

Samenvatting uitkomsten verkenning kwaliteit en positie lerarenopleidingen

Inhoud

I. Aanleiding	1
II. Doel van deze verkenning en verantwoording	2
III. Analyse en uitdagingen	3
1. De kwaliteit van het programma.....	3
2. De kwaliteit van de uitvoering.....	7
3. De kwaliteit van de student.....	9
4. De flexibiliteit van de opleidingen.....	10
IV. Over de werking van kwaliteitsnormen voor lerarenopleidingen	11
V. Lopend beleid op de geschetste uitdagingen	14
VI. Aanvullende beleidsopties	16
1. Gewenste vernieuwing curriculum van de pabo.....	19
2. Kort overzicht andere mogelijkheden voor verdere kwaliteitsverbetering.....	22

I. Aanleiding

We vragen als overheid, onderwijs en maatschappij veel van de lerarenopleidingen. Ze moeten aansluiten bij de leerbehoeftes en achtergronden van hun studenten, behoeftes in het regionale onderwijsveld, aantrekkelijk zijn voor studenten en maximaal rendement halen. Daarnaast zijn er uiteenlopende visies op wat lerarenopleidingen hun studenten zouden moeten bijbrengen. Dit hangt soms ook samen met de overtuiging waar onderwijs voor zou moeten zijn. Er is een stroming die vindt dat in het onderwijs vooral een brede vorming tot burger en professional centraal moet staan, maar ook een stroming die vindt dat kennisoverdracht en basisvaardigheden de kern van het onderwijs zijn. Daarnaast vragen verschillende leerlingpopulaties andere dingen van leraren en wordt vanuit verschillende onderwijssoorten dus ook anders gekeken naar wat een lerarenopleiding zou moeten bijbrengen. Tenslotte zijn er allerlei discussies over de effectiviteit van verschillende vormen van didactiek.

In die wirwar van verwachtingen, wensen en ideeën moeten lerarenopleidingen hun curricula bepalen en hun organisatie inrichten. Van lerarenopleidingen wordt verwacht dat zij daarnaast de verantwoordelijkheid nemen om al die verwachtingen kritisch te bevragen en de opleiding waar nodig hierop aan te passen. Dat vraagt om goed balanceren. Uit internationale literatuur blijkt ook dat lerarenopleidingen hier wereldwijd mee worstelen en dat er geen eenduidigheid is over wat de kwaliteit in de lerarenopleiding nu precies is en hoe dit kan worden beoordeeld.¹

Dit alles roept niet alleen de vraag op of lerarenopleidingen in deze context nog het juiste kunnen

¹ Zie o.a. K. Livingston, 'What does Quality Teacher Education Mean and How can the preparation of Future Teachers be Quality Assured?' en M.A. Flores, 'Unpacking Quality in Teacher Education' in: 'Quality in Teaching and Teacher Education' (Leiden 2023)

doen, maar ook of de opdracht voor lerarenopleidingen voldoende duidelijk is en of het stelsel nog wel zodanig is ingericht dat ze deze opdracht ook adequaat kunnen uitvoeren.

In recente rapporten - het interdepartementale beleidsonderzoek “Koersen op kwaliteit en kansengelijkheid”, het rapport “Taal en rekenen in het vizier” van de Onderwijsraad en de “Staat van het Onderwijs 2023” van de Inspectie van het Onderwijs – worden zorgelijke signalen geuit over de kwaliteit en positie van lerarenopleidingen.² In de eerste twee rapporten wordt vervolgens gepleit voor meer regie door de overheid. In het rapport van het interdepartementaal beleidsonderzoek gaat het om meer sturing op het curriculum van de lerarenopleidingen. De Onderwijsraad suggereert het inrichten van landelijke eindtoetsen door de overheid. Maar ook in het publieke debat werd de afgelopen jaren opgeroepen tot meer overheidssturing, bijvoorbeeld door de inrichting van een rijksacademie voor leraren.

Tegelijkertijd zijn alle lerarenopleidingen in de afgelopen twee jaar positief gevisiteerd en geaccrediteerd. Parallel aan deze verkenning heeft de NVAO daarom een analyse uitgevoerd naar deze positieve accreditaties in relatie tot de bevindingen in het rapport van de Onderwijsraad. De NVAO schrijft in haar rapportage dat de conclusie die de Onderwijsraad trekt dat de initiële lerarenopleidingen een aandeel hebben in de tekortkomingen in het taal-en rekenonderwijs, niet wordt ondersteund door de analyse van de NVAO. Dat vakdocenten een aanzienlijk deel van de studenten niet startbekwaam ‘genoeg’ vindt, is volgens de NVAO een discussie die zich afspeelt op het grensvlak van startbekwaam en vakbekwaam en die thuis hoort in de vaststelling van de landelijke bekwaamheidseisen taal en rekenen en in het licht van de totale bekwaamheidseisen die gesteld worden aan studenten van de lerarenopleidingen.³

Daarnaast neemt de uitval na het eerste jaar in de tweedegraadsopleidingen af en blijft dit bij de pabo's stabiel rond het gemiddelde in heel ho. Tot slot zijn hbo- en wo-studenten in de Nationale Studenten Enquête (NSE) relatief positief over de opleidingen in de sector onderwijs. Daarin zijn zij positiever over de aansluiting op de beroepspraktijk en de sfeer dan gemiddeld in het ho. De studeerbaarheid en de informatie van de opleiding scoren minder hoog dan gemiddeld. De algemene tevredenheid is 3,6 op een schaal van 5,0. Dit beeld wordt bevestigd door de enquêtes in het kader van de loopbaanmonitor waarin net afgestudeerde leraren aangeven dat zij in meerderheid (zeer) tevreden zijn over de lerarenopleiding die ze gevolgd hebben.⁴ Ook een recent onderzoek van de Inspectie naar de kennis en vaardigheden van startende leraren laat zien dat leraren vrij positief terugkijken op de opleiding die ze hebben gedaan en wat zij tijdens de opleiding hebben geleerd⁵. Datzelfde onderzoek laat overigens ook zien dat scholen meer gedifferentieerd aankijken tegen de kwaliteit van de opleiding en op bepaalde onderdelen inhouden missen, maar tegelijkertijd andere onderdelen hoger scoren dan studenten dat doen.

II. Doel van deze verkenning en verantwoording

We hebben in deze verkenning onderzocht hoe de kwaliteit en positie van lerarenopleidingen kunnen worden versterkt. We hebben ook gekeken of andere vormen van regie meerwaarde kunnen hebben voor de kwaliteit van de lerarenopleidingen. In deze verkenning hebben we tenslotte ook een aantal beleidsopties onderzocht die door verschillende organisaties en personen zoals de Onderwijsraad en in het IBO zijn aanbevolen.

De analyse is uitgevoerd door ambtenaren van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Aan de hand van interviews, rondetafelgesprekken en deskresearch zijn deze bevindingen opgesteld. De minister van OCW, politiek en ook ambtenaren zijn onderdeel van het

² De Onderwijsraad is bezorgd over de vakdidactische vaardigheden in taal- en rekenonderwijs en de eigen taal- en rekenvaardigheden van een belangrijk deel van de afstudeerders van lerarenopleidingen in het hbo. In het IBO wordt geconstateerd dat lerarenopleidingen onvoldoende adaptief zijn en de kennisfunctie onvoldoende is ontwikkeld.

³ NVAO, Taal en Rekenen in het Pabo-onderwijs, Thematische analyse (Den Haag 2023) blz. 2-3

⁴ Loopbaanmonitor 2022, blz. 105

⁵ Inspectie van het Onderwijs, Technisch rapport kennis en vaardigheden van beginnende leraren in het funderend onderwijs (mei 2023)

landschap en stelsel waarin de lerarenopleidingen zich ook begeven. De overheid heeft door de jaren heen een belangrijke rol gehad door onder andere wet- en regelgeving in de huidige vormgeving en positie van de lerarenopleidingen. Deze verkenning richt zich daarom niet alleen op de rol van lerarenopleidingen zelf, maar ook op het stelsel om de lerarenopleidingen heen en wat de verschillende actoren kunnen/moeten doen om het geheel beter te laten werken. Hierbij is ook nadrukkelijk aandacht besteed aan de manier waarop de overheid stuurt op de lerarenopleidingen en de mate waarin dit consequent gebeurt.

De onderdelen van de analyse zijn typering van het brede palet van lerarenopleidingen. In de gesprekken is regelmatig aan bod gekomen dat er grote verschillen zijn tussen de lerarenopleidingen. Dat betekent dus ook dat niet alle onderdelen in even grote mate van toepassing zijn op alle lerarenopleidingen.

Voor deze analyse hebben ambtenaren van het ministerie van OCW gesproken met vertegenwoordigers van belangenorganisaties en experts met specifieke expertise of een brede blik op de lerarenopleidingen. Deze gesprekken zijn gevoerd aan de hand van een interviewleidraad en voorbereid met publicaties van de verschillende gesprekspartners.

In de rondetafelgesprekken is de input van deze interviews getoetst bij opleiders, studenten en startende leraren aan de hand van stellingen en is in open gesprekken gesproken over hoe de lerarenopleiding verder kan worden verbeterd.

Daarnaast is een groot aantal rapporten en publicaties bestudeerd en is een internationale vergelijking gemaakt van verschillende landen binnen en buiten Europa. In deze vergelijking is vervolgens een verdiepende casestudy gemaakt van Finland en Engeland. De beelden die zijn opgehaald, zijn geen uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek, maar zijn een afspiegeling van de gevoerde gesprekken, aangevuld met de informatie uit de verschillende rapporten.

