

# T

## Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders

Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey  
(TALIS) 2013

# TALIS



Vlaamse  
overheid



**Instituut voor Onderwijs- en  
Informatiewetenschappen**

**Onderzoeksgroep Edubron**

Mevr. Alexia Deneire

Dhr. Jan Vanhoof

Dhr. Jerich Faddar

Dhr. Peter Van Petegem



**Vlaamse  
overheid**

**Ministerie van Onderwijs & Vorming**

**Afdeling Strategische Beleidsondersteuning**

# Inhoudsopgave

---

VOORWOORD	1
<b>DEEL I : Over TALIS</b>	<b>3</b>
1. Kennismaking met TALIS	4
2. De TALIS-onderzoeksmethodologie	5
3. Goed om weten bij het interpreteren van TALIS-resultaten	7
<b>DEEL II : Profielen van leraren, schoolleiders en hun scholen</b>	<b>11</b>
1. Profiel van Vlaamse leraren in internationaal perspectief	12
1.1 Geslacht, leeftijd en werkervaring	12
1.2 Voorbereiding op het leraarschap	15
1.3 Statuut en werkregime	18
2. Profiel van Vlaamse schoolleiders in internationaal perspectief	20
2.1 Geslacht, leeftijd en werkervaring	20
2.2 Voorbereiding op het schoolleiderschap	23
3. Profiel van Vlaamse scholen in internationaal perspectief	27
3.1 Samenstelling van de leerlingenpopulatie	27
3.2 Interactie met de schoolomgeving : autonomie, in besluitvorming, concurrentie en gerichtheid op ouders	28
3.3 Beschikbaarheid van (ondersteunend) personeel en materieel	35
3.4 Schoolklimaat	38
<b>DEEL III : Leraren in actie – aanpak van en opvattingen rond leren en onderwijzen</b>	<b>43</b>
1. Tijdsbesteding van leraren	44
2. Onderwijsaanpak van leraren	49
2.1 Activiteiten bij het onderwijzen van leerlingen	49
2.2 Activiteiten bij het evalueren van leerlingen	51
2.3 Samenwerkingsactiviteiten bij het verzorgen van onderwijs	54
3. Onderwijsopvattingen en zelfeffectiviteit van leraren	55
4. Jobtevredenheid bij leraren	59

DEEL IV : Leraren in ontwikkeling - loopbaanontwikkeling, professionalisering en beoordeling van leraren	61
1. Aanvangsbegeleiding van leraren	62
2. Professionele ontwikkeling van leraren	71
2.1 Deelname aan en impact van professionele ontwikkeling	71
2.2 Behoeftte aan professionele ontwikkeling	79
2.3 Ondersteuning bij professionele ontwikkeling	81
3. Feedback aan en beoordeling van leraren	85
3.1 Feedback aan leraren: frequentie, bron en impact	85
3.2 Beoordeling van leraren: frequentie, bron en impact	93
DEEL V : Schoolleiders - aanpak, opvattingen en ontwikkeling	101
1. Professionele ontwikkeling van schoolleiders	102
2. Beleidsvoering door schoolleiders: activiteiten en hinderpalen	106
2.1 Tijdsbesteding en taakinulling van schoolleiders	106
2.2 Hinderpalen in de effectiviteit van het schoolbeleid	111
3. Jobtevredenheid bij schoolleiders	114
Lijst met tabellen en figuren	116

# VOORWOORD

Kwaliteitsvol onderwijs ligt iedereen in onze samenleving na aan het hart. Onderwijs wil er immers voor zorgen dat elk individu kan toetreden tot en kansen krijgt in de maatschappij waarin zij/hij functioneert. De mate waarin het verstrekte onderwijs tegemoet komt aan de verwachtingen gesteld vanuit de samenleving, maakt dat het onderwijs al dan niet kwaliteitsvol en effectief kan genoemd worden. Een specifieke moeilijkheid hierbij is dat, vanuit een steeds evoluerende samenleving, de gestelde verwachtingen onderhevig zijn aan veranderingen. Onderwijs moet ertoe in staat zijn om in te spelen op deze wijzigende omstandigheden om voortdurend kwaliteitsvol en effectief onderwijs af te leveren.

De overheid kan hefboomen creëren of verder uitbouwen om de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs te garanderen. Om dit op een onderbouwde wijze te doen, voert zij een beleid dat stoelt op een brede informatiebasis over verschillende aspecten van het onderwijslandschap. Zo kunnen overheidsdatabanken waardevolle gegevens verschaffen over het profiel van instromende leerlingen, bieden de resultaten van peilingsproeven een indicatie over het prestatieniveau van leerlingen en voorzien wetenschappelijke rapporten in de evaluatie van eerder genomen beleidsbeslissingen. De bekommernis van beleidsmakers omtrent de kwaliteit van het onderwijs brengt hen ook bij de vraag welke hefboomen zij kunnen inschakelen om het onderwijs te optimaliseren, en dus het leren van leerlingen en leraren te verbeteren. Beleidsmakers (en andere stakeholders) ervaren met andere woorden een informatiebehoefte omtrent proceskenmerken op school- en vooral op lerarenniveau waarbij internationale vergelijkingen mogelijk zijn.

Het voorliggende rapport baseert zich op resultaten uit het internationaal comparatief onderzoek Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 en geeft antwoorden op hedendaagse beleidsvragen omtrent de professionalisering van leraren en schoolleiders, de aanvangsbegeleiding en mentoring van leraren, de beoordeling en feedback aan leraren, het lesgeven van leraren en hun onderwijsopvattingen, het schoolleiderschap en schoolklimaat en de jobtevredenheid van leraren en schoolleiders. De kwaliteit van de leraar en de ontwikkeling tot kwaliteitsvolle leraar staan centraal. Effectieve leraren bouwen immers garanties in om effectief onderwijs te bieden. Het is echter opmerkelijk dat een representatief beeld omtrent talrijke aspecten van het functioneren van leraren niet beschikbaar is. Zo is bijvoorbeeld slechts weinig veralgemeenbare informatie voorhanden over de pedagogische overtuigingen van leraren, over de bereidheid van leraren om zich te professionaliseren, over de transfer van professionaliseringsinhouden naar de eigen klaspraktijk, en over het effect van feedback op het functioneren van leraren op hun lesgeven en hun professionele ontwikkeling. TALIS 2013 wil deze leemtes invullen. Het is daarbij overigens ook erg leerrijk om deze gegevens voor Vlaanderen te kunnen vergelijken met andere onderwijssystemen en daardoor te leren van andere landen.

Dit rapport biedt zulke referentiepunten om een correcte vergelijking mogelijk te maken. Het presenteert een selectie van bevindingen uit TALIS 2013 en plaatst meer specifiek de aanpak, opvattingen en ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders in internationaal vergelijkend perspectief centraal.

De internationale coördinatie van TALIS 2013 was in handen van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement, in samenwerking met Statistics Canada. De Vlaamse Minister van Onderwijs & Vorming gaf de opdracht voor de coördinatie van TALIS 2013 in Vlaanderen aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen; de Vlaamse en internationale opvolging gebeurde vanuit de afdeling Strategische Beleidsondersteuning van het Departement Onderwijs & Vorming. We willen deze instanties, samen met de ruim 5000 deelnemende leraren en schoolleiders en de talrijke TALIS-schoolcoördinatoren, oprecht bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek.



DEEL I  
Over TALIS

# DEEL I : OVER TALIS

## 1. Kennismaking met TALIS

---

TALIS staat voor ‘Teaching and Learning International Survey’ en is een initiatief van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Het doel van internationaal vergelijkend onderzoek is een (steeds betere) kijk te krijgen op het eigen en andere onderwijssystemen en daaruit te leren. Om de vijf jaar belicht TALIS de werkcondities van leraren, het lesgeven en de omgeving waarbinnen zij dit doen. Met het oog op verdere beleidsontwikkeling biedt het internationale karakter van het onderzoek een meerwaarde voor deelnemende landen. Zij krijgen door de internationale analyses van de gegevens uit TALIS immers de mogelijkheid landen of regio’s te identificeren die voor gelijkaardige uitdagingen staan. Tegelijkertijd stellen de resultaten hen ook in staat om te leren van buitenlandse beleidsbenaderingen.

Een belangrijk aandachtspunt is dat de focus van TALIS niet ligt op een kwaliteitsbeoordeling van leraren. Het gaat er in dit onderzoek niet om prestaties van leraren internationaal te vergelijken, zoals bij leerlingen in PISA-onderzoek. Het uiteindelijke doel van TALIS is een gezamenlijk streven naar kwaliteitsvol(ler) onderwijs. Resultaten uit TALIS kunnen leiden tot een betere afstemming van het onderwijsbeleid op de specifieke noden van leraren en schoolleiders. Dat verhoogt de effectiviteit van leraren en dus de onderwijskwaliteit.

In 2008 vond een eerste cyclus van TALIS plaats in 24 landen en regio’s. De doelgroep van de bevraging bestond uit leraren uit ISCED 2 en hun schoolleiders. ISCED staat overigens voor International Standard Classification of Education, een classificatiesysteem van UNESCO om vergelijkingen van onderwijsstatistieken en –indicatoren te vereenvoudigen. Volgens de Vlaamse invulling van dit classificatiesysteem stemt ISCED 2 overeen met het niveau ‘eerste graad secundair onderwijs’. TALIS 2013 richt zich niet langer uitsluitend op leraren en schoolleiders uit ISCED 2. Ook leraren en schoolleiders uit ISCED 1 (in Vlaanderen: lager onderwijs) werden – onder meer in Vlaanderen – opgenomen in het onderzoek. Andere landen betrokken ook ISCED 3 (in Vlaanderen: tweede graad en eerste en tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs) en/of bevroegen ook scholen die in 2012 hadden deelgenomen aan PISA. Nieuw in TALIS 2013 is ook de uitbreiding van het aantal deelnemende landen en regio’s: Australië, België (Vlaanderen), Canada (Alberta), Chili, Cyprus, Tsjechië, Denemarken, Singapore, Estland, Finland, Frankrijk, IJsland, Israël, Italië, Japan, Korea, Mexico, Nederland, Noorwegen, Polen, Portugal, Slowakije, Spanje, Zweden, Verenigd Koninkrijk (Engeland), Verenigde Staten, Verenigde Arabische Emiraten (Abu Dhabi), Brazilië, Bulgarije, Kroatië, Letland, Roemenië, Maleisië en Servië (zie Tabel 1).



Het internationale karakter van TALIS 2013 maakt een optimale vergelijking mogelijk tussen Vlaanderen en andere deelnemende landen en regio's. De specifieke Vlaamse invalshoek in dit rapport diept de internationale vergelijking verder uit met bevindingen rond thema's die relevant zijn voor onze eigen onderwijscontext. De volgende TALIS-onderzoeksthema's staan daarbij centraal: professionalisering van leraren en schoolleiders, aanvangsbegeleiding en mentoring van leraren, beoordeling van en feedback aan leraren, lesgeven van leraren en onderwijsopvattingen, schoolleiderschap en schoolklimaat en jobtevredenheid van leraren en schoolleiders.

**Tabel 1: Deelnemende landen in TALIS 2013 (inclusief eventuele bijkomende opties).**

Abu Dhabi (ISCED 3)	Frankrijk	Noorwegen (ISCED 1 en 3)
Alberta	IJsland (ISCED 3)	Polen (ISCED 1 en 3)
Australië (ISCED 3 en PISA-link)	Israël	Portugal (PISA-link)
Brazilië	Italië (ISCED 3)	Roemenië (PISA-link)
Bulgarije	Japan	Servië
Chili	Korea	Singapore (ISCED 3 en PISA-link)
Cyprus	Kroatië	Slowakije
Denemarken (ISCED 1 en 3)	Letland (PISA-link)	Spanje (PISA-link)
Engeland	Maleisië	Tsjechië
Estland	Mexico (ISCED 1, 3 en PISA-link)	Verenigde Staten
Finland (ISCED 1, 3 en PISA-link)	Nederland	Vlaanderen (ISCED 1)
		Zweden

## 2. De TALIS-onderzoeksmethodologie

Verschillende partners, verenigd in een internationaal onderzoeksconsortium, hebben bijgedragen tot het garanderen van de kwaliteit van het onderzoek. Deze partners (IEA, IEA DPC en Statistics Canada) tekenden in samenspraak met de OESO en de deelnemende landen het onderzoeksdesign uit. Omdat dit onderzoek internationaal vergelijkend van aard is en valide uitspraken wenst te kunnen doen over leraren in alle deelnemende landen, was een sterk geformaliseerd en gestandaardiseerd design noodzakelijk.

Vlaanderen nam met twee populaties aan het onderzoek deel: de populatie lager onderwijs en de populatie eerste graad secundair onderwijs. Dit betekent dat we leraren uit deze onderwijsniveaus bevraagden over de bovenvermelde thema's.

Het begrip 'leraar' kan internationaal een verschillende invulling krijgen. Met het oog daarop bakende het onderzoeksconsortium het begrip af op grond van volgende definitie: 'Een leraar eerste graad secundair onderwijs (lager onderwijs) is iemand die als onderdeel van zijn/haar normale opdracht in de geselecteerde school, dit schooljaar les geeft aan leerlingen uit de eerste

graad secundair onderwijs (aan minstens één klas uit het lager onderwijs). Er is geen minimum vastgelegd omtrent de hoeveelheid les die zij geven in de eerste graad secundair onderwijs, en het mag om individueel lesgeven gaan.’.

Om een representatief staal aan leraren uit beide populaties te bekomen, pasten we een tweetrapssteekproeftrekking toe. In eerste instantie trokken we een steekproef van scholen binnen elke populatie en vervolgens trokken we binnen die scholen een steekproef van +/- twintig leraren. Scholen in Vlaanderen werden voor deelname aan TALIS 2013 geselecteerd op grond van hun administratieve schoolnummer. Voor het lager onderwijs trokken we een steekproef van 240 scholen, voor de eerste graad secundair onderwijs 200 scholen. Voor elke geselecteerde school identificeerden we terzelfdertijd ook één of twee (vergelijkbare) vervangingsscholen. In de fase van scholenwerving contacteerden we eerst de origineel getrokken scholen met onze vraag om deel te nemen aan het onderzoek. In geval van weigering of een (te) lang uitblijven van antwoord op onze oproep vroegen we de vervangingsschool om deel te nemen. In totaal zegden 204 lagere scholen en 173 secundaire of middenschoolen uit de Vlaamse steekproeven toe om deel te nemen aan het onderzoek.

Nadat scholen toestemming gaven om het onderzoek op hun school te laten plaatsvinden, legden we hen (i.c. de TALIS-schoolcoördinatoren) een lerarenlijst voor, verkregen via de databanken van het Ministerie van Onderwijs en Vorming. Deze lerarenlijst bevatte de namen van alle leraren die les gaven in de school (cf. administratieve schoolnummer en internationale definitie), hun geboortjaar, hun geslacht en voor de eerste graad secundair onderwijs ook het belangrijkste vakgebied. De schoolcoördinator diende deze lijst te corrigeren, zo nodig aan te vullen en vervolgens terug te bezorgen. Uit deze lerarenlijsten trokken we vervolgens op basis van toeval de steekproeven van leraren. Het streefaantal voor die steekproeven was 20 leraren. In de praktijk selecteerden we voor scholen met 30 leraren of minder, het voltallige korps. Daarbij werd ook doelbewust gevarieerd naar leeftijd en geslacht, en voor de eerste graad secundair onderwijs ook naar het belangrijkste vakgebied van de leraar. De steekproeftrekking leidde tot steekproeven van respectievelijk 3050 leraren lager onderwijs en 3650 leraren eerste graad secundair onderwijs. Deze personen werden vervolgens uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek.

Een internationale expertgroep ontwikkelde onder toezicht van de OESO twee generieke vragenlijsten: één voor de leraar en één voor de directeur. Gezien deze vragenlijsten internationaal ontwikkeld zijn, ontbreekt daarin logischerwijze de lokale context voor elk deelnemend land. Zolang dit de internationale vergelijkbaarheid niet in het gedrang bracht, stond de internationale onderzoeksleiding tijdens het vertaalproces welbepaalde aanpassingen naar de eigen context toe. De bevraging vond plaats in de periode tussen 4 maart 2013 en 30 april 2013 via online vragenlijsten.

Belangrijk om te vermelden is dat de internationale onderzoeksleiding strikte richtlijnen uitzette omtrent de responsgraad. De minimaal vereiste responsratio bedraagt 50% van de scholen uit de originele steekproef, vervolgens op basis van participatie van scholen uit de vervangingsteekproeven op te trekken tot minimaal 75% respons. Ook met betrekking tot de binnenschoolse respons – de respons op lerarenniveau – gelden stringente voorwaarden. Zo diende binnen elke deelnemende school minstens 50% van de geselecteerde leraren effectief aan het onderzoek deel te nemen. Uitzonderd de Verenigde Staten haalden alle landen deze opgelegde responsratio's. Met inbegrip

van de deelnemende scholen uit de vervangingssteekproeven, bedroegen de participatieratio's voor Vlaanderen respectievelijk 82,1% (n=2.681 leraren in 198 scholen) voor het lager onderwijs en 85,7% (n=3.129 leraren in 168 scholen) voor de eerste graad secundair onderwijs.

**Tabel 2: Participatieratio's op schoolniveau**

	scholen uit originele steekproef	m.i.v. eerste vervangingsscholen	m.i.v. tweede vervangingsscholen
ISCED 1	53,1%	71,9%	82,1%
ISCED 2	68,4%	80,9%	85,7%

Gecombineerd met de respons op lerarenniveau bereikten we in Vlaanderen een algemene participatieratio van 74,9% voor het lager onderwijs en van 77,6% voor de eerste graad secundair onderwijs. Op grond van deze ratio's konden de Vlaamse data opgenomen worden in de internationale databestanden.

### 3. Goed om weten bij het interpreteren van TALIS-resultaten

Met het oog op een correct begrip van de inhoud van dit rapport willen we graag een aantal aandachtspunten meegeven.

*Over aandelen leraren.* Gegeven de focus en doelgroep van dit onderzoek, verwijzen de resultaten hoofdzakelijk naar leraren die les geven in het lager onderwijs of in de eerste graad van het secundair onderwijs en naar hun verdeling over verschillende karakteristieken. Resultaten omtrent de behoefte aan professionele ontwikkeling bijvoorbeeld, presenteren we als 'het aandeel leraren dat een grote behoefte ervaart aan professionele ontwikkeling op vlak van ICT-vaardigheden'. In het rapport maken we echter ook gebruik van de perceptie van de schoolleiders omtrent diverse variabelen. Dit vergt van de lezer wellicht enige (extra) aandacht. Dit type resultaten wordt namelijk 'gewogen'. In plaats van te verwijzen naar bijvoorbeeld 'het aandeel directeurs dat meldt dat hun leraren nog nooit formeel beoordeeld werden' doen we uitspraak over 'het aandeel leraren werkzaam in een school waar de directeur meldt dat hun leraren nog nooit formeel beoordeeld werden'. 'Wegen' betekent hier dus dat de stem van schoolleiders uit grote scholen sterker doorweegt om zo tot een voor Vlaanderen representatief beeld te komen. Ten slotte worden sommige resultaten in dit rapport ook onder een derde vorm gepresenteerd, met name wanneer de directeur louter uitspraken doet op schoolniveau (d.i. zonder weging op basis van leraren). Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer we resultaten inzake partnerschappen tussen scholen en ouders presenteren als 'het aandeel directeurs dat rapporteert dat er op school ondersteuning geboden wordt voor de ouderraad/-vereniging'.

*Over zelfrapportering.* Verder is het ook belangrijk in het achterhoofd te houden dat resultaten gebaseerd zijn op zelfrapporteringen van leraren en schoolleiders. Deze antwoorden representeren bijgevolg opinies, opvattingen, overtuigingen en eigen beschrijvingen van activiteiten of

schoolkenmerken. Het biedt ons aan de ene kant relevante informatie en een diep inzicht in allerhande aspecten. Aan de andere kant kan dit mogelijkwerwijs vertekeningen met zich meebrengen, gegeven de specifieke, subjectief gekleurde invalshoek van de onderzochte personen.

*Over generaliseerbaarheid en (statistisch) significante verschillen.* Ook de statistische analyses vergen enige verduidelijking. Op basis van de resultaten in de steekproeven lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs doen we uitspraken over eigenschappen van alle leraren en scholen uit beide populaties. Dit verklaart waarom we met betrouwbaarheidsintervallen werken. Het betrouwbaarheidsinterval geeft het gebied van waarden aan waarbinnen de werkelijke waarde in de populatie met een bepaalde graad van waarschijnlijkheid ligt. Meestal wordt in onderzoek een waarschijnlijkheid van 95% gebruikt. Dit betekent dat, wanneer we het onderzoek 100 maal in dezelfde populatie met verschillende steekproeven zouden herhalen, dat 95 van de herhalingen een resultaat geven dat binnen het interval ligt. Dit noemen we een 95%-betrouwbaarheidsinterval. Deze betrouwbaarheidsintervallen spelen een rol bij het vergelijken van de Vlaamse resultaten met die uit de overige vergelijkingslanden (zie verder) of met het TALIS-gemiddelde en bij het vergelijken van het lager onderwijs met de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen. Wanneer we verder in dit rapport bijvoorbeeld stellen dat Vlaanderen statistisch significant verschilt van het TALIS-gemiddelde, dan betekent dit dat de vastgestelde verschillen in de steekproef ver genoeg uiteen liggen om met 95% zekerheid te zeggen dat deze verschillen zich ook in de (ruimere) populatie voordoen. Statistisch significante verschillen duiden we in de tabellen (zie Tabel 3) aan met volgende symbolen: ★ (statistisch significant verschil; met name tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen), ► (statistisch significant groter dan), ◄ (statistisch significant kleiner dan) en = (verschil is niet statistisch significant). De asterisk(en) in de tabellen in dit rapport maken dus duidelijk met betrekking tot welke punten leraren lager onderwijs en hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen statistisch significant van elkaar verschillen; de symbolen '►', '◄' en '=' verwijzen al of niet naar statistisch significante verschillen tussen Vlaanderen en het internationale TALIS-gemiddelde.

**Tabel 3: % leraren per leeftijdscategorie**

	LaO			1ste gr SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
< 25 jaar	6	►	2	6	►	2
25-29 jaar	16	►	10	18	►	10
30-39 jaar	32	◄	29	30	=	29
40-49 jaar	★ 25	◄	31	22	◄	29
50-59 jaar	21	◄	23	23	=	24
60 jaar en >	0	◄	5	1	◄	6

Merk op dat een verschil dat statistisch significant is, niet noodzakelijk ook inhoudelijk significant is. Het grote aantal respondenten in TALIS 2013 maakt het mogelijk om onzekerheid bij het generaliseren te beperken, waardoor betrouwbaarheidsintervallen vaak (zeer) klein zijn. Ook kleine inhoudelijke verschillen kunnen dus statistisch significant blijken te zijn.

In de tabellen en figuren worden doorgaans frequenties van antwoorden gerapporteerd. Deze krijgen meestal de vorm van een percentage (bv. % leraren per leeftijdscategorie). Daarnaast bestaan de resultaten uit gemiddelden en standaarddeviaties. Men bekomt het gemiddelde door de som van de scores van alle respondenten te delen door het aantal bevroegden. Het gemiddelde kan omschreven worden als de meest typische waarneming, maar vertelt niets over de mate waarin de scores van respondenten verspreid liggen. Om een beeld te krijgen van de ‘eensgezindheid’ van de respondenten kan men kijken naar de frequentieverdeling of naar de standaarddeviatie.

*Over de keuze van vergelijkingslanden.* Aan TALIS 2013 namen in totaal 34 landen of regio’s deel met de populatie eerste graad secundair onderwijs. Gezien de Verenigde Staten er niet in slaagden de internationaal opgelegde responsratio’s te halen, bestaat het ‘TALIS-gemiddelde’ uit het gemiddelde resultaat voor de overige 33 landen. Voor meer diepgaande vergelijkingen van het Vlaams onderwijs met buitenlandse systemen hebben we ervoor geopteerd te werken met een beperktere set van vergelijkingslanden. Om het gemiddelde resultaat van deze set landen aan te duiden, presenteren we in de figuren een gemiddelde score (gem-LaO en gem-SO). Dit is dus een ander gemiddelde dan het TALIS-gemiddelde. Deze specifieke set van landen kozen we omwille van hun aansluiting bij de Vlaamse onderwijscontext. Voor de eerste graad secundair onderwijs gaat het om veertien landen: Denemarken, Engeland, Estland, Finland, Frankrijk, Italië, Letland, Nederland, Noorwegen, Polen, Portugal, Spanje, Tsjechië en Zweden. Het aantal landen dat deelnam aan TALIS 2013 met de populatie lager onderwijs was beperkter (zie Tabel 1). De set van vergelijkingslanden voor het lager onderwijs omvat bijgevolg enkel Denemarken, Finland, Noorwegen en Polen.

*Over de vergelijking met 2008.* De Teaching and Learning International Survey (TALIS) is een periodiek onderzoek, waarvan de eerste cyclus plaats vond in 2008. Waar mogelijk, maken we de uitstap naar TALIS 2008 om een vergelijking tussen beide cycli te maken. Omwille van de beperkte overlap tussen de vragenlijsten uit beide cycli, is het aantal vergelijkingen in dit rapport echter vrij beperkt gebleven.

*Over de gehanteerde (data)bronnen in deze brochure.* Een groot deel van de gegevens in de gepresenteerde tabellen en figuren zijn afkomstig van resultaten die door het TALIS-onderzoeksconsortium aangeleverd werden en/of die gepubliceerd werden in het internationale TALIS-rapport (zie: [www.oecd.org/TALIS](http://www.oecd.org/TALIS)). Daarnaast vloeien resultaten ook voort uit eigen analyses op de Vlaamse dataset. Een moeilijkheid bij de internationale vergelijking was dat in het databestand van sommige deelnemende landen zich nog tot laat in het TALIS-proces wijzigingen voordeden, wat resulteerde in (minimale) wijzigingen in hun resultaten en dus ook in het TALIS-gemiddelde. De timing van het schrijven van dit rapport maakte het niet mogelijk om de definitieve internationale dataset af te wachten. Dit verklaart mogelijke kleine verschillen in resultaten hier en in andere TALIS-bijdragen. Voor Vlaanderen deed dit probleem zich niet voor. Alle analyses voor Vlaanderen konden op de finale dataset uitgevoerd worden.



# DEEL II

Profielen van leraren,  
schoolleiders en hun  
scholen

# DEEL II : PROFIELEN VAN LERAREN, SCHOOLLEIDERS EN HUN SCHOLEN

In dit deel van het rapport schetsen we een ruimer beeld van het Vlaamse leraren- en directeurskorps en van de scholen waarin zij werkzaam zijn. We starten hier doelbewust mee omwille van de relevantie van deze profielen op zich. Bovendien biedt deze schets van de context ook een verruimende achtergrond op basis waarvan verdere onderzoeksbevindingen specifiek(er) betekenis krijgen.

## 1. Profiel van Vlaamse leraren in internationaal perspectief

We vangen dit eerste deel van het rapport aan met een beschrijving van het profiel van de gemiddelde Vlaamse leraar in het lager onderwijs en in de eerste graad secundair onderwijs. Deze beschrijving heeft betrekking op aspecten als geslacht en werkervaring, opleiding en opleidingsniveau, tewerkstellingsstatuut en werktijdregime.

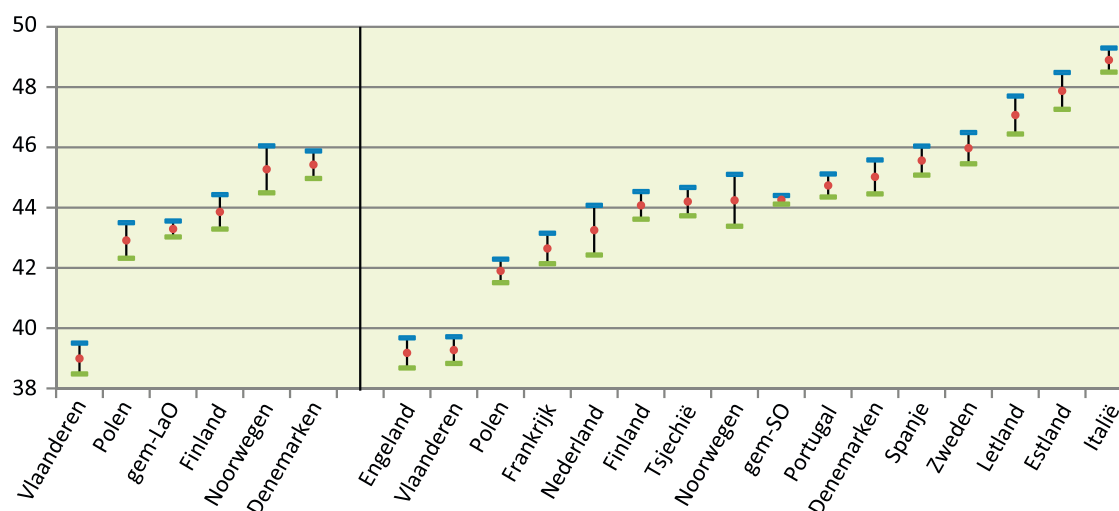
### *1.1 Geslacht, leeftijd en werkervaring*

#### *Vlaanderen heeft een relatief jong en vrouwelijk lerarenkorps*

Net als in alle overige vergelijkingslanden zijn vrouwen in Vlaanderen in de meerderheid binnen het lerarenkorps. In het lager onderwijs in Vlaanderen gaat het om 83% (TALIS-gemiddelde: 79%), in de eerste graad secundair onderwijs om 68% (TALIS-gemiddelde: 68%) van de leraren. De aandelen variëren binnen de set vergelijkingslanden van 76% in Denemarken tot 85% in Polen voor het lager onderwijs en van 55% in Nederland tot 89% in Letland voor de eerste graad secundair onderwijs. Figuur 1 laat zien dat de gemiddelde leeftijd van leraren lager onderwijs het laagste ligt in Vlaanderen (39 jaar). Ook wat de eerste graad secundair onderwijs betreft, ligt de gemiddelde leeftijd in geen enkel ander vergelijkingsland lager dan in Vlaanderen en Engeland.



**Figuur 1: Gemiddelde leeftijd van leraren**



Een meer gedetailleerde onderverdeling in leeftijdsgroepen laat verder zien dat de aandelen jongere leraren in het Vlaamse onderwijs hoger liggen vergeleken met de internationale gemiddelde aandelen en (vice versa) dat de aandelen oudere leraren lager liggen in Vlaanderen. De asterisk(en) in deze en alle volgende tabel(len) in dit rapport maken overigens duidelijk met betrekking tot welke punten leraren lager onderwijs en hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs statistisch significant van elkaar verschillen. In Tabel 4 zien we dus dat – hoewel het verschil in absolute termen niet zo groot is – het aandeel 40- tot 49-jarigen in de eerste graad secundair onderwijs (22%) statistisch significant lager ligt dan dat in het lager onderwijs (25%).

**Tabel 4: % leraren per leeftijdscategorie**

	LaO			1ste gr SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
< 25 jaar	6	▶	2	6	▶	2
25-29 jaar	16	▶	10	18	▶	10
30-39 jaar	32	◀	29	30	=	29
40-49 jaar	25	◀	31	22	◀	29
50-59 jaar	21	◀	23	23	=	24
60 jaar en >	0	◀	5	1	◀	6

Het gemiddelde aantal jaren werkervaring van leraren lager onderwijs en leraren eerste graad secundair onderwijs is identiek (15 jaar) en varieert in Vlaanderen van 0 jaar tot 42 jaar. Binnen het lager onderwijs heeft bijna twee derden (64%) elf jaar ervaring of méér als leraar. Deze situatie is vergelijkbaar met de gemiddelde verdeling internationaal. Ruim de helft (57%) van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen heeft elf jaar of méér ervaring als leraar. Vergeleken met het internationale gemiddelde (63%) ligt dit aandeel in Vlaanderen statistisch significant lager.

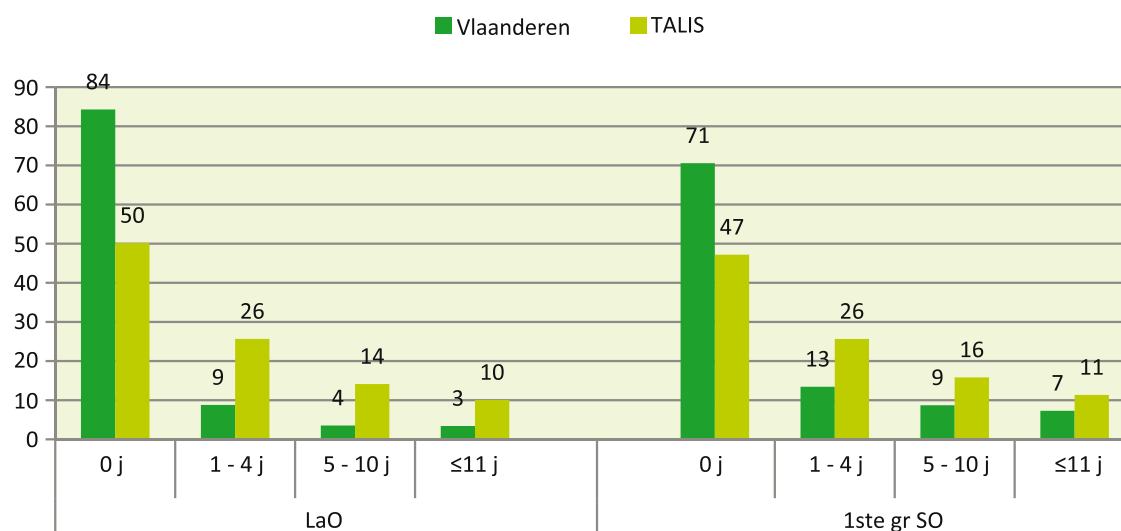
**Tabel 5: Aantal jaren werkervaring (als leraar) (in %)**

	LaO			1ste gr SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Minder dan 3 jaar	7	▶	6	8	=	7
3 - 10 jaar	* 29	=	31	35	▶	30
11 - 20 jaar	* 31	=	30	28	◀	30
Meer dan 20 jaar	* 33	=	34	29	◀	33

### *Ervaring buiten het onderwijs is (zeker in het lager onderwijs) eerder beperkt*

Opmerkelijk is verder dat 29% van de leraren eerste graad secundair onderwijs werkervaring meeneemt uit jobs buiten het onderwijs (zie Figuur 2). Het aantal jaren werkervaring binnen deze categorie zij-instromers varieert van 1 tot 44 jaar, met een gemiddelde van 7 jaar (standaarddeviatie: 6,8). In het lager onderwijs ligt het aandeel leraren met werkervaring buiten het onderwijs statistisch significant lager, op 16%. Het gemiddelde aantal jaar werkervaring in andere (vorige) jobs bedraagt er 6 jaar (standaarddeviatie: 6,3). Binnen de groep zij-instromers in de eerste graad secundair onderwijs neemt 13% één tot vier jaar werkervaring mee uit vorige jobs, 9% heeft 5 tot tien jaar werkervaring in andere jobs en 7% 11jaar of meer. De aandelen in het lager onderwijs zijn vergelijkbaar, maar liggen lager: 9% van de zij-instromers neemt één tot vier jaar werkervaring mee uit vorige jobs, 4% heeft 5 tot tien jaar werkervaring in andere jobs en 3% 11jaar of meer.

**Figuur 2: % leraren per categorie werkervaring in jobs buiten het onderwijs**



In internationaal vergelijkend perspectief valt voor beide onderwijsniveaus op dat het aandeel leraren met werkervaring uit andere jobs buiten het onderwijs in Vlaanderen statistisch significant lager ligt dan internationaal gemiddeld genomen. Binnen de set vergelijkingslanden geldt zelfs dat dit aandeel in geen enkel ander land zo laag ligt als in Vlaanderen (16%) voor het lager onderwijs en in Vlaanderen (29%), Tsjechië (32%) en Portugal (32%) voor de eerste graad secundair onderwijs.

## **1.2 Voorbereiding op het leraarschap**

*Het algemene opleidingsniveau van leraren ligt in Vlaanderen beduidend lager dan in andere landen, maar er wordt sterker ingezet op (het afronden van) een lerarenopleiding*

Tabel 6 vat de resultaten inzake het hoogst behaalde opleidingsniveau van leraren samen. Specifiek voor Vlaanderen werd in de vragenlijst een bijkomende opsplitsing gemaakt tussen hoger beroepsonderwijs en een professionele bachelor. Dit gebeurde niet in andere landen die aan het onderzoek deelnamen. Hetzelfde geldt voor het onderscheid tussen academische bachelor en een master/licentiaatsdiploma.

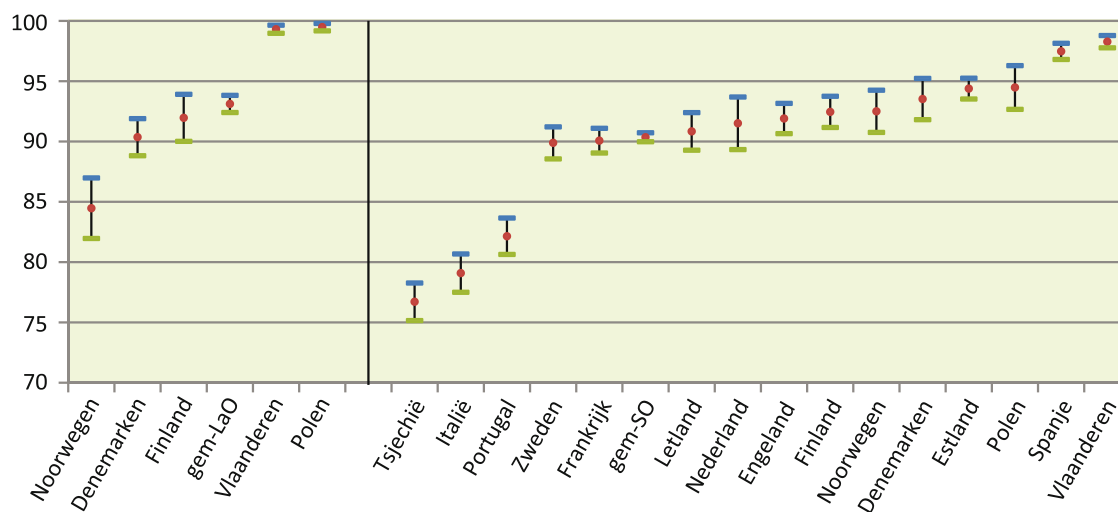
Het gemiddelde opleidingsniveau is in Vlaanderen statistisch significant verschillend van het internationaal gemiddelde. Dit is een gevolg van de gestelde diplomavereisten in Vlaanderen, die anders liggen dan in vele andere TALIS-landen het geval is. Het Vlaamse lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs worden vooral bemand door professionele bachelors of gelijkaardig (A1, regent, graduaat, ...) (LaO: 93%; 1ste gr SO: 84%). In andere landen geven voornamelijk academische bachelors of masters/licentiaten les in het lager onderwijs en in de eerste graad secundair onderwijs. Deze resultaten zijn gelijkaardig aan deze uit TALIS 2008.

**Tabel 6: % leraren met hoogst behaalde opleidingsniveau**

		LaO			1ste gr SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Secundair onderwijs (incl. 4de graad) of lager	*	0	▶	4	3	=	2
Hoger beroepsonderwijs Professionele bachelor, een diploma van het hoger onderwijs van 1 cyclus (bv. graduaat, A1, onderwijzer(es), ...)	*	0,5	▶	20	1,4	▶	7
Academische bachelor Master/licentiaat, een diploma van het hoger onderwijs van 2 cycli behaald aan hogeschool/universiteit	*	2	◀	79	2	◀	90
Doctoraat	*	4	◀	0	10	◀	90
	*	0	◀	0	0,2	◀	1

Uit de gegevens verzameld in TALIS 2013 blijkt verder dat 99% (LaO) en 98% (1ste gr SO) van de leraren in Vlaanderen een lerarenopleiding heeft genoten (zie Figuur 3). In vergelijking met de set vergelijkingslanden liggen deze aandelen het hoogst in Vlaanderen (voor het lager onderwijs samen met Polen).

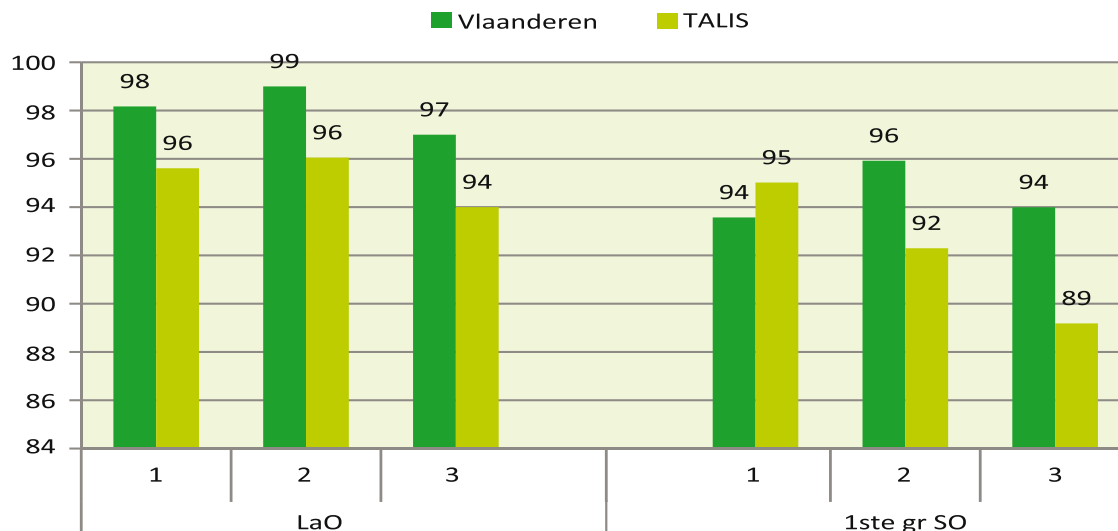
**Figuur 3: % leraren dat een lerarenopleiding heeft afgerond**



## *Vlaamse leraren worden (en voelen zich) inhoudelijk, pedagogisch-didactisch en praktisch voorbereid op het leraarschap*

Hoewel de structuur en de inhoud van de lerarenopleiding sterk kan verschillen van land tot land, omvat een lerarenopleiding doorgaans een combinatie van vakinhoud, pedagogisch-didactische aspecten en de mogelijkheid om praktijkervaring op te doen. Figuur 4 geeft aan of deze elementen al dan niet opgenomen waren in de formele opleiding van leraren.

