

CLI Fellowship

Eindrapportage

Persoonlijke en Professionele Ontwikkeling van
Premaster- en Academische Pabo-studenten
Pedagogische Wetenschappen:
academische en werk-gerelateerde route(s)

Dr. Lonneke A. L. de Meijer en
Aike S. Dias-Broens, M.Sc.

ESSB, DPECS

Rotterdam
Juli 2022

Inhoudsopgave

Inleiding.....	4
1. Longitudinale Gegevens.....	6
1.1 De Instroommonitor	6
1.1.1 Resultaten instroommonitor Cohort 2020-2021:.....	6
1.2 Overzichten van in-, door- en uitstroom van studenten	14
1.2.1 Premaster-studenten:.....	15
1.2.2 ACPA-studenten:.....	16
1.3 Blok- en practicumevaluaties 2019-2020	16
1.3.1 Evaluaties blokken en practica waar AcPa-, premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:.....	17
1.3.2 Evaluaties blokken en practica waar uitsluitend AcPa- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:.....	19
1.3.3 Evaluaties blokken en practica waar uitsluitend premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:.....	20
1.4 Cijfers van gevolgde vakken 2019-2020.....	21
1.4.1 Cijfers vakken en practica waar AcPa-, premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:.....	21
1.4.2 Cijfers vakken en practica waar uitsluitend AcPa- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:.....	22
1.4.3 Cijfers vakken en practica waar uitsluitend premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:.....	23
1.5 Conclusie	23
1.6 Aanbevelingen	25
2. Opleidingscommissie en Focusgroep-gesprekken.....	26
2.1 Opleidingscommissie	26
2.2 Focusgroep-gesprekken premaster en ACPA-studenten.....	26
2.2.1 Premaster-studenten:.....	27
2.2.2 ACPA-studenten:.....	34
2.3 Conclusie	46

2.4 Aanbevelingen	47
3. Transitie naar baan alumni Onderwijswetenschappen	49
3.1 Interviews met alumni Onderwijswetenschappen	49
3.1.1 Toegevoegde waarde van PM-Master of AcPa-Master Onderwijswetenschappen	49
3.1.2 Ervaren overgang werkveld	51
3.2 Conclusie	53
3.4 Aanbevelingen	54
4. Conclusie en Ontwikkelingen	55
4.1 Algemene conclusies.....	55
4.2 Aanbevelingen	57
4.3 Ontwikkelingen sinds de start van het CLI-project	59
Bijlage 1.....	61
Items uit de instroommonitor en resultaten	61
Items uit de instroommonitor:	61
Tabellen met resultaten uit de instroommonitor:.....	63
Bijlage 2.....	68
Items uit de webevaluatie	68
Literatuurlijst.....	69

Inleiding

Voor u ligt de eindrapportage die is opgesteld in het kader van het CLI-fellowship-onderzoek naar de academische en werk-gerelateerde routes die premaster- en academische Pabo-studenten Pedagogische Wetenschappen afleggen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR), vanaf het moment dat zij zich aanmelden voor de opleiding tot het moment dat zij zijn afgestudeerd en de arbeidsmarkt (opnieuw) betreden. Het doel van deze studie is het in kaart brengen van de persoonlijke en professionele ontwikkeling van premaster- en academische Pabo-studenten en hun ervaringen tijdens en kort na de opleiding.

Naast reguliere universitaire bachelor-trajecten bieden schakelprogramma's, zoals een premaster (of een meer ingebedde premaster in het geval van de academische Pabo), in het Nederlandse onderwijssysteem de mogelijkheid om een alternatief onderwijstraject te volgen van bachelor- (HBO of WO) naar universitaire masteronderwijs. In een eindrapportage uit 2017 schrijven Van den Broek et al. in opdracht van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap over de stand van zaken van de aangeboden schakeltrajecten in Nederland. In 2016-2017 werden ongeveer 350 schakeltrajecten aangeboden, wat neerkwam op gemiddeld 25 per instelling. Het algemene beeld dat wordt geschetst over deze programma's is dat het studenten aantrekt die over het algemeen sterk gemotiveerd zijn en die uiteindelijk minstens op hetzelfde niveau presteren als de reguliere bachelor-studenten (Van den Broek et al., 2017). Schakelprogramma's bieden studenten een manier om via een HBO-bachelordiploma (of eventueel een minder goed aansluitend WO-bachelordiploma) door te stromen naar een gewenste universitaire master. Gedurende het schakelprogramma komen kennis en vaardigheden aan bod met als doel het creëren van een instroom in de master van het gewenste niveau.

De schakelstudenten lijken over het algemeen tevreden over de programma's en op landelijk niveau komen geen duidelijke signalen naar voren omtrent problemen voor deze studenten. Echter omdat de schakelprogramma's per opleiding en universiteit sterk kunnen verschillen en er hierdoor veel variatie is in de gekozen invulling en uitvoering, blijft het nodig om individuele schakelprogramma's te monitoren. Daarnaast maken studentenorganisaties zich zorgen over de positie van studenten in schakelprogramma's in termen van hun rechten. Een derde van het totale aantal schakelstudenten heeft bijvoorbeeld geen formele studentstatus en dit kan mogelijk negatieve financiële gevolgen hebben zoals het missende recht op een studentenreisproduct (Van den Broek et al., 2017).

In deze rapportage worden twee specifieke vormen van schakeltrajecten van de EUR onderzocht, namelijk de premaster Pedagogische Wetenschappen en de academische Pabo (AcPa) die door de Hogeschool Rotterdam wordt aangeboden in samenwerking met de EUR. Studenten kiezen voor het premaster-traject als zij een diploma hebben dat niet voldoende aansluit op het niveau en/of de inhoud van het gewenste masterprogramma. Zij volgen in een periode van een jaar (met de mogelijkheid tot spreiding over twee jaar) de benodigde vakken om deze toegang tot de master wel te verkrijgen. Het AcPa-traject wordt aangeboden aan studenten met een vwo-diploma, die de Pabo-opleiding volgen aan de Hogeschool Rotterdam. In een periode van vier jaar volgen zij naast het Pabo-programma vakken aan de EUR, die grofweg hetzelfde zijn als uit het premaster-programma. Na behalen van het AcPa-diploma

hebben deze studenten direct toegang tot een van de universitaire masterrichtingen van de opleiding Pedagogische Wetenschappen. Voor beide schakelprogramma's - d.w.z. de premaster Pedagogische Wetenschappen en de AcPa - is er een aangepast curriculum opgesteld, dat bij voltooiing zorgt voor een directe toegang tot een aansluitende master. Aan de EUR bestaat de AcPa sinds 2012 en de premaster Pedagogische Wetenschappen sinds 2013.

Het CLI-fellowship getiteld "Persoonlijke en Professionele Ontwikkeling van Premaster- en Academische Pabo-studenten Pedagogische Wetenschappen: academische en werk-gerelateerde route(s)" heeft de mogelijkheid geboden om gedetailleerd te kijken naar verschillende aspecten van het premaster- en AcPa-programma. In de eerste plaats is informatie in kaart gebracht over de in-, door- en uitstroom van premaster- en AcPa-studenten en zijn, hun resultaten voor de gevolgde vakken in de jaren 2019 en 2020 en ingevulde blok- en practicum-evaluaties. In de tweede plaats zijn focusgroep-gesprekken gevoerd aan de hand van semigestructureerde interviews om de ervaringen van premaster- en AcPa-studenten te verzamelen, maar ook van docenten die betrokken zijn bij de programma's. Een belangrijk thema dat we in de gevoerde gesprekken aan de orde wilden stellen om een beter beeld te krijgen van de ervaringen van studenten, was de rol die de grootstedelijke context binnen de opleiding speelt. Tot slot zijn interviews gehouden met alumni en enkele personen uit het werkveld om meer zicht te krijgen op de transitie van de opleiding naar het werkveld. De resultaten van deze drie lijnen van het onderzoek zullen hier achtereenvolgens besproken worden.

1. Longitudinale Gegevens

Centrale onderzoeksvraag:

Wat zijn de prestaties van premaster- en AcPa-studenten, ook in vergelijking met reguliere bachelor-studenten?

Om prestaties en ervaringen van premaster- en AcPa-studenten in kaart te brengen is gebruik gemaakt van de Instroommonitor, van in-, door- en uitstroomgegevens, van webevaluaties van blokken en practica en van de behaalde cijfers. De verschillende bronnen van informatie worden hieronder stuk voor stuk besproken.

1.1 De Instroommonitor

Sinds 2011 wordt in opdracht van SSC – OOS door Risbo de Instroommonitor afgenomen bij aankomende studenten van de EUR. Via deze monitor wordt informatie verzameld over studenten, onder andere over het studiekeuzeproces (Risbo, 2020). Bij de start van het huidige CLI-project bleken premaster-studenten van Pedagogische Wetenschappen en AcPa-studenten deze instroommonitor niet in te vullen, omdat zij niet werden geregistreerd als reguliere eerstejaars bachelor-studenten. Omdat informatie over het studiekeuzeproces van premaster- en AcPa-studenten voor dit project relevant was, is ervoor gezorgd dat zij sinds 2020 ook een uitnodiging hebben gekregen om de instroommonitor in te vullen (d.w.z. bij een aanmelding voor het studiejaar 2020-2021). Daarnaast zijn er een aantal vragen aan de instroommonitor toegevoegd, die we extra wilden stellen aan deze twee groepen studenten. In Bijlage 1 zijn de items uit de oorspronkelijke instroommonitor terug te vinden, alsmede de toegevoegde items die gedeeltelijk zijn ontwikkeld door de auteurs van dit rapport.

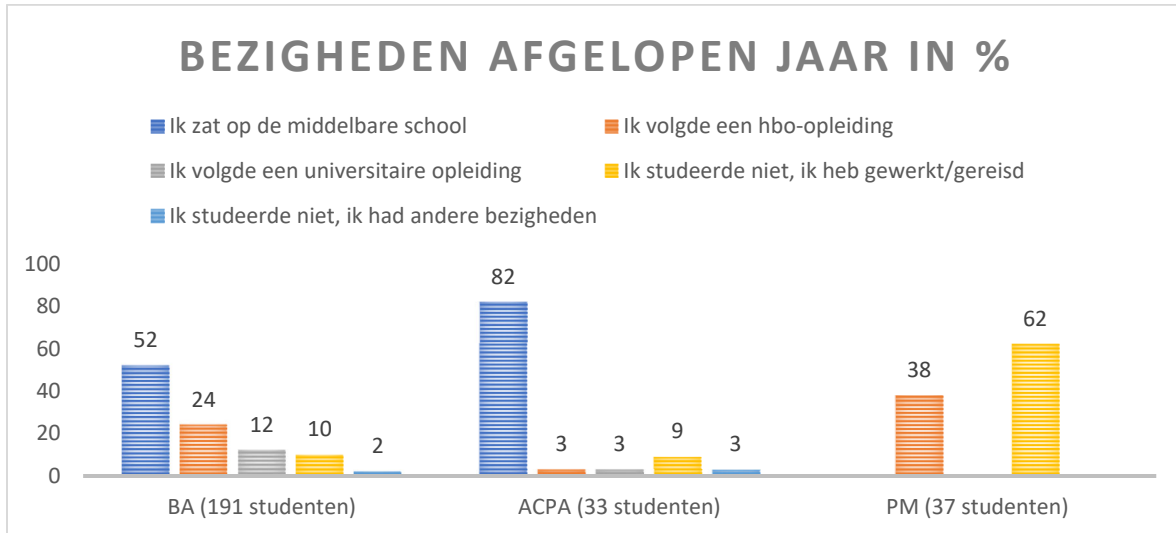
De beschikbare gegevens uit de instroommonitor van studenten die startten in 2020-2021 zijn verzameld en geanalyseerd. De gegevens van zowel de premaster- als AcPa-studenten zijn vergeleken met de gegevens van de reguliere bachelor-studenten van de opleiding om zo een vergelijking te kunnen maken.

1.1.1 Resultaten instroommonitor Cohort 2020-2021:

Vanaf 6 april 2020 zijn de vragen uit Bijlage 1 toegevoegd aan de instroommonitor. Studenten konden zich echter al voor april inschrijven, en deze gegevens zijn ook meegenomen in deze rapportage. Hierdoor kan het soms zijn dat het totale aantal studenten dat vermeld staat verschilt per vraag. Er is data verzameld van studenten die zich hebben ingeschreven voor de opleiding Pedagogische Wetenschappen 2020-2023, de premaster Pedagogische Wetenschappen 2020-2021 of de AcPa 2020-2024. De resultaten van de toegevoegde vragen en van relevante bestaande vragen uit de instroommonitor zijn hieronder weergegeven.

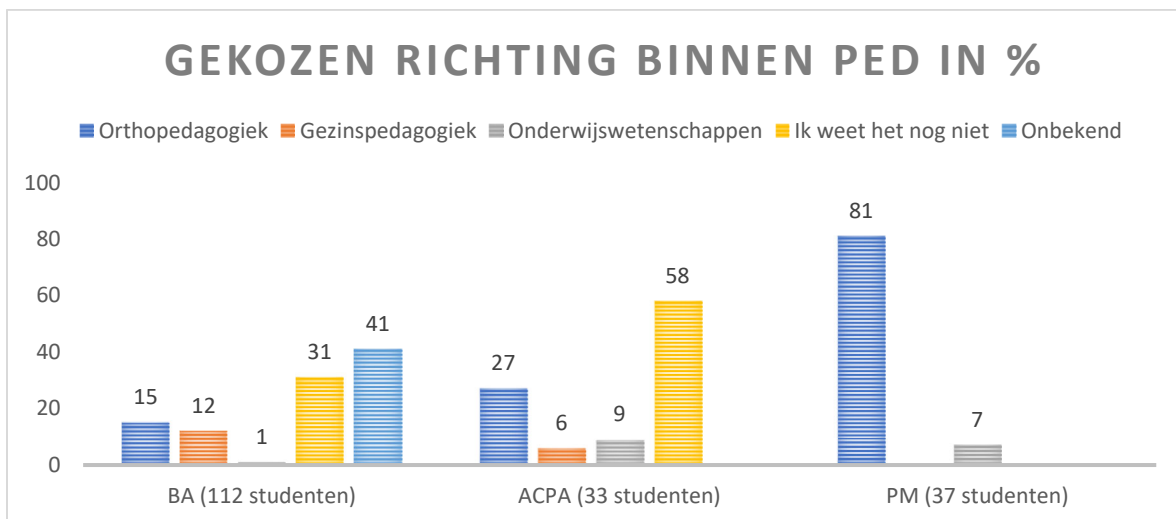
A. Algemene variabelen zoals vooropleiding, gewenste studierichting en achtergrondgegevens

De bezigheden in het afgelopen jaar zijn in kaart gebracht voor drie groepen studenten, namelijk de reguliere bachelor-studenten (BA), de AcPa-studenten (ACPA) en de premaster-studenten (PM).



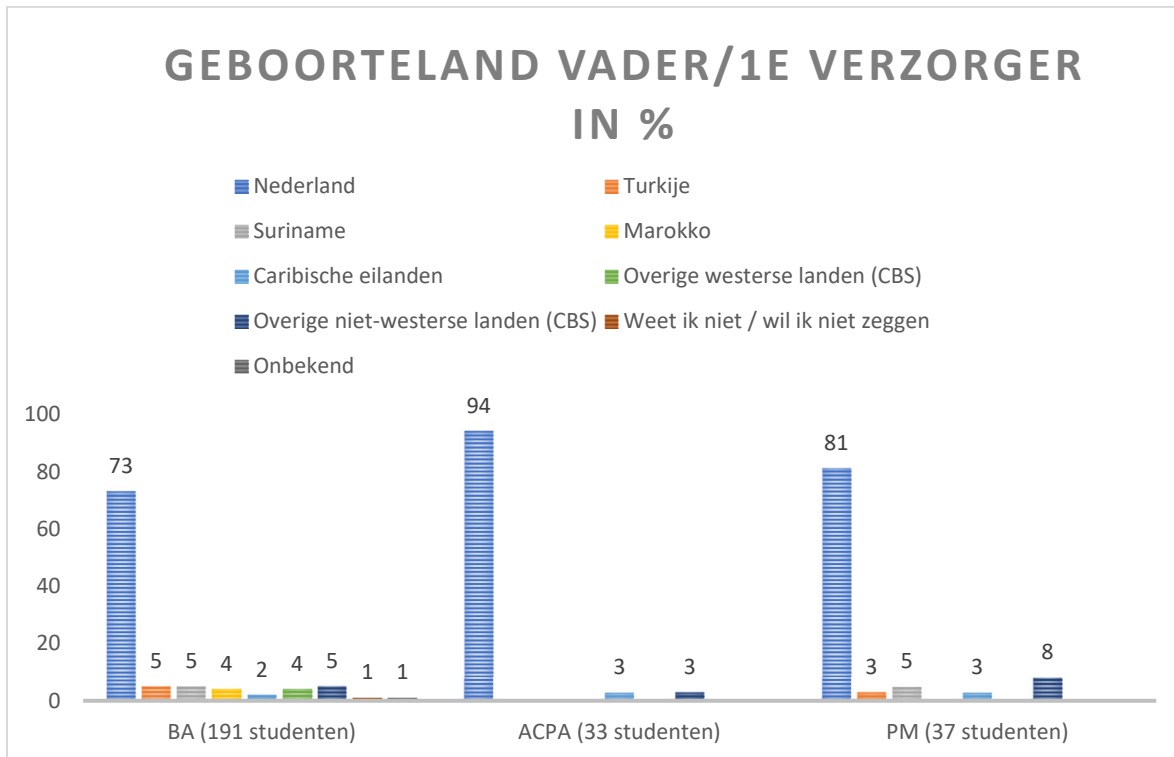
De meeste AcPa-studenten starten de opleiding direct na afronden van het vwo. Premaster-studenten hebben voorafgaand aan de start vaker een HBO-opleiding gedaan of komen vanuit een baan (in vergl. met zowel reguliere studenten als AcPa-studenten).

De opleiding Pedagogische Wetenschappen heeft drie afstudeerrichtingen, die voorsorteren op dezelfde drie master-afstudeerrichtingen. De richtingen zijn Orthopedagogiek, Algemene (ook wel Gezins-) Pedagogiek en Onderwijswetenschappen. Reguliere bachelor-studenten (BA) kiezen in hun derde jaar de gewenste afstudeerrichting en AcPa-studenten aan het einde van hun derde jaar. Premaster-studenten (PM) kiezen bij aanvang de gewenste richting.



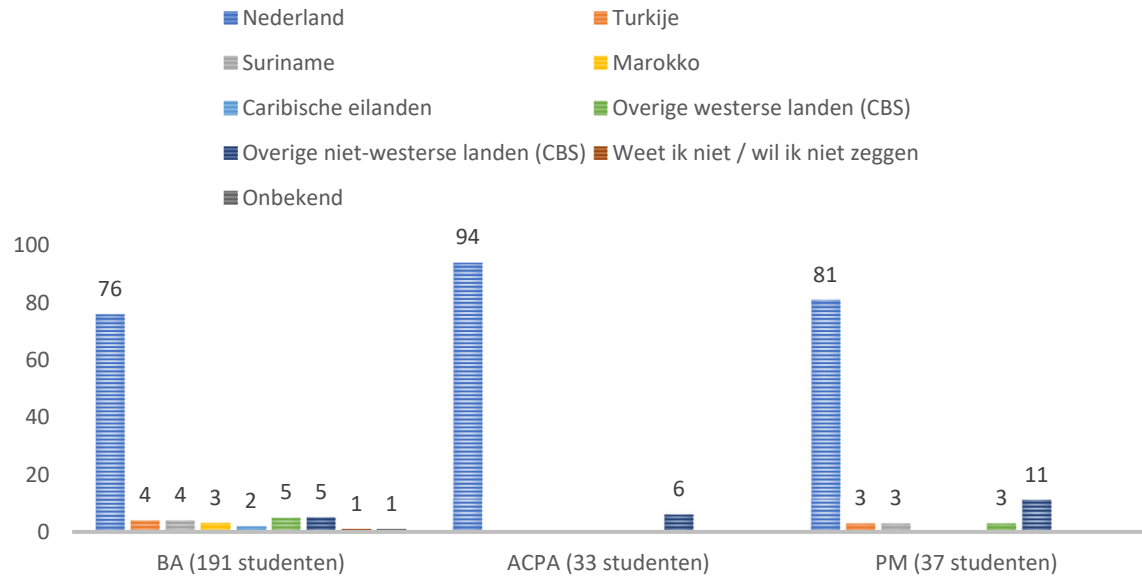
Op het moment van aanmelden voor de opleiding (bij het invullen van de Instroommonitor) weten de meeste reguliere en AcPa-studenten nog niet voor welke afstudeerrichting ze gaan kiezen. Van de aankomend studenten die hun keuze al wel gemaakt hebben, kiezen de meeste voor de richting Orthopedagogiek. Ook premaster-studenten, die hun keuze al bij de start moeten maken, kiezen het vaakst voor Orthopedagogiek.

Om meer te weten te komen over de achtergrond van de verschillende groepen studenten is gevraagd naar culturele achtergrond en opleidingsniveau van de ouders.

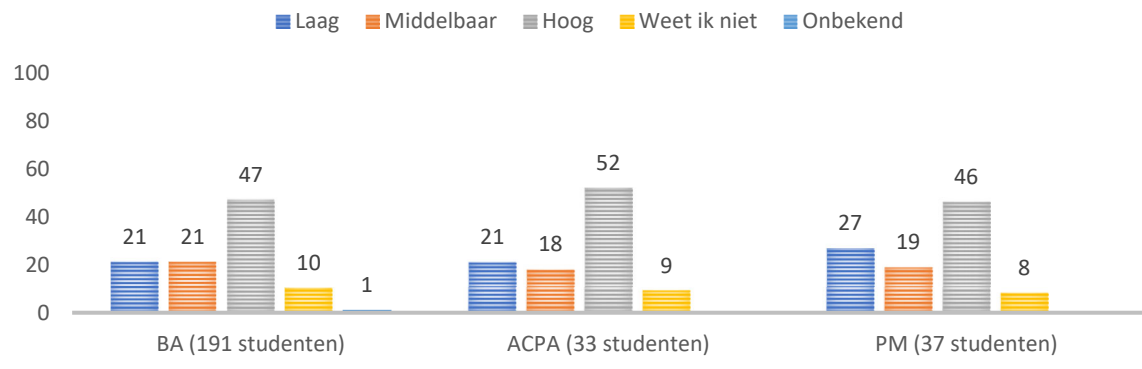


Zowel als we kijken naar de vader als de moeder, lijkt de groep reguliere bachelor-studenten iets meer cultureel divers te zijn dan de groep premaster- en AcPa-studenten. Het opleidingsniveau van de vader is voor de drie groepen studenten vrij vergelijkbaar. Het opleidingsniveau van de moeder lijkt alleen onder premaster-studenten iets lager te zijn dan onder de reguliere en AcPa-studenten.

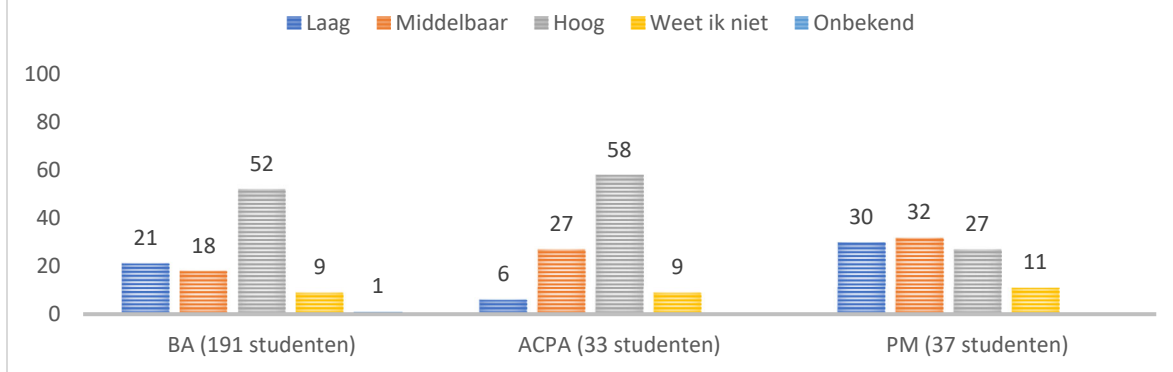
GEBORTELAND MOEDER/2E VERZORGER IN %



OPLEIDINGSNIVEAU VADER/1E VERZORGER IN %



OPLEIDINGSNIVEAU MOEDER/2E VERZORGER IN %



B. Studiekeuze en studiekeuzemotieven (zie Tabel 1 in Bijlage 1)

Start nadenken over studiekeuze

De meeste bachelor- en AcPa-studenten die het vwo als meest recent gevolgde opleiding hadden, gaven aan dat zij in de bovenbouw van de middelbare school gingen nadenken over hun studiekeuze. Een kleiner deel startte met nadenken over hun studiekeuze toen zij een profiel moesten kiezen. Onder de AcPa-studenten was er ook nog een aanzienlijk deel die al wist wat zij wilden worden toen ze klein waren.

De meeste bachelor-studenten die het HBO als meest recent gevolgde opleiding hadden, gaven aan dat zij vooral in de loop van het eerste jaar gingen nadenken over hun vervolgstudie. Een kleiner deel startte met nadenken vóór de start van de HBO-opleiding en een nog kleiner deel startte hiermee na het behalen van de propedeuse of in de loop van het tweede jaar. Voor de premaster-studenten was dit anders, namelijk het grootste deel startte bewust met nadenken in het laatste jaar van de HBO-opleiding of na afronding van de HBO-opleiding.

