren/docenten hebben geleerd en wat zij hebben geleerd. De doorwerking en leeropbrengst zijn vaak niet het onderwerp van gesprek. Ook de verandering van het gedrag niet. Dat wat geleerd is, zou in teams beter in kaart kunnen worden gebracht. Teams en onderwijsinstellingen kunnen hier meer op reflecteren.

4.5.2 Onderwijskwaliteit

Met name op het punt van de onderwijskwaliteit merkt een van de experts in de oriënterende interviews op dat vaak het uitgangspunt is dat professionalisering moet worden ingezet om deficiënties in kennis en vaardigheden weg te werken. Er is nog te weinig aandacht voor het verbeteren van specifieke kwaliteiten van leraren/docenten of de interesses van leraren/docenten. Vaak worden professionaliseringsdoelen van buitenaf opgesteld (extrinsieke motivatie) en is er nog te weinig aandacht voor waar leraren/docenten zelf in willen professionaliseren (intrinsieke motivatie). Volgens de expert zou professionalisering ook nog meer in het werk moeten worden geïntegreerd. Het werk zo organiseren dat leraren/docenten permanent leren. Er wordt al meer gebruikgemaakt van 'lesson study' en leerteams, maar dit zou nog meer kunnen worden gedaan. Het onderwijs moet zo worden georganiseerd dat leraren/docenten uit hun isolement worden gehaald en meer met en van elkaar leren.

4.5.3 Uit de onderwijssectoren

Po/vo

In zowel het po als vo kan volgens een deel van de geïnterviewden het werken in teamverband verder worden uitgebouwd, en daarmee ook de professionalisering in teamverband. Welke competenties heeft het team nodig en hoe past de individuele professionalisering daarin? Ook meer informele vormen van teamleren, zoals 'lesson study', leerteams en leernetwerken, kunnen verder worden vorm gegeven in het po en vo. Ook systematische monitoring en evaluatie van de opbrengsten van professionaliseringsactiviteiten ontbreekt vaak nog, en het waarderen van opbrengsten dient een vast onderdeel te worden van de ontwikkeling en loopbaanpaden van leraren/docenten. Daarnaast krijgen leraren/docenten in de praktijk meer ondersteuning, maar het aansturen van de ondersteuners is niet altijd vanzelfsprekend. Leraren/docenten kunnen daarin verder professionaliseren. Ook wordt in het po en vo de professionalisering meer en meer op bestuursniveau geregeld via huisacademies of een expertise- en loopbaancentrum. Deze trend zal zich volgens de geïnterviewden in de nabije toekomst verder uitbreiden in het po en vo.

Geïnterviewden in het vo vertellen dat ze deel uitmaken van Samen Opleiden & Professionaliseren (SO&P) partnerschappen. Zowel in het po, vo en mbo zijn veel scholen en lerarenopleidingen betrokken bij Samen Opleiden & Professionaliseren (SO&P) partnerschappen. Het ministerie van OCW heeft samen met de sectorraden de ambitie om vóór 2030 alle studenten die een lerarenopleiding volgen, op te leiden via deze partnerschappen. Er is een intensieve samenwerking van lerarenopleiding(en) en schoolbesturen om theorie en praktijk beter op elkaar te laten aansluiten. Per sector is er een eigen snelheid richting 2030. Er is de wens om het opleiden van leraren (en de inductiefase) te verbinden met de verdere professionele ontwikkeling van de leraar. Het opleiden van leraren komt daarmee in het perspectief van een doorgaande ontwikkelingslijn te staan.



In de partnerschappen zal de doorontwikkeling en professionalisering van zittend personeel in de komende jaren een grotere taak worden.⁵⁰

Mbo

De effectiviteit van professionalisering van docenten in het mbo kan groter worden door het beter verankeren van de professionalisering met de strategische personeelsplanning en het HR-beleid. Daarmee wordt ook beter zichtbaar op welke punten met name collectieve scholing nodig is.

Hbo

Sommige hogescholen professionaliseren momenteel vanuit de onderwijsvisie die zegt: studenten gaan samen mét en ván elkaar leren. De geïnterviewde werkgevers willen professionalisering van docenten ook op die manier aanvliegen. Werkgevers willen docenten stimuleren deel te nemen aan professionele leergemeenschappen. Op deze manier verhogen ze de effectiviteit van leren door te werken vanuit een eigen leervraag en intrinsieke motivatie van de docent. Er worden door de werkgevers leergemeenschappen rond docentrollen georganiseerd, bijv. 'ontwikkelaar'; docenten hebben verschillende eigen leervragen maar wel rondom dat ene thema. De opzet van zo'n gemeenschap is dat de docent via een bepaald stramien (een coach bewaakt dit) de eigen bevindingen terugkoppelt, de groep denkt met de individuele docent mee. Daarvan wordt kruisbestuiving verwacht. Opbrengsten reiken dan verder dan een antwoord op de eigen vraag van de docent. Voor sommigen is dit wel een brug te ver. Daarom worden naast professionele leergemeenschappen ook korte cursussen geïnitieerd, bijv. introductie-workshops per docent-rol, en masterclasses, e-learning-modules beschikbaar gesteld en 'community of practice' ingericht. Een van de geïnterviewden uit het hbo zou professionalisering meer naar een hoger niveau willen trekken: "het kan nog veel leuker en spannender en anders. Het hbo sluit nog niet bij alle behoeftes aan, het is ook nog (te)veel los zand. Er is meer synergie mogelijk tussen professionalisering en HRM".

Een andere geïnterviewde uit het hbo geeft aan dat professionalisering niet te eng gedefinieerd moet worden. In de cao gaat het al heel gauw om formeel leren, en dat is oud denken. Zowel in onderwijs aan studenten als in onderwijs aan docenten. De kunst is om in het werk het leren te bevorderen. Een veilig leerklimaat creëren, waar mensen van elkaar leren. Dat is een betekenisvollere bijdrage dan alleen de formele vormen. Ook omdat de randvoorwaarden voor formeel leren zoals gezegd niet heel goed aanwezig zijn: het gebrek aan tijd. Daarom is het extra nodig om het leren dicht op het werk plaats te laten vinden.

Wo

Bijna alle universiteiten zijn in kaart aan het brengen wat docenten leren. Puur in de context van allerlei vernieuwingen die er zijn. Dan komt er een hele variatie aan aanbod uit voort. Ook is er een sectorplan betatechniek. Daar doen alle universiteiten met een beta-afdeling aan mee. Een van de deelprojecten gaat over onderwijskwaliteit en onderwijspaden. Daar wordt in kaart gebracht welke carrièremogelijkheden er zijn binnen universiteiten, welke kwaliteitsaspecten daar een rol spelen. Dat project is net gestart maar duurt vier jaar. De werkgevers denken ook steeds meer in ketens. Er is nu ook de onderwijskwalificatie voor onderwijsassistenten. Dat is een soort pré-BKO. Er ontstaan loopbaanpaden in het kader van erkennen en waarderen. Er wordt ook nagedacht over onderwijshoogleraren. "Als je onderwijs ziet als primaire taak van universiteiten, dan moet je het mogelijk maken dat iemand op basis van goed onderwijs en onderwijsinnovatie kan doorgroeien tot hoogleraar. Dat is dus niet alleen voorbehouden aan iemand die onderzoek doet." Een aantal universiteiten heeft dat al ingesteld, maar nog lang niet allemaal. Op dit moment is er opvallend veel gaande. Er wordt landelijk samen in opgetrokken. De snelheden zijn wel verschillend per universiteit. De ene universiteit is bezorgder om die ontwikkeling dan de andere. Bij de ene gaat het makkelijker dan de andere. Een aantal geïnterviewden vertelt dat het echt een trend aan het worden is.

⁵⁰ Hermanussen, J., & Van Herpen, S. (2021). De meerwaarde van Samen Opleiden & Professionaliseren. 's-Hertogenbosch: ECBO.



5 LERARENBEURS

In dit hoofdstuk wordt de Lerarenbeurs geëvalueerd. Er is hierbij geen sprake van een 'klassieke' effectmeting aangezien alleen beursaanvragers zijn meegenomen in de evaluatie en er geen voor- en nameting is verricht. Wel is gebruik gemaakt van bestaande administratieve data, aangevuld met een enquête onder beursaanvragers. Administratieve data zijn afkomstig van DUO. Voor dit onderzoek heeft DUO een bestand met gegevens over aanvragers van de lerarenbeurs aangeleverd, met daarin onder meer antwoorden op de vraag of de aanvraag is toegekend, welke studie men met de lerarenbeurs is gaan volgen, en in welke sector (po, vo, mbo, hbo) men werkzaam is. Uit dit bestand zijn de personen geselecteerd aan wie een lerarenbeurs is toegekend. Door koppeling met een separaat bestand met HO-gegevens⁵¹ kon worden vastgesteld of men de studie al dan niet succesvol (d.w.z. met een diploma) heeft afgerond. Koppeling met het formatiebestand levert vervolgens informatie over de banen van de betrokken leraren en maakt ook een vergelijking mogelijk van de kenmerken van de aanvragers van de lerarenbeurs met alle leraren werkzaam in de sectoren po, vo en mbo. Voor het hbo beschikken we niet over formatiegegevens en is deze vergelijking dus niet mogelijk. Ook missen we voor deze groep gegevens over bijvoorbeeld salariëring en betrekkingsovervang.

De enquête is via DUO per e-mail uitgezet onder leraren die in 2017 en/of in 2020 de Lerarenbeurs hebben aangevraagd. In totaal zijn 10.976 aanvragers aangeschreven en gaven 5.000 respondenten gehoor aan de oproep om aan dit onderzoek mee te werken (bruto-respons: 45,6%). Na opschoning van de data, hielden we een groep van 4.911 aanvragers over (netto-respons: 44,7%). De achtergrondkenmerken van de groep respondenten zijn vergeleken met die van de populatie. Op grond daarvan is ervoor gekozen om de enquêtegegevens te wegen op basis van leeftijd, sector en geslacht. Met deze weegfactor wordt ervoor gezorgd dat de antwoorden van respondenten die in de respons onder- dan wel oververtegenwoordigd zijn, in de resultaten worden gecorrigeerd: hun antwoorden tellen dan relatief zwaarder of juist minder zwaar in het totaal aantal antwoorden. Op die manier dragen we zorg voor een representatief beeld van de beursaanvragers. Omdat we echter niet iedereen hebben kunnen bevragen, is er uiteraard altijd sprake van enige onzekerheid rondom gemiddelden. Om er zo zeker mogelijk van te zijn dat gerapporteerde verschillen ook echt verschillen zijn, hebben we alle gevonden verschillen getoetst. In het rapport bespreken we alleen significante verschillen.

5.1 Aanvragers en hun kenmerken

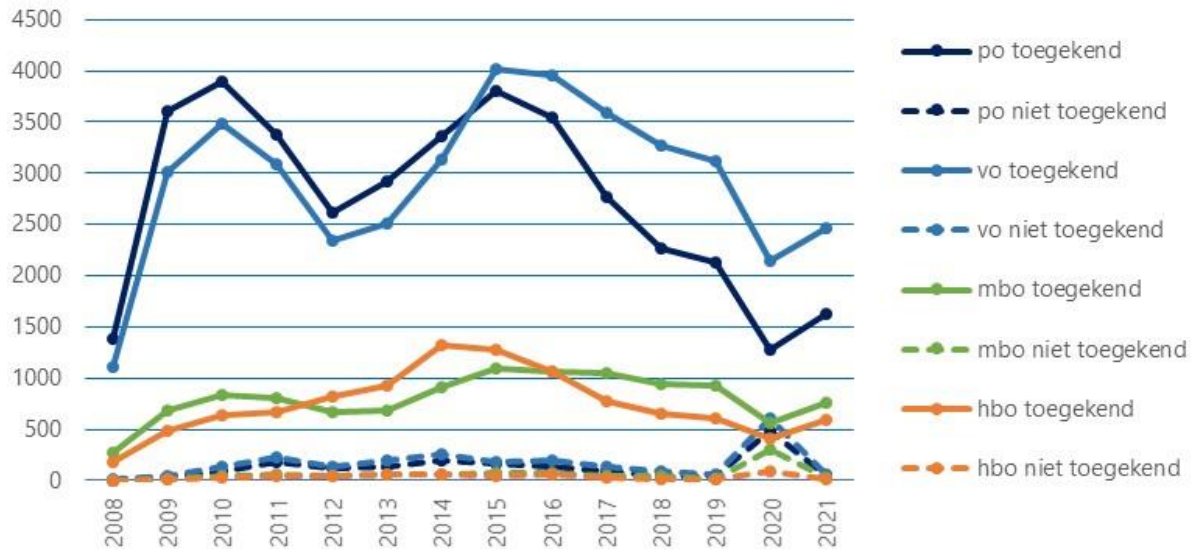
Kenmerken aanvragen

Het aantal aanvragen per jaar fluctueert (Figuur 5.1). Waar in het begin de meeste aanvragen uit het primair onderwijs kwamen, is dat in de loop der jaren veranderd naar een meerderheid van de aanvragen in het voortgezet onderwijs. Waar doorgaans het aantal afwijzingen laag is, was 2020 daarop een uitzondering, vanwege een amendement in 2019⁵² waarbij een deel van het budget voor de Lerarenbeurs geld is ingezet voor maatregelen in het kader van de aanpak van het lerarentekort. In dat jaar werd het subsidieplafond bereikt en werden 2.400 aanvragers afgewezen op grond van het bereikte subsidieplafond. Deze afgewezen leraren op grond van subsidieplafond bereikt hebben in 2021 wel voorrang gekregen bij het toekennen van de beurzen.

⁵¹ Voor de verwerking van de bestanden is een PIA (Privacy Impact Assessment) uitgevoerd waarmee in kaart is gebracht welke analyses gedaan worden, met welk doel, wie waar toegang toe heeft en welke risico's die verwerkingen met zich meebrengen. Op basis van de uitkomsten van deze PIA zijn vervolgens maatregelen genomen worden om die risico's te beperken en zijn afspraken vastgelegd in een verwerkersovereenkomst tussen OCW en de onderzoekers.

⁵² <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-17657.pdf>

Figuur 5.1 Aantal toegekende en niet-toegekende aanvragen per jaar, naar sector

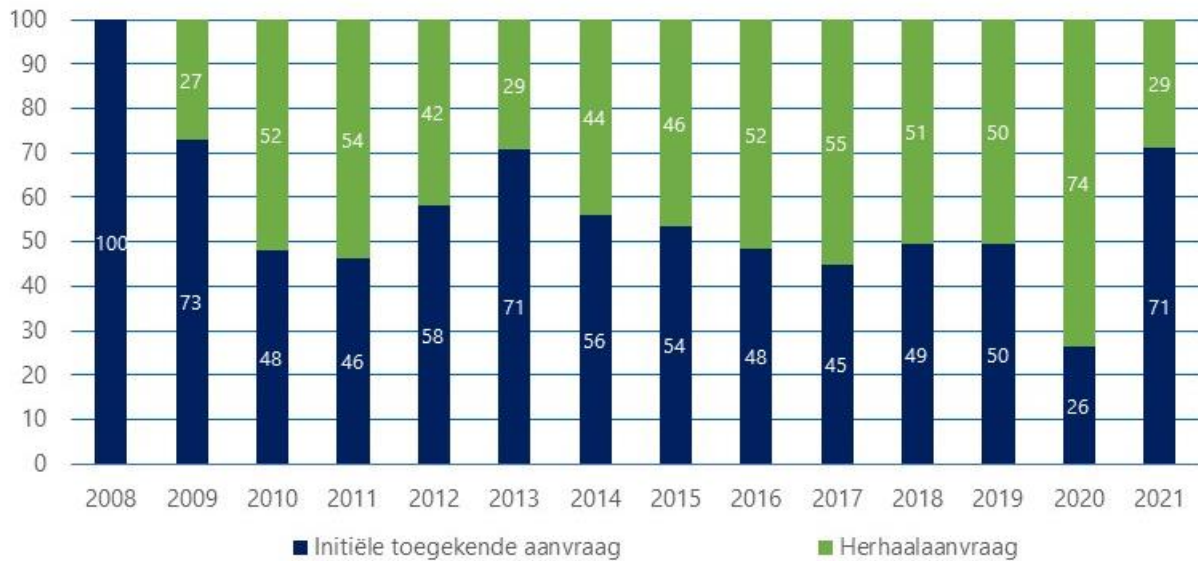


Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata DUO.

Overigens leidt het toekennen van de beurs niet altijd tot het starten met de opleiding. In de enquête geeft een klein aantal respondenten (30 in totaal, nog net geen 1% van het totaal) aan toch niet met de opleiding te zijn gestart. Gevraagd naar de reden daarvoor, worden het vaakst persoonlijke omstandigheden (zwanger, verhuizing/ verbouwing, mantelzorg) en wisseling van baan genoemd.

Bij de toekenning van beurzen geldt dat leraren die een herhaalaanvraag doen (elk studiejaar moet opnieuw de beurs worden aangevraagd) voorrang krijgen bij het toekennen van de beurzen (voor de initiële aanvragers geldt: wie het eerst komt, wie het eerst maalt). Het wisselt per jaar welk deel van de aanvragen initieel is, dan wel een herhaalaanvraag betreft (Figuur 5.2). Ook hier valt 2020 op: een jaar waarin het aantal toegekende beurzen lager was dan in de jaren daarvoor (vanwege het verlaagde subsidieplafond), en bovendien het grootste deel werd toegewezen aan de leraren/docenten die een herhaalaanvraag indienden. Rond de 70 procent van de beursontvangers doet na de initiële aanvraag nog één of meer herhaalaanvragen (niet in figuur).

Figuur 5.2 Soort aanvraag (toegekende aanvragen) per jaar (%)

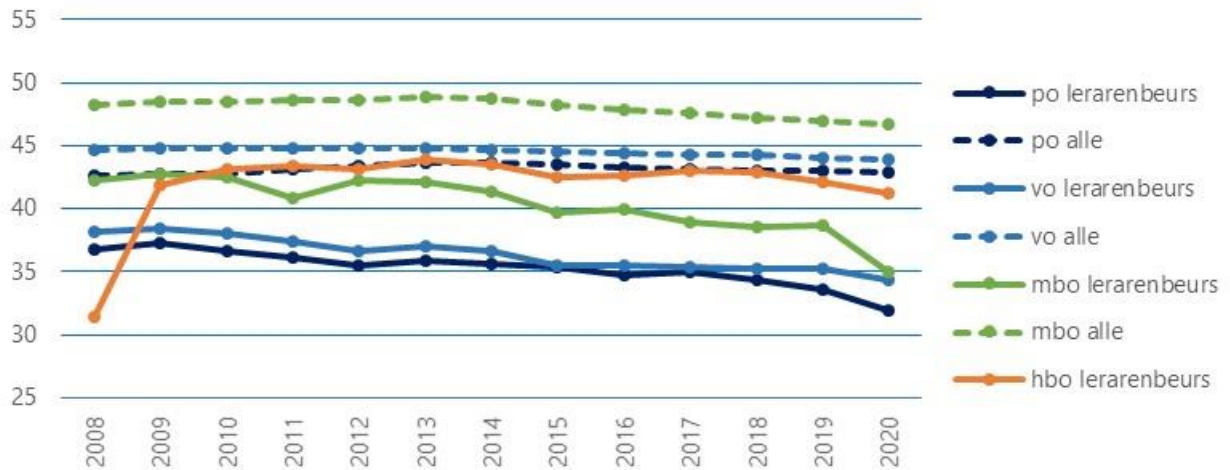


Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata DUO.

Kenmerken aanvragers

In verhouding tot de totale leraren-/docentpopulatie zijn de beursontvangers relatief jong (Figuur 5.3), gemiddeld zo'n tien jaar jonger dan de doorsnee-leraar.

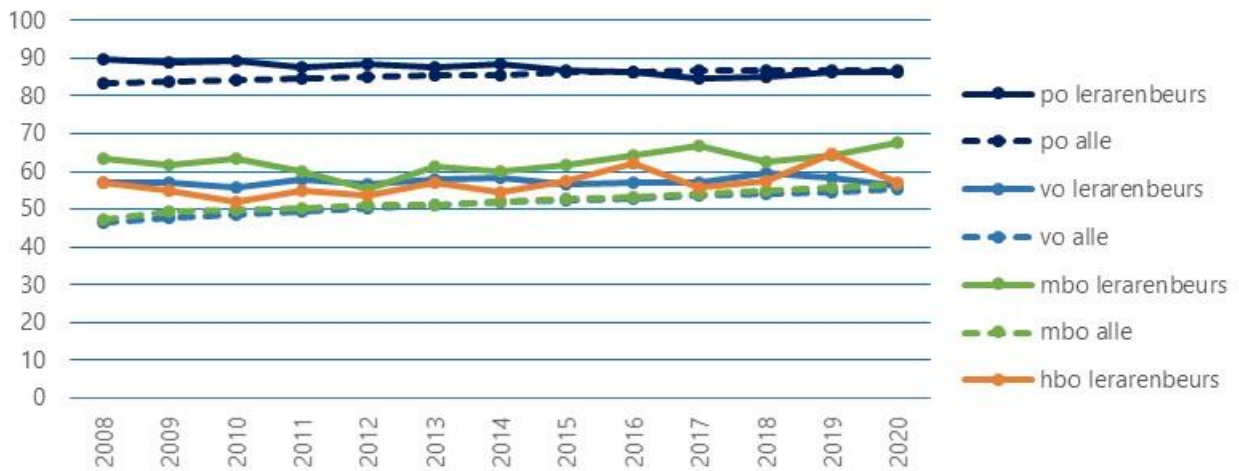
Figuur 5.3 Gemiddelde leeftijd ontvangers lerarenbeurs naar jaar van eerste aanvraag en sector, vergeleken met gemiddelde leeftijd alle leraren in de sector



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Vergeleken naar geslacht, is het aanvragen (of in dit geval het ontvangen) van de beurs in vo en mbo relatief populairder onder vrouwelijke leraren/docenten (Figuur 5.4), al wordt dat verschil in het vo in de loop der jaren wel steeds kleiner. In het po is dat verschil er aanzienlijk minder.

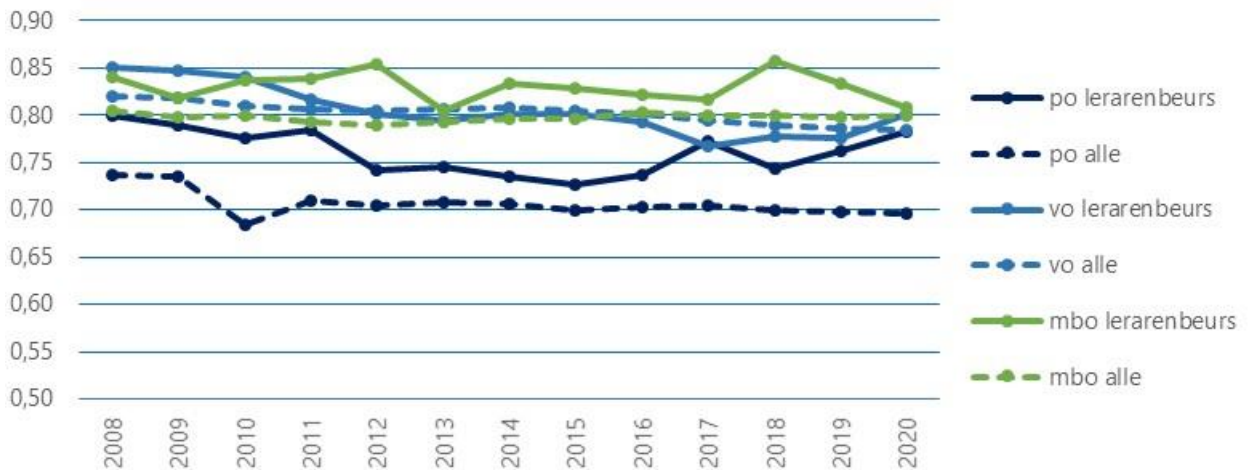
Figuur 5.4 Percentage vrouwen onder ontvangers lerarenbeurs naar jaar van eerste aanvraag en sector, vergeleken met percentage vrouwen onder alle leraren in de sector



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Vergeleken naar aanstellingsomvang, blijken de beursontvangers in po en mbo doorgaans een hoger dan gemiddeld aantal uur per week te werken (Figuur 5.5). In het vo is dat verschil er veel minder.

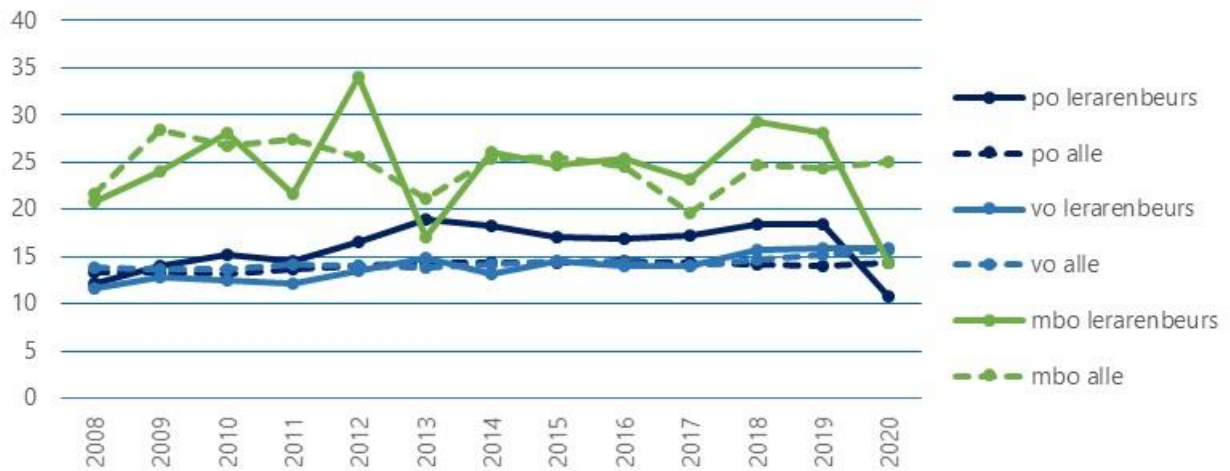
Figuur 5.5 Gemiddelde aanstellingsomvang ontvangers lerarenbeurs naar jaar van eerste aanvraag en sector, vergeleken met gemiddelde aanstellingsomvang alle leraren in de sector



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Verschillen naar regio zijn over de jaren heen grillig en meest aanwezig in het po waar het aandeel beursontvangers verhoudingsgewijs vaak uit een school binnen de G5 (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam, Utrecht en Almere) komt (Figuur 5.6).

Figuur 5.6 Aandeel ontvangers lerarenbeurs in G5 naar jaar van eerste aanvraag en sector, vergeleken met aandeel in G5 van alle leraren in de sector (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Wanneer door de oogbaren gekeken wordt naar het aandeel beursontvangers met een tijdelijk dienstverband (Figuur 5.7), dan blijkt dit in de meeste jaren relatief hoog in verhouding tot het gemiddelde per sector. Toch zijn ook hier de verschillen per jaar zeer wisselend.

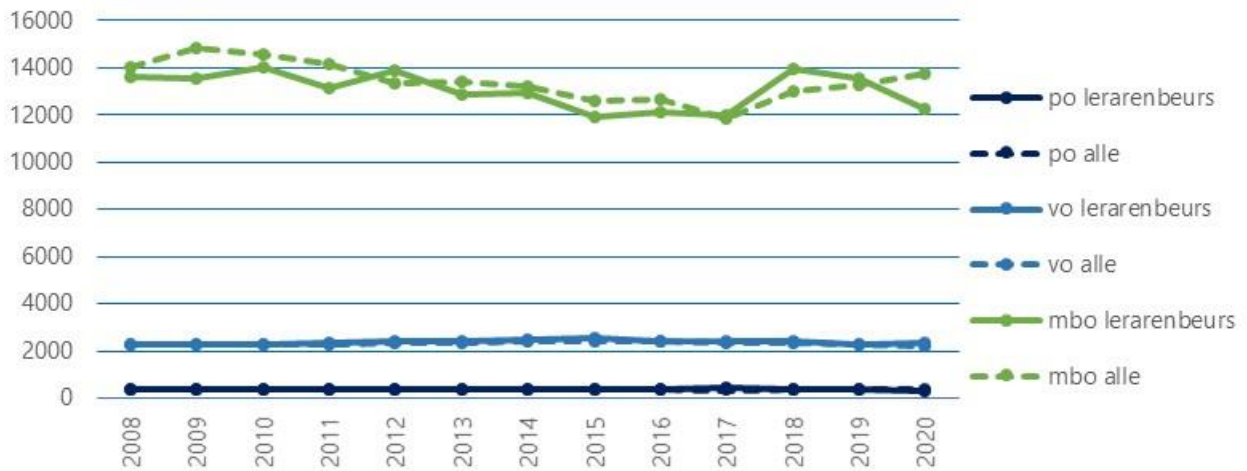
Figuur 5.7 Aandeel ontvangers lerarenbeurs met een tijdelijke aanstelling naar jaar van eerste aanvraag en sector, vergeleken met aandeel met een tijdelijke aanstelling van alle leraren in de sector (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Verskil naar schoolgrootte is er niet of nauwelijks (Figuur 5.8): beursaanvragers werken niet vaker op grote scholen dan de gemiddelde leraar/docent. Dat de verschillen in het mbo wel groter zijn, heeft ermee te maken dat de variatie in scholen hier groter is, in combinatie met een minder groot aantal instellingen überhaupt.

