

Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018

Nationaal rapport basisonderwijs

Talis 2018

Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018

Nationaal rapport basisonderwijs

Project 405-16-385

Auteurs:
Froukje Wartenbergh (MOOZ)
Joyce Bendig (MOOZ)
Saraï Sapulete (Ecorys)
Patrick de Wilde (Ecorys)
Sil Vrielink (MOOZ)
Kim Ouwehand (EUR)
Eva van der Boom (MOOZ)

Vormgeving:
Nick Rundberg (Ecorys)

Mei 2020

Begrippen en definities

Feedback aan leraren
TALIS hanteert een brede definitie voor feedback aan leraren, namelijk elke mogelijke uiting die leraren krijgen over hun lesgeven, die gebaseerd is op interactie (zoals lesobservatie, discussies over het lesprogramma van de leraar of over leerlingresultaten). Feedback kan gegeven worden als onderdeel van informele discussies of als onderdeel van een formelere en gestructureerde vorm van feedback.

Formele beoordeling van leraren
Formele beoordeling van leraren betekent dat het werk van een leraar wordt beoordeeld door de schoolleider, een externe inspecteur of door de eigen collega's. Formele beoordeling is vaak onderdeel van een geformaliseerd prestatiemanagementsysteem volgens bepaalde procedures en criteria die bij een meer informele benadering niet worden gehanteerd. Met TALIS is informatie over de formele beoordeling geleverd door schoolleiders.

Inductieprogramma
TALIS definieert inductieprogramma's voor leraren als een serie van gestructureerde activiteiten op een school om de introductie van leraren in het vak en/of op de school te ondersteunen. Inductie kan beschikbaar worden gesteld aan leraren om zich in de praktijk beroepshalve verder te ontwikkelen (met name startende leraren), en om hen in te voeren op de school, met de werkwijze en met hun collega's.

Klassenmanagement
Klassenmanagement refereert aan alle acties die leraren ondernemen om hun werk in de klas effectief te organiseren, om zo een goed leerklimaat voor leerlingen te faciliteren.

Lesobservatie
Het op een gestructureerde wijze observeren van het handelen van de leraar in de klas, als input voor feedback aan en/of formele beoordeling van de leraar. Lesobservatie kan ingezet worden als een vorm van kwaliteitsborging, aangezien zo de lespraktijken worden gemonitord, wat bijdraagt aan de kwaliteit van de lessen binnen de school.

Mentoring
Een voorziening waarin meer ervaren leraren steun en begeleiding bieden aan minder ervaren leraren. Mentoringprogramma's kunnen als onderdeel van inductie ingezet geworden. Het algemene doel van mentoringprogramma's voor leraren is om de nieuwkomers een 'gids' op de werkplek te bieden, maar het karakter en de inhoud van deze programma's variëren sterk.

Nascholing/professionele ontwikkeling
TALIS hanteert een brede definitie voor nascholing/professionele ontwikkeling. Professionele ontwikkeling wordt gedefinieerd als alle activiteiten die als doel hebben de voor het vak benodigde vaardigheden, kennis en expertise van leraren verder te ontwikkelen. Deze activiteiten kunnen in vele vormen worden aangeboden, zoals cursussen, workshops of formele kwalificatieprogramma's (zoals de bachelor- of masteropleidingen vanuit de lerarenbeurs).

Onderwijskundig leiderschap
Leiderschap gericht op het primaire proces, met als doel de leerprestaties en ontwikkeling van leerlingen zoveel mogelijk te stimuleren. De schoolleider ontwikkelt daartoe een visie op goed onderwijs en wat daarvoor nodig is, dat als uitgangspunt dient voor het treffen van maatregelen om goed onderwijs te kunnen realiseren.

Professioneel zelfvertrouwen (self-efficacy)
Het geloof van individuen in zichzelf om een bepaalde handeling succesvol uit te kunnen voeren.

Professionele autonomie
De mate waarin leraren zelf kunnen bepalen hoe ze lesgeven. Dat betreft niet alleen de methode die ze gebruiken, maar bijvoorbeeld ook het nemen van disciplinaire maatregelen als een leerling zich niet aan de klassenregels houdt, de wijze waarop de voortgang van de leerlingen wordt getoetst en hoeveel huiswerk leerlingen krijgen.

Samenwerking tussen leraren
Samenwerkingspraktijken tussen leraren van dezelfde school, zoals gezamenlijk lesgeven, het uitwisselen van lesmateriaal, het bespreken van de voortgang van leerlingen enzovoorts.

Schoolklimaat
Cultuur op school bestaande uit fysieke, sociale en academische dimensies. Een positief schoolklimaat ontstaat bijvoorbeeld wanneer leraren samen met collega's en met hun leerlingen werken aan een veilig, respectvol en ondersteunende omgeving die de motivatie en het leren door leerlingen faciliteert. Een positief schoolklimaat reflecteert een goede sfeer en sociale netwerken in een school.

Werktevredenheid
Het gevoel van voldoening dat men krijgt van zijn/haar werk. TALIS onderscheidt daarbij de tevredenheid met het beroep (leraarsvak) en de tevredenheid met de werkomgeving (school waar de leraar werkzaam is).

Managementsamenvatting

TALIS: leer- en werkomstandigheden van leraren en schoolleiders in internationaal perspectief

In de 'Teaching and Learning International Survey' (TALIS) van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) staan de leer- en werkomstandigheden van leraren en schoolleiders centraal. TALIS 2018 is in bijna 50 landen uitgezet onder leraren en hun schoolleiders. TALIS is primair gericht op de onderbouw van het voortgezet onderwijs (ISCED-2, vmbo klas 1-4; havo/vwo-klas 1-3), maar biedt de optie aan om ook het basisonderwijs (ISCED-1, groep 3-8) te bevragen. Een beperkt aantal landen (15 in totaal), waaronder Nederland, heeft van deze optie gebruik gemaakt. De enquêtes onder leraren en schoolleiders zijn afgenomen in de periode januari-april 2018. Het voorliggende rapport presenteert de Nederlandse resultaten over het basisonderwijs. Voor de internationale vergelijking van de Nederlandse uitkomsten, richten we ons op Noordwest-Europa. Deze keuze wordt ingegeven door de hoge mate van vergelijkbaarheid met Nederland, als het gaat om de autonomie van scholen, economische welvaart en nationale uitgaven aan het onderwijs. De landen die we in de vergelijking meenemen zijn: Vlaanderen (België), Engeland, Denemarken en Zweden, in dit rapport samen met Nederland aangemerkt als Noordwest-Europa.

Leraren zijn blij met hun werk, waardering van het beroep door de maatschappij blijft achter

Leraren in Noordwest-Europa zijn tevreden met hun beroep en nog meer met hun werkomgeving. Vrijwel alle leraren geven aan betrokken te worden bij de besluitvorming op school. Ook ervaren ze doorgaans veel zeggenschap. Het is daarbij wel opmerkelijk dat Nederlandse leraren in vergelijking met hun Noordwest-Europese collega's aanmerkelijk minder vaak het gevoel hebben dat ze inspraak hebben in de keuze voor lesmethodes (NL: 75%, NwEuropa: gemiddeld 90%). Binnen de scholen bestaat een cultuur van samenwerking: de verdeling van taken en verantwoordelijkheden wordt schoolbreed gedragen en de leraren ervaren dat er consensus is over de opvattingen over lesgeven en leren. Hierover zijn de Nederlandse leraren gemiddeld nóg positiever dan de andere leraren in Noordwest-Europa. Daarnaast zijn Nederlandse leraren (en hun Noordwest-Europese collega's in vergelijkbare mate) doorgaans positief over de collegiale ondersteuning op hun school. Ze vinden dat ze elkaar kunnen vertrouwen en ervaren praktische steun van elkaar. Ondanks dat de leraren tevreden zijn met hun werk en in groten getale opnieuw voor dit beroep zouden kiezen, mist de waardering door de maatschappij: slechts één op de drie leraren heeft het gevoel dat het beroep gewaardeerd wordt.

Schoolleiders noemen personeelstekort grootste belemmering voor hoogwaardig onderwijs

Schoolleiders geven aan dat gebrek aan personeel (zowel gekwalificeerd onderwijzend als ondersteunend personeel) hen het vaakst belemmert bij het bieden van hoogwaardig onderwijs, meer dan belemmeringen op gebied van infrastructuur, lesmateriaal en tijd. Een tekort aan personeel als belemmering voor hoogwaardig onderwijs wordt door Nederlandse, Vlaamse en Deense schoolleiders vaker zo ervaren dan door de schoolleiders in de andere Noordwest-Europese landen.

Leraren oordelen kritisch over de voorbereiding door lerarenopleidingen

Nederlandse leraren oordelen, zeker in vergelijking met de andere leraren in Noordwest-Europa, kritisch over de voorbereiding door lerarenopleidingen. Het vaakst zijn Nederlandse leraren tevreden (en zelfs meer tevreden dan de Noordwest-Europese collega's) over het praktijkgedeelte in de opleiding. Redelijk tevreden (rond tweederde van de Nederlandse leraren en driekwart van de leraren in de andere Noordwest-Europese landen) is men over hoe hun opleiding hen voorbereid heeft op de inhoud en vakdidactiek en over de onderwijskundige voorbereiding. Het minst goed voorbereid voelen leraren in Noordwest-Europa zich op het lesgeven aan multiculturele of meertalige groepen, het gebruik van ict in de les en het ondersteunen van de overgang van leerlingen van groep 2 naar 3. Nederlandse leraren voelen zich op deze aspecten minder goed voorbereid door hun lerarenopleiding dan gemiddeld in Noordwest-Europa.

