

# TALIS 2018 VLAANDEREN

## VOLUME I



National program manager  
Promotor-woordvoerder  
Co-promotor  
Co-promotor  
Verantwoordelijke eerste graad secundair onderwijs  
Verantwoordelijke lager onderwijs  
Technische ondersteuning  
Vooronderzoek

Prof. Dr. Van Droogenbroeck Filip  
Prof. Dr. Spruyt Bram  
Prof. Dr. Siongers Jessy  
Prof. Dr. Kavadias Dimokritos  
Lemblé Hélène  
Bongaerts Balder  
Mathysen Dennis  
de Korte Kyra

#### Citatie

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

# Inhoudstafel

Lijst van tabellen	5	
<b>1</b>	<b>Overzicht TALIS 2018</b>	<b>11</b>
1.1	Wat is TALIS?	11
1.2	Onderzoeksdesign	12
1.3	TALIS in Vlaanderen en internationaal	14
1.4	Leeswijzer	14
1.4.1	Voorbeeldtabellen, veralgemeenbaarheid en interpretatie van de resultaten	18
1.5	Opbouw van het rapport	20
<b>2</b>	<b>Onderwijs: Een veld in beweging</b>	<b>23</b>
2.1	Gender van leraren en schoolleiders	24
2.2	Leeftijd en werkervaring bij leraren	28
2.3	Leeftijd en werkervaring bij schoolleiders	34
2.4	Samenstelling van de school en de klas	38
2.5	De relatie tussen de werkervaring van leraren en schoolleiders en de samenstelling van de school	43
2.6	Conclusie	45
<b>3</b>	<b>Diversiteit en gelijkheid</b>	<b>47</b>
3.1	Overtuigingen met betrekking tot gelijkheid	47
3.2	Overtuigingen met betrekking tot culturele diversiteit	50
3.3	Maatregelen en praktijken met betrekking tot gelijkheid	51
3.4	Maatregelen en praktijken met betrekking tot culturele diversiteit	53
3.4.1	Verschil in perceptie tussen leraren en schoolleiders voor maatregelen en praktijken met betrekking tot diversiteit	55
3.5	Lesgeven in een multiculturele omgeving	56
3.6	Conclusie	63
<b>4</b>	<b>Arbeidsomstandigheden</b>	<b>65</b>
4.1	Klasgrootte en ratio's tussen leerlingen, leraren en ander personeel	65
4.2	Voltijds versus deeltijds werken	68
4.3	Werkuren van leraren en schoolleiders	69
4.3.1	De tijdsbesteding van leraren	69
4.3.2	De tijdsbesteding van schoolleiders	73
4.4	Prioriteiten en belemmeringen bij het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs	76
4.5	Conclusie	84
<b>5</b>	<b>Wat leraren doen</b>	<b>87</b>
5.1	Tijdsbesteding in de klas	87
5.2	Lespraktijken	92
5.3	Het opvolgen en evalueren van leerlingen	98
5.4	De zelf-effectiviteit van leraren	103
5.5	Conclusie	110
<b>6</b>	<b>Onderwijs als sociaal gebeuren</b>	<b>113</b>
6.1	Sociaal klimaat in de klas en op school	113
6.2	Veiligheidsklimaat	117
6.2.1	Discipline in de doelklas	117
6.2.2	Afwijkend gedrag op school	122
6.3	Conclusie	126

7	De intrede in het lerarenberoep: Motivatie, opleiding en aanvangsbegeleiding	129
7.1	De keuze voor het lerarenberoep	129
7.2	Opleiding van leraren en schoolleiders	133
7.2.1	Diploma en inhoud	133
7.2.2	Voelen leraren zich voorbereid op het lesgeven?	141
7.3	Aanvangsbegeleiding en mentorschap	142
7.3.1	Aanvangsbegeleiding	142
7.3.2	Mentorschap	147
7.4	Conclusie	153
8	Professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan	155
8.1	Deelname aan professionele ontwikkeling	155
8.2	Inhoud professionele ontwikkelingsactiviteiten	159
8.3	Ervaren impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten	163
8.4	Behoeftte aan professionele ontwikkeling	165
8.5	Belemmeringen deelname professionele ontwikkeling	172
8.6	Innovatie	180
8.7	Conclusie	185
9	Jobtevredenheid en welzijn	187
9.1	Jobtevredenheid	187
9.2	Subjectief welzijn, psychologische stress en burn-out bij leraren	193
9.3	Subjectief welzijn, psychologische stress en burn-out bij schoolleiders	198
9.4	Conclusie	202
	Referenties	205

# Lijst van tabellen

Tabel 1.1 Deelnemende landen aan TALIS 2018 (OESO landen (vetgedrukt) – niet-OESO landen) .....	12
Tabel 1.2 Overzicht TALIS 2018 onderzoeksdesign .....	13
Tabel 2.1 Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders .....	25
Tabel 2.2 Verschil tussen het percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs.....	26
Tabel 2.3 Verandering in het percentage vrouwelijke leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .	27
Tabel 2.4 Verandering in het percentage vrouwelijke schoolleiders tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	28
Tabel 2.5 De gemiddelde leeftijd van leraren .....	30
Tabel 2.6 Verandering in de leeftijdsstructuur van leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	31
Tabel 2.7 De gemiddelde werkervaring van leraren .....	32
Tabel 2.8 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	33
Tabel 2.9 Gemiddelde leeftijd van schoolleiders .....	35
Tabel 2.10 Verandering in de leeftijdsstructuur van schoolleiders tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	35
Tabel 2.11 Gemiddelde aantal jaren werkervaring van schoolleiders .....	36
Tabel 2.12 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van schoolleiders tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	37
Tabel 2.13 Leerlingensamenstelling van de school volgens schoolleiders .....	39
Tabel 2.14 Verandering in het aandeel leerlingen van wie de moedertaal niet (een dialect van) de instructietaal (Nederlands in Vlaanderen) is volgens schoolleiders tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	41
Tabel 2.15 Verandering in het aandeel leerlingen afkomstig uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen volgens schoolleiders tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	42
Tabel 2.16 Verandering in het aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgens schoolleiders tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	42
Tabel 2.17 Percentage beginnende Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken.....	44
Tabel 2.18 Gemiddeld aantal jaren werkervaring van Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken .....	44
Tabel 2.19 Gemiddeld aantal jaren werkervaring van Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken .....	45
Tabel 3.1 Percentage schoolleiders dat overtuigd is dat ‘veel’ of ‘bijna alle’ leraren op school het eens zijn met volgende uitspraken omtrent gelijkheid .....	49
Tabel 3.2 Overtuigingen van leraren omtrent gelijkheid volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	49
Tabel 3.3 Percentage schoolleiders dat overtuigd is dat ‘veel’ of ‘bijna alle’ leraren op school het eens zijn met volgende uitspraken omtrent diversiteit.....	50
Tabel 3.4 Overtuigingen van leraren omtrent diversiteit volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	51
Tabel 3.5 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid worden toegepast op school .....	52
Tabel 3.6 Maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid die volgens Vlaamse schoolleiders worden toegepast op school, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	53
Tabel 3.7 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat volgende maatregelen en praktijken omtrent diversiteit worden toegepast op school .....	54
Tabel 3.8 Maatregelen en praktijken omtrent diversiteit die volgens Vlaamse schoolleiders worden toegepast op school, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau).....	55
Tabel 3.9 Verschil in perspectief tussen leraren en schoolleiders betreffende maatregelen en praktijken omtrent diversiteit die worden toegepast op school.....	56
Tabel 3.10 Percentage leraren dat aangeeft dat het element lesgeven in een multiculturele of meertalige setting onderdeel is van de formele opleiding.....	57
Tabel 3.11 Percentage leraren dat aangeeft dat ze ‘goed’ of ‘zeer goed’ voorbereid zijn om les te geven in een multiculturele omgeving.....	57

Tabel 3.12 Percentage leraren dat aangeeft dat ze een 'redelijke' of 'grote' behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting.....	58
Tabel 3.13 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft dat ze een 'redelijke' of 'grote' behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting, naar lerarenkenmerken (schaalniveau).....	59
Tabel 3.14 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft dat ze een 'redelijke' of 'grote' behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau).....	59
Tabel 3.15 Percentage leraren dat lesgeeft in een multiculturele klas en aangeeft 'in zekere mate' of 'veel' effectief te zijn voor volgende items .....	60
Tabel 3.16 Zelf- effectiviteit van Vlaamse leraren in een multiculturele klas, naar lerarenkenmerken (schaalniveau).....	61
Tabel 3.17 Zelf- effectiviteit van Vlaamse leraren in een multiculturele klas, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau).....	62
Tabel 4.1 Klasgrootte volgens leraren aan de hand van het aantal leerlingen in de doelklas.....	66
Tabel 4.2 Gemiddeld aantal leerlingen en personeelsleden en de gemiddelde personeelsratio's in scholen volgens schoolleiders.....	67
Tabel 4.3 Verandering in de grootte van klassen volgens leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	68
Tabel 4.4 Percentage leraren dat voltijds tewerkgesteld is .....	69
Tabel 4.5 Verandering in het percentage voltijds tewerkgestelde leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	69
Tabel 4.6 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat voltijds tewerkgestelde leraren <sup>†</sup> aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek .....	71
Tabel 4.7 Gemiddeld aantal werkuren van voltijds tewerkgestelde Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken .....	72
Tabel 4.8 Verandering in het gemiddelde aantal uren dat voltijds tewerkgestelde leraren besteden aan volgende activiteiten tijdens de recentste meest volledige kalenderweek tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	73
Tabel 4.9 Gemiddelde percentage tijd dat schoolleiders aan de volgende taken besteden .....	74
Tabel 4.10 Veranderingen in het gemiddelde percentage tijd dat schoolleiders besteden aan de volgende activiteiten tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	75
Tabel 4.11 Percentage leraren dat aangeeft volgende uitgaven van 'groot' belang te vinden in het onderwijs .....	77
Tabel 4.12 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft volgende uitgaven van 'groot' belang te vinden in het onderwijs, naar lerarenkenmerken .....	78
Tabel 4.13 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid om in deze school kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen momenteel 'veel' belemmerd wordt door één van de volgende tekorten .....	80
Tabel 4.14 Tekorten aan schoolmiddelen volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau).....	81
Tabel 4.15 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen in deze school momenteel 'veel' belemmerd wordt door één van de volgende aspecten tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	82
Tabel 4.16 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen in deze school momenteel 'veel' belemmerd wordt door één van de volgende aspecten tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	83
Tabel 5.1 Gemiddeld percentage van de tijd dat leraren besteden aan de volgende activiteiten tijdens een gemiddelde les.....	88
Tabel 5.2 Gemiddeld percentage van de tijd dat Vlaamse leraren besteden aan activiteiten tijdens een gemiddelde les, naar lerarenkenmerken .....	89
Tabel 5.3 Gemiddelde percentage van de tijd dat Vlaamse leraren besteden aan de volgende activiteiten tijdens een gemiddelde les, naar schoolcompositiekenmerken .....	90
Tabel 5.4 Veranderingen in het percentage tijd dat leraren besteden aan activiteiten tijdens een gemiddelde les tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	91
Tabel 5.5 Percentage leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les.....	94
Tabel 5.6 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les, naar lerarenkenmerken (schaalniveau).....	95
Tabel 5.7 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau).....	96
Tabel 5.8 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	97

Tabel 5.9 Percentage leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende evaluatiemethoden te gebruiken in de les ...	99
Tabel 5.10 Evaluatiemethoden van Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau) .....	100
Tabel 5.11 Evaluatiemethoden van Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	100
Tabel 5.12 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende evaluatiemethoden te gebruiken in de les tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	102
Tabel 5.13 Percentage leraren dat 'in zekere mate' of 'veel' in staat is volgende aspecten met betrekking tot zelf-effectiviteit toe te passen .....	105
Tabel 5.14 Percentage Vlaamse leraren dat 'in zekere mate' of 'veel' in staat is volgende aspecten met betrekking tot zelf-effectiviteit toe te passen, naar lerarenkenmerken (schaalniveau).....	106
Tabel 5.15 Percentage Vlaamse leraren dat 'in zekere mate' of 'veel' in staat is volgende aspecten met betrekking tot zelf-effectiviteit toe te passen, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	107
Tabel 5.16 Verandering in het percentage leraren dat 'in zekere mate' of 'veel' in staat is volgende aspecten met betrekking tot zelf-effectiviteit toe te passen tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	108
Tabel 6.1 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de relatie tussen leerlingen en leraren op school .....	114
Tabel 6.2 De kwaliteit van de leerling-leraar relatie volgens Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau) .....	114
Tabel 6.3 De kwaliteit van de leerling-leraar relatie volgens Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	115
Tabel 6.4 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de leerling-leraar relaties tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	116
Tabel 6.5 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent discipline in de doelklas .....	118
Tabel 6.6 Gepercipieerde klasdiscipline volgens Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau) .....	119
Tabel 6.7 Gepercipieerde klasdiscipline volgens Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	119
Tabel 6.8 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent discipline in de doelklas tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	121
Tabel 6.9 Percentage schoolleiders die 'wekelijks' of 'dagelijks' de volgende incidenten omtrent veiligheid op school aangeven.....	122
Tabel 6.10 Veiligheid op school volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau).....	123
Tabel 6.11 Veiligheid op school volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	124
Tabel 6.12 Verandering in het percentage schoolleiders dat 'wekelijks' of 'dagelijks' de volgende incidenten met betrekking tot veiligheid op school rapporteert tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	125
Tabel 7.1 Percentage leraren voor wie de volgende aspecten van 'matig' of 'groot' belang waren om leraar te worden ....	130
Tabel 7.2 Intrinsieke en extrinsieke motivaties van Vlaamse leraren om leraar te worden, naar lerarenkenmerken (schaalniveau) .....	131
Tabel 7.3 Intrinsieke en extrinsieke motivaties van Vlaamse leraren om leraar te worden, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	131
Tabel 7.4 Percentage leraren voor wie lesgeven de eerste keuze was voor de beroepsloopbaan.....	132
Tabel 7.5 Percentage Vlaamse leraren voor wie lesgeven de eerste keuze was voor de beroepsloopbaan, naar lerarenkenmerken .....	132
Tabel 7.6 Percentage leraren naar hoogst behaalde opleidingsniveau.....	134
Tabel 7.7 Percentage leraren naargelang het gevolgde type lerarenopleiding.....	135
Tabel 7.8 Percentage schoolleiders naar het hoogst behaald opleidingsniveau .....	136
Tabel 7.9 Percentage leraren voor wie de volgende elementen deel uitmaakten van hun formele lerarenopleiding .....	137
Tabel 7.10 Percentage schoolleiders voor wie de volgende elementen deel uitmaakten van hun formele opleiding .....	138
Tabel 7.11 Percentage schoolleiders voor wie de volgende elementen deel uitmaakten van hun formele opleiding, tegenover het moment van opnemen van de functie als schoolleider .....	139
Tabel 7.12 Verandering in het percentage schoolleiders waarvoor de volgende elementen deel uitmaakten van hun formele opleiding tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	140
Tabel 7.13 Percentage leraren die (een tijdje) in het buitenland studeerden tijdens hun lerarenopleiding .....	140
Tabel 7.14 Percentage leraren die zich 'goed' of 'zeer goed' voorbereid voelden tijdens het lesgeven voor onderstaande elementen .....	142
Tabel 7.15 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat nieuwe leraren toegang hebben tot de volgende aanvangsbegeleidingsactiviteiten in hun school .....	143

Tabel 7.16 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat formele aanvangsbegeleiding aangeboden worden .....	143
Tabel 7.17 Percentage leraren dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling .....	144
Tabel 7.18 Percentage Vlaamse leraren dat deelnam aan formele aanvangsbegeleidingsprogramma's, naar lerarenkenmerken .....	145
Tabel 7.19 Percentage Vlaamse leraren dat deelnam aan informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten, naar lerarenkenmerken .....	145
Tabel 7.20 Percentage beginnende leraren (minder dan vijf jaar werkervaring) dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling .....	146
Tabel 7.21 Percentage Vlaamse leraren dat deelnam aan formele en informele aanvangsbegeleidingsprogramma's, naar schoolcompositiekenmerken .....	146
Tabel 7.22 Activiteiten opgenomen in de aanvangsbegeleiding van leraren toen ze begonnen te werken op hun huidige school .....	147
Tabel 7.23 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende leraren toegang hebben tot mentoring in hun school..	148
Tabel 7.24 Percentage schoolleiders dat de volgende uitkomsten van mentoring van 'groot' belang acht .....	149
Tabel 7.25 Verandering in het percentage schoolleiders dat volgende uitkomst van mentoring van 'groot' belang acht tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	149
Tabel 7.26 Percentage leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten.....	150
Tabel 7.27 Percentage Vlaamse leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten, naar lerarenkenmerken .....	151
Tabel 7.28 Percentage Vlaamse leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten naar schoolcompositiekenmerken .....	151
Tabel 7.29 Verandering in de participatie van leraren aan mentoractiviteiten tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs <sup>1</sup> .....	152
Tabel 8.1 Percentage leraren dat deelnam aan de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten in de 12 maanden voorafgaand aan de afname van de vragenlijst.....	156
Tabel 8.2 Gemiddeld percentage Vlaamse leraren dat deelnam aan minstens 1 professionele ontwikkelingsactiviteit in de afgelopen 12 maanden, naar lerarenkenmerken (schaalniveau).....	157
Tabel 8.3 Gemiddeld aantal Vlaamse leraren dat aan minstens 1 professionele ontwikkelingsactiviteit deelnam in de afgelopen 12 maanden, naar schoolcompositiekenmerken .....	157
Tabel 8.4 Percentage schoolleiders dat deelnam aan één van de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten in de afgelopen 12 maanden met het oog op verdere professionele ontwikkeling als schoolleiders.....	158
Tabel 8.5 Percentage leraren dat aangeeft of volgende domeinen al dan niet deel uitmaakten van de professionele ontwikkeling in de afgelopen 12 maanden .....	160
Tabel 8.6 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft deel te hebben genomen aan de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	161
Tabel 8.7 Percentage leraren dat aangeeft dat de professionele ontwikkelingsactiviteiten in de afgelopen 12 maanden een positieve impact hadden op het lesgeven .....	163
Tabel 8.8 Percentage leraren dat stelt dat de volgende domeinen met betrekking tot professionele ontwikkeling de grootste positieve impact hadden op het lesgeven in de afgelopen 12 maanden.....	164
Tabel 8.9 Ervaren positieve impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau) .....	165
Tabel 8.10 Ervaren positieve impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	165
Tabel 8.11 Percentage leraren dat aangeeft een 'hoge' behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling in de volgende domeinen.....	167
Tabel 8.12 Behoefte aan professionele ontwikkeling bij Vlaamse leraren met betrekking tot diversiteit, naar lerarenkenmerken (schaalniveau) .....	168
Tabel 8.13 Behoefte aan professionele ontwikkeling bij Vlaamse leraren met betrekking tot diversiteit, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau) .....	168
Tabel 8.14 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft een 'hoge' behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling in de volgende domeinen tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs .....	170
Tabel 8.15 Percentage schoolleiders dat aangeeft een 'hoge' behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling in de volgende domeinen .....	172
Tabel 8.16 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling .....	173



<i>Tabel 8.17 Mate waarin Vlaamse leraren belemmeringen ervaren met het oog op het participeren aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)</i> .....	174
<i>Tabel 8.18 Mate waarin Vlaamse leraren belemmeringen ervaren met het oog op het participeren aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> .....	174
<i>Tabel 8.19 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs</i> .....	175
<i>Tabel 8.20 Percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten</i> .....	177
<i>Tabel 8.21 Mate waarin Vlaamse schoolleiders belemmeringen ervaren om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)</i> .....	177
<i>Tabel 8.22 Mate waarin Vlaamse schoolleiders belemmeringen ervaren om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> .....	178
<i>Tabel 8.23 Verandering in het percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs</i> .....	179
<i>Tabel 8.24 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende uitspraken omtrent innovatie op school</i> .....	181
<i>Tabel 8.25 Openheid ten aanzien van innovatie volgens Vlaamse leraren op school, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)</i> .....	182
<i>Tabel 8.26 Openheid ten aanzien van innovatie volgens Vlaamse leraren op school, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> .....	182
<i>Tabel 8.27 Percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met uitspraken met betrekking tot innovatie op school</i> .....	183
<i>Tabel 8.28 Openheid ten aanzien van innovatie volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)</i> .....	183
<i>Tabel 8.29 Openheid ten aanzien van innovatie volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> .....	184
<i>Tabel 9.1 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid</i> .....	189
<i>Tabel 9.2 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat het lerarenberoep wordt gewaardeerd in de maatschappij tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs</i> .....	191
<i>Tabel 9.3 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)</i> .....	192
<i>Tabel 9.4 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> .....	193
<i>Tabel 9.5 Percentage Vlaamse leraren dat '(helemaal) niet zo gelukkig' of 'tamelijk of heel gelukkig' is, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)</i> .....	195
<i>Tabel 9.6 Burn-out en psychologische stress bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)</i> .....	197
<i>Tabel 9.7 Percentage Vlaamse leraren dat '(helemaal) niet zo gelukkig' of 'tamelijk of heel gelukkig' is, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> .....	197
<i>Tabel 9.8 Burn-out en psychologische stress bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> .....	198
<i>Tabel 9.9 Percentage Vlaamse schoolleiders dat '(helemaal) niet zo gelukkig' of 'tamelijk of heel gelukkig' is, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)</i> .....	199
<i>Tabel 9.10 Burn-out en psychologische stress bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)</i> .....	200
<i>Tabel 9.11 Percentage Vlaamse schoolleiders dat '(helemaal) niet zo gelukkig' of 'tamelijk of heel gelukkig' is, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> .....	200
<i>Tabel 9.12 Psychologische stress en burn-out bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)</i> 201	



# 1 Overzicht TALIS 2018

Dit hoofdstuk geeft een beknopt overzicht van de belangrijkste doelstellingen van de TALIS 2018 studie en schetst de achtergrond waartegen in volgende hoofdstukken de concrete resultaten van TALIS 2018 gepresenteerd en geïnterpreteerd worden. In het eerste luik lichten we het verloop en de resultaten van het veldwerk in Vlaanderen toe. Het tweede luik van het hoofdstuk bevat een leeswijzer. Deze verduidelijkt de sterktes en beperkingen van dit comparatief onderzoek en bespreekt een aantal belangrijke elementen die bij het interpreteren van de resultaten in het achterhoofd moeten worden gehouden. Ook verduidelijken we de opbouw van de tabellen.

## 1.1 Wat is TALIS?

*De Teaching and Learning International Survey (TALIS)* is een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek georganiseerd door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). De TALIS studie richt zich specifiek op de school als de werkomgeving van leraren en schoolleiders. TALIS is het resultaat van een samenwerking tussen de deelnemende landen, de OESO, de vakorganisaties en een internationaal consortium van onderwijsexperts. De *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* coördineert de TALIS studie. TALIS tracht een aantal leemtes in internationale data over leraren, leeromgevingen en over de impact die leraren kunnen hebben op het leerproces van hun leerlingen weg te werken. In het algemeen beoogt TALIS op regelmatige basis vergelijkbare en relevante informatie te verzamelen om landen te helpen bij het evalueren en ontwikkelen van hun onderwijsbeleid met als doel kwalitatief hoogstaand onderwijs te realiseren. Dit impliceert een focus op het verzamelen van informatie met betrekking tot zogenaamd (*gemakkelijk*) *toegankelijke indicatoren*. Dat zijn indicatoren die enerzijds verwijzen naar eenvoudig te observeren aspecten op het systeem-, school- en lerarenniveau én waarop een onderwijsbeleid anderzijds ook vat heeft. Het zijn, kortom, indicatoren die gebruikt kunnen worden om veranderingen te realiseren. TALIS richt zich op vijf brede beleidsdomeinen: (1) het schoolbeleid ter ondersteuning van de onderwijsactiviteit; (2) het opleiden en ontwikkelen van leraren binnen het beroep; (3) effectieve leraren en effectief lesgeven; (4) het aantrekken van leraren en (5) het behouden van leraren in het beroep. TALIS biedt leraren en schoolleiders de mogelijkheid zich uit te spreken over deze domeinen en tracht zo impact uit te oefenen op het onderwijsbeleid.

Door betrouwbare gegevens te verzamelen die bovendien doorheen de tijd kunnen worden vergeleken, probeert men vat te krijgen op de evolutie van belangrijke aspecten van het onderwijsgebeuren. De cross-nationale vergelijking stelt participerende landen bovendien in staat te leren van de beleidsbenaderingen in andere landen.

De eerste cyclus van TALIS vond plaats in 2008. Er namen toen 24 landen deel aan de bevraging van leraren en schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs (ISCED niveau 2<sup>1</sup>). De tweede cyclus vond plaats in 2013 met 34 deelnemende landen. Vanaf 2013 kregen de deelnemende landen de mogelijkheid ook scholen van het lager (ISCED niveau 1) en hoger secundair onderwijs (ISCED niveau 3) te bevragen. De derde cyclus van TALIS werd georganiseerd in 2018. Er namen leraren en schoolleiders uit 48 landen en regio's verspreid over 5 continenten aan deel (Tabel 1.1). Alle 48 landen hielden een bevraging in de eerste graad secundair onderwijs. Dertien landen organiseerden ook een bevraging in het lager onderwijs: België (enkel Vlaanderen), Argentinië (Buenos Aires), Denemarken, Engeland, Frankrijk, Japan, Korea, Spanje, Zweden, Chinese Taipei, Turkije, Verenigde Arabische Emiraten en Vietnam<sup>2</sup>.

Tabel 1.1 Deelnemende landen aan TALIS 2018 (OESO landen (vetgedrukt) – niet-OESO landen)

Argentinië (Buenos Aires)	<b>Hongarije</b>	Roemenië
<b>Australië</b>	<b>IJsland</b>	Rusland
<b>België (Vlaamse Gemeenschap en Franse Gemeenschap)</b>	<b>Israël</b>	Saoedi-Arabië
Brazilië	<b>Italië</b>	Singapore
Bulgarije	<b>Japan</b>	<b>Slowakije</b>
<b>Canada (Alberta)</b>	Kazachstan	<b>Slovenië</b>
<b>Chili</b>	Kroatië	<b>Spanje</b>
China (Shanghai)	<b>Letland</b>	<b>Tsjechië</b>
Chinees Taipei	<b>Litouwen</b>	<b>Turkije</b>
<b>Colombia</b>	Malta	Verenigde Arabische Emiraten
Cyprus	<b>Mexico</b>	<b>Verenigd Koninkrijk (Engeland)</b>
<b>Denemarken</b>	<b>Nederland</b>	<b>Verenigde Staten</b>
<b>Estland</b>	<b>Nieuw-Zeeland</b>	Vietnam
<b>Finland</b>	<b>Noorwegen</b>	<b>Zuid-Afrika</b>
<b>Frankrijk</b>	<b>Oostenrijk</b>	<b>Zuid-Korea</b>
Georgië	<b>Portugal</b>	Zweden

## 1.2 Onderzoeksdesign

TALIS selecteert de te bevragen leraren en hun schoolschoolleiders via een tweetrapssteekproef. Voor elk land – en ook voor Vlaanderen als sub-nationale eenheid (zie verder) – werden eerst zo'n 200 scholen voor elk deelnemend onderwijsniveau geselecteerd. Binnen de deelnemende scholen selecteerde men vervolgens opnieuw op aselechte wijze een steekproef van 20 tot 30 leraren. De selectie van scholen en leraren gebeurde door de internationale TALIS-onderzoeksleiding in samenwerking met *Statistics Canada*. Het uitnodigen van de leraren en schoolleiders om deel te nemen aan de online bevraging en de opvolging van het veldwerk gebeurde voor Vlaanderen door de onderzoekers van de Vrije Universiteit Brussel.

<sup>1</sup> ISCED verwijst naar de *International Standard Classification of Education*. Het is een instrument om onderwijsprogramma's internationaal te vergelijken.

<sup>2</sup> Australië en Nederland namen ook deel aan de bevraging in het lager onderwijs maar haalden de minimale kwaliteitseisen niet. In dat geval werden de data niet opgenomen in de internationale databank.

De vragenlijsten voor de leraren en schoolleiders werden ontwikkeld door een internationale groep van experts en doorheen de ontwikkeling van TALIS voorzien van feedback door leraren, internationale lerarenvakbonden en de vertegenwoordigende instellingen van de OESO. De vertaling van de vragenlijsten volgde een strikte procedure die bestond uit drie stappen: vertaling – verificatie – adaptatie. Bij de vertaling van de Engelstalige bronvragenlijst werd rekening gehouden met de items uit voorgaande TALIS rondes om de continuïteit en vergelijkbaarheid maximaal te garanderen. Een zogenaamde *back-translation* waarbij de Nederlandstalige items opnieuw werden vertaald in het Engels, fungeerde als dubbelcheck voor de kwaliteit van de vertaling. De kwaliteit en de accuraatheid van de vertaalde vragenlijsten werden nadien gecontroleerd door gecertificeerde vertalers aangesteld door de IEA.

Tabel 1.2 Overzicht TALIS 2018 onderzoeksdesign

<b>Internationale doelgroepen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verplicht <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eerste graad secundair onderwijs (ISCED 2)</li> </ul> </li> <li>- Optioneel <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lager onderwijs (ISCED 1)</li> <li>• Hoger secundair onderwijs (ISCED 3)</li> <li>• TALIS-PISA link</li> </ul> </li> </ul>
<b>Steekproefgrootte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 200 scholen per deelnemend onderwijsniveau</li> <li>- 20 leraren en 1 schoolleider per school</li> </ul>
<b>Beoogde respons</b>	Minstens 75% van de geselecteerde scholen en minstens 75% van alle geselecteerde leraren in een land. Een school telde mee in de resultaten indien minstens 50% van de leraren én de schoolleider de vragenlijst hadden ingevuld.
<b>Vragenlijsten</b>	Aparte online vragenlijsten voor de schoolleider en de leraren die 45 tot 60 minuten in beslag namen om in te vullen. Deze werden ontwikkeld door een internationale groep van experts en doorheen de vragenlijstontwikkeling voorzien van feedback door leraren en het internationale consortium.
<b>Tijdslijn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Piloottest van de vragenlijsten: Mei 2016</li> <li>- Vooronderzoek: februari/maart 2017</li> <li>- Hoofdonderzoek: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Landen uit het Zuidelijk halfrond: oktober - december 2017</li> <li>• Landen uit het Noordelijk halfrond: maart - mei 2018</li> </ul> </li> <li>- Publicatie van het TALIS 2018 internationaal rapport volume I: juni 2019</li> <li>- Publicatie van het TALIS 2018 internationaal rapport volume II: maart 2020</li> </ul>

Om bruikbare resultaten en vergelijkingen binnen en tussen landen op wetenschappelijk verantwoorde wijze mogelijk te maken, hanteert TALIS hoge kwaliteitseisen en strikte procedures voor elk aspect van het onderzoeksproces. Zo diende minstens 75 procent van de geselecteerde scholen effectief deel te nemen aan het onderzoek. Een school telt bovendien pas mee in de resultaten indien minstens 50% van de leraren én de schoolleider de vragenlijst hadden ingevuld. Aan het hoofdonderzoek (voorjaar 2018) ging ook een vooronderzoek (voorjaar 2017) vooraf zodat alle vragen, procedures en informaticasystemen uitvoerig getest konden worden.

### 1.3 TALIS in Vlaanderen en internationaal

Vlaanderen nam aan elke ronde (2008, 2013, 2018) van TALIS deel<sup>3</sup>. In 2013 besloot Vlaanderen om naast de eerste graad secundair onderwijs, ook het lager onderwijs als onderzoekspopulatie te bevragen. In de derde cyclus, TALIS 2018, koos Vlaanderen er opnieuw voor te focussen op leraren en schoolleiders van het *lager onderwijs* en *de eerste graad van het secundair onderwijs*.

In Vlaanderen vormt de deelname aan internationale vergelijkende onderwijsstudies (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS, enz.) één van de pijlers om de onderwijskwaliteit te monitoren<sup>4</sup>. Binnen TALIS hebben regio's de keuze als sub-nationale eenheid te worden opgenomen. Dat betekent dat er in de regio een volledige steekproef van 200 scholen wordt getrokken en in het internationale rapport de regio afzonderlijk vermeld wordt in de tabellen. Vlaanderen koos voor deze optie. In Wallonië, die ervoor koos niet als sub-nationale eenheid te worden beschouwen, werden er minder scholen en leraren bevestigd (120 scholen). Om die reden wordt Wallonië in het internationale rapport niet afzonderlijk vermeld en maken we in dit rapport ook geen specifieke vergelijking met Wallonië.

Het veldwerk voor het hoofdonderzoek startte in Vlaanderen op 1 maart 2018 en eindigde op 30 april 2018. De responsgraad van het TALIS 2018 hoofdonderzoek was in Vlaanderen hoog. In de eerste graad secundair onderwijs namen 182 scholen en 3118 leraren deel aan het onderzoek. Dit betekent een respons van 91 procent op schoolniveau en 84 procent op lerarenniveau. In het lager onderwijs namen 177 scholen en 2665 leraren deel en werd een respons behaald van 88.5 procent op schoolniveau en 92 procent op lerarenniveau.

In Vlaanderen werden de scholen gedefinieerd op basis van hun administratief school nummer. Scholen zijn in de onderwijsdatabanken immers enkel gekend als 'instellingsnummers' en niet als 'pedagogische entiteiten'. Deze opvatting wijkt mogelijk af van de definitie van scholen in andere landen. Een leraar wordt in TALIS gedefinieerd als iemand die als onderdeel van de normale opdracht in de geselecteerde school lesgeeft aan leerlingen uit het lager onderwijs of de eerste graad secundair onderwijs. Een leraar kon geselecteerd worden vanaf dat hij/zij minstens een opdracht van één lesuur had.

### 1.4 Leeswijzer

In dit eerste Vlaams rapport geven we de eerste beschrijvende gegevens van het TALIS 2018 onderzoek voor Vlaanderen. We gaan na hoe Vlaanderen zich in vergelijkend perspectief voor een breed spectrum aan thema's positioneert, welke evoluties zich over de tijd hebben voorgedaan en welke

---

<sup>3</sup> Wallonië nam in 2018 voor het eerst deel aan TALIS.

<sup>4</sup> Het (1) regelmatig uitvoeren van peilingsproeven die toetsen in welke mate leerlingen de eindtermen behalen en (2) schoolbezoeken van de onderwijsinspectie, vormen de twee andere pijlers.


verschillen er zich tussen scholen en types leraren voordoen. Alvorens met die oefening te beginnen, lijsten we kort een aantal elementen op die belangrijk zijn bij het bestuderen en interpreteren van de resultaten.

De OESO en de deelnemende landen kozen ervoor het internationale rapport en de publieke data op te splitsen in twee delen die op verschillende momenten worden vrijgegeven. Dit betekent dat alle gegevens die bestemd zijn voor deel 2 onder embargo blijven tot maart 2020 en ook niet aan bod mogen komen in dit Vlaams rapport. Het Vlaams rapport Deel I wordt gelijktijdig met Volume I van het internationale rapport vrijgegeven en is voornamelijk beschrijvend van aard. Het moet worden opgevat als een aanvulling op het internationale rapport waarbij de specificiteit van Vlaanderen wordt uitgelicht vanuit een comparatief perspectief. Deze initiële rapportering geeft een eerste idee van mogelijkheden voor verdere verklarende en verdiepende analyses.

Een van de centrale doelstellingen van het TALIS onderzoek is leraren en schoolleiders aan het woord te laten over hoe zij hun werkomgeving ervaren. Het zijn immers die ervaringen die bepalen hoe leraren en schoolleiders functioneren en onderwijs realiseren. TALIS tracht een beschrijving van die werkomgeving van *binnenuit* te geven. Dat betekent concreet dat alle cijfers die in dit rapport aan bod komen – ook als het gaat over elementen waar objectieve indicatoren over bestaan zoals de leerlingensamenstelling van een school, het opleidingsniveau van de leraren enz. – steunen op zelf-rapportage. In die zin gaat TALIS over de door leraren en schoolleiders *ervaren* onderwijsrealiteit.

TALIS is een *internationaal vergelijkende* studie. Dergelijk comparatief onderzoek biedt mogelijkheden maar heeft ook beperkingen. Het doel van comparatief onderzoek is inzicht te verwerven in de gelijkenissen en verschillen tussen landen. Dit impliceert dat de focus primair ligt op de relatieve verschillen tussen landen veeleer dan de absolute scores van een land of regio. Dat laatste is belangrijk. Aan vergelijkend onderzoek doen impliceert het aanvaarden dat bepaalde vragen nooit 100 procent aansluiten bij de specificiteit van individuele landen. Voor de tijdsbesteding van leraren wordt in TALIS bijvoorbeeld gevraagd naar uren van 60 minuten terwijl in Vlaanderen leraren gewend zijn te denken in termen van lessen van 50 minuten. Dit zorgt er mogelijk voor dat de TALIS resultaten voor Vlaanderen niet helemaal overeenkomen met onderzoek dat exclusief op Vlaanderen focust en waarin de vragen dus volledig afgestemd zijn op de onderwijscontext.

Tegenover die beperking staan grote voordelen van comparatief onderzoek. Een van de belangrijkste sterktes is dat dergelijk type onderzoek vaak toont dat de grote uitdagingen waarmee een specifiek onderwijssysteem geconfronteerd wordt, vaak ook uitdagingen zijn waarmee andere landen kampen. Dat is in de context van leraren en schoolleiders niet anders. Het aantrekken en behouden van kwaliteitsvolle leraren, het omgaan met een steeds diverser wordend onderwijslandschap, enz., zijn



uitdagingen waar nagenoeg alle landen in meer of mindere mate mee worstelen. Vergelijkend onderzoek biedt op dat vlak vooral de mogelijkheid inzicht te verwerven in de reële variatie tussen landen. Door te tonen hoe landen effectief verschillen in de mate waarin een specifieke uitdaging zich stelt en in de manieren waarop men die uitdaging het hoofd tracht te bieden, krijgen landen zicht op de speelruimte die een (onderwijs)beleid heeft. Vergelijkend onderzoek heeft daarbij het voordeel dat er niet vergeleken wordt met een theoretische of ideale standaard, maar met concrete cases die effectief bestaan.

Daarbij dient wel in het achterhoofd te worden gehouden dat onderwijssystemen historisch gegroeide entiteiten zijn, waardoor het simpelweg overnemen van elementen die elders ‘werken’ geen garantie op succes biedt. Onderwijssystemen zijn immers op de eerste plaats systemen waarbij de verschillende onderdelen op elkaar inhaken en de effectiviteit van één element dus niet volledig los kan worden gezien van het geheel. Onderwijs als ‘systeem’ wordt bovendien ook beïnvloed door de bredere maatschappelijke context waarbinnen het is ingebed. Comparatief kwantitatief onderzoek zoals TALIS biedt op dat punt het voordeel dat het de aandacht richt op opvallende verschilpunten. Gericht verdiepend onderzoek tussen specifieke landen waarbij simultaan de historische en huidige context van deze landen in rekening wordt gebracht, kan vervolgens tot concrete beleidsaanbevelingen leiden. In dit beschrijvend rapport zetten we die laatste stap niet. Vanuit een meer algemeen helikopterperspectief richten we ons vooral op de algemene patronen die zich voordoen voor verschillende subsets van landen.


Tegen die achtergrond van overwegingen brengen we in dit rapport in kaart hoe Vlaanderen zich voor een breed spectrum aan thema’s verhoudt tot een bepaald internationaal patroon. Dit doen we in dit rapport op basis van drie systematische vergelijkingen. *Ten eerste, wordt een systematische vergelijking gemaakt met het gemiddelde van groepen van landen.* Dit betreft een selectie van 14 EU-landen en de top-6 PISA landen in de eerste graad secundair onderwijs. De selectie van 14 EU-landen werd gemaakt op basis van de 10 beschikbare EU-15 landen<sup>5</sup> aangevuld met Tsjechië, Estland, Letland en Noorwegen. De 10 beschikbare EU-15 landen in TALIS 2018 zijn Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Italië, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden, Verenigd Koninkrijk (Engeland). Deze selectie van landen heeft een meer vergelijkbare onderwijscontext met Vlaanderen. Daarnaast wordt de vergelijkbaarheid met de TALIS 2008 en 2013 rapporten zoveel mogelijk bewaakt<sup>6</sup>. Wallonië werd niet opgenomen in de lijst met vergelijkingslanden omdat Wallonië voor het eerst deelnam aan TALIS in

---

<sup>5</sup> Dit zijn de oorspronkelijke Europese landen die sinds 1995 of eerder deel uitmaken van de Europese Unie.

<sup>6</sup> Het was niet mogelijk dezelfde landen te selecteren als in TALIS 2013 aangezien Polen niet deelnam aan TALIS 2018. Daarnaast nam Oostenrijk, behorende tot de oorspronkelijk EU-15 landen, net zoals in 2008 in 2018 opnieuw deel aan TALIS.





2018 en, in tegenstelling tot Vlaanderen, besloot om niet als sub-nationale eenheid te worden opgenomen. Dit impliceert dat er in Wallonië minder leraren en scholen werden bevroegd en dat het zodoende niet wordt beschouwd als aparte entiteit. In het internationaal rapport worden de data van Wallonië daarom niet gepresenteerd in de tabellen maar worden de data van Wallonië en Vlaanderen samen gepresenteerd voor de resultaten van België. Naast een vergelijking met de geselecteerde Europese landen maken we ook een vergelijking met landen die goed scoren in de PISA-studie. Een van de motivaties achter de TALIS survey is dat de kwaliteit van goed onderwijs in aanzienlijke mate bepaald wordt door de kwaliteit van de leraren. In dat licht, en ook gegeven het belang van PISA-resultaten in het maatschappelijk debat rond onderwijs, ligt een vergelijking tussen Vlaanderen en goed scorende landen in de PISA-studies voor de hand. De selectie van de top-6 PISA landen werd samengesteld op basis van de landen die (1) beter presteren dan Vlaanderen voor wetenschap, wiskunde en lezen in PISA 2015 én (2) een minder grote spreiding hebben dan Vlaanderen tussen het kwart hoogste en laagste presterende leerlingen naar sociaal-economische achtergrond. Op deze wijze selecteren we een groep zogenaamde top presterende landen waar de toegevoegde waarde van het onderwijs het grootst is. Deze landen zijn Japan, Zuid-Korea, Estland, Finland, Canada (Alberta) en Noorwegen. Bovenstaande vergelijkingen voeren we systematisch uit voor de eerste graad secundair onderwijs. Deze landen zijn echter niet beschikbaar voor het lager onderwijs waardoor eenzelfde vergelijking onmogelijk is voor dit onderwijsniveau. Voor het lager onderwijs maken we een vergelijking met de vijf landen die beschikbaar zijn uit onze hierboven beschreven selectie van 14 EU landen<sup>7</sup>. Het gaat om Denemarken, Engeland, Frankrijk, Spanje en Zweden die we verder de EU-5 landen noemen.

*De specificiteit van Vlaanderen kan, ten tweede, ook afgeleid worden door te kijken naar evoluties over de tijd.* Met TALIS 2018 zijn er voor het eerst *drie meetpunten* en kan dus voor het eerst een trend over de tijd bestudeerd worden. Daarbij kijken we zowel naar verschuivingen binnen Vlaanderen, als naar hoe die verschuivingen zich verhouden tot evoluties in andere landen. Voor de vergelijking binnen Vlaanderen lijkt vooral de continuïteit van een stijging of daling over de drie momenten van belang te zijn. Zien we echt een trend die zich doorheen de observatieperiode van 10 jaar geleidelijk doorzet, of zien we een veeleer grillig patroon van trendloze fluctuatie. Voor de internationale vergelijking van verschuivingen over de tijd maken we een vergelijking met de 14 geselecteerde EU-landen waarvoor data bestaan op minstens twee van de drie meetpunten in de eerste graad secundair onderwijs. Voor het lager onderwijs zijn slechts twee datapunten beschikbaar en een beperkter aantal EU-landen die zowel in 2013 als 2018 hebben deelgenomen. Hierdoor worden voor het lager onderwijs enkel de verschuivingen binnen Vlaanderen besproken.

---

<sup>7</sup> Nederland nam ook deel aan de TALIS 2018 bevraging in het lager onderwijs maar haalde de minimum kwaliteitseisen niet om vergelijkbaarheid te garanderen waardoor Nederland niet werd opgenomen in de selectie van vergelijkingslanden.

*Het comparatieve uit zich, ten derde, ook in de vergelijking tussen types van leraren, schoolleiders en scholen. Zo worden verschillen tussen het lager en secundair onderwijs systematisch in kaart gebracht. Daarnaast splitsen we voor Vlaanderen, indien relevant, indicatoren op schaalniveau uit naar gender, jaren werkervaring en schoolkarakteristieken zoals het percentage leerlingen met een zwakke sociaal-economische achtergrond, met een migratieachtergrond en met specifieke onderwijsbehoeften.*

#### *1.4.1 Voorbeeldtabellen, veralgemeenbaarheid en interpretatie van de resultaten*

TALIS beoogt door haar grootschaligheid en aselechte tweetrapssteekproef betrouwbare en valide uitspraken te doen op populatieniveau. Dit wil zeggen dat we uitspraken beogen over de eigenschappen en attitudes van alle leraren en scholen in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs van de deelnemende landen en regio's. Bij de bespreking van die tabellen gaan we op zoek naar *statistisch* significante verschillen. Het gaat om verschillen in de steekproeven die voldoende groot zijn om met een hoge kans (95%) te kunnen aannemen dat ze niet het gevolg zijn van toevalsfluctuaties tussen de steekproeven. Van statistisch significante verschillen kunnen we aannemen dat ze zich ook in de totale populatie waaruit de steekproeven getrokken werden voordoen. De statistische significantie van een verschil wordt naast door de grootte van het verschil ook bepaald door de grootte van de steekproef. Hoe groter de steekproef, hoe preciezer de resultaten en dus hoe kleiner de kans dat verschillen louter het gevolg zijn van toeval. Dat is belangrijk omdat in TALIS het aantal leraren veel groter is dan het aantal schoolleiders. Dat zorgt ervoor dat verschillen op basis van de bevraging bij leraren sneller als statistisch significant kunnen worden beschouwd dan deze voor gegevens afkomstig van de schoolleiders. In de tabellen wordt daarom steeds aangegeven uit welke bevraging (leraren, schoolleiders) de gegevens afkomstig zijn. Voor het presenteren van de resultaten, maken we gebruik van drie types tabellen.

In de algemene vergelijkingstabellen (voorbeeldtabel 1) duiden we statistisch significante verschillen aan met de symbolen: \* (statistisch significant verschil tussen het lager en de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen), ▲ (gemiddelde in de vergelijkingslanden is significant groter dan het gemiddelde in Vlaanderen), ▼ (gemiddelde in de vergelijkingslanden is significant kleiner dan het gemiddelde in Vlaanderen) en = (geen statistisch significant verschil tussen de landen). Toegepast op de voorbeeldtabel betekent dit dus dat het percentage vrouwelijke leraren in het lager onderwijs (84.1) statistisch significant hoger ligt (\*) dan het percentage Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs (70.2%). Het percentage vrouwelijke leraren in de EU-5 landen (80.8) in het lager onderwijs ligt significant lager dan in het Vlaams lager onderwijs.

Voorbeeldtabel 1 Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Percentage vrouwelijke leraren	*	84.1	80.8 ▼	70.2	69.7=	65.1 ▼
Percentage vrouwelijke schoolleiders	*	57.5	63.3=	40.3	52.1 ▲	35.5=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Een tweede type tabel brengt verschillen tussen groepen binnen Vlaanderen in kaart. Hier wordt, waar relevant, steeds uitgesplitst naar leraar-, schoolleider-, en/of schoolcompositiekenmerken. Daarbij duidt het asterisk symbool (\*) statistisch significante verschillen aan tussen de groepen in Vlaanderen. In de voorbeeldtabel verschilt de algemene jobtevredenheid van leraren met minder dan vijf jaar ervaring significant van de meer ervaren leraren in het lager onderwijs.

Voorbeeldtabel 2 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Algemene jobtevredenheid <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	12.3	12.2=
<b>Gender</b>		
Man (a)	12.2	12.2
Vrouw (b)	12.3	12.2
(b) – (a)	0.1=	0.0=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	12.9	12.8
≥ 5 jaar (b)	12.2	12.0
(b) – (a)	-0.7*	-0.8=

<sup>1</sup> Schaal range 4 – 15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Het derde type tabel rapporteert eventuele verschuivingen over de tijd. Hierbij duiden we statistisch significante verschillen aan met de symbolen: \* (significant verschil tussen de cyclussen binnen Vlaanderen), ‡ (het verschil in de verandering tussen cyclussen in de vergelijkingslanden is significant verschillend met de verandering tussen de cyclussen in Vlaanderen) en = (geen significant verschil). In de voorbeeldtabel is de gemiddelde werkervaring van Vlaamse leraren tussen 2008 en 2018 significant afgenomen met 3.2 jaar. De afname in Vlaanderen verschilt bv. significant van de verandering in de gemiddelde werkervaring tussen 2008 en 2018 in Italië. In Italië is de gemiddelde werkervaring met 4.6 jaar toegenomen.

Voorbeeldtabel 3 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	≤ 5 jaar ervaring				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	23.3	20.9	20.1	-3.2*	-0.8=
Denemarken	25.6	17.8	18.4	-7.2=	0.6=
Engeland	a	26.7	23.3	a	-3.4=
Estland	15.5	10.5	14.8	-0.7=	4.3‡
Finland	a	18.9	17.0	a	-1.9=
Frankrijk	a	11.5	16.4	a	4.9‡
Italië	13.2	8.6	17.8	4.6‡	9.2‡
Letland	a	7.2	13.6	a	6.4‡
Nederland	m	21.1	17.3	m	-3.8=
Noorwegen	17.5	23.9	22.5	5.0‡	-1.4=
Oostenrijk	10.2	a	26.1	15.9‡	a
Portugal	10.2	3.0	3.2	-7.0‡	0.2=
Spanje	16.3	8.6	16.9	0.6‡	8.3‡
Tsjechië	a	15.6	18.7	a	3.1‡
Zweden	a	12.7	18.0	a	5.3‡
EU-14 Gemiddelde	15.5	14.3	17.4	1.9‡	3.1‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

## 1.5 Opbouw van het rapport

Het vervolg van dit rapport is opgebouwd als volgt. Hoofdstuk 2 ‘Onderwijs: een veld in beweging’ beschrijft wie de leraren, schoolleiders en scholen zijn. Deze sociografie besteedt ook aandacht aan de veranderingen in sociaal-demografische samenstelling van het lerarenkorps, de groep schoolleiders en het leerlingenpubliek van scholen overheen de tijd. De aspecten waar Vlaanderen in opvalt, worden uitgelicht en dienen als basis voor de andere hoofdstukken.

In Hoofdstuk 3 worden de perspectieven van leraren en schoolleiders met betrekking tot ‘Gelijkheid en diversiteit’ in kaart gebracht. Gelijkheid en diversiteit vormt voor het eerst een kernthema binnen de TALIS bevraging.

Hoofdstuk 4 ‘Arbeidsomstandigheden’ belicht verschillende aspecten van de werkomstandigheden van leraren en schoolleiders. Zaken zoals de klasgrootte, leerling-leraar ratio’s, de tijdsbesteding van leraren en schoolleiders en de ervaren belemmeringen om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen komen aan bod.

Hoofdstuk 5 ‘Wat leraren doen’ gaat in op didactische processen binnen onderwijssystemen. De tijdsbesteding in de klas, de les- en evaluatiepraktijken van leraren en de zelf-effectiviteit van de leraren worden geanalyseerd.

In Hoofdstuk 6 'Onderwijs als sociaal gebeuren' wordt dieper ingegaan op de kwaliteit van de interacties tussen schoolleiders, leraren en leerlingen alsook op de waarden, normen en doelstellingen van de school. Hiervoor bestuderen we enerzijds de interpersoonlijke relaties op school en anderzijds de gepercipieerde discipline in de klas en de door schoolleiders ingeschatte fysieke en emotionele veiligheid op school.

Hoofdstuk 7 'De intrede in het lerarenberoep: Motivatie, intrede en aanvangsbegeleiding' belicht de intrede in het lerarenberoep waarbij onder andere de motivatie om leraar te worden aan bod komt. Daarnaast geven we inzicht in de lerarenopleiding en het opleidingstraject van schoolleiders. Ook bestuderen we de verschillende vormen van aanvangsbegeleiding die leraren krijgen.

In Hoofdstuk 8 'Professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan' staat de professionele ontwikkeling en de attitudes met betrekking tot innovatie centraal. Zowel de hoeveelheid en het type van trainingen, de behandelde onderwerpen, de opleidingen met de grootste impact op het lesgeven, de gebieden waar leraren en schoolleiders de grootste behoefte aan training voelen en de belemmeringen die ze ervaren om deel te nemen aan professionele ontwikkeling komen aan bod. Ten slotte bestuderen we de openheid bij leraren en schoolleiders voor veranderingen in hun beroep.

In het laatste Hoofdstuk 8 'Jobtevredenheid en welzijn' staat jobtevredenheid en de mentale gezondheid van leraren centraal. In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken met betrekking tot de mentale gezondheid module die specifiek werd ontwikkeld voor Vlaanderen. We brengen zowel het algemeen welzijn, de ervaren psychologische stress als burn-out bij Vlaamse leraren in kaart.



## 2 Onderwijs: Een veld in beweging

Het onderwijs in de 21<sup>ste</sup> eeuw staat in Vlaanderen net zoals in andere regio's/landen voor grote en complexe uitdagingen. In moderne samenlevingen wordt steevast naar onderwijs gekeken om een antwoord te bieden op prangende maatschappelijke vraagstukken (Baker, 2014). Een van de gevolgen daarvan is dat de taakopdracht van leraren gedurende de laatste decennia aanzienlijk uitbreidde. Van scholen wordt vandaag niet alleen verwacht dat ze onderwijs voorzien, maar ook dat ze bijdragen aan het wegwerken van een hele reeks sociale problemen. Door deze 'educationalisering' werken leraren naast hun vakspecifieke lesopdracht ook aan innovatie, burgerschapseducatie, gezondheidseducatie, het wegwerken van sociale ongelijkheid, verkeersopvoeding, drugspreventie, klimaatbewustzijn, enzovoort (Smeyers & Depaepe, 2008). Dat alles vindt plaats in een context waarbinnen de diversiteit (sociaal-economisch, taal, specifieke onderwijsbehoeften, enz.) binnen de leerlingenpopulatie toeneemt. Het is duidelijk dat elk van bovenstaande ontwikkelingen op zichzelf en vooral hun combinatie het werk van leraren en schoolleiders vandaag complexer en uitdagender maken dan ooit tevoren.

Omdat bijna alle inhoudelijke thema's die in de TALIS studie aan bod komen beïnvloed worden door voorgaande ontwikkelingen, presenteert dit eerste hoofdstuk een actuele en vergelijkende sociografie van de Vlaamse leraren en schoolleiders en hun scholen uit het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Twee vragen staan daarbij centraal (1) wie zijn onze leraren en schoolleiders en (2) wat zijn, volgens leraren en schoolleiders, de kenmerken van het leerlingenpubliek waarmee leraren en schoolleiders in Vlaanderen werken?

We onderzoeken enerzijds de samenstelling naar geslacht, leeftijd en werkervaring van het leraren- en schoolleiderskorps en anderzijds de samenstelling van hun klassen en scholen<sup>8</sup>. Daarbij belichten we steeds hoe deze samenstelling doorheen de tijd evolueerde en vooral hoe Vlaamse leraren en schoolleiders zich in deze context verhouden tot andere (groepen van) landen. Dat laatste is belangrijk. In zijn algemeenheid zijn de aangehaalde uitdagingen immers niet uniek voor Vlaanderen. In alle (Europese) landen namen de verwachtingen ten aanzien van onderwijs de laatste decennia toe en de meeste (Europese) landen zagen de diversiteit in hun leerlingenpopulatie het afgelopen decennium toenemen. Vooral boeiend wordt daarom te kijken naar de relatieve positie van Vlaanderen.

---

<sup>8</sup> Zoals verduidelijkt in het vorige hoofdstuk, hebben de gegevens uit de TALIS studie steeds betrekking op de zelf-rapportage van leraren en schoolleiders. Het gaat dus steeds om de door hen ingeschatte kenmerken van leerlingen, leraren en scholen.

De inzichten uit de feitelijke situatieschets in dit hoofdstuk vormen de achtergrond waartegen we in volgende hoofdstukken de opvattingen, werkomstandigheden en praktijken van leraren en schoolleiders in Vlaanderen bestuderen en trachten te begrijpen.

## 2.1 Gender van leraren en schoolleiders

Onderwijs is een van die sectoren die zeer sterk vervrouwelijkt is (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers, & Vangoidsenhoven, 2009). Het verschil in de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep naar gender blijkt al op jonge leeftijd aanwezig te zijn. Data uit 2018 verzameld door het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) tonen bijvoorbeeld dat in Vlaanderen op de leeftijd 10-13 jaar 36.8 procent van de meisjes aangeeft (heel) graag leraar te willen worden. Bij jongens gaat het om 18.8 procent (eigen berekeningen). De PISA-data tonen een gelijkaardig patroon. Wereldwijd verwachten dubbel zoveel 15-jarige meisjes (5.8%) dan jongens (2.7%) als leraar te zullen werken wanneer ze 30 jaar oud zijn (OECD, 2018). De wereldwijde feminisering van het lerarenberoep vormt een belangrijke maatschappelijke evolutie die zich overheen landen en onderwijsniveaus in verschillende snelheden voltrekt. Vrouwelijke leraren domineren het beroep voornamelijk in het kleuter- en lager onderwijs. Maar ook in het secundair onderwijs helt de genderbalans in heel wat landen meer en meer over naar een oververtegenwoordiging van vrouwen. Deze feminisering zet zich evenwel veel minder door bij directies en dit zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. Het basisonderwijs telt weliswaar meer vrouwelijke dan mannelijke schoolleiders, maar vrouwelijke leraren stromen er veel minder vaak door naar schoolleidersfuncties dan hun mannelijke collega's.

De vervrouwelijking van het lerarenberoep wordt gemonitord omdat er onder beleidsmakers altijd de bezorgdheid heeft bestaan dat een onevenwicht in de genderbalans in het lerarenberoep directe en indirecte negatieve gevolgen heeft (Bailey & Graves, 2016). Het rechtstreekse effect van het geslacht van de leraar op de leerresultaten van leerlingen blijkt in Vlaanderen weliswaar minimaal (Siongers, 2003), maar toch is er de bezorgdheid dat als gevolg van de sterke vervrouwelijking van het lerarenberoep jongens een rolmodel missen (Drudy, 2008; OECD, 2017b). Indirect dreigt er bovendien een zichzelf versterkend mechanisme met betrekking tot de status van het lerarenberoep. Een extreme vervrouwelijking zou de status van het lerarenberoep ondermijnen<sup>9</sup>. Indien sterk presterende jongeren het lerarenberoep om die reden vermijden kan zo finaal de instroomkwaliteit van het lerarenberoep dalen (Cacouault-Bitaud, 2008; OECD, 2017b, 2017c). Om al deze redenen wordt de gendersamenstelling van het lerarenkorps nauwlettend in het oog gehouden.

---

<sup>9</sup> De mate waarin dit effectief het geval is blijft voorwerp van debat (Magnusson, 2009).



Ook op het niveau van schoolleiders vormt de gendersamenstelling voor beleidsmakers een aandachtspunt. Informatie over de gendersamenstelling van schoolleiders is immers een toegankelijke indicator om eventuele ongelijkheden in promotiemogelijkheden en hiaten in de loopbanen van schoolleiders op het spoor te komen.

Uit de TALIS-gegevens blijkt dat in 2018, 70.2 procent van alle Vlaamse leraren uit de eerste graad secundair onderwijs vrouw is (Tabel 2.1). In het lager onderwijs gaat het om 84.1 procent. De vervrouwelijking van het lerarenkorps blijkt een universeel gegeven, al bestaat er wel aanzienlijke variatie tussen de landen in de mate van vervrouwelijking van het lerarenkorps voorkomt. Zo bedraagt het aandeel vrouwelijke leraren in het lager onderwijs in Frankrijk, Denemarken en Spanje, respectievelijk 86.8 procent, 75.0 procent en 76.3 procent. In de eerste graad secundair onderwijs zijn landen als Oostenrijk (70.5 %) en Finland (69.8 %) vergelijkbaar wat betreft het aandeel vrouwelijke leraren als Vlaanderen. In Nederland (53.3%) daarentegen is er meer sprake van een genderevenwicht in de eerste graad secundair onderwijs, terwijl Japan als lid van de PISA top-6 groep én als enige TALIS land opvalt doordat er meer mannelijke leraren (57.7%) aan de slag zijn in de eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 2.1 Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5 <sup>10</sup>	VL	EU-14 <sup>11</sup>	PISA-6 <sup>12</sup>
Percentage vrouwelijke leraren	* 84.1	80.8 ▼	70.2	69.7=	65.1 ▼
Percentage vrouwelijke schoolleiders	* 57.5	63.3=	40.3	52.1 ▲	35.5=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

In het algemeen is er een vrij sterke positieve correlatie tussen het aandeel vrouwelijke leraren en het aandeel vrouwelijke schoolleiders (correlatiecoëfficiënt= 0.752) in een land. Het lijkt inderdaad logisch dat naarmate er in een land meer vrouwelijke leraren zijn er ook meer vrouwen doorstromen naar de functie van schoolleider. Rekening houdend met het hoge aantal vrouwelijke leraren in Vlaanderen zijn vrouwen in Vlaanderen opvallend minder sterk vertegenwoordigd in schoolleidersfuncties. In het lager onderwijs is 57.5 procent van de Vlaamse schoolleiders een vrouw en minder dan de helft (40.3%) in de eerste graad secundair onderwijs. Vlaanderen positioneert zich in vergelijking met de selectie EU-landen lager wat betreft de genderbalans. In de EU-5 landen is in het lager onderwijs gemiddeld 63.3 procent van de schoolleiders een vrouw. Dit is een verschil van 5.8 procentpunten. In het secundair onderwijs bedraagt dit gemiddeld 52.1 procent voor de 14 geselecteerde EU landen. Dit laatste is een verschil van 11.8 procentpunten met Vlaanderen. In vergelijking met het gemiddelde voor de PISA

<sup>10</sup> Deze landen zijn Denemarken, Engeland, Frankrijk, Spanje, en Zweden.

<sup>11</sup> Deze landen zijn Tsjechië, Estland, Letland, en Noorwegen, Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Italië, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden, en Verenigd Koninkrijk (Engeland).

<sup>12</sup> Deze landen zijn Japan, Zuid-Korea, Estland, Finland, Canada (Alberta), Noorwegen. Meer informatie over de selectie van vergelijkingslanden wordt gegeven in hoofdstuk 1.

top-6 landen ligt het aandeel vrouwelijke schoolleiders in Vlaanderen 4.8 procentpunten hoger. In de PISA top-6 landen hebben landen als Japan (7%) en Korea (19.6%) een opvallend laag percentage vrouwelijke schoolleiders.

De discrepantie tussen het aandeel vrouwelijke leraren en vrouwelijke schoolleiders is zichtbaar in alle EU-14 landen met uitzondering van Oostenrijk en Zweden (Tabel 2.2). De grootste discrepantie tekent zich, na Portugal (-30.5 procentpunten), af in Vlaanderen (-29.8 procentpunten) en is aanzienlijk groter dan het gemiddelde in de EU-14 landen. In het lager onderwijs is er in Vlaanderen een discrepantie van 26.6 procentpunten tussen het percentage vrouwelijke schoolleiders en vrouwelijke leraren in Vlaanderen (niet in tabel).

Tabel 2.2 Verschil tussen het percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs

	Vrouwelijke leraren	Vrouwelijke schoolleiders	Verschil
Vlaanderen	70.2	40.3	-29.8*
Denemarken	60.1	35.4	-24.7=
Engeland	64.4	41.4	-22.9=
Estland	83.8	56.6	-27.2=
Finland	69.8	46.5	-23.4=
Frankrijk	65.3	41.3	-24.0=
Italië	78.1	68.7	-9.3‡
Letland	89.2	83.8	-5.4‡
Nederland	53.2	37.9	-15.3‡
Noorwegen	63.8	53.7	-10.1‡
Oostenrijk	70.5	49.9	0.0‡
Portugal	73.7	43.2	-30.5=
Spanje	61.8	49.3	-12.5‡
Tsjechië	76.4	52.4	-24.0=
Zweden	65.8	68.7	2.9‡
EU-14 Gemiddelde	69.7	52.1	-17.6‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

De TALIS 2018 data laten toe een vergelijking te maken over een periode van 10 jaar. Tabel 2.3 geeft de verschuiving weer van het aandeel vrouwelijke leraren in de eerste graad secundair onderwijs tussen 2008 en 2018. De trend naar een verdere feminisering van het lerarenberoep buigt zich in Vlaanderen tussen 2008 en 2018 niet om. Tegenover 2013 is er een (niet-significante) toename van 2.1 procentpunten in het aandeel vrouwelijke leraren in Vlaanderen. In vergelijking met de 14 EU-landen hoort Vlaanderen bij de koplopers qua evolutie in het genderonevenwicht, maar de stijging in het aandeel vrouwelijke leraren blijft in alle 14 EU-landen relatief beperkt. In absolute cijfers behoort Vlaanderen in 2018 bij de 6 EU-landen met het grootste aandeel vrouwelijke leraren in de eerste graad secundair onderwijs. In het lager onderwijs in Vlaanderen is er eveneens een toename van het percentage vrouwelijke leraren van 1.5 procentpunten tegenover 2013 (niet in tabel).