**Figuur 4: % leraren bij wie volgende elementen opgenomen waren in hun formele opleiding**



### **Legende:**

- 1: vakinhoud
- 2: pedagogisch-didactische aspecten
- 3: klaspraktijk

Voor het lager onderwijs kunnen we uit de figuur afleiden dat statistisch significant meer leraren in Vlaanderen rapporteren dat vakinhoud (98%), pedagogisch-didactische aspecten (99%) en praktijkcomponenten (97%) effectief opgenomen waren in hun formele opleiding in vergelijking met de gemiddelde situatie internationaal. Dezelfde conclusies kunnen we trekken voor de eerste graad secundair onderwijs wat de pedagogisch-didactische aspecten (96%) en de klaspraktijk (94%) van de vakken die zij geven betreft. De aandelen leraren die melden dat vakinhoud, pedagogisch-didactische aspecten en praktijkcomponenten opgenomen waren in hun formele opleiding, liggen overigens statistisch significant hoger in het lager onderwijs in vergelijking met die in de eerste graad secundair onderwijs.

We kunnen voorts stellen dat leraren in Vlaanderen zich voor wat deze aspecten in hun opleiding betreffen, goed voorbereid voelen voor het werk als leraar (zie Tabel 7). Meer dan negen op tien leraren rapporteren zich in hun lessen (erg) goed voorbereid te voelen op vlak van vakinhoud (LaO: 96%; 1ste gr SO: 96%), pedagogisch-didactische aspecten (LaO: 94%; 1ste gr SO: 93%) en klaspraktijk (LaO: 90%; 1ste gr SO: 90%). De verschillen met de respectievelijke TALIS-gemiddelden zijn telkens statistisch significant.

Wanneer we inzoomen op beide onderwijsniveaus in Vlaanderen, zien we dat de situatie in het lager onderwijs vergelijkbaar is met die in de eerste graad secundair onderwijs (ondanks een zeer klein statistisch significant verschil inzake pedagogisch–didactische aspecten).

**Tabel 7: % leraren dat zich tijdens het lesgeven (erg) goed voorbereid voelt inzake vakinhoud, pedagogisch–didactische aspecten, en klaspraktijk**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Vakinhoud		96	▶	86	96	▶	93
Pedagogisch–didactische aspecten	*	94	▶	85	93	▶	89
Klaspraktijk		90	▶	86	90	▶	89

### 1.3 Statuut en werkregime

Het tewerkstellingsstatuut van leraren is ook in Vlaanderen een belangrijk gegeven; niet in het minst voor de leraar zelf, maar ook voor het onderwijsbeleid en voor schoolbesturen, als factor in het aanwervingsproces, de evaluatie en het behoud van hun personeel.

*In internationaal perspectief telt Vlaanderen evenveel vast benoemde leraren of leraren met een contract van onbepaalde duur, maar minder voltijdse leraren*

Op basis van Tabel 8 kunnen we besluiten dat méér dan vier vijfden van de leraren in Vlaanderen vast benoemd is, een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) of een tijdelijk andere opdracht (TAO) heeft (LaO: 84%; 1ste gr SO: 83%). Deze resultaten zijn vergelijkbaar met de gemiddelde situatie internationaal. Verder zien we voor beide onderwijsniveaus in Vlaanderen dat 4% van de leraren een tijdelijke aanstelling heeft voor een periode van meer dan één schooljaar en 13 % een tijdelijke aanstelling voor een periode van één schooljaar of minder. Tussen beide onderwijsniveaus doen zich overigens geen statistisch significante verschillen voor.

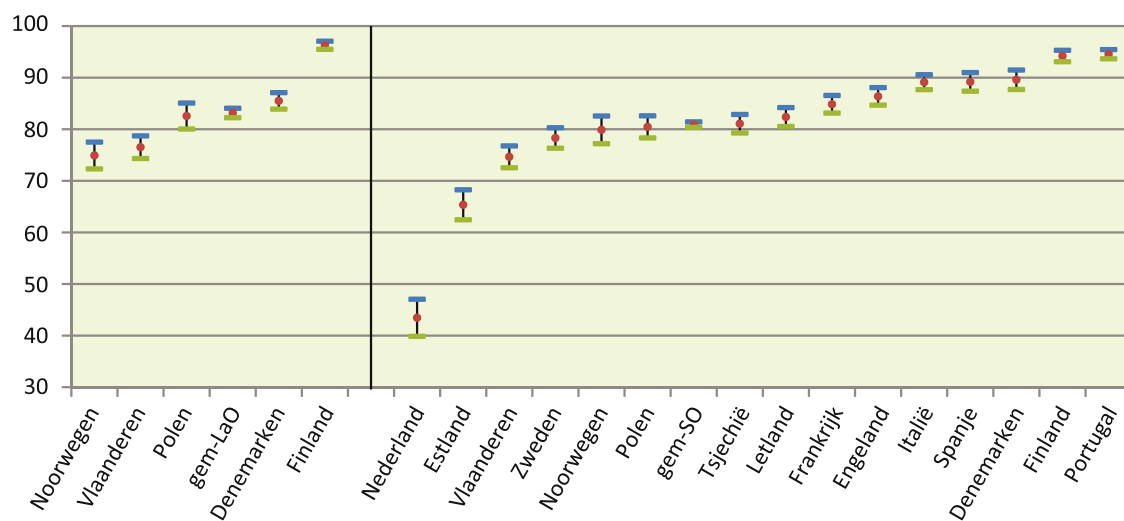
**Tabel 8: % leraren naar tewerkstellingsstatuut**

	LaO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Vaste benoeming, TADD of TAO	84	=	84	83	=	83
Tijdelijke aanstelling (> 1 schooljaar)	4	◀	5	4	◀	6
Tijdelijke aanstelling (≤ 1 schooljaar)	13	▶	11	13	=	12

In vergelijking met TALIS 2008 zien we iets meer vaste benoemingen, tijdelijke aanstellingen van doorlopende duur (TADD) of tijdelijk andere opdrachten (TAO) (2008: 81%; 2013: 83%) en minder tijdelijke aanstellingen voor één schooljaar of minder (2008: 15%; 2013: 13%).

Indien we het werktijdregime onder de loep nemen stellen we in internationaal vergelijkend opzicht vast dat het aandeel leraren met een voltijdse aanstelling (d.i. meer dan 90% van het voltijds aantal uren) in Vlaanderen vrij laag ligt (LaO: 77%; 1ste gr SO: 75%). Voor het lager onderwijs geldt dat dit het laagste ligt in Noorwegen (75%) en in Vlaanderen (77%); voor de eerste graad secundair onderwijs ligt dit aandeel enkel statistisch significant lager in Nederland (43%) en in Estland (65%). Vergeleken met de resultaten uit 2008, bemerken we een lichte daling in aandeel voltijds tewerkgestelden (van 78% naar 75%).

**Figuur 5: % leraren met een voltijdse aanstelling**



Peilen we naar de redenen waarom de overige leraren deeltijds werken, dan komt hieruit naar voor dat er voor 14% (LaO) en 25% (1ste gr SO) van deze leraren geen mogelijkheid was om voltijds te werken; de rest koos er bewust voor deeltijds te werken. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus is (statistisch) significant.

## 2. Profiel van Vlaamse schoolleiders in internationaal perspectief

Bij het bespreken van het profiel van de schoolleiders richten we ons op drie thema's die ook bij de leraar aan bod kwamen, met name geslacht, werkervaring en voorbereiding op het schoolleiderschap.

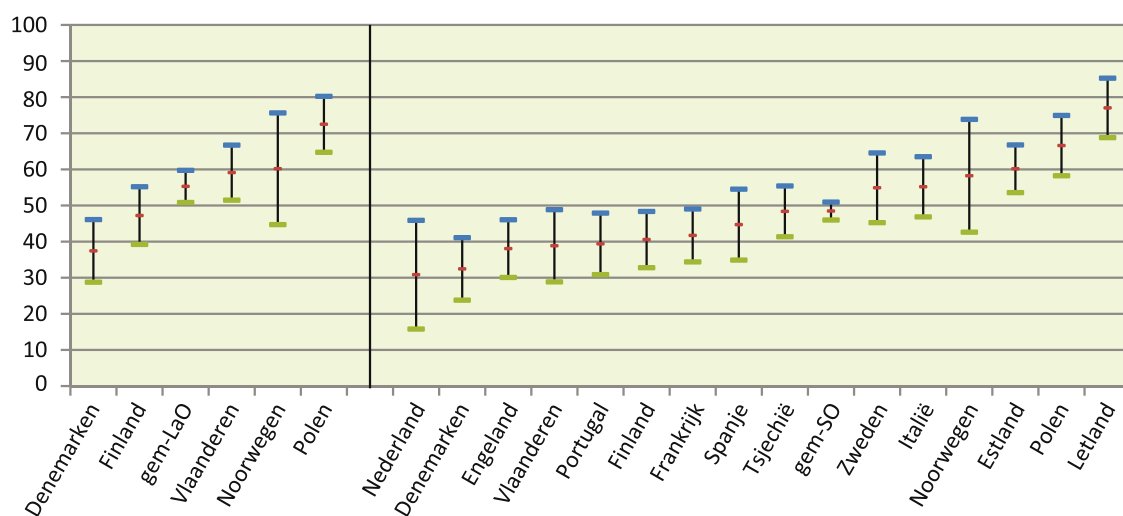
### 2.1 Geslacht, leeftijd en werkervaring

#### *Vervrouwelijking van de schoolleiding zet zich vooral in het lager onderwijs door*

Het typische profiel van een schoolleider in Vlaanderen is in het lager onderwijs dat van een vrouw van gemiddeld 48 jaar; scholen die de eerste graad secundair onderwijs aanbieden worden typisch bestuurd door een man van gemiddeld 49 jaar. Het aandeel vrouwelijke schoolleiders bedraagt 59% in het lager onderwijs en 40% in de eerste graad secundair onderwijs. Dit genderverschil tussen beide onderwijsniveaus doet zich – binnen de beperkte set vergelijkingslanden – enkel voor in Vlaanderen. Internationaal bekeken, bekleden in de eerste graad secundair onderwijs gemiddeld genomen statistisch significant meer vrouwen de functie van schooldirecteur (49% tegenover 39% in Vlaanderen) en is de gemiddelde leeftijd ook statistisch significant hoger (51 jaar tegenover 49 jaar in Vlaanderen). Met betrekking tot het lager onderwijs stellen we enkel een statistisch significant verschil vast op vlak van leeftijd: internationaal ligt de gemiddelde leeftijd globaal genomen iets hoger (50 jaar tegenover 48 jaar in Vlaanderen).

Vergeleken met TALIS 2008 is de situatie stabiel gebleven wat betreft het aandeel vrouwelijke schoolleiders en de leeftijd van Vlaamse schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs.

**Figuur 6: % vrouwelijke schoolleiders**





## *Vlaamse schoolleiders hebben iets minder jaren werkervaring dan hun buitenlandse collega's*

Schoolleiders in Vlaanderen hebben gemiddeld 8 jaar (LaO) en 7 jaar (1ste gr SO) ervaring als schoolleider (zie Tabel 9).

Bijna een kwart van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs (22%) heeft minder dan drie jaar ervaring als schoolleider; een halve procent meer dan twintig jaar. Wat deze kleine categorie schoolleiders met veel ervaring betreft, is dit aandeel nergens zo laag als in Zweden (0,4%) en in Vlaanderen (0,5%). Het merendeel van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen heeft drie tot tien jaar ervaring als schoolleider (49%).

In vergelijking met de eerste graad van het secundair onderwijs ligt het aandeel schoolleiders in het lager onderwijs met minder dan drie jaar ervaring lager (16%), zij het niet statistisch significant; 3% van de schoolleiders lager onderwijs heeft meer dan twintig jaar ervaring. Meer dan de helft van de schoolleiders in het lager onderwijs ten slotte heeft drie tot tien jaar ervaring (54%).

De minimale verschillen tussen beide onderwijsniveaus op vlak van gemiddeld aantal jaren werkervaring zijn statistisch nooit significant.

In internationaal vergelijkend perspectief geldt voor beide onderwijsniveaus dat het gemiddelde aantal jaren werkervaring – als schoolleider of in andere functies – in Vlaanderen telkens (statistisch significant) lager ligt dan de gemiddelde situatie internationaal. De verschillen zijn, zoals in Tabel 9 kan afgelezen worden, inhoudelijk eerder klein.

**Tabel 9: Gemiddeld aantal jaren werkervaring van schoolleiders**

Aantal jaren werkervaring	LaO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
als directeur	8	◀	11	7	◀	9
in een andere functie binnen het schoolmanagement	3	=	3	4	◀	6
als leraar (ev. in combinatie met een andere functie)	18	◀	21	18	◀	21
in andere jobs	1	◀	2	2	◀	3

## *Vlaamse schoolleiders worden vooral binnen het onderwijsveld gerekruteerd*

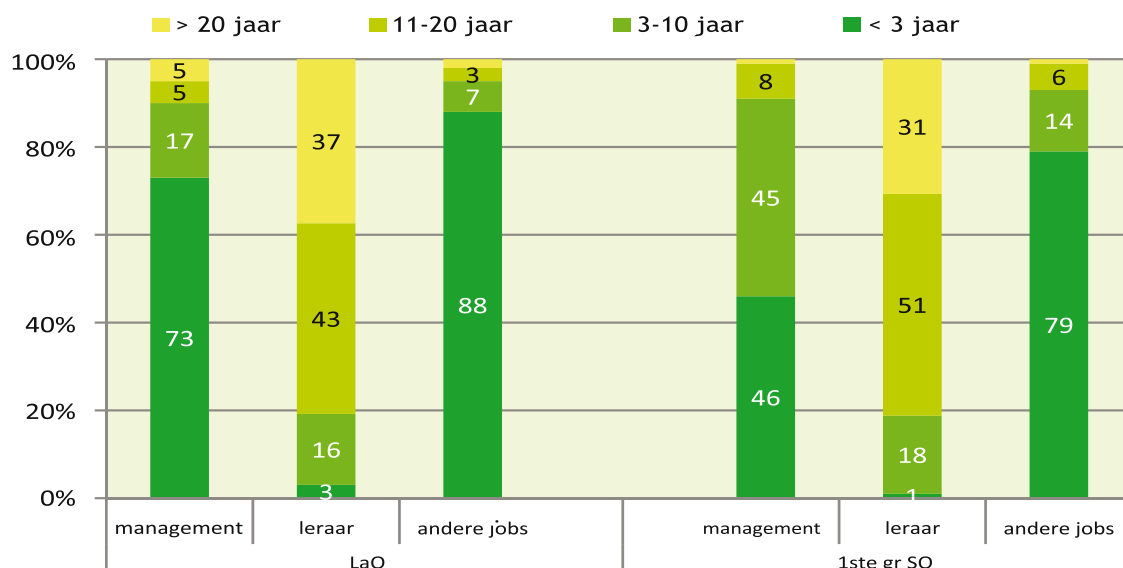
Schoolleiders brengen ook eerdere ervaringen uit andere jobs mee in hun huidige functie: ervaring als leraar, ervaring uit andere functies binnen het schoolmanagement of ervaring uit een compleet andere job (zie Figuur 7).

Vlaamse schoolleiders nemen gemiddeld 3 jaar (LaO) en 4 jaar (1ste gr SO) werkervaring mee uit een andere functie binnen het schoolmanagement (excl. directeursfunctie). Als we kijken naar de spreiding, dan stellen we vast dat 90% (LaO) en 91% (1ste gr SO) tot 10 jaar werkervaring uit een andere schoolmanagementspositie mee neemt. In het lager onderwijs is de eerdere ervaring in het schoolmanagement toch beperkter; 73% van de schoolleiders lager onderwijs heeft namelijk minder dan 3 jaar werkervaring in het schoolmanagement. In de eerste graad secundair onderwijs is dit 46%. Dit verschil in aandeel is statistisch significant.

Los van het onderwijsniveau brengen schoolleiders in Vlaanderen verder gemiddeld 18 jaar ervaring als leraar in. Binnen de set vergelijkingslanden varieert het gemiddelde aantal jaren werkervaring als leraar van 18 jaar in Noorwegen en Vlaanderen tot 27 jaar in Polen voor het lager onderwijs en van 14 jaar in Zweden tot 25 jaar in Polen voor de eerste graad secundair onderwijs. Meer dan acht op tien schoolleiders (LaO: 81%; 1ste gr SO: 82%) in Vlaanderen heeft minstens elf jaar leservaring.

Het gemiddelde aantal jaren werkervaring die schoolleiders meenemen uit andere jobs ten slotte, ligt in vergelijking met de voorgaande categorieën werkervaring laag (resp. 1 jaar en 2 jaar); dit geldt ook op internationaal vlak. 88% (LaO) en 79% (1ste gr SO) van de schoolleiders in Vlaanderen heeft minder dan drie jaar werkervaring in andere jobs. Binnen de set vergelijkingslanden ligt dit aandeel nergens zo hoog als in Vlaanderen wat het lager onderwijs betreft. Wat de eerste graad secundair onderwijs betreft verschilt het aandeel in Vlaanderen (79%) statistisch niet significant van Nederland (84%), dat het hoogste aandeel schoolleiders met minder dan drie jaar werkervaring in andere jobs telt.

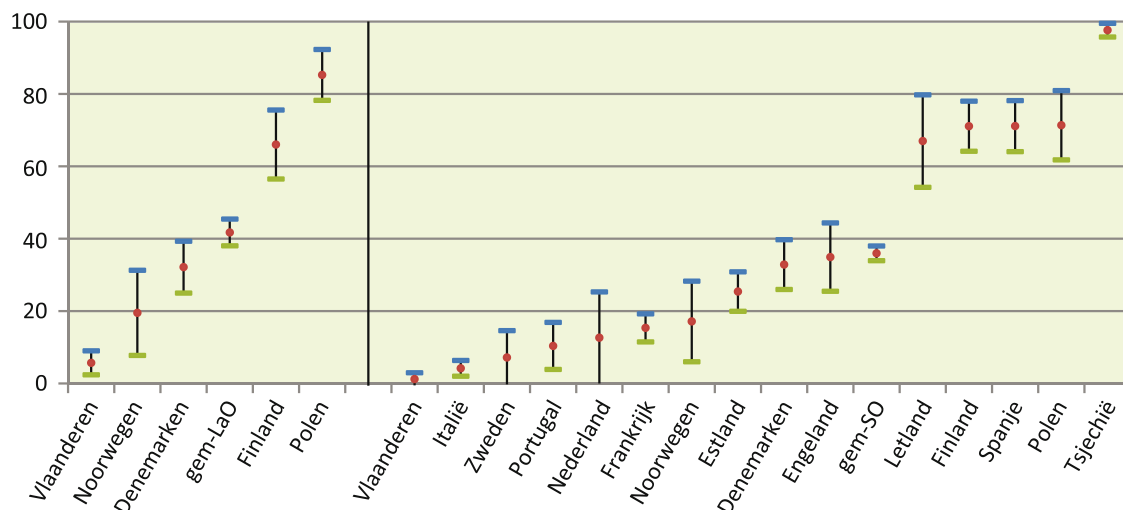
**Figuur 7: % schoolleiders met verschillende jaren werkervaring in andere posities**



## *Vlaamse schoolleiders zijn meer dan internationale collega's vrijgesteld van een lesopdracht*

Schoolleiderschap en lesgeven zijn allebei veeleisende taken. De volgende figuur geeft zicht op de (eventuele) lesverantwoordelijkheid van voltijds aangestelde schoolleiders (d.i. 90% of meer van het voltijds aantal uren). In internationaal vergelijkend opzicht valt meteen op dat het aandeel voltijds aangestelde schoolleiders met lesopdracht in het lager onderwijs – binnen de set vergelijkingslanden – het laagste ligt in Vlaanderen (6%). Dit geldt ook met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs (1%). Het verschil met Italië (6%) en met Portugal (17%) is er overigens statistisch significant; dat met Zweden (7%) en Nederland (13%) niet. Vlaamse schoolleiders zijn dus meer dan hun internationale collega's vrijgesteld van een lesopdracht. Vergelijken we beide onderwijsniveaus onderling, dan stellen we vast dat het aandeel voltijdse schoolleiders met lesopdracht in het lager onderwijs (6%) statistisch significant hoger ligt in vergelijking met dat in de eerste graad secundair onderwijs (1%).

**Figuur 8: % voltijds aangestelde schoolleiders met lesopdracht**



## **2.2 Voorbereiding op het schoolleiderschap**

### *Het initiële opleidingsniveau van Vlaamse schoolleiders is lager in vergelijking met dat van hun internationale collega's*

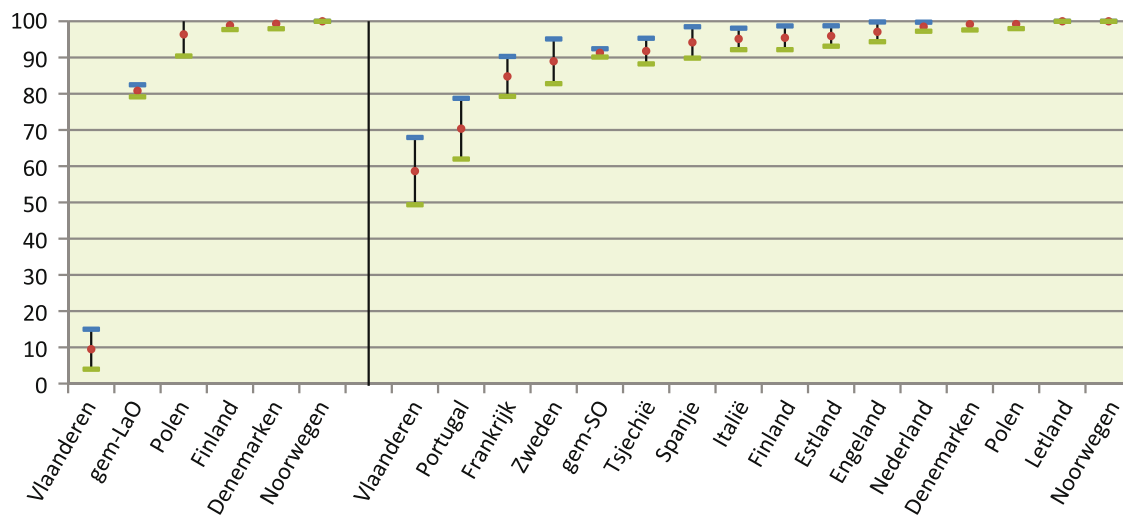
De veelzijdigheid en complexiteit van het school- en ruimere onderwijsgebeuren stellen hoge eisen aan schoolleiders. Dat weerspiegelt zich internationaal ook in een eerder hoog opleidingsniveau. Voor Vlaanderen geldt dit – wat het opleidingsniveau betreft – evenwel in mindere mate. In parallel met het opleidingsniveau van leraren in Vlaanderen, stellen we vast dat het merendeel (90%) van de schoolleiders in het lager onderwijs een professionele bachelor of vergelijkbaar (A1, regent, graduaat, ...) behaalde (TALIS-gemiddelde: 18%); de overige schoolleiders (10%) beschikken over een master- of licentiaatsdiploma (TALIS-gemiddelde: 81%). Hetzelfde patroon doet zich

voor in de eerste graad secundair onderwijs: een aanzienlijk aandeel Vlaamse schoolleiders (40%) legt een professionele bachelor (of vergelijkbaar) voor (TALIS-gemiddelde: 4%). Bijna zes op tien schoolleiders eerste graad secundair onderwijs (59%) kunnen in Vlaanderen een master- of licentiaatsdiploma voorleggen (TALIS-gemiddelde: 92%). Dit is binnen de set vergelijkingslanden nergens zo laag als in Vlaanderen (59%) en Portugal (70%).

Deze vaststellingen voor Vlaanderen zijn een weerspiegeling van het gegeven dat schoolleiders vaak gerekruteerd worden uit de lerarenpopulatie. Gezien de eerste graad secundair onderwijs vaak fungeert samen met een bovenbouw, ligt het gemiddelde opleidingsniveau van schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs ook hoger dan in het lager onderwijs.

Vergeleken met TALIS 2008 is het aandeel schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs met een masterdiploma of diploma van het hoger onderwijs met twee cycli zo goed als onveranderd gebleven.

**Figuur 9: % schoolleiders met een academische bachelor, een masterdiploma of een diploma hoger onderwijs van 2 cycli**



*De meeste Vlaamse schoolleiders hebben een lerarenopleiding en een directeursopleiding afgerond; een opleiding 'onderwijskundig leiderschap' is minder populair*

Los van het niveau van het initieel behaalde diploma van schoolleiders is het ook relevant om dieper in te gaan op de aard van de opleiding die schoolleiders genieten. TALIS 2013 ging meer specifiek in op de vraag of de opleiding al of niet een lerarenopleiding, een directeursopleiding en/of een opleiding onderwijskundig leiderschap omvatte (al dan niet vóór het opnemen van de functie van schoolleider). Daarbij valt in internationaal vergelijkend perspectief op dat statistisch significant meer Vlaamse schoolleiders een lerarenopleiding en een directeursopleiding genoten (zie Tabel 10).

**Tabel 10: % schoolleiders dat in hun formele opleiding nooit de genoemde opleiding volgde**

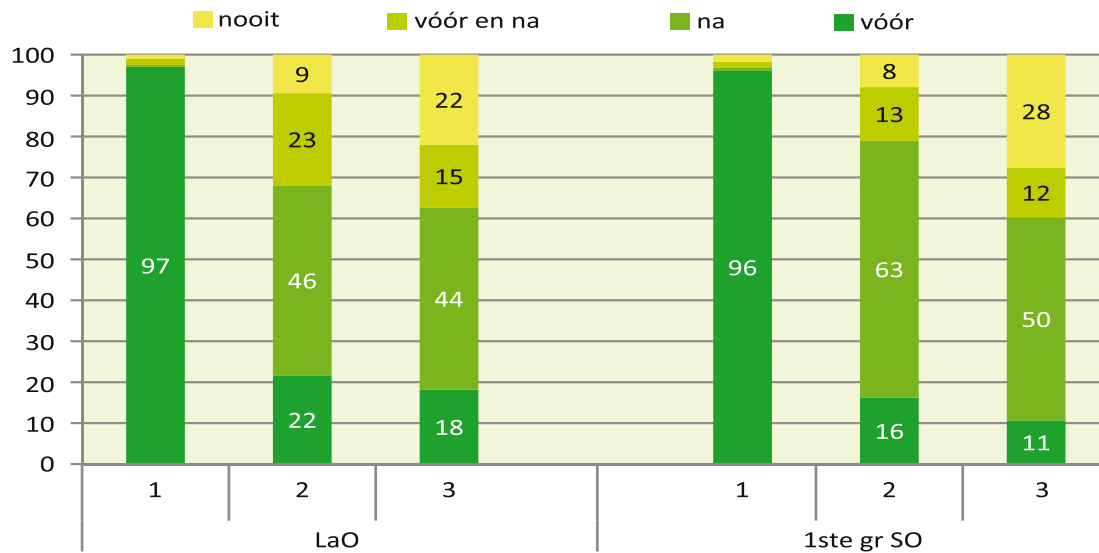
	LaO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
lerarenopleiding	1	◀	8	2	◀	10
programma of cursus m.b.t. het besturen van een school of een directeursopleiding	9	◀	18	8	◀	15
training of cursus ‘onderwijskundig leiderschap’	22	◀	34	28	=	22

Amper 1% (LaO) en 2% (1ste gr SO) van de schoolleiders in Vlaanderen volgde nooit een lerarenopleiding. Binnen de set vergelijkingslanden varieert dit aandeel van 1% in Vlaanderen tot 23% in Polen voor het lager onderwijs en van 0% in Noorwegen en 1% in Vlaanderen tot 45% in Portugal voor de eerste graad secundair onderwijs. Minder dan 10% van de schoolleiders in Vlaanderen (LaO: 9%; 1ste gr SO: 8%) volgde nooit een directeursopleiding. In vergelijking met de respectievelijke TALIS-gemiddelden is de situatie in Vlaanderen dus duidelijk gunstiger te noemen. Binnen de set vergelijkingslanden varieert het aandeel schoolleiders dat nooit een directeursopleiding volgde van 1% in Polen tot 36% in Denemarken voor het lager onderwijs en van 0% in Polen tot 45% in Denemarken voor de eerste graad secundair onderwijs. Wat trainingen of cursussen ‘onderwijskundig leiderschap’ betreft zien we in vergelijking met vorige types opleidingen andere resultaten opduiken: minstens één vijfde van de schoolleiders in Vlaanderen (LaO: 22%; 1ste gr SO: 28%) geeft immers aan dat ze nooit een dergelijke training of cursus volgden. Hoewel dit een vrij hoog cijfer is, blijkt dit voor het lager onderwijs – statistisch significant – vergelijkbaar te zijn met het aandeel in Denemarken (19%), Finland (34%) en Noorwegen (39%) en enkel statistisch significant lager dan het aandeel in Polen (66%). Voor de eerste graad secundair onderwijs stellen we vast dat het aandeel schoolleiders dat nooit een training of cursus ‘onderwijskundig leiderschap’ volgde in landen als Nederland (9%), Zweden (10%), Estland (11%), en Denemarken (13%) statistisch significant lager ligt – en dus gunstiger is – dan in Vlaanderen. Uitgezonderd in Spanje (41%) en Polen (57%) is de situatie in de overige landen vergelijkbaar met dat voor de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen. De (kleine) verschillen tussen beide onderwijsniveaus wat betreft het aandeel schoolleiders dat nooit de genoemde opleidingen volgde zijn overigens statistisch niet significant.

Wat we met betrekking tot een cursus of training onderwijskundig leiderschap wel vaststellen is dat bijna vier op tien schoolleiders lager onderwijs uit het gesubsidieerd officieel onderwijs (39%) nooit iets dergelijks volgde. Dat is statistisch significant meer dan in het gesubsidieerd vrij onderwijs (17%); het verschil met het GO! is statistisch niet significant (21%). De aandelen schoolleiders uit het gesubsidieerd vrij onderwijs (17%) en het GO! (21%) die nooit een cursus of training onderwijskundig leiderschap volgden verschillen statistisch niet significant van elkaar. Met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs duiken op dit punt geen statistisch significante verschillen op (GO!: 23%; GOO: 20%; GVO: 29%). Hoewel er ook verschillen opduiken tussen de netten wat betreft het aandeel schoolleiders dat nooit een programma of cursus m.b.t. het besturen van een school of een directeursopleiding, zowel voor het lager onderwijs (GO!: 6%; GOO: 17%; GVO: 8%) als voor de eerste graad secundair onderwijs (GO!: 2%; GOO: 9%; GVO: 9%), zijn deze statistisch niet significant.

Figuur 10 laat zien dat het merendeel van de schoolleiders de lerarenopleiding voorafgaand aan het opnemen van hun functie als schoolleider volgde, terwijl grote aandelen schoolleiders de beide andere types opleidingen pas na het opnemen van hun functie gingen volgen.

**Figuur 10: % schoolleiders die vóór, na, vóór en na of nooit een lerarenopleiding, een directeursopleiding of cursus onderwijskundig leiderschap volgden of kregen**



**Legende**

- 1: lerarenopleiding
- 2: directeursopleiding
- 3: cursus 'onderwijskundig leiderschap'

### 3. Profiel van Vlaamse scholen in internationaal perspectief

In dit deel beschrijven we op grond van de verzamelde gegevens de schoolomgeving waarin leraren en schoolleiders werken en beschrijven we in welke mate deze omstandigheden hen in staat stellen hun rol op effectieve wijze te vervullen. Concreet beschrijven we de werkomgeving van leraren in termen van de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de wijze waarop de school in interactie treedt met diverse partners in haar omgeving (overheid, stakeholders en ouders). Daarna besteden we aandacht aan de beschikbaarheid van (ondersteunend) personeel en materieel en aan kenmerken van het klimaat in Vlaamse scholen.

#### 3.1 Samenstelling van de leerlingenpopulatie

*Vlaamse leraren lager onderwijs zien zich internationaal vergeleken meer geconfronteerd met leerlingen van wie de moedertaal niet de schooltaal is*

We richten ons eerst op de samenstelling van de leerlingenpopulatie op school (zie Tabel 11). Meer concreet gaan we na in welke mate leraren in hun klas en ruimere werkomgeving geconfronteerd worden met grotere groepen leerlingen die door hun bijzondere karakteristiek(en) een zekere uitdaging (kunnen) vormen. Concreet gaat het om leerlingen van wie de moedertaal niet (een dialect van) het Nederlands is, leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen en leerlingen met specifieke behoeften. Het TALIS-onderzoek omschrijft deze laatste groep leerlingen als leerlingen bij wie formeel een specifieke leerbehoefte werd vastgesteld omwille van een mentale, fysieke of emotionele achterstand. Er is sprake van een ‘formele vaststelling’ wanneer de specifieke leerbehoefte van een leerling geattesteerd is (bijv. door een arts, therapeut, logopedist of CLB) of wanneer het schoolteam (bijv. tijdens een multidisciplinair overleg) de leerling in kwestie als een leerling met specifieke behoefte identificeerde.

**Tabel 11: % leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider meldt dat meer dan 60% van de leerlingen de genoemde kenmerken vertoont**

Leerlingen ...	LaO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
... van wie de moedertaal niet (een dialect van) het Nederlands is	10	▶	3	6	=	6
... met specifieke behoeften	1	=	1	1	=	1
... uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen	4	◀	7	6	=	7

Eén op tien leraren lager onderwijs geeft les in een school waar de schoolleider meldt dat de moedertaal van meer dan 60% van de leerlingen niet (een dialect van) het Nederlands is. Dit is binnen de set vergelijkingslanden in geen enkel ander land zo hoog als in Vlaanderen. Voorts zien we dat 4% van de leraren lager onderwijs les geeft in een school waar de leerlingenpopulatie uit meer dan 60% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen bestaat (TALIS-gemiddelde: 7%). Dit is in geen enkel ander vergelijkingsland zo laag als in Polen (2%) en Vlaanderen (4%) (het TALIS-gemiddelde in de tabel wordt sterk beïnvloed door het hoge cijfer in Mexico (33%)).

Wat de eerste graad secundair onderwijs betreft, is de situatie zowel vergelijkbaar met de gemiddelde situatie op internationaal vlak als met de situatie in het lager onderwijs in Vlaanderen.

### ***3.2 Interactie met de schoolomgeving: autonomie, in besluitvorming, concurrentie en gerichtheid op ouders***

*De grote autonomie van Vlaamse scholen vertaalt zich vooral in verantwoordelijkheden op vlak van pedagogisch-didactisch beleid, (aspecten van) personeelsbeleid en financieel beleid*

TALIS peilde bij schoolleiders naar hun perceptie van de mate van autonomie. Concreet ging men na in welke mate de verantwoordelijkheid inzake besluitvorming op vlak van welbepaalde domeinen (ook) in aanzienlijke mate op schoolniveau uitgeoefend wordt (zie Tabel 12), met andere woorden door de directeur, door andere leden van het schoolbeleidsteam, door leraren en/of door het schoolbestuur.

Uit deze tabel wordt vrij snel duidelijk dat schoolleiders lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen een aanzienlijke verantwoordelijkheid melden op schoolniveau op vlak van het aanwerven, ontslaan of schorsen van leraren, op vlak van keuze van handboeken, op vlak van disciplinair beleid en evaluatiebeleid, op vlak van budgettoewijzingen binnen de school en op vlak van toelatingsbeleid. Telkens zijn minstens negen op tien leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat het schoolniveau (de directeur, andere leden van het schoolbeleidsteam, leraren en/of het schoolbestuur) een actieve rol speelt in de besluitvorming op die vlakken. Het tegenovergestelde geldt met betrekking tot de lonen van leraren. Weinig Vlaamse leraren (LaO: 1%; 1ste gr SO: 4%) werken bijvoorbeeld in een school waarvan de schoolleider aangeeft een aanzienlijke verantwoordelijkheid te hebben inzake beslissingen over loonsverhogingen.



**Tabel 12: % leraren werkzaam in een school waar de schoolleider een aanzienlijke verantwoordelijkheid op schoolniveau rapporteert voor volgende taken**

		LaO			1ste graad SO		
		VI.		TALIS	VI.		TALIS
Leraren aanwerven		100	▶	82	100	▶	75
Leraren ontslaan of schorsen		100	▶	76	100	▶	68
Het startloon van leraren bepalen, inclusief vastleggen van loonschalen	*	1	◀	23	6	◀	36
Loonsverhogingen van leraren bepalen		1	◀	26	4	◀	37
Beslissingen nemen over budgettoewijzingen binnen de school		90	=	86	95	▶	83
Het disciplinair(e) beleid en procedures ten aanzien van leerlingen vastleggen		97	=	96	97	=	96
Het leerlingentoetsbeleid vastleggen, ook m.b.t. Vlaamse/regionale testen		96	▶	81	96	▶	79
Goedkeuring geven om leerlingen toe te laten in de school		93	▶	86	89	▶	81
Kiezen welke handboeken gebruikt worden		100	▶	98	100	▶	94
De leerstof vastleggen, inclusief de eindtermen		39	◀	64	34	◀	65
Bepalen welke vakken worden aangeboden	*	36	◀	53	79	=	78

Met betrekking tot het vakkenaanbod zien we een opmerkelijk en statistisch significant verschil tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs: 36% van de leraren lager onderwijs is werkzaam in een school waar de directeur een aanzienlijke verantwoordelijkheid op schoolniveau rapporteert met betrekking tot het bepalen welke vakken worden aangeboden. In de eerste graad secundair onderwijs ligt dit aandeel meer dan dubbel zo hoog. Op vlak van het vastleggen van de leerstof ten slotte, stellen we vast dat de verantwoordelijkheid in Vlaanderen in de beleving van schoolleiders eerder niet op schoolniveau ligt: meer dan de helft van de leraren zijn immers werkzaam in een school waar de schoolleider rapporteert dat het schoolniveau geen actieve rol speelt in de besluitvorming daaromtrent. In internationaal vergelijkend perspectief stellen we vast dat er in Vlaanderen (statistisch significant) meer verantwoordelijkheid op schoolniveau ligt dan internationaal genomen gemiddeld het geval is op vlak van keuze van handboeken, leerlingenevaluatiebeleid, budgettaire beslissingen in de school, toelatingsbeleid en aanwerven of ontslaan (of schorsen) van leraren.

*Leraren, vakbonden, administratief personeel maar ook leerlingen en ouders zijn niet sterk vertegenwoordigd in Vlaamse schoolbesturen; schoolexterne organisaties zijn vaker afgevaardigd*

Tabel 13 geeft zicht op de samenstelling van de schoolbesturen of inrichtende machten zoals die momenteel volgens de bevraagde schoolleiders georganiseerd zijn.

**Tabel 13: % schoolleiders dat rapporteert dat volgende partijen deel uit maken van het schoolbestuur**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Vertegenwoordigers van de lokale, regionale of Vlaamse overheid		43	=	43	41	=	47
Leden van het schoolbeleidsteam	*	25	◀	56	44	◀	77
Leden van het administratief personeel		7	◀	34	9	◀	50
Leraren	*	16	◀	78	11	◀	80
Ouders of voogden	*	30	◀	81	18	◀	84
Leerlingen		1	◀	43	4	◀	39
Vakbonden	*	16	=	16	8	◀	16
Vertegenwoordigers van bedrijven, arbeidsmarktinstellingen, religieuze organisaties of andere privé-instellingen	*	52	▶	12	64	▶	28

Wat in eerste instantie duidelijk naar voor komt in deze tabel is dat er in de meeste schoolbesturen afgevaardigden van bedrijven, arbeidsmarktinstellingen, religieuze organisaties of andere privé-instellingen zetelen. 52% (LaO) en 64% (1ste gr SO) van de schoolleiders rapporteert dat dit het geval is. Het gaat hier om een ruimere categorie in de TALIS-bevraging die ons helaas niet in staat stelt dit in meer detail te bekijken. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus is hier statistisch significant. Binnen de set vergelijkingslanden is het aandeel schoolleiders dat rapporteert dat in hun schoolbestuur bedrijven, arbeidsmarktinstellingen, religieuze organisaties of andere privé-instellingen vertegenwoordigd zijn nergens zo hoog als in Vlaanderen (52%) wat het lager onderwijs betreft en nergens zo hoog als in Engeland (71%), Vlaanderen (64%), Zweden (54%), en Polen (41%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft.

Ook de (lokale, regionale of Vlaamse) overheden zijn als inrichters logischerwijze vertegenwoordigd in behoorlijk wat Vlaamse schoolbesturen. We stellen vast dat meer dan vier op tien schoolleiders (LaO: 43%; 1ste gr SO: 41%) rapporteert dat dergelijke overheden vertegenwoordigd zijn in het schoolbestuur.