Jonge, startende leraren op grote scholen in de Randstad nemen het vaakst deel aan inductie

In Noordwest-Europa neemt ongeveer één op de drie leraren in hun eerste baan deel aan een inductietraject (al dan niet formeel geregeld). In Nederland geldt dat voor een kwart van de leraren in hun eerste baan. Inductie bij de start in de huidige baan komt vaker voor, zowel in Noordwest-Europa als daarbinnen specifiek in Nederland. Deelname aan inductie ligt het hoogst onder jonge leraren (maximaal 30 jaar oud), startende leraren, leraren met een tijdelijk contract, leraren die lesgeven in de Randstad en leraren op grote scholen. De inductie bestaat veelal uit gesprekken met en supervisie door hun schoolleider of een ervaren collega en deelname aan cursussen.

Collegiale mentoring komt weinig voor

Eén op de tien Nederlandse leraren (veelal startende leraren) heeft op school een mentor: een meer ervaren collega die begeleiding en ondersteuning geeft. Mentoring komt in Nederland in vergelijking met de vier andere landen in Noordwest-Europa relatief vaak voor, alleen in Engeland is de inzet van collegiale mentoren nog gebruikelijker. In de Scandinavische landen blijkt het juist minder gebruikelijk.

Leraren blijven zich voortdurend professioneel ontwikkelen

Vrijwel alle Noordwest-Europese leraren nemen deel aan één of meer professionaliseringsactiviteiten. Nederlandse leraren doen dat gemiddeld vier keer per jaar (daarin alleen overtroffen door Engelse leraren). Het meest populair zijn het volgen van cursussen en het lezen van vakliteratuur. In vergelijking met de andere landen nemen Nederlandse leraren relatief weinig deel aan onderwijsconferenties en volgen ze eveneens relatief weinig online cursussen. Startende leraren en leraren met een voltijdaanstelling volgen vaker dan andere Nederlandse leraren een bachelor- of masteropleiding naast hun werk. Nascholing wordt door vrijwel alle leraren (ongeacht welk Noordwest-Europees land) als nuttig ervaren. De meest nuttige nascholingsactiviteiten (afgemeten aan het effect dat leraren zelf in de klas merkten) kenmerken zich volgens vrijwel alle leraren doordat ze voortbouwen op bestaande kennis, mogelijkheden bieden om nieuwe ideeën uit te proberen en doordat ze passen bij de persoonlijke ontwikkelingsbehoefte. Gebrek aan tijd (door werk of zorg thuis) is overigens de vaakst genoemde belemmering om geen (of niet nog meer) nascholingsactiviteiten te volgen. Waar tijdsbelemmering door alle Noordwest-Europese leraren vaak genoemd wordt, blijken de kosten voor nascholing veel minder een belemmering voor Nederlandse leraren (bij ongeveer een kwart) dan voor leraren in de andere landen (bij gemiddeld de helft).

Ook schoolleiders nemen professionalisering serieus

Ook bij schoolleiders staat professionalisering op het netvlies: de meerderheid heeft in het afgelopen jaar gewerkt aan een professioneel ontwikkelplan voor de school. Dat is aanzienlijk meer dan in de andere Noordwest-Europese landen, Engeland uitgezonderd.

Nederlandse leraren werken bijna allemaal wel samen, zij het minder intensief en weinig frequent

Alhoewel de meeste leraren in Nederland aangeven dat ze wel eens samenwerken met collega's, ligt de frequentie waarmee ze dat doen aanzienlijk lager dan in de andere Noordwest-Europese landen. In vergelijking met Noordwest-Europese leraren geven Nederlandse leraren elkaar relatief vaak feedback, maar geven ze veel minder vaak gezamenlijk les. Gezamenlijke activiteiten beperken zich vooral tot het bespreken van de voortgang van leerlingen en deelname aan gezamenlijke themabijeenkomsten.

Bijna 40 procent van de leraren ervaart werkstress, vooral veroorzaakt door administratieve lasten

In Nederland ervaren vier op de tien leraren werkstress. Ondanks dat dit een aanzienlijk aandeel is, is het binnen Noordwest-Europa relatief laag. Binnen Nederland blijkt niet zozeer de werkervaring ertoe te doen, maar de leeftijd. Met name jonge leraren (onder de 30 jaar) ervaren veel vaker stress in hun werk. Dit neemt af naarmate leraren ouder zijn, ongeacht hun werkervaring. De schoolomgeving heeft daarbij wel invloed op de ervaren werkstress: grote klassen en relatief veel leerlingen met speciale leerbehoeften zorgen ervoor dat leraren zich vaker gestrest voelen. Op scholen in de Randstad is het aandeel leraren dat aangeeft stress te ervaren beduidend groter dan buiten de Randstad. De leraren die stress ervaren, geven aan dat dit vooral komt door te veel administratieve werkzaamheden.

Ook bij schoolleiders is administratie de belangrijkste oorzaak van werkstress

Stress bij schoolleiders wordt eveneens naar eigen zeggen vooral veroorzaakt door te veel administratie. Het aandeel Nederlandse schoolleiders met (veel) werkstress is net als bij leraren relatief laag in vergelijking met andere Noordwest-Europese landen.

Het duurt even voordat het rustig is in de klas, maar de sfeer in de klas is goed

Eén op de drie leraren in Noordwest-Europa (41% in Nederland) geeft aan dat het aan het begin van een les een tijdje duurt voordat de leerlingen rustig worden. Wel zorgen de Nederlandse leerlingen er naar inschatting van de leraren vaker dan in de andere landen voor dat er een positieve leeromgeving in de klas gecreëerd wordt. Ook geven de Nederlandse leraren, net als die in Engeland, veel minder vaak dan de leraren uit Denemarken, Vlaanderen en Zweden aan dat er veel tijd verloren gaat door leerlingen die de les onderbreken en dat er veel storend lawaai is in de klas. Leraren (zowel in Nederland als in de rest van Noordwest-Europa) zijn vrijwel zonder uitzondering positief over de aandacht die er op school voor leerlingen is: leraren en leerlingen kunnen in de ervaring van de leraren doorgaans goed met elkaar overweg, ze merken dat het welzijn van leerlingen belangrijk wordt gevonden en dat op school de meeste leraren geïnteresseerd zijn in wat leerlingen te zeggen hebben. Daarnaast steken Nederland, Engeland en Vlaanderen boven de andere landen uit als het gaat om het bieden van ondersteuning aan leerlingen die dat nodig hebben.

Het professioneel zelfvertrouwen is groot en stijgt naarmate leraren meer lesgeven

Leraren in Noordwest-Europa hebben vrijwel allemaal veel professioneel zelfvertrouwen. Ze voelen zich zelfverzekerd in het overdragen van kennis en het managen van de klas en zij

achten zichzelf bekwaam in het motiveren van hun leerlingen. Het professioneel zelfvertrouwen stijgt naarmate leraren ouder zijn, meer werkervaring hebben en/of een vast contract hebben.

Omgaan met culturele diversiteit is moeilijk, maar hoe diverser de klas, des te vaardiger vindt de leraar zich

Het professioneel zelfvertrouwen van de Nederlandse leraren ligt een stuk lager als het gaat om het omgaan met culturele diversiteit in de klas. Samen met Zweden is het professioneel zelfvertrouwen op dit punt het laagst van de Noordwest-Europese landen (gemiddeld rond driekwart van de leraren). Leraren die lesgeven op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond voelen zich hierin het meest bekwaam.

Methoden en technieken gebruikt voor de analyses

Voor de (verdiepende) analyses over alleen de Nederlandse data is een multilevel-analyse techniek toegepast. Met deze techniek wordt rekening gehouden met (gecorrigeerd voor) het feit dat clustering van docenten binnen scholen van invloed kan zijn op de resultaten. Dit is belangrijk omdat op de ene school de respons van docenten (veel) meer uiteen kan lopen dan op een andere school. Responsverschillen kunnen om diverse redenen optreden, bijvoorbeeld door culturele en sociaal-economische verschillen tussen scholen. Dus waar een unilevel analysetechniek de lerarenpopulatie als een grote groep beschouwt, ziet een multilevelbenadering leraren als subpopulaties binnen scholen.

Inhoudsopgave



1 Inleiding

1.1 Wat is TALIS? 14
1.2 Waar gaat TALIS over? 14
1.3 Organisatie van TALIS – internationaal en nationaal 15
1.4 Onderzoeksontwerp en analyses 15
1.5 Deelname en respons 16
1.6 Resultaten 16
1.7 Leeswijzer 17



2 Schoolklimaat, zeggenschap en tevredenheid

2.1 Betrokkenheid bij de besluitvorming 21
2.2 Professionele ruimte 21
2.3 Gedeelde verantwoordelijkheden en overtuigingen 23
2.4 Collegiale ondersteuning 25
2.5 Werktevredenheid leraren 25
2.6 Werktevredenheid schoolleiders 27
2.7 Factoren die samenhangen met werktevredenheid 27



3 Professionalisering

3.1 Voorbereiding op het lesgeven door de lerarenopleiding 35

3.2 Deelname aan een inductieprogramma 37
3.3 Mentorprogramma's 43
3.4 Professionele ontwikkeling leraren 43
3.5 Positieve impact van nascholing op lesgeven 45
3.6 Deelname gezamenlijke professionele leeractiviteiten 47
3.7 Belemmeringen voor deelname aan nascholing 49
3.8 Factoren die samenhangen met effectieve vormen van nascholing 51



4 Organisatie van het werk en werkdruk

4.1 Collegiale samenwerking 57
4.2 Ervaren belemmeringen voor het bieden van goed onderwijs 59
4.3 Werkstress onder leraren 59
4.4 Oorzaken voor werkstress 63
4.5 Tijdsbesteding en oorzaken van stress bij schoolleiders 67
4.6 Factoren die samenhangen met werkstress 67



5 (Werk)sfeer in de klas en professioneel zelfvertrouwen

5.1 Disciplinair klimaat in de klas 73
5.2 Relatie tussen leraren en leerlingen 73
5.3 Professioneel zelfvertrouwen 75
5.4 Professioneel zelfvertrouwen: culturele diversiteit leerlingen 77
5.5 Factoren die samenhangen met het professioneel zelfvertrouwen 78

Bijlage I Gebruik van TALIS-data en kenmerken leraren 80

Bijlage II Tabellen per hoofdstuk 84


Talis2018



1 Inleiding

1.1 Wat is TALIS?

TALIS staat voor 'Teaching and Learning International Survey' (TALIS) en is een internationaal vergelijkend onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Met TALIS staan de leer- en werkomstandigheden van leraren en schoolleiders in het basisonderwijs[1] en de onderbouw van het voortgezet onderwijs centraal. Nederland heeft in 2018 voor de derde keer meegedaan in het voortgezet onderwijs en voor de eerste keer in het basisonderwijs. Het onderzoek biedt leraren en schoolleiders de mogelijkheid hun mening te geven over hun professie en werkomstandigheden. TALIS maakt daarbij een vergelijking mogelijk tussen de deelnemende landen (in het basisonderwijs 15 landen[2] en in het voortgezet onderwijs 48 landen) en geeft inzicht in welke landen voor dezelfde uitdagingen staan. Daarmee kan de informatie uit TALIS een belangrijke bijdrage leveren aan de beleidsontwikkeling van de deelnemende landen.