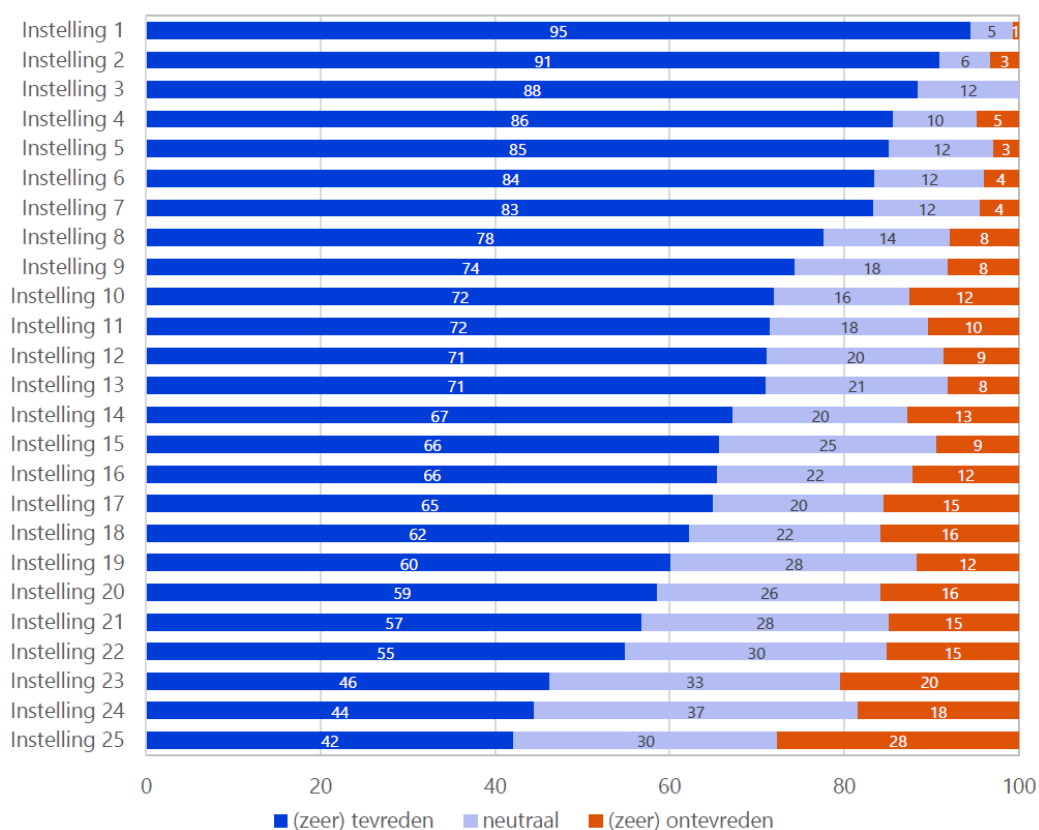
III. Analyse en uitdagingen

De uitkomsten van de analyse zijn gegroepeerd in vier hoofdthema's: de kwaliteit van het programma, de uitvoering van het programma, de kwaliteit van de student en de flexibiliteit.

1. De kwaliteit van het programma

Het curriculum in het onderwijs, en daarmee ook van de lerarenopleidingen, is een veelbesproken thema. Werkveld (door o.a. kerndoelen) en opleiding zijn hierin communicerende vaten en verschillende kwaliteitsinstrumenten geven richting aan het curriculum van de lerarenopleidingen, zoals de bekwaamheidseisen, bevoegdheden, Dublin-descriptoren en de kennisbases (zie ook paragraaf IV). Ondanks dat worden er grote verschillen ervaren in de uitwerking door de verschillende lerarenopleidingen. Deze verschillen zijn ook lang niet altijd logisch en verklaarbaar. Dat heeft uitwerking op de kwaliteit van- en de tevredenheid over opleidingen en de verschillen tussen opleidingen hierin, met name bij pabo's. In de meest recente loopbaanmonitor is 63% van de afgestudeerde studenten (zeer) tevreden met de pabo, tegenover 73% voor de tweedegraadsopleidingen en de ulo. Zowel uit de resultaten van de Nationale Studenten Enquête als uit de jaarlijkse loopbaanmonitor blijkt steeds dat er grote verschillen zijn in de tevredenheid over de verschillende pabo's. Deze verschillen worden goed zichtbaar in de volgende grafiek uit het rapport van de loopbaanmonitor uit 2022:

Figuur 2.6 - Verschillen in tevredenheid tussen pabo's (o.b.v. gepoolde data cohort 2017-2022)

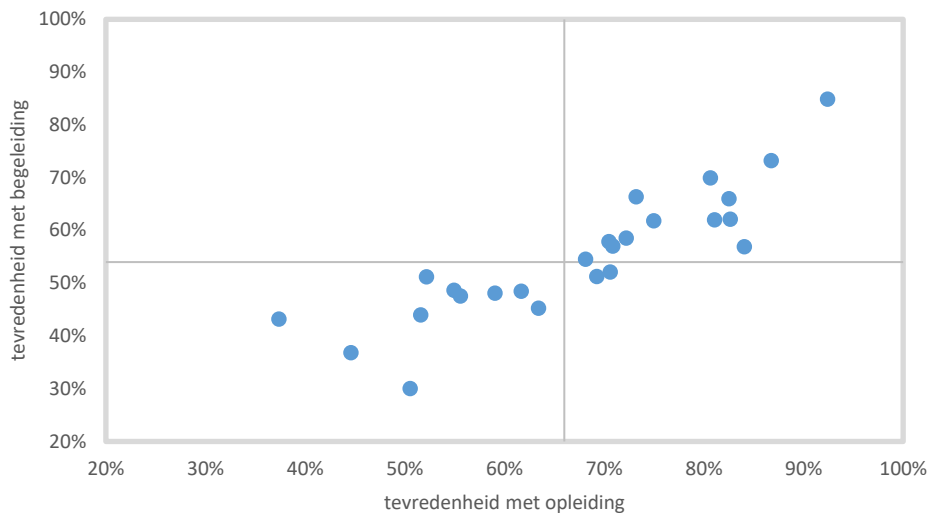


Bron: Eindrapport Loopbaanmonitor 2022, blz. 110

De pabo's die het beste worden beoordeeld, betreffen veelal categorale pabo's en de pabo's die onderaan de lijst staan, zijn in meerderheid onderdeel van een grote hogeschool. In de loopbaanmonitor is ook uitgevraagd hoe tevreden afgestudeerden zijn op onderdelen. Zo hangt de uiteindelijke tevredenheid nauw samen met de tevredenheid over de begeleiding die studenten hebben gekregen tijdens hun eindstage. Dat is te zien in onderstaande grafiek uit de loopbaanmonitor 2023.⁶

⁶ Loopbaanmonitor 2023, p. 19.

Figuur - Verschillen in tevredenheid tussen pabo's (o.b.v. gepoolde data cohort 2019-2022)



Tegelijkertijd moeten we constateren dat er, net als overigens bij veel andere opleidingen, weinig gestructureerde informatie en onderzoek beschikbaar is over de curricula en de uitvoeringspraktijk bij de verschillende lerarenopleidingen en de effectiviteit daarvan. Dit maakt het extra moeilijk om uitspraken te doen over de mate waarin dit voldoet aan recente ontwikkelingen in het onderwijs.

Inmiddels zijn er verschillende initiatieven gaande om meer lijn te krijgen in het curriculum. Een belangrijke ontwikkeling is de aanstaande start van het opleidingsberaad leraren (voorheen opleidingsberaad leraren). Lerarenopleidingen, scholen, leraren en overheid bespreken hierin wensen en behoeften van leraren, scholen en maatschappij voor het curriculum van lerarenopleidingen. Doel is om gezamenlijk tot afspraken te komen en 'evidence informed' keuzes te maken gericht op de minimale vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kern van wat elke leraar moet kennen en kunnen bij de start van de leraar en wat geleerd wordt in de latere fasen van de beroepsuitoefening. Daarnaast wordt er door de beroepsgroep een beroepsbeeld opgesteld van de leraar en stellen de opleidingen een raamplan op met kaders en afspraken over de inhoud van opleidingen en gedeelde ontwerpprincipes. Met deze ontwikkelingen verwachten we in de toekomst een deel van de uitdagingen die we hebben opgehaald in de verkenning te ondervangen.

Aansluiting met wensen van studenten en werkveld

In de gesprekken wordt geconstateerd dat meer aansluiting gewenst is met de (diverse) wensen van studenten en het werkveld. Voorbeelden die worden genoemd zijn:

- Er zijn vanuit studenten en een aantal onderzoekers geluiden dat er meer aandacht zou mogen zijn voor kennis over leren en ontwikkelen, algemene didactiek en vakdidactiek in de pabo-opleiding.
- Er is behoefte aan meer aandacht voor het speciaal onderwijs (SO) en voor passend en inclusief onderwijs. Studenten maken te weinig kennis met het SO en wat inclusief onderwijs vraagt van een leerkracht op de basisschool en ontwikkelpaden naar het SO zijn te weinig zichtbaar.⁷
- Er is weliswaar toenemend, maar nog steeds weinig aandacht voor het beroepsonderwijs in de tweedegraads- en eerstegraadsopleidingen. Tweedegraadsopleidingen zijn te vakspecifiek voor bepaalde onderdelen in het mbo, vmbo en proo. Scholen zetten daar soms liever pabo-afgestudeerden in gezien hun stevigere pedagogische bagage.

⁷ Loopbaanmonitor 2023: Slechts 12% van de afgestudeerden aan de pabo geeft aan zich voorbereid te voelen op het speciaal (basis)onderwijs.

- De universitaire eerstegraads lerarenopleiding is erg kort (1 jaar na een vakinhoudelijke opleiding). Hierdoor is er weinig ruimte voor pedagogische handvaten en praktische beroepsvoorbereiding en ook de aandacht voor vakdidactiek zou beter kunnen.

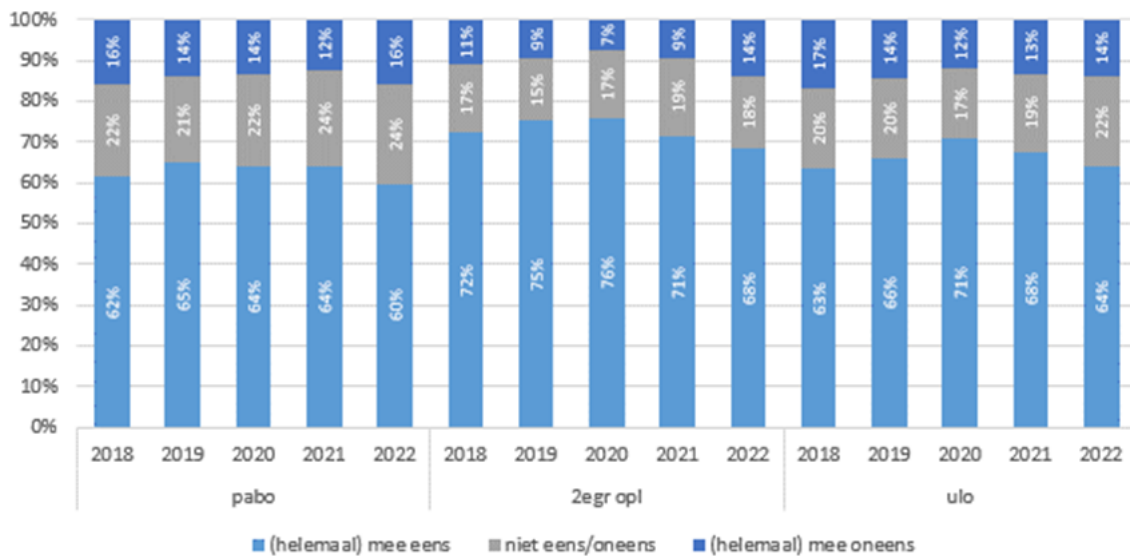
In de gesprekken werd ook wel duidelijk dat er spanning zit tussen de verschillende behoeftes. Verschillende onderwijssoorten hebben soms tegenstrijdige behoeftes. Zo wordt het belang van vakinhoudelijke kwaliteiten en van pedagogische kwaliteiten anders tegen elkaar afgewogen in het vmbo dan in het vwo. Maar ook de verschillende actoren zitten er soms verschillend in. Studenten hebben bijvoorbeeld vaak behoefte aan meer begeleiding op zaken die vaak meer in de pedagogische hoek worden geplaatst zoals klassenmanagement omdat dat hun meest urgente behoefte is in de stage, terwijl sommige opleiders en experts juist de nadruk leggen op focus op een sterke didactische basis. Scholen en studenten willen soms meer aandacht voor specifieke onderwijsconcepten, terwijl opleiders soms meer de nadruk leggen op brede voorbereiding op alle onderwijscontexten. Andersom komt overigens ook voor.