Tabel 2.3 Verandering in het percentage vrouwelijke leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	68.9	68.1	70.2	1.3=	2.1=
Denemarken	58.1	59.6	60.1	2.0=	0.5=
Engeland	a	63.2	64.4	a	1.2=
Estland	83.7	84.5	83.8	0.1=	-0.7=
Finland	a	72.4	69.8	a	-2.6‡
Frankrijk	a	66.0	65.3	a	-0.7=
Italië	77.7	78.5	78.1	0.4=	-0.4=
Letland	a	88.7	89.2	a	0.5=
Nederland	m	54.6	53.2	m	-1.4=
Noorwegen	60.4	61.0	63.8	3.4=	2.8=
Oostenrijk	67.9	a	70.5	2.6=	a
Portugal	70.7	73.2	73.7	3.0=	0.5=
Spanje	56.9	58.8	61.8	4.9=	3.0=
Tsjechië	a	76.5	76.4	a	-0.1=
Zweden	a	66.5	65.8	a	-0.7=
EU-14 Gemiddelde	67.9	69.5	69.7	1.8=	0.2=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

In de eerste graad secundair onderwijs is er tussen 2008 en 2018 geen significante toename zichtbaar voor het aandeel vrouwelijke schoolleiders (Tabel 2.4). In de EU-14 landen nam het aandeel vrouwelijke schoolleiders in een periode van 10 jaar tijd met 10.7 procentpunten toe. Dat gemiddelde wordt echter sterk opgetrokken door Oostenrijk (+20.7 procentpunten) en Italië (+22.9 procentpunten) waar het aandeel vrouwelijke schoolleiders in relatief korte tijd zeer sterk toenam en schoolleiders in deze landen een betere afspiegeling vormen van de genderverdeling in hun lerarenpopulatie. In het lager onderwijs bleef het aandeel vrouwelijke schoolleiders in Vlaanderen de laatste 5 jaar stabiel (niet in tabel).

Tabel 2.4 Verandering in het percentage vrouwelijke schoolleiders tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	38.2	38.8	40.3	2.1=	1.5=
Denemarken	37.8	32.4	35.4	-2.4=	3.0=
Engeland	a	38.1	41.4	a	3.3=
Estland	56.4	60.2	56.6	0.2=	-3.6=
Finland	a	40.6	46.5	a	5.9=
Frankrijk	a	41.7	41.3	a	-0.4=
Italië	45.8	55.2	68.7	22.9‡	13.5=
Letland	a	77.0	83.8	a	6.8=
Nederland	m	30.8	37.9	m	7.1=
Noorwegen	41.4	58.2	53.7	12.3=	-4.5=
Oostenrijk	29.2	a	49.9	20.7‡	a
Portugal	40.0	39.4	43.2	3.2=	3.8=
Spanje	39.6	44.7	49.3	9.7=	4.6=
Tsjechië	a	48.4	52.4	a	4.0=
Zweden	a	54.9	68.7	a	13.8=
EU-14 Gemiddelde	41.4	47.8	52.1	10.7=	4.3=

‡ Significants verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.


a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

## 2.2 Leeftijd en werkervaring bij leraren

De leeftijdsamenstelling en werkervaring van de leraren is een belangrijke indicator voor beleidsmakers, bijvoorbeeld omdat het een indicatie geeft van de toekomstige noodzakelijke aanwervingen. Concreet worden in vele landen door de vergrijzing aanzienlijke lerarentekorten verwacht (OECD, 2014a). Vlaanderen vormt op dat vlak geen uitzondering. Als gevolg van pensionering van de baby boom generatie en door stijgende leerlingenaantallen in het leerplichtonderwijs wordt verwacht dat de aanwervingsbehoefte van nieuwe leraren in 2023-2024 ongeveer 10 procent hoger zal liggen in vergelijking met 2014-2015. Deze stijging zal zich hoofdzakelijk manifesteren in het secundair onderwijs. Door het grote aandeel deeltijdse jobs zal de nood nog groter zijn (Departement Onderwijs en Vorming, 2015, 2018).

Ervoor zorgen dat er voldoende leraren zijn, is op zichzelf een aanzienlijke uitdaging. De problematiek wordt meer complex omdat ook steeds vaker de vraag wordt gesteld of wel de juiste mensen aange trokken worden tot het lerarenberoep. De in 2016 ingevoerde niet-bindende toelatingsproef voor leraren is één pad waarlangs men de instroom in het lerarenberoep (via de lerarenopleiding) tracht te versterken. Als het gaat over het aantrekken van leraren werkt Vlaanderen met andere woorden in een context waarin men enerzijds weet dat veel meer mensen voor het beroep van leraar zouden moeten kiezen en anderzijds men een stuk selectiever zou willen zijn met betrekking tot wie voor het beroep van leraar kiest.



Zorgen voor een goed en voldoende groot lerarenkorps heeft niet alleen betrekking op de instroom van leraren in het beroep. Cruciaal is ook het onder controle houden van de uitstroom uit het lerarenberoep. Recente Vlaamse cijfers tonen dat de uitval aan het begin en het einde van de carrière groot is (Crevits, 2018; Struyven & Vanthournout, 2014; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Beginnende leraren hebben het vaak moeilijk zich succesvol te integreren in de dagdagelijkse realiteit van het schoolgebeuren. Werkdruk, een beperkte aanvangsbegeleiding, de vlakke loopbaan en psychosociale problemen – tevens de belangrijkste oorzaak van afwezigheid door ziekte bij leraren én schoolleiders – spelen daarbij een rol. Aan het einde van de loopbaan bestond sinds de jaren '80 het systeem van tbsvp<sup>13</sup> waardoor leraren op aanzienlijk jongere leeftijd op rust konden gaan dan andere werknemers (Eurydice, 2013; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Dat vormt een mogelijke reden waarom het lerarenkorps in Vlaanderen relatief jong is. Hoewel de tbsvp-regeling sinds 2012 grondig hervormd werd, zal de invloed ervan op de leeftijdsamenstelling van de populatie mogelijk nog een aantal jaren doorwerken (Departement Onderwijs en Vorming, 2012).

Informatie over de leeftijd en werkervaring helpen beleidsmakers verder ook om de behoefte aan loopbaanspecifieke en loopbaanlange professionalisering en ondersteuningsprogramma's zoals aanvangsbegeleiding en mentorschap te kunnen inschatten en hierop in te zetten. Onderzoek toont bovendien dat werkervaring samenhangt met onder andere opvattingen over het lerarenberoep, aspecten van de organisatie van de lespraktijk, het vertrouwen in het eigen lesgeven, en de onderwijsprestaties van leerlingen (C. Devos, Dupriez, & Paquay, 2012; Klassen & Chiu, 2010; Scherer, Jansen, Nilsen, Aarepattamannil, & Marsh, 2016; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Darling-Hammond, 2000). Een evenwichtige leeftijdsverdeling laat tot slot leerlingen ook toe in contact te komen met verschillende types van rolmodellen die elk hun eigen leerstijlen en opvattingen meedragen.

De TALIS 2018-data tonen dat Vlaamse leraren in vergelijking met andere landen relatief jong zijn (Tabel 2.5). De gemiddelde leeftijd van een Vlaamse leraar lager onderwijs bedraagt 39.6 jaar tegenover 42.5 jaar in de EU-5 landen. Het contrast is nog groter in het secundair onderwijs waarbij de gemiddelde leeftijd 39.4 jaar bedraagt in Vlaanderen tegenover 45.3 in de EU-14 landen en 43.9 jaar in de PISA top-6 selectie.

---

<sup>13</sup> Terbeschikkingstelling wegens persoonlijke aangelegenheden voorafgaand aan het pensioen dewelke een onderdeel is van de bredere TBS (ter beschikkingstelling)-regeling.

Tabel 2.5 De gemiddelde leeftijd van leraren

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Leeftijd leraren	39.6	42.5 ▲	39.4	45.3 ▲	43.9 ▲

Vlaanderen viel met haar jong lerarenkorps reeds op in TALIS 2008 (Tabel 2.6). Toen was 26.7 procent van de Vlaamse leraren uit de eerste graad secundair onderwijs jonger dan 30 tegenover 7.4 procent in de Europese vergelijkingslanden. Tussen 2008 en 2018 nam in Vlaanderen het aandeel leraren onder de 30 jaar significant af met 5.0 procentpunten. Desondanks blijft Vlaanderen in 2018 met een aandeel van 21.7 procent leraren jonger dan 30 jaar oud een uitzondering in vergelijking met andere Europese landen waar deze groep gemiddeld 9.0 procent van de populatie omvat. Aan het andere uiteinde van het leeftijdscontinuüm valt Vlaanderen ook op doordat relatief weinig leraren 50 jaar of ouder zijn. In 2018 bedraagt het aandeel Vlaamse leraren dat 50 jaar of ouder is uit de eerste graad secundair onderwijs 22.0 procent tegenover 37.8 procent in de EU-14 landen. Alleen in Engeland (18.4%) zijn er in 2018 minder 50-plusser leraren aan de slag dan in Vlaanderen. Dit alles zorgt ervoor dat in Vlaanderen de grootste groep leraren in de eerste graad secundair onderwijs (56.3%) tussen de 30 en 49 jaar oud is. Deze groep groeide de laatste 10 jaar met 6.5 procentpunten en is qua grootte vergelijkbaar met het EU-14 gemiddelde (53.2%).

Tabel 2.6 Verandering in de leeftijdsstructuur van leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	< 30 jaar oud					30 - 49 jaar oud				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	26.7	23.6	21.7	-5.0*	-1.9=	49.9	52.5	56.3	6.4*	3.8*
Denemarken	8.2	6.0	8.8	0.6‡	2.8‡	53.2	58.2	58.6	5.3=	0.4=
Engeland	a	20.9	19.1	a	-1.8=	a	59.0	62.4	a	3.4=
Estland	10.9	7.4	7.1	-3.8=	-0.3=	50.2	44.4	39.3	-10.9‡	-5.1‡
Finland	a	7.7	6.9	a	-0.8=	a	59.4	57.8	a	-1.6‡
Frankrijk	a	8.5	9.4	a	0.9=	a	65.3	63.4	a	-1.9‡
Italië	2.5	1.1	3.5	1.0‡	2.4‡	45.9	48.6	48.2	2.3=	-0.4‡
Letland	a	4.9	7.9	a	3.0‡	a	51.5	40.9	a	-10.6‡
Nederland	m	17.1	14.5	m	-2.6=	m	46.0	53.4	m	7.4=
Noorwegen	9.2	11.2	12.5	3.3‡	1.3=	50.9	54.9	57.5	6.6=	2.6=
Oostenrijk	6.6	a	15.7	9.1‡	a	52.2	a	40.5	-11.7‡	a
Portugal	7.8	1.2	0.7	-7.1=	-0.5=	76.3	70.9	52.4	-23.9‡	-18.5‡
Spanje	6.6	2.8	4.1	-2.5=	1.3‡	63.5	62.0	59.5	-4.0‡	-2.5‡
Tsjechië	a	10.8	9.4	a	-1.4=	a	54.0	53.4	a	-0.6‡
Zweden	a	5.0	6.8	a	1.8‡	a	57.1	57.3	a	0.2=
EU-14 Gemiddelde	7.4	8.0	9.0	1.6‡	1.0‡	56.0	56.3	53.2	-2.8‡	-3.1‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde..

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	≥ 50 jaar				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	23.4	23.9	22.0	-1.4=	-1.9=
Denemarken	38.6	35.8	32.6	-6.0‡	-3.1=
Engeland	a	20.1	18.4	a	-1.7=
Estland	38.9	48.2	53.7	14.8‡	5.5‡
Finland	a	32.8	35.3	a	2.5‡
Frankrijk	a	26.2	27.2	a	1.0=
Italië	51.6	50.3	48.4	-3.2=	-1.9=
Letland	a	43.6	51.2	a	7.6‡
Nederland	m	36.9	32.2	m	-4.7=
Noorwegen	40.0	34.0	29.9	-10.1‡	-4.1=
Oostenrijk	41.1	a	43.8	2.7‡	a
Portugal	15.9	27.9	46.9	31.0‡	19.0‡
Spanje	29.9	35.2	36.4	6.5‡	1.2=
Tsjechië	a	35.2	37.1	a	1.9=
Zweden	a	37.9	36.0	a	-1.9=
EU-14 Gemiddelde	36.6	35.7	37.8	1.2=	2.1‡

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

In het lager onderwijs zijn de veranderingen in de leeftijdsstructuur van leraren tussen 2013 en 2018 stabiel (niet in tabel).

Naast leeftijd kijken we ook naar de werkervaring van leraren. Het gaat daarbij niet alleen om de totale hoeveelheid ervaring als leerkracht, maar ook de mate waarin men in dezelfde school lesgeeft en/of men ook buiten het onderwijs werkte. Vlaamse leraren uit het lager onderwijs hebben gemiddeld 16.7 jaar werkervaring. Leraren uit de eerste graad secundair onderwijs hebben gemiddeld 15.7 jaar werkervaring (Tabel 2.7). Daarvan heeft een leraar in het lager onderwijs gemiddeld 13.9 jaar werkervaring in de school waar hij of zij werkt. Dit is 5.7 jaar meer dan het gemiddelde in de Europese vergelijkingslanden. Voor de eerste graad secundair onderwijs vinden we een vergelijkbaar cijfer. Een Vlaamse leraar uit de eerste graad secundair onderwijs is gemiddeld 13.2 jaar aan de slag in dezelfde school tegenover gemiddeld 10.9 jaar in de Europese vergelijkingslanden, en 8.7 jaar in de PISA top-6 landen. De ervaring van leraren op hun huidige school werpt een licht op de mate van mobiliteit binnen het onderwijs. Verschillen tussen landen zijn niet alleen het gevolg van demografische verschillen maar ook van specifieke beleidskeuzes. Zo wordt in Japan en Korea een rotatiesysteem gebruikt waarbij leraren regelmatig van school veranderen. Koreaanse leraren hebben bijvoorbeeld gemiddeld 16.4 jaar ervaring als leraar waarvan slechts 5 jaar in de huidige school. Zij worden elke 5 jaar verplicht om van school te veranderen (OECD, 2018). Er worden daarbij incentives aangeboden om leraren naar de meest uitdagende scholen te leiden, zoals extra loon, kleinere klassen, minder les geven, verhoging van promotiekansen naar administratieve functies en de mogelijkheid om de volgende school te kiezen waar men werkt.

Tabel 2.7 De gemiddelde werkervaring van leraren

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Als leraar in deze school	13.9	8.2 ▼	13.2	10.9 ▼	8.7 ▼
Als leraar in totaal	* 16.7	15.0 ▼	15.7	17.5 ▲	16.5 ▲
In andere onderwijsposities, niet als leraar (bv. als docent op de universiteit, medisch personeel)	* 0.4	2.7 ▲	0.7	2.0 ▲	1.3 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

De verschuiving in de werkervaring van leraren bevestigt de trends die werden vastgesteld met betrekking tot de verjonging van de populatie van leraren in Tabel 2.6. Tabel 2.8 toont de verschuivingen in het aantal jaren werkervaring voor leraren in de eerste graad secundair onderwijs tussen 2008 en 2018. Zo bedraagt het aandeel Vlaamse leraren dat maximaal 5 jaar werkervaring heeft 19.3 procent in 2018. Dat is 3.0 procentpunten hoger dan het gemiddelde in de Europese vergelijkingslanden. Het aandeel Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs met een werkervaring tussen 6 en 20 jaar bedraagt in 2018 50.0 procent en nam tussen 2008 en 2018 met 7.4 procentpunten toe. Leraren in Vlaanderen die meer dan 20 jaar ervaring hebben, maken in 2018 30.7 procent van het lerarenkorps uit. Dit is 6.6 procentpunten lager dan het gemiddelde in de Europese vergelijkingslanden. Voor Vlaanderen daalde tussen 2008 en 2018 het aandeel leraren met veel ervaring ( $> 20$  jaar) met 3.3 procentpunten. In het lager onderwijs neemt het aandeel leraren met minder dan 5 jaar ervaring eveneens



toe in vergelijking met 2013 (+1.8 procentpunten – niet in tabel). Het percentage leraren in het lager onderwijs met 6 en 20 jaar ervaring en meer dan 20 jaar ervaring daalt met 0.8 procentpunten tussen 2013 en 2018.

Tabel 2.8 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	≤ 5 jaar ervaring					6 - 20 jaar ervaring				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	23.3	19.7	19.3	-4.0*	-0.4=	42.6	51.1	50.0	7.4*	-1.1=
Denemarken	25.5	17.2	17.2	-8.3‡	0.0=	35.9	51.6	57.6	21.7‡	6.0‡
Engeland	a	26.2	22.7	a	-3.5=	a	56.9	59.1	a	2.2=
Estland	14.8	9.9	12.9	-1.9=	3.0=	39.2	35.9	31.1	-8.1‡	-4.8=
Finland	a	18.4	16.1	a	-2.3=	a	50.4	52.1	a	1.7=
Frankrijk	a	11.5	15.6	a	4.1‡	a	56.8	50.7	a	-6.1‡
Italië	13.2	8.3	17.5	4.3‡	9.2‡	33.4	44.9	46.3	12.9‡	1.4=
Letland	a	5.6	10.5	a	4.9‡	a	37.4	28.5	a	-8.9‡
Nederland	m	20.3	16.6	m	-3.7=	m	47.2	55.1	m	7.9‡
Noorwegen	17.4	23.6	21.4	4.0‡	-2.2=	43.5	48.1	54.0	10.5=	5.9‡
Oostenrijk	10.1	a	25.0	14.9‡	a	32.7	a	31.0	-1.7‡	a
Portugal	10.2	2.8	2.6	-7.6‡	-0.2=	63.7	56.1	34.3	-29.4‡	-21.8‡
Spanje	16.3	8.4	16.5	0.2‡	8.1‡	48.5	49.6	47.5	-1.0‡	-2.1=
Tsjechië	a	14.5	15.9	a	1.4=	a	45.9	44.4	a	-1.5=
Zweden	a	12.3	17.1	a	4.7‡	a	59.0	58.4	a	-0.6=
EU-14 Gemiddelde	15.4	13.8	16.3	0.9‡	2.5=	42.4	49.2	46.4	4.0=	-2.8=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	> 20 jaar ervaring				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	34.0	29.2	30.7	-3.3=	1.5=
Denemarken	38.5	31.3	25.2	-13.3‡	-6.1‡
Engeland	a	16.8	18.2	a	1.4=
Estland	46.0	54.2	56.0	10.0‡	1.8=
Finland	a	31.2	31.7	a	0.5=
Frankrijk	a	31.8	33.7	a	1.9=
Italië	53.4	46.8	36.2	-17.2‡	-10.6‡
Letland	a	57.1	61.0	a	3.9=
Nederland	m	32.5	28.4	m	-4.1‡
Noorwegen	39.1	28.3	24.5	-14.6‡	-3.8‡
Oostenrijk	57.2	a	44.0	-13.2‡	a
Portugal	26.1	41.1	63.1	37.0‡	22.0‡
Spanje	35.2	42.0	36.0	0.8=	-6.0‡
Tsjechië	a	39.7	39.7	a	0.0=
Zweden	a	28.7	24.5	a	-4.2‡
EU-14 Gemiddelde	42.2	37.0	37.3	-4.9=	0.3=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

## 2.3 Leeftijd en werkervaring bij schoolleiders

Het in kaart brengen van het leeftijdsprofiel en de werkervaring van schoolleiders is voor beleidsmakers belangrijk om een aangepast personeelsbeleid te kunnen ontwikkelen en gepaste ondersteuning te voorzien. Schoolleiders bevinden zich op het kruispunt van leraren, leerlingen, ouders, het onderwijsbeleid en de bredere maatschappij. Ze komen in contact met verschillende institutionele contexten – bijvoorbeeld de veelheid aan wet- en regelgevingen, pedagogische begeleidingsdiensten, kwaliteitsnormen opgelegd door eindtermen, lesplannen en inspectie, juridisering, centra voor leerlingbegeleiding, enzovoort. Schoolleiders spelen een cruciale rol in het vertalen van de verwachtingen en eisen vanuit deze institutionele context naar een werkbare schoolrealiteit. Van schoolleiders wordt verwacht dat zij via de schoolorganisatie, het schoolklimaat, de leraren en het lesgeven kwaliteitsvol onderwijs creëren. Deze veelheid van invloeden en maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs maakt ook het beroep van schoolleiders bijzonder uitdagend. Een indicatie dat dit voor een belangrijk aantal schoolleiders een te grote belasting vormt, vinden we in het grote verloop en aantal langdurige afwezigheden door psychosociale problemen bij schoolleiders (AgODi, 2015, 2018; G. Devos, Vanblaere, & Bellemans, 2018a). Willen we schoolleiders zo goed mogelijk ondersteunen om aan de vele verwachtingen te kunnen voldoen is het belangrijk de leeftijd en werkervaring van schoolleiders mee in rekening te nemen.

De Vlaamse schoolleider in het lager onderwijs is gemiddeld 48.7 jaar (Tabel 2.9). In het lager onderwijs sluit Vlaanderen dicht aan bij het gemiddelde in de EU-5 landen (49.2). In de eerste graad secundair onderwijs zijn Vlaamse schoolleiders (48.5 jaar) gemiddeld jonger dan de schoolleiders in de vergelijkingslanden. Een schoolleider is gemiddeld 4 jaar ouder in de selectie van EU-14 landen en 5 jaar ouder in de PISA top-6 landen dan Vlaamse schoolleiders. Net als Vlaamse leraren vallen ook Vlaamse schoolleiders (vooral in de eerste graad secundair onderwijs) internationaal op door hun relatief jonge leeftijd (Tabel 2.10). In 2018 is 18.9 procent van de Vlaamse schoolleiders jonger dan 40 jaar oud. Dit is ongeveer vier keer zo veel dan het EU-14 gemiddelde (4.8%). Geen enkel ander land heeft zo'n groot aandeel jonge schoolleiders als Vlaanderen. Bovendien is in Vlaanderen sinds 2008 het aandeel schoolleiders jonger dan 40 gestegen met 10.2 procentpunten. Dit weerspiegelt de algemene verjonging die we zien in de samenstelling van het lerarenkorps. Leraren zijn dan ook de belangrijkste wervingspool voor toekomstige schoolleiders. Vlaanderen valt daarnaast vooral op aan de andere kant van het spectrum door het lage aandeel schoolleiders ouder dan 60 jaar (6.4%) in de eerste graad secundair onderwijs tegenover gemiddeld 20.2 procent in de EU-14 landen. De relatief grote groep jonge leraren en schoolleiders in Vlaanderen in combinatie met de grote uitdagingen waarvoor het onderwijs staat, onderstreept het belang van een goede en aangepaste aanvangs- en loopbaanbegeleiding die deze groep optimaal kan ondersteunen (zie hoofdstuk 7).

Tabel 2.9 Gemiddelde leeftijd van *schoolleiders*

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Leeftijd schoolleiders	48.7	49.2=	48.5	52.6▲	53.6▲

Tabel 2.10 Verandering in de leeftijdsstructuur van *schoolleiders* tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	< 40 jaar oud					40-49 jaar oud				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	8.7	10.8	18.9	10.2*	8.1*	30.5	30.8	31.5	1.0=	0.7=
Denemarken	2.6	4.1	2.5	-0.1‡	-1.6‡	19.1	24.3	42.9	23.8‡	18.6‡
Engeland	a	7.8	6.6	a	-1.2‡	a	43.7	36.5	a	-7.2=
Estland	11.3	5.1	6.6	-4.7‡	1.5=	42.0	29.4	23.0	-19.0‡	-6.4=
Finland	a	8.6	8.5	a	-0.1=	a	33.0	33.7	a	0.7=
Frankrijk	a	1.7	4.1	a	2.4=	a	32.0	28.0	a	-4.0=
Italië	3.1	1.0	0.6	-2.5‡	-0.4‡	11.9	13.2	10.4	-1.5=	-2.8=
Letland	a	4.1	3.1	a	-1.0‡	a	26.9	23.0	a	-3.9=
Nederland	m	6.4	4.8	m	-1.6=	m	26.4	22.4	m	-4.0=
Noorwegen	8.2	3.7	8.1	-0.1‡	4.4=	19.2	39.8	41.1	21.9‡	1.3=
Oostenrijk	1.9	a	2.7	0.8‡	a	14.9	a	15.0	0.1=	a
Portugal	10.1	4.9	2.6	-7.5‡	-2.3‡	42.1	24.9	28.4	-13.7=	3.5=
Spanje	10.6	13.8	6.4	-4.2‡	-7.4‡	34.4	33.7	35.4	1.0=	1.7=
Tsjechië	a	6.3	3.7	a	-2.6‡	a	38.8	26.4	a	-12.4=
Zweden	a	4.2	7.4	a	3.2=	a	45.0	30.5	a	-14.5=
EU-14 Gemiddelde	6.8	5.5	4.8	-2.0‡	-0.7‡	26.2	31.6	28.3	2.1=	-3.3=

\* Significant verschil (p&lt;.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	50-59 jaar oud					> 60 jaar oud				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	56.2	53.6	43.1	-13.1*	-10.5=	4.7	4.8	6.4	1.7=	1.6=
Denemarken	64.6	52.1	36.1	-28.5=	-16.0=	13.8	19.5	18.5	4.7=	-1.0=
Engeland	a	45.7	51.4	a	5.7=	a	2.8	5.5	a	2.7=
Estland	37.3	43.2	49.4	12.1	6.2‡	9.4	22.3	20.9	11.5‡	-1.4=
Finland	a	45.6	47.3	a	1.7=	a	12.8	10.5	a	-2.3=
Frankrijk	a	56.0	49.1	a	-6.9=	a	10.3	18.8	a	8.5=
Italië	51.0	39.4	57.2	6.2‡	17.8‡	34.1	46.5	31.7	-2.4=	-14.8‡
Letland	a	51.9	49.2	a	-2.7=	a	17.1	24.7	a	7.6=
Nederland	m	49.2	44.0	m	-5.2=	m	18.0	28.8	m	10.8=
Noorwegen	55.3	35.9	35.0	-20.3=	-0.9=	17.4	20.6	15.8	-1.6=	-4.8=
Oostenrijk	66.9	a	51.8	-15.1=	a	16.3	a	30.5	14.2‡	a
Portugal	45.1	57.4	45.6	0.5=	-11.8=	2.6	12.8	23.4	20.8‡	10.6=
Spanje	43.4	44.7	49.4	6.0‡	4.7=	11.5	7.8	8.9	-2.6=	1.1=
Tsjechië	a	44.6	50.0	a	5.4‡	a	10.3	20.0	a	9.7=
Zweden	a	38.0	37.7	a	-0.3=	a	12.9	24.4	a	11.5=
EU-14 Gemiddelde	51.9	46.4	46.7	-5.3=	0.2=	15.0	16.4	20.2	5.2=	3.8=

\* Significant verschil (p&lt;.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

In het lager onderwijs groeit niet de jongste groep schoolleiders maar de schoolleiders in de oudere leeftijdsgroepen. Het percentage schoolleiders tussen 40 en 49 jaar oud neemt met 5.5 procentpunten af en de oudste leeftijdsgroep (60 jaar of ouder) groeit met 4.7 procentpunten (niet in tabel).

Vlaamse schoolleiders kunnen steunen op verschillende bronnen van werkervaring (Tabel 2.11). De meeste schoolleiders hebben een carrière als leraar achter de rug. Zo heeft een schoolleider in het lager onderwijs gemiddeld 17.6 jaar ervaring als leraar tegenover 16.1 jaar voor een schoolleider in de eerste graad secundair onderwijs. Voor het aantal jaren werkervaring als schoolleider rapporteren Vlaamse schoolleiders gemiddeld 9.2 jaar in het lager onderwijs waarvan 8.5 jaar in de huidige school. Daarmee hebben ze gemiddeld ongeveer 1 jaar meer ervaring dan de schoolleiders in de Europese vergelijkingslanden. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt de gemiddelde werkervaring van schoolleiders 7.8 jaar. Dat is respectievelijk 1.8 jaar, en 1.1 jaar minder dan het gemiddelde van de EU-14 en de PISA top-6 landen. Het kleine verschil tussen de totale werkervaring en die in de huidige school duidt op een relatief lage mobiliteit van schoolleiders binnen het Vlaams onderwijssysteem.

Tabel 2.11 Gemiddelde aantal jaren werkervaring van schoolleiders

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Als schoolleider in deze school	8.5	6.0 ▼	7.8	7.2 =	5.5 ▼
Als schoolleider in totaal	9.2	8.3 =	7.8	9.6 ▲	8.9 =
In een andere functie binnen het schoolmanagement (de jaren als schoolleider niet meegeteld)	4.3	4.8 =	4.2	5.6 ▲	4.2 =
Als leraar in totaal (inclusief de jaren waarin men lesgeven combineerde met een andere functie)	17.6	18.5 =	16.1	19.6 ▲	21.9 ▲
In andere jobs	1.6	3.7 ▲	2.1	3.5 ▲	3.4 ▲

Mogelijk zijn er door demografische evoluties in Vlaanderen weinig verschillen merkbaar in het aandeel schoolleiders met minder dan 5 jaar werkervaring tussen 2008 en 2018. In 2008 bedroeg het aandeel schoolleiders met minder dan 5 jaar werkervaring 41.1 procent (Tabel 2.12). Dit aandeel steeg tegen 2013 naar 49.8 procent en daalde daarna naar een niveau dat vergelijkbaar is met datgene uit 2008 (42.5%). Een sterk gelijkaardig patroon stellen we vast voor het aandeel schoolleiders dat 6 tot 20 jaar werkervaring heeft. In vergelijking met de 14 andere Europese landen valt in Vlaanderen het lage aandeel schoolleiders met meer dan 20 jaar ervaring op. Slechts 3.2 procent van de Vlaamse schoolleiders heeft meer dan 20 jaar ervaring. Alleen Oostenrijk (2.1%), Engeland (0.8%), en Zweden (1.6%) hebben minder schoolleiders met meer dan 20 jaar ervaring. Vlaanderen scoort gemiddeld 7.2 procentpunten lager dan de andere Europese vergelijkingslanden. In het lager onderwijs is het patroon omgekeerd en neemt het aandeel schoolleiders met meer dan 20 jaar ervaring met 4.5 procentpunten toe (niet in tabel).

Tabel 2.12 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van schoolleiders tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	≤ 5 jaar ervaring					6 - 20 jaar ervaring				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	41.1	49.8	42.5	1.4=	-7.3=	55.4	49.7	54.2	-1.2=	4.5=
Denemarken	26.2	15.2	41.1	14.9=	25.9‡	61.8	72.3	53.3	-8.5=	-19.0‡
Engeland	a	43.3	54.8	a	11.5‡	a	55.2	44.4	a	-10.8=
Estland	33.7	29.4	25.2	-8.5=	-4.2=	52.8	46.5	44.9	-7.9=	-1.6=
Finland	a	23.8	29.4	a	5.6=	a	63.2	53.3	a	-9.9=
Frankrijk	a	47.9	27.9	a	-20.0=	a	48.0	62.4	a	14.4=
Italië	29.7	21.3	35.9	6.2=	14.6‡	46.2	57.9	52.6	6.4=	-5.3=
Letland	a	23.3	25.1	a	1.8=	a	60.1	53.6	a	-6.5=
Nederland	m	36.4	17.2	m	-19.2=	m	54.5	75.4	m	20.9=
Noorwegen	34.1	56.0	41.3	7.2=	-14.7=	59.9	33.5	53.8	-6.1=	20.3=
Oostenrijk	38.9	a	35.8	-3.1=	a	53.7	a	62.1	8.4=	a
Portugal	32.8	37.5	34.4	1.6=	-3.1=	59.8	52.8	52.2	-7.6=	-0.6=
Spanje	42.6	50.4	51.9	9.3=	1.5=	49.4	45.5	42.6	-6.8=	-2.9=
Tsjechië	a	32.4	22.2	a	-10.2=	a	54.8	63.4	a	8.6=
Zweden	a	49.5	35.1	a	-14.4=	a	50.2	63.2	a	13.0=
EU-14 Gemiddelde	34.0	35.9	34.1	0.1=	-1.8=	54.8	53.4	55.5	0.7=	2.1=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	>20 jaar ervaring				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	3.5	0.5	3.2	-0.3=	2.7=
Denemarken	12.0	12.5	5.6	-6.4=	-6.9‡
Engeland	a	1.5	0.8	a	-0.7=
Estland	13.5	24.1	29.9	16.4‡	5.8=
Finland	a	13.0	17.3	a	4.3=
Frankrijk	a	4.2	9.8	a	5.6=
Italië	24.1	20.7	11.5	-12.6‡	-9.2‡
Letland	a	16.6	21.3	a	4.7=
Nederland	m	9.1	7.4	m	-1.7=
Noorwegen	6.0	10.5	5.0	-1.0=	-5.5=
Oostenrijk	7.4	a	2.1	-5.3=	a
Portugal	7.3	9.7	13.4	6.1=	3.7=
Spanje	8.0	4.1	5.5	-2.5=	1.4=
Tsjechië	a	12.7	14.5	a	1.8=
Zweden	a	0.4	1.6	a	1.2=
EU-14 Gemiddelde	11.2	10.7	10.4	-0.8=	-0.3=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

## 2.4 Samenstelling van de school en de klas

De leerlingensamenstelling van scholen en klassen vormt een belangrijke component van de arbeidsomstandigheden van leraren en de context waarin onderwijs in scholen plaatsvindt. De diversiteit van leerlingen in scholen en klassen worden in TALIS in kaart gebracht aan de hand van verschillende leerlingkenmerken, waaronder de taalachtergrond, sociaal-economische achtergrond, migratieachtergrond, aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, en in het licht van de vluchtelingencrisis ook het aandeel erkende vluchtelingen. Er werd aan schoolleiders gevraagd een schatting te maken van het percentage leerlingen op hun school - en voor leraren het percentage leerlingen in hun doelklas - die een bepaald achtergrondkenmerk hebben<sup>14</sup>. Dergelijke informatie is van belang vanuit een beschrijvend perspectief, maar ook vanwege de relatie tussen de samenstelling van de school en andere indicatoren zoals onderwijsproceskenmerken (bijvoorbeeld ingeschatte zelf-effectiviteit, klasmanagement, enzovoort) en de onderwijsprestaties van leerlingen.

In het lager onderwijs werkt 59.4 procent van de Vlaamse leraren op scholen met ten minste 10 procent leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften<sup>15</sup>, 53.0 procent op scholen met ten minste 1 procent leerlingen die het statuut van erkend vluchteling hebben, 50.4 procent op scholen met ten minste 10 procent leerlingen van wie de moedertaal niet (een dialect van) het Nederlands is, 38.1 procent op scholen met ten minste 10 procent leerlingen met een migratieachtergrond, en 18.0 procent op scholen met ten minste 30 procent leerlingen uit een sociaal-economisch achtergesteld thuismilieu (Tabel 2.13).

In de eerste graad secundair onderwijs werkt 51.4 procent van de Vlaamse leraren op scholen met ten minste 10 procent leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, 54.8 procent op scholen met ten minste 1 procent leerlingen die erkend vluchteling zijn, 45.1 procent op scholen met ten minste 10 procent leerlingen van wie de moedertaal niet (een dialect van) het Nederlands is, 38.5 procent op scholen met ten minste 10 procent leerlingen met een migratieachtergrond, en 12.4 procent op scholen met ten minste 30 procent leerlingen met een sociaal-economische achtergestelde achtergrond.

---

<sup>14</sup> Een dergelijke subjectieve schatting stemt mogelijk niet helemaal overeen met het effectieve aandeel van leerlingen met een bepaald kenmerk. Omdat de TALIS bevraging alleen bij leraren en schoolleiders uitgevoerd wordt (en dus niet bij leerlingen), is het niet mogelijk op een andere manier zicht te verwerven op de samenstelling van scholen. Daar komt bij dat we deze indicator in dit rapport primair gebruiken voor het maken van vergelijkingen (tussen landen en/of scholen) veeleer dan te focussen op de absolute waarde van het aandeel leerlingen met specifieke kenmerken.

<sup>15</sup> Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn leerlingen bij wie formeel een specifieke leerbehoefte werd vastgesteld omwille van een mentale, fysieke of emotionele achterstand. Vaak worden voor deze leerlingen aanvullende (publieke of private) middelen (personeel, materialen of subsidies) ter beschikking gesteld ter ondersteuning van het onderwijs dat ze krijgen. We spreken van een formele vaststelling wanneer de specifieke leerbehoefte van een leerling geattesteerd is (bijvoorbeeld door een arts, therapeut, logopedist of CLB) of wanneer het schoolteam (bijvoorbeeld tijdens een multidisciplinair overleg (MDO)) de leerling in kwestie als een leerling met specifieke behoefte identificeerde.

Tabel 2.13 toont dat Vlaanderen op de meeste schoolcompositiekenmerken sterk verschilt van de andere regio's. Zo bedraagt in de eerste graad secundair onderwijs het aandeel scholen met ten minste 10 procent leerlingen wiens moedertaal verschillend is van de instructietaal 25.3 procent in de selectie van Europese landen. In Vlaanderen is dit bijna de helft van de scholen (45.1%) wat een verschil van 19.8 procentpunten betekent. Het patroon in het lager onderwijs is gelijkaardig voor het percentage scholen met meer dan 10 procent leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, meer dan 10 procent leerlingen met een migratieachtergrond, en minstens 1 procent leerlingen met de status van erkend vluchteling: het aandeel in Vlaanderen is steeds groter en het verschil met het Europees gemiddelde varieert tussen de 5.6 en 15.3 procentpunten. Alleen voor het aandeel scholen met meer dan 30 procent leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen is het verschil beperkt en niet significant.

In de eerste graad secundair onderwijs zijn de verschillen nog meer uitgesproken. Vooral het verschil met de PISA top-6 landen springt in het oog. Voor bijna alle indicatoren van de schoolcompositie is het percentage in Vlaamse scholen dubbel zo groot in vergelijking met de PISA top-6 landen. Concreet is het aandeel scholen in Vlaanderen (51.4%) met meer dan 10 procent leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften nagenoeg dubbel zo groot dan in de PISA top-6 landen (26.5%). Voor het aandeel scholen met minstens 10 procent leerlingen met een migratieachtergrond bedraagt dit verschil tussen Vlaanderen (38.5%) en de PISA top-6 (14.8%) landen 23.7 procentpunten. Het aandeel scholen met meer dan 10 procent leerlingen wiens moedertaal niet de instructietaal is op school, bedraagt 45.1 procent in Vlaanderen tegenover 17.8 procent in de PISA top-6 landen. Ook met de andere vergelijkingsgroepen verschilt Vlaanderen aanzienlijk. Alleen voor de proportie scholen met meer dan 30 procent leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen is er geen significant verschil met de EU-14 landen.

Tabel 2.13 Leerlingensamenstelling van de school volgens schoolleiders

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Meer dan 10% leerlingen van wie de moedertaal niet (een dialect van) de instructietaal is	50.4	35.1 ▼	45.1	25.3 ▼	17.8 ▼
Meer dan 10% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	59.4	44.0 ▼	51.4	34.5 ▼	26.5 ▼
Meer dan 30% leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	* 18.0	17.7=	12.4	14.7=	5.6 ▼
Meer dan 10% leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	38.1	32.4 ▼	38.5	22.7 ▼	14.8 ▼
Ten minste 1% leerlingen die vluchteling zijn	53.0	38.6 ▼	54.8	40.5 ▼	29.5 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

TALIS maakt het mogelijk trends in de schoolsamenstelling met betrekking tot het aandeel leerlingen wiens moedertaal niet het Nederlands is (Tabel 2.14), leerlingen uit kansarme gezinnen (Tabel 2.15) en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Tabel 2.16) in kaart te brengen. Het in kaart brengen

van deze verschuivingen geeft een goede indicatie van hoe en met welke snelheid schoolomgevingen veranderden. Het is niet mogelijk om een dergelijke analyse uit te voeren voor leerlingen met een migratieachtergrond of erkende vluchtelingen, aangezien deze vragen in 2018 voor het eerst werden opgenomen in TALIS.

Voor Vlaanderen valt op dat het aandeel scholen dat tussen de 11 procent en 60 procent leerlingen heeft wiens moedertaal niet het Nederlands is 39.8 procent bedraagt in 2018. Daarmee is Vlaanderen koploper waarbij alleen Zweden (37.9%), Engeland (34.1%), en Oostenrijk (33.6%) in de buurt komen. Met een toename van het aandeel leerlingen wiens moedertaal niet het Nederlands is van 12.6 procentpunten tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs, is Vlaanderen bovendien de sterkste stijger. Deze stijging compenseert de daling bij het aandeel scholen met minder dan 11 procent leerlingen wiens moedertaal niet het Nederlands is. Het aandeel scholen met meer dan 60 procent leerlingen wiens moedertaal niet het Nederlands is, blijft relatief stabiel met 6.3 procent in 2018 tegenover 4.6 procent in 2008. Ook in het lager onderwijs is tussen 2013 en 2018 een daling zichtbaar in het aandeel scholen met minder dan 10 procent leerlingen van wie de moedertaal niet het Nederlands is (-11.9 procentpunten – niet in tabel). Net zoals in de eerste graad secundair onderwijs neemt het percentage lagere scholen met 11 procent tot 60 procent leerlingen die een andere thuistaal dan het Nederlands hebben toe (+10.4 procentpunten). De groep met meer dan 60 procent leerlingen blijft in het lager onderwijs eveneens stabiel. Dit patroon, met een algemene stijging in de midden categorie (11-60%) en geen sterke evolutie in de uiterste categorieën, suggereert dat Vlaanderen vooral gekenmerkt wordt door een algemene toename van de diversiteit veeleer dan dat de toegenomen diversiteit zich concentreert in scholen met zeer veel leerlingen wiens moedertaal niet het Nederlands is (Havermans, Wouters, & Groenez, 2018).



Tabel 2.14 Verandering in het aandeel leerlingen van wie de moedertaal niet (een dialect van) de instructietaal (Nederlands in Vlaanderen) is volgens schoolleiders tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	≤ 10%					11%-60%				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	68.2	69.9	53.9	-14.3*	-16.0*	27.2	22.6	39.8	12.6*	17.2*
Denemarken	75.8	78.2	75.0	-0.8=	-3.2=	20.9	17.8	23.1	2.2=	5.3=
Engeland	a	73.2	55.5	a	-17.7=	a	16.2	34.1	a	17.9=
Estland	90.8	91.3	88.8	-2.0=	-2.5‡	6.6	6.1	9.2	2.6=	3.1‡
Finland	a	91.5	83.2	a	-8.3=	a	7.9	16.8	a	8.9=
Frankrijk	a	83.9	84.6	a	0.7‡	a	14.2	12.9	a	-1.3‡
Italië	66.6	69.9	70.7	4.1‡	0.8‡	31.8	26.6	28.8	-3.0-	2.2‡
Letland	a	76.7	80.1	a	3.4‡	a	22.7	12.5	a	-10.2‡
Nederland	m	80.6	76.3	m	-4.3=	m	19.4	22.0	m	2.6=
Noorwegen	82.3	80.4	82.5	0.2‡	2.1‡	14.5	15.8	15.5	1.0=	-0.3‡
Oostenrijk	64.3	a	54.3	-10.0=	a	32.2	a	33.6	1.4=	a
Portugal	90.5	97.2	92.6	2.1‡	-4.6=	8.8	2.8	7.4	-1.4‡	4.6‡
Spanje	67.8	68.7	79.6	11.8‡	10.9‡	21.2	26.2	16.1	-5.1‡	-10.1‡
Tsjechië	a	96.0	97.0	a	1.0‡	a	3.4	3.0	a	-0.4‡
Zweden	a	58.7	54.3	a	-4.4=	a	34.5	37.9	a	3.4=
EU-14 Gemiddelde	76.9	80.5	76.7	-0.1‡	-3.8‡	19.4	16.4	19.5	0.1‡	3.1‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	> 60%				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	4.6	7.5	6.3	1.7=	-1.2=
Denemarken	3.3	4.0	1.9	-1.4=	-2.1=
Engeland	a	10.6	10.4	a	-0.2=
Estland	2.6	2.6	2.0	-0.6=	-0.6=
Finland	a	0.6	0.0	a	-0.6=
Frankrijk	a	1.9	2.5	a	0.6=
Italië	1.7	3.5	0.5	-1.2=	-3.0=
Letland	a	0.6	7.4	a	6.8=
Nederland	m	0.0	1.7	m	1.7=
Noorwegen	3.1	3.8	2.0	-1.1=	-1.8=
Oostenrijk	3.5	a	12.1	8.6‡	a
Portugal	0.7	0.0	0.0	-0.7=	0.0=
Spanje	11.0	5.1	4.3	-6.7=	-0.8=
Tsjechië	a	0.6	0.0	a	-0.6=
Zweden	a	6.8	7.8	a	1.0=
EU-14 Gemiddelde	3.7	3.1	3.8	0.1=	0.7=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

Voor de evolutie in het aandeel leerlingen dat sociaal-economisch achtergesteld is, beperkt de trendvergelijking zich tot de periode 2013-2018. Wat betreft de aanwezigheid van relatief veel leerlingen uit sociaal-economisch achterstelde gezinnen (> 30%) zijn de cijfers voor Vlaanderen in het lager

onderwijs (niet in tabel) en de eerste graad secundair onderwijs stabiel (Tabel 2.15). Met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften stellen we ook voor de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs tussen 2013 en 2018 stabiliteit vast (Tabel 2.16). In het lager onderwijs is er wel een toename van het aandeel scholen met meer dan 10 procent leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften van 7.2 procentpunten.

Tabel 2.15 Verandering in het aandeel leerlingen afkomstig uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen volgens schoolleiders tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	> 30 %		
	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	16.0	12.4	-3.6=
Denemarken	2.5	7.1	4.5=
Engeland	24.4	26.1	1.7=
Estland	10.9	4.2	-6.7=
Finland	3.1	2.9	-0.2=
Frankrijk	44.6	41.6	-3.0=
Italië	9.5	7.8	-1.7=
Letland	18.3	6.8	-11.5=
Nederland	11.6	7.1	-4.5=
Noorwegen	3.9	3.3	-0.6=
Portugal	48.5	52.5	4.0=
Spanje	13.9	9.1	-4.8=
Tsjechië	3.9	1.5	-2.4=
Zweden	10.4	15.8	5.4‡
EU-13 Gemiddelde†	15.8	14.3	-1.5=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

Tabel 2.16 Verandering in het aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgens schoolleiders tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	> 10%		
	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	54.0	51.4	-2.6=
Denemarken	32.4	32.1	-0.3=
Engeland	66.5	53.8	-12.7=
Estland	28.8	29.8	1.0=
Finland	26.8	31.1	4.3=
Frankrijk	38.5	42.4	3.9=
Italië	28.5	41.0	12.5=
Letland	8.4	9.5	1.1=
Nederland	45.6	50.6	5.0=
Noorwegen	50.0	42.7	-7.3=
Portugal	14.2	33.0	18.8‡
Spanje	16.4	17.3	0.9=
Tsjechië	21.4	37.1	15.7‡
Zweden	63.0	52.5	-10.5=
EU-13 Gemiddelde†	33.9	36.4	2.5=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

## 2.5 De relatie tussen de werkervaring van leraren en schoolleiders en de samenstelling van de school

Het is niet alleen relevant de afzonderlijke kenmerken van de populatie van leraren en schoolleiders en de leerlingensamenstelling van scholen te bekijken. Ook de relaties tussen deze kenmerken zijn bijzonder relevant. Een vraag die in deze context bijvoorbeeld vaak gesteld wordt, luidt of scholen met een minder geprivilegieerd leerlingenpubliek gekenmerkt worden door een groter verloop van leraren en langs die weg naar een jongere lerarenpopulatie leidt (Nusche, Miron, Santiago, & Teese, 2015). Of meer algemeen geformuleerd: welke leraren en schoolleiders werken in welke scholen?

*Tabel 2.17* en *Tabel 2.18* tonen inderdaad dat leraren met minder ervaring vaker tewerkgesteld zijn in scholen met een meer divers leerlingenpubliek. In scholen met een sterke aanwezigheid van leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen is 30.0 procent (SO<sub>1ste gr.</sub>) en 22.2 procent (LO) van de leraren een beginnende leraar met minder dan 5 jaar ervaring, terwijl op scholen met hoge concentraties leerlingen met een migratieachtergrond 22.9 procent (SO<sub>1ste gr.</sub>) en 20.8 procent (LO) van de leraren minder dan 5 jaar ervaring heeft. In scholen met een lage concentratie kansarme leerlingen zijn 18.8 procent (SO<sub>1ste gr.</sub>) en 18.0 procent (LO) van de leraren beginnende leraren, ongeveer hetzelfde aandeel als op scholen met lage concentraties leerlingen met een migratieachtergrond (LO=17.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=18.5%). Dat beginnende leraren vaker lesgeven in meer uitdagende scholen maakt het noodzakelijk dat zij sterk(er) ondersteund worden via aanvangsbegeleiding en mentorschap. Beginnende leraren die aan hun lot worden overgelaten verlaten mogelijk sneller het beroep. We weten bovendien dat de uitval uit het lerarenberoep tijdens de eerste vijf jaar van aanstelling in het algemeen reeds aanzienlijk is (Struyven & Vanthournout, 2014). Daarnaast werpt dit de vraag op of de meest uitdagende scholen misschien meer nood hebben aan een betere mix van meer en minder ervaren leraren om de uitdagingen binnen deze scholen het hoofd te bieden.

Tabel 2.17 Percentage beginnende Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken

	Percentage beginnende leraren	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	18.0	18.8
> 30% (b)	22.2	30.0
(b) – (a)	4.2*	11.2*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	17.5	18.5
> 10% (b)	20.8	22.9
(b) – (a)	3.3*	4.4=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	17.9	20.1
> 10% (b)	19.3	20.3
(b) – (a)	1.4=	0.2=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 2.18 Gemiddeld aantal jaren werkervaring van Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken

	Jaren werkervaring leraren	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	17.2	16.1
> 30% (b)	14.4	13.6
(b) – (a)	-2.8*	-2.5*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	17.8	16.5
> 10% (b)	15.1	15.2
(b) – (a)	-2.7*	-1.3=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	17.2	16.0
> 10% (b)	16.4	15.6
(b) – (a)	-0.8=	-0.4=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 2.19 toont dat in tegenstelling tot de leraren, er voor de werkervaring van schoolleiders geen significante verschillen zichtbaar zijn tussen meer of minder uitdagende scholen in beide onderwijsniveaus. In scholen uit de eerste graad secundair onderwijs met hoge concentraties leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen bedraagt de werkervaring van schoolleiders gemiddeld 7.3 jaar tegenover 8 jaar in scholen met een lage concentratie. In scholen met een hoge concentratie leerlingen met een migratieachtergrond bedraagt de gemiddelde ervaring van schoolleiders 7.9 jaar wat hetzelfde is als in scholen met een lage concentratie leerlingen met een migratieachtergrond (8.0 jaar). In het lager onderwijs vinden we een gelijkaardig niet significant patroon.

Tabel 2.19 Gemiddeld aantal jaren werkervaring van Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken

	Jaren werkervaring schoolleiders	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	9.5	8.0
> 30% (b)	7.8	7.3
(b) – (a)	-1.7=	-0.7=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	9.2	8.0
> 10% (b)	9.1	7.9
(b) – (a)	-0.1=	-0.1=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	9.2	8.0
> 10% (b)	9.1	7.9
(b) – (a)	-0.1=	-0.1=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

## 2.6 Conclusie

Het is een open deur intrappen om te stellen dat in een veranderende samenleving onderwijs geconfronteerd wordt met een aantal bijzondere aandachtspunten. Toch is het nuttig die veranderende context eerst goed te documenteren alvorens in volgende hoofdstukken dieper in te gaan op concrete opvattingen en praktijken bij leraren en schoolleiders. Aan de hand van TALIS kunnen we bovendien de bevindingen voor Vlaanderen contextualiseren via zowel (1) een vergelijking over de tijd als (2) een vergelijking met andere (Europese) landen. Zo'n vergelijking leert dat vele uitdagingen vrij algemeen zijn. Ze doen zich voor in de meeste landen en zijn doorgaans ook al een tijdje aanwezig.

Focussen we ons specifiek op de wijze waarop Vlaanderen in internationaal perspectief opvalt, dan springen er vier observaties uit. Ten eerste zagen we dat hoewel in Vlaanderen de vervrouwelijking van het lerarenberoep relatief uitgesproken is, het aandeel van vrouwelijke schoolleiders lager ligt dan men zou verwachten. Schoolleiders worden in de meeste landen vooral gerekruteerd uit het lerarenkorps. Landen met meer vrouwelijke leraren zijn vaak ook landen waar het aandeel vrouwelijke schoolleiders vrij hoog ligt. Vlaanderen wijkt op dat punt enigszins af door een sterk vervrouwelijkt lerarenkorps te combineren met een eerder gemiddeld niveau van vrouwelijke schoolleiders.

Ten tweede blijkt Vlaanderen een relatief jong lerarenkorps te hebben. Dat is mogelijk nog deels het gevolg van de tbsvp regeling die ervoor zorgde dat leraren op relatief jonge leeftijd het beroep verlieten en op die manier de gemiddelde leeftijd drukken (Eurydice, 2013). In het verlengde daarvan valt ook op dat ook Vlaamse schoolleiders (dewelke ook gebruik konden maken van de tbsvp regeling) eveneens relatief jong zijn indien men ze vergelijkt met andere (Europese) landen.

Als het gaat over ervaring zien we ten derde, dat leraren relatief honkvast zijn. Het merendeel van hun ervaring hebben ze opgebouwd in dezelfde school. Ze scoren daarbij, zeker gegeven hun gemiddeld jongere leeftijd, duidelijk hoger in comparatief perspectief. Hierbij is het opvallend dat leraren met minder ervaring sterker vertegenwoordigd zijn in de meest uitdagende scholen.

Een van de meest in het oog springende vaststellingen uit dit hoofdstuk is de enorme diversiteit van het leerlingenpubliek in Vlaamse scholen. Zeker met betrekking tot indicatoren gerelateerd aan migratie (het hebben van migratieachtergrond, thuisstaal geen instructietaal) schatten schoolleiders in Vlaanderen de aanwezigheid van leerlingen met die kenmerken in hun scholen veel hoger in in vergelijking met het Europees gemiddelde. De TALIS data tonen hoe deze (gepercipieerde) diversiteit sinds 2008 aan een sterk tempo toegenomen is. Concreet stelt men daarbij vooral een toename vast in de scholen die aangeven tussen de 11 en 60 procent jongeren te hebben waarvan de moedertaal niet het Nederlands is. In de uiterste categorieën (10% of minder, meer dan 60%) tekenen zich geen duidelijke trend af. Dat suggereert dat Vlaanderen de diversiteit gerelateerd aan migratie niet alleen sterk toeneemt, maar ook dat het hier gaat om een algemene toename veeleer dan dat deze geconcentreerd is in een groeiend aantal echte concentratiescholen. Voor de overige diversiteitskenmerken valt Vlaanderen minder sterk op.

## 3 Diversiteit en gelijkheid

Het vorige hoofdstuk toonde dat de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie in Vlaanderen groot is en aan een sterk tempo toeneemt. Die evolutie is niet uniek voor Vlaanderen. Ook internationaal gezien zorgen demografische evoluties van recente of historische migratie voor een meer divers wordend onderwijslandschap (OECD, 2019). Beleidsmakers, schoolleiders, leraren en academici zoeken naar manieren waarop onderwijssystemen het best omgaan met de uitdagingen en opportuniteiten die een meer diverse leerlingenpopulatie met zich meebrengt. Er bestaat in die context een (wereldwijde) trend naar het ijveren naar meer inclusieve leeromgevingen. Inclusieve leeromgevingen zijn leeromgevingen die kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen, ongeacht beperking, gender, etniciteit, sociaal-economische achtergrond, meertaligheid, enz. mogelijk maken. Het is door deze (globale) context dat TALIS in 2018 voor het eerst het thema 'gelijkheid en diversiteit' afzonderlijk heeft bevestigd.

In dit hoofdstuk benaderen we gelijkheid en diversiteit vanuit drie brede perspectieven: (1) de wijze waarop leraren en schoolleiders denken over gelijkheid en diversiteit, (2) de manieren waarop met gelijkheid en diversiteit concreet wordt omgegaan en (3) de ingeschatte zelf-effectiviteit met betrekking tot lesgeven in diverse klassen. TALIS vroeg aan schoolleiders het denken van leraren in te schatten. Vervolgens werden deze thema's ook rechtstreeks aan de leraren voorgelegd. Dat laat toe te onderzoeken of er discrepanties zijn tussen de inschatting van schoolleiders en het denken van leraren in de school.

### 3.1 Overtuigingen met betrekking tot gelijkheid

Een belangrijk aspect van hoe scholen omgaan met diversiteit vinden we in de overtuigingen die schoolleiders en leraren over gelijkheid hebben. In TALIS werd aan schoolleiders gevraagd hoeveel van de leraren in de school akkoord zouden gaan met stellingen over gelijkheid met betrekking tot sociaal-economische achtergrond en gender. Deze stellingen werden beantwoord met (1) 'bijna niemand', (2) 'sommigen', (3) 'veel' of (4) 'bijna iedereen'. Belangrijk hierbij is dat het in dit hoofdstuk steeds gaat over de overtuigingen zoals leraren of schoolleiders ze rapporteren. In TALIS werden feitelijke gedragingen niet onderzocht.

Omtrent gelijkheid is het merendeel van de Vlaamse leraren het er in zowel het lager onderwijs (96.9%) als de eerste graad secundair onderwijs (94.8%) volgens schoolleiders over eens dat jongens en meisjes gelijk moeten worden behandeld (Tabel 3.1). Over het belang van de gelijke behandeling van leerlingen met verschillende sociaal-economische achtergrond zijn Vlaamse leraren het in beide onderwijsniveaus volgens schoolleiders ook nagenoeg unaniem eens (LO=96.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=93.4%). De twee voorgaande stellingen betreffen algemene attitudes omtrent gelijkheid. Ze hebben betrekking op het

algemene principe van gelijkheid en dat principe is in Vlaanderen (ook buiten het onderwijs) bijna universeel gedragen.

Discussies en discrepanties ontstaan van zodra het algemene principe concreet moet worden gemaakt. Dat blijkt ten dele reeds wanneer aan schoolleiders gevraagd wordt of hun leraren ook vinden dat specifieke groepen aangemoedigd moeten worden. Volgens 82.5 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 80.8 procent van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs zijn leraren het er over eens dat scholen leerlingen met verschillende sociaal-economische achtergronden zouden moeten aanmoedigen om samen te werken. Voor de stelling 'leerlingen zouden moeten leren hoe genderdiscriminatie kan vermeden worden' daarentegen, geeft slechts 65.7 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 76.1 procent in de eerste graad secundair onderwijs aan dat de meeste leraren in hun school ermee zouden instemmen. Gegeven de maatschappelijke aandacht voor genderongelijkheid vallen die laatste cijfers op. Voor deze twee laatste stellingen wijkt Vlaanderen ook significant af van het gemiddelde in de vergelijkingslanden.

In de vergelijkingslanden bestaat er volgens de schoolleiders zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs meer unanimiteit onder leraren om leerlingen aan te moedigen genderdiscriminatie tegen te gaan dan in Vlaanderen. In vergelijking met het gemiddelde in de EU-5 landen (96.3%) in het lager onderwijs bedraagt dit verschil met Vlaanderen 30.6 procentpunten. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt het verschil 19.1 procentpunten met de EU-14 landen (95.2%) en 16.3 procentpunten met de PISA top-6 landen (92.4%). Ook voor het aanmoedigen van samenwerking tussen leerlingen met verschillende sociaal-economische achtergronden zijn er significante verschillen met de vergelijkingslanden. In het lager onderwijs rapporteert 95.0 procent van de schoolleiders in de EU-5 landen dat leraren eensgezind zijn over deze stelling wat overeenstemt met een verschil van 12.5 procentpunten met Vlaanderen. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt het verschil 11.2 procentpunten voor zowel de EU-14 landen als de PISA top-6 landen. Voor de twee andere stellingen met betrekking tot gelijkheid zijn er geen significante verschillen tussen Vlaanderen en de vergelijkingslanden.



Tabel 3.1 Percentage schoolleiders dat overtuigd is dat 'veel' of 'bijna alle' leraren op school het eens zijn met volgende uitspraken omtrent gelijkheid

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Scholen zouden leerlingen met verschillende sociaal-economische achtergronden moeten aanmoedigen om samen te werken	82.5	95.0▲	80.8	92.0▲	92.0▲
Leerlingen zouden moeten leren hoe genderdiscriminatie kan vermeden worden	*	65.7	96.3▲	76.1	95.2▲
Het is belangrijk om meisjes en jongens gelijk te behandelen	96.9	99.3=	94.8	98.0=	96.9=
Het is belangrijk om leerlingen met verschillende sociaal-economische achtergronden gelijk te behandelen	96.4	98.0=	93.4	96.9=	96.7=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

In een volgende stap onderzochten we de verschillen in attitudes ten aanzien van gelijkheid naar schoolleider- en schoolkenmerken. Hiervoor construeerden we een somschaal op basis van de vier gebruikte stellingen in Tabel 3.1. We vinden geen verschillen tussen scholen met lagere en hogere concentraties leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of met een migratieachtergrond (Tabel 3.2). Voor het aandeel sociaal-economisch achtergestelde leerlingen is er wel een verschil in de eerste graad secundair onderwijs. Scholen met een hoger aandeel leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen scoren significant hoger op gelijkheidsattitudes in vergelijking met scholen met een lagere concentratie leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen. In het lager onderwijs zijn er voor dit schoolcompositiekenmerk geen significante verschillen.

Tabel 3.2 Overtuigingen van leraren omtrent gelijkheid volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Overtuigingen omtrent gelijkheid <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	77.2	74.8
> 30% (b)	78.9	85.6
(b) – (a)	1.7=	10.8*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	76.8	74.7
> 10% (b)	78.7	78.7
(b) – (a)	1.9=	4.0=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	73.7	77.1
> 10% (b)	80.2	75.4
(b) – (a)	6.5=	-1.7=

1 Range schaal 0 – 100.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

### 3.2 Overtuigingen met betrekking tot culturele diversiteit

Tabel 3.3 toont de overtuigingen van leraren omtrent culturele diversiteit vanuit het perspectief van de schoolleiders. De idee dat het belangrijk is kinderen en jongeren te leren dat mensen van verschillende culturen veel gemeen hebben, geniet volgens schoolleiders de meeste en bijna unanieme instemming bij Vlaamse leraren (LO=94.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=91.0%). Volgens 95.2 procent van de schoolleiders uit het lager onderwijs en 86.0 procent van de schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs bestaat er ook veel eensgezindheid bij leraren over het belang van het kinderen zo vroeg mogelijk aanleren respect te hebben voor andere culturen. Iets minder maar nog steeds erg sterk heerst onder Vlaamse leraren de overtuiging dat het belangrijk is kinderen mee te geven dat mensen van andere culturen mogelijk andere waarden hebben (LO=89.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=83.6%) en om rekening te houden met de verschillen in culturele achtergrond van leerlingen (LO=88.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=74.8%). Opvallend daarbij is dat er systematisch minder eensgezindheid bestaat onder leraren, volgens schoolleiders, in de eerste graad secundair onderwijs in vergelijking met het lager onderwijs<sup>16</sup>.

In internationaal vergelijkend perspectief zijn Vlaamse leraren, volgens schoolleiders, minder vaak dan leraren uit de vergelijkingslanden overtuigd dat het belangrijk is rekening te houden met verschillen in de culturele achtergrond van leerlingen. In de eerste graad secundair stellen we ook bij het leren over andere waarden in andere culturen en het vroeg aanleren van respect voor andere culturen een duidelijk verschil vast met de EU14-landen. De overige verschillen met de vergelijkingslanden zijn niet significant.

Tabel 3.3 Percentage schoolleiders dat overtuigd is dat 'veel' of 'bijna alle' leraren op school het eens zijn met volgende uitspraken omtrent diversiteit

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Het is belangrijk om rekening te houden met verschillen in de culturele achtergrond van leerlingen	*	88.8	96.5 ▲	74.8	90.7 ▲	93.4 ▲
Het is belangrijk dat leerlingen leren dat mensen van andere culturen andere waarden kunnen hebben		89.5	95.2=	83.6	93.7 ▲	92.0=
Kinderen en jongeren zouden zo vroeg mogelijk respect voor andere culturen moeten aanleren	*	95.2	98.8=	86.0	95.4 ▲	92.4=
Kinderen en jongeren moeten leren dat mensen van verschillende culturen veel gemeen hebben		94.0	97.8=	91.0	95.8=	93.2=

\* Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Uit de verdere analyses blijken er voor overtuigingen over diversiteit op schaalniveau geen significante verschillen te bestaan naar schoolcompositiekenmerken (Tabel 3.4).

<sup>16</sup> Bij de helft van de stellingen zijn de verschillen ook statistisch significant.

Tabel 3.4 Overtuigingen van leraren omtrent diversiteit volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Overtuigingen omtrent diversiteit <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	12.5	11.4
> 30% (b)	12.7	12.5
(b) – (a)	0.2=	1.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	12.5	11.5
> 10% (b)	12.6	11.7
(b) – (a)	0.1=	0.2=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	12.5	11.7
> 10% (b)	12.6	11.4
(b) – (a)	0.1=	-0.3=

<sup>1</sup> Range schaal 7 – 15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

### 3.3 Maatregelen en praktijken met betrekking tot gelijkheid

Naast de overtuigingen omtrent gelijkheid werd in TALIS ook gepeild naar de pedagogische praktijken en beleidsmaatregelen die scholen implementeren om gelijkheid te bewerkstelligen. We vroegen aan schoolleiders of vier praktijken en maatregelen met betrekking tot gelijkheid al dan niet werden toegepast in hun school (Tabel 3.5).

Voor Vlaanderen valt meteen op dat er een duidelijk verschil bestaat tussen (1) concrete pedagogische praktijken en (2) het hebben van een expliciet diversiteitsbeleid. In beide onderwijsniveaus geven Vlaamse schoolleiders over het algemeen aan dat specifieke schoolpraktijken ('leerlingen leren tolerant te zijn tegenover mensen met een andere sociaal-economische achtergrond' en 'extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen') met betrekking tot gelijkheid in grote mate worden toegepast, maar dat expliciet beleid ('expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender of sociaal-economische achtergrond') hieromtrent in mindere mate voorkomt. Er zijn hierbij binnen Vlaanderen geen significante verschillen tussen de onderwijsniveaus.

Leerlingen leren om tolerant te zijn tegenover mensen met een andere sociaal-economische achtergrond is volgens Vlaamse schoolleiders de meest voorkomende pedagogische praktijk op het vlak van gelijkheid (LO=97.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=98.3%), gevolgd door het aanbieden van extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen (LO=87.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=87.3%). Vlaanderen scoort op pedagogische praktijken systematisch hoger dan de internationale vergelijkingslanden. Dat contrasteert met de resultaten

omtrent het expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender (LO=41.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=44.7%) en op grond van sociaal-economische achtergrond (LO=47.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=53.5%). Hoewel de scores voor de internationale vergelijkingslanden voor het expliciet beleid ook lager zijn, scoort Vlaanderen hier significant lager op. Vooral op het expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender valt op dat Vlaanderen lager scoort dan de EU-5 landen in het lager onderwijs. Het gaat om een verschil van maar liefst 26 procentpunten. In de eerste graad secundair onderwijs is dit patroon nog meer uitgesproken. Ook daar scoort Vlaanderen aanzienlijk lager dan de EU-14 landen (-29.8 procentpunten) en de PISA top-6 landen (-34.7 procentpunten).