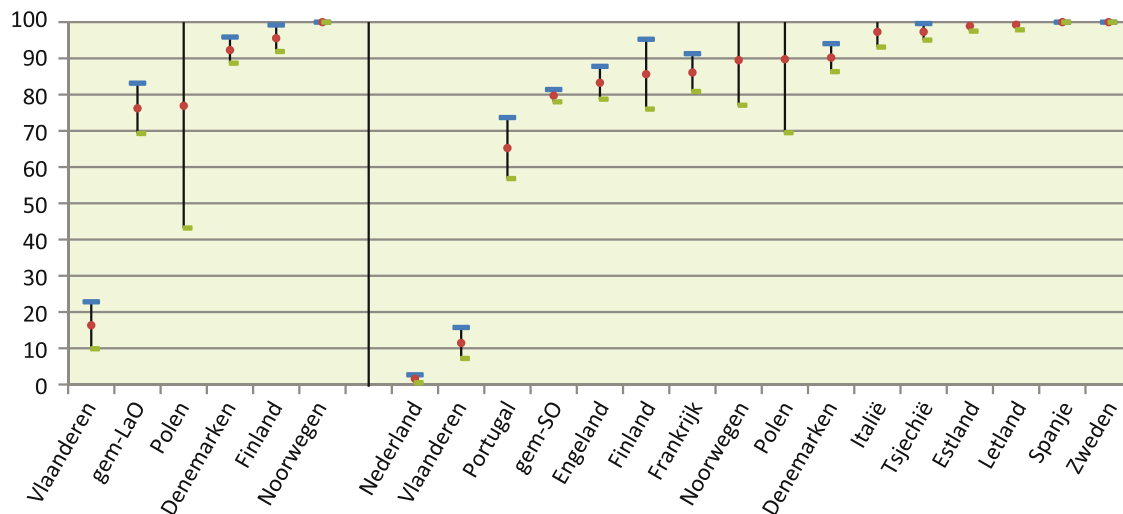
Meer dan vier op tien schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs (44%) rapporteert dat het schoolbeleidsteam vertegenwoordigd is in het schoolbestuur; in het lager onderwijs gaat het om statistisch significant minder schoolleiders (25%). Hoewel de afvaardiging van leden van het schoolbeleidsteam in de eerste graad secundair onderwijs op het eerste zicht niet uitzonderlijk laag ligt, is het in internationaal vergelijkend perspectief wel vrij laag. Het aandeel schoolleiders

eerste graad secundair onderwijs dat meldt dat leden van het schoolbeleidsteam vertegenwoordigd zijn in het schoolbestuur varieert van minima van 36% in Nederland en 44% in Vlaanderen tot een maximum van 100% in Polen en Spanje.

Verder zien we ook dat meer dan een kwart (30%) van de schoolleiders lager onderwijs rapporteert dat ook ouders vertegenwoordigd zijn in het schoolbestuur; in de eerste graad secundair onderwijs gaat het maar om 18%. Dat verschil is statistisch significant. Binnen de set vergelijkingslanden is het aandeel schoolleiders dat melding maakt van ouders in het schoolbestuur in geen enkel ander land zo laag als in Vlaanderen wat het lager onderwijs betreft en in Nederland (14%) en Vlaanderen (18%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft.

Ook vakbonden en leraren zijn in eerder weinig schoolbesturen in Vlaanderen vertegenwoordigd. Daarbij valt op dat de vertegenwoordiging van vakbonden in het lager onderwijs statistisch significant hoger ligt vergeleken met dat in de eerste graad secundair onderwijs. Wat de vertegenwoordiging van leraren in schoolbesturen in de eerste graad secundair onderwijs betreft, stellen we vast dat dit statistisch significant lager ligt in vergelijking met het lager onderwijs. Bovendien ligt dit in internationaal vergelijkend perspectief – uitgezonderd in Nederland wat de eerste graad secundair onderwijs betreft – in geen enkel ander vergelijkingsland zo laag als in Vlaanderen (zie Figuur 11).

**Figuur 11: % schoolleiders dat rapporteert dat leraren vertegenwoordigd zijn in het schoolbestuur**



Een gelijkaardig situatie doet zich in internationaal vergelijkend perspectief trouwens ook voor met betrekking tot de vertegenwoordiging van administratief personeel enerzijds en leerlingen anderzijds, althans wat de eerste graad secundair onderwijs betreft. Binnen de set vergelijkingslanden ligt het aandeel schoolleiders dat rapporteert dat deze twee geledingen vertegenwoordigd zijn in het schoolbestuur enkel statistisch significant lager in Nederland (1%).

Wat de samenstelling van schoolbesturen betreft, zien we ten slotte ook een aantal opvallende verschillen opduiken tussen de onderwijsnetten in Vlaanderen (zie Tabel 14). Deze worden in de tabel aangeduid met behulp van (een) asterisk(en) naast de cijfers: twee asterisken (\*\*\*) impliceren dat het onderwijsnet statistisch significant verschilt van beide andere onderwijsnetten; één asterisk (\*) duidt op een statistisch significant verschil met één van beide andere onderwijsnetten, meer concreet met dat onderwijsnet waar het verschil het grootste is.

**Tabel 14: % schoolleiders dat rapporteert dat volgende partijen deel uit maken van het schoolbestuur, naar onderwijsnet**

	LaO			1ste graad SO		
	GO!	GOO	GVO	GO!	GOO	GVO
Vertegenwoordigers van de lokale, regionale of Vlaamse overheid	42	92**	27	52	96**	33
Leden van het schoolbeleidsteam	47**	16	24	44	32	46
Leden van het administratief personeel	25	10	3*	17	4*	27
Leraren	44	22	9*	50**	20	1*
Ouders of voogden	57**	26	27	58**	29	8
Leerlingen	7	0	0	10	20	1*
Vakbonden	46	34	4**	23	40	1**
Vertegenwoordigers van bedrijven, arbeidsmarktinstellingen, religieuze organisaties of andere privé-instellingen	44	5**	69**	41	22**	73**

Meer dan negen op tien schoolleiders uit het gesubsidieerd officieel onderwijs (LaO: 92%; 1ste gr SO: 96%) meldt dat de lokale, regionale of Vlaamse overheid vertegenwoordigd is in het schoolbestuur. Dat is statistisch significant meer dan in beide andere onderwijsnetten (GO!: 42% (LaO), 52% (1ste gr SO); GVO: 27% (LaO), 33% (1ste gr SO)). De verschillen die zich op dat vlak voordoen tussen het GO! en het gesubsidieerd vrij onderwijs zijn statistisch niet significant.

Wat de afvaardiging van het schoolbeleidsteam in het schoolbestuur betreft, zien we dat het GO! het onderwijsnet is waar de meeste schoolleiders rapporteren dat er leden van het schoolbeleidsteam zetelen in hun schoolbestuur (LaO: 47%; 1ste gr SO: 44%). Enkel voor het lager onderwijs is het verschil met beide andere netten statistisch significant (GOO: 16%; GVO: 24%).

Slechts 3% van de schoolleiders lager onderwijs uit het gesubsidieerd vrij onderwijs rapporteert dat het administratief personeel vertegenwoordigd is het schoolbestuur; dat is statistisch significant lager dan in het GO! (25%). Het aandeel in het gesubsidieerd officieel onderwijs (10%) is vergelijkbaar met dat in beide andere netten. In de eerste graad secundair onderwijs is het net

het gesubsidieerd officieel onderwijs waar – in vergelijking met het gesubsidieerd vrij onderwijs (27%) – statistisch significant minder schoolleiders (4%) aangeven dat het administratief personeel vertegenwoordigd is het schoolbestuur.

In vergelijking met het GO! (LaO: 44%; 1ste gr SO: 50%) rapporteren statistisch significant minder schoolleiders in het gesubsidieerd vrij onderwijs (LaO: 9%; 1ste gr SO: 1%) dat hun leraren deel uitmaken van hun schoolbestuur. Voor de eerste graad secundair onderwijs geldt bovendien dat dit aandeel in het GO! (50%) ook statistisch significant hoger ligt in vergelijking met dat in het gesubsidieerd officieel onderwijs (20%).

Verder stellen we ook vast dat meer dan de helft van de schoolleiders uit het GO! (LaO: 57%; 1ste gr SO: 58%) rapporteert dat er ouders of voogden vertegenwoordigd zijn in het schoolbestuur. Dat is statistisch significant meer dan in beide andere onderwijsnetten (GOO: 26% (LaO), 29% (1ste gr SO); GVO: 27% (LaO), 8% (1ste gr SO)).

Wat betreft de vertegenwoordiging van leerlingen in het schoolbestuur doen zich geen statistisch significante verschillen voor tussen de netten in het lager onderwijs; enkel in de eerste graad secundair onderwijs waar – in vergelijking met het gesubsidieerd officieel onderwijs (20%) – statistisch significant minder schoolleiders in het gesubsidieerd vrij onderwijs (1%) rapporteren dat er leerlingen zetelen in hun schoolbestuur.

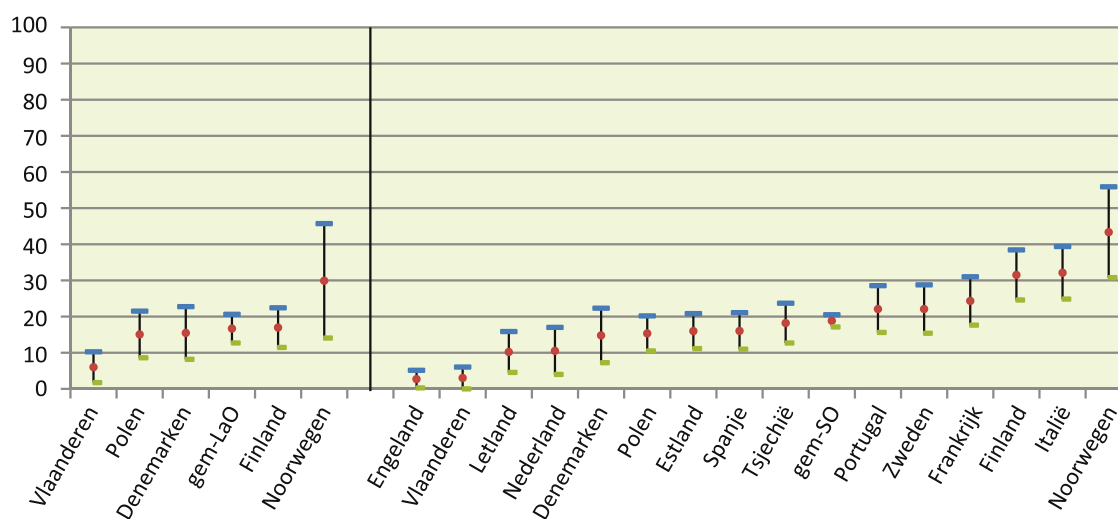
Slechts 4% (LaO) en 1% (1ste gr SO) van de schoolleiders in het gesubsidieerd vrij onderwijs rapporteren dat er vakbonden vertegenwoordigd zijn in hun schoolbestuur; dat is statistisch significant lager dan in het GO! (LaO: 46%; 1ste gr SO: 23%) en in het gesubsidieerd officieel onderwijs (LaO: 34%; 1ste gr SO: 40%).

Ten slotte blijkt uit Tabel 14 ook dat – in vergelijking met beide andere netten – statistisch significant minder schoolleiders uit het gesubsidieerd officieel onderwijs (LaO: 5%; 1ste gr SO: 22%) rapporteren dat er bedrijven, arbeidsmarktinstellingen, religieuze organisaties of andere privé-instellingen in hun schoolbestuur vertegenwoordigd zijn. Het aandeel schoolleiders dat hier melding van maakt is het hoogste in het gesubsidieerd vrij onderwijs (LaO: 69%; 1ste gr SO: 73%); het verschil met beide andere netten is statistisch significant.

### *Vlaamse scholen concurreren onderling sterk voor leerlingen*

Binnen de set vergelijkingslanden ligt het aandeel leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat de school niet met andere scholen concurreert voor leerlingen nergens zo laag als in Vlaanderen (6%) wat het lager onderwijs betreft en in Engeland (3%) en Vlaanderen (3%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft (zie Figuur 12). De vrije schoolkeuzes in Vlaanderen is hier uiteraard niet vreemd aan. Anders geformuleerd is 94% (LaO) en 97% (1ste gr SO) van de leraren tewerkgesteld in een school die minstens met één andere school concurreert voor leerlingen. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus in Vlaanderen is niet statistisch significant.

**Figuur 12: % leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider meldt dat de school niet met andere scholen concurreert**



### Diensten ter ondersteuning van ouders beperken zich in Vlaanderen tot het lager onderwijs

Heel wat actoren in het Vlaamse onderwijsveld hechten het nodige belang aan het partnerschap tussen scholen en ouders. Tabel 15 schetst in dat opzicht een vergelijkend beeld van het beleid dat scholen op dit punt voeren en van de methoden die ze hierbij gebruiken om ouders te betrekken.

**Tabel 15: % schoolleiders dat volgend aanbod voor ouders rapporteert**

	LaO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Workshops of cursussen voor ouders of voogden	44	=	46	42	◀	57
Diensten ter ondersteuning van ouder- of voogdparticipatie, zoals kinderopvang	78	▶	42	10	◀	29
Ondersteuning voor ouderraad/-vereniging	88	▶	74	80	▶	68
Bijeenkomsten met ouders (bv. oudercontact of infosessies)	100	=	99	100	▶	99

Bijeenkomsten met ouders (bv. oudercontact of infosessies) zijn duidelijk standaardpraktijken in Vlaanderen (LaO: 100%; 1ste gr SO: 100%). Voorts zien we ook dat (meer dan) acht op tien schoolleiders (LaO: 88%; 1ste gr SO: 80%) ondersteuning biedt voor de ouderraad/-vereniging in hun school. Binnen de set vergelijkingslanden ligt dit aandeel het hoogste in Noorwegen (87%) en Vlaanderen (88%) voor het lager onderwijs en is het aandeel vergeleken met Vlaanderen (80%) enkel statistisch significant hoger in Noorwegen (94%) voor de eerste graad secundair onderwijs. Scholen in Vlaanderen organiseren ook cursussen of workshops om ouders te betrekken, maar dit is toch minder verspreid: minder dan de helft (LaO: 44%; 1ste gr SO: 42%) van de schoolleiders immers maakt hier melding van. Dit aandeel varieert van 19% in Finland tot 68% in Polen voor

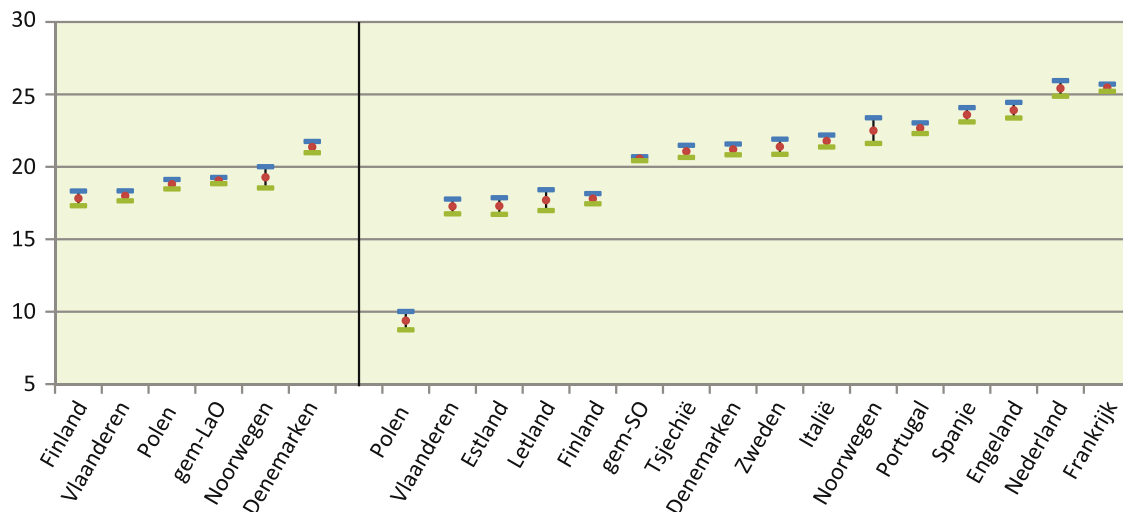
het lager onderwijs en van 16% in Finland tot 70% in Engeland voor de eerste graad secundair onderwijs. Ten slotte wijzen de gegevens in Tabel 12 er ook op dat er zich in Vlaanderen een groot en statistisch significant verschil tussen beide onderwijsniveaus voordoet met betrekking tot het aanbieden van diensten ter ondersteuning van ouderparticipatie. Voor het lager onderwijs geldt dat dit het wijdst verspreid is in Polen (83%) en in Vlaanderen (78%). Wat de eerste graad secundair onderwijs betreft komt dit minder vaak voor dan internationaal genomen gemiddeld het geval is en is de situatie in Vlaanderen vergelijkbaar met die in landen als Finland (6%), Denemarken (6%), Zweden (6%), Nederland (8%), Tsjechië (8%) en Noorwegen (9%).

### 3.3 Beschikbaarheid van (ondersteunend) personeel en materieel

#### *In internationaal perspectief zijn klassen in Vlaamse scholen (eerder) klein*

Een klas in Vlaanderen omvat gemiddeld 18 leerlingen (LaO) en 17 leerlingen (1ste gr SO). Wat het lager onderwijs betreft merken we dat de klassen het kleinst zijn in Finland, in Vlaanderen en in Polen. Ook voor de eerste graad secundair onderwijs merken we dat de klasgrootte in Vlaanderen – internationaal vergeleken – minder omvangrijk is. De klasgrootte varieert van gemiddeld 9 leerlingen in Polen tot gemiddeld 25 leerlingen in Frankrijk. In Estland, Letland en Finland is de gemiddelde klasgrootte vergelijkbaar met die in Vlaanderen; in alle overige vergelijkingslanden is het gemiddelde aantal leerlingen per klas statistisch significant hoger.

**Figuur 13: Gemiddelde klasgrootte**



## *Pedagogische en administratieve ondersteuning is voor leraren in internationaal vergeleken beperkter*

Ook de mate waarin leraren kunnen terugvallen op verschillende vormen van ondersteuning is een onderdeel van de context waarbinnen leraren werken (zie Tabel 16). De onderstaande ratio's worden berekend vanuit het perspectief van de leraar.

In het lager onderwijs zijn er gemiddeld 15 leraren aangewezen op één pedagogisch ondersteunend lid. Deze ratio is in geen enkel ander vergelijkingsland zo hoog (hogere ratio: minder ondersteuning) als in Vlaanderen. Verder vallen er in de school gemiddeld 8 leraren terug op de ondersteuning van één administratief personeelslid of lid van het management. In internationaal vergelijkend opzicht is deze ratio opnieuw het hoogste in Vlaanderen. Ook de ondersteuning binnen de eigen school voor leraren eerste graad secundair onderwijs is in Vlaanderen statistisch significant kleiner dan internationaal gemiddeld genomen het geval is: gemiddeld is er voor elke 31 leraren één pedagogisch ondersteunend teamlid in de school (TALIS: 14 leraren per ondersteunend personeelslid) en voor elke 10 leraren één administratief personeelslid of lid van het management (TALIS: 6 leraren per administratief personeelslid). Vergeleken met Vlaanderen is de leraar-pedagogisch personeelsratio enkel in Italië (60 leraren per pedagogisch ondersteunend lid) statistisch significant hoger (en dus minder gunstig). Merk hierbij op dat de TALIS-bevraging enkel rekening hield met pedagogisch ondersteunend personeel binnen de school en dat de rol van de pedagogische begeleidingsdiensten hierin dus niet verrekend wordt. De leraar- administratief/managementpersoneelsratio is enkel statistisch significant hoger in Italië (11 leraren per ondersteunend personeelslid) en in Finland (12 leraren per ondersteunend personeelslid) in vergelijking met die in Vlaanderen. Voor beide onderwijsniveaus geldt dus dat de pedagogische en administratieve of managementgerelateerde ondersteuning van leraren beperkter is dan internationaal genomen gemiddeld het geval is. Focussen we op een vergelijking van de onderwijsniveaus in Vlaanderen, dan staat vast dat de ondersteuning gunstiger is in het lager onderwijs; het verschil met de eerste graad secundair onderwijs is immers statistisch significant voor beide ratio's.

**Tabel 16: Gemiddelde personeelsratio's**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
ratio 'leraar - pedagogisch personeel'	*	15	▶	8	31	▶	14
ratio 'leraar - administratief of managementpersoneel'	*	8	▶	7	10	▶	6



## Het gerapporteerde tekort aan ondersteunend personeel en aan kwaliteitsvol functionerende collega's treffen grote groepen leraren

De mogelijkheden voor leraren om kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen hangen verder ook af van het al of niet ervaren van specifieke tekorten in de werkomgeving (zie Tabel 17). Met de Vlaamse ratio's betreffende pedagogische en administratief ondersteunende personeelsleden nog vers in gedachten (cf. Tabel 16), valt voor beide onderwijsniveaus op dat 71% (LaO) en 45% (1ste gr SO) van de leraren in een school werkt waar de schoolleider meldt dat een tekort aan ondersteunend personeel het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs in zekere mate of erg veel belemmert.

**Tabel 17: % leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat genoemde tekorten het verzorgen van kwaliteitsvol onderwijs in hun school in zekere mate of erg veel belemmert**

Tekort aan ...	LaO			1ste graad SO		
	VI.		TALIS	VI.		TALIS
gekwalficeerde leraren en/of leraren die goed werk leveren	34	▶	23	33	=	38
leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften	39	=	38	43	=	48
leraren voor praktijkvakken	nvt		15	22	=	19
ondersteunend personeel	*	▶	54	45	=	47

Zoomen we voorts specifiek in op eventuele tekorten aan leraren, dan valt op dat 39% (LaO) en 43% (1ste gr SO) van de leraren in een school werkt waar de schoolleider meldt dat een tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften als belemmering voor het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs wordt ervaren. 34% (LaO) en 33% (1ste gr SO) van de leraren werkt in een school waar een zekere of sterke belemmering door een gebrek aan gekwalficeerde leraren of leraren die goed werk leveren wordt gerapporteerd. Voor het lager onderwijs is deze situatie in internationaal perspectief sterk uitgesproken: het gerapporteerd tekort aan gekwalficeerde leraren of leraren die goed werk leveren treft in geen enkel ander vergelijkingsland meer leraren dan in Vlaanderen.

## Ook tekorten op vlak van werkmateriaal treffen relatief grote groepen leraren, vooral in het lager onderwijs

Wat materialen betreft (zie Tabel 18), rapporteren schoolleiders vooral problemen met het kunnen verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs door een tekort aan of ontoereikende computers voor het lesgeven. Deze situatie geldt (statistisch) significant sterker in het lager onderwijs: bijna de helft van de leraren lager onderwijs (49%) is werkzaam in een school waar de directeur rapporteert dat dit tekort het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs belemmert (1ste gr SO: 30%). Daarna volgen problemen op het vlak van internettoegang (LaO: 34%; 1ste gr SO: 26%) en op het vlak van (toereikende) computersoftware (LaO: 40%; 1ste gr SO: 19%). Het belemmerend effect van het tekort aan computers, aan computersoftware en aan bibliotheekmaterialen treft statistisch

significant meer leraren lager onderwijs dan leraren eerste graad secundair onderwijs. Verder zien we dat het tekort aan computersoftware wat sterker doorweegt dan het tekort aan internettoegang in het lager onderwijs, terwijl zich in het secundair onderwijs net het omgekeerde voordoet.

**Tabel 18: % leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat genoemde tekorten het verzorgen van kwaliteitsvol onderwijs in hun school in zekere mate of erg veel belemmeren**

Tekort aan ...		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
(toereikende) instructiematerialen		18	=	22	10	◀	26
(toereikende) computers voor het lesgeven	*	49	=	52	30	◀	38
(toereikende) internettoegang		34	=	39	26	=	30
(toereikende) computersoftware voor het lesgeven	*	40	=	43	19	◀	37
(toereikend) bibliotheekmateriaal	*	29	=	29	12	◀	29

In vergelijking met de gemiddelde situatie internationaal, stellen we voor de eerste graad secundair onderwijs vast dat de aandelen leraren werkzaam in scholen waar de directeur het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs belemmerd ziet door specifieke tekorten, telkens (statistisch significant) lager liggen dan de respectievelijke TALIS-gemiddelden. Het aandeel leraren eerste graad secundair onderwijs dat werkzaam is in een school waar de directeur meldt dat bijvoorbeeld een tekort aan (toereikende) instructiematerialen het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs belemmert, ligt het laagst in Vlaanderen (10%), op de voet gevolgd door Polen (12%), Portugal (12%), Engeland (13%), Noorwegen (15%) en Nederland (17%). Dezelfde situatie doet zich voor met betrekking tot het tekort aan (toereikend) bibliotheekmateriaal: Vlaanderen telt op dit punt het laagste aandeel leraren (12%) op de voet gevolgd door Zweden (13%), Portugal (16%), Nederland (17%), Denemarken (18%), Engeland (18%) en Frankrijk (19%). In internationaal vergelijkend perspectief is het belemmerend effect van de bevraagde tekorten in Vlaanderen dus niet sterk uitgesproken.

### 3.4 Schoolklimaat

#### *Het klimaat op school wordt volgens schoolleiders gekenmerkt door een gedeelde, open en respectvolle cultuur*

Volgens Vlaamse schoolleiders – en volgens hun internationale collega's – heerst er in hun scholen globaal genomen een klimaat waarin men gemeenschappelijke overtuigingen omtrent onderwijs en leren deelt (zie Tabel 19). Meer dan negen op tien leraren geeft les in een school waar er volgens de schoolleider sprake is van het delen van gemeenschappelijke overtuigingen omtrent onderwijs/leren (LaO: 94%; 1ste gr SO: 96%), het openlijk bespreken van moeilijkheden (LaO: 91%; 1ste gr SO: 92%), de aanwezigheid van wederzijds respect voor de ideeën van collega's (LaO: 90%; 1ste gr SO: 95%) en van een cultuur waarin successen worden gedeeld (LaO: 93%; 1ste gr SO: 93%). Enkel op het vlak van samenwerking tussen de school en de lokale gemeenschap liggen

de cijfers voor Vlaanderen wat lager, in de zin dat 66% (LaO) en 61% (1ste gr SO) van de leraren werkzaam is een school waar het klimaat getypeerd wordt door een nauwe samenwerking met de lokale gemeenschap. Voor het lager onderwijs stellen we vast dat het aandeel leraren werkzaam in een school dat nauw samenwerkt met de lokale gemeenschap enkel lager ligt in Denemarken (53%); voor de eerste graad secundair onderwijs zien we dat dit aandeel statistisch significant lager ligt in Nederland (21%), Zweden (33%), Noorwegen (41%) en Denemarken (46%). In internationaal vergelijkend opzicht valt de positie van Vlaanderen verder ook op voor het delen van gemeenschappelijke overtuigingen omtrent onderwijs en leren; zij het dat Vlaanderen haar koppositie deelt met meerdere landen.

**Tabel 19: % leraren werkzaam in een school waar de schoolleider het (helemaal) eens is met volgende stellingen betreffende de aanwezigheid van een gedeelde cultuur op school**

	LaO			1ste graad SO			
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS	
Het schoolteam deelt gemeenschappelijke overtuigingen omtrent onderwijs/leren.	94	▶	87	96	▶	87	
Er is een nauwe samenwerking tussen de school en de lokale gemeenschap.	66	=	68	61	◀	75	
Het schoolteam bespreekt moeilijkheden openlijk.	91	=	92	92	=	93	
Er is wederzijds respect voor de ideeën van collega's.	★	90	=	92	95	=	93
Er heerst een cultuur waarin succes wordt gedeeld.		93	=	90	93	=	90

Wanneer we beide onderwijsniveaus in Vlaanderen ten slotte onderling vergelijken, stellen we vast dat – in vergelijking met in het lager onderwijs – nóg meer leraren eerste graad secundair onderwijs werkzaam zijn in scholen waar er volgens de schoolleider wederzijds respect bestaat voor de ideeën van collega's.

### *Leraren in Vlaanderen zijn – ook internationaal vergeleken – bijzonder positief over hun relatie met hun leerlingen*

Een andere indicator van het schoolklimaat is de kwaliteit van de relaties met de leerlingen, zoals gepercipieerd door de leraren zelf. We zagen hierboven reeds dat het oordeel van de schoolleiding over het schoolklimaat uitgesproken positief is. Ook de Vlaamse leraren lijken het hiermee eens te zijn. Dat blijkt tenminste uit hun positieve inschatting van de relaties met hun leerlingen. Die positieve inschatting geldt voor bijna alle leraren en is minstens even positief of statistisch significant positiever dan bij de collega's internationaal gemiddeld genomen (zie Tabel 20).

**Tabel 20: % leraren dat het (helemaal) eens is met stellingen over leraar-leerlingrelatie**

	TALIS 2013						TALIS 2008		
	LaO			1ste graad SO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
In deze school schieten leraren en leerlingen gewoonlijk goed met elkaar op.	97	=	96	97	▶	95	95	▶	92
De meeste leraren in deze school menen dat het welzijn van de leerlingen belangrijk is.	*	▶	98	98	▶	96	97	▶	95
De meeste leraren in deze school zijn geïnteresseerd in wat leerlingen te zeggen hebben.	96	=	96	95	▶	92	93	▶	90
Als een leerling uit deze school extra ondersteuning nodig heeft, dan geeft de school die ook.	98	▶	90	98	▶	91	97	▶	89

Vergeleken met de resultaten uit TALIS 2008 zien we een kleine stijging van de aandelen leraren die het (helemaal) eens zijn met deze stellingen op vlak van relaties tussen leraren en leerlingen. Uitgezonderd voor de stelling dat scholen extra ondersteuning geven aan leerlingen die dit nodig hebben, zijn deze stijgingen overigens statistisch significant.

### *Vooraf leerlingen die te laat komen en pestgedrag wegen op het schoolklimaat*

Tabel 21 gaat in op factoren die op het schoolklimaat wegen. Het schoolklimaat in Vlaamse scholen wordt voornamelijk negatief beïnvloed door leerlingen die te laat komen en door leerlingen die elkaar intimideren of pesten. Noemenswaardige groepen leraren zijn werkzaam in een school waar de directeur meldt dat te laat komen (LaO: 56%; 1ste gr SO: 65%) en pestgedrag (LaO: 29%; 1ste gr SO: 31%) minstens wekelijks voorkomt. In internationaal vergelijkend perspectief stellen we voor het lager onderwijs vast dat het aandeel leraren werkzaam in een school waar leerlingen minstens wekelijks te laat komen in de andere vergelijkingslanden vergelijkbaar is met dat in Vlaanderen (56%); enkel in Polen (26%) gaat het om statistisch significant minder leraren. In de eerste graad van het secundair onderwijs ligt het aandeel leraren dat met te laat komende leerlingen geconfronteerd wordt enkel statistisch significant hoger in Zweden (78%) en Finland (87%). Het aandeel leraren in scholen waar leerlingen elkaar minstens wekelijks intimideren of pesten is het hoogste in Vlaanderen (29%) en in Finland (22%) voor het lager onderwijs en het hoogste in Zweden (31%) en Vlaanderen (31%) – op de voet gevolgd door Finland (28%), Frankrijk (24%), Estland (24%) en Nederland (22%) – voor de eerste graad secundair onderwijs. Ook ongewettigde afwezigheden komen in Vlaanderen nog geregeld voor: 14% van de leraren lager onderwijs (1ste gr SO: 30%) geven les in een school waar volgens de directeur minstens wekelijks sprake is van ongewettigde afwezigheid. Dit is voor beide onderwijsniveaus echter vergelijkbaar met de gemiddelde situatie internationaal. Van het overige bevraagde ongewenste gedrag is er in het Vlaamse lager onderwijs duidelijk weinig of geen sprake. In de eerste graad van het secundair onderwijs is dit meer het geval. In vergelijking met het lager onderwijs worden

statistisch significant meer leraren in de eerste graad secundair onderwijs minstens wekelijks geconfronteerd worden met vandalisme of diefstal, met bedrog van leerlingen, met intimidatie of verbaal beledigen van leraren of personeel, met gebruik/bezit van drugs of alcohol en met ongewettigde afwezigheden van leerlingen. Het meest in het oog springend in dit rijtje is intimidatie of pesten van leraren door leerlingen. 9% van de leraren eerste graad secundair onderwijs is werkzaam in een school waar de directeur meldt dat leraren minstens wekelijks door leerlingen geïntimideerd of gepest worden. Dit aandeel is het hoogste in Vlaanderen (9%) en in Estland (11%).

**Tabel 21: % leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat volgend ongewenst gedrag minstens wekelijks voorvalt**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
<b>Ongewenst gedrag door leerlingen</b>							
Te laat komen op school		56	►	44	65	►	52
Ongewettigde afwezigheid	*	14	=	16	30	=	39
Bedrog plegen	*	2	=	4	12	=	13
Vandalisme en diefstal	*	1	=	1	7	=	4
Intimidatie of verbaal beledigen onder leerlingen (of andere vormen van niet-fysiek pestgedrag)		29	►	15	31	►	16
Fysieke verwondingen veroorzaakt door geweld onder leerlingen		5	=	3	1	◄	2
Intimidatie of verbaal beledigen van leraren of personeel	*	2	=	3	9	►	3
Gebruik/bezit van drugs of alcohol	*	0	=	0	4	=	1
<b>Ongewenst gedrag door leraren</b>							
Te laat komen op school	*	4	=	4	25	►	11
Ongewettigde afwezigheid		1	=	1	2	◄	5
Discriminatie		0	=	1	0	◄	0

Niet alleen leerlingen die geregeld te laat komen is als ongewenst gedrag ruim verspreid in Vlaanderen. Het valt op dat ook leraren volgens schoolleiders vrij geregeld te laat komen; een kwart van de leraren eerste graad secundair werkt in een school waar de schoolleider rapporteert dat leraren minstens wekelijks te laat komen. Dit aandeel ligt statistisch significant hoger dan in het lager onderwijs (LaO: 4% 1ste gr SO: 25%). In internationaal vergelijkend perspectief ligt dit aandeel enkel statistisch significant lager in Polen (0%) wat het lager onderwijs betreft. Wat de eerste graad secundair onderwijs betreft is het aandeel binnen de set vergelijkingslanden het hoogst in Vlaanderen (25%). De overige vormen van ongewenst gedrag door leraren, met name ongewettigde afwezigheden en discriminatie zijn weinig verspreid in Vlaamse scholen: ze treffen minder of evenveel leraren dan internationaal gemiddeld genomen.



# DEEL III

Leraren in actie -  
aanpak van en  
opvattingen rond leren en  
onderwijzen

# DEEL III : LERAREN IN ACTIE - AANPAK VAN EN OPVATTINGEN ROND LEREN EN ONDERWIJZEN

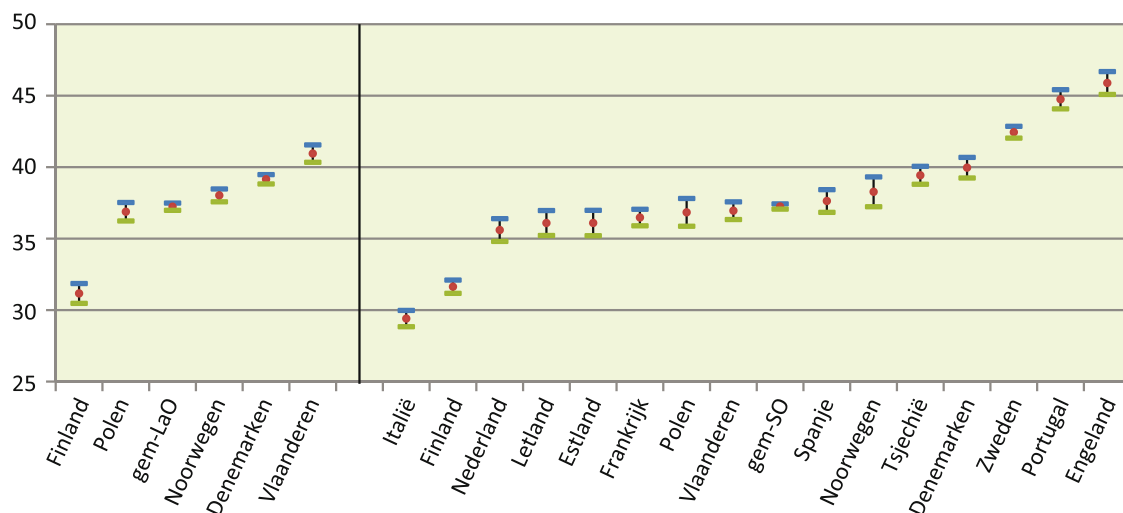
Dit deel besteedt aandacht aan de manier waarop leraren in hun klasomgeving handelen en aan de opvattingen die zij er daarbij op nahouden. Wat de onderwijspraktijk betreft, nemen we onder meer de gehanteerde onderwijsactiviteiten, evaluatiepraktijk en samenwerking met collega's onder de loep. Vooralere we inzoomen op concrete lespraktijken van leraren, staan we stil bij de wijze waarop leraren hun werk- en lestijd besteden. Met betrekking tot opvattingen van leraren gaan we dieper in op de constructivistische visie op leren en de perceptie van zelfeffectiviteit. Ten slotte beschrijven we ook de jobtevredenheid van leraren.

## 1. Tijdsbesteding van leraren

### *Langere werkweken in het lager onderwijs vergeleken met de eerste graad secundair onderwijs*

Leraren in Vlaanderen werken – ongeacht hun werktijdregime – gemiddeld genomen 41 uren (LaO) en 37 uren (1ste gr SO) per week. In dit cijfer worden voltijdse én deeltijdse leraren dus meegerekend. Het gaat hier om een typische volledige kalenderweek die niet werd ingekort door vrije dagen, feestdagen of ziekteverlof en om klokuren van 60 minuten. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus is statistisch significant.

**Figuur 14: Gemiddeld aantal werkuren (van 60 min) per week**





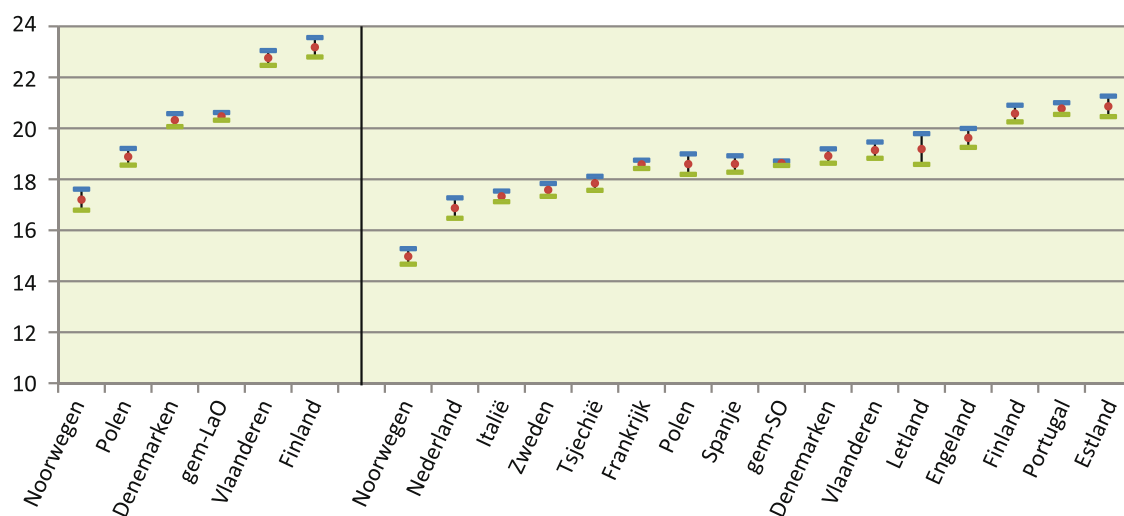
Met betrekking tot het lager onderwijs ligt het aantal werkuren statistisch significant hoger dan het TALIS-gemiddelde (37 uur); wat de eerste graad secundair onderwijs betreft blijkt dit aantal statistisch significant lager te liggen dan het TALIS-gemiddelde (38 uur). Binnen de groep vergelijkingslanden neemt het lager onderwijs in Vlaanderen (41u) een koppositie in; de eerste graad secundair onderwijs (37u) maakt deel uit van de middenmoot en verschilt enkel statistisch significant van Italië (29u) en Finland (32u) enerzijds en van Noorwegen (38u), Tsjechië (39u), Denemarken (40u), Zweden (42u), Portugal (45u) en Engeland (46u) anderzijds.

Uitgesplitst naar onderwijsnet stellen we vast dat voltijds aangestelde leraren lager onderwijs in het gesubsidieerd vrij onderwijs gemiddeld 45 uren per week werken. Dat is statistisch significant meer dan hun collega's in het gesubsidieerd officieel onderwijs (43 u) en vergelijkbaar met hun collega's uit het GO! (44u). Voltijds aangestelde leraren in de eerste graad secundair onderwijs werken gemiddeld 39 uren per week in het GO! en 40 uren in het gesubsidieerd vrij onderwijs. Het (kleine) verschil tussen het GO! en het gesubsidieerd vrij onderwijs is statistisch niet significant. In het gesubsidieerd officieel onderwijs werken voltijds aangestelde leraren statistisch significant minder uren per week (36u) in vergelijking met hun collega's in beide andere netten.