Balans en focus in het curriculum

We hebben vanuit verschillende kanten het signaal gekregen dat het vakinhoudelijk niveau dat wordt nagestreefd voor startbekwame leraren in de pabo-opleiding voor sommige vakken te hoog is of te weinig relevant in de praktijk. Zowel studenten, leraren, schoolleiders, diverse experts en opiniemakers en in mindere mate opleiders zelf gaven dit ook aan in de gesprekken die we met hen hebben gevoerd. Het is volgens geïnterviewden uit het werkveld en onderzoekers, maar ook volgens een deel van de opleiders die we hebben gesproken onmogelijk om de door de kennisbasis en opleiding zelf nagestreefde doelen voor alle vakken te halen. Dit leidt tot een overvol curriculum wat ten koste kan gaan van de aandacht voor de kern van het beroep.

Verwachtingen ten opzichte van startende leraren zijn volgens een groot deel van de geïnterviewden ook niet altijd realistisch. Dat geldt niet alleen voor de pabo, maar voor alle lerarenopleidingen. Terecht zijn er vanwege het belang van het beroep hoge verwachtingen uit de maatschappij van het niveau van de opleiding. Maar met name met betrekking tot de meer complexe vaardigheden (zoals differentiatie) kan niet van studenten verwacht worden dat ze deze beheersen na de lerarenopleiding die vooral een basis moet leggen voor het beroep en verder leren van dit beroep. Daarom is verdere professionalisering van leraren gedurende de beroepsuitoefening van cruciaal belang. Het is ook van belang duidelijker onderscheid te maken tussen wat een leraar moet kunnen na zijn opleiding (startbekwaamheid), na de inductiefase (eerste 2/3 jaar van de carrière) en wat van een ervaren leraar verwacht kan worden. Uit de loopbaanmonitor blijkt dat beginnende leraren zich in afnemende mate voorbereid voelen door hun lerarenopleiding op de start als leraar. Dat pleit voor meer focus in de initiële opleiding op wat noodzakelijk is om te starten in het beroep.

Figuur – Beginnende leraren: mijn lerarenopleiding was van voldoende kwaliteit om aan de slag te gaan als leraar (%)



De kennisfunctie en adaptiviteit van lerarenopleidingen

In het eindrapport 'Koersen op kwaliteit en kansgelijkheid van het interdepartementaal beleidsonderzoek 'Sturing op kwaliteit van onderwijs' staat dat nieuwe kennis en behoeften niet snel genoeg in alle curricula van lerarenopleidingen terecht komen.⁸ Diverse experts die geraadpleegd zijn in deze verkenning bevestigen dat beeld. In de opleidingsprogramma's is nog niet overall voldoende aandacht voor hoe studenten/leraren 'evidence informed' kunnen werken. Opleiders werken zelf, volgens diverse experts, ook nog onvoldoende 'evidence informed'. Lerarenopleiders weten niet altijd of wat ze doen in de opleiding wel het beoogde effect heeft. Dit terwijl veel van de kennis over wat werkt ook vanuit de lectoraten verbonden aan de lerarenopleidingen wordt ontsloten. Opleiders geven aan dat ze heel weinig uren krijgen voor kennisontwikkeling en verspreiding. Overigens geven enkele experts ook aan dat de lerarenopleidingen hierin niet afwijken van andere opleidingen in het hoger onderwijs. Wel zou hier, net als misschien bij andere opleidingen, nog wel winst te behalen zijn om de kwaliteit te verhogen.

Tegelijkertijd geven experts, opleiders en opleidingsmanagers aan dat de overheid en de politiek ook realistische verwachtingen moeten hebben met betrekking tot de snelheid waarin opleidingen kunnen veranderen. Fundamentele herzieningen, zoals naar aanleiding van het 'Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen' kosten nu eenmaal veel tijd.

Over de hele linie is er daarnaast ruimte voor verbetering op het gebied van aansluiting op de beroepspraktijk. De onderwijspraktijk is divers. Hoe je binnen een algemene opleiding aan kunt sluiten op de diverse leeromgeving van studenten in de praktijk en de specifieke uitdagingen van verschillende onderwijspraktijken is voor lerarenopleidingen wereldwijd nog een uitdaging, zoals ook blijkt uit internationale literatuur⁹. Daarnaast gaven veel gesprekspartners tijdens de verkenning aan dat er nog veel winst te behalen is door meer structurele aandacht voor de ontwikkeling van de leraren in de eerste fase van hun carrière (inductiefase).

2. De kwaliteit van de uitvoering

Steeds meer opleidingsroutes naar het leraarschap, met eigen vormgeving en voorwaarden, leiden tot meer bureaucratie en minder overzicht en samenhang in de opleidingen. Dat maakt de uitvoering op de opleidingen complex. De Inspectie signaleerde bovendien in haar rapport 'Routes naar het Leraarschap' dat deze versnippering ook het zicht op de kwaliteit bemoeilijkt. Pabo's hebben in

⁸ 'Koersen op kwaliteit en kansgelijkheid, IBO Sturing op kwaliteit van onderwijs (2022)

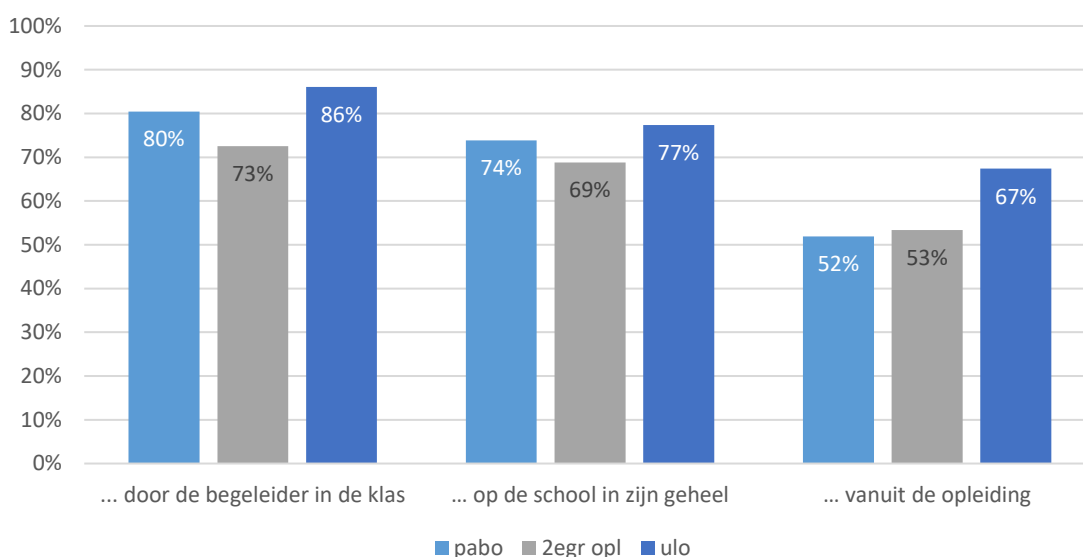
⁹ Zie o.a.. K. Livingston, 'What does Quality Teacher Education Mean and How can the preparation of Future Teachers be Quality Assured?' en M.A. Flores, 'Unpacking Quality in Teacher Education' in: 'Quality in Teaching and Teacher Education' (Leiden 2023)

aantallen volume, maar de verschillende achtergronden van studenten en verschillende routes met verschillende voorwaarden, kenmerken en facilitering vragen extra investeringen. Eerste- en tweedegraadsopleidingen zijn juist soms klein in omvang. Dat maakt het onderwijs duur, zeker waar het gaat om bijbrengen van vakdidactiek. De verschillende routes zijn het antwoord op de zoektocht om elke groep studenten zo goed mogelijk te bedienen. Overheid en politiek hebben er ook een grote stimulerende rol in gehad, gedreven door het toenemende lerarentekort. In verschillende gesprekken komt naar voren dat het huidige stelsel de uitvoering zodanig belemmert, dat het verkleinen van het aantal routes wenselijk zou zijn.¹⁰

Begeleiding van de student

Er is weinig tijd voor docenten om goede individuele begeleiding te geven aan studenten vanuit de opleiding, zowel op de werkplek als op het instituut. De tevredenheid van de studiebegeleiding tijdens de studie vanuit de opleiding loopt uiteen van 58% op de pabo tot 61% op de tweedegraadsopleidingen en 69% op de ulo.¹¹ Studenten zijn daardoor vaak afhankelijk van de kwaliteit van de begeleiding op de werkplek zelf door werkplekbegeleiders. Ook die begeleiding wordt wisselend ervaren. Zie het staafdiagram uit de loopbaanmonitor voor informatie over de tevredenheid van de begeleiding tijdens de eindstage.¹² Binnen het Samen Opleiden concept wordt de combinatie van begeleiding tussen instituut en werkplek over het algemeen hoger gewaardeerd.¹³

Figuur 0.1 – Tevredenheid over de begeleiding tijdens de eindstage (% [zeer] tevreden)



Toetsing op de opleiding

Landelijke kennistoetsen, maar ook sommige door de opleiding ontwikkelde toetsen worden niet altijd als relevant ervaren. De studenten die we hebben gesproken en verschillende experts en stakeholders geven aan dat zij te weinig relatie ervaren met opleidingsdoelen, de aangeboden leerstof en wat studenten in de praktijk moeten doen. Zij zien een groot risico dat studenten leren de gewenste antwoorden uit hun hoofd leren en het snel weer vergeten. Dit geldt overigens mogelijk voor meer plekken in het onderwijs en niet alleen voor de lerarenopleiding. Daarnaast is er te weinig

¹⁰ Zie o.a. Inspectie van het Onderwijs, Routes naar het leraarschap (2020)

¹¹ Loopbaanmonitor 2023, p. 15.