Van het kleine aantal bachelor-studenten dat een universitaire studie als meest recent gevolgde opleiding opgaf, gaf het grootste deel aan dat zij in de loop van het eerste bachelorjaar gingen nadenken over hun keuze voor hun huidige studie.

Zelfvertrouwen in studiekeuze

Gemiddeld gaven respondenten uit alle groepen aan dat ze goed waren georiënteerd op hun toekomstige opleiding en dat ze zeker tot heel erg zeker waren van hun opleidingskeuze.

Redenen (verder) studeren

De redenen voor (verder) studeren die voor de bachelor-studenten de meeste invloed hadden, waren dat zij zichzelf verder wilden ontwikkelen, hun kennis wilden vergroten en dat zij studeren een vanzelfsprekende vervolgstap vonden in hun studieloopbaan. De redenen die (opvallend) minder invloed hadden voor bachelor-studenten waren dat familieleden ook gestudeerd hadden of ook zouden

gaan studeren, dat familie van de studenten verwachtte dat zij zouden gaan studeren en dat vrienden al studeerden of zouden gaan studeren.

Voor AcPa-studenten waren de meeste redenen om te gaan studeren, qua invloed vergelijkbaar met die van de bachelor-studenten. Voor de AcPa-studenten was een opvallende aanvullende reden die veel invloed had, dat zij later duidelijk een specifiek beroep wilden gaan uitoefenen. Een aanvullende reden die relatief weinig invloed had was om de hoogst mogelijke vervolgopleiding te proberen.

De premaster-studenten scoorden opvallend anders dan de bachelor- en AcPa-studenten. Premaster-studenten gaven vooral duidelijk andere redenen aan die een relatief kleine invloed hadden op hun keuze om te gaan studeren. De redenen die (opvallend) minder invloed hadden voor premaster-studenten waren dat familieleden ook gestudeerd hadden of ook zouden gaan studeren, dat vrienden al studeerden of zouden gaan studeren, dat familie van de studenten verwachtte dat zij zouden gaan studeren en dat het studentenleven aantrekkelijk leek. De premaster-studenten gaven deze redenen nog minder relevantie dan de bachelor- en ACPA-studenten. De redenen die de grootste invloed hadden op de keuze van premaster-studenten waren dat zij hun kennis wilden vergroten, dat zij zichzelf verder wilden ontwikkelen, dat zij later een bepaald beroep wilden uitoefenen en dat zij leren leuk vonden.

Redenen keuze opleiding Pedagogische Wetenschappen en de EUR

De redenen om te gaan studeren die de meeste en de minste invloed hadden, kwamen in de drie groepen studenten (d.w.z. regulier, premaster en AcPa) grotendeels overeen. De redenen 'ik vind deze opleiding inhoudelijk interessant', 'de beroepen die ik ermee kan gaan uitoefenen spreken mij aan' en 'deze opleiding sluit goed aan op mijn capaciteiten' hadden de meeste invloed. De redenen 'bekenden volgen ook deze opleiding', 'deze opleiding heeft meer aanzien in mijn leefomgeving dan andere opleidingen die ik heb overwogen', en 'met deze opleiding krijg ik later een goed salaris' hadden de minste invloed.

De redenen die studenten opgaven om specifiek voor de opleiding Pedagogische Wetenschappen te kiezen, kwamen ook grotendeels overeen voor bachelor-, AcPa- en premaster-studenten. Redenen met veel invloed waren 'ik vind zowel opvoeding als onderwijs interessante onderwerpen en 'ik wil later maatschappelijk zinvol werk verrichten'. Redenen die minder invloed hadden waren 'ik verwacht dat ik (deels) zelf kan bepalen welke stof ik bestudeer voor een vak' en 'het gebruik van de methode van probleemgestuurd onderwijs is één van de redenen om voor deze opleiding te kiezen'.

Tenslotte noemden studenten redenen waarom zij specifiek voor de EUR hadden gekozen. De redenen die voor bachelor-studenten de meeste invloed hadden waren dat Rotterdam hen als stad aansprak, dat de EUR een prettige sfeer had en dat de EUR op een goede reisafstand lag van hun toenmalige woonplaats. De redenen die de minste invloed hadden waren dat studenten op kamers wilden (deze reden had voor alle groepen geen tot weinig invloed) en dat bekenden ook naar deze universiteit gingen.

Voor AcPa-studenten waren de redenen met de meeste invloed dat de EUR op een goede reisafstand lag van hun toenmalige woonplaats en dat zij voorlopig thuis konden blijven wonen. De

redenen die de minste invloed hadden waren dat AcPa-studenten op kamers wilden, dat anderen de universiteit hadden aanbevolen, dat de EUR ook andere interessante bachelor-opleidingen aanbood, dat de EUR een internationaal karakter had en dat bekenden ook naar deze universiteit gingen.

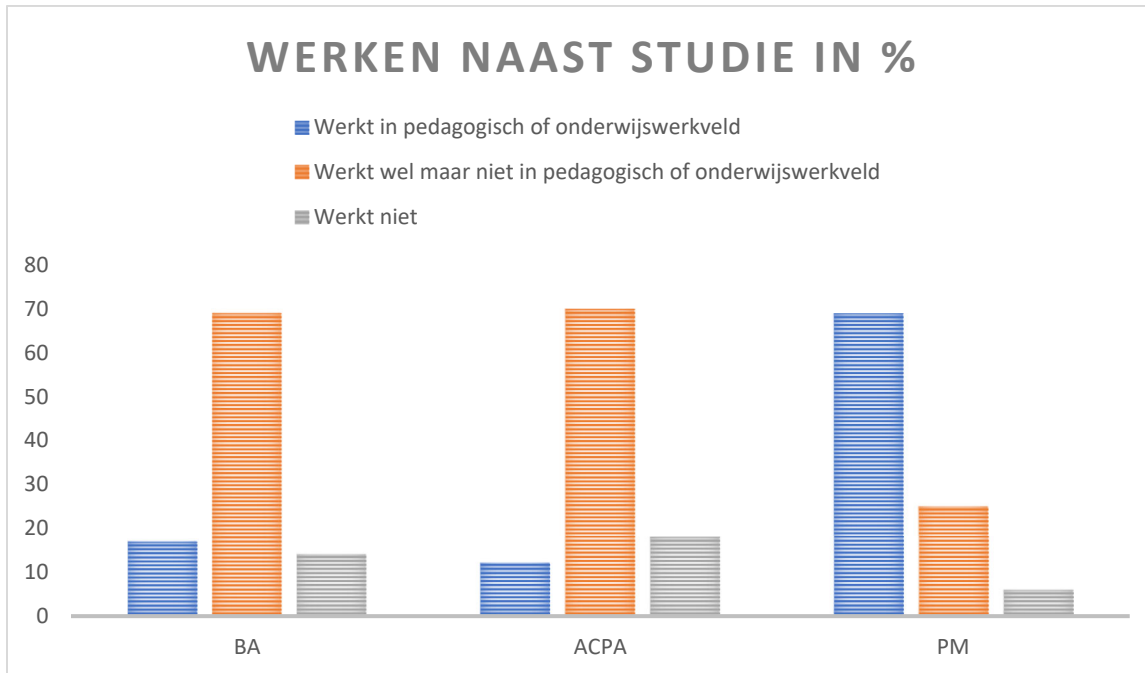
De enige reden die voor premaster-studenten gemiddeld een grote tot zeer grote invloed had op de keuze voor de EUR was dat de EUR op een goede reisafstand lag van de toenmalige woonplaats van de studenten. De redenen die de minste invloed hadden waren dat studenten op kamers wilden, dat de EUR ook andere interessante bachelor-opleidingen aanbood, dat de EUR aantrekkelijke studentenactiviteiten (sport, cultuur, sociaal) aanbood en dat de EUR een internationaal karakter had.

Invloed grootstedelijke context

Dat de EUR aandacht besteed aan de grootstedelijke omgeving (zoals omgeving Rotterdam) heeft voor alle groepen studenten een gemiddelde tot grote invloed gehad op de studiekeuze. De inhoudelijke aandacht die binnen de opleiding Pedagogische Wetenschappen wordt besteed aan opvoeding en onderwijs vanuit een cultureel perspectief had voor de bachelor- en AcPa-studenten de meeste invloed op de studiekeuze en dat de EUR professionals opleidt om te werken binnen de grootstedelijke omgeving (zoals omgeving Rotterdam) had de minste invloed. Voor de premaster-studenten had zowel de sterke verbinding die wordt gelegd tussen kennis en praktische vaardigheden als voorbereiding op werk binnen de multiculturele stad Rotterdam als de inhoudelijke aandacht die binnen de opleiding wordt besteed aan opvoeding en onderwijs vanuit een cultureel perspectief de meeste invloed op de studiekeuze. Dat de EUR professionals opleidt om te werken binnen de grootstedelijke omgeving (zoals omgeving Rotterdam) had de minste invloed, al lag dit gemiddelde ook vrij dichtbij de scores op de andere twee items.

C. Werkzaamheden en activiteiten tijdens de studie (zie Tabel 2 in Bijlage 1)

Om meer te weten te komen over activiteiten naast het studeren, is aan studenten gevraagd hoeveel tijd zij besteden aan werk. Er is daarbij gevraagd of het werk zich afspeelt op het terrein van de studie (d.w.z. het pedagogische of onderwijswerkveld) of daarbuiten.



Bachelor-studenten gaven aan gemiddeld 10,7 uur per week te werken naast de studie. Voor AcPa-studenten was dit 8,3 uur en voor premaster-studenten was dit 17,9 uur. **Premaster-studenten werkten dus beduidend meer naast de studie dan bachelor- en AcPa-studenten.**

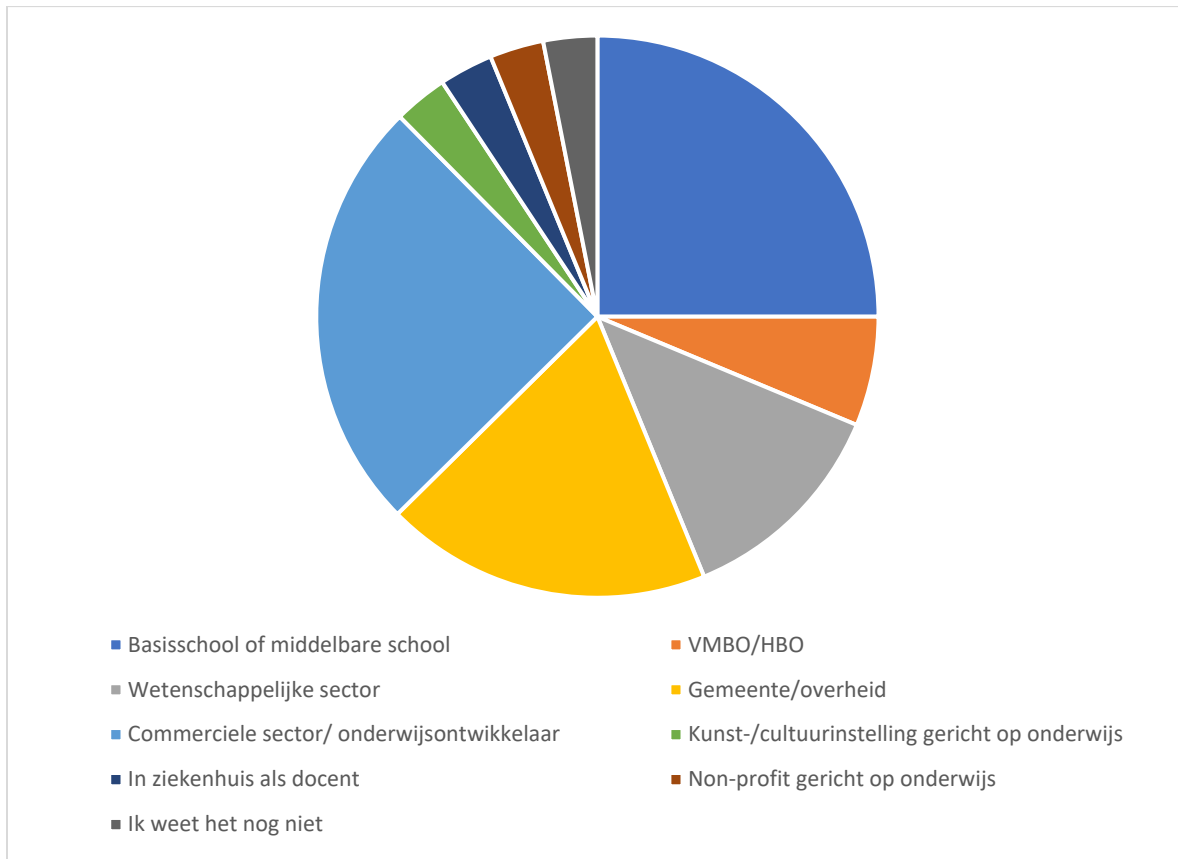
Als bachelor-studenten werkten binnen het pedagogische of onderwijswerkveld, dan werkten zij onder andere vaak als begeleider voor kinderen met een beperking, als huiswerkbegeleider of als oppas. AcPa-studenten gaven bijles, gaven training bij een sportclub of werkten als tutor. Premaster-studenten noemden onder andere vaker dat zij werkten als leerkracht, als persoonlijk begeleider (in de gehandicaptenzorg) of als pedagogisch medewerker. Premaster-studenten lijken een verdere studie aan de universiteit meer te gebruiken om de bestaande carrière te verbreden of te verdiepen dan het geval is voor bachelor- en AcPa-studenten.

D. Verwachte knelpunten tijdens de studie (zie Tabel 3 in Bijlage 1)

Specifiek aan **premaster- en AcPa-studenten** is vervolgens gevraagd welke knelpunten zij verwachtten tijdens de studie. De onderdelen die AcPa-studenten aangaven als mogelijk aandachtspunten waren het zoeken van wetenschappelijke literatuur, het lezen van wetenschappelijke literatuur, academische schrijfvaardigheden, beheersing van Engels en werken met Probleemgestuurd Onderwijs (PGO). Premaster-studenten verwachtten de grootste knelpunten op het vlak van academische

schrijfvaardigheden, beheersing van Engels en presenteren; drie studenten noemden specifiek nog statistiek als te verwachten knelpunt.

E. Toekomstperspectief na afronding opleiding Onderwijswetenschappen (zie Tabel 4 in Bijlage 1)
Alleen aan de twaalf aankomend studenten die de richting Onderwijswetenschappen hadden gekozen, is gevraagd waar in het onderwijswerkveld zij verwachtten (opnieuw) te gaan werken na afronden van de studie. De antwoorden zijn hieronder weergegeven en studenten konden meerdere antwoorden aanvinken.



De studenten die bij aanvang van de studie al voor de richting Onderwijswetenschappen hadden gekozen of wisten dat zij deze richting zouden gaan kiezen, wilden na behalen van de master Onderwijswetenschappen voornamelijk gaan werken in het primair of voortgezet onderwijs, als onderwijsontwikkelaar of -onderzoeker of bij de gemeente of overheid.

1.2 Overzichten van in-, door- en uitstroom van studenten

Twee zaken die aan het licht kwamen toen we een overzicht wilden maken van de in-, door- en uitstroom van premaster- en AcPa-studenten waren 1) dat in-, door- en uitstroom van premaster-

studenten niet standaard in kaart wordt gebracht en 2) dat dergelijke gegevens van AcPa-studenten niet structureel verzameld worden door de EUR. Van AcPa-studenten worden doorstroomgegevens wel verzameld door de Hogeschool Rotterdam waar deze studenten formeel staan ingeschreven.

1.2.1 Premaster-studenten:

Omwille van dit project is er op 18 mei 2021 een overzicht gemaakt van de toenmalige cijfers van in-, door- en uitstroom van premaster-studenten sinds 2013. In onderstaande Tabel 1 staan een aantal van deze gegevens genoemd en deze worden vervolgens toegelicht.

Tabel 1

Aantallen studenten en cumulatieve percentages in-, door- en uitstroom premaster en master

Collegejaar	Aantal inschrijvingen	Afgerond na 1 jaar	Afgerond na 2 jaar (cumulatief %)	Afgerond na 3 of 4 jaar (cumulatief %)	Gestopt met PREMA*	Gestart met master	Master afgerond na 1 jaar**	Master afgerond na 2 jaar***	Gestopt met master*
2013-2014	10	5 (50 %)	0 (50 %)	3 (80 %)	2 (20%)	8	5 (63 %)	1 (75 %)	1 (13 %)
2014-2015	13	11 (85 %)	2 (100 %)	-	-	13	6 (46 %)	6 (92 %)	1 (8 %)
2015-2016	12	9 (75 %)	3 (100 %)	-	-	12	8 (67 %)	3 (92 %)	1 (8 %)
2016-2017	24	9 (38 %)	8 (71 %)	-	7 (29 %)	17	6 (35 %)	5 (65 %)	1 (6 %)
2017-2018	39	21 (54 %)	13 (87 %)	-	5 (13 %)	34	13 (38 %)	2 (44 %)	-
2018-2019	55	21 (38 %)	9 (55 %)	-	10 (18 %)	30	-	-	-
2019-2020	44	24 (55 %)	12 (82%)	-	8 (18%)	35	-	-	-
2020-2021	94	-	-	-	-	-	-	-	-
2021-2022	~120								

Note. * Gegevens tot 18-05-2021, gegevens van het jaar 2021-2022 zijn voorlopig (vastgesteld op juli 2021)

** = cumulatief van het totale aantal ingeschreven voormalige premaster-studenten in de master

*** = cumulatief van kolom 8 en 9 van het totale aantal ingeschreven voormalige premaster-studenten in de master

Een eerste duidelijke ontwikkeling die uit Tabel 1 op te maken valt, is dat er door de jaren heen een sterke toename is in aantal studenten in de premaster. Het aantal inschrijvingen is gegroeid van 10 studenten in het eerste jaar dat het premaster-programma werd aangeboden tot een verwachting van meer dan 100 in het jaar 2021-2022. Het percentage studenten dat de premaster met goed gevolg afrondt is vergelijkbaar met het slagingspercentage van bachelor-studenten en ligt doorgaans boven de 70% (op enkele uitzonderingen na). Twee jaar na het starten van de premaster zijn er nauwelijks nog studenten zijn die het traject afronden. Dit kan grotendeels verklaard worden door de regeling aan de EUR waarin is vastgelegd dat cijfers van premaster-studenten twee jaar geldig blijven. Alleen een volledig afgeronde premaster biedt toegang tot de master. Het percentage studenten dat stopt met de premaster lijkt wat te variëren, maar ligt doorgaans onder de 20%.

In kolommen zeven tot en met tien van Tabel 1 zien we de verdere ontwikkelingen van de premaster-studenten in de master. De gegevens zijn niet compleet. Wat we op basis van de beschikbare gegevens kunnen zien is dat van de studenten die starten aan de master, grofweg de meesten binnen twee jaar het masterdiploma halen. Te zien is dat vooral de cohorten 2014-2015 en 2015-2016 succesvol waren. Binnen deze groep had 100 procent van de studenten de premaster afgerond, en na twee jaar

had ook 91,7 tot 92,3 procent de master afgerond. Hierna is er echter een sterke daling van het aantal afgeronde masters. Mogelijk zijn de gegevens (nog) niet compleet en zijn er nog studenten die hun master aan het afronden zijn. Een andere mogelijke verklaring voor de daling is dat er vanaf 2016-2017 een sterke toename was van aantal ingeschreven studenten. Door de schaalvergroting was het wellicht lastiger voor studenten om hun weg binnen de opleiding te vinden of raakten zij uit het zicht van docenten. Tenslotte is het totale aantal gestopte studenten in de master stabiel laag gebleven door de jaren heen, zeker ten opzichte van het aantal gestopte studenten in de premaster. Al met al is het lastig gebleken om de groep **premaster**-studenten te volgen gedurende hun academische studieloopbaan. Op basis van de overzichten die nu zijn gemaakt, zijn nog wel wat verschillen tussen de verschillende cohorten te onderscheiden. Het ene cohort is succesvoller gebleken dan het andere. Het blijft daarmee belangrijk om prestaties en ervaringen van studenten in kaart te brengen om helder te krijgen 1) hoe studenten presteren en 2) hoe we studenten kunnen ondersteunen voor een optimale academische studieloopbaan. In het vervolg van deze rapportage zullen we hier verder op in gaan, ook voor de AcPa-studenten.

1.2.2 ACPA-studenten:

Om een overzicht te krijgen van de in-, door- en uitstroom van AcPa-studenten, is gebruik gemaakt van de beschikbare gegevens van de Hogeschool Rotterdam. Uit die gegevens valt op te maken dat het aantal studenten dat start aan de AcPa sinds 2015 stabiel is en fluctueert tussen de 27 en 35 per jaar. Er lijken per cohort één à twee studenten per jaar over te stappen naar de reguliere PABO, en er zijn ook een aantal studenten per jaar die vrijwillig stoppen of een bindend studieadvies (BSA) krijgen om te stoppen. Er zijn te weinig gegevens beschikbaar om inzicht te geven in de hoeveelheid studenten die het AcPa-programma volgen en vervolgens de master succesvol afronden. Het is belangrijk dat de EUR in gesprek blijft met de Hogeschool Rotterdam om de studievoortgang van de groep **AcPa**-studenten goed te kunnen monitoren. Op het moment dat we specifiek deze groep studenten verder willen volgen, bijv. tijdens de master, is het noodzakelijk dat zij als voormalig AcPa-studenten in onze EUR-systemen te traceren zijn.

1.3 Blok- en practicumevaluaties 2019-2020

Om na te gaan hoe AcPa- en premaster-studenten de verschillende onderdelen van de programma's ervaren, zijn blok- en practicumevaluaties opgevraagd. Net als bij het in kaart brengen van de instroommotieven van verschillende groepen studenten, hebben we getracht de uitkomsten van de blok- en practicumevaluaties van reguliere bachelor-studenten af te zetten tegen die van premaster- en AcPa-studenten. Dergelijke overzichten bleken niet standaard voorhanden binnen de opleiding.

Alle studenten vullen een blok- en practicumevaluatie in alvorens zich in te schrijven voor de bijbehorende bloktoets. Eén van de zaken die het in kaart brengen van de evaluaties lastig maakte, was dat premaster-studenten vaak een ander practicum volgen dan het practicum dat in het reguliere bachelor-programma parallel aan het onderwijsblok loopt. Ook is er groep premaster-studenten die bepaalde practica op een later moment volgt dan de reguliere bachelor- en AcPa-studenten. Hierdoor krijgen premaster-studenten soms niet de mogelijkheid om het gevolgde practicum te evalueren of

worden zij gedwongen een practicum te evalueren die zij niet volgend hebben. Ondanks dat gegevens hierdoor mogelijk enigszins vertekend zijn, hebben we getracht een overzicht te krijgen.

We hebben de blok- en practicum-evaluaties uit het jaar 2019-2020 gebruikt. Omdat in maart van dat academisch jaar de Coronacrisis uitbrak, wat mogelijk een differentieel effect heeft gehad op de studie-ervaring en -voortgang van verschillende groepen studenten, zijn slechts de evaluaties tot en met periode 5 in kaart gebracht. De items uit de blok- en practicum-evaluatie die zijn gebruikt voor dit document, zijn te vinden in Bijlage 2.

1.3.1 Evaluaties blokken en practica waar AcPa-, premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:

Tabel 2

Blokken waar AcPa-, premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen. Scores zijn op een schaal van 1 tot 5 [Deel 1]

	Algemene indruk van het vak			Indruk van colleges			Indruk van problemen (PGO)		
	ACPA	PM	BA	AC PA	PM	BA	AC PA	PM	BA
2.1 Biologische determinanten	3,9 (13)	4 (40)	3,7 (79)	3,8	3,8	3,9	3,6	3,6	3,3
2.2 Methoden en technieken*	3,9 (23)	4 (41)	3,6 (72)	4,3	4,1	4	-	-	-
3.3 Interculturele pedagogiek**	-	3,1 (27)	3,7 (42)	-	3,4	3,9	-	3,2	3,3
3.3 De professionele school	4 (8)	4,3 (5)	4,2 (3)	3,6	3,6	4,3	3,6	3,8	3,5
3.4 Opvoedingsproblemen in de complexe werkelijkheid	4,2 (13)	4,1 (30)	4,1 (48)	3,9	3,8	4	3,9	4	4,1
3.5 Methoden en technieken	4 (20)	4,2 (47)	3,9 (53)	4,4	4,4	4,3	-	-	-

Note. Tussen haakjes staat in de eerste kolom de *n* van het aantal studenten van de groep waar het gemiddelde van de verschillende onderdelen van dit vak op is gebaseerd. Deze *n* telt ook voor de resterende twee kolommen van elk vak in deze tabel.

* Omdat er bij Methoden- en Technieken-vakken niet met PGO wordt gewerkt, zijn er geen items opgenomen in de webevaluaties over de problemen.

** ACPA-studenten die de richting Gezinspedagogiek volgen, krijgen dit vak ook. In dit cohort zaten echter geen studenten die deze richting hadden gekozen.

Tabel 3

Blokken waar AcPa-, premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen [Deel 2]

	Gemiddelde tijd besteed aan studeren in uren			Oordeel over het vak in een rapportcijfer van 1-10		
	ACPA	PM	BA	ACPA	PM	BA
2.1 Biologische determinanten	16,4 (13)	20,9 (40)	17,5 (79)	7,5	7,4	6,6
2.2 Methoden en technieken*	16,3 (23)	25 (41)	17,7 (72)	6,9	7	6,2
3.3 Interculturele pedagogiek**	-	22 (27)	16,1 (42)	-	5,4	6,5
3.3 De professionele school	18 (8)	21,8 (5)	10,7 (3)	7,1	7,6	6,7
3.4 Opvoedingsproblemen in de complexe werkelijkheid	13,7 (13)	18,8 (30)	15 (48)	7,9	7,9	7,6
3.5 Methoden en technieken	18,1 (20)	23,4 (47)	19,2 (53)	7,6	7,7	7,1

Note. Tussen haakjes staat in de eerste kolom de *n* van het aantal studenten van de groep waar het gemiddelde van de verschillende onderdelen van dit vak op is gebaseerd. Deze *n* telt ook voor de resterende kolom van elk vak in deze tabel.