1.2 Waar gaat TALIS over?

De onderwerpen voor TALIS 2018 zijn gekozen op basis van prioritering door de deelnemende landen zelf. Ongeveer een derde van de vragen uit TALIS 2018 betreft trenddata, waardoor vergelijkingen in de tijd kunnen worden gemaakt. Daarnaast is een derde van de vragen nieuw toegevoegd aan TALIS 2018 en betreft een derde basiskenmerken (van de leraar dan wel schoolleider of school). In Figuur 1.1 zijn de thema's van TALIS 2018 weergegeven, gerangschikt naar niveau (school/leraar) en of het betreffende thema gerelateerd is aan de uitoefening van het vak (leraarschap) of de lespraktijk en leeromgeving (binnen de school).



Figuur 1.1 Thema's binnen TALIS 2018

Bron: OESO (november 2018), *Changing interests and sustained knowledge in the TALIS 2018 framework*, Teaching in Focus, No. 24.

[1] Basisonderwijs groepen 3 t/m 8 (ISCED 1), exclusief speciaal onderwijs .

[2] Zie bijlage 1, Tabel 1.1 voor de landen die hebben deelgenomen in het basisonderwijs.

1.3 Organisatie van TALIS – internationaal en nationaal

TALIS is ontwikkeld door de OESO in samenspraak met de deelnemende landen en ondersteund door een internationale groep onderwijswetenschappers. De OESO heeft voor de internationale organisatie van TALIS een 'International Consortium' ingeschakeld, bestaand uit International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Statistics Canada en Australian Council for Educational Research (ACER). Dit consortium was verantwoordelijk voor de algehele coördinatie, uitvoering en ondersteuning van TALIS op internationaal niveau, alsook voor de communicatie en afstemming met en ondersteuning van de deelnemende landen. Het consortium verschafte de kaders, protocollen en instrumenten, zodat TALIS zoveel mogelijk op dezelfde wijze is uitgevoerd in de individuele landen, ten behoeve van de vergelijkbaarheid van de uitkomsten. Daarnaast heeft het consortium de steekproeven getrokken voor de landen, de responscijfers berekend, de weegfactoren bepaald, de databestanden geschoond en de schalen geconstrueerd.

Binnen elk deelnemend land is een 'nationaal centrum' aangesteld voor de nationale uitvoering van TALIS. In Nederland bestond het TALIS-team uit medewerkers van Ecorys, MOOZ en de Erasmus Universiteit Rotterdam.

1.4 Onderzoeksontwerp en analyses

Surveydesign en benadering van het onderwijsveld

TALIS is een multilevel surveyonderzoek. De steekproef is getrokken volgens een tweetrapsraket waarbij eerst de scholen (random) zijn geselecteerd en daarna de leraren binnen de geselecteerde scholen. Op basis van de ingevulde vragenlijsten van leraren en hun schoolleiders vinden analyses plaats op verschillende niveaus: van de leraren, de schoolleiders, de scholen, de landen en internationale gemiddelden. Voor de analyses van de TALIS-data gelden daarom specifieke eisen aan het statistisch verwerkingsprogramma: het softwarepakket dient berekend te zijn op complexe surveydesigns. In bijlage 1 staat een handreiking voor de wijze waarop analyses op de vrij beschikbare TALIS-data kunnen worden uitgevoerd.

Doelgroep: leraren basisonderwijs groepen 3 t/m 8 en hun schoolleiders. Het speciaal onderwijs maakt geen onderdeel uit van de doelgroep.
Steekproefomvang: 200 scholen, per school 20 leraren en de schoolleider.
Steekproeven op schoolniveau: representatieve steekproeven van scholen en leraren in scholen op BRIN-niveau.
Vereiste responspercentages: 75 procent van de geselecteerde scholen. Een school wordt beschouwd als responsschool indien minstens 50 procent van de geselecteerde leraren op deze school de vragenlijst heeft beantwoord.
Vragenlijsten: aparte vragenlijsten voor leraren en schoolleiders.
Methode van dataverzameling: er waren twee methodes mogelijk, papieren en online vragenlijsten. Nederland heeft gekozen voor een online dataverzameling.
Onderzoeksperiode: januari-april 2018.

Vergelijkende analyses

Voor de vergelijking van de Nederlandse resultaten met die van andere landen in dit rapport, richten we op de ons omringende landen die aan TALIS 2018 hebben deelgenomen. Deze keuze wordt ingegeven door de hoge mate van vergelijkbaarheid met Nederland als het gaat om autonomie van scholen, economische welvaart en nationale uitgaven aan het onderwijs. Dit zijn Vlaanderen (België), Engeland, Denemarken en Zweden, in dit rapport samen met Nederland aangemerkt als Noordwest-Europa. Waar relevant benoemen we verschillen met individuele landen binnen Noordwest-Europa. Dat geldt ook voor de

vergelijkende analyses binnen Nederland naar achtergrondkenmerken: persoonskenmerken van leraren, kenmerken van hun contract en die van de scholen waar zij werkzaam zijn (zie Tabellen 1.2 en 1.3 van bijlage 1).[3] Verschillen in deze vergelijkende analyses worden gerapporteerd indien deze statistisch significant zijn (α=0,05).

Zelfrapportage: percepties

Met TALIS staat de perceptie van leraren en schoolleiders centraal. De antwoorden van de leraren en hun schoolleiders zijn weliswaar subjectief, maar zij verschaffen waardevolle inzichten in de wijze waarop zij hun werk uitoefenen en beleven. Hiermee levert TALIS belangrijke aanknopingspunten voor beleidsontwikkeling.

1.5 Deelname en respons

Nederlandse scholen konden op twee manieren deelnemen aan TALIS. Een specialistisch bureau voor statistiek en methodologie in Canada, Statistics Canada, heeft voor elk deelnemend land scholen random geselecteerd om mee te doen aan het onderzoek. Voor Nederland zijn op deze wijze 200 basisscholen geselecteerd. Niet-geselecteerde basisscholen konden zichzelf aanmelden voor het onderzoek. De resultaten van deze laatste groep scholen zijn alleen meegenomen voor het onderhavige nationale rapport.

Van de 200 geselecteerde scholen hebben zo'n 1.500 leraren van 130 basisscholen en 135 schoolleiders[4] de TALIS-vragenlijsten ingevuld. Dit is een respons van 67 procent.

Hoewel dit een hoge respons is, is het net niet hoog genoeg[5] om meegenomen te worden in de analyses in de internationale rapporten van de OESO over TALIS.

Naast deze geselecteerde scholen hebben in Nederland 47 aanvullende scholen en 522 leraren de TALIS-vragenlijsten ingevuld. Deze leraren (en scholen) zijn meegenomen in de analyses voor het onderhavige nationale rapport.[6] Dit rapport betreft daarmee in totaal 2.026 leraren van 177 scholen. Tabellen 1.2 en 1.3 in bijlage 1 geven inzicht in de achtergrondkenmerken van al deze leraren en van de scholen waar zij werkzaam zijn.

1.6 Resultaten

De resultaten van TALIS worden via verschillende kanalen gedeeld. Er zijn internationale rapporten, waarin de resultaten van de landen die voldoen aan de door OESO gestelde responscriteria zijn meegenomen. Daarnaast publiceren veel deelnemende landen nationale rapporten. Nederland heeft gekozen voor twee nationale rapporten: één voor het basisonderwijs (dit rapport) en een nationaal rapport voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs.[7]

Internationaal rapport

De OESO heeft ervoor gekozen om, vanwege de grote hoeveelheid gegevens, het internationale rapport in twee delen te publiceren. Het eerste deel is verschenen in

[3] Het is belangrijk de resultaten naar opleidingsniveau met enige voorzichtigheid te interpreteren, omdat de groepen leraren met een mbo-opleiding en met een wo-opleiding relatief klein zijn. Datzelfde geldt voor de verschillen naar geslacht, aangezien er weinig mannelijke leraren aan het onderzoek hebben deelgenomen.

[4] Op vijf scholen is de vragenlijst wel ingevuld door de schoolleider, maar was de respons onder de leraren onvoldoende (minder dan 50%).

[5] Om opgenomen te worden in de OESO-analyses in de internationale rapporten geldt de eis van minimaal 75 procent respons.

[6] Het Internationale Consortium heeft daartoe nieuwe weegfactoren bferekend, op het totaal aantal Nederlandse leraren en scholen die de vragenlijst hebben ingevuld.

[7] *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 - Nationaal rapport voortgezet onderwijs Nederland*

juni 2019[8], hierin staan de thema's op leraarniveau centraal en met name die betrekking hebben op (continue ontwikkeling van) de kennis en vaardigheden van leraren. Het tweede deel van het internationale rapport[9] is verschenen op 23 maart en richt zich op de waardering van leraren en schoolleiders voor hun werkomstandigheden. Het gaat onder andere in op werkgerelateerd welzijn en stress, de tevredenheid met de arbeidsomstandigheden, de professionalisering van leraren en het effect dat zij daarvan merken als ook de betrokkenheid bij school.