### *Werktijd van leraren wordt naast lesgeven vooral besteed aan planning en voorbereiding en aan evaluatie*

Gemiddeld geven Vlaamse leraren aan 23 uur (LaO) en 19 uur (1ste gr SO) per week te besteden aan lesgeven (TALIS-gemiddelden: resp. 21 uur/week en 19 uur/week). Ook dit verschil is statistisch significant. Figuur 15 plaatst de tijd besteed aan lesgeven in internationaal vergelijkend perspectief. Wat het lager onderwijs betreft ligt het gemiddeld aantal uur per week besteed aan lesgeven het hoogste in Finland (23 u) en in Vlaanderen (23 u). Voor de eerste graad secundair onderwijs ligt het gemiddelde aantal uren besteed aan lesgeven enkel in Finland (21 u), Portugal (21 u) en Estland (21 u) statistisch significant hoger dan in Vlaanderen.

**Figuur 15: Gemiddeld aan uren per week besteed aan lesgeven**



Tabel 22 laat zien welke andere taken deel uit maken van de totale tijdsbesteding van leraren in Vlaanderen en internationaal. Daarbij werden ook taken die plaats vinden buiten de klasruimten, in het weekend of 's avonds inbegrepen. Voor elk van de negen categorieën presenteren we het gemiddelde aantal bestede uren, telkens in vergelijking met de gemiddelde tijdsbesteding internationaal.

**Tabel 22: Gemiddelde tijdsbesteding van leraren in aantal uren van 60 minuten, per werkweek**

		LaO			1ste graad SO		
		VI.		TALIS	VI.		TALIS
Eigenlijke lestijd	*	22,8	▶	21,0	19,1	=	19,3
Individueel plannen of voorbereiden van lessen, op school of buiten school		6,0	=	6,0	6,3	◀	7,1
Samenwerking en overleg met collega's binnen deze school		2,1	◀	2,8	2,1	◀	2,9
Het werk van leerlingen verbeteren/punten geven		4,5	▶	3,2	4,5	◀	4,9
Leerlingen adviseren (inclusief leerlingenbegeleiding, virtuele begeleiding, loopbaanbegeleiding en begeleiding bij wangedrag)		1,3	◀	1,5	1,3	◀	2,2
Participatie in het schoolmanagement	*	1,2	▶	1,0	0,9	◀	1,6
Algemeen administratief werk (inclusief communicatie, papierwerk en andere administratieve verplichtingen binnen uw job als leraar)	*	2,6	▶	2,2	2,4	◀	2,9
Communicatie en samenwerking met ouders of voogden	*	1,2	◀	1,7	0,7	◀	1,6
Betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten (bv. naschoolse sport en culturele activiteiten)	*	1,0	◀	1,2	1,3	◀	2,1
Andere taken		1,4	=	1,5	1,4	◀	2,0

Uit deze tabel blijkt dat de werktijd van leraren – naast het lesgeven – vooral besteed wordt aan het plannen en voorbereiden van lessen (LaO: 6,0 u; 1ste gr SO: 6,3 u) en aan verbeteren/punten geven (LaO: 4,5 u; 1ste gr SO: 4,5 u), gevolgd door administratief werk (LaO: 2,6 u; 1ste gr SO: 2,4 u) en samenwerking/overleg met collega's (LaO: 2,1 u; 1ste gr SO: 2,1 u). Dit blijkt niet enkel in Vlaanderen, maar ook internationaal zo te zijn. Leraren lager onderwijs besteden statistisch significant meer tijd aan verbeteren, aan algemeen administratief werk en aan participatie in het schoolmanagement dan internationaal gemiddeld genomen het geval is. In de eerste graad secundair onderwijs blijkt de tijd besteed aan al de opgelijste taken – lestijd uitgezonderd – telkens statistisch significant lager te liggen dan internationaal gemiddeld genomen het geval is.

Focussen we ten slotte op de verschillende tijdsbesteding in beide onderwijsniveaus, dan zien we dat leraren lager onderwijs statistisch significant meer tijd steken in deelname aan het schoolmanagement (1,2 u), in administratie (2,6 u) en in communicatie met ouders (1,2 u) dan

hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs (resp. 0,9 u, 2,4 u en 0,7 u). Omgekeerd gaan leraren eerste graad secundair onderwijs statistisch significant meer tijd steken in extra-curriculaire activiteiten (1,3 u) vergeleken met het lager onderwijs (1,0 u).

### *Meer dan één vijfde van de lestijd gaat op aan administratie en ordehandhaving*

Hoe leraren hun tijd verdelen wanneer ze effectief voor de klas staan wordt duidelijk in Tabel 23. Deze tabel presenteert de gemiddelde procentuele tijdsverdeling in een op basis van toeval geselecteerde klas en les, uitgesplitst naar administratieve taken (bv. aanwezigheden noteren, uitdelen van informatie/formulieren), ordehandhaving in de klas (discipline houden) en feitelijk lesgeven en leren.

**Tabel 23: Gemiddelde tijdsbesteding van leraren (in % van de totale les)**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Administratieve taken	*	8,2	▶	7,7	9,3	▶	8,0
Ordehandhaving in de klas		12,7	=	12,5	13,4	=	12,7
Lesgeven/leren	*	79,0	=	79,4	77,0	◀	78,7

Vlaamse leraren besteden meer dan drie vierde van hun lestijd (LaO: 79% en 1ste gr SO: 77%) aan lesgeven. Gemiddeld wordt 13% van de lestijd opgeslorpt door ordehandhaving; 8% (LaO) en 9% (1ste gr SO) van de tijd gaat op in administratieve taken. De aandelen effectieve lestijd in het lager onderwijs variëren van 79% in Finland en Vlaanderen tot 83% in Polen en in de eerste graad secundair onderwijs van 74% in Nederland tot 84% in Tsjechië, Denemarken, Estland en Letland. Binnen de set vergelijkingslanden ligt het relatieve aandeel tijd besteed aan administratieve taken overigens het hoogst in Vlaanderen (8%) voor het lager onderwijs. Voor de eerste graad secundair onderwijs vinden we de hoogste tijdsbesteding op vlak van administratie in Vlaanderen (9%) en Nederland (10%). In het lager onderwijs ligt de focus statistisch significant meer op het lesgeven en het leren (79%), vergeleken met de eerste graad secundair onderwijs (77%). Het verschil is evenwel beperkt. De resultaten voor de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen zijn overigens vergelijkbaar met de situatie vijf jaar geleden (cf. TALIS 2008).

Enkel voor de eerste graad secundair onderwijs vinden we een statistisch significant verschil naar onderwijsnet wat betreft het percentage lestijd dat besteed wordt aan feitelijk lesgeven en leren (naast ordehandhaving in de klas en administratieve taken). Gemiddeld genomen besteden leraren uit het vrij gesubsidieerd onderwijs 79% van hun lestijd aan feitelijk lesgeven en leren. Dat is statistisch significant meer dan in beide andere onderwijsnetten (GO!: 74%; GOO: 73%).

### *Eén derde van de leraren rapporteert problemen met het disciplinair klimaat in de klas*

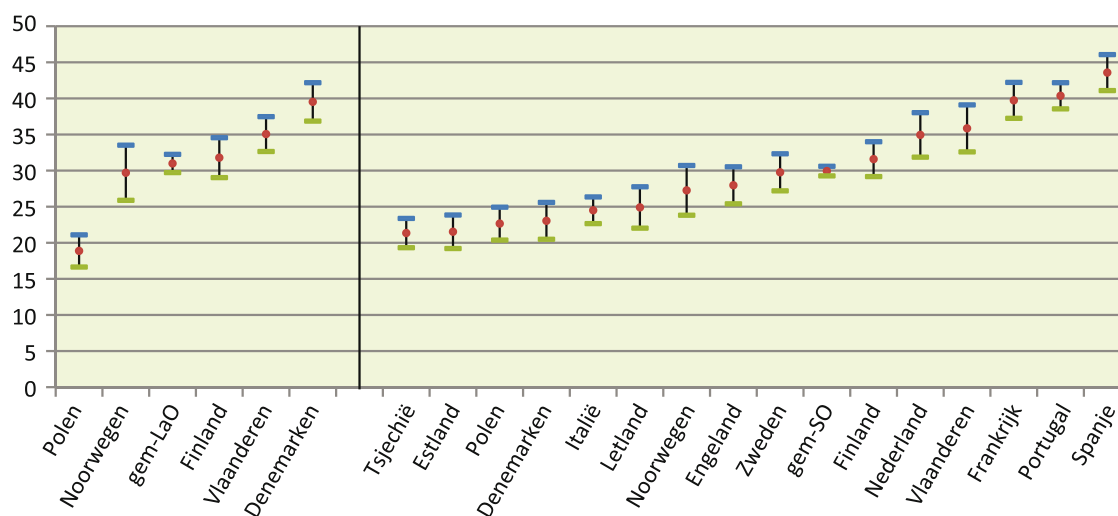
Tabel 24 presenteert resultaten aangaande het klasklimaat in termen van het percentage leraren dat het (helemaal) eens is met specifieke uitspraken over het disciplinair klimaat in hun klas.

**Tabel 24: % leraren dat het (helemaal) eens is met uitspraken over het disciplinair klimaat in hun klas**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Wanneer de les begint, moet ik redelijk lang wachten voordat de leerlingen rustig worden.		31	▶	25	30	=	29
De leerlingen in deze klas zorgen ervoor dat ze een aangenaam leerklimaat creëren.	*	75	=	76	67	◀	71
Ik verlies heel wat tijd met leerlingen die de les onderbreken.		35	▶	29	36	▶	30
Er is veel storend lawaai in deze klas.		31	▶	25	28	=	26

75% (LaO) en 67% (1ste gr SO) van de leraren vindt dat hun leerlingen ervoor zorgen dat ze een aangenaam leerklimaat creëren. Dit verschil tussen beide onderwijsniveaus is statistisch significant. Ongeveer 30% van de leraren in Vlaanderen meent voorts dat er veel storend lawaai is in de klas (LaO: 31% en 1ste gr SO: 28%) en dat hij/zij redelijk lang moet wachten voordat de leerlingen rustig worden wanneer de les begint (LaO: 31% en 1ste gr SO: 30%). Dit is voor de eerste graad secundair onderwijs voor beide aspecten vergelijkbaar met de gemiddelde situatie overheen de deelnemende TALIS-landen. In het lager onderwijs stellen we vast dat statistisch significant meer leraren in Vlaanderen (31%) veel storend lawaai in de klas melden dan gemiddeld genomen internationaal (25%) en dat statistisch significant meer leraren (31%) redelijk lang moeten wachten voordat de leerlingen rustig worden in vergelijking met het TALIS-gemiddelde (25%). Meer dan één derde van de leraren (LaO: 35% en 1ste gr SO: 36%) ten slotte, verliest heel wat tijd met leerlingen die de les onderbreken. Figuur 16 laat zien dat dit aandeel in Vlaanderen voor de eerste graad secundair onderwijs enkel statistisch significant hoger ligt in Portugal (40%) en in Spanje (44%). Ook voor het lager onderwijs stellen we vast dat statistisch significant meer leraren in Vlaanderen (35%) heel wat tijd verliezen met leerlingen die de les onderbreken dan gemiddeld internationaal (cf. TALIS-gemiddelde: 29%; Tabel 24).

**Figuur 16: % leraren dat heel wat tijd verliest met leerlingen die de les onderbreken**



## 2. Onderwijsaanpak van leraren

---

De onderwijsaanpak van leraren speelt vanzelfsprekend een essentiële rol in het onderwijsleerproces van leerlingen. Die aanpak is dan ook één van de centrale thema's van het TALIS-onderzoek. De bevindingen zijn te situeren binnen drie thema's, met name lesactiviteiten, evaluatie-aanpak en samenwerking bij het verzorgen van onderwijs. Afronden doen we in dit deel met aandacht voor de inschatting van de jobtevredenheid door Vlaamse leraren.

### 2.1 Activiteiten bij het onderwijzen van leerlingen

Tabel 30 geeft het percentage leraren weer dat aangeeft dat de opgesomde activiteiten regelmatig of in (bijna) alle lessen gebeuren in hun klas. De tabel schetst een beeld van de variatie en intensiteit aan lesactiviteiten in het Vlaamse onderwijs en internationaal.

#### *Veel differentiatie in het lager onderwijs, weinig in de eerste graad secundair onderwijs*

Lesactiviteiten die bij veel leraren lager onderwijs regelmatig of in (bijna) alle lessen aan bod komen zijn: het nakijken van oefenboeken of huiswerk (90%), het verwijzen naar een probleem uit het dagelijkse leven of werk (78%), leerlingen laten oefenen met soortgelijke taken (76%), leerlingen met leermoeilijkheden en/of aan hen die sneller vooruitgaan andere opdrachten geven (74%) en samenvattingen van de leerstof geven (68%). Wat deze laatste activiteit betreft, stellen we ter nuancering wel vast dat het aandeel leraren dat regelmatig of in bijna alle lessen samenvattingen geeft, binnen de set vergelijkingslanden het laagste ligt in Vlaanderen.

Activiteiten die in het lager onderwijs in Vlaanderen minder aan bod komen zijn projectwerk (32%) en ICT-gebruik (40%). Dit geldt ook gemiddeld genomen op internationaal vlak. Het lager onderwijs kent duidelijk veel op differentiatie gerichte activiteiten en lijkt sterk gebruik te maken van (hand- en) oefenboeken.

**Tabel 25: % leraren dat volgende lesactiviteiten regelmatig of in (bijna) alle lessen aan bod laat komen**

	*	LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Ik geef een samenvatting van onlangs geleerde inhoud.	*	68	◀	75	60	◀	73
Leerlingen werken in kleine groepjes om tot een gezamenlijke oplossing te komen voor een probleem of taak.	*	59	=	58	34	◀	47
Ik geef andere opdrachten voor leerlingen met leermoeilijkheden en/of aan hen die sneller vooruitgaan.	*	74	▶	66	28	◀	44
Ik verwijst naar een probleem uit het dagelijkse leven of werk om aan te tonen waarom de nieuwe kennis nuttig is.	*	78	▶	72	72	▶	68
Ik laat leerlingen oefenen met soortgelijke taken totdat ik weet dat iedere leerling de inhoud heeft begrepen.	*	76	◀	78	59	◀	67
Ik kijk de oefenboeken of het huiswerk van mijn leerlingen na.	*	90	▶	84	53	◀	72
Leerlingen werken aan projecten die minstens één week duren om af te ronden.	*	32	=	31	21	◀	27
Leerlingen gebruiken ICT voor projecten of klaswerk.	*	40	=	39	27	◀	37

*Vlaamse leraren eerste graad secundair onderwijs verwijzen in hun lessen regelmatig naar het dagelijkse leven, andere lesactiviteiten komen minder aan bod dan bij hun buitenlandse collega's*

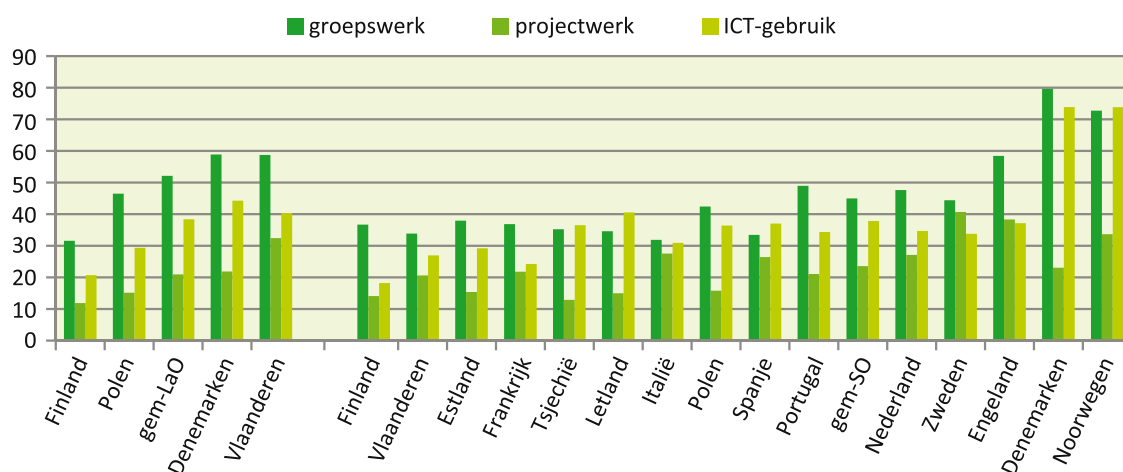
Net als in het lager onderwijs verwijzen ook vrij veel leraren in de eerste graad secundair onderwijs naar problemen uit het dagelijkse leven of werk om aan te tonen waarom de nieuwe kennis nuttig is (72%). Lesactiviteiten die in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen duidelijk minder in trek zijn, zijn het werken aan (langere) projecten (21%), het gebruik van ICT (27%) en taakdifferentiatie (28%). Wat taakdifferentiatie betreft, ligt het aandeel leraren dat dit regelmatig of in bijna alle lessen toepast in vergelijking met Vlaanderen (28%) enkel statistisch significant lager in Nederland (20%) en in Frankrijk (22%); op vlak van ICT-gebruik (27%) ligt het aandeel enkel statistisch significant lager in Finland (18%). Activiteiten die internationaal door veel leraren vaak toegepast worden zijn het geven van samenvattingen van onlangs geleerde leerstof (73%) en het nakijken van oefenboeken of huiswerk (72%). Dit blijkt minder het geval te zijn in Vlaanderen; in geen enkel ander vergelijkingsland ligt het aandeel leraren eerste graad dat minstens regelmatig samenvattingen van eerdere leerstof geeft statistisch significant lager dan in Vlaanderen (60%). Hetzelfde geldt voor het regelmatig nakijken van oefenboeken of huiswerk; dit wordt nergens door zo'n laag aandeel leraren gedaan als in Zweden en Vlaanderen.

In Tabel 25 springen ook de vrij grote en statistisch significante verschillen tussen beide onderwijsniveaus in het oog. Voor elk van de opgesomde lesactiviteiten geldt dat statistisch significant meer leraren in het lager onderwijs de genoemde lesactiviteiten minstens regelmatig aan bod laten komen in vergelijking met hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs. Vooral de verschillen inzake differentiatie en groepswork zijn uitgesproken.

### *Veel actieve werkvormen in lager onderwijs, weinig in de eerste graad secundair onderwijs*

Zoals we net vaststelden in Tabel 25 laten statistisch significant minder leraren eerste graad secundair onderwijs de vermelde lesactiviteiten regelmatig of in (bijna) alle lessen aan bod laten komen dan het geval is in het lager onderwijs. Dat wordt bevestigd door meer specifieke resultaten van de TALIS-bevraging inzake groepswork, projectwork en ICT-gebruik. Figuur 17 presenteert een overzicht van het aandeel leraren in de vergelijkingslanden dat deze drie actieve lespraktijken regelmatig of in bijna alle lessen toepast. Ook hieruit blijkt dat actieve lespraktijken in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen, in tegenstelling tot in het lager onderwijs en tot vele vergelijkingslanden, onderbenut blijven als middel tot effectief leren bij leerlingen.

**Figuur 17: % leraren dat regelmatig of in (bijna) alle lessen gebruik maakt van actieve lespraktijken**



## **2.2 Activiteiten bij het evalueren van leerlingen**

Leraren hanteren verschillende methoden om het leren van leerlingen te evalueren. Zonder op dat vlak exhaustief te willen zijn, bracht TALIS 2013 de frequentie van zes typische vormen van leerlingenevaluatie in kaart. Tabel 26 geeft het percentage leraren weer dat regelmatig – of in (bijna) alle lessen – volgende methoden om het leren van hun leerlingen te evalueren gebruikt.

*Vlaamse leraren maken vaak gebruik van observatie (met feedback) om leerlingen te evalueren; de verantwoordelijkheid van de leerling in het evaluatieproces blijft beperkt*

Bekijken we eerst de resultaten voor het lager onderwijs in Vlaanderen, dan stellen we vast dat de meest voorkomende strategie bij het evalueren van leerlingen observatie met onmiddellijke feedback is (82%), gevolgd door gestandaardiseerde toetsen (75%) en het geven van bijkomende schriftelijke feedback, naast cijfers of punten (73%). Deze aandelen liggen telkens statistisch significant hoger dan in de eerste graad secundair onderwijs.

Vooraf het verschil op vlak van gebruik van gestandaardiseerde toetsen valt sterk op. Dit is wellicht toe te schrijven aan de sterke mate waarin het gebruik van leerlingvolgsystemen in het lager onderwijs ingeburgerd is en aan de beschikbaarheid van gestandaardiseerd toetsmateriaal in hand- en oefenboeken. Ook in internationaal vergelijkend opzicht hanteren in Vlaanderen statistisch significant meer – of een vergelijkbaar aandeel – leraren lager onderwijs deze drie methoden van leerlingenevaluatie minstens regelmatig. Met betrekking tot het aandeel leraren dat regelmatig of in (bijna) alle lessen gestandaardiseerde toetsen afneemt geldt bijvoorbeeld dat dit in geen enkel vergelijkingsland zo hoog ligt als in Vlaanderen (75%). Leraren lager onderwijs gebruiken overigens niet alleen gestandaardiseerde toetsen, er zijn ook vrij veel leraren (58%) die regelmatig eigen toetsen ontwikkelen. In internationaal vergelijkend perspectief is het zo dat het aandeel leraren dat eigen toetsen ontwikkelt en afneemt in geen enkel ander vergelijkingsland zo hoog ligt als in Vlaanderen (58%) en Polen (60%). Een evaluatiemethode die in het lager onderwijs weinig frequent wordt toegepast is leerlingen zelf hun eigen vooruitgang laten evalueren (28%). Binnen de set vergelijkingslanden ligt dit aandeel – vergeleken met Vlaanderen – enkel statistisch significant lager in Denemarken (22%).

**Tabel 26: % leraren dat regelmatig of in (bijna) alle lessen de genoemde methoden van leerlingenevaluatie hanteert**

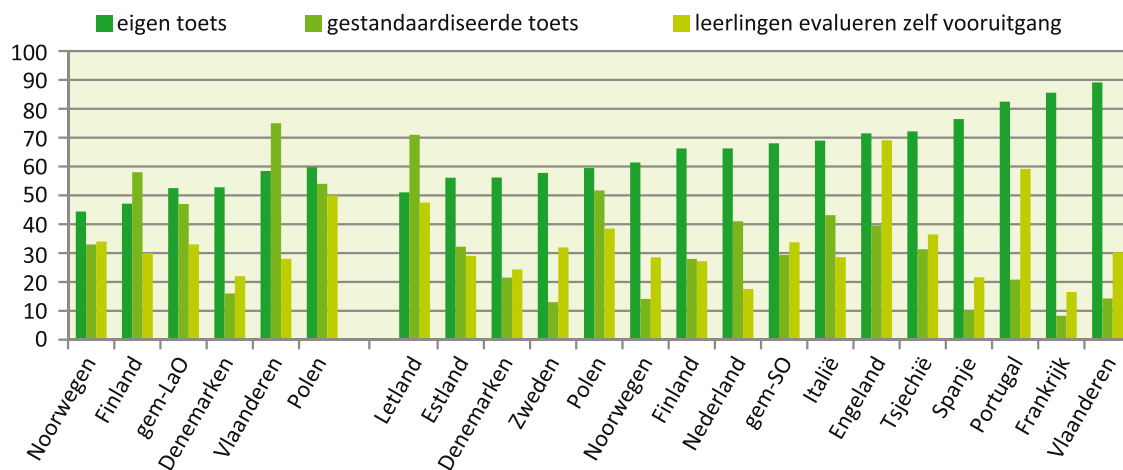
		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Ik ontwikkel mijn eigen toetsen en neem ze af.	*	58	▶	54	89	▶	68
Ik neem een gestandaardiseerde toets af.	*	75	▶	50	14	◀	38
Ik laat leerlingen individueel vragen voor de klas beantwoorden.		42	◀	49	40	◀	49
Ik geef, naast een cijfer of een punt, schriftelijke feedback op het werk van leerlingen.	*	73	▶	51	61	▶	55
Ik laat de leerlingen hun eigen vooruitgang evalueren.		28	◀	40	30	◀	38
Ik observeer leerlingen wanneer zij aan een bepaalde taak werken en geef onmiddellijke feedback.	*	82	=	83	77	=	80



## In de 1ste graad SO maken leraren hun toetsen vaker zelf; gestandaardiseerde toetsen worden enkel in het lager onderwijs regelmatig gebruikt

Het ontwikkelen van eigen toetsen is gebruikelijk(er) in de eerste graad secundair onderwijs; statistisch significant meer leraren eerste graad secundair onderwijs maken hier regelmatig of bijna altijd gebruik van, vergeleken met hun collega's in het lager onderwijs. In internationaal vergelijkend opzicht is het zo dat het aandeel leraren dat eigen toetsen ontwikkelt en afneemt in geen enkel ander vergelijkingsland zo hoog ligt als in Vlaanderen (89%). In Figuur 18 zien we voorts ook dat het aandeel leraren eerste graad secundair onderwijs dat regelmatig of in (bijna) alle lessen gestandaardiseerde toetsen afneemt vrij laag ligt in Vlaanderen (14%). Vergeleken met de overige vergelijkingslanden, ligt dit percentage enkel statistisch significant lager in Spanje (8%) en Frankrijk (10%). Leerlingen observeren en onmiddellijke feedback geven, blijkt ook een veel voorkomende strategie om het leren van leerlingen te evalueren in de eerste graad secundair onderwijs (77%), ook internationaal (80%). Voorts meldt ook 61% van de leraren dat zij regelmatig of in (bijna) alle lessen bijkomende schriftelijke feedback verschaffen, naast cijfers of punten. Vier op tien leraren laten leerlingen regelmatig of in (bijna) alle lessen individuele vragen beantwoorden in de klas; in Estland (23%), Letland (23%), Nederland (14%) en Finland (11%) liggen deze aandelen nog lager. Leerlingen zelf verantwoordelijkheid geven op vlak van evaluatie van hun (eigen) leerproces ten slotte, komt als methode het minst frequent voor in de eerste graad secundair onderwijs. Zo geeft minder dan één derde van de leraren (30%) aan leerlingen regelmatig of in (bijna) alle lessen hun eigen vooruitgang te laten evalueren; meer dan een kwart van de Vlaamse leraren (28%) geeft aan dit (bijna) nooit te doen.

**Figuur 18: % leraren dat regelmatig of in (bijna) alle lessen gebruik maakt van volgende methoden van leerlingenevaluatie**



## 2.3 Samenwerkingsactiviteiten bij het verzorgen van onderwijs

De professionele praktijk van leraren omvat uiteraard meer dan alleen de interactie met leerlingen in de klas; ook de samenwerking met andere leraren maakt hier deel van uit. De volgende paragrafen vatten in dat verband een aantal interessante resultaten samen.

### *Lesgeven blijft voor leraren in Vlaanderen een individuele activiteit*

Typisch voor leraren in Vlaanderen is dat ze binnen hun eigen klasruimte blijven; 75% geeft immers aan dat ze nooit lessen van andere leraren observeren om vervolgens feedback te geven. Binnen de set vergelijkingslanden ligt dit aandeel het hoogst in Vlaanderen voor het lager onderwijs en ligt dit enkel statistisch significant hoger in Spanje (87%) voor de eerste graad secundair onderwijs. Ook gezamenlijk lesgeven komt met name in de eerste graad secundair onderwijs weinig voor. Ongeveer twee derden van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs (65%) rapporteren dat ze dit nooit doen. Dit is meer dan het dubbele van het aandeel in het lager onderwijs (31%); het verschil is ook statistisch significant. In internationaal vergelijkend opzicht is het aandeel leraren dat nooit gezamenlijk les geeft het hoogste in Noorwegen (32%), Vlaanderen (31%) en Polen (28%) voor het lager onderwijs en enkel statistisch significant hoger in Spanje (69%) voor de eerste graad secundair onderwijs.

**Tabel 27: % leraren dat nooit volgende gezamenlijke activiteiten onderneemt**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Gezamenlijk lesgeven in dezelfde klas	*	31	▶	20	65	▶	42
Lessen van andere leraren observeren en feedback geven		75	▶	49	75	▶	45
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	*	3	◀	9	9	◀	21
Lesmaterialen uitwisselen onder collega's		4	=	4	3	◀	7
Deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen	*	6	▶	3	3	=	3
Samenwerken met andere leraren in mijn school om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden voor het beoordelen van vooruitgang bij leerlingen	*	15	▶	9	10	=	9
Teamvergaderingen bijwonen	*	1	◀	3	2	◀	9
Deelnemen aan collaboratief professioneel leren	*	31	▶	17	45	▶	16

Uitgesplitst naar onderwijsnet stellen we vast dat 78% van de leraren lager onderwijs uit het gesubsidieerd vrij onderwijs nooit lessen van andere leraren (incl. feedback geven) observeert. Dat is statistisch significant meer dan in het GO! (69%). Het aandeel leraren in het gesubsidieerd officieel onderwijs dat nooit lessen van andere leraren observeert of feedback geeft (74%) verschilt statistisch niet significant van de aandelen in beide andere onderwijsnetten.

Voor de eerste graad secundair onderwijs geldt ook dat 78% van de leraren uit het gesubsidieerd vrij onderwijs nooit lessen van andere leraren observeert of feedback geeft; statistisch significant meer dan in beide andere onderwijsnetten (GO!: 68%; GOO: 66%).

### *Samenwerking is weinig gericht op professioneel leren*

Een derde activiteit op vlak van samenwerking die weinig typerend is voor Vlaamse leraren, is gezamenlijk professioneel leren: 31% (LO) en 45% (1ste gr SO) van de leraren geven aan dat ze dit nooit doen in hun school. Dit aandeel is voor beide onderwijsniveaus nergens zo hoog als in Vlaanderen (en in Finland voor het lager onderwijs). Het verschil tussen beide onderwijsniveaus in Vlaanderen is statistisch significant. Vormen van samenwerking die in Vlaanderen wel tot de standaardpraktijken behoren zijn teamvergaderingen, lesmaterialen uitwisselen, besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen en gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen. Met uitzondering van besprekingen over leervorderingen, liggen de aandelen leraren die deze vormen van samenwerking nooit ondernemen, nooit hoger dan de internationale gemiddelden.

## **3. Onderwijsopvattingen en zelfeffectiviteit van leraren**

---

Elk leraar heeft een set opvattingen omtrent het onderwijsleerproces. Tabel 28 geeft zicht op de opvattingen van leraren over de manier waarop leerlingen leren en over de rol van de leraar in dit onderwijsleerproces. Verderop gaan we ook in op de opvattingen van leraren over de eigen effectiviteit.

### *Vlaamse leraren hebben uitgesproken constructivistische opvattingen over onderwijs én blijven vakinhoud belangrijk vinden*

Leraren lager onderwijs zijn quasi unaniem over deze constructivistische stellingen: hun rol als leraar is leerlingen vooruit te helpen in hun eigen exploratie (100%), leerlingen moeten de kans krijgen om zelf oplossingen voor praktische problemen te bedenken alvorens de leraar hen toont hoe ze worden opgelost (97%) en leerlingen leren het best door zelf oplossingen voor problemen te vinden (91%). Verder onderschrijven bijna acht op tien leraren ook de idee dat denk- en redeneerprocessen belangrijker zijn dan specifieke vakinhoud. In internationaal vergelijkend perspectief is dit nergens zo laag als in Noorwegen (77%) en in Vlaanderen (79%).

Ook leraren eerste graad secundair onderwijs onderschrijven in grote getale deze vier opvattingen over lesgeven en leren. Het is wel zo dat het in vergelijking met de collega's in het lager onderwijs telkens om statistisch significant minder leraren gaat. Net als in het lager onderwijs is er in de eerste graad secundair onderwijs iets minder voeling met de stelling dat denk- en redeneerprocessen belangrijker zijn dan specifieke vakinhoud. In internationaal vergelijkend perspectief is het aandeel leraren dat het (helemaal) een is met deze stelling –na Nederland (64%) – nergens zo

laag als in Vlaanderen (71%) en in Frankrijk (71%). Vlaanderen (99%) neemt echter de koppositie in wanneer het aankomt op de overtuiging dat leraren leerlingen vooruit moeten helpen in hun eigen exploratie.

**Tabel 28: % leraren dat het (helemaal) eens is met volgende opvattingen over lesgeven en leren**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Mijn rol als leraar is leerlingen vooruit te helpen in hun eigen exploratie.	★	100	▶	96	99	▶	94
Leerlingen leren het best door zelf oplossingen voor problemen te vinden.	★	91	▶	83	84	=	83
Leerlingen moeten de kans krijgen om zelf oplossingen voor praktische problemen te bedenken alvorens de leraar hen toont hoe ze worden opgelost.	★	97	▶	95	93	=	93
Denk- en redeneerprocessen zijn belangrijker dan specifieke vakinhoud.	★	79	◀	82	71	◀	84

### *Vlaamse leraren schatten de eigen effectiviteit hoog in, vooral met betrekking tot klasmanagement*

Tabel 29 geeft een overzicht van de perceptie van leraren van hun zelfeffectiviteit. Deze zelf-effectiviteit valt in dit onderzoek uiteen in concrete subtypes, namelijk effectiviteit op vlak van klasmanagement, effectiviteit op vlak van instructie en effectiviteit inzake het betrekken van leerlingen.

De meeste leraren in Vlaanderen omschrijven zichzelf in hoge mate als effectief, onder meer inzake klasmanagement. Meer dan negen op tien leraren geven aan dat ze storend gedrag in de klas in redelijke of grote mate onder controle kunnen krijgen (LaO: 96% en 1ste gr SO: 96%), dat ze er in redelijke of grote mate voor kunnen zorgen dat leerlingen de klasregels volgen (LaO: 97% en 1ste gr SO: 97%), dat ze in redelijke of grote mate hun verwachtingen omtrent het gedrag van leerlingen duidelijk kunnen maken (LaO: 98% en 1ste gr SO: 97%), en dat ze in redelijke of grote mate een leerling die storend of luidruchtig is kunnen bedaren (LaO: 96% en 1ste gr SO: 95%). Voor elk van deze aspecten geldt ook dat het aandeel leraren dat in die mate in staat is aan klasmanagement te doen statistisch significant hoger ligt dan de respectievelijke TALIS-gemiddelden. In internationaal vergelijkend opzicht is het aandeel leraren 1ste graad SO dat storend gedrag in de klas (in redelijke of grote mate) onder controle kan krijgen nergens zo hoog als in Vlaanderen (96%), Portugal (96%) en Denemarken (96%). Ook met betrekking tot het bedaren van een leerling die storend of luidruchtig is het aandeel leraren 1ste graad SO met een hoge inschatting op vlak van zelfeffectiviteit het hoogste in Vlaanderen (95%), Frankrijk (95%), Portugal (95%) en Denemarken (94%). Ook in het lager onderwijs is een hoge zelfeffectiviteit inzake klasmanagement het breedste verspreid onder Vlaamse en Deense leraren in vergelijking met de overige vier landen.

**Tabel 29: % leraren dat rapporteert in redelijke of grote mate in te staat zijn het genoemde te doen in hun lesgeven**

	LaO			1ste graad SO			
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS	
Effectiviteit op vlak van klasmanagement							
Storend gedrag in de klas onder controle krijgen		96	▶	91	96	▶	87
Mijn verwachtingen omtrent het gedrag van leerlingen duidelijk maken		98	▶	94	97	▶	91
Er voor zorgen dat leerlingen de klasregels volgen		97	▶	92	97	▶	89
Een leerling bedaren die storend of luidruchtig is		96	▶	88	95	▶	85
Effectiviteit op vlak van lesgeven							
Goede vragen voor mijn leerlingen opstellen		95	▶	89	95	▶	87
Verschillende evaluatiestrategieën gebruiken	*	77	=	76	81	=	82
Een alternatieve uitleg geven, bijvoorbeeld wanneer leerlingen iets niet begrijpen		98	▶	91	98	▶	92
Alternatieve lesstrategieën invoeren in mijn klas		75	◀	79	73	◀	77
Effectiviteit op vlak van leerlingen bij het leren betrekken							
Leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk	*	97	▶	92	93	▶	86
Mijn leerlingen helpen waardering te hebben voor 'leren'	*	92	▶	88	82	=	81
Leerlingen motiveren die weinig interesse in schoolwerk tonen	*	88	▶	77	78	▶	70
Leerlingen helpen kritisch te denken		89	▶	81	87	▶	80

### *Inschatting van zelfeffectiviteit is het minst uitgesproken bij evaluatiestrategieën en alternatieve lesstrategieën*

Met betrekking tot de perceptie van de eigen effectiviteit op vlak van instructie zien we dat meer dan negen op tien leraren in Vlaanderen in redelijke tot grote mate in staat is goede vragen voor hun leerlingen op te stellen (LaO: 95% en 1ste gr SO: 95%) en een alternatieve uitleg te geven bijvoorbeeld wanneer leerlingen iets niet begrijpen (LaO: 98% en 1ste gr SO: 98%). In internationaal vergelijkend opzicht is het aandeel leraren lager onderwijs dat zichzelf effectief acht een alternatieve uitleg te geven wanneer leerlingen iets niet begrijpen nergens zo hoog als in Denemarken (96%) en Vlaanderen (96%). Voorts duikt in de tabel ook een klein verschil tussen beide onderwijsniveaus op: statistisch significant meer leraren in de eerste graad secundair onderwijs (81% en LaO: 77%) vinden zichzelf effectief in het hanteren van verschillende evaluatiestrategieën. Wat alternatieve lesstrategieën betreft stellen we vast dat statistisch significant minder leraren in Vlaanderen (LaO: 75% en 1ste gr SO: 73%) dit in redelijke tot grote mate invoeren in hun klas, vergeleken met de situatie – gemiddeld genomen – internationaal. Voor de drie overige aspecten geldt dit niet.

### *Zelfeffectiviteit op vlak van leerlingen bij het leren betrekken ligt significant hoger in het lager onderwijs dan in de eerste graad secundair onderwijs*

Wat betreft de perceptie van de eigen effectiviteit op het vlak van betrekken van leerlingen ten slotte, valt vooral op dat deze statistisch significant hoger ligt in het lager onderwijs vergeleken met de eerste graad secundair onderwijs voor drie van de vier vermelde aspecten. Meer dan negen op tien leraren (LaO: 97% en 1ste gr SO: 93%) vinden zichzelf in redelijke of grote mate in staat om hun leerlingen ervan te overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk. Net geen negen op tien leraren (LaO: 89% en 1ste gr SO: 87%) zijn naar eigen zeggen in redelijke of grote mate in staat om hun leerlingen te helpen kritisch te denken. Voorts is 92% (LaO) en 82% (1ste gr SO) van de leraren naar eigen zeggen in redelijke of grote mate in staat om hun leerlingen te helpen waardering te hebben voor 'leren'. En 88% (LaO) en 78% (1ste gr SO) van de leraren in Vlaanderen ten slotte, is in redelijke of grote mate in staat om leerlingen te motiveren die weinig interesse in schoolwerk tonen. In internationaal vergelijkend perspectief valt op dat de perceptie van de eigen effectiviteit op vlak van instructie in het lager onderwijs het wijdst verspreid is in Vlaanderen en/of Denemarken. Ook voor de eerste graad secundair onderwijs zien we dat de aandelen leraren met een hoge zelfeffectiviteit in Vlaanderen (statistisch significant) hoger liggen dan – gemiddeld genomen – internationaal.

## 4. Jobtevredenheid bij leraren

TALIS 2013 bracht twee aspecten van jobtevredenheid bij leraren in kaart: de tevredenheid met hun specifieke werkomgeving en de tevredenheid met het lerarenberoep in het algemeen.

### *Leraren in Vlaanderen zijn doorgaans tevreden over hun werkomgeving en hun job*

Wat de werkomgeving betreft zien we dat meer dan één op tien leraren (LaO: 11% en 1ste gr SO: 13%) van school zou willen veranderen als dat mogelijk was en dat ongeveer 1 op 7 onder hen hun school niet zou aanbevelen als een goede plaats om te werken. Toch vindt ook meer dan 90% van de leraren (LaO: 93% en 1ste gr SO: 95%) het leuk om in hun school te werken en stelt 95% van de leraren lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs dat ze – al bij al – tevreden zijn met hun job. Deze laatste overtuiging werd in TALIS 2008 overigens ook reeds gedeeld door 95% van de leraren eerste graad.

95% van de leraren in Vlaanderen heeft geen spijt besloten te hebben leraar te worden, zo blijkt verder uit de cijfers met betrekking tot hun tevredenheid met het beroep. Ruim 80% van de leraren is het er (helemaal) mee eens dat de voordelen van het lerarenberoep de nadelen compenseren (LaO: 82% en 1ste gr SO: 85%), en dat ze nog altijd voor het lerarenberoep zouden kiezen als ze opnieuw konden beslissen (LaO: 84% en 1ste gr SO: 85%). Toch vraagt meer dan één vijfde (LaO: 22% en 1ste gr SO: 23%) zich af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen.