¹² Loopbaanmonitor 2023, p. 17.

¹³ O.a. loopbaanmonitor 2023, p.17. "Vergelijken we de pas afgestudeerden van de opleidingsscholen met de groep die z'n eindstage niet op een opleidingsschool deed, dan blijken de voormalige studenten van de opleidingsscholen positiever over de begeleiding in de klas (81% vs. 75%) en op school (77% vs. 68%) dan de pas afgestudeerde leraren die hun eindstage niet binnen een opleidingsschool volgden."

kennis over of de landelijke kennistoetsen het gewenste effect hebben op het eindniveau van de student.

Studenten ervaren daarnaast veel verantwoordingslast via reflectieverslagen, mede door vele vakken, waarvan meerwaarde voor hen niet altijd duidelijk is. Dit werd in de gesprekken vooral genoemd in relatie tot de pabo. De pabo is een brede opleiding is met veel verschillende vakken wat snel leidt tot stapeling van het aantal verslagen. Met betrekking tot de andere lerarenopleidingen werd dit in veel mindere mate genoemd. Een aantal opleiders van hogescholen heeft in de gesprekken aangegeven dit signaal te herkennen en dat er in de afgelopen jaren ook al veel is gedaan om het aantal reflectieverslagen te beperken. Of studenten dit ook zo gaan ervaren, zal pas de komende jaren duidelijk worden.

3. De kwaliteit van de student

Instreamniveau

De kwaliteit van de student, en dan met name het instroomniveau, is een veelbesproken thema bij lerarenopleidingen. In de afgelopen jaren is op verschillende manieren geprobeerd om de kwaliteit van de instroom te verhogen. Bijvoorbeeld door toelatingseisen op de pabo en doorstroomprogramma's vanuit het mbo. Studenten die de pabo willen doen, moeten eerst voldoen aan de vakinhoudelijke toelatingseisen en daarvoor eventueel toelatingstoetsen doen. Vervolgens moeten ze tijdens de opleiding nog een Wiscat-toets en kennisbasistoetsen voor taal en rekenen halen om hun opleiding af te kunnen ronden en daarmee een bevoegdheid te verwerven. Ondanks deze inspanningen is het instroomniveau van sommige studenten op eigen vaardigheden nog steeds laag. Opleidingen geven aan veel energie te steken in het verhogen van dit niveau zodat de opleiding succesvol kan worden doorlopen.

Tijdens de opleiding

De uitval tijdens de opleiding is erg hoog, hoewel de doorstroom en het studiesucces de afgelopen jaren wel langzaam verbeteren. De uitval is in het bijzonder bij de tweedegraadsopleidingen erg hoog in vergelijking met andere opleidingen in het hoger onderwijs. Ten opzichte van alle bachelor studenten in het hbo is de doorstroom van studenten binnen tweedegraads lerarenopleidingen lager (doorstroom gemiddeld 57% tweedegraads t.o.v. doorstroom 68% gemiddeld van alle bachelor studenten). Onderzoek van Berenschot met medewerking van de tweedegraads lerarenopleidingen, heeft wel de factoren in kaart gebracht die de uitval beïnvloeden, maar nog weinig concrete aanknopingspunten opgeleverd om de uitval substantieel terug te dringen.¹⁴

Zijinstromers, maar ook initiële studenten worden veel te snel en met te weinig begeleiding voor de klas gezet onder druk van het lerarentekort. In toenemende mate hebben studenten naast hun lerarenopleiding een baan in het onderwijs met een grote deeltijdfactor en verantwoordelijkheden die hun bevoegdheid overstijgen. In 2022 had een kwart van alle studenten van een lerarenopleiding tijdens de lerarenopleiding al een aanstelling in het onderwijs.

Tijdens de gesprekken kwam meermaals naar voren dat we ook realistisch moeten kijken naar de invloed die een opleiding heeft. De opleiding heeft ook maar beperkte invloed op studenten. Studenten zijn meestal jongvolwassenen die zich nog moeten ontwikkelen en niet altijd gedisciplineerd zijn. Studenten volgen bijvoorbeeld niet altijd alle lessen, maar zijn ook nog niet altijd emotioneel volwassen. Veel studenten moeten zichzelf nog ontdekken en ontwikkelen. Eén schoolopleider vertelde bijvoorbeeld dat hij zag dat bepaalde belangrijke onderdelen die hij mist bij afgestudeerden, wel in het curriculum van de lerarenopleiding zaten, maar dat studenten die onderdelen lang niet altijd hadden gevolgd. De vorming tot een professioneel leraar verloopt daarom

¹⁴ Berenschot, Onderzoek naar studiesucces bij tweedegraads lerarenopleidingen Maatregelen voor verminderen van studie-uitval en verhogen van studiesucces (okt 2021)

ook anders en trager dan bij iemand die op latere leeftijd voor het leraarschap kiest. Dit is normaal en deze vorming is ook een belangrijk doel van het hoger onderwijs.

Eindniveau

Ook het eindniveau dat studenten bereiken staat ter discussie, ondanks dat het eindniveau volgens de NVAO wel voldoet aan de minimumeisen die hier aan gesteld zijn. De NVAO constateert dat de landelijke bekwaamheidseisen zorgvuldig worden vertaald in de curricula van de opleidingen en dat er een gestructureerde wijze is om te controleren of de bekwaamheidseisen in totaliteit door het curriculum worden afgedekt. De examencommissies borgen stelselmatig en periodiek de toetsing en beoordeling en studenten moeten aan alle bekwaamheidseisen voldoen voordat zij afstuderen.¹⁵

Naast het rapport van het Kohnstamm Instituut in opdracht van de Onderwijsraad waarin vakdocenten van lerarenopleidingen kritisch zijn op het eindniveau van hun studenten¹⁶, zijn er enkele signalen dat in individuele gevallen studenten van sommige pabo's niet altijd het niveau bereiken dat een werkgever van hen verwacht. We hebben dit signaal niet breder kunnen bevestigen en hebben ook zeker zoveel positieve verhalen gehoord. De vraag hierbij is verder niet alleen of dit gaat om uitzonderingen en/of specifieke pabo's, maar ook of de eisen die vanuit de opleiding, de beroepsgroep en de overheid aan een afgestudeerde worden gesteld aansluiten bij de verwachtingen en behoeftes van de werkgever. Het gebrek aan een duidelijke gezamenlijke norm voor de startbekwaamheid van leraren, maakt dat het vooral een discussie blijft tussen verschillende verwachtingen en beelden en een objectief oordeel moeilijk te vormen is.

4. De flexibiliteit van de opleidingen

In het bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen uit 2020 zijn belangrijke afspraken gemaakt die bijdragen aan de flexibiliteit van opleidingen, onder andere over het gebruik van leeruitkomsten. Een student kan hierdoor zijn opleiding meer gaan inrichten op de wijze die bij zijn persoonlijke mogelijkheden en omstandigheden past, omdat hij niet altijd meer een vast programma hoeft te volgen, maar ook op andere manieren kan aantonen aan bepaalde leeruitkomsten te voldoen, bijvoorbeeld via werkplekleren. Lerarenopleiders geven aan dat de implementatie van deze afspraken veel tijd en investering vragen. Verschillende opleiders benoemen dat ze nog aan het begin van deze ontwikkelingen staan. Het is daarom ook niet vreemd dat bij diverse experts, studenten en het werkveld nog een gebrek aan flexibiliteit wordt ervaren.

Zo sluiten opleidingen onvoldoende aan bij de volwassenheid, leerbehoefte en aanwezige kennis en vaardigheden van zijinstromers. De initiële opleiding voor jongvolwassenen is vaak nog te leidend bij de inrichting en uitvoering van zijinstroomtrajecten. Er zijn te grote verschillen tussen opleidingen in de mate van flexibiliteit die ze studenten kunnen bieden en de mate waarin elders verworven kennis en vaardigheid worden erkend en beloond. Er is veel in gang gezet in het kader van het bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen om dit te verbeteren, maar de implementatie van veel van de maatregelen uit dit bestuursakkoord moet nog plaats vinden. Studenten en scholen merken hier op dit moment dus nog weinig van en voor beleidsmakers lijkt het zelfs al oud nieuws, terwijl opleiders aangeven dat ze nu vol in het ingewikkelde en ingrijpende veranderproces zitten en weinig begrip ervaren als ze aangeven dat er dus niet zomaar even nog wat ambitie bovenop kan.

¹⁵ NVAO, Taal en Rekenen in het Pabo-onderwijs, Thematische analyse (Den Haag 2023) blz. 2-3

¹⁶ Schooten, E. van, Krepel, A. & Binsbergen, M. H. van, Aanbodpeiling Nederlands en Wiskunde. Opleiden van docenten aan de pabo en tweedegraads lerarenopleiding (Amsterdam 2022)

IV. Over de werking van kwaliteitsnormen voor lerarenopleidingen

Vanuit de literatuur en de gevoerde gesprekken met onderzoekers, opleiders en andere experts werd duidelijk dat er veel aspecten een rol spelen bij het in stand houden en verder ontwikkelen van de kwaliteit van lerarenopleidingen. Naast zaken als het hebben van een kwaliteitscultuur op de opleiding, bekostiging en de aandacht voor professionele ontwikkeling en voldoende professionele ruimte, zijn er twee aspecten die in de verkenning wat prominenter naar voren kwamen als relevant voor de belangrijkste actuele uitdagingen met betrekking tot de lerarenopleidingen.

Eén van de aspecten die een rol speelt is de mate waarin opleidingsdoelen, curriculum, toetsing en uitvoering in de opleiding onderling een logische samenhang vertonen. Een ander belangrijk aspect is de mate waarin de opleidingsdoelen aansluiten op de behoefte van studenten, het onderwijsveld en de bredere maatschappij. Ook uit internationale literatuur blijkt dat dit belangrijke factoren zijn voor kwaliteit in lerarenopleidingen.¹⁷

Met name op deze aspecten functioneert het stelsel momenteel nog niet optimaal. Als het gaat om de relevantie van inhoudelijke keuzes van de opleiding, spelen de opleidingsdoelen een centrale rol in het zoeken naar oplossingen. Zonder duidelijke opleidingsdoelen, is er ook geen goede aansluitende beoordelingssystematiek en curriculum, maar ook gericht kwaliteitstoezicht heeft alleen zin als er een eenduidig beeld is aan welke kwaliteit de opleiding dan moet worden getoetst.

Duidelijke eenduidige en ambitieuze doelen die voldoen aan de behoeftes van de onderwijssectoren zijn dus de basis voor verdere kwaliteitsverhoging van de lerarenopleidingen.

