

Metastudie effectiviteit Lerarenbeurs

Eindrapport

Opdrachtgever: Ministerie van OCW

Rotterdam, 18 mei 2017



Metastudie effectiviteit Lerarenbeurs

Opdrachtgever: Ministerie van OCW

Dr. Sjerp van der Ploeg

Rotterdam, 18 mei 2017

Inhoudsopgave

1	Inleiding en vraagstelling	4
1.1	Aanleiding voor het onderzoek	4
1.2	Doel van het onderzoek en vraagstelling	5
1.3	Leeswijzer	5
2	Analysekader	6
2.1	Beleidstheorie Actieplan Leerkracht	6
2.2	Analysekader Lerarenbeurs	7
3	Aanpak	9
3.1	Literatuurstudie	9
3.2	Overzicht studies	10
4	Resultaten	15
4.1	Inleiding	15
4.2	Categorisering uitkomsten	15
4.3	Throughput	17
4.3.1	Aanvragen en toekenning	17
4.3.2	Opleidingen	19
4.3.3	Motieven	19
4.3.4	Additionaliteit	20
4.3.5	Knelpunten	21
4.4	Output	21
4.4.1	Kwalificatie- en kennisniveau	22
4.5	Outcome	22
4.5.1	Intermediate: loopbaanmogelijkheden	23
4.5.2	Intermediate: promotie en salaris	23
4.5.3	Intermediate: scholingsmogelijkheden	24
4.5.4	Intermediate: tevredenheid	25
4.5.5	Final outcome	26
4.6	Neveneffecten	26
4.6.1	Organisatie-effecten	26
4.6.2	Nascholingsbeleid	26
4.6.3	Leerprestaties	27
5	Conclusie en discussie	28
5.1	Conclusie	28
5.2	Discussie	29
6	Literatuur	31
	Bijlage 1 De Lerarenbeurs	32

1 Inleiding en vraagstelling

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

In september 2007 presenteerde de Commissie Leraren het rapport *LeerKracht!* waarin zorgen over zowel het dreigende lerarentekort als over de kwaliteit van toekomstige leraren in uiting kwamen. De commissie adviseerde structureel te investeren in leerkrachten. In reactie daarop heeft het toenmalige kabinet in het Actieplan *LeerKracht van Nederland* concrete plannen gepresenteerd ter versterking van de kwaliteit en de positie van leraren en ter preventie van het lerarentekort. Eén van de plannen was het inrichten van een scholingsfonds waar leraren een beurs kunnen aanvragen. Dit heeft geresulteerd in de Lerarenbeurs die leraren vanaf 2008 hebben kunnen aanvragen. De beurs is bedoeld voor bevoegde leraren om hen te ondersteunen bij het volgen van een extra opleiding. Specifiek voor de Lerarenbeurs is het feit dat de beurs is gekoppeld aan de persoon. De leraar krijgt daarmee meer zeggenschap over de wijze waarop hij of zij zich verder wil professionaliseren.

De Lerarenbeurs is vormgegeven in een subsidieregeling¹. De toelichting op de regeling maakt duidelijk dat de regeling ertoe dient de doelstellingen van het Actieplan *Leerkracht* te realiseren: *het bestrijden van het lerarentekort en het verbeteren van de kwaliteit en de positie van leraren*. De Lerarenbeurs voorziet zowel in mogelijkheid van een vergoeding van de opleidingskosten ("subsidiebedrag voor studiekosten") als een vergoeding van de verletkosten ("subsidiebedrag voor studieverlof"). DUO zorgt voor uitvoering van deze regeling. De regeling is uitdrukkelijk bedoeld als aanvulling op de reguliere (na)scholingsmiddelen die scholen in het kader van de lumpsum reeds ontvangen². In bijlage 1 geven we een overzicht van de inhoud van de regeling op dit moment en de meest belangrijke wijzigingen in de afgelopen jaren.

Er zijn in de afgelopen jaren verschillende onderzoeken geweest naar - de effectiviteit van - de Lerarenbeurs. Daarmee is er reeds veel informatie beschikbaar over gebruik, bereik en effectiviteit van de regeling. Tegelijkertijd zijn deze onderzoeken vanuit verschillende perspectieven uitgevoerd en worden een veelheid aan conclusies getrokken. Dat maakt dat er bij het Ministerie van OCW behoefte is aan een synthese van het eerdere onderzoek waarbij de conclusies tegen elkaar worden afgewogen en een compleet beeld ontstaat over de effectiviteit van de Lerarenbeurs.

Dit rapport bevat het verslag van een meta-onderzoek waarin die synthese is uitgevoerd. Daarvoor zijn de verschillende onderzoeken bestudeerd en geanalyseerd en worden de resultaten daaruit in dit rapport in onderlinge samenhang gepresenteerd.

¹ Momenteel is daarvoor de 'Subsidieregeling Lerarenbeurs' van kracht, officieel aangeduid met "Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 4 maart 2017, nr. 1074316, houdende regels voor het verstrekken van subsidie aan leraren met onderwijsbevoegdheid om substantiële scholing te bevorderen". Gepubliceerd in de *Staascourant*, 13792 op 14 maart 2017.

² In de loop van de tijd is de beurs beperkt tot aanvragen die betrekking hebben op bachelor-, master-, en zogenaamde efficiëntieopleidingen.

1.2 Doel van het onderzoek en vraagstelling

Het doel van dit onderzoek is om een onafhankelijk overzicht te bieden van de resultaten uit eerdere onderzoeken naar de effecten van de invoering van de Lerarenbeurs.

Deelvragen daarbij zijn:

- Wat is de beleidstheorie achter de invoering van de Lerarenbeurs?
- Wat zijn de effecten van de Lerarenbeurs in termen van throughput (bijvoorbeeld aanvragen, toekenningen, opleidingstrajecten, e.d.)?
- Wat zijn de effecten van de Lerarenbeurs in termen van output (bijvoorbeeld hogere kwalificatie of specialisatie bij leraren)?
- Wat zijn de effecten van de Lerarenbeurs in termen van outcome (bijvoorbeeld vergroten aantrekkingskracht lerarenberoep, terugdringen van het kwalitatieve en kwantitatieve lerarentekort)?
- Wat zijn eventuele neveneffecten van de Lerarenbeurs (bijvoorbeeld toename mobiliteit of verhoging onderwijskwaliteit)?
- Wat is er bekend over specifieke werkzame elementen uit de regeling (bijvoorbeeld vergoeding verletkosten, e.d.)?
- Wat is er bekend over externe factoren (bijvoorbeeld promotiekansen functiemix via opscholing, e.d.)
- Wat is er bekend over eventuele knelpunten?

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 presenteren we het door ons opgestelde en gebruikte analysekader. De aanpak en gebruikte literatuur wordt in hoofdstuk 3 toegelicht. De resultaten bespreken we in hoofdstuk 4 en in hoofdstuk 5 trekken we conclusies en reflecteren we daarop.

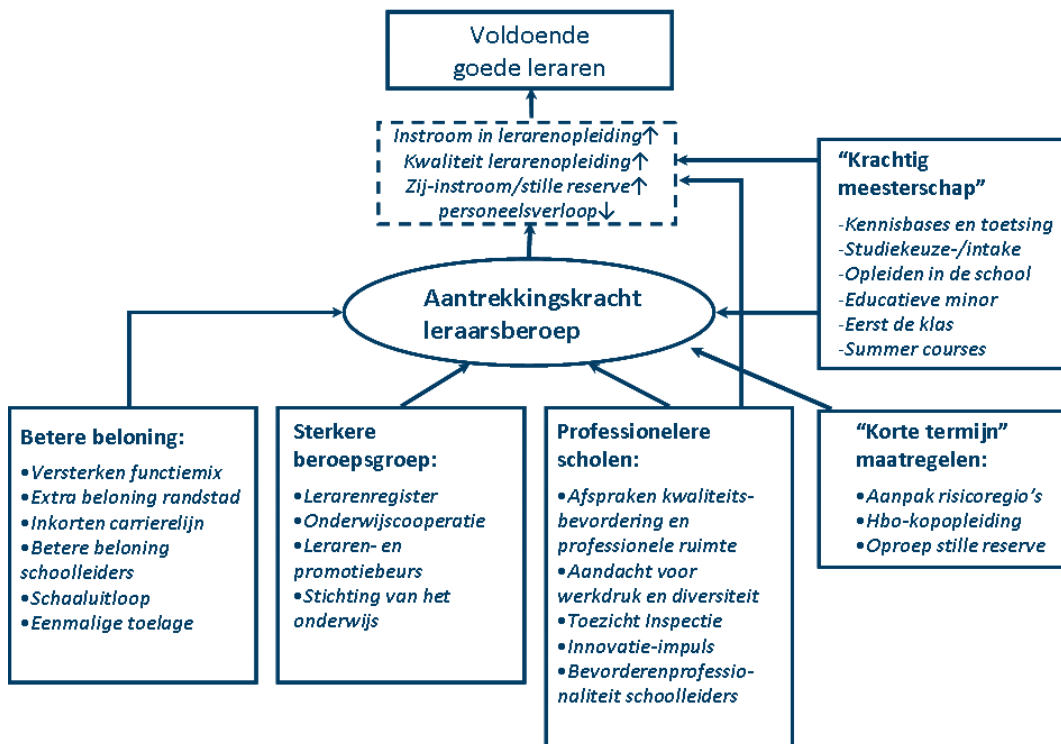
2 Analysekamer

Het uitgevoerde onderzoek richt zich op het scheppen van helderheid in het totaal aan uitkomsten van de reeds eerder uitgevoerde studies. Om dat overzicht te kunnen bieden hebben we een kader gekozen om te voorkomen dat begrippen uit de diverse deelstudies door elkaar gaan lopen. Wanneer er in de literatuur over effecten van beleid wordt gesproken, is het van groot belang goed te duiden over welk soort effecten we het hebben. Belangrijk is bijvoorbeeld dat er een verschil is in de effectiviteit van de regeling zelf op het deelnemen aan opleidingen en behalen van diploma's en de effectiviteit van die deelname en behaalde diploma's op bijvoorbeeld mobiliteit van leraren of het lerarentekort. De term 'effecten' is daarmee een verzameling verschillende soorten, onderlinge afhankelijke, uitkomsten. Met behulp van een analysekamer kunnen we de gevonden uitkomsten adequaat categoriseren.

2.1 Beleidstheorie Actieplan Leerkracht

Daarvoor grijpen we terug op gereconstrueerde beleidstheorie uit de Beleidsdoorlichting Actieplan Leerkracht uit 2013. Daarin wordt de beleidstheorie die ten grondslag lag aan het Actieplan (waarvan de Lerarenbeurs één onderdeel is) schematisch als volgt weergegeven.

Figuur 2.1 Beleidstheorie volgens Beleidsdoorlichting Actieplan Leerkracht



Bron: Beleidsdoorlichting Actieplan Leerkracht, figuur 3.1, p. 21.