* Omdat er bij Methoden- en Technieken-vakken niet met PGO wordt gewerkt, zijn er geen items opgenomen in de webevaluaties over de problemen.

** AcPa-studenten die de richting Gezinspedagogiek volgen, krijgen dit vak ook. In dit cohort zaten echter geen studenten die deze richting hadden gekozen.

Tabel 4

Practica waar AcPa, premaster- en reguliere bachelor- studenten aan mee hebben gedaan

	Algemene indruk van het practicum op een schaal van 1 tot 5			Oordeel over het practicum in een rapportcijfer van 1-10			Gemiddelde tijd besteed aan studeren in uren		
	AC PA	PM	BA	ACPA	PM	BA	AC PA	PM	BA
1.1 PGO en informatievaardigheden	3,2 (26)	2,2 (41)	3,4 (109)	6,3	5	6,5	5,1	4,4	4,2
2.2 SPSS	3,6 (23)	4 (38)	3,5 (77)	6,9	7,1	6,3	5,7	12,3	11,1
3.3 Juridische en ethische beroepsvaardigheden 2	3,4 (19)	3,5 (42)	3,2 (46)	6,3	6,6	6	5,5	9,5	8,1
3.4 Testvaardigheden 4	4 (13)	4,2 (28)	3,9 (49)	7,6	7,4	7	4,7	10,7	7,7
3.4 Coaching en trainingsvaardigheden	4,1 (6)	4,3 (10)	3,9 (5)	7,5	8,1	7	7,7	6,5	9
3.5 SPSS	3,8 (20)	3,9 (39)	3,8 (48)	7,4	7,2	7,2	6,9	11,8	9,4

1.3.2 Evaluaties blokken en practica waar uitsluitend AcPa- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:

Tabel 5

Blokken waar AcPa- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Algemene indruk van het vak op een schaal van 1 tot 5		Indruk van colleges op een schaal van 1 tot 5		Indruk van problemen (PGO) op een schaal van 1 tot 5		Gemiddelde tijd besteed aan studeren in uren		Oordeel over het vak in een rapportcijfer van 1-10	
	ACPA	BA	ACPA	BA	ACPA	BA	ACPA	BA	ACPA	BA
1.1 Inleiding in de onderwijswetenschappen	3,9 (24)	3,8 (108)	4,1	3,9	3,5	3,5	14,3	15,8	7,3	7
1.3 Methoden en technieken	3,9 (22)	3,5 (105)	4,1	4	-	-	20,9	23,1	7	6,2
3.4 Beleid en bestuur in onderwijs	4,2 (8)	4,7 (5)	4,3	4,6	4,1	4,3	16,4	10,4	8	7,8

Tabel 6

Practica waar AcPa- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Algemene indruk van het practicum op een schaal van 1 tot 5		Oordeel over het practicum in een rapportcijfer van 1-10		Gemiddelde tijd besteed aan studeren in uren	
	ACPA	BA	ACPA	BA	ACPA	BA
1.3 SPSS	3,6 (23)	3,4 (105)	6,4	6,4	5,5	8,5
2.1 Gespreksvaardigheden 2	3,4 (14)	3,6 (76)	6,7	6,6	3,1	4,9

1.3.3 Evaluaties blokken en practica waar uitsluitend premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:

Tabel 7

Blok waar premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Algemene indruk van het vak op een schaal van 1 tot 5		Indruk van colleges op een schaal van 1 tot 5		Indruk van problemen (PGO) op een schaal van 1 tot 5		Gemiddelde tijd besteed aan studeren in uren		Oordeel over het vak in een rapportcijfer van 1-10	
	PM	BA	PM	BA	PM	BA	PM	BA	PM	BA
2.4 Geschiedenis van opvoeding en onderwijs	4,5 (6)	3,7 (77)	3,7	3,8	3,9	3,5	19,5	16,3	8	6,6

Tabel 8

Practicum waar premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Algemene indruk van het practicum op een schaal van 1 tot 5		Oordeel over het practicum in een rapportcijfer van 1-10		Gemiddelde tijd besteed aan studeren in uren	
	PM	BA	PM	BA	PM	BA
2.4 Interviewvaardigheden	3 (2)	3,5 (79)	6	6,2	7,5	11,3

De oordelen over de blokken en practica lopen voor de verschillende groepen studenten niet heel veel uiteen. Wat opvalt is dat premaster-studenten wat meer tijd aan de studie lijken te besteden dan AcPa- en reguliere bachelor-studenten. Verder lijken AcPa- en premaster-studenten iets positiever te oordelen van de blokken en practica dan reguliere bachelor-studenten. Uitzonderingen op dit laatste zijn de beoordelingen van premaster-studenten van het practicum PGO- en Informatievaardigheden en het blok Interculturele Pedagogiek. Het practicum PGO- en Informatievaardigheden bleek niet goed toegespitst op de behoeften van premaster-studenten. Specifiek in het jaar 2019-2020 werd veel aandacht besteed aan het thuis voelen (*belonging*) op de universiteit. Iets waar premaster-studenten minder behoefte aan lijken te hebben. Vanaf 2020-2021 is besloten om in dit specifieke practicum te differentiëren naar verschillende groepen studenten, d.w.z. premaster-, AcPa- en reguliere bachelor-studenten. Voor zowel premaster- als AcPa-studenten wordt nu meer aandacht besteed aan academische informatievaardigheden, zoals literatuur selecteren en lezen. Deze aanpassing van het practicum hangt tevens samen met de wat lagere beoordeling van premaster-studenten van het blok Interculturele Pedagogiek. Het lezen en op waarde kunnen schatten van wetenschappelijke literatuur wordt van groot belang geacht in dit blok. Studenten leken hier niet goed op toegerust en ervoeren als gevolg veel frustratie tijdens het studeren. De eerste signalen zijn dat de aanpassing van het practicum

PGO- en Informatievaardigheden, gunstig heeft bijgedragen aan het studeren van AcPa- en premaster-studenten tijdens blok Interculturele Pedagogiek.

1.4 Cijfers van gevolgde vakken 2019-2020

Om zicht te krijgen op de studieprestaties van AcPa- en premaster-studenten in vergelijking met reguliere-bachelor-studenten, zijn cijfers van de verschillende blokken en practica opgevraagd. We hebben de behaalde cijfers uit het jaar 2019-2020 gebruikt. Omdat in maart van dat academisch jaar de Coronacrisis uitbrak, wat mogelijk een differentieel effect heeft gehad op de studie-ervaring en -voortgang van verschillende groepen studenten, zijn slechts de evaluaties tot en met periode 5 in kaart gebracht.

1.4.1 Cijfers vakken en practica waar AcPa-, premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:

Tabel 9

Cijfers voor de vakken waar AcPa-, premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Gemiddelde cijfer gelegenheid 1(n)			Gemiddelde hoogste cijfer(n)		
	ACPA	PM	BA	ACPA	PM	BA
2.1 Biologische determinanten	6,5 (14)	5,5 (48)	6,2 (81)	6,9 (14)	5,8 (50)	6,3 (83)
2.2 Methoden en technieken	6,9 (23)	6,4 (50)	6,6 (80)	7,3 (23)	6,5 (50)	6,6 (84)
3.3 Interculturele pedagogiek*	-	5,6 (36)	6 (46)	-	5,6 (38)	6,3 (47)
3.3 De professionele school	7,8 (8)	4,6 (8)	5,9 (3)	7,8 (8)	5,1 (8)	6,6 (3)
3.4 Opvoedingsproblemen in de complexe werkelijkheid	7,1 (14)	7 (33)	7,1 (47)	7,1 (14)	7 (33)	7,1 (48)
3.5 Methoden en technieken	7,4 (22)	6,5 (43)	7 (52)	7,5 (22)	6,7 (44)	7,1 (54)

Note. * AcPa-studenten die de richting Gezinspedagogiek volgen, krijgen dit vak ook. In dit cohort zaten echter geen studenten die deze richting hadden gekozen.

Tabel 10

Cijfers voor de practica waar AcPa-, premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Gemiddelde cijfer gelegenheid 1(n)			Gemiddelde hoogste cijfer(n)		
	ACPA	PM	BA	ACPA	PM	BA
1.1 PGO en informatievaardigheden	8,6 (31)	8,7 (46)	8,6 (114)	8,6 (31)	8,8 (46)	8,6 (114)
2.2 SPSS	7,4 (23)	7,5 (39)	7,6 (78)	7,4 (23)	7,5 (39)	7,6 (79)
3.3 Juridische en ethische beroepsvaardigheden 2	6,4 (16)	6,3 (35)	5,9 (42)	7,1 (21)	6,6 (45)	6,8 (52)
3.4 Testvaardigheden 4	7,2 (14)	7,1 (30)	7,1 (46)	7,2 (14)	7,4 (30)	7,3 (46)
3.4 Coaching en trainingsvaardigheden	7,6 (7)	7,2 (9)	7,2 (5)	7,6 (7)	7,2 (9)	7,2 (5)
3.5 SPSS	8,2 (21)	7,6 (32)	7,8 (46)	8,2 (21)	7,9 (38)	7,9 (47)

1.4.2 Cijfers vakken en practica waar uitsluitend AcPa- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:

Tabel 11

Cijfers voor de vakken waar AcPa- en reguliere bachelor- studenten aan hebben deelgenomen

	Gemiddelde cijfer gelegenheid 1(n)		Gemiddelde hoogste cijfer(n)	
	ACPA	BA	ACPA	BA
1.1 Inleiding in de onderwijswetenschappen	6,6 (32)	6,8 (118)	6,6 (32)	6,9 (118)
1.3 Methoden en technieken	6 (26)	5,6 (110)	6,7 (26)	5,8 (110)
3.4 Beleid en bestuur in onderwijs	7,8 (7)	7,6 (5)	7,8 (7)	7,6 (5)

Tabel 12

Cijfers voor de practica waar AcPa- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Gemiddelde cijfer gelegenheid 1(n)		Gemiddelde hoogste cijfer(n)	
	ACPA	BA	ACPA	BA
1.3 SPSS	7,2 (22)	6,9 (103)	7,2 (22)	6,9 (103)
2.1 Gespreksvaardigheden 2	7 (15)	6,4 (75)	7 (15)	6,4 (77)

1.4.3 Cijfers vakken en practica waar uitsluitend premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen:

Tabel 13

Cijfers voor het vak waar premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Gemiddelde cijfer gelegenheid 1(n)		Gemiddelde hoogste cijfer(n)	
	PM	BA	PM	BA
2.4 Geschiedenis van opvoeding en onderwijs	6,8 (9)	6,9 (82)	6,8 (9)	6,9 (83)

Tabel 14

Cijfers voor het practicum waar premaster- en reguliere bachelor-studenten aan hebben deelgenomen

	Gemiddelde cijfer gelegenheid 1(n)		Gemiddelde hoogste cijfer(n)	
	PM	BA	PM	BA
2.4 Interviewvaardigheden	6,5 (3)	6,6 (79)	6,5 (3)	6,7 (79)

AcPa-studenten lijken de hoogste cijfers te halen op de blokken, hoger dan premaster- én reguliere bachelor-studenten. **Premaster-studenten** lijken de laagste cijfers te halen, hoewel de verschillen met de twee andere groepen studenten iets kleiner worden als gekeken wordt naar het hoogst-behaalde cijfer (dus als de herkansingscijfers worden meegenomen in de gemiddelden). De verschillen in cijfers op de practica voor de verschillende groepen studenten zijn verwaarloosbaar. De verschillende groepen studenten doen het in de practica even goed.

1.5 Conclusie

Om meer zicht te krijgen op wat prestaties en ervaringen zijn van premaster- en AcPa-studenten, zijn in dit eerste deel van het rapport de volgende zaken in kaart gebracht: 1) de instroommotieven van premaster- en AcPa-studenten, 2) de in- door- en uitstroom gedurende het premaster- of AcPa-traject, 3) beoordelingen van de verschillende vakken en practica en 4) de studieprestaties. Waar mogelijk zijn de gegevens van premaster-, AcPa- en van reguliere bachelor-studenten met elkaar vergeleken. De belangrijkste conclusies worden hier weergegeven:

Instroommotieven. AcPa-studenten kwamen, net als reguliere bachelor-studenten, in de meeste gevallen van het vwo. Premaster-studenten gaven vaker aan dat zij in het voorgaande jaar in een HBO-opleiding zaten of in een baan. De redenen die de grootste invloed hadden om te starten met de premaster of AcPa waren dat studenten hun kennis wilden vergroten en dat zij zichzelf verder wilden ontwikkelen. AcPa-studenten hadden daarnaast een heel specifiek beroep voor ogen dat zij wilden

uitoefenen. Premaster-studenten gaven heel duidelijk aan dat zij leren leuk vonden. De keuze voor de stad Rotterdam had voornamelijk te maken met nabijheid tot wonen. Wat studenten ook belangrijk vonden, maar in mindere mate, was de aandacht in de studie voor de grootstedelijke omgeving.

Premaster-studenten werken het meest naast hun studie en beduidend meer dan AcPa- en reguliere bachelor-studenten. Knelpunten die AcPa- en premaster-studenten vrezen tijdens de opleiding waren vergelijkbaar en hadden te maken met academische vaardigheden (literatuur lezen, academisch schrijven) en de Engelse taal.

In-, door- en uitstroom. Het is lastig gebleken om premaster- en AcPa- studenten te volgen tijdens de opleiding en door- en uitstroomgegevens systematisch in kaart te brengen. Uit de gegevens die beschikbaar waren kan voorzichtig geconcludeerd worden dat doorgaans zo 'n 75% tot 85% van de premaster-studenten het programma afrondt in twee jaar. Het percentage uitstroom zonder afronden van het programma ligt doorgaans onder de 20%. De populariteit van het programma is zichtbaar. Er is een duidelijk stijgende lijn te zien in aantal aanmeldingen per jaar en de piek lijkt nog niet bereikt. Mogelijk heeft de toenemende grootte van de groep premaster-studenten wel een nadelig effect op het percentage studenten dat de premaster afrondt, maar dat is in dit stadium lastig met zekerheid te zeggen. Een continue monitoring van de doorstroomgegevens is nodig om dit blijvend systematisch in kaart te brengen en uiteindelijk conclusies te kunnen trekken.

Elk jaar start een groep van ongeveer 30 AcPa-studenten. Doorgaans lopen zij nominaal het programma door. Een enkele student stopt of stapt over naar de reguliere PABO.

Premaster- en AcPa-studenten die doorstromen naar de master, ronden doorgaans hun master in twee jaar af. Er lijkt wel een groep studenten te zijn in de master, die wat onder de radar verdwijnt.

Blok- en practicumbeoordelingen. Op basis van gegevens uit de blok- en practicumbeoordelingen kunnen we zeggen dat premaster-studenten iets meer tijd aan hun studie lijken te besteden dan AcPa- en reguliere bachelor-studenten. Verder zijn zowel premaster- als AcPa-studenten wat positiever over het onderwijs dan reguliere bachelor-studenten. De uitkomsten uit de blok- en practicumbeoordelingen zijn gebruikt om in het bijzonder het practicum PGO- en Informatievaardigheden aan te passen. Dit heeft gunstig uitgedrukt voor dit practicum, het blok Interculturele Pedagogiek en het verdere premaster- en AcPa-programma.

Studieresultaten. In de inhoudelijke blokken halen AcPa-studenten de hoogste cijfers, gevolgd door de reguliere bachelor-studenten en de premaster-studenten. De cijfers op de practica lopen weinig uiteen.

1.6 Aanbevelingen

- Continue aandacht voor monitoring van in-, door- en uitstroom van premaster- en AcPa-studenten, met daarbij een manier om oud-premaster- en oud-AcPa-studenten te traceren op het moment dat zij instromen de master;
- Meer afstemming tussen EUR en Hogeschool Rotterdam als het gaat om het monitoren van de doorstroom van AcPa-studenten.

2. Opleidingscommissie en Focusgroep-gesprekken

Onderzoeksvragen:

Hoe kijken AcPa- en premaster-studenten aan tegen persoonlijk welzijn met het oog op het samenspel van verschillende systemen (bijv. tussen EUR en Hogeschool Rotterdam) en/of het combineren van verschillende levensdomeinen (bijv. tussen werk en studie)?

Hoe ervaren AcPa- en premaster-studenten het schakeltraject?

Om de ervaringen van AcPa- en premaster-studenten in kaart te brengen is aandacht gevraagd aan de Opleidingscommissie Pedagogische Wetenschappen voor deze groepen studenten en zijn – specifiek voor dit CLI-project – focusgroep-gesprekken gevoerd met AcPa- en premaster-studenten. Deze twee acties worden hieronder verder toegelicht:

2.1 Opleidingscommissie

Aike Dias-Broens is van 13 januari 2020 tot 1 september 2021 premaster-vertegenwoordiger geweest in de opleidingscommissie (OC). In samenspraak met Emily Kruit – de assistent-coördinator van de premaster Pedagogische Wetenschappen – besprak zij bijzonderheden die speelden bij de premaster-studenten.

Het blijkt lastig om een premaster-student-afvaardiging te creëren in de OC, omdat premaster-studenten doorgaans een erg druk leven hebben (zoals werk of gezin naast de studie) of overdag niet in de gelegenheid zijn naar de campus te komen (in geval van avondstudenten, is dit vaak het geval). Nadat Aike haar OC-lidmaatschap neerlegde, is gekozen voor een andere vorm om de stem van premaster-studenten op structurele wijze te vangen. Vanuit de premaster-coördinatie wordt 2 à 3 keer per jaar een sessie georganiseerd met premaster-studenten om zaken rond de opleiding te bespreken. De notulen van deze sessies worden doorgestuurd naar de voorzitter van de OC. De voorzitter van de OC en de premaster-coördinator hebben zodoende zo 'n 2 à 3 keer per jaar onderling contact over zaken die specifiek spelen voor premaster-studenten.

Vertegenwoordiging van AcPa-studenten in de OC is anders georganiseerd dan voor premaster-studenten. De AcPa-studenten worden namens de reguliere studenten vertegenwoordigd. Dit gaat per jaargroep. Hier schuilt wel een aandachtspunt. De AcPa-jaren lopen (vier jaar in totaal) lopen niet altijd synchroon met de bachelor-jaren (drie jaar in totaal), waardoor – zo is gebleken – AcPa-studenten niet altijd weten bij wie zij terecht kunnen voor vragen of opmerkingen over de opleiding.

2.2 Focusgroep-gesprekken premaster en ACPA-studenten

In de periode februari-juli 2020 zijn er met zowel AcPa- als premaster-studenten focusgroep-gesprekken gevoerd over de onderstaande inhoudelijke onderwerpen (naast het in kaart brengen van algemene informatie):

- A. De overgang van vooropleiding (HBO) naar premaster;
- B. De balans tussen werk, opleiding en privé;
- C. Reden voor keuze premaster;
- D. De mening over de opleiding en hun rol hierbinnen;
- E. Toegevoegde waarde van de premaster voor het werkveld en toekomstplannen; en
- F. De rol van de grootstedelijke context tijdens de opleiding

2.2.1 Premaster-studenten:

Focusgroep gesprekken premaster-studenten

Er hebben twee studenten deelgenomen uit de dag-variant. Deze studenten volgden de richting Orthopedagogiek en Gezinspedagogiek (deze laatste richting is per 2021 genaamd: Opvoedvraagstukken in een Diverse Samenleving). Er hebben drie studenten deelgenomen uit de avond-variant. Van de drie studenten volgden twee de richting Orthopedagogiek, en één de richting Onderwijswetenschappen.

De belangrijkste punten die naar voren zijn gekomen uit de gesprekken staan hieronder thematisch weergegeven.

A. De overgang van vooropleiding naar premaster

De vier studenten die voorafgaand aan het premaster-traject een HBO-opleiding hebben gedaan, gaven aan dat zij verschil merkten tussen de premaster en het HBO op uiteenlopende gebieden. Dit verschil was op het gebied van voorkennis over specifieke gebieden zoals biologie, de hoeveelheid tijd die zij besteedden aan studeren, de hoeveelheid stof die zij eigen moesten maken, de nadruk op feitelijke of inzichtelijke kennis, de mate van zelfstandigheid die werd verwacht en het werken met Probleemgestuurd Onderwijs (PGO) als onderwijsvorm. Het wisselde per student of zij dit voornamelijk als anders ervaarden of ook als zwaarder, en ook op welk gebied zij het grootste verschil ervaarden. Twee studenten noemden dat zij het positief vonden dat zij vergeleken met het HBO veel meer nut ervaarden in het bijwonen van onderwijsbijeenkomsten en dit had vervolgens een positief effect op hun motivatie. Drie studenten noemden ook een aantal dingen waarin zij meer ondersteund zouden willen worden tijdens de overgang van vooropleiding naar de premaster. Een voorbeeld dat werd genoemd was de manier van communiceren die gewenst is met docenten en meer duidelijkheid over wie waarover benaderd dient te worden. Andere voorbeelden waren het succesvol vinden en verwerken van grote hoeveelheden literatuur, basis wetenschappelijke vaardigheden zoals APA-regels toepassen en verwachtingsmanagement.

B. Balans tussen werk, opleiding en privé

In zowel de gesprekken met de dag- als de avondstudenten kwam naar voren dat het aantal dagen dat de student werkt naast de studie sterk lijkt te bepalen in hoeverre de werkdruk als dragelijk werd ervaren. Ook noemden vier studenten dat het raadzaam is om bij de start laag in te zetten, de dagstudenten adviseerden hierbij om te starten met één dag werken en de avondstudenten adviseerden om met twee dagen werken te starten. Het wisselde per student in hoeverre zij tevreden waren over de balans tussen werk, privé en studie. Er werd door vier van de vijf studenten genoemd dat er relatief weinig privé-tijd was en twee avondstudenten noemden dat je afstand moet kunnen doen van sport, een sociaal leven en alles buiten werk en studie. Een avondstudent noemde dat ze vooral moeite had met de verwachtingen van haar omgeving omtrent de hoeveelheid tijd die zij over had naast

haar studie en werk. Voornamelijk de avondstudenten, die allemaal minimaal twee dagen per week werken, gaven aan dat het doordeweeks een uitdaging is om alles op tijd af te krijgen als zij ook hele dagen moeten werken. Een avondstudent noemde dat het niveau en de werkdruk van de studie niet onderschat dient te worden, en hij adviseerde om in goed overleg met een leidinggevende te zijn op het werk.

C. Reden keuze premaster

Wanneer er wordt gekeken naar de redenen die studenten noemden om de premaster te gaan doen, dan verschilden de redenen tussen de dag- en de avondstudenten. De twee dagstudenten noemden dat zij te weinig uitdaging kregen op het HBO en dat zij nog niet gelijk na de opleiding wilden starten met werken en hun carrièrekansen voor de toekomst wilden verhogen. Eén student had ook een specifieke inhoudelijke behoefte om meer te leren over stoornissen bij kinderen. Deze laatste behoefte noemde een van de avondstudenten ook. Bij de avondstudenten verschilden de redenen verder per student. Een student had te weinig uitdaging in het werk en de andere student vond haar werk als juf juist te zwaar, zij wilde meer tijd en aandacht kunnen besteden aan individuele kinderen en een theoretische verdiepingsslag maken binnen het onderwijs. Alle drie de avondstudenten moeten voor hun studie een uur of meer reizen; de reden die zij noemden om ondanks de reistijd aan de EUR te studeren was dat het programma in de avond werd aangeboden. Een andere reden die een avondstudent noemde was dat bij de EUR tamelijk veel statistiek en exacte vakken werden aangeboden.

Alle vijf de studenten noemden dat zij over het algemeen de indruk kregen dat er van tevoren voldoende informatie te vinden was over het toelatingstraject en het premaster traject, ook was het erg duidelijk wat de inhoud van de opleiding zou zijn en welke vakken er gevolgd zouden gaan worden. De verschillende studenten noemden echter ook allemaal andere kleinere onderdelen die zij van tevoren niet hadden gelezen of over het hoofd hadden gezien. Dit waren onderdelen zoals een concreet idee van de hoeveelheid tijd die het toelatingstraject zou kosten, hoe er precies met de literatuur omgegaan wordt binnen de opleiding, de hoeveelheid onderwijsavonden binnen het avondtraject, wat PGO concreet van je vraagt als student qua rol en qua tijd en de verplichte aanwezigheid. Verder was er bij twee studenten de behoefte dat de colleges statistiek voor de toelating al eerder online werden gezet, en dat er meer aandacht werd besteed aan de voorkennis rondom verschillende soorten onderzoek zoals cross-sectioneel of longitudinaal. Tenslotte noemde een avondstudent dat er wel een startdag was maar geen startavond, en zij was door haar werk genoodzaakt om dit te missen.

D. Mening over de opleiding en de rol van premasters hierbinnen

Het kwam duidelijk uit de gesprekken naar voren dat de ervaringen van de premaster-studenten daadwerkelijk anders waren voor de dagstudenten in vergelijking tot de avondstudenten. Een van de belangrijkste redenen hiervoor is dat de dagstudenten gemengd zitten met de reguliere bachelor-studenten, en de avondstudenten zitten uitsluitend met andere premaster-studenten in de groep (dit is per 2021 gewijzigd: zowel avond- als dagstudenten zitten samen in onderwijsbijeenkomsten en gescheiden van de bachelor-studenten).