Tabel 3.5 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid worden toegepast op school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Leerlingen leren tolerant te zijn tegenover mensen met een andere sociaal-economische achtergrond	97.8	91.5 ▼	98.3	93.9 ▼	92.0 ▼
Expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender	41.7	67.7 ▲	44.7	74.5 ▲	79.4 ▲
Expliciet beleid tegen discriminatie op grond van sociaal-economische achtergrond	47.9	56.9=	53.5	66.7 ▲	72.1 ▲
Extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen	87.8	66.5 ▼	87.3	77.3 ▼	65.4 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Indien de praktijken en maatregelen met betrekking tot gelijkheid worden uitgesplitst naar schoolcompositiekenmerken vinden we geen significante verschillen in de eerste graad secundair onderwijs (Tabel 3.6). Ook in het lager onderwijs zijn de verschillen eerder beperkt. Wel implementeren scholen met sterkere aanwezigheid van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en met een migratieachtergrond meer praktijken en maatregelen met betrekking tot gelijkheid.

Tabel 3.6 Maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid die volgens Vlaamse schoolleiders worden toegepast op school, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	2.7	2.8
> 30% (b)	3.0	3.2
(b) – (a)	0.3=	0.4=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	2.5	2.8
> 10% (b)	3.1	2.9
(b) – (a)	0.6*	0.1=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	2.5	2.8
> 10% (b)	2.9	2.9
(b) – (a)	0.4*	0.1=

<sup>1</sup> Range schaal 0 – 4.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

### 3.4 Maatregelen en praktijken met betrekking tot culturele diversiteit

Naast variatie in de beleidsmaatregelen en praktijken met betrekking tot gelijkheid, bestaat er ook variatie in de mate waarin maatregelen en praktijken met betrekking tot diversiteit worden toegepast. Eerst en vooral valt op dat er in beide onderwijsniveaus onder schoolleiders consensus bestaat over welke maatregelen en praktijken het meest en het minst voorkomen in hun school (Tabel 3.7). Leerlingen leren hoe om te gaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond is de meest voorkomende praktijk (LO=83.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=86.3%). Deze wordt gevolgd door het toepassen van les- en leerpraktijken die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen in het curriculum (LO=77.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=77.1%). Daarna volgt het organiseren van multiculturele evenementen (LO=47.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=63.0%). Deze laatste is de enige praktijk waarvoor een significant verschil bestaat tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. De minst toegepaste maatregel is het ondersteunen van activiteiten of organisaties die de uiting van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen (bv. artistieke groepen) (LO=43.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=45.9%).

Tabel 3.7 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat volgende maatregelen en praktijken omtrent diversiteit worden toegepast op school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Ondersteunen van activiteiten of organisaties die de expressie van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen (bv. artistieke groepen)	43.7	51.4=	45.9	51.4=	47.3=	
Organiseren van multiculturele evenementen (bv. Een dag die in het teken staat van culturele diversiteit)	*	47.7	45.1=	63.0	45.6▼	47.0▼
Leerlingen leren hoe om te gaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond		83.1	75.5▼	86.3	77.4▼	76.0▼
Toepassen van les- en leerpraktijken die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen in het volledige curriculum		77.4	82.8=	77.1	85.6▲	77.7=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

De internationale vergelijking toont geen duidelijk patroon. Enkel voor het aanleren hoe om te gaan met discriminatie verschilt het lager onderwijs in Vlaanderen significant. Vlaanderen scoort hier gemiddeld 7.6 procentpunten hoger dan de EU-5 landen. Ook in de eerste graad secundair onderwijs worden volgens schoolleiders leerlingen in Vlaanderen vaker aangeleerd etnische en culturele discriminatie tegen te gaan in vergelijking met de EU-14 (+8.9 procentpunten) en PISA top-6 landen (+10.3 procentpunten). Vlaamse scholen organiseren significant vaker multiculturele evenementen dan gemiddeld in de EU-14 landen (+17.4 procentpunten) en de PISA top-6 landen (+16.0 procentpunten). Anderzijds worden er in de EU-14 landen in vergelijking met Vlaanderen significant meer leerpraktijken toegepast die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen (+8.6 procentpunten).

Indien de praktijken en maatregelen met betrekking tot diversiteit worden uitgesplitst naar schoolcompositiekenmerken dan vinden we geen significante verschillen in beide onderwijsniveaus (Tabel 3.8).

Tabel 3.8 Maatregelen en praktijken omtrent diversiteit die volgens Vlaamse *schoolleiders* worden toegepast op school, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Maatregelen en praktijken omtrent diversiteit <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	2.7	2.8
> 30% (b)	3.0	3.2
(b) – (a)	0.3=	0.4=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	2.5	2.8
> 10% (b)	3.1	2.9
(b) – (a)	0.6=	0.1=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	2.5	2.8
> 10% (b)	2.9	2.9
(b) – (a)	0.4=	0.1=

<sup>1</sup> Range schaal 0 – 4.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

### 3.4.1 Verschil in perceptie tussen leraren en schoolleiders voor maatregelen en praktijken met betrekking tot diversiteit

De maatregelen en praktijken met betrekking tot diversiteit werden ook gemeten bij de leraren<sup>17</sup>. Het zijn immers de leraren die effectief in de klas staan en geconfronteerd worden met de realiteit van lesgeven aan een heterogeen publiek. In Tabel 3.9 worden de percepties van leraren en schoolleiders met elkaar vergeleken en mogelijke discrepanties in kaart gebracht.

Vlaamse leraren zijn het met schoolleiders eens over welke praktijken, zoals beschreven in sectie 3.4, het meest en het minst voorkomen in het onderwijsgebeuren. Ondanks die consensus over de inhoud en rangorde van de onderwijspraktijken omtrent diversiteit is er een discrepantie tussen de mening van leraren en die van schoolleiders over de mate waarin bepaalde praktijken toegepast worden. Voor bijna alle maatregelen en praktijken geeft een groter percentage van de schoolleiders aan dat ze worden toegepast in vergelijking over met de leraren. Dat patroon stellen we vast voor Vlaanderen, maar het blijkt ook in de andere landen voor te komen waarbij het niet significant verschilt van Vlaanderen. De grootte van het verschil in inschatting tussen schoolleiders en leraren varieert naargelang de bevroegde maatregel of praktijk. Zowel in het lager onderwijs (-12.0 procentpunten) als in de eerste graad secundair onderwijs (-13.9 procentpunten) geven leraren minder vaak aan dat ze mondiale

<sup>17</sup> Hierbij werden enkel leraren bevroegd die lesgeven in een school met leerlingen met meer dan één culturele of etnische achtergrond. Volgens de TALIS gegevens bedraagt dit voor Vlaanderen respectievelijk 74.5% van de leraren in het lager onderwijs en 88.5% van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs. Er zijn met andere woorden in Vlaanderen 25.5% (lager onderwijs) en 11.5% (eerste graad secundair onderwijs) leraren die aangeven in een school les te geven zonder leerlingen met verschillende culturele of etnische achtergrond.

problemen in het volledige curriculum integreren. Voor de andere stellingen volgen de verschillen tussen leraren en schoolleiders hetzelfde patroon maar zijn ze niet significant, uitgezonderd het leren omgaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond in de eerste graad secundair onderwijs. De discrepanties tussen leraren en schoolleiders in de vergelijkingslanden verschillen niet significant van de gevonden verschillen in Vlaanderen.

Tabel 3.9 *Verskil in perspectief tussen leraren en schoolleiders betreffende maatregelen en praktijken omtrent diversiteit die worden toegepast op school*

	Ondersteunen van activiteiten of organisaties die de expressie van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen (bv. artistieke groepen)			Organiseren van multiculturele evenementen (bv. Een dag die in het teken staat van culturele diversiteit)		
	Leraren	Schoolleiders	Verskil leraren - schoolleiders	Leraren	Schoolleiders	Verskil leraren - schoolleiders
<b>Lager onderwijs</b>						
VL	40.7	43.7	-3.0=	41.1	47.7	-6.6=
EU-5	43.6	51.4	-7.8=	35.0-	45.1	-10.1=
<b>Eerste graad secundair onderwijs</b>						
VL	47.2	45.9	1.3=	57.7	63	-5.3=
EU-14	46.1	51.4	-5.3=	36.4	45.6	-9.2=
PISA-6	44.2	47.3	-3.1=	40.2	47.0	-6.8=

	Leerlingen leren hoe om te gaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond			Toepassen van les- en leerpraktijken die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen in het volledige curriculum		
	Leraren	Schoolleiders	Verskil leraren - schoolleiders	Leraren	Schoolleiders	Verskil leraren - schoolleiders
<b>Lager onderwijs</b>						
VL	79.5	83.1	-3.6=	65.4	77.4	-12.0*
EU-5	66.3-	75.5-	-9.2=	68.3	82.8	-14.5‡
<b>Eerste graad secundair onderwijs</b>						
VL	74.5	86.3	-11.8*	63.2	77.1	-13.9*
EU-14	68.6	77.4	-8.8=	73.0	85.6	-12.6=
PISA-6	65.6	76.0	-10.4=	65.9	77.7	-11.8=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen leraren en schoolleiders binnen Vlaanderen.

### 3.5 Lesgeven in een multiculturele omgeving

Voor het eerst besteedt het TALIS onderzoek aandacht aan de mate waarin leraren zich voldoende voorbereid voelen om les te geven in een multiculturele omgeving. Als gevolg van recente en historische migratie worden in de meeste landen scholen en klassen geconfronteerd met meer etnische en talige diversiteit. Dit stelt leraren en scholen voor heel wat nieuwe uitdagingen. Omgaan met culturele diversiteit binnen een klas is niet eenvoudig en vereist aangepaste kennis en competenties. Bovendien weten we dat bijvoorbeeld in Vlaanderen jongeren met een Turkse en Marokkaanse (ook tweede en derde generatie) migratieachtergrond uit sociaal-economisch kwetsbaardere gezinnen komen en het



minder goed doen op school in vergelijking met jongeren zonder migratieachtergrond (Phalet, Fleischmann, & Stojčić, 2012; Van Droogenbroeck, Spruyt, Siongers, & Keppens, 2016). Dergelijke uitdagingen onderstrepen het belang te weten hoe voorbereid leraren zich voelen om les te geven aan etnisch diverse klassen, de behoefte aan professionele ontwikkeling hieromtrent en hoe leraren hun zelf-effectiviteit inschatten voor het lesgeven in multiculturele klassen.

Tabel 3.10 toont dat 40 procent van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs en 34 procent van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs aangeven dat leren lesgeven in een multiculturele of meertalige setting onderdeel was van hun formele opleiding<sup>18</sup>. Dit is 2 procentpunten lager dan het gemiddelde in de EU-5 landen in het lager onderwijs. In vergelijking met de EU-14 landen in de eerste graad secundair onderwijs doet Vlaanderen het beter (+3.2 procentpunten). Met de PISA top-6 landen is er geen significant verschil. Daarnaast geeft 16.5 procent van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs en 17.0 procent van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs aan zich goed of zeer goed voorbereid te voelen na hun formele opleiding om les te geven in een multiculturele omgeving (Tabel 3.11). Dit is aanzienlijk en significant minder dan het aandeel leraren in de EU-5 landen (-9.9 procentpunten) in het lager onderwijs en de EU-14 (-3.8 procentpunten) en PISA top-6 landen (-2.8 procentpunten) in de eerste graad secundair onderwijs. Het contrast tussen de mate waarin het lesgeven in multiculturele en meertalige omgevingen onderdeel is van de lerarenopleiding en hoe slechts een beperkt deel van de leraren zich hierin effectief goed voorbereid voelt, is opmerkelijk.

Tabel 3.10 Percentage *leraren* dat aangeeft dat het element lesgeven in een multiculturele of meertalige setting onderdeel is van de formele opleiding

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Element lesgeven in een multiculturele of meertalige setting is onderdeel van formele opleiding	40.0	42.0 ▲	34.0	30.8 ▼	34.2 =

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 3.11 Percentage *leraren* dat aangeeft dat ze 'goed' of 'zeer goed' voorbereid zijn om les te geven in een multiculturele omgeving

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Goed of zeer goed voorbereid om les te geven in een multiculturele omgeving	16.5	26.4 ▲	17.0	20.8 ▲	19.8 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

<sup>18</sup> Indien er uitgesplitst wordt naar werkervaring dan blijkt 'lesgeven in een multiculturele of meertalige setting' vaker onderdeel te zijn geweest van de formele opleiding van beginnende leraren tegenover meer ervaren leraren (verschil van 19.3 procentpunten in het lager onderwijs en 21.6 procentpunten in de eerste graad secundair onderwijs).

In het luik ‘professionele ontwikkeling’ van TALIS 2018 wordt overigens ook aandacht besteed aan de mate waarin leraren aangeven dat ze behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (Tabel 3.12). Gezien de relatief lage score voor het zich voorbereid voelen en de grote diversiteit van de Vlaamse leerlingpopulatie (zie Hoofdstuk 2) is het opvallend dat Vlaamse leraren geen bijzondere behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (zie hoofdstuk 7).

Wanneer we Vlaamse leraren vergelijken met de internationale vergelijkingslanden hebben Vlaamse leraren, in beide onderwijsniveaus, significant minder behoefte aan professionele ontwikkeling in lesgeven in een multiculturele of meertalige setting. Vooral in de eerste graad secundair onderwijs hebben Vlaamse leraren een lagere behoefte in vergelijking met de internationale vergelijkingslanden (verschil bedraagt 12.5 procentpunten met EU-14 en 17.5 procentpunten met PISA top-6 landen). In het lager onderwijs bedraagt het verschil 9.1 procentpunten met de EU-5 landen. Binnen Vlaanderen ligt de behoefte wel significant hoger bij leraren in het lager onderwijs (32.8%) in vergelijking met leraren in de eerste graad secundair onderwijs (27.4%).

Tabel 3.12 Percentage *leraren* dat aangeeft dat ze een ‘redelijke’ of ‘grote’ behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Redelijke of grote behoefte aan professionele ontwikkeling in lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	*	32.8	41.9 ▲	27.4	39.9 ▲	44.9 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Wanneer we de behoefte aan professionele ontwikkeling voor het lesgeven in een multiculturele context uitsplitsen naar leraar- en schoolcompositiekenmerken vinden we enkele opvallende verschillen (Tabel 3.13 en Tabel 3.14). In het lager onderwijs geven vrouwelijke leraren aan meer behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting dan mannelijke leraren (+7.9 procentpunten). Hetzelfde patroon tekent zich af in de eerste graad secundair onderwijs (+4.7 procentpunten), al zijn de genderverschillen hier niet significant. In beide onderwijsniveaus geven beginnende leraren vaker dan meer ervaren leraren aan een redelijke of grote behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting. Aangezien beginnende leraren niet enkel minder ervaren zijn maar ook vaker lesgeven in meer heterogene scholen (zie hoofdstuk 2) is deze hogere behoefte aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting bij leraren met minder ervaring wel te verwachten.

Tabel 3.13 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft dat ze een 'redelijke' of 'grote' behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Behoefte aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	32.8	27.4*
<b>Gender</b>		
Man (a)	26.2	24.1
Vrouw (b)	34.0	28.8
(b) – (a)	7.8*	4.7=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	43.5	36.2
≥ 5 jaar (b)	30.3	25.2
(b) – (a)	-13.2*	-11.0*

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

De behoefte aan professionele ontwikkeling met betrekking tot lesgeven in een multiculturele setting is aanzienlijk hoger in scholen met een meer divers leerlingenpubliek. In beide onderwijsniveaus is de behoefte aan professionele ontwikkeling met betrekking tot diversiteit hoger voor leraren die lesgeven in scholen met meer sociaal-economisch kwetsbare leerlingen (20.4 procentpunten in het lager onderwijs en 14.3 procentpunten in de eerste graad secundair onderwijs) en in scholen met een hogere concentratie van leerlingen met een migratieachtergrond (20.5 procentpunten in het lager onderwijs en 17.0 procentpunten in de eerste graad secundair onderwijs).

Tabel 3.14 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft dat ze een 'redelijke' of 'grote' behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Behoefte aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	28.9	25.0
> 30% (b)	49.3	39.3
(b) – (a)	20.4*	14.3*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	24.7	20.2
> 10% (b)	45.2	37.2
(b) – (a)	20.5*	17.0*
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	26.0	27.2
> 10% (b)	37.2	26.4
(b) – (a)	11.2*	-0.8=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Naast de mate van zich voorbereid voelen op het lesgeven in multiculturele klassen en de behoefte aan professionele ontwikkeling daaromtrent werd in TALIS 2018 ook de gerapporteerde zelf-effectiviteit met betrekking tot lesgeven in multiculturele klassen bevraagd. Het concept zelf-effectiviteit van leraren in multiculturele klassen wordt soms beschouwd als een proxy voor de mate waarin leraren effectief functioneren in een multiculturele klas. Zelf-effectiviteit houdt daarbij verband met de cognitieve onderwijsuitkomsten van leerlingen in de klas (Vieluf, Kunter, & van de Vijver, 2013). In TALIS wordt aan leraren door middel van vijf stellingen gevraagd in welke mate ze in staat zijn deze uit te voeren indien ze lesgeven aan een klas met een multicultureel publiek<sup>19</sup>. De antwoordcategorieën gaan van (1) 'helemaal niet', (2) 'in beperkte mate', (3) 'in zekere mate', tot (4) 'veel'.

Vlaamse leraren schatten hun zelf-effectiviteit in multiculturele klassen hoog in. De overgrote meerderheid (LO=90.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=84.3%) geeft aan dat ze ervoor kunnen zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken (Tabel 3.15). Daarnaast geeft 85.7 procent van de leraren in het lager onderwijs en 73.2 procent in de eerste graad secundair onderwijs aan een bewustwording te kunnen creëren voor de culturele verschillen tussen leerlingen. Het aanpassen van het lesgeven zelf aan de culturele diversiteit onder leerlingen (LO=69.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=59.9%) passen Vlaamse leraren in vergelijking met de andere praktijken het minst toe. Vooral opvallend is dat leraren in het lager onderwijs hun zelf-effectiviteit in multiculturele klassen over de hele lijn significant hoger inschatten in vergelijking met leraren in de eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 3.15 Percentage leraren dat lesgeeft in een multiculturele klas en aangeeft 'in zekere mate' of 'veel' effectief te zijn voor volgende items

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Omgaan met de uitdagingen binnen een multiculturele klas	*	80.6	72.7 ▼	77.1	72.2 ▼	52.0 ▼
Mijn lesgeven aanpassen aan de culturele diversiteit onder leerlingen	*	69.3	66.6 ▼	59.9	59.5 =	40.3 ▼
Ervor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken	*	90.8	85.8 ▼	84.3	75.6 ▼	55.9 ▼
Bewustwording creëren voor de culturele verschillen tussen leerlingen	*	85.7	79.2 ▼	73.2	68.9 ▼	50.6 ▼
Het verminderen van etnische stereotypering onder leerlingen	*	81.5	83.4 =	69.9	73.5 ▲	57.2 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Vlaamse leraren vallen in internationaal perspectief op doordat ze in beide onderwijsniveaus voor bijna alle stellingen significant hoger scoren dan leraren in de vergelijkingslanden. De verschillen zijn vooral uitgesproken tussen Vlaanderen en de gemiddelden voor de PISA top-6 landen. Dit kan mogelijk

<sup>19</sup> Hierbij werden enkel leraren bevraagd die aangeven ooit les te hebben gegeven aan een klas met leerlingen van een verschillende culturele achtergrond. In Vlaanderen bedraagt dit respectievelijk 65.4% en 79.6% van alle leraren in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs.

verklaard worden doordat culturele diversiteit in het onderwijs slechts geleidelijk verandert, waardoor het gevoel van effectief lesgeven binnen een multiculturele omgeving mogelijk een kwestie is van ‘al doende leren’. België is in dat opzicht een land dat meer dan andere landen reeds een lange migratietraditie kent. Eerder opgedane ervaring in het lesgeven in een multiculturele omgeving kan een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van de vaardigheden om met culturele diversiteit om te gaan en effectief te zijn in het lesgeven.

Een indicatie over de aanname dat een hogere zelf-effectiviteit in een multiculturele omgeving mogelijk een gevolg is van ‘al doende leren’ vinden we wanneer er uitgesplitst wordt naar schoolcompositiekenmerken binnen Vlaanderen (Tabel 3.17). Leraren uit het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs die lesgeven in scholen met een hogere concentratie sociaal-economisch kwetsbare leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond, rapporteren een hogere zelf-effectiviteit in multiculturele klassen dan leraren in scholen met een lagere concentratie sociaal-economisch kwetsbare leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Voor werkervaring en het aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn er geen significante verschillen.

Tabel 3.16 Zelf-effectiviteit van Vlaamse leraren in een multiculturele klas, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Zelf-effectiviteit in een multiculturele doelklas <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	11.9	10.9*
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	11.8	10.9
≥ 5 jaar (b)	11.9	10.9
(b) – (a)	0.1=	0.0=

<sup>1</sup> Range schaal 4 – 18.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 3.17 Zelf- effectiviteit van Vlaamse leraren in een multiculturele klas, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Zelf-effectiviteit in een multiculturele doelklas <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	11.7	10.8
> 30% (b)	12.5	11.3
(b) – (a)	0.8*	0.5*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	11.6	10.7
> 10% (b)	12.2	11.2
(b) – (a)	0.6*	0.5*
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	11.9	10.9
> 10% (b)	11.9	10.9
(b) – (a)	0.0=	0.0=

<sup>1</sup> Range schaal 4 – 18.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

## 3.6 Conclusie

Tegen de achtergrond van een onderwijslandschap dat de laatste decennia (inter)nationaal meer divers is geworden, vallen er in de resultaten uit dit hoofdstuk voor Vlaanderen vijf zaken op.

Ten eerste doen Vlaamse leraren het relatief goed wanneer we kijken naar hun overtuigingen en praktijken met betrekking tot gelijkheid en diversiteit. Er bestaat algemene consensus onder Vlaamse leraren dat leerlingen met verschillende sociaal-economische achtergrond gelijk moeten behandeld worden, evenals dat kinderen zo vroeg mogelijk respect voor andere culturen moeten aanleren.

Vlaanderen doet het, ten tweede, aanzienlijk minder goed met betrekking tot discriminatie op basis van gender. Hoewel bijna alle leraren het belangrijk vinden om meisjes en jongens gelijk te behandelen valt Vlaanderen op door het minder sterk aanwezig zijn van het leerlingen actief aan te leren hoe genderdiscriminatie vermeden kan worden en het implementeren van een expliciet beleid tegen genderdiscriminatie. Niet alleen scoort Vlaanderen hier laag in vergelijking met de overtuigingen en maatregelen met betrekking tot gelijkheid en diversiteit op andere domeinen. Het is ook dit punt waarop Vlaanderen in beide onderwijsniveaus significant sterk verschilt, in negatieve zin, met de internationale vergelijkingslanden. Ook het expliciet beleid tegen discriminatie op grond van sociaal-economische achtergrond wordt minder toegepast volgens Vlaamse schoolleiders. Dit kan het gevolg zijn van het gelijke onderwijskansen beleid (GOK-beleid). Dit wordt door schoolleiders mogelijk niet beschouwd als een vorm van expliciet beleid aangezien het verplicht is. Met andere woorden de lage score voor Vlaanderen wijst niet noodzakelijk op een effectief beperktere aandacht voor discriminatie op grond van gender of sociaal-economische achtergrond.

Ten derde, blijken er nauwelijks verschillen te zijn naar schoolcompositiekenmerken in de overtuigingen en praktijken met betrekking tot gelijkheid en diversiteit. Het gaat met andere woorden om breed gedragen overtuigingen en praktijken die niet bepaald worden door het al dan niet lesgeven in scholen met een diverse leerlingenpopulatie.

Ten vierde, bestaat er een discrepantie tussen de mening van leraren en schoolleiders over onderwijspraktijken met betrekking tot diversiteit. Schoolleiders schatten de mate waarin diversiteitspraktijken worden toegepast hoger in, in vergelijking met de perceptie bij leraren. Dit is niet verwonderlijk aangezien leraren vaak een minder breed perspectief hebben dan schoolleiders over welke maatregelen en praktijken worden toegepast op school. Die discrepantie is een algemeen fenomeen en komt eveneens voor in de andere internationale vergelijkingslanden.

Tenslotte, schatten Vlaamse leraren hun zelf-effectiviteit met betrekking tot het lesgeven in een multiculturele omgeving hoog in. Binnen Vlaanderen zijn er wel significante verschillen naar schoolcompositiekenmerken met betrekking tot migratieachtergrond en sociaal-economische achterstelling.

Bovendien worden grote verschillen vastgesteld met het gemiddelde in de PISA top-6 landen. Deze verschillen wijzen er op dat zelf-effectiviteit in multiculturele klassen mogelijk het gevolg is van het 'al doende leren' waarbij leraren die meer ervaring hebben met multiculturele klassen effectiever worden in het omgaan met de uitdagingen binnen multiculturele klassen. Dat laatste verklaart mogelijk ook waarom Vlaamse leraren aangeven zich minder goed voorbereid te voelen om les te geven in een multiculturele of meertalige setting na de formele opleiding dan leraren in de vergelijkingslanden. Het zijn de leraren die meer ervaring hebben met lesgeven in multiculturele contexten die een discrepantie kunnen vaststellen tussen wat er tijdens de lerarenopleiding werd onderwezen en de eigenlijke ervaring in de klas.



## 4 Arbeidsomstandigheden

Een van de doelstellingen van het TALIS-onderzoek is zicht te krijgen op de arbeidsomstandigheden van leraren en schoolleiders. Arbeidsomstandigheden zoals de arbeidstijd, leerling-leraar ratio's en beschikbare infrastructuur bepalen mee hoe leraren en schoolleiders hun werk uitvoeren en hoe tevreden ze zijn met hun job en werkomgeving (OECD, 2014b). Arbeidsomstandigheden spelen langs die weg ook een cruciale rol in het aantrekken en behouden van competente leraren en schoolleiders.

In dit hoofdstuk bestuderen we drie aspecten van de werkomstandigheden van leraren en schoolleiders. In de eerste plaats focussen we op de klasgrootte en de verhouding tussen het aantal leerlingen, leraren en ander personeel in de scholen. Vervolgens zoomen we in op de tijdsbesteding van leraren en schoolleiders, en hoe de werkuren verdeeld zijn over hun verschillende taken. Ten derde gaan we dieper in op de door leraren en schoolleiders ervaren belemmeringen om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen. We belichten in die context de prioriteiten in de uitgaven voor het onderwijs die leraren in Vlaanderen het meest belangrijk vinden en de door schoolleiders ervaren tekorten in werkingsmiddelen van hun school.

### 4.1 Klasgrootte en ratio's tussen leerlingen, leraren en ander personeel

Een eerste reeks indicatoren van de arbeidsomstandigheden brengt de verhoudingen tussen het aantal leerlingen, leraren en ander personeel in kaart. Dergelijke ratio's zijn vaak onderwerp van debat. Wijzigingen in deze ratio's hebben immers niet alleen budgettaire implicaties, maar ook onderwijskundige gevolgen. Deze verhoudingen zijn sterk bepalend voor zowel de leeromgeving van leerlingen als de werkomgeving van leraren. Onderzoek toont onder meer dat in kleinere klassen leerlingen meer individuele aandacht van leraren krijgen en meer actievare interacties hebben (Blatchford, Bassett, & Brown, 2011). Daardoor wordt vaak aangenomen dat kleinere klassen beter zijn voor de onderwijsprestaties van leerlingen omdat dit bv. meer ruimte zou scheppen voor differentiatie. Het effect van klasgrootte op onderwijsprestaties blijft echter voorwerp van debat (OECD, 2017a). Zo is er wel een effect merkbaar van kleinere klassen op de onderwijsprestaties van bepaalde groepen van leerlingen (bijvoorbeeld jonge kinderen, leerlingen uit een kansarme omgevingen) maar is het algemene verband tussen klasgrootte en de onderwijsprestaties van leerlingen relatief zwak en niet eenduidig.

In TALIS worden leraren gevraagd het aantal leerlingen in een doelklas<sup>20</sup> aan te geven. In het lager onderwijs zitten er gemiddeld 19.3 leerlingen in een klas. In de eerste graad secundair onderwijs ligt dit met een gemiddelde van 18 leerlingen per klas significant lager (Tabel 4.1). In internationaal vergelijkend perspectief tellen klassen in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen vier en vijf leerlingen minder dan respectievelijk het EU-14 en PISA top-6 gemiddelde. Het eerder lage aantal leerlingen in Vlaamse klassen in de eerste graad secundair onderwijs is vergelijkbaar met de ratio in landen zoals Estland (17.0) en Finland (18.1). Het gemiddelde in de PISA top-6 landen wordt bovendien naar boven getrokken door de grotere klassen in een beperkt aantal landen zoals Japan (30.4) en Korea (26.2). Binnen de EU-14 landen vallen vooral Frankrijk en Spanje op met grotere klassen (respectievelijk 26 en 25 leerlingen per klas). Over het algemeen toont het vergelijkende luik dat Vlaanderen relatief kleine klassen kent.

Tabel 4.1 Klasgrootte volgens leraren aan de hand van het aantal leerlingen in de doelklas

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Aantal leerlingen in de doelklas *	19.3	23.4 ▲	18.0	22.0 ▲	23.0 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Naast de klasgrootte zijn de ratio's tussen leerlingen, leraren, en ander personeel op schoolniveau van belang. Hieronder wordt eerst de schoolgrootte besproken en daarna de ratio's leraar-leerlingen, leraren-pedagogisch personeel, leraren-administratief en management personeel weergegeven<sup>21</sup>.

In Vlaanderen tellen scholen, volgens de schoolleiders, in het lager onderwijs gemiddeld 322.0 leerlingen en scholen met een aanbod voor de eerste graad secundair onderwijs gemiddeld 599.4 leerlingen (Tabel 4.2). Lagere scholen zijn in termen van leerlingenaantallen veel kleiner dan secundaire scholen. Deze aantallen sluiten voor beide onderwijsniveaus nauw aan bij het EU-5 en -14 gemiddelde, maar zijn wel relatief hoog. In de eerste graad secundair onderwijs is de schoolgrootte veel groter dan het PISA-6 gemiddelde. In het lager onderwijs bedraagt de verhouding leerlingen-leraar gemiddeld 1 leraar per 14 leerlingen. Het aantal leerlingen per leraar is er aanzienlijk groter dan in de eerste graad secundair onderwijs waar er gemiddeld 1 leraar is per 8 leerlingen. De ratio leraren tegenover pedagogisch personeel in de eerste graad secundair onderwijs (31.5) is meer dan dubbel zo groot dan in het lager onderwijs (17.1). Er is dus minder pedagogisch ondersteunend personeel beschikbaar in de

<sup>20</sup> Deze doelklas werd gedefinieerd als de eerste klas in het lager onderwijs of de eerste graad secundair onderwijs, waaraan de leraar 'vorige dinsdag na 11 uur les gaf.' Indien er geen les werd gegeven op dinsdag werd de leraar gevraagd een klas te nemen waaraan hij of zij les gaf op een dag na afgelopen dinsdag.

<sup>21</sup> Deze cijfers zijn afkomstig uit de bevraging bij schoolleiders. Voor het aantal leraren, en pedagogisch ondersteunend personeel werd aan schoolleiders gevraagd het totaal aantal op te geven ongeacht de klassen/leeftijden waaraan les of ondersteuning wordt gegeven. Het onderwijsaanbod in de bevrage scholen loopt mogelijk over verschillende graden (bijvoorbeeld op scholen die zowel lager als hogere graden secundair onderwijs aanbieden). Hierdoor zijn de cijfers mogelijk niet uitsluitend van toepassing op leraren of leerlingen in de eerste graad secundair onderwijs. Er werd steeds naar het aantal personeelsleden gevraagd ongeacht het tewerkstellingspercentage.

eerste graad secundair onderwijs dan in het lager onderwijs. Het aantal leraren per administratief personeelslid is voor beide onderwijsvormen van een vergelijkbare grootteorde (LO=8.9; SO<sub>1ste gr.</sub>=9.6).

Tabel 4.2 Gemiddeld aantal leerlingen en personeelsleden en de gemiddelde personeelsratio's in scholen volgens *schoolleiders*

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Aantal leerlingen in scholen	*	322.0	306.1=	599.4	538.4=	340.8▼
Aantal leraren in scholen	*	24.3	21.4▼	74.8	47.3▼	28.2▼
Ratio van leerlingen tegenover leraren	*	13.8	16.0▲	8.0	11.1▲	11.3▲
Ratio van leraren tegenover pedagogisch personeel <sup>22</sup>	*	17.1	5.1▼	31.5	11.6▼	7.8▼
Ratio van leraren tegenover administratief of management personeel <sup>23</sup>		8.9	5.9▼	9.6	8.1▼	6.5▼

\* Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Hoe scoort Vlaanderen op dit vlak in vergelijkend perspectief? Vlaanderen valt zowel in het lager als in het secundair onderwijs op door een lager aantal leerlingen per leraar. Dat lijkt echter vereffend te worden door minder ondersteuning via pedagogisch en administratief personeel in Vlaanderen. Zo is de ratio leraren tegenover pedagogisch personeel in het lager onderwijs in Vlaanderen (17.1) drie keer hoger dan het gemiddelde in de EU-5 landen (5.1). In de eerste graad secundair onderwijs (31.5) scoort Vlaanderen drie en vier maal hoger dan het gemiddelde in respectievelijk de EU-14 (11.6) en PISA top-6 landen (7.8). Dat laatste is mogelijk (ten dele) het gevolg van het groter aantal leraren per school in vooral de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen (SO<sub>1ste gr.</sub>=74.8 tegenover EU-14=47.3 en PISA-6=28.2).

Samengevat tonen de TALIS data dat Vlaanderen per leraar minder pedagogisch en administratief ondersteunend personeel heeft dan de landengroepen waarmee vergeleken wordt<sup>24</sup>. Dat wordt evenwel goedgemaakt door aanzienlijk kleinere klasgroepen in Vlaanderen. We zien hier in essentie een compensatiebeweging tussen twee verschillende systemen van ondersteuning, nl. ondersteuning door extra personeel dat gericht kan worden ingezet (bv. voor het overnemen van bepaalde taken of het zich richten op specifieke leerlingen) versus algemene ondersteuning door de klasgrootte beperkt te houden. Men zou kunnen verwachten dat er op dit vlak een duidelijk verband is met de schoolgrootte, maar dat blijkt slechts ten dele het geval. Landen waar scholen meer leerlingen hebben, hebben leraren weliswaar ook meer kans om grotere klassen te hebben (correlatiecoëfficiënt= 0.251). Maar de klasgrootte correleert op landniveau (binnen de EU-14 vergelijkingsgroep) niet met de ratio's voor

<sup>22</sup> Pedagogisch personeel inclusief alle leraar-assistenten of ander niet voor lesgeven opgeleid personeel dat lesgeeft of leraren ondersteunt in het lesgeven, deskundigen op vlak van vakinhoud/curriculum/didactiek, onderwijsmediaspecialisten, psychologen.

<sup>23</sup> Onder administratief personeel valt ook onthaalpersoneel, secretariaatsmedewerkers, administratieve medewerkers. Management personeel is inclusief (adjunct-)directeurs, en ander leidinggevend personeel met management als hoofdactiviteit.

<sup>24</sup> Belangrijk daarbij is dat CLB-medewerkers in de vraagstelling van de OESO niet meegerekend worden.

ondersteunend administratief (correlatiecoëfficiënt= 0.081) en pedagogisch (correlatiecoëfficiënt= 0.077) personeel.

De afgelopen 10 jaar zijn Vlaamse klassen in de eerste graad secundair onderwijs, net als klassen in de EU-14 landen, niet significant groter geworden (Tabel 4.3). Onderstaande tabel toont evenwel aanzienlijke verschillen in de klasgrootte tussen de verschillende Europese landen. Vlaamse klassen in het lager onderwijs zijn tegenover 2013 met 1.3 leerlingen gegroeid zijn, van 18.0 naar 19.3 leerlingen (niet in tabel).

Tabel 4.3 Verandering in de grootte van klassen volgens leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Klasgrootte				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	17.5	17.3	18.0	0.5=	0.7*
Denemarken	20.1	21.2	22.2	2.1‡	1.0=
Engeland	a	23.9	24.5	a	0.6=
Estland	20.5	17.3	17.0	-3.5‡	-0.3‡
Finland	a	17.8	18.1	a	0.3=
Frankrijk	a	25.5	26.0	a	0.5=
Italië	21.3	21.8	21.5	0.2=	-0.3‡
Letland	a	17.7	18.8	a	1.1=
Nederland	m	25.4	24.4	m	-1.0‡
Noorwegen	21.4	22.5	22.9	1.5=	0.4=
Oostenrijk	21.2	a	20.7	-0.5‡	a
Portugal	21.4	22.6	22.2	0.8=	-0.4‡
Spanje	21.7	23.6	25.1	3.4‡	1.5=
Tsjechië	a	21.1	21.8	a	0.7=
Zweden	a	21.4	22.7	a	1.3=
EU-14 Gemiddelde	21.1	21.7	22.0	0.9=	0.3=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

## 4.2 Voltijds versus deeltijds werken

Voltijds werkende leraren worden in TALIS beschouwd als die leraren die meer dan 90 procent van voltijdse opdracht werken. Bijna driekwart van de leraren in de Vlaamse steekproef werkt voltijds (LO=73.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=72.0%) (Tabel 4.4). Dat is significant minder dan in de EU-5 en -14-landen, waar in het lager onderwijs 83.0 procent voltijds werkt en in de eerste graad secundair onderwijs 78.6 procent. In de PISA-6-landen werkt gemiddeld 85.1 procent van de leraren voltijds, een opvallend hoger percentage dan in Vlaanderen. Deze cijfers variëren echter sterk tussen de verschillende Europese landen (Tabel 4.5).

Tabel 4.4 Percentage leraren dat voltijds tewerkgesteld is

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Percentage voltijds werkende leraren	73.7	83.0 ▼	72.0	78.6 ▼	85.1 ▼
Percentage deeltijds werkende leraren	26.3	17.0 ▼	28.0	21.4 ▼	14.9 ▼

Het aantal voltijds werkende leraren in de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs nam de afgelopen 10 jaar gestaag af. Er werken in 2018 5.6 procentpunten minder leraren voltijds in de eerste graad secundair onderwijs dan in 2008.

Tabel 4.5 Verandering in het percentage voltijds tewerkgestelde leraren tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
Vlaanderen	77.6	74.7	72.0	-5.6*	-2.7=
Denemarken	91.2	89.6	88.3	-2.9=	-1.3=
Engeland	a	86.4	83.1	a	-3.3=
Estland	71.8	65.4	64.6	-7.2=	-0.8=
Finland	a	94.2	92.3	a	-1.9=
Frankrijk	a	84.8	86.5	a	1.7‡
Italië	89.3	89.1	86.8	-2.5=	-2.3=
Letland	a	82.4	75.0	a	-7.4‡
Nederland	m	43.4	41.2	m	-2.2=
Noorwegen	81.7	79.9	80.0	-1.7=	0.1=
Oostenrijk	79.5	a	75.1	-4.4=	a
Portugal	91.2	94.5	83.0	-8.2=	-11.5‡
Spanje	89.0	89.2	79.5	-9.5=	-9.7‡
Tsjechië	a	81.1	82.5	a	1.4‡
Zweden	a	78.3	82.6	a	4.3‡
EU-14 Gemiddelde	84.8	81.4	78.6	-6.2=	-2.8=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.


m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

In het lager onderwijs is het percentage voltijds werkende leraren in 5 jaar van 76.5 procent naar 73.7 procent gedaald (-2.8 procentpunten – niet in tabel). Vlaanderen sluit op dat vlak aan bij een internationale trend naar meer deeltijds werken.

## 4.3 Werkuren van leraren en schoolleiders

### 4.3.1 De tijdsbesteding van leraren

Leraren verdelen hun werktijd over een ruim en divers takenpakket. Die diversiteit van het takenpakket en de mate waarin deze het effectieve lesgeven beïnvloedt, vormen ook regelmatig voorwerp van debat. Leraren geven uiteraard vooral les. De uren die de leraar lesgeeft, worden op vaste momenten in de week ingevuld. Naast het voorbereiden van lessen en het verbeteren van toetsen en taken, komen er nog tal van andere taken bij de job van leraar kijken zoals professionele ontwikkeling, het



samenwerken met collega's, het overleggen met ouders en het begeleiden van leerlingen, en algemene administratieve taken. Sommige leraren nemen daarnaast deel aan het schoolmanagement en/of zijn betrokken bij extra-curriculaire activiteiten. In TALIS werden leraren gevraagd hoe ze de werktijd over deze verschillende taken verdelen. Concreet werd hen gevraagd hoeveel uren (van 60 minuten) ze besteden aan specifieke taken tijdens een lesweek. Deze uren beperken zich niet tot het werk dat binnen de schooluren wordt uitgevoerd, maar beslaan ook de tijd die leraren 's avonds en in het weekend aan hun werk besteden. In Tabel 4.6 wordt het totaal aantal uren weergegeven dat een voltijds werkende leraar in het Vlaams onderwijs gemiddeld in een week tijd aan het werk besteedt volgens de hier gehanteerde methode<sup>25</sup>. Daarna komen de verschillende deeltaken aan bod. Omdat landen sterk verschillen in het aandeel deeltijds werkenden in hun lerarenpopulatie (zie Tabel 4.5) focussen we ons in de verdere vergelijking op de voltijds werkende leraren.

Een voltijds werkende leraar lager onderwijs besteedt in Vlaanderen gemiddeld 44.6 uur per werkweek aan het werk, een voltijds werkende leraar in de eerste graad secundair onderwijs 39.7 uur. Het significante verschil in het aantal werkuren tussen het lager en secundair onderwijs is voor een groot deel toe te schrijven aan het hoger aantal uren dat er in het lager onderwijs naar het lesgeven gaat. In het lager onderwijs gaat gemiddeld 25.2 uur naar lesgeven, in de eerste graad van het secundair onderwijs slechts 20.3 uur. Dat laatste is het gevolg van de reglementair vastgelegde verschillen in het aantal uren per voltijdse opdracht tussen de onderwijsniveaus. Naast het lesgeven besteden voltijds werkende Vlaamse leraren gemiddeld veel tijd aan het voorbereiden van lessen (LO=6.0 uur; SO<sub>1ste gr.</sub>=6.5 uur) en het verbeteren (LO=5.0 uur; SO<sub>1ste gr.</sub>=5.1 uur). Vlaamse leraren besteden gemiddeld 2.5 (SO<sub>1ste gr.</sub>) tot 2.6 (LO) uur per week aan administratieve taken. De overige werktijd van leraren is vrij gelijkmatig verdeeld over andere taken, zoals samenwerken met collega's, leerlingen adviseren, participeren in het schoolmanagement, deelnemen aan professionele ontwikkeling, communiceren met ouders, betrokken zijn bij extra-curriculaire activiteiten en andere. Een Vlaamse leraar lager onderwijs werkt in totaal meer uren en geeft meer uren les dan leraren uit de eerste graad secundair onderwijs, maar besteedt ongeveer evenveel tijd aan de overige taken.

Leraren in het lager onderwijs werken ongeveer evenveel uren per week als de gemiddelde leraar in de EU-5 landen. Wel geven voltijds werkende Vlaamse leraren wekelijks 2.1 uur meer les. In de eerste graad secundair onderwijs zien we een omgekeerd patroon. Vlaamse leraren uit de eerste graad onderwijs werken voltijds iets minder (-0.8 uur) dan de gemiddelde leraar in de EU-14 landen en ongeveer 3.6 uur minder dan in de PISA top-6 landen. Aan het lesgeven besteden voltijds werkende Vlaamse

---

<sup>25</sup> Het gaat hier om zelfgerapporteerde cijfers. In Vlaanderen werd in 2018 een grootschalig onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren uitgevoerd waarbij leraren gedurende één week hun tijdsbesteding in een elektronisch dagboekje bijhielden (Minnen, Verbeylen, & Glorieux, 2018).

leraren uit de eerste graad secundair onderwijs gemiddeld een klein uur minder (0.9) dan de leraren uit de PISA top-6 landen en ongeveer evenveel als in de EU-14 landen. Anderzijds zijn er ook landen waar er binnen een voltijdse opdracht in de eerste graad secundair onderwijs aanzienlijk minder les wordt gegeven dan in Vlaanderen, zoals Noorwegen (16.6). Aan het verbeteren besteedt een Vlaamse leraar een half uur tot een uur meer tijd dan in de vergelijkingsgroepen, maar dit verschil is niet significant.

Het is niet alleen interessant om te kijken naar de absolute tijd die leraren aan bepaalde taken besteden. Ook de relatieve tijdsbesteding is relevant. In het publieke debat klinkt bijvoorbeeld geregeld de verzoeking dat leraren te weinig tijd spenderen aan hun kerntaak. Die kerntaak wordt daarbij doorgaans verengd tot het effectieve lesgeven of de activiteiten die erbij aansluiten. Toegepast op de TALIS data, tonen de cijfers dat leraren uit het basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs respectievelijk 84.1 en 83.9 procent van hun tijd besteden aan activiteiten die direct verbonden zijn met het lesgeven – namelijk lesgeven, voorbereiden van de lessen, verbeteren en leerlingen adviseren. Het lesgeven zelf neemt respectievelijk 56.5 en 51.1 procent van hun tijd in beslag.

Tabel 4.6 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat voltijds tewerkgestelde leraren<sup>†</sup> aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Totaal aantal uur	*	44.6	43.4=	39.7	40.5▲	43.3▲
Lesgeven	*	25.2	23.1=	20.3	20.6=	21.2▲
Individueel plannen of voorbereiden van lessen, op school of buiten school	*	6.0	7.1▲	6.5	6.6=	6.7=
Samenwerking en overleg met collega's binnen deze school		2.3	3.2▲	2.3	2.7▲	2.7▲
Het werk van leerlingen verbeteren/punten geven		5.0	3.8=	5.1	4.6=	4.0=
Leerlingen adviseren (inclusief leerlingenbegeleiding, virtuele begeleiding, loopbaanbegeleiding en begeleiding bij wangedrag)	*	1.3	1.6▲	1.4	2.0▲	2.4▲
Participatie in het schoolmanagement	*	1.3	1.4=	1.0	1.1=	1.5▲
Algemeen administratief werk (inclusief communicatie, papierwerk en andere administratieve verplichtingen)		2.6	2.3=	2.5	2.4=	3.3▲
Professionele ontwikkelingsactiviteiten		0.9	1.3▲	0.8	1.4▲	1.5▲
Communicatie en samenwerking met ouders of voogden		1.3	1.6▲	0.8	1.4▲	1.4▲
Betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten (bv. naschoolse sport en culturele activiteiten)	*	0.8	0.7=	1.2	1.1=	2.6▲
Andere taken		1.5	1.7▲	1.5	1.7▲	1.7=

\* Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

† Leraren die voltijds werken zijn leraren die meer dan 90% van het voltijds aantal uren werken.

Tabel 4.7 splitst het totaal aantal werkuren en uren lesgeven uit naar de werkervaring van de leraar. Eerder onderzoek leerde dat leraren met meer ervaring minder taken opnemen en minder tijd besteden aan veeleisende taken (Minnen, Verbeylen, & Glorieux, 2018; Philipp & Kunter, 2013). Dat patroon vinden we ook voor Vlaanderen terug in de TALIS data maar het verschil in totaal aantal werkuren is statistisch niet significant. Kijken we specifiek naar het lesgeven en de direct met het lesgeven verbonden taken (voorbereiden, verbeteren, adviseren), dan stellen we voor het effectieve lesgeven een

verschil vast naar ervaring van leraren in de eerste graad secundair onderwijs (+1.1 uur). Minder ervaren leraren in de eerste graad secundair onderwijs blijken ook meer tijd (+2.0 uur) te besteden aan het voorbereiden van lessen, verbeteren en het adviseren van leerlingen in vergelijking met leraren met meer dan 5 jaar ervaring.

Tabel 4.7 Gemiddeld aantal werkuren van voltijds tewerkgestelde Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Totaal aantal werkuren	Totaal aantal uren besteed aan lesgeven	Aantal uren besteed aan taken direct verbonden met het lesgeven <sup>†</sup>	Totaal aantal werkuren	Totaal aantal uren besteed aan lesgeven	Aantal uren besteed aan taken direct verbonden met het lesgeven <sup>†</sup>
<b>Totaal</b>	44.6	25.2	12.3	39.7*	20.3*	13.0*
<b>Ervaring</b>						
< 5 jaar (a)	45.6	25.5	12.5	40.8	21.2	14.5
≥ 5 jaar (b)	44.4	25.1	12.2	39.4	20.1	12.5
(b) – (a)	-1.2=	-0.4=	-0.3=	-1.4=	-1.1*	-2.0*

<sup>†</sup> Onder deze taken direct verbonden met het lesgeven verstaan we individueel plannen of voorbereiden van lessen, het werk van leerlingen verbeteren/punten geven en leerlingen adviseren.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

In vergelijking met 2013 geeft een Vlaamse voltijds werkende leraar in de eerste graad secundair onderwijs in 2018 significant minder les (-0.6 uur). In de EU-14 landen zijn voltijds werkende leraren in 2018 daarentegen gemiddeld 0.8 uur meer les gaan geven dan in 2013, maar wordt er wekelijks minder (30 minuten) tijd besteed aan het voorbereiden van lessen en administratief werk (20 minuten). De tijd die door Vlaamse leraren wordt besteed aan het voorbereiden van lessen en administratief werk verschilt in 2018 nauwelijks van deze in 2013. Het aantal uren dat leraren besteden aan administratief werk is in Vlaanderen vergelijkbaar met dat van andere landen (zie ook hoofdstuk 5).



Tabel 4.8 Verandering in het gemiddelde aantal uren dat voltijds tewerkgestelde leraren besteden aan volgende activiteiten tijdens de recentste meest volledige kalenderweek tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Lesgeven			Individueel plannen of lesvoorbereiding			Algemeen administratief werk		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
Vlaanderen	20.9	20.3	-0.6*	6.5	6.5	0.0=	2.5	2.5	0.0=
Denemarken	19.4	20.1	0.7‡	8.1	7.2	-0.9‡	2.1	1.8	-0.3=
Engeland	20.4	21.2	0.8‡	8.1	7.6	-0.5=	4.3	4.1	-0.2=
Estland	24.0	24.2	0.2‡	7.4	6.4	-1.0‡	2.4	2.0	-0.4‡
Finland	21.0	21.9	0.9‡	4.8	5.1	0.3=	1.3	1.2	-0.1=
Frankrijk	19.4	19.4	0.0‡	7.6	7.1	-0.5=	1.3	1.5	0.2=
Italië	18.1	17.9	-0.2=	5.1	5.2	0.1=	1.9	1.9	0.0=
Letland	20.8	24.0	3.2‡	6.7	6.8	0.1=	2.5	2.4	0.1=
Nederland	19.6	20.2	0.6‡	5.5	5.0	-0.5=	2.6	2.8	0.2=
Noorwegen	15.8	16.6	0.8‡	6.7	6.4	0.3=	3.0	2.7	-0.3=
Portugal	21.1	20.6	-0.5=	8.4	6.9	-1.5‡	3.7	2.8	-0.9‡
Spanje	19.2	20.5	1.3‡	6.6	6.4	-0.2=	1.8	1.7	-0.1=
Tsjechië	19.1	20.3	1.2‡	8.7	7.6	-1.1‡	2.9	3.1	0.2‡
Zweden	18.7	19.5	0.8‡	7.0	6.7	-0.3=	4.7	3.2	-1.5‡
EU-13 Gemiddelde†	19.7	20.5	0.8‡	7.0	6.5	-0.5‡	2.7	2.4	-0.3‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

In het lager onderwijs in Vlaanderen zijn voltijds werkende leraren gemiddeld een half uur meer per week gaan lesgeven tegenover 2013, van 24.7 naar 25.2 uur. Dit wordt gecompenseerd door een afname van de tijd die naar de lesvoorbereiding (-0.4 uur) en administratieve taken (-0.2 uur) gaat (niet in tabel).

#### 4.3.2 De tijdsbesteding van schoolleiders

Vervolgens onderzoeken we de tijdsbesteding van de schoolleider. Schoolleiders hebben vanzelfsprekend andere verantwoordelijkheden dan leraren, zoals leiderschapstaken, administratie, taken gerelateerd aan het lesgeven en het curriculum en de interactie met leerlingen, ouders of voogden en externen. De tijdsbesteding werd bij schoolleiders ook op een andere manier gemeten dan bij de leraren. In plaats van te peilen naar het aantal uren dat een schoolleider aan het werk besteedt, werd de proportionele verdeling van het werk over de verschillende taken bevraagd<sup>26</sup> (Tabel 4.9).

Een Vlaamse schoolleider besteedt in verhouding de meeste tijd aan administratieve (LO=32.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=28.5%) en leiderschapstaken (LO=23.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=23.9%). De twee taken nemen gezamenlijk ongeveer de helft van de tijd van de schoolleider in beslag. Schoolleiders uit beide onderwijsniveaus besteden een vergelijkbaar aandeel van de tijd aan taken en vergaderingen met betrekking tot het

<sup>26</sup> Merk op dat het hierdoor steeds gaat over relatieve verschillen veeleer dan absolute verschillen in termen van het aantal uren dat gespendeerd wordt aan een taak.

curriculum, de interactie met ouders en interactie met externe stakeholders. Wel besteden schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs een significant groter deel van hun tijd (14.1%) aan interactie met leerlingen dan schoolleiders uit het lager onderwijs (10.0%).

In vergelijking met de EU-14 landen besteedt een Vlaamse schoolleider uit het lager onderwijs gemiddeld 2.8 procentpunten meer van zijn tijd aan administratieve taken. In de eerste graad secundair onderwijs besteden schoolleiders uit de EU-14 landen (30.5%) en de PISA top-6 landen (30.3%) evenveel van hun tijd aan administratieve taken dan Vlaamse schoolleiders. Daarnaast besteden Vlaamse schoolleiders zowel in het lager als in de eerste graad secundair onderwijs gemiddeld een relatief groot aandeel van hun tijd aan leiderschapstaken en vergaderingen. Naar de overige taken gaat er in het lager onderwijs een kleiner aandeel van de tijd dan in de vergelijkingsgroepen van landen. Schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs besteden proportioneel gezien meer tijd aan de interactie met leerlingen en ouders en minder aan de interactie met de lokale en regionale gemeenschap, het bedrijfsleven en de industrie dan in de vergelijkingslanden.

Tabel 4.9 Gemiddelde percentage tijd dat schoolleiders aan de volgende taken besteden

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Administratieve taken en vergaderingen <sup>27</sup>	*	32.1	29.3 ▼	28.5	30.5=	30.3=
Leiderschapstaken en vergaderingen <sup>28</sup>		23.1	20.7 ▼	23.9	23.5=	21.3 ▼
Taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven <sup>29</sup>		14.4	16.5 ▲	15.1	14.5=	17.4 ▲
Interactie met leerlingen	*	10.0	12.4 ▲	14.1	11.9 ▼	12.1 ▼
Interactie met ouders of voogden		10.8	11.9 ▲	10.2	10.2=	8.9 ▼
Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie		4.6	5.6 ▲	4.8	6.0 ▲	6.2 ▲
Andere		5.0	3.5=	3.9	3.4=	3.8=

\* Significants verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Met betrekking tot de tijdsbesteding van Vlaamse schoolleiders zijn de verschuivingen tussen 2013 en 2018 vergelijkbaar met deze in de vergelijkingsgroepen van landen (Tabel 4.10). Het meest opvallend is dat er over de tijd steeds meer tijd gaat (+6.9 procentpunten) naar administratieve en leiderschapstaken, en vergaderingen hieromtrent. Vlaanderen is hier niet alleen in, ook in de EU-14 landen stijgen deze cijfers<sup>30</sup>. Daarnaast volgen de verschuivingen in Vlaanderen voor de tijd besteed aan de andere taken hetzelfde patroon als het gemiddelde in de EU-14 landen. Zowel voor de interactie met

<sup>27</sup> Inclusief reglementen, rapportering, schoolbudget, voorbereiden van lesroosters en klassensamenstelling, gevolg geven aan verzoeken van het Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming of andere overheden.

<sup>28</sup> Inclusief strategische planning, activiteiten op het vlak van leiderschap en management zoals het ontwikkelen van schoolactieplannen en personeelszaken zoals het aanwerven van personeel.

<sup>29</sup> Inclusief curriculumontwikkeling, lesgeven, klasobservaties, leerlingenevaluatie, mentorschap van leraren, professionele ontwikkeling van leraren.

<sup>30</sup> Deze stijging is echter mogelijk te wijten aan verschillen in de vraagformulering tussen TALIS 2013 en TALIS 2018. In TALIS 2018 werd de categorie opgesplitst in twee deelcategorieën ('administratieve taken en vergaderingen' en 'leiderschapstaken en vergaderingen') terwijl deze in TALIS 2013 waren samengevoegd.

leerlingen, ouders, en de bredere gemeenschap, alsook voor de proportie tijd aan taken gerelateerd aan het curriculum blijft de relatieve tijd die aan de activiteiten wordt besteed hetzelfde in Vlaanderen en in de EU-14 landen.

Tabel 4.10 Veranderingen in het gemiddelde percentage tijd dat schoolleiders besteden aan de volgende activiteiten tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Administratieve taken en vergaderingen			Taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven			Interactie met leerlingen		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	45.5	52.4	6.9*	18.1	15.1	-3.0*	14.7	14.1	-0.6=
Denemarken	50.5	54.8	4.3=	17.6	13.9	-3.7=	11.7	10.8	-0.9=
Engeland	42.8	52.7	9.9=	21.2	16.5	-4.7=	15.8	14.3	-1.5=
Estland	47.3	52.9	5.6=	16.9	14.8	-2.1=	14.4	12.3	-2.1=
Finland	47.9	57.6	9.7=	18.4	14.0	-4.4=	13.9	11.1	-2.8=
Frankrijk	41.2	47.2	6.0=	21.1	17.1	-4.0=	17.1	16.3	-0.8=
Italië	36.1	48.7	12.6‡	24.6	17.6	-7.0‡	12.6	10.0	-2.6=
Letland	39.7	47.6	7.9=	17.1	14.5	-2.6=	17.4	15.0	-2.4=
Nederland	53.6	61.7	8.1=	18.3	10.5	-7.8=	6.9	6.2	-0.7=
Portugal	44.8	55.1	10.3=	18.5	12.8	-5.7=	14.4	11.7	-2.7=
Spanje	36.1	45.5	9.4=	24.6	17.6	-7.0‡	15.6	13.4	-2.2=
Tsjechië	50.2	61.1	10.9=	21.5	15.6	-5.9‡	10.3	8.2	-2.1=
Zweden	50.9	57.5	6.6=	18.5	12.5	-6.0=	13.6	12.6	-1.1=
EU-12 Gemiddelde†	45.1	53.5	8.4=	19.9	14.8	-5.1‡	13.7	11.8	-1.9=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-12 gemiddelde doordat Oostenrijk in 2013 niet deelnam aan TALIS 2013 en er geen data beschikbaar is voor Noorwegen in 2013 voor deze stellingen.

	Interactie met ouders of voogden			Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie			Andere		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	10.7	10.2	-0.5=	5.5	4.8	-0.7=	5.6	3.9	-1.7=
Denemarken	10.4	10.2	-0.2=	5.9	7.0	1.1‡	3.8	3.6	-0.2=
Engeland	9.7	9.8	0.1=	6.3	4.6	-1.7=	4.4	2.1	-2.3=
Estland	9.2	9.4	0.2=	7.7	6.3	-1.4=	4.5	4.3	-0.2=
Finland	10.2	8.7	-1.5=	5.5	4.8	-0.7=	4.1	3.8	-0.3=
Frankrijk	10.9	10.5	-0.4=	6.8	6.7	0.1=	3.0	2.3	-0.7=
Italië	14.4	13.7	-0.7=	9.6	8.7	-0.9=	2.6	1.2	-1.4=
Letland	13.0	11.4	-1.6=	8.1	6.8	-1.3=	4.6	4.7	0.1=
Nederland	8.7	7.9	-0.8=	7.2	7.6	0.4=	5.2	6.1	0.9=
Portugal	10.8	10.1	-0.7=	6.7	6.6	-0.1=	4.9	3.5	-1.4=
Spanje	13.7	13.6	-0.1=	6.0	6.1	0.1=	4.0	3.7	-0.3=
Tsjechië	8.4	8.3	-0.1=	4.9	3.5	-1.4=	4.7	3.3	-1.4=
Zweden	10.3	11.0	0.7=	2.8	3.1	0.3=	3.8	3.5	-0.3=
EU-12 Gemiddelde†	10.8	10.4	-0.4=	6.5	6.0	-0.5=	4.1	3.5	-0.6=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-12 gemiddelde doordat Oostenrijk in 2013 niet deelnam aan TALIS 2013 en er geen data beschikbaar is voor Noorwegen in 2013 voor deze stellingen.

## 4.4 Prioriteiten en belemmeringen bij het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs

TALIS biedt zowel leraren als schoolleiders een stem om de volgens hen grootste uitdagingen voor het onderwijs aan te wijzen. Aan schoolleiders en leraren werd op verschillende manieren gevraagd naar de belangrijkste prioriteiten die beleidsmakers volgens hen zouden moeten aanpakken. Leraren werd de hypothetische situatie voorgelegd waarbij het onderwijsbudget met 5 procent zou stijgen. Vervolgens werd een lijst met mogelijke investeringen voorgelegd en leraren gevraagd waarvoor zij deze extra middelen zouden aanwenden. Schoolleiders op hun beurt kregen een reeks domeinen voorgelegd waarop tekorten kunnen zijn en werden gevraagd in welke mate deze momenteel kwaliteitsvol onderwijs in hun school verhinderen. Samengevat komen in dit onderdeel de noden en verzuchtingen aan bod die leraren en schoolleiders identificeren met betrekking tot de werkomstandigheden in het onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 4.11 toont het percentage leraren dat aangeeft welke onderwijsinvesteringen volgens hen van 'groot belang' zijn. Zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs hechten Vlaamse leraren het meest belang aan de reductie van de klasgrootte door meer leraren aan te werven (LO=87.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=80.7%). Dit is de absolute koploper in de prioriteitenlijst, ook in de EU en PISA top-6 landen. De roep naar kleinere klassen in Vlaanderen is enigszins opmerkelijk aangezien Vlaamse leraren gemiddeld reeds over kleinere klassen beschikken in vergelijking met andere landen (Tabel 4.1). Analyse toont dat er geen sterk verband is tussen de reële klasgrootte in een land/regio en het belang van deze uitgave (correlatiecoëfficiënt = 0.094).

Voor Vlaamse leraren bestaat de top vijf van belangrijkste investeringen in het lager onderwijs, naast kleinere klassen (87.1%), uit: de verbetering van de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (78.2%), het aanwerven van meer ondersteunend personeel om de administratieve belasting van leraren te verminderen (64.8%), het verbeteren van schoolgebouwen en faciliteiten (60.9%), en investeringen in ICT materiaal (50.1%). Aan deze laatste wordt ongeveer evenveel belang gehecht als aan de ondersteuning van leerlingen met een kansarme of migratie-achtergrond (49.8%). In de eerste graad secundair onderwijs wordt de top vijf van belangrijkste prioriteiten, naast de verzuchting rond kleinere klassen (80.7%), vervolledigd door het aanwerven van meer ondersteunend personeel gericht op het verminderen van de administratieve belasting van leraren (67.0%), ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (59.1%), het verbeteren van schoolgebouwen en faciliteiten (58.9%), en investeringen in ICT (47.6%). Samenvattend kan men stellen dat voor beide onderwijsniveaus de prioriteit ligt bij het ondersteunen van het werk van de leraar. Hoewel in beide onderwijsniveaus in Vlaanderen dezelfde top vijf investeringsprioriteiten worden geïdentificeerd, varieert het relatieve belang dat er aan wordt gehecht. In het lager onderwijs wordt een

sterkere nood ervaren aan investeringen gericht op het beter ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dan in de eerste graad secundair onderwijs. Dit patroon komt ook in de internationale vergelijkingen terug en houdt mogelijk verband met de internationale trend naar meer inclusief onderwijs (Ferguson, 2008).

Een salarisverhoging is voor Vlaamse leraren de minst belangrijke prioriteit (laagst gerangschikt in het lager onderwijs en tweede laagst gerangschikt in de eerste graad secundair onderwijs). Dat is opvallend aangezien in veel landen uit de eerste graad secundair onderwijs een salarisverhoging de prioriteit bij uitstek is. In de EU-13 landen en de PISA top-6 landen is een salarisverhoging de tweede belangrijkste prioriteit. In de EU-4 landen in het lager onderwijs behoort een hoog salaris tot de top vijf prioriteiten. De internationale vergelijking leert dat Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus aan bijna alle investeringsprioriteiten meer belang hechten dan leraren uit de EU-landengroepen en PISA top-6 landen. Dit betekent dat vrijwel elk aspect in meer of mindere mate een hogere prioriteit vormt in de Vlaamse onderwijscontext. De enige zaken waar door Vlaamse leraren minder belang aan wordt gehecht zijn het aanbieden van hoogwaardige professionele ontwikkeling en het verhogen van het salaris.

Tabel 4.11 Percentage leraren dat aangeeft volgende uitgaven van 'groot' belang te vinden in het onderwijs

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-4†	VL	EU-13†	PISA-6
Investeringen in ICT	50.1	30.3 ▼	47.6	29.4 ▼	24.6 ▼
Investeren in lesmateriaal (zoals handboeken)	* 39.5	21.0 ▼	32.0	28.1 ▼	25.6 ▼
Ondersteuning van leerlingen met een kansarme of migratieachtergrond	* 49.8	37.0 ▼	46.5	30.3 ▼	23.7 ▼
Vermindering van de klasgrootte door meer leraren aan te werven	* 87.1	66.3 ▼	80.7	67.3 ▼	66.4 ▼
Het verbeteren van schoolgebouwen en faciliteiten	60.9	35.9 ▼	58.9	44.1 ▼	44.5 ▼
Ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	* 78.2	63.5 ▼	59.1	45.9 ▼	38.2 ▼
Aanbieden van hoogwaardig professionele ontwikkeling voor leraren	* 42.1	52.1 ▲	38.5	51.3 ▲	39.8=
De salarissen van leraren verhogen	* 33.8	48.4 ▲	37.2	57.6 ▲	52.1 ▲
De administratieve belasting van leraren verminderen door het aanwerven van meer ondersteunend personeel	64.8	51.7 ▼	67.0	53.3 ▼	52.8 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

† EU-gemiddelde zonder Frankrijk.