Huidige kaders voor opleidingen

Startpunt voor goede en relevante opleidingsdoelen, zijn een heldere opdracht vanuit de overheid, de beroepsgroep (beroepsvereisten) en werkgevers (behoefte) die gebaseerd zijn op een gezamenlijk gedeeld beeld van het beroep van leraar. Dit is een richtinggevend startpunt voor de formulering van opleidingsdoelen en de vormgeving van de opleiding.

Deze opdracht aan de opleidingen is in het Nederlandse stelsel verwerkt in drie externe kaders:

- De regelgeving rond bevoegdheden en specifieke de bekwaamheidseisen
- Dublin-descriptoren
- De vakinhoudelijke eisen die gesteld worden aan het primair en voortgezet onderwijs (kerndoelen en eindtermen).

De bekwaamheidseisen en kerndoelen/eindtermen zijn vrij algemeen geformuleerd¹⁸ en er is daardoor vrij eenvoudig aan te voldoen. Feitelijk wordt het daardoor in de praktijk voor een belangrijk deel aan hogescholen en universiteiten zelf overgelaten hoe zij leraren opleiden en zij hechten zelf ook aan deze autonomie.

Ze proberen dit naar eer en geweten en zo goed mogelijk te doen, maar de keuzes die opleidingen hierin maken kunnen heel verschillend zijn. Het betekent ook dat aansluiting op de behoeftes van het werkveld niet vanzelfsprekend is en afhankelijk is van de kwaliteit van de afstemming die de opleiding zelf met regionale en landelijke partijen zoekt.

Toenemende aandacht voor werkplekleren en praktijkonderzoek, druk op hogescholen en universiteiten om aan te sluiten op behoeftes in het werkveld, wettelijke eisen om curricula en einddoelen af te stemmen en het eigen besef dat de kwaliteit van de opleidingen afhangt van de relevantie van de opleiding, heeft er de afgelopen decennia toe geleid dat zeker hogescholen, maar

¹⁷ Zie o.a. L. Hammond, 'Preparing Teachers for a changing world'

¹⁸ Zowel de Onderwijsraad als de Raad van State hebben dit in het verleden aangekaart [Advies Raad van State bij besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2015) blz. 2 en Onderwijsraad, Advies herijking bekwaamheidseisen, Den Haag, december 2013 blz. 3]

ook universiteiten veel bewuster zijn gaan inspelen op hun omgeving en het werkveld waarvoor ze opleiden. Bij de lerarenopleidingen is de beweging van Samen Opleiden en Professionaliseren ook een belangrijke katalysator geweest voor een betere aansluiting op de beroepspraktijk.¹⁹ De recentere omslag naar het werken met leeruitkomsten geeft hieraan naar verwachting nog een extra impuls.²⁰

Hogescholen en universiteiten willen zelf ook dat hun opleidingen relevant zijn in het werkveld, maar de wensen in het werkveld zijn divers, het kost veel tijd voor individuele opleidingen om een goed beeld te krijgen bij alle diverse onderwijspraktijken en de behoeftes die leraren en schoolleiders daarin hebben. Daarnaast moeten ze keuzes maken in een druk veld van allerlei vakinhoudelijke wensen en belangen en verschillende opvattingen over onderwijs en daarnaast ook nog rekening houden met organiseerbaarheid van het onderwijs binnen de mogelijkheden die zij daarvoor van de overheid hebben gekregen.

De goede intentie en grote inzet bij de hogescholen en universiteiten leidt er niet automatisch toe dat lerarenopleidingen in hun curricula doen waar in het werkveld behoefte aan is. Met name op de pabo-curricula is kritiek. In de gesprekken die we gevoerd hebben, zijn verschillende mechanismen benoemd die hierbij een rol spelen. Een aantal veelgenoemde zijn:

- **Meervoudige en ongestructureerde sturing vanuit de overheid.** Het formele normenkader is vaag, maar de overheid spreekt de instellingen wel doorlopend (en vaak kritisch) aan op allerlei thema's en stimuleert deze op heel wisselende manieren (via subsidies, actieplannen en bestuurlijke afspraken)
- **Gebrek aan zelfvertrouwen bij de opleidingen.** Instellingen durven door de niet-aflatend stroom van kritiek, met name op de pabo, zelf niet altijd meer keuzes te maken. Stakeholders ervaren hierdoor met name bij de pabo's een toenemende geslotenheid over wat instellingen nu concreet doen in hun opleiding. Dit bemoeilijkt het gesprek over de kwaliteit verder.
- **Conservatisme binnen de opleidingen en het werkveld.** Gevestigde belangen en overtuigingen in het regionale en landelijke werkveld, maar ook bij instellingen zelf, remmen ontwikkeling. De instellingen richten zich vaak, onder invloed van het eigen werkveld, op de gangbare praktijk in het onderwijs. Studenten moeten leren omgaan met onderwijsmethodes die op scholen worden gebruikt en stagebegeleiders nemen studenten mee in de bestaande onderwijspraktijk.
- **Concurrentie en organisatiebelangen.** Hogescholen en universiteiten moeten ook hun eigen organisatie draaiende houden. Afnemende studentenaantallen, onrendabele routes die in de lucht gehouden worden vanwege hun maatschappelijke belang en het lerarentekort, zouden de onderlinge strijd om studenten aanwakkeren. Dit remt samenwerking, maar leidt soms ook tot keuzes die meer gericht lijken op het binnenhalen en faciliteren van studenten en minder op het behalen van een maximaal eindniveau. De overheid en het werkveld, zouden dit ook stimuleren, onder druk van het lerarentekort.
- **Facilitering en regelgeving die inspelen op specifieke behoeftes remt.** De mogelijkheden voor opleidingen om in te spelen op specifieke behoeftes worden begrensd door financiële kaders, maar ook soms door regelgeving. Zo hebben instellingen in hun tweedegraads opleidingen moeite om voldoende in te spelen op de verschillende behoeftes en context in havo/vwo en vmbo en mbo. Genoemde factoren die hierbij een rol zouden spelen zijn o.a. dat financiële kaders brede algemene opleidingen zouden bevorderen die aantrekkelijk zijn voor studenten, sneller rendabel en makkelijker organiseerbaar zijn, maar ook dat de

¹⁹ Zie o.a. 'De meerwaarde van Samen Opleiden & Professionaliseren' (2021)

²⁰ Zie Staat van het onderwijs 2022, blz. 197

regelgeving rond bevoegdheden vereist dat de tweedegraadsopleidingen altijd gericht zijn op het hele brede onderwijsveld van vmbo, mbo, praktijkonderwijs, havo en vwo. Bij de universitaire opleidingen speelt dat deze soms ook wel erg kort zijn en daardoor weinig ruimte hebben om aan alle behoeftes te voldoen.

- **De werking van landelijke afspraken.** In het eerste decennium van deze eeuw groeide de kritiek op de vakinhoudelijke basis van de lerarenopleidingen aan hogescholen. De hogescholen hebben hierop ingespeeld door op landelijk niveau afspraken te formuleren over welke kennis iedere leraar in zijn opleiding dient mee te krijgen. Deze afspraken zijn vastgelegd in de zogenaamde kennisbases. Hoewel de kennisbases een belangrijke en noodzakelijke impuls zijn geweest voor de vakinhoudelijke kwaliteit van de opleidingen, is in de loop der jaren ook duidelijk geworden dat er ook nadelen kleven aan het periodiek landelijk vaststellen van een kennisbasis voor elke lerarenopleiding. Het inkaderen van de kennis die gedekt moet worden leidt er ook toe dat er minder ruimte is voor innovatie. Opleidingen hebben zich gecommitteerd om te voldoen aan de landelijke afspraken, ook omdat ze voelen dat de overheid dit van hen verwacht. Dit zorgt voor meer eenduidigheid, maar hierdoor is er tegelijkertijd minder ruimte om te laten zien dat het ook anders kan en dus ook minder snelle bijsturing op de heersende praktijk door succesvolle innovaties. Het risico bestaat dan dat de afgesproken norm steeds verder af gaat wijken van actuele inzichten en behoeftes. We zien dit effect internationaal ook, met name in landen met een sterk gecentraliseerd curriculum.

Er zijn veel studenten, leraren en scholen die op dit moment vraagtekens zetten bij de inhoudelijke keuzes die door pabo's en in de landelijke kennisbases worden gemaakt. Dit speelt minder bij tweede- en eerstegraads opleidingen. Dit blijkt uit de gesprekken die we hebben gevoerd, maar ook uit de vele en diverse signalen die we de afgelopen jaren hebben ontvangen. We hebben ook opleiders gesproken binnen hogescholen en universiteiten die andere keuzes zouden willen maken, maar de stapeling van kennisbases en andere landelijke afspraken beperken volgens hen de mogelijkheden om de opleiding fundamenteel anders in te richten, en daarmee een voorbeeld te stellen dat verandering op gang brengt in de hele sector. Toch zien we tegelijkertijd ook opleiders die de handschoen hebben opgepakt naar aanleiding van de recente kritiek en een meer fundamentele vernieuwing van hun pabo-curriculum in gang hebben gezet. Dit is alleen nog geen brede beweging.

Het aanpassen van de kennisbasis is een enorme tijdrovende operatie waarin alle stakeholders een rol hebben en ook een compromis gevonden moet worden tussen alle opleidingen en belangen. Dit leidt tot draagvlak onder opleidingen, maar het duurt hierdoor ook langer om aanpassingen door te voeren. Ook leidt het sneller tot een volle kennisbasis omdat de neiging kan ontstaan zoveel mogelijk belangen te bedienen om draagvlak te creëren. Het kan er daarnaast toe leiden dat er conservatisme in het systeem sluipt, omdat voor veranderingen veel weerstand moet worden overwonnen.

In theorie zou dit gecorrigeerd kunnen worden door de eisen die vanuit het werkveld, beroepsgroep en/of de overheid worden gesteld. Als die immers veranderen, zullen de opleidingen mee moeten bewegen. De praktijk is echter dat dit onvoldoende gebeurt. De bekwaamheidseisen zijn dermate algemeen dat ze weinig sturing geven en het proces om ze te veranderen is niet minder complex als dat van de kennisbases. Daarbij speelt ook nog een rol dat de beroepsgroep niet georganiseerd is op de inhoud van het beroep en er nog geen overeenstemming is over het beroepsbeeld van de leraar. Hierdoor is de beroepsgroep tot nu toe onvoldoende in staat geweest om richtinggevendere eisen te stellen aan het beroep en de opleiding. In theorie bestaan er dus wel corrigerende mechanismen in het onderwijsstelsel, maar deze functioneren in de praktijk niet of nauwelijks als zodanig.