Nationale rapporten

In de nationale rapporten van Nederland zijn de resultaten van het basisonderwijs apart gerapporteerd van die van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In beide nationale rapporten is gekozen voor integrale analyses en rapportage, waarbij gebruik is gemaakt van gegevens uit zowel het eerste als tweede deel van de internationale rapportage. In samenspraak met de begeleidingscommissie (bestaande uit NRO, OCW en de onderwijsbonden en sectorraden) is een selectie van onderwerpen gemaakt voor de nationale rapporten.

Resultaten op schoolniveau

In Nederland krijgen deelnemende scholen met voldoende respons een schoolterugkoppeling. Hierin worden de resultaten van de school afgezet tegenover de Nederlandse en internationale gemiddelden. Hoewel de schoolresultaten voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden (vanwege de relatief geringe aantallen leraren per school), bieden deze vergelijkingen goede aanknopingspunten voor discussies op schoolniveau.

1.7 Leeswijzer

In dit rapport staan de resultaten van TALIS 2018 van het basisonderwijs centraal. Het rapport biedt een goede basis voor de verschillende betrokken partijen om met elkaar de discussie aan te gaan, met het doel het (basis)onderwijs te versterken. Wanneer we het in dit rapport hebben over leraren, dan bedoelen we hiermee de leraren in het basisonderwijs (groep 3 t/m 8, ISCED1).

In dit rapport kijken we in hoofdstuk 2 eerst naar de werkomgeving van leraren: in welke mate worden zij betrokken bij de besluitvorming, hoe is het schoolklimaat en zijn leraren tevreden over hun werk en hun school? Vervolgens gaan we in hoofdstuk 3 in op de mate waarin leraren zich voorbereid voelen op hun vak door hun lerarenopleiding en de activiteiten die ze als leraar ondernemen om zich verder te ontwikkelen. Daarna bespreken we in hoofdstuk 4 de organisatie van het werk en de werkdruk: op welke gebieden werken leraren samen, welke belemmeringen ervaren schoolleiders in hun streven om hoogwaardig onderwijs aan te bieden? In welke mate en op welke wijze ervaren leraren werkdruk en welke oorzaken liggen daaraan ten grondslag? In hoofdstuk 5 wordt tot slot nader ingezoomd op de leraar in de klas: hoe is het disciplinair klimaat, hoe is de relatie tussen de leraar en de leerlingen en in welke mate hebben leraren professioneel zelfvertrouwen?

Per hoofdstuk zetten we de Nederlandse resultaten af tegenover die in de ons omringende landen. Daarna zoomen we nader in op mogelijke verschillen binnen Nederland, door te kijken naar kenmerken van de leraren en de scholen waar zij werkzaam zijn.

[8] OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* TALIS, OECD Publishing, Paris

[9] OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals.* TALIS, OECD Publishing, Paris


Talis2018

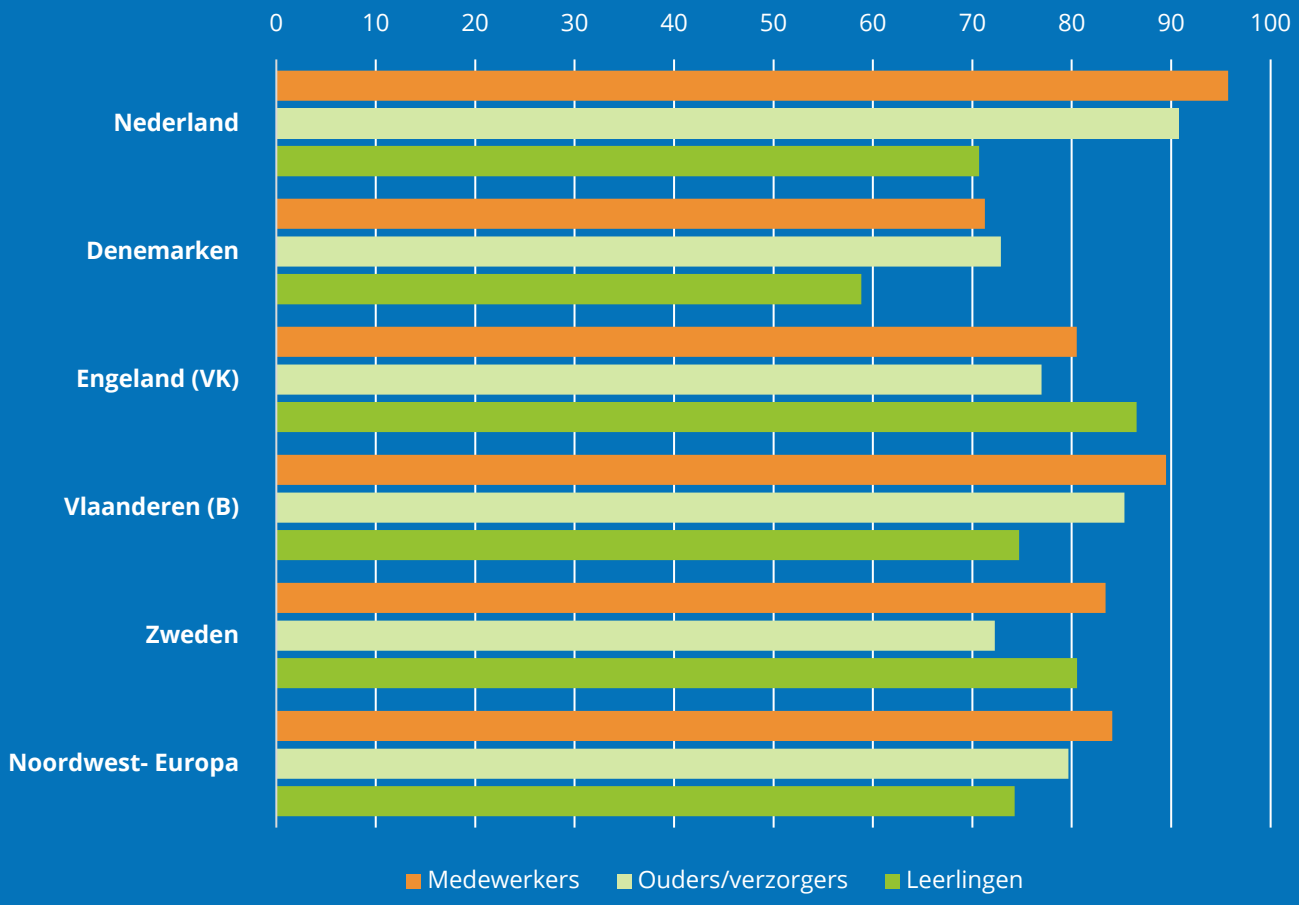


2

Schoolklimaat, zeggenschap en tevredenheid

In dit hoofdstuk staat de werkomgeving van leraren centraal. Het gaat daarbij om de mate waarin er sprake is van betrokkenheid bij de besluitvorming op school, de zeggenschap die leraren hebben in het uitoefenen van hun vak en de collegiale ondersteuning onder leraren. Tot slot komt de werktevredenheid van leraren en schoolleiders aan bod.

Figuur 2.1
Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de uitspraak dat medewerkers, ouders/verzorgers en leerlingen de mogelijkheid hebben om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school



2.1 Betrokkenheid bij de besluitvorming

De meeste leraren in Nederland en in de ons omringende landen vinden dat leraren, ouders/verzorgers en leerlingen betrokken worden bij de besluitvorming op school. Hoe hoger opgeleid de Nederlandse leraar, hoe minder vaak hij/zij van mening is dat deze groepen betrokken worden bij de besluitvorming op school. Leraren op kleine scholen zijn vaker van mening dat zijzelf, de ouders/verzorgers en de leerlingen betrokken worden bij de besluitvorming dan leraren op grotere scholen. Hoe *lager* het aandeel leerlingen met een lage sociaal-economische status op school, hoe *vaker* leraren vinden dat de ouders bij de besluitvorming betrokken worden. Hoe hoger het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond, des te vaker leraren vinden dat de *leerlingen* betrokken worden bij de besluitvorming.

Met TALIS 2018 is leraren gevraagd aan te geven in welke mate zijzelf, maar ook de ouders en leerlingen betrokken worden bij de besluitvorming op school. Als het gaat om henzelf en de ouders, zijn Nederlandse leraren bovengemiddeld positief, vergeleken met de leraren in de landen om ons heen (zie Figuur 2.1). Bijna alle leraren in Nederland geven aan zelf betrokken te worden bij de besluitvorming op hun school (96%) en ook dat ouders daarbij betrokken worden (91%), terwijl de gemiddelden voor Noordwest-Europa zo'n tien procentpunt lager liggen. Wat de betrokkenheid van leerlingen betreft, zit Nederland met 71 procent in de middenmoot.