De uitsplitsing van bovenstaande tabel naar de ervaring van leraren toont zowel voor het lager onderwijs als de eerste graad van het secundair onderwijs twee prioriteiten waar leraren met meer ervaring significant meer belang aan hechten dan leraren met minder dan vijf jaar ervaring: (1) de vermindering van de klasgrootte door meer leraren aan te werven en (2) de administratieve belasting van leraren verminderen door het aanwerven van meer ondersteunend personeel, tevens ook de prioriteiten waar leraren in het algemeen het meeste belang aan hechten (Tabel 4.12). In het lager onderwijs hebben meer ervaren leraren een grotere behoefte aan het aanbieden van hoogwaardige professionele ontwikkeling (+6.8 procentpunten). In de eerste graad secundair onderwijs vragen leraren met minder

ervaring naar meer ondersteuning voor leerlingen met een kansarme of migratieachtergrond (+4.9 procentpunten).

Tabel 4.12 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft volgende uitgaven van 'groot' belang te vinden in het onderwijs, naar lerarenkenmerken


Lager onderwijs									
	Investeren in ICT	Investeren in lesmateriaal	Ondersteuning van leerlingen met een kansarme of migratieachtergrond	Vermindering van de klasgrootte door meer leraren aan te werven	Het verbeteren van schoolgebouwen en faciliteiten	Ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	Aanbieden van hoogwaardig professionele ontwikkeling voor leraren	De salarissen van leraren verhogen	Aanwerven van meer ondersteunend personeel
<b>Ervaring</b>									
< 5 jaar (a)	47.7	36.2	52.7	81.8	59.7	78.9	36.5	31.8	54.6
≥ 5 jaar (b)	50.6	40.3	49.1	88.3	61.2	78.0	43.3	34.2	67.1
(b) – (a)	2.9=	4.1=	-3.6=	6.5*	1.5=	-0.9=	6.8*	2.4=	12.5*

Eerste graad secundair onderwijs									
	Investeren in ICT	Investeren in lesmateriaal	Ondersteuning van leerlingen met een kansarme of migratieachtergrond	Vermindering van de klasgrootte door meer leraren aan te werven	Het verbeteren van schoolgebouwen en faciliteiten	Ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	Aanbieden van hoogwaardig professionele ontwikkeling voor leraren	De salarissen van leraren verhogen	Aanwerven van meer ondersteunend personeel
<b>Ervaring</b>									
< 5 jaar (a)	49.0	34.7	50.4	76.2	58.9	58.3	35.4	35.5	58.0
≥ 5 jaar (b)	47.2	31.3	45.5	81.9	58.9	59.3	39.3	37.7	69.3
(b) – (a)	-1.8=	-3.4=	-4.9*	5.7*	0.0=	1.0=	3.9=	2.2=	11.3*

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Ook aan de schoolleiders werd gevraagd een behoefteanalyse te maken. Aan hen werd gevraagd welke tekorten zij ervaren die hun belemmeren om kwaliteitsvol onderwijs te verschaffen. Meer bepaald geven schoolleiders aan in welke mate ze belemmerd worden door een ervaren tekort aan leraren of ander personeel, materiaal, infrastructuur en tijd. Schoolleiders konden kiezen uit de volgende antwoordcategorieën: (1) 'helemaal niet', (2) 'in beperkte mate', (3) 'in zekere mate', (4) 'veel'. In de onderstaande tabellen worden de resultaten weergegeven voor de categorie 'veel'.

De behoefteanalyse door schoolleiders is verschillend in de twee onderwijsniveaus. In het lager onderwijs ervaart liefst de helft van de Vlaamse schoolleiders dat kwaliteitsvol onderwijs in hun school sterk wordt belemmerd door een tekort aan ondersteunend personeel. Meer dan een kwart van de Vlaamse schoolleiders vindt dat hun werk en de werking van de school sterk bemoeilijkt wordt door een tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap. Schoolleiders ervaren met andere woorden moeilijkheden in een belangrijk aspect van hun eigen taakopdracht. Ongeveer een kwart van de schoolleiders in het lager onderwijs wijst ook op een tekort aan lesruimtes (bv. klaslokalen). De top vijf in het lager



onderwijs wordt vervolledigd door het ervaren tekort aan toereikende digitale leermiddelen (15.3%) en leraren die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen begeleiden (11.7%). In de eerste graad secundair onderwijs kaarten schoolleiders in Vlaanderen in de eerste plaats aan dat er een tekort is aan lesruimtes (11.9%) en aan fysieke infrastructuur (9.5%). In de tweede plaats worden voornamelijk personeelstekorten ervaren. Vlaamse schoolleiders menen dat kwaliteitsvol onderwijs sterk wordt belemmerd door een tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (9.8%) en een tekort aan gekwalificeerde leraren (8.3%). Daarnaast voelt ongeveer één op tien schoolleiders zich veel geconfronteerd met een gebrek aan tijd voor onderwijskundig leiderschap.

Uit de internationale vergelijking blijkt dat Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs in vergelijking met de EU-5 landen drie keer zo vaak aangeven dat het tekort aan ondersteunend personeel een ernstige belemmering vormt voor kwaliteitsvol onderwijs (Tabel 4.13).

Daarnaast ervaren Vlaamse schoolleiders (LO=26.7%) vaker een tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap. Het verschil bedraagt in het lager onderwijs 18.2 procentpunten met schoolleiders uit de EU-5 landen (8.5%). In de eerste graad secundair onderwijs zijn er weinig significante verschillen tussen Vlaanderen en de vergelijkingslanden in de ervaren tekorten. Wel is het ervaren tekort aan leraren voor praktijkvakken significant groter in Vlaanderen in vergelijking met de EU-14 (+5.2 procentpunten) en PISA top-6 landen (+5.6 procentpunten) en het tekort aan ondersteunend personeel groter dan in de EU-14 landen (+7.0 procentpunten). Schoolleiders in de EU-14 en PISA top-6 landen ervaren dan weer vaker problemen met de toegang tot het internet en een tekort aan instructiemateriaal dan Vlaamse schoolleiders.

Tabel 4.13 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid om in deze school kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen momenteel 'veel' belemmerd wordt door één van de volgende tekorten

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
<b>Tekort aan (pedagogisch) personeel</b>					
Tekort aan gekwalificeerde leraren	5.0	4.7=	8.3	5.2=	4.0=
Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	11.7	10.1=	9.8	8.3=	6.4=
Tekort aan leraren voor praktijkvakken	2.5	6.0=	8.1	2.9▼	2.5▼
Tekort aan ondersteunend personeel	* 50.7	15.4▼	4.9	11.9▲	8.1=
Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen in een multiculturele of meertalige context	* 1.3	7.1▲	5.9	4.1=	2.5=
Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	3.2	5.7=	4.3	3.1=	1.7=
<b>Tekort aan materiële middelen</b>					
Tekort aan of ontoereikende instructiematerialen (bv. handboeken)	1.3	3.4=	0.0	1.4▲	0.8▲
Tekort aan of ontoereikende digitale leermiddelen (bv. software, computers, tablets, smartboards)	* 15.3	11.8=	5.6	6.9=	4.0=
Onvoldoende toegang tot het internet	4.9	9.0=	1.2	5.4▲	3.2▲
Tekort aan of ontoereikend bibliotheekmateriaal	5.3	3.9=	2.8	2.2=	1.8=
Tekort aan of ontoereikende lesruimtes (bv. klaslokalen)	* 24.7	10.8▼	11.9	7.4=	6.1=
Tekort aan of ontoereikende fysieke infrastructuur (bv. klasmeubilair, schoolgebouwen, verwarming/airco, en verlichting)	8.6	8.1=	9.5	6.7=	6.6=
Tekort aan of ontoereikend materiaal voor het oefenen van beroepsgerelateerde vaardigheden	6.5	2.9=	3.1	2.7=	2.1=
<b>Tekort aan tijd</b>					
Tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap	* 26.7	8.5▼	8.8	7.7=	5.2=
Tekort aan tijd voor leerlingen	* 11.2	3.9▼	4.2	5.0=	5.0=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

De items in Tabel 4.13 worden samengevat in vier schalen die een tekort aan (1) pedagogisch personeel<sup>31</sup>, (2) personeel voor leerlingen met diverse behoeften<sup>32</sup>, (3) materiële middelen<sup>33</sup>, en (4) tijd<sup>34</sup> weergeven. We splitsen de ervaren tekorten in de vorm van deze vier schalen uit naar drie kenmerken betreffende de samenstelling van het leerlingenpubliek van scholen (Tabel 4.14). Ondanks de vele gepercipieerde tekorten hangt de schoolcompositie niet consistent samen met de mate waarin schoolleiders zich belemmerd voelen. Het gebrek aan personeel voor leerlingen met diverse behoeften blijkt gerelateerd aan schoolcompositie. Het tekort aan personeel voor leerlingen met diverse behoeften wordt niet anders ervaren naargelang de concentratie aan leerlingen met specifieke

<sup>31</sup> Tekort aan personeel omvat de zes tekorten aan (pedagogisch) personeel zoals opgeeft in Tabel 4.13. Hiervoor werd een somschaal gaande van 0 tot 100 geconstrueerd.

<sup>32</sup> Tekort aan personeel voor leerlingen met diverse behoeften omvat: Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften; ...in een multiculturele of meertalige context; ...uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen. Dit is een schaal geconstrueerd door de OESO.

<sup>33</sup> Tekort aan materiële middelen omvat de zeven tekorten aan materiële middelen zoals opgeeft in Tabel 4.14. Hiervoor werd een somschaal gaande van 0 tot 100 geconstrueerd.

<sup>34</sup> Tekort aan tijd omvat het ervaren tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap en tekort aan tijd voor leerlingen. Hiervoor werd een somschaal gaande van 0 tot 100 geconstrueerd.



onderwijsbehoeften op school. Wel wordt dit meer als een tekort gepercipieerd bij een grotere concentratie van leerlingen met een migratieachtergrond en in de eerste graad secundair onderwijs tevens bij een grotere concentratie van leerlingen uit achtergestelde gezinnen.

Tabel 4.14 Tekorten aan schoolmiddelen volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

Tekort aan...	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	Pedagogisch personeel <sup>1</sup>	Personeel voor leerlingen met diverse behoeften <sup>2</sup>	Materiële middelen <sup>1</sup>	Tijd <sup>1</sup>	Pedagogisch personeel	Personeel voor leerlingen met diverse behoeften	Materiële middelen	Tijd
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>								
≤ 30% (a)	38.6	9.5	29.5	49.4	33.5-	8.6	20.9	39.9
> 30% (b)	44.0	10.0	27.3	55.1	44.1	10.9	21.9	40.4
(b) – (a)	5.4=	0.5=	-2.2=	5.7=	10.6=	2.3*	1.0=	0.5=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>								
≤ 10% (a)	37.0	9.2	28.0	50.6	31.0	8.2	19.2	37.5
> 10% (b)	43.2	10.2	30.6	50.3	41.3	10.1	24.0	43.8
(b) – (a)	6.2*	1.0*	2.6=	-0.3=	10.3*	1.9*	4.8=	6.3=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>								
≤ 10% (a)	35.8	9.2	27.9	47.2	32.4	8.7	17.6	37.4
> 10% (b)	42.1	9.8	29.9	52.6	37.5	9.2	24.4	42.4
(b) – (a)	6.3*	0.6=	2.0=	5.4=	5.1=	0.5=	6.8*	5.0=

1 Range schaal 0 – 100.

2 Range schaal 5 – 17.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

De drie meetpunten in TALIS laten toe na te gaan of er zich over een periode van tien jaar betekenisvolle verschuivingen hebben voorgedaan in de belemmeringen die schoolleiders ervaren om kwaliteitsvol onderwijs te leveren. In de eerste graad van het secundair onderwijs zien we dat in Vlaanderen tegenover 2013 sommige tekorten zijn toegenomen (Tabel 4.15 en Tabel 4.16). Zo is de perceptie van het tekort aan gekwalificeerde leraren en aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tussen 2013 en 2018 met respectievelijk 6.9 en 6.7 procentpunten toegenomen. De andere verschillen overheen de tijd zijn niet significant. In het lager onderwijs is de grootste verschuiving het ervaren tekort aan ondersteunend personeel dat tegenover 2013 met 22.3 procentpunten is toegenomen (van 28.4% naar 50.7% – niet in tabel).

Tabel 4.15 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen in deze school momenteel 'veel' belemmerd wordt door één van de volgende aspecten tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Tekort aan gekwalificeerde leraren					Tekort aan of ontoereikende instructiematerialen (bv. handboeken)				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	3.0	1.4	8.3	5.3=	6.9*	1.0	0.5	0.0	-1.0=
Denemarken	13.6	0.0	1.3	-12.3‡	1.3=	3.9	0.8	2.5	-1.4=	1.7=
Engeland	a	6.4	21.9	a	15.5=	a	0.0	2.8	a	2.8‡
Estland	18.7	5.6	6.2	-12.5‡	0.6=	6.0	8.7	1.1	-4.9=	-7.76‡
Finland	a	1.2	1.3	a	0.1‡	a	2.1	1.2	a	-0.9=
Frankrijk	a	3.0	7.5	a	4.5=	a	1.0	1.0	a	0.0=
Italië	12.3	4.2	6.9	-5.4‡	2.7=	7.2	13.3	4.7	-2.5=	-8.6‡
Letland	a	5.1	3.3	a	-1.8‡	a	4.8	0.8	a	-4.0=
Nederland	m	13.4	6.8	m	-6.6‡	m	1.1	0.0	m	-1.1=
Noorwegen	1.9	0.5	2.3	0.4=	1.8=	11.5	0.5	0.0	-11.5‡	-0.5=
Oostenrijk	9.1	a	0.7	-8.4‡	a	1.1	a	0.4	-0.7=	a
Portugal	2.9	0.0	3.3	0.4=	3.3=	3.1	1.6	2.7	-0.4=	1.1=
Spanje	15.3	3.6	1.1	-14.2‡	-2.5‡	5.9	3.3	0.6	-5.4‡	-2.7=
Tsjechië	a	4.2	3.0	a	-1.2‡	a	2.8	0.0	a	-2.8=
Zweden	a	3.6	6.9	a	3.3=	a	0.3	2.0	a	1.7=
EU-14 Gemiddelde	10.5	3.9	5.2	-5.3‡	1.3‡	5.5	3.1	1.4	-4.1‡	-1.7=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	Tekort aan of ontoereikend bibliotheekmateriaal				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	1.8	1.1	2.8	1.0=	1.7=
Denemarken	4.7	2.4	1.1	-3.6=	-1.3=
Engeland	a	0.0	3.0	a	3.0=
Estland	8.9	4.1	0.5	-8.4‡	-3.6‡
Finland	a	3.2	1.2	a	-2.0=
Frankrijk	a	2.3	0.3	a	-2.0=
Italië	5.8	9.9	11.7	5.9=	1.8=
Letland	a	5.6	0.0	a	-5.6=
Nederland	m	4.3	0.0	m	-4.3=
Noorwegen	10.1	6.8	3.0	-7.1‡	-3.8=
Oostenrijk	3.6	a	2.9	-0.7=	a
Portugal	3.5	0.5	2.5	-1.0=	2.0=
Spanje	11.9	5.0	1.5	-10.4‡	-3.5=
Tsjechië	a	4.6	0.6	a	-4.0‡
Zweden	a	0.9	1.7	a	0.8=
EU-14 Gemiddelde	6.9	3.8	2.2	-4.7‡	-1.6=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

Tabel 4.16 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen in deze school momenteel 'veel' belemmerd wordt door één van de volgende aspecten tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Onvoldoende toegang tot het internet			Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften			Tekort aan leraren voor praktijkvakken		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	5.9	1.2	-4.7=	3.1	9.8	6.7*	3.2	8.1
Denemarken	15.6	1.9	-13.7=	4.9	4.9	0.0=	0.8	1.3	0.5=
Engeland	4.2	5.3	1.1=	3.1	7.4	4.3=	0.4	6.4	6.0=
Estland	1.5	4.6	3.1‡	14.4	15.7	1.3=	2.6	1.1	-1.5‡
Finland	7.4	0.6	-6.8=	9.0	5.2	-3.8‡	0.7	0.6	-0.1=
Frankrijk	7.3	9.6	2.3=	23.4	25.5	2.1=	1.2	2.6	1.4=
Italië	11.3	20.2	8.9‡	16.0	13.5	-2.5=	2.2	5.6	3.4=
Letland	3.7	4.4	0.7=	2.9	6.7	3.8=	0.7	0.8	0.1=
Nederland	3.4	0.0	-3.4=	10.4	4.3	-6.1‡	0.0	2.6	2.6=
Noorwegen	6.0	1.9	-4.1=	3.7	1.3	-2.4‡	1.0	0.0	-1.0‡
Portugal	0.9	10.7	9.8‡	4.8	7.8	3.0=	1.4	4.4	3.0=
Spanje	10.9	6.0	-4.9=	14.2	5.4	-8.8‡	4.4	8.5	4.1=
Tsjechië	0.6	1.8	1.2=	2.8	6.5	3.7=	0.6	1.3	0.7=
Zweden	12.4	1.0	-11.4=	7.5	6.1	-1.4=	0.6	a	a
EU-13 Gemiddeld†	6.5	5.2	-1.3=	9.0	8.5	-0.5‡	1.3	2.9	1.6=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk in 2013 niet deelnam aan TALIS.

	Tekort aan ondersteunend personeel		
	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	7.4	4.9
Denemarken	5.7	5.8	0.1=
Engeland	0.0	3.4	3.4=
Estland	12.8	7.2	-5.6=
Finland	9.7	4.8	-4.9=
Frankrijk	15.2	13.7	-1.5=
Italië	44.8	34.7	-10.1=
Letland	22.6	10.7	-11.9=
Nederland	5.0	0.0	-5.0=
Noorwegen	1.9	1.8	-0.1=
Portugal	21.7	28.9	7.2=
Spanje	33.5	14.3	-19.2‡
Tsjechië	11.9	11.8	-0.1=
Zweden	10.1	2.9	-7.2=
EU-13 Gemiddeld†	15.0	10.8	-4.2=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk in 2013 niet deelnam aan TALIS.

## 4.5 Conclusie

In dit hoofdstuk behandelden we aspecten van de arbeidsomstandigheden van leraren en schoolleiders. We keken eerst naar een aantal feitelijke zaken waaronder de klasgrootte en de tijdsbesteding en bespraken vervolgens de prioriteiten van leraren met betrekking tot onderwijsinvesteringen en de ervaren tekorten bij schoolleiders met het oog op het verschaffen van kwaliteitsvol onderwijs. De analyses leiden naar drie kernobservaties.

Opvallend aan de arbeidsomstandigheden van de Vlaamse leraren zijn, ten eerste, de gemiddeld relatief kleine klassen waarin ze lesgeven, zowel in het lager als in de eerste graad secundair onderwijs. Toch stellen we vast dat veel Vlaamse leraren het investeren in kleinere klassen door het aanwerven van meer leraren een prioriteit vinden. De TALIS data tonen dat de ratio leraren tegenover pedagogisch personeel in Vlaamse scholen relatief hoog is. Mogelijk verklaart dit waarom leraren vragen naar meer aanwervingen en kleinere klassen. Er bestaat bij Vlaamse leraren ook een grote vraag naar meer ondersteunend personeel voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Actoren in het Vlaams onderwijs blijken een grote nood te voelen aan gekwalificeerd personeel en een moeizame invulling van enkele specifiekere functies. Bovendien blijken schoolleiders, ongeacht het onderwijsniveau, een tijdsgebrek te ervaren in de uitvoering van hun onderwijskundig leiderschap. De specificiteit van het lager onderwijs brengt voor leraren en schoolleiders andere uitdagingen met zich mee. Schoolleiders in het lager onderwijs ervaren voornamelijk een gebrek aan ondersteunend personeel. Dit is een gekende verzuchting in het lager onderwijs.

In vergelijkend perspectief (zowel over de tijd als tussen landen) vallen ten tweede, vooral de gelijknissen op tussen de evoluties in Vlaanderen en deze in de vergelijkingsgroepen van landen. Schoolleiders besteden in Vlaanderen steeds meer tijd aan administratieve en leiderschapstaken en minder tijd aan interactie met leerlingen en ouders. Die evolutie doet zich voor in nagenoeg alle landen. Het aandeel deeltijds werkende leraren neemt in Vlaanderen gestaag toe. Ook op dat vlak sluit Vlaanderen vooral aan bij een bredere internationale trend. Qua tijdsbesteding, geven leraren in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs aan respectievelijk 44.6 en 39.7 uren per week te werken. Het verschil tussen het aantal gepresteerde uren in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs, is toe te schrijven aan het feit dat de lesopdracht van een voltijdse leraar in het lager onderwijs meer uren beslaat dan deze van een leraar in de eerste graad van het secundair onderwijs. In vergelijking met andere Europese landen (40.5) en de PISA top-6 landen (43.3) presteren leraren uit de eerste graad secundair onderwijs iets minder uren. Er is tussen 2008 en 2018 ook een gestage toename zichtbaar van deeltijds werkende leraren in de eerste graad secundair onderwijs. Dit is een patroon dat zich ook internationaal aftekent. De resultaten in TALIS met betrekking tot de tijdsbesteding zijn gebaseerd op zelf-gerapporteerde cijfers. Andere methoden zoals het meten van de tijdsbesteding

via dagboekjes zijn accurater. Deze methodiek werd in 2018 toegepast in een grootschalig onderzoek naar de tijdsbesteding van Vlaamse leraren (zie Minnen et al., 2018).

Los van deze gelijkenissen, kan men ten derde echter niet anders dan besluiten dat de verzuchtingen bij Vlaamse leraren en schoolleiders in vergelijkend perspectief vrij hoog zijn. Op hogere salarissen en het aanbieden van hoogwaardig professionele ontwikkeling voor leraren na, zouden Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus voor alle opgesomde topics – ICT, lesmateriaal, ondersteuning in het werken met leerlingen met kansarme of migratieachtergrond en/of specifieke onderwijsbehoeften, schoolgebouwen, verminderen van de klasgrootte – meer investeringen willen in vergelijking met hun Europese collega's. Hun vraag wordt in belangrijke mate bijgetreden door hun schoolleiders wanneer deze laatsten gevraagd worden om tekorten aan te geven. Opvallend bij dit alles zijn ten slotte de veeleer beperkte verschillen tussen scholen en leraren (naargelang de bekeken kenmerken). Hoewel de aangevoelde noden in termen van schoolmiddelen en personeel in scholen met veel leerlingen met een migratieachtergrond of sociaal-economisch achtergestelde leerlingen systematisch hoger liggen, zijn de verschillen klein en doorgaans statistisch niet significant. Dat geldt ook voor de verschillen naargelang de ervaring van leraren. Meer en minder ervaren leraren verschillen doorgaans wel in de mate waarin ze prioriteiten zien voor extra investering, maar niet in termen van het relatieve belang dat ze aan deze prioriteiten hechten. Voor beide groepen is de rangorde waarin er in bepaalde initiatieven geïnvesteerd dient te worden identiek. Een mogelijke verklaring voor deze observaties is dat het in dit hoofdstuk vooral ging om zeer algemeen noden en investeringen. Mogelijk zijn de verschillen groter wanneer we in volgende hoofdstukken inzoomen op noden en bekommernissen die nauwer aansluiten bij de dagelijkse les- en onderwijspraktijken.



## 5 Wat leraren doen

Eén van de centrale doelstellingen van TALIS is om via de leraren zicht te krijgen op de didactische processen binnen onderwijssystemen. Het didactisch proces wordt daarbij gezien als de cruciale schakel tussen de zogenaamde input (kenmerken van leerlingen, leraren, enz.) en output (onderwijsprestaties) van onderwijs. In de vorige hoofdstukken werden de kenmerken van de inputzijde van het onderwijssysteem zoals ingeschat door leraren en schoolleiders besproken. Tegen die achtergrond focussen we in dit hoofdstuk op kenmerken van het didactisch proces, eveneens zoals waargenomen door de leraren.

In dit hoofdstuk nemen we drie aspecten van het lesgeven onder de loep. In een eerste deel kijken we naar de tijdsbesteding in de klas, meer bepaald naar hoeveel tijd er volgens leraren effectief naar het lesgeven en leren gaat. In het tweede deel komen de les- en evaluatiepraktijken van leraren aan bod. Het gaat daarbij om de meer pedagogische aspecten van het onderwijsproces. Tenslotte belichten we de zelf-effectiviteit van de leraren. Dat verwijst naar het geloof dat de leraar heeft in zijn of haar eigen kunnen en houdt verband met de capaciteiten van de leraar om zijn of haar (les)taken te volbrengen.

### 5.1 Tijdsbesteding in de klas

Eén van de belangrijkste componenten van het leerproces is wat er in de klas gebeurt. De wijze waarop de lestijd wordt ingevuld is cruciaal. Onderzoek toont dat de hoeveelheid tijd die een leerling effectief bezig is met de vakinhoud, een positieve invloed heeft op de onderwijsprestaties (Muijs & Reynolds, 2001). Leraren zelf gebruiken heel vaak de tijd dat ze effectief kunnen lesgeven als een indicator om te beoordelen of hun klasmanagement succesvol is. Het is om die reden dat de effectieve lestijd (doorgaans in de context van een vermeende daling) vaak het voorwerp van debat is.

TALIS vroeg leraren een schatting te maken van het percentage van de lestijd in de doelklas<sup>35</sup> dat gewoonlijk wordt besteed aan verschillende activiteiten. De OESO maakt daarbij een onderscheid tussen drie activiteiten dewelke zij zien als de voornaamste bezigheden binnen een lesuur: lesgeven, ordehandhaving en administratieve taken (bv. aanwezigheden noteren, uitdelen van informatie/formulieren)<sup>36</sup>. Het is daarbij belangrijk in het achterhoofd te houden dat het om het percentage tijd binnen

---

<sup>35</sup> Deze doelklas werd gedefinieerd als de eerste klas in het lager onderwijs of de eerste graad secundair onderwijs, waaraan de leraar 'vorige dinsdag na 11 uur les gaf.' Indien er geen les werd gegeven op dinsdag werd de leraar gevraagd een klas te nemen waaraan hij of zij les gaf op een dag na afgelopen dinsdag.

<sup>36</sup> Administratieve taken die buiten de lesuren vallen worden hier niet meegerekend.

een lesuur gaat. Hoe lang een lesuur duurt varieert tussen landen, waardoor een rechtstreekse vergelijking in termen van uren en minuten geen zin heeft.

In het Vlaamse lager onderwijs gaat drie vierde (76.3%) van de tijd in de klas naar het feitelijke lesgeven en leren (Tabel 5.1). Een tiende van de tijd wordt besteed aan administratieve taken (9.1%) en een zesde van de tijd gaat naar de ordehandhaving van de klas (14.4%). In de eerste graad secundair onderwijs vinden we een sterk gelijkaardige verhouding terug: drie kwart (74.4%) van de tijd gaat naar het feitelijk leren en lesgeven, 10.1 procent naar administratieve taken en 15.3 procent naar de ordehandhaving. Voor een klas in het Vlaams onderwijs betekent dit dat er per lesuur van 50 minuten ongeveer 37.5 minuten effectief wordt lesgegeven, 7.5 minuten naar ordehandhaving gaan, en 5 minuten aan administratieve taken besteed worden. In vergelijking met het lager onderwijs wordt er in de eerste graad secundair onderwijs meer tijd aan administratie en ordehandhaving besteed en is er minder tijd voor het feitelijke lesgeven.

In internationaal perspectief wordt in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen gemiddeld significant minder tijd besteed aan het effectieve lesgeven dan in de EU-14 (-4.9 procentpunten) en PISA top-6 landen (-6.2 procentpunten) en dus meer aan administratieve taken en ordehandhaving. In het Vlaamse lager onderwijs gaat er gemiddeld meer tijd naar administratieve taken (+1.9 procentpunten) maar minder naar ordehandhaving (-1.6 procentpunten) dan in de EU-5 landen. Voor het feitelijke lesgeven en leren zijn er geen verschillen tussen Vlaanderen en de EU-5 landen.

Tabel 5.1 Gemiddeld percentage van de tijd dat leraren besteden aan de volgende activiteiten tijdens een gemiddelde les

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Administratieve taken (bv. aanwezigheden noteren, uitdelen van informatie/formulieren)	* 9.1	7.2 ▼	10.1	7.5 ▼	7.0 ▼
Ordehandhaving in de klas (discipline houden)	* 14.4	16.0 ▲	15.3	12.8 ▼	11.9 ▼
Feitelijk lesgeven en leren	* 76.3	76.6 =	74.4	79.3 ▲	80.6 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

In Tabel 5.2 wordt de tijdsbesteding in de klas opgesplitst naar lerarenkenmerken. In beide onderwijsniveaus besteden Vlaamse leraren met meer ervaring meer tijd aan het feitelijke lesgeven (3.8 en 6.6 procentpunten voor LO en SO<sub>1ste gr.</sub>). Minder ervaren leraren besteden een groter aandeel van de lestijd aan administratieve taken en ordehandhaving. Deze cijfers bevestigen eerder onderzoek waaruit blijkt dat hoe meer werkervaring de leraar heeft, hoe beter die de klas in het algemeen kan managen (Klassen & Chiu, 2010). Er zijn ook kleine verschillen naar gender. Vrouwelijke leraren besteden tijdens de les meer tijd aan de ordehandhaving (+1.4 procentpunten) in het lager onderwijs en meer aan administratieve taken (+0.9 procentpunten) in de eerste graad van het secundair onderwijs.



Tabel 5.2 Gemiddeld percentage van de tijd dat Vlaamse leraren besteden aan activiteiten tijdens een gemiddelde les, naar lerarenkenmerken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Administratieve taken	Ordehandhaving in de klas	Feitelijke lesgeven en leren	Administratieve taken	Ordehandhaving in de klas	Feitelijke lesgeven en leren
<b>Totaal</b>	9.1	14.4	76.3	10.1*	15.3*	74.4*
<b>Gender</b>						
Man (a)	8.8	13.2	77.5	9.4	15.0	75.1
Vrouw (b)	9.1	14.6	76.1	10.3	15.4	74.2
(b) – (a)	0.3=	1.4*	-1.4=	0.9*	0.3=	-0.9=
<b>Ervaring</b>						
< 5 jaar (a)	9.9	16.9	73.2	11.1	19.6	69.2
≥ 5 jaar (b)	8.9	13.8	77.0	9.8	14.2	75.7
(b) – (a)	-1.0*	-3.0*	3.8*	-1.3*	-5.4*	6.6*

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

De opsplitsing van de tijdsbesteding in de klas naar schoolkenmerken toont dat in scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, minder tijd wordt besteed aan feitelijk lesgeven dan in minder diverse scholen (Tabel 5.3). De ordehandhaving in de klas slorpt de tijd op die leraren en leerlingen verliezen in scholen met veel leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen (LO= +2.0 procentpunten; SO<sub>1ste gr.</sub>= +3.3 procentpunten) en in scholen met veel leerlingen met een migratieachtergrond (LO= +2.5 procentpunten; SO<sub>1ste gr.</sub>= +2.7 procentpunten). Er zijn geen significante verschillen tussen scholen naar gelang het aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Tabel 5.3 Gemiddelde percentage van de tijd dat Vlaamse leraren besteden aan de volgende activiteiten tijdens een gemiddelde les, naar schoolcompositiekenmerken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Administratieve taken	Ordehandhaving in de klas	Feitelijke lesgeven en leren	Administratieve taken	Ordehandhaving in de klas	Feitelijke lesgeven en leren
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>						
≤ 30% (a)	9.0	9.7	76.8	14.1	14.6	75.5
> 30% (b)	9.6	11.7	73.7	16.5	17.9	70.3
(b) – (a)	0.7=	2.0*	-3.1*	2.4*	3.3*	-5.2*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>						
≤ 10% (a)	8.8	13.5	77.5	9.6	14.0	76.1
> 10% (b)	9.6	16.1	74.1	10.4	16.6	72.8
(b) – (a)	0.8*	2.5*	-3.4*	0.7=	2.7*	-3.3*
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>						
≤ 10% (a)	9.0	14.1	76.8	9.5	14.6	75.9
> 10% (b)	9.2	14.7	75.9	10.3	15.4	73.9
(b) – (a)	0.2=	0.6=	-1.0=	0.8*	0.8=	-1.9=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 5.4 toont de verschuiving van de tijdsverdeling in de klas doorheen de tijd in de Vlaamse eerste graad secundair onderwijs en de EU-14 landen. In Vlaanderen daalde op tien jaar tijd de relatieve tijd die naar het lesgeven en leren gaat (-3.4 procentpunten). De daling is in Vlaanderen significant sterker dan voor het EU-14 gemiddelde. In vergelijking met de afzonderlijke landen is de daling in Vlaanderen zelfs het meest uitgesproken. De tijd die per lesuur naar administratieve taken en ordehandhaving gaat, stijgt logischerwijze. In vergelijking met 2008 ging er in 2018 in Vlaanderen bijna 2 procentpunten meer tijd naar ordehandhaving in de klas.

In het lager onderwijs is de tijd die naar het feitelijke leren en lesgeven gaat in vijf jaar tijd met 2.7 procentpunten afgenomen (niet in tabel opgenomen). Daartegenover heeft ordehandhaving de meeste van de resterende lestijd ingepalmd (+1.7 procentpunten), en neemt ook de tijd die naar administratie in de klas gaat in het lager onderwijs, toe (+0.9 procentpunten).

Tabel 5.4 Veranderingen in het percentage tijd dat leraren besteden aan activiteiten tijdens een gemiddelde les tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Feitelijk lesgeven en leren					Ordehandhaving				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	77.8	77.0	74.4	-3.4*	-2.6*	13.5	13.4	15.3	1.8*	1.9*
Denemarken	81.3	84.1	82.1	0.8‡	-2.0=	12.3	9.8	10.3	-2.0‡	0.5=
Engeland	a	81.5	79.9	a	-1.6=	a	11.4	12.6	a	1.1=
Estland	85.3	84.4	85.5	0.2‡	1.1‡	9.1	8.8	7.8	-1.3‡	-1.0‡
Finland	a	80.6	79.9	a	-0.7‡	a	13.1	13.6	a	0.5=
Frankrijk	a	76.0	74.7	a	-1.3=	a	15.7	16.8	a	1.1=
Italië	77.0	78.5	78.0	1.0‡	-0.5‡	14.3	13.0	13.4	-0.9‡	0.5‡
Letland	a	84.5	84.3	a	-0.2‡	a	9.5	9.7	a	0.2‡
Nederland	m	73.8	72.3	m	-1.5=	m	16.0	17.3	m	1.2=
Noorwegen	81.0	83.0	82.3	1.3‡	-0.7‡	10.9	8.9	9.7	-1.2‡	0.7=
Oostenrijk	79.0	a	76.6	-2.4=	a	13.4	a	13.9	0.5‡	a
Portugal	75.6	75.8	73.5	-2.1=	-2.3=	16.1	15.7	17.2	1.1=	1.4=
Spanje	76.9	77.2	75.3	-1.6‡	-1.9=	15.7	14.7	16.4	0.7=	1.6=
Tsjechië	a	84.0	83.6	a	-0.4‡	a	8.8	8.9	a	0.1‡
Zweden	a	81.1	82.1	a	1.0‡	a	11.5	11.4	a	-0.1‡
EU-14 Gemiddelde	79.4	80.4	79.3	-0.1‡	-1.1‡	13.1	12.1	12.8	-0.3‡	0.7‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	Administratieve taken				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	8.7	9.3	10.1	1.4*	0.8*
Denemarken	6.2	6.0	7.5	1.3=	1.5=
Engeland	a	6.7	7.1	a	0.4=
Estland	5.5	5.5	5.3	-0.2‡	-0.2‡
Finland	a	6.0	6.2	a	0.2=
Frankrijk	a	7.9	8.1	a	0.2=
Italië	8.8	7.5	8.5	-0.3‡	1.0=
Letland	a	5.8	5.8	a	0.0‡
Nederland	m	9.5	9.9	m	0.4=
Noorwegen	8.1	7.6	7.6	-0.5‡	0.0‡
Oostenrijk	7.6	a	9.1	1.5=	a
Portugal	8.2	8.2	8.2	0.0‡	0.0‡
Spanje	7.4	7.4	7.9	0.5‡	0.5=
Tsjechië	a	6.6	7.0	a	0.4=
Zweden	a	6.7	6.1	a	-0.6‡
EU-14 Gemiddelde	7.4	7.0	7.5	0.1‡	0.5=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.


a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

## 5.2 Lespraktijken

Onderzoek toont dat van alle invloeden die een school heeft, de door leraren gehanteerde lespraktijken de sterkste rechtstreekse invloed uitoefenen op de onderwijsprestaties van leerlingen (Hattie, 2012). In TALIS staan vier groepen van onderwijspraktijken, waarvan is aangetoond dat zij de onderwijsprestaties van leerlingen positief beïnvloeden, centraal, namelijk (1) klasmanagement, (2) duidelijkheid van instructie, (3) cognitieve activatie en (4) verbredende activiteiten (Ainley & Carstens, 2018). Onder klasmanagement verstaat men de praktijken die leraren ondernemen om een rustige leeromgeving te garanderen in de klas. De duidelijkheid van instructie gaat over het stellen van heldere doelstellingen in het lesgeven en leren. Cognitieve activatie verwijst naar het aanbieden van taken die het probleemoplossend vermogen van leerlingen stimuleren zoals leerlingen samen oplossingen te laten bedenken voor complexe problemen. De verbredende activiteiten, tenslotte, hebben betrekking op methodes die toelaten leerlingen individueel of in groep te laten werken, over langere periodes met een maatschappelijk onderwerp bezig te zijn en/of gebruik te maken van onder andere ICT.

Onderzoek toont dat leraren die aangeven dat ze een ordelijke en gedisciplineerde omgeving kunnen creëren een positievere invloed hebben op de onderwijsprestaties van leerlingen dan leraren die hier niet in slagen (Wang & Degol, 2016). Aan de eerste lespraktijk, klasmanagement, wordt er dan ook veel aandacht besteed in het Vlaamse onderwijs. In het lager onderwijs geeft 82.6 procent tot 84.1 procent van de leraren aan praktijken zoals 'leerlingen zeggen dat ze de regels in de klas moeten volgen', 'leerlingen zeggen dat ze moeten luisteren', 'leerlingen bedaren die storend gedrag vertonen' regelmatig of altijd te gebruiken in de doelklas. Dit verschilt significant van de Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs waar 77.2 procent tot 79.9 procent van de leraren aangeeft deze vormen van klasmanagement toe te passen tijdens hun les. Voor de klasmanagementpraktijk 'als de les begint, meteen aangeven dat de leerlingen stil moeten zijn' geeft 84.0 procent van de leraren in het lager onderwijs en 86.0 procent van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs aan dit regelmatig of altijd toe te passen tijdens hun les. Klasmanagement komt significant vaker voor in Vlaanderen dan in de groepen van vergelijkingslanden. In het lager onderwijs bedraagt het verschil 7 tot 15.6 procentpunten met de EU-5 landen. In de eerste graad secundair onderwijs verschilt Vlaanderen significant van de EU-14 (8.6 tot 25 procentpunten) en nog meer van de PISA top-6 landen (19 tot 32.6 procentpunten). Vooral het aangeven dat leerlingen stil moeten zijn aan het begin van de les gebeurt aanzienlijk vaker in Vlaanderen dan in de vergelijkingslanden. Dit kan wijzen op een ander leerlingpubliek of een andere methode van lesgeven (bv. waar er meer nadruk wordt gelegd op het luisteren en opletten van leerlingen of waarbij gestart wordt met een stiltemoment zoals bij teamteaching gebruikelijk is).



Voor de tweede lespraktijk, duidelijkheid van instructie, geven de meeste Vlaamse leraren aan dit regelmatig tot altijd toe te passen tijdens de les. Het 'uitleggen van wat ik verwacht dat de leerlingen moeten leren' wordt het vaakst toegepast in zowel het lager onderwijs (89.1%) als in de eerste graad secundair (95.7%) onderwijs. Het meegeven van de doelstellingen aan het begin van de les wordt het minst vaak toegepast in beide onderwijsniveaus (LO=59.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>= 52.7%), gevolgd door een samenvatting te geven van onlangs geleerde inhoud (LO=70.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>= 62.2%), en uit te leggen hoe nieuwe en oudere onderwerpen met elkaar verband houden (LO=78.2%; SO<sub>1ste gr.</sub>= 86.4%). Het lager onderwijs verschilt significant van de eerste graad secundair onderwijs voor alle items, maar er is geen eenduidig patroon zichtbaar. Het valt op dat leraren in de vergelijkingslanden in beide onderwijsniveaus gemiddeld meer aandacht besteden aan het geven van een samenvatting van onlangs geleerde inhoud en het meegeven van de doelstellingen aan het begin van de les. Voor dat laatste is het verschil het grootst: 16.5 procentpunten in het lager onderwijs en 25 procentpunten in de eerste graad secundair onderwijs. Voor de andere twee stellingen 'uitleggen wat ik van de leerlingen verwacht dat ze moeten leren' en 'uitleggen hoe nieuwe en oudere onderwerpen met elkaar verband houden' scoren Vlaamse leraren beter dan de EU-14 en PISA top-6 landen in de eerste graad secundair onderwijs.

De derde vorm van lespraktijken, probleemoplossend denken, passen Vlaamse leraren minder frequent toe in vergelijking met de andere lespraktijken. In het Vlaamse lager onderwijs wordt er vaker in groepjes gewerkt (65.4%) dan in de eerste graad secundair onderwijs (41.6%). Ook leerlingen zelf manieren laten bedenken om complexe taken op te lossen komt vaker voor in het lager onderwijs (47.5%) dan in de eerste graad secundair onderwijs (27.2%). Het valt op dat Vlaamse leraren in de eerste graad van het secundair onderwijs alle lespraktijken met betrekking tot probleemoplossend denken significant minder vaak toepassen dan hun collega's uit de EU-14 en de PISA top-6 landen. Slechts één derde van de Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs geeft regelmatig oefeningen waarbij leerlingen kritisch moeten denken (39.9%). In de EU-14 landen doet meer dan de helft van de leraren dit (55.6%), in de PISA top-6 landen past iets minder dan de helft (44.6%) dit regelmatig of vaak toe. In het lager onderwijs daarentegen is er geen eenduidig patroon.

Bij lespraktijken voor de verbredende activiteiten zijn er grote verschillen tussen de mate waarin deze worden toegepast. Leraren in zowel het lager onderwijs als de eerste graad secundair onderwijs verwijzen in hun les regelmatig of altijd naar een probleem uit het dagelijkse leven om aan te tonen waarom de nieuwe kennis nuttig is (LO=79.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=73.9%). Ook leerlingen laten oefenen met soortgelijke taken tot de leraren weten dat iedere leerling de inhoud heeft begrepen, wordt relatief vaak toegepast in het lager onderwijs (81.4%) en in mindere mate in de eerste graad secundair onderwijs (66.4%). Anderzijds worden praktijken zoals 'Leerlingen projecten geven die minstens één week duren' en 'Leerlingen gebruik laten maken van ICT voor projecten of klaswerk' relatief weinig

toegepast in het Vlaamse onderwijs. Het valt op dat Vlaamse leraren (LO=38.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=37.8%) leerlingen significant minder gebruik laten maken van ICT, zowel tegenover de EU-5 landen (41.6%) in het lager onderwijs, als in de EU-14 (50.0%) en de PISA top-6 landen (41.9%) in de eerste graad secundair onderwijs. Deze laatste twee, dewelke meer planning en/of meer technische en materiële ondersteuning vereisen (bv. competenties in ICT en toegang tot ICT), worden minder gebruikt.

Tabel 5.5 Percentage leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
<b>Duidelijkheid van instructie</b>						
Een samenvatting geven van onlangs geleerde inhoud.	*	70.6	76.9 ▲	62.2	75.3 ▲	72.6 ▲
Doelstellingen meegeven aan de leerlingen aan het begin van de les.	*	59.0	75.5 ▲	52.7	77.2 ▲	78.3 ▲
Uitleggen wat ik van de leerlingen verwacht dat ze moeten leren.	*	89.1	88.4=	95.7	87.3 ▼	86.9 ▼
Uitleggen hoe nieuwe en oudere onderwerpen met elkaar verband houden.	*	78.2	74.8 ▼	86.4	82.1 ▼	78.9 ▼
<b>Cognitieve activatie</b>						
Opdrachten geven waarvoor er geen voor de hand liggende oplossing is.		25.0	33.4 ▲	25.3	36.7 ▲	31.7 ▲
Taken geven waarbij leerlingen kritisch moeten denken.		42.5	47.1 ▲	39.9	55.6 ▲	44.6 ▲
Leerlingen laten werken in kleine groepjes om tot een gezamenlijke oplossing te komen voor een probleem of taak.	*	65.4	57.9 ▼	41.6	48.7 ▲	50.9 ▲
Leerlingen vragen zelf manieren te bedenken om complexe taken op te lossen.	*	47.5	46.6=	27.2	39.7 ▲	39.7 ▲
<b>Klasmanagement</b>						
Aan leerlingen zeggen dat ze de regels in de klas moeten volgen.	*	84.1	75.0 ▼	79.4	67.8 ▼	58.2 ▼
Aan leerlingen zeggen dat ze moeten luisteren naar wat ik zeg.	*	82.6	75.6 ▼	77.2	68.6 ▼	58.2 ▼
Leerlingen bedaren die storend gedrag vertonen.	*	82.6	72.4 ▼	79.9	61.0 ▼	55.4 ▼
Als de les begint, meteen aangeven dat de leerlingen snel stil moeten zijn.	*	84.0	68.4 ▼	86.0	61.0 ▼	53.4 ▼
<b>Verbreedende activiteiten</b>						
Verwijzen naar een probleem uit het dagelijkse leven of werk om aan te tonen waarom de nieuwe kennis nuttig is.	*	79.4	67.1 ▼	73.9	71.3 ▼	68.9 ▼
Leerlingen laten oefenen met soortgelijke taken totdat ik weet dat iedere leerling de inhoud heeft begrepen.	*	81.4	69.7 ▼	66.4	64.9=	56.2 ▼
De leerlingen projecten geven die minstens één week duren om af te werken.		23.3	23.8=	21.8	24.6 ▲	25.3 ▲
Leerlingen ICT (informatie- en communicatietechnologie) laten gebruiken voor projecten of klaswerk.		38.6	41.6 ▲	37.8	50.0 ▲	41.9 ▲

\* Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

In Tabel 5.6 worden de verschillende vormen van lespraktijken uitgesplitst naar gender en werkervaring. Mannen en vrouwen verschillen in het gebruik van de bevroegde lespraktijken. In beide onderwijsniveaus gebruiken vrouwen de praktijken met betrekking tot duidelijkheid van instructie vaker dan mannen. Ook passen vrouwen in grotere mate lespraktijken toe met betrekking tot klasmanagement. Alleen in de eerste graad secundair onderwijs gebruiken mannelijke leraren vaker praktijken gericht op probleemoplossend denken dan vrouwelijke leraren. In beide onderwijsniveaus leggen meer ervaren leraren meer nadruk op het geven van heldere instructies tijdens de lessen. Bovendien geven meer

ervaren leraren in de eerste graad secundair onderwijs aan minder klasmanagement en probleemoplossende lespraktijken toe te passen dan minder ervaren leraren. Deze verschillen zijn, net zoals de genderverschillen, significant maar beperkt in grootte.

Tabel 5.6 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	Lespraktijken (totaal) <sup>1</sup>	Duidelijkheid van instructie <sup>2</sup>	Cognitieve activatie <sup>3</sup>	Klasmanagement <sup>4</sup>	Lespraktijken (totaal)	Duidelijkheid van instructie	Cognitieve activatie	Klasmanagement
<b>Totaal</b>	11.5	12.3	9.9	11.0	11.4=	12.=3	9.8*	10.9=
<b>Gender</b>								
Man (a)	11.4	12.1	10.1	10.9	11.2	12.1	10.0	10.7
Vrouw (b)	11.5	12.4	9.9	11.0	11.4	12.4	9.7	11.0
(b) – (a)	0.1=	0.3*	-0.2=	0.1*	0.2*	0.3*	-0.3*	0.3*
<b>Ervaring</b>								
< 5 jaar (a)	11.4	12.2	9.9	11.1	11.5	12.0	10.0	11.3
≥ 5 jaar (b)	11.5	12.4	9.9	11.0	11.3	12.4	9.7	10.8
(b) – (a)	0.1=	0.2*	0.0=	-0.1=	-0.2=	0.4*	-0.3*	-0.5*

1 Range schaal 4 – 17; 2 Range schaal 6 – 15; 3 Range schaal 6 – 16; 4 Range schaal 5 – 13.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Wat betreft verschillen in lespraktijken naar schoolcompositiekenmerken (Tabel 5.7) is de variatie gering. Enkel in scholen met een grotere groep leerlingen met een migratieachtergrond gaan leraren in beide onderwijsniveaus lespraktijken met betrekking tot het klasmanagement vaker toepassen dan in minder diverse scholen.

Tabel 5.7 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	Les-praktijken (totaal) <sup>1</sup>	Duidelijkheid van instructie <sup>2</sup>	Cognitieve activatie <sup>3</sup>	Klas-management <sup>4</sup>	Les-praktijken (totaal)	Duidelijkheid van instructie	Cognitieve activatie	Klas-management
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>								
≤ 30% (a)	11.5	12.3	9.9	11.0	11.3	12.3	9.7	10.9
> 30% (b)	11.6	12.4	9.9	11.1	11.5	12.4	9.9	11.1
(b) – (a)	0.1=	0.1=	0.0=	0.1=	0.2=	0.1=	0.2=	0.2=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>								
≤ 10% (a)	11.4	12.3	9.9	11.0	11.3	12.3	9.7	10.8
> 10% (b)	11.5	12.3	9.9	11.1	11.5	12.3	9.8	11.1
(b) – (a)	0.1=	0.0=	0.0=	0.1*	0.2*	0.0=	0.1=	0.3*
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>								
≤ 10% (a)	11.4	12.3	9.9	11.0	11.3	12.3	9.8	10.9
> 10% (b)	11.5	12.3	10.0	11.1	11.4	12.4	9.7	11.0
(b) – (a)	0.1=	0.0=	0.1=	0.1=	0.1=	0.0=	0.0=	0.1=

<sup>1</sup> Range schaal 4 – 17; <sup>2</sup> Range schaal 6 – 15; <sup>3</sup> Range schaal 6 – 16; <sup>4</sup> Range schaal 5 – 13.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Van de 16 lespraktijken uit TALIS 2018 werden er 6 ook in 2013 bevestigd. Tabel 5.8 toont de verandering in het toepassen van lespraktijken tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs. Vlaamse leraren zijn alle lespraktijken blijven of meer gaan toepassen. Voor sommige lespraktijken zoals het leerlingen in kleine groepjes laten werken is Vlaanderen er 7.8 procentpunten op vooruitgegaan. Maar de meeste lespraktijken worden in Vlaanderen nog steeds minder toegepast in vergelijking met het gemiddelde in de EU-13 landen. Voor een verbredende lesactiviteit zoals 'Leerlingen laten oefenen met soortgelijke taken totdat ik weet dat iedere leerling de inhoud heeft begrepen' steeg Vlaanderen 7.1 procentpunten en zit het in 2018 op het niveau van de EU-13 landen. Vlaanderen scoort, ondanks een toename van 10.8 procentpunten tussen 2013 en 2018, opvallend lager inzake leerlingen gebruik laten maken van ICT voor klaswerk. De vergelijking met een land als Finland zorgt voor een groot contrast. Finland scoorde in 2013 lager dan Vlaanderen voor het ICT-gebruik door leerlingen maar steekt in 5 jaar tijd Vlaanderen voorbij (de groei in Finland is drie keer zo sterk dan in Vlaanderen). Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat de relatie tussen het gebruik van ICT door leerlingen en hun onderwijsprestaties niet eenduidig of lineair is. Onderzoek toont dat de onderwijsprestaties van leerlingen beter zijn indien leerlingen gebruik maken van computers dan wanneer ze geen gebruik maken van computers, maar veel computergebruik hangt samen met slechtere onderwijsprestaties<sup>37</sup> (OECD, 2015). Belangrijk is dus vooral hoe en in welke mate ICT wordt ingezet tijdens

<sup>37</sup> Soms wordt ICT ook ingezet om remediërend te werken en zijn het de mindere schoolprestaties van leerlingen die leiden naar meer ICT gebruik.



de lessen (zie ook de Monitor ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs (MICTIVO) (Heymans, Godaert, Elen, van Braak, & Goeman, 2018)).

Tabel 5.8 Verandering in het percentage *leraren* dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Een samenvatting geven van onlangs geleerde inhoud.			Leerlingen in kleine groepjes laten werken om tot een gezamenlijke oplossing te komen voor een probleem of taak.			Verwijzen naar een probleem uit het dagelijkse leven of werk om aan te tonen waarom de nieuwe kennis nuttig is.		
	2013	2018	2018 -	2013	2018	2018 -	2013	2018	2018 -
			2013			2013			2013
<i>Vlaanderen</i>	60.4	62.2	1.8=	33.8	41.6	7.8*	72.0	73.9	1.9=
Denemarken	79.5	71.1	-8.4‡	79.7	80.3	0.6‡	68.7	60.9	-7.8‡
Engeland	75.2	73.4	-1.8=	58.4	50.9	-7.5‡	62.5	65.2	2.7=
Estland	80.2	78.1	-2.1=	37.9	39.5	1.6‡	60.0	68.2	8.2‡
Finland	62.0	59.7	-2.3=	36.7	42.3	5.6=	63.7	68.2	4.5=
Frankrijk	74.3	78.2	3.9=	36.8	49.2	12.4‡	56.9	57.5	0.6=
Italië	63.8	81.3	17.5‡	31.9	45.7	13.8‡	81.0	82.5	1.5=
Letland	79.7	84.8	5.1=	34.6	46.7	12.1=	87.3	88.5	1.2=
Nederland	71.5	65.0	-6.5‡	47.6	47.7	0.1‡	63.4	64.2	0.8=
Noorwegen	89.2	77.2	-12.0‡	72.7	63.0	-9.7‡	53.6	66.5	12.9‡
Portugal	84.8	84.4	-0.4=	49.0	49.9	0.9‡	65.6	93.1	27.5‡
Spanje	71.8	74.5	2.7=	33.4	45.9	12.5‡	77.3	81.2	3.9=
Tsjechië	87.9	83.5	-4.4‡	35.2	27.3	-7.9‡	69.9	69.2	-0.7=
Zweden	72.1	75.5	3.4=	44.4	51.5	7.1=	48.9	58.6	9.7‡
EU-13 Gemiddelde†	76.3	75.9	-0.4=	46.0	49.2	3.2‡	66.1	71.1	5.0‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.


	Leerlingen laten oefenen met soortgelijke taken tot dat ik weet dat iedere leerling de inhoud heeft begrepen.			De leerlingen projecten geven die minstens één week duren om af te werken.			Leerlingen ICT (informatie- en communicatietechnologie) laten gebruiken voor projecten of klaswerk.		
	2013	2018	2018 -	2013	2018	2018 -	2013	2018	2018 -
			2013			2013			2013
<i>Vlaanderen</i>	59.3	66.4	7.1*	20.6	21.8	1.2=	27.0	37.8	10.8*
Denemarken	57.3	53.8	-3.5‡	23.1	24.9	1.8=	73.9	90.4	16.5‡
Engeland	61.8	67.5	5.7=	38.3	31.3	-7.0‡	37.1	41.3	4.2‡
Estland	67.6	69.8	2.2‡	15.4	14.4	-1.0=	29.2	45.6	16.4‡
Finland	50.7	50.4	-0.3‡	14.1	22.4	8.3‡	18.2	50.7	32.5‡
Frankrijk	55.5	55.2	-0.3‡	21.8	27.4	5.6‡	24.2	36.1	11.9=
Italië	78.4	85.5	7.1=	27.5	20.2	-7.3‡	30.9	46.6	15.7=
Letland	83.7	83.3	-0.4‡	15.0	21.3	6.3‡	40.5	48.3	7.8=
Nederland	56.3	61.4	5.1=	27.1	27.7	0.6=	34.7	51.3	16.6=
Noorwegen	66.4	47.2	-19.2‡	33.7	28.8	-4.9‡	m	m	m
Portugal	60.9	72.9	12.0‡	21.1	32.2	11.1‡	34.4	56.8	22.4‡
Spanje	70.4	76.7	6.3=	26.4	33.0	6.6‡	37.0	51.4	14.4=
Tsjechië	69.7	63.6	-6.1‡	12.9	8.7	-4.2‡	36.5	35.4	-1.1‡
Zweden	55.2	65.5	10.3=	40.7	34.9	-5.8‡	33.8	63.3	29.5‡
EU-13 Gemiddelde†	64.1	65.6	1.5‡	24.4	25.2	0.8=	35.9	51.4	15.5‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.



In het lager onderwijs worden lespraktijken als leerlingen in kleine groepjes laten werken om tot een gezamenlijke oplossing te komen (+6.7 procentpunten) en leerlingen laten oefenen met soortgelijke taken totdat leraren weten dat iedereen de inhoud heeft begrepen (+5.6 procentpunten) vaker toegepast dan vijf jaar geleden (niet in de tabel). Wat echter minder wordt gedaan is de leerlingen projecten geven die minstens één week duren om af te werken (+9.1 procentpunten).

### 5.3 Het opvolgen en evalueren van leerlingen

Naast de lespraktijken, peilt TALIS bij leraren ook naar de gehanteerde evaluatiemethoden. De focus ligt daarbij op 'effectieve feedback', feedback waarvan onderzoek toont dat ze samenhangt met leerwinst bij leerlingen (Harbour, Evanovich, Sweigart, & Hughes, 2015; Hattie & Timperley, 2007). De door leraren gegeven feedback heeft, naast het formeel evalueren van leerlingen, als doel leerlingen te leren gericht te studeren en beter te presteren. Schriftelijke of mondelinge feedback kunnen de verwachtingen van leraren helder maken. Onderzoek toont dat constructieve (tussentijdse) feedback positieve gevolgen heeft voor het leren en lesgeven (Hattie & Timperley, 2007). Het motiveert leerlingen voor hun schoolwerk en leert hen hun sterktes en zwaktes te kennen.

In TALIS wordt er gevraagd naar vier verschillende methodes voor het beoordelen van leerlingen. De nadruk ligt hierbij op 'formatieve' evaluatiepraktijken. Deze zijn vooral gericht zijn op het bijsturen van het leerproces, veeleer dan op het vullen van een eindoordeel over al dan niet behaalde doelstellingen via het geven van punten ('summatieve' evaluatie genoemd). Punten geven laat toe de prestaties van leerlingen te vergelijken en te controleren of bepaalde standaarden worden gehaald. Formatieve en summatieve evaluatie zijn, kortom, beiden belangrijk en vullen elkaar aan (Broadbent, Panadero, & Boud, 2018; Dixson & Worrell, 2016). In TALIS werd aan leraren gevraagd hoe vaak volgende formatieve praktijken voorkomen: (1) het ontwikkelen van eigen toetsen; (2) naast een cijfer of punt, schriftelijke feedback geven op het werk van leerlingen; (3) leerlingen hun eigen vooruitgang laten evalueren; (4) en het observeren van leerlingen wanneer zij aan een bepaalde taak werken en onmiddellijke feedback geven.

Uit Tabel 5.9 blijkt dat er in het lager onderwijs grote verschillen bestaan tussen bepaalde evaluatiemethodes en hoe regelmatig deze gebruikt worden door Vlaamse leraren. Vlaamse leerlingen in het lager onderwijs worden vaak geobserveerd en krijgen daarbij vaak onmiddellijk feedback (83.5%). Ze krijgen ook vaak schriftelijke feedback op hun werk (79.3%). Ook in de eerste graad secundair onderwijs geven Vlaamse leraren regelmatig schriftelijke feedback (70.9%) en ook onmiddellijke mondelinge feedback na observatie (76.5%). In tegenstelling tot het lager onderwijs (52.2%) ontwikkelen leraren in de eerste graad secundair onderwijs vaker eigen toetsen (91.1%).

Vanuit een internationaal vergelijkend perspectief, geven Vlaamse leraren significant vaker schriftelijke feedback zowel in vergelijking met de EU-5 landen (+20.3 procentpunten) in het lager onderwijs als in de EU-14 (+14.6 procentpunten) en PISA top-6 landen (+20.9 procentpunten) in de eerste graad secundair onderwijs. Het ontwikkelen van hun eigen toetsen in het lager onderwijs in Vlaanderen – waar handleidingen van boeken vaak ook toetsen voorzien – wordt minder toegepast dan gemiddeld in de EU-5 landen (-17.8 procentpunten), terwijl dit in de eerste graad secundair van het Vlaamse onderwijs vaker wordt toegepast dan in de EU-14 (+13.8 procentpunten) en PISA-6 landen (+18.9 procentpunten).

Tabel 5.9 Percentage leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende evaluatiemethoden te gebruiken in de les

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ontwikkelen van eigen toetsen	*	52.2	70.0 ▲	91.1	77.3 ▼	72.2 ▼
Naast een cijfer of punt, schriftelijke feedback geven op het werk van leerlingen.	*	79.3	59.0 ▼	70.9	56.3 ▼	50.0 ▼
De leerlingen hun eigen vooruitgang laten evalueren.	*	30.8	35.3 ▲	34.9	35.9=	36.6=
Leerlingen observeren wanneer zij aan een bepaalde taak werken en geef onmiddellijke feedback.	*	83.5	80.8 ▼	76.5	77.8=	69.0 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

De evaluatiemethoden op schaalniveau worden in Tabel 5.10 en Tabel 5.11 opgesplitst naar leraar- en schoolcompositiekenmerken. Net als bij lespraktijken gebruiken vrouwelijke leraren vaker de evaluatiemethoden. Uit een analyse op itemniveau (niet in tabel) blijkt het verschil voornamelijk te bestaan in het geven van schriftelijke feedback op het werk van leerlingen. Vrouwelijke leraren passen deze evaluatiemethode zowel in het lager (+17.3 procentpunten) als in de eerste graad secundair onderwijs (+20.1 procentpunten) vaker toe dan mannelijke leraren. Wat betreft ervaring van leraren zijn er eveneens verschillen in het evalueren van leerlingen. Leraren met meer dan vijf jaar ervaring passen, zowel in het lager als in de eerste graad secundair onderwijs, vaker formatieve evaluatiemethoden toe.

Tabel 5.10 Evaluatiemethoden van Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Evaluatiemethoden <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	56.1	63.2*
<b>Gender</b>		
Man (a)	53.4	60.9
Vrouw (b)	56.6	64.2
(b) – (a)	3.2*	3.3*
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	54.0	60.5
≥ 5 jaar (b)	56.5	63.9
(b) – (a)	2.5*	3.4*

<sup>1</sup> Range schaal 0 – 100.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Het lesgeven in meer of minder diverse scholen hangt niet samen met de mate waarin leraren verschillende formatieve evaluatiemethoden gebruiken. Leraren laten hun evaluatiemethoden dus niet afhangen van de leerlingensamenstelling van scholen waarin ze lesgeven.

Tabel 5.11 Evaluatiemethoden van Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Evaluatiemethoden <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	55.7	63.3
> 30% (b)	56.3	63.2
(b) – (a)	0.6=	-0.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	56.1	63.2
> 10% (b)	55.9	63.3
(b) – (a)	-0.2=	0.1=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	56.4	63.2
> 10% (b)	54.5	64.0
(b) – (a)	-1.9=	0.8=

<sup>1</sup> Range schaal 0 – 100.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Een analyse van hoe het gebruik van de evaluatiepraktijken over de tijd evolueerde, toont dat Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs sinds 2013 vaker schriftelijke feedback geven op het werk van leerlingen (+9.6 procentpunten). Ook in de EU-13 landen is er een (beperkte) stijging zichtbaar (+3.5 procentpunten), maar scoren de meeste landen minder hoog dan Vlaanderen. Ook leerlingen hun eigen vooruitgang laten evalueren wordt regelmatig gebruikt door Vlaamse leraren in 2018 dan in 2013 (+4.6 procentpunten). Deze evaluatiepraktijk wordt in het Vlaamse onderwijs net zo

als in andere EU-13 onderwijscontexten door ongeveer een derde van de leraren regelmatig gehanteerd en wint vooral in Finland, Noorwegen en Nederland sterk aan belang. Het ontwikkelen van eigen toetsen is in de EU-13 landen aan een opmars bezig. Aangezien deze evaluatiemethode onder Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs reeds een veel voorkomende praktijk is, is er minder marge voor toename dan in andere onderwijssystemen. Vlaanderen is samen met Finland, Frankrijk, en Portugal de koploper.

In het lager onderwijs worden minder vaak dan vijf jaar geleden eigen toetsen ontwikkeld (-6.2 procentpunten – niet in tabel). Er wordt wel meer dan in 2013 schriftelijke feedback gegeven aan leerlingen (+5.9 procentpunten).

Tabel 5.12 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'regelmatig' of 'altijd' de volgende evaluatiemethoden te gebruiken in de les tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ontwikkelen van eigen toetsen			Naast een cijfer of punt, schriftelijke feedback geven op het werk van leerlingen		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
Vlaanderen	89.1	91.1	2.0=	61.3	70.9	9.6*
Denemarken	56.2	64.0	7.8‡	60.4	58.2	-2.2‡
Engeland	71.5	76.4	4.9=	81.6	81.9	0.3‡
Estland	56.1	77.7	21.6‡	34.4	42.1	7.7=
Finland	66.2	85.8	19.6‡	25.2	38.2	13.0=
Frankrijk	85.6	96.2	10.6‡	74.4	77.4	3.0‡
Italië	69.0	69.0	0.0=	52.6	52.3	-0.3‡
Letland	51.0	65.2	14.2‡	22.1	25.5	3.4‡
Nederland	66.3	70.5	4.2=	39.6	45.6	6.0=
Noorwegen	61.4	71.1	9.7‡	74.7	81.5	6.8=
Portugal	82.5	97.3	14.8‡	75.5	68.8	-6.7‡
Spanje	76.4	83.9	7.5‡	69.7	81.9	12.2=
Tsjechië	72.2	68.0	-4.2‡	32.3	31.1	-1.2‡
Zweden	57.8	66.6	8.8‡	54.4	57.8	3.4‡
EU-13 Gemiddelde†	67.1	76.3	9.2‡	53.6	57.1	3.5‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	De leerlingen hun eigen vooruitgang laten evalueren.			Leerlingen observeren wanneer zij aan een bepaalde taak werken en geef onmiddellijke feedback.		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
Vlaanderen	30.3	34.9	4.6*	77.4	76.5	-0.9=
Denemarken	24.3	27.6	3.3=	69.3	63.0	-6.3‡
Engeland	69.1	68.7	-0.4=	88.8	88.1	-0.7=
Estland	29.0	27.8	-1.2‡	83.5	77.0	-6.5‡
Finland	27.2	44.8	17.6‡	76.1	79.0	2.9=
Frankrijk	16.5	20.5	4.0=	78.2	78.3	0.1=
Italië	28.6	29.7	1.1=	79.4	74.5	-4.9‡
Letland	47.5	46.7	-0.8=	84.6	79.8	-4.8=
Nederland	17.6	27.1	9.5=	74.2	75.0	0.8=
Noorwegen	28.5	38.7	10.2‡	67.3	69.2	1.9=
Portugal	59.2	61.4	2.2=	89.5	90.4	0.9=
Spanje	21.6	23.5	1.9=	82.3	83.4	1.1=
Tsjechië	36.5	31.6	-4.9‡	82.4	78.3	-4.1=
Zweden	32.0	32.8	0.8=	73.6	78.6	5.0‡
EU-13 Gemiddelde†	33.7	37.0	3.3=	79.2	78.0	-1.2=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.