De dagstudenten waren over het algemeen heel positief over de vak inhoud, de blok/practicum verhouding en het mengen met bachelor-studenten. Ook werd de informatie uit de introductiedag en de email hierna door de student die bij de dag aanwezig was als prettig ervaren. Het wisselde hoe studenten hun rol als premaster-studenten ervaarden. De studenten noemden beiden dat ze het leuk vinden om persoonlijke praktijkervaringen aan de orde te stellen tijdens een bespreking, alleen ligt het

aan de tutor en de groep of dit wordt gewaardeerd of niet. Beide studenten noemden dat tutores genoeg rekening met hen hielden met bijvoorbeeld het voorstelrondje, de start van de premaster en de inschatting van de hoeveelheid voorkennis. Beide studenten waren bij het eerste blok de enige premaster-studenten in de groep, en er werd in het gesprek ook genoemd dat dit een verschil kan maken in de ervaring. Beide studenten hadden de voorkeur om niet de enige premaster-student te zijn, maar ook niet om met te veel (lees: 7 of 8) premaster-studenten in een groep te zitten. Een student was bij het eerste vak dat zij volgde heel gestrest en voelde zich een last in de groep, de andere student had dit niet en noemde dat ze vaker had gehoord dat dit gevoel heel erg afhangt van de groep. De eerste student voelde zich vooral aan het begin regelmatig de 'irritante premaster zonder voorkennis'. Beide studenten waren minder enthousiast over de toelating: er waren niet genoeg toetsen voor de herkansing omdat de premasters niet mee waren gerekend, de uitslag van de toets duurde lang en daarna was er weinig tijd om voor herkansing te leren en de bekendmaking van cijfers was onduidelijk. Deze punten zorgden voor een van de studenten voor erg veel stress. Er was ten slotte onduidelijkheid bij beide studenten over wie hun aanspreekpunt is en wat de regels zijn rondom herkansen.

Een van de avondstudenten noemde dat hij tot nu toe heel positief is over de inhoud en er werd volgens hem veel rekening gehouden met hen door middel van het opnemen van colleges en het bezoek van zowel de blok- als de practicum-coördinator elk blok. Het werd door de andere twee studenten ook erg gewaardeerd dat de coördinator langs kwam; de suggestie van deze twee studenten was wel dat zij de coördinatoren liever zien bij de laatste of een na laatste bijeenkomst in plaats van bij de eerste. Meer acties vanuit de blok-coördinator zijn volgens hen niet nodig als de coördinator zaken goed heeft afgestemd met de avondtutor(en). De drie studenten noemden dat het heel prettig is om een ervaren avondtutor te hebben, omdat zij weet waar de mogelijke problemen liggen. Twee studenten noemden wel dat de rol van tutor als coach of trainer soms niet lijkt te passen als er te veel voorkennis mist, dan is het fijn om bijvoorbeeld een blok-coördinator te hebben die dan echt expert is van de inhoud. Er werd bovendien genoemd dat het wel afhankelijk is van de tutor die je hebt hoe de ervaring is, omdat anderen dan de vaste avondtutor soms niet goed voorbereid waren op deze groep studenten en hun voorkennis. Twee studenten vonden het te veel afhangen van de tutor en hadden behoefte aan meer vaste getrainde avondtutores.

Daarnaast werden er door de avondstudenten punten genoemd over hun ervaring met coördinatoren. Er werd door twee studenten ervaren dat de rol van studenten voor blok-coördinatoren niet altijd duidelijk lijkt of hier rekening mee wordt gehouden. Een concreet voorbeeld dat werd genoemd, is dat de deadline van een inleveropdracht soms op vrijdag is en soms op zondag. Omdat avondstudenten doordeweeks vaak werken, heeft zo'n wisselende deadline voor hen mogelijk een andere impact dan voor de dagstudenten. Er werd door alle drie genoemd dat er soms een instapniveau wordt verwacht wat er niet altijd is (zoals kennis over soorten onderzoek), vooral bij vakken in het tweede of derde jaar. Coördinatoren zeiden bovendien soms in colleges 'jullie hebben dit in blok ... al gehad', en dat gold dan niet voor de premaster-studenten. Een suggestie voor de missende voorkennis die werd genoemd was dat coördinatoren 5-10 slides toevoegen aan een college met voorkennis, hier hoeft dan niet op ingegaan te worden tijdens het college maar dit kunnen premaster-studenten dan bijvoorbeeld zelf thuis doornemen. Ook noemden alle drie de studenten dat de colleges uit het bachelor-programma van jaar 2 of 3 soms relatief laat online gezet werden, hierdoor konden studenten dit niet meer kijken voor de werkgroep omdat zij eerder dan de bachelor-studenten een onderwijsgroep

hadden. Soms werd een nieuw blok bovendien relatief laat opgezet, waardoor één student noemde dat hij weinig tijd had om zich voor te bereiden voor de eerste bijeenkomst. Twee studenten noemden dat ze soms bij het bezoek van de coördinator andere informatie kregen dan de dagstudenten, wat vervolgens een negatieve invloed leek te hebben op hun eindcijfer omdat bepaalde benodigde kennis werd overgeslagen. Een student vond over het algemeen het werktempo en de korte periode van elk blok zwaar en had het gevoel dat ze niet genoeg tijd had om voldoende voor te bereiden op de toets, mede omdat ze ook werkte op dagen in de toetsweek. Ten slotte noemde een student dat hij de behoefte had om meer te mengen met bachelor-studenten, omdat de avondgroep vaak dezelfde sterke en verbeterpunten heeft en avondstudenten zich vaak niet aan elkaar op kunnen trekken.

E. Toegevoegde waarde van de premaster voor het werkveld en toekomstplannen

Over dit onderdeel vertelden de avond- en dagstudenten een aantal vergelijkbare punten. Zo werd er door vier studenten genoemd dat zij na afronding van de (pre)master verwachtten dat zij een andere manier van kijken hebben. Dit uit zich vooral in het kritischer omgaan met documenten en niet alles voor waar aannemen en dus voldoende kunnen beoordelen hoe betrouwbaar (wetenschappelijke) informatie is. Ook verwachtten vier studenten een kapstok aan bredere en diepere kennis te hebben over onderwerpen die niet in het HBO of in het werkveld naar voren kwamen om zo een goed onderbouwde beslissing te kunnen maken als professional. Er werd door drie studenten genoemd dat zij na afronding van de (pre)master meer verwachten te weten over het gebruik van materialen zoals vragenlijsten of IQ-testen. Dit zorgt er vervolgens voor dat er meer begrip is over het maken van bepaalde keuzes binnen een organisatie, of dat er beter ingeschat kan worden welke keuzes zelf gemaakt kunnen worden bij de afname van een IQ test of het bespreken van een IQ-test met ouders.

Een duidelijk verschil tussen avond- en dagstudenten was wel wat zij vertelden over hun toekomstplannen. De dagstudenten gaven aan dat zij na afronding van de opleiding eerst in ieder geval nog wilden werken op HBO-niveau en vervolgens door wilden groeien. Wat ze wilden doen wisten ze nog niet. Twee avondstudenten wilden na afronding wel graag iets anders gaan doen, de orthopedagogiek-student was niet van plan om haar baan als juf aan te houden en de onderwijswetenschappen-student noemde dat hij graag door wilde groeien naar schoolleider of zichzelf eventueel zag werken bij een onderzoeksbureau. Alle drie de studenten waren echter nog niet zeker van hun plannen.

F. De rol van de grootstedelijke context

Alle vijf de studenten noemden dat het hen tot nu toe niet is opgevallen dat er een duidelijke nadruk lag binnen de gevolgde vakken op de grootstedelijke context. Vier studenten van alle drie de richtingen verwachtten dat hier later in de opleiding nog meer over komt, en de twee dagstudenten die de richting orthopedagogiek en gezinspedagogiek volgden hoopten van tevoren dat er een duidelijke nadruk lag op dit thema. Een andere orthopedagogiek-student verwachtte niet dat er meer nadruk op zou liggen omdat je volgens haar niet alleen wordt opgeleid om in Rotterdam werkzaam te zijn. De avondstudent die onderwijswetenschappen volgde noemde dat diversiteit op zijn werk een rol speelt, hij hier tot nu toe een leek in is en hier graag over wil leren. Hij wilde bijvoorbeeld leren hoe andere scholen omgaan met dat diverse leerlingen samenkomen en wat je het beste kunt doen. De beide dagstudenten die orthopedagogiek en gezinspedagogiek volgden verwachtten in de grootstedelijke context (Rotterdam) te blijven werken. Twee avondstudenten die orthopedagogiek volgden gaven aan dat ze niet

verwachten dat ze in de grootstedelijke context gaan werken na het afstuderen, dit vanwege reistijd, drukte, of weinig affiniteit met de stad.

Ervaringen tutoren met premaster-studenten

De tutoren zijn binnen het PGO-onderwijssysteem van de EUR diegenen die het meest direct in aanraking komen met de premaster-studenten. Per thema wordt er in deze paragraaf besproken wat drie tutoren die premaster-studenten in hun groepen hebben gehad, hebben verteld over hun ervaring met premaster-studenten. Er hebben drie tutoren aan focusgroep-gesprekken deelgenomen, één tutor is afgelopen onderwijsjaar gestart, één tutor heeft al een aantal jaren ervaring met de dagstudenten en één tutor heeft al meerdere jaren ervaring met de avondstudenten.

1. Beeld van premaster-studenten

Het beeld dat twee ervaren tutoren hebben van premaster-studenten en expliciet noemden is dat ze graag willen leren en erg gemotiveerd en doelgericht zijn. Een nieuwe tutor voegde hieraan toe dat zij ze ook als kritisch ervaart. Een kracht van de avondstudenten in het bijzonder is volgens een ervaren tutor dat ze stof op een diepgaand niveau bespreken. De tutoren noemden dat premasters de neiging lijken te hebben om naar elkaar toe te trekken en bijvoorbeeld samen te studeren, maar tutoren zagen ook dat dagstudenten goed contact hebben met reguliere studenten.

Alle drie de tutoren merkten op dat er een gat is tussen wat de studenten aan het begin van het premasterjaar weten en kunnen en wat er nodig is of wat de reguliere studenten kunnen en weten. Bij dagstudenten wordt dit gat normaliter redelijk snel kleiner doordat zij meedoen met en leren van de reguliere studenten; bij avondstudenten blijft dit gat groter. Bij deze laatste groep is het bovendien zo dat ze vaak veel werken naast hun studie, en een ervaren tutor noemde dat avondstudenten aangaven gemiddeld 20 uur per week te studeren, wat volgens haar veel te weinig is voor een voltijd studie. Vooral aan het begin vinden studenten PGO, literatuur zoeken en APA-regels toepassen lastig. Wel blijft het zo dat het premaster-curriculum niet logisch is opgebouwd, waardoor studenten het meerdere malen in het jaar lastig hebben als ze bijvoorbeeld na een tweedejaars vak, een derdejaars vak moeten volgen met maar één onderwijsbijeenkomst per week. Wat volgens een ervaren tutor nodig is voor deze groep, is dat de studenten getraind worden in hoe je studeert: er is een sterke start nodig aan het begin van het jaar, en anders moet je dit als tutor of reguliere student compenseren.

2. Ervaringen in het contact met premaster-studenten

Wanneer tutoren het hadden over hun contact met studenten, viel het op dat hier een duidelijk verschil merkbaar is tussen de avond- en de dagstudenten. Een ervaren tutor noemde dat ze het contact met premaster-dagstudenten hetzelfde ervaart als met reguliere bachelor-studenten, maar de ervaren tutor in de avond noemde dat haar ervaring anders is. Volgens haar zijn avondstudenten een soms erg gespannen omdat zij in minder tijd hetzelfde moeten doen en afgesloten zijn van het onderwijsproces, omdat zij in de avond als iedereen naar huis is pas les krijgen. Ze lijken zaken ook vaker te externaliseren door de hoge frustratie die ze soms ervaren, en ze zijn mondiger. Studenten zijn in het contact met de tutor echter niet negatief, maar verwachten wel dat je afspraken nakomt. De avondstudenten hebben bij hun tutor aangegeven dat ze graag wat meer bij de organisatie betrokken willen worden, door wat meer in contact te worden gebracht met mensen binnen de organisatie. Een ervaren tutor noemde dat

ze een verschil merkt tussen avond- en dagstudenten in timemanagement en het doel van de bespreking. De avondstudenten kunnen verrast worden door een gebrek aan tijd, terwijl bachelorstudenten dit overdag vaak goed in de gaten houden. De bachelorstudenten hebben vaak als doel om samenvattingen door te spreken, en de avondgroep heeft dit doel niet. De dagpremasters nemen het doel van de bachelorstudenten snel over, waarschijnlijk omdat ze merken dat de groep dit graag wil; zelf zouden deze premasterstudenten wellicht langer en dieper bij dingen stilstaan. De ervaren avondtutor noemde namelijk dat ze vaker heeft gehoord dat dagpremasters naar de avond willen omdat het overdag voor hen te snel gaat.

3. Merkbare aanpassingen binnen de organisatie

Een ervaren tutor noemde dat er in haar ogen veel rekening wordt gehouden met de avondstudenten, bijvoorbeeld door het opnemen van colleges of een eenmalig bezoek van elke coördinator. Zij merkt echter ook dat dit niet altijd zichtbaar is voor deze studenten. Er zou eventueel meer aandacht voor kunnen zijn om deze studenten hier bewuster van te maken, en er zouden eventueel ook meer bezoeken kunnen zijn van bijvoorbeeld de studieadviseur, de examencommissie en de opleidingscommissie. Verder zijn er nog een aantal punten die ter verbetering werden genoemd. Zo wisselt het volgens alle drie de tutores sterk per coördinator in hoeverre zij op de hoogte zijn van het lesgeven aan en de behoeftes van de premasters. Coördinatoren benoemen het grotendeels niet als er premasters aan een blok deelnemen, en colleges worden vaak te laat online gezet voor de avondstudenten. Alle drie de tutores hebben ook geen algemene instructie gehad over premasterstudenten (wie ze zijn, wat ze doen, wat je kunt verwachten), en de nieuwe tutor noemde dat ze vond dat er benodigde extra ondersteuning mist voor deze studenten, vooral bij de start van het jaar: bij wetenschappelijke vaardigheden en bij statistiek. Tenslotte noemde een ervaren tutor dat het voor de dagpremasters lastig kan zijn dat ze elke keer een andere tutor hebben en dus geen centraal aanspreekpunt; daardoor weten ze waarschijnlijk ook niet bij wie ze terecht kunnen met bepaalde zaken.

4. Aanpassingen docerstijl

Wat opvallend is over het mogelijk aanpassen van de docerstijl, is dat het erg afhangt van de tutor wat er gebeurt. Omdat er geen algemene instructie wordt gegeven aan tutores over het rekening houden met premasterstudenten, ligt het eraan in hoeverre een tutor zelf weet wat goed werkt of gewenst is voor deze groep studenten. Zo was er een ervaren tutor die noemde dat zij uit eigen ervaring weet welke vakken de premasterstudenten volgen en dit aan het begin van het jaar aan hen vertelt. Tijdens het eerste blok vraagt ze ook aan bachelorstudenten om de PGO-stappen door te nemen en uit te leggen aan de premasters, en deelt ze premasterstudenten aan het begin niet in als gespreksleider. Ook vraagt ze bij elk vak dat zij volgen wie de premasters zijn, en benadrukt ze bij een tussentijdse evaluatie hoe goed ze al zijn ontwikkeld. Ten slotte vertelde zij dat premasterstudenten vaak veel meer ervaring hebben en goed de koppeling met de praktijk kunnen leggen; als zij dit als tutor benoemt dan doen ze dit ook, en anders verdwijnen ze een beetje als ze in de daggroep zitten.

De nieuwe tutor noemde dat ze alleen via ervaren tutores weet dat deze studenten er zijn, dat ze hen aan het begin van het jaar niet gelijk als gespreksleider indeelt, en dat zij rekening houdt met deze studenten bij het beoordelen van het professioneel gedrag. Verder noemden de twee tutores die lesgeven aan dagstudenten dat ze hun docerstijl niet aanpassen. De ervaren tutor die lesgeeft in de avond, noemde wel dat ze haar stijl heeft aangepast aan de behoefte van deze groep studenten. Zo

geeft ze hen voldoende ruimte om hun hart te luchten en te vertellen hoe het met ze gaat, noemt ze vanaf het begin duidelijk welke doelen en hoge verwachtingen ze heeft voor deze studenten en blijft ze hen pushen, en geeft ze bewust veel complimenten omdat ze vaak erg onzeker zijn.

5. Suggesties voor veranderingen

De drie tutores gaven verschillende suggesties voor veranderingen om de ervaring van de premaster-studenten te verbeteren. Zo noemde de ervaren avondtutor dat een heel sterk eerste practicum PGO- en Informatievaardigheden veel zou helpen. Studenten moeten dan drie dingen leren: leren studeren (studievaardigheden), wetenschappelijk lezen en wetenschappelijk schrijven. Voorbeelden van activiteiten die ondernomen kunnen worden zijn het ingaan op het integreren van de stof, dat ze eventueel eenmalig bij een dag groep aan kunnen sluiten om te zien hoe het gaat of hier een kennisclip over volgen, en leren over verschillende type onderzoek. Dit zou ook in 1 of 2 extra bijeenkomsten aan het begin van het jaar ondergebracht kunnen worden. De twee dagtutores gaven soortgelijke suggesties, en de nieuwe tutor voegde hieraan toe dat er meer informatievoorziening zou moeten komen voor tutores over premaster-studenten: duidelijkheid over wanneer deze studenten aansluiten bij een blok, wat het premastertraject überhaupt is en wat bijzonderheden kunnen zijn.

6. Ontvangen feedback van premaster-studenten

Als de rollen zijn omgedraaid, en er wordt gesproken over de feedback die tutores van premaster-studenten ontvangen, dient er een onderscheid gemaakt te worden tussen de avondtutor en de dagtutores. De avondtutor heeft alleen maar premasters in haar groep, en alle feedback die zij ontvangt is dus automatisch ook van premaster-studenten. Deze tutor noemde dat ze vaak als feedback krijgt dat studenten het fijn vinden dat ze veel vragen stelt, dat ze luistert en ruimte geeft voor eigen inbreng en gevoelens. Het valt haar op dat ze hoge verwachtingen hebben, dus als je noemt dat je iets uit gaat zoeken, dan verwachten ze dit ook en komen ze er anders op terug. Dit koppelen ze dan ook aan jouw betrouwbaarheid als tutor. Ze noemde echter ook dat zij merkt dat deze studenten het sneller aangeven als ze negatieve feedback hebben omdat ze vaak meer ervaring hebben en mondiger zijn.

De ervaren en nieuwe dagtutores noemden dat het hen niet opvalt dat ze andere feedback krijgen van deze studenten in vergelijking tot de bachelor-studenten. De ervaren tutor had wel eenmaal via de anonieme evaluaties teruggelezen dat een premaster-student vond dat ze te informeel les gaf. Deze feedback heeft ze maar een keer gehad voor zover ze dit weet. Ze vermoedde wel dat deze studenten minder kritisch zijn omdat ze geen vergelijkingsmateriaal hebben, vooral in blok 1. De nieuwe tutor merkte daarnaast dat premasters over het algemeen wat negatiever zijn over de blokken die ze volgen dan bachelor-studenten.

7. Delen van ervaringen met premaster-studenten met anderen

Tenslotte werd er met de tutores besproken wat zij doen als zij hun ervaringen met premaster-studenten willen delen. Een van de tutores is zelf ook assistent premaster-coördinator, dus zij deelt de informatie direct met de premaster-coördinator. De nieuwe tutor wist niet wie de premaster-coördinator is of bij wie ze moest zijn voor deze groep studenten. Ze wordt vaak door ervaren collegatutores geïnformeerd over of er premasters in een blok zitten en heeft een keer bij een coördinator nagevraagd of er mogelijkheden zijn voor bijles voor een premaster-student. In het verleden had de ervaren dagtutor bij een coördinator aangekaart dat premasters moeite hadden met APA-regels, maar hier werd toen weinig tot niets mee gedaan. Momenteel lost zij dingen zelf op of deelt zij de informatie

direct met de assistent premaster-coördinator; met anderen in de organisatie deelt zij haar ervaringen niet meer.

Evaluatieoverleg coördinatoren en ondersteunende staf premaster

Jaarlijks vindt er aan het eind van het onderwijsjaar een overleg plaats om te bespreken wat de ervaringen zijn van de coördinatoren en de ondersteunende staf met de premaster-studenten. Tijdens dit overleg worden zaken zoals de aansluiting van de inhoud van de premaster bij de voorbereiding op de master en de organisatie van de toelatingstoets besproken. Dit overleg wordt geleid door de premaster-coördinator, en in de notulen worden actiepunten genoteerd die vervolgens zo goed mogelijk worden uitgevoerd.

2.2.2 ACPA-studenten:

Academische Pabo- (AcPa-)studenten aan de Hogeschool Rotterdam (HR) volgen naast de Pabo-opleiding van vier jaar, verschillende vakken uit de bachelor Pedagogische Wetenschappen aan de universiteit (EUR) (grofweg vergelijkbaar met de vakken in het premaster-programma). Het programma dat de AcPa-studenten aan de EUR volgen, wordt ook wel aangeduid als een ingedaalde premaster.

Omdat het AcPa-traject uit vier jaar bestaat en studenten in het vierde jaar pas een van de drie richtingen kiezen, zien deze focusgroepen er iets gevarieerder uit. Er hebben twee studenten uit jaar 1 deelgenomen, één student uit jaar 2, twee studenten uit jaar 3, en één student van de richting onderwijswetenschappen en twee studenten van de richting orthopedagogiek uit jaar 4.

Focusgroep-gesprekken met AcPa-studenten

De belangrijkste punten die naar voren zijn gekomen uit de gesprekken met de studenten uit jaar 1 t/m 4 staan hieronder thematisch weergegeven. De feedback die naar voren kwam verschilde logischerwijs per jaar, studenten die verder in hun traject waren hadden meer ervaringen op gedaan om over te vertellen dan eerstejaarsstudenten.

A. De overgang van vooropleiding naar AcPa

De tweede-, derde- en vierdejaarsstudenten wisten niet meer precies hoe zij de overgang hadden ervaren van hun vooropleiding naar de AcPa. De twee studenten van jaar 1 noemden dat ze bij de overgang naar het hoger onderwijs, begeleiding misten in het studeren aan de EUR, vooral in het selecteren en thuis bestuderen van de literatuur. De studenten misten die begeleiding ook later in het jaar bij het omschakelen van de HR naar de EUR, omdat zij bij de HR de literatuur krijgen en niet zelf hoeven op te zoeken en te selecteren. Alle studenten noemden dat ze bij de start van hun opleiding niet wisten of en dat ze ook mee konden doen met de Eureka-week of bij een studievereniging konden.

B. Balans tussen werk, opleiding en privé

Het wisselde per student en per jaar of studenten werkten naast hun opleiding. Wel is het zo dat alle studenten die werkten, dit het afgelopen jaar niet meer dan één volledige werkdag per week deden. Een vierdejaarsstudent had de eerste twee jaar een bijbaan van 2,5 dag per week, maar hier was hij mee gestopt omdat dit te veel was. De studenten van alle jaren noemden dat de balans tussen werk, privé en opleiding over het algemeen goed te doen was. Wel noemden alle studenten dat de blokken op de EUR een stuk zwaarder waren dan de vakken op de HR. De ervaren drukte varieerde dus erg door het jaar

heen. De vierdejaarsstudenten noemden dat ze wat betreft de combinatie van EUR en HR vooral jaar 2 zwaar vonden, en het laatste jaar was volgens twee studenten het 'minst' zwaar omdat de blokken aan de EUR allemaal achter elkaar waren en ze geen lessen meer hadden aan de HR, waardoor er geen dingen door elkaar liepen. De tweedejaars- en één derdejaarsstudent noemden dat je bij de HR, schoolwerk om je privéleven heen plant, en dat je met de vakken aan de EUR wel echt rekening moet houden als je werk- en/of privé-dingen inplant. Hier zit een groot verschil in. Een mogelijke verklaring voor het verschil in ervaren zwaarte is dat alle studenten het niveau op de HR en de EUR erg vonden verschillen, waarbij ze vooral het niveau op de HR laag en vaak te makkelijk vonden. De studenten noemden dat de dagen op de HR lang zijn en de stof vaak korter en bondiger gegeven kan worden. De afwisseling tussen de EUR en de HR werd door de studenten wel als iets positiefs genoemd en het werd ook als prettig ervaren dat dit duidelijk afgebakend was. Wel was het volgens tweede-, derde- en vierdejaars zo dat inleveropdrachten of inhaaltoetsen van de HR soms tijdens een blok op de EUR werden gepland en dat maakt het dan een stuk zwaarder. Ook het herkansen van vakken aan de EUR zorgde voor meer druk.

De afstemming tussen de EUR en de HR werd door alle drie de vierdejaarsstudenten niet als ideaal ervaren. Bijvoorbeeld bij de start van de AcPa, misten deze studenten de eerste vijf weken op de HR, hierdoor moesten zij in week 6 gelijk stage gaan lopen, terwijl ze toen nog geen dag op de HR hadden gehad en ook niet waren voorbereid op het stagelopen. Blok 1.6 in jaar 1 viel midden in de kleuterstage, ook dit was vervelend omdat studenten dan een band hadden opgebouwd met de kleuters, en dan tussendoor vijf weken weg waren om een vak aan de EUR te volgen, wat funest leek voor deze band. Alle studenten hadden niet het idee dat hun opleiding een geïntegreerd geheel was, ze noemden dat het voelde alsof ze een HBO-opleiding deden met uitstapjes naar de universiteit, dus als twee losse dingen. AcPa-studenten hebben bijvoorbeeld ook twee Osirissen, twee studentenummers, twee studentenmail, twee plekken waar ze verslagen moeten inleveren.