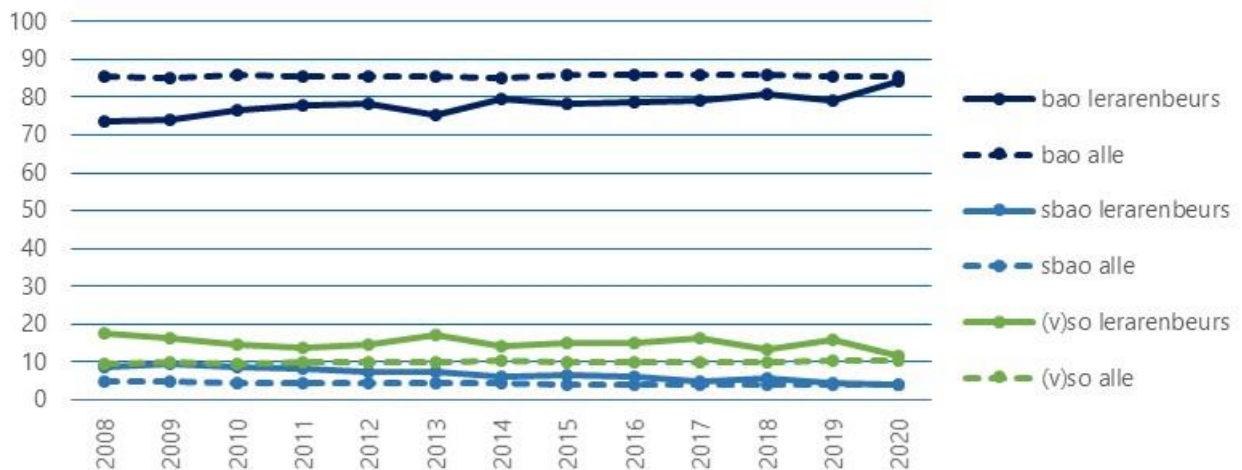
Figuur 5.8 Gemiddeld leerlingenaantal op de school van ontvangers lerarenbeurs naar jaar van eerste aanvraag en sector, vergeleken met gemiddeld leerlingenaantal op de school van alle leraren in de sector (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Inzoomend op het primair onderwijs, blijken beursaanvragers relatief vaak in het (voortgezet) speciaal onderwijs te werken en (met uitzondering van het laatste jaar) relatief minder vaak in het regulier basisonderwijs (Figuur 5.9).

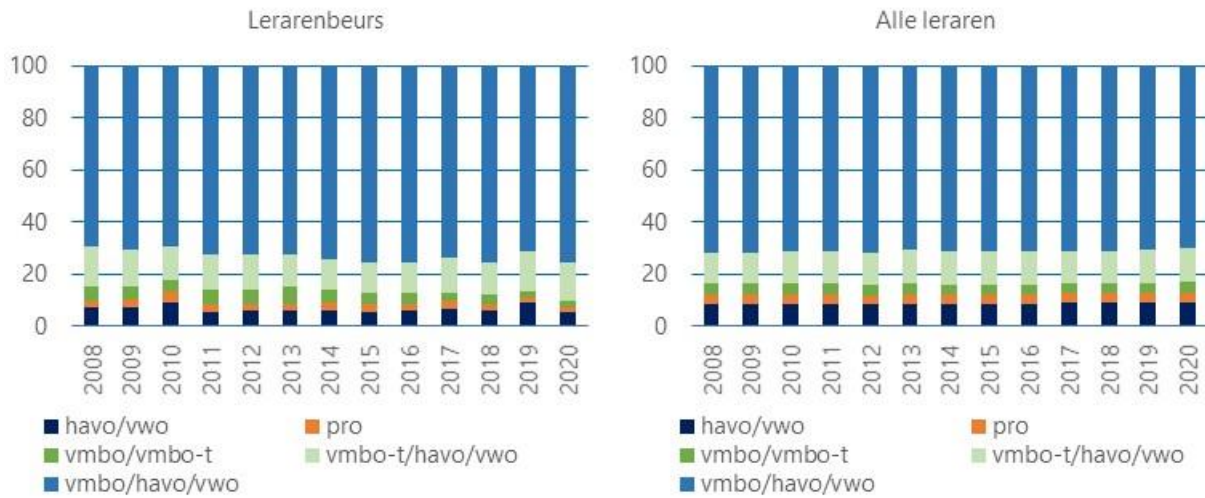
Figuur 5.9 Aandeel bao, sbao en (v)so ontvangers lerarenbeurs naar jaar van eerste aanvraag (sector po), vergeleken met aandeel bao, sbao en (v)so alle leraren in de sector (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Verschillen naar schooltypen in het voortgezet onderwijs zijn klein (Figuur 5.10), al werken beursontvangers over het algemeen relatief iets vaker op vmbo-havo-vwo-scholengemeenschappen en minder vaak op scholen die uitsluitend havo/vwo of praktijkonderwijs aanbieden.

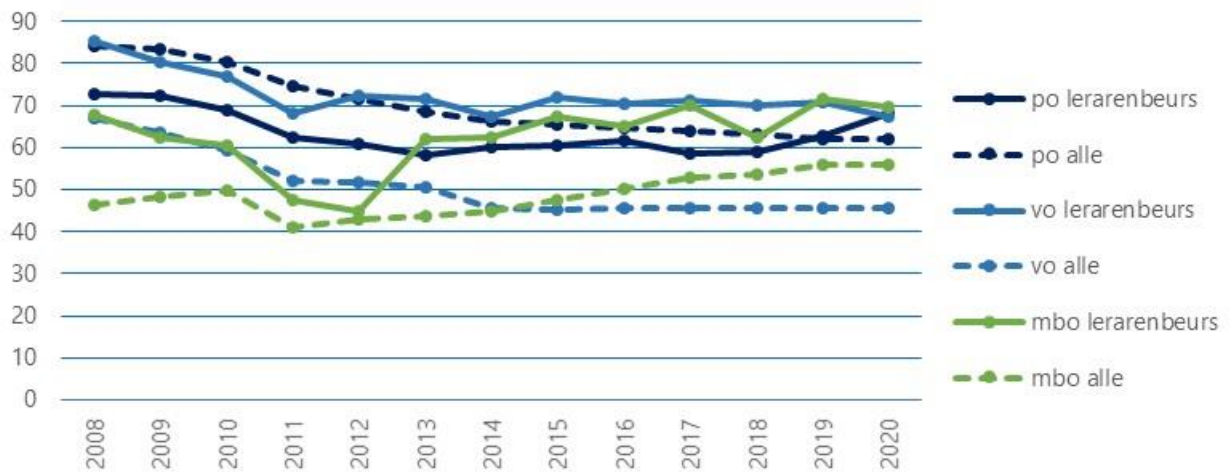
Figuur 5.10 Verdeling ontvangers lerarenbeurs vo over schooltypen naar jaar van eerste aanvraag lerarenbeurs, vergeleken met verdeling alle leraren vo over schooltypen



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

In vo en mbo werken beursontvangers ten tijde van het aanvragen van de beurs relatief vaak in de laagste salarisschaal (Figuur 5.11). In het po is dat precies omgekeerd, al draait dat in 2020 ook om in de richting van beide andere sectoren.

Figuur 5.11 Vergelijking aandeel ontvangers lerarenbeurs in laagste salarisschaal (LA in po, LB in vo, mbo), vergeleken met totale aandeel leraren in laagste salarisschaal (%)

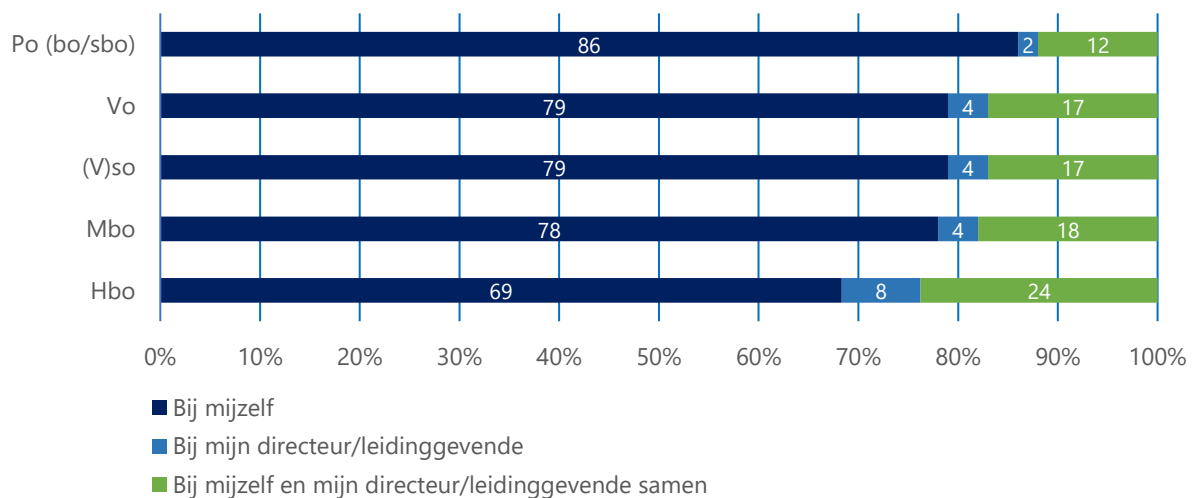


Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

5.2 Aanvraagproces en subsidieregeling

De Lerarenbeurs is mede ingesteld om de leraar zelf meer zeggenschap te geven over het eigen scholingsproces. De leraar kan zelf het initiatief nemen tot aanvraag van de Lerarenbeurs en is ook zelf de aanvrager van de beurs. Figuur 5.12 laat zien dat het initiatief om de Lerarenbeurs aan te vragen inderdaad voornamelijk bij de leraren zelf ligt. In het hbo is vaker dan in andere sectoren sprake van een gezamenlijk initiatief van de leraar en de leidinggevende van de leraar. Ook zien we in het hbo vaker dan in andere sectoren dat de leidinggevende de mogelijkheid aandraagt om de beurs aan te vragen. Jongere leraren (jonger dan 35 jaar) nemen vaker zelf het initiatief om een Lerarenbeurs aan te vragen dan leraren die 35 jaar of ouder zijn.

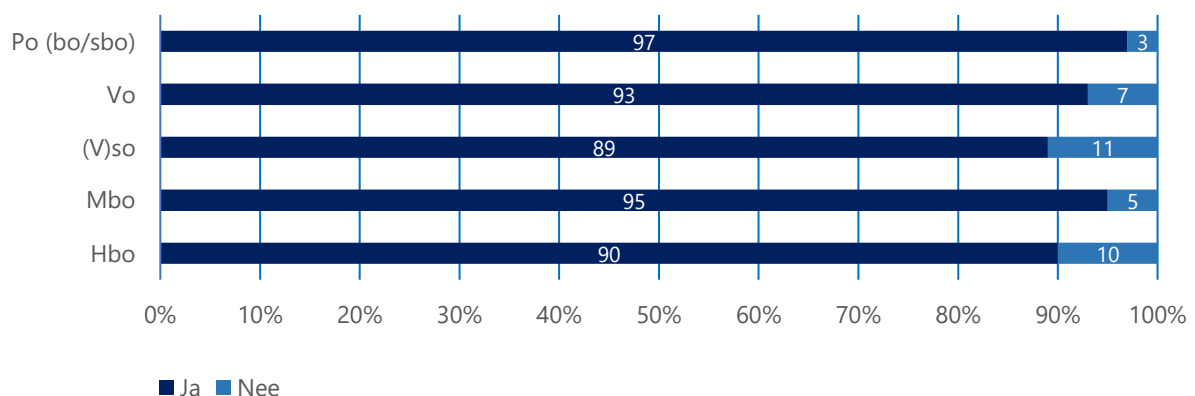
Figuur 5.12 Initiatiefnemer bij aanvragen Lerarenbeurs (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs

Het merendeel van de leraren ervaart voldoende vrijheid en autonomie in de beslissing om een opleiding te volgen met een Lerarenbeurs (Figuur 5.13). In het po ervaart men het vaakst deze vrijheid en autonomie en in het (v)so en hbo wordt het minst vaak aangegeven dat voldoende vrijheid en autonomie ervaren in de beslissing om een opleiding te volgen met Lerarenbeurs. Hoe jonger de leraar, hoe vaker zij aangeven dat zij voldoende vrijheid en autonomie ervaren in de beslissing om een opleiding met Lerarenbeurs te gaan volgen.

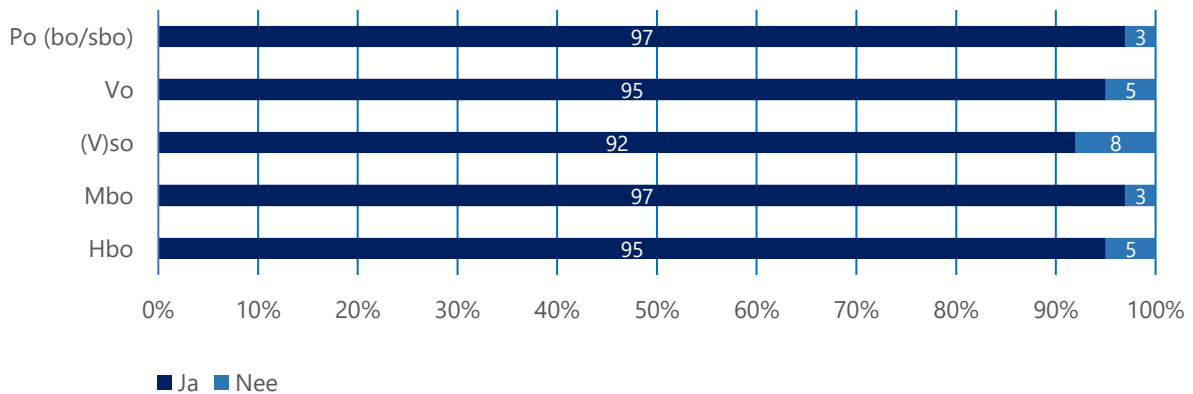
Figuur 5.13 Voldoende vrijheid/autonomie ervaren in beslissing om opleiding te volgen met Lerarenbeurs (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs

Naast het zelf initiatief om de beurs aan te vragen, is de Lerarenbeurs ook zo ingesteld dat de keuze voor de opleiding primair bij de leraar ligt. De leraar kan afstemmen met de leidinggevende over de opleidingskeuze, maar dit is geen voorwaarde om de beurs aan te kunnen vragen. De vrijheid en autonomie die ervaren wordt in de keuze van de opleiding is volgens de meerderheid van de respondenten voldoende. Leraren in (v)so geven vaker dan in andere sectoren aan dat zij deze keuzevrijheid niet voldoende vinden, maar ook voor deze sector geldt dat de meerderheid wél voldoende vrijheid hierin ervaart.

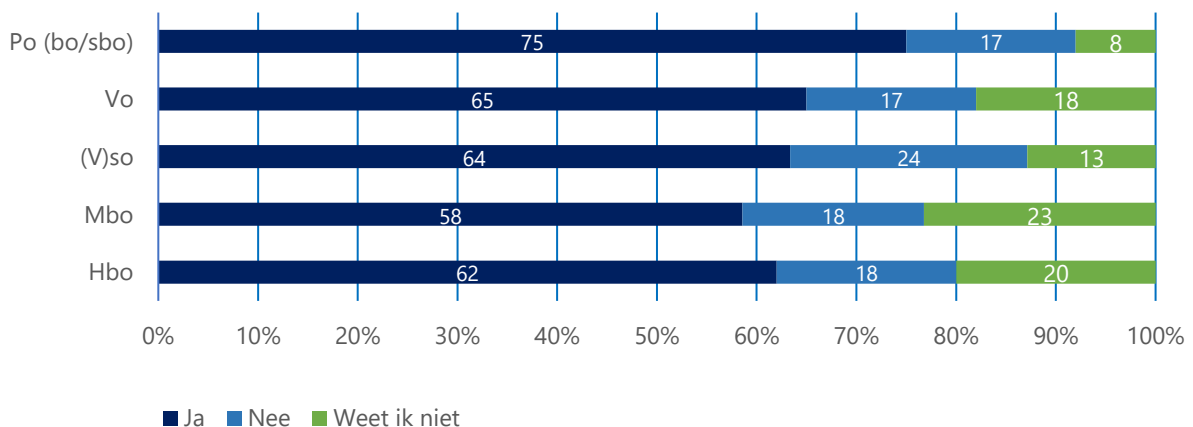
Figuur 5.14 Voldoende vrijheid/autonomie ervaren in keuze van de opleiding met Lerarenbeurs (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs

Naast de kosten die de leraren vergoed krijgt middels de Lerarenbeurs, bestaat de Lerarenbeurs ook uit een subsidie voor studieverlof ten behoeve van de werkgever. Figuur 5.15 laat zien dat in de meeste gevallen deze subsidie ook is aangevraagd. Echter zijn er wel sectorale verschillen. In het po wordt de subsidie voor studieverlof het vaakst aangevraagd en in het mbo het minst vaak. Degenen die niet op de hoogte zijn van deze subsidieaanvraag zijn met name de leraren die in 2017 de Lerarenbeurs hebben aangevraagd. Ook geeft deze groep vaker dan degenen die in 2021 de Lerarenbeurs hebben aangevraagd aan dat de subsidie voor studieverlof niet is aangevraagd. De groep leraren van 55 jaar of ouder geeft minder vaak aan dat de subsidie is aangevraagd dan leraren die jonger zijn. Kanttekening is wel dat de groep 55-plussers ook vaker aangeeft niet meer zeker te weten of de subsidie is aangevraagd. Daarnaast geven vrouwen vaker dan mannen aan dat er geen subsidie is aangevraagd.

Figuur 5.15 Gebruik gemaakt van studieverlof door werkgever (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Wanneer we op basis van de subsidiebestanden kijken naar de trendcijfers van de totale groep, dan blijkt het aanvragen van studieverlof steeds gebruikelijker te worden, in elk geval onder de groep die met de Lerarenbeurs een masteropleiding volgt (Figuur 5.16).

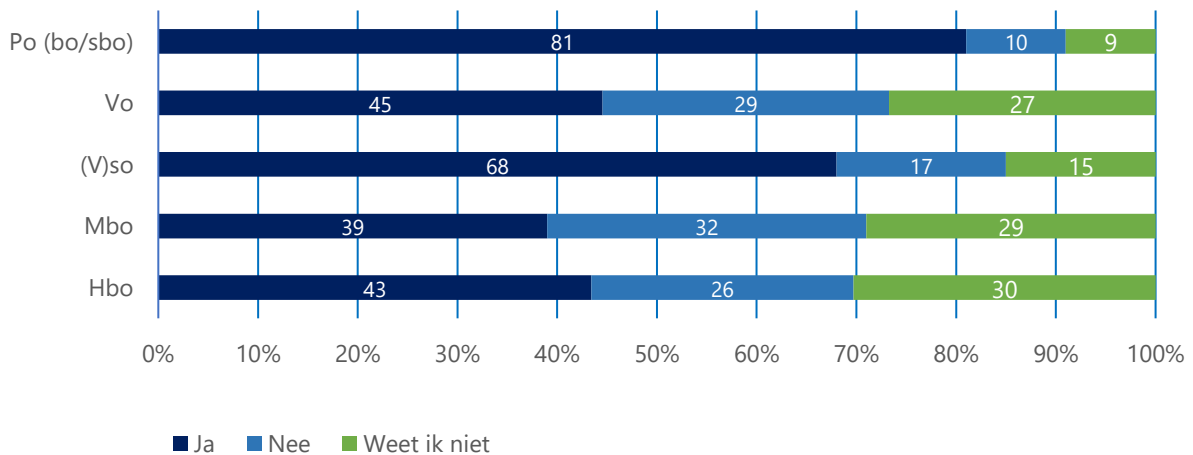
Figuur 5.16 Studieverlof aangevraagd (alleen toegekende aanvragen; %)



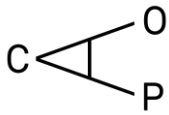
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata DUO.

De subsidie voor studieverlof kan gebruikt worden om studieverlof te geven aan de leraar (bijvoorbeeld door een vervanger aan te stellen). Met name in het po wordt de subsidie voor studieverlof ingezet om vervanging in te zetten. In het vo, mbo en hbo geldt dit voor minder dan de helft van de leraren die een Lerarenbeurs hebben aangevraagd. De groep leraren die in deze drie sectoren aangeeft niet meer zeker te weten of de subsidie is aangevraagd is vrijwel even groot als de groep die aangeeft dat de subsidie niet is aangevraagd. Leraren van 35 jaar en ouder geven vaker aan dan leraren die jonger zijn dat als de subsidie is aangevraagd, deze is ingezet voor studieverlof.

Figuur 5.17 Studieverlof gebruikt voor vervanging (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

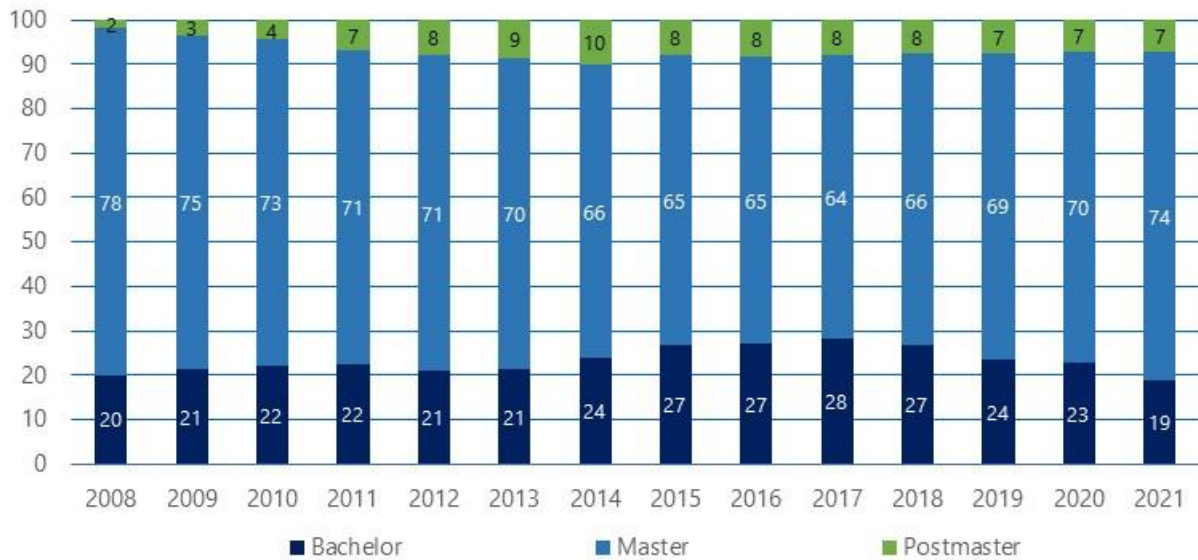


5.3 Gevolgde studies en studiesucces

Gevolgde studies

De meeste beursontvangers volgen een masteropleiding met de Lerarenbeurs (Figuur 5.18), gevolgd door beursontvangers die zich inschrijven voor een bacheloropleiding. Maximaal tien procent gebruikt de Lerarenbeurs voor het volgen van een premaster of schakelprogramma om zich voor te bereiden op een universitaire studie.

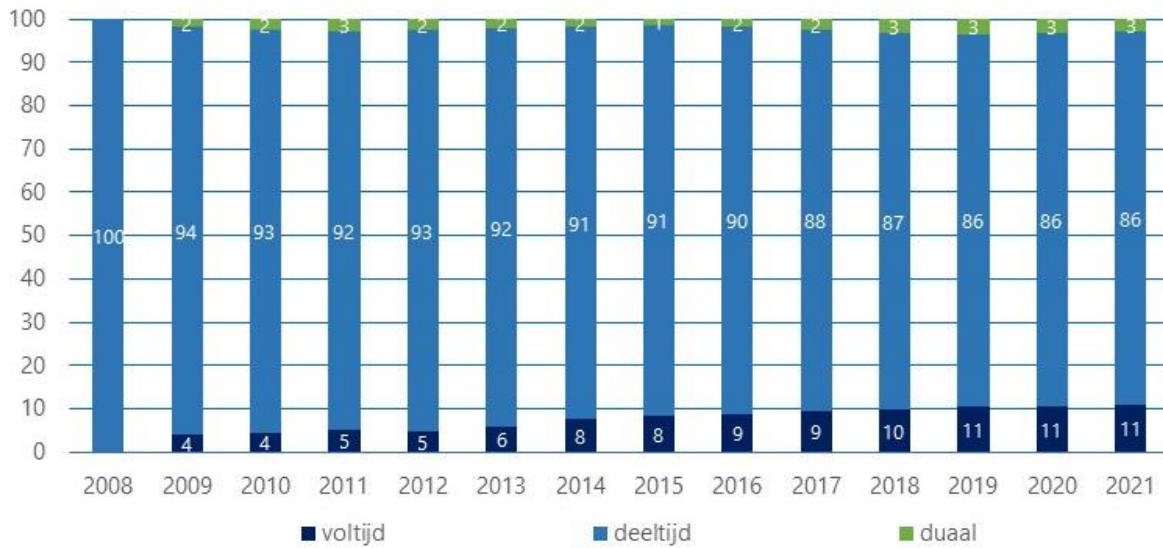
Figuur 5.18 Type opleiding (toegekende aanvragen) per jaar (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata DUO.

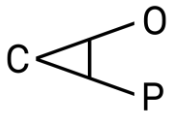
Veruit de grootste groep beursontvangers volgt (logischerwijs) de opleiding in deeltijd (Figuur 5.19). Het aandeel dat voltijd studeert, groeit de afgelopen jaren overigens wel naar net iets meer dan één op de tien beursontvangers die daarvoor kiest in de laatste drie jaar. Een kleine drie procent volgt een duale opleiding, waarbij leren en werken binnen de studie wordt gecombineerd.

Figuur 5.19 Onderwijsvorm (toegekende aanvragen) per jaar (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata DUO.

Na koppeling met de inschrijfgegevens in het ho, is te zien voor welke opleidingen de beursontvangers zoal kiezen (Tabel 5.1). De meest populaire studie onder beursontvangers in het po is de master Educational Needs waar ongeveer twee op de drie beursontvangers voor kiest. In het vo zijn lerarenopleidingen (zowel bachelor als master) het vaakst gekozen, met de master Educational Needs hier op de derde plek. Ook in het mbo zijn lerarenopleidingen (zowel bachelor als master) en de master Educational Needs de vaakst gevolgde studies onder de beursontvangers. Lerarenbeursontvangers in het hbo kiezen (nog) vaker dan die in de andere sectoren voor een master, en daarbij opvallend vaak voor een niet-onderwijsgerelateerde master. Daarnaast is in deze onderwijssector de master Leren en Innoveren relatief populair.