## 5.4 De zelf-effectiviteit van leraren

Zelf-effectiviteit meet iemands geloof in zijn of haar eigen kunnen. Het gaat om de inschatting van leraren van hun vermogen om het gedrag en het leren van leerlingen te beïnvloeden. Een leraar met een hoge zelf-effectiviteit acht zichzelf in staat om in de klas zijn/haar werk goed uit te voeren. Het heeft dus vooral te maken met het vertrouwen dat de leraar heeft in zijn of haar eigen capaciteiten (Vieluf et al., 2013). Er bestaat een zeer uitgebreide literatuur over de gevolgen van een hoog ingeschatte zelf-effectiviteit (Klassen & Chiu, 2010; Ainley & Carstens, 2018). Zelf-effectiviteit hangt nauw samen met het gebruik van lespraktijken die samenhangen met leerwinst bij leerlingen. Een hogere inschatting van de zelf-effectiviteit van leraren gaat gepaard met een hoger studiemotivatie bij leerlingen en leidt langs die weg tot hogere leerlingenprestaties. In die zin is ingeschatte zelf-effectiviteit een maatstaf voor het zelfvertrouwen van leraren en de kwaliteit van lesgeven. Naast leerlingen hebben leraren zelf ook baat bij een hoge zelf-inschatting. Zij voelen zich meer bekwaam indien ze het gevoel hebben hun werk goed uit te voeren. Daarnaast toont onderzoek dat zelf-effectiviteit nauw samenhangt met het subjectief welzijn van de leraar. Leraren met een hoge score op zelf-effectiviteit vertonen minder jobgerelateerde stress en een hoger niveau van jobtevredenheid.

In TALIS worden drie vormen van zelf-effectiviteit onderscheiden, namelijk zelf-effectiviteit met betrekking tot (1) het klasmanagement, (2) de betrokkenheid van de leerlingen en (3) de lespraktijken. Zelf-effectiviteit in het klasmanagement staat voor het geloof van leraren in hun vermogen om tijdens de les de orde in het klaslokaal te bewaren. De zelf-effectiviteit met betrekking tot de betrokkenheid van leerlingen slaat op de mogelijkheid leerlingen te motiveren om te leren, en de emotionele en cognitieve ondersteuning die de leraar hen kan bieden. Het geloof in het lesgeven ten slotte meet in hoeverre leraren zichzelf in staat achten verschillende lespraktijken en evaluatiemethoden te gebruiken. Deze drie concepten zijn gemeten in de vorm van drie schalen op basis van 13 stellingen die terug te vinden zijn in Tabel 5.13.

In het algemeen tonen Vlaamse leraren een hoge mate van zelf-effectiviteit. Met betrekking tot het klasmanagement geeft 97.1 procent van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs en 95.9 procent in de eerste graad secundair onderwijs aan dat ze erin slagen leerlingen de klasregels te laten volgen. Een leerling bedaren die storend of luidruchtig is, lukt 93.9 procent van de leraren in het lager onderwijs en 93.3 procent van de leraren eerste graad secundair. Die hoge scores voor klasmanagement in dit onderzoek zijn niet verwonderlijk. De inzet op klasmanagement van Vlaamse leraren komt doorheen dit hoofdstuk meermaals naar boven.

Wat betreft de gerapporteerde zelf-effectiviteit met betrekking tot de leerlingen meer betrokken maken, scoren Vlaamse leraren ook hoog. De facetten van het lesgeven waarvoor leraren hun zelf-effectiviteit het minst hoog inschatten betreffen het motiveren van leerlingen die weinig interesse



hebben in schoolwerk (LO=86.2%; SO<sub>1ste gr.</sub>=76.4%) en het helpen van leerlingen kritisch te denken (LO=90.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=88.0%). Deze scores blijven echter hoog en voor het laatste item enigszins verrassend, aangezien uit Tabel 5.5 blijkt dat leraren relatief weinig lespraktijken gebruiken waarbij leerlingen kritisch moeten denken en probleemoplossend tewerk gaan. Dat die lespraktijk minder wordt toegepast, ligt dus niet aan een gebrek aan zelf-ingeschatte competentie. Het is mogelijk dat zulke lespraktijken meer leestijd vragen waardoor ze minder toegepast worden.

De laatste dimensie van zelf-effectiviteit heeft betrekking op de lespraktijken. Vlaamse leraren rapporteren een hoge zelf-effectiviteit met betrekking tot het opstellen van goede vragen voor leerlingen (LO=96.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=95.5%), een alternatieve uitleg wanneer leerlingen iets niet begrijpen (LO=97.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>= 96.3%) en instructiemethoden (LO=93.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=90.0%). Minder unaniem zijn Vlaamse leraren over het gebruik van verschillende evaluatiestrategieën (LO=76.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=78.4%). Met betrekking tot het gebruik van digitale technologie in de lessen, tenslotte, schatten Vlaamse leraren zich relatief minder hoog in (LO=71.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=74.4%).

Leraren uit het lager onderwijs scoren voor elk item met betrekking tot zelf-effectiviteit in leerlingenbetrokkenheid significant hoger dan leraren uit de eerste graad secundair onderwijs. Voor de andere schalen zijn de verschillen tussen beide onderwijsniveaus beperkter. Indien er significante verschillen bestaan is het patroon bijna altijd dezelfde: leraren uit het lager onderwijs scoren hoger dan leraren uit de eerste graad secundair onderwijs.

Uit de internationale vergelijkingen blijkt dat Vlaamse leraren het bijzonder goed doen voor gerapporteerde zelf-effectiviteit. Op 12 van de 13 items scoren Vlaamse leraren significant beter zowel in vergelijking met de EU-5 landen in het lager onderwijs als met de EU-14 landen in de eerste graad secundair onderwijs. Het enige item waar Vlaamse leraren het minder goed doen dan de EU-5 landen in het lager onderwijs en de EU-14 landen in de eerste graad secundair onderwijs betreft het item 'verschillende evaluatiestrategieën gebruiken'. In vergelijking met de PISA top-6 landen scoort Vlaanderen op alle items significant hoger (9.4 tot 20.9 procentpunten).



Tabel 5.13 Percentage leraren dat 'in zekere mate' of 'veel' in staat is volgende aspecten met betrekking tot zelf-effectiviteit toe te passen

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
<b>Klasmanagement</b>						
Storend gedrag in de klas onder controle krijgen	93.4	86.0 ▼	93.4	85.7 ▼	78.6 ▼	
Mijn verwachtingen omtrent het gedrag van leerlingen duidelijk maken	97.8	94.6 ▼	97.1	92.2 ▼	84.1 ▼	
Ervoor zorgen dat leerlingen de klasregels volgen	*	97.1	91.7 ▼	95.9	89.6 ▼	82.3 ▼
Een leerling bedaren die storend of luidruchtig is		93.9	84.9 ▼	93.3	83.6 ▼	75.8 ▼
<b>Leerlingenbetrokkenheid</b>						
Leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk	*	97.6	92.4 ▼	94.8	86.8 ▼	74.4 ▼
Leerlingen helpen waardering te hebben voor 'leren'	*	94.5	89.9 ▼	84.1	80.4 ▼	70.9 ▼
Leerlingen motiveren die weinig interesse in schoolwerk tonen	*	86.2	76.7 ▼	76.4	65.9 ▼	55.5 ▼
Leerlingen helpen kritisch te denken	*	90.1	78.0 ▼	88.0	81.5 ▼	68.4 ▼
<b>Lespraktijken</b>						
Goede vragen opstellen voor leerlingen		96.1	87.1 ▼	95.5	87.3 ▼	78.4 ▼
Verschillende evaluatiestrategieën gebruiken		76.0	78.3 ▲	78.4	80.4 ▲	69.0 ▼
Een alternatieve uitleg geven, bijvoorbeeld wanneer leerlingen iets niet begrijpen	*	97.5	93.8 ▼	96.3	92.2 ▼	83.2 ▼
Verschillende instructiemethoden gebruiken in mijn les	*	93.7	87.0 ▼	90.0	84.1 ▼	74.1 ▼
Digitale technologie (bv. via computers, tablets, smartboards) gebruiken om het leerproces van leerlingen te ondersteunen	*	71.0	61.9 ▼	74.4	66.5 ▼	59.7 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

In Tabel 5.14 en Tabel 5.15 worden de dimensies voor zelf-effectiviteit uitgesplitst naar leraren- en schoolkenmerken. Vrouwelijke leraren schatten hun zelf-effectiviteit hoger in dan mannelijke leraren. In het lager onderwijs hebben ze een hoger vertrouwen in de ondersteuning die ze leerlingen bieden. In de eerste graad secundair rapporteren vrouwelijke leraren meer zelf-effectiviteit inzake klasmanagement, leerlingen betrokken maken, en in het hanteren van verschillende lespraktijken. Onderzoek toont dat leraren met meer ervaring een hogere zelf-effectiviteit rapporteren. Meer ervaring geeft leraren meer vertrouwen in hun kunnen (Klassen & Chiu, 2010). Ook Tabel 5.15 toont dat leraren met meer ervaring in beide onderwijsniveaus hoger scoren op alle dimensies van gerapporteerde zelf-effectiviteit.

Tabel 5.14 Percentage Vlaamse leraren dat 'in zekere mate' of 'veel' in staat is volgende aspecten met betrekking tot zelf-effectiviteit toe te passen, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	Zelf-effectiviteit (totaal) <sup>1</sup>	Klasmanagement <sup>2</sup>	Leerlingen betrokkenheid <sup>2</sup>	Les praktijken <sup>2</sup>	Zelf-effectiviteit (totaal)	Klasmanagement	Leerlingen betrokkenheid	Les praktijken
<b>Totaal</b>	13.2	12.8	12.9	12.9	13.4*	12.6*	13.3*	13.3*
<b>Gender</b>								
Man (a)	13.0	12.8	12.5	12.7	13.2	13.1	12.4	12.9
Vrouw (b)	13.2	12.9	12.8	12.9	13.5	13.3	12.7	13.3
(b) – (a)	0.2*	0.1=	0.3*	0.2=	0.3*	0.2*	0.3*	0.4*
<b>Ervaring</b>								
< 5 jaar (a)	12.8	12.5	12.5	12.5	12.7	12.4	12.1	12.7
≥ 5 jaar (b)	13.3	13.0	12.8	13.0	13.6	13.5	12.7	13.3
(b) – (a)	0.5*	0.5*	0.3*	0.5*	0.9*	1.1*	0.6*	0.6*

1 Range schaal 3 – 16.

2 Range schaal 4 – 16.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 5.15 toont de schalen met betrekking tot zelf-effectiviteit uitgesplitst naar schoolcompositiekenmerken. De samenstelling van de leerlingenpopulatie van een school hangt in beperkte mate samen met de gerapporteerde zelf-effectiviteit van de leraren. Verschillen in zelf-effectiviteit naar schoolcompositiekenmerken zijn er alleen voor leerlingenbetrokkenheid in lagere scholen met leerlingen met een migratieachtergrond of uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen. Leraren in lagere scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond of uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, hebben minder vertrouwen in hun competenties om leerlingen te kunnen motiveren en te stimuleren om te leren en school te waarderen dan in scholen met minder leerlingen met deze kenmerken.

Tabel 5.15 Percentage Vlaamse leraren dat 'in zekere mate' of 'veel' in staat is volgende aspecten met betrekking tot zelf-effectiviteit toe te passen, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	Zelf-effectiviteit (totaal) <sup>1</sup>	Klasmanagement <sup>2</sup>	Leerlingen betrokkenheid <sup>2</sup>	Les praktijken <sup>2</sup>	Zelf-effectiviteit (totaal)	Klasmanagement	Leerlingen betrokkenheid	Les praktijken
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>								
≤ 30% (a)	13.2	12.9	12.8	12.8	13.5	13.3	12.7	13.2
> 30% (b)	13.1	12.8	12.5	12.9	13.3	13.1	12.4	13.2
(b) – (a)	-0.1=	-0.1=	-0.3*	0.1=	-0.2=	-0.2=	-0.3=	0.0=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>								
≤ 10% (a)	13.3	12.9	12.9	12.9	13.4	13.3	12.7	13.1
> 10% (b)	13.1	12.8	12.6	12.8	13.4	13.3	12.5	13.2
(b) – (a)	-0.2*	-0.1=	-0.3*	-0.1=	0.0=	0.0=	-0.2=	0.1=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>								
≤ 10% (a)	13.2	12.8	12.8	12.8	13.4	13.3	12.6	13.2
> 10% (b)	13.2	12.9	12.8	12.9	13.4	13.3	12.6	13.2
(b) – (a)	0.0=	0.1=	0.0=	0.1=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=

1 Range schaal 3 – 16.

2 Range schaal 4 – 16.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Van de zelf-effectiviteitschaal werden 11 stellingen zowel in 2018 als in 2013 voorgelegd. In Tabel 5.16 wordt de verandering over de tijd voor de eerste graad secundair onderwijs weergegeven. In Vlaanderen zijn de verschuivingen tussen 2013 en 2018 veeleer beperkt. Zo is er een kleine maar statistisch significante daling (respectievelijk -3.0 en -2.1 procentpunten) voor stellingen waar Vlaamse leraren reeds hoog op scoren zoals 'storend gedrag in de klas onder controle krijgen' en 'een leerling bedaren die storend of luidruchtig is'. Voor andere stellingen zoals 'leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk' en 'leerlingen helpen waardering te hebben voor leren' zijn er lichte stijgingen merkbaar (respectievelijk +1.7 en +2.5 procentpunten). Voor de andere stellingen zijn er geen significant verschillen tussen 2013 en 2018. Ook voor het gemiddelde van de EU-14 landen zijn er slechts kleine verschuivingen en toont de trendanalyse vooral stabiliteit. In het Vlaamse lager onderwijs zijn de verschuivingen evenzeer beperkt (niet in tabel).

Tabel 5.16 Verandering in het percentage *leraren* dat 'in zekere mate' of 'veel' in staat is volgende aspecten met betrekking tot zelf-effectiviteit toe te passen tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk			Leerlingen helpen waardeering te hebben voor 'leren'			Goede vragen opstellen voor leerlingen		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	93.1	94.8	1.7*	81.6	84.1	2.5*	95.1	95.5
Denemarken	99.0	98.6	-0.4‡	96.6	96.3	-0.2‡	96.3	93.6	-2.7‡
Engeland	93.0	90.2	-2.8‡	87.0	85.0	-2.0‡	89.8	92.0	2.2=
Estland	81.3	89.5	8.2‡	86.0	91.1	5.1=	74.4	78.7	4.3‡
Finland	83.9	84.9	1.0=	77.3	79.4	2.1=	90.1	90.9	0.8=
Frankrijk	95.2	71.8	-23.4‡	87.1	65.2	-21.9‡	93.8	77.6	-16.2‡
Italië	98.0	99.0	1.0=	95.6	96.2	0.6=	93.8	95.6	1.8=
Letland	91.0	92.2	1.2=	78.6	79.7	1.1=	93.5	94.1	0.6=
Nederland	90.0	96.3	6.3‡	70.2	88.5	18.3‡	88.2	94.9	6.7‡
Noorwegen	79.9	71.8	-8.1‡	60.9	51.4	-9.5‡	79.0	74.8	-4.2‡
Portugal	98.9	98.8	-0.1‡	99.0	99.3	0.3=	98.2	98.0	-0.2=
Spanje	71.1	74.4	3.3=	74.1	74.8	0.7=	86.3	87.9	1.6=
Tsjechië	50.5	68.1	17.6‡	39.0	56.2	17.2‡	70.9	79.1	8.2‡
Zweden	93.9	92.7	-1.2‡	76.6	74.0	-2.6‡	82.0	82.6	0.6=
EU-13 Gemiddelde†	86.6	86.8	0.2=	79.1	79.8	0.7=	87.4	87.7	0.3=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	Storend gedrag in de klas onder controle krijgen			Leerlingen motiveren die weinig interesse in schoolwerk tonen			Mijn verwachtingen omtrent het gedrag van leerlingen duidelijk maken		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	96.4	93.4	-3.0*	77.7	76.4	-1.3=	97.2	97.1
Denemarken	96.3	96.7	0.4‡	82.5	81.4	-1.1=	98.8	98.5	-0.3=
Engeland	88.7	86.5	-2.2=	75.7	73.4	-2.3=	95.6	95.4	-0.2=
Estland	76.7	80.6	3.9‡	75.0	79.3	4.3‡	86.9	91.1	4.2‡
Finland	86.3	82.6	-3.7=	60.4	60.7	0.3=	92.7	90.0	-2.7‡
Frankrijk	94.6	73.5	-21.2‡	76.6	47.0	-29.6‡	97.7	90.0	-7.7‡
Italië	93.5	92.6	-0.9‡	87.3	89.7	2.4‡	93.4	93.0	-0.4=
Letland	85.2	85.7	0.5‡	64.8	68.5	3.7=	94.3	95.1	0.8=
Nederland	89.2	93.6	4.4‡	62.5	74.4	11.9‡	95.3	97.7	2.4‡
Noorwegen	83.8	79.1	-4.7=	38.8	31.6	-7.2‡	89.7	89.9	0.2=
Portugal	96.1	97.8	1.7‡	93.8	97.3	3.5‡	96.9	98.1	1.2=
Spanje	81.5	79.0	-2.5=	53.4	55.0	1.6=	90.1	89.8	-0.3=
Tsjechië	77.1	83.4	6.3‡	30.0	40.3	10.3‡	71.9	78.9	7.0‡
Zweden	84.9	81.4	-3.6=	64.1	62.9	-1.2=	90.6	89.8	-0.8=
EU-13 Gemiddelde†	87.2	85.6	-1.6=	66.5	66.3	-0.2=	91.8	92.1	0.3=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	Leerlingen helpen kritisch te denken			Ervoor zorgen dat leerlingen de klasregels volgen			Een leerling bedaren die storend of luidruchtig is		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	87.4	88.0	0.6=	96.6	95.9	-0.7=	95.4	93.3	-2.1*
Denemarken	92.8	92.5	-0.3=	94.9	96.0	1.1=	94.3	96.4	2.1‡
Engeland	81.4	81.3	-0.1=	93.3	92.8	-0.5=	86.3	84.2	-2.1=
Estland	74.8	82.4	7.6‡	83.5	87.6	4.1‡	73.9	74.6	0.7=
Finland	72.8	75.4	2.6=	86.6	85.4	-1.2=	77.1	76.1	-1.0=
Frankrijk	88.7	71.9	-16.8‡	98.2	87.2	-11.0‡	94.9	76.1	-18.8‡
Italië	94.9	95.1	0.2=	96.7	95.5	-1.2=	89.7	89.9	0.2‡
Letland	83.0	85.7	2.7=	92.0	93.0	1.0=	81.2	81.3	0.1=
Nederland	77.8	87.8	10.0‡	90.6	94.7	4.1‡	86.7	92.2	5.5‡
Noorwegen	66.6	64.9	-1.7=	85.6	84.3	-1.3=	84.3	80.1	-4.2=
Portugal	97.5	98.0	0.5=	97.5	98.0	0.5=	95.2	97.0	1.8‡
Spanje	78.9	80.9	2.0=	83.8	82.8	-1.0=	73.7	74.2	0.5=
Tsjechië	51.8	65.2	13.4‡	76.4	84.1	7.7‡	77.1	83.3	6.2‡
Zweden	75.1	75.9	0.8=	86.5	85.6	-0.9=	82.7	79.6	-3.1=
EU-13 Gemiddelde†	79.7	81.3	1.6=	89.7	89.8	0.1=	84.4	83.5	-0.9=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	Verschillende evaluatiestrategieën gebruiken			Een alternatieve uitleg geven, bijvoorbeeld wanneer leerlingen iets niet begrijpen		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	80.7	78.4	-2.3=	97.7	96.3	-1.4*
Denemarken	79.5	77.2	-2.3=	98.0	97.8	-0.2=
Engeland	90.2	88.6	-1.6=	96.7	95.8	-0.9=
Estland	72.3	72.1	-0.2=	78.6	84.3	5.7‡
Finland	64.2	72.0	7.8‡	76.9	79.6	2.7‡
Frankrijk	88.3	74.4	-13.9‡	98.5	89.0	-9.5‡
Italië	90.9	87.8	-3.1=	98.3	98.5	0.2‡
Letland	90.1	89.5	-0.6=	91.4	92.1	0.7‡
Nederland	66.7	81.6	14.9‡	93.0	96.3	3.3‡
Noorwegen	73.4	71.1	-2.3=	87.8	86.4	-1.4=
Portugal	98.3	98.2	-0.1=	99.2	99.4	0.2‡
Spanje	87.0	85.8	-1.2=	96.5	96.4	-0.1=
Tsjechië	72.0	75.8	3.8‡	85.2	90.9	5.7‡
Zweden	81.4	83.2	1.8‡	95.1	93.0	-2.1=
EU-13 Gemiddelde†	81.1	81.3	0.2=	91.9	92.3	0.4‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

## 5.5 Conclusie

In dit hoofdstuk worden aspecten van het onderwijsproces in kaart gebracht. Er wordt gekeken naar de relatieve tijdsbesteding in een les, concrete onderwijspraktijken en het gebruik van verschillende types van evaluatiemethoden.

Opvallend aan het Vlaamse onderwijs is in de eerste plaats de sterke focus op alles wat gerelateerd is aan klasmanagement. Vlaamse leraren spenderen in vergelijking met de vergelijkingslanden niet alleen proportioneel meer lestijd aan ordehandhaving. Ze passen ook vaker lespraktijken met betrekking tot klasmanagement toe en schatten hun zelf-effectiviteit met betrekking tot klasmanagement hoger in. Daarnaast is de tijd die ze spenderen aan ordehandhaving in de klas tussen 2008 en 2018 significant toegenomen. Dit leidt naar een paradox aangezien voorgaand onderzoek toont dat indien leraren geloven in staat te zijn de klas ordelijk en gedisciplineerd te houden dit betere onderwijsprestaties tot gevolg heeft. Vlaamse leraren scoren hier duidelijk bijzonder goed. Anderzijds spenderen ze effectief ook meer tijd aan de ordehandhaving waardoor er minder tijd overblijft voor het feitelijke lesgeven. We vonden op dat vlak ook verschillen naar gelang de samenstelling van de leerlingenpopulatie van scholen. Vlaamse leraren die lesgeven in scholen met een meer etnisch en sociaal-economisch diverse leerlingenpopulatie spenderen meer tijd aan ordehandhaving tijdens de les én hanteren ook meer lespraktijken met betrekking tot klasmanagement dan hun collega's die lesgeven in scholen met een minder divers leerlingenpubliek.

Een tweede vaststelling die opvalt, is dat Vlaamse leraren zichzelf hoog inschatten voor verschillende aspecten binnen het onderwijsproces. Voor 12 van de 13 items met betrekking tot zelf-effectiviteit in klasmanagement, leerlingen betrokken krijgen en toegepaste lespraktijken scoren Vlaamse leraren significant hoger dan de leraren in de vergelijkingslanden. Bovendien zeggen Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus significant meer formatieve evaluatiepraktijken toe te passen dan hun collega's in de vergelijkingslanden. Vlaanderen valt op door het veelvuldig gebruik van evaluatiemethoden zoals het voorzien van schriftelijke feedback en het ontwikkelen van eigen toetsen in de eerste graad secundair onderwijs. Alleen lespraktijken met betrekking tot probleemoplossend denken worden in Vlaanderen, en dan voornamelijk in de eerste graad secundair onderwijs, minder vaak gebruikt. Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat er binnen TALIS alleen gepeild wordt naar de frequentie van het gebruik van bepaalde evaluatiemethoden. De kwaliteit van de gebruikte evaluatiemethode, werd in TALIS niet bestudeerd.

Een laatste opvallende vaststelling betreft de grote rol van de ervaring van leraren binnen het leerproces van leerlingen. Ervaren leraren slagen erin meer van de lestijd te benutten om effectief les te geven. Daarnaast scoren leraren met meer dan vijf jaar ervaring hoger op alle dimensies van zelf-

effectiviteit, passen ze meer lespraktijken toe met betrekking tot duidelijke instructie, en passen ze minder lespraktijken met betrekking tot klasmanagement toe dan minder ervaren leraren.







## 6 Onderwijs als sociaal gebeuren

De term schoolklimaat is een koepelbegrip dat verwijst naar de kwaliteit van de interacties tussen schoolleiders, leraren en leerlingen alsook naar de waarden, normen en doelstellingen van de school (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). In TALIS 2018 komen twee centrale aspecten van het schoolklimaat aan bod: het sociaal klimaat en het klimaat omtrent veiligheid (M.-T. Wang & Degol, 2016). Het sociaal klimaat verwijst naar de sociale dynamieken op klas- en schoolniveau tussen leraren en leerlingen of tussen personeel onderling (Allodi, 2010; Cohen et al., 2009). Het klimaat met betrekking tot veiligheid staat voor de aangevoelde discipline in de klas en de fysieke en emotionele veiligheid op school (Goldstein, Young, & Boyd, 2008).

Het schoolklimaat heeft een belangrijke invloed op leerlingen, leraren en schoolleiders. Onderzoek toont dat een positief verbindend en collaboratief klimaat, of een sterk sociaal klimaat, verband houdt met hogere academische prestaties bij leerlingen (Reynolds, Lee, Turner, Bromhead, & Subasic, 2017; Stewart, 2008), minder vroegtijdig schoolverlaten, hogere studiemotivatie van leerlingen en minder spijbelgedrag (Keppens & Spruyt, 2016). Een positief sociaal schoolklimaat heeft ook een positieve invloed op de mentale gezondheid van leraren en verlaagt langs die weg de kans op een vroegtijdige uittrede uit het lerarenberoep (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014).

In dit hoofdstuk bestuderen we voor het sociaal klimaat de leerling-leraar relaties zoals ingeschat door de leraren. Voor het klimaat omtrent veiligheid focussen we op de door leraren gepercipieerde discipline in de klas en de door schoolleiders ingeschatte fysieke en emotionele veiligheid op school.

### 6.1 Sociaal klimaat in de klas en op school

In TALIS 2018 wordt de kwaliteit van de relatie tussen leraren onderling en tussen leraren en leerlingen gemeten aan de hand van vijf stellingen<sup>38</sup>. In het algemeen beoordelen Vlaamse leraren de interpersoonlijke relaties als bijzonder positief (Tabel 6.1). Zowel in het lager onderwijs (98.4%) als in de eerste graad secundair onderwijs (96.4%), geven bijna alle leraren aan dat in hun school leraren en leerlingen meestal goed met elkaar kunnen opschieten. Vrijwel alle leraren zijn bovendien van mening dat het welzijn van leerlingen voor de meeste leraren op school belangrijk is. Ook over de relaties tussen collega's zijn Vlaamse leraren uitgesproken positief. Volgens 96.5 procent van de leraren in het lager onderwijs en 94.2 procent van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs kunnen leraren op elkaar een beroep doen in hun school.

---

<sup>38</sup> De stellingen werden beoordeeld op een schaal van 1 'helemaal oneens' tot 4 'helemaal eens'.

Tabel 6.1 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de relatie tussen leerlingen en leraren op school

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Leraren en leerlingen kunnen meestal goed met elkaar opschieten	*	98.4	98.0=	96.4	97.0=	96.8=
De meeste leraren in deze school menen dat het welzijn van de leerlingen belangrijk is	*	99.2	98.7=	98.5	97.6▼	97.0▼
De meeste leraren in deze school zijn geïnteresseerd in wat leerlingen te zeggen hebben	*	97.7	96.7▼	94.6	93.1▼	95.2=
Als een leerling uit deze school extra ondersteuning nodig heeft, dan geeft de school die ook	*	96.5	85.1▼	97.7	90.9▼	93.4▼
Leraren kunnen op elkaar een beroep doen	*	96.5	92.0▼	94.2	88.5▼	90.3▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Vlaamse leraren schatten de interpersoonlijke relaties tussen leraren en leerlingen en onder collega's significant beter, of minstens even hoog in, dan de vergelijkingslanden. De grootste verschillen tussen het Vlaams onderwijs en de vergelijkingslanden zien we voor (1) extra ondersteuning vanuit de school voor leerlingen die het nodig hebben en (2) leraren die op elkaar een beroep doen. Leraren in het Vlaams lager onderwijs geven in vergelijking met de Europese vergelijkingslanden (EU-5) in sterkere mate aan (+11.4 procentpunten) dat extra ondersteuning vanuit de school voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aanwezig is. Dat laatste patroon vinden we ook voor de eerste graad secundair onderwijs in vergelijking met de EU-14 landen (+6.8 procentpunten) en de PISA top-6 landen (+4.3 procentpunten). Ook met betrekking tot de inschatting omtrent relaties tussen collega's scoren Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus significant hoger dan de leraren in de vergelijkingslanden. Er zijn bovendien geen significante verschillen naar gender en werkervaring voor de ingeschatte kwaliteit van de relaties tussen leraren en leerlingen (Tabel 6.2).

Tabel 6.2 De kwaliteit van de leerling-leraar relatie volgens Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Leerling-leraar relatie <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	13.3	13.5*
<b>Gender</b>		
Man (a)	13.3	13.6
Vrouw (b)	13.3	13.4
(b) – (a)	0.0=	-0.2=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	13.3	13.5
≥ 5 jaar (b)	13.3	13.5
(b) – (a)	0.0=	0.0=

<sup>1</sup> Range schaal 2 - 15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

De kwaliteit van de relaties tussen leerlingen en leraren hangt wel samen met de samenstelling van de leerlingenpopulatie van scholen (Tabel 6.3), al zijn de verschillen beperkt. In scholen met een hogere concentratie van leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, schatten leraren de leerling-leraar relaties gemiddeld significant lager in. Een gelijkaardig patroon manifesteert zich voor de aanwezigheid van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: in beide onderwijsniveaus ligt de ingeschatte kwaliteit van de leerling-leraar relatie hoger in scholen met minder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De kwaliteit van de leerling-leraar relatie zoals beoordeeld door leraren, blijkt in Vlaanderen niet significant samen te hangen met de aanwezigheid van leerlingen met een migratieachtergrond.

Tabel 6.3 De kwaliteit van de leerling-leraar relatie volgens Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Leerling-leraar relatie <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	13.3	13.6
> 30% (b)	13.1	13.2
(b) – (a)	-0.2*	-0.4*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	13.3	13.6
> 10% (b)	13.2	13.4
(b) – (a)	-0.1=	-0.2=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	13.5	13.7
> 10% (b)	13.1	13.4
(b) – (a)	-0.4*	-0.3*

<sup>1</sup> Range schaal 2 - 15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

TALIS laat toe de door leraren ingeschatte kwaliteit van de leerling-leraar relaties te vergelijken over een periode van 10 jaar (Tabel 6.4). In vergelijking met 2008 schatten de Vlaamse leraren in 2018 de leerling-leraar relaties voor twee stellingen iets hoger in. Aangezien de relaties tussen leerlingen en leraren in 2013 in de eerste graad secundair onderwijs reeds als zeer positief werden ingeschat is er sprake van een plafondeffect en zien we kleine, niet significante, veranderingen. Een gelijkaardig plafondeffect vinden we ook terug bij Vlaamse leraren in het lager onderwijs tussen 2013 en 2018 met enkele beperkte verschuivingen (niet in tabel).

Tabel 6.4 Verandering in het percentage *leraren* dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de leerling-leraar relaties tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Leraren en leerlingen kunnen meestal goed met elkaar opschieten.					De meeste leraren in deze school menen dat het welzijn van de leerlingen belangrijk is.				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	95.0	97.3	96.4	1.4*	-0.9=	97.2	98.4	98.5	1.3*	0.1=
Denemarken	97.6	99.2	98.6	1.0=	-0.6=	98.1	99.5	99.4	1.3=	-0.1=
Engeland	a	96.8	97.0	a	0.2=	a	98.7	99.0	a	0.3=
Estland	92.3	96.3	97.4	5.1‡	1.1‡	93.8	96.9	97.9	4.1‡	1.0=
Finland	a	96.5	96.7	a	0.2=	a	98.1	98.6	a	0.5=
Frankrijk	a	93.7	94.0	a	0.3=	a	93.5	95.7	a	2.2‡
Italië	93.6	91.3	96.9	3.3‡	5.6‡	94.8	95.9	96.1	1.3=	0.2=
Letland	a	95.9	95.3	a	-0.6=	a	96.5	96.2	a	-0.3=
Nederland	m	98.4	98.9	m	0.5=	m	98.6	99.0	m	0.4=
Noorwegen	97.5	99.2	99.0	1.5=	-0.2=	98.6	99.5	99.6	1.0=	0.1=
Oostenrijk	93.6	a	96.7	3.1=	a	91.0	a	95.1	4.1‡	a
Portugal	95.2	97.8	97.0	1.8=	-0.8=	98.2	98.3	98.0	-0.2‡	-0.3=
Spanje	91.7	96.0	96.2	4.5‡	0.2=	93.0	96.2	96.4	3.4‡	0.2=
Tsjechië	a	95.6	96.0	a	0.4=	a	94.6	96.1	a	1.5=
Zweden	a	98.2	97.9	a	-0.3=	a	99.2	99.2	a	0.0=
EU-14 Gemiddelde	94.5	96.5	97.0	2.5=	0.5‡	95.4	97.3	97.6	2.2‡	0.3=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	De meeste leraren in deze school zijn geïnteresseerd in wat leerlingen te zeggen hebben.					Als een leerling uit deze school extra ondersteuning nodig heeft, dan geeft de school die ook.				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	93.2	94.9	94.6	1.4=	-0.3=	97.4	98.2	97.7	0.3=	-0.5=
Denemarken	93.8	95.5	95.6	1.8=	0.1=	82.1	80.7	75.8	-6.3‡	-4.9‡
Engeland	a	96.7	96.8	a	0.1=	a	95.7	94.4	a	-1.3=
Estland	84.3	91.8	93.2	8.9‡	1.4=	95.7	97.4	97.9	2.2‡	0.5=
Finland	a	94.9	95.1	a	0.2=	a	97.2	97.1	a	-0.1=
Frankrijk	a	89.7	92.6	a	2.9‡	a	92.8	95.0	a	2.2‡
Italië	91.8	89.5	91.0	-0.8=	1.5=	85.8	87.3	90.4	4.6‡	3.1‡
Letland	a	94.5	93.5	a	-1.0=	a	98.1	98.0	a	-0.1=
Nederland	m	95.2	96.6	m	1.4=	m	91.8	94.8	m	3.0‡
Noorwegen	95.2	97.9	97.9	2.7=	0.0=	83.1	90.3	87.4	4.3‡	-2.9=
Oostenrijk	85.1	a	88.4	3.3=	a	86.8	a	81.8	-5.0‡	a
Portugal	92.4	92.7	91.0	-1.4‡	-1.7=	91.9	96.1	93.2	1.3=	-2.9‡
Spanje	83.7	89.8	89.9	6.2‡	0.1=	86.9	88.3	91.0	4.1‡	2.7‡
Tsjechië	a	89.4	86.7	a	-2.7=	a	98.0	98.2	a	0.2
Zweden	a	94.7	95.7	a	1.0=	a	74.2	77.1	a	2.9
EU-14 Gemiddelde	89.5	93.3	93.1	3.6‡	-0.2=	87.5	91.4	90.9	3.4‡	-0.5=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

## 6.2 Veiligheidsklimaat

Het veiligheidsklimaat van een school verwijst naar het geheel van regels rond veiligheid school én naar de effectief gerealiseerde fysieke en emotionele veiligheid op de school (Wang & Degol, 2016). Daarbij worden doorgaans drie aspecten van veiligheid onderscheiden: (1) orde en discipline, (2) fysieke veiligheid en (3) emotionele veiligheid.

Orde en discipline staan voor het al dan niet naleven van de door de school en het onderwijzend personeel opgelegde regels. Orde en discipline gaan echter ook over de wijze waarop er met orde verstorende situaties in de klas en op school wordt omgegaan door leerlingen en leraren (Way, 2011). De fysieke schoolveiligheid verwijst naar de afwezigheid van fysieke agressie en geweldpleging (frequentie diefstal, vandalisme, vechtpartijen) op school en de maatregelen die worden genomen ter preventie van dergelijk gedrag (Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010). Emotionele veiligheid, ten slotte, verwijst naar de beschikbaarheid en bereikbaarheid van het onderwijzend en/of ondersteunend personeel (Bruns, Walrath, Glass-Siegel, & Weist, 2004).

In TALIS 2018 werd, voor de dimensie orde en discipline, de discipline in de doelklas<sup>39</sup> bevraagd bij de leraren. Voor fysieke en emotionele veiligheid werd afwijkend gedrag bevraagd vanuit het perspectief van schoolleiders.

### 6.2.1 Discipline in de doelklas

Aan leraren werd gevraagd in welke mate ze het eens zijn met vier stellingen met betrekking tot discipline in de doelklas<sup>40</sup>. De meerderheid van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs (76.5%) en in de eerste graad secundair onderwijs (64.6%) geven aan dat leerlingen in de doelklas een aangenaam leerklimaat creëren (Tabel 6.5). Die observaties sluiten aan bij de bevindingen uit eerdere hoofdstukken waarin getoond werd dat Vlaamse leraren relatief veel tijd aan klasmanagement besteden en ook het gevoel hebben dat ze effectief zijn in het realiseren van hun doelstellingen op dat vlak. Kijken we naar de specifieke items, dan wijzen Vlaamse leraren echter ook op enkele belangrijke aandachtspunten rond orde en discipline in de klas. Zo geven vier op de tien leraren (LO=40.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=40.8%) aan dat ze heel wat tijd verliezen met leerlingen die de les onderbreken. Een aanzienlijk deel van de leraren wordt ook geconfronteerd met storend lawaai in de klas (LO=34.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=34.6%) en moet redelijk lang wachten voor de les kan beginnen (LO=31.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>= 38.8%).

Er is één opvallend verschil tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Leraren in het lager onderwijs geven namelijk significant vaker dan leraren in de eerste graad secundair

---

<sup>39</sup> Deze doelklas werd gedefinieerd als de eerste klas in het lager onderwijs of de eerste graad secundair onderwijs, waaraan de leraar 'vorige dinsdag na 11 uur les gaf'. Indien er geen les werd gegeven op dinsdag werd de leraar gevraagd een klas te nemen waaraan hij of zij les gaf op een dag na afgelopen dinsdag.

<sup>40</sup> De stellingen werden beoordeeld op een schaal van 1 'helemaal oneens' tot 4 'helemaal eens'.

onderwijs aan dat leerlingen er voor zorgen dat er een aangenaam leerklimaat wordt gecreëerd in de doelklas (+11.9 procentpunten). Daarnaast geven leraren uit de eerste graad secundair onderwijs meer aan dat ze aan het begin van de les vaak moeten wachten alvorens de leerlingen rustig worden (+6.9 procentpunten).

Tabel 6.5 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent discipline in de doelklas

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Wanneer de les begint, moet ik redelijk lang wachten voordat de leerlingen rustig worden	*	31.9	28.4 ▼	38.8	28.7 ▼	23.4 ▼
De leerlingen in deze klas zorgen ervoor dat ze een aangenaam leerklimaat creëren	*	76.5	75.1=	64.6	70.0 ▲	73.0 ▲
Ik verlies heel wat tijd met leerlingen die de les onderbreken		40.6	37.9 ▼	40.8	28.7 ▼	24.5 ▼
Er is veel storend lawaai in deze klas		34.6	33.6=	34.6	25.8 ▼	23.8 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Vanuit internationaal oogpunt tekenen zich duidelijke verschillen af tussen Vlaanderen en de vergelijkingslanden in de eerste graad secundair onderwijs. In het lager onderwijs zijn de verschillen met de vergelijkingslanden minder uitgesproken. Voor alle stellingen rapporteren Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs meer problemen met klasdiscipline dan hun collega's uit de EU-14 en de PISA top-6 landen. Het verschil met de PISA top-6 landen is daarbij het grootst. Voor de stelling 'Wanneer de les begint, moet ik redelijk lang wachten voordat de leerlingen rustig worden' bedraagt het verschil 10.1 procentpunten met de EU-14 landen en 15.4 procentpunten met de PISA top-6 landen. In het lager onderwijs daarentegen bedraagt dit verschil 3.5 procentpunten met het gemiddelde in de EU-5 landen. Ook wordt er in Vlaanderen significant vaker aangegeven dat er veel tijd wordt verloren met leerlingen die de les onderbreken. Dit verschil bedraagt voor de eerste graad secundair onderwijs respectievelijk 12.1 en 16.3 procentpunten met de EU-14 en PISA top-6 landen. In het lager onderwijs is het verschil 2.7 procentpunten met de EU-5 landen

Tabel 6.6 en Tabel 6.7 tonen hoe het disciplinair klasklimaat varieert naar leraar en schoolcompositiekenmerken<sup>41</sup>. De verschillen naar gender en werkervaring zijn niet significant uitgezonderd voor werkervaring in de eerste graad secundair onderwijs. Meer ervaren leraren hebben in dit onderwijsniveau minder moeite om discipline in de klas te houden dan beginnende leraren.

<sup>41</sup> Hiervoor werd de schaal 'disciplinair klasklimaat' - samengesteld op basis van de stellingen in Tabel 6.5 – gebruikt.

Tabel 6.6 Gepercipieerde klasdiscipline volgens Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Discipline in de klas <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	8.8	8.7=
<b>Gender</b>		
Man (a)	8.9	8.7
Vrouw (b)	8.7	8.7
(b) – (a)	-0.2=	0.0=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	8.9	9.5
≥ 5 jaar (b)	8.7	8.5
(b) – (a)	-0.2=	-1.0*

1 Range schaal 2 - 15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Het disciplinair klasklimaat hangt alleen in de eerste graad secundair onderwijs significant samen met twee schoolcompositiekenmerken. Vlaamse leraren uit de eerste graad secundair onderwijs die lesgeven in scholen met een hoger aandeel leerlingen met een zwakkere sociaal-economische achtergrond of met een migratieachtergrond rapporteren meer problemen met het disciplinair klasklimaat dan leraren in minder diverse scholen. Eenzelfde patroon tekent zich af voor het lager onderwijs maar daar zijn de verschillen niet significant.

Tabel 6.7 Gepercipieerde klasdiscipline volgens Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Discipline in de klas <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	8.7	8.6
> 30% (b)	9.0	9.1
(b) – (a)	0.3=	0.5*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	8.7	8.6
> 10% (b)	8.9	8.9
(b) – (a)	0.2=	0.3*
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	8.7	8.7
> 10% (b)	8.8	8.7
(b) – (a)	0.1=	0.0=

1 Range schaal 2 - 15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Het disciplinair klasklimaat in Vlaanderen veranderde tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs aanzienlijk. Zo nam tussen 2008 (23%) en 2018 (38%) het aandeel leraren dat aan het begin van de les redelijk lang moet wachten voordat de leerlingen rustig worden met 15.1 procentpunten toe. Voor dezelfde periode is er ook een significante stijging in het aandeel leraren dat aangeeft (1) heel wat tijd te verliezen met leerlingen die de les onderbreken (+14.2 procentpunten) en/of (2) aangeeft dat er veel storend lawaai is in de klas (+14.4 procentpunten). Dergelijke uitgesproken toenames zijn er niet in de EU-14 landen. Integendeel, leraren in landen als Noorwegen en Denemarken rapporteren een (sterke) daling van disciplineproblemen in de klas tussen 2008 en 2018.



Tabel 6.8 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent discipline in de doelklas tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Wanneer de les begint, moet ik redelijk lang wachten voordat de leerlingen rustig worden					De leerlingen in deze klas zorgen ervoor dat ze een aangenaam leerklimaat creëren				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	23.7	30.0	38.8	15.1*	8.8*	67.0	66.9	64.6	-2.4=	-2.3=
Denemarken	27.6	21.3	17.7	-9.9‡	-3.6‡	76.9	83.4	82.8	5.9‡	-0.6=
Engeland	a	21.2	22.2	a	1.0‡	a	73.9	72.7	a	-1.2=
Estland	19.1	23.9	17.6	-1.5‡	-6.3‡	60.8	62.9	69.4	8.6‡	6.5‡
Finland	a	30.7	32.5	a	1.8‡	a	58.5	59.4	a	0.9=
Frankrijk	a	37.6	35.0	a	-2.6‡	a	66.8	69.4	a	2.6‡
Italië	20.4	21.8	22.3	1.9‡	0.5‡	80.6	72.0	74.1	-6.5‡	2.1‡
Letland	a	26.8	21.8	a	-5.0‡	a	65.2	70.5	a	5.3‡
Nederland	m	64.2	60.3	m	-3.9‡	m	73.7	77.1	m	3.4=
Noorwegen	51.4	37.4	17.6	-33.8‡	-19.8‡	66.6	72.8	69.6	3.0‡	-3.2=
Oostenrijk	23.0	a	24.7	1.7‡	a	74.0	a	70.3	-3.7=	a
Portugal	40.8	39.9	44.2	3.4‡	4.3=	72.2	66.7	64.0	-8.2‡	-2.7=
Spanje	41.3	43.0	44.5	3.2‡	1.5‡	62.4	60.6	61.5	-0.9=	0.9=
Tsjechië	a	20.2	17.3	a	-2.9‡	a	71.4	75.6	a	4.2‡
Zweden	a	28.2	24.1	a	-4.1‡	a	60.4	64.1	a	3.7‡
EU-14 Gemiddelde	31.9	32.0	28.7	-3.2‡	-3.3‡	70.5	68.3	70.0	-0.5=	1.7‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	De leraar verliest heel wat tijd met leerlingen die de les onderbreken					Er is veel storend lawaai in deze klas				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	26.6	35.8	40.8	14.2*	5.0*	20.2	27.8	34.6	14.4*	6.8*
Denemarken	32.6	23.0	22.0	-10.6‡	-1.0‡	25.9	19.3	18.1	-7.8‡	-1.2‡
Engeland	a	28.0	27.4	a	-0.6=	a	21.6	22.9	a	1.3‡
Estland	19.3	21.5	17.5	-1.8‡	-4.0‡	19.3	22.4	18.9	-0.4‡	-3.5‡
Finland	a	31.6	31.9	a	0.3=	a	32.1	33.2	a	1.1‡
Frankrijk	a	39.7	40.0	a	0.3=	a	29.9	31.9	a	2.0=
Italië	24.4	24.5	24.0	-0.4‡	-0.5‡	12.9	13.2	14.8	1.9‡	1.6‡
Letland	a	24.9	20.7	a	-4.2‡	a	28.6	25.6	a	-3.0‡
Nederland	m	34.9	33.1	m	-1.8‡	m	26.3	27.9	m	1.6=
Noorwegen	41.4	27.3	24.8	-16.6‡	-2.5‡	29.4	22.0	21.8	-7.6‡	-0.2‡
Oostenrijk	23.2	a	26.6	3.4‡	a	18.7	a	22.1	3.4‡	a
Portugal	40.1	40.4	43.0	2.9‡	2.6=	25.7	31.1	32.1	6.4‡	1.0‡
Spanje	43.0	43.6	45.1	2.1‡	1.5=	38.4	39.4	41.2	2.8‡	1.8=
Tsjechië	a	21.3	17.7	a	-3.6‡	a	21.9	19.9	a	-2.0‡
Zweden	a	29.8	27.5	a	-2.3‡	a	34.0	30.9	a	-3.1‡
EU-14 Gemiddelde	32.0	30.0	28.7	-3.3‡	-1.3‡	24.3	26.3	25.8	1.5‡	-0.5‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

In het Vlaams lager onderwijs zijn er ook veranderingen merkbaar tussen 2013 en 2018 in disciplinair klasklimaat. Op alle items rapporteren leraren tussen 2013 en 2018 een stijging, alleen is die veel minder uitgesproken dan de verschuivingen in de eerste graad secundair onderwijs (niet in tabel). De grootste stijgingen tussen 2013 en 2018 betreffen het verliezen van tijd door leerlingen die de les onderbreken (+5.5 procentpunten) en storend lawaai in de klas (+4.1 procentpunten).

### 6.2.2 Afwijkend gedrag op school

TALIS 2018 besteedt aandacht aan de ingeschatte veiligheid op school door aan schoolleiders te vragen hoe vaak bepaalde vormen van afwijkend gedrag voorkomen op school. De antwoordcategorieën gaan van (1) 'nooit', (2) 'minder dan één keer per maand', (3) 'maandelijks', (4) 'wekelijks' en (5) 'dagelijks'. In Tabel 6.9 worden de categorieën 'wekelijks' en 'dagelijks' samengenomen en staan voor de 'meest voorkomende' vormen van afwijkend gedrag. Afwijkend gedrag komt volgens schoolleiders voor in beide onderwijsniveaus, maar er zijn verschillen in het belang van en de mate waarin de types afwijkend gedrag voorkomen.

Tabel 6.9 Percentage schoolleiders die 'wekelijks' of 'dagelijks' de volgende incidenten omtrent veiligheid op school aangeven

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Vandalisme en diefstal	1.0	1.1=	5.3	2.0=	2.0=
Intimidatie of pesten onder leerlingen (of andere vormen van verbaal beledigen)	30.4	11.5▼	40.3	13.5▼	11.6▼
Fysieke verwondingen veroorzaakt door geweld onder leerlingen	* 7.1	3.2=	0.4	1.1=	0.6=
Intimidatie of verbaal beledigen van leraren of personeel	5.3	5.3=	12.5	3.7▼	2.8▼
Gebruik/bezit van drugs en/of alcohol	0.0	0.3=	2.2	0.8=	1.1=
Meldingen van leerlingen of ouders/voogden over kwetsende informatie op het internet over leerlingen	* 0.3	0.8=	9.2	2.6▼	1.1▼
Meldingen van leerlingen of ouders/voogden over ongewenst elektronisch contact tussen leerlingen (bv. via sms, e-mails, online)	* 0.0	1.0▲	15.6	4.5▼	2.0▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Met betrekking tot het meest voorkomend ('wekelijks' of 'dagelijks') afwijkend gedrag valt 'intimidatie of pesten onder leerlingen' in beide onderwijsniveaus duidelijk op. Volgens 30.4 procent van de Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs en 40.3 procent van de Vlaamse schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs komt pesten of verbale beledigingen tussen leerlingen minstens wekelijks voor. Volgens schoolleiders in het lager onderwijs hebben andere, vaak voorkomende afwijkende gedragingen vooral betrekking op fysiek geweld onder leerlingen (7.1%), intimidatie van personeel (5.3%) en vandalisme en diefstal (1%). In de eerste graad secundair onderwijs zien we een ander patroon. Daar staat ongewenst elektronisch contact tussen leerlingen (15.6%) op de tweede plaats van meest voorkomende vormen van afwijkend gedrag, gevolgd door intimidatie of het verbaal beledigen van personeel (12.5%) en meldingen van leerlingen of ouders over kwetsende informatie op het internet over leerlingen (9.2%). Opvallend is het lage percentage schoolleiders uit de eerste graad secundair

onderwijs (0.4%) in vergelijking met leraren in het lager onderwijs (7.1%) dat aangeeft dat fysieke verwondingen veroorzaakt door geweld onder leerlingen minstens wekelijks voorkomt. Anderzijds komt online pestgedrag significant vaker voor in de eerste graad secundair onderwijs.

Ook internationaal komt intimidatie of pesten onder leerlingen gemiddeld het vaakst voor; zowel in de EU-5 landen (11.5%), de EU-14 landen (13.5%) als in de PISA top-6 landen (11.6%). De cijfers voor Vlaanderen zijn echter aanzienlijk hoger. In het lager onderwijs bedraagt het verschil 18.9 procentpunten ten aanzien van de EU-5 vergelijkingslanden. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt het verschil 26.8 procentpunten met de EU-14 en 28.7 procentpunten met de PISA top-6 landen. De hogere cijfers voor Vlaanderen zijn mogelijk het gevolg van de aandacht die wordt besteed aan het tegengaan van pestgedrag in Vlaanderen waardoor schoolleiders bewuster zijn van pestgedrag op school. Zo vond de week tegen pesten een maand voor de afname van de vragenlijst plaats in Vlaanderen. Voor de eerste graad secundair onderwijs rapporteren Vlaamse schoolleiders ook significant vaker ongewenst elektronisch contact tussen leerlingen, kwetsende informatie van leerlingen op het internet en intimidatie of verbaal beledigen van leraren. Het verschil bedraagt tussen de 6.6 en 11.1 procentpunten met de EU-14 landen en 8.1 tot 13.6 procentpunten met de PISA top-6 landen.

Tabel 6.10 en Tabel 6.11 tonen de gepercipieerde veiligheid op school naar kenmerken van schoolleiders en schoolcompositie. Hiervoor werd de schaal 'school delinquency' uit het internationale OESO-rapport gebruikt die werd samengesteld op basis van de stellingen uit (Tabel 6.9). Uitsplitsingen naar gender en werkervaring tonen geen verschillen in gerapporteerde mate van afwijkend gedrag. Ook de verschillen in afwijkend gedrag naar schoolcompositiekenmerken blijven beperkt.

Tabel 6.10 Veiligheid op school volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)

	Veiligheid op school <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	6.9	7.1=
<b>Gender</b>		
Man (a)	6.9	6.9
Vrouw (b)	6.8	7.3
(b) – (a)	-0.1=	0.4=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	6.7	7.3
≥ 5 jaar (b)	6.9	7.0
(b) – (a)	0.2=	-0.3=

<sup>1</sup> Range schaal 2 - 17.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 6.11 Veiligheid op school volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Veiligheid op school <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	6.7	6.9
> 30% (b)	7.7	8.0
(b) – (a)	1.0*	1.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	6.8	6.7
> 10% (b)	6.9	7.7
(b) – (a)	0.1=	1.0*
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	6.6	6.9
> 10% (b)	7.0	7.2
(b) – (a)	0.4=	0.3=

<sup>1</sup> Range schaal 2 – 17.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Vijf van de zeven stellingen met betrekking tot afwijkend gedrag werden ook bevestigd bij Vlaamse schoolleiders in 2013. Tussen 2013 en 2018 zijn er geen significante veranderingen in de veiligheid op school volgens schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs (Tabel 6.12). Er zijn wel enkele indicaties dat de hoge positie van Vlaanderen omtrent afwijkend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs licht afneemt doorheen de tijd. Door het relatief kleine aantal schoolleiders zijn deze verschillen niet significant. Omdat het hier waarschijnlijk louter gaat om een gebrek aan statistische power bespreken we de verschillen toch kort, zij het met de nodige voorzichtigheid.

Tabel 6.12 Tussen 2013 en 2018 vinden we drie niet-significante dalingen voor traditionele klassieke vormen van afwijkend gedrag met betrekking tot veiligheid op school (Tabel 6.12). Het voorkomen van vandalisme en diefstal op school is 2.4 procentpunten gedaald, gevolgd door gebruik/bezit van drugs en/of alcohol (-1.9 procentpunten) en fysiek geweld onder leerlingen (-0.9 procentpunten). Deze dalingen volgen een algemeen patroon dat zich ook in de meeste EU-14 landen aftekent. Anderzijds zijn er twee opvallende stijgingen in afwijkend gedrag. Intimidatie of pesten onder leerlingen in Vlaanderen nam volgens schoolleiders sinds 2013 sterk toe (+10.8 procentpunten). Dat staat in internationaal perspectief in contrast met de gemiddelde daling van pesten over de EU-14 landen voor dezelfde periode (-4.6 procentpunten). Daarnaast is er tussen 2013 en 2018 een stijging van 3.5 procentpunten voor de mate van intimidatie of verbaal beledigen van leraren of personeel. Die stijging is ook zichtbaar voor Vlaamse leraren in het lager onderwijs tussen 2013 en 2018 (+2.9 procentpunten – niet in tabel). Verder blijven de veranderingen voor het lager onderwijs, net als voor de eerste graad secundair onderwijs, eerder beperkt.

Tabel 6.12 Verandering in het percentage schoolleiders dat 'wekelijks' of 'dagelijks' de volgende incidenten met betrekking tot veiligheid op school rapporteert tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Vandalisme en diefstal			Intimidatie of pesten onder leerlingen (of andere vormen van verbaal beledigen) <sup>1</sup>			Fysieke verwondingen veroorzaakt door geweld onder leerlingen		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	7.7	5.3	-2.4=	29.5	40.3	10.8=	1.3	0.4	-0.9=
Denemarken	0.0	1.2	1.2=	8.9	4.6	-4.3†	2.4	0.9	-1.5=
Engeland	2.1	3.0	0.9=	14.5	20.7	6.2=	1.2	2.6	1.4=
Estland	2.0	0.5	-1.5=	24.1	12.0	-12.1‡	1.5	0.0	-1.5=
Finland	2.0	3.7	1.7=	26.6	29.4	2.8=	0.0	2.3	2.3‡
Frankrijk	5.5	2.8	-2.7=	21.2	26.8	5.6=	5.6	2.4	-3.2=
Italië	1.9	0.2	-1.7=	9.3	3.2	-6.1‡	0.5	0.2	-0.3=
Letland	0.8	0.0	-0.8=	23.4	9.0	-14.4‡	0.0	0.4	0.4=
Nederland	10.6	1.7	-8.9=	27.5	12.9	-14.6‡	2.9	0.0	-2.9=
Noorwegen	1.4	3.2	1.8=	15.5	14.8	-0.7=	0.0	0.0	0.0=
Portugal	6.6	2.7	-3.9=	15.3	7.3	-8.0‡	5.6	3.1	-2.5=
Spanje	3.7	0.9	-2.8=	11.9	5.0	-6.9‡	0.0	0.5	0.5=
Tsjechië	3.7	1.4	-2.3=	5.6	2.9	-2.7‡	0.0	0.0	0.0=
Zweden	3.5	6.0	2.5=	30.4	26.0	-4.4=	0.3	1.7	1.4=
EU-13 Gemiddelde†	3.4	2.1	-1.3=	18.0	13.4	-4.6‡	1.5	1.1	-0.4=

<sup>1</sup> In 2013 werd gevraagd naar de frequentie 'Intimidatie of verbaal beledigen onder leerlingen (of andere vormen van niet fysiek pestgedrag)'.  
 ‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	Intimidatie of verbaal beledigen van leraren of personeel			Gebruik/bezit van drugs en/of alcohol		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	9.0	12.5	3.5=	4.1	2.2	-1.9=
Denemarken	2.4	8.0	5.6=	0.0	0.4	0.4=
Engeland	5.8	4.7	-1.1=	0.0	0.0	0.0=
Estland	11.3	7.9	-3.4=	2.1	1.1	-1.0=
Finland	3.4	4.8	1.4=	1.2	3.6	2.4=
Frankrijk	2.5	2.6	0.1=	0.6	0.0	-0.6=
Italië	1.2	1.7	0.5=	0.0	0.0	0.0=
Letland	4.8	4.0	-0.8=	0.0	0.0	0.0=
Nederland	2.7	0.0	-2.7=	2.8	2.6	-0.2=
Noorwegen	5.2	2.8	-2.4=	0.5	0.0	-0.5=
Portugal	6.3	4.0	-2.3=	2.9	1.4	-1.5=
Spanje	1.6	2.0	0.4=	3.2	1.2	-2.0=
Tsjechië	0.7	0.6	-0.1=	0.8	0.0	-0.8=
Zweden	4.6	5.5	0.9=	0.4	0.0	-0.4=
EU-13 Gemiddelde†	4.0	3.7	-0.3=	1.1	0.8	-0.3=

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

## 6.3 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op twee belangrijke aspecten van het schoolklimaat, namelijk het sociaal klimaat en de schoolveiligheid. Voor Vlaanderen vallen drie zaken op.

Ten eerste, zijn Vlaamse leraren bijzonder positief over de kwaliteit van de interpersoonlijke relaties tussen leraren onderling en leraren en leerlingen op school. Hierbij schatten ze de kwaliteit van deze relaties minstens even hoog of hoger in dan de leraren uit de vergelijkingslanden en zijn deze cijfers stabiel over een periode van 10 jaar tijd. Daarnaast valt op dat de leerling-leraar relaties minder hoog worden ingeschat in scholen met een hogere concentratie sociaal-economisch kwetsbare leerlingen en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dan in scholen met een minder divers publiek.

Deze positieve cijfers staan enigszins in contrast met de Vlaamse leraren uit de eerste graad secundair onderwijs die significant meer problemen met discipline in de klas rapporteren dan hun collega's uit de EU-14 en PISA top-6 landen. Deze problemen met discipline verklaren mogelijk waarom er meer tijd aan ordehandhaving wordt besteed tijdens een les in de eerste graad secundair onderwijs (zie Hoofdstuk 5). Vlaamse leraren in de eerste graad besteden dus niet alleen meer tijd aan ordehandhaving tijdens een lesuur, ze rapporteren ook meer problemen met discipline in de klas. Vlaamse leraren geven vaker aan dat ze heel wat tijd verliezen met leerlingen die de les onderbreken, heel wat storend lawaai ervaren in de klas en langer moeten wachten voordat de leerlingen rustig worden aan het begin van de les. Ook zijn Vlaamse leraren het minder eens dat leerlingen een aangenaam leerklimaat creëren in de klas dan hun collega's uit de vergelijkingslanden. In het lager onderwijs zijn de verschillen beperkter. Er worden ook geen verschillen gevonden in klasdiscipline tussen leraren met meer of minder ervaring en de leerlingensamenstelling van de school.

De grotere problematiek met klasdiscipline weerspiegelt zich, ten derde, ook in de minder positieve perceptie van schoolleiders met betrekking tot schoolveiligheid. Vooral de relatief hoge frequentie van intimidatie of pesten onder leerlingen valt daarbij op. Volgens 30.4 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 40.3 procent van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs komt dit minstens wekelijks voor op school. Dit staat in sterk contrast met het gemiddelde in de vergelijkingslanden waarmee het verschil minstens 18.9 procentpunten bedraagt. In de eerste graad secundair onderwijs verschillen Vlaamse leraren ook significant in de frequentie dat personeel of leraren worden geïntimideerd en de frequentie van meldingen over online afwijkend gedrag (bv. ongewenst elektronisch contact tussen leerlingen en kwetsende informatie op het internet over leerlingen). Hierbij zijn er geen verschillen tussen scholen met een meer of minder divers publiek.

Vlaanderen valt dus enerzijds op door een positievere inschatting van de relaties tussen leerlingen en leraren en leraren onderling. Anderzijds rapporteren Vlaamse leraren en schoolleiders meer problemen met discipline in de klas en een hogere frequentie van afwijkend gedrag op school.







## 7 De intrede in het lerarenberoep: Motivatie, opleiding en aanvangsbegeleiding

Het aantrekken en behouden van competente leraren vormt in veel landen een grote uitdaging (See & Gorard, 2019). Vele landen zien zich geconfronteerd met (toekomstige) tekorten aan bekwame en gemotiveerde leraren omdat de instroom in het beroep te laag is en de uitstroom vaak hoog. Het aantrekken van leraren begint bij de lerarenopleiding. Onderzoek toont dat kenmerken van de initiële lerarenopleiding, zoals de duur en inhoud, de kwaliteit van het onderwijs en de onderwijsprestaties van leerlingen beïnvloeden (Rutkowski e.a., 2013). Het doel van dit hoofdstuk is een goed beeld te verwerven van de opleiding die leraren initieel genoten én van hoe ze verder opgeleid en begeleid worden doorheen hun loopbaan.

We starten dit hoofdstuk met de intrede in het lerarenberoep. We focussen daarbij op de motivatie om leraar te worden en of het lerarenberoep de eerste beroepskeuze was. Ten tweede kijken we naar de kenmerken van de genoten lerarenopleiding en het opleidingstraject van schoolleiders. Ten derde bestuderen we de concrete start in het lerarenberoep door te kijken welke vormen van aanvangsbegeleiding leraren krijgen en hoe mentorschap wordt toegepast.

### 7.1 De keuze voor het lerarenberoep

Met het oog op het aantrekken en behouden van gemotiveerde en bekwame leraren is het belangrijk te weten wat mensen motiveert om leraar te worden. In TALIS wordt aan leraren het belang van bepaalde elementen voor het kiezen voor het lerarenberoep bevraagd. Daarbij worden twee types motivaties onderscheiden: de extrinsieke motivatie (de materiële beloningen of arbeidsomstandigheden die vasthangen aan het lerarenberoep) en de intrinsieke motivatie (het graag uitoefenen van het beroep en/of voldoening halen uit het lesgeven zelf). Tabel 7.1 toont dat Vlaamse leraren vooral sterk intrinsiek gemotiveerd zijn om toe te treden tot het beroep. De grootste motivatie putten leraren uit de mogelijkheid de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden (LO=98.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=96.7%), gevolgd door de mogelijkheid bij te dragen aan de samenleving (LO=94.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=91.9%). Daarnaast geeft 85.2 procent van de leraren in het lager onderwijs en 77.0 procent van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs aan voor het lerarenberoep te kiezen omdat ze op die manier sociaal zwakkeren kunnen helpen. Voor deze laatste stellingen met betrekking tot intrinsieke motivatie verschillen leraren in beide onderwijsniveaus het sterkst (en significant). Van de extrinsieke motivaties is het betrouwbaar inkomen de voornaamste reden voor Vlaamse leraren om te kiezen voor het lerarenberoep (LO=73.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=75.1%). Ook de geboden werkzekerheid en de stabiele loopbaan zijn voor leraren in beide onderwijsniveaus belangrijk. Voor leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

is het werkschema een significant belangrijkere motivatie (+3.7 procentpunten) om leraar te worden dan voor leraren in het lager onderwijs. In vergelijking met leraren in de EU-5 landen vinden Vlaamse leraren lager onderwijs alle verschillende motivaties belangrijker om voor het beroep te kiezen, op de werkzekerheid na. Leraren in de eerste graad secundair onderwijs voelen zich gemiddeld meer dan hun collega's in de EU-14 en PISA-6 landen intrinsiek gemotiveerd om leraar te worden. Daarnaast voelen Vlaamse leraren zich meer aangesproken door de stabiele loopbaan, maar minder door de werkzekerheid dan leraren in EU-14 en PISA-6 landen.