De tips die alle studenten noemden voor nieuwe studenten zijn: het is een intensief traject, dus werk er niet te veel naast (niet meer dan 1/1,5 dag per week) en plan alles goed in zodat je het overzicht kan bewaken. Ook noemden de studenten dat je je niet moet vergissen in de moeilijkheidsgraad van de EUR, als je de HR gewend bent. Een vierdejaarsstudent noemde dat het goed is om contact te zoeken met jouw groep/klas van de AcPa, en ook echt steun en hulp te zoeken als dit nodig is. Hij gaf aan dat je moet durven te vragen hoe dingen zitten, omdat hij dacht dat hij de AcPa in zijn eentje niet succesvol had kunnen doorlopen. Een andere student beaamde dat je elkaar echt nodig hebt. Tenslotte gaf een vierdejaarsstudent mee dat je niet bang moet zijn om zelf initiatief te nemen om problemen op te lossen, mede omdat de communicatie tussen beide instellingen als slecht werd ervaren.

C. Reden keuze ACPA

Grofweg bestonden er drie motieven onder studenten om voor de AcPa te kiezen. Ten eerste noemden studenten dat er meer doorgroeimogelijkheden zijn in vergelijking tot de mogelijkheden bij Pabo-diploma, en dat er andere dingen mogelijk zijn dan fulltime voor de klas staan. Daarnaast noemden studenten dat zij graag de Pabo wilden doen, maar ook iets met hun vwo-diploma wilden doen of alleen de Pabo te makkelijk vonden. Het was voor meerdere studenten wel sowieso duidelijk dat zij tijdens hun studie in de praktijk, en in hun geval dus de klas, wilden leren en werken.

Een belangrijk onderdeel van het maken van een keuze voor een opleiding zijn de voorlichtingsactiviteiten. De mate waarin studenten hier gebruik van maakten varieerden per student en

per jaar. Wat duidelijk naar voren kwam was dat tijdens sommige jaren wel een AcPa-student aanwezig was tijdens open- of meeloopdagen en iets kon vertellen over de AcPa, en dat deze er soms niet was. Als er geen AcPa-student was, maar alleen een reguliere Pabo- of pedagogische wetenschappen-student, dan was de informatievoorziening over het AcPa-traject vaak mager tot niet aanwezig.

Als er wel informatie werd gegeven over de AcPa (d.w.z. tijdens een open dag of online), noemden meerdere studenten dat ze het waardevol vonden om te leren over dat de AcPa in blokken was opgedeeld, omdat dit de doorslag gaf om voor Rotterdam te kiezen. Een ander punt die een student noemde als waardevol was dat ze bij een meeloopdag een keer naar een basisschool gingen. Ook de informatie over Probleemgestuurd Onderwijs werd gewaardeerd. De drie tweede- en derdejaarsstudenten noemden dat ze geen informatie misten bij het maken van hun keuze.

Informatie die studenten uit meerdere jaren misten, waren of de lessen op de HR ook aangepast waren aan het niveau van het vwo. Ook misten ze meer informatie over de EUR, de voorlichting was vooral gericht op de HR, waardoor het stuk aan de EUR onduidelijk bleef. Twee vierdejaarsstudenten noemden dat ze er pas in de derde achter kwamen wat de AcPa nou precies inhield. Een student dacht dat ze gewoon basisschool-leerkracht zou worden maar in een hogere schaal begon en andere studenten noemden dat het toekomstperspectief niet goed was toegelicht. Ook het kiezen van een richting was soms niet bekend, en een student kwam hier pas na twee jaar achter. Dat er een richting gekozen moest worden voor jaar 4 werd ook niet verteld bij de open dag.

Een student noemde dat zijn verwachtingen tot nu toe aansloten bij hoe de opleiding is, maar twee andere studenten hadden niet verwacht dat er zo'n groot verschil zat tussen de twee instellingen en dat de afstemming miste. Qua inhoud sloot de verwachting wel aan.

D. Mening over de opleiding en de rol van AcPa-studenten hierbinnen

De informatie rondom de mening die de betrokken studenten hebben over de opleiding is erg uitgebreid, wat enigszins te verwachten was aangezien deze informatie nog niet eerder structureel is verzameld. Eerst wordt er ingegaan op de dingen die de studenten waarderen aan het AcPa-traject. Vervolgens wordt er gekeken naar de onderdelen waar de meningen neutraal over waren of over verschilden. Er wordt afgesloten met verbeterpunten en eventuele aanbevelingen vanuit de studenten.

Positieve feedback

Bijna alle studenten noemden dat ze blij waren met hun keuze en het AcPa-traject, naast de ontwikkelpunten die later in dit rapport worden genoemd, als leuk en leerzaam hebben ervaren en dat ze voldoende worden uitgedaagd. Volgens de studenten zat de meerwaarde van het volgen van het AcPa-programma in de eerste plaats in het over en weer dingen kunnen toepassen, dat wil zeggen van geleerde theorie en opgedane ervaringen van het HR-gedeelte en het EUR-gedeelte. Zo merkten studenten dat hun praktijkervaring in de klas goed toegepast kon worden tijdens de vakken aan de EUR, en dat zij praktijkvoorbeelden konden geven aan reguliere bachelor-studenten. Ook andersom noemden studenten dat zij dat wat ze hadden geleerd aan de EUR, toe konden passen in de praktijk en dat ze dingen leerden over achterliggende oorzaken van het gedrag van kinderen die bij de Pabo niet aan bod kwamen. Hieronder een quote waarmee de toepassing in de praktijk wordt geïllustreerd:

“En ja, ik heb ook echt wel dingen die ik op de uni geleerd heb die dan op de pabo niet zodanig benoemd zijn die ik toch wel toepas. Neem dan bijvoorbeeld het coöperatief leren, daar heb ik een heel blok over gehad, [...] bijvoorbeeld hoe groot moet je de groepjes maken, en dan uit de literatuur blijkt dan dit en dit en dat heb ik dan toch wel ergens opgeslagen. En dan denk ik ja ik

moet gewoon geen groepjes groter dan 4 maken [...] En het zijn natuurlijk kleine dingen die we ergens misschien op de pabo ook wel horen, maar ik vind bewijzen ook wel echt heel erg fijn. Dus ik kan ook wel echt dingen toepassen van de uni.” (4^e-jaars student AcPa)

In de tweede plaats werden positieve ervaringen genoemd die gekoppeld konden worden aan een van de twee instituten. Over de EUR noemde een student dat ze het gevoel kreeg dat er rekening met haar werd gehouden, zoals te lezen in onderstaand fragment:

“Ja en ik vind altijd wel dat er veel rekening wordt gehouden met de AcPa’s. [...] bij de colleges worden we vaak ook benoemd dat we er weer bijzitten. En bij 2.7 was er echt veel achtergrondinformatie, als je dat miste. [...] Als je dan in je tweede jaar bij een vak komt dan zeggen ze wel van we houden er rekening mee dat jullie lang geen PGO hebben gehad.” (3^e-jaars student AcPa)

Ook noemden de studenten het contact met de coördinatoren van de EUR duidelijk en prettig en werd het als positief ervaren dat (de opbouw van) het curriculum aan de EUR gestructureerd en duidelijk was. Over de HR vertelden de studenten dat ze het prettig vonden dat zij gedurende het traject een eigen klas hebben, dat het contact met medestudenten en docenten informeler is en daardoor gezelliger, en dat ze het prettig vonden dat zij meer stageliepen dat de reguliere pabo studenten.

Neutrale of afwisselende feedback

Naast de positieve feedback van de studenten, waren er meer ‘neutrale’ zaken of punten die zowel als positief en negatief werden ervaren. Een soort rode draad in de feedback van studenten was het verschil dat zij ervoeren in het thuis voelen en de manier van contact maken binnen beide instituten. Studenten noemden dat zij zich meer thuis voelen bij de HR. Dit komt volgens hen omdat zij er veel vaker zijn, maar ook omdat de sfeer en het contact met docenten informeler is. Twee studenten illustreerden dit met het volgende voorbeeld:

A41: “Het is wel dat die coördinatoren [lees: van de EUR] die staan, dat klinkt misschien een beetje gek, maar die staan echt boven ons. Maar die docenten op de Pabo die hebben honderd keer herhaald van wij zijn gelijk en je moet me geen meneer of mevrouw noemen maar gewoon bij de voornaam. En dat is wel een soort verschil, vind ik. Daar [lees: aan de EUR] is het van, ja, jij bent echt de coördinator dus je gaat daar echt een heel net mailtje naar toe sturen. En naar de docent op de Pabo stuur je eigenlijk hetzelfde mailtje als dat we naar klasgenoten zouden sturen.” (4^e-jaars student AcPa)

A42: “Van: Hey, yo, ik heb het geüpload, joe.” (4^e-jaars student AcPa)

A41: “Ja, precies.”

De vierdejaars studenten noemden dat ze zich vanaf het vierde jaar meer thuis voelden aan de EUR. Dit kwam volgens hen omdat ze er in het vierde jaar meer vakken volgden, en omdat er bij die vakken ook vaker andere ‘nieuwe’ studenten aansloten zoals premaster-studenten. Verder noemden de AcPa-studenten dat ze op de EUR voornamelijk contact hadden met andere AcPa-studenten, en weinig tot niet met reguliere bachelor-studenten. Als studenten bijvoorbeeld vragen hadden over zaken aan de EUR vroegen ze dit vaak in eerste instantie aan andere AcPa-studenten, erna wellicht aan de tutor, en alleen in uitzonderlijke gevallen aan een coördinator. Opvallend was dat studenten aangaven dat ze eigenlijk niet goed wisten bij wie of waar ze moesten zijn met feedback of algemene vragen over de

EUR. Als ze feedback hadden voor de EUR, dan bespraken ze dit vaak binnen hun AcPa-klas of opvallend genoeg met hun mentor van de HR. Een aantal studenten gaf wel aan dat wanneer er eenmaal feedback werd gegeven aan de EUR, bijvoorbeeld door wat er wordt gedaan met tussenevaluaties in de werkgroepen, er serieuzer mee werd omgegaan dan bijv. aan de HR.

Opbouwende feedback

Ook werden er door de AcPa-studenten verschillende punten genoemd waar zij tegen aan liepen. Vooral door de tweede-, derde- en vierdejaarsstudenten werden er veel verbeterpunten genoemd, en maakten ze wel echt duidelijk dat ze tegen veel dingen zijn aangelopen tijdens hun opleiding. Een van de punten die het meest duidelijk naar voren kwam, was de missende communicatie tussen de HR en de EUR. Studenten noemden dat beide instituten afwisselend wachtten op informatie van de ander, en vaak met een vinger gingen wijzen als studenten niet op tijd of op een juiste manier benodigde informatie kregen. Een voorbeeld hiervan was informatie rondom de planning van het jaarrooster die nodig was om een stage te regelen:

A32: *“Dat zijn wel dingen, of vakanties ofzo, of stageweek. Waarvan ik dacht van ja misschien kan dat wel wat beter worden gecommuniceerd. En voor [A31] en ik is komend jaar dan onze LIO [lees: leraar in opleiding stage] en dat jaarrooster is nog steeds niet bekend. En ook de dagen, dat ging allemaal heel rommelig omdat ze rekening moeten houden met de blokken aan de EUR. En daarover vind ik dat de informatie echt slecht is.”* (3^e-jaars student AcPa)

A31: *“Ja en het is vooral lastig omdat je dan op je stage dingen door moet geven, en dat kan dan niet, en dan lijken wij de slechte student die het allemaal niet op orde heeft. Maar we hebben dan geen informatie dus we kunnen het niet, dat is wel frustrerend af en toe.”* (3^e-jaars student AcPa)

Naast de stage, kwam de missende communicatie ook op andere vlakken tot uiting. Zo noemden studenten dat er soms toetsen of een voorlichting aan de HR gepland stonden tijdens een blok aan de EUR. Het lijkt hierdoor volgens studenten soms alsof de instituten niet tot nauwelijks contact met elkaar hebben, of in ieder geval niet op een succesvolle manier. De effecten van de uitblijvende communicatie, kunnen er volgens sommige studenten toe leiden dat ze het gevoel krijgen dat ze er bij beide instellingen niet echt bij horen, en dat ze overal een beetje tussenvallen. Op de HR weten docenten en coördinatoren vaak niet wat er op de EUR gebeurt of wordt hier geen rekening mee gehouden, en op de EUR weten docenten en coördinatoren vaak niet goed wat het HR stukje is. De studenten moeten in veel gevallen zelf optreden als schakel in het contact tussen de instituten, maar lopen dus ook zo nu en dan dingen mis. Een aantal studenten noemden dan ook dat ze behoefte hadden aan een tussenpersoon die op beide instituten rondloopt en van beiden dus ook weet wat er gebeurt en hen hiervan op de hoogte kan brengen. Wat er kortom volgens alle studenten nog beter zou kunnen is de onderlinge communicatie en afstemming tussen de instituten EUR en HR. De studenten zouden allen graag willen dat het echt meer één studie is, want nu wordt het ervaren als twee losse studies.

Naast de zaken rond onderlinge afstemming, werden er ook een aantal aandachtspunten genoemd over de inhoud van het traject. Zo was het volgens meerdere studenten namelijk zo dat zij of niet wisten op welk moment zij een keuze moesten maken tussen drie richtingen, of dat zij te weinig begeleid werden om een weloverwogen keuze te maken.

Tweede- en derdejaars studenten: A31: *“Ik vond het wel lastig want wij moesten dit jaar rond februari ofzo onze richting een beetje kiezen. En eigenlijk is wat we nu vooral hebben gehad op de uni statistiek, we hebben één inleidend blok onderwijswetenschappen gehad en één of twee pedagogische blokken. Maar je moet je keuze dus baseren op bijna niks. Een inleidend vak is vrij globaal, dat vond ik leuk maar vind ik de rest als het iets dieper gaat ook nog steeds leuk? Dus wat dat betreft vond ik de blokken die werden aangeboden niet echt handig. En dan vond ik bijvoorbeeld 1.8 over dat multiculturele dan denk ik dat was wel interessant maar dat zou ik dan liever een ander moment hebben want dat draagt niet heel erg bij ofzo.”*

A2: *“Ja, en in principe krijg je dat ook al op de Pabo. Je hebt in het eerste jaar het vak diversiteit dat je het hele jaar volgt.”*

I: *“Oké, [A32] jij wilde volgens mij ook iets aanvullen?”*

A32: *“Ja, dat je nu twee vakken volgt: 2.7 en 2.8, en daarin komt het onderscheid tussen Ortho[pedagogiek] en Onderwijskunde, dat komt dan een soort van een beetje te laat terwijl wij die keuze al moesten maken.”*

Zoals eerder is genoemd, gaven de studenten aan dat zij voornamelijk contact hebben met andere AcPa-studenten als zij bij de EUR zijn. Tijdens de onderwijsgroepsbijeenkomsten komen zij echter wel in contact met reguliere bachelor-studenten. Over dit werd het een en ander gezegd. Een overheersend gevoel dat een aantal studenten hadden, was dat dat bachelor-studenten hen niet echt waardeerden. Ze kregen soms het gevoel dat bachelor-studenten op hen neerkeken omdat zij ‘maar’ hbo deden; dat bachelor-studenten het niet waardeerden als bijv. een bepaalde theorie herhaald moest worden omdat deze nieuw was voor AcPa-studenten of dat praktijkvoorbeelden die AcPa-studenten meemaken tijdens stages niet op prijs werden gesteld. Bij sommige studenten zorgden deze ervaringen regelmatig voor een onzeker gevoel, en het effect hiervan was dat zij niet altijd de ruimte voelden om tijdens een onderwijsgroepsbijeenkomst vragen te stellen of dingen in te brengen. Zij stelden hun vragen dan liever achteraf aan andere AcPa-studenten. In hoeverre studenten dit ‘negatieve’ gevoel hadden was afhankelijk van het vak of de groep waar zij in zaten. Er waren echter ook studenten die het contact met reguliere bachelor-studenten uitsluitend als positief ervaarden.

Na de besproken verbeterpunten is er aan de studenten gevraagd hoe zwaar de zaken waar zij tegen aan lopen voor hen hebben gewogen gedurende het traject. De ervaren zwaarte wisselde per student en per moment tijdens het curriculum. Als studenten er last van hadden dan kwam dit door de beperkte communicatie of last-minute veranderingen, en dit zorgde dan voor paniek en soms een verminderde motivatie. De steun van de AcPa-klas zorgde voor sommige studenten voor verminderde stress.

Contact met de opleidingscommissie

Vanwege het beperkte contact met reguliere studenten, en de beperkte informatie die studenten aangaven te hebben over de gang van zaken op de EUR, is er tijdens het focusgroeps gesprek specifiek gevraagd of studenten de opleidingscommissie kenden. Dit was bij geen enkel van de studenten het geval. Om de EUR-opleidingscommissie onder de aandacht te brengen, gaven de AcPa-studenten aan dat het beste via het emailadres van de HR gecommuniceerd kon worden of en via de studieloopbaancoach of de klassenvertegenwoordiger van de HR. Meerdere studenten zouden het fijn vinden als er een algemene introductiedag zou zijn voor de reguliere en AcPa-studenten samen. Tijdens deze dag zou dan onder andere over de opleidingscommissie verteld kunnen worden en over zaken

zoals welke regeling omtrent het halen van de propedeuse, cijfers en gemiddelden geldt voor welke groepen studenten.

E. Toegevoegde waarde van de AcPa voor het werkveld

Naast de ervaringen van de studenten tijdens het AcPa-traject, is met AcPa-studenten ook besproken over de toegevoegde waarde van het traject voor hen en hoe zij de toekomst zien als zij eenmaal zijn afgestudeerd. Grofweg waren er twee thema's waar studenten de meerwaarde in terug zagen komen. Als eerste noemden studenten dat zij door de bestudeerde theorie bepaalde stage-ervaringen beter konden duiden en eventuele problemen in de praktijk soms beter konden signaleren. Ook andersom hielp de praktijk bij de verwerking van de theorie. Daarnaast noemden studenten dat zij het een prettig idee vonden meer mogelijkheden voor de toekomst te hebben dan alleen fulltime voor de klas staan. Wat de AcPa als extra biedt in vergelijking tot de reguliere Pabo is volgens de studenten dat er meer theorie aan bod komt over onder andere de werking van het brein van een kind en de ontwikkeling en het onderwijs. Ook noemden studenten dat zij de practica zoals gespreksvaardigheden waardevol vonden, mede omdat zij deze vaardigheden konden gebruiken tijdens bijvoorbeeld oudergesprekken op school. De volgende quote illustreert wat eerstejaars studenten bespraken over de toegevoegde waarde van de ACPA

Twee eerstejaars studenten: A11: "Als je het onderwijskundige gedeelte dan zou pakken, meer ook hoe methodes in elkaar zitten, hoe die relaties zijn tussen scholen, leren, dat soort dingen. Dat je op een overkoepelende manier daarnaar kan kijken. Dus niet alleen de schoolboeken waaruit je lesgeeft aan die kinderen, maar ook hoe zit dat in elkaar of hoe kan je zelf dingen ontwerpen. Of nadenken over hoe zo'n methode gemaakt wordt."

A12: "En voor jezelf denk ik ook wel, juist omdat de uni zo'n andere manier van leren heeft. Dat het wel een voordeel heeft als je en het hbo hebt en de uni. Want je haalt er allebei voor jezelf weer hele andere kwaliteiten uit, en welke kant je ook op gaat, dat is altijd wel nuttig."

Toekomstplannen

De toekomstplannen van de eerstejaars studenten waren een stuk minder concreet dan die van de derde- en vierdejaars. De meeste studenten noemden dat ze sowieso willen starten voor de klas, en dat ze daarna wellicht iets anders willen gaan doen of parttime voor de klas staan en parttime een andere functie. Voorbeelden van mogelijke andere functies waren het ontwikkelen van onderwijsmethodes of beleid maken, werken in het speciaal basisonderwijs, werken als orthopedagoog. Meerdere studenten noemden dat hun plannen nog niet concreet waren omdat ze wilden afwachten wat hun ervaringen zouden zijn tijdens de rest van de studie of bijvoorbeeld de masterstage.

F. De rol van de grootstedelijke context

Een onderdeel van de identiteit en beleid van de EUR is dat er veel aandacht besteed wordt aan de grootstedelijke vraagstukken binnen de context van het onderwijs. Met deze reden is er ook aan de studenten gevraagd in hoeverre zij hier iets van merken en wat zij hiervan vinden. Er kwamen grofweg twee punten naar voren. Studenten noemden dat ze in het onderwijs op de EUR niet veel hebben gemerkt van de nadruk op diversiteit. Als het aan bod kwam, kwam het volgens hen vooral terug in een specifiek vak, dat volgens een aantal studenten overlapte met de informatie die zij op de HR al hadden

ontvangen over dit onderwerp. Op de HR werd het meer gekoppeld aan hoe het in de klas terugkwam en er leek vooral behoefte te zijn onder de studenten over hoe theorie over diversiteit toegepast kan worden in de praktijk/stage.

In de gesprekken over de rol van de grootstedelijke context in de toekomstplannen van de studenten, kwam er een wisselend beeld naar voren. In hoeverre studenten dachten te gaan werken in een cultureel diverse omgeving leek vooral af te hangen van de locatie waar zij wilden gaan wonen en werken, en veel studenten waren er nog niet over uit waar dat dan zou zijn. Wat opviel was dat meerdere studenten noemden dat ze een pittige stage hadden gehad op een school in Rotterdam-Zuid, en vanwege die reden niet voor de klas wilden staan in een soortgelijke context. Een student noemde wel dat ze het belangrijk vond om rekening te houden met diversiteit bij het maken van onderwijsbeleid. Een student was heel duidelijk over het werken in een grootstedelijke context zoals Rotterdam:

Vierdejaars student: *“Ja dat wil ik heel graag, dat doe ik nu ook, dat is echt mijn ding.”*

Ervaringen coördinatoren en tutores met AcPa-studenten

De coördinatoren zijn binnen het onderwijssysteem van de EUR diegenen die de verantwoordelijkheid hebben over één of meerdere onderwijsblokken en practica. De tutores begeleiden de onderwijsgroepen en de practicumgroepen en hebben het meeste directe contact met studenten. Per thema wordt er in deze paragraaf de ervaringen van drie coördinatoren en twee tutores met AcPa-studenten besproken. Aan dit gesprek hebben drie coördinatoren deelgenomen die in verschillende jaren AcPa-studenten in een van hun blokken hadden. Ook hebben twee van de drie coördinatoren deze studenten begeleid tijdens het schrijven van hun scriptie. De twee tutores waarmee is gesproken, gaven in verschillende jaren les en verschilden in de hoeveelheid leservaring.

1. Beeld van en contact met AcPa-studenten

Twee coördinatoren noemden dat ze de ervaring hebben dat AcPa-studenten hard willen werken en dit ook gewend zijn. Eén coördinator vertelde dat zij weinig verschillen ziet met reguliere bachelorstudenten qua persoonlijkheid en competenties. Ook in het persoonlijk contact vertonen AcPa-studenten geen opvallend gedrag, en in de collegezaal zitten ze vaak bij elkaar. Beide tutores noemden dat de AcPa-studenten overkomen als betrokken, actief en gemotiveerd. Ze zijn bijv. vaak pro-actiever dan reguliere bachelorstudenten als het gaat over het reageren op een vraag. Door hun houding leven de reguliere studenten in een groep ook vaak meer op.

Tutor met meerdere jaren leservaring: *“Ik vind het altijd leuk om ze in de groep te hebben.*

Reguliere studenten vind ik ook heel erg leuk, maar AcPa-studenten die zijn over het algemeen iets gemotiveerder, vaak mondig, en hebben vaak wel praktijkervaring door stage bijvoorbeeld en die brengen ze ook vaak in.”

Eén coördinator gaf aan dat ze tegelijkertijd ook buiten de groep vallen omdat ze niet helemaal onderdeel zijn van de EUR. Deze coördinator gaf aan dat er al bij de start van de opleiding een bepaalde ‘ruis’ lijkt te zijn, waardoor de studenten niet precies lijken te weten wat het is om een AcPa-student te zijn. Eén coördinator noemde vervolgens dat ze bij haar blok in jaar 2 merkt dat de AcPa-studenten een andere basis hebben en bepaalde voorkennis missen in vergelijking tot de reguliere studenten, en daardoor bijvoorbeeld meer moeite hebben met het lezen van Engelstalige literatuur of

methodologische en statistische kennis missen. Ook lijkt het tempo voor hen (te) hoog. In het gesprek van tutores kwam het niveauverschil ook naar boven. De tutor die eerstejaars vakken geeft, merkte niet veel niveauverschil. De tutor die in jaar twee lesgeeft echter merkte dat studenten het vak dat de coördinator hierboven noemde, ook vaak lastiger vinden dan de reguliere studenten. Dit komt volgens de tutor vooral omdat AcPa-studenten een andere volgorde in hun curriculum hebben, en pas een jaar later een vak krijgen waarvan ze de kennis al voor dit vak het jaar ervoor nodig hebben. Een andere coördinator beaamde de eerdergenoemde missende statistische voorkennis, en gaf ook aan dat AcPa-studenten hier minder mee kunnen oefenen. Eén coördinator noemde dat de positie van AcPa's ook lastig is: omdat ze nieuw zijn in een groep en zich dan wel kwetsbaar op moeten durven stellen bij het vragen van extra uitleg of hulp. De coördinatoren noemden ten slotte dat het tijdens het schrijven van de scriptie het meest duidelijk wordt welke eerdergenoemde missende voorkennis en ervaring er is. Aangezien een scriptie academisch werk is, wordt het dan uitvergroot dat de vaardigheden en kennis juist op dit vlak het meest achterlopen.