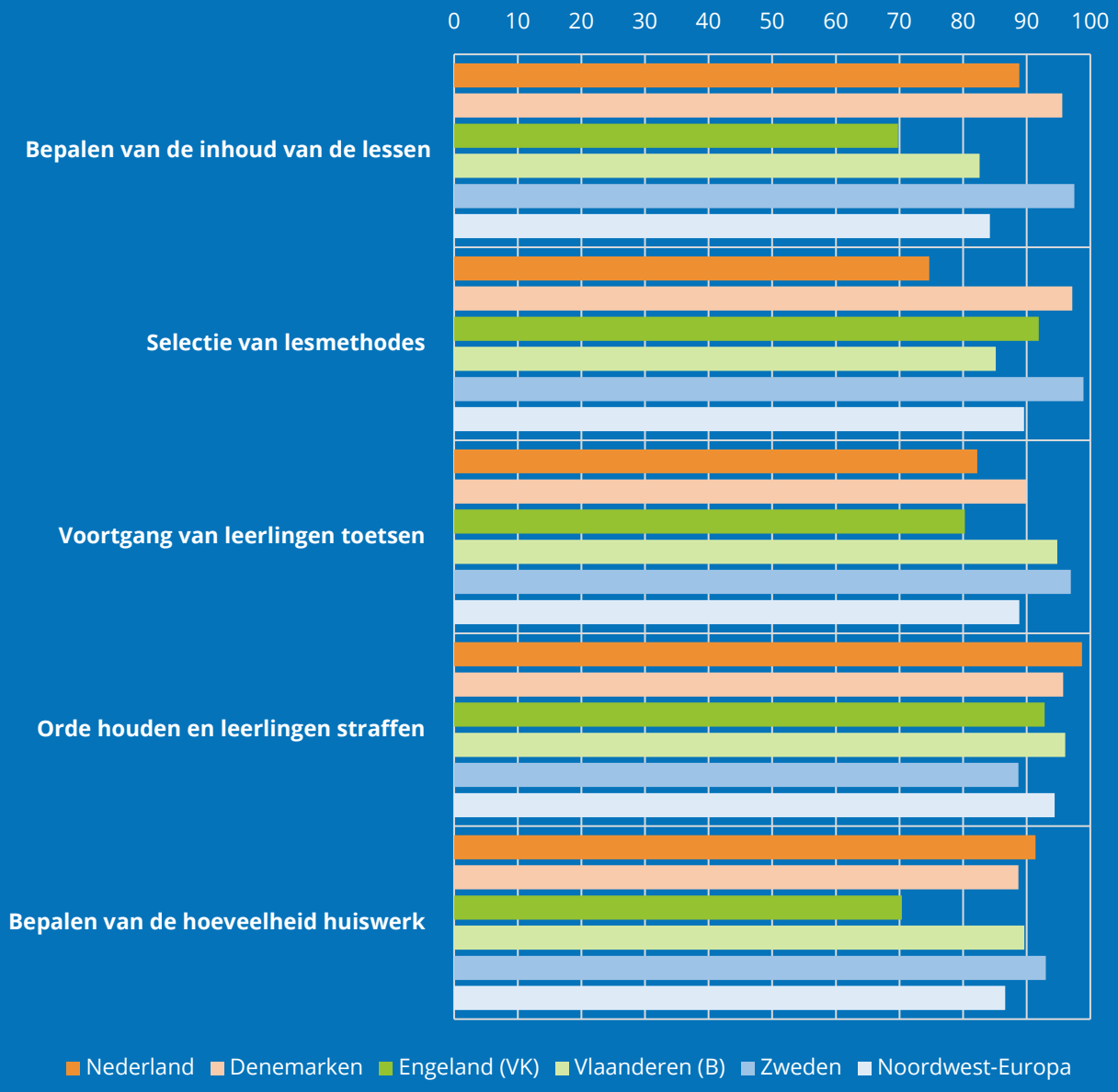
Binnen Nederland zijn de verschillen in mening over de mate waarin leraren, ouders en leerlingen betrokken worden bij de besluitvorming op school het grootst naar opleidingsniveau van leraren (zie bijlage 2, Tabel 2.1). Hoe hoger het opleidingsniveau van leraren, hoe minder vaak leraren vinden dat zij, maar ook de ouders en hun leerlingen, daarbij betrokken worden. Wat betreft schoolomvang (in aantal leerlingen) geldt dat hoe kleiner de school, des te meer leraren zich betrokken voelen bij de besluitvorming op school (zie bijlage 2, Tabel 2.2). Hetzelfde geldt voor de mate waarin leraren vinden dat leerlingen en ouders daarbij betrokken worden. Als gekeken wordt naar het aandeel leerlingen met een lage sociaal-economische status, blijkt dat hoe lager dit aandeel is, des te vaker leraren vinden dat ouders betrokken worden bij de besluitvorming op school (zie bijlage 2, Tabel 2.3). Als het gaat om het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond, zien we echter dat hoe hoger dit is, des te vaker leraren vinden dat leerlingen de mogelijkheid hebben deel te nemen aan de besluitvorming (zie bijlage 2, Tabel 2.4).

2.2 Professionele ruimte

Leraren in Noordwest-Europa ervaren op alle vlakken veel professionele ruimte, ook in Nederland. Nederlandse leraren ondervinden iets minder zeggenschap als het gaat om de selectie van lesmethodes dan gemiddeld in Noordwest-Europa. Binnen Nederland ervaren vooral leraren met een vast contract meer professionele ruimte dan leraren met een tijdelijk contract, dit geldt voor alle voorgelegde aspecten.

Om de professionele ruimte van leraren te bepalen, zijn hen stellingen voorgelegd over de zeggenschap die ze ervaren als het gaat om het bepalen van de inhoud van de lessen, selectie van lesmethodes, toetsen van de voortgang van leerlingen, orde houden en straffen van leerlingen en de hoeveelheid huiswerk. Leraren in Noordwest-Europa ervaren veel professionele ruimte op al deze vlakken, ook in Nederland (zie Figuur 2.2). Echter, als het gaat om de selectie van lesmethodes zijn Nederlandse leraren minder vaak van mening dat zij daar zeggenschap over hebben dan leraren in Noordwest-Europa: 75 procent van de Nederlandse leraren geeft aan daar zeggenschap over te hebben, tegenover 90 procent gemiddeld in Noordwest-Europa.

Figuur 2.2
Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is dat zij zeggenschap hebben over de volgende aspecten van hun planning en lesgeven in een voorbeeldklas, naar land in Noordwest-Europa



Er zijn veel verschillen gevonden onder Nederlandse leraren in de mate waarin zij hun professionele ruimte ervaren. Zo ervaren leraren met een vast contract op alle terreinen meer zeggenschap dan leraren met een tijdelijk contract (zie bijlage 2, Tabel 2.5). Vrouwelijke leraren zijn vaker van mening zeggenschap te hebben over de selectie van lesmethodes (78%) en over de toetsen van de voortgang van hun leerlingen (85%) dan hun mannelijke collega's (beide stellingen 67%; zie bijlage 2, Tabel 2.6). Wat deze twee terreinen betreft, ervaren leraren met kleine klassen meer zeggenschap dan leraren met grotere klassen (zie bijlage 2, Tabel 2.7).

Tot slot zijn voor de mate van zeggenschap over de selectie van lesmethode verschillen gevonden naar (zie bijlage 2, Tabel 2.8):

- Leeftijd, leraren van 30 jaar of ouder ervaren meer zeggenschap dan leraren jonger dan 30 jaar;
- Werkervaring, leraren met meer dan drie jaar werkervaring ervaren meer zeggenschap dan leraren met hooguit drie jaar werkervaring;
- Aanstellingsomvang, deeltijdleraren ervaren meer zeggenschap dan leraren met een voltijdaanstelling.

Het aandeel leerlingen op een school met een lage sociaal-economische status heeft geen significant effect op de ervaren zeggenschap.

2.3 Gedeelde verantwoordelijkheden en overtuigingen

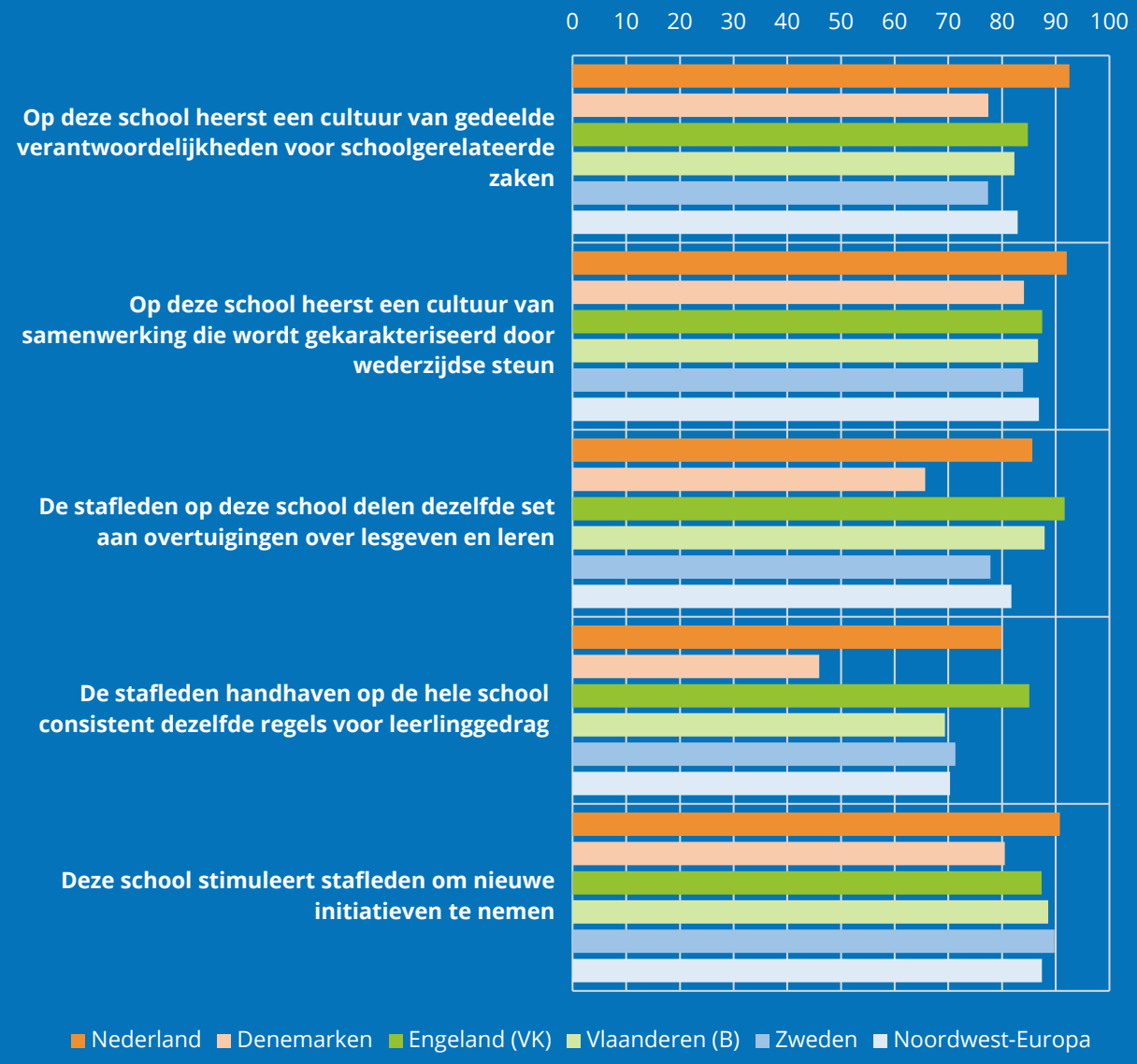
Leraren in Noordwest-Europa zijn positief over de mate waarin zij op school een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden en overtuigingen ervaren. Nederlandse leraren zijn daarbij positiever dan de gemiddelde leraar in Noordwest-Europa.