**Tabel 30: % leraren dat het (helemaal) eens is met volgende stellingen inzake jobtevredenheid**

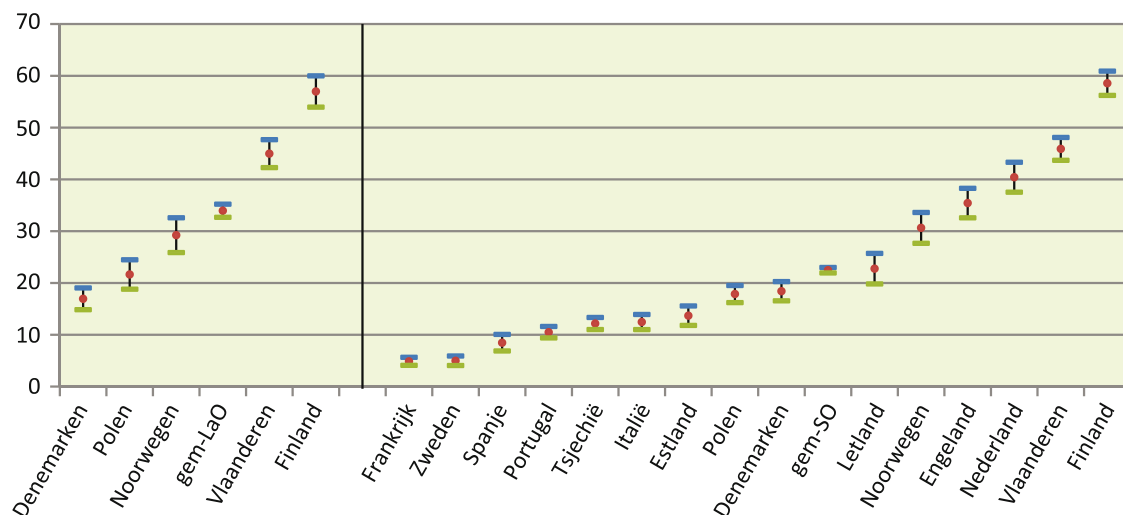
	LaO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Tevredenheid met huidige werkomgeving						
Ik zou van school willen veranderen als dat mogelijk was.	11	◀	16	13	◀	21
Ik vind het leuk om in deze school te werken.	93	◀	94	95	▶	90
Ik zou mijn school aanbevelen als een goede plaats om te werken.	85	◀	88	88	▶	84
Al bij al, ben ik tevreden met mijn job.	95	=	95	95	▶	91
Tevredenheid met beroep						
De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen.	82	◀	86	85	▶	74
Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen.	84	=	84	85	▶	78
Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden.	5	=	6	5	◀	10
Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen.	22	◀	26	23	◀	32

Internationaal bekeken, zijn er een aantal statistisch significante verschillen – zowel in het lager onderwijs als in de 1ste graad secundair onderwijs – maar deze verschillen zijn beperkt. Ook de (kleine) verschillen die zich voordoen tussen beide onderwijsniveaus in Vlaanderen zijn statistisch niet significant. Uitgesplitst naar onderwijsnet stoten we met betrekking tot het lager onderwijs op een klein maar statistisch significant verschil: 92,3% van de leraren lager onderwijs uit het GO! is het (helemaal) eens met de stelling ‘al bij al ben ik tevreden met mijn job’. Dat is statistisch significant lager dan in het gesubsidieerd officieel onderwijs (95,5%). Het verschil met het gesubsidieerd vrij onderwijs echter (95,1%) is statistisch niet significant. Wat de tevredenheid over het eigen functioneren in de school betreft, blijken er geen statistisch significante verschillen te bestaan naar onderwijsnet. Analyses voor de eerste graad secundair onderwijs geven geen statistisch significant verschillende resultaten voor de drie netten.

### *In vergelijking met andere landen voelen veel leraren zich maatschappelijk gewaardeerd*

Er heerst niet alleen een vrij hoge mate van jobtevredenheid bij leraren in Vlaanderen, er zijn ook statistisch significant meer leraren in Vlaanderen die geloven dat hun beroep maatschappelijk gewaardeerd wordt dan internationaal gemiddeld het geval is (zie Figuur 19). We stellen vast dat meer dan vier op tien leraren (LaO: 45% en 1ste gr SO: 46%) het (helemaal) eens is met de stelling dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij. Dat is voor beide onderwijsniveaus – met uitzondering van Finland – statistisch significant meer dan in elk ander vergelijkingsland.

**Figuur 19: % leraren dat het (helemaal) eens is dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij**





# DEEL IV

Leraren in ontwikkeling -  
loopbaanontwikkeling,  
professionalisering en  
beoordeling van leraren

# DEEL IV : LERAREN IN ONTWIKKELING - LOOPBAANONTWIKKELING, PROFESSIONALISERING EN BEOORDELING VAN LERAREN

Zelfs in het meest ideale scenario lijkt het onrealistisch te verwachten dat de initiële lerarenopleiding leraren volledig zou kunnen voorbereiden op alle uitdagingen die zij tijdens hun eerste reguliere tewerkstelling als leraar op hun pad zullen tegenkomen. Vandaar het belang van specifieke aandacht voor leraren in ontwikkeling. In dit deel belichten we drie relevante componenten van de (lerende) loopbaan van leraren: aanvangsbegeleiding, professionele ontwikkeling en (aanpak en effecten van het) beoordelen van leraren.

## 1. Aanvangsbegeleiding van leraren

---

Om de praktijkschok bij beginnende leraren te verzachten, zetten veel scholen initiatieven op poten om nieuwe leraren in de beginjaren van hun loopbaan – al of niet systematisch – te begeleiden. Dergelijke aanvangsbegeleiding zorgt voor de noodzakelijke brug tussen de initiële lerarenopleiding en de verdere professionele ontwikkeling. De notie ‘aanvangsbegeleiding’ verwijst in dit internationale onderzoek naar een gestructureerde reeks activiteiten op school ter ondersteuning van de introductie van nieuwe (reeds afgestudeerde) leraren in het lerarenberoep/ in de school. Dit kan bijvoorbeeld collegiaal werk met andere nieuwe leraren omvatten of mentorschap door ervaren leraren.

*De meeste Vlaamse scholen voorzien in aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren; dit geldt statistisch significant meer in de eerste graad secundair onderwijs dan in het lager onderwijs*

Nieuwe leraren in Vlaanderen genieten doorgaans een algemene en/of administratieve introductie tot de school, zo stellen hun schoolleiders: 83% (LaO) en 99% (1ste gr SO) van de leraren geeft les in een school waar de schoolleiding aangeeft dat een dergelijke introductie bestaat (zie Tabel 31). Grote groepen leraren (LaO: 78%; 1ste gr SO: 91%) zijn werkzaam in een school waar – volgens de directeur – informele activiteiten georganiseerd worden met het oog op integratie van nieuwe leraren, los van (enige vorm van) aanvangsbegeleiding.

Wat aanvangsbegeleiding zelf betreft, noteren we voor Vlaanderen dat 19% (LaO) en 5% (1ste gr SO) van de leraren tewerkgesteld zijn in een school waar nieuwe leraren géén toegang hebben tot aanvangsbegeleiding. Indien er wel sprake is van aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren, geldt

dat 74% (LaO) en 93% (1ste gr SO) van de leraren werkzaam is in een school waar alle leraren die nieuw zijn in de school toegang hebben tot aanvangsbegeleiding; 7% (LaO) en 2% (1ste gr SO) van de leraren geeft les in een school waar de directeur nuanceert dat deze aanvangsbegeleiding enkel aangeboden wordt aan leraren die voor het eerst lesgeven.

Vergelijken we de beide onderwijsniveaus in Vlaanderen, dan stellen we vast dat de drie vormen van begeleiding minder verspreid zijn in het lager onderwijs: het aandeel leraren werkzaam in een school waar de schoolleider de betreffende vorm van begeleiding rapporteert ligt er 13% tot 16% lager. Deze verschillen zijn statistisch significant.

Overigens stellen we – ondanks de afschaffing van de mentoruren sinds 2010-2011 in Vlaanderen – vast dat scholen er hun aanvangsbegeleiding niet door hebben laten inboeten: in TALIS 2008 gaf 94% van de leraren eerste graad secundair onderwijs les in een school waar er formele aanvangsbegeleiding werd verschaft aan alle nieuwe collega's. Uit de gegevens van TALIS 2013 blijkt dat dit cijfer niet noemenswaardig gedaald is.

**Tabel 31: % leraren werkzaam in scholen waar de directeur toegang tot volgende aanvangs- en andere vormen van begeleiding rapporteert**

		LaO			1ste graad SO		
		VI.		TALIS	VI.		TALIS
Er is aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren (alle leraren die nieuw zijn in deze school).	*	74	►	37	93	►	44
Er is aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren (alleen leraren die voor het eerst lesgeven).	*	7	=	11	2	◄	22
Er is géén aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren	*	19	◄	53	5	◄	34
Er zijn informele activiteiten met het oog op integratie van nieuwe leraren, die niet onder de aanvangsbegeleiding vallen.	*	78	=	75	91	►	76
Er is een algemene en/of administratieve introductie tot de school voor nieuwe leraren.	*	83	►	69	99	►	86

In internationaal vergelijkend perspectief geldt voor het lager onderwijs dat – met uitzondering voor de informele activiteiten met het oog op integratie – een statistisch significant hoger aandeel leraren in Vlaanderen toegang heeft tot begeleiding van nieuwe leraren dan internationaal gemiddeld genomen het geval is. Voor de eerste graad secundair onderwijs stellen we vast dat een statistisch significant hoger aandeel leraren in Vlaanderen toegang heeft tot de drie vormen van begeleiding van nieuwe leraren. Met betrekking tot aanvangsbegeleiding voor (alle) nieuwe leraren, is Vlaanderen samen met Nederland (93%) en Engeland (94%) koploper binnen de set vergelijkingslanden.

## De meest voorkomende vorm van opvang voor startende leraren is een algemene en/of administratieve introductie in de school

Veranderen we van vizier en bekijken we aanvangsbegeleiding vanuit de ogen van de leraren zelf, dan zien we bovenstaande resultaten – in termen van relatief belang van de drie verschillende vormen – weerspiegeld (zie Tabel 32). De meest voorkomende vorm van begeleiding waar nieuwe leraren tijdens hun eerste reguliere tewerkstelling na het afstuderen op ingaan is een algemene en/of administratieve introductie tot de school: 27% (LaO) en 54% (1ste gr SO) van de leraren rapporteert deelgenomen te hebben aan een dergelijke introductie tijdens hun eerste reguliere tewerkstelling als leraar. Voor de eerste graad secundair onderwijs ligt het aandeel leraren binnen de set vergelijkingslanden – na Nederland (60%) – het hoogste in Engeland (57%) en Vlaanderen (54%).

Voorts zien we dat 43% van de leraren eerste graad secundair onderwijs tijdens zijn/haar eerste reguliere tewerkstelling deelnam aan aanvangsbegeleiding. In het lager onderwijs is dit slechts één op vijf leraren (19%). 23% (LaO) en 40% (1ste gr SO) van de leraren geven aan bij de start van hun loopbaan in het onderwijs deelgenomen te hebben aan informele integratieactiviteiten. Voor Vlaanderen geldt opnieuw dat de vastgestelde verschillen statistisch significant zijn; internationaal vergeleken namen in Vlaanderen – in beide onderwijsniveaus – statistisch significant minder leraren deel aan aanvangsbegeleiding en aan informele integratieactiviteiten.

**Tabel 32: % leraren dat rapporteert deel te nemen aan aanvangs- en andere vormen van begeleiding**

		LaO			1ste graad SO		
		VI.		TALIS	VI.		TALIS
Ik nam/neem deel aan aanvangsbegeleiding.	*	19	◀	30	43	◀	49
Ik nam/neem deel aan informele integratieactiviteiten, die niet onder de aanvangsbegeleiding vallen.	*	23	◀	42	40	◀	44
Ik nam/neem deel aan een algemene en/of administratieve introductie tot de school.	*	27	◀	35	54	▶	47

Overheen de beide tabellen (Tabel 31 en Tabel 32) zien we dat scholen in Vlaanderen – zij het in mindere mate in het lager onderwijs – aanvangsbegeleiding aanbieden, maar stellen we ook vast dat de effectieve deelname van leraren daaraan nog niet op kruissnelheid is gekomen. Uiteraard speelt het feit dat dit systeem voor heel wat leraren nog niet in voege getreden was bij hun eerste reguliere tewerkstelling als leraar een rol in het tot stand komen van de cijfers. Zo zien we voor de eerste graad secundair onderwijs bijvoorbeeld dat 36% van de leraren met meer dan vijf jaar werkervaring tijdens zijn/haar eerste reguliere tewerkstelling deelnam aan aanvangsbegeleiding, terwijl dit aandeel binnen de groep leraren met vijf jaar werkervaring of minder stijgt tot 68%. Met betrekking tot het lager onderwijs zien we eenzelfde tendens: (amper) 15% van de leraren met meer dan vijf jaar werkervaring nam tijdens zijn/haar eerste reguliere tewerkstelling deel aan aanvangsbegeleiding; dit aandeel stijgt naar 44% binnen de groep leraren met vijf jaar werkervaring of minder.

## *Aanvangsbegeleiding neemt in Vlaanderen vooral de vorm aan van mentoring en weinig deze van samen les geven*

Welke structuren en activiteiten aanvangsbegeleiding omvat en welke het gewicht is van deze componenten in het geheel leren we uit Tabel 33.

In lagere scholen waar nieuwe leraren toegang hebben tot aanvangsbegeleiding neemt mentoring door ervaren leraren (86%) de belangrijkste plaats in, gevolgd door vaste bijeenkomsten met de directeur en/of collega-leraren (69%): vrij hoge aandelen leraren geven les in een school waar de directeur aangeeft dat aanvangsbegeleiding deze twee activiteiten omvat. In internationaal vergelijkend perspectief zien we dat het aandeel leraren dat toegang heeft tot de vermelde structuren en activiteiten telkens vergelijkbaar is met of lager dan het internationale gemiddelde. Vooral het verschil met de gemiddelde situatie internationaal wat betreft aandeel leraren werkzaam in een school waar nieuwe leraren les kunnen geven in teams (samen met meer ervaren leraren) valt op (Vl: 10%; TALIS: 53%). Het Vlaamse lager onderwijs positioneert zich echter anders wanneer het aankomt op samenwerking met andere scholen en het gebruik van dagboeken, portfolio's als middel tot leren en reflectie. Het aandeel leraren werkzaam in een school waar samengewerkt wordt met andere scholen – in een scholengemeenschap bijvoorbeeld – is namelijk het hoogste in Vlaanderen (35%) en Polen (25%); wat het gebruik van dagboeken, portfolio's als middel tot leren en reflectie betreft is het aandeel het hoogste in Vlaanderen (29%).

Ook met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs stellen we vast dat in scholen waar nieuwe leraren toegang hebben tot aanvangsbegeleiding 'mentoring door ervaren leraren' (91%) de belangrijkste plaats blijkt in te nemen, gevolgd door vaste bijeenkomsten met de directeur en/of collega-leraren (81%): meer dan acht op tien leraren eerste graad secundair onderwijs geeft les in een school waar de directeur aangeeft dat aanvangsbegeleiding deze twee activiteiten omvat.

Verder zien we ook dat de helft van de leraren eerste graad secundair onderwijs werkzaam is in een school waar de directeur aangeeft dat cursussen en seminaries een onderdeel vormen van de geboden aanvangsbegeleiding en dat 42% les geeft in een school waar in het kader van aanvangsbegeleiding samengewerkt wordt met andere scholen. Wat deze samenwerking met andere scholen betreft, is dit binnen de set vergelijkingslanden enkel (statistisch significant) hoger in Engeland (57%). Minder dan één derde van de leraren geeft les in een school waar de schoolleiding netwerken of virtuele gemeenschappen (31%) en peer review (30%) opgeeft als component van de geboden begeleiding. Wat in Vlaanderen niet frequent voorkomt als activiteit in het kader van aanvangsbegeleiding is samen lesgeven met een meer ervaren leraar (12%) en gebruik maken van dagboeken of portfolio's (9%). Wat lesgeven met een meer ervaren leraar betreft is het aandeel leraren werkzaam in een school waar dit gebeurt binnen de set vergelijkingslanden nergens zo laag als in Vlaanderen (12%), Italië (16%) en Nederland (22%). En het aandeel leraren werkzaam in een school waar dagboeken of portfolio's gebruikt worden in het kader van aanvangsbegeleiding is, binnen de set vergelijkingslanden, enkel statistisch significant lager in Noorwegen (2%).

**Tabel 33: % leraren werkzaam in scholen met aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren, waar de directeur de aanwezigheid van volgende structuren en activiteiten rapporteert**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Mentoring door ervaren leraren (van alle of enkel nieuwe leraren in de school)		86	=	87	91	=	89
Cursussen/seminaries	*	31	◀	48	50	=	57
Vaste bijeenkomsten met de directeur en/of collega-leraren	*	69	◀	88	81	◀	88
Een systeem van peer review (collega-leraren die elkaar beoordelen)	*	8	◀	26	30	◀	41
Netwerken/virtuele gemeenschappen	*	17	=	21	31	=	31
Samenwerking met andere scholen		35	▶	25	42	▶	29
Lesgeven in teams (samen met meer ervaren leraren)		10	◀	53	12	◀	53
Een systeem van dagboeken, portfolio's en dergelijke als middel tot leren en reflectie	*	29	▶	18	9	◀	32

Vergelijken we beide onderwijsniveaus, dan stellen we algemeen vast dat (veel) minder leraren lager onderwijs in het kader van aanvangsbegeleiding toegang hebben tot de vermelde structuren en activiteiten, in vergelijking met hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs. Voor cursussen/seminaries, bijeenkomsten met de directeur en/of collega-leraren, peer review en netwerken/virtuele gemeenschappen zijn de verschillen statistisch significant. Daartegenover staat dat in vergelijking met de eerste graad secundair onderwijs statistisch significant meer leraren lager onderwijs werkzaam zijn in een school waar – in het kader van de aanvangsbegeleiding – dagboeken en portfolio's gebruikt worden als middel om te leren en te reflecteren.

### *Voor leraren met meer ervaring zijn mentoren eerder zeldzaam*

We stelden hoger vast dat mentoring door ervaren leraren de belangrijkste vorm van aanvangsbegeleiding is in Vlaamse scholen. Wie het doelpubliek is van die mentoring wordt duidelijk uit Tabel 34.

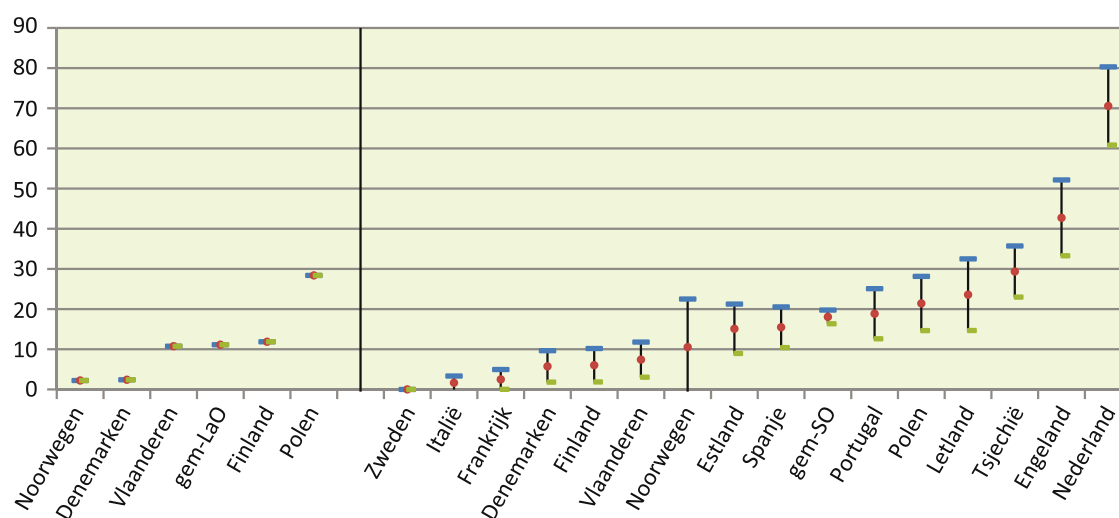
Focussen we eerst op de eerste graad secundair onderwijs, dan kunnen we uit de resultaten in Tabel 34 afleiden dat 21% van de leraren in Vlaanderen werkzaam is in een school waar leraren géén beroep kunnen doen op een mentorenprogramma. In internationaal vergelijkend perspectief ligt dit aandeel – binnen de set vergelijkingslanden – enkel statistisch significant lager in Engeland (1%) en in Nederland (3%). Het merendeel van de leraren eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen (65%) is werkzaam in een school waar alleen nieuwkomers beroep kunnen doen op het aangeboden mentorenprogramma; 7% geeft les in een school waar dergelijk mentorenprogramma open gesteld wordt voor alle leraren in de school en 6% van de leraren in Vlaanderen is werkzaam in een school waar de directeur stelt dat hun mentorenprogramma enkel bedoeld is voor leraren die nog maar pas lesgeven.

**Tabel 34: % leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider toegang tot een mentorenprogramma rapporteert**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Momenteel hebben leraren geen toegang tot een mentorenprogramma in deze school	*	54	=	47	21	=	26
Enkel leraren die nog maar pas lesgeven, d.w.z. in hun eerste job als leraar zitten		9	◀	18	6	◀	27
Alle leraren die nieuw zijn in deze school	*	26	=	23	65	▶	22
Alle leraren in deze school		11	=	13	7	◀	25

Met betrekking tot scholen waar effectief mentoring wordt aangeboden, stellen we vast dat in Vlaanderen – meer dan in enig ander vergelijkingsland – vooral aandacht wordt besteed aan leraren die nieuw zijn in de school, terwijl de aandacht internationaal gezien meer gespreid wordt over de drie categorieën leraren. Focussen we de aandacht op mentoring voor alle leraren in een school, dan stellen we vast dat Nederland (71%) binnen de set vergelijkingslanden koploper is (zie Figuur 20).

**Figuur 20: % leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider toegang tot mentoring voor alle leraren rapporteert**



### *Leraren lager onderwijs kunnen veel minder beroep doen op mentoren dan collega's uit de 1ste graad secundair onderwijs*

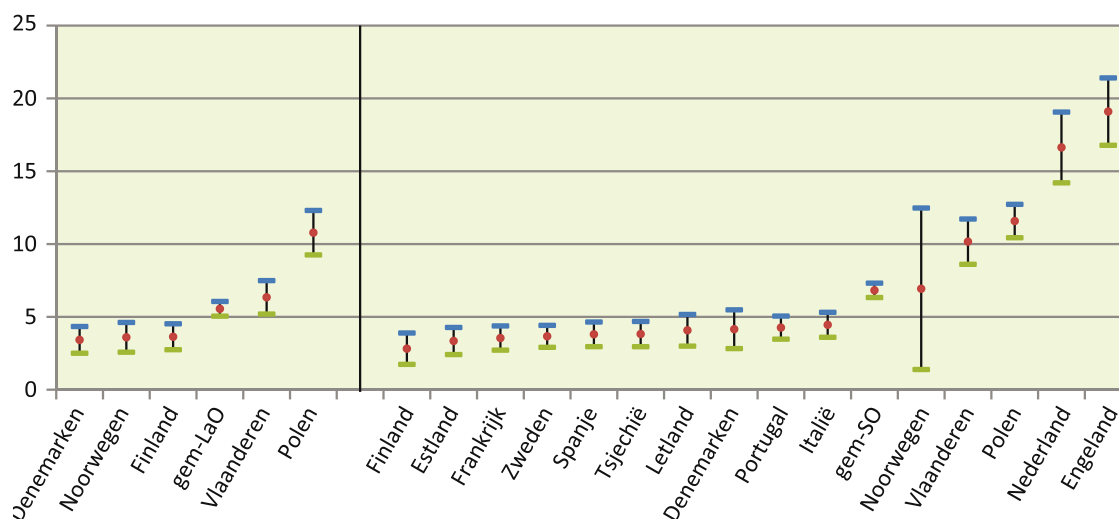
Met betrekking tot het lager onderwijs in Vlaanderen liggen de kaarten anders (zie Tabel 34). Meer leraren dan in de eerste graad secundair onderwijs zijn er werkzaam in een school waar geen mentoring aangeboden wordt (54% tgv. 21%); dit verschil is statistisch significant. In scholen waar toch mentoring wordt aangeboden, gaat de aandacht – parallel met de eerste graad secundair onderwijs – vooral uit naar nieuwkomers in de school.

**Tabel 35: % leraren dat betrokken is bij mentoring**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen.	*	6	◀	8	10	◀	13
Ik werd als mentor aangesteld voor één of meer leraren.		9	=	9	10	◀	14

Bekijken we mentoring vanuit de ogen van de leraren zelf (zoals in Tabel 35), dan geeft 6% (LaO) en 10% (1ste gr SO) van de leraren in Vlaanderen aan dat hij/zij op het ogenblik van de bevraging een mentor had. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus is statistisch significant. In internationaal vergelijkend opzicht geldt dat het aandeel leraren dat een mentor heeft enkel statistisch significant hoger ligt in Polen (11%) wat het lager onderwijs betreft en in Nederland (17%) en Engeland (19%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft (zie Figuur 21).

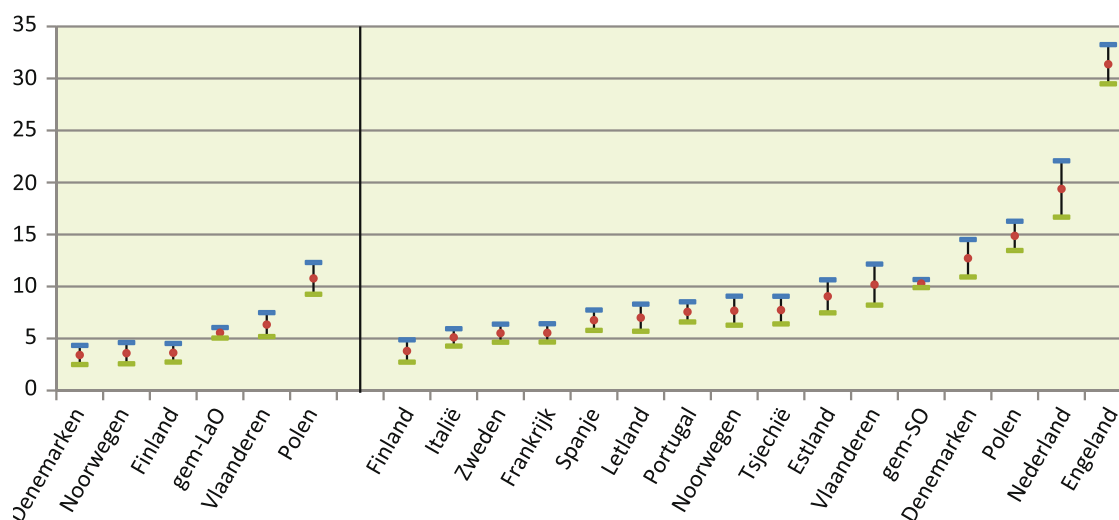
**Figuur 21: % leraren dat een mentor heeft**



9% (LaO) en 10% (1ste gr SO) van de leraren rapporteert verder dat hij/zij als mentor werd aangesteld voor één of meer leraren. In internationaal vergelijkend opzicht geldt dat dit aandeel (enkel) in Polen (11%) statistisch significant hoger ligt wat het lager onderwijs betreft en in Denemarken (13%), Polen (15%), Nederland (19%) en Engeland (31%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft (zie Figuur 22).



**Figuur 22: % leraren dat als mentor is aangesteld**



*Overeenstemming in vakgebied is geen belangrijk kenmerk bij mentoring in de eerste graad van het secundair onderwijs*

Wanneer we verder focussen op vakinhoudelijke aspecten van het aangeboden mentorenprogramma, stellen we met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs vast dat een aanzienlijke groep leraren (41%) les geeft in een school waar het vakgebied van de mentor-leraar en die van de leraar die mentoring krijgt, ‘soms’ overeenstemmen; voor ruim één derde (34%) is dit ‘zelden of nooit’ het geval en voor 25% ‘meestal wel’. Vergelijken met de TALIS-gemiddelden is er op internationaal vlak meer overeenstemming tussen het vakgebied van de mentor en dat van diegene die mentoring ontvangt. Het aandeel leraren werkzaam in een school waar de directeur rapporteert dat er zelden of nooit overeenstemming is op vlak van belangrijkste vakgebied is in geen enkel ander vergelijkingsland groter dan in Vlaanderen en Nederland.

**Tabel 36: % leraren werkzaam in een school waar de directeur rapporteert dat het (de) belangrijkste vakgebied(en) van de mentor dezelfde is als die van de leraar die mentoring krijgt**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.	=	TALIS	Vl.	▶	TALIS
Ja, meestal	*	76	=	66	25	◀	68
Ja, soms	*	22	=	29	41	▶	26
Neen, zelden of nooit	*	3	=	4	34	▶	6

Niet verbazingwekkend is dat de resultaten voor het lager onderwijs statistisch significant verschillen van die in de eerste graad secundair onderwijs: 97% van de leraren is er werkzaam in een school waar het vakgebied van de mentor 'meestal' of 'soms' hetzelfde is als dat van de leraar die mentoring krijgt. Leerlingen in het lager onderwijs in Vlaanderen krijgen het merendeel van hun vakken dan ook door één leraar onderwezen. Waar de term 'vakgebied' in het secundair onderwijs effectief naar een welbepaald vak of welbepaalde vakken verwijst, verwijst dit in het lager onderwijs gewoon naar het vakkenpakket dat onderwezen wordt in het lager onderwijs. We stellen voor het lager onderwijs verder ook vast dat de resultaten vergelijkbaar zijn met de gemiddelde resultaten voor de overige vijf landen die aan TALIS hebben deelgenomen.

## 2. Professionele ontwikkeling van leraren

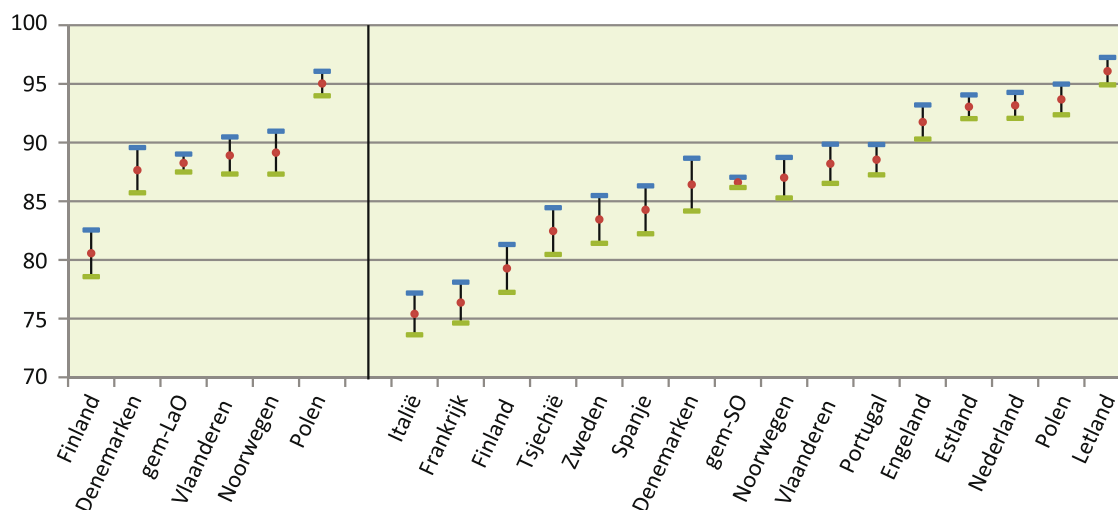
Net als andere professionals, dienen ook leraren voortdurend in te zetten op de verdere ontwikkeling van de eigen professionaliteit. Professionele ontwikkeling staat in TALIS 2013 voor alle activiteiten die er op gericht zijn iemands vaardigheden, kennis, expertise en andere karakteristieken als leraar te ontwikkelen, ná de initiële lerarenopleiding.

### 2.1 Deelname aan en impact van professionele ontwikkeling

#### *In Vlaanderen engageren veel leraren zich op het vlak van professionele ontwikkeling*

Uit de TALIS-resultaten blijkt dat 89% (LaO) en 88% (1ste gr SO) van de leraren in de 12 maanden vóór de survey een vorm van professionele ontwikkeling ondernomen hebben (TALIS-gemiddelden: resp. 90% en 88%).

**Figuur 23: % leraren dat deelgenomen heeft aan (een) professionaliseringsactiviteit(en) in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging**



Wat de deelname aan professionele ontwikkeling betreft, blijkt er noch in het lager, noch in de eerste graad secundair onderwijs een verschil te bestaan naar geslacht, hoeveelheid werkervaring (vijf jaar ervaring als leraar of minder tegenover meer dan vijf jaar ervaring als leraar) of tewerkstellingsstatuut (vast benoemde leraren – inclusief TADD en TAO – tegenover leraren met een tijdelijke aanstelling). Wel is het zo dat leraren die minder dan dertig uur per week werken in de voorafgaande 12 maanden iets minder deelnamen aan professionele ontwikkeling (LaO: 83%; 1ste gr SO: 84%) in vergelijking met collega's die meer dan 30 werkuren per week (LaO: 90%; 1ste gr SO: 89%) presteren.

## *Cursussen en workshops zijn de meest voorkomende vorm van professionalisering*

Naast het al of niet deelnemen aan professionele ontwikkeling is het ook interessant om verder na te gaan aan welke types activiteiten leraren in Vlaanderen vooral deelnemen (zie Tabel 37).

**Tabel 37: % leraren dat in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging deelnam aan professionaliseringsactiviteiten (inclusief gemiddelde tijdsinvestering (indien gegevens beschikbaar))**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Cursussen/workshops		76 (3 d°)	=	76 (8 d°)	79 (3 d°)	▶	71 (8 d°)
Onderwijsconferenties of-seminaries	*	38 (2 d°)	=	40 (3 d°)	23 (2 d°)	◀	44 (4 d°)
Observatiebezoeken aan andere scholen	*	16 (2 d°)	▶	12 (3 d°)	8 (2 d)	◀	19 (3 d)
Observatiebezoeken aan bedrijven, openbare diensten, niet-overheidsorganisaties	*	5 (2 d°)	◀	7 (3 d°)	9 (2 d)	◀	13 (3 d)
Nascholingsopleidingen in bedrijven, openbare diensten, niet-overheidsorganisaties	*	9 (3 d°)	=	10 (7 d°)	11 (3 d)	◀	14 (7 d)
Programma dat leidt naar een diploma of certificaat	*	20	◀	23	16	=	18
Deelname aan een netwerk van leraren, specifiek opgericht voor de professionele ontwikkeling van leraren		22	◀	35	23	◀	37
Onderzoek, zelf of in groepsverband opgezet, rond een onderwerp waarin u professioneel geïnteresseerd bent		18	◀	24	19	◀	31
Mentoring en/of observatie en coaching van collega's, als deel van een formele regeling op school		13	◀	24	13	◀	29

° statistisch significant verschil in aantal dagen tussen Vlaanderen en TALIS-gemiddelde

Zowel in Vlaanderen als internationaal staan cursussen en workshops op de eerste plaats: 76% (LaO) en 79% (1ste gr SO) van de leraren in Vlaanderen namen hier aan deel in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging. Na cursussen en workshops volgen (in dalende volgorde naar aandeel deelnemende leraren): onderwijsconferenties (LaO: 38%; 1ste gr SO: 23%); netwerking (LaO: 22%; 1ste gr SO: 23%), onderzoek (LaO: 18%; 1ste gr SO: 19%), opleidingsprogramma's (LaO: 20%; 1ste gr SO: 16%), mentoring en/of observatie en coaching van collega's (LaO: 13%; 1ste gr SO: 13%) nascholingsopleidingen in bedrijven, openbare diensten of niet-overheidsorganisaties (LaO: 9%; 1ste gr SO: 11%), observatiebezoeken aan andere scholen (LaO: 16%; 1ste gr SO: 8%) en observatiebezoeken aan bedrijven, openbare diensten of niet-overheidsorganisaties (LaO: 5%; 1ste gr SO: 9%). Het valt op dat het verschil met de meest gebruikelijke professionaliseringsactiviteit (cursussen/workshops) voor elk van de overige activiteiten in het lijstje erg groot is.

### *Internationaal vergeleken leggen vrij veel Vlaamse leraren lager onderwijs observatiebezoeken aan andere scholen af, terwijl Vlaamse leraren eerste graad secundair onderwijs dit net minder doen dan hun buitenlandse collega's*

In internationaal vergelijkend opzicht zien we dat de deelnameratio's in Vlaanderen met betrekking tot geen enkel type activiteit statistisch significant hoger liggen dan de gemiddelde deelnameratio's internationaal. Zo ligt het aandeel leraren eerste graad secundair onderwijs dat deelnam aan onderwijsconferenties of –seminaries binnen de set vergelijkingslanden bijvoorbeeld enkel lager in Frankrijk (20%). Uitzondering op het patroon vormt het aandeel leraren lager onderwijs dat observatiebezoeken aan andere scholen aflegde. Dit aandeel ligt – binnen de set vergelijkingslanden – enkel in Finland (20%) (statistisch significant) hoger dan in Vlaanderen. Opvallend is dat dit voor de eerste graad secundair onderwijs net omgekeerd blijkt te zijn en dit aandeel enkel in Denemarken (6%) statistisch significant lager ligt.

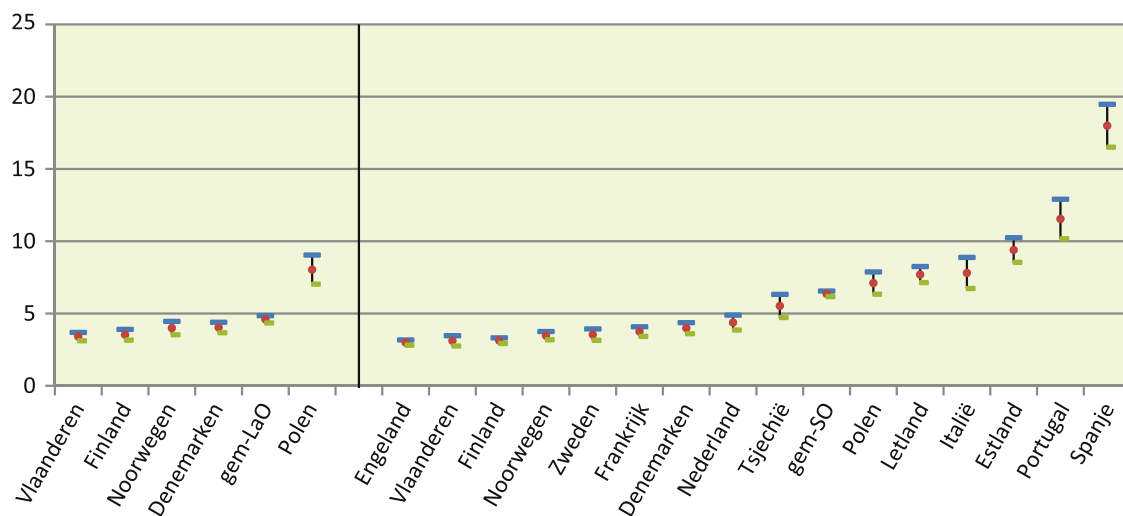
Ter aanvulling bij de resultaten omtrent het aandeel leraren betrokken bij mentoring in Tabel 35 (cf. supra) stellen we hier voor beide onderwijsniveaus vast dat het aandeel leraren dat in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging betrokken was bij mentoring en/of observatie en coaching van collega's enkel in Finland (5%) statistisch significant lager ligt in vergelijking met in Vlaanderen (13%).

Spitsen we de analyse toe op verschillen tussen beide onderwijsniveaus, dan bemerken we dat statistisch significant meer leraren lager onderwijs een programma volgden dat leidt naar een diploma of certificaat (LaO: 20%; 1ste gr SO: 16%), observatiebezoeken aflegden aan andere scholen (LaO: 16%; 1ste gr SO: 8%) en deelnamen aan onderwijsconferenties of –seminaries (LaO: 38%; 1ste gr SO: 23%). Dit wordt mogelijks mede veroorzaakt door het feit dat de term 'conferentie' in het lager onderwijs ook een gangbare term is voor een pedagogische studiedag. Ook met betrekking tot observatiebezoeken aan bedrijven, openbare diensten of niet-overheidsorganisaties (LaO: 5%; 1ste gr SO: 9%) en nascholingsopleidingen binnen bedrijven, openbare diensten of niet-overheidsorganisaties (LaO: 9%; 1ste gr SO: 11%) zien we een klein (statistisch significant) verschil tussen beide onderwijsniveaus: minder leraren lager onderwijs namen hier in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging aan deel in vergelijking met collega's uit de eerste graad secundair onderwijs.

### *In Vlaanderen is de tijdsinvestering voor professionalisering – internationaal vergeleken - eerder beperkt*

Als we kijken naar de meest gebruikelijke professionaliseringsactiviteit 'cursussen en workshops', dan valt voor Vlaanderen op dat de deelnameratio's wel hoog liggen, maar dat de intensiteit – uitgedrukt in gemiddeld aantal dagen – laag uitvalt (gemiddeld 3 dagen in beide onderwijsniveaus). In internationaal vergelijkend opzicht besteden leraren lager onderwijs in Vlaanderen (3,4 dagen) en Finland (3,5 dagen) gemiddeld het minst aantal dagen aan cursussen en workshops; voor de eerste graad secundair onderwijs geldt dit voor leraren in Engeland (3 dagen), Vlaanderen (3,1 dagen), Finland (3,1 dagen), Noorwegen (3,5 dagen) en Zweden (3,5 dagen) (zie Figuur 24).

**Figuur 24: Gemiddeld aantal dagen besteed aan cursussen en workshops**



Een vergelijkbaar patroon (hoge deelnameratio, lage tijdsbesteding) doet zich ook voor in de eerste graad secundair onderwijs in een aantal andere landen (bijvoorbeeld Engeland, Denemarken en Nederland). Voorts leren we uit Tabel 37 dat ook de tijd besteed aan onderwijsconferenties of -seminaries, observatiebezoeken aan scholen, observatiebezoeken aan bedrijven en nascholingsopleidingen in bedrijven in beide onderwijsniveaus in Vlaanderen laag ligt: gemiddeld twee tot drie dagen. Voor het lager onderwijs is de gemiddelde tijdsbesteding voor elk van de professionaliseringsactiviteiten statistisch significant lager dan die gemiddeld genomen internationaal.