Het schema laat zien dat de Lerarenbeurs deel uitmaakte van de set maatregelen die alle het doel hebben de beroepsgroep van leraren te versterken. Andere elementen daarin zijn het instellen van het Lerarenregister en het oprichten van de Onderwijscoöperatie en de Stichting van het Onderwijs. Die sterkere beroepsgroep moet leiden tot een beroep met een grotere aantrekkingskracht wat

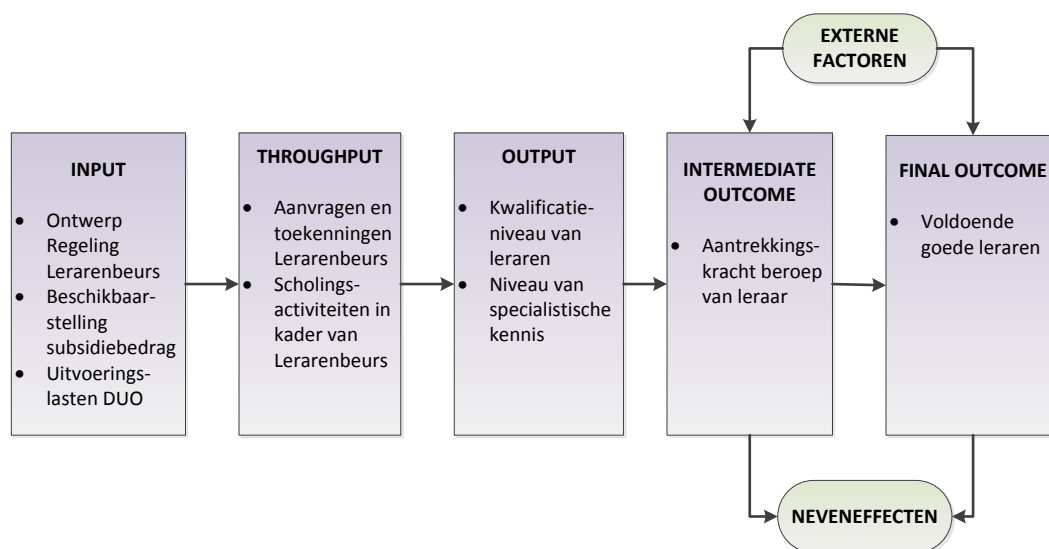
vervolgens zou moeten bijdragen aan een situatie met een aanbod van niet alleen (kwantitatief) voldoende maar ook (kwalitatief) goede leraren.

Naast het versterken van de beroepsgroep heeft het Actieplan ingezet op een betere beloning, professionelere scholen, krachtig meesterschap en diverse korte termijn maatregelen. Dat alles maakt duidelijk, zoals ook de figuur laat zien, dat de invoering van de Lerarenbeurs maar één maatregel is in een hele serie maatregelen waarvan allemaal wordt verwacht dat die op de een of andere manier bijdragen aan het vergroten van de aantrekkingskracht van het leraarsberoep.

2.2 Analyse kader Lerarenbeurs

We hebben deze beleidstheorie in een eerste slag nader uitgewerkt en specifiek toegespitst op de Lerarenbeurs in figuur 2.2 waarbij we het standaard evaluatieschema voor doeltreffendheid (effectiviteit) en doelmatigheid (efficiëntie) van beleid hebben aangehouden³. Dit schema gebruiken we om de uitkomsten uit de verschillende onderzoeken te positioneren.

Figuur 2.2 Uitwerking beleidstheorie Lerarenbeurs



We lichten de afzonderlijke onderdelen hier kort toe.

1. **Input.** Bij input gaat het om de inzet van menskracht of middelen (geld en materieel) om de maatregel/beleid te kunnen uitvoeren. In dit geval budget voor de subsidie, de uitvoeringlasten van de regeling e.d.
2. **Throughput.** Bij throughput gaat het om activiteiten en interventies die worden ingezet om het doel te bereiken, wat voor de Lerarenbeurs neerkomt om de aanvragen, toekenningen en scholingsactiviteiten.
3. **Output.** Bij output gaat het om het directe gevolg van de activiteit/interventies. Bijvoorbeeld het toegenomen kwalificatieniveau van leraren, hun specialisatie en hun kennisniveau. Zoals dat bijvoorbeeld ook in de toelichting van de regeling is omschreven.
4. **Intermediate outcome.** Dit is een tussendoel, vaak een tussenstap naar het uiteindelijke maatschappelijke doel dat bereikt moet worden. Conform de beleidstheorie van het totale

³ Deze variant is afkomstig uit de 'Handreiking controle begroting en verantwoording' van de Tweede Kamer van mei 2014.

Actieplan (uit figuur 2.1.) hebben we hiervoor de aantrekkingskracht van het beroep van leraar genomen.

5. **Final outcome.** Het uiteindelijke doel dat de minister wil bereiken, het maatschappelijk effect, in dit geval de situatie met een onderwijssysteem waarin èn voldoende èn goede leraren werken.

Daarnaast zijn er nog twee relevante elementen.

1. **Externe factoren.** Andere factoren, waaronder exogene factoren zoals een economische recessie (plus arbeidsmarkteffecten daarvan), maar ook bijvoorbeeld de andere maatregelen uit het Actieplan (bijvoorbeeld de functiemix) die van invloed zijn op de beoogde doelen.
2. **Neveneffecten.** Naast beoogde effecten kunnen er ook onbedoelde effecten zijn. Voorbeelden daarvan zijn een mogelijke kwaliteitsimpuls voor het onderwijs door beter opgeleide leraren of effecten op de schoolorganisaties.

3 Aanpak

3.1 Literatuurstudie

De opdrachtgever heeft een lijst met onderzoeken aangeleverd die we met een aantal studies hebben aangevuld op basis van een gerichte literatuursearch. In tabel 3.1 presenteren we de door ons onderzochte lijst. Naast de onderzoeken door externe partijen zijn er cijfers en analyses beschikbaar van DUO als uitvoerder van de regeling. Dit zijn beschrijvende analyses, die niet pretenderen effectstudies te zijn maar bijvoorbeeld in termen van throughput (figuur 2.2.) wel relevante informatie leveren.

Tabel 3.1 **Overzicht publicaties**

Titel publicatie	Uitvoerder / auteur	Jaar
Aanvullende analyses Lerarenbeurs	DUO; Schaacke en Dekkers	2017
Lerarenbeurs en het aantal masteropgeleide leraren in het po	DUO; Schaacke	2017
Onderwijs werkt!	Regioplan; Witteman-Van Leenen en Van Bergen	2016
Onderzoek carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs	CAOP; Van der Aa, Scheeren, Mommers, Sijbers en Cörvers,	2016
Schaalverhoging in primair en voortgezet onderwijs*	Centerdata; Den Uijl, Fontein en De Vos	2016
Kansrijk Onderwijsbeleid	CPB	2016
Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving (tussenmeting 2016)	SEO; Heyma, van den Berg, Sligte, Emmelot, Snoek en Knezic	2016
Evaluatie van de Lerarenbeurs: aanvragers, deelname en afronding	CPB; Heinen, van der Steeg en Ooms	2015
Lerende Leraren – Evaluatie Lerarenbeurs	ResearchNed; Kurver, B., Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J. en Hees	2015
The effect of schooling vouchers on higher education enrollment and completion of teachers: A regression discontinuity analysis	CPB; Vander Steg en Van Elk.	2015
Beleidsdoorlichting Actieplan Leerkracht van Nederland (2007-2012)	OCW	2013
Tijd voor (na)scholing	IVA; Vink, Mariën en Vloet	2012
Het effect van de lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten	CPB; Van der Steeg, Van Elk en Webbink	2010
Nationale Enquête Arbeidsmarktomstandigheden 2015	TNO/CBS	2015

*Dit betreft een afzonderlijke studie die als bijlage (D) in Van der Aa, Scheeren en Mommers (2016) is opgenomen.

3.2 Overzicht studies

In tabel 3.2 hebben we de studies beschreven aan de hand van de methodologische opzet. Dat kan behulpzaam zijn bij het interpreteren van de resultaten. We hebben daarbij gekeken naar vragen als:

- gaat het om een (quasi-)experiment, met of zonder gerandomiseerde controlegroep;
- gaat het om populatieonderzoek of steekproefonderzoek;
- gaat het om subjectieve oordelen van respondenten of over feitelijkheden;
- welke analysemethoden zijn toegepast voor het trekken van conclusies;
- is er gecontroleerd voor interveniërende variabelen?

Een samenvatting daarvan is opgenomen in de tabel 3.2.

Tabel 3.2 Overzicht studies: methodologische kenmerken

Studie	Methode	Aard gegevens	Soort onderzoek (populatie of steekproef)	Subjectieve oordelen of feitelijkheden	Jaar
Aanvullende analyses LB, DUO, 2017	Secundaire analyse van bestandsgegevens: Lerarenbeurs, deelname en diplomering in ho, personeelsdata DUO. Beschrijvende analyses en onderlinge vergelijking groepen.	Administratief	Populatie	Feitelijk	Aanvragers 2008-2015
Lerarenbeurs en het aantal masteropgeleide leraren in het po, DUO, 2016	Secundaire analyse van bestandsgegevens: Lerarenbeurs, deelname en diplomering in ho, personeelsdata DUO. Beschrijvende analyses en onderlinge vergelijking groepen	Administratief	Populatie	Feitelijk	Masteropleiding afgerond tussen 2010 en 2015
Onderzoek carrièreperspectieven van leraren CAOP/ROA, 2016	Bestandenanalyse (formatiebestanden van DUO en BRON-HO), literatuurstudie, internetenquête onder (netto) ruim 1.200 leraren en ruim 1.000 schoolleiders in het po en vo. Telefonische interviews met 20 leraren en 20 schoolleiders, evenredig verdeeld over po en vo.	Administratief, internet-enquête en telefonische interviews	Steekproef	Subjectief, zelfrapportage	Steekproef leraren in 2016
Schaal verhoging in po en vo, Centerdata 2016	Bestandenanalyse (formatiebestanden van DUO en BRON-HO) De analyse is uitgevoerd op de periode 2008-2014 en alleen voor leraren die zijn ingeschaald in schaal LA tot LE.	Administratie personeelsdata	Populatie	Feitelijk	2008-2014
Kansrijk Onderwijsbeleid, CPB, 2016	Literatuurstudie, analyse van bestaande onderzoeksuitkomsten	Literatuur			

Studie	Methode	Aard gegevens	Soort onderzoek (populatie of steekproef)	Subjectieve oordelen of feitelijkheden	Jaar
Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving, SEO, Tussenmeting 2016	Enquêtes onder master opgeleide steekproef van leraren (niet alleen Lerarenbeurs), in combinatie met (groeps)interviews. Controlegroep via matching en voor- en nametingen. Matching vindt niet alleen plaats op basis van objectieve kenmerken (bijv. leeftijd) maar ook op basis van subjectieve factoren als de mening over en motivatie voor het volgen van een masteropleiding. De eindmeting komt in 2017.	Enquête en interview	Steekproef	Subjectief, zelfrapportage	Twee cohorten: start masteropleiding in 2013 en in 2014
Evaluatie van de Lerarenbeurs: aanvragers, deelname en afronding, CPB, 2015	Secundaire analyse van bestandsgegevens: Lerarenbeurs, deelname en diplomering in ho, personeelsdata DUO. Toepassing van fuzzy regression discontinuity analysis om effecten van deelname aan beurs, afronding opleiding te schatten.	Administratief en enquête	Populatie	Feitelijk en subjectief (enquête)	Aanvragers 2008-2013
Lerende Leraren – Evaluatie Lerarenbeurs, ResearchNed, 2015	Enquête onder leraren, bestuurders en directeurs. Beschrijvende analyses, tabellen en correlaties.	Enquête	Steekproef	Subjectief, zelfrapportage	Aanvragers 2008-2013
Beleidsdoorlichting Actieplan Leerkraft van Nederland	Literatuurstudie; secundaire data analyse	Literatuur			n.v.t.