Leraren in Noordwest-Europa zijn positief over de mate waarin er op hun school sprake is van een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden en overtuigingen (zie Figuur 2.3). Leraren in Nederland zijn het met alle stellingen vaker eens dan gemiddeld in Noordwest-Europa. Dit geldt met name wanneer het gaat om het delen van verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken en het delen van dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren.

Binnen Nederland zijn leraren met minimaal een universitaire masteropleiding het minder vaak eens met de stellingen over gedeelde verantwoordelijkheden en overtuigingen op hun school dan hun collega's met een ander diploma (zie bijlage 2, Tabel 2.9). Verder zijn leraren op scholen met meer dan 30 procent leerlingen met speciale leerbehoeftes het minder vaak eens met de stellingen "Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun" (84%) en "De stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag" (73%) dan op scholen waar deze leerlingen minder vertegenwoordigd zijn (zie bijlage 2, Tabel 2.10).

Leraren die lesgeven op een school die als enige onder het bestuur valt (eenpitter) zijn vaker van mening dat de stafleden op hun school dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren delen (91%) dan leraren werkzaam op een school die onder een bestuur met meerdere scholen vallen (meerpitter) (85%; zie bijlage 2, Tabel 2.11). Omgekeerd zijn leraren werkzaam op eenpitters het minder vaak eens met de stelling "Deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen" (80%) dan leraren werkzaam op een meerpitter (91%). Gekeken naar schoolomvang, blijkt dat hoe kleiner een school (in leerlingaantal), des te vaker leraren onderschrijven dat op de hele school dezelfde regels voor leerlinggedrag wordt gehandhaafd (zie bijlage 2, Tabel 2.12).

Figuur 2.3
Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar land in Noordwest-Europa



2.4 Collegiale ondersteuning

Leraren in Noordwest-Europa zijn positief over de mate waarin ze elkaar ondersteunen; Nederlandse leraren die lesgeven op scholen met meer dan 30 procent leerlingen met een speciale leerbehoefte zijn hierover iets minder positief dan gemiddeld.

In hoeverre leraren elkaar ondersteuning bieden is met TALIS 2018 onderzocht door te vragen of leraren van mening zijn dat ze elkaar praktische steun verlenen in het toepassen van nieuwe ideeën, of er op hun school een cultuur van samenwerking heerst die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun en of leraren op elkaar kunnen vertrouwen. Wederom zijn leraren in alle landen in Noordwest-Europa die aan TALIS hebben deelgenomen hier erg positief over (zie Figuur 2.4). De leraren in Nederland zijn ongeveer even positief als gemiddeld in Noordwest-Europa.

Nederlandse leraren zijn vrij eensgezind over de bovenstaande stellingen. Alleen het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op school levert verschillen op. Leraren die lesgeven op scholen waar meer dan 30 procent van de leerlingen een speciale leerbehoefte heeft, zijn het minder vaak eens met de stellingen dan leraren op scholen waar deze leerlingen minder vertegenwoordigd zijn (zie bijlage 2, Tabel 2.13).

2.5 Werktevredenheid leraren

Leraren in Noordwest-Europa zijn tevreden met hun beroep maar nóg meer met hun werkomgeving. Dit geldt ook voor Nederlandse leraren. Echter, in deze landen zijn leraren minder vaak van mening dat hun beroep wordt gewaardeerd door de maatschappij. Nederlandse leraren zijn daar iets positiever dan gemiddeld over. Binnen Nederland zijn jongere, vrouwelijke en universitair opgeleide (minimaal masteropleiding) leraren meer tevreden over hun beroep dan oudere, mannelijke en/of leraren met een bachelordiploma. Leraren op scholen met meer dan 30 procent leerlingen met een speciale leerbehoefte zouden hun school iets minder vaak aanbevelen als werkplek dan leraren op scholen waar deze leerlingen minder vertegenwoordigd zijn.

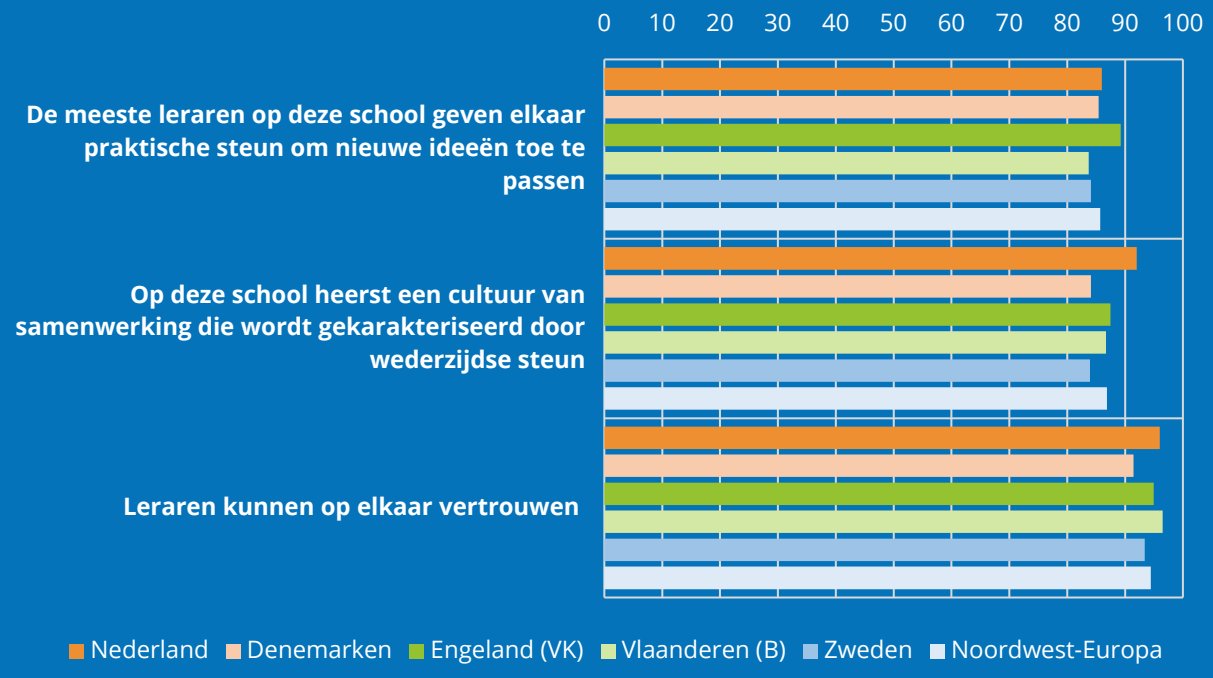
Hoe tevreden leraren zijn met hun werk is op twee dimensies gemeten. Aan de hand van stellingen is gevraagd naar de voor- en nadelen van het beroep, de tevredenheid met het beroep en die met de organisatie waarin zij werkzaam zijn (werkomgeving). Daarnaast is gevraagd naar de status van het beroep.

Gemiddeld ziet driekwart van de leraren meer voordelen dan nadelen van het leraar zijn. Ook zou driekwart wederom voor het leraarsvak kiezen, indien ze opnieuw de keuze zouden hebben. Dit geldt ook voor Nederland. Er zijn dan ook maar weinig leraren die spijt hebben van hun beslissing leraar te worden. Als het gaat om de stelling “Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen”, zien we dat gemiddeld een derde van de leraren in Noordwest-Europa het hier mee eens is. In Nederland geldt dat voor een kwart van de leraren.