V. Lopend beleid op de geschetste uitdagingen

In het voorgaande hebben we een schets gegeven van de actuele uitdagingen bij de lerarenopleidingen en waar we mogelijkheden zien voor verdere verbetering van de kwaliteit van de opleidingen. Er is de afgelopen jaren door opleidingen, maar ook door OCW al veel in gang gezet om de kwaliteit en flexibiliteit van de opleidingen te verbeteren. Deze maatregelen zijn veelal nog niet (volledig) geïmplementeerd en het effect ervan is dus nog niet of nauwelijks zichtbaar

We hebben tijdens de gesprekken die we hebben gevoerd vooral instemming en bevestiging gehoord voor het ingezette beleid. De gesprekspartners gaven vrij unaniem aan dat OCW en haar bestuurlijke partners inhoudelijk de goede richting in slaan met stappen als het opleidingsberaad leraren, raamplan, de herijking van bekwaamheidseisen en de aanpak van de knelpunten rond bevoegdheden. Wel hadden sommige gesprekspartners twijfels over de snelheid en de doorzettingsmacht in het ingewikkelde krachtenspel in de sector en pleiten zij daarom voor verdergaande of aanvullende maatregelen vanuit de overheid.

Voor het aanpakken van de uitdagingen die we schetsen, gaan we daarom uit van een basispad waarin we het beleid dat al is aangekondigd of in gang gezet in het kader van het Werkplan 'Samen voor het beste onderwijs' voortzetten. In grote lijnen behelst dit basispad:

Basispad: Ingezet beleid voortzetten om te komen tot meer transparantie en eenduidigheid door gezamenlijkheid

- **Opleidingsberaad leraren** Met lerarenopleidingen, scholen en leraren bespreken we hierin wensen en behoeften van leraren, scholen en maatschappij voor het curriculum van lerarenopleidingen. Afspraken en evidence based keuzes gericht op minimale vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kern wat elke leraar moet kennen en kunnen bij de start van de leraar en wat in de latere fasen van de beroepsuitoefening.
- **Beroepsbeeld en herijking bekwaamheidseisen** i.c.m. nieuwe kerndoelen/eindtermen. Lerarenorganisaties zijn hierin als eerste aan zet. Ze hebben de ambitie bekwaamheidseisen meer richtinggevend te maken naar lerarenopleidingen toe door een sterke focus op de startbekwaamheid, maar dit is wel een ingewikkeld proces.
- **Inrichting Kenniscentrum lerarenopleidingen.** Inrichting van een kenniscentrum dat als netwerk opleiders en onderzoekers verbindt door praktijken en kennis toegankelijk te maken, onderzoek te initiëren en opleiders en onderzoekers te ondersteunen. Het kenniscentrum kan daarnaast een rol krijgen in de inhoudelijke ondersteuning van het opleidingsberaad leraren.
- **Raamplan lerarenopleidingen,** landelijke afspraken en kaders voor de inhoud van opleidingen en gedeelde ontwerpprincipes. Lerarenopleidingen zijn hierin aan zet.
- **Aanpak knelpunten bevoegdheden,** OCW, werkgevers, opleidingen en lerarenorganisaties werken hier gezamenlijk aan in het kader van het Werkplan 'Samen voor het beste onderwijs. Gezocht wordt o.a. naar meer ruimte voor specialisatie in de bevoegdheden (en opleidingen) voor bijvoorbeeld het vmbo en het speciaal onderwijs.
- **Implementatie leeruitkomsten,** Meer leerwegaafhankelijk opleiden en centraal stellen waar een student naar toe werkt. Zo wordt beter rekening gehouden met al opgedane kennis en ervaringen.
- **Stroomlijnen zijinstroom,** registratie van getuigschriften en meer zicht op doorstroom, uitval en rendement van zij-instromers en verbeteren van toezicht op kwaliteitsborging + recente verhoging bedrag per zij-instromer naar € 25.000, -

- **Ambitie werkplekleren in Samen Opleiden naar 100%.** Het opleiden in partnerschappen is een succes, maar slechts de helft van de studenten wordt nu op deze wijze opgeleid op de werkplek. Samen met de partners in het werkplan werken we aan de ambitie om alle studenten zo op te leiden.
- **Nationale Aanpak Professionalisering van Leraren,** Samen met lerarenopleidingen, scholen en leraren werken we aan het ontwikkelperspectief van leraren, met ontwikkelpaden en post-initieel aanbod. De onderwijsregio's hebben een centrale rol in de opzet van het voorstel. Het Nationaal Groeifonds investeert maximaal € 160 miljoen in het project.
- **Agenda MBO-Raad en VH 'Meer Samen' (2021-2025)**
De agenda bevat afspraken en acties om in te zetten op een betere aansluiting van lerarenopleidingen op het beroepsonderwijs

In het Werkplan 'Samen voor het beste onderwijs' wordt uitgegaan van een gezamenlijke aanpak met draagvlak onder de bestuurlijke partners. Veel van de aanpak is gebaseerd op onderling vertrouwen tussen de bestuurlijke partners en het succes is afhankelijk van het nakomen van de gemaakte afspraken. Dit is van belang voor het succes en de duurzame kwaliteit, maar het proces kost daardoor ook wel meer tijd. De focus ligt daarnaast in de maatregelen in eerste instantie op het verbeteren van basisvaardigheden. Gezien de actuele urgentie bij de basisvaardigheden is deze prioritering begrijpelijk en noodzakelijk. Doel van de aanpak via het opleidingsberaad leraren is ook toekomstige overladenheid van de opleidingen te voorkomen. Het opleidingsberaad leraren biedt echter nog geen volledige oplossing voor de bestaande overladenheid in het curriculum van specifiek de pabo. Daarnaast is de vraag of nieuwe wensen die voortkomen uit het opleidingsberaad leraren wel in te passen zijn in het volle curriculum van de pabo's.

VI. Aanvullende beleidsopties

Na de gesprekken en de aanvullende literatuurstudie hebben we gekeken welke aanvullende beleidsopties de overheid heeft om de kwaliteit van de opleidingen te verhogen op de belangrijkste uitdagingen die uit de analysefase naar voren kwamen. We hebben hierbij ook alle beleidsopties meegenomen die onze gesprekspartners of anderen hebben geopperd. In dit deel van de notitie gaan we verder in op de meest kansrijke beleidsopties.

We hebben bij voorbaat geen enkele beleidsoptie uitgesloten. We hebben dus zelfs de meest verregaande opties serieus gewogen. In onze opdracht is gevraagd om te kijken naar de meerwaarde van andere manieren van regie door de overheid op de kwaliteit van de lerarenopleidingen. We hebben op een schaal die loopt van maximale autonomie van de hoger onderwijsinstelling tot aan maximale overheidsinvloed beleidsopties in kaart gebracht om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te vergroten. Vervolgens is per beleidsoptie de meerwaarde voor de kwaliteit van de lerarenopleidingen gewogen door kansen en risico's per beleidsoptie te wegen. Op basis hiervan zijn de verschillende beleidsopties gewaardeerd en zijn de beleidsopties geïdentificeerd die volgens ons de meeste meerwaarde opleveren voor de kwaliteit van lerarenopleidingen.

Bij veel van de beleidsopties bleek een andere vorm van regie niet of slechts een beperkte meerwaarde te hebben voor de kwaliteit. Veelal zijn de oplossingen meer te vinden door het verbeteren van bestaande instrumenten en processen en/of het meer investeren in de opleidingen. Alleen met betrekking tot het curriculum van de pabo komen we tot de conclusie dat er aanleiding is om te kijken naar andere vormen van regie en meer betrokkenheid van de overheid. In het volgende hoofdstuk gaan we hier verder op in.

Tijdens de gesprekken kwam ook veelvuldig naar voren dat het niet alleen van belang is om te kijken naar de lerarenopleiding, maar dat er ook veel winst te behalen is in het beter organiseren van de professionalisering van bestaande docenten en specifiek van startende docenten in de eerste drie jaar van hun carrière (inductiefase). Ook werd meerdere malen aangekaart dat het ook belangrijk is om de lerarenopleiding te zien in verbinding met de verdere ontwikkeling van de leraar in een doorgaande leerlijn en daarbij ook meer te kijken naar specialisatiemogelijkheden in teams. Omdat deze verkenning zich specifiek richt op de lerarenopleiding zelf, zijn er geen beleidsopties geformuleerd op deze thema's. Dit doet echter niets af aan dit belang en onder andere via de Nationale Aanpak Professionalisering Leraren (NAPL), worden hier de komende jaren wel stappen op gezet.

Landelijke eindtoets of landelijk curriculum

We hebben ook expliciet gekeken naar de meerwaarde van het invoeren van een landelijke eindtoets of een landelijk curriculum voor de lerarenopleidingen. In de gesprekken die we hebben gevoerd in het kader van deze verkenning zijn we ingegaan op de wenselijkheid van een landelijke eindtoets voor taal en rekenen. We merken dat er, ook bij experts die kritisch zijn over de lerarenopleidingen, geen enkel enthousiasme is voor een dergelijke toets. Veelvuldig is in de gesprekken aangevoerd dat zo'n toets feitelijk al bestaat voor het grootste deel van de lerarenopleidingen in de vorm van de landelijke kennisbasistoetsen. Een aantal experts is heel kritisch op dergelijke landelijke toetsen en pleit voor extra onderzoek naar de effectiviteit en/of ze wijzen op het risico dat dergelijke toetsen niet goed aansluiten op de curricula, te weinig zeggen over het gerealiseerde niveau en het leren van studenten onvoldoende bevorderen. Dit verandert in hun ogen niet als de overheid de toetsen organiseert. Andere experts geven aan dat het belang van scherpere eisen aan de opleidingen en een goed curriculum vele malen groter is en dat extra of andere centrale eindtoetsen pas daarna te overwegen zijn, omdat je anders ook niet goed weet waar je aan moet toetsen. Studenten en startende leraren gaven aan dat de bestaande toetsen in hun ogen te weinig bijdragen aan het

worden van een goede leraar, al ondersteunen ze wel het belang van een goede basiskennis. In de review van wetenschappelijke literatuur en internationale voorbeelden hebben we ook geen aanknopingspunten gevonden die aanleiding geven om een landelijke door de overheid georganiseerde toets te overwegen. Wel onderzoeken we de mogelijkheden om via het op te richten kenniscentrum voor lerarenopleiders extra onderzoek te stimuleren naar dergelijke toetsen zodat de effectiviteit van de bestaande toetsen kan worden vergroot.