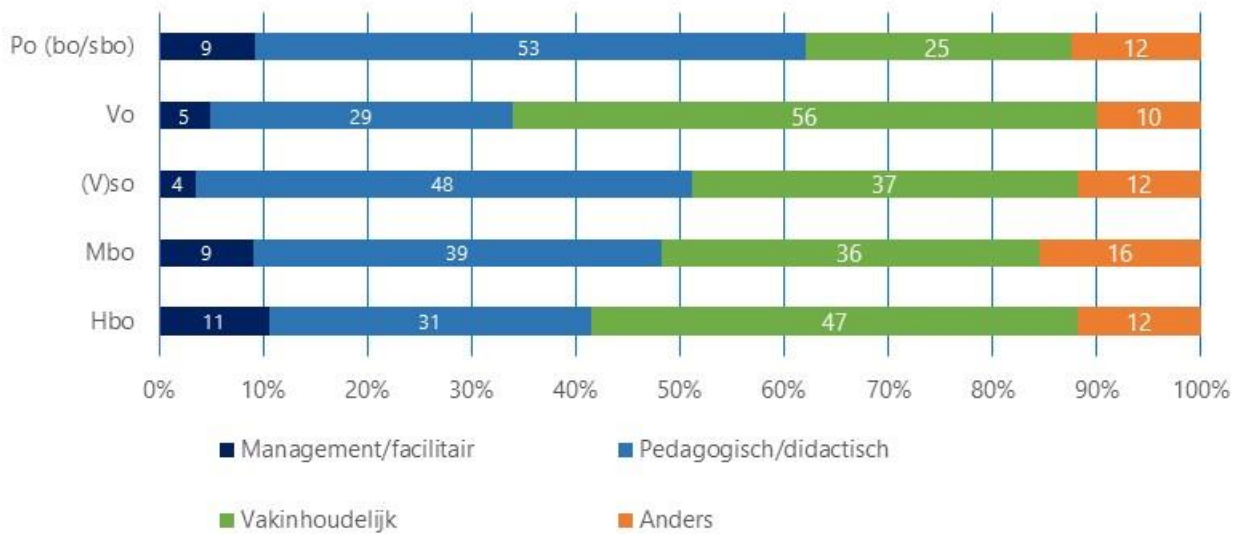
Tabel 5.1 Ontvangers lerarenbeurs: gevolgde opleiding (%)

	Po	Vo	Mbo	Hbo	Totaal
	%	%	%	%	%
Educational needs	62,5	11,0	12,4	5,7	32,5
Leren en innoveren	4,1	2,1	9,8	10,1	4,6
Pedagogiek	5,5	2,0	7,3	5,5	4,4
Onderwijswetenschappen	2,6	1,3	3,2	3,9	2,3
Pedagogische wetenschappen	2,8	0,4	0,6	0,5	1,4
Nederlands 2e gr	1,7	7,6	8,5	0,6	4,4
Wiskunde 2e gr	0,9	5,6	2,3	0,3	2,7
Engels 2e gr	0,6	2,5	2,8	0,1	1,5
Nederlands 1e gr	0,1	3,7	1,4	0,3	1,6
Wiskunde 1e gr	0,1	5,2	0,7	0,4	2,2
Engels 1e gr	0,1	3,7	1,6	0,7	1,7
Overige ba onderwijs	3,8	12,6	11,2	1,2	7,7
Overige ba gedrag en maatschappij	2,3	1,1	3,2	1,7	1,9
Overige ba anders	1,3	2,4	4,6	3,0	2,3
Overige ma onderwijs	4,1	27,4	14,2	14,4	15,3
Overige ma gedrag en maatschappij	4,4	2,7	5,2	13,0	4,6
Overige ma anders	1,3	4,0	6,8	31,5	5,6
Meer dan één opleiding	1,3	3,6	3,3	2,3	2,2
Onbekend	0,6	1,3	1,0	4,8	1,3

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en 1cHO DUO. Personen die in meerdere sectoren werken tellen in de totaal kolom maar een keer mee; ma: inclusief pm, pi.

In de vragenlijst is aan de beursontvangers zelf ook gevraagd naar een nadere typering van de opleiding die zij met de Lerarenbeurs (gaan) volgen of gevolgd hebben (Figuur 5.20). Het overgrote deel in alle sectoren geeft aan een studie te volgen waarmee ze zich vakinhoudelijk kunnen verdiepen (vooral in vo en hbo) dan wel pedagogisch/didactisch hun kennis uitbreiden (vooral in po). Vergeleken naar geslacht, typeren mannelijke beursaanvragers hun opleiding relatief vaak als management/facilitair en vakinhoudelijk, waar de vrouwelijke beursontvangers licht oververtegenwoordigd zijn in pedagogisch/didactische opleidingen. Bij de toelichting bij “Anders”, noemen de beursontvangers onder meer een opleiding gericht op onderzoek, innoveren, een heel ander onderwerp (kunst, filosofie) en het vaakst dat hun opleiding een combinatie is van de hier gehanteerde indeling.

Figuur 5.20 Typering studie door aanvragers zelf

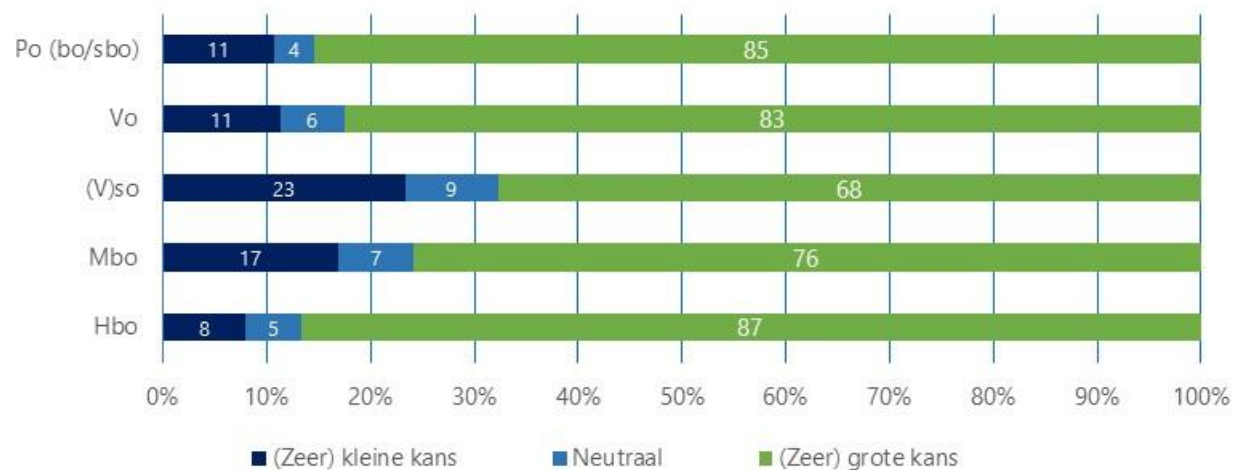


Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Studiesucces

Een opleiding beginnen, wil uiteraard niet betekenen dat je erin slaagt deze ook daadwerkelijk af te ronden, al acht gelukkig wel de meerderheid van de beursontvangers in dat ze de opleiding zullen voltooien (Figuur 5.21). Het minst positief daarover zijn beursontvangers die werkzaam zijn in het (voortgezet) speciaal onderwijs en het mbo: in deze sectoren verwacht rond de 20 procent er niet in te slagen de opleiding gediplomeerd te kunnen verlaten. Het pessimisme over de kans op afstuderen groeit significant met het toenemen van de leeftijd: 85 procent van de jongere beursontvangers (jonger dan 35 jaar) schatten hun kans positief in, in de oudste groep (55 jaar en ouder) geldt dat voor gemiddeld 63 procent. Vrouwelijke beursontvangers zijn over het algemeen net iets vaker positief over hun slagingskans dan mannelijke.

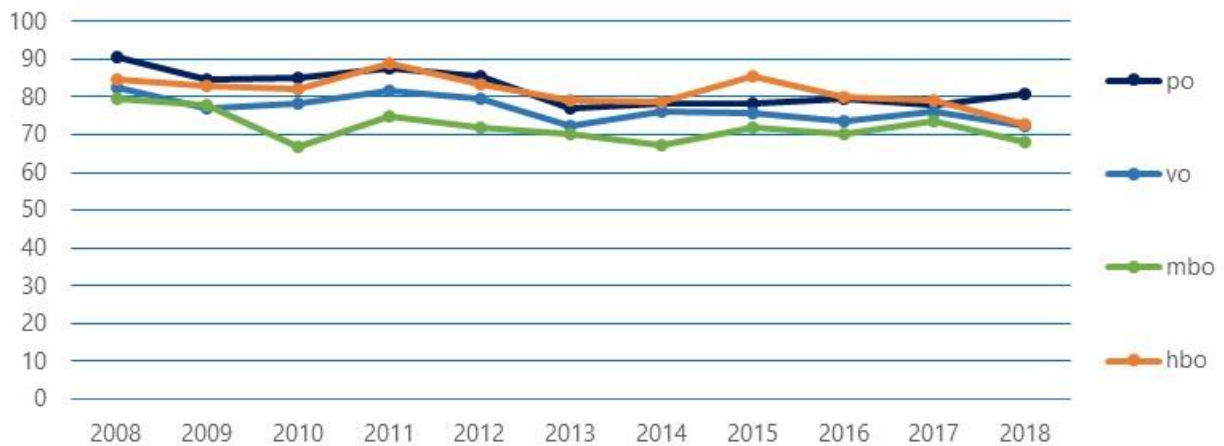
Figuur 5.21 Zelfinschatting kans op afstuderen



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs. Uitsluitend leraren die op nog bezig zijn met de studie.

Door de koppeling met het 1cHO-bestand is het percentage beursontvangers dat hun studie afrondt precies in beeld te brengen (Figuur 5.22). Hiervoor is voor iedere beursontvanger die gestopt is met de studie (dat wil zeggen, die zich in het jaar daarop niet meer inschrijft) nagegaan of deze de opleiding met of zonder diploma heeft verlaten. Gemiddeld over alle jaren en over alle sectoren heen rondt 79 procent van de beursontvangers hun opleiding af. Vergeleken tussen sectoren is dat percentage in het po en hbo (beide 82%) het hoogst en in het mbo het laagst (71%). Het vo zit daartussen in: hier slaagt 77 procent van de beursontvangers voor de studie die ze met de Lerarenbeurs volgen.

Figuur 5.22 Ontvangers lerarenbeurs: opleiding afgerond met diploma, naar aanvraagjaar lerarenbeurs



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en 1cHO DUO. NB. Betreft uitsluitend personen van wie de opleidingsstatus bekend is, die niet meer dan één opleiding gevolgd hebben en die de opleiding met of zonder diploma beëindigd hebben (dwz personen die nog in opleiding zijn en het diploma nog niet hebben behaald tellen niet mee).

Wanneer we de gevolgde opleidingen onderling vergelijken, valt een aantal opleidingen op (Tabel 5.2). De vakinhoudelijke lerarenopleidingen en de bacheloropleidingen buiten de sector onderwijs kennen een relatief laag slagingspercentage onder de beursontvangers. Over alle sectoren bekeken zijn masteropleidingen in de pedagogische wetenschappen, op het gebied van gedrag en maatschappij en specifiek de master Educational Needs de meest ‘succesvolle’ opleidingen onder beursontvangers.

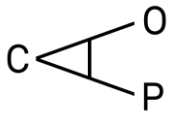


Tabel 5.2 Ontvangers lerarenbeurs: opleiding afgerond met diploma, naar gevolgde opleiding

	Po	Vo	Mbo	Hbo	Totaal
	%	%	%	%	%
Educational needs	83,8	77,1	77,0	85,6	82,6
Leren en innoveren	78,0	70,5	70,2	79,9	75,0
Pedagogiek	77,8	70,6	76,2	85,8	77,3
Onderwijswetenschappen	87,1	*	*	*	75,4
Pedagogische wetenschappen	92,0	*	*	*	91,2
Nederlands 2e gr	69,0	78,0	74,8	*	75,1
Wiskunde 2e gr	57,6	62,7	48,1	*	59,1
Engels 2e gr	58,7	66,5	58,0	*	63,0
Nederlands 1e gr	*	84,9	74,0	*	83,9
Wiskunde 1e gr	*	76,2	*	*	75,1
Engels 1e gr	*	76,8	64,7	*	75,1
Overige ba onderwijs	75,2	73,9	71,7	*	73,3
Overige ba gedrag en maatschappij	69,1	60,0	58,0	*	64,8
Overige ba anders	68,9	64,1	51,9	67,1	62,8
Overige ma onderwijs	76,2	81,1	76,2	85,8	80,5
Overige ma gedrag en maatschappij	89,7	83,8	74,0	81,0	84,9
Overige ma anders	70,8	80,9	66,7	80,8	78,2

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en 1cHO DUO. NB. Betreft uitsluitend personen van wie de opleidingsstatus bekend is, die niet meer dan één opleiding gevolgd hebben en die de opleiding met of zonder diploma beëindigd hebben (d.w.z. personen die nog in opleiding zijn en het diploma nog niet hebben behaald tellen niet mee). * minder dan 50 leraren.

Met behulp van logistische regressie is de kans op het behalen van het diploma geschat (Tabel 5.3). Daaruit blijkt dat er binnen het po unieke effecten (dus gecontroleerd voor de andere factoren binnen de analyse) zijn voor leeftijd (jongere leraren hebben een hogere kans), geslacht (vrouwelijke beursontvangers hebben een hogere kans), regio (beursontvangers buiten de G5 hebben een hogere kans), speciaal onderwijs (beursontvangers werkzaam in deze sector hebben een lagere kans), en de opleiding zelf (bachelor een lagere kans). In het vo is hetzelfde effect van leeftijd, geslacht en regio te constateren, maar blijkt daarnaast ook de salarisschaal van invloed (LB-functies lagere kans) en de onderwijssoort waarin lesgegeven wordt (docenten in havo-vwo- dan wel vmbo-t-havo-vwo-scholen hebben een hogere kans dan docenten die in een ander schooltype werkzaam zijn). Daarnaast is er ook in het vo effect van de opleiding: hier blijken beursontvangers die de opleiding Educational Needs, een bachelor, een overige opleiding buiten de sector onderwijs als ook een opleiding binnen de sector gedrag en maatschappij allemaal (onder constant houding van andere factoren) een lagere kans van slagen hebben dan beursaanvragers aan de andere opleidingen. Waar het effect van leeftijd en geslacht ook in het mbo dezelfde richting kent als in po en vo, is het effect van regio hier niet significant. Qua opleiding doet het er voor de beursontvangers in twee gevallen toe: studenten aan de master Educational Needs en aan bacheloropleidingen hebben een kleine kans hun opleiding met een diploma af te ronden. Samengevat: de kans op afstuderen is het grootst voor jonge, vrouwelijke beursontvangers, werkzaam buiten de G5 (al geldt dat laatste alleen voor po en vo).



Tabel 5.3 Logit-regressies kans op behalen diploma ontvangers lerarenbeurs, naar sector

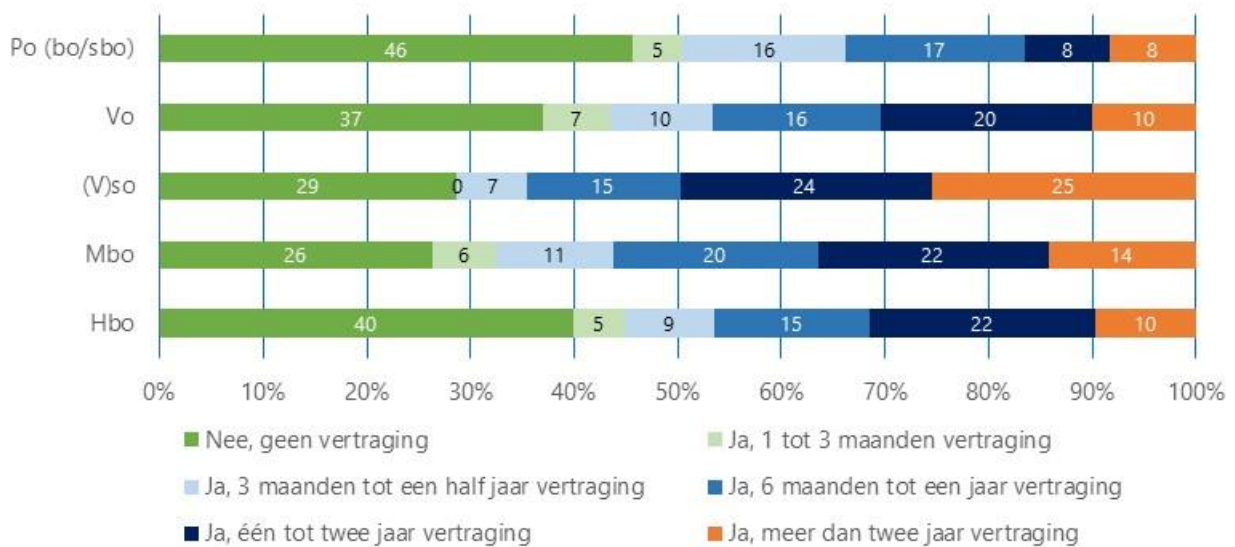
	Po		Vo		Mbo	
	Coeff.	St.err.	Coeff.	St.err.	Coeff.	St.err.
Leeftijd < 30	0,51	0,06	0,66	0,06	0,28	0,12
Leeftijd 40-49	-0,12	0,06	-0,25	0,06	-0,30	0,10
Leeftijd 50+	-0,50	0,07	-0,71	0,06	-0,56	0,11
man	-0,39	0,06	-0,38	0,04	-0,54	0,08
aanvraagjaar - 2008	-0,11	0,01	-0,07	0,01	-0,08	0,01
Salarisschaal LB			-0,13	0,05		
G5	-0,31	0,05	-0,26	0,06	n.s.	n.s.
WEC	-0,21	0,06				
havo_vwo			0,30	0,10		
vmbot_havo_vwo			0,21	0,07		
Opl: Educational needs	n.s.	n.s.	-0,30	0,07	n.s.	n.s.
Opl: Bachelor	-0,65	0,07	-0,55	0,05	-0,52	0,08
Opl: Overig Buiten onderwijs	n.s.	n.s.	-0,22	0,10	-0,40	0,13
Opl: Gedrag en maatschappij	n.s.	n.s.	-0,39	0,09	n.s.	n.s.
Constante	2,19	0,06	2,06	0,08	1,94	0,12
N		16.159		13.001		3.578
Pesudo R**2		0,05		0,06		0,05

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en 1cHO DUO. NB. Betreft uitsluitend personen van wie de opleidingsstatus bekend is, die niet meer dan één opleiding gevolgd hebben en die de opleiding met of zonder diploma beëindigd hebben (dwz personen die nog in opleiding zijn en het diploma nog niet hebben behaald tellen niet mee).

Studievertraging

In de vragenlijst vroegen we de beursontvangers die op dit moment staan ingeschreven aan een opleiding, of zij te maken hebben met enige mate van studievertraging tijdens hun studie (Figuur 5.23). Dat verschilt sterk per sector: beursaanvragers in po en hbo lopen het vaakst op schema, waar die in mbo en met name het (v)so meer met vertraging te maken hebben. Van die laatste groep loopt de vertraging zelfs op tot een kwart met meer dan twee jaar studieachterstand. Naast verschillen naar sector, zijn die er ook naar leeftijd: hoe jonger hoe minder vaak en minder lang vertraging. Van de groep die jonger is dan 35 jaar ligt 44 procent op schema, bij de groep 35-54 jaar geldt dat voor 36% en in de groep die ouder is dan 55 jaar studeert 25 procent zonder vertraging.

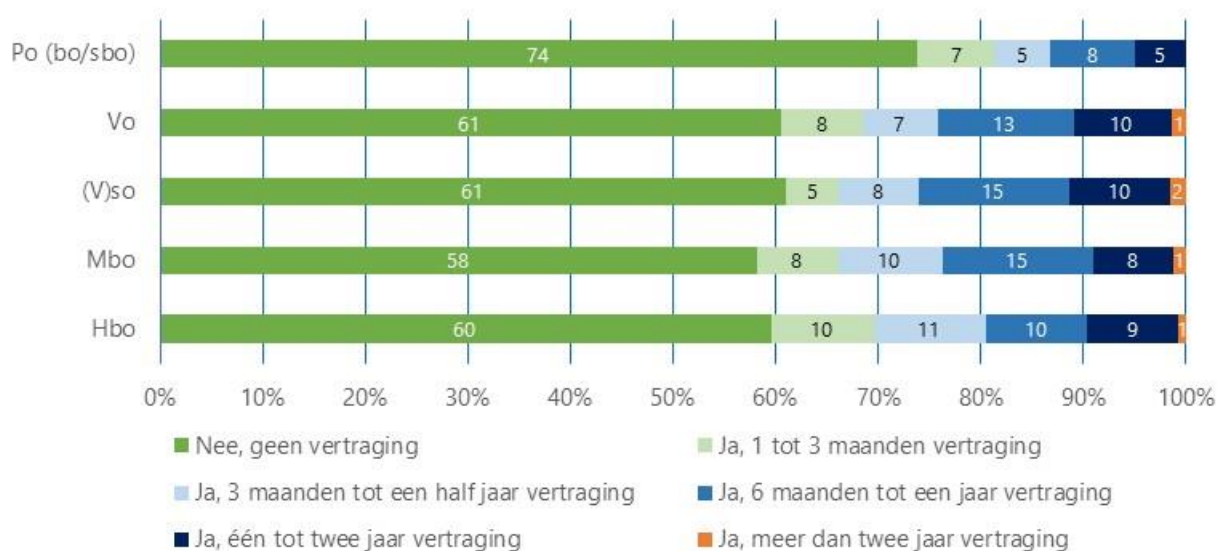
Figuur 5.23 Studerende leraren: vertraging tijdens studie



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs. Uitsluitend beursontvangers die nog bezig zijn met de studie.

Ook aan de beursaanvragers die hun opleiding al met succes afgerond hebben, is gevraagd in hoeverre ze tijdens het studeren studievertraging opliepen (Figuur 5.24). Bij deze groep is minder vaak sprake van vertraging. In het po heeft bijna driekwart de studie zonder vertraging doorlopen, in de overige sectoren ligt dat aandeel rond de 60 procent. Ook hierbij een verband met leeftijd (jongere minder vertraging dan oudere beursontvangers) en nu ook met geslacht: aan het eind van de opleiding blijken vrouwelijke beursontvangers hun studie vaker zonder vertraging voltooid te hebben dan mannelijke beursaanvragers.

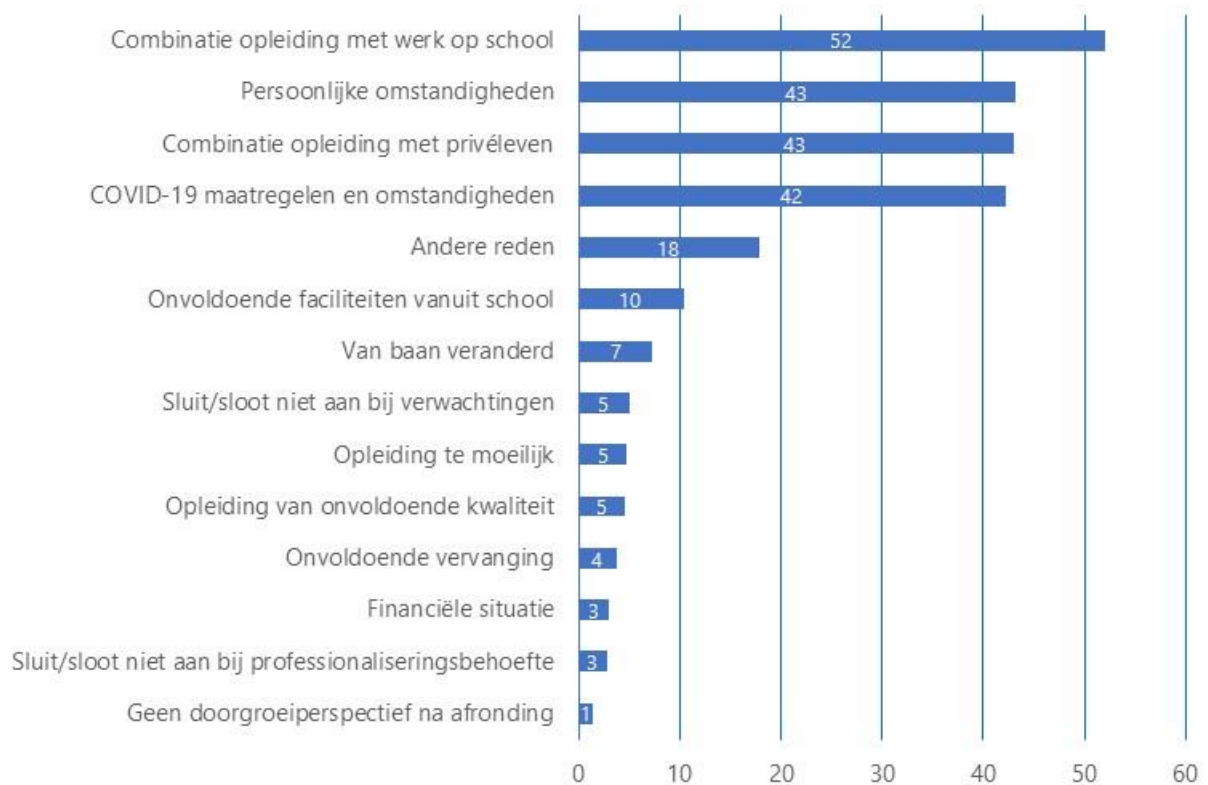
Figuur 5.24 Leraren die hun studie afgerond hebben: vertraging tijdens studie



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs. Uitsluitend beursontvangers die hun studie hebben afgerond.

De belangrijkste redenen voor opgelopen vertraging (Figuur 5.25) zijn het combineren van de opleiding met het werk op school, persoonlijke omstandigheden, de combinatie van het volgen van een opleiding en een privéleven en voor de nu studerende groep in sterke mate ook de gevolgen van de COVID-19-pandemie.

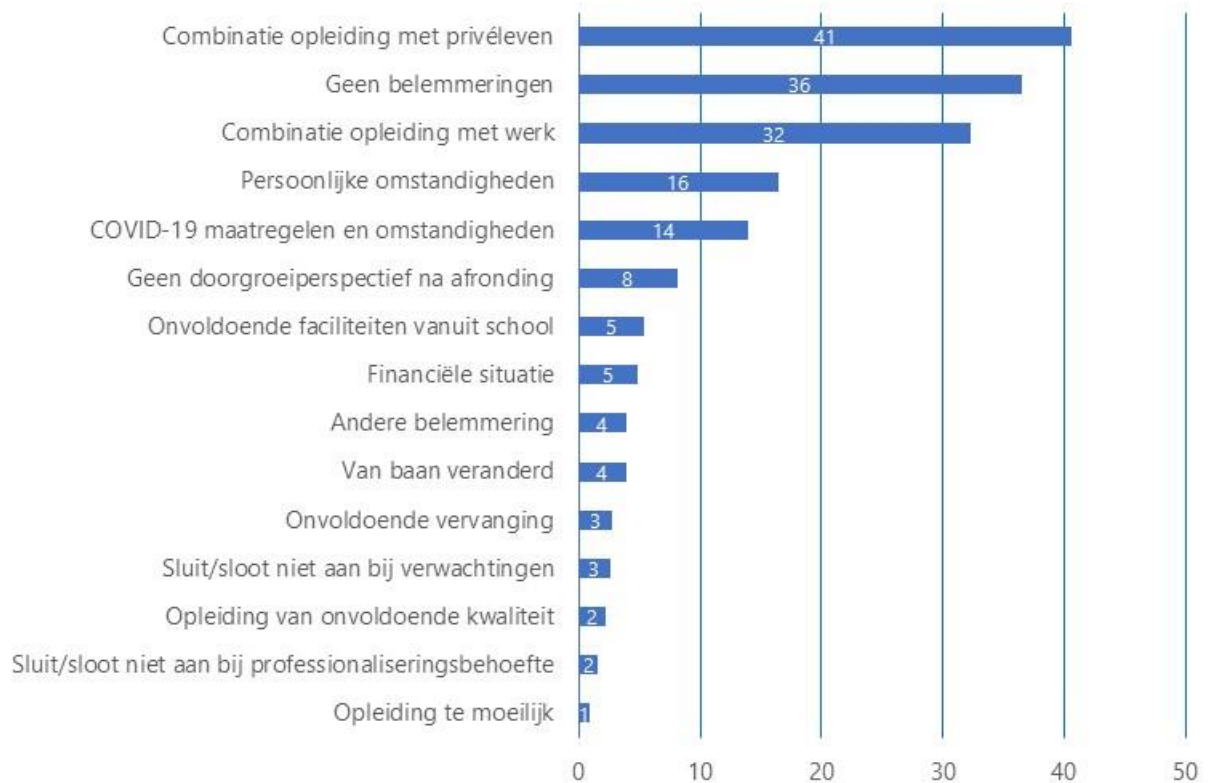
Figuur 5.25 Redenen voor studieovertraging



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Overigens is ook aan de groep beursontvangers die (nog) geen vertraging opliepen tijdens de studie ook gevraagd naar hun uitdagingen (Figuur 5.26). Alhoewel één op de drie van deze beursontvangers aangeeft helemaal geen belemmeringen te ervaren, geeft een aanzienlijk deel aan het combineren van zowel de opleiding met werk als met thuis toch wel als lastig wordt ervaren.