Inzoomend op beide onderwijsniveaus, stellen we vast dat ook de tijd geïnvesteerd in deelname aan onderwijsconferenties/-seminaries in het lager onderwijs (2,2 dagen) statistisch significant hoger ligt in vergelijking met die in de eerste graad secundair onderwijs (1,7 dagen).

Indien we de resultaten op het niveau van de onderwijsnetten bestuderen, stellen we voor het lager onderwijs vast dat leraren uit het gesubsidieerd officieel onderwijs gemiddeld genomen statistisch significant minder dagen besteedden aan cursussen en/of workshops (2,8 dagen) dan hun collega's uit beide andere onderwijsnetten (GO!: 3,4 dagen; GVO: 3,6 dagen).

Voor de eerste graad secundair onderwijs geldt dat het gemiddelde aantal dagen besteed aan cursussen en workshops, aan onderwijsconferenties of-seminaries, aan observatiebezoeken aan andere scholen, aan observatiebezoeken aan bedrijven, openbare diensten, niet-overheidsorganisaties en aan nascholingsopleidingen in bedrijven, openbare diensten, niet-overheidsorganisaties statistisch niet significant verschilt naar onderwijsnet.

## *De professionalisering van leraren in Vlaanderen richt zich vooral op het eigen vakgebied*

Focussen we verder op de inhoud van de professionele ontwikkeling, dan kunnen we op grond van de lijst met thema's in Tabel 38 afleiden dat de interesse van leraren in Vlaanderen vooral uitgaat naar kennis van en inzicht in hun eigen vakgebied, naar pedagogisch–didactische vaardigheden in het lesgeven in hun vakgebied(en) en – voor de eerste graad secundair onderwijs – naar kennis van de vakinhoud. Meer dan de helft tot drie kwart van de leraren geeft immers aan dat de professionele ontwikkeling waaraan ze deelnamen deze specifieke onderwerpen behandelden. Met uitzondering van kennis van en inzicht in hun vakgebied (in de eerste graad secundair onderwijs), liggen de aandelen leraren die aangeven dat hun professionele ontwikkeling deze thema's behandelden in Vlaanderen steeds statistisch significant lager dan de gemiddelde aandelen op internationaal vlak.

Een ander resultaat dat opduikt in Tabel 38 is dat loopbaanbegeleiding en –advies voor leerlingen (8%), lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (9%) en schoolmanagement en –administratie (11%) in het lager onderwijs in Vlaanderen weinig aan bod komen in professionele ontwikkeling. Dit geldt ook voor de eerste graad secundair onderwijs, waar verder ook onderwerpen als methoden om beroepsoverstijgende vaardigheden met het oog op later werk of latere studies te ontwikkelen (6%) en nieuwe technologieën op de toekomstige werkplek van leerlingen (13%) eerder weinig aandacht lijken te krijgen. Gegeven dat de TALIS-bevraging zich richt op leraren die lesgeven aan leerlingen die nog relatief ver af staan van hun overstap naar vervolgonderwijs of arbeidsmarkt hoeft dit laatste niet te verbazen.

## *Vlaamse leraren professionaliseren zich minder divers en breed dan hun internationale collega's*

In internationaal vergelijkend perspectief valt – specifiek voor de eerste graad secundair onderwijs – verder op dat vooral nieuwe technologieën op de toekomstige werkplek van leerlingen (Vl:13%; TALIS: 40%), methoden voor geïndividualiseerd leren (Vl:21%;TALIS: 41%), praktijken inzake leerlingenevaluatie en –toetsing (Vl:40%;TALIS:57%), ICT-vaardigheden om les te geven (Vl:37%; TALIS: 54%), methoden om beroepsoverstijgende vaardigheden met het oog op later werk of latere studies te ontwikkelen (Vl:6%;TALIS: 21%) en leerlinggedrag en klasmanagement (Vl:29%; TALIS: 44%) leraren eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen over het algemeen (veel) minder aan blijken te spreken in vergelijking met hun collega's uit het buitenland. Het aandeel leraren wiens professionele ontwikkeling nieuwe technologieën op de toekomstige werkplek van leerlingen behandelden ligt bijvoorbeeld enkel in Noorwegen (7%) en Frankrijk (11%) statistisch significant lager dan in Vlaanderen. En met uitzondering van Noorwegen (18%) ligt het aandeel leraren dat aangeeft dat de professionele ontwikkeling waaraan ze deelnamen methoden voor geïndividualiseerd leren behandelde het laagste in Vlaanderen. Zo ook voor ICT-vaardigheden om les te geven: het aandeel leraren wiens professionele ontwikkeling dit thema behandelde ligt het laagste in Noorwegen (33%) en in Vlaanderen (37%), op de voet gevolgd door Engeland (39%), Frankrijk (40%) en Zweden (47%). Het aandeel leraren dat rapporteert dat zijn/haar professionele ontwikkeling focuste op methoden om beroepsoverstijgende vaardigheden met

het oog op later werk of latere studies te ontwikkelen ligt binnen de set vergelijkingslanden het laagste in Vlaanderen (6%) en in Polen (8%). En wat het professionaliseringsthema ‘leerlinggedrag en klasmanagement’ betreft, ligt het aandeel leraren het laagste in Frankrijk (23%), Zweden (28%) en Vlaanderen (29%), op de voet gevolgd door Tsjechië (30%), Portugal (30%) en Spanje (30%).

Richten we ons tot slot op de onderlinge vergelijking van beide onderwijsniveaus in Vlaanderen, dan valt op dat het aandeel leraren wiens professionele ontwikkeling kennis van/inzicht in het eigen vakgebied (LaO: 71%; 1ste gr SO: 75%), kennis van de vakinhoud (LaO: 48%; 1ste gr SO: 54%) en praktijken inzake leerlingenevaluatie en-toetsing (LaO: 30%; 1ste gr SO: 40%) omvatten, statistisch significant lager ligt in het lager onderwijs vergeleken met de eerste graad secundair onderwijs. De aandelen leraren die aangeven dat hun professionele ontwikkeling leerlinggedrag en klasmanagement (LaO: 33%; 1ste gr SO: 29%), methoden voor geïndividualiseerd leren (LaO: 30%; 1ste gr SO: 21%) en lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften (LaO: 27%; 1ste gr SO: 23%) behandelden, liggen dan weer statistisch significant lager in de eerste graad secundair onderwijs vergeleken met het lager onderwijs.

### *Vlaamse leraren schatten de impact van hun professionele ontwikkeling positief in*

In een snel evoluerende samenleving is het bijzonder aangewezen dat leraren zich tijdens hun loopbaan voortdurend blijven ontwikkelen. Daarbij is het ook van belang dat de professionaliseringsinhouden concreet vertaald geraken naar de eigen klaspraktijk. Wat deze transfer naar de praktijk – of de effectiviteit van de ondernomen professionele ontwikkeling – betreft, presenteert Tabel 38 de opinies van leraren omtrent de ondervonden impact van specifieke onderwerpen van de professionaliseringsactiviteiten, op hun lesgeven.

Uit deze cijfers blijkt meteen dat veel leraren de impact van al deze onderwerpen matig positief tot sterk positief inschatten, niet alleen binnen Vlaanderen maar ook internationaal. Voor Vlaanderen stellen we vast dat minstens drie kwart van de leraren aangeven dat de professionele ontwikkeling die ze volgden – ongeacht het thema – een matig tot grote positieve impact had op hun lesgeven.

In het lager onderwijs melden de hoogste aandelen leraren een positieve impact van professionele ontwikkeling op vlak van kennis van en inzicht in het eigen vakgebied (92%) enerzijds en pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in het eigen vakgebied anderzijds (90%). Hoewel het verschil niet uitgesproken groot is, rapporteren statistisch significant meer leraren in het lager onderwijs een positieve impact op hun lesgeven voor deze twee onderwerpen dan hun collega’s in de eerste graad secundair onderwijs. Specifiek voor de eerste graad secundair onderwijs geldt dat, van alle vermelde onderwerpen, professionaliseringsactiviteiten die kennis van en inzicht in het vakgebied (90%) en kennis van de vakinhoud (90%) behandelen door het hoogste aandeel leraren gewaardeerd worden in termen van impact op hun lesgeven.

In Vlaanderen blijkt dat de gepercipieerde impact – zij het ook nog steeds hoog – het laagst ligt bij professionalisering op vlak van schoolmanagement en –administratie (LaO: 78%; 1ste gr SO: 75%) en voor professionalisering op vlak van leerlingenevaluatie en-toetsing (LaO: 84%; 1ste gr SO: 79%). De aandelen zijn overigens grotendeels vergelijkbaar met de internationale gemiddelde resultaten.



Hierboven merkten we reeds op dat statistisch significant meer leraren in het lager onderwijs een positieve impact op hun lesgeven rapporteren voor kennis van en inzicht in het eigen vakgebied en voor pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in het eigen vakgebied. Daarnaast melden – in vergelijking met in de eerste graad secundair onderwijs – ook statistisch significant meer leraren lager onderwijs een matige of grote positieve impact op hun lesgeven voor professionalisering op vlak van lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (LaO: 89%; 1ste gr SO: 79%), voor professionalisering op vlak van methoden voor geïndividualiseerd leren (LaO: 89%; 1ste gr SO: 81%), voor professionalisering op vlak van leerlinggedrag en klasmanagement (LaO: 89%; 1ste gr SO: 81%), voor professionalisering op vlak van ICT-vaardigheden om les te geven (LaO: 85%; 1ste gr SO: 80%) en voor professionele ontwikkeling op vlak van praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing (LaO: 84%; 1ste gr SO: 79%).

**Tabel 38: % leraren wiens professionele ontwikkeling volgende onderwerpen behandelden en % leraren daarvan dat een matige of grote positieve impact ondervond op het lesgeven**

			LaO			1ste graad SO		
			VI.		TALIS	VI.		TALIS
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied	% leraren	*	71	◀	74	75	▶	73
	impact	*	92	=	91	90	=	91
Pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in mijn vakgebied(en)	% leraren		63	◀	68	62	◀	68
	impact	*	90	=	89	84	◀	87
Kennis van de vakinhoud	% leraren	*	48	=	49	54	◀	56
	impact		88	▶	81	90	▶	84
Praktijk inzake leerlingenevaluatie en-toetsing	% leraren	*	30	◀	51	40	◀	57
	impact	*	84	=	84	79	◀	83
ICT-vaardigheden om les te geven	% leraren		35	◀	47	37	◀	54
	impact	*	85	▶	81	80	=	80
Leerlinggedrag en klasmanagement	% leraren	*	33	◀	48	29	◀	44
	impact	*	89	▶	85	81	=	81
Schoolmanagement en -administratie	% leraren		11	◀	14	10	◀	18
	impact		78	=	76	75	=	76
Methoden voor geïndividualiseerd leren (bv. differentiatie)	% leraren	*	30	◀	40	21	◀	41
	impact	*	89	▶	84	81	=	80
Lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften	% leraren	*	27	◀	39	23	◀	32
	impact		88	▶	81	87	▶	77
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	% leraren		9	◀	13	8	◀	16
	impact	*	89	▶	74	79	=	77
Onderwijzen van vakoverschrijdende vaardigheden	% leraren		24	◀	34	25	◀	38
	impact		86	▶	82	86	▶	80
Methoden om beroepsoverstijgende vaardigheden met het oog op later werk of latere studies te ontwikkelen	% leraren		/		13	6	◀	21
	impact		/		22	86	▶	79
Nieuwe technologieën op de toekomstige werkplek van leerlingen	% leraren		/		30	13	◀	40
	impact		/		76	82	▶	79
Loopbaanbegeleiding en -advies voor leerlingen	% leraren		8	◀	9	8	◀	24
	impact		88	▶	75	82	=	80

## **2.2 Behoeftte aan professionele ontwikkeling**

### *Leraren in Vlaanderen hebben op weinig vlakken een grote behoefte aan professionele ontwikkeling*

Voor het lager onderwijs merken we over het algemeen (erg) lage aandelen leraren die een grote behoefte aan professionele ontwikkeling melden (zie Tabel 39). In zekere zin schiet enkel het hogere aandeel leraren dat een grote behoefte aan professionele ontwikkeling op vlak van 'ICT-vaardigheden om les te geven' meldt (17%) er uit. In de 1ste graad secundair onderwijs gaat het om 11%, een statistisch significant verschil. Ook het aandeel leraren lager onderwijs dat een grote behoefte aan professionele ontwikkeling op vlak van 'leerlinggedrag en klasmanagement' (6%) en op vlak van 'lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften' (9%) meldt, ligt statistisch significant hoger dan in de eerste graad secundair onderwijs (resp. 5% en 5%). Toch gaat het ook in het lager onderwijs om een beperkte groep leraren. In internationaal vergelijkend perspectief valt op dat voor elk van de domeinen – uitgezonderd voor 'methoden voor geïndividualiseerd leren' – statistisch significant minder leraren in Vlaanderen aangeven een grote behoefte aan professionele ontwikkeling te hebben, dan internationaal gemiddeld genomen het geval is. Vooral het geringe aandeel leraren dat een grote behoefte rapporteert aan professionele ontwikkeling op vlak van lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften in Vlaanderen valt in de vergelijking met andere TALIS-landen op.

De aandelen leraren eerste graad secundair onderwijs die aangeven een grote behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling variëren van 2% voor 'schoolmanagement en -administratie' tot 11% voor 'ICT-vaardigheden om les te geven'. Voor elk van de domeinen geldt dat in Vlaanderen statistisch significant minder leraren aangeven een grote behoefte aan professionele ontwikkeling te hebben, vergeleken met de gemiddelde situatie internationaal. Net zoals in het lager onderwijs, valt de positie van Vlaanderen vooral op wat betreft de behoefte aan professionalisering op vlak van lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften: in geen enkel ander vergelijkingsland is het aandeel leraren dat aangeeft op dat vlak een grote behoefte aan professionele ontwikkeling te ervaren, statistisch significant lager dan in Vlaanderen. Ook met betrekking tot 'nieuwe technologieën op de toekomstige werkplek van leerlingen' (5%), 'loopbaanbegeleiding en -advies voor leerlingen' (2%), 'onderwijzen van vakoverschrijdende vaardigheden' (3%), 'lesgeven in een multiculturele of meertalige setting' (3%) en 'schoolmanagement en -administratie' (2%) telt Vlaanderen het laagste aandeel leraren met een grote behoefte aan professionele ontwikkeling, al of niet gedeeld met of op de voet gevolgd door andere landen.

Zoomen we in op de resultaten uitgesplitst naar onderwijsnet, dan zijn er geen statistisch significante verschillen vast te stellen wat betreft het aandeel leraren dat een grote behoefte aan professionele ontwikkeling ervaart op vlak van 'kennis van en inzicht in het eigen vakgebied' en 'pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in het eigen vakgebied'. Deze vaststelling geldt voor beide onderwijsniveaus.

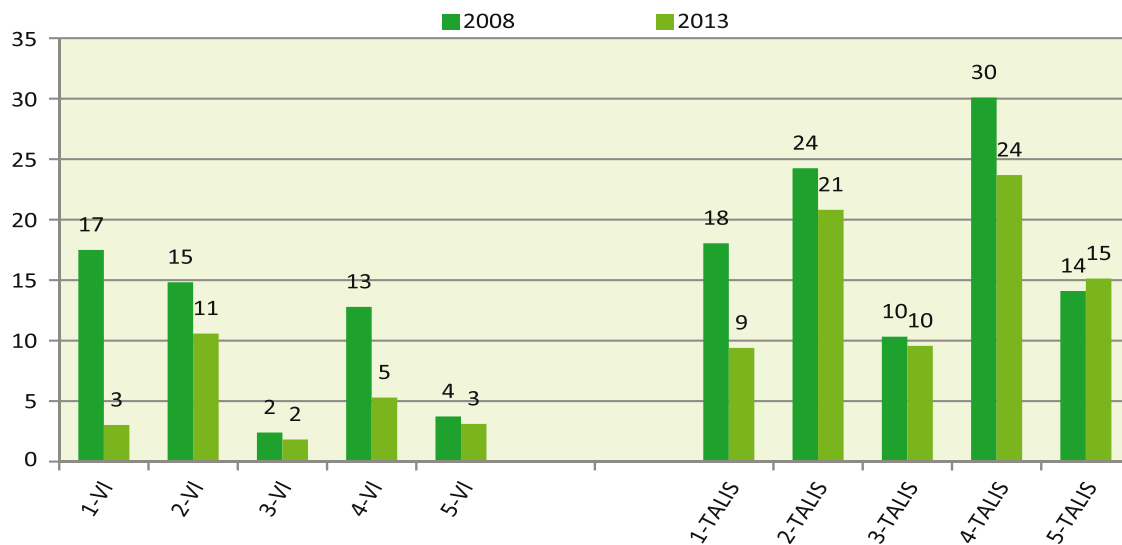
**Tabel 39: % leraren dat aangeeft een grote behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling op volgende domeinen**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)	*	1	◀	4	3	◀	9
Pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in mijn vakgebied(en)	*	2	◀	5	3	◀	10
Kennis van de vakinhoud	*	1	◀	3	3	◀	8
Praktijk inzake leerlingenevaluatie en-toetsing		6	◀	8	7	◀	12
ICT-vaardigheden om les te geven	*	17	◀	20	11	◀	19
Leerlinggedrag en klasmanagement	*	6	◀	9	5	◀	13
Schoolmanagement en -administratie		2	◀	5	2	◀	9
Methoden voor geïndividualiseerd leren (bv. differentiatie)		8	=	9	7	◀	13
Lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften	*	9	◀	22	5	◀	22
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting		4	◀	12	3	◀	13
Onderwijzen van vakoverschrijdende vaardigheden		4	◀	7	3	◀	11
Methoden om beroepsoverstijgende vaardigheden met het oog op later werk of latere studies te ontwikkelen		nvt		7	2	◀	10
Nieuwe technologieën op de toekomstige werkplek van leerlingen		nvt		16	5	◀	18
Loopbaanbegeleiding en -advies voor leerlingen		2	◀	6	2	◀	12

### *De behoefte aan professionele ontwikkeling is in Vlaanderen de laatste vijf jaar licht gedaald*

Voor de eerste graad secundair onderwijs maakt TALIS 2013 een vergelijking met de situatie in 2008 mogelijk. Met uitzondering voor 'lesgeven in een multiculturele of meertalige setting' blijkt het aandeel leraren dat een grote behoefte aan professionele ontwikkeling rapporteert voor de verschillende domeinen in Figuur 25 afgenomen, zowel in Vlaanderen als gemiddeld in de andere TALIS-landen. Het verschil tussen bevindingen in TALIS 2008 en TALIS 2013 is statistisch significant met betrekking tot 'kennis en inhoud van het eigen vakgebied', 'ICT-vaardigheden om les te geven' en 'lesgeven aan leerlingen met specifiek behoeften'.

**Figuur 25: % Vlaamse en TALIS-leraren 1ste graad SO dat aangeeft een grote behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling voor de genoemde domeinen (2008 en 2013)**



### Legende

- 1: Kennis van en inzicht in mijn belangrijkste vakgebied(en) (2008) - Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en) (2013)
- 2: ICT-vaardigheden om les te geven
- 3: Schoolmanagement en -administratie
- 4: Lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden (2008) - Lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften (2013)
- 5: Lesgeven in een multiculturele setting (2008) - Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (2013)

## 2.3 Ondersteuning bij professionele ontwikkeling

### *Leraren melden weinig obstakels om deel te nemen aan professionele ontwikkeling*

Wat verder ook inzicht geeft in het al of niet deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten, is informatie over het bestaan van mogelijke belemmeringen die leraren rapporteren om aan professionele ontwikkeling deel te nemen. Tabel 40 bevat de belangrijkste bevindingen hieromtrent.

Een eerste vaststelling voor Vlaanderen is dat minstens de helft van de leraren het (helemaal) niet eens is met de stelling dat de in Tabel 40 opgenomen elementen een belemmering zouden zijn voor hun professionele ontwikkeling. Als er dan toch een obstakel de kop opsteekt volgens een eerder grote groep leraren, dan is dat volgens hen dat professionele ontwikkeling niet te combineren is met het werkschema: 42% (LaO én 1ste gr SO) van de leraren geeft aan dat ze het (helemaal) eens zijn met deze uitspraak. Met betrekking tot de cijfers voor het lager onderwijs geldt dat dit het hoogste is in Finland (46%), Vlaanderen (42%) en Noorwegen (41%); voor de eerste graad secundair onderwijs stellen we vast dat dit enkel statistisch significant lager ligt in Polen (23%), Estland (25%), Nederland (28%) en Letland (29%).

**Tabel 40: % leraren dat het (helemaal) eens is dat volgende redenen belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Ik voldoe niet aan de voorwaarden (bv. op vlak van diploma, ervaring, anciënniteit, ...).		8	◀	12	9	◀	11
Professionele ontwikkeling is te duur/onbetaalbaar.	*	25	◀	44	17	◀	44
Er is een gebrek aan steun vanwege de werkgever.		16	◀	29	15	◀	32
Professionele ontwikkeling is niet te combineren met mijn werkschema.		42	=	41	42	◀	51
Ik heb geen tijd omwille van familiale verplichtingen.		33	=	33	34	=	36
Er wordt geen relevante professionele ontwikkeling aangeboden.	*	17	◀	33	29	◀	39
Er zijn geen stimulansen om deel te nemen aan dergelijke activiteiten.	*	22	◀	38	25	◀	48

Met betrekking tot het lager onderwijs zien we verder dat minstens één op vijf leraren aangeeft geen tijd te hebben omwille van familiale verplichtingen (33%; 1ste gr SO: 34%), van oordeel is dat professionele ontwikkeling te duur/onbetaalbaar is (25%; 1ste gr SO: 17%) of van mening is dat er geen stimulansen zijn om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (22%; 1ste gr SO: 29%). Voor de eerste graad secundair onderwijs valt verder op dat 29% van de leraren aangeeft dat er geen relevante professionele ontwikkeling wordt aangeboden. In het lager onderwijs ligt dit aandeel leraren (17%) statistisch significant lager. Andere statistisch significante verschillen tussen beide onderwijsniveaus zijn er in het oordeel over de kostprijs van professionele ontwikkeling en het ontbreken van stimulansen om deel te nemen aan professionele ontwikkeling. Statistisch significant meer leraren lager onderwijs vinden de te hoge kostprijs een belemmering voor deelname (LaO: 25%; 1ste gr SO: 17%), terwijl – omgekeerd – statistisch significant meer leraren eerste graad secundair onderwijs melden dat het ontbreken van stimulansen (LaO: 22%; 1ste gr SO: 25%) een obstakel vormt voor hun deelname aan professionele ontwikkeling. Het laatste verschil is evenwel niet sterk uitgesproken.

In Vlaanderen rapporteren doorgaans (statistisch significant) minder leraren de genoemde elementen als een obstakel dan internationaal. Zo is het aandeel leraren dat de kostprijs van de professionele ontwikkeling als belemmering benoemt in geen enkel ander vergelijkingsland zo laag als in Finland (25%) en Vlaanderen (25%) wat het lager onderwijs betreft en in Vlaanderen (17%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft. Ook het aandeel leraren dat meent dat er geen stimulansen zijn om aan professionele ontwikkeling deel te nemen is het laagste in Vlaanderen (22%) wat het lager onderwijs betreft en – na Estland (22%) en Letland (22%) – ook in Vlaanderen (25%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft. Hetzelfde doet zich voor met betrekking tot het aandeel leraren dat rapporteert dat er een gebrek aan steun is vanwege de werkgever: binnen de set vergelijkingslanden ligt dit aandeel het laagst in Vlaanderen (16%)

voor het lager onderwijs en – na Letland (11%) – het laagst in Vlaanderen (15%), Frankrijk (16%) en Estland (16%) voor de eerste graad secundair onderwijs. Met betrekking tot het aandeel leraren dat rapporteert dat er geen relevante professionele ontwikkeling wordt aangeboden ten slotte, stellen we voor het lager onderwijs vast dat dit het laagste ligt in Noorwegen (16%) en Vlaanderen (17%). Voor de eerste graad secundair onderwijs geldt dat dit in Noorwegen (19%), Letland (23%), Engeland (25%) en Tsjechië (26%) nog lager ligt dan in Vlaanderen.

### *Vlaamse leraren genieten best veel ondersteuning voor professionalisering tijdens de werkuren, weinig daarbuiten*

Hierboven beschreven we reeds de vrij hoge deelname van leraren in Vlaanderen aan professionele ontwikkeling: 89% (LaO) en 88% (1ste gr SO) van de leraren ondernam in de 12 maanden vóór de bevraging één of andere professionaliseringsactiviteit. Uiteraard is dit ten dele afhankelijk van de ondersteuning die leraren op dit punt krijgen. Deze ondersteuning kan verschillende vormen aannemen, zoals blijkt uit Tabel 41.

**Tabel 41: % leraren dat volgende vormen van ondersteuning kreeg voor de professionele ontwikkeling die ze ondernamen in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Vrij geroosterd voor activiteiten die plaatsvonden tijdens de normale werkuren in deze school	*	69	▶	54	61	▶	54
Salarissupplement voor activiteiten buiten de werkuren		1	◀	5	1	◀	8
Niet-financiële ondersteuning voor activiteiten buiten de werkuren (bv. minder lesgeven, vrije dagen, educatief verlof ...)		2	◀	11	3	◀	14

Het is vrij duidelijk dat in Vlaanderen slechts één van de voorgestelde vormen van ondersteuning aan de orde is, namelijk vrij geroosterd worden voor activiteiten die plaatsvinden tijdens de werkuren. Dit geldt echter niet voor alle leraren; 69% (LaO) en 61% (1ste gr SO) van de leraren geeft aan te zijn vrijgeroosterd voor professionaliseringsactiviteiten die – in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging – plaatsvonden tijdens de werkuren in hun school. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus is statistisch significant. Het aandeel leraren dat vrij geroosterd werd voor professionaliseringsactiviteiten die plaatsvonden tijdens de normale werkuren ligt statistisch significant hoger dan de respectievelijke TALIS-gemiddelden (LaO: 54%; 1ste gr SO: 54%). Professionaliseringsactiviteiten buiten de werkuren worden in Vlaanderen amper of niet ondersteund. Deze tendens zien we ook op internationaal vlak. In internationaal vergelijkend perspectief stellen we overigens vast dat de aandelen leraren die een salarissupplement of een niet-financiële vorm van ondersteuning voor activiteiten buiten de werkuren ontvangen in geen enkel ander vergelijkingsland zo laag liggen als in Vlaanderen wat het lager onderwijs betreft en nergens lager dan in Vlaanderen en Portugal, voor de eerste graad secundair onderwijs.

## *Leraren in Vlaanderen hoeven doorgaans niet zelf in te staan voor de kosten verbonden aan professionele ontwikkeling*

Tabel 42 maakt zichtbaar dat de meeste leraren aangeven niets uit eigen zak te hebben moeten betalen voor de professionele ontwikkeling die ze in de 12 maanden voorafgaand aan de bevraging ondernamen (LaO: 89%; 1ste gr SO: 87%). Dat was vijf jaar geleden reeds zo (cf. TALIS 2008) en geldt nu zelfs in nog sterkere mate. Enkel in Polen – voor het lager onderwijs – en Engeland – voor de eerste graad secundair onderwijs – betalen nog minder leraren de kosten verbonden aan de eigen professionele ontwikkeling.

De verschillen tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs in Tabel 42 zijn overigens statistisch niet significant.

**Tabel 42: % leraren dat al dan niet (gedeeltelijk) instaat voor de kosten voor professionele ontwikkeling**

	TALIS 2013						TALIS 2008		
	LaO			1ste graad SO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Niets	89	▶	77	87	▶	66	81	▶	61
Een deel	8	◀	17	10	◀	25	15	◀	29
Alles	3	◀	5	3	◀	9	3	◀	10



### 3. Feedback aan en beoordeling van leraren

Leraren beoordelen en feedback geven kan in belangrijke mate bijdragen tot een groter inzicht in en het verbeteren van het eigen lesgeven of tot specifieke kansen in de loopbaan. Het beoordelen van leraren heeft uiteraard weinig impact indien het niet teruggekoppeld wordt aan de leraren. Het is net deze feedback die een positieve invloed kan hebben op het lesgeven en dus ook op het leren van leerlingen. We staan dan ook eerst stil bij dit aspect om daarna de rapportage van de bevindingen te vervolledigen met het aspect beoordeling.

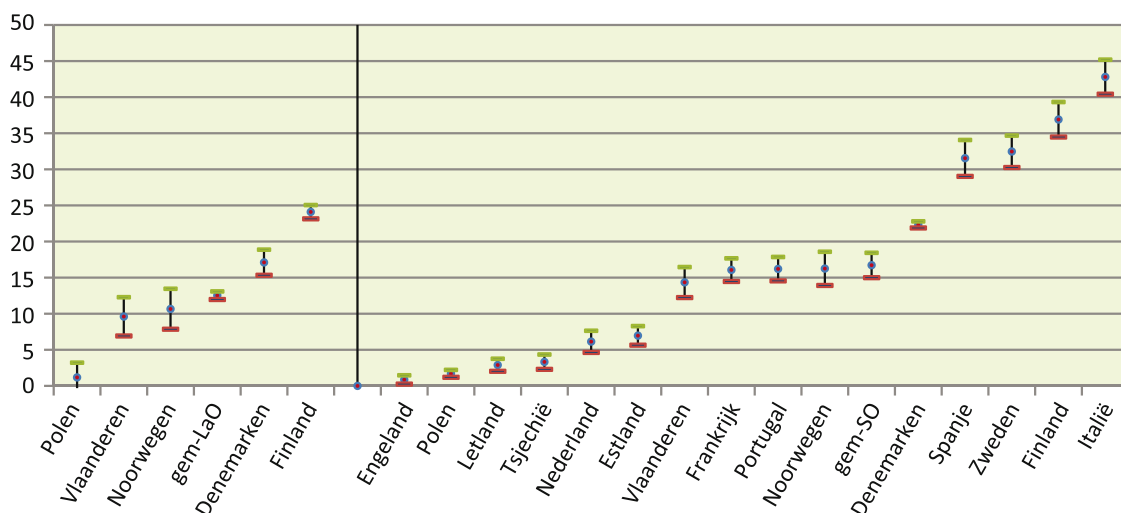
#### 3.1 Feedback aan leraren: frequentie, bron en impact

##### *Het aandeel leraren dat nog nooit feedback ontving over hun lesgeven is beperkt*

Feedback werd in het TALIS-onderzoek breed gedefinieerd als elke mogelijke communicatie omtrent het lesgeven, gebaseerd op een bepaalde interactie met het werk van de leraar (bv. een observatie van het lesgeven, een bespreking van de cursusinhoud of van leerlingresultaten). Deze feedback kan gegeven worden op grond van een informele bespreking of als onderdeel van een meer formele en gestructureerde regeling (bv. tijdens functioneringsgesprekken).

De gegevens in Figuur 26 en Tabel 43 vertellen ons dat de meeste leraren in Vlaanderen feedback over hun lesgeven krijgen. Slechts 10% (LaO) en 14% (1ste gr SO) van de leraren rapporteren nog nooit feedback te hebben gekregen in hun school. Dit verschil tussen beide onderwijsniveaus is statistisch significant. Ook internationaal gezien blijken gemiddeld genomen bijna negen leraren op tien feedback over hun lesgeven te krijgen (TALIS-LaO: 88%; TALIS-1ste gr SO: 88%).

**Figuur 26: % leraren dat rapporteert nog nooit feedback te hebben gekregen**



In vergelijking met de reeks landen waartegenover we Vlaanderen positioneren stellen we voor het lager onderwijs vast dat statistisch significant meer Poolse leraren feedback kregen dan in Vlaanderen het geval is, terwijl de aandelen leraren die nog nooit feedback kregen in Denemarken en Finland statistisch significant hoger liggen dan in Vlaanderen. Ook met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs zien we dat Vlaanderen ongeveer scoort zoals het TALIS-gemiddelde.

Wanneer we deze gegevens op het niveau van de onderwijsnetten in Vlaanderen gaan bestuderen, stellen we voor het lager onderwijs vast dat 16% van de leraren uit het gesubsidieerd officieel onderwijs stelt nog nooit (van niemand) feedback te hebben gekregen. Dat aandeel ligt statistisch significant hoger dan in beide andere onderwijsnetten (GO!: 9%; GVO: 8%). De verschillen die zich op dat vlak voordoen in de eerste graad secundair onderwijs (GO!: 14%; GOO: 20%; GVO: 14%) zijn statistisch niet significant.

### *Vooraf schoolleiders zijn een bron van feedback; mentoren veel minder*

In Tabel 43 is het interessant na te gaan wie feedback verschaft aan leraren. Dit blijkt zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs – méér nog dan internationaal het geval is – vooral om de persoon van de schoolleider te gaan.

**Tabel 43: % leraren dat feedback krijgt vanuit verschillende bronnen en % leraren dat nog nooit feedback kreeg**

		LaO			1ste graad SO		
		VI.		TALIS	VI.		TALIS
Externe personen of instanties (bv. inspecteurs, vertegenwoordigers van steden of gemeenten, pedagogisch begeleiders of andere personen van buiten de school)		32	▶	28	34	▶	29
De directeur	*	81	▶	67	70	▶	54
Lid/leden van het schoolbeleidsteam	*	37	▶	29	20	◀	49
Aangestelde mentoren	*	7	◀	10	18	=	19
Andere leraren (geen leden van het schoolbeleidsteam)		19	◀	47	20	◀	42
Nog nooit feedback gekregen in deze school	*	10	◀	12	14	=	12

Wanneer we focussen op de situatie in Vlaanderen, rapporteren statistisch significant meer leraren lager onderwijs (81%) dan eerste graad secundair onderwijs (70%) feedback te krijgen. Ook op internationaal vlak doet dit verschil tussen beide onderwijsniveaus zich voor. Voorts merken we dat in Vlaanderen – zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad van het secundair onderwijs – substantieel meer leraren rapporteren feedback te ontvangen van hun directeur dan er leraren zijn die feedback krijgen van (overige) leden van het schoolbeleidsteam. Dit is ook het geval in Denemarken, Finland, Frankrijk en Polen; in tegenstelling tot Estland, Nederland, Spanje en Engeland waar net substantieel meer leraren rapporteren feedback te ontvangen van leden van het schoolbeleidsteam. In Vlaanderen rapporteren statistisch significant méér leraren in

het lager onderwijs feedback te ontvangen van leden van hun schoolbeleidsteam dan het geval is in de eerste graad secundair onderwijs (LO: 37%; 1ste gr SO: 20%); internationaal gezien is de situatie net omgekeerd (LO: 29%; 1ste gr SO: 49%). Verder leiden we uit Tabel 43 af dat één derde van de leraren in Vlaanderen (LaO: 32%; 1ste gr SO: 34%) feedback krijgt van externe personen of instanties. Mentoren blijken echter als bron van feedback weinig voorkomend, noch in Vlaanderen, noch internationaal. Dat hangt wellicht samen met de eerdere vaststelling dat als er sprake is van een mentorenprogramma op school, vooral leraren die nieuw zijn in de school daar toegang toe hebben (zie Tabel 34). Wel stellen we voor Vlaanderen vast dat statistisch significant meer leraren in de eerste graad secundair onderwijs feedback krijgen van mentoren dan het geval is onder collega's in het lager onderwijs. Feedback van collega-leraren ten slotte, speelt internationaal gemiddeld genomen ook nog een vrij belangrijke rol: 47% (LaO) en 42% (1ste gr SO) van de leraren rapporteren feedback te ontvangen van andere leraren. Deze cijfers liggen in Vlaanderen een stuk lager (LaO: 19%; 1ste gr SO: 20%).

Wanneer we specifiek analyseren welk aandeel leraren in de verschillende onderwijsnetten nog nooit feedback kreeg van zijn/haar directeur, dan blijkt dit het geval te zijn voor 29% van de leraren lager onderwijs uit het gesubsidieerd officieel onderwijs. Dat aandeel ligt statistisch significant hoger dan de aandelen in de andere onderwijsnetten (GO!: 18%; 1ste gr SO: 14%). Het verschil tussen het GO! en het gesubsidieerd vrij onderwijs is statistisch niet significant. Analyses naar het aandeel leraren dat nog nooit feedback kreeg van andere leraren geven geen statistisch significante verschillen naar onderwijsnet. Voor de eerste graad secundair onderwijs stellen we vast dat het aandeel leraren uit het gesubsidieerd officieel onderwijs dat nog nooit feedback kreeg van zijn/haar directeur (38%) statistisch gezien enkel significant verschilt van het aandeel in het GO! (26%) en niet met dat uit het gesubsidieerd vrij onderwijs (30%). Analyses naar het aandeel leraren dat nog nooit feedback kreeg van andere leraren geven ook hier geen statistisch significante verschillen naar onderwijsnet.

### *Klasobservaties zijn in Vlaanderen de methode bij uitstek om leraren feedback te verschaffen*

Tabel 44 rapporteert de TALIS-bevindingen omtrent de gebruikte methoden om tot feedback te komen. Voor Vlaanderen stellen we vast dat klasobservaties de methode bij uitstek vormen om leraren feedback te geven: 83% (LaO) en 81% (1ste gr SO) van de leraren rapporteert dat zij feedback ontvingen gebaseerd op een rechtstreekse observatie van hun lesgeven in de klas. Ook internationaal gezien blijken veel leraren feedback te krijgen na klasobservaties, zij het dat het om iets minder hoge aandelen leraren gaat. Een ander element op grond waarvan leraren in Vlaanderen feedback krijgen, is een analyse van de toetsresultaten van de leerlingen (LaO: 64%; 1ste gr SO: 42%). Hierbij valt op dat dit voor de eerste graad secundair onderwijs om een statistisch significant minder hoog aandeel leraren gaat, zowel in vergelijking met het lager onderwijs als ten opzichte van de gemiddelde situatie internationaal. Binnen de set vergelijkingslanden ligt het aandeel leraren eerste graad secundair onderwijs dat feedback krijgt op basis van een analyse van de toetsresultaten van de leerlingen enkel lager in Finland (28%) en Zweden (28%).

In het lager onderwijs valt ook de interactie met ouders als feedbackmethode (50%) op, gevolgd door feedback op basis van zelfevaluatie (43%); in de eerste graad secundair onderwijs vormt feedback gebaseerd op een beoordeling van de inhoudelijke kennis (43%) de derde belangrijkste bron van feedback.

**Tabel 44: % leraren dat via volgende methoden feedback krijgt**

Feedback na ...		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
directe observatie van uw lesgeven in de klas		83	►	78	81	►	79
bevragingen bij leerlingen over uw lesgeven	*	29	◄	46	35	◄	53
een beoordeling van uw inhoudelijke kennis	*	37	◄	51	43	◄	55
een analyse van de toetsresultaten van uw leerlingen	*	64	=	65	42	◄	64
uw zelfevaluatie van uw werk (bv. op basis van een portfolio)	*	43	◄	52	35	◄	53
bevragingen of besprekingen met ouders of voogden	*	50	◄	58	34	◄	53

Voor de meeste feedbackmethoden geldt overigens dat statistisch significant meer leraren in het lager onderwijs op basis daarvan feedback kregen dan het geval is in de eerste graad secundair onderwijs. Dit geldt echter niet voor feedback via het beoordelen van de inhoudelijke kennis en feedback via het bevragen van leerlingen. Deze praktijken blijken meer gebruikelijk in de eerste graad secundair onderwijs vergeleken met het lager onderwijs.

Met uitzondering van feedback via directe observaties is het zo dat (statistisch significant) minder Vlaamse leraren – vergeleken met de gemiddelde aandelen internationaal – rapporteren feedback te ontvangen na bevragingen bij leerlingen over het lesgeven, na een beoordeling van de inhoudelijke kennis, na een analyse van de toetsresultaten van de leerlingen, na een zelfevaluatie van het werk en na bevragingen of besprekingen met ouders. Met betrekking tot feedback na besprekingen met ouders bijvoorbeeld, ligt het aandeel leraren het laagste in Vlaanderen (50%) en Finland (52%) wat het lager onderwijs betreft en enkel statistisch significant lager in Zweden (29%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft. Voor feedback na bevragingen bij leerlingen zien we dat het aandeel leraren het laagste ligt in Vlaanderen (29%) en Finland (31%) wat het lager onderwijs betreft en enkel statistisch significant lager ligt in Finland (26%) en Zweden (27%) wat de eerste graad secundair onderwijs betreft.

### *Vlaamse leraren genieten vanuit minder bronnen feedback dan hun TALIS-collega's*

Verder is het ook interessant om na te gaan hoe gevarieerd of divers de feedback die leraren over hun lesgeven krijgen eigenlijk wel is. We kunnen immers stellen dat feedback waardevoller is wanneer deze op diverse methoden gebaseerd is, dan wanneer de feedback die leraren omtrent hun lesgeven ontvangen gebaseerd is op slechts één enkele methode. 59% (LaO) en 47% (1ste gr SO) van de leraren in Vlaanderen ontvangen sterk gediversifieerde feedback, zo blijkt verder, waarbij

we sterk gediversifieerde feedback omschrijven als feedback via – minimaal – drie verschillende methoden. Het verschil met de gemiddelde situatie internationaal is vooral groot met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs: overheen alle deelnemende landen immers, rapporteert gemiddeld bijna twee derden van de leraren (LaO: 65%; 1ste gr SO: 65%) dat de feedback die zij kregen voortvloeit uit drie of meer van de genoemde bronnen.

### *De meeste leraren geven aan dat feedback zich richt op een brede waaier aan thema's*

Na deze verkenning van verschillende bronnen van feedback, staan we hier stil bij de inhoudelijke klemtonen die in deze feedback gelegd worden. De vraag aan leraren was meer concreet welke inhoudelijke nadruk er werd gelegd in de feedback die zij ontvingen. Het onderzoek schoof elf domeinen naar voor die de effectiviteit van het lesgeven ten goede (kunnen) komen (zie Tabel 45).