Wanneer tutores benoemden wat hen opviel aan het contact met AcPa-studenten, waren er in eerste instantie geen opvallende dingen bijgebleven; het contact met AcPa-studenten verschilde niet opvallend in vergelijking tot reguliere studenten. Bij de practica viel het soms wel op dat er AcPa-studenten zijn: één tutor merkte bij een recent practicum dat AcPa-studenten sneller contact opnamen als ze vragen hadden over ontvangen feedback. De andere tutor wist uit eerdere ervaringen dat ze bij een ander practicum wel opvielen omdat dit ging over een specifieke lesmethode, en deze studenten werkten daar al mee tijdens hun stage. Zij deelden dan tijdens dit practicum hun ervaringen, en waren vaak ook wat kritischer over de inhoud van het practicum.

2. De rol van de organisatie

Eén coördinator noemde dat er vanaf het begin dat de AcPa-studenten meedraiden, al werd onderschat hoe anders dat was. Sindsdien lijkt dit niet op systematische wijze goed opgepakt te zijn. Er werden door de coördinatoren meerdere punten genoemd die volgens hen niet goed gaan binnen de organisatie. Het eerste algemene punt dat werd genoemd is de missende aansluiting van roosters. Dit is geen probleem tijdens de blokken waarbij AcPa's meedraaien, maar als er naderhand bijvoorbeeld een toetsinzage gepland moet worden dan zit dit soms erg in de weg. Een tweede punt dat één coördinator noemde, is dat het soms lastig is dat er andere regels gelden voor AcPa-studenten dan reguliere studenten, zoals het vaker mogen herkansen. Het is volgens deze coördinator zo dat AcPa-studenten vaak zelf ook niet goed weten welke regels voor hen gelden. Zoiets als het onderwijsbureau is voor hen bovendien vaak onbekend. Twee coördinatoren noemden dat er dus een duidelijke aparte informatievoorziening voor AcPa-studenten mist maar dat dit erg gewenst zou zijn. De coördinatoren noemden daarnaast dat er ook naar hen als coördinator niet structureel iets wordt gecommuniceerd over de AcPa's en de informatievoorziening ook in dat opzicht wat te wensen overlaat. Zo krijgen de coördinatoren bijvoorbeeld niet voor de start van hun blok te horen dat er AcPa-studenten deelnemen en hoe ze hier eventueel rekening mee zouden kunnen houden. De coördinatoren die meededen aan het focusgroeps gesprek wisten dit omdat ze al langer een blok geven. Die missende informatievoorziening was ook terug te horen in de ervaringen van tutores. De tutores noemden dat ze eigenlijk niet goed wisten bij welke vakken AcPa-studenten aansluiten. Meestal kwamen de tutores erachter doordat er meer groepen waren of door het kennismakingsrondje. Eén tutor noemde dat het

best een keer voorgekomen kan zijn dat in haar groep AcPa-studenten zaten, maar dat ze zich daar het hele blok niet bewust van was omdat dit bijvoorbeeld bij het voorstelrondje niet naar voren kwam. De tutoren kregen niet het idee dat er vanuit de organisatie (veel) rekening werd gehouden met AcPa-studenten. Vanuit collega-tutoren hoorden ze wel eens op welke punten AcPa-studenten extra ondersteund moesten worden, maar vanuit coördinatoren hadden beiden nog niet eerder specifieke aandachtspunten voor AcPa-studenten gehoord. Er was wel één blok-coördinator in jaar 2 die expliciet extra informatie aanbood aan AcPa-studenten vanwege missende voorkennis.

Coördinatoren noemden enkele specifiek zaken die gericht waren op de onduidelijkheid over het contact met de Hogeschool Rotterdam (HR). Ten eerste noemden de coördinatoren dat zij geen duidelijk contactpersoon hebben en nu niet goed weten bij wie ze moeten zijn om dingen na te vragen rondom regels. Dit geldt zowel voor een contactpersoon binnen de EUR als de HR. Het was voor de coördinatoren ook onduidelijk bij wie de verantwoordelijkheid ligt omtrent de tutoren die vanuit de HR aansluiten als er een blok AcPa-studenten meedoen. Het is namelijk wel eens zo dat een HR-tutor niet kan afspreken voor een tutor-overleg of geen onderwijsgroep kan geven vanwege verkeerde roostering, en dan weten de coördinatoren niet bij wie ze moeten zijn om zoiets op te lossen. Zeker als een HR-tutor niet bij overleggen kan zijn, is het moeilijk om zicht te krijgen op wat de tutor binnen zijn of haar onderwijsgroep communiceert en kan het zijn dat zo'n tutor autonoom te werk gaat. Ook kunnen HR-tutoren soms niet in het systeem, waar gedeelde literatuur staat, dus dan moeten zij hierover weer op een andere manier benaderd worden. Eén andere coördinator gaf ten slotte aan dat het wellicht voor de HR-tutoren niet duidelijk is wat er bij het 'academische'-deel van de AcPa komt kijken. Dit lijkt niet goed te worden gecommuniceerd en het lijkt tussen de EUR en de HR niet goed aan te sluiten, bijvoorbeeld door de wisselende verwachtingen omtrent Engelstalige literatuur.

De tutoren noemden in hun gesprek dat ze behoefte hadden aan meer informatievoorziening vanuit de EUR. Ze zouden graag van tevoren willen weten of er AcPa-studenten in de groep zitten, en idealiter ook welke vakken zij voorafgaand aan het betreffende vak hebben gevolgd. Tutoren zouden dus graag meer zicht willen krijgen op het AcPa-programma.

3. Aanpassingen docerstijl of inhoud blok aan AcPa-studenten

Alle coördinatoren gaven in eerste instantie aan dat ze hun blok niet aanpassen aan AcPa-studenten, en de tutoren noemden dat ze hun docerstijl ook niet aanpassen omdat ze sowieso een open en veilig klimaat proberen te creëren voor alle studenten. Wel noemde één coördinator dat zij haar toets en herkansing elk jaar anders maakt. Zij gaf aan dat zij hier specifiek op gericht is omdat er AcPa-studenten zijn die haar blok 7 keer hebben moeten herkansen en zij niet wil dat studenten de toets halen op basis van 'toetswijsheid'. Daarnaast noemde één coördinator dat hij tijdens zijn colleges nadrukkelijk voorbeelden noemt over AcPa's en hoe zij bepaalde dingen in het onderwijs tegen zullen komen.

Een tutor noemde dat ze wel eens meer ruimte maakt voor uitleg over het Probleemgestuurd Onderwijs (PGO-)systeem als een AcPa-student hier behoefte aan had. In het volgende voorbeeld noemde een tutor wat er gebeurde toen een student dus zelf aangaf dat een bepaalde vraag niet voor hen gold:

"Ik vraag regelmatig aan mijn studenten van wat kun je hiermee later als pedagoog. En nu was dit in de groep de eerste keer dat ik die vraag stelde, en toen was er een AcPa die was gelukkig bijdehand genoeg om te zeggen van 'mag het ook als docent bijvoorbeeld'. Maar die andere

AcPa-studenten die hielden op dat moment inderdaad hun mond omdat zij dachten van ik weet niet helemaal hoe dat zou zijn als pedagoog. Dus die houden zich dan wat meer op de achtergrond. Dus ik kan me voorstellen dat ze in die zin misschien wel denken van oh het sluit niet helemaal bij ons aan dus ik ga geen verwarring creëren en ik hou me gewoon stil en ik wacht op de volgende vraag.”

Eén tutor merkte dat het bij AcPa-studenten goed werkt als zij als tutor deze studenten vraagt naar hun eigen ervaringen zodat zij de literatuur kunnen koppelen aan de praktijk en kwartjes soms sneller vallen. De andere tutor voegde hieraan toe dat zij dit ook zo doet, maar dan meer zodat het voor de hele groep duidelijker wordt.

4. Feedback uit gesprekken met AcPa-studenten

Uit gesprekken met AcPa-studenten haalde één coördinator dat zij het moeilijk vinden om zich te binden aan een van de twee instituten (de HR of de EUR). Ze weten dan niet goed waar ze bij horen, en als het slecht is georganiseerd wordt dit gevoel versterkt. De andere twee coördinatoren hadden geen directe opvallende feedback van alleen de AcPa's te horen gekregen, en ook de tutoren merkten geen opvallend verschil. Eén coördinator vermoedde dat ze het vaker vervelend vinden als literatuur in het Engels is. De coördinator die de AcPa's noemde in zijn college, kreeg soms als reactie hierop de feedback van AcPa-studenten dat zij het gevoel krijgen dat ze als 'apart' of 'speciaal' worden neergezet. Een tutor kreeg bij één specifiek practicum feedback vanuit AcPa-studenten, dit was bij het eerdergenoemde practicum over de lesmethode waar AcPa-studenten al mee hadden gewerkt tijdens hun stage. Toen kreeg een tutor wel eens als feedback dat de student twijfelde of de dingen die door haar werden verteld wel klopten.

5. Delen van kennis en ervaring met anderen

Alle drie de coördinatoren noemden dat zij niet structureel of expliciet contact hebben met andere collega's over hun ervaringen met de AcPa-studenten. Dit was ook het geval bij tutoren, aangezien zij beiden noemden dat ze het nog niet eerder met collega's hadden gehad over de AcPa's en wat er over hen opviel. Eén coördinator gaf aan dat er verschillende leerlijnen zijn binnen de afdeling, maar dat er geen AcPa-leerlijn is en dat ze ook niet wist wie allemaal lesgeeft aan hen. Een andere coördinator voegde daar aan toe dat dit hem ook lastig lijkt, omdat hij niet weet wat AcPas in de andere blokken hebben gehad of op de HR hebben gedaan.

6. Sterke en verbeterpunten bij AcPa-studenten

Aansluitend op de punten die inmiddels al zijn genoemd, gingen de coördinatoren nog verder in op wat er volgens hen een sterk punt is van de AcPa-studenten het AcPa-traject, en wat er volgens hen nog verbeterd kan worden. Een sterk punt aan de AcPa's dat werd genoemd door twee coördinatoren is dat ze hard kunnen werken. Een ander sterk punt dat werd genoemd door één coördinator is dat deze studenten, via PGO, soms beter kunnen benoemen hoe dingen werken in de praktijk of het hiernaar kunnen vertalen. Wel is het zo dat alleen een paar studenten dit ook daadwerkelijk in te durven brengen tijdens een onderwijsgroep.

Twee coördinator gaven als suggestie dat AcPa-studenten niet dezelfde eindtermen zouden moeten hebben als reguliere studenten omdat het echt een aparte groep is die ander onderwijs krijgt. Omdat zij maar losse flarden van het curriculum meekrijgen, gaat het niveau van AcPa-studenten in vergelijking met reguliere bachelor-studenten door de jaren heen steeds meer uit elkaar lopen en lijken de eisen in jaar 3 of 4 soms te hoog. Als AcPa's zijn aangekomen in jaar 4, dan hebben zij bijvoorbeeld veel minder wetenschappelijke artikelen gelezen dan de reguliere studenten. Twee coördinatoren vroegen zich af wat de toegevoegde waarde is van het 'academische' binnen de AcPa, en wat de HR hiermee wil bereiken. Als het idee is om een 'leerkracht-plus' op te leiden, dan was het voor één coördinator niet duidelijk waarom deze studenten statistische vakken moeten volgen. Voor hem was het niet duidelijk wat ermee bereikt wordt. Eén andere coördinator gaf aan dat hier landelijk ook discussies over zijn. Eén coördinator had het idee dat redelijk wat AcPa's voor een orthopedagogiek-master kiezen, terwijl deze studenten dan volgens haar een 'beperkte' orthopedagoog worden. Voor haar zat er duidelijk een verschil tussen een orthopedagoog en een leerkracht die iets meer orthopedagogische kennis heeft. Een andere coördinator noemde wel dat hij duidelijk de toegevoegde waarde ziet van de AcPa's binnen de onderwijswetenschappen-master. Maar hij zag wel pas het echte verschil nadat de master was afgerond, voor hem was de toegevoegde waarde aan het eind van de bachelor nog niet duidelijk. Voor de andere twee coördinatoren was dat al wel zichtbaar in de bachelor, maar dan alleen bij de onderwijskunde-richting.

Er waren grofweg drie verbeterpunten die de tutoeren aandroegen, naast de al eerdergenoemde punten. Een van de verbeterpunten die een tutor noemde was dat het haar goed leek als er op een andere manier zou worden omgegaan met het gat van voorkennis voor bepaalde vakken. In het eerdergenoemde voorbeeld kregen studenten er voor een vak nog meer leeswerk bij, wat volgens deze tutor wel erg zwaar is. Een ander punt dat een tutor opmerkte was dat het haar goed leek als de AcPa-studenten een aantal reguliere bachelor-studenten wat beter leren kennen, zodat ze wat minder wegvallen in de menigte en zich meer verbonden voelen met de EUR. Aansluitend daarop leek het tutoeren goed als AcPa-studenten tijdens hun eerste jaar meer wegwijs worden gemaakt op de EUR en in het PGO-systeem.

7. Actie- of aandachtspunten

Aan het eind van het focusgroeps gesprek bespraken de coördinatoren wat volgens hen de belangrijkste actie- of aandachtspunten waren. Deze punten kwamen voort uit dat wat er al eerder tijdens het gesprek naar voren was gekomen. De belangrijkste aandachtspunten die werden genoemd zijn de communicatie met de HR, strakkere organisatie, nadenken over het einddoel voor deze studenten, de regeling wat betreft toetsen en herkansen heroverwegen, goed duidelijk maken welke regelingen gelden voor deze studenten (de coördinatoren wisten tijdens dit gesprek niet hoe het precies zat met de OER en waar zij onder vallen). Qua communicatie met de HR was er behoefte aan het volgende: een vast aanspreekpunt voor zowel studenten als staf die gemaïld kan worden voor vragen en snelle oplossingen, duidelijkere communicatie met tutoeren, meer duidelijkheid over wat er afgestemd en afgesproken is en wie daar verantwoordelijk voor is. Het lijkt een coördinator inzichtelijk als docenten toegang hebben tot een overzicht waarop duidelijk staat wat het EUR-curriculum is van de AcPa's en premaster-studenten en één coördinator leek het handig als er een soortgelijk overzicht komt van de vakken die de AcPa's aan de HR volgen. Een coördinator noemde ten slotte dat het een goed idee lijkt om met alle betrokken

coördinatoren binnen de afdeling stil te staan bij het premaster- en AcPa-programma en dit als een soort leerlijn te beschouwen.

Ervaringen HR-medewerker met AcPa-traject

Ook is een interview gehouden met een medewerker van de Hogeschool Rotterdam (HR) over het AcPa-traject.

1. AcPa-programma en onderlinge afstemming

De HR-medewerker gaf aan dat de AcPa eigenlijk uit twee gescheiden programma's bestaat: een HR-deel (de Pabo) en een EUR-deel (een soort ingebedde, wat uitgebreidere, premaster). Er werd door haar zeer weinig wederzijdse afstemming ervaren. Op de stelling dat AcPa-studenten aangeven niet goed te weten waarvoor opgeleid te worden, geeft de HR-medewerker dat de HR uitgaat van opleiden tot leerkracht. Inhoudelijk en qua praktijkervaring (stages) wijkt het HR-AcPa-deel niet af van de reguliere Pabo. Wat de AcPa academisch maakt, zou meer vanuit de EUR moeten komen naar haar idee. Daarvoor zou meer afstemming met de stages een mogelijkheid kunnen zijn, bijvoorbeeld door studenten kleine onderzoekjes in de klas te laten uitvoeren. Ook zou meer afstemming van de inhoudelijke vakken nodig zijn. Zowel vanuit de HR als vanuit de EUR lijkt hier weinig initiatief in te zijn.

De HR-medewerker zag ook een voordeel van een enigszins gescheiden HR- en EUR-programma. Studenten vinden het bijvoorbeeld prettig dat zij zich tijdens stages volledig op de stage kunnen richten, zonder dat zij onderwijs of opdrachten vanuit de EUR hoeven volgen of maken.

2. Professionele identiteitsontwikkeling

Hoewel AcPa-studenten primair bij de HR staan ingeschreven, geeft de HR-medewerker aan dat de AcPa-studenten vanuit de EUR meer begeleid kunnen worden in de ontwikkeling van een professionele identiteit. Zij zegt hier het volgende over:

"(...) in de laatste jaren probeer ik het wel in de, zeg maar in de PI-lessen, professionele identiteit van de studenten om te gaan kijken van nou wat kan je nou nog meer als AcPa-student. Ik probeer daar ook voorbeelden van te halen gewoon met studenten te bespreken van wat zien we in het werkveld, en ook aan oud-studenten te vragen. Maar het, het blijft wat lastig. Want ik denk van: wij leiden op tot leerkracht en wat kan je nog meer als AcPa? Dat stukje komt toch vanuit je universitaire kant, (...)."

2.3 Conclusie

Premaster-studenten stromen doorgaans vanuit een HBO-opleiding of vanuit het werkveld in in de premaster met als doel een impuls te geven aan de (studie)loopbaan. In veel gevallen zoeken premaster-studenten meer algemene verdieping of willen zich specialiseren op het bepaald gebied, bijv. in de orthopedagogiek. Premaster-studenten sluiten aan bij het reguliere onderwijs, maar zouden in sommige gevallen – bijv. als het gaat om het vergaren van feedback vanuit deze specifieke groep studenten, bij het bekend maken met regels vanuit de EUR of bij de voorbereiding op de master – als aparte groep benaderd moeten worden.

Over het algemeen presteren premaster-studenten vergelijkbaar met reguliere bachelor-studenten. Zij ervaren wel meer uitdaging met de meer academische vaardigheden, zoals onderzoeksvaardigheden, (Engelstalige) literatuur lezen en academisch schrijven.

AcPa-studenten worden gezien als harde werkers en gemotiveerde studenten. Doorgaans lopen zij vrij gemakkelijk mee met het programma op de EUR, hoewel verschillen met de reguliere bachelor-studenten wel zichtbaarder worden naarmate AcPa-studenten verder vorderen in de opleiding. Met name in academische vaardigheden, zoals schrijven en methoden en technieken, lijken de verschillen wat groter. AcPa-studenten voelen zich in mindere mate verbonden met de EUR, maar ook bij de HR voelen ze zich niet altijd thuis. Ze lijken zich nog het meest verbonden te voelen met de klas van mede-AcPa-studenten. Ook voelen AcPa-studenten niet altijd de erkenning en waardering vanuit reguliere bachelor-studenten, waardoor zij zich soms onzeker voelen in hun academische kennis en vaardigheden.

Een belangrijke conclusie over het AcPa-programma is dat vanuit coördinatoren en tutoren van de EUR, de HR-medewerker én de AcPa-studenten aangegeven wordt dat er te weinig onderlinge afstemming is tussen EUR en HR. Het gevolg is dat niet duidelijk is wie aanspreekpunt is en waar feedback op de opleiding gegeven kan worden. Door de gebrekkige integratie van Pabo-programma en PED-bachelor-programma, weten AcPa-studenten ook niet goed waar zij precies voor worden opgeleid.

2.4 Aanbevelingen

Er zijn een aantal punten naar voren gekomen uit de gesprekken met zowel de studenten als de staf. Na het omschrijven van punten waar studenten en staf behoefte aan hebben of tegen aan lopen, zijn er een aantal vervolgstappen in kaart gebracht die wellicht genomen kunnen worden ter verbetering van de trajecten.

Premaster-studenten ervaren enige moeite met academische vaardigheden, wat ook door de staf wordt gezien en erkend. Het wordt door zowel docenten (coördinatoren en tutoren) als studenten van belang geacht om direct vanaf het begin goed op weg geholpen te worden in academische vaardigheden zoals literatuur selecteren en lezen, de studie plannen e.d.. De behoefte aan een specifiek programma-onderdeel voor de premaster dat hierop gericht is, is geuit. Om die reden is er per 2019-2020 een practicum PGO- en Informatievaardigheden geïntroduceerd dat op maat is gemaakt voor premaster-studenten. De eerste geluiden zijn positief.

Ook de eerste resultaten van het vergaren van feedback van de premaster-studenten en de terugkoppeling naar de Opleidingscommissie zijn positief. Studenten ervaren het als positief dat zij nu meer programma-brede opmerkingen kwijt kunnen en weten de premaster-coördinator beter te vinden bij acute zaken die opvolging vragen.

Omdat er vanuit de staf en de studenten duidelijk wordt aangegeven dat er behoefte is aan een centraal aanspreekpunt voor de AcPa, aan meer communicatie en een duidelijk doel voor dit traject, werd er door een van de coördinatoren als suggestie gedaan om een AcPa-leerlijn te formuleren. Coördinatoren die lesgeven aan AcPa-studenten, en dus betrokken zijn bij de AcPa-leerling, zouden vervolgens bijvoorbeeld jaarlijks een evaluatie kunnen inplannen waarin ervaringen van het afgelopen

jaar besproken kunnen worden met hieraan verbonden actiepunten om dingen voort te zetten of te veranderen. Daarnaast zou er een coördinator of brugpersoon aangewezen kunnen worden die deze leerlijn bewaakt, en die dient als centraal aanspreekpunt voor zowel de AcPa-studenten als de staf. Idealiter is dat iemand die ook een AcPa-achtergrond heeft en op zowel de HR als de EUR werkt of heeft gewerkt.

AcPa-studenten voelen zich in mindere mate verbonden met zowel de HR als de EUR, omdat zij geen structureel contact hebben met de Pabo-studenten aan de HR of de reguliere bachelor-studenten binnen de EUR. Om die reden kan het waardevol zijn om te kijken naar mogelijkheden om AcPa-studenten meer te binden aan de EUR. In de gesprekken werd duidelijk dat een van de krachten van de AcPa's is dat zij gedurende hun opleiding veel ervaring opdoen met kinderen. AcPa-studenten lopen namelijk vanaf de start van hun traject stage op een school. De ervaring is echter ook dat reguliere bachelor-studenten deze toegevoegde waarde niet altijd in lijken te zien of kunnen waarderen omdat zij sterk gefocust kunnen zijn op de theorie en/of het zo efficiënt mogelijk doorlopen van een onderwijsgroepsbijeenkomst. Om meer binding en uitwisseling te creëren tussen reguliere bachelor-studenten en AcPa-studenten, zou er een mogelijkheid gecreëerd kunnen worden om studenten onderling te koppelen of een buddy-systeem op te zetten. Een reguliere student zou bijvoorbeeld als buddy's kunnen fungeren voor een AcPa-student, en reguliere studenten kunnen bijvoorbeeld een keer een kijkje nemen in de realiteit van de AcPa-student en een dag meelopen op de school waar de AcPa-student stage loopt. Zo kan er wederzijdse uitwisseling plaatsvinden en krijgen reguliere studenten de kans om ook al meer in de praktijk te ervaren hoe er met kinderen wordt omgegaan, en wordt het voor hen wellicht nog duidelijker wat de toegevoegde waarde is van de grote hoeveelheid praktische ervaring van AcPa-studenten.

3. Transitie naar baan alumni Onderwijswetenschappen

Onderzoeksvragen:

Hoe ervaren AcPa- en premaster-studenten de toegevoegde waarde van de professionaliseringstrajecten in termen van wat gevraagd wordt vanuit het grootstedelijke, cultureel diverse pedagogiek- en onderwijsveld?

Het doel van de programma's is om professionals voor de grootstedelijke context op te leiden. Hoe ervaren AcPa- en premaster-afgestudeerden de transitie naar het werkveld in het licht van dit doel en hoe verlopen de loopbanen van onze AcPa- en premaster-alumni?

Om na te gaan hoe de transitie van premaster-master en AcPa-master naar de arbeidsmarkt – en meer specifiek het grootstedelijke werkveld – verloopt en of studenten met een studie- of loopbaangeschiedenis in het onderwijsveld hun loopbaan kunnen bereiken, is een specifieke groep studenten nader bestudeerd, namelijk de premaster- en AcPa-studenten die hadden gekozen voor de afstudeerrichting Onderwijswetenschappen. Daarnaast is een gesprek gevoerd met een schoolleider met een AcPa-alumna in dienst.

3.1 Interviews met alumni Onderwijswetenschappen

Er zijn interviews uitgevoerd met een specifieke groep alumni, namelijk studenten die de master Onderwijswetenschappen volgden en een baan in het onderwijs hebben. Dit zijn vier alumni met als vooropleiding de premaster en master Onderwijswetenschappen en drie vanuit AcPa-traject met aansluitend de master Onderwijswetenschappen.

3.1.1 Toegevoegde waarde van PM-Master of AcPa-Master Onderwijswetenschappen

Eigen ervaren toegevoegde waarde

Versillende alumni gaven aan dat zij toegevoegde waarde van het gevolgde professionaliseringstraject (PM-Master of AcPa-Master Onderwijswetenschappen) inzagen. Bijvoorbeeld doordat het een andere kijk op onderwijs bood. De alumni die het PM-Master-traject Onderwijswetenschappen volgden, zeiden er o.a. het volgende over:

“(...) ik ben er echt wel door veranderd, omdat het echt zo anders is dan wat ik hiervoor deed. Ehm, en dat neem je mee, dat kritische denken en hoe je kijkt naar bepaalde oplossingen. Dat heeft heel erg meegeholpen. Daardoor voelde ik me veel sterker in... op een gegeven moment gaandeweg voel ik dan wel dat het wel lukt en dat ik het kan.” (Resp. 2; PM-Ma)

“(...) ik denk vooral ehh de ehm, het analytisch kunnen kijken. De onderzoeksvaardigheden die je dan toch hebt. En ehm, ja, ik denk echt het verdiepende kijken, dus nadenken waarom dingen zo zijn, het doordenken.” (Resp. 3; PM-Ma)

[Over de kennis en vaardigheden die geleerd zijn tijdens de PM-Ma] *“Ik kan ze heel goed gebruiken, ehm maar niet perse in het ehh dagelijks reilen en zeilen in mijn groep. Maar wel heel erg in wat meer bovenschoolse of dingen die gaan over de langere termijn. Over ehh planning, over ehm hoe je dingen organiseert. (...) Dus het is meer in de ehh, in de omgang met je collega's en ehm met ehm hoe breng je de voortgang van leerlingen in beeld.”* (Resp. 7; PM-Ma)

Wat verder opvallend was, was dat nagenoeg alle alumni die het PM-Ma Onderwijswetenschappentraject hadden gevolgd, het jammer vonden dat het bachelor-3 vak *Beleid & Bestuur* niet in hun programma was opgenomen.