Figuur 5.26 Belemmeringen bij het afronden van de studie – beursontvangers zonder vertraging

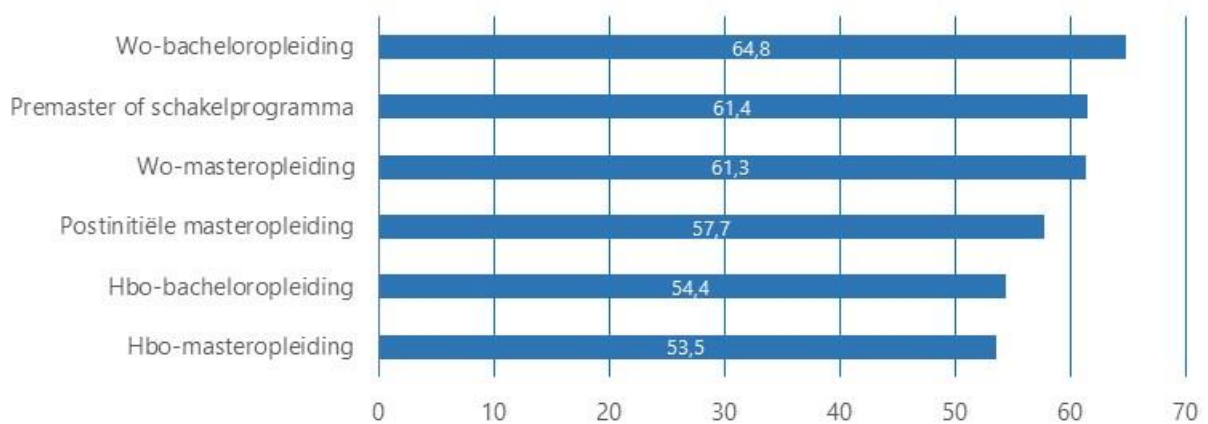


Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Tijdbesteding aan de studie en invloed van COVID-19

Aan de beursontvangers die op dit moment staan ingeschreven aan een opleiding, is gevraagd hoeveel tijd ze gemiddeld per maand aan hun studie besteden. Gemiddeld is dat 55,6 uur, waarbij dit niet naar sector, leeftijd en geslacht verschilt. Wel is er verschil naar het soort opleiding dat gevolgd wordt: studenten wo-bachelors besteden de meeste tijd aan hun studie, studenten aan hbo-masteropleidingen de minste.

Figuur 5.27 Studerende leraren: tijdbesteding aan studie, naar opleidingssoort



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Uitsluitend beursontvangers die nog bezig zijn met de studie.



Twee op de drie studerende leraren/docenten geeft aan dat de tijd die ze aan hun studie besteed hebben in schooljaar 2020-2021 is beïnvloed door de COVID-19-maatregelen. In de toelichting geven ze aan dat dit veelal te maken had met het online lessen volgen dat meer tijd kostte dan fysiek les volgen. Daarnaast zijn er ook leraren/docenten die aangeven meer tijd aan hun baan te hebben moeten besteden zodat de studie op een lager pitje is komen te staan, een klein aantal geeft aan juist meer tijd aan studie te hebben kunnen besteden omdat er minder tijd in de baan gestoken werd en de studie meer flexibel gevolgd kon worden. Daarnaast zijn er ook leraren/docenten die zelf corona kregen waardoor de studie even helemaal op de achtergrond verdween.

5.4 Behoeftes en drijfveren aanvragers

Voor vrijwel alle leraren geldt dat het verbeteren of verdiepen van de kennis en het begrip van het eigen vak(gebied) een grote rol heeft gespeeld om een opleiding te gaan volgen (Tabel 5.4). In het po speelde dit vaker dan in andere sectoren een grote rol. Ook het verhogen van het werkplezier (in po en mbo het vaakst en in (v)so het minst vaak een grote rol) en de wens om een andere functie te gaan vervullen op de eigen school of instelling (in mbo het vaakst en in vo het minst vaak een grote rol) heeft bij de meeste leraren een grote rol gespeeld in de keuze voor een opleiding. Het behalen van een mastergraad (anders dan een lerarenopleiding) staat ook in de top-3 van meest genoemde redenen die een grote rol gespeeld hebben in de keuze voor een opleiding, echter geldt dit alleen voor leraren in po en docenten in hbo. Andere verschillen naar sector zijn er eveneens. Zo speelt het verdiepen of verbeteren van pedagogische vaardigheden en van het lesgeven aan leerlingen met speciale behoeften in het po het vaakst en in vo (beide aspecten) en hbo (pedagogische vaardigheden) het minst vaak een grote rol in de keuze voor het volgen van een opleiding. Voor het po geldt verder dat een andere functie op een andere school (zowel binnen zelfde sector als andere sector), andere functie buiten het onderwijs en de uitbreiding van taken binnen de huidige functie vaker een grote rol heeft gespeeld dan in andere sectoren. Het behalen van een eerstegraadsbevoegdheid heeft in het vo vaker een grote rol gespeeld dan in andere sectoren in de keuze om al dan niet een opleiding met Lerarenbeurs te gaan volgen. Verbeteren en verdiepen van ict-vaardigheden en andere functie binnen eigen school/instelling hebben voor docenten in het mbo vaker een grote rol gespeeld dan voor leraren/docenten in andere sectoren in de keuze om een opleiding met Lerarenbeurs te volgen.

Voor mannen heeft het verbeteren/verdiepen van ict-vaardigheden en het behalen van een eerstegraads bevoegdheid vaker een grote rol gespeeld dan voor vrouwen in de keuze om een opleiding te volgen. Voor de overige voorgelegde redenen geldt dat vrouwen vaker aangeven dat dit een grote rol heeft gespeeld dan mannen, met uitzondering van de redenen andere functie op een andere school in dezelfde sector, andere functie buiten het onderwijs, uitbreiding taken binnen huidige functie en hoger salaris. Voor deze vier aspecten zijn geen verschillen tussen mannen en vrouwen gevonden.

Wat betreft verschillen naar leeftijd is het volgende gevonden: hoe jonger hoe vaker het verdiepen/verbreden van vakkennis, een andere/aanvullende functie (op eigen school/instelling, andere school/instelling, andere onderwijssector en/of buiten onderwijs), uitbreiding van taken binnen huidige functie, het behalen eerstegraads bevoegdheid en een hoger salaris een grote rol heeft gespeeld. Werkplezier verhogen heeft juist voor de oudere werknemers vaker een grote rol gespeeld in de keuze voor het al dan niet volgen van een opleiding met de Lerarenbeurs.



Tabel 5.4 Redenen om opleiding te volgen met Lerarenbeurs - % grote rol

	Po (bo/sbo) {n=1084}	Vo (n=1979)	(V)so (n=177)	Mbo (n=766)	Hbo (n=497)	Totaal (n=4503)
	%	%	%	%	%	%
Verbeteren kennis en begrip vak(gebieden)	91	81	85	83	86	85
Verbeteren pedagogische vaardigheden	51	32	42	44	33	39
Verbeteren ict-vaardigheden tbv lesgeven	7	12	8	17	13	11
Verbeteren lesgeven leerlingen speciale behoeften	57	20	51	32	23	33
Andere functie op eigen school	61	53	55	66	58	58
Andere functie op andere school dezelfde sector	50	34	37	45	33	40
Andere functie andere onderwijssector	41	25	35	37	24	31
Andere functie buiten onderwijs	25	12	17	20	22	18
Uitbreiding taken binnen huidige functie	49	48	49	59	57	51
Behalen extra lesbevoegdheid ander vak***		34				34
Behalen eerstegraads bevoegdheid	5	47	10	18	14	26
Behalen mastergraad (geen lerarenopleiding)	61	27	44	59	58	45
Verhogen werkplezier	77	67	63	75	67	71
Hoger salaris	36	39	20	39	27	36
Andere aspecten	21	17	16	21	24	19

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs

Bijna alle leraren en docenten geven aan dat bij de keuze om een Lerarenbeurs aan te vragen, de vergoeding van het collegegeld een grote rol heeft gespeeld. Voor meer dan de helft van de leraren/docenten speelt ook mee dat zij een vergoeding voor studieverlof kunnen krijgen als onderdeel van de subsidie. Een derde reden die volgens gemiddeld 43 procent van de leraren/docenten een grote rol heeft gehad in de keuze voor het aanvragen van een Lerarenbeurs is de vergoeding voor een deel van de studiemiddelen. Dat de beurs door de leraar/docent zelf aan te vragen is, een van de kenmerken van de Lerarenbeurs, speelt voor gemiddeld één op de tien leraren/docenten een grote rol bij het aanvragen van de beurs.

Kijken we naar sectorverschillen dan valt op dat leraren in het po vaker dan hun collega's in andere sectoren de mogelijkheid om studieverlof te krijgen noemen als reden om de Lerarenbeurs aan te vragen. De vergoeding voor het collegegeld wordt zowel in het po als in het vo het vaakst genoemd als aspect dat een grote rol heeft gespeeld bij het aanvragen van de Lerarenbeurs. In het vo speelde daarnaast ook de vergoeding voor een deel van de studiemiddelen en een vergoeding van reiskosten vaker een grote rol dan in andere sectoren. Het zelfstandig kunnen aanvragen van de Lerarenbeurs speelde in het hbo van alle sectoren het minst vaak een grote rol in de keuze van het al dan niet aanvragen van de beurs.

Bij mannen speelden de vergoeding van een deel van de studiemiddelen, de vergoeding van de reiskosten en de mogelijkheid van studieverlof vaker een grote rol dan bij vrouwen. Vrouwen gaven vaker dan mannen aan dat de vergoeding van het collegegeld een grote rol heeft gespeeld bij de keuze voor het aanvragen van de Lerarenbeurs.



Tabel 5.5 Redenen om Lerarenbeurs aan te vragen voor de te volgen opleiding - % grote rol

	Po (bo/sbo) (n=1083)	Vo (n=1974)	(V)so (n=177)	Mbo (n=766)	Hbo (n=495)	Totaal (n=4495)
	%	%	%	%	%	%
Vergoeding collegegeld	95	95	93	90	91	94
Vergoeding deel studiemiddelen	40	46	43	43	40	43
Vergoeding deel reiskosten	22	31	22	24	21	26
Studieverlof	66	62	50	55	59	61
Zelfstandig aan te vragen	14	12	14	15	8	13
School/instelling was het niet eens met opleidingskeuze	1	1	3	2	0	1
Andere reden	3	2	3	5	4	3

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs

Uit de interviews blijkt dat werkgevers de Lerarenbeurs een prima middel vinden om te professionaliseren. De geïnterviewde werkgevers in de onderwijssectoren po, vo, mbo en hbo geven aan dat de Lerarenbeurs de professionalisering van leraren/docenten binnen hun schoolorganisatie een impuls geeft. Het biedt volgens hen mooie mogelijkheden en zij vinden het prettig dat zij met de vergoeding een vervanger aan kunnen stellen. In het mbo en hbo geeft een aantal geïnterviewde werkgevers verder aan over voldoende geld te beschikken voor professionalisering van docenten, in die zin hebben zij de lerarenbeurs niet echt nodig. Niet het geld maar vooral het faciliteren in tijd wordt over het algemeen als probleem ervaren. Ook in het po en vo vertellen een aantal werkgevers in de interviews dat zij soms zelf de opleidingen van leraren/docenten betalen, waarvan de Lerarenbeursaanvraag is afgewezen, vanuit bestaande scholingsbudgetten.

5.5 Oordeel over en ervaring met Lerarenbeurs

Het merendeel van de leraren en docenten geeft aan dat de opleiding die men volgt of heeft gevolgd met de Lerarenbeurs inhoudelijk aansluit bij de leerbehoeften, een positief effect heeft op de onderwijskwaliteit en een nuttige investering is voor het uitoefenen van het beroep op de lange termijn (Tabel 5.6). We zien verschillen naar sector: leraren in het po zijn vaker dan leraren/docenten in andere sectoren van mening dat de opleiding gericht is op individuele leerpunten (vo minst vaak eens) en dat de opleiding aansluit bij de behoefte van het bredere werkveld (vo minst vaak eens). Wat betreft de inhoudelijke aansluiting bij de leerbehoeften, daar zijn zowel leraren in po als docenten in hbo het vaakst van mening dat de opleiding hierbij aansluit. Dat de opleiding een positief effect heeft op de onderwijskwaliteit zijn leraren po en docenten (v)so het vaker mee eens dan docenten in de andere sectoren (vo wederom het minst vaak eens). Dat de opleiding bijdraagt aan het verbeteren van de schoolorganisatie zijn leraren/docenten in zowel po als mbo vaker van mening dan in andere sectoren. Ook hierover zijn docenten in het vo het minst van alle sectoren mee eens, maar nog altijd meer dan de helft.

Vrouwen zijn vaker dan mannen het eens met bijna alle voorgelegde stellingen. Alleen voor wat betreft de stelling dat de opleiding een nuttige investering is voor het beroep en dat de opleiding aansluit bij de onderwijsambities van het team/leergemeenschap oordelen vrouwen niet anders dan mannen.

Voor wat betreft leeftijd zijn de verschillen beperkter. Leraren/docenten in de leeftijd van 35 tot 55 jaar zijn het vaakst van mening dat de opleiding inhoudelijk aansluit bij de leerbehoeften en dat de opleiding inhoudelijk aansluit bij de onderwijsambities van het team/leergemeenschap. Leraren/docenten onder de 55 jaar zijn vaker dan 55-plussers van mening dat de gevolgde opleiding een nuttige investering voor de uitoefening van het beroep op de lange termijn is en dat de opleiding aansluit bij de behoefte van het bredere werkveld.

Ook zijn er verschillen gevonden tussen de aanvragers uit 2017 en die uit 2021. Zo geven de aanvragers uit 2021 vaker aan het eens te zijn met dat de opleiding aansluit bij individuele leer- en verbeterpunten, dat de opleiding



bijdraagt aan het verbeteren van de schoolorganisatie/onderwijsinstelling en aansluit bij de behoefte van het bredere werkveld.

Tabel 5.6 Aansluiting van opleiding gevolgd met Lerarenbeurs bij professionaliseringsbehoefte - % (zeer) eens

	Po (bo/sbo) (n=1083)	Vo (n=1974)	(V)so (n=177)	Mbo (n=766)	Hbo (n=495)	Totaal (n=4495)
	%	%	%	%	%	%
Inhoudelijke aansluiting bij leerbehoeften	89	80	82	85	88	84
Gericht op individuele leerpunten	75	56	65	70	66	64
Positief effect op onderwijskwaliteit	88	81	87	86	84	84
Nuttige investering voor beroep	90	88	88	91	91	89
Inhoudelijke aansluiting bij onderwijsambities team/leergemeenschap	65	67	61	72	69	67
Verbeteren schoolorganisatie	78	64	69	79	72	71
Aansluiting behoefte bredere werkveld	81	61	68			68

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs

De lerarenbeurs bestaat uit een vergoeding voor collegegeld, studiemiddelen en reiskosten. Daarnaast kan de werkgever subsidie krijgen om de leraar/docent studieverlof te geven. Het collegegeld wordt in zijn geheel (maar wel gemaximaliseerd; in 2021-2022 een maximum van 7.000 euro) vergoed. Studiemiddelen en reiskosten worden als percentage van het collegegeld vergoed. In 2021-2022 is dit 20 procent⁵³ van het collegegeld met een maximum van 350 euro per categorie. Het studieverlof wat de werkgever kan krijgen is een vast bedrag per uur en sectorafhankelijk. Figuur 5.28 laat de mening zien van leraren/docenten die de Lerarenbeurs hebben aangevraagd over de hoogte van de tegemoetkoming in de kosten voor wat betreft collegegeld, studiemiddelen en reiskosten. Figuur 5.29 geeft de mening van deze groep over de hoogte die de werkgever vergoed kan krijgen voor het vertrekken van studieverlof.

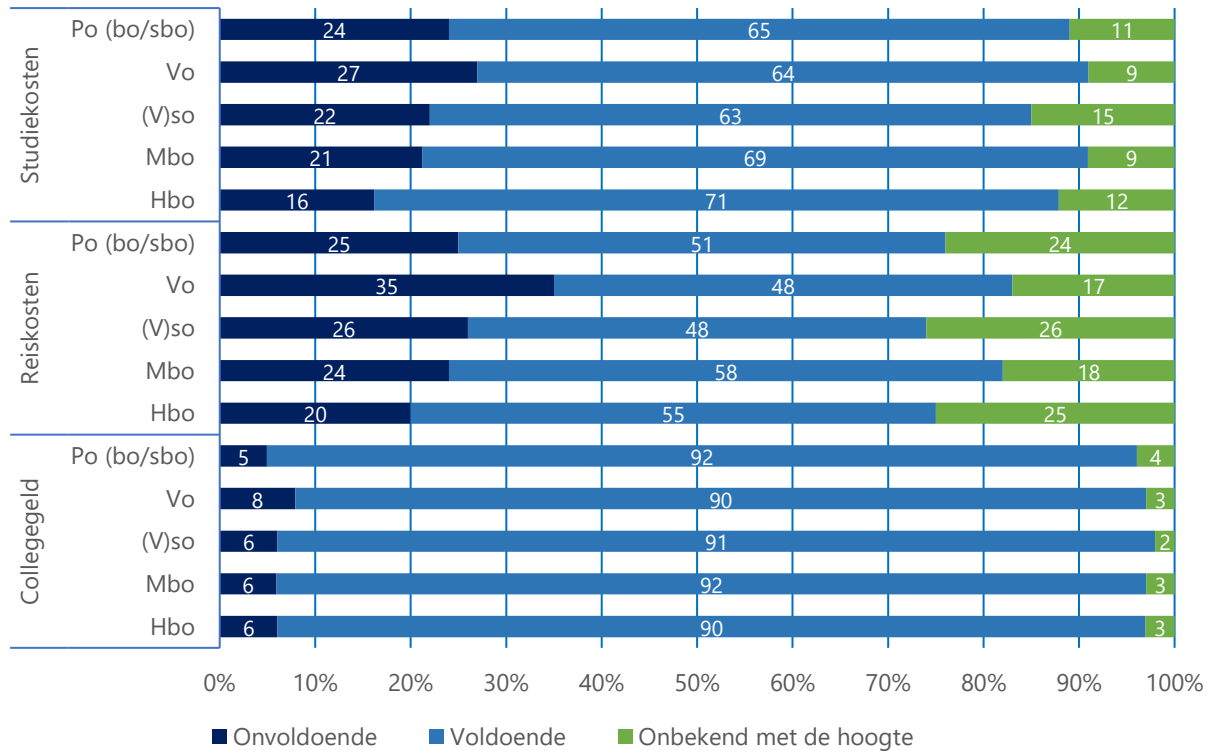
Leraren en docenten oordelen vrijwel unaniem positief over het bedrag wat vergoed wordt door de beurs aan collegegeld. Ook over de vergoeding van de studiemiddelen met de beurs is gemiddeld twee derde van de leraren/docenten van mening dat dit voldoende is. Gemiddeld genomen geeft de helft van de leraren/docenten aan dat de vergoeding van de gemaakte reiskosten met de beurs voldoende is.

Docenten in het hbo zijn vaker van mening dan hun collega's in de andere sectoren dat de vergoeding van studiemiddelen voldoende is. Ongeveer een kwart van de leraren/docenten in po en vo zijn van mening dat deze vergoeding onvoldoende is. De vergoeding voor reiskosten ervaren docenten in het mbo vaker als voldoende dan de collega-docenten in de andere sectoren. In het vo is men het vaakst van mening dat deze vergoeding onvoldoende is.

Zowel over de vergoeding voor studiemiddelen als reiskosten oordelen mannen vaker positief dan vrouwen. Vrouwen zijn vaker onbekend met de hoogte van de vergoeding voor reiskosten dan mannen. Wat betreft de vergoeding voor collegegeld zijn geen verschillen naar sector of geslacht gevonden.

⁵³ In de subsidieregeling Lerarenbeurs is de hoogte van het subsidiebedrag deels gekoppeld aan de hoogte van het verschuldigde collegegeldbedrag. Voor de kosten van studiemiddelen en de reiskosten is het subsidiebedrag beide tien procent van het verschuldigde collegegeld tot een maximum van € 350. Aangezien door de korting van het collegegeld het verschuldigde collegegeldbedrag voor veel leraren gehalveerd wordt, ondervinden zij daarom nadelige effecten van de korting op het collegegeld, namelijk waar het gaat om de tegemoetkoming voor studiemiddelen en reiskosten. Om dit te voorkomen is ervoor gekozen om voor het schooljaar 2021–2022 het percentage voor de tegemoetkoming in de kosten van studiemiddelen en reiskosten te verhogen naar twintig procent van het verschuldigde collegegeld tot een maximum van € 350. Deze verhoging is eenmalig toegekend.

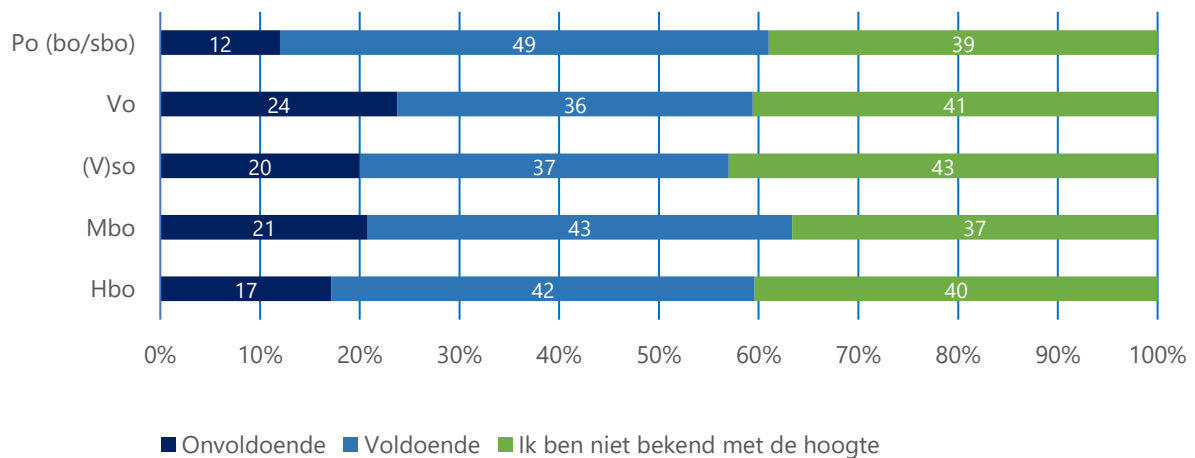
Figuur 5.28 Mening over hoogte tegemoetkoming kosten (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Over de hoogte van het studieverlof dat een werkgever vergoed kan krijgen, is ruim een derde van de leraren/docenten niet op de hoogte. In het po geeft bijna de helft van de leraren aan dat zij de vergoeding voldoende vinden (een op de tien vindt het onvoldoende), terwijl in het vo en (v)so dit maar door iets meer dan een derde als voldoende ervaren wordt. Een kwart van de docenten in vo vindt de vergoeding voor studieverlof onvoldoende. In het mbo en hbo is iets minder dan de helft tevreden met de vergoeding voor studieverlof.

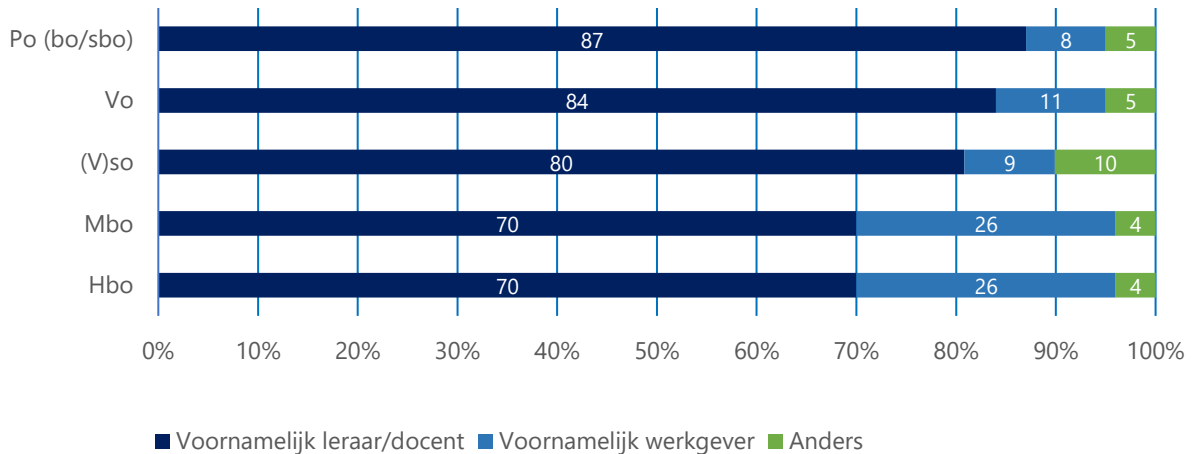
Figuur 5.29 Mening over hoogte studieverlof dat werkgever vergoed kan krijgen (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

De Lerarenbeurs is een tegemoetkoming van de gemaakte kosten en niet alle kosten worden gedekt door de beurs. Wie de kosten betaalt die niet door de beurs vergoed worden, is te zien in Figuur 5.30. Wat opvalt is dat in alle sectoren deze kosten grotendeels door de leraar/docent betaald worden, maar dat in het mbo en hbo het aandeel docenten dat deze kosten vergoed krijgt door de werkgever hoger ligt dan in het funderend onderwijs. Jongere leraren/docenten geven vaker dan 35-plussers aan dat zij deze kosten zelf betalen. Vrouwen betalen vaker deze kosten zelf dan mannen. Mannen daarentegen krijgen deze kosten vaker door de werkgever vergoed.

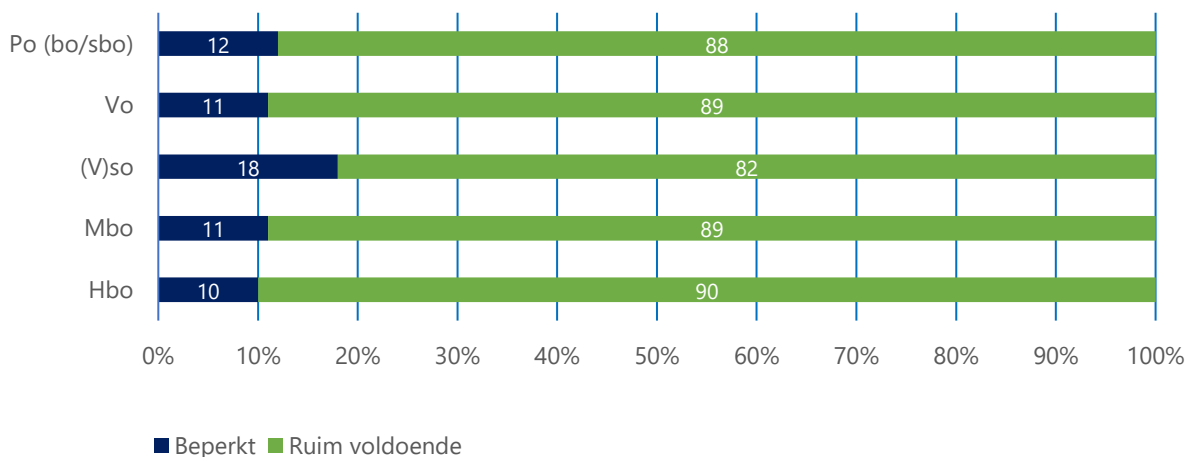
Figuur 5.30 Betaling kosten die niet vergoed worden door Lerarenbeurs (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Met een Lerarenbeurs kunnen niet alle opleidingen gevolgd worden. Een Lerarenbeurs aanvragen is mogelijk voor een bachelor- of masteropleiding, een postinitiële masteropleiding en een premaster- of schakelprogramma dat voorafgaat aan een universitaire masteropleiding. Het merendeel van de leraren/docenten vindt deze afbakening voldoende (Figuur 5.31). In het (v)so is men vergeleken met de collega's in de andere sectoren iets kritischer hierover: een op de vijf docenten is van mening dat het soort opleiding dat met de Lerarenbeurs gevolgd kan worden beperkt is.