Tabel 7.1 Percentage leraren voor wie de volgende aspecten van 'matig' of 'groot' belang waren om leraar te worden

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
<b>Extrinsieke motivaties</b>					
Het lerarenberoep voorziet een stabiele loopbaan	69.3	57.4 ▼	69.4	58.7 ▼	67.0 ▼
Het lerarenberoep biedt een betrouwbaar inkomen	73.0	61.5 ▼	75.1	66.0 ▼	78.6 ▲
Lesgeven bood werkzekerheid	61.5	61.4=	62.3	65.9 ▲	80.7 ▲
Het werkschema (bv. uren, vakanties, deeltijds werk) sloot aan bij verantwoordelijkheden in mijn privéleven	* 59.0	55.5 ▼	62.7	63.6=	70.6 ▲
<b>Intrinsieke motivaties</b>					
Lesgeven gaf me de mogelijkheid de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden	* 98.7	96.2 ▼	96.7	90.3 ▼	89.2 ▼
Lesgeven gaf me de mogelijkheid om sociaal zwakkeren te helpen	* 85.2	81.3 ▼	77.0	71.2 ▼	66.6 ▼
Lesgeven gaf me de mogelijkheid om bij te dragen aan de samenleving	* 94.0	88.5 ▼	91.9	85.1 ▼	80.4 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 7.2 splitst de intrinsieke en extrinsieke motivatie uit naar lerarenkenmerken op schaalniveau<sup>42</sup>. Vrouwelijke leraren zijn meer intrinsiek gemotiveerd dan mannelijke leraren in hun keuze voor het lerarenberoep. Mannelijke leraren hechten meer belang aan extrinsieke aspecten om leraar te worden. Dit is zowel in het lager als het secundair onderwijs het geval. Leraren met meer ervaring in het lager onderwijs zijn meer extrinsiek gemotiveerd en in de eerste graad secundair onderwijs zien we dat leraren met meer ervaring minder intrinsiek gemotiveerd zijn.

<sup>42</sup> Twee somschalen van 0 tot 100 werden gecreëerd op basis van de items in Tabel 7.1.

Tabel 7.2 Intrinsieke en extrinsieke motivaties van Vlaamse leraren om leraar te worden, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Extrinsieke motivatie <sup>1</sup>	Intrinsieke motivatie <sup>1</sup>	Extrinsieke motivatie	Intrinsieke motivatie
<b>Totaal</b>	60.6	85.4	61.3=	81.4*
<b>Gender</b>				
Man (a)	63.9	80.7	63.6	78.4
Vrouw (b)	59.9	86.2	60.4	82.6
(b) – (a)	-4.0*	5.5*	-3.2*	4.2*
<b>Ervaring</b>				
< 5 jaar (a)	58.4	86.0	60.3	83.3
≥ 5 jaar (b)	61.1	85.2	61.6	80.9
(b) – (a)	2.7*	-0.8=	1.3=	-2.4*

<sup>1</sup> Range schaal 0 - 100.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Er zijn weinig verschillen in de motivatie van leraren naar schoolcompositiekenmerken (Tabel 7.3). Alleen zijn leraren lager onderwijs die lesgeven in scholen met een hoger percentage leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen en leerlingen met een migratieachtergrond significant meer intrinsiek gemotiveerd dan hun collega's die werken in scholen met een minder kwetsbaar leerlingenpubliek.

Tabel 7.3 Intrinsieke en extrinsieke motivaties van Vlaamse leraren om leraar te worden, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Extrinsieke motivatie	Intrinsieke motivatie	Extrinsieke motivatie	Intrinsieke motivatie
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>				
≤ 30% (a)	60.5	84.6	61.4	81.1
> 30% (b)	60.9	88.5	62.1	83.2
(b) – (a)	0.4=	3.9*	0.7=	2.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>				
≤ 10% (a)	60.2	84.7	61.4	80.9
> 10% (b)	61.3	86.3	61.5	82.2
(b) – (a)	1.1=	1.6*	0.1=	1.3=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>				
≤ 10% (a)	59.4	84.6	61.4	81.3
> 10% (b)	61.3	85.9	61.5	81.5
(b) – (a)	1.9=	1.3=	0.1=	0.2=

<sup>1</sup> Range schaal 0 - 100.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

In TALIS wordt aan leraren ook gevraagd of lesgeven de eerste keuze was voor hun beroepsloopbaan. Tabel 7.4 toont dat voor ongeveer drie kwart van de bevroegde leraren in Vlaanderen het lerarenberoep de eerste keuze was (LO=79.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=73.6%). Het valt op dat lesgeven in het lager onderwijs

vaker een eerste keuze was voor Vlaamse leraren dan in de eerste graad secundair onderwijs. In beide onderwijsniveaus was het lerarenberoep vaker een eerste keuze voor Vlaamse leraren in vergelijking met het gemiddelde in de EU-5 (+9.4 procentpunten), EU-14 (+8.9 procentpunten), en PISA top-6 landen (+4.6 procentpunten).

Tabel 7.4 Percentage leraren voor wie lesgeven de eerste keuze was voor de beroepsloopbaan

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Was lesgeven uw eerste keuze voor uw beroepsloopbaan?	* 79.7	70.3 ▼	73.6	64.7 ▼	69.0 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

In Tabel 7.5 splitsen we bovenstaande vraag uit naar lerarenkenmerken. Voor vrouwelijke leraren in de eerste graad secundair onderwijs was het lerarenberoep significant vaker de eerste keuze voor de beroepsloopbaan. Het verschil bedraagt daar 8.9 procentpunten met de mannelijke leraren en sluit aan bij de eveneens hogere intrinsieke motivatie om voor het lerarenberoep te kiezen bij vrouwen (zie eerder). In het lager onderwijs is er geen significant verschil naar gender. Leraren met meer ervaring geven in beide onderwijsniveaus vaker aan dat het lerarenberoep hun eerste keuze was. Het verschil bedraagt 4.7 procentpunten in het lager onderwijs en 7.7 punten in de eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 7.5 Percentage Vlaamse leraren voor wie lesgeven de eerste keuze was voor de beroepsloopbaan, naar lerarenkenmerken

	Lesgeven eerste keuze	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	79.7	73.6*
<b>Gender</b>		
Man (a)	77.9	67.3
Vrouw (b)	80.1	76.2
(b) – (a)	2.2=	8.9*
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	75.9	67.4
≥ 5 jaar (b)	80.6	75.1
(b) – (a)	4.7*	7.7*

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

## 7.2 Opleiding van leraren en schoolleiders

### 7.2.1 *Diploma en inhoud*

In de meeste landen is een bepaald opleidingsniveau vereist om te mogen werken als leraar<sup>43</sup>. Tabel 7.6 toont het opleidingsniveau van leraren. In het Vlaams lager onderwijs genoten zo goed als alle leraren een bacheloropleiding (95.5%). Ook van de leraren die lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs behaalde meer dan acht op de tien een bachelordiploma (83.0%). Een klein aandeel van deze leraren heeft geen diploma hoger onderwijs, maar stroomde via een alternatief pad (meestal de zogenaamde D-cursus die nu geïntegreerd is in de specifieke lerarenopleiding) het lager secundair onderwijs (7.1%) in. Aangezien een bachelordiploma het vereiste opleidingsniveau is, in zowel het Vlaamse lager als de eerste graad secundair onderwijs, beschikt slechts een klein aandeel van de leraren over een masterdiploma (LO=3.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=8.9%).

Het onderwijsniveau van Vlaamse leraren ligt daarmee lager dan gemiddeld in de Europese vergelijkingslanden. In het lager onderwijs zijn gemiddeld 67.8 procent van de leraren bachelors en 22.9 procent van de leraren masters in de EU-5 landen. Dat is 19.5 procentpunten meer masters in de EU-5 landen dan in Vlaanderen. Het verschil met Vlaanderen is nog meer uitgesproken in de eerste graad secundair onderwijs, waar in de EU-14 landen gemiddeld 33.4 procent bachelors en 58.4 procent masters lesgeven. In de PISA top-6 landen genoot meer dan de helft (54.1%) van de leraren een bacheloropleiding en 42.9 procent een masteropleiding. Het verschil in het aandeel masters tussen Vlaanderen en de EU-14 en PISA top-6 landen bedraagt respectievelijk 49.5 en 34.0 procentpunten. Daarnaast valt op dat in de eerste graad secundair van het Vlaamse onderwijs (7.1%) een aanzienlijk hoger percentage leraren zonder diploma hoger onderwijs tewerkgesteld worden in vergelijking met de EU-14 (2.6%) en PISA top-6 landen (1.0%). Twee elementen kunnen de relatieve positie van Vlaanderen mogelijk (ten dele) verklaren. Ten eerste wordt er in het Vlaams onderwijs, anders dan in vele landen, nog een strikt onderscheid gehanteerd in de onderwijsbevoegdheid voor bachelors en masters. Bovendien omvat het ISCED 2 niveau in Vlaanderen enkel de eerste graad secundair onderwijs terwijl dit in andere landen ook de tweede graad kan omvatten (UNESCO, 2012).

---

<sup>43</sup> Om als leraar te kunnen werken in het Vlaamse onderwijs moet de bekwaamheid voor een bepaald vak, specialiteit, module, opleiding of ambt aangetoond worden via een bekwaamheidsbewijs. Voor een overzicht van de verschillende typen bekwaamheidsbewijzen zie <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/soorten-bekwaamheidsbewijzen>.

Tabel 7.6 Percentage leraren naar hoogst behaalde opleidingsniveau

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Onder het niveau van hoger onderwijs - korte cyclus	*	0.3	5.2 ▲	7.1	2.6 ▼	1.0 ▼
Hoger onderwijs - korte cyclus		0.8	3.8 ▲	0.9	3.7 ▲	1.1 =
Hoger onderwijs - bachelor opleiding of equivalent	*	95.5	67.8 ▼	83.0	33.4 ▼	54.1 ▼
Hoger onderwijs - master opleidingen of equivalent	*	3.4	22.9 ▲	8.9	58.4 ▲	42.9 ▲
Doctoraten		0.0	0.4 ▲	0.1	1.9 ▲	0.9 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Om te mogen lesgeven in Vlaanderen is een formele kwalificatie vereist. Vanaf 1 september 2019 wordt in Vlaanderen de specifieke lerarenopleiding (SLO) hervormd en bestaat er alleen nog een educatieve graduaatsopleiding, de educatieve bachelor en de educatieve master. Omdat de TALIS data in 2018 verzameld werden, werd nog gewerkt met de oude kwalificatietypes. Tot september 2019 werden er doorgaans vier wegen onderscheiden om deze kwalificatie te behalen. Ten eerste, kan men een geïntegreerde lerarenopleiding volgen waarbinnen vakinhoudelijke kennis en pedagogische competenties doorheen de hele opleiding worden gecombineerd. Ten tweede, zijn er consecutieve of aanvullende programma's, in Vlaanderen de specifieke lerarenopleiding genoemd, waarbij een lerarenopleiding wordt gevolgd na het afronden van of tijdens een andere studie. In veel landen, zoals in Vlaanderen, is een combinatie van beide trajecten mogelijk. Een laatste optie is de zogenaamde 'zij-instroom' waarbij iemand met ervaring in zijn of haar vakgebied na het volgen van een pedagogische opleiding mag lesgeven. Zonder bijkomende opleiding kan een leraar in principe slechts tijdelijk lesgeven.

Tabel 7.7 lijst de verschillende opleidingsvormen op die Vlaamse leraren volgden alvorens als leraar aan de slag te gaan. Bijna alle Vlaamse leraren lager onderwijs volgden de geïntegreerde lerarenopleiding (97.5%). Slechts een heel klein percentage (2.5%) kwam via andere wegen voor de klas te staan. Ook bij de leraren eerste graad secundair onderwijs volgde het merendeel een geïntegreerde lerarenopleiding (83.6%) en een kleine groep de specifieke lerarenopleiding (6.4%). 8.7 procent van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs volgde een opleiding die naar een getuigschrift van pedagogische bekwaamheid (bv. een D-cursus of GPB-opleiding) leidde. Slechts een klein aandeel leraren (1.2%) volgde enkel een vakspecifieke of zelfs geen opleiding die verband houdt met het onderwerp waarin wordt lesgegeven.

Vergeleken met Vlaanderen volgden de leraren uit de EU-5 landen in het lager onderwijs vaker een specifieke lerarenopleiding (+45.6 procentpunten) dan een geïntegreerde lerarenopleiding. Hetzelfde patroon tekent zich af in de eerste graad secundair onderwijs. Het meest gebruikte pad naar lesgeven, en veel vaker dan in de EU-14 landen (+34.1 procentpunten), is in Vlaanderen de geïntegreerde lerarenopleiding. In de PISA top-6 landen is het verschil met 13.3 procentpunten minder uitgesproken maar nog steeds substantieel en significant. De geïntegreerde lerarenopleiding is in Vlaanderen in het

algemeen de norm voor professionele bachelors, de groep die vooral lesgeeft op de hier bestudeerde onderwijsniveaus. Een specifieke lerarenopleiding is in de meeste gevallen voorbehouden voor masters, die doorgaans vooral in de hogere leerjaren van het secundair onderwijs lesgeven. In Vlaanderen komen leraren die alleen een vakspecifieke opleiding volgden, of geen formele pedagogische kwalificatie behaalden significant minder vaak voor dan in de vergelijkingslanden. Zij hebben in Vlaanderen immers geen permanente onderwijsbevoegdheid en kunnen enkel voor beperkte duur ingeschakeld worden indien er geen ‘geschikte’ leraren beschikbaar is.

Tabel 7.7 Percentage leraren naargelang het gevolgde type lerarenopleiding

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Geïntegreerde lerarenopleidingen (in Vlaanderen bachelor in onderwijs of traditionele opleidingen tot kleuterleider, onderwijzer, regent)	*	97.5	40.7 ▼	83.6	49.5 ▼	70.3 ▼
Specifieke lerarenopleiding (SLO)	*	0.6	46.2 ▲	6.4	31.2 ▲	19.6 ▲
Een versnelde lerarenopleiding (In Vlaanderen vroeger D-cursus, getuigschrift van pedagogische bekwaamheid (GPB) – werd vervangen door SLO)	*	0.7	6.5 ▲	8.7	3.2 ▼	1.7 ▼
Alleen een vakspecifieke opleiding		0.5	0.8=	0.9	7.8 ▲	1.6 ▲
Geen formele kwalificatie die gerelateerd is aan het onderwerp waarin wordt lesgegeven		0.3	2.2 ▲	0.3	3.0 ▲	2.4 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Naast het onderwijsniveau van de leraren is ook dat van de schoolleiders relevant. Het onderwijsniveau van schoolleiders sluit aan bij dat van leraren. Tabel 7.8 toont dat in het Vlaamse lager onderwijs 96.2 procent van de schoolleiders een bachelordiploma of equivalent heeft. In de eerste graad van het secundair onderwijs zien we echter een ander beeld: de helft van de schoolleiders heeft een bachelordiploma (49.4%). Dat komt omdat in Vlaanderen de eerste graad secundair onderwijs vaak geïntegreerd is in een grotere secundaire school (middenscholen zijn minder talrijk in Vlaanderen) en in dergelijke scholen meer leraren met een masterdiploma lesgeven. De schoolleiders worden geworven uit de grotere groep leraren in de school, waarbij in de hogere graden meer masters tewerkgesteld zijn. Het opleidingsniveau van schoolleiders voor de twee onderwijsniveaus sluit meer dan dat van leraren aan bij het opleidingsniveau dat we gemiddeld in andere landen zien, en dan vooral in de eerste graad secundair onderwijs. In de EU-14 en PISA top-6 landen is gemiddeld twee derde van de schoolleiders opgeleid tot master (respectievelijk 67.8% en 64.3%), in Vlaanderen is dit 46.9 procent.

Tabel 7.8 Percentage schoolleiders naar het hoogst behaald opleidingsniveau

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Onder het niveau van hoger onderwijs - korte cyclus	0.0	2.9 ▲	2.3	0.7=	0.1=
Hoger onderwijs - korte cyclus	0.0	4.9 ▲	0.7	4.3 ▲	0.2=
Hoger onderwijs - bachelor opleiding of equivalent *	96.2	63.1 ▼	49.4	23.3 ▼	32.2 ▼
Hoger onderwijs - master opleidingen of equivalent *	3.8	26.0 ▲	46.9	67.8 ▲	64.3 ▲
Doctoraten	0.0	0.8 ▲	0.7	3.9 ▲	3.2 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

De gevolgde opleiding behelst uiteraard meer dan alleen het behaalde onderwijsniveau. Ook kenmerken van de inhoud of de aard van het genoten onderwijs van leraren en schoolleiders zijn belangrijk. Ten eerste is het belangrijk dat leraren een sterke basiskennis hebben van de inhoud van hun vak en pedagogie, didactiek en praktijkervaring. Naast deze basisonderdelen zijn ook enkele meer toegepaste of praktische vaardigheden van belang. De vaardigheden waarnaar in TALIS wordt gepeild verwijzen vooral naar nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs. Zo wordt er in het lerarenberoep meer en meer belang gehecht aan het kunnen differentiëren tussen leerlingen, het onderwijzen van vakoverschrijdende vaardigheden en het gebruik van ICT in de les. Leraren staan ook steeds vaker voor klassen met een multicultureel leerlingenpubliek. Tenslotte kijkt TALIS ook naar vaardigheden met betrekking tot leerlingen- en klasmanagement.

De overgrote meerderheid van de leraren in het lager en de eerste graad secundair onderwijs geeft aan dat de inhoud van het vak dat ze onderwijzen (LO=96.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=89.5%), de didactiek van het vak waarin ze lesgeven (LO=98.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=94.3%), pedagogie (LO=98.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=97.5%), en praktijkervaring (LO=98.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=96.0%) een onderdeel van hun opleiding was (Tabel 7.9). Naast de basisonderdelen zijn het lesgeven aan groepen met een verschillend bekwaamheidsniveau (LO=70.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=69.9%), het onderwijzen van vakoverschrijdende vaardigheden (LO=70.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=63.5%) en leerlinggedrag en klasmanagement (LO=76.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=76.9%) de vaakst voorkomende onderdelen van de opleiding. In de lerarenopleiding komt in beide onderwijsniveaus het gebruik van ICT (LO=49.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=56.5%), het opvolgen van de studievoortgang van leerlingen (LO=45.2%; SO<sub>1ste gr.</sub>=34.8%), en kennis over het lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (LO=40.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=34.0%) het minst aan bod. De inhoud van de formele lerarenopleiding is overheen de jaren gewijzigd. In beide onderwijsniveaus geven beginnende leraren (< 5 jaar ervaring) significant vaker aan dat elementen zoals 'het gebruik van ICT', 'lesgeven in een multiculturele setting', 'onderwijzen van vakoverschrijdende vaardigheden', en 'leerlinggedrag en klasmanagement' onderdeel waren van hun formele lerarenopleiding dan meer ervaren leraren (niet in tabel).

De internationale vergelijking leert dat voor het basisonderwijs basisonderdelen zoals vakinhoud, vakdidactiek, algemene pedagogie, en praktijkervaring significant vaker deel uitmaken van de lerarenopleiding in Vlaanderen dan in de EU-5 landen. Anderzijds komen vaardigheden in het lesgeven in een



multiculturele setting en het gebruik van ICT vaker aan bod in de lerarenopleiding van de EU-5 landen dan in Vlaanderen, hoewel de verschillen niet bijzonder groot zijn. Het enige element waarvoor er een vrij aanzienlijk verschil met de vergelijkingslanden wordt gevonden betreft het opvolgen van de studievoortgang van leerlingen. Dit is in de EU-5 landen meer aanwezig dan in de opleiding van Vlaamse leraren lager onderwijs (+27.7 procentpunten). In vergelijking met de EU-14 en PISA top-6 landen geven Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs aan meer didactiek, pedagogie, praktijkervaring, en lesgeven aan verschillende bekwaamheidsniveaus te hebben gekregen, maar is vakinhoud minder aan bod gekomen. Bovendien is, net zoals in het lager onderwijs, het opvolgen van de studievoortgang van leerlingen opvallend minder vaak onderdeel van de formele lerarenopleiding in Vlaanderen dan in de EU-14 en PISA top-6 landen. Voor de overige elementen geven Vlaamse leraren significant vaker aan dat ze onderdeel zijn van de formele opleiding dan de leraren in de EU-14 landen. Met de leraren uit de PISA top-6 landen is er geen significant verschil voor de overige elementen.

Tabel 7.9 Percentage leraren voor wie de volgende elementen deel uitmaakten van hun formele lerarenopleiding

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Inhoud van het vak/de vakken die ik geef	*	96.5	92.6 ▼	89.5	93.2 ▲	92.7 ▲
Didactiek van een aantal of alle vakken waarin ik lesgeef	*	98.0	91.6 ▼	94.3	87.5 ▼	92.0 ▼
Algemene pedagogie/onderwijskunde	*	98.5	95.8 ▼	97.5	89.6 ▼	95.1 ▼
Praktijkervaring (bv. stages) in een aantal of alle vakken waarin ik lesgeef	*	98.1	89.6 ▼	96.0	85.4 ▼	89.8 ▼
Lesgeven aan groepen met verschillend bekwaamheidsniveau		70.1	70.6=	69.9	55.7 ▼	64.9 ▼
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	*	40.0	42.0 ▲	34.0	30.8 ▼	34.2=
Onderwijzen van vakoverstijgende vaardigheden (bv. Creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen)	*	70.6	68.5=	63.5	59.1 ▼	62.8=
Het gebruik van ICT (informatie- en communicatietechnologie) in de lespraktijk	*	49.4	52.4 ▲	56.5	49.3 ▼	57.5=
Leerlinggedrag en- klasmanagement		76.5	68.1 ▼	76.9	67.1 ▼	76.5=
Het opvolgen van de studievoortgang van leerlingen	*	45.2	72.9 ▲	34.8	65.8 ▲	74.9 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Ook bij schoolleiders peilt TALIS naar de elementen die aanwezig waren tijdens hun opleiding. Uit Tabel 7.10 blijkt dat Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs zo goed als allemaal een lerarenopleiding volgden (99.7%) en in de meeste gevallen ook een directeursopleiding (94.2%). Drie kwart van de Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs kreeg ook een training of cursus 'onderwijskundig leiderschap' (78.5%). Schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs volgden ook bijna allemaal een lerarenopleiding (97.7%). In mindere mate dan in het lager onderwijs genoten zij een directeursopleiding (83.4%). Net als in het lager onderwijs volgde drie kwart van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs een training of cursus 'onderwijskundig leiderschap' (76.2%). Vlaamse schoolleiders uit het lager onderwijs volgden vaker dan hun collega's in de EU-5 landen de verschillende opleidingen. In de eerste graad secundair onderwijs zijn er twee significante verschillen met de schoolleiders in de EU-14 en PISA top-6 landen. In de PISA-6 landen kregen schoolleiders vaker een training of

cursus in onderwijskundig leiderschap en in de EU-14 landen volgden schoolleiders minder vaak een lerarenopleiding.

Tabel 7.10 Percentage schoolleiders voor wie de volgende elementen deel uitmaakten van hun formele opleiding

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Een programma of cursus m.b.t. het besturen van een school of een directeursopleiding *	94.2	85.3 ▼	83.4	89.5=	91.1=
Een lerarenopleiding	99.7	93.6 ▼	97.7	89.1 ▼	96.6=
Een training of cursus onderwijskundig leiderschap	78.5	67.6 ▼	76.2	79.3=	87.4 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Schoolleider worden, vereist in Vlaanderen geen specifieke opleiding voorafgaand aan het opnemen van de functie. Voor of na het opnemen van de functie als schoolleider, volgt de schoolleider vaak een bijkomende opleiding. Dergelijke opleidingen worden in Vlaanderen georganiseerd door de onderwijsnetten en variëren dus afhankelijk van tot welk net de school behoort. In TALIS wordt aan schoolleiders gevraagd op welk moment ze de verschillende opleidingen volgden. Het overgrote deel van de Vlaamse schoolleiders volgde voor het opnemen van de directeursfunctie een lerarenopleiding, zowel in het lager (97.5%) als in de eerste graad secundair onderwijs (95.5%) (Tabel 7.11). De helft van de Vlaamse schoolleiders volgde na het opnemen van de positie ook een directeursopleiding (LO=50.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=54.9%). Een vijfde van de schoolleiders lager onderwijs deed dit voor het opnemen en nog een vijfde zowel voor als na het opnemen van de functie als schoolleider. Schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs (16.6%) hebben vaker geen specifiek programma voor schoolleiders gevolgd dan hun collega's uit het lager onderwijs (5.8%). Dit is het enige significante verschil tussen de onderwijsniveaus. Eenzelfde patroon ziet men voor een training of cursus onderwijskundig leiderschap. Iets minder dan de helft van de schoolleiders volgde die na het opnemen van de functie (LO=46.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=43.9%). Eén derde van de schoolleiders deed dit ervoor, of ervoor en erna en één vijfde tot een kwart van de Vlaamse schoolleiders volgde nooit een training in onderwijskundig leiderschap (LO=21.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=23.8%).

In vergelijking met de EU-5 landen volgden Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs veel vaker een lerarenopleiding voor het opnemen van de functie. Hetzelfde geldt voor Vlaamse schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs tegenover schoolleiders in de EU-14 en PISA top-6 landen. Voor de eerste graad secundair onderwijs valt op dat Vlaamse schoolleiders, vaker dan hun collega's in andere landen, een directeursopleiding en een cursus 'onderwijskundig leiderschap' pas na het opnemen van hun functie volgden.

Tabel 7.11 Percentage schoolleiders voor wie de volgende elementen deel uitmaakten van hun formele opleiding, tegenover het moment van opnemen van de functie als schoolleider

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
<b>Een programma of cursus m.b.t. het besturen van een school of een directeursopleiding</b>					
Na het opnemen van de positie	50.6	44.4=	54.9	34.1▼	26.6▼
Voor het opnemen van de positie	21.3	19.3=	14.6	31.8▲	38.4▲
Voor en na het opnemen van de positie	22.4	21.6=	13.9	23.5▲	26.1▲
Nooit *	5.8	14.7▲	16.6	10.5=	8.9=
<b>Een lerarenopleiding</b>					
Na het opnemen van de positie	0.7	4.1▲	2.2	4.5=	6.1▲
Voor het opnemen van de positie	97.7	75.8▼	95.5	72.3▼	73.1▼
Voor en na het opnemen van de positie	1.3	13.7▲	0.0	12.3▲	17.4▲
Nooit	0.3	6.4▲	2.3	10.9▲	3.4=
<b>Een training of cursus onderwijskundig leiderschap</b>					
Na het opnemen van de positie	46.9	25.1▼	43.9	28.7▼	23.8▼
Voor het opnemen van de positie	14.3	22.9▲	13.5	26.1▲	35.2▲
Voor en na het opnemen van de positie	17.3	19.6=	18.8	24.5=	28.4▲
Nooit	21.5	32.4▲	23.8	20.7=	12.6▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Op vijf jaar tijd daalde het aandeel schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs dat een directeursopleiding volgde (-8.7 procentpunten) in Vlaanderen. Op Italië na is Vlaanderen de grootste daler in de EU-13 landen. Het aandeel schoolleiders dat een lerarenopleiding en een training 'onderwijskundig leiderschap' volgt, bleef stabiel. In het lager onderwijs is een toename van 3.6 procentpunten zichtbaar in het aandeel schoolleiders dat een directeursopleiding volgde tussen 2013 en 2018 (niet in tabel).

Tabel 7.12 Verandering in het percentage schoolleiders waarvoor de volgende elementen deel uitmaakten van hun formele opleiding tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Een programma of cursus m.b.t. het besturen van een school of een directeursopleiding			Een lerarenopleiding			Een training of cursus 'onderwijskundig leiderschap'		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	92.1	83.4	-8.7*	98.2	97.7	-0.5=	72.4	76.2
Denemarken	55.4	73.7	18.3‡	87.8	96.0	8.2‡	87.2	88.9	1.7=
Engeland	75.9	76.7	0.8=	96.4	91.5	-4.9=	66.3	61.6	-4.7=
Estland	98.0	96.4	-1.6=	94.9	96.4	1.5=	88.7	92.1	3.4=
Finland	96.5	100.0	3.5‡	98.5	99.5	1.0=	71.7	82.5	10.8=
Frankrijk	97.6	97.4	-0.2=	84.4	89.0	4.6=	m	m	m
Italië	96.2	86.9	-9.3=	90.4	78.9	-11.5‡	73.5	65.7	-7.8=
Letland	73.3	89.4	16.1‡	92.9	100.0	7.1=	83.2	92.6	9.4=
Nederland	96.4	95.2	-1.2=	89.4	92.8	3.4=	90.7	88.0	-2.7=
Noorwegen	84.1	85.5	1.4=	99.5	94.1	-5.4=	72.4	85.7	13.3=
Portugal	74.8	87.0	12.2‡	55.0	74.2	19.2‡	64.5	77.0	12.5=
Spanje	82.7	85.0	2.3=	91.5	94.8	3.3=	59.3	73.8	14.5=
Tsjechië	90.3	95.5	5.2‡	68.3	58.7	-9.6=	69.1	62.6	-6.5=
Zweden	91.1	94.4	3.3‡	92.8	92.2	-0.6=	90.3	81.3	-9.0=
EU-13 Gemiddelde†	85.6	89.5	3.9‡	87.8	89.1	1.3=	76.4	79.3	2.9=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

m Er is geen data beschikbaar voor Frankrijk voor deze stelling

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

TALIS vraagt leraren ook of ze tijdens hun opleiding al dan niet in het buitenland studeerden. Onderzoek toont dat studeren in het buitenland vaardigheden in interculturele communicatie versterkt (Williams, 2005). Van de leraren die lesgeven in het Vlaamse lager onderwijs studeerde één vijfde (19.9%) tijdens hun lerarenopleiding in het buitenland. In de eerste graad secundair onderwijs deden een kwart van de leraren een internationale ervaring op (27.1%). Die percentages liggen significant hoger in vergelijking met het EU-5 (lager onderwijs) en EU-12 gemiddelde (eerste graad secundair onderwijs).

Tabel 7.13 Percentage leraren die (een tijdje) in het buitenland studeerden tijdens hun lerarenopleiding

	*	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
		VL	EU-5	VL	EU-12†
Percentage leraren die in het buitenland hebben gestudeerd als studenten, als onderdeel van de lerarenopleiding	*	19.9	16.8 ▼	27.1	21.2 ▼

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

† Deze vraag was een gecoördineerde nationale optie in de vragenlijst die werd voorgesteld vanuit de Europese Commissie voor de Europese landen. Hierdoor zijn er geen data beschikbaar voor Japan en Korea en kan het PISA-6 gemiddelde niet worden berekend. Daarnaast zijn er ook geen cijfers beschikbaar voor Noorwegen en Zweden waardoor een EU-12 gemiddelde wordt berekend.

### 7.2.2 Voelen leraren zich voorbereid op het lesgeven?

TALIS vraagt leraren hoe goed ze zich voorbereid voelden op het lesgeven. Daarbij komen dezelfde elementen aan bod die worden bevraagd met betrekking tot de inhoud van de lerarenopleiding (Tabel 7.14). Vlaamse leraren voelen zich goed voorbereid op basiselementen zoals de vakinhoud (LO=87.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=86.6%), vakdidactiek (LO=87.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=81.6%), algemene pedagogie (LO=85.2%; SO<sub>1ste gr.</sub>=77.8%), en praktijk (LO=84.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=80.2%). Leraren lager onderwijs voelen zich voor de laatste drie elementen beter voorbereid dan leraren uit de eerste graad secundair onderwijs. Op de elementen die niet tot de basis van de opleiding behoren, voelen leraren zich opvallend minder goed voorbereid. Voor het leerlinggedrag en klasmanagement schatten leraren zich in beide onderwijsniveaus als relatief minder voorbereid in (LO=42.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=42.7%). Voor het gebruik van ICT (LO=23.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=34.5%) en het opvolgen van de studievoortgang (LO=24.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=19.5%) voelt bovendien slechts een minderheid zich (zeer) goed voorbereid. Slechts een op zes leraren (LO=16.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=17.0%), ten slotte, voelt zich (zeer) goed voorbereid op het lesgeven in een multiculturele of meer-talige setting.

In internationaal vergelijkend perspectief voelen Vlaamse leraren zich even goed of beter voorbereid dan de leraren uit de EU-5, EU-14 en PISA top-6 landen op de basisonderdelen (vakinhoud, vakdidactiek, pedagogie, praktijkervaring) die ze in de lerarenopleiding krijgen. Voor deze onderdelen bedraagt het verschil met de EU-5 landen in het lager onderwijs 14.2 tot 21.6 procentpunten. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt het verschil met de EU-14 landen, 6.2 tot 15.5 procentpunten, en met de PISA top-6 landen 15.9 tot 18.2 procentpunten. Met betrekking tot de overige elementen tekent zich een omgekeerd patroon af. Vlaamse leraren in het lager onderwijs voelen zich voor alle andere elementen significant minder goed voorbereid dan hun collega's in de EU-5 landen. In de eerste graad secundair onderwijs is er geen eenduidig patroon. Zo voelen Vlaamse leraren zich meer voorbereid dan leraren in de EU-14 en PISA top-6 landen op het lesgeven aan groepen met een verschillend bekwaamheidsniveau. Anderzijds voelen leraren in de EU-14 en PISA top-6 landen zich beter voorbereid op het lesgeven in een multiculturele setting en het opvolgen van de studievoortgang van leerlingen.

Tabel 7.14 Percentage leraren die zich 'goed' of 'zeer goed' voorbereid voelden tijdens het lesgeven voor onderstaande elementen

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Inhoud van het vak/de vakken die ik geef	87.9	73.1 ▼	86.6	80.4 ▼	68.4 ▼
Didactiek van een aantal of alle vakken waarin ik lesgeef	* 87.7	66.1 ▼	81.6	66.1 ▼	64.1 ▼
Algemene pedagogie/onderwijskunde	* 85.2	71.0 ▼	77.8	62.8 ▼	61.9 ▼
Praktijkervaring (bv. stages) in een aantal of alle vakken waarin ik lesgeef	* 84.5	65.2 ▼	80.2	66.4 ▼	63.5 ▼
Lesgeven aan groepen met verschillend bekwaamheidsniveau	* 30.3	45.7 ▲	40.8	35.9 ▼	34.1 ▼
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	16.5	26.4 ▲	17.0	20.8 ▲	19.8 ▲
Onderwijzen van vakoverstijgende vaardigheden (bv. creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen)	40.7	45.0 ▲	38.5	40.8 ▲	37.3 =
Het gebruik van ICT (informatie- en communicatietechnologie) in de lespraktijk	* 23.7	31.7 ▲	34.5	34.3 =	34.2 =
Leerlinggedrag en klasmanagement	42.5	45.8 ▲	42.7	44.7 =	45.8 ▲
Het opvolgen van de studievoortgang van leerlingen	* 24.6	49.8 ▲	19.5	45.6 ▲	44.7 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

## 7.3 Aanvangsbegeleiding en mentorschap

Nieuwe evoluties binnen het lerarenberoep maken permanente professionele ontwikkeling doorheen de hele loopbaan noodzakelijk. Voor startende leraren biedt een sterke lerarenopleiding een brede en stevige basis om het lerarenberoep uit te oefenen. Het effectief voor de klas staan, is echter uitdagend en genereert voortdurend nieuwe vragen en noden. Om het hoofd te bieden aan deze uitdagingen kunnen leraren een beroep doen op een breed aanbod van professionele ontwikkeling zoals aanvangsbegeleiding, mentorschap en permanente professionalisering. Via mentorschap en aanvangsbegeleiding trachten scholen een brug te slaan tussen de meer theoretische opleiding van leraren en de praktische aanpak van het beroep (Ingersoll & Strong, 2011). Onderzoek leert dat de steun die beginnende leraren ervaren hun betrokkenheid en motivatie om in het lerarenberoep te blijven verhoogt en leidt tot betere lespraktijken en onderwijsprestaties van leerlingen (Ingersoll & Strong, 2011; J. Wang, Odell, & Schulle, 2008; Waterman & He, 2011). Het is tegen die achtergrond dat we in deze sectie de aanvangsbegeleiding en het mentorschap bij leraren bestuderen.

### 7.3.1 Aanvangsbegeleiding

Aanvangsbegeleiding verwijst naar de begeleiding die scholen organiseren om nieuwe leraren te integreren in het lerarenberoep. Bedoeling is dat nieuwe leraren de kans krijgen geleidelijk te groeien in hun job, hun competenties verder te ontwikkelen en waar nodig bij te sturen. Aanvangsbegeleiding wordt in verschillende vormen aangeboden. Activiteiten kunnen formeel georganiseerd zijn, maar zijn ook vaak van informele aard, zoals uitwisselingsmomenten tussen leraren en/of schoolleiders.

In dit deel kijken we naar de aanvangsbegeleiding in de school vanuit het perspectief van de leraren en schoolleiders. We gaan na voor welke leraren aanvangsbegeleiding wordt voorzien en hoeveel

leraren deelnemen aan aanvangsbegeleidingsactiviteiten. In het lager onderwijs heeft bijna de helft van de leraren toegang tot formele aanvangsbegeleiding (Tabel 7.15). Deze wordt voornamelijk georganiseerd voor alle nieuwe leraren in de school (82.6%), in 17.4 procent van de gevallen is deze specifiek gericht op leraren die nieuw zijn in het beroep (Tabel 7.16). Een grotere meerderheid van de Vlaamse leraren lager onderwijs (87.2%) heeft toegang tot informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten in de school. Slechts in 8.3 procent van de lagere scholen wordt er volgens de schoolleiders geen enkele vorm aanvangsbegeleiding georganiseerd. Aanvangsbegeleiding is nog meer uitgebouwd in de eerste graad secundair onderwijs. Alle Vlaamse scholen bieden volgens schoolleiders een vorm van aanvangsbegeleiding aan. Ongeveer vier vijfde (81.4%) van de nieuwe leraren heeft toegang tot formele aanvangsbegeleidingsactiviteiten en 93.8 procent tot informele activiteiten. In bijna alle Vlaamse scholen is de formele aanvangsbegeleiding gericht op alle leraren die nieuw zijn in de school (98.6%). In slechts 1.4 procent van de scholen is de formele aanvangsbegeleiding alleen gericht op leraren die nieuw zijn in het beroep.

In vergelijkend perspectief valt Vlaanderen voor beide onderwijsniveaus op door het relatief hoog aandeel scholen dat toegang tot aanvangsbegeleiding voorziet, in het bijzonder het hoger percentage toegang tot informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten. In de eerste graad secundair onderwijs voorzien Vlaamse scholen significant vaker formele aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren in vergelijking met de EU-14 en PISA top-6 landen. Daarnaast is de formele aanvangsbegeleiding in beide onderwijsniveaus in Vlaanderen meer gericht op alle leraren die nieuw zijn in de school en niet uitsluitend op leraren die nieuw zijn in het beroep.

Tabel 7.15 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat nieuwe leraren toegang hebben tot de volgende aanvangsbegeleidingsactiviteiten in hun school

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Formele aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren	*	45.5	52.9=	81.4	51.9▼	58.7▼
Informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten voor nieuwe leraren		87.2	63.9▼	93.8	75.7▼	73.6▼
Geen aanvangsbegeleidingsactiviteiten	*	8.3	18.7▲	0.0	11.4▲	9.4▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 7.16 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat formele aanvangsbegeleiding aangeboden worden

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Formele aanvangsbegeleiding voor alle leraren die nieuw zijn in de school	*	82.6	63.1▲	98.6	70.4▲	56.5▲
Formele aanvangsbegeleiding alleen voor leraren die nieuw zijn in het beroep	*	17.4	36.9▲	1.4	29.6▲	43.5▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

In vergelijking met het beeld dat schoolleiders schetsen, geven de antwoorden van de leraren toch een enigszins ander beeld. Dat is mogelijk een gevolg van het feit dat de vraag bij schoolleiders verwijst naar de huidige situatie op de school, terwijl de antwoorden van meer ervaren leraren verwijzen naar

een vroegere periode. Uit de lerarenbevraging blijkt dat relatief weinig leraren effectief deelnamen aan formele en informele aanvangsbegeleidingsprogramma's. Van de Vlaamse leraren participeerde 15.7 procent in de huidige school en 14.2 procent tijdens de eerste tewerkstelling in formele aanvangsbegeleidingsprogramma's. In de eerste graad secundair onderwijs nam ongeveer een derde van de leraren deel aan formele aanvangsbegeleiding in de huidige school (37.0%) en/of tijdens de eerste tewerkstelling (28.6%). Daarnaast nam 40.3 procent van de leraren deel aan informele aanvangsbegeleiding in de huidige school en 22.7 procent tijdens de eerste tewerkstelling. Drie op de vier Vlaamse leraren in het lager onderwijs en de helft van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs nam nooit deel aan formele of informele aanvangsbegeleidingsprogramma's. Opvallend is ook dat leraren uit het lager onderwijs minder vaak deelnemen aan formele en informele aanvangsbegeleiding dan leraren uit de eerste graad secundair onderwijs. In vergelijking met leraren uit de EU-5 landen nemen Vlaamse leraren in het lager onderwijs minder vaak deel aan formele en informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten, en dit zowel in de huidige school als tijdens de eerste tewerkstelling. In de eerste graad secundair onderwijs is het patroon omgekeerd. Op dat niveau rapporteren Vlaamse leraren significant vaker deel te hebben genomen aan een vorm van aanvangsbegeleiding in de huidige school dan de EU-14 en PISA top-6 landen. In het algemeen geldt dus dat Vlaamse leraren lager onderwijs minder, en Vlaamse leraren eerste graad secundair onderwijs meer, deelnemen aan aanvangsbegeleiding dan leraren in de vergelijkingslanden.

Tabel 7.17 Percentage leraren dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
<b>Formeel aanvangsbegeleidingsprogramma's</b>						
In de huidige school	*	15.7	22.7 ▲	37.0	26.1 ▼	20.4 ▼
Tijdens eerste tewerkstelling	*	14.2	30.5 ▲	28.6	27.4=	35.7 ▲
Geen aanvangsbegeleidingsprogramma's	*	76.6	57.8 ▼	50.9	57.3 ▲	52.3=
<b>Informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten</b>						
In de huidige school	*	18.9	28.1 ▲	40.3	35.3 ▼	30.4 ▼
Tijdens eerste tewerkstelling	*	10.2	23.1 ▲	22.7	21.9=	22.7=
Geen aanvangsbegeleidingsactiviteiten	*	75.9	58.8 ▼	51.2	53.7 ▲	56.1 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

In Tabel 7.18 en Tabel 7.19 wordt de aanvangsbegeleiding die leraren volgden tijdens hun eerste tewerkstelling uitgesplitst naar werkervaring. Het deelnemen aan aanvangsbegeleiding hangt duidelijk, en logisch-consistent, samen met de ervaring van de leraren. Leraren met minder ervaring namen significant vaker deel aan formele en informele aanvangsbegeleidingsprogramma's of -activiteiten tijdens hun eerste tewerkstelling.



Tabel 7.18 Percentage Vlaamse leraren dat deelnam aan formele aanvangsbegeleidingsprogramma's, naar lerarenkenmerken

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Formeel aanvangsbegeleidingsprogramma eerste tewerkstelling	Geen aanvangsbegeleidingsprogramma's	Formeel aanvangsbegeleidingsprogramma eerste tewerkstelling	Geen aanvangsbegeleidingsprogramma's
<b>Totaal</b>	14.2	76.6	28.6*	50.9*
<b>Ervaring</b>				
< 5 jaar (a)	26.9	59.2	40.5	26.3
≥ 5 jaar (b)	11.3	80.6	25.6	57.0
(b) – (a)	-15.6*	21.4*	-14.9*	30.7*

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 7.19 Percentage Vlaamse leraren dat deelnam aan informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten, naar lerarenkenmerken

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Informeel aanvangsbegeleidingsprogramma eerste tewerkstelling	Geen aanvangsbegeleidingsactiviteiten	Informeel aanvangsbegeleidingsprogramma eerste tewerkstelling	Geen aanvangsbegeleidingsactiviteiten
<b>Totaal</b>	10.2	75.9	22.7*	51.2*
<b>Ervaring</b>				
< 5 jaar (a)	18.1	64.1	31.2	30.7
≥ 5 jaar (b)	8.4	78.5	20.6	56.2
(b) – (a)	-9.7*	14.4*	-10.6*	25.5*

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

De grote verschillen tussen beginnende en meer ervaren leraren in de aanvangsbegeleiding roept de vraag op in welke mate beginnende leraren deelnemen aan aanvangsbegeleiding in de vergelijkingslanden. Tabel 7.20 leert dat beginnende leraren in het lager onderwijs in Vlaanderen in dezelfde mate deelnemen aan formele vormen van aanvangsbegeleiding. Wel nemen beginnende leraren in de EU-5 landen vaker deel aan informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten dan Vlaamse leraren. In de eerste graad secundair onderwijs is het patroon omgekeerd. Beginnende Vlaamse leraren nemen er significant vaker deel aan formele en informele vormen van aanvangsbegeleiding dan de beginnende leraren uit de EU-14 en PISA top-6 landen. Terwijl in Vlaanderen een kwart van de beginnende leraren geen aanvangsbegeleidingsprogramma's volgt, is dat in de EU-14 en PISA top-6 landen minstens de helft van de beginnende leraren.

Tabel 7.20 Percentage beginnende *leraren* (minder dan vijf jaar werkervaring) dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
<b>Formeel aanvangsbegeleidingsprogramma's</b>						
In de huidige school	*	29.8	29.9=	61.2	31.3 ▼	30.3 ▼
Tijdens eerste tewerkstelling	*	26.9	30.7=	40.5	23.2 ▼	34.0 ▼
Geen aanvangsbegeleidingsprogramma's	*	59.2	54.3=	26.3	57.5 ▲	50.1 ▲
<b>Informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten</b>						
In de huidige school	*	29.5	35.1 ▲	62.1	40.0 ▼	37.1 ▼
Tijdens eerste tewerkstelling	*	18.1	24.5 ▲	31.2	19.3 ▼	21.7 ▼
Geen aanvangsbegeleidingsactiviteiten	*	64.1	54.6 ▼	30.7	52.6 ▲	52.5 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

De aanvangsbegeleiding die leraren in hun huidige school volgden, wordt in Tabel 7.21 uitgesplitst naar kenmerken van het leerlingenpubliek. Er zijn geen verschillen in de deelname in aanvangsbegeleiding naar deze schoolcompositiekenmerken.

Tabel 7.21 Percentage Vlaamse *leraren* dat deelnam aan formele en informele aanvangsbegeleidingsprogramma's, naar schoolcompositiekenmerken

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Formeel aanvangsbegeleidingsprogramma huidige school	Informeel aanvangsbegeleidingsprogramma eerste tewerkstelling	Formeel aanvangsbegeleidingsprogramma huidige school	Informeel aanvangsbegeleidingsprogramma eerste tewerkstelling
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>				
≤ 30% (a)	13.6	9.7	29.9	23.6
> 30% (b)	17.5	13.8	26.3	19.0
(b) – (a)	3.9=	4.1=	-3.6=	-4.6=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>				
≤ 10% (a)	13.0	9.7	30.6	23.7
> 10% (b)	16.4	11.8	27.4	21.7
(b) – (a)	3.4=	2.1=	-3.2=	-2.0=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>				
≤ 10% (a)	13.0	10.6	31.4	23.8
> 10% (b)	15.2	10.4	27.7	22.3
(b) – (a)	2.2=	-0.2=	-3.7=	-1.5=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Er bestaat een grote verscheidenheid aan aanvangsbegeleidingsactiviteiten. TALIS vraagt aan leraren welke activiteiten worden opgenomen in de aanvangsbegeleiding op hun school toen ze er begonnen te werken (Tabel 7.22). De meest voorkomende aanvangsbegeleidingsactiviteiten zijn geplande bijeenkomsten (LO=76.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>= 86.4%) en supervisies met de schoolleider en/of (ervaren) leraren (LO=74.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=82.3%). Voor beide onderwijsniveaus is de deelname aan cursussen of studiedagen de derde meest voorkomende aanvangsbegeleidingsactiviteit (LO=68.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=71.5%). Deze

wordt gevolgd door samenwerken met andere nieuwe leraren (LO=59.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=70.8%). De top vijf wordt afgesloten door de administratieve introductie (LO=44.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=68.2%). Activiteiten zoals online cursussen (LO=3.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=9.3%), online activiteiten (LO=11.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=16.6%), een verminderde onderwijsopdracht (LO=3.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=3.7%), portfolio's of dagboeken (LO=17.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=12.3%), en lesgeven in teams met meer ervaren leraren (LO=21.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=16.7%) waren voor slechts een minderheid van de Vlaamse leraren onderdeel van de aanvangsbegeleiding in de huidige school.

Vanuit internationaal perspectief is de verminderde onderwijsopdracht, lesgeven in teams, online cursussen of studiedagen en het bijhouden van dagboeken of portfolio's weinig voorkomend als aanvangsbegeleiding in het Vlaams onderwijs. Deze activiteiten zijn in de vergelijkingslanden twee tot vier keer zo vaak onderdeel van de aanvangsbegeleiding van leraren dan in Vlaanderen.

Tabel 7.22 Activiteiten opgenomen in de aanvangsbegeleiding van leraren toen ze begonnen te werken op hun huidige school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond	68.7	60.4 ▼	71.5	58.6 ▼	55.0 ▼
Online cursussen/studiedagen	* 3.4	20.1 ▲	9.3	17.0 ▲	20.0 ▲
Online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen/platformen)	* 11.8	12.4 =	16.6	14.9 =	16.1 =
Geplande bijeenkomsten met de directeur en/of ervaren leraren	* 76.1	74.4 =	86.4	74.7 ▼	73.3 ▼
Supervisie door de directeur en/of leraren	* 74.1	58.3 ▼	82.3	61.2 ▼	68.0 ▼
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	* 59.5	44.8 ▼	70.8	54.5 ▼	68.7 =
Lesgeven in teams (samen met meer ervaren leraren)	* 21.9	40.1 ▲	16.7	40.6 ▲	43.6 ▲
Portfolio's/dagboeken/logboeken	* 17.9	30.4 ▲	12.3	26.9 ▲	30.3 ▲
Verminderde onderwijsopdracht	3.7	19.6 ▲	3.7	18.9 ▲	18.2 ▲
Algemene/administratieve introductie	* 44.6	49.6 =	68.2	57.9 ▼	66.1 =

\* Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

### 7.3.2 Mentorschap

Mentorschap is een vorm van ondersteuning waarbij meer ervaren leraren minder ervaren leraren bijstaan. Mentorschap kan zowel voor alle leraren als alleen voor nieuwe leraren voorzien worden. De uitwisseling van ervaring kan plaatsvinden tussen twee of meer leraren. Mentorschap dient meerdere doelen. Ten eerste laat mentorschap toe dat meer ervaren leraren hun praktijkervaringen delen met leraren die nieuw zijn in het beroep en/of de school. Hierdoor kunnen nieuwe leraren het beroep en de school beter leren kennen. De nieuwe leraar krijgt hierdoor ook een duidelijk aanspreekpunt binnen de school. Uitwisseling zorgt bovendien voor een grotere (gedeelde) kennisrijkdom binnen de school. Tegelijk zijn nieuwe leraren, ten tweede, een bron van innovatie en brengen de laatste nieuwe informatie en methoden mee uit de lerarenopleiding. Indien de uitwisseling van informatie en ervaring goed verloopt, kan de hele school mee groeien en bijblijven met nieuwe methoden en technieken in

het onderwijs. Hoewel mentorschap dus primair gericht is op ondersteuning van nieuwe leraren, zijn de potentiële voordelen voor de school ruimer (Ingersoll & Strong, 2011; Strong, 2005).

Tabel 7.23 toont het percentage scholen dat volgens de schoolleiders mentoring organiseert. In het Vlaams lager onderwijs is er slechts in vier op de tien scholen een mentorprogramma. Indien mentoring wordt aangeboden is het in 8.8 procent van de scholen specifiek gericht op leraren die nieuw zijn in het beroep, in 18.8 procent van de scholen gericht op alle leraren die nieuw zijn in de school en in 10.1 procent van de scholen hebben alle leraren toegang tot mentoring. In de eerste graad secundair onderwijs wordt in drie kwart van de Vlaamse scholen mentoring georganiseerd (75.7%), gevoelig hoger in vergelijking met het lager onderwijs. Een mentor wordt in de helft van de gevallen voorzien voor alle leraren die nieuw zijn in de school (53.2%). Net als bij aanvangsbegeleiding is slechts een klein deel van de mentoring specifiek gericht op leraren nieuw in het beroep (7.8%). In 14.8 procent van de scholen is er mentoring voor alle leraren.

Vergeleken met de EU-5 landen hebben Vlaamse leraren lager onderwijs volgens schoolleiders veel minder vaak toegang tot mentoring (-24.1). In de eerste graad secundair onderwijs is het patroon omgekeerd. Daar hebben Vlaamse leraren vaker dan gemiddeld in de EU-14 en PISA top-6 landen toegang tot een mentorprogramma. Hierbij wordt voornamelijk ingezet op alle leraren die nieuw zijn in de school en niet noodzakelijk alleen op leraren nieuw in het beroep.

Tabel 7.23 Percentage *schoolleiders* dat aangeeft dat de volgende leraren toegang hebben tot mentoring in hun school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Enkel aan leraren die nog maar pas lesgeven, d.w.z. in hun eerste job als leraar zitten	8.8	33.2 ▲	7.8	23.5 ▲	29.5 ▲
Alle leraren die nieuw zijn in deze school *	18.8	19.3 =	53.2	21.4 ▼	20.4 ▼
Alle leraren in deze school hebben toegang	10.1	9.4 =	14.8	13.8 =	13.0 =
Leraren hebben geen toegang tot een mentorprogramma *	62.2	38.1 ▼	24.3	41.3 ▲	37.1 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

TALIS vraagt schoolleiders welke uitkomsten van mentoring zij heel belangrijk vinden (Tabel 7.24). De meeste schoolleiders vinden de ondersteuning van minder ervaren leraren in hun lesgeven van groot belang (LO= 92.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=87.2%). Ook het verbeteren van de pedagogische bekwaamheid van leraren is voor schoolleiders een heel belangrijke doelstelling van mentoring (LO=83.2%; SO<sub>1ste gr.</sub>=81.4%). Het enige aspect waarvoor schoolleiders in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs verschillen is het belang mentoring voor het verbeteren van de kennis van leraren in hun belangrijkste vakgebieden (LO=60.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=36.4%). Vlaamse schoolleiders achten de uitkomsten van mentoring significant belangrijker dan hun collega's in de vergelijkingslanden, zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 7.24 Percentage schoolleiders dat de volgende uitkomsten van mentoring van 'groot' belang acht

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Om de pedagogisch-didactische bekwaamheid van leraren te verbeteren	83.2	50.6 ▼	81.4	60.3 ▼	55.8 ▼	
Om de professionele identiteit van leraren te versterken	77.7	38.0 ▼	77.1	48.9 ▼	52.2 ▼	
Om de samenwerking van leraren met collega's te verbeteren	70.5	54.1 ▼	79.2	61.9 ▼	60.8 ▼	
Om de minder ervaren leraren te ondersteunen in hun lesgeven	92.0	70.1 ▼	87.2	75.1 ▼	72.1 ▼	
Om de kennis van leraren in hun belangrijkste vakgebied(en) te verbeteren	*	60.4	33.5 ▼	36.4	29.2=	37.8=
Om de algemene prestaties van leerlingen te verbeteren	65.5	43.5 ▼	54.8	45.0 ▼	38.8 ▼	

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Vlaamse schoolleiders achten mentoring erg belangrijk in het ondersteunen van minder ervaren leraren in hun onderwijspraktijken en die attitude bleef de afgelopen vijf jaar stabiel (Tabel 7.25). Vlaamse schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs hechten samen met Frankrijk en Engeland het meeste belang aan de ondersteuning van minder ervaren leraren van alle EU-14 landen. In het lager onderwijs is het aandeel schoolleiders die mentoring erg belangrijk vinden om minder ervaren leraren te ondersteunen met 10.7 procentpunten gestegen tussen 2013 en 2018 (niet in tabel).

Tabel 7.25 Verandering in het percentage schoolleiders dat volgende uitkomst van mentoring van 'groot' belang acht tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ondersteunen van minder ervaren leraren in hun onderwijspraktijken is groot belang		
	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	85.3	87.2	1.9=
Denemarken	38.2	54.5	16.3=
Engeland	88.7	87.9	-0.8=
Estland	72.4	79.7	7.3=
Finland	54.0	66.0	12.0=
Frankrijk	81.5	89.0	7.5=
Italië	67.3	72.4	5.1=
Letland	68.2	78.5	10.3=
Nederland	79.4	73.6	-5.8=
Noorwegen	71.5	77.2	5.7=
Portugal	66.8	80.3	13.5=
Spanje	76.5	73.4	-3.1=
Tsjechië	65.1	79.4	14.3=
Zweden	56.1	61.5	5.4=
EU-13 Gemiddelde†	68.1	74.9	6.8=

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

Leraren werden gevraagd of ze momenteel betrokken zijn bij mentoractiviteiten (Tabel 7.26). Omdat niet iedereen op elk moment in aanmerking komt voor het mentorschap, impliceert de vraagstelling dat de percentages veel lager zijn dan deze zoals aangegeven door de schoolleiders. Op het moment van de afname van de bevraging, waren weinig leraren zelf effectief aangesteld als mentor (LO=6.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=7.7%). In het lager onderwijs (5.5%) heeft een significant lager percentage leraren een mentor

gekregen ter ondersteuning dan in de eerste graad secundair onderwijs (10.2%). Aangezien een mentor meerdere leraren kan begeleiden is de discrepantie tussen het hoger percentage leraren dat een mentor heeft en het lager percentage dat een mentoropdracht uitvoert niet vreemd.

In vergelijking met de EU-5 landen zijn er in het Vlaamse lager onderwijs significant minder leraren aangesteld als mentor en hebben ze ook effectief minder vaak een mentor. Indien we alleen beginnende leraren -diegene met minder dan 5 jaar werkervaring- in beschouwing nemen dan zijn er geen significante verschillen. In de eerste graad secundair onderwijs zijn Vlaamse leraren minder vaak als mentor aangesteld in vergelijking met de EU-14 en PISA top-6 landen. Daarentegen rapporteren Vlaamse leraren meer dan in de EU-14 landen dat ze een mentor hebben. Er is geen verschil met de PISA top-6 landen. Beginnende Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs hebben aanzienlijk vaker een mentor dan beginnende leraren in de EU-14 en PISA top-6 landen.

Tabel 7.26 Percentage leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
<b>Alle leraren</b>						
Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen.	*	5.5	7.0▲	10.2	5.7▼	9.1=
Ik ben momenteel als mentor aangesteld voor één of meer leraren.		6.7	11.5▲	7.7	10.2▲	9.6▲
<b>Leraren met minder dan vijf jaar ervaring</b>						
Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen.	*	21.3	20.8=	40.5	18.1▼	20.9▼
Ik ben momenteel als mentor aangesteld voor één of meer leraren.		4.0	5.7=	4.6	4.8=	4.0=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Naar werkervaring zien we logischerwijs grote verschillen betreffende mentoring (Tabel 7.27). Leraren met minder dan vijf jaar ervaring hebben veel vaker een mentor (LO= 21.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=40.5%) dan leraren met meer ervaring. Leraren met meer ervaring hebben slechts af en toe een mentor. Leraren met meer dan vijf jaar ervaring (LO=7.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=8.5%) zijn vaker aangesteld als mentor dan beginnende leraren (LO=4.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=4.6%). Het verschil tussen beiden is significant maar beperkt.

Tabel 7.27 Percentage Vlaamse leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten, naar lerarenkenmerken

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Leraren die een mentor hebben, aangesteld om hen te ondersteunen	Leraren die een mentor zijn, voor één of meerdere leraren	Leraren die een mentor hebben, aangesteld om hen te ondersteunen	Leraren die een mentor zijn, voor één of meerdere leraren
<b>Totaal</b>	5.5	6.7	10.2*	7.7=
<b>Ervaring</b>				
< 5 jaar (a)	21.3	4.0	40.5	4.6
≥ 5 jaar (b)	1.8	7.3	2.6	8.5
(b) – (a)	-19.5*	3.3*	-37.9*	3.9*

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Wat betreft de kenmerken van de leerlingen in scholen is er slechts een zwak verband met het al dan niet hebben van een mentor of zelf actief mentor zijn. Uit Tabel 7.28 blijkt dat enkel in eerste graad secundaire scholen met een groot aandeel leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen er significant meer leraren aangesteld zijn als mentor (+4.6 procentpunten).

Tabel 7.28 Percentage Vlaamse leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten naar schoolcompositiekenmerken

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Leraren die een mentor hebben, aangesteld om hen te ondersteunen	Leraren die een mentor zijn, voor één of meerdere leraren	Leraren die een mentor hebben, aangesteld om hen te ondersteunen	Leraren die een mentor zijn, voor één of meerdere leraren
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>				
≤ 30% (a)	5.6	6.5	9.7	6.7
> 30% (b)	6.7	6.3	13.0	11.3
(b) – (a)	1.1=	-0.2=	3.3=	4.6*
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>				
≤ 10% (a)	5.6	6.6	9.9	6.6
> 10% (b)	6.2	6.2	10.5	8.6
(b) – (a)	0.6=	-0.4=	0.6=	2.0=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>				
≤ 10% (a)	5.9	6.2	10.9	7.0
> 10% (b)	5.8	6.7	9.5	7.6
(b) – (a)	-0.1=	0.5=	-1.4=	0.6=

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

In de afgelopen vijf jaar bleef het percentage leraren in de eerste graad secundair onderwijs die aangeven een mentor te hebben stabiel (Tabel 7.29). Het percentage leraren dat zelf een mentortoek opneemt, daalde op vijf jaar tijd met 2.5 procentpunten in Vlaanderen terwijl in de EU-14 landen er een gemiddelde toename van 0.5 procentpunten zichtbaar is. In het lager onderwijs is eenzelfde patroon zichtbaar voor Vlaamse leraren als in de eerste graad secundair onderwijs. Het percentage leraren in het lager onderwijs die aangeven een mentor te hebben blijft stabiel terwijl het aandeel leraren die zelf een mentortoek opnemen met 2.8 procentpunten is gedaald (niet in tabel).

Tabel 7.29 Verandering in de participatie van leraren aan mentoractiviteiten tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs<sup>1</sup>

	Ik heb op dit ogenblik een mentor die is aangesteld om mij te ondersteunen			Ik ben momenteel een mentor, aangesteld om andere leraren te ondersteunen		
	2013	2018	2018-2013	2013	2018	2018-2013
<i>Vlaanderen</i>	10.2	10.2	0.0=	10.2	7.7	-2.5*
Denemarken	4.2	4.4	0.2=	12.7	9.5	-3.2=
Engeland	19.1	13.5	-5.6‡	31.4	24.8	-6.6‡
Estland	3.3	3.9	0.6=	9.1	7.5	-1.6=
Finland	2.8	3.7	0.9=	3.8	5.2	1.4‡
Frankrijk	3.5	3.9	0.4=	5.5	6.2	0.7‡
Italië	4.5	2.5	-2.0=	5.1	5.5	0.4‡
Letland	4.1	4.0	-0.1=	7.0	9.0	2.0‡
Nederland	16.6	13.0	-3.6=	19.4	22.2	2.8‡
Noorwegen	6.9	4.6	-2.3=	7.7	6.5	-1.2=
Portugal	4.3	6.9	2.6‡	7.6	7.3	-0.3=
Spanje	3.8	2.9	-0.9=	6.8	5.8	-1.0=
Tsjechië	3.8	7.1	3.3‡	7.7	11.8	4.1‡
Zweden	3.7	5.0	1.3=	5.5	14.1	8.6‡
EU-13 Gemiddelde†	6.2	5.8	-0.4=	9.9	10.4	0.5‡

<sup>1</sup> De formulering van deze vraag veranderde tussen 2013 en 2018. In 2013 werd niet expliciet aangegeven dat mentoringactiviteiten moeten worden beschouwd als onderdeel van een formele regeling.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.



## 7.4 Conclusie

In dit hoofdstuk komen de motivatie voor de beroepskeuze, opleiding, en aanvangsbegeleiding aan bod. Startend bij de intrede in het lerarenberoep blijken Vlaamse leraren in het algemeen bijzonder sterk intrinsiek gemotiveerd te zijn in hun keuze voor het beroep. De mogelijkheid de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden en bij te dragen aan de samenleving zijn de kernmotivaties van leraren. Een opvallende vaststelling hierbij is dat voor beide onderwijsniveaus Vlaamse leraren intrinsiek gemotiveerder zijn en het lerarenberoep vaker een eerste keuze is dan bij hun collega's uit de EU-5, EU-14, en PISA top-6 landen.

Ook voor de opleiding van leraren en schoolleiders zijn er enkele aspecten waarvoor Vlaanderen opvalt. Ten eerste, zijn Vlaamse leraren en schoolleiders in het lager onderwijs en eerste graad van het secundair onderwijs vanuit internationaal vergelijkend perspectief gemiddeld lager opgeleid. Ze beschikken vaker dan de leraren en schoolleiders uit de vergelijkingslanden over een bachelor en minder vaak over een master diploma. Anderzijds zijn Vlaamse leraren inhoudelijk sterker gevormd. Zo volgen de leraren lager onderwijs zo goed als allemaal een geïntegreerde lerarenopleiding waarin zowel de basiselementen van het lesgeven ruim aan bod komen en leraren daarnaast ook een reeks bijkomende vaardigheden worden aangeleerd. Zo zijn algemene pedagogische vaardigheden, praktijkervaring, en vakdidactiek vaker onderdeel van de initiële lerarenopleiding in Vlaanderen. De formele opleiding zorgt ervoor dat Vlaamse leraren, vooral in de eerste graad secundair onderwijs, zich beter voorbereid voelen dan hun collega's in de EU-14 en PISA top-6 landen. Wel voelen Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus zich minder goed voorbereid op het lesgeven in een multiculturele setting dan in de vergelijkingslanden? Dit is belangrijk aandachtspunt gegeven de meer etnisch diverse leerlingpopulatie van scholen waarin Vlaamse leraren lesgeven (zie Hoofdstuk 2 en 3). Het opvolgen van de studievoortgang van leerlingen is ook opvallend minder vaak onderdeel van de formele opleiding in Vlaanderen. Leraren geven zelf ook aan zich op dit vlak minder goed voorbereid te voelen dan de leraren uit de vergelijkingslanden. Vlaamse schoolleiders, tenslotte, zijn bijna altijd leraren geweest die daarnaast vaak nog een bijkomende directeursopleiding volgden, dikwijls samen met een cursus onderwijskundig leiderschap.