Voor het lager onderwijs merken we dat de meeste van de vermelde aspecten volgens de respondenten matig tot sterk beklemtoond worden in de verschafte feedback. Minstens zeven op tien leraren lager onderwijs maakt melding van een matige tot sterke overweging van volgende thema's in de feedback die zij ontvingen: pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven (83%), leerlinggedrag en klasmanagement (82%), leerlingenprestaties (79%), samenwerking met andere leraren (78%), lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften (74%), aanpak op vlak van leerlingenevaluatie (73%) en kennis van en inzicht in het vakgebied (71%). In minder gevallen komen aspecten als feedback van ouders en feedback van leerlingen aan bod. Toch nog ruim de helft van de leraren meldt dat deze aspecten met gematigd of sterk belang overwogen werden in de feedback die zij ontvingen. Ten slotte geeft ongeveer één op drie leraren lager onderwijs aan dat het lesgeven in een multiculturele of meertalige omgeving (34%) en de feedback die zij andere leraren geven om hun lesgeven te verbeteren (32%) sterk of matig overwogen werd in de feedback die zij ontvingen.

Met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs stellen we eveneens vast dat de meeste van de vermelde aspecten matig tot sterk beklemtoond worden in de verschafte feedback. Een (vrij) hoog aandeel leraren maakt melding van de volgende aspecten die matig tot sterk overwogen werden in de feedback die zij ontvingen (in dalend aandeel leraren): pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in hun vakgebied(en) (86%), leerlinggedrag en klasmanagement (81%), kennis van en inzicht in het vakgebied (76%), leerlingenprestaties (75%), samenwerking met andere leraren (75%) en aanpak op vlak van leerlingenevaluatie (73%). Daarna komen de aspecten lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften en feedback van leerlingen: 57% en 56% van de leraren melden dat deze aspecten met gematigd of sterk belang overwogen werden in hun feedback. Minder dan de helft van de leraren (45%) maakt melding van het matige of sterke belang van feedback van ouders (of voogden) en minder dan één of drie leraren geeft aan dat de feedback die zij andere leraren geven om hun lesgeven te verbeteren (30%) en het lesgeven in een multiculturele of meertalige omgeving (29%) sterk of matig overwogen werd.

**Tabel 45: % leraren dat rapporteert dat volgende aspecten met matig of sterk belang werden overwogen in de feedback die zij ontvingen**

		LaO			1ste graad SO		
		VI.		TALIS	VI.		TALIS
Leerlingenprestaties	*	79	◀	83	75	◀	88
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)	*	71	◀	82	76	◀	83
Pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in mijn vakgebieden	*	83	◀	85	86	=	87
Praktijk inzake leerlingenevaluatie		73	◀	75	73	◀	83
Leerlinggedrag en klasmanagement		82	◀	87	81	◀	87
Lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften	*	74	=	74	57	◀	69
Lesgeven in een multiculturele of meertalige omgeving		34	=	33	29	◀	44
De feedback die ik andere leraren geef om hun lesgeven te verbeteren		32	◀	53	30	◀	57
Feedback van ouders of voogden	*	55	◀	74	45	◀	71
Feedback van leerlingen		56	◀	75	56	◀	79
Samenwerking met andere leraren	*	78	◀	83	75	◀	81

### *De feedback die Vlaamse leraren ontvangen is inhoudelijk minder rijk dan deze die hun TALIS-collega's genieten*

In internationaal vergelijkend perspectief stellen we vast dat – met uitzondering voor lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften en lesgeven in een multiculturele omgeving – statistisch significant minder leraren lager onderwijs in Vlaanderen rapporteren dat de vermelde aspecten matig of sterk overwogen werden in de feedback die zij ontvingen in vergelijking met de gemiddelde aandelen internationaal. Vooral de substantiële verschillen voor kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en) (VI: 71%; TALIS: 82%), feedback die leraren aan collega's geven (VI: 32%; TALIS: 53%), leerlinggedrag en klasmanagement (VI: 82%; TALIS: 87%), feedback van ouders (VI: 55%; TALIS: 74%) en feedback van leerlingen (VI: 56%; TALIS: 75%) valt hier op. Binnen de set vergelijkingslanden ligt het aandeel leraren in wiens feedback deze vijf aspecten met matig of sterk belang werden overwogen nergens zo laag als in Vlaanderen.

Bij een internationale vergelijking valt voor de eerste graad secundair onderwijs op dat – met uitzondering van pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in hun vakgebied(en) – de aandelen leraren die rapporteren dat de vermelde aspecten matig of sterk overwogen werden in de feedback die zij ontvingen telkens statistisch significant hoger liggen dan deze in Vlaanderen. Het verschil is vooral groot op vlak van feedback die leraren aan collega's geven, feedback van ouders (of voogden) en feedback van leerlingen. Zo is het aandeel leraren dat rapporteert dat

feedback van ouders of feedback van leerlingen matig of sterk overwogen werd in de feedback die zij ontvingen nergens zo laag als in Engeland en Vlaanderen (en Frankrijk wat feedback van leerlingen betreft).

### *Feedback heeft in Vlaanderen vooral een positieve invloed op het zelfvertrouwen van de leraar*

De overtuiging leeft dat leraren beoordelen en hen feedback geven in belangrijke mate kan bijdragen tot een groter inzicht in en het verbeteren van hun eigen lesgeven. De onderzoeksresultaten in Tabel 46 geven zicht op de impact die leraren zelf rapporteren.

Voor beide onderwijsniveaus in Vlaanderen stellen we vast dat feedback vooral een positieve impact heeft op het zelfvertrouwen: 61% (LaO) en 63% (1ste gr SO) van de leraren melden dat de feedback die zij ontvingen rechtstreeks leidde tot een matige of grote positieve wijziging op dit vlak. Feedback blijkt voorts ook bij een grote groep leraren een positieve invloed uit te oefenen op de motivatie (LaO: 55; 1ste gr SO: 56%), de publieke erkenning vanwege directeur en/of collega's (LaO: 54%; 1ste gr SO: 52%) en de jobtevredenheid van leraren (LaO: 51%; 1ste gr SO: 52%).

De overige positieve vormen van impact van het ontvangen van feedback blijken in Vlaanderen door minder leraren gerapporteerd te worden. Zo meldt minder dan de helft van de leraren dat de feedback die zij ontvingen op school een (matige of grote) positieve wijziging met zich mee bracht op vlak van professionele verantwoordelijkheden in de school (LaO: 46%; 1ste gr SO: 43%), op vlak van lesaanpak (LaO: 46%; 1ste gr SO: 44%), op vlak van leerlingenevaluatie (LaO: 45%; 1ste gr SO: 40%), op vlak van lesmethode aan leerlingen met specifieke behoeften (LaO: 45%; 1ste gr SO: 33%), op vlak van klasmanagement (LO: 41%; 1ste gr SO: 38%), op vlak van de eigen rol in schoolontwikkelingsinitiatieven (LaO: 38% ; 1ste gr SO: 35%), op vlak van mate van professionele ontwikkeling (LaO: 39%; 1ste gr SO: 34%), op vlak van kennis van en inzicht in de belangrijkste vakgebieden (LaO: 34%; 1ste gr SO: 33%) en op vlak van kansen in de eigen loopbaanontwikkeling (LaO: 16%; 1ste gr SO: 18%).

Wanneer we beide onderwijsniveaus ten slotte onderling vergelijken valt vooral op dat – in vergelijking met de eerste graad secundair onderwijs – statistisch significant meer leraren lager onderwijs een positieve wijziging melden op vlak van gebruik van leerlingenevaluatie om leren van leerlingen te verbeteren, op vlak van lesmethodiek aan leerlingen met specifieke behoeften, op vlak van de mate waarin zij professionele ontwikkeling ondernemen en op vlak van hun rol in schoolontwikkelingsinitiatieven.

## Minder Vlaamse leraren rapporteren positieve gevolgen van de feedback dan in andere TALIS-landen

Tabel 46 laat ook zien dat voor elk van de vermelde aspecten, statistisch significant minder Vlaamse leraren een (matig of sterk) positieve wijziging rapporteren dan internationaal gemiddeld genomen het geval is. Voor het lager onderwijs stellen we zelfs vast dat het aandeel leraren dat een (matige of grote) positieve wijziging rapporteert in geen enkel ander vergelijkingsland zo laag ligt als in Vlaanderen wat motivatie, jobtevredenheid, salaris of financiële bonussen en publieke erkenning vanwege de directeur betreft. Voor de eerste graad secundair onderwijs is het relatieve verschil met de internationale gemiddelde aandelen vooral groot voor wat betreft kansen op loopbaanontwikkeling en salaris of financiële bonussen.

**Tabel 46: % leraren dat als rechtstreeks gevolg van de feedback die zij op school ontvingen een (matige of grote) positieve wijziging meldt op volgende vlakken**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Publieke erkenning vanwege de directeur en/of collega's		54	◀	63	52	◀	61
Rol in schoolontwikkelingsinitiatieven	*	38	◀	48	35	◀	51
Kansen op loopbaanontwikkeling (bv. promotie)		16	◀	30	18	◀	36
Mate waarin u professionele ontwikkeling onderneemt	*	39	◀	46	34	◀	46
Professionele verantwoordelijkheden in deze school		46	◀	51	43	◀	55
Zelfvertrouwen als leraar		61	◀	72	63	◀	71
Salaris of financiële bonussen	*	5	◀	18	7	◀	25
Aanpak op vlak van klasmanagement		41	◀	55	38	◀	56
Kennis van en inzicht in belangrijkste vakgebieden		34	◀	51	33	◀	53
Aanpak op vlak van lesgeven		46	◀	60	44	◀	62
Methode van lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften	*	45	◀	52	33	◀	45
Gebruik van leerlingenevaluatie om leren van leerlingen te verbeteren	*	45	◀	56	40	◀	59
Jobtevredenheid		51	◀	67	52	◀	63
Motivatie		55	◀	68	56	◀	65



### 3.2 Beoordeling van leraren: frequentie, bron en impact

Met betrekking tot (formele) beoordelingen op school zien we algemene parallellen met feedback. De term ‘beoordeling’ werd in het onderzoek omschreven als de situatie waarbij het werk van een leraar wordt besproken door de directeur, door een externe persoon (bv. pedagogisch begeleider of inspecteur) of door zijn of haar collega’s. Het werd in dit onderzoek gedefinieerd als een eerder formele aanpak (bv. als onderdeel van een formeel systeem om prestaties in kaart te brengen, met vastgestelde procedures en criteria, zoals bv. de evaluatie en/of het functioneringsgesprek) in plaats van een eerder informele aanpak (bv. door middel van informele gesprekken).

#### Schoolleiders fungeren in Vlaanderen het vaakst als beoordelaar

We stellen voor Vlaanderen vast dat 11% (LaO) en 12% (1ste gr SO) van de leraren lesgeven in een school waar de directeur rapporteert dat hij/zij nog nooit zijn/haar leraren beoordeelde (zie Tabel 47). Bemerkt dat we eerder ook reeds vaststelden dat 10% (LaO) en 14% (1ste gr SO) van de leraren rapporteerden nog nooit feedback te hebben gekregen omtrent hun lesgeven in hun school. Wanneer we nagaan wie in hoofdzaak de taak om te beoordelen op zich neemt, stellen we vast dat de meeste leraren in Vlaanderen al eens beoordeeld werden door hun directeur. De overige vermelde categorieën treden in Vlaanderen (veel) minder op als beoordelaar. Zo zien we in het lager onderwijs dat vrij hoge aandelen leraren in een school werken waar de leraren nog nooit formeel beoordeeld werden door andere leden van het schoolbeleidsteam (61%), door collega-leraren (59%) en door mentoren (57%). In internationaal vergelijkend perspectief liggen de gemiddelde aandelen leraren werkzaam in een school waar de leraren nog nooit formeel beoordeeld werden door een mentor (71%) of door collega-leraren (72%) of door externe personen of instanties (39%) in Vlaanderen echter statistisch significant lager dan internationaal gemiddeld genomen het geval is.

**Tabel 47: % leraren werkzaam in een school waar de directeur meldt dat hun leraren nog nooit formeel beoordeeld werden door volgende personen**

Nooit formeel beoordeeld door ...	LaO			1ste graad SO		
	VL.		TALIS	VL.		TALIS
de directeur	11	=	11	12	◀	14
andere leden van het schoolbeleidsteam	★ 61	▶	50	44	▶	30
aangestelde mentoren	★ 57	◀	71	41	◀	52
leraren (die geen lid zijn van het schoolbeleidsteam)	59	◀	72	61	▶	53
externe personen of instanties	39	=	46	39	=	37

Met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs blijkt dat grote groepen leraren werkzaam zijn in een school waar leraren nog nooit beoordeeld werden door (andere) leden van het schoolbeleidsteam (44%) of door aangestelde mentoren (41%) of door externe personen of instanties (39%). Collega-leraren treden in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen duidelijk het minst op als beoordelaar: zo is 61% van de leraren werkzaam in een school waar

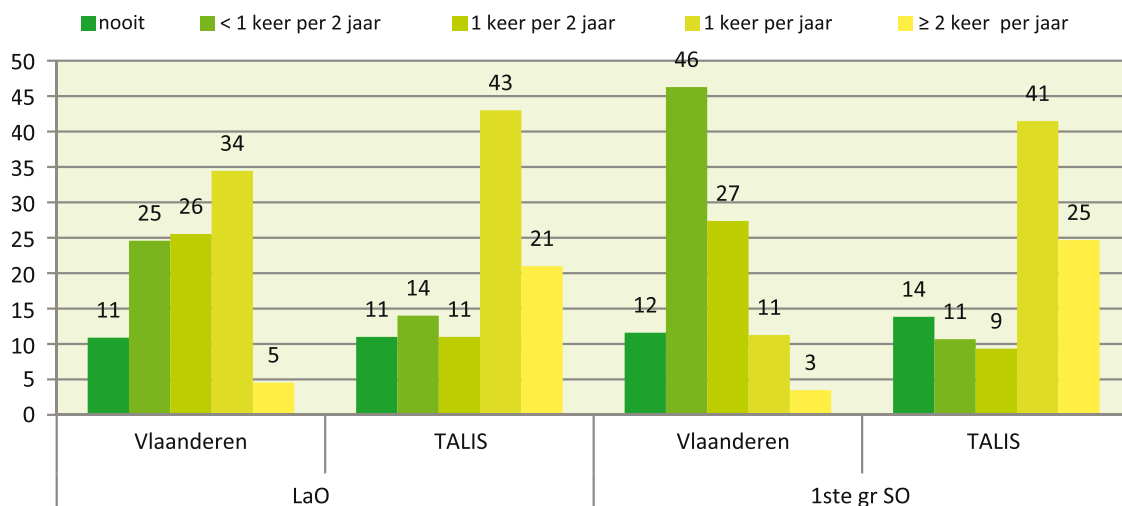
de schoolleider rapporteert dat hun leraren nog nooit formeel beoordeeld werden door hun collega's. Dit geldt voor statistisch significant meer leraren in Vlaanderen dan internationaal gemiddeld genomen het geval is.

Verschillen tussen beide onderwijsniveaus beperken zich hier tot twee van de bestudeerde aspecten. Er blijkt met name een (statistisch) significant verschil wat betreft de aandelen leraren die les geven in een school waar leraren nog nooit formeel beoordeeld werden door mentoren (LaO: 57%; 1ste gr SO: 41%) of door andere leden van het schoolbeleidsteam (LaO: 61%; 1ste gr SO: 44%).

### *Schoolleiders in het lager onderwijs beoordelen hun leraren frequenter dan hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs*

Wat de frequentie van beoordelingen door de directeur betreft, kunnen we uit Figuur 27 afleiden dat deze in de eerste graad secundair onderwijs lager ligt dan internationaal gemiddeld genomen het geval is. 14% van de leraren in Vlaanderen is werkzaam in een school waar de leraren één keer voluit of frequenter formeel beoordeeld worden door de schoolleiders (66%). Dit geldt ook voor het lager onderwijs (Vlaanderen: 39%, TALIS: 64%), maar de frequentie in dat onderwijsniveau ligt wel hoger dan die in de eerste graad secundair onderwijs. Bijna 40% van de leraren lager onderwijs is bijvoorbeeld werkzaam in een school waar de schoolleider de leraren minstens één keer per jaar (formeel) beoordeelt; in de eerste graad secundair onderwijs ligt dit aandeel statistisch significant lager (14%).

**Figuur 27: % leraren werkzaam in een school waar de directeur volgende frequenties van formele lerarenbeoordelingen door de directeur rapporteert**



## Formele beoordelingen gebeuren in Vlaanderen bij uitstek op basis van klasobservaties

De meest gebruikelijke methoden om leraren formeel te beoordelen, omvatten in Vlaanderen – voor beide onderwijsniveaus – observaties van het lesgeven, analyses van toetsresultaten, besprekingen van feedback vanwege ouders (of voogden) en een beoordeling van de inhoudelijke kennis van leraren (zie Tabel 48). De aandelen leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat deze methoden van beoordeling gehanteerd worden variëren van 81% (LaO) voor het beoordelen van inhoudelijke kennis tot 99% (1ste gr SO) voor directe observatie van het lesgeven. De minder gebruikelijke beoordelingsmethoden in Vlaanderen zijn het bevragen van leerlingen (LaO: 63%; 1ste gr SO: 61%) en het bespreken van zelfevaluaties (LaO: 74%; 1ste gr SO: 61%). Toch blijken ook deze nog van toepassing op grote groepen leraren in Vlaanderen.

We stellen vast dat statistisch significant meer leraren lager onderwijs (97%) werkzaam zijn in scholen waar leraren formeel beoordeeld worden na een analyse van de toetsresultaten van leerlingen dan het geval is in de eerste graad secundair onderwijs (87%). Verder zijn statistisch significant meer leraren lager onderwijs werkzaam in een school waar leraren formeel beoordeeld worden via besprekingen van hun zelfevaluaties (74%) dan in de eerste graad secundair onderwijs (61%).

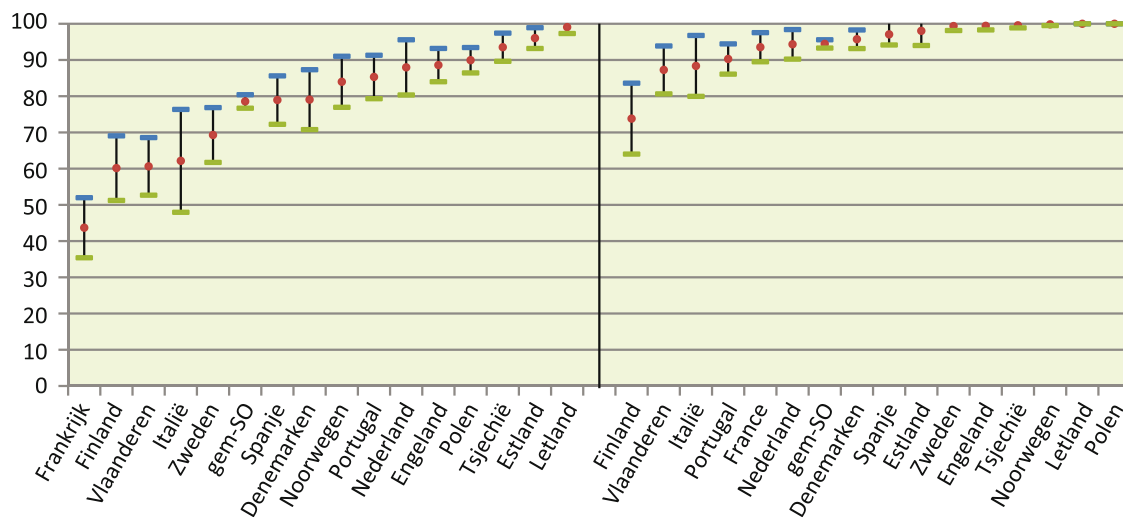
**Tabel 48: % leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider rapporteert dat leraren formeel beoordeeld worden via volgende methoden**

		LaO			1ste graad SO		
		VL		TALIS	VL		TALIS
Directe observatie van het lesgeven in de klas		98	▶	94	99	▶	95
Bevragingen bij de leerlingen over het lesgeven		63	◀	79	61	◀	79
Beoordelingen van de inhoudelijke kennis van leraren		81	▶	71	82	=	76
Analyse van de toetsresultaten van leerlingen	*	97	▶	93	87	◀	95
Bespreking van zelfevaluaties van leraren omtrent hun werk (bv. op basis van een portfolio)	*	74	=	78	61	◀	81
Bespreking van feedback vanwege ouders (of voogden)		90	=	91	87	=	89

## *De beoordeling van Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs is minder gebaseerd op zelfevaluaties en bevestigingen bij leerlingen dan in de meeste andere landen*

De aandelen leraren lager onderwijs werkzaam in een school waar leraren formeel beoordeeld worden via de vermelde methoden liggen doorgaans hoger dan of zijn vergelijkbaar met de TALIS-gemiddelden (zie Tabel 48). Dit is niet het geval voor het aandeel leraren lager onderwijs werkzaam in een school waar leraren formeel beoordeeld worden via bevestigingen bij leerlingen over het lesgeven. Dit aandeel is nergens zo laag als in Vlaanderen (63%) en Noorwegen (72%). Met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs (zie ook Figuur 28) valt vooral de positie van Vlaanderen op wat betreft het aandeel leraren werkzaam in een school waar leraren formeel beoordeeld worden via het bespreken van zelfevaluaties: na Frankrijk (44%) is dit aandeel het laagste in Finland (60%) en Vlaanderen (61%). Een gelijkaardige situatie doet zich voor met betrekking tot het analyseren van de toetsresultaten van leerlingen. Na Finland (74%) is dit aandeel het laagst in Vlaanderen (87%). Ook vermeldenswaardig is de vaststelling dat het aandeel leraren 1ste graad SO werkzaam in scholen waar leraren formeel beoordeeld worden op grond van bevestigingen bij leerlingen (61%) na Portugal (48%) en Frankrijk (30%) nergens zo laag als in Vlaanderen.

**Figuur 28: % leraren eerste graad secundair onderwijs werkzaam in een school waar de directeur rapporteert dat leraren formeel beoordeeld worden via besprekingen van zelfevaluaties van leraren (linkerdeel figuur) en via een analyse van de toetsresultaten van leerlingen (rechterdeel figuur)**



## *Vlaamse schoolleiders melden – behalve het bespreken van maatregelen met de leraar – eerder weinig consequenties van beoordelingen*

Parallel met de impact van feedback aan leraren nemen we ook de consequenties van (formele) beoordelingen op school onder de loep (zie Tabel 49). Een eerste vaststelling voor Vlaanderen is dat schoolleiders (eerder) weinig consequenties van beoordelingen melden. Het bespreken van maatregelen met de leraar is wel aan de orde: 68% (LaO) en 72% (1ste gr SO) van de leraren is werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat naar aanleiding van zwakke

punten in het lesgeven, maatregelen worden besproken om die te verbeteren. De internationale gemiddelde cijfers zijn vergelijkbaar (LaO: 62%; 1ste gr SO: 69%). Wat in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen ook voorkomt - zij het in veel mindere mate - is het aanstellen van een mentor. We stellen vast dat 43% van de leraren eerste graad secundair onderwijs les geeft in een school waar na een beoordeling meestal of altijd een mentor wordt aangesteld om de leraar te helpen het lesgeven te verbeteren. In het lager onderwijs is deze praktijk statistisch significant minder terug te vinden: daar is slechts één op vijf leraren (21%) werkzaam in een school waar na een beoordeling meestal (of altijd) wordt overgegaan tot het inschakelen van een mentor. Voor beide onderwijsniveaus geldt evenwel dat statistisch significant meer leraren in Vlaanderen in een school werken waar dit gebeurt dan gemiddeld in de deelnemende TALIS-landen. Een andere consequentie van beoordelingen waarvoor in Vlaanderen evidentie gevonden wordt, is het opstellen van een ontwikkelings- of vormingsplan voor leraren: 31% (LaO) en 21% (1ste gr SO) van de leraren geven les in een school waar de directeur rapporteert dat er na een beoordeling meestal of altijd een dergelijk plan wordt opgesteld. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus is statistisch significant. Wat een dergelijk ontwikkelingsplan betreft, valt in internationaal vergelijkend perspectief ook op dat statistisch significant minder leraren eerste graad secundair onderwijs werkzaam zijn in een school waar voor elke leraar na een beoordeling een ontwikkelings- of vormingsplan wordt opgesteld dan internationaal gemiddeld genomen het geval is.

**Tabel 49: % leraren werkzaam in een school waar de directeur meldt dat volgende zaken meestal of altijd voorkomen na het beoordelen van een leraar**

		LaO			1ste graad SO		
		VI.		TALIS	VI.		TALIS
Maatregelen om zwakke punten in het lesgeven te verhelpen, worden besproken met de leraar.		68	=	62	72	=	69
Voor elke leraar wordt een ontwikkelings- of vormingsplan opgesteld.	*	31	=	33	21	◀	44
Als een leraar een zwakke presteerder wordt bevonden, worden er materiële sancties, zoals verminderde jaarlijkse loonsverhogingen, opgelegd aan de leraar.		0	◀	1	0	◀	7
Er wordt een mentor aangesteld om de leraar te helpen zijn/haar lesgeven te verbeteren.	*	21	▶	11	43	▶	26
Een wijziging in de jobverantwoordelijkheden van een leraar (bv. vergroten of verkleinen van de lesopdracht of van administratieve of managementverantwoordelijkheden)		4	=	6	5	◀	12
Een wijziging in de salaris van de leraar of de uitbetaling van een financiële bonus.		0	◀	4	1	◀	9
Een wijziging in de doorstromingskansen van de leraar.		2	◀	4	4	◀	11
Ontslag of niet vernieuwen van het contract.		5	=	3	7	=	5

Wat de overige potentiële gevolgen van beoordelingen betreft, wijzen de gegevens in Tabel 49 er op dat beoordelingen in Vlaanderen eerder zelden leiden tot ontslag of tot niet vernieuwen van het contract (LaO: 5%; 1ste gr SO: 7%), tot wijzigingen in jobverantwoordelijkheden (LaO: 4%; 1ste gr SO: 5%), tot wijzigingen in doorstromingskansen (LaO: 2%; 1ste gr SO: 4%), tot wijzigingen van het salaris (LaO: 0%; 1ste gr SO: 1%) of tot het nemen van materiële sancties (LaO: 0%; 1ste gr SO: 0%). In Vlaanderen behoren de laatste acties evenwel ook niet tot de mogelijkheden van een schoolleider.

### *Leraren ervaren geen opvallende gevolgen van beoordelingen en feedback*

Ook de inschatting van leraren over de impact van systemen van beoordeling en feedback kan op basis van de TALIS-gegevensverzameling beschreven worden. Tabel 50 vermeldt acht algemene stellingen hierover en rapporteert welke aandelen leraren het met die stellingen eens is.

Meteen valt op dat het systeem van beoordelingen en feedback volgens vrij veel leraren – zowel in Vlaanderen (LaO: 35%; 1ste gr SO: 41%) als internationaal – weinig invloed heeft op de manier van lesgeven in de klas. Wat ook in het oog springt, is dat slechts weinig leraren in Vlaanderen het eens zijn met de stelling dat de best presterende leraren de grootste waardering krijgen (LaO: 10%; 1ste gr SO: 15%). Voor beide onderwijsniveaus geldt ook dat, internationaal gemiddeld genomen, statistisch significant meer leraren vinden dat de best presterende leraren de grootste waardering krijgen, dan het geval is in Vlaanderen. Voor de eerste graad secundair onderwijs ligt dit aandeel binnen de set vergelijkingslanden zelfs het laagste in Frankrijk (14%), Noorwegen (15%) en Vlaanderen (15%).

**Tabel 50: % leraren dat het (helemaal) eens is met volgende stellingen over de beoordeling van en feedback aan leraren in hun school**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
De best presterende leraren in deze school krijgen de grootste waardering (bv. beloningen, bijkomende opleiding of verantwoordelijkheden).	*	10	◀	27	15	◀	38
De beoordeling van en feedback aan leraren hebben weinig invloed op de manier waarop leraren lesgeven in de klas.	*	35	=	37	41	◀	43
De beoordeling van en feedback aan leraren gebeuren vooral om te voldoen aan administratieve vereisten.	*	46	▶	42	51	=	51
Er wordt een ontwikkelings- of trainingsplan opgesteld voor leraren om hun werk als leraar te verbeteren.		31	◀	56	29	◀	59
Feedback aan leraren is gebaseerd op een grondige evaluatie van hun lesgeven.		48	▶	39	47	=	47
Indien een leraar consistent ondermaats presteert, zal hij/zij ontslagen worden.		34	▶	22	33	=	31
Maatregelen om zwakke punten in het lesgeven te verhelpen worden besproken met de leraar.	*	73	▶	70	68	◀	74
Er wordt een mentor aangesteld om de leraar te helpen zijn/haar lesgeven te verbeteren.	*	38	=	36	53	▶	48

Vrij veel Vlaamse leraren zijn het – net als hun schoolleiders – (helemaal) eens met de stelling dat maatregelen om zwakke punten in het lesgeven te verhelpen besproken worden met de leraar (LaO: 73%; 1ste gr SO: 68%). Dit gaat statistisch significant meer op voor leraren lager onderwijs dan voor leraren eerste graad secundair onderwijs. Een aantal stellingen worden door ongeveer de helft van de Vlaamse leraren beaamd. Deze leraren geven aan dat er inderdaad mentoren worden aangesteld om het lesgeven te verbeteren, dat feedback aan leraren gebaseerd is op een grondige evaluatie van het lesgeven en dat de beoordeling van leraren vooral gebeurt om te voldoen aan administratieve vereisten. Er zijn hierbij statistisch significante verschillen tussen de twee bestudeerde onderwijsniveaus. Deze zijn vooral nogal uitgesproken wat de rol van mentoren betreft: statistisch significant minder leraren in het lager onderwijs geven immers aan dat er een mentor wordt aangesteld om leraren te helpen hun lesgeven te verbeteren (LaO: 38%; 1ste gr SO: 53%). Slechts één derde van de leraren (LaO: 34%; 1ste gr SO: 33%) meent dat een leraar ten gevolge van aanhoudend ondermaats presteren ontslagen zal worden. Voor het lager onderwijs geldt wel dat dit in internationaal vergelijkend opzicht nergens zo hoog ligt als in Denemarken (33%) en Vlaanderen (34%). Met betrekking tot het opstellen van een ontwikkelings- of trainingsplan ten slotte valt vooral de uiterste positie van Vlaanderen binnen de set vergelijkingslanden op: slechts 31% (LaO) en 29% (1ste gr SO) van de Vlaamse leraren meent dat een dergelijk plan wordt opgesteld voor leraren om hun werk als leraar te verbeteren. Dit aandeel loopt voor het lager onderwijs op tot 85% in Polen en voor de eerste graad secundair onderwijs tot 70% in Italië.





A large, stylized yellow letter 'V' is centered on the page. The 'V' is composed of two thick, slightly curved strokes that meet at the bottom. The top of the 'V' is open, with the two strokes extending horizontally outwards.

# DEEL V

Schoolleiders -  
aanpak, opvattingen en  
ontwikkeling

# DEEL V : Schoolleiders - aanpak, opvattingen en ontwikkeling

In dit laatste deel zoomen we in op het leiderschap in scholen. Ook hier staan we stil bij aspecten als professionele ontwikkeling, typische activiteiten en daaruit resulterende leiderschapsstijlen. We nemen ook de hinderpalen onder de loep die schoolleiders rapporteren met het oog op een succesvolle schoolwerking en we eindigen ten slotte met een analyse van de jobtevredenheid van schoolleiders.

## 1. Professionele ontwikkeling van schoolleiders

---

Net zoals geldt voor leraren, stopt de loopbaanontwikkeling van een directeur niet bij het verwerven van zijn/haar ambt. Professionele ontwikkeling is een sleutelement om de loopbaan op succesvolle wijze vorm te kunnen geven. Schoolleiders dienen te beschikken over tal van vaardigheden en een breed pakket aan beroepskennis om alle verantwoordelijkheden eigen aan de job meester te zijn en te blijven. In de volgende alinea's beschrijven we welke vorm deze professionele ontwikkeling van Vlaamse schoolleiders aanneemt.

### *Deelname aan professionalisering ligt hoog bij Vlaamse schoolleiders*

Uit de resultaten voor Vlaanderen (zie Tabel 51) blijkt dat meer dan negen op tien schoolleiders in het kader van hun professionele ontwikkeling in de periode van 12 maanden voorafgaand aan de bevraging heeft deelgenomen aan cursussen, congressen en/of observatiebezoeken. Dit aandeel ligt statistisch significant hoger in de eerste graad secundair onderwijs (97%) in vergelijking met het lager onderwijs (92%). Ook internationaal vergeleken ligt de deelnameratio van schoolleiders in Vlaanderen aan cursussen, congressen en/of observatiebezoeken hoog. Voor het lager onderwijs ligt dit het hoogste in Vlaanderen (92%), Polen (92%) en Noorwegen (84%); voor de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen (97%) en in Letland (98%). Verder zien we dat meer dan de helft - en in de eerste graad secundair onderwijs zelfs bijna twee derden - van de schoolleiders deelgenomen heeft aan een professioneel netwerk, aan mentoring of aan een onderzoeksactiviteit in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging. In internationaal vergelijkend opzicht neemt Vlaanderen (58%) een gedeelde eerste plaats in voor het lager onderwijs en is het aandeel - na Nederland (87%) en Engeland (79%) - het hoogste in Vlaanderen (67%) voor de eerste graad secundair onderwijs. Tot slot geeft (ongeveer) een kwart van de Vlaamse directeurs (LaO: 25%; 1ste gr SO: 24%) aan ook nog deelgenomen te hebben aan een ander type professionaliseringsactiviteit.

**Tabel 51: % schoolleiders dat in een periode van 12 maanden voorafgaand aan de bevraging aan één van de genoemde professionaliseringsactiviteiten heeft deelgenomen**

Deelname aan ...	LaO			1ste graad SO		
	VI.		TALIS	VI.		TALIS
professioneel netwerk, mentoring of onderzoeksactiviteit	58	▶	45	67	▶	51
cursussen, congressen of observatiebezoeken	*	▶	82	97	▶	83
andere	25	◀	34	24	◀	34

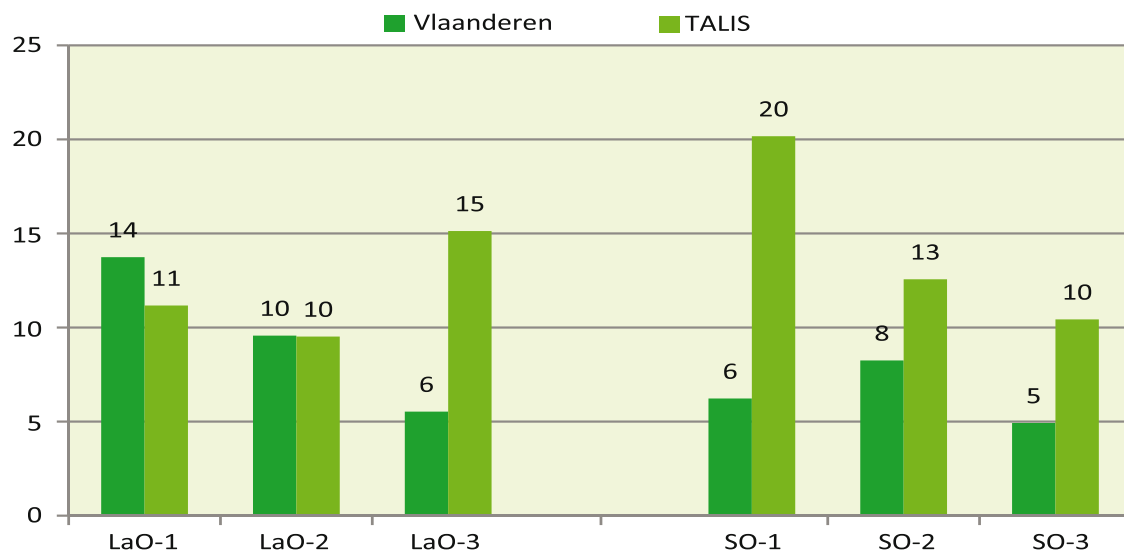
### *Intensiteit van professionalisering is – net als bij leraren – evenwel eerder beperkt*

Naast de deelnameratio's is het ook interessant van naderbij te bekijken hoe intensief de professionalisering was. In Figuur 29 krijgen we een beeld van de gemiddelde duur van de professionaliseringsactiviteiten – uitgedrukt in dagen van zes tot acht uur – van diegenen die zich engageerden in de betreffende activiteit(en).

Wanneer we inzoomen op het lager onderwijs, stellen we vast dat de gemiddelde duur in Vlaanderen het hoogste is voor deelname aan professionele netwerken, mentoring of onderzoek (14 dagen). Het kleine verschil met het internationaal gemiddelde is niet statistisch significant. Het verschil met de gemiddelde tijdsbesteding van schoolleiders eerste graad secundair onderwijs (6 dagen) is echter wel statistisch significant. Verder besteedden directies lager onderwijs gemiddeld 10 dagen aan deelname aan cursussen, congressen of observatiebezoeken, wat vergelijkbaar is met het internationaal gemiddelde.

In de eerste graad secundair onderwijs blijkt de gemiddelde tijdsduur in Vlaanderen telkens (statistisch) significant lager te liggen dan de TALIS-gemiddelden. Met betrekking tot deelname aan een professioneel netwerk, mentoring of onderzoeksactiviteit (VI: 6 dagen) varieert het gemiddelde aantal dagen van 4 dagen in Finland tot 128 dagen in Portugal; voor deelname aan cursussen, congressen of observatiebezoeken (VI: 8 dagen) zien we gemiddelden opduiken van 4 dagen in Frankrijk tot 24 dagen in Portugal.

**Figuur 29: gemiddeld aantal dagen besteed in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging**



**Legende:**

- 1: Deelname aan professioneel netwerk, mentoring of onderzoeksactiviteit
- 2: Deelname aan cursussen, congressen of observatiebezoeken
- 3: Andere

Wat het gemiddelde aantal dagen besteed aan professionalisering uitgesplitst naar onderwijsnet betreft, stellen we vast dat schoolleiders lager onderwijs uit het GO! statistisch significant minder dagen aan cursussen, congressen of observatiebezoeken (5 dagen) besteedden in vergelijking met hun collega's uit het gesubsidieerd vrij onderwijs (11 dagen). Het verschil tussen GO! en het gesubsidieerd officieel onderwijs (7 dagen) is niet statistisch significant. Voor de eerste graad secundair onderwijs noteren we dat de verschillen tussen de netten niet (statistisch) significant zijn.

*Professionalisering is moeilijk te combineren met het werkschema van schoolleiders; andere obstakels zijn eerder weinig van tel*

Met deze resultaten op vlak van deelname aan professionalisering in het achterhoofd kunnen we ons de vraag stellen wat (sommige) schoolleiders ervan weerhoudt zich te engageren tot (verdere) professionele ontwikkeling (zie Tabel 52). TALIS onderscheidde op dat vlak zeven potentiële knelpunten.

**Tabel 52: % schoolleiders dat het (helemaal) eens is dat volgende punten belemmeringen vormen voor hun deelname aan professionele ontwikkeling**

		LaO			1ste graad SO		
		Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Ik voldoe niet aan de voorwaarden (bv. op vlak van diploma, ervaring, anciënniteit).		5	=	7	5	=	7
Professionele ontwikkeling is te duur/onbetaalbaar.	*	37	=	34	21	◀	30
Er is een gebrek aan steun vanwege de werkgever.		15	◀	21	8	◀	21
Professionele ontwikkeling is niet te combineren met mijn werkschema.		41	=	41	43	=	43
Ik heb geen tijd omwille van familiale verplichtingen.		10	◀	17	9	=	13
Er wordt geen relevante professionele ontwikkeling aangeboden.	*	6	◀	17	1	◀	22
Er zijn geen stimulansen om deel te nemen aan dergelijke activiteiten.		13	◀	30	11	◀	35

Een vrij hoog aandeel directeurs (LaO: 41%; 1ste gr SO: 43%) meldt dat professionele ontwikkeling niet te combineren is met hun werkschema. Globaal genomen is dit ook de situatie op internationaal vlak. Een tweede belangrijk knelpunt dat in Vlaanderen opduikt – statistisch significant sterker in het lager onderwijs dan in de eerste graad secundair onderwijs – houdt verband met de kostprijs van de professionele ontwikkeling: 37% (LaO) en 21% (1ste gr SO) van de schoolleiders meldt namelijk dat dit te duur of onbetaalbaar is. Een andere belemmering die Vlaamse directeurs rapporteren (LaO: 13%; 1ste gr SO: 11%) heeft te maken met het gegeven dat er geen stimulansen zijn om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Ter nuancering, dit aandeel ligt in Vlaanderen – internationaal vergeleken – voor beide onderwijsniveaus (het) laag(st). Met betrekking tot het lager onderwijs deelt Vlaanderen (13%) haar koppositie met Denemarken (13%); voor de eerste graad secundair onderwijs met Estland (10%) en Zweden (11%). Specifiek in het lager onderwijs rapporteert 15% van de schoolleiders een gebrek aan steun van de werkgever te ervaren; dit is in de eerste graad secundair onderwijs slechts ongeveer de helft. Dat de professionele ontwikkeling die in Vlaanderen aangeboden wordt ten slotte relevant is, daarover zijn de schoolleiders eerste graad secundair onderwijs het unaniem eens; slechts 1% meent namelijk dat het ontbreken van relevante professionele ontwikkeling een belemmering vormt voor hun deelname. Dat is binnen de set vergelijkingslanden nergens zo laag als in Vlaanderen. In het lager onderwijs in Vlaanderen ligt dit aandeel statistisch significant hoger (6%), maar is het nog steeds laag te noemen.