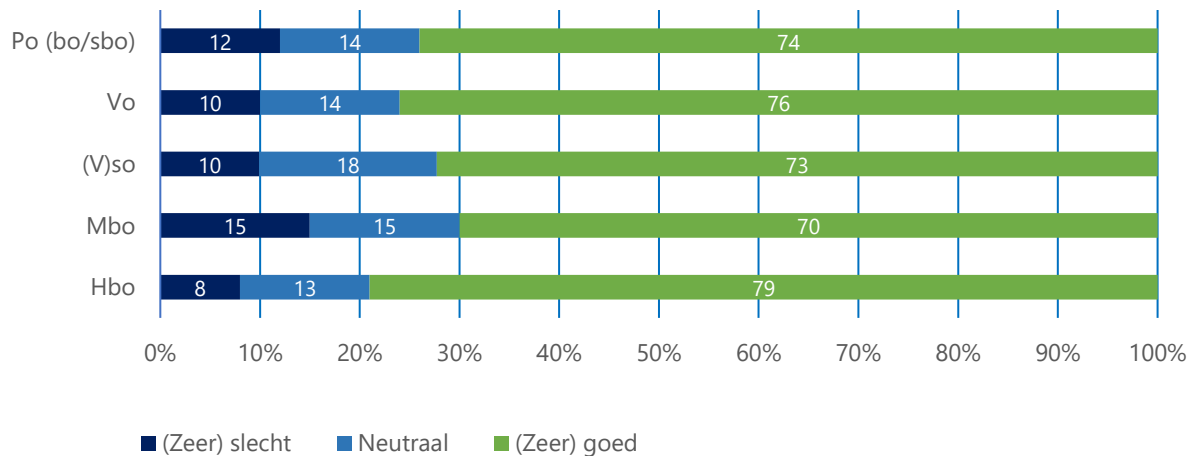
Figuur 5.31 Oordeel over opleidingen die gevolgd kunnen worden met een Lerarenbeurs (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Over het algemeen is men tevreden over het aanvraagproces van de Lerarenbeurs (Figuur 5.32). In het mbo is men vergeleken met de andere sectoren iets vaker ontevreden over dit proces, maar ook hier geldt dat een ruime meerderheid het aanvraagproces goed tot zeer goed beoordeeld. Niet iedereen die de beurs heeft aangevraagd, heeft de beurs ook toegewezen gekregen. Degenen die afgewezen zijn oordelen negatiever over het aanvraagproces dan degenen die de beurs toegewezen hebben gekregen. Ook de groep die jonger dan 35 jaar is minder positief en meer negatief over het aanvraagproces dan de 35-plussers.

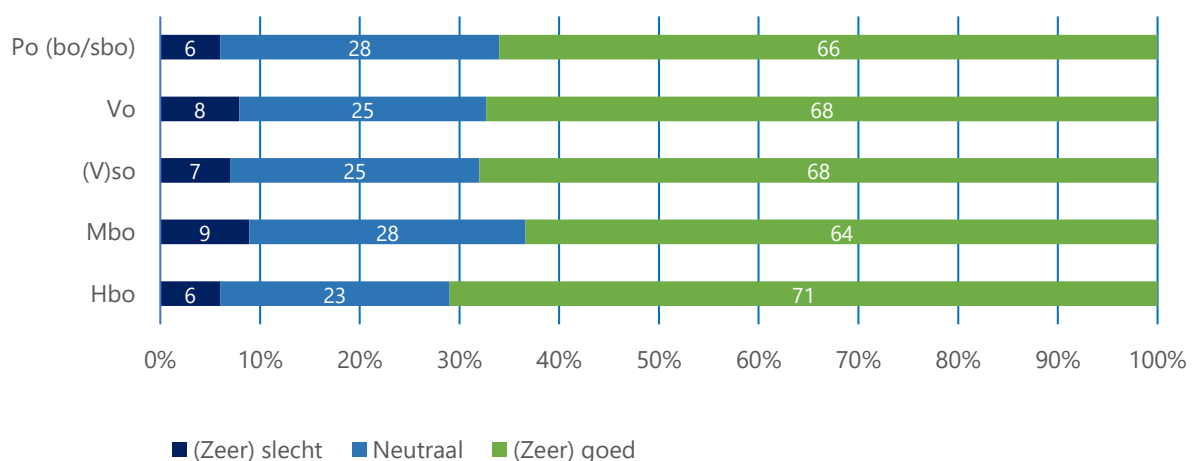
Figuur 5.32 Ervaring aanvraagproces Lerarenbeurs (%)



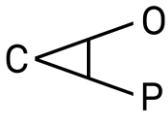
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Over het algemeen is men over het contact met DUO tijdens het aanvraagproces goed tot zeer goed te spreken (Figuur 5.33). Wel zijn aanvragers die de beurs niet hebben gekregen, kritischer over dit contact dan degenen die de beurs wel hebben gekregen. Ook de jongste groep aanvragers (jonger dan 35 jaar) is minder positief dan degenen van 35 jaar en ouder.

Figuur 5.33 Oordeel over contact met DUO tijdens het aanvraagproces (%)



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.



Zoals gezegd, wordt het aanvraagproces door de meeste aanvragers als (zeer) goed ervaren. Men geeft aan “Als je de weg eenmaal weet, gaat het vanzelf” en “Als je goed lees wat je moet doen, is het zo klaar als een klontje.”

De kritische kanttekeningen die gemaakt zijn over het aanvraagproces hebben betrekking op unieke situaties, situaties waarin de aanvraag op punten misgegaan is en miscommunicatie hierbij vanuit DUO en de periode waarin de toewijzing bekend gemaakt wordt. Daarnaast ondervonden de aanvragers van 2021 vooral problemen met de servercapaciteit en het bereiken van maximale subsidieaanvragen.

De communicatie vanuit DUO wordt bij unieke gevallen niet altijd even makkelijk en helder ervaren:

“Vanwege o.a. corona was er vertraging bij mij en kon ik niet starten met mijn master. Dit was volgens DUO niet op tijd doorgegeven. Welke termijn hiervoor staat was mij onduidelijk en kwam op mij subjectief over. Dit was ook niet mogelijk omdat ik aan de open universiteit studeer dus een lange tijd de mogelijkheid had om te starten met de master. Gevolg was dat ik een jaar master vergoeding niet meer zou kunnen krijgen. Ook al was ik niet gestart. Ik werd aangeraden om een verzoek in te dienen bij de hardheidsclausule en dat via die weg ze mijn aanvraag alsnog konden aannemen. Achteraf bleek dit niet zo te zijn. Omdat de vertraging mede door Corona kwam kon ik hiermee alsnog een aanvraag doen, hier kwam ik toevalligerwijs achter. Niet omdat ik via DUO hierin werd geïnformeerd.”

“Aanvraag verliep prima, in Coronatijd had ik een werkgeversverklaring met een digitale handtekening, dat ging niet goed, de systemen van DUO konden dat niet verwerken. Dus dat kostte wat extra moeite en leverde daarmee ook stress op. Communicatie was wat taai daarin.”

Als het misgaat met de aanvraag, dan is het niet eenvoudig om dit te herstellen.

“Bij mijn eerste poging vorig jaar kreeg ik hem niet omdat (zoals later bleek) het budget al op was voordat de lerarenbeurs überhaupt kon worden aangevraagd. Bij de tweede poging, dit jaar, was de inschrijving een chaos. Om 2h 's nachts kreeg ik de melding dat het gelukt was. Toen ik de dag daarna online mijn inschrijving checkte, bleek dat mijn aanvraag niet doorgekomen was. Ik heb hem direct opnieuw aangevraagd. Dit zorgde voor ontzettend veel stress en onduidelijkheid.”

Periode van bekendmaking uitslag wordt als onhandig ervaren:

“Bekendmaking was veel te laat, pas eind juli. Dat is in het onderwijs verre van handig.”

“Aanvraagproces was helder en goed uit te voeren; wachten op toewijzing erg laat met het oog op het nieuwe schooljaar. planning van komende schooljaar start op de scholen lang voordat er helderheid over toewijzing is. sluit helemaal niet aan hetgeen veel onrust geeft m.b.t. teamsamenstelling.”

Over het aanvragen zelf is men kritisch over de servercapaciteit en het voortijdig bereiken van uitputting van het budget in 2020:

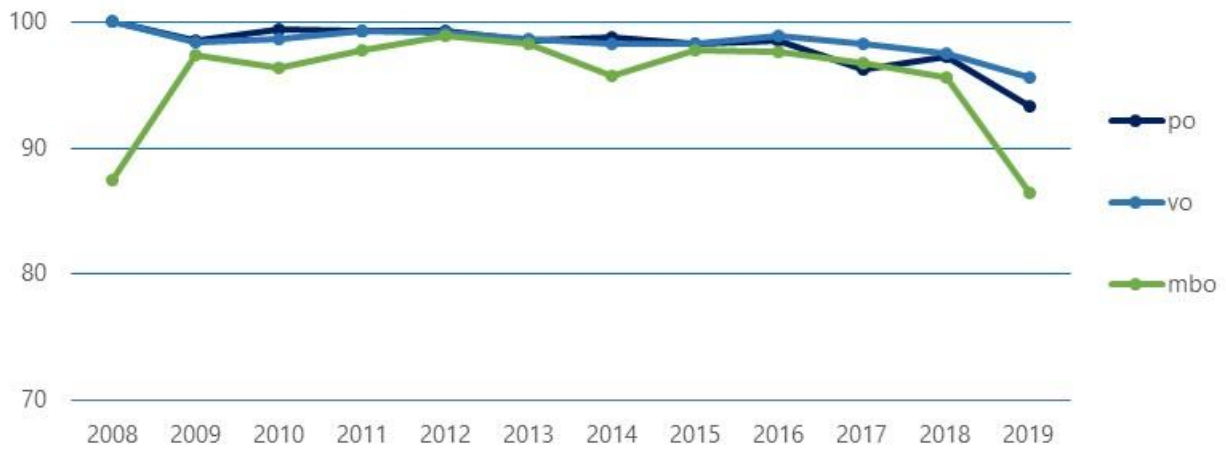
“2020: Laat bericht terwijl de beurs al vol zat. Ik had mij al aangemeld bij de studie. Had gevolgen voor mijn baan en aanstelling. Had gevolgen voor de invulling van mijn leven. 2021: om 00:00 ingelogd, site overbelast. Tot 01:00 geprobeerd. Niet gelukt, pas om 06:00 na het slapen wel Grote onzekerheid, moe op het werk aangekomen. Late reactie.”

5.6 Opbrengsten van de Lerarenbeurs

Effecten op de kans om in het onderwijs te blijven werken

Een van de gehoopte effecten van de Lerarenbeurs is dat het leraren/docenten stimuleert om in het onderwijs werkzaam te blijven. Eén jaar na afronding van de Lerarenbeurs blijken de meeste beursontvangers nog altijd werkzaam te zijn in het onderwijs (Figuur 5.34), al geldt dat in mindere mate voor de groep die in 2019 afstudeerde (en daarbinnen dan met name voor de mbo-docenten).

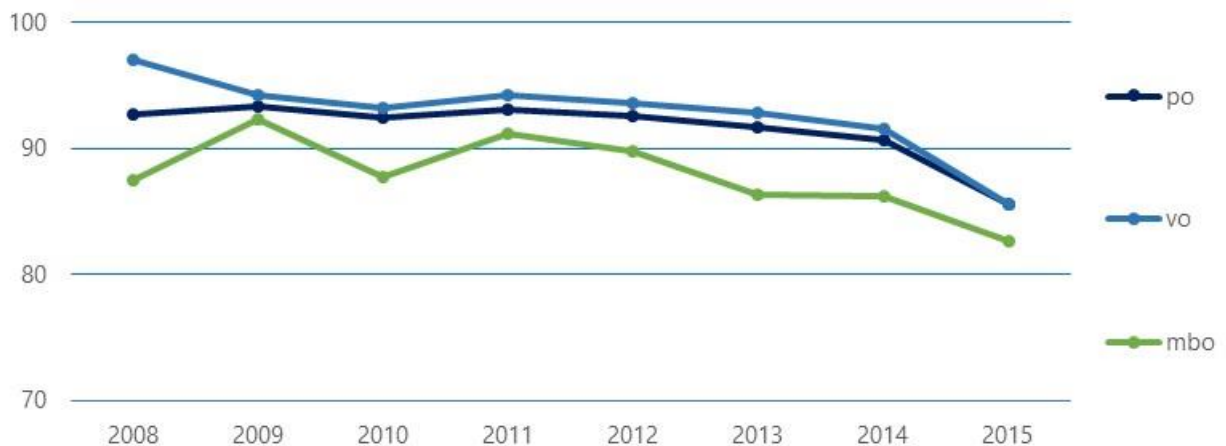
Figuur 5.34 Ontvangers Lerarenbeurs: is minimaal 1 jaar na afronding opleiding werkzaam in het onderwijs (po/vo/mbo) naar jaar van afstuderen en sector



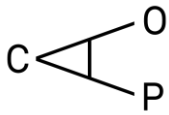
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Ook vijf jaar na afronding van de opleiding werkt nog altijd een aanzienlijk deel van de beursontvangers in het onderwijs, al is ook hier een afname zichtbaar in het meest recente jaar (Figuur 5.35).

Figuur 5.35 Ontvangers lerarenbeurs: is minimaal 5 jaar na afronding opleiding werkzaam in het onderwijs (po/vo/mbo) naar jaar van afstuderen en sector

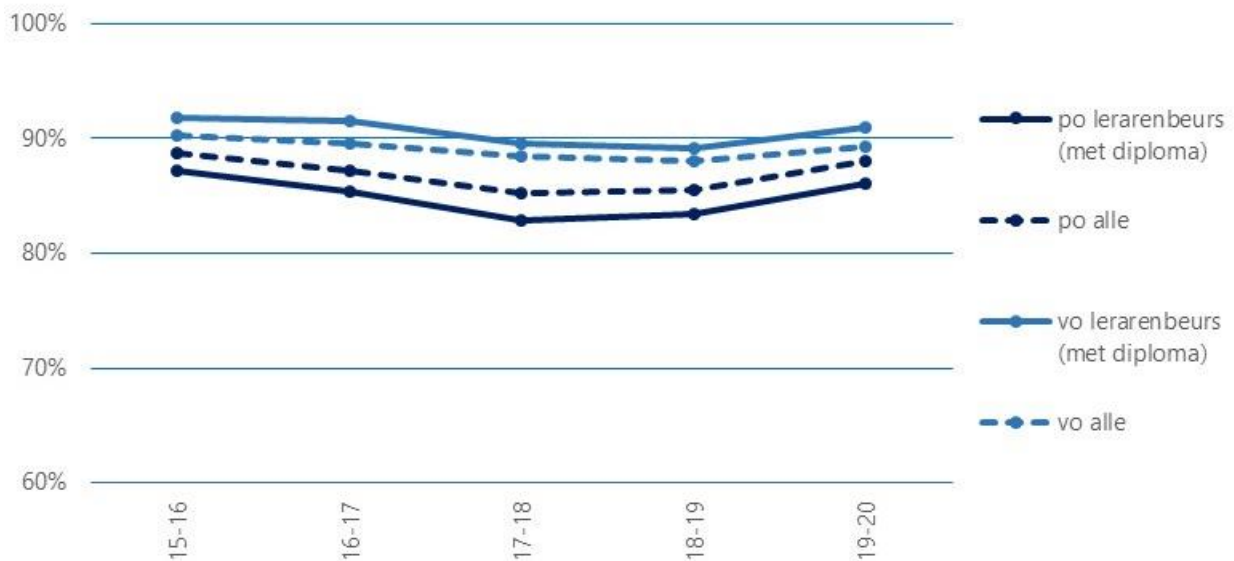


Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.



Om te zien of de ontvangers van de Lerarenbeurs nu vaker of juist minder vaak in het onderwijs blijven werken, is in Figuur 5.36 voor beursontvangers (met diploma) en alle leraren (jonger dan 60 jaar) de kans dat ze een jaar later nog op dezelfde school werken, weergegeven. Die kans is voor alle getoonde groepen hoog. Verschil tussen de groep beursontvangers en alle leraren is er: in het po is het percentage dat op dezelfde school blijft werken lager onder de groep die de opleiding met een Lerarenbeurs heeft afgerond. In het vo is dat precies omgekeerd: de gediplomeerde beursontvangers blijven vaker op dezelfde school werken in vergelijking met de totale groep leraren.

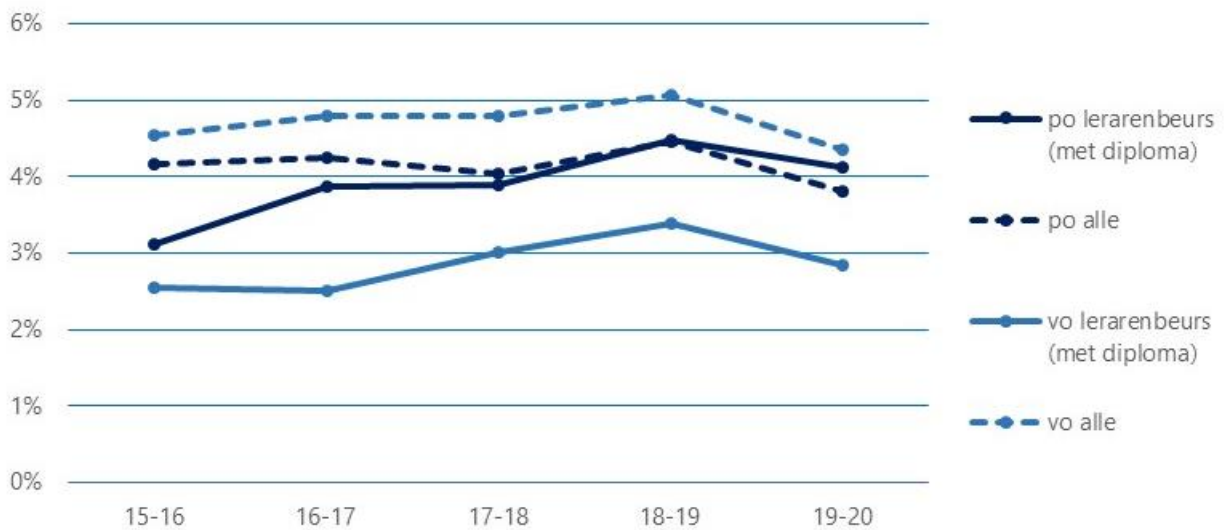
Figuur 5.36 Kans dat leraar 1 jaar na peildatum op dezelfde school blijft werken (leraren jonger dan 60), beursontvangers met diploma versus alle leraren



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Kijkend naar het percentage dat een jaar later niet meer in het onderwijs werkt, valt op dat dit het verschil tussen gediplomeerde beursontvangers en alle leraren niet groot en ook niet eenduidig is (Figuur 5.37). In het vo is het zo dat de beursontvangers die hun opleiding afgerond hebben, minder vaak het onderwijs verlaten.

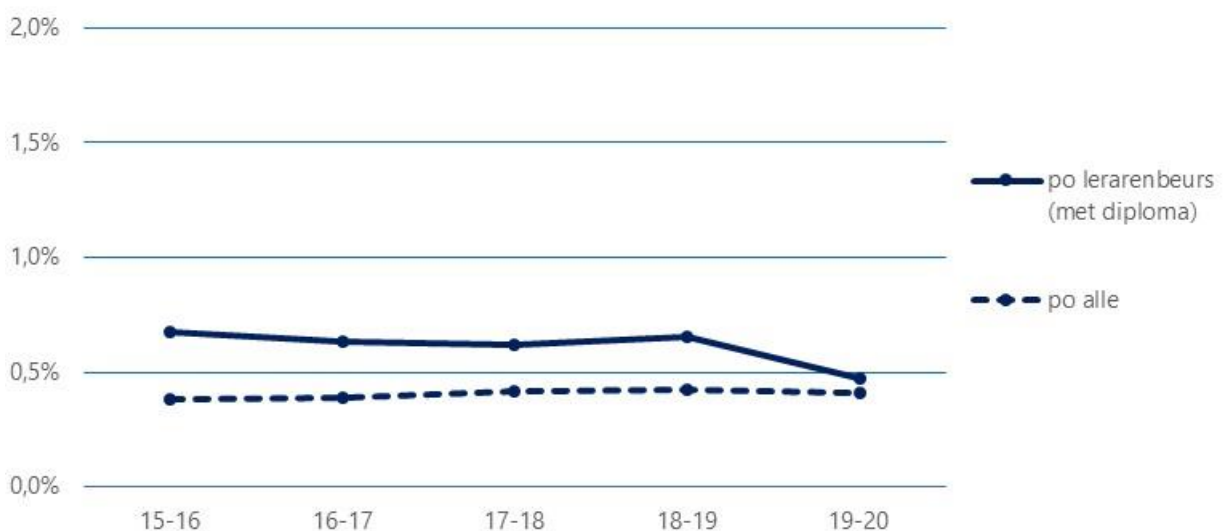
Figuur 5.37 Kans dat leraar 1 jaar na peildatum niet meer in onderwijs (PO/VO/MBO) werkt, leraren jonger dan 60, beursontvangers met diploma versus alle leraren



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Voor het po is daarnaast gekeken naar de kans om na een jaar in het vo te werken (Figuur 5.38). Dat geldt slechts voor een heel klein aandeel van de leraren, in het figuur is uitvergroet op halve procenten. Hier valt op dat (zij het dat het verschil echt niet groot is, en in het meest recente jaar bijna verdwenen is) dat de beursontvangers net iets vaker de overstap naar het vo maken in vergelijking met alle leraren.

Figuur 5.38 Kans dat leraar 1 jaar na peildatum in het VO gaat werken (leraren jonger dan 60) , beursontvangers met diploma versus alle leraren



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Om het effect van de Lerarenbeurs op de ‘stroomkansen’ van leraren/docenten het meest zuiver te kunnen zien, is een aantal logistische regressieanalyses gedraaid waarbij het effect van het ontvangen van de beurs an Sich, het volgen van de opleiding en het afgerond hebben van een opleiding met de Lerarenbeurs kan worden



berekend (Tabel 5.7). Hierbij is telkens gecorrigeerd voor andere effecten (van leeftijd, geslacht, regio, betrekkingsovervang, sector, denominatie, jaar). Ook is de analyse beperkt tot leraren/docenten jonger dan 60 jaar. De analyses laten zien dat de Lerarenbeurs in het po ervoor zorgt dat voor po-leraren de vertrek kans uit het po groter wordt: de kans dat ze na 1 jaar nog op dezelfde school werken is lager, de kans dat ze niet meer in het onderwijs werken of naar het vo overstappen, is juist groter. Dat geldt niet alleen voor de beursontvangers die hun opleiding volledig afronden, maar ook al voor de groep die alleen nog maar met de opleiding is begonnen. In het vo is de kans dat de beursaanvragers op dezelfde school blijven werken eveneens lager. Toch verlaten deze docenten wel minder snel het onderwijs. Vo-docenten die een beurs ontvangen hebben een significant kleinere kans om op t+1 niet meer in het onderwijs te werken. Dat effect begint ook hier direct bij de start met een opleiding en wordt alleen nog maar sterker als de opleiding is afgerond.

Tabel 5.7 Logit-regressies stroomkansen (leraren < 60 jaar), naar sector

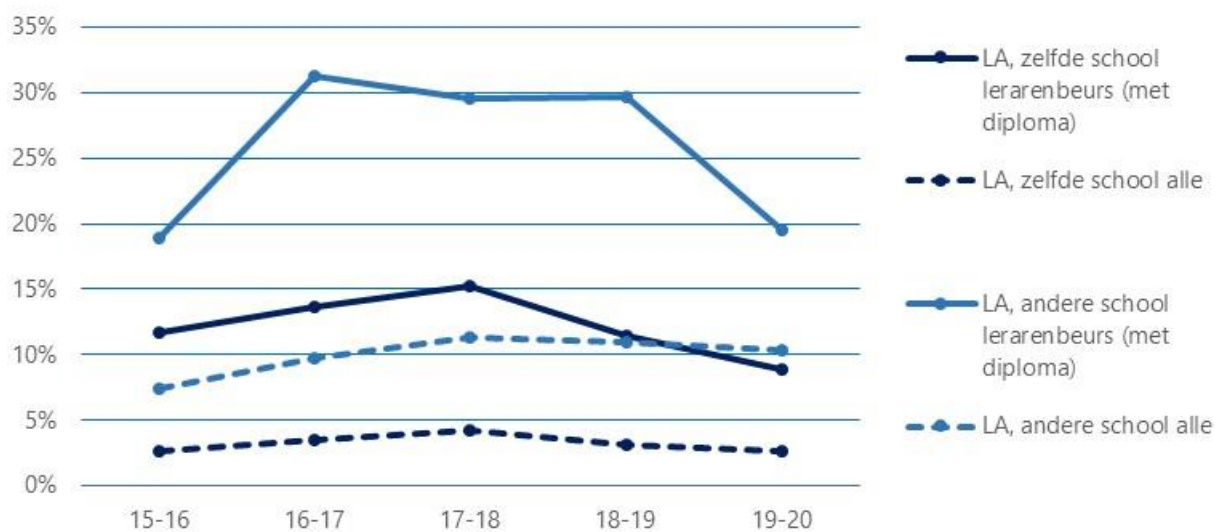
			Lerarenbeurs totaal	Lerarenbeurs, (nog) geen diploma	Lerarenbeurs diploma
PO	Kans op na 1 jaar nog op zelfde school	coeff	-0,34	-0,41	-0,30
		st. err.	0,01	0,02	0,02
	Kans na 1 jaar niet meer in onderwijs	coeff	0,23	0,29	0,19
		st. err.	0,02	0,03	0,03
	Kans na 1 jaar in VO	coeff	0,67	0,87	0,48
		st. err.	0,05	0,07	0,07
VO	Kans op na 1 jaar nog op zelfde school	coeff	-0,18	-0,41	-0,30
		st. err.	0,02	0,02	0,02
	Kans na 1 jaar niet meer in onderwijs	coeff	-0,10	-0,07	-0,13
		st. err.	0,03	0,03	0,04

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO/ (Arbeidsmarktmodel MIRROR geschat op data 2015-2020). Gecorrigeerd voor: leeftijd, geslacht, regio, betrekkingsovervang, sector, denominatie, jaar. Getoonde coëfficiënten zijn significant.

Effect op salaris

Naast de kans om in het onderwijs te blijven, is ook gekeken naar de kans op een schaalwijziging als proxy voor een salarisverhoging. In Figuur 5.39 is voor po-leraren in LA gekeken naar het percentage dat een schaalwijziging doormaakt. Dit is gedaan voor leraren die op dezelfde school blijven werken en leraren die juist van school veranderen. Voor beide groepen geldt dat het percentage dat een schaalwijziging meemaakt, aanzienlijk hoger is onder de groep leraren die met de Lerarenbeurs een studie succesvol hebben afgerond.

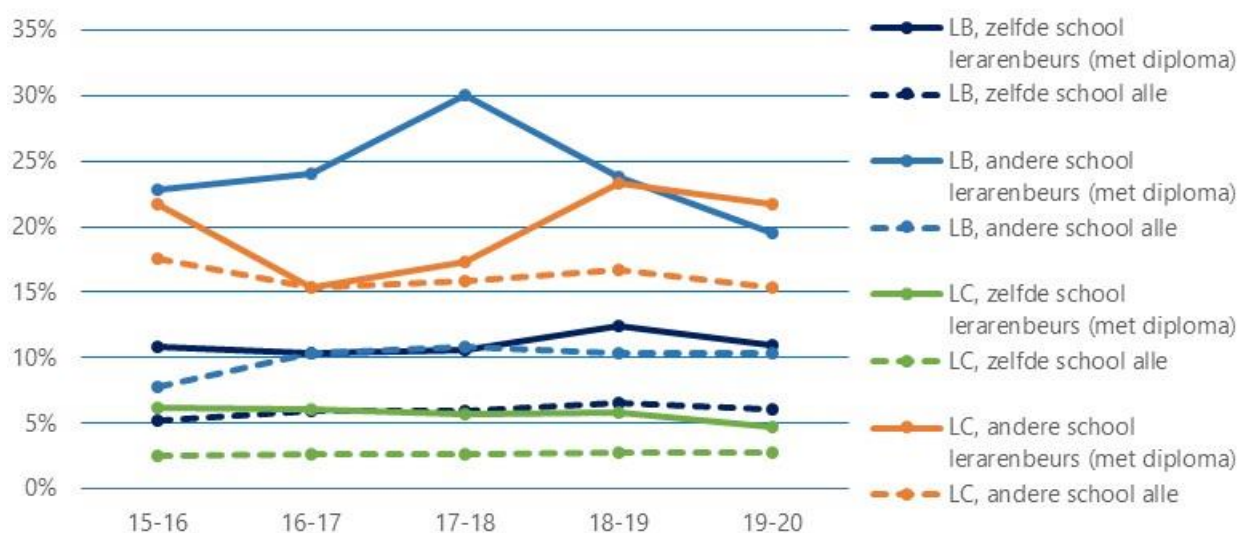
Figuur 5.39 Kans op schaalwijziging leraren indien LA in het primair onderwijs, beursontvangers met diploma versus alle leraren



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.

Ook in het voortgezet onderwijs ligt voor de gediplomeerde beursontvangers de kans op een schaalwijziging telkens hoger dan voor de totale groep leraren (Figuur 5.40).

Figuur 5.40 Kans op schaalwijziging leraren indien LB en LC in het voortgezet onderwijs, beursontvangers met diploma versus alle leraren



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO.