Wanneer leraren nieuw zijn in een school of voor het eerst tewerkgesteld worden als leraar zijn aanvangsbegeleiding en mentoring belangrijke voorzieningen om leraren te ondersteunen. In die context vallen in Vlaanderen zowel voor de aanvangsbegeleiding als mentoring de grote verschillen op tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Leraren in het lager onderwijs in Vlaanderen nemen significant minder vaak deel aan formele en informele aanvangsbegeleiding en hebben minder vaak een mentor dan leraren in de eerste graad secundair onderwijs. Slechts een kwart van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs kreeg een informele of formele aanvangsbegeleiding tegenover

de helft in de eerste graad secundair onderwijs. Ook indien we alleen kijken naar de beginnende leraren, blijft dit verschil overeind. Bovendien nemen beginnende Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs significant vaker deel aan formele en informele vormen van aanvangsbegeleiding dan meer ervaren leraren maar ook aanzienlijk meer dan de beginnende leraren uit de EU-14 en PISA top-6 landen. In het lager onderwijs nemen beginnende Vlaamse leraren evenveel of significant minder vaak deel aan informele en formele aanvangsbegeleidingsactiviteiten dan leraren in de EU-5 landen.



## 8 Professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan

De opleiding van leraren en schoolleiders wordt steeds meer gezien vanuit het perspectief van levenslang leren. Hoewel de formele opleiding de basis vormt, biedt training tijdens de loopbaan een middel om de kwaliteit van het personeel te versterken en verbeteren. Het kan helpen eventuele tekortkomingen in de initiële opleiding van leraren en schoolleiders te compenseren. Professionele ontwikkeling is echter vooral cruciaal omdat lesgeven veeleisend is en de verwachtingen ten aanzien van leraren en schoolleiders over de tijd veranderen. Veranderingen zoals een toenemende diversiteit in het leerlingenpubliek van scholen, zowel naar etniciteit als op het vlak van specifieke onderwijsbehoeften, of een toename in het gebruik van ICT vereisen nieuwe vaardigheden van leraren. In het technisch en beroepsonderwijs moet onderwijs bovendien inspelen op de veranderende eisen van een moderne werkplek. Dit betekent dat leraren en schoolleiders doorheen hun hele loopbaan nood hebben aan verschillende types van professionele ontwikkeling.

In dit hoofdstuk gaan we in op de continue professionele ontwikkeling. Het gaat om professionaliseringsactiviteiten die niet behoren tot de initiële lerarenopleiding of aanvangsbegeleiding die in het vorige hoofdstuk aan bod kwamen. We brengen in kaart (1) aan hoeveel en welk type van trainingen leraren en schoolleiders deelnamen, (2) de onderwerpen die werden behandeld tijdens deze trainingen, (3) welk type professionele ontwikkeling volgens leraren de grootste impact heeft op het lesgeven, (4) de gebieden waar leraren en schoolleiders de grootste behoefte aan training voelen en (5) de belemmeringen die ze ervaren om deel te nemen aan professionele ontwikkeling. Ten slotte bestuderen we de openheid bij leraren en schoolleiders voor veranderingen in hun beroep.

### 8.1 Deelname aan professionele ontwikkeling

TALIS vraagt leraren en schoolleiders aan welke type activiteit ze de afgelopen 12 maanden deelnamen in het kader van hun professionele ontwikkeling. Gemiddeld namen Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus aan drie tot vier verschillende professionele ontwikkelingsactiviteiten deel en hebben na genoeg alle Vlaamse leraren aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit deelgenomen (LO=97.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=97.1%) 12 maanden voorafgaand aan de bevraging.

In beide Vlaamse onderwijsniveaus zijn de meest populaire professionele ontwikkelingsactiviteiten cursussen of studiedagen die in persoon worden bijgewoond (LO=92.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=88.0%), gevolgd door het lezen van vakliteratuur (LO=79.2%; SO<sub>1ste gr.</sub>=81.2%). In het lager onderwijs participeert de helft van de leraren aan onderwijsconferenties tegenover 37.6 procent in de eerste graad secundair onderwijs. Daarnaast paste een derde van de leraren zelfobservatie of observatie door collega's toe (LO=35.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=34.4%) en nam ruim een kwart in het lager onderwijs en bijna een derde in de

eerste graad secundair onderwijs deel aan een netwerk van leraren (LO=27.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=32.7%). Professionele ontwikkelingsactiviteiten die minder vaak voorkomen zijn observatiebezoeken aan andere scholen (LO=22.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=18.5%), online cursussen (LO=7.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=14.5%), een opleiding die tot een diploma of getuigschrift leidt (LO=15.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=12.8%) en observatiebezoeken aan bedrijven of openbare diensten (LO=7.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=11.4%). Daarbij zijn er opvallende verschillen tussen de onderwijsniveaus in Vlaanderen. Zo nemen leraren uit het lager onderwijs vaker deel aan cursussen of studiedagen, aan onderwijsconferenties en observatiebezoeken aan andere scholen. Leraren uit de eerste graad secundair onderwijs nemen anderzijds vaker deel aan online cursussen of studiedagen, observatiebezoeken aan bedrijven en openbare diensten en een netwerk van leraren met betrekking tot professionele ontwikkeling.

De internationale vergelijking leert dat Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus vaker deelnemen aan cursussen en studiedagen die ze in persoon bijwonen en vaker vakliteratuur lezen. Daar staat tegenover dat leraren in de EU-5 landen (+29.2 procentpunten), de EU-14 landen (+14.4 procentpunten) en PISA top-6 landen (+23.1 procentpunten) vaker deelnemen aan online cursussen en studiedagen.

Tabel 8.1 Percentage leraren dat deelnam aan de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten in de 12 maanden voorafgaand aan de afname van de vragenlijst

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond	*	92.7	79.1 ▼	88.0	77.2 ▼	71.8 ▼
Online cursussen/studiedagen	*	7.4	37.2 ▲	14.5	28.9 ▲	37.6 ▲
Onderwijsconferenties waarbij leraren en/of onderzoekers hun onderzoek presenteren of onderwijs gerelateerde kwesties bespreken	*	51.9	51.0=	37.6	44.5 ▲	51.5 ▲
Een opleiding die leidt naar een diploma of getuigschrift		15.0	10.6 ▼	12.8	13.2=	12.4=
Observatiebezoeken aan andere scholen	*	22.5	19.5 ▼	18.5	21.6 ▲	36.6 ▲
Observatiebezoeken aan bedrijven, openbare diensten of non-gouvernementele organisaties	*	7.6	7.5=	11.4	16.4 ▲	16.4 ▲
Zelfobservatie en/of observatie door collega's als onderdeel van een formele regeling op school		35.6	38.9 ▲	34.4	37.1=	43.7 ▲
Deelname in een netwerk van leraren die specifiek gevormd werden voor de professionele ontwikkeling van leraren	*	27.3	39.5 ▲	32.7	34.2=	49.1 ▲
Lezen van vakliteratuur		79.2	63.0 ▼	81.2	68.7 ▼	77.3 ▼
Andere vormen van professionele ontwikkeling	*	21.6	26.3 ▲	29.5	31.8 ▲	31.4=
Deelname aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit		97.8	95.1 ▼	97.1	93.9 ▼	94.8 ▼

\* Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Indien we de deelname aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit uitsplitsen naar leraar- en schoolcompositiekenmerken zijn er geen significante verschillen merkbaar (Tabel 8.2 en Tabel 8.3).

Tabel 8.2 Gemiddeld percentage Vlaamse leraren dat deelnam aan minstens 1 professionele ontwikkelingsactiviteit in de afgelopen 12 maanden, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	97.8	97.1=
<b>Gender</b>		
Man (a)	97.3	97.5
Vrouw (b)	97.9	96.9
(b) – (a)	0.6=	-0.6=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	96.9	97.5
≥ 5 jaar (b)	98.1	96.9
(b) – (a)	1.2=	-0.6=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 8.3 Gemiddeld aantal Vlaamse leraren dat aan minstens 1 professionele ontwikkelingsactiviteit deelnam in de afgelopen 12 maanden, naar schoolcompositiekenmerken

	Minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	98.0	96.8
> 30% (b)	97.3	97.1
(b) – (a)	-0.7=	0.3=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	98.2	96.5
> 10% (b)	97.4	97.4
(b) – (a)	-0.8=	0.9=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	97.7	97.6
> 10% (b)	98.0	96.1
(b) – (a)	0.3=	-1.5=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Voor beide onderwijsniveaus namen Vlaamse schoolleiders gemiddeld aan zes verschillende professionele ontwikkelingsactiviteiten deel. Alle schoolleiders participeerden bovendien in minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit.

Vlaamse schoolleiders nemen het vaakst deel aan cursussen en studiedagen die ze in persoon bijwonen (LO=90.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=96.7%), cursussen en studiedagen over pedagogische onderwerpen (LO=97.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=85.8%) en leiderschap (LO=76.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=85.2%). Ook het lezen van vakliteratuur behoort tot de meest voorkomende vormen van professionele ontwikkeling (LO=97.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=92.8%). Minst populair zijn online cursussen of studiedagen (LO=6.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=10.2%) en observaties door vakgenoten en/of zelfobservatie als onderdeel van een formeel programma (LO=30.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=25.0%).

Schoolleiders in Vlaanderen vallen op door significant vaker dan de schoolleiders in de vergelijkingslanden cursussen en studiedagen in persoon bij te wonen en vaker cursussen en studiedagen te volgen over vakinhouden, lesmethoden of pedagogische onderwerpen. Daarnaast nemen ze ook vaker deel aan een netwerk van schoolleiders opgericht voor de professionele ontwikkeling van schoolleiders. De verschillen bedragen telkens minstens 20 procentpunten met de EU-5, EU-14 en PISA top-6 landen. Schoolleiders in de vergelijkingslanden nemen op hun beurt vaker deel aan online cursussen en studiedagen en laten zich in de eerste graad secundair onderwijs vaker observeren door vakgenoten.

Tabel 8.4 Percentage *schoolleiders* dat deelnam aan één van de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten in de afgelopen 12 maanden met het oog op verdere professionele ontwikkeling als schoolleiders

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Cursussen/studiedagen over vakinhouden, lesmethoden of pedagogische onderwerpen	*	97.1	65.8 ▼	85.8	69.8 ▼	71.6 ▼
Cursussen/studiedagen over leiderschap		76.6	60.9 ▼	85.2	71.0 ▼	81.8=
Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond	*	90.7	71.0 ▼	96.7	79.8 ▼	73.7 ▼
Online cursussen/studiedagen		6.3	33.5 ▲	10.2	33.3 ▲	39.5 ▲
Onderwijsconferenties waarbij leraren, schoolleiders en/of onderzoekers hun onderzoek presenteren of onderwijs gerelateerde kwesties bespreken		69.1	67.7=	77.2	75.7=	78.6=
Een opleiding die leidt naar een diploma of getuigschrift		22.2	15.8=	25.2	13.2 ▼	11.8 ▼
Observatie door vakgenoten en/of zelfobservatie en coaching als onderdeel van een formele overeenkomst		30.8	33.0=	25.0	38.3 ▲	46.2 ▲
Deelname aan een netwerk van schoolleiders opgericht voor de professionele ontwikkeling van schoolleiders		87.1	55.3 ▼	78.7	59.8 ▼	70.2 ▼
Lezen van vakliteratuur		97.1	76.8 ▼	92.8	86.7 ▼	89.1=
Andere		38.2	35.9=	34.9	41.1=	44.0 ▲
Deelname aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit		100.0	93.0 ▼	100.0	99.0 ▼	99.0 ▼

\* Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

## 8.2 Inhoud professionele ontwikkelingsactiviteiten

TALIS peilt bij leraren<sup>44</sup> tevens welke onderwerpen werden behandeld binnen de professionele ontwikkelingsactiviteiten die ze volgden (Tabel 8.5). In het lager onderwijs nemen Vlaamse leraren het vaakst deel aan vormingen met betrekking tot pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven (82.2%). Op de tweede plaats staat vakspecifieke kennis en inzicht (76.9%). In de eerste graad secundair onderwijs nemen leraren eveneens het vaakst deel aan opleidingen in die domeinen, respectievelijk 76.1 en 78.4 procent van de leraren. Op de derde plaats staan de vormingsactiviteiten van leraren over de kennis van de vakinhoud (LO=57.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=61.4%). Daarnaast gaan ontwikkelingsactiviteiten veelal over bepaalde lespraktijken. Meer dan de helft van de Vlaamse leraren neemt deel aan professionele ontwikkeling met betrekking tot de praktijk inzake leerlingenevaluatie en -toetsing (LO=53.2%; SO<sub>1ste gr.</sub>=60.3%) en het leerlinggedrag en klasmanagement (LO=55.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>= 45.6%). In het lager onderwijs wordt er in grote mate, en vaker dan in de eerste graad secundair onderwijs, een professionaliseringsactiviteit gevolgd over het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (LO=50.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=37.5%).

In de eerste graad secundair onderwijs zijn 13 van de 14 domeinen significant minder vaak het onderwerp van professionaliseringsactiviteiten in Vlaanderen dan in de PISA top-6 landen. In de EU-14 zijn 7 domeinen vaker het onderwerp van professionele ontwikkelingsactiviteiten dan in Vlaanderen. Het grootste verschil vinden we voor methoden voor geïndividualiseerd leren. Hier bedraagt het verschil met de EU-14 en PISA top-6 landen respectievelijk 17.7 en 20.7 procentpunten. In het lager onderwijs is er voor de domeinen geen eenduidig patroon. Tegenover leraren in de EU-5 landen maken professionaliseringsactiviteiten over ICT-vaardigheden om les te geven veel minder vaak deel uit van de vormingsactiviteiten van Vlaamse leraren (-12.7 procentpunten).

---

<sup>44</sup> Bij schoolleiders werd de inhoud van professionele ontwikkelingsactiviteiten niet bevroegd.

Tabel 8.5 Percentage leraren dat aangeeft of volgende domeinen al dan niet deel uitmaakten van de professionele ontwikkeling in de afgelopen 12 maanden

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)	76.9	71.8 ▼	78.4	73.9 ▼	84.6 ▲
Pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in mijn vakgebied(en)	* 82.2	71.0 ▼	76.1	70.2 ▼	76.2=
Kennis van de vakinhoud	* 57.3	61.2 ▲	61.4	60.3=	68.1 ▲
Praktijk inzake leerlingenevaluatie en -toetsing	* 53.2	56.4 ▲	60.3	62.0=	72.2 ▲
ICT-vaardigheden (informatie- en communicatietechnologie) om les te geven	* 37.5	50.2 ▲	44.8	58.5 ▲	62.6 ▲
Leerlinggedrag en klasmanagement	* 55.1	43.2 ▼	45.6	46.1=	51.7 ▲
Schoolmanagement en –administratie	* 28.3	15.6 ▼	23.1	14.7 ▼	20.1 ▼
Methoden voor geïndividualiseerd leren	* 33.5	40.7 ▲	26.5	44.2 ▲	47.2 ▲
Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	* 50.6	44.6 ▼	37.5	42.1 ▲	40.9 ▲
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	* 20.7	20.2=	17.6	19.1=	24.2 ▲
Onderwijzen van vakoverstijgende vaardigheden (bv. creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen)	* 38.9	38.6=	35.8	42.0 ▲	49.3 ▲
Analyse en gebruik van leerlingenevaluaties	* 37.7	40.1 ▲	41.0	39.5=	49.8 ▲
Samenwerking tussen leraar en ouder/voogd	* 24.5	22.8=	19.0	28.9 ▲	32.2 ▲
Communiceren met personen uit andere culturen of landen	14.8	12.2 ▼	12.8	17.0 ▲	19.4 ▲
Andere	19.9	24.1 ▲	19.0	26.0 ▲	27.4 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

De veranderingen tussen 2013 en 2018 in de inhouden die aan bod kwamen tijdens professionele ontwikkelingsactiviteiten voor leraren worden in Tabel 8.6 in kaart gebracht. Alle bevroegde domeinen waren vaker het onderwerp van professionele ontwikkelingsactiviteiten van Vlaamse leraren in 2018 dan in 2013. De grootste stijging (+19.9 procentpunten) vinden we voor praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing. Ook voor de domeinen pedagogisch-didactische vaardigheden, leerlinggedrag en klasmanagement, lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, schoolmanagement en administratie is er over de tijd een toename van minstens 13 procentpunten. Dit is een globaal patroon maar de stijgingen tussen 2013 en 2018 zijn in de EU-13 landen voor sommige domeinen (kennis en inzicht in mijn vakgebied, kennis van vakinhoud, methoden van geïndividualiseerd leren) minder groot dan in Vlaanderen. Voor de andere domeinen zijn de stijgingen groter of zijn ze niet significant verschillend van deze in Vlaanderen.



Tabel 8.6 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft deel te hebben genomen aan de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Kennissen van en inzicht in mijn vakgebied			Pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in mijn vakgebied(en)			Kennissen van de vakinhoud		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	74.8	78.4	3.6*	61.9	76.1	14.2*	54.3	61.4	7.1*
Denemarken	62.0	71.8	9.8‡	60.8	68.8	8.0‡	24.8	51.3	26.5‡
Engeland	57.0	65.3	8.3‡	54.7	58.3	3.6‡	49.8	70.1	20.3‡
Estland	79.8	77.2	-2.6	69.4	71.9	2.5‡	79.6	67.7	-11.9‡
Finland	78.1	85.7	7.6‡	56.5	65.4	8.9‡	31.3	78.5	47.2‡
Frankrijk	51.3	58.5	7.2=	62.7	69.4	6.7‡	45.7	59.4	13.7‡
Italië	62.6	84.6	22.0‡	60.3	78.5	18.2=	37.2	66.6	29.4‡
Letland	86.4	90.7	4.3=	83.8	91.0	7.2‡	61.4	82.9	21.5‡
Nederland	69.0	78.2	9.2‡	62.2	81.3	19.1=	42.5	61.2	18.7‡
Noorwegen	66.2	78.2	12.0‡	57.6	64.3	6.7‡	37.3	58.4	21.1‡
Portugal	68.6	72.0	3.4=	64.4	74.9	10.5=	42.6	53.0	10.4=
Spanje	52.6	63.0	10.4‡	58.1	72.0	13.9=	33.3	57.1	23.8‡
Tsjechië	65.1	71.0	5.9=	50.7	59.7	9.0‡	20.3	35.4	15.1‡
Zweden	58.6	59.3	0.7=	45.4	50.6	5.2‡	70.5	52.4	-18.1‡
EU-13 Gemiddelde†	65.9	73.5	7.6‡	60.5	69.7	9.2‡	44.3	61.1	16.8‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	Praktijk inzake leerlingenevaluatie en -toetsing			ICT-vaardigheden (informatie- en communicatietechnologie) om les te geven			Leerlinggedrag en klasmanagement		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	40.4	60.3	19.9*	37.2	44.8	7.6*	29.5	45.6	16.1*
Denemarken	31.8	45.8	14.0‡	48.7	47.1	-1.6‡	37.3	32.5	-4.8‡
Engeland	64.4	72.5	8.1‡	38.9	40.3	1.4=	37.3	46.9	9.6‡
Estland	71.1	72.2	1.1‡	63.3	74.1	10.8=	49.8	59.1	9.3‡
Finland	28.8	75.6	46.8‡	47.6	74.4	26.8‡	33.3	30.4	-2.9‡
Frankrijk	50.7	63.2	12.5‡	39.8	50.2	10.4=	23.3	23.7	0.4‡
Italië	42.0	72.0	30.0‡	53.2	68.1	14.9‡	34.7	64.7	30.0‡
Letland	68.5	86.0	17.5=	72.1	77.3	5.2=	45.6	66.0	20.4=
Nederland	37.5	52.9	15.4=	48.1	60.8	12.7=	51.6	57.9	6.3‡
Noorwegen	65.0	70.6	5.6‡	32.8	57.8	25.0‡	41.3	52.1	10.8=
Portugal	33.2	55.6	22.4=	49.1	47.0	-2.1‡	30.2	41.8	11.6=
Spanje	30.8	54.1	23.3=	68.2	68.1	-0.1‡	30.5	47.8	17.3=
Tsjechië	29.3	45.5	16.2=	53.4	41.1	-12.3‡	29.9	45.0	15.1=
Zweden	64.0	53.0	-11.0‡	46.8	66.6	19.8‡	27.8	41.2	13.4=
EU-13 Gemiddelde†	47.5	63.0	15.5‡	50.9	59.5	8.6=	36.4	46.9	10.5‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	School management en administratie			Methoden voor geïndividualiseerd leren			Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	9.8	23.1	13.3*	20.9	26.5	5.6*	23.1	37.5	14.4*
Denemarken	5.3	8.1	2.8‡	19.5	20.8	1.3‡	25.3	28.7	3.4‡
Engeland	28.8	39.6	10.8=	51.3	55.7	4.4=	38.3	57.2	18.9=
Estland	9.9	11.6	1.7‡	36.6	42.4	5.8=	36.9	57.2	20.3‡
Finland	9.4	8.6	-0.8‡	40.5	41.5	1.0‡	34.7	30.4	-4.3‡
Frankrijk	4.5	5.9	1.4‡	29.1	41.5	12.4‡	23.2	30.0	6.8‡
Italië	10.0	16.4	6.4‡	36.6	62.6	26.0‡	44.3	74.1	29.8‡
Letland	13.1	20.5	7.4‡	60.0	75.6	15.6‡	31.1	50.1	19.0=
Nederland	13.1	18.0	4.9‡	41.0	52.8	11.8=	35.8	42.3	6.5‡
Noorwegen	9.4	15.3	5.9‡	17.9	24.2	6.3=	24.3	30.8	6.5‡
Portugal	6.9	8.0	1.1‡	19.5	29.8	10.3‡	16.5	30.5	14.0=
Spanje	11.1	17.3	6.2‡	23.6	39.5	15.9‡	19.6	36.6	17.0=
Tsjechië	10.5	11.0	0.5‡	23.2	39.2	16.0‡	23.8	52.6	28.8‡
Zweden	7.1	9.7	2.6‡	24.9	42.1	17.2‡	24.1	46.4	22.3‡
EU-13 Gemiddelde†	10.7	14.6	3.9‡	32.6	43.7	11.1‡	29.1	43.6	14.5=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting			Onderwijzen van vakoverstijgende vaardigheden (bv. creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen)		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	8.3	17.6	9.3*	24.5	35.8	11.3*
Denemarken	11.4	14.4	3.0‡	16.6	21.0	4.4‡
Engeland	12.9	19.3	6.4=	37.4	40.6	3.2‡
Estland	21.9	24.9	3.0‡	46.6	61.3	14.7=
Finland	14.4	19.9	5.5=	25.4	34.5	9.1=
Frankrijk	3.6	6.3	2.7‡	22.8	27.8	5.0‡
Italië	14.9	28.1	13.2=	34.0	63.4	29.4‡
Letland	21.4	28.4	7.0=	51.9	72.6	20.7‡
Nederland	13.0	9.7	-3.3‡	33.2	44.2	11.0=
Noorwegen	7.9	15.0	7.1=	28.2	29.8	1.6‡
Portugal	9.6	14.0	4.4‡	31.5	42.4	10.9=
Spanje	25.1	32.5	7.4=	36.3	54.4	18.1‡
Tsjechië	11.4	14.2	2.8‡	28.3	36.4	8.1=
Zweden	12.7	23.9	11.2=	16.2	25.4	9.2=
EU-13 Gemiddelde†	13.9	19.3	5.4‡	31.4	42.6	11.2=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

In het Vlaams lager onderwijs tekent zich een gelijkaardig patroon als in de eerste graad secundair onderwijs af (niet in tabel). Ook in het lager onderwijs zijn alle bevraagde domeinen in 2018 vaker het onderwerp van professionele ontwikkelingsactiviteiten dan in 2013. De grootste stijgingen vinden we voor het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (+23.3 procentpunten),

praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing (+23.3 procentpunten) en leerlinggedrag en klasmanagement (+21.9 procentpunten).

### 8.3 Ervaren impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten

TALIS vraagt leraren of professionele ontwikkelingsactiviteiten een positieve impact gehad hebben op hun lesgeven en in te schatten welk type professionele ontwikkelingsactiviteiten waaraan ze de afgelopen 12 maanden deelnamen de grootste positieve impact heeft gehad. We benadrukken dat het hier gaat om subjectieve maat. Het is mogelijk dat sommige activiteiten een grote impact op leraren hadden, zonder dat men er zich bewust van is.

In het algemeen, ervaart 84.0 procent van de leraren lager onderwijs en 76.6 procent van de leraren eerste graad secundair onderwijs een positieve impact van professionele ontwikkeling op hun lesgeven (Tabel 8.7). Een hoger aandeel van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs ervaren een positieve impact van ontwikkelingsactiviteiten op hun lesgeven dan leraren in de eerste graad secundair onderwijs, én dan leraren in de EU-5 landen. In de eerste graad secundair onderwijs daarentegen voelt een significant lager aandeel van de Vlaamse leraren een positieve impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten op hun lesgeven dan leraren in de PISA-6 en EU-14 landen.

Tabel 8.7 Percentage leraren dat aangeeft dat de professionele ontwikkelingsactiviteiten in de afgelopen 12 maanden een positieve impact hadden op het lesgeven

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Positieve impact van professionele ontwikkeling op het lesgeven	* 84.0	78.0 ▼	76.6	78.8 ▲	83.8 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Leraren in het lager onderwijs geven aan dat professionele ontwikkelingsactiviteiten die voortbouwen op de kennis die ze al hebben (96.3%) en mogelijkheden bieden om nieuwe kennis toe te passen in de klas (94.2%), de grootste positieve impact hebben op hun lesgeven (Tabel 8.8). Ook voor leraren in de eerste graad secundair onderwijs hebben deze types van professionele ontwikkelingsactiviteiten de grootste positieve invloed op hun lesgeven (respectievelijk 91.6% en 88.2%). Op de derde plaats volgen opleidingen die passen bij persoonlijke ontwikkelingsbehoeften (LO=86.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=82.4%). De top vijf wordt afgesloten door professionele ontwikkelingsactiviteiten die de mogelijkheid bieden voor actief leren (LO=79.4%; SO<sub>1ste gr.</sub>=73.2%) en het lesgeven innoveren (LO=76.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=69.0%). Daarnaast ervaren leraren uit het lager onderwijs voor alle domeinen een hogere impact op het lesgeven dan leraren uit de eerste graad secundair onderwijs.

Vlaamse leraren uit de eerste graad secundair onderwijs geven voor de meeste activiteitentypes aan een minder grote impact op hun lesgeven te ervaren dan leraren in de EU-14 en de PISA top-6 landen. Dat laatste is zeker het geval wanneer het gaat over de inhoud, structuur en follow-up van

vormingsactiviteiten. In het lager onderwijs vinden we voor de helft van de elementen het omgekeerde patroon en rapporteren Vlaamse leraren een grotere impact op hun lesgeven.

Tabel 8.8 Percentage leraren dat stelt dat de volgende domeinen met betrekking tot professionele ontwikkeling de grootste positieve impact hadden op het lesgeven in de afgelopen 12 maanden

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Het bouwde voort op de kennis die ik al had	*	96.3	87.3 ▼	91.6	89.7 ▼	92.7=
Het paste bij mijn persoonlijke ontwikkelingsbehoeften	*	86.8	74.5 ▼	82.4	78.6 ▼	80.6=
Het had een coherente structuur	*	65.8	79.2 ▲	56.7	76.8 ▲	71.4 ▲
Het richtte zich goed op de inhoud die ik nodig heb om les te geven in mijn vakken	*	69.8	72.1=	66.6	70.4 ▲	76.0 ▲
Het bood mogelijkheden voor actief leren	*	79.4	77.9=	73.2	75.3 ▲	79.2 ▲
Het bood kansen voor collectief leren	*	64.0	78.0 ▲	50.8	70.2 ▲	74.6 ▲
Het bood mogelijkheden om nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in mijn eigen klas	*	94.2	88.3 ▼	88.2	84.3 ▼	86.3=
Er werden follow-up activiteiten aangeboden	*	36.1	50.6 ▲	23.0	45.4 ▲	44.9 ▲
Het vond bij mij op school plaats	*	56.2	47.2 ▼	42.3	43.3=	47.1 ▲
De meeste collega's van mijn school waren erbij betrokken	*	57.9	46.8 ▼	26.6	34.8 ▲	41.1 ▲
Het vond plaats over een langere periode (bv. een aantal weken of langer)	*	45.6	47.5=	25.8	39.8 ▲	35.4 ▲
Het richtte zich op innovatie in mijn lesgeven	*	76.9	57.9 ▼	69.0	61.6 ▼	57.2 ▼

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Indien we de ervaren impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten op schaalniveau<sup>45</sup> uitsplitsen naar leraren- en schoolcompositiekenmerken, dan blijken er geen verschillen te zijn in de ervaren impact van professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren (Tabel 8.9 en Tabel 8.10).

<sup>45</sup> We volgen hier de operationalisering zoals voorgesteld door de OESO in het internationaal TALIS rapport. Alleen de eerste vier stellingen uit Tabel 8.8 werden gebruikt bij de constructie van de schaal.

Tabel 8.9 Ervaren positieve impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Effectieve professionele ontwikkeling <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	10.3	12.4*
<b>Gender</b>		
Man (a)	10.3	12.4
Vrouw (b)	10.3	12.4
(b) – (a)	0.0=	-0.0=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	10.4	12.4
≥ 5 jaar (b)	10.3	12.4
(b) – (a)	-0.1=	0.0=

<sup>1</sup> Range schaal 7 – 19.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 8.10 Ervaren positieve impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Effectieve professionele ontwikkeling <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	10.3	12.4
> 30% (b)	10.4	12.5
(b) – (a)	0.1=	0.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	10.3	12.4
> 10% (b)	10.3	12.4
(b) – (a)	0.0=	0.0=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	10.4	12.4
> 10% (b)	10.3	12.4
(b) – (a)	-0.1=	0.0=

<sup>1</sup> Range schaal 7 – 19.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

## 8.4 Behoeftte aan professionele ontwikkeling

TALIS tracht ook eventuele behoefte aan professionele ontwikkeling te identificeren. Daarom vraagt men leraren en schoolleiders voor welke domeinen ze momenteel een grote behoefte hebben aan professionele ontwikkeling (Tabel 8.11).

In beide onderwijsniveaus hebben Vlaamse leraren het meest nood aan professionele ontwikkeling voor het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften maar is significant hoger in het lager onderwijs (LO=23.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=12.9%). In het lager onderwijs rapporteert verder minstens 10

procent van de leraren een hoge nood aan professionele ontwikkeling met betrekking tot ICT-vaardigheden (15.1%), methoden voor geïndividualiseerd leren (12.8%), leerlinggedrag en klasmanagement (12.3%) en lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (10.7%).

In de eerste graad secundair onderwijs wordt daarnaast een hoge nood aan professionele ontwikkeling gerapporteerd voor praktijken inzake leerlingenevaluatie-en toetsing (10.3%), methoden voor geïndividualiseerd leren (9.6%) en ICT-vaardigheden (9.4%). Vlaamse leraren ervaren minder nood aan professionele ontwikkeling met betrekking tot kennis van de vakinhoud (LO=1.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=2.9%), samenwerking tussen leraar en ouder/voogd (LO=3.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=2.5%), pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven (LO=3.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=3.3%) en communiceren met personen uit andere culturen of landen (LO=4.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=3.8%).

In vergelijking met de EU-14 en PISA top-6 landen rapporteren Vlaamse leraren voor bijna alle domeinen een minder grote behoefte aan professionele ontwikkeling. In de PISA top-6 landen is er een opvallend grotere behoefte aan professionele ontwikkeling voor de domeinen kennis en inzicht in het vakgebied, pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven, ICT-vaardigheden, onderwijzen van vakoverstijgende vaardigheden en leerlinggedrag en klasmanagement. Voor deze domeinen bedraagt het verschil tussen Vlaanderen en de PISA top-6 landen telkens minstens 10 procentpunten. In het lager onderwijs zijn de verschillen tussen Vlaanderen en de EU-5 landen minder uitgesproken. Toch rapporteren ook de leraren in de EU-5 landen voor 10 van de 14 professionele ontwikkelingsdomeinen een grotere behoefte dan Vlaamse leraren. Alleen voor professionele ontwikkeling rond leerlinggedrag en klasmanagement is er in het lager onderwijs in Vlaanderen een hogere nood dan de EU5-landen.

Tabel 8.11 Percentage leraren dat aangeeft een 'hoge' behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling in de volgende domeinen

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)	*	2.1	4.7 ▲	3.0	7.2 ▲	17.4 ▲
Pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in mijn vakgebied(en)	*	3.6	6.0 ▲	3.3	7.3 ▲	19.0 ▲
Kennis van de vakinhoud	*	1.9	3.5 ▲	2.9	5.6 ▲	11.9 ▲
Praktijk inzake leerlingenevaluatie en -toetsing	*	8.7	9.9=	10.3	10.2=	18.5 ▲
ICT-vaardigheden (informatie- en communicatietechnologie) om les te geven	*	15.1	20.9 ▲	9.4	16.6 ▲	21.5 ▲
Leerlinggedrag en klasmanagement	*	12.3	10.6 ▼	8.0	12.4 ▲	18.5 ▲
Schoolmanagement en –administratie	=	4.2	5.4 ▲	2.9	5.1 ▲	7.5 ▲
Methoden voor geïndividualiseerd leren	*	12.8	12.5=	9.6	11.9 ▲	16.5 ▲
Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	*	23.8	25.6=	12.9	18.9 ▲	21.2 ▲
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	*	10.7	14.4 ▲	8.4	11.8 ▲	11.5 ▲
Onderwijzen van vakoverstijgende vaardigheden (bv. creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen)		5.9	10.1 ▲	5.1	11.4 ▲	16.6 ▲
Analyse en gebruik van leerlingenevaluaties	*	7.0	8.6 ▲	8.5	8.1=	14.7 ▲
Samenwerking tussen leraar en ouder/voogd		3.0	5.5 ▲	2.5	6.4 ▲	11.8 ▲
Communiceren met personen uit andere culturen of landen	*	4.9	8.4 ▲	3.8	7.8 ▲	8.9 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

De behoeften met betrekking tot professionele ontwikkeling werd uitgesplitst naar leraar- en schoolcompositiekenmerken voor de items over diversiteit<sup>46</sup> en vakinhoud en pedagogie<sup>47</sup> op schaalniveau (Tabel 8.12 en Tabel 8.13). In beide onderwijsniveaus rapporteren vrouwelijke leraren en leraren met meer ervaring significant meer nood aan professionele ontwikkeling met betrekking tot lesgeven aan klassen met een divers leerlingenpubliek. Voor professionele ontwikkelingsactiviteiten met betrekking tot de vakinhoud en pedagogie rapporteren beginnende leraren een grotere behoefte dan meer ervaren leraren.

<sup>46</sup> Deze schaal omvat de stellingen 'methoden voor geïndividualiseerd leren', 'lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften' en 'lesgeven in een multiculturele of meertalige setting'. De selectie van de items en de constructie van de schalen werd uitgevoerd door de OESO.

<sup>47</sup> Deze schaal omvat de stellingen 'kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)', 'pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in mijn vakgebied(en)', 'kennis van de vakinhoud', 'praktijk inzake leerlingenevaluatie en -toetsing' en 'leerlinggedrag en klasmanagement'. De selectie van de items en de constructie van de schalen werd uitgevoerd door de OESO.

Tabel 8.12 Behoeftte aan professionele ontwikkeling bij Vlaamse leraren met betrekking tot diversiteit, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Diversiteit <sup>1</sup>	Vakinhoud en pedagogie <sup>2</sup>	Diversiteit	Vakinhoud en pedagogie
<b>Totaal</b>	10.8	9.1	10.0*	9.4*
<b>Gender</b>				
Man (a)	10.4	9.3	9.3	9.5
Vrouw (b)	10.9	9.0	9.8	9.4
(b) – (a)	0.5*	-0.3*	0.5*	-0.1=
<b>Ervaring</b>				
< 5 jaar (a)	11.3	9.5	10.2	9.9
≥ 5 jaar (b)	10.7	9.0	9.5	9.3
(b) – (a)	-0.6*	-0.5*	-0.7*	-0.6*

1 Range schaal 5 - 14.

2 Range schaal 6 - 15.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

De behoefte aan professionele ontwikkelingsactiviteiten over diversiteit is significant hoger in scholen met een hoger aandeel leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, leerlingen met een migratieachtergronden leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dan in minder diverse scholen. Voor de behoefte aan vormingen over vakinhoud en pedagogie zijn er geen verschillen naar gelang de samenstelling van de leerlingenpopulatie van scholen.

Tabel 8.13 Behoeftte aan professionele ontwikkeling bij Vlaamse leraren met betrekking tot diversiteit, naar schoolcompositiesmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Diversiteit <sup>1</sup>	Vakinhoud en pedagogie <sup>2</sup>	Diversiteit	Vakinhoud en pedagogie
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>				
≤ 30% (a)	10.7	9.1	9.6	9.4
> 30% (b)	11.2	9.1	10.1	9.5
(b) – (a)	0.5*	0.0=	0.5*	0.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>				
≤ 10% (a)	10.6	9.0	9.5	9.4
> 10% (b)	11.1	9.2	9.9	9.4
(b) – (a)	0.5*	0.2=	0.4*	0.0=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>				
≤ 10% (a)	10.6	9.1	9.5	9.4
> 10% (b)	10.9	9.0	9.7	9.4
(b) – (a)	0.3*	-0.1=	0.2=	0.0=

1 Range schaal 5 - 14.

2 Range schaal 6 - 15.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Vijf van de veertien domeinen werden ook in 2008 en 2013 bevraagd (Tabel 8.14). Voor Vlaanderen is het aandeel leraren in de eerste graad secundair onderwijs die een hoge behoefte aan professionele ontwikkeling rapporteren voor 'praktijk inzake leerlingenevaluatie en toetsing' en 'ICT skills voor het



lesgeven' op 10 jaar tijd met respectievelijk 5.3 en 5.4 procentpunten gedaald. Ook in de meeste EU-14 landen is een daling zichtbaar voor deze domeinen. De nood aan professionele ontwikkeling in 'school management en administratie', 'lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften', 'lesgeven in een multiculturele of meertalige onderwijs context' bleef over de tijd stabiel.



Tabel 8.14 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft een 'hoge' behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling in de volgende domeinen tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Praktijk inzake leerlingenevaluatie en toetsing					ICT Skills voor het lesgeven				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	15.6	6.9	10.3	-5.3*	3.4*	14.8	10.5	9.4	-5.4*	-1.1=
Denemarken	13.6	7.5	7.0	-6.6=	-0.5‡	20.1	18.7	11.2	-8.9=	-7.5‡
Engeland	a	2.4	4.2	a	1.8=	a	7.7	5.3	a	-2.4=
Estland	10.4	13.8	11.0	0.6‡	-2.8	27.9	24.1	19.2	-8.7=	-4.9‡
Finland	a	3.9	14.0	a	10.1+	a	17.5	19.0	a	1.5=
Frankrijk	a	13.6	15.1	a	1.5=	a	25.1	22.9	a	-2.2=
Italië	24.0	22.9	9.0	-15.0‡	-13.9‡	25.8	35.9	16.6	-9.2‡	-19.3‡
Letland	a	6.3	16.6	a	10.3‡	a	19.4	22.6	a	3.2‡
Nederland	m	6.6	9.9	m	3.3=	m	14.9	16.0	m	1.1=
Noorwegen	21.9	12.4	12.0	-9.9‡	-0.4‡	28.1	18.3	22.2	-5.9=	3.9‡
Oostenrijk	12.2	a	11.3	-0.9‡	a	23.8	a	15.5	-8.3=	a
Portugal	6.9	4.8	8.5	1.6‡	3.7=	24.2	9.2	12.0	-12.2‡	2.8‡
Spanje	5.8	4.3	8.9	3.1‡	4.6=	26.2	14.1	15.0	-11.2‡	0.9=
Tsjechië	a	5.3	6.5	a	1.2=	a	14.8	13.0	a	-1.8=
Zweden	a	26.4	9.1	a	-17.3‡	a	25.5	22.2	a	-3.3=
EU-14 Gemiddelde	13.5	10.0	10.2	-3.3=	0.2‡	25.1	18.9	16.6	-8.5‡	-2.3=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	School management en administratie					Lesgeven aan studenten met specifieke noden				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	2.4	1.8	2.9	0.5=	1.1*	12.8	5.3	12.9	0.1=	7.6*
Denemarken	3.9	3.1	3.0	-0.9=	-0.1=	24.6	27.7	18.7	-5.9‡	-9.0‡
Engeland	a	3.5	4.0	a	0.5=	a	6.4	5.9	a	-0.5‡
Estland	4.6	3.5	4.3	-0.3=	0.8=	28.1	19.7	26.5	-1.6=	6.8=
Finland	a	1.9	2.3	a	0.4=	a	12.6	12.4	a	-0.2‡
Frankrijk	a	4.2	4.7	a	0.5=	a	27.4	33.7	a	6.3=
Italië	8.6	9.9	5.4	-3.2‡	-4.5‡	35.3	32.3	14.9	-20.4‡	-17.4‡
Letland	a	4.3	6.1	a	1.8=	a	12.1	19.6	a	7.5=
Nederland	m	4.2	4.4	a	0.2=	m	10.7	11.7	a	1.0‡
Noorwegen	5.8	2.5	3.8	-2.0‡	1.3=	29.2	12.4	17.7	-11.5‡	5.3=
Oostenrijk	3.9	a	4.4	0.5=	a	30.3	a	16.0	-14.3‡	a
Portugal	18.2	14.1	9.9	-8.3‡	-4.2‡	50.0	26.5	27.0	-23.0‡	0.5‡
Spanje	14.2	10.2	10.8	-3.4-‡	0.6=	35.8	21.8	28.2	-7.6‡	6.4=
Tsjechië	a	4.0	4.3	a	0.3=	a	8.0	14.6	a	6.6=
Zweden	a	3.1	4.0	a	0.9=	a	19.8	18.0	a	-1.8‡
EU-14 Gemiddelde	8.5	5.3	5.1	-3.4‡	-0.2‡	33.3	18.3	18.9	-14.4‡	0.6‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

Lesgeven in een multiculturele of meertalige onderwijs context

	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	67.0	66.9	64.6	-2.4=	-2.3=
Denemarken	76.9	83.4	82.8	5.9‡	-0.6=
Engeland	a	73.9	72.7	a	-1.2=
Estland	60.8	62.9	69.4	8.6‡	6.5‡
Finland	a	58.5	59.4	a	0.9=
Frankrijk	a	66.8	69.4	a	2.6‡
Italië	80.6	72.0	74.1	-6.5‡	2.1‡
Letland	a	65.2	70.5	a	5.3‡
Nederland	m	73.7	77.1	m	3.4=
Noorwegen	66.6	72.8	69.6	3.0‡	-3.2=
Oostenrijk	74.0	a	70.3	-3.7=	a
Portugal	72.2	66.7	64.0	-8.2‡	-2.7=
Spanje	62.4	60.6	61.5	-0.9=	0.9=
Tsjechië	a	71.4	75.6	a	4.2‡
Zweden	a	60.4	64.1	a	3.7‡
EU-14 Gemiddelde	70.5	68.3	70.0	-0.5=	1.7‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

In het lager onderwijs is de nood aan professionele ontwikkeling in 'lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften' (+15.0 procentpunten), 'lesgeven in een multiculturele of meertalige onderwijs context' (+6.5 procentpunten) toegenomen tussen 2013 en 2018 (niet in tabel).

Ook aan schoolleiders werd gevraagd aan welke vorm van professionele ontwikkeling zij een hoge nood ervaren. In beide onderwijsniveaus hebben Vlaamse schoolleiders het meest nood aan professionele ontwikkeling in het gebruik van leerlingen- en schooldata om de kwaliteit van de school te verbeteren (LO=39.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=42.2%), gevolgd door opleidingen op het vlak van het bevorderen van samenwerking tussen leraren (LO=31.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=40.4%), geven van doeltreffende feedback (LO=28.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=26.8%), ontwikkelen van het schoolcurriculum (LO=32.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=23.4%) en ontwikkelen van professionele vorming voor of met leraren (LO=33.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=25.4%). Schoolleiders rapporteren minder vaak een hoge nood aan professionele ontwikkeling met betrekking tot kennis en begrip van nieuwe ontwikkelingen in leiderschap (LO=14.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=8.9%) en financieel management (LO=10.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=11.4%).

In vergelijking met de EU-5 landen hebben significant meer Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs een hoge behoefte aan professionele ontwikkeling voor 9 van de 11 bevroegde domeinen. Alleen voor opleidingen omtrent human resource en financieel management is de behoefte gelijk (Tabel 8.15). De behoefte aan professionele ontwikkeling is voor de andere domeinen twee tot driemaal hoger in Vlaanderen dan in de EU-5 landen. In de eerste graad secundair onderwijs liggen de Vlaamse

cijfers meer in de lijn van de EU-14 en PISA top-6 landen. Meer Vlaamse schoolleiders hebben wel een hoge behoefte aan professionele ontwikkeling met betrekking tot het gebruik van leerlingen- en schooldata en het bevorderen van de samenwerking tussen leraren. Het verschil bedraagt hier minstens 14.3 en 9.9 procentpunten met de EU-14 en PISA top-6 landen. Anderzijds ervaren tweemaal zo veel schoolleiders in de EU-14 en PISA top-6 landen tweemaal zo vaak een hoge nood aan training in financieel management.

Tabel 8.15 Percentage schoolleiders dat aangeeft een 'hoge' behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling in de volgende domeinen

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Kennis en begrip van nieuwe ontwikkelingen in onderzoek en theorieën rond leiderschap	14.3	8.1 ▼	8.9	9.1=	20.2 ▲
Kennis en begrip van het huidige onderwijsbeleid	20.2	7.9 ▼	21.7	12.6 ▼	19.5=
Gebruik van leerlingen- en schooldata om de kwaliteit van de school te verbeteren (bv. data over onderwijsprestaties, feedback van leerlingen, leraren en ouders)	39.0	11.3 ▼	42.2	18.0 ▼	22.8 ▼
Ontwikkelen van het schoolcurriculum	32.5	8.0 ▼	23.4	13.6 ▼	23.8=
Ontwikkelen van professionele vorming voor/met leraren	33.8	12.8 ▼	25.4	18.3 ▼	23.0=
Het observeren van het lesgeven in een klas	19.3	9.3 ▼	15.0	11.3=	19.1=
Geven van doeltreffende feedback	28.7	9.6 ▼	26.8	16.9 ▼	21.8=
Bevorderen van gelijkheid en diversiteit	15.1	8.6 ▼	20.0	9.8 ▼	14.2=
Bevorderen van de samenwerking tussen leraren	* 31.3	14.6 ▼	40.4	26.1 ▼	30.5 ▼
Human resource management	13.9	12.7=	20.1	19.3=	25.3=
Financieel management	10.1	10.9=	11.4	20.4 ▲	22.1 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

## 8.5 Belemmeringen deelname professionele ontwikkeling

Ondanks het aanbod, nemen niet alle leraren en schoolleiders deel aan professionele ontwikkelingsactiviteiten. Het is voor beleidsmakers belangrijk de redenen hiervoor te kennen. Daarom vraagt TALIS aan leraren en schoolleiders welke aspecten een belemmering vormen voor deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (Tabel 8.16).

De belangrijkste belemmering om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten is de moeilijke combinatie met het werkschema. Bijna de helft van de Vlaamse leraren lager onderwijs (43.8%) en eerste graad secundair onderwijs (45.6%) geeft aan om die reden niet te participeren aan professionele ontwikkelingsactiviteiten. Voor meer dan één derde van de leraren lager onderwijs speelt de prijs van de ontwikkelingsactiviteiten ook een rol in het niet deelnemen (37.7%) en staan familiale verplichtingen professionele ontwikkelingsactiviteiten in de weg (30.2%). Ook bij leraren in de eerste graad meent een derde (33.1%) dat familiale verplichtingen professionele ontwikkeling in de weg staat. Leraren in de eerste graad secundair onderwijs (29.5%) geven ook vaker dan hun collega's uit het lager onderwijs (19.1%) aan dat er geen relevante professionele ontwikkelingsactiviteiten

worden aangeboden. Daarnaast stelt een kwart van de leraren van de eerste graad secundair onderwijs dat professionele ontwikkeling te duur is (26.6%), significant minder dan in de lager onderwijs (37.7%), of dat er geen stimulansen zijn om deel te nemen aan professionele ontwikkeling (LO=20.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=25.7%).

In vergelijking met hun collega's in andere landen ervaren Vlaamse leraren minder belemmeringen om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten. Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus ervaren inderdaad minder financiële, familiale en werk gerelateerde belemmeringen dan leraren in de vergelijkingslanden. Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus ervaren ook significant meer steun van de werkgever in vergelijking met de andere landen. Leraren in de eerste graad ervaren significant meer steun van de werkgever dan leraren in de EU-14 (+10.5 procentpunten) en PISA top-6 (+18.1 procentpunten) landen. In het lager onderwijs bedraagt dit verschil 6.7 procentpunten met de EU-5 landen.

Tabel 8.16 Percentage *leraren* dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ik voldoe niet aan de voorwaarden (bv. diploma, ervaring, anciënniteit)	8.0	9.5=	8.3	8.5=	16.2 ▲
Professionele ontwikkeling is te duur *	37.7	46.1 ▲	26.6	40.3 ▲	45.4 ▲
Er is een gebrek aan steun vanwege de werkgever	18.4	25.1 ▲	17.1	27.2 ▲	35.2 ▲
Professionele ontwikkeling is niet te combineren met mijn werkschema	43.8	52.0 ▲	45.6	51.2 ▲	61.0 ▲
Ik heb geen tijd omwille van familiale verplichtingen *	30.2	36.2 ▲	33.1	33.9=	44.4 ▲
Er wordt geen relevante professionele ontwikkeling aangeboden *	19.1	37.0 ▲	29.5	37.2 ▲	32.7 ▲
Er zijn geen stimulansen om deel te nemen aan professionele ontwikkeling *	20.1	44.3 ▲	25.7	43.2 ▲	42.2 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

In Tabel 8.17 en Tabel 8.18 worden de belemmeringen die leraren ervaren uitgesplitst naar leraar- en schoolcompositiekenmerken op schaalniveau. De mate waarin belemmeringen voor professionele ontwikkeling wordt ervaren, varieert niet naargelang gender en ervaring van de leraren. De belemmeringen die leraren ervaren blijken ook niet samen te hangen met het leerlingenpubliek van de school waarin ze lesgeven.

Tabel 8.17 Mate waarin Vlaamse leraren belemmeringen ervaren met het oog op het participeren aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Belemmeringen professionele ontwikkeling <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	32.2	32.7=
<b>Gender</b>		
Man (a)	32.6	33.3
Vrouw (b)	32.1	32.4
(b) – (a)	-0.5=	-0.9=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	32.9	31.4
≥ 5 jaar (b)	32.0	33.0
(b) – (a)	-0.9*	1.6=

<sup>1</sup> Range schaal 0 - 100.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 8.18 Mate waarin Vlaamse leraren belemmeringen ervaren met het oog op het participeren aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Belemmeringen professionele ontwikkeling <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	31.9	32.9
> 30% (b)	33.0	32.1
(b) – (a)	1.1=	-0.8=
<b>Leerlingen met een migratieachtergrond</b>		
≤ 10% (a)	31.6	32.8
> 10% (b)	32.9	32.8
(b) – (a)	1.3=	0.0=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	32.0	32.3
> 10% (b)	32.2	33.3
(b) – (a)	0.2=	1.0=

<sup>1</sup> Range schaal 0 - 100.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

In vergelijking met vijf jaar geleden zijn de cijfers voor de meeste belemmeringen stabiel gebleven. Wel zijn er significant meer leraren in de eerste graad secundair onderwijs die aangeven dat professionele ontwikkeling te duur is om er aan deel te nemen (+9.8 procentpunten). Ook vinden leraren meer dan in 2013 dat professionele ontwikkeling niet te combineren is met hun werkschema (+3.6 procentpunten). Ook in de meeste EU-14 landen is er globaal genomen geen beterschap in de reeds bestaande belemmeringen. In het lager onderwijs valt ook de toename op van leraren die rapporteren dat professionele ontwikkeling te duur is (+12.6 procentpunten – niet in tabel).

Tabel 8.19 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ik voldoe niet aan de voorwaarden (bv. diploma, ervaring, anciënniteit)			Professionele ontwikkeling is te duur			Er is een gebrek aan steun vanwege de werkgever		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	9.1	8.3	-0.8=	16.8	26.6	9.8*	15.3	17.1	1.8=
Denemarken	11.0	5.9	-5.1‡	55.6	51.2	-4.4‡	26.0	20.1	-5.9‡
Engeland	10.1	8.4	-1.7=	43.4	56.5	13.1=	27.4	28.2	0.8=
Estland	12.0	7.7	-4.3-	37.3	32.1	-5.2‡	16.4	12.2	-4.2‡
Finland	7.1	5.8	-1.3=	23.1	37.2	14.1=	23.2	26.6	3.4=
Frankrijk	9.8	12.9	3.1‡	24.4	25.9	1.5‡	14.3	17.8	3.5=
Italië	14.0	15.4	1.4=	53.0	53.6	0.6‡	39.8	34.1	-5.7‡
Letland	4.7	6.6	1.9‡	30.0	37.5	7.5=	11.2	11.7	0.5=
Nederland	8.2	4.9	-3.3=	26.3	22.5	-3.8‡	26.9	23.9	-3.0=
Noorwegen	8.7	7.8	-0.9=	37.1	43.4	6.3=	28.5	28.4	-0.1=
Portugal	13.2	12.1	-1.1=	80.7	65.9	-14.8‡	92.1	89.1	-3.0‡
Spanje	7.8	9.6	1.8‡	38.1	41.6	3.5‡	30.6	28.9	-1.7=
Tsjechië	7.2	8.0	0.8=	36.1	29.8	-6.3‡	21.1	15.1	-6.0‡
Zweden	7.7	8.7	1.0=	60.6	52.5	-8.1‡	35.4	32.0	-3.4‡
EU-13 Gemiddelde†	9.3	8.8	-0.5=	42.0	42.3	0.3‡	30.2	28.3	-1.9‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	Professionele ontwikkeling is niet te combineren met mijn werkschema			Ik heb geen tijd omwille van familiale verplichtingen			Er wordt geen relevante professionele ontwikkeling aangeboden		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	42.0	45.6	3.6*	34.3	33.1	-1.2=	28.6	29.5	0.9=
Denemarken	40.2	49.9	9.7‡	20.3	24.1	3.8‡	38.3	38.3	0.0=
Engeland	60.4	64.5	4.1=	27.0	31.9	4.9‡	24.8	27.1	2.3=
Estland	35.4	37.6	2.2=	24.0	25.2	1.2=	29.4	30.2	0.8=
Finland	51.9	52.0	0.1=	37.0	37.6	0.6=	39.8	41.3	1.5=
Frankrijk	42.6	45.5	2.9=	43.9	44.8	0.9=	42.5	39.7	-2.8=
Italië	59.6	55.3	-4.3‡	39.2	36.8	-2.4=	66.6	41.0	-25.6‡
Letland	28.8	32.3	3.5=	21.6	22.7	1.1=	23.2	21.4	-1.8=
Nederland	38.3	44.0	5.7=	26.9	25.0	-1.9=	39.3	33.3	-6.0‡
Noorwegen	48.6	49.1	0.5=	38.2	31.5	-6.7‡	19.3	17.8	-1.5=
Portugal	74.8	77.2	2.4=	48.2	53.4	5.2‡	67.5	61.9	-5.6‡
Spanje	59.7	58.6	-1.1‡	57.5	58.1	0.6=	61.5	53.7	-7.8‡
Tsjechië	45.0	50.8	5.8=	31.8	34.8	3.0‡	25.9	22.0	-3.9‡
Zweden	58.1	56.5	-1.6‡	22.6	20.1	-2.5=	46.1	41.4	-4.7‡
EU-13 Gemiddelde†	49.5	51.8	2.3=	33.7	34.3	0.6=	40.3	36.1	-4.2‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

Er zijn geen stimulansen om  
deel te nemen aan professionele  
ontwikkeling

	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	25.0	25.7	0.7=
Denemarken	39.2	38.9	-0.3=
Engeland	38.1	44.3	6.2‡
Estland	19.3	14.7	-4.6‡
Finland	42.9	51.9	9.0‡
Frankrijk	49.8	46.9	-2.9=
Italië	83.4	70.2	-13.2‡
Letland	22.0	20.5	-1.5=
Nederland	30.9	22.3	-8.6‡
Noorwegen	31.8	33.3	1.5=
Portugal	85.2	84.6	-0.6=
Spanje	80.3	76.3	-4.0‡
Tsjechië	37.8	30.5	-7.3‡
Zweden	38.2	32.1	-6.1‡
EU-13 Gemiddelde†	46.1	43.6	-2.5‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

Ook bij schoolleiders peilt TALIS naar de belemmeringen die hun deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten in de weg staan (Tabel 8.20). In het lager onderwijs springen er twee redenen om niet deel te nemen uit, namelijk de te hoge prijs van professionele ontwikkeling (55.9%) én de combinatie met het werkschema (52.4%). Deze laatste reden vormt ook voor schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs de belangrijkste belemmering (58.4%). De prijs van ontwikkelingsactiviteiten speelt een kwart van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs parten (24.0%). Dat is opvallend minder dan in het lager onderwijs.

Ook in vergelijking met hun collega's in de EU-5 landen voelen Vlaamse schoolleiders uit het lager onderwijs zich meer belemmerd door te dure professionele ontwikkeling. Vlaamse schoolleiders uit beide onderwijsniveaus voelen zich wel minder belemmerd door familiale verplichtingen, ervaren een relevanter aanbod en meer stimulansen dan hun collega's in de vergelijkingslanden.



Tabel 8.20 Percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Ik voldoe niet aan de voorwaarden (bv. diploma, ervaring, anciënniteit)	4.2	7.5=	1.4	4.2 ▲	10.0 ▲	
Professionele ontwikkeling is te duur	*	55.9	35.9 ▼	24.0	29.7=	35.2 ▲
Er is een gebrek aan steun vanwege de werkgever	*	13.9	18.2=	6.0	17.3 ▲	24.0 ▲
Professionele ontwikkeling is niet te combineren met mijn werkschema		52.4	49.8=	58.4	46.9 ▼	55.9=
Ik heb geen tijd omwille van familiale verplichtingen		11.9	31.0 ▲	13.0	16.1=	23.0 ▲
Er wordt geen relevante professionele ontwikkeling aangeboden		10.7	30.9 ▲	8.5	24.7 ▲	20.3 ▲
Er zijn geen stimulansen om deel te nemen aan professionele ontwikkeling		10.9	37.5 ▲	19.0	30.5 ▲	32.0 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 8.21 en Tabel 8.22 splitsen de belemmeringen die schoolleiders ervaren uit naar schoolleider- en schoolcompositiekenmerken op schaalniveau. Er zijn geen verschillen in de mate waarin belemmeringen worden ervaren naar gender en ervaring. Schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs voelen wel significant minder hoge belemmering om deel te nemen aan professionele ontwikkeling dan schoolleiders in het lager onderwijs. Ook voor schoolcompositiekenmerken zijn de verschillen beperkt. Alleen schoolleiders in scholen uit de eerste graad secundair onderwijs met een hoger percentage leerlingen met een migratieachtergrond ervaren significant meer belemmeringen om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten dan schoolleiders van scholen met een minder divers leerlingenpubliek.

Tabel 8.21 Mate waarin Vlaamse schoolleiders belemmeringen ervaren om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)

	Belemmeringen professionele ontwikkeling <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	32.1	28.5*
<b>Gender</b>		
Man (a)	30.9	28.5
Vrouw (b)	33.0	28.7
(b) – (a)	2.1=	0.2=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	32.7	27.1
≥ 5 jaar (b)	31.8	29.5
(b) – (a)	-0.9=	2.4=

<sup>1</sup> Range schaal 0 - 100.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 8.22 Mate waarin Vlaamse schoolleiders belemmeringen ervaren om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Belemmeringen professionele ontwikkeling <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	31.2	28.1
> 30% (b)	35.9	30.6
(b) – (a)	4.7=	2.5=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	32.2	26.6
> 10% (b)	31.7	31.3
(b) – (a)	-0.5=	4.7*
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	31.9	28.4
> 10% (b)	32.1	28.4
(b) – (a)	0.2=	0.0=

<sup>1</sup> Range schaal 0 - 100.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Net als leraren voelen schoolleiders zich (veel) meer belemmerd dan 5 jaar geleden in hun deelname aan professionele ontwikkeling door hun werkschema (+15.0 procentpunten). Schoolleiders vinden ook meer dan 5 jaar geleden dat er geen stimulansen zijn om deel te nemen aan professionele ontwikkeling (+8.2 procentpunten) en een gebrek aan relevante activiteiten (+7.6 procentpunten). Van de belemmeringen die schoolleiders ervaren is er geen enkele die in de voorbije vijf jaar afnam.

Tabel 8.23 Verandering in het percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ik voldoe niet aan de voorwaarden (bv. diploma, ervaring, anciënniteit)			Professionele ontwikkeling is te duur			Er is een gebrek aan steun van wege de werkgever		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	4.9	1.4	-3.5=	21.1	24.0	2.9=	8.1	6.0	-2.1=
Denemarken	5.0	3.8	-1.2=	25.4	28.3	2.9=	10.8	4.7	-6.1=
Engeland	3.2	0.0	-3.2=	29.7	49.2	19.5‡	3.7	5.5	1.8=
Estland	7.1	6.8	-0.3=	22.5	18.1	-4.4=	9.2	12.9	3.7=
Finland	2.3	3.1	0.8=	9.8	21.5	11.7=	8.8	14.5	5.7=
Frankrijk	6.9	7.9	1.0=	18.8	24.4	5.6=	13.8	21.2	7.4=
Italië	3.9	3.6	-0.3=	32.8	24.4	-8.4=	57.7	49.1	-8.6=
Letland	2.0	0.0	-2.0=	20.6	30.0	9.4=	9.6	4.3	-5.3=
Nederland	5.1	1.6	-3.5=	19.4	18.5	-0.9=	12.1	4.0	-8.1=
Noorwegen	0.5	0.3	-0.2=	24.0	30.3	6.3=	20.1	8.5	-11.6=
Portugal	23.1	9.8	-13.3‡	64.2	57.8	-6.4=	81.8	58.1	-23.7‡
Spanje	3.6	7.4	3.8‡	33.2	36.3	3.1=	27.4	26.0	-1.4=
Tsjechië	2.6	4.7	2.1‡	20.5	32.0	11.5=	8.7	8.6	-0.1=
Zweden	1.7	5.9	4.2‡	27.5	33.3	5.8=	14.8	15.5	0.7=
EU-13 Gemiddeld†	5.2	4.2	-1.0=	26.8	31.1	4.3=	21.4	17.9	-3.5=

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

	Professionele ontwikkeling is niet te combineren met mijn werkschema			Ik heb geen tijd omwille van familiale verplichtingen			Er wordt geen relevante professionele ontwikkeling aangeboden		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	43.4	58.4	15.0*	9.2	13.0	3.8=	0.9	8.5	7.6*
Denemarken	29.5	29.8	0.3=	15.6	13.5	-2.1=	18.3	16.3	-2.0=
Engeland	56.8	58.1	1.3=	17.0	22.9	5.9=	7.7	8.2	0.5=
Estland	14.8	13.9	-0.9‡	5.6	7.2	1.6=	16.3	19.3	3.0=
Finland	42.2	59.5	17.3=	17.8	27.0	9.2=	16.1	33.6	17.5=
Frankrijk	59.9	68.1	8.2=	9.9	17.4	7.5=	19.8	27.9	8.1=
Italië	56.6	65.6	9.0=	5.2	9.5	4.3=	51.7	44.7	-7.0‡
Letland	26.2	21.4	-4.8=	10.9	5.2	-5.7=	8.6	13.6	5.0=
Nederland	20.8	25.0	4.2=	4.7	5.6	0.9=	13.6	13.7	0.1=
Noorwegen	44.9	61.9	17.0=	15.1	19.4	4.3=	5.5	2.2	-3.3‡
Portugal	41.1	35.7	-5.4=	12.3	16.2	3.9=	54.1	54.7	0.6=
Spanje	56.2	56.9	0.7=	29.0	43.0	14.0=	53.3	46.6	-6.7=
Tsjechië	34.3	55.9	21.6=	6.8	9.7	2.9=	9.1	13.6	4.5=
Zweden	61.3	54.0	-7.3‡	12.1	17.6	5.5=	6.8	8.6	1.8=
EU-13 Gemiddeld†	41.9	46.6	4.7=	12.5	16.5	4.0=	21.6	23.3	1.7‡

\* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

Er zijn geen stimulansen om  
deel te nemen aan professio-  
nele ontwikkeling

	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	10.8	19.0	8.2*
Denemarken	18.9	11.0	-7.9-
Engeland	18.1	24.6	6.5=
Estland	9.7	12.3	2.6=
Finland	30.1	36.8	6.7=
Frankrijk	37.5	39.8	2.3=
Italië	73.3	67.4	-5.9‡
Letland	13.9	6.9	-7.0‡
Nederland	17.5	10.5	-7.0=
Noorwegen	18.7	13.7	-5.0=
Portugal	71.4	68.2	-3.2=
Spanje	79.1	71.9	-7.2‡
Tsjechië	20.0	16.0	-4.0‡
Zweden	10.5	15.3	4.8=
EU-13 Gemiddelde†	32.2	30.3	-1.9‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk niet deelnam aan TALIS 2013.

In het lager onderwijs ervaren schoolleiders in 2018 een grotere belemmering om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten omwille van de kostprijs (+19.1 procentpunten) en door een toegenomen conflict met het werkschema (+11.7 procentpunten) dan in 2013 (niet in tabel).