Alumni die het AcPa-Master-traject *Onderwijswetenschappen* volgden, zeiden o.a. het volgende over de toegevoegde waarde van het gevolgde programma:

“(...) Dus dat veel meer mee bezig bent, met wat er in de wetenschap gaat en wat er nieuw is. (...) Wij hebben heel veel kinderen en ze komen maar een keer in de week. We hebben daarom heel weinig tijd voor feedback. En toen dacht ik: oh, volgens mij hebben we daar een soort onderwijsmodel van geleerd van de flipped classroom. En nu ben ik dat dus aan het opzetten hier [Nederlandse school in het buitenland], dat we dat hebben.” (Resp. 4; AcPa-Ma)

“[Het onderwijs op] de universiteit is wel heel breed. Van interculturele vaardigheden tot hoe we onderzoek moesten doen. Maar ook, ja we hebben ook inderdaad een keer naar lesmateriaal gekeken. (...) En ik denk dat dat wel heel belangrijk is om te blijven doen, want ja met onderwijswetenschappen kan je alle kanten op.” (Resp. 6; AcPa-Ma)

Wat ook terugkwam in de interviews was dat studenten het waardevol vonden dat het onderwijs een omgeving bood om met gelijkgestemden de diepte in te duiken. Er werd bijv. dit over gezegd:

“Wat mij in ieder geval heel erg heeft geholpen, is met elkaar echt goed over onderwijs praten. En dat vond ik toen echt ook een meerwaarde van de premaster. We hadden bijna allemaal werkervaring in het onderwijs. (...) Maar hebben echt diepe discussies gehad over onderwijs. Wat ik nu ook wel eens denk: ik mis het eigenlijk gewoon om met mensen zo een tijd over onderwijs te praten en dan de literatuur d'r aan koppelen.” (Resp. 2; PM-Ma)

Toegevoegde waarde gezien door anderen

Ook werd aan alumni gevraagd of zij het idee hadden dat anderen in het werkveld de toegevoegde waarde zagen van het gevolgde professionaliseringstraject (PM-Master of AcPa-Master *Onderwijswetenschappen*). De toegevoegde waarde leek vooral te worden ingezien door de collega's of leidinggevenden met eenzelfde soort opleidingsachtergrond. Er werd bijvoorbeeld het volgende over gezegd:

Interviewer: *“En had je ook het idee dat zij begrepen wat jouw soort van achtergrond was en waarmee je dus het werkveld inging?”*

Resp. 1: *“Ja, omdat ze zelf ook allebei een master onderwijswetenschappen hebben gedaan. Dus zelf ook echt die ervaring hadden van niet, niet heel lang geleden.”* (PM-Ma)

“[Op vorige school zonder collega’s met vwo-achtergrond] dat werd dan niet eens gewaardeerd, en hier [op school met collega’s met vwo-achtergrond] is het meer van: oh ja, wat heb je gedaan? AcPa? Ohh! En dan zijn ze geïnteresseerd en willen ze dat graag weten. En dan is het oh weet jij daar nog wat van of wat dan ook. Dus dat is veel meer open.” (Resp. 5; AcPa-Ma)

Een schoolleider met een academisch geschoold leerkracht in dienst (AcPa-Ma-alumna) vertelde het volgende over de toegevoegde waarde:

“Je merkt het verschil in hoger opgeleid zijn. Als ik een zeer hoogbegaafd kind heb, dan zet ik die bij [naam alumna] neer, want ik weet dat zij daar ehh net op een andere manier naar kijkt dan een ander daar mogelijk naar zou kijken. En ehh [naam alumna] zal altijd ehh proberen mee te denken. Ze denkt gewoon op een hoger denkniveau” (Resp. 8; schoolleider)

“Ja, als wij nieuwe rekenmethode moeten kiezen, dan zit [naam alumna] in die commissie. Links of rechtsom. Als wij een nieuwe methode moeten kiezen voor begrijpend lezen of technisch lezen gaat [naam alumna] in die commissie. (..) Ja, ik heb haar liever in zo'n commissie dan dat ze de Sinterklaas organiseert.” (Resp. 8; schoolleider)

3.1.2 Ervaren overgang werkveld

Algemeen

De overgang vanuit het gevolgde professionaliseringstraject (PM-Master of AcPa-Master Onderwijswetenschappen) (terug) naar het onderwijswerkveld werd over het algemeen als positief ervaren. Wel gaven veel van de alumni aan dat het wat zoeken was welke rol zij in het basisonderwijs konden vervullen. Er werd o.a. het volgende over gezegd:

“Ik voelde me echt wel voorbereid. Maar ik wist natuurlijk al wel een beetje wat ik zou doen met, dat ik bij m'n stagebedrijf ging werken, dus ik wist al wat dat zou inhouden.” (Resp. 4; AcPa-Ma)

“In het basisonderwijs is het nog wel lastig wat nu dan precies die rol van de academische leerkracht is. Terwijl die zou d'r echt wel moeten zijn. (...) Ik merk wel dat het werkveld, voor mijn gevoel, d'r nog niet helemaal klaar voor is.” (Resp. 2; PM-Ma)

Als alumni zelf sturing gaven aan de rol die zij wilden vervullen, leken ze het beste tot hun recht te komen. Er werd bijv. het volgende over gezegd:

“Het opzetten van ehm gewoon het kwaliteitsbeleid, het nalezen van het schoolplan en de visie, dat je echt wel al die dingen meeneemt van de literatuur. Want ik dacht: oh leuk, kan ik gebruiken bij het opzetten en en... een beleid verzinnen voor de leerkrachten en hoe controleer je alles. En dat is eigenlijk gewoon alle blokken van de master in één. Dus ik heb gewoon allemaal

weer artikelen opgezocht en mijn samenvattingen weer opgezocht en dat doorgelezen en dan, dat, dat blijkt wel echt heel erg leuk.” (Resp. 4; AcPa-Ma)

Was er bij de afgestudeerde zelf een minder duidelijk beeld bij wat hij of zij kon bijdragen in het basisonderwijs, leek het lastiger om een eigen rol te vinden. Deze PM-Ma-alumna vertelde er het volgende over:

“Ja, ik vond het heel lastig. Omdat ik ehm tijdens de studie, ik had niet echt een richting waar ik op wilde. Ik had niet echt een droombaan, dat ik dacht: oh, dat wil ik heel graag. Dus ik was eigenlijk na het afstuderen zoekende naar wat wil ik nou eigenlijk? Waar pas ik eigenlijk? Dus het heeft wel even geduurd voordat ik dit, ehh voordat dit echt op mijn pad kwam. En ik merk nu, ik weet nog steeds niet of ik nou, of dat helemaal aansluit, zeg maar.” (Resp. 3; PM-Ma)

“Je wordt gewoon heel snel gezien als dat je ehh gewoon leerkracht bent. Als ze je CV zien ook, dat is eigenlijk het eerste en het enige wat ze ook zien. En daar word je eigenlijk gewoon, ga je gewoon mee met de rest van de leerkrachten. Dus ik denk niet dat daar een heel erg onderscheid in is. (...). De verwachtingen zijn gewoon hetzelfde, dus er worden niet bepaalde ehhm vraagstukken ook aan je voorgelegd.” (Resp. 3; PM-Ma)

Ook een schoolleider met een academisch geschoolde leerkracht in dienst vertelde over de overgang naar het werkveld. Zij gaf aan dat de afgestudeerden vanuit het AcPa-Ma-traject minder stagelopen dan reguliere Pabo-studenten, en daardoor in eerste instantie nog ‘vliegreuven’ moeten maken. Andere zaken, zoals op een constructieve manier naar onderwijsevaluatie kijken, worden weer gemakkelijker opgepakt door academisch geschoolde leerkrachten.

“Wat wij wel hebben gemist is dat ze onvoldoende vliegreuven maakten [tijdens de opleiding].” (Resp. 8; schoolleider)

“Dat zie je wel weer bij zo'n academische student, dat die dingen als analyseren weet je wel, begrijpen, analyseren, die PDCA-cirkel, dat ze dat gewoon ehm ehh wat makkelijker zich vaardig maken. Die raken daar niet zo van in paniek. Terwijl ik ook leerkrachten zie die echt denken: oh god, ik moet een analyse maken, en hoe moet ik dat dan gaan doen, en hoe ziet dat er dan uit [met paniekerige stem].” (Resp. 8; schoolleider)

Naar het grootstedelijke werkveld

Een doel van de professionaliseringstrajecten PM-Ma- en AcPa-Ma-Onderwijswetenschappen is dat we onderwijsprofessionals voor de grootstedelijke (Rotterdamse) omgeving opleiden. Aan de alumni is gevraagd hoe zij de overgang naar het grootstedelijke werkveld hebben ervaren. De alumni gaven aan dat zij verschillende onderdelen van de opleiding met een grootstedelijke focus als waardevol hebben ervaren:

“Een van de dingen waardoor ik echt anders ben gaan nadenken, kwam deels door ehm, ehh, onderwijssociologie. Wat we toen hadden van [naam docent], zeg maar mijn ogen werden

geopend ofzo. En tijdens de master ook tijdens het vak, tijdens 4.3, was met diversiteit: dat je wel echt anders naar jezelf gaat kijken.” (Resp. 2; PM-Ma)

“Omdat ik dat in mijn omgeving niet zie, dat ik wel ehh door de opleiding meer gezien heb wat de impact kan zijn van mensen met een andere achtergrond dan die ik heb gehad in mijn jeugd. Weet je wel, gewoon van, want ik kreeg thuis heel veel mee gewoon qua kennis en dingen en we hadden het gewoon allemaal. En nu lieten ze ons zien van wow, die kinderen hebben echt heel weinig en kampen met echt heel heftige dingen. Dat heeft echt een hele grote invloed op je. Maar dan mis ik wel het 'hoe ga je daar dan mee om'? Zeg maar, gewoon van, oke, dan weet je dat, en dan wat?” (Resp. 5; AcPa-Ma)

“Erasmus bood wel heel veel theorie aan, zeg maar, d'r over. En alleen, het was wel prettig dat wij de praktijk ook hadden, zodat we die theorie ook beter begrepen, zeg maar, ja.” (Resp. 6; AcPa-Ma)

Daarbij wordt ook duidelijk dat de grootstedelijke onderwijsomgeving een bijzonder uitdagende context is om in te werken. De geïnterviewde schoolleider zei daar bijvoorbeeld het volgende over:

“Bij ons [Rotterdam-Zuid] gaat het heel erg om zorgen, om gedragsproblematiek en ehh om, om ehh hele pittige casussen. Ook op leergebied. Kijk weet je, het is totaal anders of jij hier in een dorp ehh juf bent of bij mij in Rotterdam-Zuid. Dat is een hele andere baan, dat kan je niet vergelijken. En ik vraag me wel eens af of ze [tijdens de opleiding] daar voldoende op inspelen.” (Resp. 8; schoolleider)

3.2 Conclusie

Een opvallend punt dat naar voren kwam tijdens alle gesprekken met PM-Ma-alumni, is dat zij behoefte hebben aan het vak Beleid & Bestuur dat nu niet in hun programma is opgenomen. Zij noemden bijvoorbeeld dat ze de kennis over dit vak misten tijdens hun werk en dat dit hen bijvoorbeeld onzeker maakte als zij wilden solliciteren voor een baan bij de gemeente, het ministerie of een beleidsmatige functie.

De toegevoegde waarde van het gevolgde professionaliseringstraject (PM-Master of AcPa-Master Onderwijswetenschappen) zat voor studenten zelf vooral in de opgedane academische vaardigheden als kritisch denken, analyseren, probleemoplossend vermogen en onderzoeksvaardigheden. De kritisch kunnen denken en analyseren werd ook als een van de sterke kanten van academische geschoolde leerkrachten in het basisonderwijs gezien door anderen.

Alumni gaven aan dat zij zich doorgaans goed voorbereid voelden op het werkveld. In veel gevallen konden studenten blijven op de stageplek waar ze de universitaire stage hadden gelopen of op de stageplek waar ze de basisschoolstage (LIO-stage) liepen. De stage ging dan soms moeiteloos over in het 'echte' werk. Wel gaven alumni aan dat in het basisonderwijs soms de meerwaarde van hun academische scholing niet goed werd ingezien, dat het dan zoeken was naar een rol die paste. Soms lukte alumni het niet om die rol te vinden en verlieten zij het basisonderwijs om bijvoorbeeld te gaan

werken op een hogeschool of bij een onderwijsadviesdienst. Er leek een beeld te ontstaan dat wanneer de afgestudeerde zelf een goed beeld had bij wat hij of zij voor het basisonderwijs kon betekenen (cf. *teacher agency*), dat dan die rol gemakkelijker gevonden werd dan wanneer de afgestudeerde meer zoekende was.

Tot slot gaven alumni aan dat de elementen uit het onderwijs met een grootstedelijke focus hen had geholpen bij de bewustwording van de eigen attitudes t.a.v. diversiteit en cultuur. Gezien de bijzonder uitdagende omstandigheden van lesgeven en werken in een grootstedelijke omgeving, is blijvende aandacht nodig in scholing en nascholing.

3.4 Aanbevelingen

Academisch geschoolde leerkrachten lijken in het basisonderwijs vooral ingezet te worden in extra functies op een school, zoals in bepaalde commissies of zorg voor leerlingen. Het is echter niet duidelijk of ook de opgedane onderzoeksvaardigheden voldoende tot hun recht komen. Er lijkt bijvoorbeeld vaker te worden gedacht aan het plaatsen van hoogbegaafde kinderen of kinderen met een ondersteuningsbehoefte bij academisch geschoolde leerkrachten in de klas. Er zijn minder aanwijzingen dat de academisch geschoolde leerkrachten analytische of onderzoekstaken krijgen. Een aanbeveling voor de academische pabo is om te verkennen wat de mogelijkheden zijn omtrent het integreren van de academische vaardigheden en kennis in de Pabo-vakken en -stages. Opleidingsscholen zouden uitgedaagd kunnen worden om onderzoeksopdrachten in de onderwijspraktijk te bieden aan AcPa-studenten tijdens stages, zodat ook de school mee verandert. Daarnaast is het van belang om in de PM-Ma- en AcPa-Ma Onderwijswetenschappenopleiding expliciet aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de professionele identiteit van de academisch geschoolde leerkracht, zodat zij in hun latere werk in het primair onderwijs de *agency* kunnen tonen die nodig is om de eigen loopbaan in het onderwijs te verrijken en verdiepen (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).

4. Conclusie en Ontwikkelingen

In dit hoofdstuk blikken we terug op de informatie die is verzameld gedurende het CLI project en trekken we een aantal conclusies. Daarnaast geven we een update over noemenswaardige ontwikkelingen rondom de premaster en ACPA-studenten die hebben plaatsgevonden gedurende het CLI project.

4.1 Algemene conclusies

Hfst. 1. Om meer zicht te krijgen op wat prestaties en ervaringen zijn van premaster- en AcPa-studenten, zijn allereerst de volgende zaken in kaart gebracht: 1) de instroommotieven van premaster- en AcPa-studenten, 2) de in- door- en uitstroom gedurende het premaster- of AcPa-traject, 3) beoordelingen van de verschillende vakken en practica en 4) de studieprestaties. Waar mogelijk zijn de gegevens van premaster-, AcPa- en van reguliere bachelor-studenten met elkaar vergeleken. De belangrijkste conclusies worden hier weergegeven:

Instreammotieven. AcPa-studenten kwamen, net als reguliere bachelor-studenten, in de meeste gevallen van het vwo. Premaster-studenten gaven vaker aan dat zij in het voorgaande jaar in een HBO-opleiding zaten of in een baan. De redenen die de grootste invloed hadden om te starten met de premaster of AcPa waren dat studenten hun kennis wilden vergroten en dat zij zichzelf verder wilden ontwikkelen. AcPa-studenten hadden daarnaast een heel specifiek beroep voor ogen dat zij wilden uitoefenen. Premaster-studenten gaven heel duidelijk aan dat zij leren leuk vonden. De keuze voor de stad Rotterdam had voornamelijk te maken met nabijheid tot wonen. Wat studenten ook belangrijk vonden, maar in mindere mate, was de aandacht in de studie voor de grootstedelijke omgeving.

Premaster-studenten werken het meest naast hun studie en beduidend meer dan AcPa- en reguliere bachelor-studenten. Knelpunten die AcPa- en premaster-studenten vrezen tijdens de opleiding waren vergelijkbaar en hadden te maken met academische vaardigheden (literatuur lezen, academisch schrijven) en de Engelse taal.

In-, door- en uitstroom. Het is lastig gebleken om premaster- en AcPa- studenten te volgen tijdens de opleiding en door- en uitstroomgegevens systematisch in kaart te brengen. Uit de gegevens die beschikbaar waren kan voorzichtig geconcludeerd worden dat doorgaans zo 'n 75% tot 85% van de premaster-studenten het programma afrondt in twee jaar. Het percentage uitstroom zonder afronden van het programma ligt doorgaans onder de 20%. De populariteit van het programma is zichtbaar. Er is een duidelijk stijgende lijn te zien in aantal aanmeldingen per jaar en de piek lijkt nog niet bereikt. Mogelijk heeft de toenemende grootte van de groep premaster-studenten wel een nadelig effect op het percentage studenten dat de premaster afrondt, maar dat is in dit stadium lastig met zekerheid te zeggen. Een continue monitoring van de doorstroomgegevens is nodig om dit blijvend systematisch in kaart te brengen en uiteindelijk conclusies te kunnen trekken.

Elk jaar start een groep van ongeveer 30 AcPa-studenten. Doorgaans lopen zij nominaal het programma door. Een enkele student stopt of stapt over naar de reguliere PABO.

Premaster- en AcPa-studenten die doorstromen naar de master, ronden doorgaans hun master in twee jaar af. Er lijkt wel een groep studenten te zijn in de master, die wat onder de radar verdwijnt.

Blok- en practicum-evaluaties. Op basis van gegevens uit de blok- en practicum-evaluaties kunnen we zeggen dat premaster-studenten iets meer tijd aan hun studie lijken te besteden dan AcPa- en reguliere bachelor-studenten. Verder zijn zowel premaster- als AcPa-studenten wat positiever over het onderwijs dan reguliere bachelor-studenten. De uitkomsten uit de blok- en practicum-evaluaties zijn gebruikt om in het bijzonder het practicum PGO- en Informatievaardigheden aan te passen. Dit heeft gunstig uitgedrukt voor dit practicum, het blok Interculturele Pedagogiek en het verdere premaster- en AcPa-programma.

Studieresultaten. In de inhoudelijke blokken halen AcPa-studenten de hoogste cijfers, gevolgd door de reguliere bachelor-studenten en de premaster-studenten. De cijfers op de practica lopen weinig uiteen.

Hfst. 2. Om de ervaringen van AcPa- en premaster-studenten in kaart te brengen zijn – specifiek voor dit CLI-project – focusgroep-gesprekken gevoerd met AcPa- en premaster-studenten. Deze twee acties worden hieronder verder toegelicht:

Premaster-studenten stromen doorgaans vanuit een HBO-opleiding of vanuit het werkveld in in de premaster met als doel een impuls te geven aan de (studie)loopbaan. In veel gevallen zoeken premaster-studenten meer algemene verdieping of willen zich specialiseren op het bepaald gebied, bijv. in de orthopedagogiek. Premaster-studenten sluiten aan bij het reguliere onderwijs, maar zouden in sommige gevallen – bijv. als het gaat om het vergaren van feedback vanuit deze specifieke groep studenten, bij het bekend maken met regels vanuit de EUR of bij de voorbereiding op de master – als aparte groep benaderd moeten worden.

Over het algemeen presteren premaster-studenten vergelijkbaar met reguliere bachelor-studenten. Zij ervaren wel meer uitdaging met de meer academische vaardigheden, zoals onderzoeksvaardigheden, (Engelstalige) literatuur lezen en academisch schrijven.

AcPa-studenten worden gezien als harde werkers en gemotiveerde studenten. Doorgaans lopen zij vrij gemakkelijk mee met het programma op de EUR, hoewel verschillen met de reguliere bachelor-studenten wel zichtbaarder worden naarmate AcPa-studenten verder vorderen in de opleiding. Met name in academische vaardigheden, zoals schrijven en methoden en technieken, lijken de verschillen wat groter. AcPa-studenten voelen zich in mindere mate verbonden met de EUR, maar ook bij de HR voelen ze zich niet altijd thuis. Ze lijken zich nog het meest verbonden te voelen met de klas van mede-AcPa-studenten. Ook voelen AcPa-studenten niet altijd de erkenning en waardering vanuit reguliere bachelor-studenten, waardoor zij zich soms onzeker voelen in hun academische kennis en vaardigheden.

Een belangrijke conclusie over het AcPa-programma is dat vanuit coördinatoren en tutores van de EUR, de HR-medewerker én de AcPa-studenten aangegeven wordt dat er te weinig onderlinge afstemming is tussen EUR en HR. Het gevolg is dat niet duidelijk is wie aanspreekpunt is en waar feedback op de opleiding gegeven kan worden. Door de gebrekkige integratie van Pabo-programma en PED-bachelor-programma, weten AcPa-studenten ook niet goed waar zij precies voor worden opgeleid.

Hfst. 3. Om na te gaan hoe de transitie van premaster-master en AcPa-master naar de arbeidsmarkt – en meer specifiek het grootstedelijke werkveld – verloopt en of studenten met een studie- of loopbaangeschiedenis in het onderwijsveld hun loopbaan kunnen verreiken, is een specifieke groep studenten nader bestudeerd, namelijk de premaster- en AcPa-studenten die hadden gekozen voor de

afstudeerrichting Onderwijswetenschappen. Daarnaast is een gesprek gevoerd met een schoolleider met een AcPa-alumna in dienst.

Een opvallend punt dat naar voren kwam tijdens alle gesprekken met PM-Ma-alumni, is dat zij behoefte hebben aan het vak Beleid & Bestuur dat nu niet in hun programma is opgenomen. Zij noemden bijvoorbeeld dat ze de kennis over dit vak misten tijdens hun werk en dat dit hen bijvoorbeeld onzeker maakte als zij wilden solliciteren voor een baan bij de gemeente, het ministerie of een beleidsmatige functie.

De toegevoegde waarde van het gevolgde professionaliseringstraject (PM-Master of AcPa-Master Onderwijswetenschappen) zat voor studenten zelf vooral in de opgedane academische vaardigheden als kritisch denken, analyseren, probleemoplossend vermogen en onderzoeksvaardigheden. De kritisch kunnen denken en analyseren werd ook als een van de sterke kanten van academische geschoolde leerkrachten in het basisonderwijs gezien.

Alumni gaven aan dat zij zich doorgaans goed voorbereid voelde op het werkveld. In veel gevallen konden studenten blijven op de stageplek waar ze de universitaire stage hadden gelopen of op de stageplek waar ze de basisschoolstage (LIO-stage) liepen. De stage ging dan soms moeiteloos over in het 'echte' werk. Wel gaven alumni aan dat in het basisonderwijs soms de meerwaarde van hun academische scholing niet goed werd ingezien, dat het dan zoeken was naar een rol die paste. Soms lukte alumni het niet om die rol te vinden en verlieten zij het basisonderwijs om bijvoorbeeld te gaan werken op een hogeschool of bij een onderwijsadviesdienst. Er leek een beeld te ontstaan dat wanneer de afgestudeerde zelf een goed beeld had bij wat zij voor het basisonderwijs konden betekenen (cf. *teacher agency*), dat dan die rol gemakkelijker gevonden werd dan wanneer de afgestudeerde meer zoekende was.

Tot slot gaven alumni aan dat de elementen uit het onderwijs met een grootstedelijke focus hen had geholpen bij de bewustwording van de eigen attitudes t.a.v. diversiteit en cultuur. Gezien de bijzonder uitdagende omstandigheden van lesgeven en werken in een grootstedelijke omgeving, is blijvende aandacht nodig in scholing en nascholing.

4.2 Aanbevelingen

Om meer zicht te krijgen op wat prestaties en ervaringen zijn van premaster- en AcPa-studenten is nodig:

- Continue aandacht voor monitoring van in-, door- en uitstroom van premaster- en AcPa-studenten, met daarbij een manier om oud-premaster- en oud-AcPa-studenten te traceren op het moment dat zij instromen de master;
- Meer afstemming tussen EUR en Hogeschool Rotterdam als het gaat om het monitoren van de doorstroom van AcPa-studenten.

Er zijn een aantal punten naar voren gekomen uit de gesprekken met zowel de studenten als de staf over ervaringen met het AcPa- en premasterprogramma. Na het omschrijven van punten waar studenten en staf behoefte aan hebben of tegen aan lopen, zijn er een aantal vervolgstappen in kaart gebracht die wellicht genomen kunnen worden ter verbetering van de trajecten.