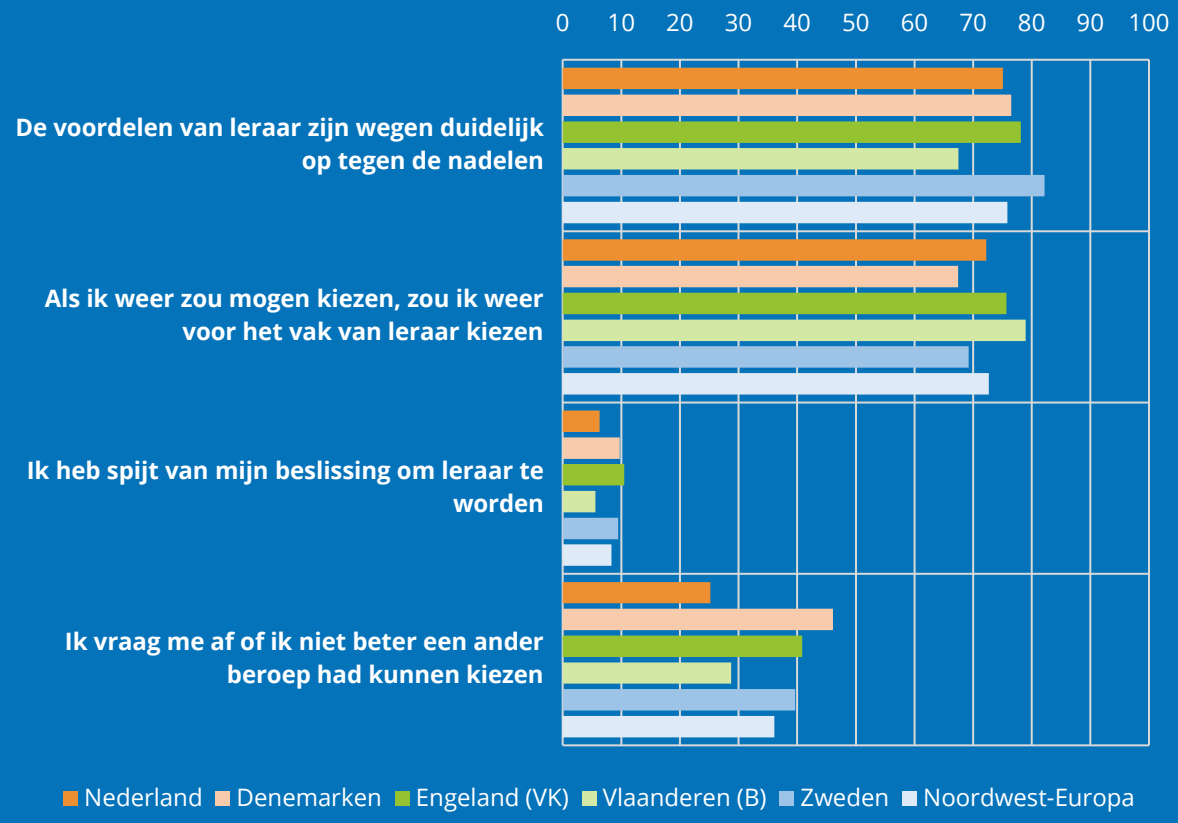
In Noordwest-Europa zijn leraren overwegend tevreden met hun beroep (zie Figuur 2.5). De antwoorden van Nederlandse leraren wijken ook op de stellingen die de tevredenheid met de werkomgeving meten weinig af van de gemiddelden in Noordwest-Europa (zie Figuur 2.6). Leraren in het basisonderwijs blijken meer tevreden met de werkomgeving dan met het beroep. Er zijn weinig leraren die van school zouden willen veranderen.

Leraren zijn veel minder vaak van mening dat hun vak wordt gewaardeerd door de maatschappij (zie Figuur 2.7). Gemiddeld is een kwart van de leraren in Noordwest-Europa het daarmee eens. Het zijn leraren in Scandinavische landen die minder vaak

Figuur 2.4
Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun school, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 2.5
Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun tevredenheid met beroep, naar land in Noordwest-Europa



aangeven dat hun beroep wordt gewaardeerd door de maatschappij. In Nederland, Engeland en Vlaanderen zijn relatief meer leraren daar positief over, met ongeveer een derde die het (zeer) eens is met de stelling.

Onder de Nederlandse leraren zijn jongere leraren meer tevreden over hun *beroep* dan hun oudere collega's (zie bijlage 2, Tabel 2.14). Ook zijn vrouwelijke leraren meer tevreden met hun keuze voor het leraarsvak dan mannelijke leraren (zie bijlage 2, Tabel 2.15). Hetzelfde geldt voor leraren met minimaal een universitaire masteropleiding (zie bijlage 2, Tabel 2.16). Het aandeel leerlingen met een speciale leerbehoefte op school is het enige wat niet alleen verschillen in tevredenheid met het beroep oplevert, maar tevens in de tevredenheid met de werkomgeving (zie bijlage 2, Tabel 2.17). Op scholen met een groter aandeel leerlingen met een speciale leerbehoefte zijn leraren relatief minder vaak van mening dat de voordelen van hun beroep opwegen tegen de nadelen. Als het gaat om de tevredenheid met de werkomgeving zien we hetzelfde patroon in de antwoorden op de stelling "Ik zou deze school aanbevelen als een goede werkomgeving".

2.6 Werktevredenheid schoolleiders

Net als leraren zijn ook de schoolleiders in Noordwest-Europa tevreden met hun beroep, maar nog meer met hun werkomgeving. Zij zijn gemiddeld wel iets positiever over de status van het leraarsberoep; Nederlandse schoolleiders zijn daar iets minder positief over dan gemiddeld in Noordwest-Europa en ze zijn daar ook minder positief over dan leraren zelf.

TALIS 2018 onderzoekt ook de tevredenheid van schoolleiders met hun beroep en hun tevredenheid met de werkomgeving of organisatie. Schoolleiders is daarnaast gevraagd naar de status van het beroep van leraren.

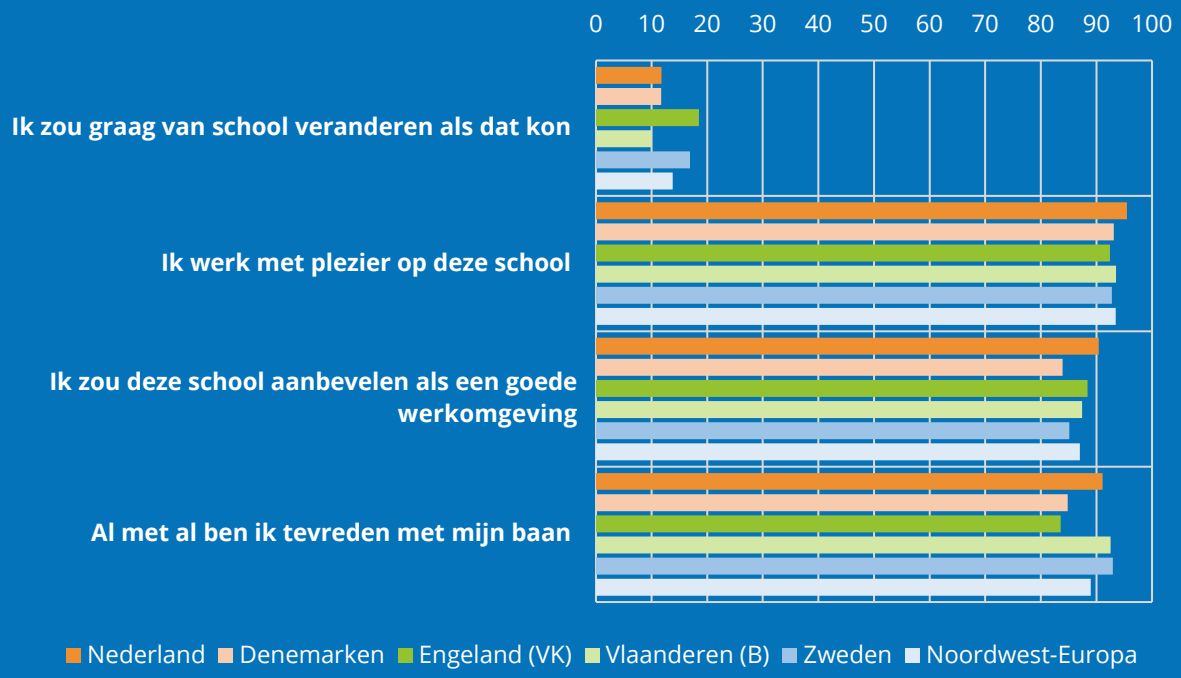
Gekeken naar de tevredenheid met het beroep, zien we grotere verschillen onder de schoolleiders in Noordwest-Europa dan onder leraren. Gemiddeld genomen zijn schoolleiders meer tevreden over hun beroep dan leraren (zie Figuur 2.8). Schoolleiders in Vlaanderen en Zweden zijn minder tevreden met hun beroep dan hun collega's in Nederland, Denemarken of Engeland. Net als onder leraren, is de tevredenheid onder de schoolleiders met hun werkomgeving groter en zijn de verschillen tussen de landen kleiner dan bij de tevredenheid met het beroep (zie Figuur 2.9). Schoolleiders in Noordwest-Europa zijn iets positiever over de status van het leraarsberoep dan de leraren zelf: gemiddeld is een derde van mening dat het leraarsberoep wordt gewaardeerd door de maatschappij (zie Figuur 2.10). Onder de Nederlandse en Zweedse schoolleiders is ongeveer een kwart deze mening toegedaan. Opmerkelijk genoeg zijn de Nederlandse schoolleiders juist minder vaak dan de leraren zelf van mening dat het leraarsberoep door de maatschappij gewaardeerd wordt.

2.7 Factoren die samenhangen met werktevredenheid

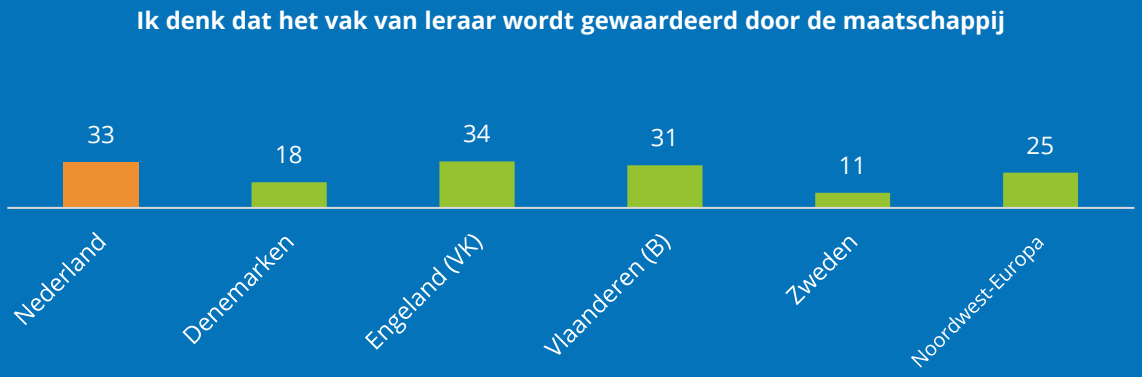
Hoe meer leraren betrokken worden bij de besluitvorming, professionele ruimte ervaren, collegiale ondersteuning krijgen en door de school/schoolleider ondersteund worden, des te meer tevreden zij zijn met hun werk. Hetzelfde geldt voor de werktevredenheid van schoolleiders.