De kans op schaalwijziging is ook met behulp van regressieanalyse geanalyseerd, om daarmee te kunnen corrigeren voor samenstellingseffecten van de te vergelijken groepen: verschillen die in deze analyse gevonden worden, kunnen met grotere zekerheid aan het ‘beurseffect’ worden toegeschreven en zijn bijvoorbeeld niet het gevolg van het feit dat Lerarenbeursontvangers over het algemeen jonger zijn (Tabel 5.8). Dit is gedaan voor een drie groepen (po-leraren in een LA-functie, vo-leraren in een LB-functie en vo-leraren in een LC-functie) en apart voor de groep die op dezelfde school blijft werken en de groep die ook van school wisselt. De resultaten laten zien dat de kans op schaalwijziging in bijna alle gevallen dus vooral toeneemt als men de opleiding succesvol heeft afgerond. Enige uitzondering wordt gevormd door vo-leraren met een LC-functie die op een andere school zijn gaan werken: voor hen draagt het ontvangen van de Lerarenbeurs niet significant bij aan een hogere kans op een schaalwijziging.

Tabel 5.8 Logit-regressies kans op schaalwijziging, naar sector en schaal

			Lerarenbeurs totaal	Lerarenbeurs, (nog) geen diploma	Lerarenbeurs diploma
PO (LA)	zelfde school	coeff.	1,22	0,98	1,46
		st.err.	0,03	0,04	0,03
	andere school	coeff.	1,41	1,18	1,66
		st.err.	0,07	0,10	0,10
VO (LB)	zelfde school	coeff.	0,31	n.s.	0,66
		st.err.	0,03	n.s.	0,04
	andere school	coeff.	0,65	0,29	1,09
		st.err.	0,09	0,12	0,12
VO (LC)	zelfde school	coeff.	0,43	0,19	0,60
		st.err.	0,04	0,06	0,05
	andere school	coeff.	n.s.	n.s.	n.s.
		st.err.	n.s.	n.s.	n.s.

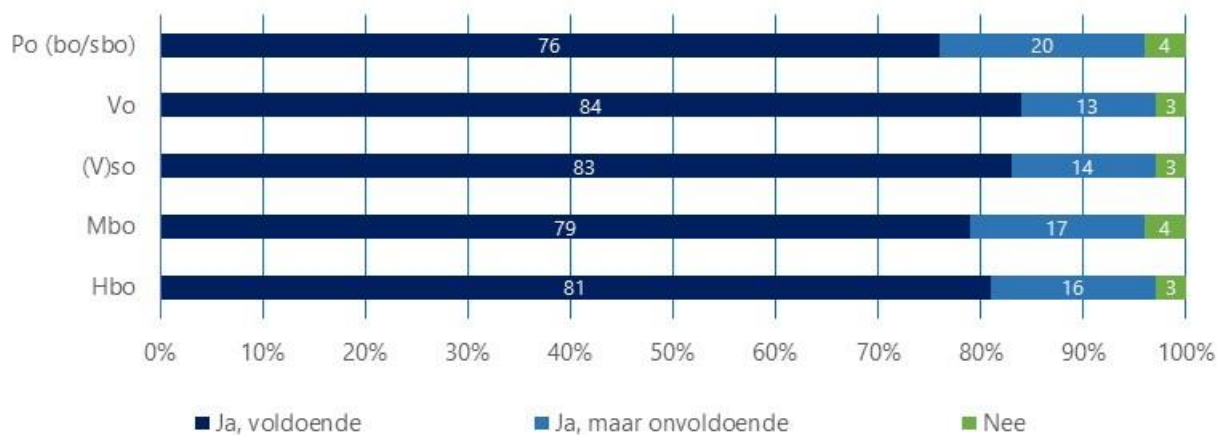
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Subsidiedata en formatiebestanden DUO/ (Arbeidsmarktmodel MIRROR geschat op data 2015-2020). Gecorrigeerd voor: leeftijd, geslacht, regio, betrekkingsovang, sector, denominatie, jaar. Getoonde coëfficiënten zijn significant, tenzij anders vermeld.

Toepassing opgedane kennis in de praktijk

Ook in de vragenlijst is gevraagd naar wat beursontvangers in de praktijk merken van het volgen van de Lerarenbeurs. Lukt het hen bijvoorbeeld om de opgedane kennis dan wel behaalde bevoegdheden toe te passen in de praktijk? Meestal is het antwoord daarop “Ja, dat lukt voldoende” (Figuur 5.41). In het po en mbo lukt dat overigens minder goed dan in de andere onderwijssectoren. Daarnaast geven oudere leraren minder vaak aan dat dat in voldoende mate lukt.



Figuur 5.41 Lukt het opgedane kennis/behaalde bevoegdheden toe te passen in de praktijk?



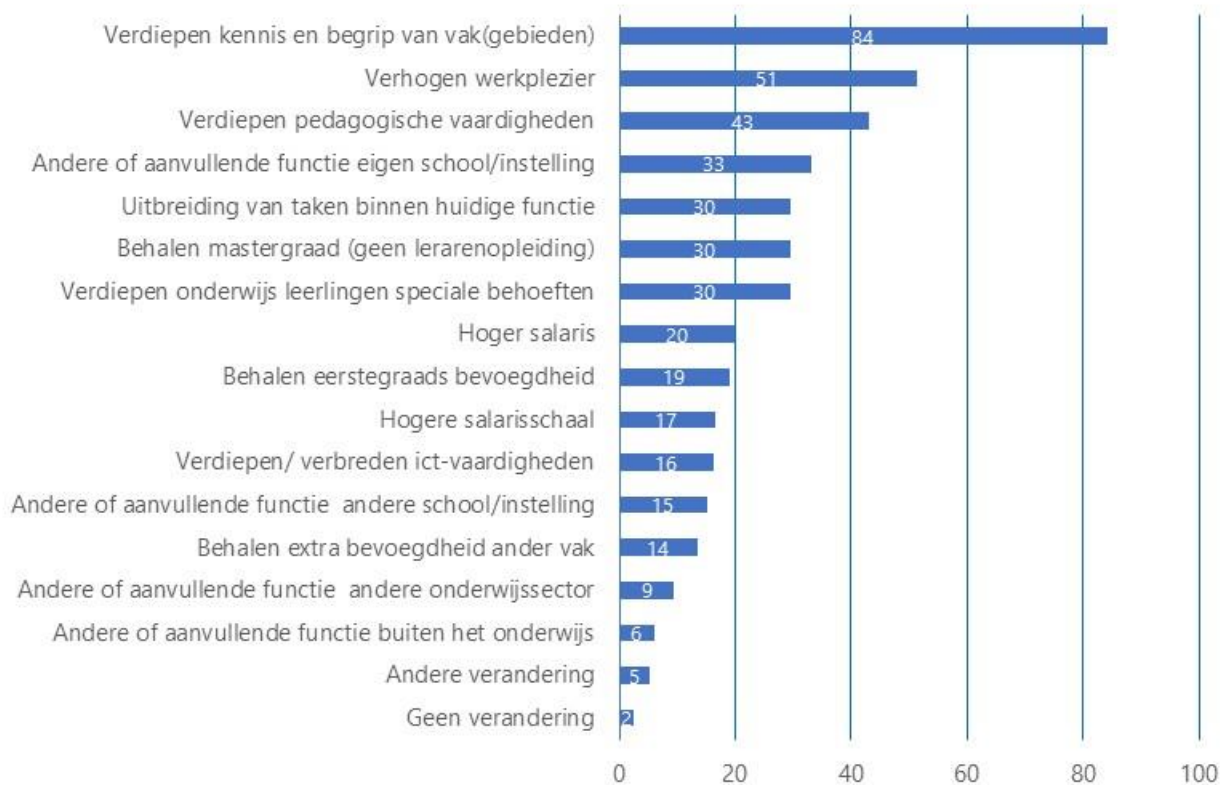
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs

Veel leraren/docenten lichten toe dat het toepassen zichtbaar lukt doordat ze nu bevoegd zijn om in meerdere vakken les te geven, dan wel binnen school andere taken hebben gekregen (bijv. als intern begeleider of gedragspecialist). In het geval het toepassen minder goed lukt, lichten de beursontvangers met name toe dat er de ruimte binnen de school of het vak niet voor is. Een van de toelichtingen die gegeven wordt is een vmbo-docent die de bevoegdheid wiskunde heeft gehaald, maar daarvoor in de opleiding meer kennis heeft aangereikt gekregen dan in de lespraktijk nodig is: kennis die ook zonder de opleiding al wel aanwezig was, maar formeel wel een te uitgebreide opleiding vereiste. Daarnaast wordt met regelmaat genoemd dat met de opleiding kennis is vergaard voor een functie waarvoor binnen de school/instelling geen ruimte is.

Ook uit de interviews met de werkgevers in de onderwijssectoren komt naar voren dat zij zien dat leraren/docenten die via de Lerarenbeurs een opleiding hebben afgerond over meer kennis bezitten, breder inzetbaar zijn en meer loopbaanmogelijkheden hebben. Enkele geïnterviewde werkgevers in het po geven bijvoorbeeld aan dat een aantal leraren van schaal LA naar LB zijn gegaan na afronding van hun opleiding. Deze leraren denken nu meer beleidsmatig mee binnen de school. Een geïnterviewde werkgever in het mbo geeft bijvoorbeeld aan dat door de afgeronde opleiding de LD-ers beter zijn toegerust.

Gevraagd naar de veranderingen die optreden door het volgen dan wel het gevolgd hebben van de opleiding met de Lerarenbeurs, geeft de overgrote meerderheid aan dat ze daarmee hun kennis en begrip van hun vak dan wel vakgebieden hebben kunnen verdiepen/verbreden (Figuur 5.42). Daarnaast geeft iets meer dan de helft aan dat ze dankzij de opleiding meer plezier in hun werk hebben gekregen. Andere veranderingen die door minimaal 30 procent van de beursontvangers worden ervaren, zijn het hebben kunnen verdiepen/verbreden van pedagogische vaardigheden, het kunnen uitoefenen van een andere of aanvullende functie binnen de eigen school, de uitbreiding van taken en de mogelijkheid om zich te hebben kunnen verdiepen in onderwijs aan leerlingen/studenten met speciale behoeften. Slechts twee procent van de leraren/docenten die een opleiding volgen of gevolgd hebben met de Lerarenbeurs merkt helemaal geen verandering daarvan.

Figuur 5.42 Veranderingen door het volgen of gevolgd hebben van de opleiding met de Lerarenbeurs



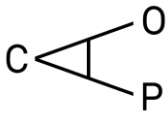
Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs

Het overgrote deel van de beursaanvragers (96%) geeft dan ook aan dat de Lerarenbeurs zeker voordelen heeft. Genoemd worden praktische zaken als een opleiding die betaald wordt en de mogelijkheid hiervoor verlof op te nemen, maar ook de autonomie die ervaren wordt en de loopbaankansen en verbreding van de kennis die de opleiding met de lerarenbeurs geeft. De Lerarenbeurs maakt het laagdrempelig mogelijk om een extra opleiding te volgen. In lijn hiermee vindt de overgrote meerderheid (93%) dan ook dat de lerarenbeurs en de ruimte die ermee geboden wordt aan leraren om zich te professionaliseren het leraarsberoep aantrekkelijker maakt en dat het een instrument is dat passend en geschikt is om het professionaliseren van leraren/docenten te bevorderen (94%).

De geïnterviewde werkgevers, die bekend zijn met de lerarenbeurs, vinden allen de Lerarenbeurs een passend en geschikt instrument om de professionalisering van leraren te bevorderen.

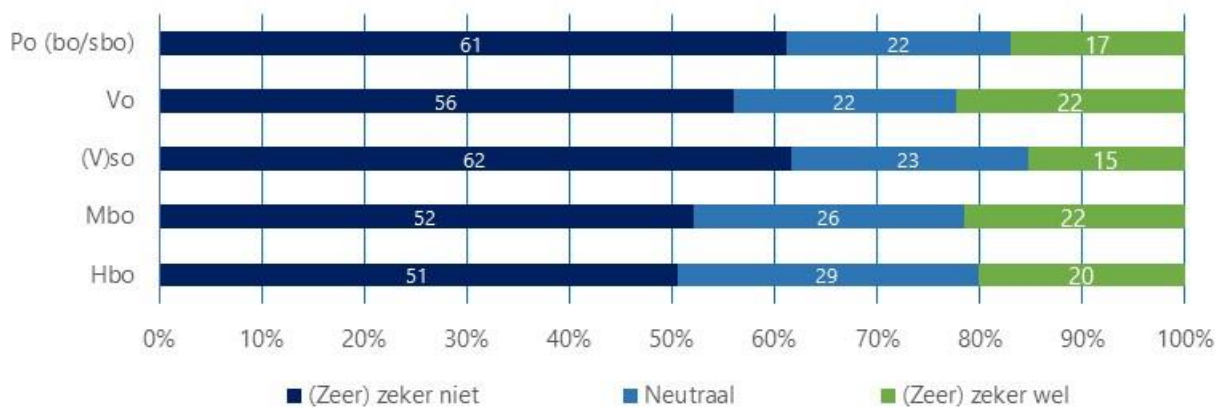
Maar zijn er ook nadelen? Een kwart van de beursontvangers geeft aan toch ook een aantal nadelen te zien, namelijk (veruit het vaakst genoemd) de druk die opgelegd wordt om de studie binnen een bepaalde tijd af te ronden (zwaar in combinatie met baan en privé, met bovendien als dreiging boven het hoofd dat de kosten zelf moeten worden betaald als de studie niet op tijd wordt afgerond), de administratieve rompslomp en de ontoereikendheid voor studies waarvoor instellingscollegegeld berekend wordt (bijv. een tweede master).

Een nadeel van de Lerarenbeurs, die de meeste geïnterviewde werkgevers in de onderwijssectoren noemen, is dat het budget van de Lerarenbeurs snel op is. Dit zorgt voor onzekerheid bij leraren/docenten. In het mbo geven twee geïnterviewde werkgevers aan dat zij het een nadeel vinden dat eind 2020 het subsidieplafond verlaagd werd. Tot slot geven een aantal geïnterviewde werkgevers in de onderwijssectoren aan dat zij het een voordeel vinden dat leraren/docenten onafhankelijk van de organisatie financiële middelen kunnen aanvragen om op/verder te scholen.



Dat de Lerarenbeurs zeker helpt bij de keuze om te gaan studeren, blijkt wanneer gevraagd wordt of beursontvangers de opleiding ook gevolgd zouden hebben als ze de Lerarenbeurs niet aan hen was toegekend (Figuur 5.43). Voor de meerderheid zou dat zeker niet het geval zijn. Met name voor leraren/docenten in het po en (v)so was het krijgen van de Lerarenbeurs een absolute voorwaarde voor het zijn gaan volgen van de opleiding. Vergeleken naar achtergrondkenmerken zien we daarnaast dat jongere leraren/docenten wel vaker ook zonder Lerarenbeurs de opleiding zouden zijn gaan volgen. Al blijkt uit de toelichtingen bij deze vraag wel dat de groep die ook zonder Lerarenbeurs de opleiding zou zijn gaan volgen, daarbij vaak als voorwaarde aangeeft dat ze in dat geval rekenen op vergoeding van de opleiding vanuit de werkgever.

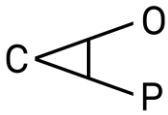
Figuur 5.43 Zou de opleiding ook gevolgd zijn als de Lerarenbeurs niet was toegekend?



Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Lerarenbeurs.

Aan de leraren aan wie de Lerarenbeurs niet is toegekend, is de vraag gesteld of ze alsnog de opleiding zijn gaan volgen die ze voor ogen hadden. Net iets meer dan de helft (51%) heeft dat gedaan. Veel van deze leraren/docenten geven aan dat hun werkgever daarvoor in elk geval heeft mee betaald aan de opleiding. Maar dat geldt niet voor iedereen, er zijn ook leraren/docenten die het volledig zelf betalen, al dan niet door geld te lenen (DUO, familie), door extra te werken of zuiniger te leven.

Suggesties voor verbetering zijn er ook. Leraren/docenten noemen bijvoorbeeld het meer vanzelfsprekend maken van de koppeling met het studieverlof (en dan koppelen aan je aanstellingsomvang), meer ruimte voor enige studievertraging geven, het verbeteren van de aanvraagprocedure (niet midden in de nacht open stellen, het sneller bekendmaken van de uitslag en een beter functionerende (niet snel overbelaste) aanvraagportal), de aanvraag niet elk jaar hoeven herhalen (in een keer de vergoeding op basis van de daadwerkelijke studieduur die voor een opleiding staat) en betere vergoeding van de reiskosten (“niet iedereen woont in de Randstad”). Ook wordt er een keer of tien gesuggereerd om de beurs nog meer van nut te laten zijn voor het onderwijs, door deze bijvoorbeeld te beperken tot alleen studies die relevant zijn voor het onderwijs en wellicht zelfs uitsluitend voor de tekortvakken. Ook genoemd wordt het uitbreiden van het aantal aanvragen zodat bijvoorbeeld het behalen van bevoegdheden voor meerdere vakken mogelijk wordt, waarmee docenten nog breder inzetbaar worden. Ambitieuze leraren zouden sowieso vaker de kans moeten krijgen om een beurs aan te vragen, geeft een aanzienlijk aantal leraren/docenten aan.



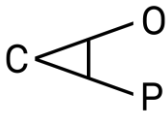
6 SAMENVATTING

Professionalisering en bekwaamheidsonderhoud zijn van groot belang voor de kwaliteit van het onderwijs. In dit onderzoek is uitgebreid ingegaan op de professionalisering van leraren en docenten. Daarbij is uitgegaan van een brede definitie van professionalisering en zijn alle onderwijssectoren in beschouwing genomen. Daarnaast is evaluatie-onderzoek gedaan naar de doelmatigheid en doeltreffendheid van de lerarenbeurs.

In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek samen. Daarbij gaan we uit van de in hoofdstuk 1 geformuleerde onderzoeksvragen. In paragraaf 6.1 geven we antwoord op de vragen die betrekking hebben op de professionalisering van leraren en docenten in brede zin. Het gaat daarbij zowel om formele als informele professionaliseringsactiviteiten. In paragraaf 6.2 beantwoorden we de vragen over de lerarenbeurs.

6.1 Professionalisering in brede zin

1. Op welke manier en met welk doel moedigen bestuurders/ schoolleiders/ onderwijsdirecteuren professionalisering van de leraar aan? Wordt hierbij een koppeling gemaakt met het strategisch HRM beleid van de instelling?
 - Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van leraren/docenten voor de klas. Hun vakbekwaamheid maakt het verschil voor leerlingen en studenten. Het is daarom ook van groot belang dat leraren en docenten zich continu blijven ontwikkelen en hun bekwaamheid onderhouden. Dit onderzoek maakt duidelijk dat bijna alle leraren en docenten hiertoe deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Dit gebeurt voor een deel uit eigen professionele gedrevenheid, maar ook omdat zij door school- en teamleiders worden aangemoedigd om zich verder te ontwikkelen. Dit laatste gebeurt onder meer in *ontwikkelsprekken*, maar ook in teamoverleg en meer informele gesprekken. Uit enquêteonderzoek blijkt dat bijna alle leraren/docenten jaarlijks een formeel gesprek houden met hun (direct) leidinggevende, waarin over hun persoonlijke ontwikkeling wordt gesproken. Concrete afspraken over professionalisering worden hierin echter niet altijd gemaakt. Daarnaast blijkt dat de *stimulans om te leren* ook ruimte laat voor verbetering. Ongeveer twee derde van alle leraren en docenten wordt (naar eigen zeggen) gestimuleerd om zichzelf verder te ontwikkelen. De rest wordt dat niet of heeft hier geen uitgesproken mening over. Vooral in het vo en mbo is er ruimte voor verbetering op dit vlak. In deze sectoren wordt slechts 55% van de docenten gestimuleerd om zichzelf verder te ontwikkelen (par. 3.7).
 - De professionaliseringsbehoefte komt in alle onderwijssectoren voort uit een combinatie van de wensen van de leraren/docenten zelf en de wensen van leidinggevendenden of onderwijsinstellingen. Initiatieven voor professionele ontwikkeling van leraren/docenten worden vaak genomen in het kader van strategisch HRM beleid en organisatiebeleid, gedreven door de nagestreefde missie en visie, het onderwijsconcept, onderwijsvernieuwing en onderwijskwaliteit van de onderwijsinstelling. Veel instellingen vinden dat die samenhang tussen het strategisch HRM beleid en de professionalisering wel nog verder kan worden versterkt (par. 4.1).
 - Wensen op centraal niveau over professionalisering van leraren/docenten worden voornamelijk aangemoedigd door het laten overbrengen van het gewenste professionaliseringsbeleid door de direct leidinggevendenden. Sturing is er ook door het vorm geven aan een centraal platform voor scholingsactiviteiten: huisacademies of learning centers (hoger onderwijs) (par. 4.1.2).
2. Wat zijn de **drijfveren** van leraren om zich te professionaliseren?
 - De meeste leraren en docenten in Nederland zijn tevreden met hun baan en bevlogen over hun werk. Het lesgeven inspireert hen en geeft hen voldoening. Het verbaast dan ook niet dat de *professionele gedrevenheid* erg groot is. De meeste leraren en docenten zijn gemotiveerd om zichzelf verder te ontwikkelen en volgen daartoe ook actief de ontwikkelingen in hun vak (par.3.1).



- Vooral vakinhoudelijk willen leraren en docenten zich graag verder ontwikkelen. Het verbeteren van *kennis en begrip van het vak(gebied)* is de meest genoemde reden voor professionalisering. Daarnaast noemen leraren en docenten ook het verbeteren van pedagogische vaardigheden en ict-vaardigheden die nodig zijn bij het lesgeven als belangrijke redenen. Gegevens uit de NEA bevestigen dit. Bijna 70% van alle leraren en docenten geeft aan een opleiding of cursus te volgen om z'n huidige werk beter te kunnen doen (par. 3.1).

3. **Waarin** willen leraren zich professionaliseren? Welke activiteiten dragen bij aan dit doel?

- Leraren/docenten willen zich vooral op vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch terrein professionaliseren. Het vergaren van meer kennis en begrip van het vak(gebied) is de meest genoemde reden voor professionalisering. Daarnaast noemen leraren en docenten ook het verbeteren van pedagogische en ict vaardigheden als reden (par. 3.3).
- Naar sector lopen de professionaliseringbehoefte enigszins uiteen. Daarbij valt op dat leraren in het primair en voortgezet onderwijs vooral behoefte hebben aan professionalisering op het terrein *differentiëren*, ict en het lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoefte. Docenten in het mbo en wo noemen relatief vaak het verbeteren van hun ict-vaardigheden en het verbeteren van pedagogische vaardigheden (wo) als reden (par. 3.3).
- Naar leeftijdsklasse zijn er eveneens verschillen in professionaliseringsbehoefte. Daarbij valt op dat jongeren zichzelf relatief vaker op vakinhoudelijk en pedagogische vlak willen ontwikkeling en ouderen vooral behoefte hebben aan verbetering van hun ict-vaardigheden (par. 3.3).
- Gezien de variatie aan leer- en verbeterpunten, is het niet verwonderlijk dat de meeste leraren en docenten zowel aan formele als informele leeractiviteiten deelnemen. De formele activiteiten (zoals opleidingen, cursussen en congressen) zijn daarbij vooral geschikt om meer theoretische kennis op te doen over het vak(gebied) en de informele activiteiten om de eigen docentvaardigheden te verbeteren. Deze combinatie wordt ook vaak als meest effectief ervaren. Lesobservatie en feedback bieden daarbij de gelegenheid om heel gericht te werken aan het handelingsrepertoire in de klas en in samenspraak met collega's het onderwijs te verbeteren (par. 3.2).

4. Hoeveel **tijd** besteden leraren aan professionele ontwikkeling per jaar en om **welke activiteiten** gaat het? Worden deze activiteiten bijvoorbeeld individueel of in teamverband ondernomen, en vinden deze activiteiten binnen of buiten de onderwijsinstelling plaats?

- Bijna alle leraren en docenten nemen jaarlijks deel aan één of meer professionaliseringsactiviteiten. Vaak gaat het daarbij om een combinatie van *formele* en *informele* activiteiten, zoals: het oppakken van een nieuw vraagstuk op het werk, het bezoek van een congres of conferentie, het volgen van een opleiding, cursus of training en/of overleg met collega's over het verbeteren van het onderwijs (par. 3.2).
- De meeste activiteiten vinden individueel plaats maar ook bij individuele professionalisering wordt het team in de verschillende onderwijssectoren steeds belangrijker. Het individu draagt bij aan de benodigde competenties van het team (par. 3.2).
- De wijze waarop leraren en docenten professionaliseren, verschilt duidelijk naar sector. In het hoger onderwijs wordt verhoudingsgewijs vaak aan informele leeractiviteiten deelgenomen. Het gaat dan onder meer om: congresbezoek, het oppakken van een nieuw vraagstuk op het werk en peer review of intervisie. In het po, vo en mbo gebeurt dit minder. In deze sectoren wordt relatief vaker deelgenomen aan kortdurende opleidingen, cursussen of trainingen en aan teamgerichte scholing. Naast deze sectorale verschillen, zijn er ook verschillen naar leeftijd. Daarbij valt op dat jonge leraren en docenten significant vaker deelnemen aan coaching en langdurige opleidingen of cursussen dan oudere collega's (par. 3.2).



- Gemiddeld genomen, besteden leraren en docenten zo'n 80 uur per jaar aan professionalisering. Dit komt neer op ongeveer zes procent van de werktijd. De tijd die leraren aan professionalisering besteden, komt hiermee redelijk overeen met de CAO-afspraken over professionalisering en nascholing. In het wetenschappelijk onderwijs wordt verhoudingsgewijs wat minder tijd aan professionalisering besteed dan in de andere sectoren.
5. Hoeveel **geld** wordt er jaarlijks besteed aan de professionele ontwikkeling van leraren? Uit welke middelen wordt dit gefinancierd (individueel professionaliseringsbudget, subsidies, andere middelen)?
- Gevraagd naar de regelingen waar leraren/docenten gebruik van maken om de professionaliseringsactiviteiten te bekostigen, blijken de meesten dat te doen vanuit individuele scholingsuren of het scholingsbudget dat voor het team beschikbaar is (par. 3.4).
 - Het scholingsbudget wordt vaak aangevuld met eigen middelen van de instelling, bijvoorbeeld om meer collectieve doelen van de instelling te bewerkstelligen, zoals onderwijsvernieuwing (par. 3.4).
6. Wat zijn de voor- en nadelen van het **individueel professionaliseringsbudget**?
- Het individueel professionaliseringsbudget is een belangrijke financieringsbron voor professionalisering in po, vo, mbo en hbo. Dit budget geeft iedere werknemer de mogelijkheid om aan scholing deel te nemen. Uit de enquête blijkt dat leraren en docenten niet uitgesproken tevreden zijn over dit budget. Vooral in het po heerst er onvrede over het scholingsbudget. Dit komt vooral door de (beperkte) omvang van het budget in relatie tot de kosten van cursussen e.d. Vooral parttimers ervaren dit als een belemmering. Naast de hoogte van het bedrag, ervaren leraren en docenten ook organisatorische belemmeringen om van het professionaliseringsbudget gebruik te maken. Het gaat dan onder meer om het inroosteren van studieverlof en het regelen van vervanging (par. 3.4).
 - De *autonomie* wordt als belangrijk voordeel van het individueel professionaliseringsbudget aangemerkt. Leraren en docenten kunnen zelf kiezen waarin zij zich willen scholen en daarmee geven zij ook een signaal af richting collega's dat professionalisering een onderdeel van het werk is (par. 3.4).
7. Zijn leraren en schoolleiders op de hoogte van de mogelijkheden die zij hebben (onder meer o.g.v. de cao) voor professionalisering? En kennen zij de regelingen waar ze gebruik van kunnen maken? Van welke regeling (o.a. de Lerarenbeurs) is gebruik gemaakt? En hoe worden deze regelingen ervaren?
- In de afgelopen jaren zijn in alle onderwijs-cao's afspraken gemaakt over professionalisering en nascholing. Het gaat dan onder meer om afspraken over het beschikbare hoeveelheid tijd en geld die leraren aan professionalisering kunnen besteden. Uit de enquête blijkt dat de (geldende) cao-afspraken lang niet bij iedereen bekend zijn. De meeste leraren en docenten weten wel dat zij recht hebben op x-aantal 'scholingsuren' per jaar en op een individueel professionaliseringsbudget, maar het recht op een vergoeding van scholingskosten en ontwikkeldagen (wo) zijn minder bekend. Vooral in het wo lijkt de bekendheid van cao-afspraken beperkt (par. 3.4).
 - De Lerarenbeurs is bij de meeste leraren en docenten wel bekend. Ongeveer één op de vijf leraren heeft hier gebruik van gemaakt voor bekostiging van een opleiding. De meest gebruikte regelingen voor deelname aan professionalisering zijn het individuele professionaliserings- of scholingsbudget en het recht op scholingsuren (par. 3.4).
 - Leraren/docenten zijn deels op de hoogte van mogelijkheden voor professionalisering, zeker wanneer het initiatief bij hunzelf ligt. Ook zijn leidinggevenden deels op de hoogte. Kennis over de mogelijkheden is binnen de organisatie vaak versnipperd en op meerdere plaatsen vindbaar (par. 4.1.3). De kennis over professionaliseringsmogelijkheden en regelingen wordt daarom meer en meer centraal gebundeld in huisacademies of learning centers, wordt verspreid centrale interne websites en nieuwsbrieven en decentraal onder de aandacht gebracht via schoolleiders, opleidingsdirecteuren, decanen of andere vertegenwoordigers in faculteiten (par. 4.1.2).