Over de wenselijkheid van een landelijk curriculum voor de lerarenopleidingen lijken de meningen meer verdeeld. Dit geldt ook voor de verschillende experts die we hebben gesproken. Er is een stroming die ontevreden is over de inhoudelijke keuzes die lerarenopleidingen nu maken en hoopt hier met een landelijk curriculum verandering in te kunnen brengen. Ook zijn er mensen die pleiten voor een landelijk curriculum om verschillen tussen opleidingen weg te nemen en daarmee de voorspelbaarheid te vergroten van wat een beginnende leraar kan en kent. Anderen geven juist aan dat een landelijk curriculum de kwaliteit van de opleiding kan verminderen omdat daarmee de logische samenhang tussen opleidingsdoelen, curriculum, opleidingsaanbod en toetsing vermindert. Ook zou een landelijke curriculum flexibiliteit voor studenten en de kwaliteitscultuur en professionele autonomie verminderen. Kwaliteitscultuur en professionele autonomie worden ook internationaal juist als belangrijke factoren gezien voor de duurzame kwaliteit van lerarenopleidingen.

Evaringen in het buitenland laten ook zien dat een te gedetailleerd landelijk curriculum snel kan verouderen en nooit alle behoeftes in het onderwijs kan dekken. Landelijke curricula komen tot stand in ingewikkelde processen waarin veel belangen en stakeholders bij elkaar komen en vergen aanpassing in regelgeving. Dergelijke processen zijn daarom vaak traag en dit maakt het moeilijker snel mee te bewegen met veranderende behoeftes. Nadeel van een landelijk curriculum is daarnaast dat het de ruimte voor flexibiliteit, innovatie en de aansluiting op behoeftes in de regio, voor specifieke inhoud of voor individuele studenten beperkt. Voordeel kan zijn dat er meer samenhang en eenheid is tussen de verschillende opleidingsplekken en dat de basis van de opleiding stabiel is.

Het opstellen van een landelijk curriculum betekent niet automatisch dat er sprake is van een eenduidige uitvoering van dat curriculum. Uiteindelijk gaat het ook in belangrijke mate om wat een docent met zijn studenten doet. Als een curriculum op grote afstand van docenten wordt ontworpen, is er een kans op een verlaagde kennis bij docenten over de achtergronden van dit curriculum en minder gevoeld eigenaarschap en professionele ruimte. Dit brengt juist risico's met zich mee voor de kwaliteit van de opleiding. Vanwege dit soort overwegingen zien we in veel landen met een traditie van sterke sturing door de overheid op de lerarenopleidingen juist een beweging weg van te gedetailleerde landelijke curricula en richting professionele ruimte en sterkere samenwerking tussen belanghebbenden in het onderwijs.

In Nederland kennen we een iets andere traditie van veel formele autonomie. Er is weinig formele sturing vanuit de overheid, maar toch wordt ook in ons land de professionele ruimte voor opleiders beperkt door een veelvoud van informele en impliciete sturing en zelfregulering via bijvoorbeeld de kennisbases. We zien dat de formele autonomie niet altijd de gewenste professionele ruimte oplevert en dat ondanks de gedetailleerde kennisbases er bij de pabo-opleiding nog steeds een roep is vanuit een bepaalde stroming om meer centralisatie, eenduidigheid en landelijk borging van de kern van de opleiding. De borging die er is via landelijke kennisbases wordt daarnaast soms als te uitvoerig en te stringent ervaren. Tenslotte is er kritiek op verschillen in uitvoering bij de verschillende onderwijsinstellingen. De kennisbases hebben dus in de praktijk een vergelijkende werking als een landelijk curriculum en we lopen daarbij tegen vergelijkbare problemen aan als landen met een volledig landelijk curriculum.

We verwachten van een nieuw landelijk curriculum eerder negatieve dan positieve effecten op de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Daar komt bij dat het een behoorlijke operatie zal vergen die veel vraagt van de energie bij opleidingen wat ten koste gaat van andere prioriteiten en behoorlijke extra kosten met zich mee brengt. Eventuele gewenste inhoudelijke veranderingen kunnen naar verwachting bovendien ook andere manieren bereikt worden, zoals door meer richtinggevende eisen aan de eindkwalificatie van studenten, versterking van samenwerking en door het stellen van hogere algemene kwaliteitseisen.

1. Gewenste vernieuwing curriculum van de pabo

We zien dat veel van de kritiek die geuit wordt op de lerarenopleidingen gaat over de opleidingen voor het primair onderwijs en daarbinnen vooral over de pabo's. In vergelijking tot de eerste en tweedegraadsopleidingen is het krachtenveld rond deze opleidingen extra complex door de brede bevoegdheid en het grote aantal vakinhouden dat daardoor in de opleiding moet worden gedekt. Al deze vakinhouden hebben hun eigen urgentie, belang en ambassadeurs. De onmogelijkheid om al deze belangen te dienen, leidt naar verwachting daardoor ook sneller tot ontevredenheid. Daarnaast stelt de doelgroep van jonge kinderen ook andere eisen dan de doelgroep van tieners of jongvolwassenen en het gevoelde belang is wellicht daardoor ook hoger. Er wordt veel van leraren in het primair onderwijs verwacht en daardoor ook van de opleiding.

Het pakket aan mogelijke wensen ten opzichte van wat een leraar in het primair onderwijs allemaal moet doen en kunnen, is vele malen groter dan wat in een vierjarige opleiding voor jongvolwassenen allemaal kan worden gedekt. Via de formulering van kennisbases zijn afspraken gemaakt over wat in ieder geval allemaal in de opleiding zou moeten worden gedekt, maar ook deze zijn nog erg vol omdat ze een stapeling zijn van wat allemaal belangrijk is voor alle verschillende vakken en aspecten van het beroep. De afspraken hebben duidelijkheid gegeven over een minimale inhoudelijke kern van de opleiding, maar hebben ook de overgebleven manoeuvreerruimte om mee te bewegen op nieuwe behoeftes en ontwikkelingen beperkt. Dit kan ook implementatie van wensen uit het opleidingsberaad leraren belemmeren.

Het is daarom wenselijk dat de pabo's hun curricula compacter maken, zodat de kern van de opleiding beter kan worden geborgd en anderzijds meer ruimte ontstaat voor profilering en innovatie. Er is alleen nog onvoldoende een gedeeld beeld van hoe een vernieuwd compact curriculum er uit zou kunnen zien. Dat betekent dat, voor er ingezet kan worden op een brede herziening, eerst een duidelijker beeld moet worden ontwikkeld van waar een dergelijk herziening naartoe zou moeten bewegen. Het is hierbij niet nodig of wenselijk om één mal te ontwikkelen voor elke opleiding, maar wel om meerdere mogelijke invullingen te schetsen die allemaal voldoen aan de algemene landelijke uitgangspunten. Het gaat meer om een 'proof of concept'. In een tweede fase kan vervolgens ingezet worden op een brede herziening van programma's van alle pabo's zodat toegroeid wordt naar een nieuwe impliciete standaard voor de pabo.

Basispad: Wat is al in gang gezet om dit te verbeteren

De landelijk afgesproken kennisbasis heeft een grote invloed op de inhoud van de curricula van de pabo's. De pabo's staan aan de vooravond van een herijking van de landelijke kennisbasis. Ambitie bij LOBO en de VH is om de nieuwe kennisbasis op te bouwen volgens de principes van het nieuwe curriculum po/vo en veel compacter en gericht te maken. De bestaande kennisbasis is te vol en beperkt opleidingen in hun mogelijkheden om de opleiding anders in te richten. De hoop is dat de nieuwe kennisbasis ertoe leidt dat opleidingen hun curricula ook veel compacter en gericht maken.

Rol van de overheid in de ontwerpfase

In het verleden is gebleken dat de pabo-opleidingen moeite hebben om in het ingewikkeld krachtenveld scherpe keuzes te maken ten opzichte van het curriculum.²¹ Sommige lerarenopleiders geven ook aan dat zij niet in de positie zijn om hier scherpe keuzes in te maken omdat zij als aanbieder niet over de vraag vanuit het onderwijsveld gaan.

Het lijkt daarom niet verstandig om er op te vertrouwen dat het proces van herijking van de pabo-kennisbasis en vervolgens de curricula, automatisch leidt tot een voldoende relevant en gefocust curriculum.

Het beleggen van het ontwerp van een centraal curriculum of centrale kenniseisen bij een derde

²¹ Bij de ontwikkeling van de kennisbases voor de pabo, bleek het in eerste instantie moeilijk om te komen tot een uitvoerbare set van eisen. Een extra commissie onder leiding van Heim Meijerink heeft in opdracht van de toenmalige hbo-raad vervolgens het voortouw genomen om drastisch te snijden in de lijsten met wensen. Het advies 'Een goede basis' (2012) is nog steeds een belangrijke pijler onder de huidige kennisbasis.

onafhankelijke partij leidt ook niet automatisch tot een beter resultaat. Ook een dergelijke partij zal eenzelfde soort proces moeten organiseren als de opleidingen anders zouden doen. Dit geldt ook als de overheid zelf een curriculum zou willen ontwerpen, nog even los van het feit dat de overheid geen enkele expertise heeft op dit gebied en deze expertise dus weer uit de opleidingen zou moeten halen. Het uit elkaar trekken van curriculum ontwerp, toetsing en uitvoering kan volgens experts bovendien juist een negatief effect hebben op de kwaliteit van opleidingen.

We zetten daarom in op een combinatie tussen maximaal aansluiten bij bestaande expertise bij opleidingen en een duidelijke prioritering vanuit de overheid. Dat betekent ook dat zowel de overheid als de opleidingen aan de slag moeten, individueel en gezamenlijk maar wel ieder vanuit de eigen rol. De overheid schetst de kaders en de opleiding heeft binnen deze kaders de verantwoordelijkheid en vrijheid om een goede opleiding in te richten.

Dit vraagt dat de overheid de eigen verwachtingen meer expliciteert. Dat zou kunnen in de vorm van uitgangspunten voor een compactere opleiding. De uitgangspunten waaraan gedacht kan worden zijn bijvoorbeeld: focus op de kern van het beroep van leraar, de basisvaardigheden van de leerling, brede aandacht voor didactische principes, aandacht voor 'evidence informed' werken en met aantoonbaar draagvlak onder leraren, studenten en schoolleiders.

Daarnaast is het belangrijk om voorbeelden te stellen die laten zien hoe het mogelijk is om een compactere opleiding te maken die voldoet aan alle formele eisen én aan de geformaliseerde uitgangspunten van de overheid. Deze voorbeelden zouden ontwikkeld kunnen worden door een klein aantal opleidingen die ideeën hebben en gemotiveerd zijn om dit te doen. De overheid moet deze ontwikkeling niet alleen faciliteren, maar ook actief betrokken blijven bij de uitwerking om kaders uit te leggen, te stimuleren en steun te geven aan de opleidingen bij het maken van scherpe keuzes. Mogelijk is het ook wenselijk dat hierbij ook de NVAO en 10voordeleraar worden betrokken. Een dergelijke aanpak zou binnen ongeveer 2 jaar moeten kunnen leiden tot richtinggevende toekomstbeelden voor de pabo.