Studie	Methode	Aard gegevens	Soort onderzoek (populatie of steekproef)	Subjectieve oordelen of feitelijkheden	Jaar
(2007-2013), Ministerie van OCW, 2013					
Tijd voor (na)scholing, IVA beleidsonderzoek en advies, 2012	Secundaire analyse van bestandsgegevens: Lerarenbeurs, enquête onder leraren en directeuren/bestuurders	Administratief en enquête	Populatie en steekproef	Feitelijk en subjectief (zelfrapportage via enquête)	Aanvragers 2008-2011
Het effect van de lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten, CPB, 2010	Secundaire analyse van bestandsgegevens: Lerarenbeurs, deelname en diplomering in ho, personeelsdata DUO. Regressiemodel waarbij gebruik wordt gemaakt van random component rond bereiken subsidieplafond.	Administratief	Populatie		Aanvragers 2008-2009
Onderwijs werkt! Meting 2015. Regioplan. 2015.	Enquête niet specifiek gericht op Lerarenbeurs, beschrijving , tabellen.	Enquête	Steekproef	Zelfrapportage, subjectief	n.v.t.

4 Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van de metastudie. We geven een overzicht van de uitkomsten uit de diverse onderliggende studies. Allereerst wordt in paragraaf 4.1 een overzicht gegeven waarvoor welk deel van het analysekader (of beleidstheorie) de betreffende studies informatie leveren. Vervolgens worden in de daarop volgende paragrafen achtereenvolgende de throughput, output, outcome en neveneffecten behandeld.

De Lerarenbeurs is bedoeld voor leraren in het primair, voortgezet, middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Het primair onderwijs bestaat uit het basisonderwijs enerzijds en het (voortgezet) speciaal onderwijs anderzijds. Afhankelijk van de bestudeerde literatuur zullen we soms rapporteren over het primair onderwijs als geheel, soms uitgesplitst naar basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs.

In het onderzoek dat uitgevoerd is relatief weinig aandacht geweest voor de groep leraren in het hbo dat een opleiding heeft gevolgd met de Lerarenbeurs. Dat betekent dat in de volgende paragrafen herhaaldelijk resultaten voor het hbo zullen ontbreken.

4.2 Categorisering uitkomsten

We starten met het per studie presenteren van de onderwerpen waarbij we ze categoriseren naar de verschillende soorten effecten van de Lerarenbeurs in termen van het schema 2.2. Daarbij is gekeken op welke onderdelen uit het analysekader de resultaten uit de betreffende studie betrekking hebben. Dat overzicht is weergegeven in tabel 4.1.

Wat daaruit blijkt, is dat in al deze studies gezamenlijk de diverse onderdelen uit het analysekader aan bod komen. We zeggen daarmee nog niet dat er een compleet beeld is ontstaan maar wel dat alle onderdelen, hoe summier en toegespitst dan ook, ergens worden behandeld.

Het overzicht laat zien dat met name op het onderdeel throughput veel informatie beschikbaar is. Daarbij gaat het dus om de aanvragen, toekenningen en scholingsactiviteiten. Datzelfde geldt voor de intermediate outcomes, die betrekking hebben op de aantrekkingskracht van het beroep. Ook dit onderwerp is in veel van de onderzochte studies terug te vinden.

Het onderdeel output, dat gaat over het directe effect van de Lerarenbeurs, zoals bijvoorbeeld het verhoogde opleidingsniveau of kwalificatieniveau van leraren, komt minder uitgebreid aan bod in de onderzochte studies.

De final outcome, een gewenste situatie met voldoende en kwalitatief goed lerarenaanbod komt ook zeer beperkt aan bod.

Tabel 4.1 Overzicht uitkomsten effecten per studie

Titel publicatie	Throughput	Output	Intermediate outcome	Final outcome	Neven-effecten
Aanvullende analyses Lerarenbeurs	Aanvragen, toekenningen		Mobiliteit		
Lerarenbeurs en het aantal masteropgeleide leraren in het po		Masteropgeleiden werkzaam als leraar			
Onderzoek carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs	Motivatatie aanvragers		Promotie		
Salarisverhoging in po en vo			Salarisverhogingen		
Onderwijs werkt!	Motivatatie aanvragers				
Kansrijk Onderwijsbeleid					Mastertitel en leer-prestaties
Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving			Tevredenheid leraren		Professionalisering, kennisdeling
Evaluatie van de Lerarenbeurs: aanvragers, deelname en afronding	Kenmerken aanvragers, Additionaliteit regeling		Beperking externe mobiliteit	Vermindering schaarste tekortvakken	
Lerende Leraren – Evaluatie Lerarenbeurs	Motivatatie, knelpunten, kenmerken aanvragers	Kwaliteit lesgeven, takenpakket, Inzetbaarheid	Salaris		Inzet reguliere nascholingsmiddelen
The effect of schooling vouchers on higher education enrollment and completion of teachers					
Beleidsdoorlichting Actieplan Leerkracht van Nederland (2007-2013)	Additionaliteit				
Tijd voor (na)scholing	Motivatatie, kenmerken opleidingen				Nascholingsbeleid instellingen
Het effect van de lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten	Deelname en additionaliteit				
Nationale Enquête Arbeidsmarkt-omstandigheden			Belang en tevredenheid met scholing		

4.3 Throughput

Bij throughput gaat het om activiteiten en interventies die worden ingezet om het doel te bereiken, wat voor de Lerarenbeurs neerkomt op de aanvragen, toekenningen en scholingsactiviteiten.

4.3.1 Aanvragen en toekenning

Sinds de invoering in 2008 hebben tot en met 2015 in totaal 39.329 leraren gebruik gemaakt van de Lerarenbeurs (Schaacke en Dekkers, 2017, p. 7). Uitgesplitst naar de sectoren ziet het aantal toekenningen in de periode 2008 tot en met 2015 er als volgt uit:

Tabel 4.2 Aantal leraren met toegekende beurs, periode 2008-2015

Sector	Aantal leraren met een toegekende beurs	Toekende beurzen als percentage van totaal aantal leraren
bao	14353	8,3%
(v)so	3004	12,8%
vo	14007	12,2%
mbo	4141	9,4%
hbo	3524	14,5%

Ontleend aan Schaacke en Dekkers, 2017, p. 7. Zij hebben geen personeelsdata voor hbo en daarom geen percentage berekend. Wij hebben op basis van STAMOS (<http://www.stamos.nl/index.rfx?verb=showitem&item=7.2.4&view=table>) becijferd dat er in periode 2008-2015 gemiddeld jaarlijks 26415 leraren in het hbo werken.

Het aantal leraren met een toegekende beurs is in absolute termen het hoogst in het basis- en voortgezet onderwijs: in beide sectoren gaat het om ongeveer 14.000 leraren. Omdat deze sectoren in termen van aantallen werkzame leraren ook het grootst zijn, geeft het relatieve aandeel van leraren met een beurs een beter beeld van de populariteit van de Lerarenbeurs per sector. Dan blijken er kleine verschillen tussen de sectoren. Over het geheel genomen heeft ongeveer 10 procent van de leraren een Lerarenbeurs toegekend gekregen in de periode 2008-2015. In het vo en (v)so is het aandeel iets groter ten opzichte van mbo en bao. In het hbo ligt dat percentage daar nog weer iets daarboven.

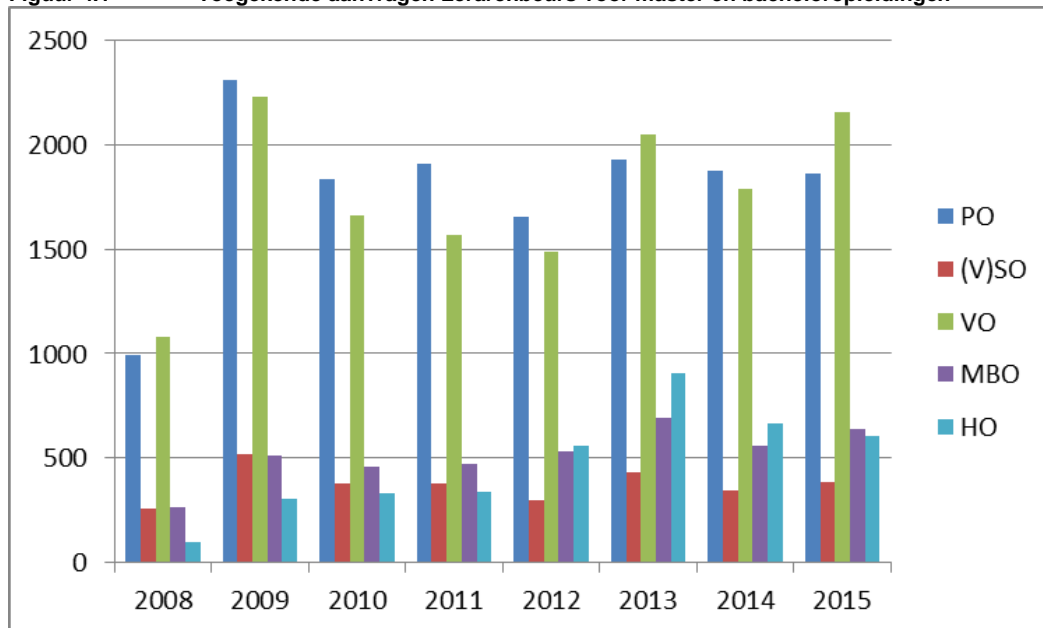
Heijnen e.a. (CBP, 2015, p. 18) melden dat per tranche in de periode 2008-2013 gemiddeld 2,9% van alle docenten gebruik maakt van de lerarenbeurs. Dat lijkt hoog wanneer we bovenstaande cijfers zien met een gemiddelde deelname van 10 procent over 8 jaar en minimaal zoveel tranches. Zeker wanneer we bedenken dat niet alle toegekende aanvragen ook door leraren daadwerkelijk wordt gebruikt. Schaacke en Dekkers (2017, p.3) melden dat van alle leraren met een toegekende lerarenbeurs er 11 procent nooit is begonnen aan de opleiding waarvoor ze de beurs hebben aangevraagd en toegekend gekregen. Dit verschil wordt waarschijnlijk veroorzaakt door het feit dat Schaacke en Dekkers zich specifiek richten op de toekenningen voor bachelor of masteropleidingen en dus niet voor andere opleidingen die in de eerste periode van de regeling nog waren toegestaan en erg populair waren.

Uit recent enquête-onderzoek (Van der Aa, e.a. 2016) blijkt dat van de ondervraagde leraren in zowel po als vo één op de vijf in de afgelopen vijf jaar een Lerarenbeurs aangevraagd en ook toegekend gekregen zou hebben (p. 50). In overgrote deel van periode van de vijf jaar voorafgaand aan deze enquête was het alleen nog mogelijk een Lerarenbeurs voor een master of bachelor aan te vragen. Daarom lijkt dit percentage veel te hoog, in vergelijking met de analyse van de DUO administratie door Schaacke en Dekkers, waarbij dezelfde selectie van soorten opleidingen geldt (ongeveer 10% over de periode 2008-2015).