De belemmeringen die door schoolleiders gerapporteerd worden liggen in lijn met de belemmeringen die door leraren gerapporteerd worden (zie eerder Tabel 40). Schoolleiders geven echter wel noemenswaardig minder vaak aan dat familiale verplichtingen een hinderpaal zijn om aan professionele ontwikkeling deel te nemen. Daarnaast stellen minder schoolleiders dan leraren dat er geen relevante professionele ontwikkeling aangeboden wordt en dat prikkels zouden ontbreken.

## 2. Beleidsvoering door schoolleiders: activiteiten en hinderpalen

In functie van het schoolleiderschap nemen schoolleiders tal van taken op. Welke prioriteiten zij binnen die set taken leggen, beschrijven we in de volgende paragrafen. Daarna gaan we ook dieper in op de wijze waarop schoolleiders zichzelf in hun functie percipiëren. Meer concreet toetsen we of schoolleiders welbepaalde hinderpalen ervaren die hun effectiviteit als directeur beperken.

### 2.1 Tijdsbesteding en taakin-vulling van schoolleiders

*Vlaamse schoolleiders besteden verhoudingsgewijs minder tijd aan taken op vlak van curriculum en lesgeven en meer aan administratie dan hun collega's internationaal*

Een eerste vaststelling die we kunnen doen op basis van Tabel 53 is dat de proportionele tijdsbesteding van directeuren in het lager onderwijs globaal genomen niet statistisch significant afwijkt van die van hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs. Enkel op vlak van interactie met leerlingen zien we een klein maar statistisch significant verschil opduiken tussen beide onderwijsniveaus.

**Tabel 53: Gemiddelde tijdsbesteding van schoolleiders (in % van de totale werktijd)**

	LaO			1ste graad SO		
	VI.		TALIS	VI.		TALIS
Administratieve taken, leiderschapstaken en vergaderingen	46	▶	42	45	▶	41
Taken en vergaderingen m.b.t. het curriculum en het lesgeven	20	◀	23	18	◀	21
Interactie met leerlingen	*	=	13	15	=	15
Interactie met ouders of voogden	12	=	11	11	=	11
Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie	5	◀	7	5	◀	7
Andere	5	=	4	6	=	4

Overheen het schooljaar besteden Vlaamse schoolleiders gemiddeld het meeste tijd aan administratieve taken, leiderschapstaken en vergaderen (LaO: 46%; 1ste gr SO: 45%). Dit pakket omvat personeelszaken, reglementen, rapportering, schoolbudget, voorbereiden van lesroosters en klassensamenstelling, strategische planning, activiteiten m.b.t. leiderschap en management, gevolg geven aan verzoeken van het Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming of andere overheden. Ongeveer één vijfde van hun tijd (LaO: 20%; 1ste gr SO: 18%) wijden schoolleiders aan curriculumontwikkeling, lesgeven, klasobservaties, leerlingenevaluatie, mentoring en professionele

ontwikkeling van leraren; kortom aan allerhande taken met betrekking tot het curriculum en het lesgeven. Voorts besteden schoolleiders eerste graad secundair onderwijs gemiddeld net iets meer tijd aan interacties met leerlingen (15%) dan aan interacties met ouders (11%); in het lager onderwijs is de verdeling gelijk (12%). Interacties met leerlingen omvatten bijvoorbeeld advies/leerlingbegeleiding en gesprekken buiten de lessen. Overige taken (LaO: 5%; 1ste gr SO: 6%) en interacties met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie (LaO: 5%; 1ste gr SO: 5%) sluiten ten slotte het rijtje. Internationaal vergeleken, besteedt de gemiddelde schoolleider in Vlaanderen iets minder tijd aan taken met betrekking tot het curriculum en het lesgeven en aan interacties met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie en iets meer tijd aan administratieve taken, leiderschapstaken en vergaderen. Deze verschillen zijn echter reëel (d.i. statistisch significant).

### *Grote groepen schoolleiders werken met schoolleiders van andere scholen samen*

Naast een opdeling in grove categorieën op vlak van tijdsbesteding (cf. Tabel 53), beschikt TALIS ook over gegevens met betrekking tot heel specifieke activiteiten van schoolleiders. Uit Tabel 54 blijkt dat samenwerken met andere directeurs de activiteit is die door de meeste schoolleiders gerapporteerd wordt: 72% (LaO) en 64% (1ste gr SO) van de directeurs meldt dat ze dit (heel) vaak deden in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging, wat overigens ook vergelijkbaar is met de situatie internationaal. Ongeveer de helft van de schoolleiders (LaO: 44%; 1ste gr SO: 53%) werkte (heel) vaak samen met leraren om disciplineproblemen in de klas op te lossen en ruim vier op tien directeurs (LaO: 45%; 1ste gr SO: 43%) informeerde ouders over de resultaten van de school en van de leerlingen. De overige taken werden door relatief kleinere aandelen directeurs (heel) vaak ondernomen. Het gaat - in dalende volgorde - over het oplossen van problemen met het lesrooster (LaO: 39%; 1ste gr SO: 33%), het controleren van administratieve procedures en rapporten op fouten en vergissingen (LaO: 33%; 1ste gr SO: 34%) en het observeren van het lesgebeuren in de klas (LaO: 29%; 1ste gr SO: 21%).

**Tabel 54: % schoolleiders dat zich in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging (heel) vaak met genoemde activiteiten heeft bezig gehouden**

	LaO			1ste graad SO		
	VI.		TALIS	VI.		TALIS
Ik werkte samen met leraren om disciplineproblemen in de klas op te lossen.	44	◀	59	53	◀	68
Ik observeerde het lesgebeuren in de klas.	29	=	33	21	◀	49
Ik informeerde ouders of voogden over de resultaten van de school en van de leerlingen.	45	=	51	43	◀	66
Ik controleerde administratieve procedures en rapporten op fouten en vergissingen.	33	◀	42	34	◀	61
Ik loste problemen op met het lesrooster in deze school.	39	=	43	33	◀	47
Ik werkte samen met directeurs van andere scholen.	72	=	68	64	=	62

Globaal genomen houden meer schoolleiders uit het lager onderwijs zich met de bevroegde activiteiten bezig dan het geval is in de eerste graad secundair onderwijs. Deze verschillen zijn echter statistisch niet significant. Ten slotte valt ook op dat de aandelen schoolleiders eerste graad secundair onderwijs die de genoemde activiteiten vaak ondernomen hebben voor nagenoeg alle vermelde taken in Vlaanderen statistisch significant lager liggen dan internationaal gemiddeld genomen het geval is.

### *Hoge mate van gedeeld leiderschap in Vlaanderen*

TALIS 2013 verzamelde ook gegevens over de mate waarin schoolleiders blijk geven van gedeeld leiderschap en onderwijskundig leiderschap (zie Tabel 55 en Tabel 56).

Op grond van de drie specifieke stellingen omtrent gedeeld leiderschap (zie Tabel 55), kunnen we besluiten dat er – volgens de schoolleiders zelf – een hoge mate van gedeeld leiderschap aanwezig is in Vlaanderen. Nagenoeg alle schoolleiders (LaO: 98%; 1ste gr SO: 99%) zijn het (helemaal) eens met de stelling dat hun school het personeel de mogelijkheid biedt om actief te participeren in beslissingen omtrent de school en bijna negen op tien schoolleiders (LaO: 88%; 1ste gr SO: 89%) beaamt dat dit ook het geval is voor de mogelijkheid om ouders (of voogden) actief te laten participeren. Op vlak van de mogelijkheid om leerlingen actief te laten participeren in beslissingen omtrent de school, stellen we vast dat in het lager onderwijs statistisch significant minder directeurs (70%) deze vorm van participatie op hun school aanbieden, zowel in vergelijking met hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs (90%) als in vergelijking met de gemiddelde situatie internationaal (78%). Specifiek met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs valt op dat (statistisch significant) meer schoolleiders in Vlaanderen ouders en leerlingen laten participeren in beslissingen omtrent de school dan internationaal gemiddeld genomen het geval is.

**Tabel 55: % schoolleiders dat het (helemaal) eens is met stellingen inzake gedeeld leiderschap**

	LaO			1ste graad SO			
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS	
Gedeeld leiderschap							
Deze school biedt het personeel de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.	98	=	98	99	=	98	
Deze school biedt ouders of voogden de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.	88	=	87	89	▶	82	
Deze school biedt leerlingen de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.	*	70	◀	78	90	▶	76

### *Onderwijskundig leiderschap is minder wijdverbreid*

Met betrekking tot onderwijskundig leiderschap is de teneur anders. De aandelen schoolleiders die (heel) vaak actie ondernamen op onderwijskundig vlak liggen globaal genomen niet hoog in Vlaanderen. Meer dan de helft van de schoolleiders (LaO: 61%; 1ste gr SO: 57%) ondernam in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging (heel) vaak actie om ervoor te zorgen



dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de leerresultaten van hun leerlingen. Dit is op zich een mooie vaststelling voor Vlaanderen, met name voor de schoolleiders lager onderwijs. Specifiek voor de eerste graad secundair onderwijs zien we dat dit – internationaal vergeleken – eerder laag uitvalt. Verder stellen we vast dat amper de helft van de directeurs (LaO: 50%; 1ste gr SO: 41%) rapporteert dat zij (heel) vaak actie ondernamen om ervoor te zorgen dat leraren verantwoordelijkheid opnemen voor het verbeteren van hun vaardigheden in het lesgeven. 46% (LaO) en 37% (1ste gr SO) van de schoolleiders in Vlaanderen ten slotte, ondernam (heel) vaak actie om de samenwerking tussen leraren te ondersteunen met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken.

Globaal genomen houden meer schoolleiders uit het lager onderwijs zich met de bevroegde activiteiten bezig dan het geval is in het secundair onderwijs. Deze verschillen zijn echter statistisch niet significant. Ten slotte valt ook op dat de aandelen schoolleiders eerste graad secundair onderwijs die de genoemde activiteiten vaak ondernomen hebben voor alle vermelde taken in Vlaanderen statistisch significant lager liggen dan internationaal gemiddeld genomen het geval is. Binnen de set vergelijkingslanden is het aandeel schoolleiders dat actie ondernam om de samenwerking tussen leraren te ondersteunen met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken bijvoorbeeld nergens zo laag als in Vlaanderen (37%), Estland (41%), Nederland (43%) en Denemarken (44%).

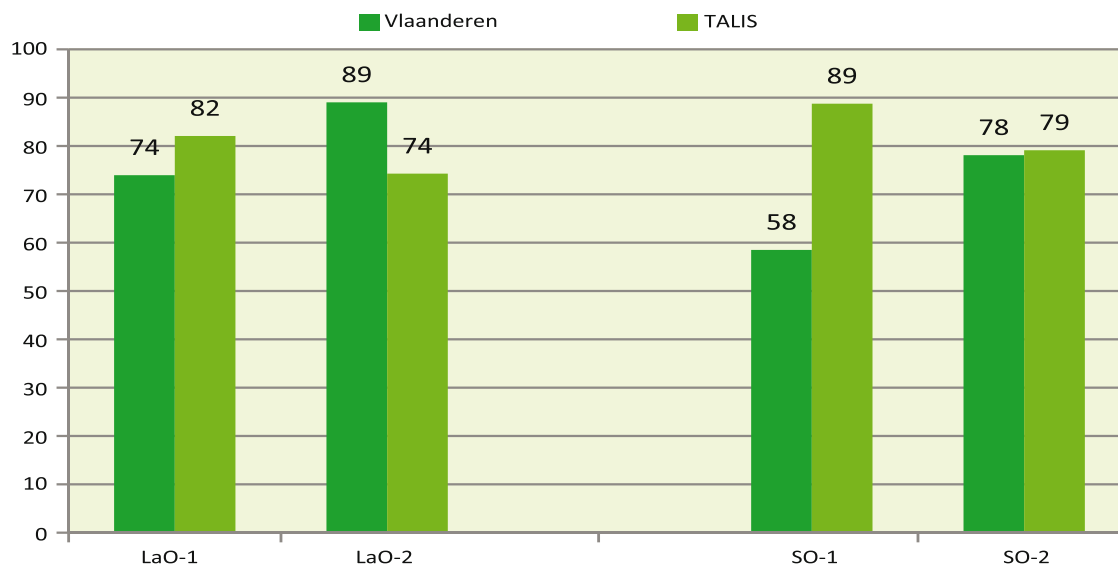
**Tabel 56: % schoolleiders dat zich in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging (heel) vaak met de genoemde activiteiten op vlak van onderwijskundig leiderschap heeft bezig gehouden**

Onderwijskundig leiderschap	LaO			1ste graad SO		
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS
Ik ondernam actie om de samenwerking tussen leraren te ondersteunen met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken.	46	◀	52	37	◀	64
Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren verantwoordelijkheid opnemen voor het verbeteren van hun vaardigheden in het lesgeven.	50	=	51	41	◀	69
Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de leerresultaten van hun leerlingen.	61	▶	56	57	◀	76

### *Beleidsvoering op basis van informatie over leerlingenprestaties is in Vlaanderen minder gangbaar dan in andere TALIS-landen*

Resultaten uit TALIS 2013 op vlak van beleidsvoering wijzen er op dat schoolleiders eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen – statistisch significant – minder de gewoonte hebben dan hun collega's in het lager onderwijs om op grond van leerlingenprestaties en resultaten van leerlingenevaluaties onderwijsdoelen en onderwijsprogramma's te gaan ontwikkelen: 74% (LaO) en 58% (1ste gr SO) van de schoolleiders melden dat ze daar in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging gebruik van heeft gemaakt om onderwijsdoelen en –programma's te gaan uitwerken.

**Figuur 30: % schoolleiders dat zich in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging met de genoemde activiteiten bezig hield**

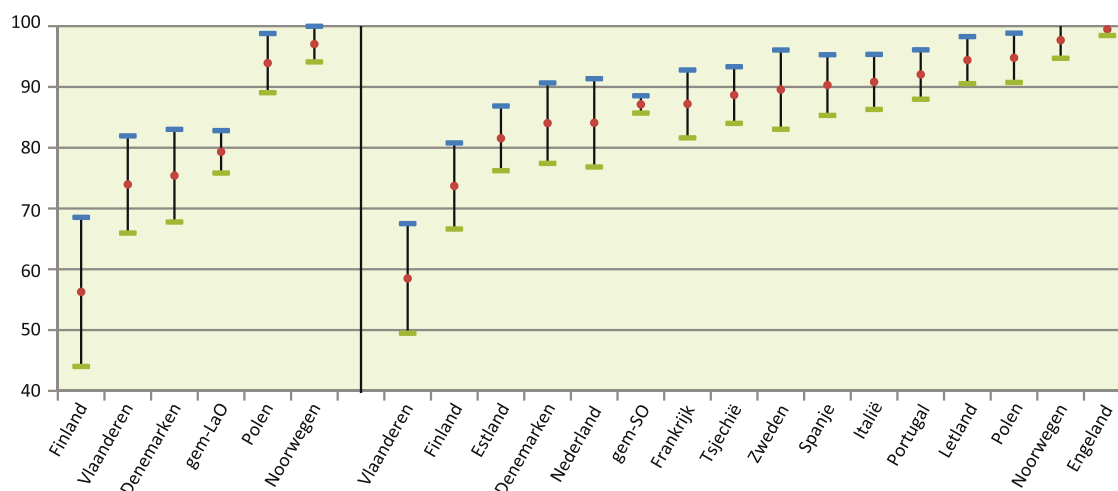


**Legende**

- 1: Ik maakte gebruik van leerlingenprestaties en resultaten van leerlingevaluaties om de onderwijsdoelen en onderwijsprogramma's van de school te ontwikkelen.
- 2: Ik werkte aan een professioneel ontwikkelingsplan voor deze school.

Voor beide onderwijsniveaus geldt dat het verschil met de gemiddelde situatie internationaal statistisch significant is. Met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs is het zelfs zo dat dit aandeel binnen de set vergelijkingslanden het laagste ligt in Vlaanderen (zie Figuur 31).

**Figuur 31: % schoolleiders dat in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging gebruik maakte van leerlingenprestaties en resultaten van leerlingevaluaties om de onderwijsdoelen en onderwijsprogramma's te ontwikkelen**



Ook met betrekking tot het uitwerken van een professioneel ontwikkelingsplan zien we een statistisch significant verschil tussen beide onderwijsniveaus in Vlaanderen (zie Figuur 30). Daar waar in het lager onderwijs bijna negen op tien schoolleiders (89%) meldt gewerkt te hebben aan dergelijk plan in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging, ligt dit aandeel in de eerste graad secundair onderwijs op 78%. In het lager onderwijs ligt dit aandeel statistisch significant hoger dan internationaal gemiddeld genomen het geval is. Voor de eerste graad secundair onderwijs is dit vergelijkbaar met de gemiddelde situatie op internationaal vlak.

## 2.2 Hinderpalen in de effectiviteit van het schoolbeleid

Schoolleiders werden in het TALIS-onderzoek ook bevraged over hun inschatting van de mate waarin bepaalde elementen hun effectiviteit als schoolleider al dan niet beperken.

*Overheidsregulering, hoge werklast, ontoereikende middelen en (beschermend) statuut van leraren zetten een rem op de effectiviteit volgens Vlaamse schoolleiders*

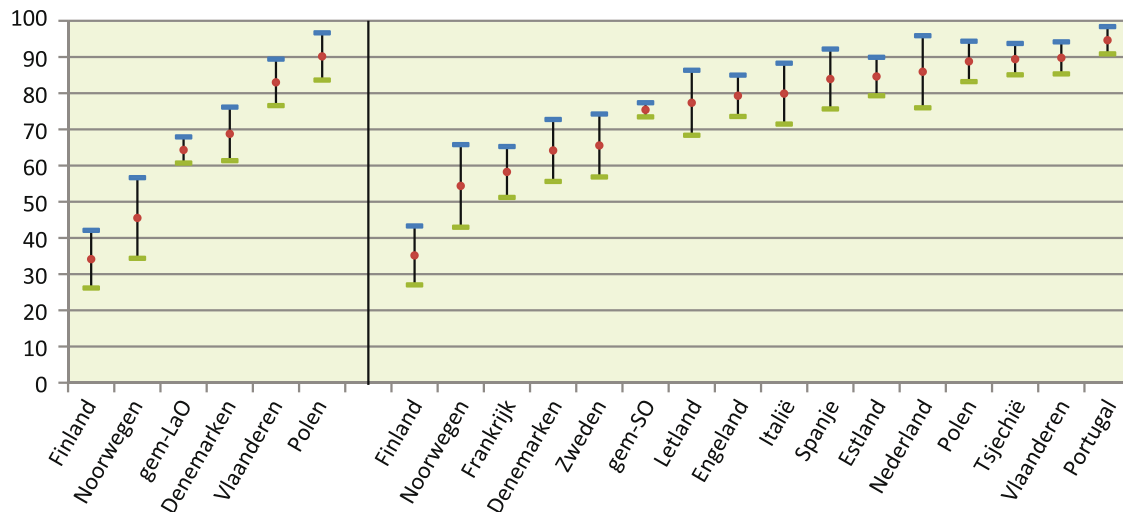
**Tabel 57: % schoolleiders dat rapporteert dat volgende aspecten hun effectiviteit als schoolleider in zekere mate of erg veel beperken**

	LaO			1ste graad SO			
	Vl.		TALIS	Vl.		TALIS	
Ontoereikend schoolbudget en middelen	74	=	75	81	=	80	
Overheidsregulering en -beleid	83	▶	62	90	▶	69	
Afwezigheden van leraren	45	▶	32	54	▶	38	
Gebrek aan betrokkenheid en ondersteuning van ouders of voogden	26	◀	33	28	◀	49	
Loonstelsels op basis van anciënniteit van leraren	*	16	◀	28	37	◀	48
Gebrek aan mogelijkheden tot en ondersteuning van mijn eigen professionele ontwikkeling	33	=	28	20	◀	30	
Gebrek aan mogelijkheden tot en ondersteuning van de professionele ontwikkeling van leraren	*	52	▶	39	19	◀	43
Hoge werklast en hoge verantwoordelijkheidsgraad in mijn job	87	▶	77	84	▶	72	
Gebrek aan gedeeld leiderschap met andere personeelsleden in de school	*	55	▶	33	36	=	33
(beschermend) statuut van de leraar (bv. vaste benoeming of TADD)	67		nvt	79		nvt	

Voor Vlaanderen valt vooral de belemmerende impact op van overheidsregulering en -beleid (zie Tabel 57). Bij dit knelpunt stellen we vast dat 83% (LaO) en 90% (1ste gr SO) van de schoolleiders in Vlaanderen dit in zekere mate of sterk als belemmerende factor ervaren. Figuur 32 laat zien dat deze aandelen in Vlaanderen – in internationaal vergelijkend perspectief – erg

hoog liggen. Voor het lager onderwijs (83%) is de situatie vergelijkbaar met die in Polen (90%) en Denemarken (70%), voor de eerste graad secundair onderwijs verschilt het aandeel in Vlaanderen (90%) statistisch niet significant van dat in Portugal (95%), Tsjechië (89%), Polen (89%), Nederland (86%), Estland (85%) en Spanje (84%).

**Figuur 32: % schoolleiders dat rapporteert dat de overheidsregulering en het beleid hun effectiviteit als schoolleider in zekere mate of erg veel beperken**



Meer dan acht op tien schoolleiders (LaO: 87%; 1ste gr SO: 84%) melden voorts dat de hoge werklast en hoge verantwoordelijkheidsgraad in hun job hun eigen effectiviteit als directeur in zekere mate of erg veel beperken (zie Tabel 57). In internationaal vergelijkend perspectief is dit aandeel nergens zo hoog als in Vlaanderen voor het lager onderwijs. Met betrekking tot de eerste graad secundair onderwijs stellen we vast dat Vlaanderen haar positie in de top deelt met heel wat andere landen. Het aanvoeren van ontoereikende schoolbudgetten en middelen als een hinderpaal is een eerder algemene vaststelling in de meeste TALIS-landen, zo leiden we uit de TALIS-gemiddelden af (LaO: 75%; 1ste gr SO: 80%). In Vlaanderen struikelt 74% (LaO) en 81% (1ste gr SO) van de schoolleiders hierover wanneer ze hun eigen effectiviteit in beschouwing nemen. Het (beschermend) statuut van leraren ten slotte – dat overigens enkel in Vlaanderen werd mee genomen in het onderzoek – vermeldde 67% (LaO) en 79% (1ste gr SO) van de schoolleiders als hinderpaal voor hun effectiviteit. Deze elementen vormen duidelijk de vier belangrijkste hinderpalen voor Vlaamse schoolleiders.

Verder kunnen we uit de tabel ook afleiden dat afwezigheden van leraren voor ongeveer de helft van de schoolleiders (LaO: 45%; 1ste gr SO: 54%) een belemmerende rol spelen. In het lager onderwijs ligt dit aandeel binnen de set vergelijkingslanden het hoogst in Vlaanderen (45%) en in Polen (35%); in de eerste graad secundair onderwijs geldt dit voor Nederland (60%) en Vlaanderen (54%).

### *In het lager onderwijs schuiven opvallend veel schoolleiders het gebrek aan mogelijkheden bij de professionele ontwikkeling van leraren naar voren, net als een gebrek aan gedeeld leiderschap*

Meer dan de helft van de schoolleiders lager onderwijs (52%) meldt dat het gebrek aan mogelijkheden tot en ondersteuning van de professionele ontwikkeling van leraren hun effectiviteit in zekere mate of erg veel beperkt. Dat aandeel ligt in het lager onderwijs bijna drie keer zo hoog als dat in de eerste graad secundair onderwijs (19%); het verschil is statistisch significant. Binnen de set vergelijkingslanden is het aandeel nergens zo hoog als in Vlaanderen (52%) en Denemarken (47%) voor het lager onderwijs en nergens zo laag als in Engeland (14%), Vlaanderen (19%), Letland (23%), Finland (24%) en Polen (25%) voor de eerste graad secundair onderwijs.

Ook met betrekking tot het gedeeld leiderschap met andere personeelsleden in de school zien we in beide onderwijsniveaus een - statistisch significant - verschillend patroon opduiken. Meer dan de helft (55%) van de schoolleiders lager onderwijs meldt dat het gebrek hieraan in zekere mate of sterk belemmerend werkt voor hun effectiviteit. In de eerste graad secundair onderwijs ligt dit aandeel een stuk lager (36%). Merk bij deze vraag op dat een gebrek aan 'gedeeld leiderschap' zowel kan betekenen dat schoolleiders aangeven dat ze weinig mogelijkheden bieden aan het personeel om deel te nemen aan het beslissingsproces als dat zij vinden dat leraren deze kansen niet grijpen.

Vergeleken met de overige landen vindt een vrij hoog aandeel schoolleiders lager onderwijs in Vlaanderen (33%) dat het gebrek aan mogelijkheden tot (en ondersteuning van) de eigen professionele ontwikkeling hun effectiviteit in zekere mate of erg veel beperkt. In de eerste graad secundair onderwijs (22%) ligt het aandeel lager, zonder echter statistisch significant verschillend te zijn van het aandeel in het lager onderwijs.

Ruim een kwart (LaO: 26%; 1ste gr SO: 28%) van de schoolleiders in Vlaanderen ten slotte, maakt gewag van een gebrek aan betrokkenheid en ondersteuning van ouders (of voogden) dat ze als belemmerend ervaren voor hun effectiviteit. In internationaal vergelijkend perspectief ligt dit aandeel enkel statistisch significant hoger in Polen (39%) voor het lager onderwijs. Wat de eerste graad secundair onderwijs betreft ligt dit aandeel statistisch significant hoger in zeven andere landen en is de situatie in de andere landen negens lager.

Voor de volledigheid geven we ook mee dat er tussen beide onderwijsniveaus ook een statistisch significant verschil bestaat wat betreft de mate waarin het loonstelsel van leraren als een hinderpaal ervaren wordt. Ruim één derde (37%) van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs voert dit aan als belemmerende factor voor hun effectiviteit; in het lager onderwijs bedraagt dit aandeel minder dan de helft daarvan (16%). In internationaal vergelijkend perspectief geldt voor beide onderwijsniveaus dat deze aandelen statistisch significant lager liggen dan de TALIS-gemiddelden (LaO: 28%; 1ste gr SO: 48%).

### 3. Jobtevredenheid bij schoolleiders

#### *Hoge jobtevredenheid onder schoolleiders, vooral met betrekking tot de werkomgeving*

TALIS 2013 bracht ook voor schoolleiders twee specifieke aspecten van jobtevredenheid in kaart: de tevredenheid met de werkomgeving en de tevredenheid met het beroep in het algemeen (zie Tabel 58).

**Tabel 58: % schoolleiders dat het (helemaal) eens is met volgende stellingen inzake jobtevredenheid**

		LaO			1ste graad SO		
		VL.		TALIS	VL.		TALIS
Tevredenheid met huidige werkomgeving							
Ik vind het leuk om in deze school te werken.		97	=	97	99	►	96
Ik zou mijn school aanbevelen als een goede plaats om te werken.	*	94	=	96	99	►	96
Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school.		92	=	95	93	=	95
Al bij al, ben ik tevreden met mijn job.		94	=	95	94	=	96
Tevredenheid met het beroep							
De voordelen van dit beroep compenseren ongetwijfeld de nadelen.		68	◀	89	72	◀	83
Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd deze job/functie kiezen.		86	◀	91	87	=	87
Ik heb er spijt van dat ik besloten heb directeur te worden.		7	=	7	8	=	6

Een eerste vaststelling heeft betrekking op het feit dat iets meer schoolleiders zich tevreden tonen met hun huidige werkomgeving (i.c. de eigen school) dan met het beroep an sich. Dit geldt zowel binnen Vlaanderen - en binnen Vlaanderen, voor beide onderwijsniveaus - als gemiddeld overheen de TALIS-landen.

Concreet stellen we op vlak van tevredenheid met de huidige werkomgeving vast dat meer dan negen op tien schoolleiders in Vlaanderen het leuk vinden om in hun school te werken (LaO: 97%; 1ste gr SO: 99%), hun school zouden aanbevelen als een goede plaats om te werken (LaO: 94%; 1ste gr SO: 99%), tevreden zijn over hun functioneren in de school (LaO: 92%; 1ste gr SO: 93%) en al bij al tevredenheid zijn met hun job (LaO: 94%; 1ste gr SO: 94%). Hoewel het verschil klein is, zijn er statistisch significant meer schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs die hun school zouden aanbevelen als een goede plaats om te werken dan in het lager onderwijs. Deze resultaten aangaande tevredenheid met de huidige werkomgeving zijn (min of meer) vergelijkbaar met de gemiddelde situatie op internationaal vlak.

Focussen we – uitgesplitst naar onderwijsnet – op twee specifieke aspecten van tevredenheid omtrent de werkomgeving, dan merken we dat 97% van de schoolleiders uit het lager gesubsidieerd vrij onderwijs tevreden is over zijn/haar functioneren in de school. Dat aandeel ligt statistisch significant hoger dan in het gesubsidieerd officieel onderwijs (78%). Het verschil tussen het gesubsidieerd officieel onderwijs en het GO! (94%) is statistisch niet significant. Schoolleiders lager onderwijs overheen de onderwijsnetten tonen zich statistisch niet significant verschillend wat hun algemene tevredenheid met de job betreft. Uit bijkomende analyses voor de eerste graad secundair onderwijs bleken ook geen statistisch significante verschillen inzake jobtevredenheid tussen de onderwijsnetten, noch voor wat tevredenheid over het eigen functioneren, noch voorwat tevredenheid over de job betreft.

Wat de tevredenheid met het beroep betreft, heeft slechts 7% (LaO) en 8% (1ste gr SO) van de directeurs er spijt van besloten te hebben directeur te worden. Meer dan acht op tien directeurs (LaO: 86%; 1ste gr SO: 87%) zouden nog altijd hun job of functie kiezen als ze opnieuw konden beslissen. De geringste mate van tevredenheid – weze het nog steeds (betrekkelijk) hoog – duikt op wanneer voor- en nadelen worden afgewogen: 68% (LaO) en 72% (1ste gr SO) van de schoolleiders geeft aan dat de voordelen van hun beroep ongetwijfeld de nadelen compenseren. In internationaal vergelijkend perspectief valt voor het lager onderwijs op dat dit in geen enkel ander vergelijkingsland zo laag ligt als in Vlaanderen.

# LIJST MET TABELLEN EN FIGUREN

## Lijst van tabellen

Tabel 1:	Deelnemende landen in TALIS 2013 (inclusief eventuele bijkomende opties).	5
Tabel 2:	Participatieratio's op schoolniveau	7
Tabel 3:	% leraren per leeftijdscategorie	8
Tabel 4:	% leraren per leeftijdscategorie	13
Tabel 5:	Aantal jaren werkervaring (als leraar) (in %)	14
Tabel 6:	% leraren met hoogst behaalde opleidingsniveau	16
Tabel 7:	% leraren dat zich tijdens het lesgeven (erg) goed voorbereid voelt inzake vakinhoud, pedagogisch-didactische aspecten, en klaspraktijk	18
Tabel 8:	% leraren naar tewerkstellingsstatuut	18
Tabel 9:	Gemiddeld aantal jaren werkervaring van schoolleiders	21
Tabel 10:	% schoolleiders dat in hun formele opleiding nooit de genoemde opleiding volgde	25
Tabel 11:	% leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider meldt dat meer dan 60% van de leerlingen de genoemde kenmerken vertoont	27
Tabel 12:	% leraren werkzaam in een school waar de schoolleider een aanzienlijke verantwoordelijkheid op schoolniveau rapporteert voor volgende taken	29
Tabel 13:	% schoolleiders dat rapporteert dat volgende partijen deel uit maken van het schoolbestuur	30
Tabel 14:	% schoolleiders dat rapporteert dat volgende partijen deel uit maken van het schoolbestuur, naar onderwijsnet	32
Tabel 15:	% schoolleiders dat volgend aanbod voor ouders rapporteert	34
Tabel 16:	Gemiddelde personeelsratio's	36
Tabel 17:	% leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat genoemde tekorten het verzorgen van kwaliteitsvol onderwijs in hun school in zekere mate of erg veel belemmert	37
Tabel 18:	% leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat genoemde tekorten het verzorgen van kwaliteitsvol onderwijs in hun school in zekere mate of erg veel belemmeren	38
Tabel 19:	% leraren werkzaam in een school waar de schoolleider het (helemaal) eens is met volgende stellingen betreffende de aanwezigheid van een gedeelde cultuur op school	39
Tabel 20:	% leraren dat het (helemaal) eens is met stellingen over leraar-leerlingrelatie	40
Tabel 21:	% leraren werkzaam in een school waar de schoolleider meldt dat volgend ongewenst gedrag minstens wekelijks voorvalt	41
Tabel 22:	Gemiddelde tijdbesteding van leraren per werkweek	46
Tabel 23:	Gemiddelde tijdsbesteding van leraren (in % van de totale les)	47
Tabel 24:	% leraren dat het (helemaal) eens is met uitspraken over het disciplinair klimaat in hun klas	48
Tabel 25:	% leraren dat volgende lesactiviteiten regelmatig of in (bijna) alle lessen aan bod laat komen	50
Tabel 26:	% leraren dat regelmatig of in (bijna) alle lessen de genoemde methoden van leerlingenevaluatie hanteert	52
Tabel 27:	% leraren dat nooit volgende gezamenlijke activiteiten onderneemt	54
Tabel 28:	% leraren dat het (helemaal) eens is met volgende opvattingen over lesgeven en leren	56



Tabel 29:	% leraren dat rapporteert in redelijke of grote mate in te staat zijn het genoemde te doen in hun lesgeven	57
Tabel 30:	% leraren dat het (helemaal) eens is met volgende stellingen inzake jobtevredenheid	59
Tabel 31:	% leraren werkzaam in scholen waar de directeur toegang tot volgende aanvangs- en andere vormen van begeleiding rapporteert	63
Tabel 32:	% leraren dat rapporteert deel te nemen aan aanvangs- en andere vormen van begeleiding	64
Tabel 33:	% leraren werkzaam in scholen met aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren, waar de directeur de aanwezigheid van volgende structuren en activiteiten rapporteert	66
Tabel 34:	% leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider toegang tot een mentorenprogramma rapporteert	67
Tabel 35:	% leraren dat betrokken is bij mentoring	68
Tabel 36:	% leraren werkzaam in een school waar de directeur rapporteert dat het (de) belangrijkste vakgebied(en) van de mentor dezelfde is als die van de leraar die mentoring krijgt	69
Tabel 37:	% leraren dat in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging deelnam aan professionaliseringsactiviteiten (inclusief gemiddelde tijdsinvestering (indien gegevens beschikbaar))	72
Tabel 38:	% leraren wiens professionele ontwikkeling volgende onderwerpen behandelden en % leraren daarvan dat een matige of grote positieve impact ondervond op het lesgeven	78
Tabel 39:	% leraren dat aangeeft een grote behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling op volgende domeinen	80
Tabel 40:	% leraren dat het (helemaal) eens is dat volgende redenen belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling	82
Tabel 41:	% leraren dat volgende vormen van ondersteuning kreeg voor de professionele ontwikkeling die ze ondernamen in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging	83
Tabel 42:	% leraren dat al of niet (gedeeltelijk) instaat voor de kosten voor professionele ontwikkeling	84
Tabel 43:	% leraren dat feedback krijgt vanuit verschillende bronnen en % leraren dat nog nooit feedback kreeg	86
Tabel 44:	% leraren dat via volgende methoden feedback krijgt	88
Tabel 45:	% leraren dat rapporteert dat volgende aspecten met matig of sterk belang werden overwogen in de feedback die zij ontvingen	90
Tabel 46:	% leraren dat als rechtstreeks gevolg van de feedback die zij op school ontvingen een (matige of grote) positieve wijziging meldt op volgende vlakken	92
Tabel 47:	% leraren werkzaam in een school waar de directeur meldt dat hun leraren nog nooit formeel beoordeeld werden door volgende personen	93
Tabel 48:	% leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider rapporteert dat leraren formeel beoordeeld worden via volgende methoden	95
Tabel 49:	% leraren werkzaam in een school waar de directeur meldt dat volgende zaken meestal of altijd voorkomen na het beoordelen van een leraar	97
Tabel 50:	% leraren dat het (helemaal) eens is met volgende stellingen over de beoordeling van en feedback aan leraren in hun school	99
Tabel 51:	% schoolleiders dat in een periode van 12 maanden voorafgaand aan de bevraging aan één van de genoemde professionaliseringsactiviteiten heeft deelgenomen	103
Tabel 52:	% schoolleiders dat het (helemaal) eens is dat volgende punten belemmeringen vormen voor hun deelname aan professionele ontwikkeling	105
Tabel 53:	Gemiddelde tijdsbesteding van schoolleiders (in % van de totale werktijd)	106
Tabel 54:	% schoolleiders dat zich in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging (heel) vaak met genoemde activiteiten heeft bezig gehouden	107
Tabel 55:	% schoolleiders dat het (helemaal) eens is met stellingen inzake gedeeld leiderschap	108

Tabel 56:	% schoolleiders dat zich in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging (heel) vaak met de genoemde activiteiten op vlak van onderwijskundig leiderschap heeft bezig gehouden	109
Tabel 57:	% schoolleiders dat rapporteert dat volgende aspecten hun effectiviteit als schoolleider in zekere mate of erg veel beperken	111
Tabel 58:	% schoolleiders dat het (helemaal) eens is met volgende stellingen inzake jobtevredenheid	114

## Lijst van figuren

---

Figuur 1:	Gemiddelde leeftijd van leraren	13
Figuur 2:	% leraren per categorie werkervaring in jobs buiten het onderwijs	14
Figuur 3:	% leraren dat een lerarenopleiding heeft afgerond	16
Figuur 4:	% leraren bij wie volgende elementen opgenomen waren in hun formele opleiding	17
Figuur 5:	% leraren met een voltijdse aanstelling	19
Figuur 6:	% vrouwelijke schoolleiders	20
Figuur 7:	% schoolleiders met verschillende jaren werkervaring in andere posities	22
Figuur 8:	% voltijds aangestelde schoolleiders met lesopdracht	23
Figuur 9:	% schoolleiders met een academische bachelor, een masterdiploma of een diploma hoger onderwijs van 2 cycli	24
Figuur 10:	% schoolleiders die vóór, na, vóór en na of nooit een lerarenopleiding, een directeursopleiding of cursus onderwijskundig leiderschap volgden of kregen	26
Figuur 11:	% schoolleiders dat rapporteert dat leraren vertegenwoordigd zijn in het schoolbestuur	31
Figuur 12:	% leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider meldt dat ze niet met andere scholen concurreert	34
Figuur 13:	Gemiddelde klasgrootte	35
Figuur 14:	Gemiddeld aantal werkuren (van 60 min) per week	44
Figuur 15:	Gemiddeld aan uren per week besteed aan lesgeven	45
Figuur 16:	% leraren dat heel wat tijd verliest met leerlingen die de les onderbreken	48
Figuur 17:	% leraren dat regelmatig of in (bijna) alle lessen gebruik maakt van actieve lespraktijken	51
Figuur 18:	% leraren dat regelmatig of in (bijna) alle lessen gebruik maakt van volgende methoden van leerlingenevaluatie	53
Figuur 19:	% leraren dat het (helemaal) eens is dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij	60
Figuur 20:	% leraren werkzaam in scholen waar de schoolleider toegang tot mentoring voor alle leraren rapporteert	67
Figuur 21:	% leraren dat een mentor heeft	68
Figuur 22:	% leraren dat als mentor is aangesteld	69
Figuur 23:	% leraren dat deelgenomen heeft aan (een) professionaliseringsactiviteit(en) in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging	71
Figuur 24:	Gemiddeld aantal dagen besteed aan cursussen en workshops	74
Figuur 25:	% Vlaamse en TALIS-leraren 1ste graad SO dat aangeeft een grote behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling voor de genoemde domeinen (2008 en 2013)	81
Figuur 26:	% leraren dat rapporteert nog nooit feedback te hebben gekregen	85
Figuur 27:	% leraren werkzaam in een school waar de directeur volgende frequenties van formele lerarenbeoordelingen door de directeur rapporteert	94

Figuur 28: % leraren eerste graad secundair onderwijs werkzaam in een school waar de directeur rapporteert dat leraren formeel beoordeeld worden via besprekingen van zelfevaluaties van leraren (linkerdeel figuur) en via een analyse van de toetsresultaten van leerlingen (rechterdeel figuur)	96
Figuur 29: Gemiddeld aantal dagen besteed in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging	104
Figuur 30: % schoolleiders dat zich in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging met de genoemde activiteiten bezig hield	110
Figuur 31: % schoolleiders dat in de twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging gebruik maakte van leerlingenprestaties en resultaten van leerlingenevaluaties om de onderwijsdoelen en onderwijsprogramma's te ontwikkelen	110
Figuur 32: % schoolleiders dat rapporteert dat de overheidsregulering en het beleid hun effectiviteit als schoolleider in zekere mate of erg veel beperken	112



### **Coördinatie**

Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming  
Departement Onderwijs en Vorming  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning

### **Samenstelling**

Universiteit Antwerpen  
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen  
Onderzoeksgroep Edubron

### **Verantwoordelijke uitgever**

Micheline Scheys, Secretaris-Generaal

### **Grafische vormgeving**

Departement Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid  
Afdeling Communicatie  
Suzie Favere  
Creatief - Harelbeke

### **Depotnummer**

D/2014/3241/196

### **Uitgave**

Juni 2014