8. Welke rol vervult de leidinggevende om de docent te stimuleren zich professioneel te ontwikkelen?
- Leidinggevendenden vervullen een cruciale rol bij de implementatie van het HR-beleid in onderwijsorganisaties. Zij zijn verantwoordelijk voor de vertaling van de beleidsdoelen naar de werkvloer en voor het aansturen van professionalisering in de praktijk. Cruciaal in dit verband is dat zij leraren/docenten ondersteunen en stimuleren om zich professioneel te (blijven) ontwikkelen. Dit laatste gebeurt onder meer in ontwikkelgesprekken, maar ook in meer informele vormen van overleg (par. 3.7)..
 - Ook toetst de leidinggevende de professionaliseringwensen van de leraar/docent aan de onderwijsdoelen van de instelling en bekijkt samen met P&O hoe ze deze kunnen realiseren. Ook doen leidinggevendenden zelf voorstellen die passen bij de plannen van de instelling of het team. Daarbij is bij de leidinggevende kennis van het aanbod en regelingen en het faciliteren van de leraar (financieel, tijd, vervanging) een vereiste (par. 4.1.3 en 4.4.1).
 - Uit het onderzoek blijkt dat de meeste leraren/docenten periodiek een formeel gesprek houden met hun leidinggevende, waarin ook over hun persoonlijke ontwikkeling wordt gesproken. Concrete afspraken over de persoonlijke ontwikkeling worden daarin echter weinig gemaakt. Dit gebeurt bij slechts een derde van de leraren en docenten waarmee een formeel gesprek is gevoerd. De ontwikkeling van leraren en docenten komt dus wel aan bod, maar hierover worden lang niet altijd afspraken gemaakt (par. 3.7).
 - Daarnaast ontbreekt het soms ook aan ondersteuning en stimulans. Ongeveer twee derde van alle leraren geeft in het Werkonderzoek aan dat zij gestimuleerd worden om zichzelf verder te ontwikkelen. De rest wordt dat niet of heeft hier geen uitgesproken mening over. Vooral in het vo en mbo is er ruimte voor verbetering op dit vlak. Slechts 55% van de docenten in deze sectoren wordt gestimuleerd om zichzelf verder te ontwikkelen. In de andere sectoren gebeurt dat significant vaker (par. 3.5).
 - Uit verklarende analyse blijkt dat de *stimulans om te leren* een positief effect heeft op de deelname aan leeractiviteiten. Naast het maken van ontwikkelafspraken, leidt deze stimulans ertoe dat leraren/docenten vaker deelnemen aan formele en informele professionaliseringsactiviteiten. De geringe stimulans die zij ervaren, is derhalve ook reden tot zorg (par. 3.7).
9. Hoe worden beslissingen ten aanzien van individuele professionalisering genomen? Wie neemt hierbij het initiatief?
- Om zichzelf professioneel te blijven ontwikkelen, nemen praktisch alle leraren en docenten deel aan professionaliseringsactiviteiten. Het gaat dan vaak om een combinatie van formele en informele activiteiten, zoals: het oppakken van een nieuw vraagstuk op het werk, het bezoek van een congres of conferentie, of het volgen van een opleiding, cursus of training (par. 3.2).
 - Het initiatief voor het volgen van professionaliseringsactiviteiten ligt vaak bij de leraar/docent zelf. Dit geldt althans voor de meer individuele leeractiviteiten. De activiteiten worden door de leidinggevendenden wel getoetst aan de gewenste competenties van het team en de ontwikkelplannen van de onderwijsinstelling. Het volgen van teamgerichte scholing of training gebeurt relatief vaak op initiatief van de leidinggevende, net als coaching door een externe coach. Initiatieven voor intervisie en collegiale consultatie liggen meestal bij het team (par. 3.2).
 - Het initiatief kan dus ook bij de onderwijsinstelling en de direct leidinggevende liggen op grond van missie en visie, onderwijsconcept, gewenste onderwijsvernieuwing en onderwijskwaliteit. Daarbij kan ook besloten worden tot collectief leren (par. 3.2).



10. Wat zijn belemmerende en bevorderende factoren voor leraren om te investeren in persoonlijke ontwikkelingen?

- De meeste leraren/docenten zijn bevoegen over hun werk en proberen zichzelf continu te verbeteren in hun vak. Los van deze *professionele gedrevenheid*, spelen ook andere factoren een rol bij de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Het gaat dan onder meer om:
 - o voldoende zeggenschap over de eigen professionele ontwikkeling;
 - o voldoende tijd (binnen het takenpakket), en
 - o vergoeding van scholingskosten.Daarnaast heeft ook de *stimulans om te leren* een positief effect op de deelname aan leeractiviteiten (par. 3.7).
- *Tijd* vormt de belangrijkste belemmering voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten. In alle onderwijssectoren wordt dit als knelpunt genoemd. Op de achtergrond spelen daarbij ook andere factoren een rol, zoals: de (hoge) werkdruk, gebrek aan vervanging, knelpunten in het rooster en zorgtaken (par. 3.7).
- Ook wetgeving, zoals de urennorm, wordt ook als belemmering ervaren. En in sommige levensfasen de werk-privé balans van de leraren/docenten zelf (par. 4.2.1).
- Bevorderende factoren zijn ook het hebben van een leercultuur binnen de instelling, een overzichtelijk aanbod en het nut van de professionalisering inzien in het licht van de missie, visie en doelen van de instelling (par. 3.7).

11. Wat is de opbrengst van de professionalisering voor de leraar?

- Deelname aan professionalisering heeft tal van positieve effecten voor leraren/docenten, zo blijkt uit dit onderzoek. Het zorgt voor een *grotere (vak)bekwaamheid* en een betere lespraktijk. Praktisch alle leraren en docenten (90%) vinden dat hun *kennis en vaardigheden* zijn toegenomen en dat de 'scholing' een *nuttige investering* is geweest voor hun dagelijks werk. Daarnaast geeft een ruime meerderheid aan dat de professionaliseringsactiviteiten een positieve impact hebben gehad op hun lesgeven en dat ze nog regelmatig gebruik maken van wat ze geleerd hebben (par. 3.6).
- Het meeste effectief zijn de professionaliseringsactiviteiten die:
 - o voortbouwen op de bestaande kennis van de leraren;
 - o de mogelijkheid bieden om nieuwe ideeën in de klas uit te proberen; en
 - o aansluiten bij de persoonlijke behoefte aan ontwikkeling (par. 3.6)
- Daarnaast wijzen leraren ook op: de mogelijkheid om actief te leren, de kans om gezamenlijk te leren en de focus op innovatie in het lesgeven (par. 2.3 en 3.6).
- Naar sector zijn er geen grote verschillen in leeropbrengsten. Alleen het po wijkt in positieve zin enigszins af. Veel belangrijker is echter de aansluiting op de eigen leerbehoefte. Uit het onderzoek blijkt dat de leeropbrengsten toenemen naar mate de leeractiviteiten beter aansluiten bij de eigen wensen en ambities. Dit laatste onderstreept het belang van maatwerk op het vlak van professionalisering. Professionalisering die goed aansluit bij de eigen professionaliseringsbehoeften leidt tot meer leeropbrengsten, dan professionalisering die slecht aansluit bij de eigen wensen (par. 3.6)



12. Wat is de opbrengst van de professionalisering voor de onderwijsinstelling en de kwaliteit van het onderwijs?

- Professionalisering van leraren/docenten draagt bij aan de strategie, visie en doelen van de onderwijsinstelling. Ook is het een middel om onderwijsinnovatie te realiseren. In alle onderwijssectoren wordt een logische link gelegd tussen professionalisering, de kwaliteit van het onderwijs en uiteindelijk de prestaties van de leerlingen/studenten. Maar het blijkt in de praktijk moeilijk om die veronderstelde relatie hard te maken. De return of investment is pas later (par. 4.3.1).
- Ook wordt een relatie gelegd met het 'binden en boeien' van leraren/docenten, dit vaak in het kader van lerarentekort. Het hebben van een goede leercultuur en een goede onderwijskwaliteit wordt door het leraren/docentencorps gewaardeerd en draagt bij aan het positief imago van de school en is daardoor aantrekkelijk voor jonge leraren/docenten en het aantrekken van leerlingen/studenten (par. 4.3.1).
- De onderwijsinstellingen zijn doordrongen van de relatie tussen professionalisering en strategisch HRM-beleid. Professionalisering is een effectief middel om de doelen en het gewenste onderwijsconcept, onderwijsvernieuwing en onderwijskwaliteit van de instelling te bereiken (par. 4.4)
- Voor de individuele leraar/docent is de relatie van professionalisering met HRM met name van belang wat betreft de invloed op inzetbaarheid en loopbaanmogelijkheden, denk bijvoorbeeld aan de functiemix. Door het gebrek aan verticale loopbaanmogelijkheden in het onderwijs vertaalt professionalisering van de leraar/docent zich echter niet altijd in betere carrièreperspectieven (par. 4.3.1).
- Met name in het wo, waar loopbaanpaden van docenten pas recent de nodige aandacht krijgen ten opzichte van carrièremogelijkheden middels onderzoek, blijkt men zich sterk bewust van de relatie tussen professionalisering en HRM, maar is men vanuit de onderwijsinstelling nog zoekende naar de ultieme vormgeving van die relatie tussen professionalisering en het strategisch HRM beleid (par. 4.4.1).

13. Hoe zien bestuurders/ schoolleiders/ onderwijsdirecteuren en leraren dat de professionele ontwikkeling van leraren bedraagt aan de kwaliteit van het onderwijs?

- Zoals eerder beschreven in de voorgaande vraag wordt de relatie tussen de professionele ontwikkeling van leraren/docenten en de kwaliteit van het onderwijs door alle geledingen binnen de onderwijsinstelling onderstreept en daarom wordt het optimaliseren van deze relatie van groot belang gevonden. Het recentelijk oprichten van huisacademies en learning centers geeft aan dat men bezig is met het optimaliseren (par. 3.5).
- In de dagelijkse praktijk blijkt het aantonen van deze relatie moeizaam te verlopen. Het systematisch evalueren van de onderwijskwaliteit en het oorzakelijk verband leggen met de professionaliteit van de betreffende leraar/docent is nog vaak een brug te ver. In de dagelijkse werkdruk heeft deze evaluatie niet altijd prioriteit (par. 4.3 en 4.5.3)

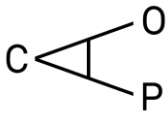


14. Wat zijn voorbeelden van succesvolle professionaliseringstrajecten gekoppeld aan HR-beleid in de verschillende onderwijssectoren? Wat kunnen onderwijssectoren van elkaar leren?

- Alle onderwijssectoren zijn voortdurend in de weer met de professionalisering van leraren/docenten, maar wanneer we eerder genoemde kenmerken van effectieve professionalisering als uitgangspunt nemen dan is er nog een wereld te winnen tussen de verschillende onderwijssectoren.
- In het wo zagen we samenwerking bij professionalisering die georganiseerd is over de grenzen van de eigen universiteit heen zoals een sectorplan bètatechniek. Daar doen alle universiteiten met een bèta-afdeling aan mee. Dit organiseren van professionalisering op onderwijssectorniveau, breder dan de eigen instelling, kan als voorbeeld dienen voor andere onderwijssectoren. Niet alleen gezamenlijk leren met collega's van de eigen instelling, maar bijvoorbeeld ook op regionaal niveau met andere instellingen of met collega's binnen een vergelijkbaar vakgebied van andere instellingen op landelijk niveau (par. 4.5.3).
- Alle onderwijssectoren zijn bezig met efficiënte werkvormen, bijvoorbeeld in het kader van het organiseren van informeel onderwijs. Ook hier loont het de moeite om naar werkvormen in andere onderwijssectoren te kijken. Bijvoorbeeld de lesson study werkvorm in het wo kan ook efficiënt zijn in andere onderwijssectoren en peer review en feedback, veel toegepast in het po en vo, is ook in de andere onderwijssectoren prima bruikbaar (par. 4.5.2 en 4.5.3)
- Wanneer we naar het stimuleren van leidinggevend zien we in hoofdstuk 3 dat met name de wo sector achterblijft bij de andere sectoren op het vlak van ontwikkelgesprekken en ontwikkelafspraken in formele en informele gesprekken met direct leidinggevend. De wo sector zou kunnen leren van de gesprekken en competenties op dit terrein van leidinggevend in andere sectoren (par. 3.7).

Enkele voorbeelden van professionaliseringstrajecten gekoppeld aan HR-beleid:

- PO
Een voorbeeld van een succesvol professionaliseringstraject gekoppeld aan HRM-beleid is een huisacademie in het primair onderwijs waar medewerkers (HRM, leidinggevend en leraren) in co-creatie in ontwikkelgroepen de professionaliseringsthema's bepalen. Deze komen voort uit het koersplan van het schoolbestuur, dat ook gezamenlijk is opgesteld. De betrokkenheid van de leidinggevend en leraren bij het bepalen van de thema's en de inhoud ervan draagt volgens de geïnterviewde werkgever ertoe bij dat de thema's duurzaam zijn en gedragen worden door het onderwijspersoneel. De academie haalt de (toekomstige) behoeften van medewerkers op bij de teamleiders en die worden vertaald in het aanbod van ontwikkelingsmogelijkheden voor medewerkers (par. 4.4.1).
- VO
Een voorbeeld van een succesvol professionaliseringstraject gekoppeld aan HR-beleid is een schoolorganisatie in het voortgezet onderwijs waar een deel van de uitvoering van het personeelsbeleid - het people management - is doorgeschoven naar de leidinggevend. Voorafgaand aan de verschuiving volgden de leidinggevend samen met het bestuur gezamenlijk de opleiding Verbindend leiderschap. In deze stonden onder andere teamontwikkeling en HRM-gerelateerde kennis en vaardigheden centraal. Na afronding van de opleiding is vervolgens een deel van de uitvoering van het personeelsbeleid naar de teamleiders verschoven. Het doel hiervan was om het personeels- en opleidingsbeleid beter te laten aansluiten bij de doelen van de schoolorganisatie. Door de opleiding werden alle teamleiders bekwaam in onder andere het aangaan van een dialoog met de docenten over hun ontwikkeling. De HRM-afdeling biedt de teamleiders begeleiding en ondersteuning als het gaat om de professionalisering van de docenten. De teamleiders zien de HRM-afdeling als een vanzelfsprekende gesprekspartner hierin. Door de verschuiving van het people management, ontstaat volgens de geïnterviewde werkgever meer eigenaarschap bij de teamleiders en docenten voor professionalisering.

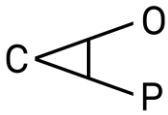


- WO
In het wo zijn universiteiten bezig met het ontwikkelen van aparte loopbaanpaden voor docenten. Zo is de universiteit Wageningen trots op het Educational Career Path (ECP) dat ze ontwikkeld hebben en dat geschikt is om uit te rollen in de hele wo sector, Het is een loopbaanpad waar docenten zelf aan de knoppen zitten, in eigen tempo. Het ECP biedt instrumenten voor de ontwikkeling van onderwijsprofessionals, rekening houdend met de accentverschillen tussen docentposities. Het ECP biedt ook een hulpmiddel voor de leidinggevende en de docent bij het bespreken van de ontwikkeling van de functie en de loopbaan als docent. Het dient te inspireren en te stimuleren om de focus in hun carrière bij les geven, leren en persoonlijke ontwikkeling te leggen. Naast het creëren van een solide basis in het onderwijs richt het ECP zich op aanvullende aspecten zoals lesrepertoire, lesgeven op meerdere opleidingsniveaus en iemands impact als academische docent (par. 4.4.1).

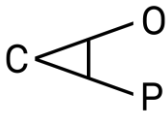
Zie: <https://www.wur.nl/web/file?uuid=25329d6e-1fe2-4b03-abf7-a72100430865&owner=497277b7-cdf0-4852-b124-6b45db364d72&contentid=604398&elementid=19095088>

6.2 Evaluatie lerarenbeurs

15. Sluit de Lerarenbeurs aan bij de behoeften van leraren en de wensen van schoolleiders ten aanzien van professionalisering?
 - De opleiding die men volgt of heeft gevolgd met de Lerarenbeurs sluit inhoudelijk aan bij de leerbehoeften aldus de meerderheid van de leraren en docenten. Daarnaast heeft de opleiding die gevolgd is met de Lerarenbeurs volgens het merendeel van de leraren en docenten een positief effect op de onderwijskwaliteit en wordt het een nuttige investering gezien voor het uitoefenen van het beroep op de lange termijn (par. 5.5).
 - Schoolleiders geven aan dat de Lerarenbeurs de professionalisering van leraren/docenten binnen hun schoolorganisatie een impuls geeft. Opgemerkt wordt dat niet zozeer het geld maar vooral het faciliteren in tijd over het algemeen als probleem ervaren (par. 5.4).
16. Wat zijn de kenmerken van de leraren die een Lerarenbeurs aanvragen? Welke studies gaan zij doen en waarom en wat is hun studiesucces?
 - In de beginjaren van de Lerarenbeurs waren de meeste aanvragers afkomstig uit het po, later is dat verschoven naar het vo (par. 5.1).
 - Leraren/docenten die een Lerarenbeurs ontvangen, zijn in verhouding tot de hele leraren-/docentenpopulatie relatief jong. Ook is het aandeel vrouwen in vo, mbo en hbo iets oververtegenwoordigd. Beursontvangers hebben een bovengemiddelde aanstellingsomvang. Naar regio is bestaat geen eenduidig beeld: het ene jaar zijn leraren/docenten uit de G5 oververtegenwoordigd, in andere jaren juist weer niet of nauwelijks. Verschillen naar type onderwijs in po en vo zijn klein en ook verschil naar schoolgrootte is er niet of nauwelijks (par. 5.1).
 - De meeste beursontvangers volgen een masteropleiding met de Lerarenbeurs, grotendeels in deeltijd. Populairste studie onder beursontvangers in het po is de master Educational Needs. In het vo en mbo zijn onderwijsopleidingen (zowel bachelor als master) het vaakst gekozen, met de master Educational Needs ook hier in de top-3. Lerarenbeursontvangers in het hbo kiezen (nog) vaker dan die in de andere sectoren voor een master, en daarbij opvallend vaak voor eentje die niet-onderwijsgerelateerd is. In het hbo is de master Leren en Innoveren relatief populair (par. 5.3).
 - Het overgrote deel in alle sectoren geeft aan een studie te hebben gekozen waarmee ze zich vakinhoudelijk kunnen verdiepen (vooral in vo en hbo) dan wel pedagogisch/didactisch hun kennis uitbreiden (vooral in po) (par. 5.4).



- Gemiddeld over alle jaren en over alle sectoren heen rondt 79 procent van de beursontvangers hun opleiding met een diploma af. In po en hbo geldt dat voor 82 procent, in vo voor 77 procent en in mbo 71 procent. Gekeken naar achtergrondkenmerken (in po, vo en mbo) is de kans op afstuderen het grootst voor jonge, vrouwelijke beursontvangers, werkzaam buiten de G5 (al geldt dat laatste alleen voor po en vo) (par. 5.3).
17. In hoeverre ervaren leraren die via de Lerarenbeurs een opleiding hebben gevolgd dat zij vervolgens deze nieuwe kennis of bevoegdheden toe kunnen passen in de schoolpraktijk? En in hoeverre blijven deze leraren na afronding van de opleiding werkzaam in het onderwijs?
- Naar eigen zeggen lukt het de meeste leraren/docenten om de nieuwe kennis of opgedane bevoegdheden in voldoende mate in de schoolpraktijk toe te passen. Veel leraren/docenten lichten toe dat het toepassen zichtbaar lukt doordat ze nu bevoegd zijn om in meerdere vakken les te geven, dan wel binnen school andere taken hebben gekregen (bijv. als intern begeleider of gedragsspecialist). In het geval het toepassen minder goed lukt, lichten de beursontvangers met name toe dat er de ruimte binnen de school of het vak niet voor is. Ook uit de interviews met de werkgevers in de onderwijssectoren komt naar voren dat zij zien dat leraren/docenten die via de Lerarenbeurs een opleiding hebben afgerond over meer kennis beschikken, breder inzetbaar zijn en meer loopbaanmogelijkheden hebben (par. 5.6).
 - Het volgen van een opleiding met de Lerarenbeurs leidt er bij beursontvangers uit het po toe dat de kans dat zij het po verlaten toeneemt, zowel in de zin van overstappen naar het vo als het onderwijs als geheel verlaten. In het vo draagt het volgen van een opleiding met de Lerarenbeurs er juist toe dat docenten vaker wel in het vo blijven. Qua salaris neemt de kans toe dat leraren/docenten er dankzij de Lerarenbeurs op vooruit gaan: die grote kans begint al zodra met de opleiding gestart wordt en wordt groter op het moment dat de opleiding ook daadwerkelijk met een diploma is afgerond (par. 5.6).
18. In hoeverre vinden leraren en schoolleiders/ bestuurders dat de Lerarenbeurs een passend en geschikt instrument is om de professionalisering van leraren te bevorderen?
- De overgrote meerderheid (93%) geeft aan dat de Lerarenbeurs en de ruimte die ermee geboden wordt aan leraren om zich te professionaliseren het leraarsberoep aantrekkelijker maakt en dat het een instrument is dat passend en geschikt is om het professionaliseren van leraren/docenten te bevorderen (94%). Zonder uitzondering vinden alle geïnterviewde werkgevers, die bekend zijn met de lerarenbeurs, de Lerarenbeurs een passend en geschikt instrument om de professionalisering van leraren te bevorderen (par. 5.6).
19. Welke voor- en nadelen worden ervaren aan het instrument Lerarenbeurs?
- Het overgrote deel van de beursaanvragers (96%) geeft aan dat de Lerarenbeurs voordelen heeft. Genoemd worden praktische zaken als een opleiding die betaald wordt en de mogelijkheid hiervoor verlof op te nemen, maar ook de autonomie die ervaren wordt en de loopbaankansen en verbreding van de kennis die de opleiding met de lerarenbeurs geeft. De Lerarenbeurs maakt het laagdrempelig mogelijk om een extra opleiding te volgen (par. 5.6).
 - Een kwart van de beursontvangers geeft aan een aantal nadelen te zien, namelijk (veruit het vaakst genoemd) de druk die opgelegd wordt om de studie binnen een bepaalde tijd af te ronden, de administratieve rompslomp en de ontoereikendheid voor studies waarvoor instellingscollegegeld berekend wordt (bijv. een tweede master). Een nadeel van de Lerarenbeurs, die de meeste geïnterviewde werkgevers in de onderwijssectoren noemen, is dat het budget van de Lerarenbeurs snel op is (par. 5.6).



20. Zijn er alternatieven om de doelen van de Lerarenbeurs te bereiken?

- Beursontvangers zien zelf niet direct een alternatief voor de Lerarenbeurs. Als de beurs er niet was geweest, zouden veel van hen zeker niet zijn gaan studeren. De groep die dat wel zou overwegen gaat ervan uit dat er op dat moment in elk geval door de werkgever aan de opleiding wordt meebetaald. In de enquête zat ook een groep die ondanks het niet toegekend hebben gekregen toch een opleiding is gaan volgen. Uit hun verhalen blijkt op dat moment of de werkgever in elk geval een deel van de kosten op zich te hebben genomen, of de leraren/docenten hebben er geld voor geleend (bij DUO of familie) of hebben de opleiding zelf betaald (par. 5.6).
- Een aantal suggesties voor verbetering is er wel (par. 5.6):
 - het meer vanzelfsprekend maken van de koppeling met het studieverlof;
 - meer ruimte voor enige studievertraging geven;
 - het verbeteren van de aanvraagprocedure (niet midden in de nacht openstellen, het sneller bekendmaken van de uitslag en een overzichtelijker ingerichte aanvraagportal);
 - de aanvraag niet elk jaar hoeven herhalen;
 - een betere vergoeding van de reiskosten;
 - mogelijk maken om voor meer dan één opleiding een aanvraag te kunnen doen (en zo bijvoorbeeld voor meerdere vakken een bevoegdheid te kunnen halen).

21. In hoeverre is de Subsidieregeling Lerarenbeurs doelmatig en doeltreffend?

- In aanvulling op de reguliere (na)scholingsmiddelen, biedt het ministerie van OCW leraren de mogelijkheid om een Lerarenbeurs aan te vragen. Deze beurs stelt bevoegde leraren in staat om een bachelor- of masteropleiding te volgen om hun kwalificatieniveau te verhogen. Binnen het kader van dit onderzoek is een evaluatie uitgevoerd van de Lerarenbeurs. Daarbij is onder meer gekeken naar de doelmatigheid en doeltreffendheid van de subsidieregeling. Uit deze evaluatie komt een positief beeld naar voren. De Lerarenbeurs voorziet duidelijk in een behoefte en wordt door de meeste leraren die een beurs hebben ontvangen positief beoordeeld. De opleiding die men met de Lerarenbeurs volgt of heeft gevolgd, sluit inhoudelijk aan bij de leerbehoeften en heeft volgens de meeste leraren een positief effect op de onderwijskwaliteit. Het wordt als een nuttige investering gezien voor het uitoefenen van het beroep op de lange termijn, en draagt bij aan de (beoogde) verhoging van het kwalificatieniveau. Gemiddeld genomen rondt bijna 80 procent van alle beursontvangers hun opleiding met een diploma af (par. 5.3). Ook werkgevers oordelen overwegend positief over de Lerarenbeurs, zo blijkt uit de interviews. Schoolleiders geven aan dat de Lerarenbeurs de professionalisering van leraren/docenten binnen hun schoolorganisatie een impuls geeft en dat de Lerarenbeurs een passend en geschikt instrument is om de professionalisering van leraren te bevorderen (par. 5.6). Op grond van deze gegevens kan worden geconcludeerd dat de Lerarenbeurs doeltreffend is. De beurs draagt bij aan het verbeteren van de kwaliteit en positie van leraren en zorgt voor een verhoging van het kwalificatieniveau.
- Wat betreft de doelmatigheid, is het beeld iets meer gemêleerd. Uit het onderzoek blijkt dat circa 80 procent van beursontvangers hun opleiding succesvol afrondt en dat de meesten hiervan ook in het onderwijs blijven werken. Naar sector zijn er daarbij wel verschillen, zo blijkt uit data van DUO. Het *opleidingsrendement* is in het po en hbo groter dan in het vo en mbo, en ook de kans om in het onderwijs te blijven werken, is in po relatief groot (vergeleken met mbo). Dit betekent dat de 'return on investment' in het po ook wat groter is dan in het mbo, al gaat het hier om graduele verschillen. Voor alle sectoren geldt overigens dat de meeste leraren de opleiding niet hadden gevolgd als ze de Lerarenbeurs niet hadden gekregen (par. 5.6). Ongeveer 20 procent geeft aan dat zij de opleiding ook zouden hebben gedaan zonder Lerarenbeurs. Omdat deze laatste groep vaak veronderstelt dat de werkgever de opleidingskosten zou vergoeden als er geen Lerarenbeurs was, kan dit echter niet direct als ondoelmatigheid worden opgevat. Het is immers maar zeer de vraag of de werkgever dat ook daadwerkelijk zou doen. Al met al, kunnen we derhalve concluderen dat de Lerarenbeurs ook doelmatig is. Dit geldt voor alle onderwijssectoren.



7 AANBEVELINGEN

Uit het onderzoek naar de professionalisering van leraren en docenten en de evaluatie van de Lerarenbeurs komt een positief beeld naar voren. De professionele gedrevenheid is groot en bijna alle leraren en docenten nemen jaarlijks deel aan professionaliseringsactiviteiten. Verder worden de leeropbrengsten positief beoordeeld en blijkt dat de Lerarenbeurs in een grote behoefte voorziet. Tegelijkertijd toont het onderzoek ook dat er ruimte is voor verbetering. In dit slothoofdstuk doen we een aantal concrete aanbevelingen, gebaseerd op het door ons uitgevoerde onderzoek. We maken daarbij onderscheid tussen professionalisering in brede zin en scholing met behulp van de Lerarenbeurs.