In figuur 4.1 zijn de aantallen toegekende aanvragen per sector naar jaar uitgesplitst. In po en vo is na de piek in 2009 het aantal toegekende aanvragen gedaald tot ongeveer 2012 en is sindsdien

weer enigszins gestegen. In (v)so is het aantal redelijk stabiel over de jaren en voor mbo en hbo zien we over geheel genomen een lichte groei tot ongeveer 2013.

Figuur 4.1 Toegekende aanvragen Lerarenbeurs voor master en bacheloropleidingen

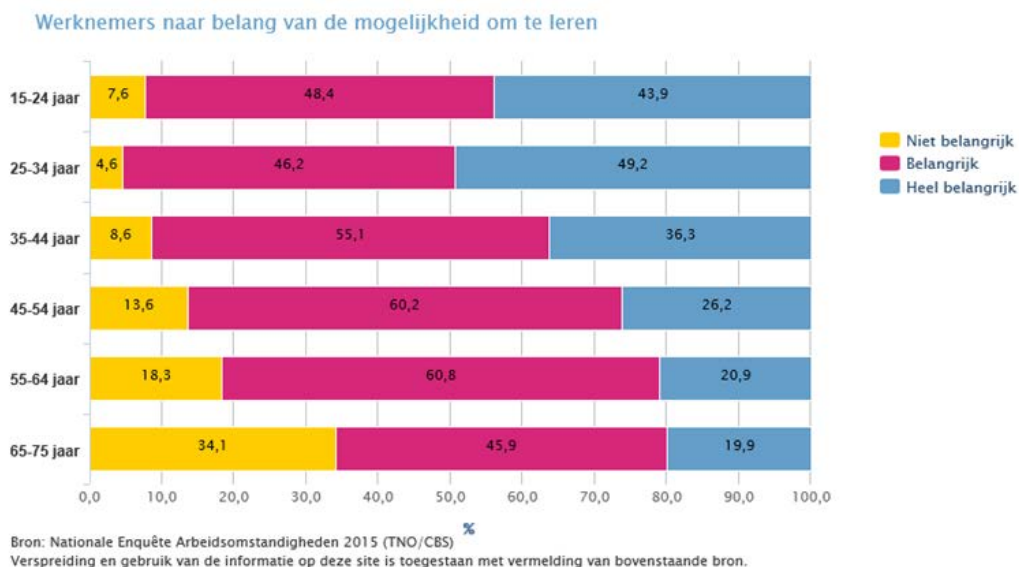


Bron: DUO-gegevens, bewerking Ecorys

Aanvragen voor een Lerarenbeurs blijken vaker voor te komen onder bepaalde groepen leraren. Volgens Heijnen e.a. (CBP, 2015, p. 24) doen leraren in het po met een aanstellingsomvang van meer dan 0,8 fte meer dan twee maal zo vaak een aanvraag voor een Lerarenbeurs dan leraren met een aanstellingsomvang van minder dan 0,5 fte. In het vo en mbo vragen juist leraren met een aanstellingsomvang van tussen de 0,5-0,8 fte de Lerarenbeurs het vaakst aan.

Ook naar leeftijd zijn er duidelijke verschillen. Leraren tussen de 25 en 45 jaar zijn oververtegenwoordigd bij het aanvragen van de Lerarenbeurs. Deze groep vraagt meer dan vier maal zo vaak een Lerarenbeurs aan dan leraren tussen de 55 en 65 jaar. Dit patroon is in alle sectoren terug te zien (Heijnen e.a. CBP, 2015, p. 25). Verschillen naar interesse in scholing en scholingsbereidheid tussen leeftijdsgroepen zijn overigens wijdverbreid. Zo laat de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2015 zien (TNO, CBS, 2015) dat het belang van leermogelijkheden in een baan voor werknemers vanaf 24 jaar afneemt met de leeftijd (zie figuur 4.2). Dit verschil in interesse in scholing tussen leeftijdscategorieën binnen de Nederlandse beroepsbevolking zien we dus ook duidelijk terug in de aanvragen voor de Lerarenbeurs.

Figuur 4.2 Belang van mogelijkheid tot leren in baan



4.3.2 Opleidingen

In tabel 4.3 presenteren we gegevens over het soort opleidingen waarvoor leraren de Lerarenbeurs hebben toegekend gekregen. Het gaat per sector om de top 3.

Tabel 4.3 Aantal leraren met toegekende beurs, periode 2008-2015: Top 3 per sector

Sector	M Special Educational Needs	M Pedagogiek	M Leren en Innoveren	B VO Nederlands 2 ^e graad	B VO Wiskunde 2 ^e graad
bao	9807	730	547		
(v)so	1962	137		86	
vo	1829			1013	795
mbo	521		328	341	

Ontleend aan Schaacke en Dekkers, 2017, p. 12. HBO is in hun studie niet meegenomen

Deze top 3 is in het bao goed voor 77% van alle opleidingen waarvoor de Lerarenbeurs is toegekend. Voor het (v)so dekt de top 3 ongeveer 72% van alle opleidingen af. De variatie in het soort opleidingen waarvoor de Lerarenbeurs is toegekend is daarmee in het primair onderwijs relatief beperkt.

Die variatie is in het vo en mbo veel groter. Daar dekt de top 3 respectievelijk 26% en 29% van alle opleidingen af waarvoor een Lerarenbeurs is aangevraagd. In deze sectoren gaat het met name om veel meer vakinhoudelijke opleidingen (Schaacke en Dekkers, 2017, p. 12).

Heinen e.a. (2015, p.22) melden overigens dat het aantal aanvragen voor de master Special Educational Needs sinds 2009 fors is afgenomen. Dat daalt aantal van ongeveer 2800 in 2009 naar ongeveer 1800 in 2014. Verder volgt in het vo ruim een derde van de leraren met een Lerarenbeurs een bachelor of master voor een tekortvak.

4.3.3 Motieven

Uit Kurver e.a. (2015, p. 12) blijkt dat bijna elke docent die een Lerarenbeurs aanvraagt, aangeeft dat de motivatie daarvoor ligt bij de inhoud van de opleiding (meer dan 95%). Naast deze inhoudelijke motivatie geeft meer dan de helft van de aanvragers financiële redenen aan: de school kan de opleiding en vervanging niet uit het reguliere nascholingsbudget bekostigen en/of de aanvragers kunnen/willen zelf niet meer bijdragen in de kosten.

Witteman-van Leenen en Van Bergen (2016, p. 10) rapporteren dat leraren in het po en vo die een wo-master-, wo-bachelor- of hbo-masteropleiding volgen, dit met name doen om het lesgeven in de klas te verbeteren. Bijna drie kwart van die leraren geeft dit als motief aan. Met de opleiding willen ze hun kennis en vaardigheden verbreden of verdiepen. Op de tweede plek wordt als reden genoemd om de rol van expert op een bepaald vakgebied te kunnen vervullen of te verbeteren. Hierbij gaat het niet alleen om opleidingen die (deels) met een Lerarenbeurs worden gefinancierd maar deze resultaten sluiten wel aan bij de uitkomsten van de keuze voor het soort opleidingen (4.2.2).

Dit ligt in lijn met de bevindingen van Vink e.a. (2012). Zij ondervroegen in 2011 leraren die een opleiding met een Lerarenbeurs volgden ook naar hun motieven. Daaruit blijkt dat de persoonlijke interesse van leraren het belangrijkste motief is om de gekozen opleiding te volgen. Dat wordt door ongeveer 80% van de leraren aangegeven. Daarnaast blijken het op peil houden van bekwaamheden en de wens beter toegerust te zijn belangrijke motieven, beide door ongeveer 70% van de leraren genoemd. De wens tot mobiliteit en loopbaanperspectief blijken een duidelijk minder belangrijke rol te spelen bij de keuze om een Lerarenbeurs aan te vragen. Eén derde van de leraren geeft aan dat zij een Lerarenbeurs aanvragen om andere taken uit te kunnen voeren en ruim één op de vijf leraren omdat de opleiding de mogelijkheid biedt om in een andere onderwijssector te werken (p. 44).

Van der Aa e.a. (2016, p. 51) vinden juist wel dat het carrièremotief bij de keuze voor het aanvragen van een Lerarenbeurs een belangrijke rol speelt. Een groot deel van de door hen ondervraagde leraren die met een opleiding in het kader van de Lerarenbeurs zijn gestart, doet dit met de intentie om promotie te maken. In het po geeft 47% van de leraren deze beweegreden, in het vo 42% van de leraren. Het wordt uit het onderzoek niet duidelijk op welke wijze de gekozen opleiding dan zou kunnen bijdragen aan promotie.

Omdat èn het meetmoment verschilt tussen bovenstaande studies (Van der Aa, 2016; Kurver: 2015; Witteman-Leenen, 2015; Vink, 2012) èn mogelijk ook de exacte vraagstelling (de vragenlijsten zijn niet alle openbaar) kunnen we geen harde conclusie trekken over welke motieven nu de boventoon voeren. Wel lijkt het erop dat motieven voor een aanvraag voor het overgrote deel van de studies inhoudelijk zijn. Carrièremotieven lijken op basis van de meeste studies veel minder van belang te zijn.

4.3.4 Additionaliteit

Leraren volgden voorheen en ook nu nog opleidingen zonder Lerarenbeurs terwijl die opleidingen wel voldoen aan de criteria voor vergoeding via de Lerarenbeurs. Dat roept de vraag op in welke mate de Lerarenbeurs het effect heeft dat alleen de kosten van een opleiding ergens anders vallen in plaats van het effect dat er meer leraren een opleiding gaan volgen. Dat wordt aangeduid met de zogenaamde deadweight loss: het deel van een subsidie dat wordt toegekend aan degenen die het gewenste gedrag toch al vertoonden of van plan waren. Dit onderwerp is door het CPB in twee studies onderzocht.

In 2010 concluderen Van der Steeg e.a. (2010) dat ongeveer 10% van de verstrekte Lerarenbeurzen in de periode 2008-2009 gebruikt wordt voor een opleiding die anders *niet* gevolgd zou zijn. Het blijkt namelijk dat in die periode één op de tien beurzen sowieso niet wordt gebruikt, en dat acht van de tien worden gebruikt voor opleidingen die ook zonder de Lerarenbeurs wel gevolgd zouden zijn. De Lerarenbeurs komt in die gevallen in de plaats van het reguliere nascholingsbudget van instellingen en de eigen bijdragen van leraren. Verder blijkt dat bij langduriger opleidingen de additionaliteit van de Lerarenbeurs toeneemt⁴. Voor hoger

⁴ De effecten van beurstoekenning op hoger onderwijsdeelname zijn geschat door gebruik te maken van min of meer toevallige variatie in toekenning van de lerarenbeurs. Die variatie werd veroorzaakt door het feit dat niet voor alle aanvragers beurzen beschikbaar waren en dat de beurzen werden toegekend op volgorde van binnenkomst van de aanvraag. Door de aanvragers rondom het bereiken van het subsidieplafond te vergelijken kan een inschatting van de additionaliteit worden verkregen.

onderwijsopleidingen van langer dan één jaar zou ongeveer 20% van de toegewezen beurzen additioneel zijn.