Premaster-studenten ervaren enige moeite met academische vaardigheden, wat ook door de staf wordt gezien en erkend. Het wordt door zowel docenten (coördinatoren en tutoeren) als studenten van belang geacht om direct vanaf het begin goed op weg geholpen te worden in academische vaardigheden zoals literatuur selecteren en lezen, de studie plannen e.d.. De behoefte aan een specifiek programma-onderdeel voor de premaster dat hierop gericht is, is geuit. Om die reden is er per 2019-2020 een practicum PGO- en Informatievaardigheden geïntroduceerd dat op-maat is gemaakt voor premaster-studenten. De eerste geluiden zijn positief.

Ook de eerste resultaten van het vergaren van feedback van de premaster-studenten en de terugkoppeling naar de Opleidingscommissie zijn positief. Studenten ervaren het als positief dat zij nu meer programma-brede opmerkingen kwijt kunnen en weten de premaster-coördinator beter te vinden bij acute zaken die opvolging vragen.

Omdat er vanuit de staf en de studenten duidelijk wordt aangegeven dat er behoefte is aan een centraal aanspreekpunt voor de AcPa, aan meer communicatie en een duidelijk doel voor dit traject, werd er door een van de coördinatoren als suggestie gedaan om een AcPa-leerlijn te formuleren. Coördinatoren die lesgeven aan AcPa-studenten, en dus betrokken zijn bij de AcPa-leerling, zouden vervolgens bijvoorbeeld jaarlijks een evaluatie kunnen inplannen waarin ervaringen van het afgelopen jaar besproken kunnen worden met hieraan verbonden actiepunten om dingen voort te zetten of te veranderen. Daarnaast zou er een coördinator of brugpersoon aangewezen kunnen worden die deze leerlijn bewaakt, en die dient als centraal aanspreekpunt voor zowel de AcPa-studenten als de staf. Idealiter is dat iemand die ook een AcPa-achtergrond heeft en op zowel de HR als de EUR werkt of heeft gewerkt.

AcPa-studenten voelen zich in mindere mate verbonden met zowel de HR als de EUR, omdat zij geen structureel contact hebben met de Pabo-studenten aan de HR of de reguliere bachelor-studenten binnen de EUR. Om die reden kan het waardevol zijn om te kijken naar mogelijkheden om AcPa-studenten meer te binden aan de EUR. In de gesprekken werd duidelijk dat een van de krachten van de AcPa's is dat zij gedurende hun opleiding veel ervaring opdoen met kinderen. AcPa-studenten lopen namelijk vanaf de start van hun traject stage op een school. De ervaring is echter ook dat reguliere bachelor-studenten deze toegevoegde waarde niet altijd in lijken te zien of kunnen waarderen omdat zij sterk gefocust kunnen zijn op de theorie en/of het zo efficiënt mogelijk doorlopen van een onderwijsgroepsbijeenkomst. Om meer binding en uitwisseling te creëren tussen reguliere bachelor-studenten en AcPa-studenten, zou er een mogelijkheid gecreëerd kunnen worden om studenten onderling te koppelen of een buddy-systeem op te zetten. Een reguliere student zou bijvoorbeeld als buddy's kunnen fungeren voor een AcPa-student, en reguliere studenten kunnen bijvoorbeeld een keer een kijkje nemen in de realiteit van de AcPa-student en een dag meelopen op de school waar de AcPa-student stage loopt. Zo kan er wederzijdse uitwisseling plaatsvinden en krijgen reguliere studenten de kans om ook al meer in de praktijk te ervaren hoe er met kinderen wordt omgegaan, en wordt het voor hen wellicht nog duidelijker wat de toegevoegde waarde is van de grote hoeveelheid praktische ervaring van AcPa-studenten.

Uit de gesprekken met PM-Ma- en AcPa-Ma Onderwijswetenschappen-alumni bleek dat academisch geschoolde leerkrachten in het basisonderwijs vooral ingezet te worden in extra functies op een school,

zoals in bepaalde commissies of zorg voor leerlingen. Het is echter niet duidelijk of ook de opgedane onderzoeksvaardigheden voldoende tot hun recht komen. Er lijkt bijvoorbeeld vaker te worden gedacht aan het plaatsen van hoogbegaafde kinderen of kinderen met een ondersteuningsbehoefte bij academisch geschoolde leerkrachten in de klas. Er zijn minder aanwijzingen dat de academisch geschoolde leerkrachten analytische of onderzoekstaken krijgen. Een aanbeveling voor de academische pabo is om te verkennen wat de mogelijkheden zijn omtrent het integreren van de academische vaardigheden en kennis in de Pabo-vakken en -stages. Opleidingscholen zouden uitgedaagd kunnen worden om onderzoeksopdrachten in de onderwijspraktijk te bieden aan AcPa-studenten tijdens stages, zodat ook de school mee verandert. Daarnaast is het van belang om in de PM-Ma- en AcPa-Ma Onderwijswetenschappenopleiding expliciet aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de professionele identiteit van de academisch geschoolde leerkracht, zodat zij in hun latere werk in het primair onderwijs de *agency* kunnen tonen die nodig is om de eigen loopbaan in het onderwijs te verrijken en verdiepen (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).

4.3 Ontwikkelingen sinds de start van het CLI-project

Sinds de start in 2018 van het CLI-fellowship-onderzoek naar de academische en werk-gerelateerde routes die premaster- en academische Pabo-studenten Pedagogische Wetenschappen afleggen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR), zijn verschillende ontwikkelingen geweest met als doel een verbetering van de PM-Ma- en AcPa-Ma-professionaliseringstrajecten.

Voor wat betreft het AcPa-programma, is er in de eerste plaats sinds 2021 een AcPa-werkgroep opgericht met docenten van de Hogeschool Rotterdam (HR) en van de Erasmus Universiteit (EUR). Doel van deze werkgroep is (1) een betere afstemming tussen HR-programma en EUR-programma; (2) sterkere banden tussen AcPa en het beroepenveld; en (3) duidelijkere aanspreekpunten voor AcPa-studenten. In de tweede plaats wordt in het nieuwe bachelor-programma van Pedagogische Wetenschappen, dat vanaf 2022-2023 gefaseerd zal worden ingevoerd, – en waar AcPa-studenten op termijn delen van zullen gaan volgen – meer aandacht besteed aan de ontwikkeling van de persoonlijke en de professionele identiteit van studenten. Specifiek voor AcPa-studenten zal extra aandacht besteed gaan worden aan de professionele identiteit van hen als toekomstige academische geschoolde onderwijsprofessionals.

Met betrekking tot premaster-programma zijn er ook enkele ontwikkelingen geweest ter verbetering van de ondersteuning van studenten. In de eerste plaats worden studenten sinds 2020 direct vanaf de start van het programma beter ondersteund in de ontwikkeling van academische vaardigheden. Deze vaardigheden zijn nodig om goed uit de voeten te kunnen in de rest van het PM-Ma-programma. In het eerste practicum van het premaster-programma worden premaster-studenten apart genomen en extra ondersteund in het aanleren van literatuur zoeken en kritisch lezen. Bovendien krijgen zij de eerste beginselen mee van academisch schrijven. In de tweede plaats is een manier gevonden waarop premaster-studenten relevante zaken in kunnen dienen bij de Opleidingscommissie. De coördinator van het premaster-programma gaat sinds 2020 2 à 3 keer per haar met afgevaardigden van de premaster-studenten in gesprek om feedback te verzamelen. Zaken die de premaster of de opleiding als geheel aangaan, worden doorgegeven aan de voorzitter van de Opleidingscommissie van

Pedagogische Wetenschappen. Op deze manier wordt de stem van premaster-studenten structureel gehoord en kunnen relevantie zaken opleidingsbreed geëvalueerd en aangepakt worden.

Tot slot zijn er nog aandachtspunten die in de toekomst aangepakt zullen worden. In de eerste plaats willen we in het specialisatieprogramma Onderwijswetenschappen, in het nieuw te ontwikkelen bachelor 3-programma, een aanpassing maken, zodat ook premaster-studenten kennis meekrijgen over beleid en bestuur in het onderwijs. Een groot aantal studenten heeft aangegeven deze kennis nu te missen. Meer brede taken die voor ons liggen zijn dan nog (1) nauwere banden met het werkveld om studenten (meer) te ondersteunen in hun professionele identiteitsontwikkeling en (2) een proces van continue monitoring van de voortgang van specifieke groepen studenten, zoals AcPa- en premaster-studenten. De praktijk blijkt weerbarstig als het gaat om soepel kunnen monitoring van deze steeds groter wordende groepen studenten.

Bijlage 1

Items uit de instroommonitor en resultaten

Items uit de instroommonitor:

Onderstaande items zijn toegevoegd aan de bestaande instroommonitor die jaarlijks bij nieuw ingeschreven Pedagogische Wetenschappen studenten wordt afgenomen. De vragen 2, 4, 7 en 9 komen grotendeels rechtstreeks uit de instroommonitor (Van Herpen & Meeuwisse, 2014) maar werden alleen aan studenten van andere opleidingen gevraagd. Daarnaast zijn vragen 1, 3, 5, 6 en 8 ontwikkeld door de auteurs van dit rapport.

De items die zijn toegevoegd aan de bestaande instroommonitor zijn als volgt:

1. Welk traject ga jij volgen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam?
A – De bacheloropleiding pedagogische wetenschappen
B – De academische PABO
C – Een premaster

2. Waarom ga jij deze opleiding volgen? Geef bij elke reden aan in hoeverre die voor jou van invloed is geweest op je opleidingskeuze
 - Met deze opleiding op zak kan ik mensen helpen
 - Ik vind opvoeding en/of onderwijs interessante onderwerpen
 - Ik wil later maatschappelijk zinvol werk verrichten
 - Het gebruik van de methode van probleemgestuurd onderwijs(PGO) is een van de redenen om voor deze opleiding te kiezen
 - Ik vind het fijn om in kleine onderwijsgroepen te werken tijdens mijn opleiding
 - Ik verwacht dat ik (deels) zelf kan bepalen welke stof ik bestudeer voor een vak
 - De nadruk op het leren van zowel theorie als praktische vaardigheden is een van de redenen om voor deze opleiding te kiezen (Van Herpen & Meeuwisse, 2014)

3. Welke van de onderstaande redenen hebben invloed gehad op jouw keuze voor deze specifieke opleiding aan de Erasmus Universiteit Rotterdam?
 - Dat de Erasmus Universiteit Rotterdam professionals opleidt om te werken binnen de grootstedelijke omgeving (zoals omgeving Rotterdam)
 - De sterke verbinding die wordt gelegd tussen kennis en praktische vaardigheden binnen de multiculturele stad Rotterdam
 - De inhoudelijke aandacht die binnen de opleiding wordt besteed aan opvoeding en onderwijs vanuit een cultureel perspectief

4. Hoe gemotiveerd ben je om te gaan studeren? Geef een rapportcijfer (1-10).
..... (Van Herpen & Meeuwisse, 2014)

5. Welke specifieke richting binnen Pedagogische Wetenschappen heb je gekozen of wil je gaan kiezen?
- A – Orthopedagogiek
 - B – Gezinspedagogiek
 - C – Onderwijswetenschappen
 - D – Ik weet het nog niet
6. Binnen welk mogelijk onderdeel van het onderwijswerkveld verwacht je te gaan werken na afronding van jouw opleiding (je kunt meerdere opties aanvinken)?
- A. Op een basisschool of middelbare school
 - B. Op het VMBO of HBO
 - C. Binnen de wetenschappelijke sector (bijvoorbeeld op een universiteit)
 - D. Binnen de gemeente of de overheid
 - E. In een commerciële instelling die zich richt op het ontwikkelen van producten of diensten voor het onderwijs
 - F. Binnen een kunst- en/of cultuurinstelling die zich richt op onderwijs
 - G. Binnen een religieuze instelling die zich richt op onderwijs
 - H. Ik weet het nog niet
 - I. Anders, namelijk: (OPEN ANTWOORD)
7. Hoeveel tijd verwacht je naast je studie te werken?
 uur (Van Herpen & Meeuwisse, 2014)
8. Werk je naast je studie al binnen het pedagogische of onderwijswerkveld?
- A – Ja, ik werk namelijk als :..... (vul instelling en functie waar je werkt in, OPEN ANTWOORD)
 - B – Nee, ik werk wel naast mijn studie maar niet binnen het pedagogisch of onderwijswerkveld.
 - C – Nee ik werk niet naast mijn studie.
9. Verwacht je bepaalde knelpunten tijdens jouw studie (je kunt meerdere opties aanvinken)?
- A. Lezen van wetenschappelijke literatuur
 - B. Zoeken van wetenschappelijke literatuur
 - C. Academische schrijfvaardigheden
 - D. Kennis over type onderzoek
 - E. Werken met Probleem Gestuurd Onderwijs
 - F. Presenteren
 - G. Beheersing Engels
 - H. Studeervaardigheden op academisch niveau
 - I. Anders, namelijk: (OPEN ANTWOORD)
 - J. Ik verwacht geen knelpunten (Van Herpen & Meeuwisse, 2014)

Tabellen met resultaten uit de instroommonitor:

Tabel 1

Studiekeuze en studiekeuzemotieven

		Bachelor	ACPA	Premaster
<i>Op welk moment ben je bewust na gaan denken over je studiekeuze?</i>				
Studenten met vwo als meest recente vooropleiding	Ik wist al toen ik klein was wat ik wilde worden	8 (7%)	7 (21%)	-
	Op de middelbare school voor profielkeuze	17 (14%)	3 (9%)	-
	Toen ik mijn profiel moest kiezen	23 (19%)	3 (9%)	-
	In de vierde klas	24 (20%)	9 (27%)	-
	In de vijfde klas	31 (20%)	4 (12%)	-
	In de zesde klas	13 (11%)	4 (12%)	-
	Na behalen eindexamens	5 (4%)	1 (3%)	-
Studenten met hbo als meest recente vooropleiding	Al voor start hbo-opleiding	11 (22%)	-	3 (8%)
	In de loop van het eerste jaar	20 (41%)	1 (100%)	4 (11%)
	Na het behalen van mijn propedeuse	8 (16%)	-	2 (5%)
	In de loop van het tweede jaar	7 (14%)	-	4 (11%)
	In het laatste jaar van mijn hbo-opleiding	2 (4%)	-	13 (35%)
	Na het afronden van mijn hbo-opleiding	1 (2%)	-	10 (27%)
Studenten met universiteit als meest recente vooropleiding	Al voor de start van mijn vorige universitaire opleiding	5 (23%)	-	-
	In de loop van het eerste bachelorjaar	15 (68%)	1 (100%)	-
	In het laatste jaar van mijn bachelor	2 (9%)	-	-
	Na het behalen van mijn masterdiploma	-	-	1 (100%)
		Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)
<i>Hoe goed ben jij georiënteerd op je toekomstige opleiding (1=zeer slecht, 5=zeer goed)?</i>		4,3 (191)	4,2 (33)	4,2 (37)
<i>Hoe zeker ben je van je opleidingskeuze (1=helemaal niet zeker, 5=heel erg zeker)?</i>		4,4	4,5	4,5
		Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)
<i>Waarom ga je (verder) studeren (1=geen invloed, 5=zeer grote invloed)?</i>		Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)
Familieleden hebben ook gestudeerd of (gaan ook) studeren		2,4 (191)	2,3 (33)	1,9 (37)
Ik wil later een goede baan hebben		4,1	3,9	3,7
Ik wil mijn kennis vergroten		4,6	4,2	4,7
(verder) studeren vind ik een vanzelfsprekende vervolgstap in mijn studieloopbaan		4,3	4,1	3,4
Ik vind leren leuk		4	3,6	4,4
Mijn vrienden studeren al of gaan ook studeren		3	3	2,3

	Bachelor	ACPA	Premaster
Mijn ouders/familie/verzorgers verwachten van mij dat ik ga studeren	2,7	3	1,6
Het studentenleven lijkt mij aantrekkelijk	3,3	3	2,1
Ik wil mijzelf verder ontwikkelen	4,7	4,2	4,9
Ik wil de hoogst mogelijke vervolgopleiding proberen	3,4	2,7	3,5
Ik wil later een bepaald beroep gaan uitoefenen	4	4,5	4,4
<i>Waarom ga je deze opleiding volgen (1=geen invloed, 5=zeer grote invloed)?</i>			
	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)
Ik vind deze opleiding inhoudelijk interessant	4,9 (191)	4,8 (33)	4,7 (37)
Deze opleiding biedt mij goede kansen op de arbeidsmarkt	3,4	3,7	4
Deze opleiding sluit goed aan op mijn capaciteiten	4,4	4,3	4,2
Deze opleiding geeft mij een brede basis voor de toekomst	4	4,2	4,2
Deze opleiding heeft meer aanzien in mijn leefomgeving dan andere opleidingen die ik heb overwogen	2,5	2,5	2,1
Deze opleiding geeft betere kansen op een goede baan dan andere opleidingen	2,5	2,8	2,9
De opleiding staat goed aangeschreven	3,2	3	3,2
De beroepen die ik ermee kan gaan uitoefenen spreken mij aan	4,6	4,7	4,7
Anderen hebben deze opleiding aanbevolen	2,5	2,6	2,6
Ik pas bij het type studenten op deze opleiding	3,3	3,3	2,4
Met deze opleiding krijg ik later een goed salaris	2,6	2,2	2,9
Bekenden volgen ook deze opleiding	1,8	1,8	2,1
<i>Waarom ga je deze opleiding volgen (specifiek voor PED; 1=geen invloed, 5=zeer grote invloed)?</i>			
	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)
Met deze opleiding kan ik mensen helpen	4,7 (112-191)	4,4 (33)	4,3 (37)
Het gebruik van de methode van probleemgestuurd onderwijs is één van de redenen om voor deze opleiding te kiezen	3,8	3,3	3
Ik vind het fijn om in kleine groepen te werken	4	3,7	3,8
De grote aandacht voor praktijkvaardigheden spreekt mij aan	4,1	4,3	3,8
Ik verwacht dat ik (deels) zelf kan bepalen welke stof ik bestudeer voor een vak	2,8	2,8	2,7
Ik vind zowel opvoeding als onderwijs interessante onderwerpen	4,7	4,7	4,7
Ik wil later maatschappelijk zinvol werk verrichten	4,4	4,2	4,6
<i>Waarom heb je gekozen voor de EUR (1=geen invloed, 5=zeer grote invloed)?</i>			
	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)
De EUR heeft een goede reputatie	4 (191)	3,6 (33)	3,6 (37)
De EUR ligt op goede reisafstand van mijn huidige woonplaats	4,1	4,2	4,2
De EUR biedt ook andere interessante bachelors aan	3,4	2,5	2
Anderen hebben deze universiteit aanbevolen	3,2	2,3	2,7

	Bachelor	ACPA	Premaster
De EUR heeft een internationaal karakter	3,3	2,5	2,3
Bekenden gaan ook naar deze universiteit	2,8	2,6	2,7
De EUR heeft een prettige sfeer	4,1	3,6	3,2
De EUR biedt aantrekkelijke studentenactiviteiten (sport, cultuur, sociaal) aan	3,2	2,9	2,1
Ik wil op kamers	1,9	1,5	1,4
Op de EUR kun je interessante masters kiezen na je bachelor	4	2,8	3,2
Rotterdam als stad spreekt mij aan	4,2	3,9	3,4
De EUR heeft een aantrekkelijke campus	3,8	3,2	2,9
Ik kan (voorlopig) thuis blijven wonen	3,5	4,3	2,7
De EUR heeft een multicultureel karakter	3,6	3	2,8
<i>Welke van onderstaande redenen hebben invloed gehad op jouw keuze voor deze specifieke opleiding aan de EUR (1=geen invloed, 5=zeer grote invloed)?</i>			
	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)	Gemiddelde (aantal)
Dat de Erasmus Universiteit Rotterdam professionals opleidt om te werken binnen de grootstedelijke omgeving (zoals omgeving Rotterdam)	3,2 (112)*	2,6 (33)	3 (35-37)
De sterke verbinding die wordt gelegd tussen kennis en praktische vaardigheden binnen de multiculturele stad Rotterdam	3,9	3,5	3,4
De inhoudelijke aandacht die binnen de opleiding wordt besteed aan opvoeding en onderwijs vanuit een cultureel perspectief	4	3,7	3,4

Tabel 2

Werkzaamheden tijdens studie binnen het pedagogisch of onderwijswerkveld

Bachelor	ACPA	Premaster
Aupair	Bijles geven	basisschool leerkracht
Ballet- en dansstudio Schiedam en Vlaardingen. ik werk samen met kinderen met een (verstandelijke) beperking als extra begeleider bij de danslessen	Training geven op hockeyclub	Begeleider B (niveau 3) in de gehandicaptenzorg
Begeleider kinderen met een (verstandelijke) beperking	Turnlust. Assistent trainster	Begeleider bij afdeling Ouder met Kind van SDW
Docent Natuurkunde VO	Tutor	Begeleider bij Amarant
Gezinshuis de Corridor. begeleiden kinderen		Begeleider bij Inzowijs/ The International School of The Hague
Huiswerkbegeleider bij coachingsbedrijf BureauCiC		Begeleider gehandicaptenzorg Amarant
Ik ga solliciteren bij de Zorgnijverij als begeleider kind en jeugd.		docent. LMC
Ik geef bijles		Gehandicaptenzorg. persoonlijk begeleider complexe zorg Stichting Prisma

ik geef bijles en studievaardigheden vanuit mijn school		Gemiva SVG-Groep. persoonlijk begeleider gehandicaptenzorg (kinderen 3-7 jr.)
oppas		groepsopvoeder. bij de La Salle in Boxtel
Oppas (5 jaar. 30 gezinnen. met kinderen tussen de leeftijd 0-12)		HBO psycholoog bij Mentaal Beter Jong
oppas/huiswerkbegeleiding		jeugdzorgwerker bij happykids care
pgber bij een meisje van 2.5 jaar		kinderopvang
PGBer voor een jongen(7) met syndroom van down daarnaast werk ik als flexmedewerker in de gehandicaptenzorg.		Leerkracht basisonderwijs
Profila Zorg Meewerkend teamleider		leerkracht basisonderwijs bij stichting LOGOS
Secretaresse bij Deen (maar ik studeer nu nog niet) Ik ga als ik begin met studeren ergens anders werken. Ik heb nu namelijk een tussenjaar.		Leerkracht op een basisschool
Sint michaelschool als begeleider bij de onderbouw		Pedagogisch medewerker
SkiDiscovery als skileraar		Pedagogisch medewerker (voor fusie als pedagoog)
studiecoach bij after s'cool		Persoonlijk begeleider binnen de gehandicaptenzorg. organisatie Middin
Trainer voor citotoetsen (basisschool)		pleegzorgbegeleider bij Enver
		Procesregisseur bij Veilig Thuis Rotterdam Rijnmond
		Stichting BONT. Brownies&downieS
		Uitzendkracht

Tabel 3

Verwachte knelpunten tijdens de studie

	ACPA (33)	Premaster (37)
	<i>Aantal ja</i>	<i>Aantal ja</i>
Lezen van wetenschappelijke literatuur	11 (33 %)	4 (11%)
Zoeken van wetenschappelijke literatuur	17 (52%)	4 (11%)
Academische schrijfvaardigheden	9 (27%)	12 (32%)
Kennis over type onderzoek	5 (15%)	2 (5%)
Werken met Probleem Gestuurd Onderwijs	4 (12%)	2 (5%)
Presenteren	7 (21%)	9 (24%)
Beheersing Engels	8 (24%)	11 (30%)
Studeervaardigheden op academisch niveau	5 (15%)	7 (19%)
Ik verwacht geen knelpunten	5 (15%)	6 (16%)
Anders, namelijk:	Plannen (1 keer)	Statistiek (3 keer)
	-	Bepaalde vakken (1 keer)

	-	Financiële consequenties van minder werken (1 keer)
--	---	---

Bijlage 2

Items uit de webevaluatie

BLOK:

Onderdeel: General Impression of the course:

1. The course was well organized
3. The course subject-matter was adapted to my prior knowledge
4. The course objectives were clear to me
5. The relevance of this course within the context of this study was clear to me
6. I have learned a lot during this course
7. I consider the subject of this course interesting

Onderdeel: lectures

8. The lectures linked up with the course

Onderdeel: The problems

17. The problems were clearly stated
18. The problems sufficiently stimulated group discussion
19. The problems gave sufficient opportunities for formulating learning goals
20. The problems sufficiently stimulated self-directed learning
21. Working with the problems had deepened my understanding of certain theories

Onderdeel: open-ended questions

37. How much time on average did you spend each week on independent study?
38. If you had to mark this course program on a scale from 1 to 10, what mark would you assign to this course?

PRACTICUM:

Onderdeel: general impression of the practical

2. The practical was well organized
3. I learned a lot from the practical
4. The relevance of the practical within the context of this study was clear to me
6. Assess the practical using a school mark (1-10)
7. How much time on average did you spend each week on the practical?

Literatuurlijst

- Defourny, R., & Jettinghoff, K. (2011). *Arbeidsmarktanalyse Primair onderwijs 2011*. Den Haag, Nederland: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2010). *Nota Werken in het onderwijs 2011*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Risbo (2020, May 19th) Instroommonitor 2015 Studiekeuzecheck [bericht over project]. Geraadpleegd via http://www.risbo.nl/r_project.php?prj=323
- Van den Broek, A., Wartenbergh, F., Bendig-Jacobs, J., & Van Esseveldt, J. (2017). *Schakelen tussen bachelor en master in het hoger onderwijs: Eindrapport*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Van Herpen, S.G.A., & Meeuwisse, M. (2014). Studiekeuzevragenlijst Erasmus Universiteit Rotterdam 2014. Rotterdam, Risbo - Erasmus Universiteit Rotterdam.