Professionalisering in brede zin

Stimuleer de deelname aan effectieve leeractiviteiten

Bijna alle leraren en docenten in Nederland nemen jaarlijks deel aan professionaliseringsactiviteiten om hun eigen bekwaamheid te versterken. Het effect hiervan is overwegend positief. Het leidt tot meer kennis en vaardigheden en een verbetering van het onderwijs. De meeste leraren/docenten beschouwen de door hen gevolgde leeractiviteiten ook als een nuttige investering. Om de leeropbrengsten te vergroten, is het van belang dat de professionaliseringsactiviteiten periodiek worden geëvalueerd (in teamoverleg) en de deelname aan *effectieve leeractiviteiten* wordt gestimuleerd. Dit geldt voor alle sectoren. Het is daarbij van groot belang dat de activiteiten aansluiten bij de leer- en verbeterpunten van leraren/docenten en dat ze voortbouwen op bestaande kennis.

Stimuleer gezamenlijke leeractiviteiten

Naast het volgen van opleidingen, cursussen en training, nemen leraren/docenten ook vaak deel aan allerlei informele activiteiten. Het gaat daarbij onder meer om lesobservatie en feedback, intervisie, peer review en gesprekken met collega's. Deze activiteiten hebben een positief effect op de manier van lesgeven en dragen significant bij aan de onderwijskwaliteit. We adviseren scholen en instellingen daarom ook de deelname aan *gezamenlijke leeractiviteiten* (meer) te stimuleren en de aandacht te richten op innovatie/verbetering in het lesgeven.

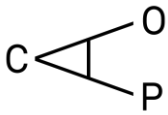
Neem belemmeringen voor professionalisering weg

Hoewel bijna alle leraren en docenten aan professionaliseringsactiviteiten deelnemen, is de beschikbare tijd wel een *bottleneck*. Het blijkt in de praktijk soms lastig om (voldoende) tijd vrij te spelen voor professionalisering, vanwege werkdruk, weinig ruimte in het rooster en een gebrek aan vervanging. Indien scholen en instellingen de deelname aan professionalisering willen stimuleren, is het van belang om deze belemmeringen weg te nemen en meer tijd voor professionalisering in te roosteren⁵⁴. Dit geldt niet alleen voor formele leeractiviteiten (zoals een opleiding, cursus, training of congres), maar ook voor meer informele activiteiten, waarbij leraren/docenten samen met collega's werken aan onderwijsverbetering etc.

Bied deeltijders de mogelijkheid om scholingsbudget te sparen t.b.v. grotere cursus

Het individueel professionaliseringsbudget is een belangrijke financieringsbron voor professionalisering in po en vo. Dit budget biedt leraren en docenten de mogelijkheid om zelf scholingsactiviteiten te kiezen. Hoewel deze keuzevrijheid (autonomie) positie wordt beoordeeld, heerst er, vooral in het po, ook onvrede over de (beperkte) omvang van het budget. Vooral parttimers in het po ervaren dit als een belemmering. Ons advies aan sociale partners is dan ook om te bezien of het scholingsbudget in het po opgespaard kan worden t.b.v. een duurdere opleiding of cursus (overeenkomstig CAO-VO).

⁵⁴ Het hierbij niet om meer uren in de cao, maar om vooral om meer ruimte om deze uren te kunnen maken.



Ontwikkel een passend professionaliseringsaanbod voor docenten wo

De loopbaan van universitair docenten staat de laatste jaren steeds meer in de belangstelling. Uit het onderzoek blijkt dat diverse universiteiten bezig zijn met de ontwikkeling van loopbaanpaden voor docenten, maar de afstemming met de professionalisering nog niet optimaal is. We raden aan om dit binnen de sector gezamenlijk op te pakken en uit te werken.

Verbind de professionalisering van leraren met de opgave(n) van de organisatie

Leraren zijn zelf verantwoordelijk voor hun bekwaamheidsonderhoud en professionele ontwikkeling, en ervaren een grote mate van zeggenschap over hun eigen professionalisering. Vanuit HR-perspectief is het echter wenselijk dat de professionaliseringsactiviteiten waaraan leraren/docenten deelnemen ook aansluiten bij de opgave(n) van de onderwijsorganisatie. Dat komt de leeropbrengsten ten goede. Uit het onderzoek blijkt dat beide perspectieven (individueel en collectief) goed verenigbaar zijn. De professionalisering van leraren/docenten kan organisatorisch dusdanig worden vormgegeven dat de autonomie van de leraar/docent en de wensen van de organisatie goed op elkaar aansluiten. Dit kan in huisacademies of soortgelijke platforms, maar ook in professionele dialoog binnen docententeams. We adviseren sociale partners en OCW om hierover goede praktijkvoorbeelden te verzamelen en te delen met het veld.

Stimuleer samenwerking op het terrein van professionalisering

De mogelijkheden tot professionalisering worden beduidend vergroot wanneer deze zich niet beperkt tot de eigen onderwijsinstelling. Leergemeenschappen kunnen regionaal of landelijk worden opgezet rond een bepaald thema of vakgebied. Daarnaast kan aansluiting gezocht worden bij bestaande samenwerkingen zoals rondom samen opleiden en professionaliseren in de school. Vergelijkbare faculteiten of afdelingen van verschillende onderwijsinstellingen kunnen samen een professionaliseringsaanbod creëren. De specifieke expertise van leraren/docenten kan ook op andere onderwijsinstellingen worden aangeboden. Zo zijn er met de digitalisering van het onderwijs heel verschillende methoden en vormen van onderwijs die niet fysiek en plaatsgebonden zijn. Dit biedt nog ongekende mogelijkheden voor de verdere implementatie van een divers professionaliseringsaanbod.

Lerarenbeurs

Behoud de Lerarenbeurs

De evaluatie van de Lerarenbeurs laat zien dat deze beurs een unieke en waardevolle positie in de professionalisering van leraren/docenten heeft, vooral doordat deze persoonsgebonden is. Hiermee stimuleert de regeling dat de leraar regie kan nemen over de eigen professionalisering. Bestendiging van de regeling is cruciaal voor het vergroten van het aantal masteropleiden in het po, vo en mbo, vergroting van de inzetbaarheid van leraren/docenten, het behoud van leraren/docenten voor het beroep en voor de verhoging van de kwaliteit van het onderwijs.

Zorg voor verbetering van de aanvraagprocedure

De evaluatie laat zien dat de Lerarenbeurs op een aantal praktische punten verbetering behoeft. Leraren/docenten noemen in dat kader: de aanvraagprocedure (concreet: het middenin de nacht openstellen van de inschrijving), het meer vanzelfsprekend maken van de koppeling met het studieverlof, het sneller bekend maken van de uitslag en het niet elk jaar opnieuw aan hoeven vragen maar toekennen van de beurs voor de gehele studieduur. Daarnaast zijn de reiskosten nu niet gebaseerd op de daadwerkelijke afstand die moet worden afgelegd (nu wordt 10% van het verschuldigde collegegeld tot een maximum van € 350 vergoed). We adviseren OCW om na te gaan of het haalbaar is om op deze praktische punten verbeteringen door te voeren.

Verken de mogelijkheden om de studieduur te verlengen en de Lerarenbeurs langer te gebruiken

Beursaanvragers vinden het belangrijkste nadeel van de beurs zoals die nu is, dat er een grote tijdsdruk op de studerende wordt gelegd. Leraren/docenten kunnen maximaal 3 jaar een beurs aanvragen en moeten in elk van die drie studiejaar (met uitzondering van het jaar waarin ze afstuderen en de 2 COVID-jaren) minimaal 15



studiepunten halen. Enige ruimte voor studievertraging is er niet, in elk geval niet zonder dat de beursontvanger zelf voor de extra kosten moet opdraaien. Het is goed om na te gaan of hier soepeler mee kan worden omgegaan.

Verken de mogelijkheden om meerdere keren een Lerarenbeurs aan te vragen

Leraren/docenten kunnen op dit moment één keer een beurs aanvragen of twee keer als ze eerst een korte opleiding hebben gedaan of als ze na een bachelor ook een master willen volgen. Voor de meeste leraren/docenten is dit voldoende. Toch is er een groep leraren/docenten die meer dan één keer een beurs zou willen aanvragen, bijvoorbeeld om daarmee bevoegdheden voor meerdere vakken te halen of ergens in de verdiepen. Hiervoor is de aanbeveling om te onderzoeken of het vaker aanvragen van een Lerarenbeurs voor bepaalde opleidingen (waarmee een bevoegdheid behaald kan worden) ruimte is of te maken in het beschikbare budget van de subsidie. Daarbij is het belangrijk om de doelmatigheid in het oog te houden aangezien het geld dat voor twee (of meer) opleidingen beschikbaar is op dat moment bij één leraar/docent terecht komt en niet meerdere leraren/docenten de mogelijkheid biedt om zich te professionaliseren.

Kan de effectiviteit van de Lerarenbeurs worden vergroot?

De Lerarenbeurs is een nuttig instrument om het kwalificatieniveau van leraren en docenten te verhogen. De beurs is doeltreffend en redelijk effectief. Uit het onderzoek blijkt dat circa 80 procent van de beursontvangers hun opleiding succesvol afrondt en dat de meesten hiervan ook in het onderwijs blijven werken. Slechts een klein deel van de leraren/docenten geeft aan dat zij de opleiding ook zouden hebben gedaan zonder Lerarenbeurs. Al is dit laatste wel twijfelachtig omdat werkgevers niet altijd financieel zullen bijspringen, zoals betrokkenen veronderstellen.

Hoewel de Lerarenbeurs redelijk doelmatig is, zijn er wel mogelijkheden om de kosteneffectiviteit te vergroten en meer *value for money* te realiseren. Zonder uitputtend te willen zijn, noemen we hier een aantal mogelijkheden:

- Beperk de opleidingsmogelijkheden tot opleidingen met een direct nut voor de onderwijssectoren. Op dit moment worden er geen eisen gesteld aan het type bachelor- of masteropleiding dat met de Lerarenbeurs kan worden gevolgd. Er worden zowel onderwijsgerelateerde als niet-onderwijsgerelateerde opleidingen gevolgd. Om de Lerarenbeurs beter te laten renderen, kan worden overwogen om de keuzemogelijkheden te beperken tot opleidingen met een direct nut voor de sector.
- Stimuleer de deelname aan *verkorte opleidingstrajecten*, waarin rekening wordt gehouden met EVC. Leraren en docenten moeten nu vaak het volledige onderwijsprogramma volgen, als zij een bachelor- of masteropleiding gaan doen. Door meer maatwerk te bieden en rekening te houden met EVC kan de studieduur worden ingekort, hetgeen de doelmatigheid ten goede komt.
- Verminder de uitstroom van leraren/docenten die met behulp van een Lerarenbeurs een opleiding hebben gevolgd. Om uitstroom van leraren te voorkomen, zou (net als in de IT-sector) als eis kunnen worden gesteld dat leraren/docenten na afloop van hun studie ten minste één of twee jaar in het onderwijs blijven werken en bij voortijdig vertrek een deel van de opleidingskosten moeten terugbetalen. In de IT-sector en de accountancy zijn dit soort eisen heel gangbaar. We raden OCW aan om te bezien of dit ook voor de Lerarenbeurs als voorwaarde kan worden gesteld.



BIJLAGE I. TABELLEN & GRAFIEKEN

Enquête professionalisering

Om inzicht te krijgen in de professionalisering van leraren en docenten is een enquête gehouden onder het Flitspanel van BZK. Voor deze enquête zijn ruim 1.800 panelleden uitgenodigd (Tabel B1.1)⁵⁵. Hiervan hebben er 937 de enquête ingevuld. De respons komt daarmee op 52 procent. Ondanks deze hoge respons, vallen de netto-responsaantallen wat laag uit. Dit geldt vooral voor het wo. De uitkomsten voor het wo moeten daarom ook als indicatief worden beschouwd. In de analyse is een *weging* toegepast om representatieve uitspraken te kunnen doen over de professionalisering van leraren/docenten. Hierbij is gecorrigeerd voor afwijkingen in de verdeling naar sector, leeftijd en geslacht.

Tabel B1.1 Steekproef en respons per sector

	Benaderd	Aantal	%
Po	378	193	51%
Vo	500	262	52%
Mbo	368	185	50%
Hbo	376	208	55%
Wo	186	89	48%
Totaal	1.808	937	52%

Tabel B1.2 Verdeling respons per sector

	Aantal	%
Po	193	21
Vo	262	28
Mbo	185	20
Hbo	208	22
Wo	89	9
Totaal	937	100

Tabel B1.3 Verdeling respons naar functie - per sector (%)

	Po (n=193)	Vo (n=262)	Mbo (n=185)	Hbo (n=208)	Wo (n=89)	Totaal (n=937)
Management met lesgevend taak	10	7	7	8	3	7
Onderwijzend personeel	90	93	93	92	97	93

Tabel B1.4 Verdeling respons naar leeftijdscategorie - per sector (%)

	Po (n=193)	Vo (n=262)	Mbo (n=185)	Hbo (n=208)	Wo (n=89)	Totaal (n=937)
45 jaar of jonger	26	15	7	12	8	14
46-60 jaar	47	47	51	44	63	48
61 jaar en ouder	27	38	42	45	29	37

⁵⁵ De enquête is vlak voor de zomervakantie uitgevoerd, in de periode van half juni tot half juli. Er is twee keer gerappelleerd.



Tabel B1.5 Ervaren knelpunten in professionaliseren – % ja

	Po n=192	Vo n=258	Mbo n=184	Hbo n=207	Wo n=87	Totaal n=928
	%	%	%	%	%	%
Krijg te weinig tijd voor professionalisering binnen taken	33	29	36	38	47	34
Heb te weinig tijd voor professionalisering door werkdruk	55	64	62	68	79	62
Heb te weinig tijd voor professionalisering door privé	18	15	11	11	11	15
Andere prioriteiten zelf	13	11	9	10	22	12
Niet alle kosten vergoed voor professionalisering	26	15	12	18	16	19
Onvoldoende geld op school voor professionalisering	11	6	7	7	4	8
Deelname lastig vanwege gebrek vervanging	47	30	39	23	20	36
Geen duidelijk scholingsbeleid	10	23	27	30	23	20
Onvoldoende ondersteuning leiding	8	6	14	15	8	9
Geen leercultuur op school	6	14	17	21	12	12
Onvoldoende zeggenschap eigen professionalisering	10	8	11	4	1	8
Geen aansluiting aanbod activiteiten bij wensen/doelen	15	25	22	14	20	19
Onvoldoende op hoogte van aanbod activiteiten	5	7	7	18	14	8
Online activiteiten belemmeren deelname	7	13	4	9	7	8
Ander knelpunt	10	11	8	13	7	10

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering

Tabel B1.6 Ervaren bevorderende factoren in professionaliseren – % ja

	Po n=192	Vo n=258	Mbo n=184	Hbo n=207	Wo n=87	Totaal n=928
	%	%	%	%	%	%
Voldoende tijd voor professionalisering binnen taken	33	38	41	63	13	39
Voldoende tijd voor professionalisering door werkdruk	20	30	20	18	24	22
Voldoendetijd voor professionalisering door privé	13	13	11	10	9	12
Professionalisering prioriteit	23	32	26	34	40	29
Vrijwel alle kosten vergoed voor professionalisering	49	49	39	47	42	47
Voldoende geld op school voor professionalisering	39	38	35	39	29	38
Deelname makkelijk vanwege vervanging	10	9	3	6	1	8
Duidelijk scholingsbeleid	20	14	19	14	18	18
Voldoende ondersteuning leiding	40	41	37	38	37	39
Leercultuur op school	35	32	25	31	40	33
Voldoende zeggenschap eigen professionalisering	45	58	47	48	60	50
Aansluiting aanbod activiteiten bij wensen/doelen	25	25	21	13	15	22
Voldoende op hoogte van aanbod activiteiten	28	33	22	24	35	28
Online activiteiten meer kans op deelname	23	17	21	18	16	20
Ander bevorderende factor	6	4	4	11	6	6

Bron: Onderzoek professionalisering en Lerarenbeurs. Vragenlijst Professionalisering



Uitkomsten Werkonderzoek

Tabel B1.7 Werktevredenheid van leraren, naar sector (% [zeer] tevreden)

	PO	VO	MBO	HBO	WO	Totaal
Tevreden met baan	81%	83%	84%	87%	87%	83%
De inhoud van het werk	84%	87%	85%	91%	94%	86%
De samenwerking met collega's	89%	84%	78%	85%	80%	85%
De mate van zelfstandigheid	91%	90%	90%	90%	94%	90%
Totaal	1.764	1.866	1.613	1.748	1.143	8.134

Tabel B1.8 Bevlogenheid van leraren, naar sector (%)

	PO	VO	MBO	HBO	WO	Totaal
Mijn werk inspireert me	83%	74%	76%	81%	85%	80%
Ik voel me gelukkig als ik intensief aan het werk ben	80%	74%	81%	80%	80%	79%
Als ik 's ochtends wakker word, heb ik zin om aan het werk te gaan	63%	54%	59%	62%	61%	60%
Totaal	1.764	1.866	1.613	1.748	1.143	8.134

Tabel B1.9 Leraren: hoe vaak voert u een functioneringsgesprek naar sector (%)

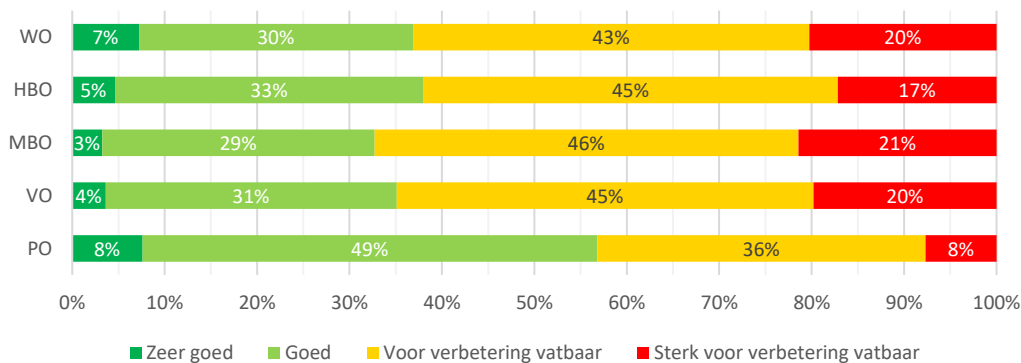
	PO	VO	MBO	HBO	WO	Totaal
Niet/nooit	2%	4%	4%	1%	4%	3%
Minder dan één keer per jaar	13%	25%	23%	5%	10%	17%
Eén keer per jaar	64%	53%	58%	41%	80%	59%
Twee keer per jaar	18%	14%	13%	40%	5%	17%
Meer dan twee keer per jaar	2%	4%	2%	12%	1%	3%
Totaal (n)	1.764	1.866	1.613	1.748	1.143	8.134

Tabel B1.10 Aandacht voor persoonlijke ontwikkeling in formeel gesprek (%)*

	PO	VO	MBO	HBO	WO	Totaal
Niet besproken	12%	17%	19%	17%	21%	15%
Wel besproken, maar geen concrete afspraken	48%	54%	45%	43%	48%	49%
Wel besproken en concrete afspraken gemaakt	40%	29%	36%	40%	31%	36%
Totaal (n)	1764	1866	1613	1748	1143	8134

* Selectie leraren die een formeel gesprek hebben gehad.

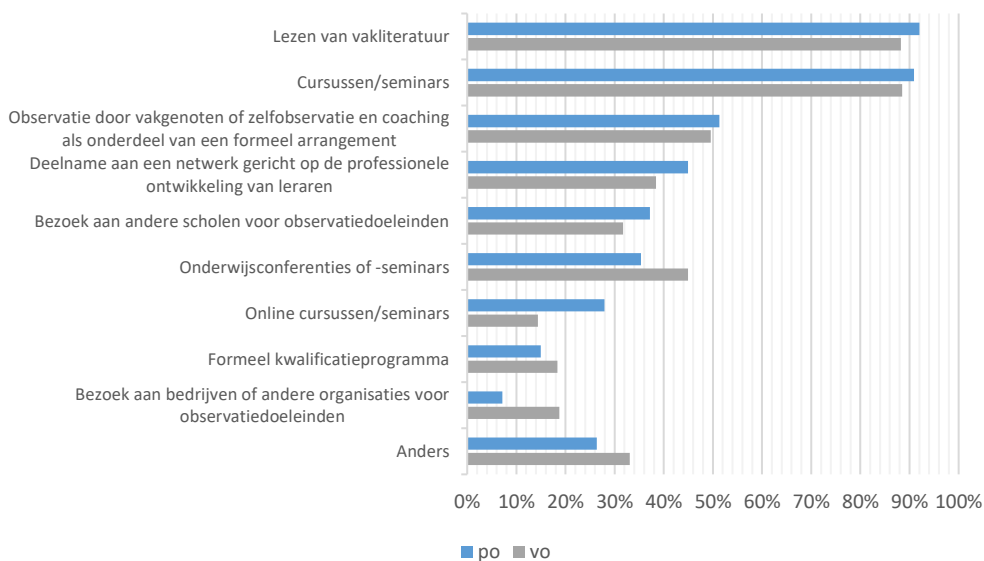
Figuur B1.1 Docentenoordelen over personeelsbeleid, naar sector (%)



* Bron: BZK (2019) Werkonderzoek 2019, bewerking MOOZ

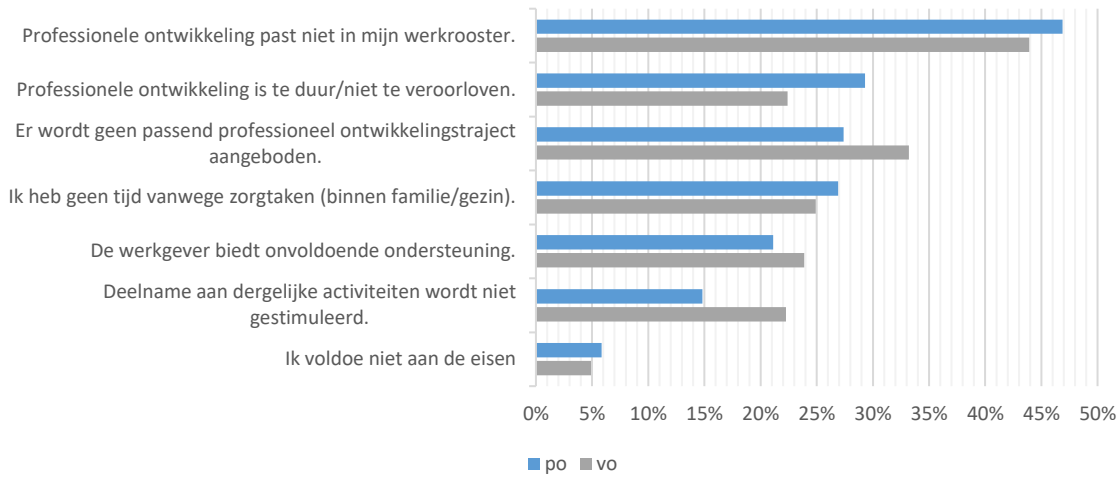
Uitkomsten TALIS

Figuur B1.2 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten (%)*



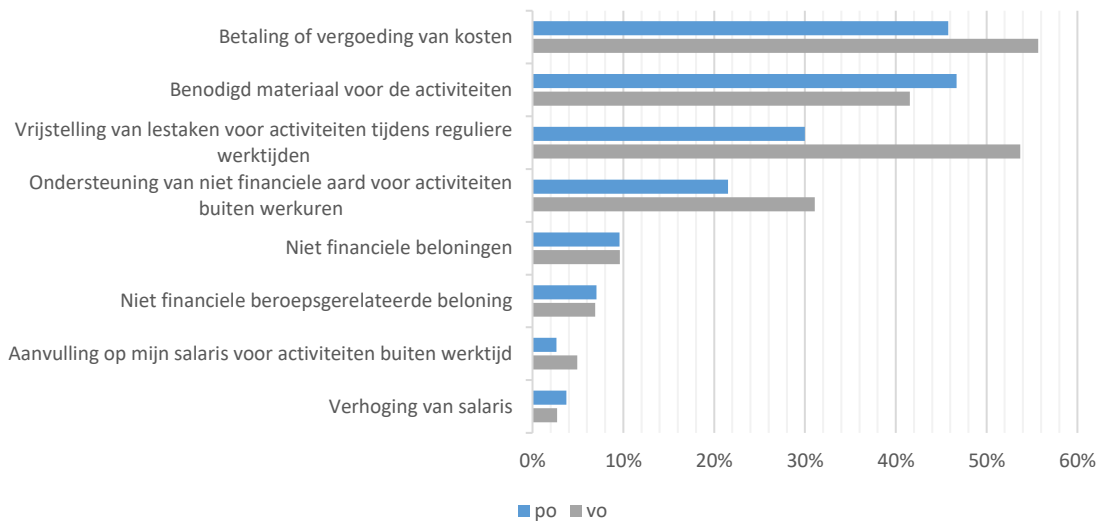
* Bron: OECD (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ

Figuur B1.3 Belemmeringen voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten*

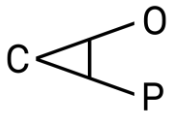


* Bron: OECD (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ

Figuur B1.4 Ondersteuning voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten*



* Bron: OECD (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ



BIJLAGE II. TOELICHTING RESPONDENTEN

Oriënterende interviews

Tabel B2.1 Respondenten oriënterende interviews

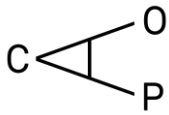
Functie
Lector leren & innoveren
Primair- en voortgezet onderwijs
Practoraat docentprofessionalisering mbo
Lector Dynamische Talentinterventies en onderzoeksleider van onderzoeksgebied Learning Society
Projectleider Platform Samen Opleiden & Professionaliseren
Lector Werken in Onderwijs bij Kenniscentrum Leren en Innoveren



Sectorale gesprekken

Tabel B2.2 Functies deelnemers sectorale gesprekken

Sector	Respondenten
Primair onderwijs	Directrice basisschool
	Directeur
	Directeur
	Directeur expertise- en loopbaancentrum
	Directrice
Voortgezet onderwijs	Directeur
	Conrector vwo
	Sectordirecteur havo/vwo
	Schoolopleider
	-
Middelbaar beroepsonderwijs	Directeur HR
	Hoofd HR, directeur Groen MBO
	Specialist HRD
	Hoofd HR
	HR-beleidsadviseur
Hoger beroepsonderwijs	Opleidingsmanager pabo
	Adviseur leren & ontwikkelen
	Beleidsmedewerker HR
	Adviseur leren & ontwikkeling
	Directeur
	Adjunct-directeur P&O
	Programmamanager
	Hoofd HR
Wetenschappelijk onderwijs	Head - Center of Expertise in Learning and Teaching (CELT)
	Corporate Director Human Resources
	Hoogleraar Educatie- en Leerwetenschappen
	Senior beleidsadviseur
	Senior adviseur Talentontwikkeling – Programmaleider leiderschapsontwikkeling
	HR-medewerkster



BIJLAGE III. LITERATUURLIJST

Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

Brouwer, P., Hermanussen, J., Hoeve, A., Thomsen, M., & Van de Venne, L. (2014). *Samenwerkende teams in het mbo: De ontwikkeling van de teamportretmethodiek*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Compen, B., De Witte, K., & Schelfhout, W. (2019). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 26, 16-31.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16.

Frissen, P., Frankowski, A., de Jong, I., van der Steen, M., Peeters, R., Scherpenisse, J., & Chin-A-Fat, N. (2016). Onderwijskwaliteit in het primair onderwijs: Balanceren tussen meerstemmigheid en gedeelde betekenis. *De Nieuwe Meso*, 80-86.

Guskey T.R. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10): 748-750.

Guskey, T.R. & Yoon, K.S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.

Hagedoorn, M. (2021). *Docentprofessionalisering. Het doorbreken van bestaande patronen in het MBO*. Zwolle: Landstede Groep.

Hattie, j. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Keay, J. K., Carse, N., & Jess, M. (2019). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional development in education*, 45(1), 125-137.

Knies, E., Leisink, P., & De Vries, J.P. *Strategisch personeelsbeleid in het VO. 2020-meting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.



Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143–168

Onderwijsraad (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs*. Utrecht: Onderwijsraad.

Rawdon, C., Cosgrove, J. & Gilleece, L. (2021). *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 2 Survey of teachers and principals*. Educational Research Centre.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Vermeulen, M. (2016). *Leren te organiseren*. Heerlen: Open Universiteit.

Vermeulen, M., & Versloot, M. (2016). *HRM beleid gericht op werkplekleren*. Steunpunt Opleidingsscholen, PO-Raad, Vo-Raad.