Vink e.a. (2012, p. 45) constateren op basis van een enquête in 2011 dat 23% van de leraren de opleiding niet zou zijn begonnen zonder de Lerarenbeurs. Dat strookt redelijk met de conclusie van Van der Steeg e.a. (2010) dat acht van de tien beurzen gebruikt wordt voor opleidingen die anders ook wel gevolgd zouden zijn⁵. Hier levert zelfrapportage over de additionaliteit dus grofweg dezelfde uitkomst als de schattingsmethodiek van het CPB.

In contrast hiermee is de uitkomst uit onderzoek van DUO onder een steekproef van 675 leraren die met de beurs een bachelor of master volgen. Daaruit zou blijken dat 49 procent van hen de opleiding niet gestart zou zijn zonder de beurs (Ministerie van OCW, 2013). Dat zou een veel grotere additionaliteit van de regeling betekenen dan op basis van de andere studies bekend is.

Vanaf 2012 is het alleen nog mogelijk om een Lerarenbeurs voor bachelor-, master-, en deficientieopleidingen aan te vragen. Omdat alleen bij de eerste tranche sprake was van een discontinuïteit in de kans op het krijgen van een lerarenbeurs kan niet op basis van de door het CPB toegepaste kwantitatieve methodiek een nieuwe harde effectschatting gedaan worden. Om toch na te gaan in hoeverre er veranderingen zijn in de effecten van de lerarenbeurs op hogeronderwijsdeelname in de loop van de tijd, en dan met name na aanpassingen in de criteria voor toekenning, maken Heijnen e.a. (CBP, 2015, p. 39) daar op basis van enquêteresultaten onder aanvragers van een Lerarenbeurs uit opeenvolgende tranches een schatting van. Dat doen ze door het verschil tussen zelfrapportage over hoger onderwijsdeelname zonder Lerarenbeurs enerzijds en de harde meting uit de eerste tranche anderzijds toe te passen op de zelfrapportages uit enquêtes in latere jaren. Ze corrigeren als het ware voor de overschatting van de additionaliteit die zelfrapportage met zich mee brengt. Zo komen ze voor de aanvraagronde in de periode 2012-2014 uit op een gemiddelde additionaliteit van 20 tot 35 procentpunt. Van elke tien toegewezen beurzen zijn er dan dus in die jaren gemiddeld twee tot drieënhalf gebruikt voor opleidingen die zonder beurs niet zouden zijn gevolgd.

4.3.5 Knelpunten

Kurver e.a. (2015) doen een uitgebreide analyse van de belemmeringen en de doorslaggevendende factoren om een opleiding gefinancierd met de Lerarenbeurs te starten, stoppen, vertraging op te lopen en af te ronden. Dat komt kort en goed op het volgende neer (p.32). De drie grootste knelpunten met betrekking tot de studie en tijd zijn in alle sectoren gelijk. Het tijdsbeslag van de studie wordt daarbij als het grootste knelpunt ervaren, gevolgd door het moeilijk kunnen combineren met de privé-situatie en de beperkte tijd die de school beschikbaar stelt voor het volgen van een opleiding.

Ook blijkt een substantieel deel van de leraren studievertraging op te lopen. In het po ongeveer een kwart, in het vo en hbo een derde en in het mbo zelfs vier op de tien. Deze leraren geven het te grote tijdsbeslag en de moeizame combinatie met het werk op school, als meest genoemde verklaringen voor de opgelopen vertraging. Ruim de helft van de leraren die nog bezig is met hun opleiding verwacht deze zeker te zullen afronden. De kans op het verwacht afronden van de opleiding is groter als de leraren van mening zijn dat ze voldoende studieverlof krijgen.

4.4 Output

Het volgende onderdeel in het beleidstheorie (zie figuur 2.2.) betreft de output. Bij output gaat het om de directe opbrengsten van de aanvragen, toekenningen en scholingsactiviteiten (onder het onderdeel 'throughput'). Bijvoorbeeld het toegenomen kwalificatieniveau van leraren, hun

⁵ Immers, degenen die niet aan een opleiding zijn begonnen ondanks dat ze wel een beurs toegekend hebben gekregen beantwoorden deze vragen niet in de enquête.

specialisatie en hun kennisniveau maar ook hun inzetbaarheid en de afspraken die leraren met werkgevers maken over de gevolgen van het afronden van een opleiding.

4.4.1 *Kwalificatie- en kennisniveau*

Het behalen van een opleiding (met of zonder Lerarenbeurs) betekent niet per definitie een stijging van het kwalificatieniveau van het lerarenkorps omdat een opleiding de leraar in theorie net de bagage kan geven om een baan buiten de onderwijssector te bemachtigen.⁶

Schaacke en Dekkers (2017) bekijken de arbeidsmarktpositie van leraren die in de periode 2008-2015 een tweede diploma in het hoger onderwijs hebben behaald en vergelijken dat met degenen die dat niet hebben gedaan. Daarbij maken ze een onderscheid of die opleiding met of zonder de Lerarenbeurs is gefinancierd. Daaruit blijkt dat 8,1 % van degenen die met een Lerarenbeurs een tweede hoger onderwijsdiploma heeft behaald niet meer in het onderwijs werkzaam is op 1 oktober 2015 (p. 21). Wanneer degenen met een andere functie dan leraar op 1 oktober 2015 hier nog worden bijgeteld dan zien we dat na het behalen van een diploma met de Lerarenbeurs ongeveer 88% na enige jaren nog werkzaam is als leraar in de sector onderwijs. Kortom, het overgrote deel van de met de Lerarenbeurs behaalde opleidingen draagt bij aan het versterken van het kwalificatieniveau van het lerarenbestand (via een master of bachelor).

Voor het primair onderwijs is specifiek onderzocht wat de directe bijdrage is van de opleidingen die zijn gevolgd met een Lerarenbeurs aan de stijging van het kwalificatieniveau (Schaacke, 2017). Over de periode 2010 tot en met 2015 stijgt het masterpercentage in het po van 20,9% naar 23,5%. De auteur concludeert dat dit voor een groot deel te danken is aan met de Lerarenbeurs behaalde masters. Van de ruim 5600 leraren in het po die in de periode 2010-2015 een masterdiploma hebben gehaald blijkt dat 69% dat heeft gedaan met financiering via de Lerarenbeurs. Voor de andere sectoren ontbreekt overigens zo'n specifieke analyse.

Heyma e.a. (2016) onderzoeken de effecten van het behalen van masteropleidingen op leraren en de schoolomgeving. Daarbij kijken ze breder dan alleen masteropleidingen die via specifiek de Lerarenbeurs zijn behaald. Die uitkomsten geven evenwel ook een indicatie voor inzicht in de met de Lerarenbeurs behaalde masters. Zij constateren op basis van zelfrapportages via een voor/ en nameting en vergelijking met controlegroep, dat leraren die een masteropleiding volgen beter scoren op pedagogisch didactisch handelen en vakinhoudelijke kennis. Dat blijkt niet te gelden voor opbrengstgericht werken (p. 8).

Ook Kurver e.a. (2015, p. 36) hebben leraren die een beurs toegekend hebben gekregen en daadwerkelijk zijn gestart met de opleiding gevraagd welke veranderingen zij ervaren. Ongeveer de helft van de leraren geeft aan dat zij beter zijn gaan lesgeven. Dat geldt voor alle sectoren. Verder geeft een vijfde (vo) tot een derde (po) aan dat zij andere taken hebben gekregen sinds ze met hun opleiding gestart zijn. Directeuren en bestuurders die zijn ondervraagd, vinden vrijwel allemaal dat de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de van de leraren verbetert doordat leraren een Lerarenbeurs aanvragen (p.40).

4.5 Outcome

Bij de outcome onderscheiden we in de beleidstheorie de intermediatie outcomes van de final outcome. De final outcome betreft het uiteindelijke doel bereikt zou moeten worden, het maatschappelijk effect, in dit geval de situatie met een onderwijssysteem waarin èn voldoende èn goede leraren werken. De intermediate outcome is een tussendoel naar het uiteindelijke

⁶ Dit nog even los van externe factoren zoals de uitstroom van oudere, veelal hoger gekwalificeerde, docenten waardoor ook het kwalificatieniveau wordt beïnvloed.

maatschappelijke doel dat bereikt moet worden. Conform de beleidstheorie van het totale Actieplan hebben we hiervoor de aantrekkingskracht van het beroep van leraar genomen. Dat operationaliseren we hier met een aantal aspecten zoals loopbaanmogelijkheden, promotie, salarisverhoging, tevredenheid. Als de Lerarenbeurs daaraan bijdraagt gaat we ervan uit dat dat de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar ook vergroot.

4.5.1 *Intermediate: loopbaanmogelijkheden*

Kurver e.a. (2015, p. 36) laten zien dat in het primair onderwijs één op de vijf beursaanvragers ook een andere functie op school heeft gekregen. Daarvan zegt ongeveer 80% dat die verandering een gevolg is van de opleiding gefinancierd met de Lerarenbeurs. Gezien het feit dat met name de Master Education Special Needs populair is in het basisonderwijs vermoeden we dat dat voornamelijk om functies als intern begeleiders en zorgcoördinatoren zal gaan. In de andere sectoren is een andere functie na de start met de opleiding veel minder vaak aan de orde. Schaacke en Dekkers (2017) presenteren stroomcijfers van leraren die een tweede opleiding in het hoger onderwijs hebben gevolgd (met en zonder Lerarenbeurs) en zij die dat niet hebben gedaan. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt naar leraren die nog werkzaam zijn op dezelfde school, bij hetzelfde bestuur, binnen dezelfde sector, of niet meer binnen de sector onderwijs. Hoewel de causaliteit niet goed is vast te stellen, zijn de geconstateerde samenhangen interessant.

We zien dat het behalen van een tweede ho-diploma (met of zonder Lerarenbeurs) samengaat met een grotere kans op het overstappen naar een andere functie, het wisselen van school, wisselen van bestuur, overstap naar andere onderwijssector. Het niet behalen van een tweede ho-diploma hangt juist samen met een grotere kans op uitstroom uit de onderwijssector (waaronder inactiviteit, zoals pensioen of werkloosheid). Ondanks het causaliteitsvraagstuk, lijkt de meest logische verklaring voor deze bevindingen toch dat een tweede ho-opleiding, gefinancierd met of zonder Lerarenbeurs, bijdraagt aan mobiliteit binnen de onderwijssector.

Heine e.a. (2015, p. 36) rapporteren dat het toewijzen van een Lerarenbeurs beperkte positieve effecten heeft op de kans op behoud in het onderwijs vier jaar na het aanvragen van een Lerarenbeurs. De schattingen liggen in de orde van 3 tot 5 procentpunt. Dat betekent dus dat een toegekende Lerarenbeurs over een periode van vier jaar tijd de uitstroom uit het onderwijs met 4 procentpunt beperkt.

4.5.2 *Intermediate: promotie en salaris*

De opleiding die met de Lerarenbeurs wordt gevolgd en het diploma wat daarmee wordt behaald leidt in een deel van de gevallen tot een salarisverhoging.

Vink e.a. 2012 (p. 62) constateren dat in de periode 2009-2011 het afronden van een met de Lerarenbeurs gevolgde opleiding een grotere kans geeft op een hogere salarisschaal. Van de leraren zonder Lerarenbeurs zit ruim 10% in een hogere salarisschaal dan in het voorgaande schooljaar, terwijl van de leraren die een opleiding met de Lerarenbeurs hebben afgerond, ruim 20 procent in een hogere salarisschaal zit. Zij constateren dat met name in de bovenbouw van havo/vwo het afronden van een opleiding met de Lerarenbeurs een positief effect op de salarisschaal van de leraar heeft.