## 8.6 Innovatie

Zowel in termen van globale economische integratie, technologische vooruitgang, als bevolkingssamenstelling veranderde onze samenleving de afgelopen decennia snel. Er wordt van onderwijs verwacht dat het innoveert en tegemoet komt aan de uitdagingen van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Soms schrikken die veranderingen af. Mensen verschillen ook in de mate waarin ze openstaan voor innovatie. In deze sectie bestuderen we daarom de algemene houding van leraren en schoolleiders ten opzichte van onderwijsinnovatie. Daartoe werden aan leraren en schoolleiders vier vragen met betrekking tot innovatie voorgelegd. Voor leraren werd innovatie gemeten vanuit een groepspectief. Hierbij werd voor verschillende stellingen nagegaan hoe leraren denken dat hun collega's op school ten aanzien van innovatie staan (Tabel 8.24).

De meerderheid van de Vlaamse leraren geeft aan dat de leraren op hun school openstaan voor veranderingen (LO=80.6%; SO<sub>1ste gr.</sub>=63.7%), zoeken naar nieuwe manieren om problemen op te lossen (LO=84.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=71.4%), elkaar ondersteunen om nieuwe ideeën toe te passen (LO=83.7%; SO<sub>1ste gr.</sub>=76.5%) en streven om nieuwe ideeën te bedenken met betrekking tot het lesgeven en leren (LO=80.2%; SO<sub>1ste gr.</sub>=69.8%). Leraren in het lager onderwijs zijn het opvallend vaker eens dan hun

collega's uit de eerste graad onderwijs met stellingen over innovatieve leerpraktijken. Voor de stelling 'De meeste leraren op deze school staan open voor veranderingen' is er een verschil van 16.9 procentpunten tussen beide onderwijsniveaus. Ook met betrekking tot het 'zoeken naar nieuwe manieren om problemen op te lossen' bedraagt het verschil 12.6 procentpunten.

Tabel 8.24 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende uitspraken omtrent innovatie op school

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
De meeste leraren op deze school streven ernaar om nieuwe ideeën te bedenken m.b.t. het lesgeven en het leren.	*	80.2	82.7 ▲	69.8	75.5 ▲	79.9 ▲
De meeste leraren op deze school staan open voor veranderingen.	*	80.6	79.3=	63.7	72.8 ▲	75.1 ▲
De meeste leraren op deze school zoeken naar nieuwe manieren om problemen op te lossen.	*	84.0	79.6 ▼	71.4	75.0 ▲	80.8 ▲
De meeste leraren op deze school geven elkaar praktische steun om nieuwe ideeën toe te passen.	*	83.7	83.5=	76.5	77.3=	77.5=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

De internationale vergelijking toont voor het lager onderwijs weinig en geen consistente verschillen tussen Vlaanderen en de EU-5 landen. De verschillen tussen leraren in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen en de EU-14 en PISA top-6 landen zijn daarentegen meer uitgesproken. Op één stelling na (het geven van praktische steun aan elkaar om nieuwe ideeën toe te passen) passen leraren uit de EU-14 en PISA top-6 landen vaker innovatieve praktijken toe. Voor de openheid ten aanzien van veranderingen zijn de verschillen tussen leraren in de eerste graad secundair onderwijs en de internationale vergelijkinglanden het grootst (verschil van 9.1 procentpunten met EU-14 en 11.4 procentpunten met PISA top-6 landen).

In Tabel 8.25 en Tabel 8.26 wordt innovatie van de lerarengroep op schaalniveau uitgesplitst naar leraren- en schoolcompositiekenmerken. Er zijn geen significante verschillen met betrekking tot innovatie naar gender of werkervaring uitgezonderd de grotere openheid ten aanzien van innovatie bij vrouwelijke leraren in het lager onderwijs. Ook wanneer we de perceptie met betrekking tot innovatie uitsplitsen naar schoolcompositiekenmerken valt op dat innovatie breed gedragen wordt in beide onderwijsniveaus. Percepties met betrekking tot innovatie hangen met andere woorden niet samen met de schoolcompositie uitgezonderd voor één weliswaar klein significant verschil in het lager onderwijs. Leraren die lesgeven in lagere scholen met een hoger aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften staan meer open voor innovatie dan leraren in scholen met een lager aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Tabel 8.25 Openheid ten aanzien van innovatie volgens Vlaamse leraren op school, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Innovatie <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	11.6	10.8*
<b>Gender</b>		
Man (a)	11.4	10.7
Vrouw (b)	11.6	10.8
(b) – (a)	0.2*	0.1=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	11.5	10.9
≥ 5 jaar (b)	11.6	10.7
(b) – (a)	0.1=	-0.2=

<sup>1</sup> Range schaal 5 – 15.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 8.26 Openheid ten aanzien van innovatie volgens Vlaamse leraren op school, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Innovatie	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	11.6	10.8
> 30% (b)	11.6	10.7
(b) – (a)	0.0=	-0.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	11.6	10.7
> 10% (b)	11.6	10.8
(b) – (a)	0.0=	0.1=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	11.7	10.8
> 10% (b)	11.5	10.7
(b) – (a)	-0.2*	-0.1=

<sup>1</sup> Range schaal 5 - 15.

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

TALIS besteedt eveneens aandacht aan de manier waarop schoolleiders denken over innovatie en over hoe innovatie wordt aangepakt op school (Tabel 8.27). De meerderheid van de schoolleiders vindt dat de school snel de noodzaak identificeert om bepaalde zaken anders aan te pakken (LO=90.9%; SO<sub>1ste gr.</sub>=87.8%), snel reageert op veranderingen wanneer deze nodig zijn (LO=88.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=78.6%), nieuwe ideeën accepteert (LO=71.3%; SO<sub>1ste gr.</sub>=60.3%) en meteen voor beschikbare ondersteuning zorgt bij de ontwikkeling van nieuwe ideeën (LO=78.1%; SO<sub>1ste gr.</sub>=78.9%). Schoolleiders in het lager onderwijs geven in vergelijking met schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs vaker aan dat de school snel reageert op veranderingen wanneer het nodig is (+10.2 procentpunten).

Enkele belangrijke gelijkenissen tussen onderwijsniveaus vallen eveneens op, vooral in internationaal vergelijkend perspectief. Zo geven schoolleiders in Vlaanderen op beide onderwijsniveaus opvallend minder vaak aan dat de school snel is in het accepteren van nieuwe ideeën of het zorgen voor beschikbare ondersteuning voor de ontwikkeling van nieuwe ideeën dan hun internationale collega's. Voor het 'identificeren van de noodzaak dingen anders aan te pakken' en 'snel te reageren op veranderingen wanneer nodig' zijn er geen significante verschillen tussen Vlaanderen en de vergelijkingslanden.

Tabel 8.27 Percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met uitspraken met betrekking tot innovatie op school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Deze school identificeert snel de noodzaak om dingen anders aan te pakken	90.9	88.3=	87.8	86.1=	84.5=
Deze school reageert snel op veranderingen wanneer het nodig is	* 88.8	85.9=	78.6	84.2=	87.1=
Deze school is snel in het accepteren van nieuwe ideeën	71.3	92.5 ▲	60.3	82.1 ▲	83.6 ▲
Deze school zorgt meteen voor beschikbare ondersteuning voor de ontwikkeling van nieuwe ideeën	78.1	93.1 ▲	78.9	85.8=	87.1 ▲

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Innovatie vanuit het perspectief van de schoolleiders werd op schaalniveau uitgesplitst naar schoolleider- en schoolcompositiekenmerken (Tabel 8.28 en Tabel 8.29). Er zijn geen significante verschillen naar gender en werkervaring. Voor schoolcompositiekenmerken zijn er geen consistente patronen. Alleen in scholen in het lager onderwijs met een sterke aanwezigheid van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen is er een significant verschil. Die scholen staan meer open voor innovatie dan scholen met minder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of leerlingen afkomstig uit sociaal economisch achtergestelde gezinnen.

Tabel 8.28 Openheid ten aanzien van innovatie volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)

	Innovatie <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Totaal</b>	12.8	12.2*
<b>Gender</b>		
Man (a)	13.0	12.2
Vrouw (b)	12.8	12.3
(b) – (a)	-0.2=	0.1=
<b>Ervaring</b>		
< 5 jaar (a)	12.6	12.4
≥ 5 jaar (b)	13.0	12.1
(b) – (a)	0.4=	-0.3=

<sup>1</sup> Range schaal 3 – 17.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 8.29 Openheid ten aanzien van innovatie volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Innovatie <sup>1</sup>	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>		
≤ 30% (a)	12.9	12.4
> 30% (b)	12.8	12.5
(b) – (a)	-0.1*	0.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>		
≤ 10% (a)	12.8	12.3
> 10% (b)	12.8	12.3
(b) – (a)	0.0=	0.0=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>		
≤ 10% (a)	12.5	12.4
> 10% (b)	13.1	12.2
(b) – (a)	0.6*	-0.2=

<sup>1</sup> Range schaal 2 – 15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.



## 8.7 Conclusie

Er wordt in dit hoofdstuk dieper ingegaan op de professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders. We gingen na hoeveel werd deelgenomen aan professionele ontwikkeling, wat de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten was, welke trainingen de grootste impact hebben en wat de ervaren behoeften en belemmeringen zijn van leraren en schoolleiders met betrekking tot professionele ontwikkeling. Gemiddeld nemen Vlaamse leraren aan drie tot vier en schoolleiders aan zes verschillende professionele ontwikkelingsactiviteiten deel. Vlaamse leraren (LO=97.8%; SO<sub>1ste gr.</sub>=97.1%) en schoolleiders (LO=100.0%; SO<sub>1ste gr.</sub>=100.0%) hebben de 12 maanden voorafgaand aan de afname van de vragenlijst significant vaker deelgenomen aan minstens één formele professionele ontwikkelingsactiviteit dan hun collega's uit de vergelijkingslanden. Cursussen en/of studiedagen die in persoon worden bijgewoond en het lezen van vakliteratuur zijn de populairste vormen van professionele ontwikkeling. Inhoudelijk nemen Vlaamse leraren het vaakst deel aan vormingen met betrekking tot pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven en kennis van en inzicht in vakgebied(en). In het lager onderwijs wordt er wel veel vaker dan in de eerste graad secundair onderwijs, een professionele ontwikkelingsactiviteit gevolgd over het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en analyse en gebruik van leerlingenevaluaties. Opvallend was ook dat de meerderheid van de bevroegde domeinen significant vaker het onderwerp van professionele ontwikkeling zijn in Vlaanderen dan in de PISA top-6 en EU-14 landen. In het lager onderwijs was er anderzijds geen eenduidig patroon. Leraren geven in het algemeen aan dat professionele ontwikkelingsactiviteiten die voortbouwen op de kennis die ze al hebben en mogelijkheden biedt om nieuwe kennis toe te passen in de klas, het meest impact hebben op hun lesgeven.

In beide onderwijsniveaus ervaren Vlaamse leraren het meest nood aan professionele ontwikkeling in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarnaast ervaren leraren in beide onderwijsniveaus een hoge nood aan professionele ontwikkelingsactiviteiten over ICT-vaardigheden en methoden voor geïndividualiseerd leren. In het lager onderwijs is de behoefte aan professionele ontwikkeling voor zeven van de veertien domeinen significant hoger dan in de eerste graad secundair onderwijs. Er zijn bovendien verschillen tussen scholen. Leraren in beide onderwijsniveaus die lesgeven in meer diverse scholen, ervaren meer nood aan professionele ontwikkelingsactiviteiten met betrekking tot diversiteit. In vergelijking met de EU-5, EU-14 en PISA top-6 landen rapporteren Vlaamse leraren voor bijna alle domeinen een minder grote behoefte aan professionele ontwikkeling. In beide onderwijsniveaus hebben Vlaamse schoolleiders het meest nood aan professionele ontwikkeling in het gebruik van leerlingen- en schooldata om de kwaliteit van de school te verbeteren en professionele ontwikkelingsactiviteiten met betrekking tot doeltreffende feedback en het bevorderen van samenwerking tussen leraren. In vergelijking met de EU-5 landen hebben Vlaamse schoolleiders in het lager

onderwijs twee tot driemaal een hogere behoefte aan professionele ontwikkeling voor bijna alle domeinen dan in de EU-5 landen. In de eerste graad secundair onderwijs liggen de Vlaamse cijfers meer in de lijn van de EU-14 en PISA top-6 landen.

In vergelijking met hun collega's in andere landen ervaren Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus opvallend minder financiële, familiale en werk gerelateerde belemmeringen dan leraren in de vergelijkingslanden. Bovendien ervaren Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus significant meer steun van de werkgever. De grootste belemmering die Vlaamse leraren ervaren om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten is de moeilijke combinatie met het werkschema. Voor schoolleiders zijn de belangrijkste belemmeringen de te hoge prijs van professionele ontwikkeling en de moeilijke combinatie met het werkschema. De prijs van ontwikkelingsactiviteiten vormt voor schoolleiders en leraren in het lager onderwijs opvallend vaker een belemmering om deel te nemen aan professionele ontwikkeling dan in de eerste graad secundair onderwijs. In internationaal perspectief ervaren Vlaamse schoolleiders uit beide onderwijsniveaus minder belemmeringen door familiale verplichtingen, ervaren ze een relevanter aanbod en meer stimulansen dan hun collega's in de vergelijkingslanden.

Met betrekking tot innovatie staan Vlaamse leraren uit de eerste graad secundair onderwijs minder open voor innovatie. Niet alleen tegenover de EU-14 en PISA top-6 landen maar ook tegenover de Vlaamse leraren uit het lager onderwijs. Voor Vlaamse schoolleiders is het patroon enigszins anders en niet consistent. Vlaamse schoolleiders staan voor de meeste stellingen even open voor innovatie als de schoolleiders uit de vergelijkingslanden. Indien er een significant verschil is dan staan schoolleiders in de vergelijkingslanden meer open voor innovatie dan de Vlaamse schoolleiders.

## 9 Jobtevredenheid en welzijn

Jobtevredenheid en welzijn bij werknemers zijn cruciale graadmeters voor de kwaliteit van een job. Onderzoek leert dat werknemers gemiddeld meer tijd spenderen met hun collega's dan met vrienden of familie (Glorieux, Minnen, & van Tienhoven, 2015). Dat maakt dat het zich goed voelen op het werk en het kunnen uitvoeren van werk dat naar voldoening leidt, belangrijk zijn voor het meer algemeen welzijn van de actieve bevolking. Dat laatste is dan weer cruciaal om tijdelijk of permanente uitval uit een beroep te voorkomen. Een maatschappij heeft er, kortom, alles bij te winnen dat werknemers tevreden zijn en zich goed in hun vel voelen.

In dit hoofdstuk staan jobtevredenheid en de mentale gezondheid bij leraren centraal<sup>48</sup>. In TALIS 2018 werden in Vlaanderen de TALIS-vragen aangevuld met een meer uitgebreide module over mentale gezondheid. Centraal in deze module staan het algemeen welzijn, psychologische stress en burn-out.

### 9.1 Jobtevredenheid

Jobtevredenheid verwijst naar een gevoel van voldoening en bevrediging met het werk en is een goede voorspeller voor de betrokkenheid bij het werk, de arbeidsprestaties en de gezondheid van leraren. Leraren die tevreden zijn met hun job zijn over het algemeen gezonder, schatten hun zelf-effectiviteit hoger in en voelen zich meer betrokken bij hun leerlingen, collega's en het werk in het algemeen (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Capone & Petrillo, 2018). Omdat jobtevredenheid samenhangt met de attitudes van leraren ten aanzien van hun dagelijks werk, beïnvloedt jobtevredenheid onder meer de academische prestaties van leerlingen (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012). Tevreden leraren verlaten bovendien minder snel het beroep. Dat laatste geldt zowel voor beginnende als voor oudere leraren (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Jobtevredenheid is niet alleen een goede voorspeller van een breed spectrum aan belangrijke uitkomsten, het is bovendien een gemakkelijk meetbare indicator.

In het licht van de verwachte lerarentekorten en de uitstroom aan het begin en het einde van de loopbaan is het, mede om bovenstaande redenen, belangrijk de verschillende aspecten van jobtevredenheid bij leraren en schoolleiders in beeld te krijgen en te monitoren (OECD, 2014a). We kijken daarbij niet alleen naar het algemene niveau van tevredenheid maar focussen ook op de verschillen tussen groepen van leraren. Eerder onderzoek toont dat leraren in het algemeen tevreden zijn over de meer

---

<sup>48</sup> De OESO besliste in samenspraak met de deelnemende partners de bespreking van de jobtevredenheid van schoolleiders in Volume II van het internationaal rapport te integreren. Gegevens over jobtevredenheid bij schoolleiders worden in februari 2020 gepresenteerd en vrijgegeven.

intrinsieke aspecten van hun job zoals het lesgeven zelf en de ervaren autonomie. Meer ontevredenheid en discussie bestaat er doorgaans over aspecten zoals arbeidsomstandigheden, administratieve werktaken en verloning (Scott, Stone, & Dinham, 2001; Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997) (zie ook hoofdstuk 4). In de literatuur wordt jobtevredenheid op verschillende wijzen onderzocht. In TALIS 2018 wordt gebruik gemaakt van een maat die de algemene jobtevredenheid meet (veeleer dan de tevredenheid met verschillende deelaspecten zoals werkdruk, interpersoonlijk contact, enzovoort). Naast de algemene tevredenheid met het beroep, wordt ook de tevredenheid met de huidige werkomgeving onderzocht.

In het algemeen zijn Vlaamse leraren zeer tevreden over hun job en de school waarin ze werken (Tabel 9.1). Zo geeft gemiddeld 92.5 procent van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs en 92.9 procent in de eerste graad secundair onderwijs aan dat ze in het algemeen tevreden zijn met hun job. Dit is significant hoger dan de EU-5 landen (89.0%) in het lager onderwijs en de EU-14 landen (90.8%) in de eerste graad secundair onderwijs. Vlaanderen scoort in de eerste graad secundair onderwijs qua jobtevredenheid gemiddeld 3.1 procentpunten hoger dan de PISA top-6 landen (89.8%). Ruim 93.2 procent van alle leraren in de eerste graad secundair onderwijs zegt tevreden te zijn met hoe ze functioneren in hun huidige school, 85.1 procent zou hun school aanbevelen als een goede werkplek en 91.8 procent geeft aan dat ze het leuk vinden om op hun huidige school te werken. Desalniettemin zou 13.9 procent van de leraren liever in een andere school werken. Alleen voor dit laatste item is er een significant verschil met het lager onderwijs. 10 procent van de leraren in het lager onderwijs zou graag in een andere school werken. De tevredenheid met de werkomgeving is in Vlaanderen steevast hoger dan in de PISA top-6 landen.

Tabel 9.1 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid


	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
<b>Jobtevredenheid over de werkomgeving</b>					
Al bij al ben ik tevreden met mijn job	92.5	89.0 ▼	92.9	90.8 ▼	89.8 ▼
Ik zou graag willen veranderen naar een andere school mocht dat mogelijk zijn *	10.0	17.1 ▲	13.9	17.2 ▲	22.6 ▲
Ik vind het leuk om in deze school te werken	93.6	92.5=	91.8	91.2=	85.7 ▼
Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken	87.4	85.2 ▼	85.1	85.2=	78.3 ▼
Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school	93.9	94.4=	93.2	94.7 ▲	84.7 ▼
<b>Jobtevredenheid over het beroep</b>					
De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen	67.5	74.6 ▲	70.2	74.8 ▲	84.8 ▲
Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen	79.0	76.5 ▼	80.7	74.9 ▼	72.6 ▼
Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden	5.6	8.1 ▲	5.8	8.7 ▲	8.6 ▲
Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen	28.8	32.6 ▲	30.0	31.5=	33.7 ▲
Ik ben tevreden met het loon dat ik voor mijn werk krijg	75.1	43.0 ▼	73.1	41.1 ▼	49.8 ▼
Mijn salaris buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden met mijn arbeidsovereenkomst (bv. extralegale voordelen, werkschema) *	73.9	62.5 ▼	67.1	66.4=	66.1=
<b>Gepercipieerde waardering van het lerarenberoep</b>					
Ik geloof dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij *	30.8	15.9 ▼	25.8	21.8 ▼	47.2 ▲
De mening van leraren wordt gewaardeerd door beleidsmakers in Vlaanderen†	20.3	8.7 ▼	18.9	12.7 ▼	23.3 ▲
Leraren kunnen het onderwijsbeleid in Vlaanderen† beïnvloeden *	27.0	12.4 ▼	23.4	18.1 ▼	23.6=
Leraren worden gewaardeerd door de media in Vlaanderen† *	35.0	13.6 ▼	27.8	19.3 ▼	28.3=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

† Voor elk(e) regio/land werd de eigen regio/land bevroegd.

Ook de algemene tevredenheid met het lerarenberoep is in Vlaanderen hoog. In vergelijking met de tevredenheid met de huidige werkomgeving, is de eensgezindheid erover echter gevoelig lager. 70.2 procent van de leraren uit de eerste graad secundair onderwijs vindt dat de voordelen van het beroep de nadelen compenseren, 80.7 procent zou indien ze opnieuw kunnen beslissen nog steeds voor het lerarenberoep kiezen, 94.2 procent heeft geen spijt leraar te zijn geworden en ongeveer driekwart is tevreden met het loon dat men krijgt. Toch vraagt een derde van de Vlaamse leraren zich af of het niet beter zou zijn geweest een ander beroep te kiezen. Deze cijfers zijn vergelijkbaar voor de Vlaamse leraren uit het lager onderwijs.

De vergelijking met de EU-14 en de PISA top-6 landen toont geen eenduidig patroon voor de tevredenheid met het beroep. De PISA top-6 landen vallen op door de mate waarin hun leraren akkoord gaan met de stelling dat de voordelen van het lerarenberoep de nadelen compenseren (84.8%). Het gemiddelde in deze landen ligt 14.6 procentpunten hoger dan in Vlaanderen. In het lager onderwijs bedraagt het verschil tussen Vlaanderen en de EU-5 landen voor dit item 7.1 procentpunten. Het omgekeerde patroon vinden we voor de mate waarin leraren opnieuw voor het lerarenberoep zouden kiezen. Op dat punt geeft 74.9 procent van de leraren in de EU-14 landen, 72.6 procent in de PISA top-



6 landen evenals 76.5 procent in de EU-5 landen aan opnieuw voor het lerarenberoep te kiezen. Dit is respectievelijk 5.8, 8.1 en 2.5 procentpunten lager dan Vlaanderen. Vlaamse leraren zijn ook opvallend meer tevreden over hun salaris in vergelijking met de EU-5 (+32.1 procentpunten), EU-14 (+32.0 procentpunten) en PISA top-6 landen (+23.3 procentpunten).

Hoewel de overgrote meerderheid van de Vlaamse leraren tevreden is met hun werk, gelooft slechts 30.8 procent van de Vlaamse leraren uit het lager onderwijs en een kwart uit de eerste graad secundair onderwijs dat het lerarenberoep een gewaardeerd beroep is in de samenleving. Vlaamse leraren uit het lager onderwijs scoren 15 procentpunten hoger dan het EU-5 gemiddelde (15.9%). In de eerste graad secundair onderwijs scoort Vlaanderen 4 procentpunten hoger dan het gemiddelde in de EU-14 landen (21.8%). Het verschil met de PISA top-6 landen is erg groot. In deze laatste groep landen vindt gemiddeld bijna de helft van de leraren (47.2%) dat het lerarenberoep wordt gewaardeerd in de maatschappij. Dit is een verschil van 21.4 procentpunten met Vlaanderen. In landen zoals Finland (58.2%) en Korea (67%) vindt een meerderheid van de leraren dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt. Ook voor de gepercipieerde waardering door beleidsmakers en de media is eenzelfde patroon zichtbaar. Vlaamse leraren voelen zich meer gewaardeerd door beleidsmakers en de media dan de leraren in de EU-5 en EU-14 landen. Leraren uit de PISA top-6 landen voelen zich echter meer gewaardeerd door beleidsmakers, voor de waardering door de media is er geen significant verschil. De aangevoelde maatschappelijke waardering van het lerarenberoep is belangrijk. Landen waar leraren zich niet gewaardeerd voelen, zijn landen waar het lerarenberoep vermoedelijk een lagere status heeft. Hierdoor wordt het beroep minder aantrekkelijk voor sterk presterende studenten.

Opvallend hierbij is de sterke daling in de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep tussen 2013 en 2018. In 2013 bedroeg in Vlaanderen het aandeel leraren dat vond dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt in de maatschappij 45.9 procent in de eerste graad secundair onderwijs en 45.0 procent in het lager onderwijs. In 2018 daalde dit percentage naar 25.8 procent in de eerste graad secundair onderwijs en 30.8 procent in lager onderwijs. Dit is een daling van respectievelijk 20 en 15 procentpunten. Vlaanderen is de enige regio waar zo'n sterke daling zich aftekent.

Tabel 9.2 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat het lerarenberoep wordt gewaardeerd in de maatschappij tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ik geloof dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij		
	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	45.9	25.8	-20.1*
Denemarken	18.4	18.5	0.1‡
Engeland	35.4	28.8	-6.6‡
Estland	13.7	26.4	12.7‡
Finland	58.6	58.2	-0.4‡
Frankrijk	4.9	6.6	1.7‡
Italië	12.5	12.1	-0.4‡
Letland	22.8	23.3	0.5‡
Nederland	40.4	30.7	-9.7‡
Noorwegen	30.6	34.8	4.2‡
Portugal	10.5	9.1	-1.4‡
Spanje	8.5	14.1	5.6‡
Tsjechië	12.2	16.0	3.8‡
Zweden	5.0	10.7	5.7‡
EU-13 Gemiddelde†	21.0	22.3	1.3‡

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

† Er wordt vergeleken met een EU-13 gemiddelde doordat Oostenrijk in 2013 niet deelnam aan TALIS 2013.

Het is niet alleen belangrijk na te gaan wat de gemiddelde jobtevredenheid van leraren is. In het licht van de uitdagingen waarvoor onderwijs staat (Hoofdstuk 2), zijn verschillen tussen groepen van leraren minstens zo belangrijk. Daarom onderzochten we in een volgende stap de verschillen in jobtevredenheid naar leraar- en schoolkenmerken. Hiervoor maken we gebruik van de drie schalen: tevredenheid met de werkomgeving<sup>49</sup>, tevredenheid met het beroep<sup>50</sup> en de algemene jobtevredenheid. De algemene jobtevredenheid bestaat uit de twee voorgaande schalen.

Tabel 9.3 splitst de jobtevredenheid van leraren uit naar gender en werkervaring (al dan niet minder dan 5 jaar ervaring). In Vlaanderen zijn er voor beide onderwijsniveaus geen verschillen in de jobtevredenheid van mannelijke en vrouwelijke leraren. Beginnende leraren in zowel het lager als in de eerste graad secundair onderwijs zijn meer tevreden dan meer ervaren leraren. Beginnende leraren staan meer dan ervaren leraren positiever tegenover hun eigen functioneren in de huidige school, de mate waarin ze hun school aanbevelen als een goede werkplek en hoe leuk ze het vinden op hun

<sup>49</sup> De schaal 'tevredenheid met de werkomgeving' werd geconstrueerd door de OESO en omvat de volgende stellingen: 'Al bij al ben ik tevreden met mijn job.', 'Ik zou graag willen veranderen naar een andere school mocht dat mogelijk zijn.', 'Ik vind het leuk om in deze school te werken.', 'Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken.', 'Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school.'

<sup>50</sup> De schaal 'tevredenheid met het beroep' werd geconstrueerd door de OESO en omvat de volgende stellingen: 'De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen.', 'Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen.', 'Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden.', 'Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen.'

huidige school te werken. Bovendien wensen beginnende leraren minder vaak in een andere school te werken dan meer ervaren leraren (10.8% bij beginnende leraren tegenover 14.7% voor meer ervaren leraren (niet in tabel)). Dit patroon voor beginnende leraren gaat enigszins tegen de verwachtingen in omdat beginnende leraren vaker worden tewerkgesteld in meer uitdagende scholen, in de eerste jaren vaker in meerdere scholen tegelijk werken en vaker worden geconfronteerd met storend gedrag in de klas (zie hoofdstukken 2 en 6).

Tabel 9.3 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Werkomgeving <sup>1</sup>	Beroep <sup>2</sup>	Algemeen <sup>3</sup>	Werkomgeving	Beroep	Algemeen
<b>Totaal</b>	12.4	11.5	12.3	12.0*	11.6*	12.2=
<b>Gender</b>						
Man (a)	12.4	11.3	12.2	12.0	11.6	12.2
Vrouw (b)	12.4	11.5	12.3	12.1	11.6	12.2
(b) – (a)	0.0=	0.2=	0.1=	0.1=	0.0=	0.0=
<b>Ervaring</b>						
< 5 jaar (a)	12.9	12.0	12.9	12.8	12.0	12.8
≥ 5 jaar (b)	12.3	11.3	12.2	11.9	11.5	12.0
(b) – (a)	-0.6*	-0.7*	-0.7*	-0.9*	-0.5*	-0.8*

1 Range schaal 4-15.

2 Range schaal 5-14.

3 Range schaal 4-15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

In de eerste graad secundair onderwijs zijn er geen significante verschillen in jobtevredenheid tussen leraren die werken in scholen met lage en hoge concentraties leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, leerlingen met migratieachtergrond en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Tabel 9.4). In het lager onderwijs is er wel variatie merkbaar voor de jobtevredenheid met de werkomgeving. Leraren in scholen met meer dan 30 procent kansarme leerlingen zijn minder tevreden met hun werkomgeving dan leraren die lesgeven in scholen met minder kansarme leerlingen. Ook in scholen met een groter aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn leraren uit het lager onderwijs minder tevreden met de werkomgeving dan leraren in scholen met minder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, al blijft het verschil klein. De jobtevredenheid met het beroep varieert niet naar schoolcompositiekenmerken.



Tabel 9.4 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Werkomgeving <sup>1</sup>	Beroep <sup>2</sup>	Algemeen <sup>3</sup>	Werkomgeving	Beroep	Algemeen
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>						
≤ 30% (a)	12.5	11.4	12.3	12.1	11.6	12.2
> 30% (b)	12.0	11.7	12.2	11.8	11.6	12.1
(b) – (a)	-0.5*	0.3=	-0.1=	-0.3=	0.0=	-0.1=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>						
≤ 10% (a)	12.4	11.4	12.3	12.2	11.6	12.3
> 10% (b)	12.3	11.6	12.3	11.9	11.6	12.1
(b) – (a)	-0.1=	0.2=	0.0=	-0.3=	0.0=	-0.2=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>						
≤ 10% (a)	12.6	11.5	12.5	12.2	11.6	12.2
> 10% (b)	12.3	11.5	12.2	12.0	11.6	12.2
(b) – (a)	-0.3*	0.0=	-0.3*	-0.2=	0.0=	0.0=

1 Range schaal 4-15.

2 Range schaal 5-14.

3 Range schaal 4-15.

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

## 9.2 Subjectief welzijn, psychologische stress en burn-out bij leraren

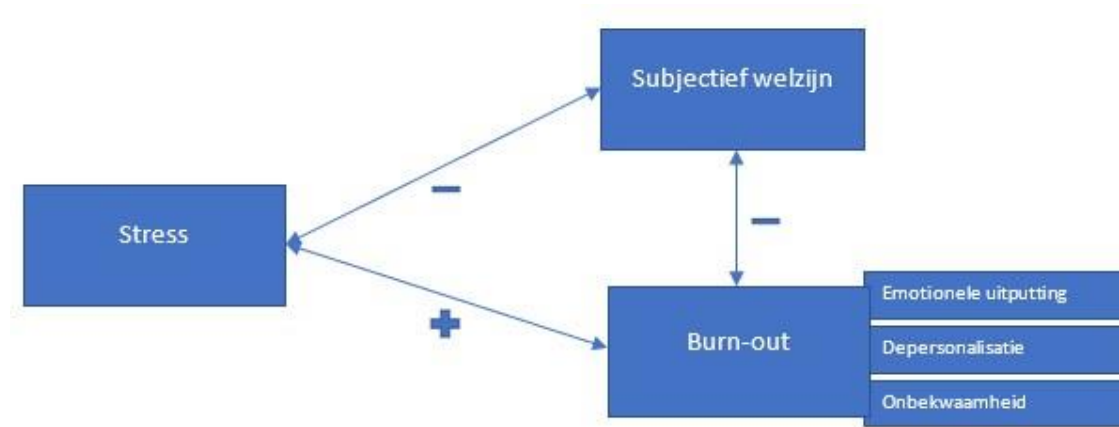
Psychosociale factoren zoals stress, burn-out en depressie zijn de belangrijkste redenen (39% van alle ziektedagen) voor afwezigheid door ziekte bij leraren. Bij schoolleiders bedraagt dit zelfs 54 procent (AGODI, 2018). Leraren en schoolleiders die kampen met mentale gezondheidsproblemen, zijn minder gemotiveerd en hebben een hogere kans het beroep te verlaten (Leung & Lee, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Mentale gezondheidsproblemen bij leraren hangen bovendien samen met slechtere onderwijsprestaties van leerlingen (Klusmann, Richter, & Lütcke, 2016). Aangezien gezonde, gelukkige en gemotiveerde leraren en schoolleiders cruciaal zijn om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen en een goede mentale gezondheid nauw verbonden is met het behouden en motiveren van leraren en schoolleiders, werd in Vlaanderen aan het einde van de TALIS-vragenlijst een module opgenomen die specifiek peilde naar aspecten van mentale gezondheid<sup>51</sup>. Deze cijfers zijn alleen voor Vlaanderen beschikbaar. We kunnen dus geen internationale vergelijkingen maken. De data laten ons wel toe een gedetailleerd beeld te schetsen van de mentale gezondheid van Vlaamse leraren. Hieronder geven we telkens een korte introductie van de drie bevraagde concepten algemeen subjectief welzijn, psychologische stress en burn-out (Figuur 1). Daarna presenteren we de cijfers voor leraren en schoolleiders<sup>52</sup>. Het is bij dit alles belangrijk in het achterhoofd te houden dat

<sup>51</sup> Deze extra module mocht niet langer dan 5 minuten invultijd in beslag nemen.

<sup>52</sup> Aangezien het hier om regio-eigen vragen gaat, geldt voor deze cijfers geen embargoperiode en kunnen we voor deze vragen dus wel cijfers voor schoolleiders tonen.

er wederkerige relaties bestaan tussen de verschillende aspecten van mentale gezondheid. Zo heeft stress bijvoorbeeld een negatieve invloed op het subjectief welzijn. Maar omgekeerd vormt subjectief welzijn ook een buffer tegen stress.

Figuur 9.1 Overzicht concepten mentale gezondheidsmodule



Subjectief welzijn is een complex fenomeen dat uit meerdere aspecten bestaat (emotioneel, functioneel, sociaal, enz.). In TALIS wordt een vaak gebruikte methode toegepast om het algemeen subjectief welzijn in te schatten. Leraren worden gevraagd hoe gelukkig ze globaal genomen, dus los van het werk, zijn. De resultaten tonen dat leraren over het algemeen heel gelukkig zijn (Tabel 9.5). Ongeveer 92.0 procent van de leraren uit het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs geeft aan tamelijk of heel gelukkig te zijn. Ongeveer 8.0 procent van de leraren in Vlaanderen voelt zich niet zo tot helemaal niet gelukkig.

Gelukkig zijn blijkt niet gender gerelateerd. Verschillen tussen beginnende en meer ervaren leraren volgen eenzelfde patroon als de jobtevredenheid van leraren. Beginnende leraren zijn over het algemeen iets gelukkiger dan meer ervaren leraren<sup>53</sup>. Dit verschil bedraagt voor de categorie tamelijk of heel gelukkig 3.4 procentpunten in het lager onderwijs en 3.2 procentpunten in de eerste graad secundair onderwijs.

<sup>53</sup> Het gegeven dat gelukkig zijn samenhangt met werkervaring kan ook schoolexterne redenen hebben, bv. leraren met meer werkervaring zijn doorgaans ook ouder en hebben vaak ook meer ervaring met het omgaan met tegenslagen in het persoonlijke leven of op de werkvloer.

Tabel 9.5 Percentage Vlaamse *leraren* dat '(helemaal) niet zo gelukkig' of 'tamelijk of heel gelukkig' is, naar *lerarenkenmerken* (schaalniveau)


	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	(Helemaal) niet zo gelukkig	Tamelijk of heel gelukkig	(Helemaal) niet zo gelukkig	Tamelijk of heel gelukkig
<b>Totaal</b>	8.0	92.0	8.3=	91.7=
<b>Gender</b>				
Man (a)	7.2	92.8	9.2	90.8
Vrouw (b)	8.1	91.9	8.0	92.0
(b) – (a)	0.9	-0.9	-1.2=	1.2=
<b>Ervaring</b>				
< 5 jaar (a)	5.2	94.8	5.8	94.2
≥ 5 jaar (b)	8.6	91.4	9.0	91.0
(b) – (a)	3.4*	-3.4*	3.2*	-3.2*

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

In de gezondheidsmodule die we aan de TALIS-bevraging toevoegden, werden naast het subjectief welzijn ook aspecten van onwelzijn gemeten zoals psychologische stress en burn-out. Hoewel stress een negatieve connotatie heeft, hoeft het niet noodzakelijk negatief te zijn. Positieve stress, ook *eustress* genoemd, werkt motiverend en is van kortstondige duur. In de gezondheidsmodule richten we ons op de negatieve vorm van psychologische stress die wordt gemeten door een verkorte versie van de General Health Questionnaire (GHQ-12; Goldberg & Williams (1988))<sup>54</sup>. Aan de hand van 12 items (bijvoorbeeld 'Bent u door zorgen veel slaap tekortgekomen?' en 'Hebt u het gevoel gehad dat u uw moeilijkheden niet de baas kon?') wordt de huidige psychologische stress in kaart gebracht. De items verwijzen steeds naar wat de leraren 'de laatste tijd' ervaren. De antwoordcategorieën (bijvoorbeeld 'meer/minder dan gewoonlijk') peilen naar veranderingen ten opzichte van de gewone of normale toestand. De globale GHQ-schaal gaat van 0 tot 12 waarbij een hoge score duidt op een grotere waarschijnlijkheid van psychologische stress.

Naast psychologische stress werd ook burn-out gemeten. Burn-out wordt beschouwd als de uitkomst van langdurige werk gerelateerde stress. Burn-out is één van de meest onderzochte mentale gezondheidsproblemen bij leraren (Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014, 2015; Van Droogenbroeck et al., 2014). Toch blijft het een moeilijk meetbaar fenomeen. Tot op heden bestaan er geen officiële richtlijnen om burn-out te diagnosticeren in de klinische psychiatrie. De moeilijkheid om burn-out te meten heeft te maken met de multidimensionale aard van het fenomeen. Burn-out omvat naast psychologische (bv. chronische vermoeidheid, laag zelfbeeld, depressie) immers ook fysiologische (bv. hypertensie, hoofdpijn, spierpijn) symptomen. Het is het resultaat van een chronische overbelasting die de emotionele hulpbronnen uitput (Schaufeli & Enzmann, 1998). Bij het meten van burn-out worden

<sup>54</sup> Deze gevalideerde meetschaal wordt onder andere gebruikt in de Belgische gezondheidsenquête.



doorgaans drie dimensies onderscheiden: emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke onbekwaamheid. Emotionele uitputting is het meest doorslaggevend. Om deze uitputting het hoofd te bieden nemen mensen psychologisch afstand van hun werk. Dit resulteert in de ontwikkeling van depersonalisatie waarbij men onverschillig en cynisch wordt ten aanzien van collega's, het werk en – in het geval van leraren – de leerlingen. Omdat zo'n houding de interpersoonlijke relaties verslechtert, leidt depersonalisatie vaak naar een gevoel van persoonlijke onbekwaamheid (Van Droogenbroeck et al., 2014).

Burn-out werd in TALIS 2018 gemeten aan de hand van de Nederlandstalige versie van de Maslach Burn-out Inventory (MBI-NL-ES; Horn & Schaufeli (1998)). Elk van de drie subdimensies werd gemeten door middel van vijf items: emotionele uitputting (bijvoorbeeld 'Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk'), cynische depersonalisatie (bijvoorbeeld 'het kan mij niet echt schelen wat er van mijn leerlingen terechtkomt') en persoonlijke bekwaamheid (bijvoorbeeld 'Ik heb het gevoel dat ik door mijn werk het leven van anderen positief beïnvloed'). Respondenten beoordeelden de items op een schaal van één (nooit) tot 7 (elke dag) waarna somschalen werden geconstrueerd gaande van 0 tot 100. Door het ontbreken van diagnostische cut-off waarden is het niet mogelijk een onderscheid te maken tussen leraren die wel of geen burn-out hebben. Burn-out is hier, net zoals in andere studies, gemeten als een gradueel (meer – minder) fenomeen. Wel worden hieronder relatieve verschillen tussen types leraren en schoolleiders in kaart gebracht.

Leraren uit het lager onderwijs verschillen niet significant van leraren uit de eerste graad secundair onderwijs voor psychologische stress (GHQ12) maar ervaren wel meer emotionele uitputting (EU) (Tabel 9.6). Leraren uit de eerste graad ervaren meer cynische depersonalisatie (DP) en een lagere persoonlijke bekwaamheid (PB) dan leraren uit het lager onderwijs.

Vrouwelijke leraren geven zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs aan meer psychologische stress (LO=2.6; SO<sub>1ste gr.</sub>=2.7) en emotionele uitputting (LO=43.7; SO<sub>1ste gr.</sub>=42.4) te ervaren. Mannelijke leraren ervaren meer cynische depersonalisatie (LO=13.5; SO<sub>1ste gr.</sub>=18.0). Het genderverschil voor emotionele uitputting en cynische depersonalisatie is een gekend patroon en wordt doorgaans verklaard op basis van klassieke genderrolpatronen. Volgens dit patroon wordt in de samenleving verwacht dat mannen hun emoties verbergen waardoor ze zich sneller afsluiten wanneer ze stress ervaren. Van vrouwen wordt verwacht dat ze hun emoties uitdrukken waardoor ze eerder gevoelens van uitputting en fysieke vermoeidheid benadrukken. Voor persoonlijke bekwaamheid zijn er in beide onderwijsniveaus geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen. Zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs ervaren beginnende leraren meer depersonalisatie dan meer ervaren leraren. Voor psychologische stress en de andere dimensies van burn-out zijn er geen significante verschillen tussen beginnende en meer ervaren leraren.

Tabel 9.6 Burn-out en psychologische stress bij Vlaamse *leraren*, naar *lerarenkenmerken* (schaalniveau)

	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	EU†	DP†	PB†	GHQ-12†	EU	DP	PB	GHQ-12
<b>Totaal</b>	43.0	10.3	85.8	2.5	41.1*	14.6*	78.4*	2.6=
<b>Gender</b>								
Man (a)	38.8	13.5	84.4	2.2	37.9	18.0	78.1	2.2
Vrouw (b)	43.7	9.7	86.0	2.6	42.4	13.3	78.6	2.7
(b) – (a)	4.9*	-3.8*	1.6=	0.4*	4.5*	-4.7*	0.5=	0.5*
<b>Ervaring</b>								
< 5 jaar (a)	42.1	12.6	85.4	2.6	41.8	17.1	77.6	2.8
≥ 5 jaar (b)	43.2	9.8	85.9	2.5	40.9	14.0	78.7	2.5
(b) – (a)	1.1=	-2.8*	0.5=	-0.1=	-0.9=	-3.1*	1.1=	-0.3=

† Afkortingen: EU = Emotionele Uitputting (range schaal 0 – 100); DP = Depersonalisatie (range schaal 0 – 100); PB = Persoonlijke Bekwaamheid (range schaal 0 – 100); GHQ-12 = General Health Questionnaire (range schaal 0 – 12).

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

In welke mate hangt de schoolcontext waarin leraren werken samen met het subjectief welzijn, psychologische stress en burn-out? In Tabel 9.7 en Tabel 9.8 wordt net zoals bij jobtevredenheid de relatie tussen de mentale gezondheidsindicatoren en het percentage (1) leerlingen afkomstig uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, (2) leerlingen die een migratie achtergrond hebben en (3) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften onder de loep genomen. Hierbij dient opgemerkt te worden dat dezelfde indeling wordt gebruikt die werd voorgesteld door de OESO.

Tabel 9.7 toont geen significante verschillen voor het subjectief welzijn van leraren naar schoolcompositiekenmerken.

Tabel 9.7 Percentage Vlaamse *leraren* dat '(helemaal) niet zo gelukkig' of 'tamelijk of heel gelukkig' is, naar *schoolcompositiekenmerken* (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	(Helemaal) niet zo gelukkig	Tamelijk of heel gelukkig	(Helemaal) niet zo gelukkig	Tamelijk of heel gelukkig
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>				
≤ 30% (a)	7.5	92.5	8.2	91.8
> 30% (b)	9.8	90.2	9.5	90.5
(b) – (a)	2.3=	-2.3=	1.3=	-1.3=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratie achtergrond hebben</b>				
≤ 10%	8.5	91.5	8.9	91.1
> 10%	7.1	92.9	7.4	92.6
(b) – (a)	-1.4=	1.4=	-1.5=	1.5=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>				
≤ 10%	8.0	92.0	7.7	92.3
> 10%	7.8	92.2	8.9	91.1
(b) – (a)	-0.2=	0.2=	1.2=	-1.2=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Voor psychologische stress en burn-out zijn de patronen naar schoolcontext meestal niet significant. Leraren in lagere scholen met een hogere concentratie leerlingen uit sociaal-economisch achtergesteld

gezinnen rapporteren meer cynische depersonalisatie en meer persoonlijk bekwaamheid dan leraren in scholen met een lagere concentratie leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen. Leraren uit het lager onderwijs rapporteren ook een hoger niveau van emotionele uitputting in scholen met een groter aandeel leerlingen met specifieke behoeften. In de eerste graad secundair onderwijs zijn er geen significante verschillen in emotionele uitputting, persoonlijke bekwaamheid en psychologische stress. De significante verschillen voor cynische depersonalisatie (2.8 tot 1.8 op een schaal van 0 tot 100) zijn echter beperkt.

Tabel 9.8 Burn-out en psychologische stress bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	EU <sup>†</sup>	DP <sup>†</sup>	PB <sup>†</sup>	GHQ-12 <sup>†</sup>	EU	DP	PB	GHQ-12
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>								
≤ 30% (a)	42.6	9.8	86.0	2.5	40.7	14.4	78.5	2.5
> 30% (b)	43.8	12.1	84.4	2.6	41.8	17.1	78.7	2.7
(b) – (a)	1.2=	2.3*	-1.6*	0.1=	1.1=	2.7*	0.2=	0.2=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>								
≤ 10% (a)	42.2	9.9	86.0	2.5	40.5	14.0	78.6	2.6
> 10% (b)	43.9	10.7	85.2	2.6	41.4	15.9	78.5	2.5
(b) – (a)	1.7=	0.8=	-0.8=	0.1=	0.9=	1.9*	-0.1=	-0.1=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>								
≤ 10% (a)	41.5	10.1	86.1	2.6	40.4	14.0	78.5	2.5
> 10% (b)	43.8	10.3	85.5	2.5	41.2	15.4	78.6	2.6
(b) – (a)	2.3*	0.2=	-0.6=	-0.1=	0.8=	1.4=	0.1=	0.1=

<sup>†</sup> Afkortingen: EU = Emotionele Uitputting (range schaal 0 – 100); DP = Depersonalisatie (range schaal 0 – 100); PB = Persoonlijke Bekwaamheid (range schaal 0 – 100); GHQ-12 = General Health Questionnaire (range schaal 0 – 12).

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

### 9.3 Subjectief welzijn, psychologische stress en burn-out bij schoolleiders

Naast de cijfers voor leraren bespreken we hieronder het subjectief welzijn, psychologische stress en burn-out bij schoolleiders. Eerder onderzoek bij schoolleiders heeft vergelijkbare verbanden vastgesteld tussen mentale gezondheid en betrokkenheid, ingeschatte zelf-effectiviteit en uitval als bij leraren. Zo zijn schoolleiders die meer burn-out rapporteren minder tevreden met hun job, hebben ze meer kans om te stoppen met werken en schatten ze hun zelf-effectiviteit lager in (G. Devos, Engels, & Aeltermann, 2005; Federici & Skaalvik, 2012). Door het grote aandeel afwezigheden omwille van psychosociale oorzaken bij schoolleiders is het belangrijk meer zicht te krijgen op verschillen in mentale gezondheid naar individuele en schoolcontextkenmerken (AGODI, 2018).

Voorgaand onderzoek in Vlaanderen bij 47 schoolleiders uit het basisonderwijs vond geen demografische verschillen en geen relatie tussen burn-out en het aandeel kansarme leerlingen (G. Devos et al., 2005). Het recente rapport 'stress en welbevinden bij schoolleiders' bij 67 schoolleiders uit het lager

en secundair onderwijs in het kader van het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO) stelt ook weinig consistente patronen tussen burn-out en de schoolcontext vast (G. Devos, Vanblaere, & Bellemans, 2018b). De schaalgrootte en de aselechte steekproeftrekking binnen het TALIS onderzoek vormen een interessante aanvulling op dit onderzoek omdat ze toelaten de mentale gezondheid van schoolleiders in het lager en de eerste graad secundair onderwijs op basis van een grootschalige representatieve steekproef te onderzoeken.

Zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs voelt de overgrote meerderheid van de schoolleiders (LO=94.5%; SO<sub>1ste gr.</sub>=94.1%) zich gelukkig (Tabel 9.9). Er zijn geen significante verschillen tussen de onderwijsniveaus. Ook naar gender en werkervaring zijn er geen significante verschillen.

Tabel 9.9 Percentage Vlaamse schoolleiders dat '(helemaal) niet zo gelukkig' of 'tamelijk of heel gelukkig' is, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	(Helemaal) niet zo gelukkig	Tamelijk of heel gelukkig	(Helemaal) niet zo gelukkig	Tamelijk of heel gelukkig
<b>Totaal</b>	5.5	94.5	5.9=	94.1=
<b>Gender</b>				
Man (a)	7.7	92.3	7.3	92.7
Vrouw (b)	3.9	96.1	4.0	96.0
(b) – (a)	-3.8=	3.8=	-3.3=	3.3=
<b>Ervaring</b>				
< 5 jaar (a)	1.6	98.4	9.3	90.7
≥ 5 jaar (b)	7.8	92.2	3.8	96.2
(b) – (a)	6.2=	-6.2=	-5.5=	5.5=

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Ook voor psychologische stress en burn-out vinden we soms tegengestelde resultaten in het lager en de eerste graad secundair onderwijs (Tabel 9.10). Schoolleiders in het lager onderwijs rapporteren meer emotionele uitputting maar ervaren ook meer persoonlijke bekwaamheid dan schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs. Schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs rapporteren wel meer cynische depersonalisatie, maar dit verschil is net zoals voor psychologische stress niet significant. De patronen voor de burn-out schalen overheen de onderwijsniveaus zijn dezelfde als bij de leraren. Er zijn geen significante verschillen naar gender en werkervaring voor psychologische stress en de burn-out dimensies bij schoolleiders.

Tabel 9.10 Burn-out en psychologische stress bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	EU†	DP†	PB†	GHQ-12†	EU	DP	PB	GHQ-12
<b>Totaal</b>	43.2	9.2	81.1	3.2	36.7*	11.0=	78.0*	2.9=
<b>Gender</b>								
Man (a)	39.4	10.3	81.2	2.9	35.6	11.5	78.7	2.7
Vrouw (b)	46.1	8.4	81.0	3.4	38.2	10.4	76.9	3.2
(b) – (a)	6.7=	-1.9=	-0.2=	0.5=	2.6=	-1.1=	-1.8=	0.5=
<b>Ervaring</b>								
≤5 jaar (a)	41.7	7.9	82.9	2.8	38.1	10.1	79.7	2.7
> 5 jaar (b)	44.1	10.0	80.0	3.4	35.7	11.6	76.9	3.0
(b) – (a)	2.4=	2.1=	-2.9=	0.6=	-2.4=	1.5=	-2.8=	0.3=

† Afkortingen: EU = Emotionele Uitputting (range schaal 0 – 100); DP = Depersonalisatie (range schaal 0 – 100); PB = Persoonlijke Bekwaamheid (range schaal 0 – 100); GHQ-12 = General Health Questionnaire (range schaal 0 – 12).

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Net zoals bij de leraren zijn er bij de schoolleiders ook geen duidelijke verbanden tussen het algemeen subjectief welzijn en de leerlingensamenstelling van de school (Tabel 9.11). Meer nog, er is bij schoolleiders voor geen enkel schoolcompositiekenmerk een significant verschil merkbaar naar subjectief welzijn. Het is dus niet zo dat schoolleiders minder gelukkig zijn indien de leerlingenbevolking van hun school meer divers is.

Tabel 9.11 Percentage Vlaamse schoolleiders dat '(helemaal) niet zo gelukkig' of 'tamelijk of heel gelukkig' is, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	(Helemaal) niet zo gelukkig	Tamelijk of heel gelukkig	(Helemaal) niet zo gelukkig	Tamelijk of heel gelukkig
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>				
≤ 30% (a)	5.3	94.7	4.5	95.5
> 30% (b)	6.5	93.5	12.9	87.1
(b) – (a)	1.2=	-1.2=	8.4=	-8.4=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratie achtergrond hebben</b>				
≤ 10%	7.1	92.9	1.8	98.2
> 10%	3.2	96.8	12.0	88.0
(b) – (a)	-3.9=	3.9=	10.2=	-10.2=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>				
≤ 10%	8.3	91.7	4.1	95.9
> 10%	3.6	96.4	6.9	93.1
(b) – (a)	-4.7=	4.7=	2.8=	-2.8=

\* Significant verschil ( $p < .05$ ) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 9.12 presenteert de gemiddelden voor psychologische stress en de burn-out dimensies naar leerlingensamenstellingskenmerken. Ook hier zijn de verschillen voor bijna alle kenmerken niet significant. In beide schoolniveaus rapporteren schoolleiders in scholen met meer leerlingen uit sociaal-



economisch achtergestelde gezinnen meer psychologische stress, emotionele uitputting en depersonalisatie dan schoolleiders in scholen met een lagere concentratie kansarme leerlingen. Alhoewel er geen significante verschillen zijn voor psychologische stress en de burn-out dimensies in de schoolcompositiekenmerken, zijn de patronen vrij consistent. Verschillen lopen meestal in dezelfde richting: schoolleiders van scholen met een meer divers leerlingenpubliek ervaren meer psychologische stress, emotionele uitputting en depersonalisatie.

Tabel 9.12 Psychologische stress en burn-out bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs				Eerste graad secundair onderwijs			
	EU <sup>†</sup>	DP <sup>†</sup>	PB <sup>†</sup>	GHQ-12 <sup>†</sup>	EU	DP	PB	GHQ-12
<b>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</b>								
≤ 30% (a)	42.3	8.4	81.0	3.1	36.0	10.5	77.9	2.7
> 30% (b)	47.4	13.2	81.5	3.8	42.4	14.5	77.7	3.9
(b) – (a)	5.1=	4.8*	0.5=	0.7=	6.4=	4.0=	-0.2=	1.2=
<b>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</b>								
≤ 10% (a)	42.3	9.3	80.9	3.2	34.6	10.5	78.7	2.5
> 10% (b)	44.2	8.9	81.3	3.2	40.5	11.9	76.5	3.5
(b) – (a)	1.9=	-0.4=	0.4=	0.0=	5.9=	1.4=	-2.2=	1.0=
<b>Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften</b>								
≤ 10% (a)	40.8	8.8	81.3	3.1	35.8	11.3	78.5	2.5
> 10% (b)	44.9	9.5	80.9	3.2	38.0	10.7	77.2	3.2
(b) – (a)	4.1=	0.7=	-0.4=	0.1=	2.2=	-0.6=	-1.3=	0.7=

<sup>†</sup> Afkortingen: EU = Emotionele Uitputting (range schaal 0 – 100); DP = Depersonalisatie (range schaal 0 – 100); PB = Persoonlijke Bekwaamheid (range schaal 0 – 100); GHQ-12 = General Health Questionnaire (range schaal 0 – 12).

\* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

## 9.4 Conclusie

In dit hoofdstuk focusten we op de jobtevredenheid en het mentaal welzijn bij leraren (en schoolleiders). In het algemeen zijn Vlaamse leraren gelukkig. Leraren zijn bijzonder positief zowel over hun huidige werkomgeving als de job in het algemeen. Kortom, leraren doen hun job graag en halen er plezier en voldoening uit. Dit hoofdstuk heeft daarnaast vier opmerkelijke vaststellingen.

Ten eerste, staat de grote tevredenheid die leraren ervaren in contrast met het lage percentage (25.8% en 30.8%) leraren die vinden dat onderwijs een gewaardeerd beroep is in de samenleving. Tegen de achtergrond van recente debatten over het aantrekken van meer hooggekwalificeerde leraren zijn deze cijfers zorgwekkend. Ze suggereren immers dat het beroep van leraar een lage sociale status geniet en hierdoor een drempel ondervindt om sterk presterende studenten aan te trekken. Twee specifieke observaties zetten die algemene conclusie extra kracht bij. Ten eerste, tekent er zich op dit vlak in Vlaanderen een opvallende daling af in het percentage leraren dat het gevoel heeft dat hun beroep gewaardeerd wordt in de samenleving (van 45.9% naar 25.8%). Ten tweede, is het contrast met de PISA top-6 landen groot. In deze landen wordt de waardering van het lerarenberoep gemiddeld door bijna de helft van de leraren hoog ingeschat.

Een tweede in het oog springende vaststelling zijn de verschillen tussen beginnende en meer ervaren leraren. Beginnende leraren blijken positiever dan meer ervaren leraren over hun werkomgeving en de job in het algemeen. Deze verschillen zijn nergens zo uitgesproken als in Vlaanderen. Dit is enigszins contra-intuïtief omdat beginnende leraren vaker werken in meer uitdagende scholen (zie hoofdstuk 2). Ondanks hun hogere jobtevredenheid ervaren beginnende leraren toch iets meer stress en vertonen ze meer burn-out verschijnselen. Deze paradox suggereert dat beginnende leraren enerzijds bijzonder gemotiveerd zijn maar anderzijds voor uitdagingen staan aan het begin van hun carrière (bijvoorbeeld meer lesvoorbereiding, klasmanagement uitdagingen) die hun tol kunnen eisen.

Ten laatste stellen we vast dat leraren en schoolleiders die in meer diverse schoolcontexten werken weliswaar meer psychologische stress, emotionele uitputting en depersonalisatie ervaren maar de verschillen zijn echter bijzonder klein en meestal niet significant. Verder multivariaat onderzoek is nodig om de eventuele rol van schoolcompositie diepgaander te onderzoeken. De beschrijvende resultaten sluiten wel aan bij een aantal recentere onderzoeken in Vlaanderen. Dit is een indicatie dat mentale gezondheidsproblemen bij leraren niet noodzakelijk en slechts in beperkte mate verband houden met de schoolcompositiekenmerken van leerlingen. De centrale vraag of mentale gezondheidsproblemen zoals stress en burn-out eerder moeten beschouwd worden als een individueel fenomeen dan wel als een resultaat van de schoolcontext en vooral welke mediërende factoren daarbij een intensifiërende


dan wel bufferende rol spelen, vormt het onderwerp van een verdiepend rapport over mentale gezondheid dat begin 2020 wordt gepubliceerd.







# Referenties


- AGODI (2015). '*Rapport ziekteverzuim 2014 Vlaams Onderwijspersoneel*'. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, agentschap voor onderwijsdiensten en het agentschap voor hoger onderwijs en volwassenonderwijs.
- AGODI (2018). '*Rapport 2017 afwezigheden naar aanleiding van ziekte Vlaams Onderwijspersoneel*'. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs en vorming agentschap voor onderwijsdiensten en het agentschap voor hoger onderwijs en volwassenonderwijs.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). '*Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2018 Conceptual Framework, OECD Education Working papers, No. 187*'. Paris: OECD Publishing.
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89–104.
- Bailey, L. E., & Graves, K. (2016). Gender and Education. *Review of Research in Education*, 40(1), 682–722.
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the Effect of Class Size on Classroom Engagement and Teacher-Pupil Interaction: Differences in Relation to Pupil Prior Attainment and Primary vs. Secondary Schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.
- Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2018). Implementing Summative Assessment with a Formative Flavour: A Case Study in a Large Class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 307–322.
- Bruns, E. J., Walrath, C., Glass-Siegel, M., & Weist, M. D. (2004). School-Based Mental Health Services in Baltimore: Association With School Climate and Special Education Referrals. *Behavior Modification*, 28(4), 491–512.

- 
- Cacouault-Bitaud, M. (2008). Is the Feminization of a Profession a Loss of Prestige? *Travail, Genre et Sociétés*, 5(1), 91–115.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1–10.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *School Climate Research and Educational Policy*, 111, 180–213.
- Crevits, H. (2018). 'Uitval jonge leerkrachten - maatregelen. Antwoord op schriftelijke parlementaire vraag nr. 345 van Mevr. Vera Celis op 16/03/2018'. Brussel: Vlaams parlement - Commissie voor onderwijs.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (0), 1.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2012) *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de volledige terbeschikkingstelling wegens persoonlijke aangelegenheden voorafgaand aan het rustpensioen voor personeelsleden van het onderwijs en van de centra voor leerlingenbegeleiding (B.S. 11/04/2000)*.
- Departement onderwijs en vorming (2015). 'Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2015-2025'. Brussel: Departement onderwijs en vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming (2018). 'Omgevingsanalyse Van Het Beleidsdomein Onderwijs en Vorming (p. 130)'. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

- 
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206–217.
- Devos, G., Engels, N., & Aelterman, A. (2005). 'Het welbevinden en functioneren van directiesbasisonderwijs - OBPWO-PROJECT 03.06'. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). 'Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden'. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*, 55(2), 153–159.
- Drudy, S. (2008). Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars: profiel van een beroepsgroep*. Leuven: Lannoocampus.
- Eurydice (2013). 'Key data on teachers and school leaders in Europe: 2013 edition'. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295–320.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
- Glorieux, I., Minnen, J., & van Tienhoven, T. P. (2015). Brussel: Onderzoeksgroep TOR Vrije Universiteit Brussel & AD Statistiek – Statistics Belgium.
- Goldberg, D. P., & Williams, P. (1988). 'The General Health Questionnaire'. Windsor, England: NFER Publishing.

- 
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641–654.
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2015). A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5–13.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Havermans, N., Wouters, T., & Groenez, S. (2018). 'Schoolse segregatie in Vlaanderen: Evolutie van 2001-2002 tot 2015-2016'. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Heymans, P. J., Godaert, E., Elen, J., van Braak, J., & Goeman, K. (2018). 'MICTIVO2018. Monitor voor ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs. Eindrapport van O&O-opdracht: Meting ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs (MICTIVO)'. KU Leuven / Universiteit Gent.
- Horn, J. E., & Schaufeli, W. B. (1998). *Maslach Burnout Inventory: The Dutch Educators Survey (MBI-NL-ES) Psychometric evaluations. Manual (unpublished manuscript)*. Utrecht University: Department of Social and Organizational Psychology.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32(1), 121–135.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.



- 
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150–165.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193–1203.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping, 19*(2), 129–141.
- Magnusson, C. (2009). Gender, Occupational Prestige, and Wages: A Test of Devaluation Theory. *European Sociological Review, 25*(1), 87–101.
- Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). 'Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs. Deel 2: Het basisonderwijs'. Brussel: Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR(TOR 2018/18), 72.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: evidence and practice* (Fourth Edition). London ; Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Nusche, D., Miron, G., Santiago, P., & Teese, R. (2015). 'OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015'. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a). 'How old are the teachers? Education indicators in Focus, No. 20'. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b). 'TALIS 2013 Results: An international perspective on Teaching and Learning'. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). 'Students, Computers and Learning: making the connection, PISA'. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017a). 'Education at a Glance 2017: OECD Indicators'. Paris: OECD publishing.
- OECD (2017b). 'Gender imbalances in the teaching profession, Education Indicators in focus, No. 49'. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017c). *'The pursuit of Gender Equality: An Uphill battle'*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018). *'Effective teacher policies: insights from PISA, PISA'*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019). *'The lives of teachers in diverse classrooms, OECD Education working papers, No. 198'*.

Paris: OECD Publishing.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline?

*Educational Researcher*, 39(1), 48–58.

Phalet, K., Fleischmann, F., & Stojčić, S. (2012). Ways of 'being Muslim': Religious identities of second-

generation Turks. In Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2012) (red.), *The European Second*

*Generation Compared: Does the Integration Context Matter* (p. 341–374). Amsterdam: Univer-

sity Press.

Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of

selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher*

*Education*, 35, 1–12.

Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact

academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology*

*International*, 38(1), 78–97.

Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K., & Prusinski, E. (2013). Teaching and

Learning International survey TALIS 2013: Conceptual Framework. Paris: OECD Publishing.

Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical*

*Analysis*. London: Taylor & Francis Group.


Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The Quest for


Comparability: Studying the Invariance of the Teachers' Sense of Self-Efficacy (TSES) Measure

across Countries. *PLOS ONE*, 11(3).

Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). International Patterns of Teacher Discontent. *Education Policy*

*Analysis Archives*, 9(28).

- 
- See, B. H., & Gorard, S. (2019). Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education*, 0(0), 1–27.
- Siongers, J. (2003). 'Het geslacht der leerkrachten. Een onderzoek naar de impact van de seksesamenstelling van het leerkrachtencorps en van de sekse van de directie op de cognitieve prestaties, affectieve vaardigheden en waarden van de leerlingen'. Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). *Educational Research: The educationalization of social problems*. Dordrecht: Springer Science & Business Media Press.
- Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204.
- Strong, M. (2005). Teacher Induction, Mentoring, and Retention: A Summary of the Research. *The New Educator*, 1(3), 181–198.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45.
- Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7–37.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- UNESCO. (2012). 'International standard classification of education: ISCED 2011'. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.

- 
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2014). To Stop or Not to Stop An Empirical Assessment of the Determinants of Early Retirement Among Active and Retired Senior Teachers. *Research on Aging, 36*(6), 753–777.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education, 51*, 88–100.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Siongers, J., & Keppens, G. (2016). Religious Quest Orientation and Anti-Gay Sentiment: Nuancing the Relationship Between Religiosity and Negative Attitudes Toward Homosexuality Among Young Muslims and Christians in Flanders. *Journal for the Scientific Study of Religion, 55*(4), 787–799.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education, 43*, 99–109.
- Vieluf, S., Kunter, M., & van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education, 35*, 92–103.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schulle, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education, 59*(2), 132–152.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352.
- Waterman, S., & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 19*(2), 139–156.
- Way, S. M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quarterly, 52*(3), 346–375.
- Williams, T. R. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education, 9*(4), 356–371.