Rol van de overheid in de Implementatiefase

Na de ontwikkeling van een aantal voorbeeld curricula, kan in een tweede fase worden ingezet op de brede implementatie van een compacter curriculum bij alle pabo's, aansluitend bij de geformuleerde uitgangspunten van de overheid, de nieuwe bekwaamheidseisen en de hernieuwde kennisbasis voor de pabo's die mede gebaseerd is op de nieuwe kerndoelen en examenvereisten in het primair en voortgezet onderwijs.

De overheid kan zijn rol hierbij op verschillende manieren invullen. De overheid kan actief een bepaald voorbeeldcurriculum uitdragen en stimuleren. Dit zal wel een effect hebben en richting geven voor curriculumverandering, maar niet bij alle opleidingen en de kans is ook groot dat dit effect over de tijd verwatert. Een andere meer geformaliseerde mogelijkheid is het maken van bestuurlijke afspraken met de VH. Het ziet er naar uit dat er voldoende draagvlak is onder de opleidingen om via deze route tot brede implementatie te komen en het daarmee niet nodig is om deze beweging via regelgeving af te dwingen.

Een sterkere sturing via de bekwaamheidseisen zou in theorie ook een optie kunnen zijn, maar de praktijk laat zien dat de herijking van de bekwaamheidseisen een ingewikkeld proces is. Daarnaast stellen bekwaamheidseisen minimumeisen aan het eindniveau van de afgestudeerde en daardoor alleen indirect eisen aan de opleiding die daartoe leidt. Via de bekwaamheidseisen kunnen daarom wel elementen als brede didactische vorming en 'evidence informed' worden geborgd, maar andere uitgangspunten die meer toezien op de organisatie van de opleiding zelf, kunnen hier geen plek in krijgen. Daarnaast leidt een aanpassing in de bekwaamheidseisen er niet automatisch toe dat er ook gesneden wordt in de bestaande overladen curricula bij de pabo's. Hoewel sturing via de bekwaamheidseisen binnen de verhoudingen in het stelsel het meest logisch zou zijn, is het daarom niet genoeg om het curriculum van de pabo te vernieuwen.

Invoering van een rijksacademie wordt in de publieke opinie soms ook als oplossing genoemd. Dit is weliswaar een manier om invoering van een ander programma af te dwingen, maar invoering zal

zowel op de korte als op de lange termijn naar verwachting juist een negatief effect hebben op de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Bovendien gaat het om een heel kostbare operatie met een grote impact op het stelsel.

Een kansrijkere optie, mochten bestuurlijke afspraken tot onvoldoende resultaat leiden, lijkt het vaststellen van aanvullende globale wettelijke eisen aan een curriculum van een lerarenopleiding. Als deze uitgangspunten niet te gedetailleerd zijn, laat dit nog voldoende ruimte voor innovatie en profilering, maar geeft het ook voldoende stevigheid om een aantal basisprincipes breed af te dwingen binnen alle lerarenopleidingen, waarbij in de uitwerking onderzocht moet worden of deze aanvullende eisen breed of alleen voor de pabo moeten worden ingevoerd.

2. Kort overzicht andere mogelijkheden voor verdere kwaliteitsverbetering

Bij de andere meer kansrijke beleidsopties lijkt een andere vorm van regie niet of slechts een beperkte meerwaarde te hebben voor de kwaliteit. Veelal gaat het om verbeteringen van bestaande instrumenten en processen en/of extra gerichte investeringen in de opleidingen. We noemen hier de belangrijkste gesignaleerde beleidsopties:

a. ***Verminderen van massaliteit en administratieve last voor studenten en verhogen effectiviteit en kwaliteit van leren***

aanvullende beleidsopties: Kwaliteit van de begeleiding en beoordeling verhogen door extra uren voor lerarenopleiders

De begeleiding van studenten speelt een belangrijke rol in de kwaliteit en kwaliteitsverbetering van de lerarenopleiding. Studenten zijn hier nu ontevreden over en er zijn signalen dat de begeleiding vanuit instellingen de afgelopen tien jaar is afgenomen. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat lerarenopleiders te weinig uren krijgen en dat lerarenopleidingen voor instellingen sowieso al relatief duur zijn, waardoor het moeilijk is te investeren in arbeidsintensieve onderdelen, zoals individuele begeleiding. Daarnaast ervaren studenten de vele reflectieverslagen die ze moeten maken als erg belastend en demotiverend. Opleiders geven aan hier al veel aan te hebben gedaan, maar ook voor de beoordeling afhankelijk te zijn van deze verslagen omdat ze te weinig tijd hebben om iedere student op een andere manier te kunnen beoordelen.

Verbetering vergt structurele hogere financiering voor dit doel: hiermee kunnen instellingen meer perspectief en opleiding bieden aan (toekomstig) personeel. Met tijdelijke bekostiging is dit eerder niet gelukt, volgens de instelling onder andere vanwege de krappe arbeidsmarkt en tijdelijkheid van de maatregelen. Mogelijkheden voor structurele financiering zijn:

- a. Het bekostigingsstarief van lerarenopleidingen van laag naar hoog bijstellen. Relatief simpel en makkelijk in te passen in het huidige financieringsstelsel. Het is zonder aanvullende bestuurlijke afspraken niet afdwingbaar dat extra geld ook daadwerkelijk wordt besteed aan extra begeleidingsuren. Het ophogen van lerarenopleidingen naar het hoge bekostigingsniveau kost +/- € 75 miljoen structureel.
- b. Een aparte financiering los van de vaste voet en student-gebonden bekostiging. Hiermee kan het bedrag meer worden afgestemd op de behoefte en makkelijker bijgesteld worden naar de behoefte en beschikbare middelen. Vereist mogelijk een wetswijziging en druist ook in tegen de grondbeginselen van de lumpsumbekostiging.
- c. Expliciete eisen aan de begeleiding opnemen in de wet en tegelijkertijd het bekostigingsniveau voor alle lerarenopleidingen verhogen, zonder een directe harde koppeling te maken tussen de extra financiering en de extra eisen.

b. ***Vergroten van de concurrentiekracht van lerarenopleidingen en de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar voor universitaire studenten***

De instroom in de tekortvakken loopt hard terug en de concurrentie in bijvoorbeeld bèta-beroepen is groot door hoge salarissen door arbeidsmarktcrapte. Door aankomende leraren zekerheid te geven over inkomen en werk en een aantrekkelijk ontwikkelingsperspectief te bieden, kan de aantrekkelijkheid van de opleiding en het beroep worden vergroot. Hiervoor zou een traject kunnen worden ontwikkeld waarbij studenten in dienst komen van de universiteit gedurende hun opleiding, vergelijkbaar met PhD-trajecten. Zij worden dan via een leer-werktraject binnen de universiteit en het funderend en beroepsonderwijs opgeleid tot leraar en krijgen daarnaast de kans om zich verder te ontwikkelen in hun vakgebied. Hierbij kan eventueel een verbinding gelegd worden met de bestaande

promotiebeurzen voor leraren en de Nationale Aanpak Professionalisering Leraren (NAPL) om in de verdere carrière een interessant ontwikkelperspectief te bieden. Deze beleidsoptie is een variant van het plan van de Nationale Commissie Sectorplannen voor een 'Docent-In-Opleiding-traject'.

Geschatte investering: €10 miljoen structureel (mogelijk meer als het een succes wordt)

c. Verbeteren spreiding en overzichtelijkheid aanbod opleidingsroutes via een periodiek sectorplan lerarenopleidingen

Er zijn vele verschillende routes naar het leraarschap en kleine vakspecifieke lerarenopleidingen die door maatschappelijke druk overeind worden gehouden. De bestaande spreiding van het opleidingsaanbod is historisch ontstaan. Mede onder druk van het lerarentekort is het aantal routes voor specifieke doelgroepen enorm toegenomen. De doelmatigheid en de effectiviteit staat inmiddels onder druk en het landschap is onoverzichtelijk geworden voor scholen en studenten. De Inspectie signaleerde bovendien in haar rapport 'Routes naar het Leraarschap' dat deze versnippering ook het zicht op de kwaliteit bemoeilijkt. Met een sectorplan voor lerarenopleidingen kan een herweging plaatsvinden van routes, samenwerking van instellingen en spreiding van het aanbod, mede indachtig de vorming van onderwijsregio's en in aansluiting op de gevormde educatieve allianties. Sectorplannen hebben zich in het wetenschappelijk onderwijs bewezen als een effectief middel om de sector te bewegen tot vernieuwing en kwaliteitsverbetering.

Geschatte investering: € 23 miljoen (eenmalig, gespreid over 3 of 4 jaar)

d. Stagefonds voor het onderwijs

Stagevergoedingen zouden door schoolbesturen moeten worden uitbetaald. Ondanks druk vanuit de minister en studenten doen ze dit nauwelijks. Onderwijsbestuurders zeggen hiervoor onvoldoende middelen te hebben. Door de stages voor alle stagiairs te vergoeden wordt de opleiding aantrekkelijker en de prikkel om (veel) te werken naast de stage verlaagd.

e. Pedagogisch-didactisch expertise van universiteit opgeleide leraren vergroten

In verhouding tot andere leraren hebben leraren die opgeleid zijn via universitaire lerarenopleidingen minder algemene pedagogische en didactische bagage meegekregen in hun opleiding. In de korte universitaire opleiding is hiervoor ook minder ruimte en er is ook minder tijd om stage te lopen dan bij de andere lerarenopleidingen. Door pedagogische en didactische kennis en vaardigheden van deze groep leraren te versterken, kan het ook aantrekkelijker worden om hen aan te stellen in onderwijssoorten die meer vragen van de pedagogische en algemeen didactische expertise van leraren. De huidige opleidingen bieden niet of nauwelijks ruimte om extra inhoud toe te voegen. Dat betekent dat een dergelijke uitbreiding alleen mogelijk is als de opleiding wordt verlengd of door extra professionaliseringsactiviteiten aan te bieden na de opleiding. Bij een verlenging van de opleiding moet daarbij wel afgewogen worden wat het effect is op de aantrekkelijkheid van de opleiding. Of dit extra kosten met zich meebrengt is sterk afhankelijk van de uiteindelijk invulling. In overleg met de betrokken opleidingen zou een voorstel kunnen worden uitgewerkt.

f. Vakinhoudelijke voorkennis (aanstaande) pabo-studenten verbeteren

In het kader van het Masterplan Basisvaardigheden worden maatregelen genomen om het niveau qua basisvaardigheden in het funderend onderwijs te verhogen. Aanvullend hierop zouden studenten die onvoldoende basiskennis hebben voor een lerarenopleiding, in de gelegenheid gesteld kunnen worden de ontbrekende kennis op te doen via aparte schakeltrajecten.