Los van de schaalverhoging zijn uiteraard salarisverhogingen door middel van extra periodieken denkbaar. Uit Kurver e.a. (2015, p. 40) blijkt dat leraren in met name in het primair onderwijs en voortgezet onderwijs aangeven een hoger salaris te hebben gekregen sinds de start van de opleiding met de Lerarenbeurs (ongeveer 15%). Ongeveer 70% daarvan geeft vervolgens aan dat dit een direct gevolg is van de opleiding die via de Lerarenbeurs is gefinancierd. Dat betekent dus dat in deze sectoren rond de 10 procent van de leraren dankzij het met de Lerarenbeurs behaalde diploma een salarisverhoging heeft gehad.

Overigens heeft het grootste deel van de leraren die een beurs hebben aangevraagd geen afspraken gemaakt met de leidinggevende over eventuele gevolgen na het afronden van een opleiding. Dat geldt voor alle onderwijssectoren. Als er wel afspraken zijn gemaakt hebben die vooral betrekking op andere docenttaken, promotie naar een hogere leraarsfunctie (met bijbehorende salarisschaal) in het primair onderwijs en hoger beroepsonderwijs. In het voortgezet onderwijs gaan de afspraken relatief vaker over de minimale duur die de leraar nog aan de school verbonden blijft en de promotie naar een hogere leraarsfunctie (Kurver e.a. 2015, p. 33).

Recent onderzoek (Van der Aa e.a. 2016, p.51) laat zien dat van de leraren die aangeven in een enquête de afgelopen vijf jaar promotie te hebben gemaakt, een derde een Lerarenbeurs gehad heeft. Van degenen die geen promotie hebben gemaakt heeft ongeveer een vijfde een Lerarenbeurs toegewezen gekregen. Dit is een aanwijzing dat een Lerarenbeurs vaker tot een promotie leidt. Dat wordt bevestigd door interviews waarin de relatie tussen opleiding en promotie wordt bevestigd. Hoewel het volgen van een opleiding geen garantie is op promotie, blijkt een promotie vaak wel gepaard te gaan met het volgen van een extra opleiding.

Uit een analyse over de periode 2008-2014 blijkt dat als leraren een ho-opleiding met diploma hebben afgerond, zij in het daaropvolgende jaar een grotere kans hebben op een schaalverhoging dan leraren die geen ho-diploma hebben behaald (Den Uijl e.a., 2016). Daarbij gaat het om leraren in het po en vo. Het is niet bekend of zij dit diploma hebben behaald met een opleiding gefinancierd met een Lerarenbeurs. In het po geldt hetzelfde ook voor leraren die met een ho-opleiding zijn begonnen in het lopende of voorafgaande jaar. Het gaat daarbij om 2 à 3 procent van de leraren die een opleiding start of afrondt.

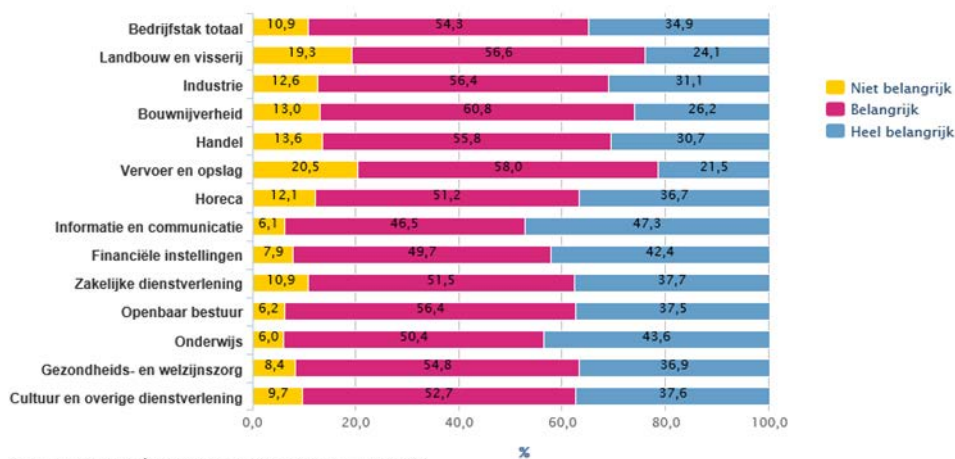
4.5.3 *Intermediate: scholingsmogelijkheden*

Nog los van de effecten op degenen die een Lerarenbeurs hebben aangevraagd en toegewezen gekregen, kan er een direct effect zijn van het bestaan van de mogelijkheid tot scholing via de Lerarenbeurs op de aantrekkingskracht van het beroep. Daar is in het kader van de Lerarenbeurs geen specifiek onderzoek over bekend. Wel is bekend welk belang werknemers hechten aan leermogelijkheden binnen hun baan en in hoeverre ze tevreden zijn over de scholings- en opleidingsmogelijkheden (<http://www.monitorarbeid.tno.nl/publicaties/nea-2015>). Het gaat hier om de uitkomsten van een landelijk onderzoek naar arbeidsmarktomstandigheden onder 46.000 werknemers.

Uit figuur 4.2 blijkt dat in de sector onderwijs er groot belang gehecht wordt aan de mogelijkheid tot leren wanneer we het met andere sectoren vergelijken. Samen met werknemers bij de financiële instellingen en ICT-sector hechten onderwijswerknemers hier het meeste belang aan: 94% vindt dit (heel) belangrijk.

Figuur 4.2 Belang van mogelijkheid om te leren binnen functie

Werknemers naar belang van de mogelijkheid om te leren

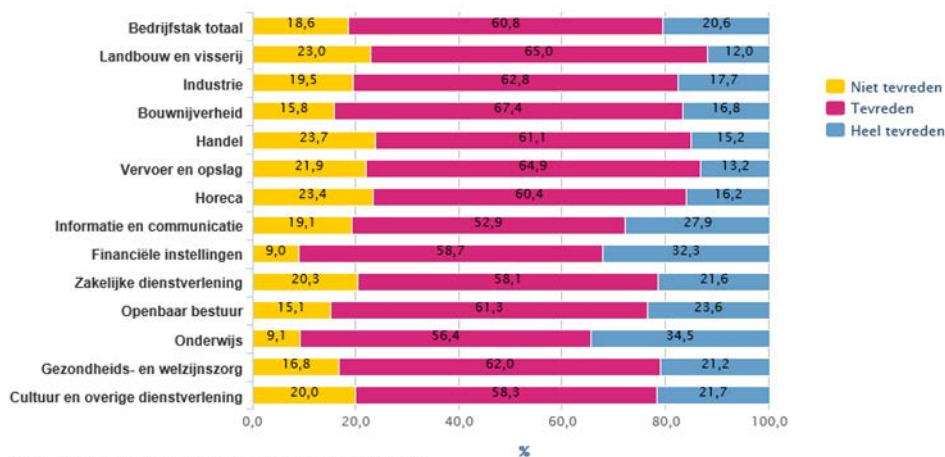


Bron: Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2015 (TNO/CBS)
 Verspreiding en gebruik van de informatie op deze site is toegestaan met vermelding van bovenstaande bron.

Wanneer we kijken naar de tevredenheid met de scholings- en opleidingsmogelijkheden (figuur 4.3) dan blijkt dat werknemers in de sector onderwijs ook het meest positief daar over zijn in vergelijking met andere sectoren (wederom met de financiële instellingen). Dat betekent dat het bestaan van de Lerarenbeurs bedoeld voor master- en bacheloropleidingen, als onderdeel van de bredere infrastructuur van scholing en opleiding (zoals inzet nascholingsbudget en HRM-activiteiten van onderwijswerkgevers), goed aansluit bij de behoefte van werknemers in de sector en ook bijdraagt aan de tevredenheid met dat aanbod.

Figuur 4.3 Tevredenheid met scholings- en opleidingsmogelijkheden

Werknemers naar tevredenheid met scholings- en opleidingsmogelijkheden



Bron: Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2015 (TNO/CBS)
 Verspreiding en gebruik van de informatie op deze site is toegestaan met vermelding van bovenstaande bron.

4.5.4 Intermediate: tevredenheid

Heyma e.a. (2015, p. 8) vinden geen uitgesproken effecten van het volgen van een masteropleiding (met en zonder Lerarenbeurs) op de tevredenheid van leraren met hun baan als leraar en hun baan in het onderwijs. De inhoud van het werk, het salaris, de loopbaanmogelijkheden en de werkdruk worden door de masteropgeleiden op een enkel geval na niet significant beter of slechter beoordeeld door de master opgeleiden in vergelijking met de controlegroep⁷.

⁷ Alleen voor tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden bij de master SEN en tevredenheid met de werkdruk bij de master Vakleerkracht blijken er significante verschillen. Die duiden eerder op een verminderde tevredenheid dan een grotere tevredenheid.

4.5.5 Final outcome

Het uiteindelijke doel waaraan de Lerarenbeurs als onderdeel van het Actieplan Leerkracht moet bijdragen is de situatie van een aanbod van voldoende en goede leraren. Er is hier geen direct onderzoek naar verricht. Het analysekader uit de Beleidsdoorlichting (OCW, 2013) laat ook zien dat het behoorlijk ingewikkeld zal zijn om effecten van de invoering van de Lerarenbeurs op het aanbod van kwalitatief goede leraren vast te stellen. Er is sprake van een groot aantal maatregelen die tegelijkertijd zijn genomen en niet los van elkaar staan. Een harde vaststelling van het effect van specifiek de invoering van de Lerarenbeurs op een kwalitatief en kwantitatief lerarentekort is dan ook geen realistische verwachting.

Het CPB levert overigens wel een onderbouwde beargumentering dat de Lerarenbeurs een bijdrage levert aan het verminderen van (voorspelde) schaarste in het aanbod van leraren voor tekortvakken (Heinen e.a., 2015, p.8). Zij schatten voor 2013 dat de Lerarenbeurs een bijdrage van 15 procent levert aan het tegengaan van de geraamde onvervulde vraag voor de bachelors van tekortvakken en op ruim 40 procent aan het tegengaan van de geraamde onvervulde vraag voor de masters van tekortvakken.

4.6 Neveneffecten

Bij de neveneffecten gaat het in de beleidstheorie om vooraf niet bedoelde en of voorziene effecten van een beleidsmaatregel. In de onderzochte studies hebben we daarbij drie relevante thema's aangetroffen. Het effect van de lerarenbeurs op de schoolorganisatie, op het bredere nascholingsbeleid van onderwijsinstellingen en het effect van het behalen van een master (met of zonder Lerarenbeurs) door leraren op de leerprestaties van leerlingen.

4.6.1 Organisatie-effecten

Directeuren en bestuurders geven aan dat door een Lerarenbeurs de leraren zelf breder inzetbaar zijn en dat de kwaliteit van het lerarenteam verbetert door het delen van kennis van de leraren die een opleiding volgen of hebben gevolgd. (Kurver, 2015, p. 40). Dit soort aspecten wordt ook door Heyma e.a. (2016, p.49) gemeld. Uit de door hen gehouden (groeps)interviews ontstaat het beeld dat een masteropleiding (niet noodzakelijkerwijs via de Lerarenbeurs bekostigd) leidt tot een actievare betrokkenheid bij ontwikkelingen in de school, het krijgen van meer professionele ruimte, actief kennisdelen, samen kennis ontwikkelen, het ondersteunen en scholen van collega's, en het spelen van een rol in het veranderen van de professionele cultuur van de school of het team. Dit soort 'uitstralingseffecten' naar de rest van de organisatie zijn dus meer op kwalitatieve wijze dan kwantitatieve wijze onderzocht en vastgesteld.

4.6.2 Nascholingsbeleid

Uit de eerder besproken additionaliteit van de regeling (4.2.4) bleek al dat maximaal 35% van de Lerarenbeurzen echt additioneel is en dat de rest van de opleidingen die zijn gefinancierd met de Lerarenbeurs (65% dus) ook wel gevolgd zou zijn, maar alleen met een andere vorm van financiering (via de werkgever of de leraar zelf of een combinatie van beide).

Kurver e.a. (2015, p. 44) concluderen dat met name in het primair onderwijs aanwijzingen zijn dat de Lerarenbeurs een vervanging is voor het eigen nascholingsbudget en dat dat minder wordt ingezet. Zij hebben directies gevraagd naar de gevolgen van de Lerarenbeurs voor het nascholingsbeleid. Bijna 60 procent van hen geeft aan dat opleidingen die met een Lerarenbeurs gevolgd kunnen worden niet meer uit eigen nascholingsbudget worden vergoed. Ook geeft twee derde aan dat er meer financiële middelen worden gebruikt voor de scholing van management en ondersteunend personeel. Dit leidt tot de conclusie dat middelen die overblijven in het scholingsbudget door de externe financiering in de vorm van de Lerarenbeurs, worden ingezet voor

andere scholingsactiviteiten. Er worden extra middelen ingezet voor bekwaamheidsonderhoud en andere scholing die niet wordt bekostigd door de regeling Lerarenbeurs.

Volgens Vink e.a. (2012, p. 67) zagen directeuren een aantal jaren eerder vooral een verschuiving in de besteding van het nascholingsbudget en niet zozeer een beperking ervan. Toen zagen leraren (nog) geen gevolgen van de Lerarenbeurs voor de (na)scholingsmiddelen in hun school. Eerder leek het erop dat de Lerarenbeurs scholen die reeds actief waren in hun (na)scholingsbeleid verder versterkte daarin. Scholen die bovengemiddeld actief waren met een groter (na)scholingsbudget, stimuleerden leraren vaker om een beurs aan te vragen en maken vaker afspraken over de aanvraag voor een beurs.

4.6.3 *Leerprestaties*

Heyma e.a. (2016) concluderen op basis van interview-uitkomsten dat het plausibel is dat er positieve effecten van masteropgeleide leraren op leerlingen optreden vanwege de verbetering of uitbreiding van het pedagogisch-didactisch repertoire, vakinhoudelijke kennis en opbrengstgericht werken. Leraren geven in dat onderzoek aan dat zij duidelijke verbeteringen ervaren in hun competenties. Dat werkt op verschillende manieren naar (groepen van) leerlingen. Zij kunnen beter inspelen op niveauverschillen tussen leerlingen, leerlingen beter begeleiden, ze melden hogere slagingspercentages en betere examenresultaten.

Deze uitkomsten worden niet bevestigd door breder onderzoek. Op basis van een literatuurstudie heeft het CPB (2016) in kaart gebracht welke maatregelen in het onderwijs aantoonbaar leerwinst opleveren. Het gaat daarbij om zowel cognitieve als niet-cognitieve vaardigheden die leerlingen in het onderwijs leren (p. 26). Leraren spelen daarin een belangrijke rol. Het blijkt dat *excellente sociale vaardigheden* (leerlinginteractie) hierbij het meest belangrijk zijn. Zowel informele feedback door collega's, formele coaching door externen als lesobservatieprogramma's die zich richten op sociale vaardigheden, leveren aantoonbaar leerwinsten op. Het CPB meldt op basis van de literatuur leerwinsten van systematische coaching van een kwart tot een derde onderwijsniveau (p.76).

Anders dan vaak wordt gedacht spelen *excellente cognitieve vaardigheden* van leraren geen aanwijsbare rol hierbij. Het blijkt in elk geval dat in het po leraren met een mastertitel leerlingen niet beter laten presteren dan docenten zonder mastertitel. Voor het voortgezet onderwijs is dergelijk onderzoek niet beschikbaar (p. 189). Met andere woorden, waar de Lerarenbeurs leidt tot meer master gediplomeerden, is nog niet gezegd dat daarmee de leerprestaties van de leerlingen zijn gediend. Daarbij past overigens wel de opmerking dat mogelijke indirecte effecten via kennisdeling, coaching van collega's e.d. (zie 4.5.1) niet zijn onderzocht.

5 Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

In deze afsluitende paragraaf trekken we de conclusies uit gepresenteerde onderzoeksresultaten. Omdat deze meta-analyse vooral ook relevant is voor de toekomst van de Lerarenbeurs zullen we daarbij ook rekening houden met de peiljaar van de onderzoeken. Vanwege aanpassingen in de regeling zijn recentere uitkomsten vanuit dit gezichtspunt relevanter dan resultaten die betrekking hebben op de eerste jaren. Voor de structuur houden we de onderzoeksvragen aan.

Wat is de beleidstheorie achter de invoering van de Lerarenbeurs?

De Lerarenbeurs is een onderdeel van het Actieplan Leerkracht uit 2008, een combinatie van een groot aantal maatregelen ter versterking van de kwaliteit en de positie van leraren en ter preventie van het lerarentekort. De invoering van de Lerarenbeurs heeft specifiek, samen met het de opzet van het Lerarenregister en de oprichting van de Onderwijscoöperatie en de Stichting van het Onderwijs, tot doel de beroepsgroep van leraren te versterken. Dat moet leiden tot een beroep met een grotere aantrekkingskracht wat vervolgens moet bijdragen aan een situatie met een aanbod van niet alleen (kwantitatief) voldoende maar ook (kwalitatief) goede leraren.

De effecten van de invoering van de Lerarenbeurs zijn naar verschillende fasen in te delen. Dat is verstandig om te doen omdat daarmee de diverse soorten effecten in samenhang kunnen bekijken. We houden hiervoor de indeling aan die in modellen voor beleidstheorie meestal wordt gebruikt: throughput, output, outcome

Wat zijn de effecten van de Lerarenbeurs in termen van throughput?

In de periode van 2008 tot en met 2015 heeft ruim 10 procent van de leraren in po, vo, mbo en hbo een Lerarenbeurs toegekend gekregen. Daarbij gaat het om bijna 40.000 leraren.

Het lijkt erop dat motieven voor een aanvraag van een Lerarenbeurs voor het overgrote deel van de studies inhoudelijk zijn. Carrière-motieven lijken op basis van de meeste studies veel minder van belang.

In het primair onderwijs is met name de master Special Educational Needs een zeer populaire opleiding die leraren gevolgd hebben met de Lerarenbeurs. Die populariteit van deze opleiding is overigens in de loop der jaren duidelijk afgenomen. In vo en mbo komen daarnaast ook masters in diverse vakken (zoals Nederlands en Wiskunde) vaak voor. In het vo volgt ruim een derde van de leraren met een Lerarenbeurs een bachelor of master voor een tekortvak.

Zonder de Lerarenbeurs zou een deel van de leraren ook een opleiding gevolgd hebben, alleen zouden de kosten dan door de leraar zelf en/of uit het nascholingsbudget van zijn of haar werkgever zijn betaald. De omvang van die groep is substantieel. De uitgevoerde onderzoeken laten zien in de periode 2012-2014 tussen de 65 en 80 procent van toegekende Lerarenbeurzen niet het effect hebben dat de leraar een opleiding gaat volgen. In 20 tot 35% van de gevallen is de Lerarenbeurs in die periode dus additioneel.

Wat zijn de effecten van de Lerarenbeurs in termen van output?

Na het behalen van een diploma met de Lerarenbeurs is ongeveer 88% van de leraren na enige jaren nog werkzaam als leraar in de sector onderwijs. Daarmee draagt het overgrote deel van de met de Lerarenbeurs behaalde opleidingen bij aan het versterken van het kwalificatieniveau van het lerarenbestand (via een master of bacheloropleiding). Specifiek voor het po blijkt dat van de leraren die in de periode 2010-2015 een masterdiploma hebben gehaald 69% dat heeft gedaan met

financiering via de Lerarenbeurs. De Lerarenbeurs draagt hier dus ook duidelijk bij aan een stijging van het kwalificatieniveau.

Verder geven leraren zelf aan dat de met de Lerarenbeurs gevolgde opleiding hen in staat stelt om beter te kunnen lesgeven, hetgeen door directeuren en schoolleiders wordt bevestigd. Voor de goede orde, hier is geen onderscheid gemaakt tussen opleidingen die met en zonder de Lerarenbeurs zijn gevolgd.

Wat zijn de effecten van de Lerarenbeurs in termen van outcome?

In het primair onderwijs heeft één op de zes beursaanvragers een andere functie op school gekregen als gevolg van de gevolgde opleiding. Mogelijk is van een groter deel het takenpakket gewijzigd maar dat is niet duidelijk geworden uit de bestaande onderzoeken. In de andere sectoren ligt het percentage beursaanvragers dat vanwege de opleiding van functie is veranderd veel lager. Verder blijkt de Lerarenbeurs een beperkte bijdrage van 3 à 5 procentpunt te leveren aan het behoud van leraren binnen de onderwijssector.

In het primair en voortgezet onderwijs geeft ongeveer één op de tien leraren aan dat een salarisverhoging te danken is geweest aan het feit dat zij een opleiding met een Lerarenbeurs hebben afgerond. Verder lijkt het erop dat promoties in het algemeen samenhangen met het feit of een leraar een opleiding heeft afgerond.

Het bestaan van de Lerarenbeurs op zich is voor de doelgroep een zeer relevante arbeidsvoorwaarde. Werknemers in de sector onderwijs hechten in vergelijking met andere bedrijfstakken veel waarde aan de mogelijkheden tot leren in hun baan en oordelen daar ook zeer positief over.

Wat zijn eventuele neveneffecten van de Lerarenbeurs?

Er worden neveneffecten van de Lerarenbeurs op de schoolorganisatie gevonden. Leraren die een opleiding hebben gevolgd zijn breder inzetbaar en de kwaliteit van het lerarenteam verbeterd door het delen van kennis van de leraren die een opleiding hebben gevolgd.

Middelen die overblijven in het scholingsbudget bij werkgevers in het onderwijs door de Lerarenbeurs, worden ingezet voor andere scholingsactiviteiten. Er worden extra middelen ingezet voor bekwaamheidsonderhoud en andere scholing zoals die van management en ondersteunend personeel die niet wordt bekostigd door de regeling Lerarenbeurs.

Voor een verondersteld neveneffect dat de met de Lerarenbeurs bekostigde masters bijdragen aan de leerprestaties van leerlingen wordt geen ondersteuning gevonden. De Lerarenbeurs leidt tot meer master gediplomeerden in het onderwijs maar de inhoud van de opleiding blijkt in ieder geval voor het po veel relevanter dan de mastertitel.

Wat is er bekend over eventuele knelpunten?

Leraren melden als drie grootste knelpunten het tijdsbeslag van de studie, het moeilijk kunnen combineren van de studie met de privé-situatie en de beperkte tijd die de school beschikbaar stelt voor het volgen van een opleiding. De literatuur biedt geen inzicht in knelpunten die de regeling zelf oplevert of de knelpunten die scholen of besturen ervaren met de regeling.

5.2 Discussie

De literatuurstudie heeft zeer veel informatie opgeleverd waarmee we ons een beeld kunnen vormen van de effecten van de Lerarenbeurs. Het directe doel, namelijk zorgen dat meer leraren een ho-opleiding kunnen volgen in het onderwijs wordt met de Lerarenbeurs wel gerealiseerd. Dat daarbij ook een substantieel deel van leraren de beurs ontvangt terwijl ze de opleiding ook wel zonder de regeling hadden gevolgd, is in termen van efficiëntie uiteraard minder positief. Het effect op de meer verder liggende doelen, zoals de aantrekkingskracht van het beroep leraar en bijdrage

aan een adequaat kwantitatief en kwalitatief arbeidsaanbod, is niet eenvoudig vast te stellen. De aanwijzingen die uit de literatuurstudie naar voren komen, ondersteunen de gedachte dat de Lerarenbeurs ook aan deze doelen bijdraagt.

Tegelijkertijd levert de literatuurstudie in termen van bruikbaarheid van de resultaten voor een verdere continuering en vormgeving van de regeling inzicht op in vragen die nog onbeantwoord zijn maar wel zeer relevant.

- Wat is bijvoorbeeld nog het potentieel aan leraren die van de regeling gebruik zou willen maken? Wanneer we bedenken dat leraren maar eenmaal mogen meedoen aan de regeling, leraren naarmate ze ouder worden minder scholingsbereid zijn, en de groep die grote interesse heeft inmiddels al van de Lerarenbeurs gebruik heeft gemaakt, is het logisch te veronderstellen dat de omvang van de groep die belangstelling heeft voor de regeling in deze vorm, af gaat nemen.
- Wat zijn de huidige knelpunten voor deelname aan de Lerarenbeurs van degenen die (nog) niet hebben deelgenomen? Is dat organisatorisch (werkgevers kunnen moeilijk alle leraren tegelijkertijd missen), persoonlijk (privésituatie laat het niet toe), financieel (voor de resterende leraren zijn de vergoedingen te laag) e.d.?
- Is de door de andere samenstelling van het 'restpotentieel' de additionaliteit van de regeling mogelijk inmiddels ook hoger? De leraren die al hebben deelgenomen aan de regeling zijn vermoedelijk een andere groep qua interesse, scholingsbereidheid, discipline e.d. dan de leraren die nog niet hebben deelgenomen. Een eventueel stopzetten zou dus wel een groter effect kunnen hebben dan op basis van de beschikbare deadweight loss berekeningen blijkt.
- Voor wie is het bestaan van de Lerarenbeurs of het aantal masteropgeleiden een reden om in de onderwijssector te komen of blijven werken? Het ultieme doel van de Lerarenbeurs is om goede leraren aan te trekken en te behouden. De beurs zelf of het directe gevolg ervan, meer hoger opgeleide collega's, zou dus moeten bijdragen aan nieuwe leraren of minder uitstromers.
- Is het uitstralingseffect van opgeleide leraren binnen de schoolorganisatie in termen van verbetering van de onderwijskwaliteit te vergroten? Het onderzoek naar de Lerarenbeurs en masteropgeleide leraren richt zich vooral op het effect op de leraar zelf en veel minder op het effect op collega's en de organisatie. Toch is vermoedelijk het rendement groter dan alleen de individueel opgeleide leraar.

Bovenstaande vragen zijn niet in de eerste plaats bedoeld als onderzoeksagenda maar vooral om de reikwijdte van de bestudeerde literatuur en de uitkomsten daarvan aan te geven.

6 Literatuur

Aa, R. van der, Scheeren, J., Mommers, A., Sijbers, E. en Cörvers, F. 2016. *Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*, Den Haag: CAOP.

Centraal Planbureau. 2016. *Kansrijk Onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Heinen, S. Steeg, M. van der en Ooms, T. 2015. *Evaluatie van de Lerarenbeurs: aanvragers, deelname en afronding*. CPB Achtergronddocument behorend bij CPB Discussion Paper 305. Den Haag Centraal Planbureau.

Heyma, A., Berg, E. van den, Sligte, H., Emmelot, Y., Snoek, M. en Knezic, D. 2016. *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. *Tussenmeting 2016*. Amsterdam: SEO, Kohnstamm Instituut en HvA.

Kurver, B., Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J. en Hees, M. van. 2015. *Lerende Leraren*. *Evaluatie Lerarenbeurs*. Nijmegen: ReserachNed.

Ministerie van OCW. 2013. *Beleidsdoorlichting Actieplan LeerKracht van Nederland (2007-2012)*. Den Haag: ministerie van OCW.

Schaacke, J. 2017. *Lerarenbeurs en het aantal masteropgeleide leraren in het po*. Zoetermeer: DUO.

Schaacke, J. en Dekkers, M. 2017. *Aanvullende analyses lerarenbeurs*. Zoetermeer: DUO.

Steeg, M. van der, en Elk, R. van. 2015. *The effect of schooling vouchers on higher education enrollment and completion of teachers: A regression discontinuity analysis*, CPB Discussion Paper 305, Den Haag: Centraal Planbureau.

Steeg, M. van der, Elk, R. van en Webbink, D. 2010. *Het effect van de lerarenbeurs op scholingsdeelname van docenten*. CPB Document, Den Haag: Centraal Planbureau.

Uijl, M. den, Fontein, P. en De Vos, K. 2016 *Schaalverhoging in het primair en voortgezet onderwijs*, Tilburg: Centerdata. (Bijlage D in Aa, R. van der e.a. 2016)

Vink, R., Mariën, H. en Vloet, A. 2012. *Tijd voor (na)scholing*. *Tweede rapportage evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Tilburg: IVA.

Witteman-Van Leenen, H. en Bergen, C.T.A. van. *Onderwijs werkt! Rapportage van een enquête onder directie/management en docenten uit het po, vo, mbo en hbo*. *Meting 2015*. Amsterdam: Regioplan.

Bijlage 1 De Lerarenbeurs

De lerarenbeurs is bedoeld voor leraren in po, vo, mbo en hbo. Momenteel (april 2017) is daarvoor de 'Subsidieregeling Lerarenbeurs' van kracht, officieel aangeduid met "*Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 4 maart 2017, nr. 1074316, houdende regels voor het verstrekken van subsidie aan leraren met onderwijsbevoegdheid om substantiële scholing te bevorderen*". Gepubliceerd in de Staascourant, 13792 op 14 maart 2017.

De regeling ziet er in een notedop aldus uit.

- De Lerarenbeurs wordt verstrekt voor één geaccrediteerde deficiëntie-, bachelor of masteropleiding en moet per studiejaar te worden aangevraagd. Er geldt hierbij een uitzondering voor leraren die al een Lerarenbeurs hebben ontvangen voor een deficiëntie- of bacheloropleiding en vervolgens nog een masteropleiding willen doen.
- De Lerarenbeurs bestaat uit twee subsidies die door de leraar kan worden aangevraagd, de subsidie voor studiekosten die wordt uitgekeerd aan de leraar en de subsidie voor studieverlof die wordt uitgekeerd aan het bevoegd gezag.
- De leraar moet op het moment van aanvragen aan een aantal eisen voldoen. Hij of zij moet een bachelordiploma hebben; in het jaar voorafgaand aan de aanvraag in dienst zijn (geweest) bij een door OCW bekostigde onderwijswerkgever; voor een minimaal aandeel van de werktijd zijn belast met lesgebonden taken (enkele specifieke leraarsfuncties uitgezonderd) en ingeschreven staan in registerleraar.nl.
- Subsidieaanvragen kunnen jaarlijks worden ingediend in de periode van 1 april tot en met 30 juni. Die subsidie is dan bedoeld voor het daaropvolgende studiejaar.
- Na sluiting van de aanvraagperiode krijgt de leraar binnen acht weken te horen of de Lerarenbeurs wordt verleend.
- Uitbetaling van de Lerarenbeurs doet DUO.
- De leraar heeft de verplichting om na het toekennen voldoende studievoortgang te maken. De leraar houdt recht op de beurs wanneer minimaal vijftien studiepunten worden behaald in een schooljaar. Als dat niet lukt, wordt de subsidie teruggevorderd. DUO controleert dit steekproefsgewijs.

De belangrijkste aanpassing die in de regeling heeft plaatsgevonden is dat in 2012 het aantal opleidingen waarvoor de beurs kon worden aangevraagd drastisch is ingeperkt. Vanaf 2012 geldt de eis van geaccrediteerde deficiëntie-, bachelor of masteropleidingen. Daarvoor konden ook heel andersoortige trainingen en scholingstrajecten worden aangevraagd.

Verder kent de regeling een subsidieplafond. Dat plafond wordt jaarlijks aangepast aan het beschikbare budget.

Nadere informatie over de regeling is te vinden op <https://duo.nl/particulier/leraar/>

Over Ecorys

Ecorys is een toonaangevend internationaal onderzoeks- en adviesbureau dat zich richt op de belangrijkste maatschappelijke uitdagingen. Door middel van uitstekend, op onderzoek gebaseerd advies, helpen wij publieke en private klanten bij het maken en uitvoeren van gefundeerde beslissingen die leiden tot een betere samenleving. Wij helpen opdrachtgevers met grondige analyses, inspirerende ideeën en praktische oplossingen voor complexe markt-, beleids- en managementvraagstukken.

Onze bedrijfsgeschiedenis begon in 1929, toen een aantal Nederlandse zakenlieden van wat nu beter bekend is als de Erasmus Universiteit, het Nederlands Economisch Instituut (NEI) oprichtten. Het doel van dit gerenommeerde instituut was om een brug te slaan tussen het bedrijfsleven en de wereld van economisch onderzoek. Het NEI is in 2000 uitgegroeid tot Ecorys.

Door de jaren heen heeft Ecorys zich verspreid over de wereld met kantoren in Europa, Afrika, het Midden-Oosten en Azië. Wij werven personeel met verschillende culturele achtergronden en expertises, omdat wij ervan overtuigd zijn dat mensen met uiteenlopende eigenschappen een meerwaarde kunnen bieden voor ons bedrijf en onze klanten.

Ecorys excelleert in zes werkgebieden:

- transport en mobiliteit;
- economie en innovatie;
- energie, water en klimaat;
- regionale ontwikkeling;
- overheidsfinanciën;
- gezondheid en onderwijs.

Ecorys biedt een duidelijk aanbod aan producten en diensten:

- voorbereiding en formulering van beleid;
- programmamanagement;
- communicatie;
- capaciteitsopbouw (overheden);
- monitoring en evaluatie.

Wij hechten waarde aan onze onafhankelijkheid, onze integriteit en onze partners. Ecorys geeft om het milieu en heeft een actief maatschappelijk verantwoord ondernemingsbeleid, gericht op meerwaarde voor de samenleving en de markt. Ecorys is in het bezit van een ISO14001-certificaat dat wordt ondersteund door al onze medewerkers.

Manon Janssen
Chief Executive Officer & Chair of the Board of Management



Postbus 4175
3006 AD Rotterdam
Nederland

Watermanweg 44
3067 GG Rotterdam
Nederland

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

W www.ecorys.nl

Sound analysis, inspiring ideas