Door middel van multilevel analyses is getracht te achterhalen welke factoren significant samenhangen met de werktevredenheid van leraren en die van schoolleiders. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de tevredenheid met het beroep en de tevredenheid met de werkomgeving/organisatie waarin de leraar of schoolleider werkzaam is. Het gemiddelde van deze twee soorten tevredenheid resulteert in de algehele werktevredenheid.

Figuur 2.6
Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun werkomgeving/organisatie, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 2.7
Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun status van het beroep, naar land in Noordwest-Europa



Deze paragraaf doet verslag van de uitkomsten. De resultaten zijn opgenomen in bijlage 2, zie Tabellen 2.18 t/m 2.21.

Schoolklimaat belangrijk voor de werktevredenheid van leraren

Mannelijke leraren zijn minder tevreden met hun werkomgeving dan hun vrouwelijke collega's en vertonen tevens een lagere algehele werktevredenheid. Naast geslacht zijn de belangrijke factoren die samenhangen met de werktevredenheid van leraren:

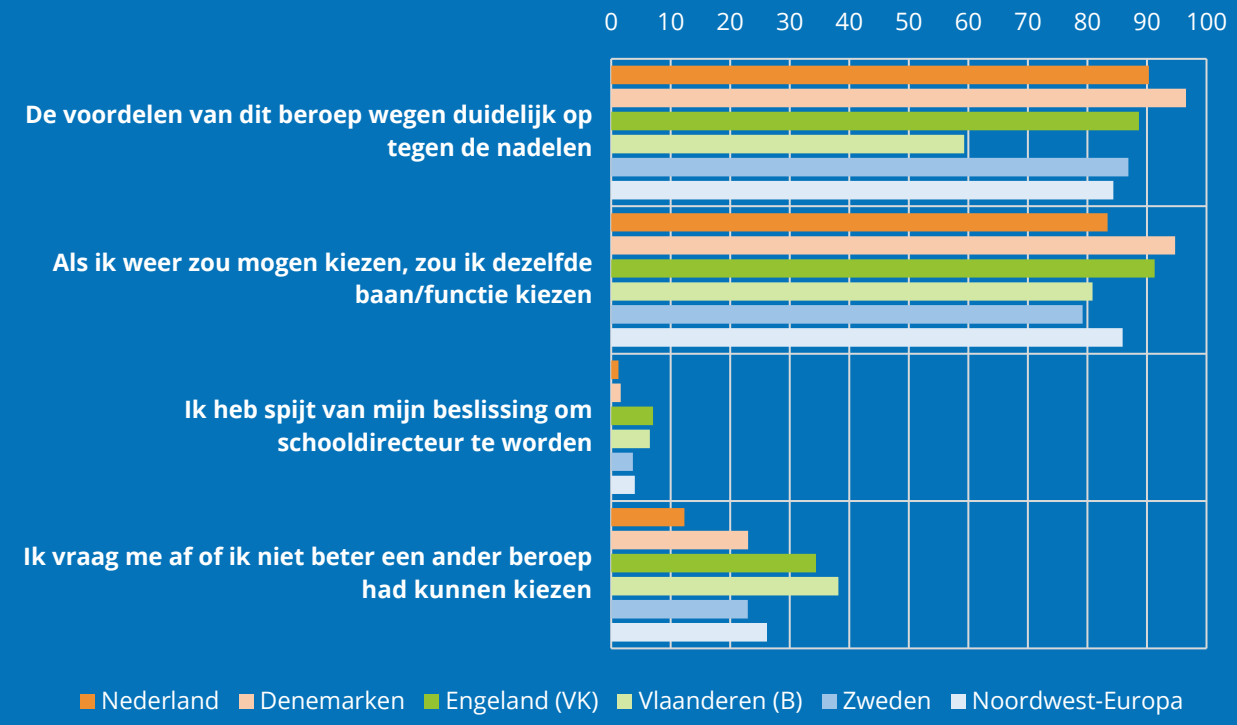
- De mate waarin zij worden betrokken bij de besluitvorming;
- De mate waarin zij professionele ruimte (autonomie) ervaren;
- De mate waarin zij elkaar praktische ondersteuning bieden bij innovatie;
- De mate waarin zij ondersteuning van hun school/schoolleider ervaren.

Bovenstaande factoren hebben een positieve relatie met zowel de tevredenheid met de werkomgeving als met het beroep van leraar. Leraren die een hogere mate van inbreng, autonomie en ondersteuning van collega's en hun schoolleider ervaren, zijn op beide vlakken meer tevreden dan leraren die deze aspecten in mindere mate ervaren.

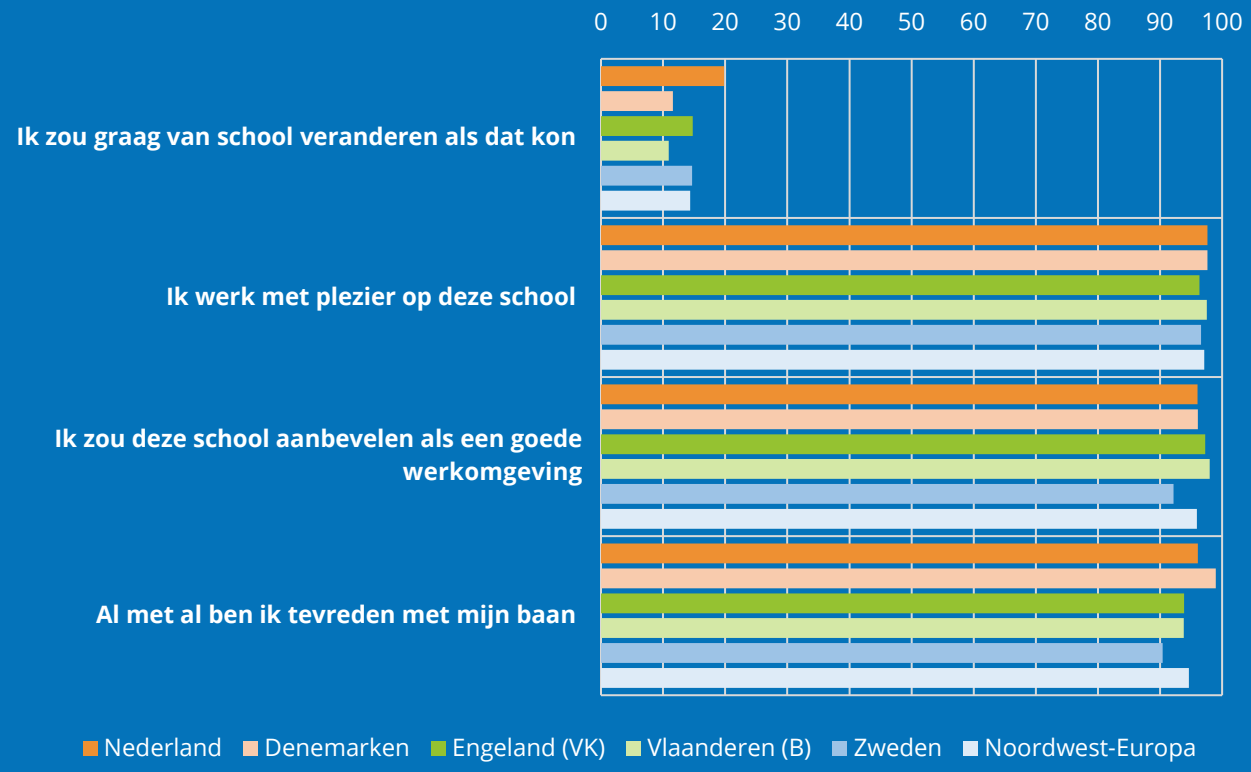
Schoolklimaat ook belangrijk voor de tevredenheid van schoolleiders

Wat betreft de algehele werktevredenheid van schoolleiders, blijkt dat hoe sterker leraren op een school met elkaar samenwerken, hoe tevredener de schoolleider is. De samenwerking onder leraren heeft ook een positief verband met de tevredenheid van de schoolleider met de werkomgeving. Daarnaast hebben de mate waarin leraren betrokken worden bij de besluitvorming en de mate waarin leraren elkaar praktische ondersteuning bieden bij innovaties een significante positieve relatie met de tevredenheid van de schoolleider met de *werkomgeving*.

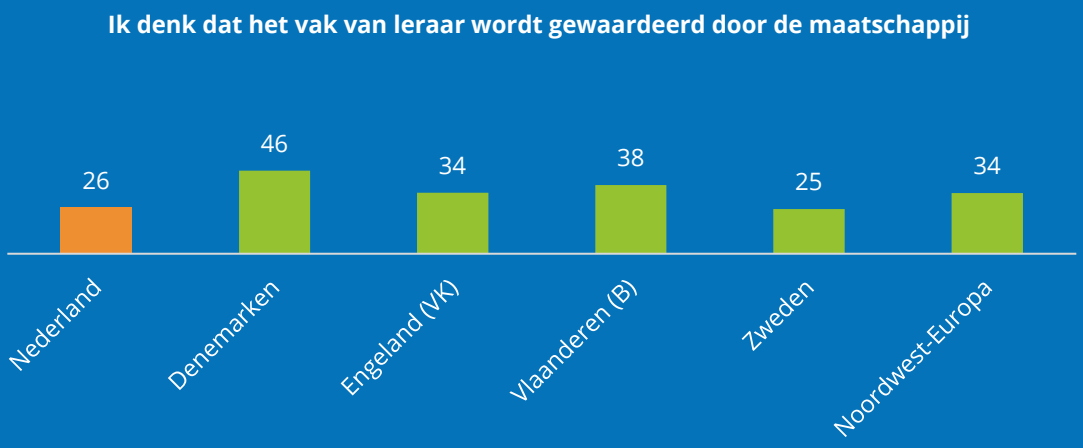
Figuur 2.8
Het aandeel schoolleiders dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun tevredenheid met beroep, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 2.9
Het aandeel schoolleiders dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun werkomgeving/organisatie, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 2.10
Het aandeel schoolleiders dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun status van het beroep, naar land in Noordwest-Europa




Talis2018

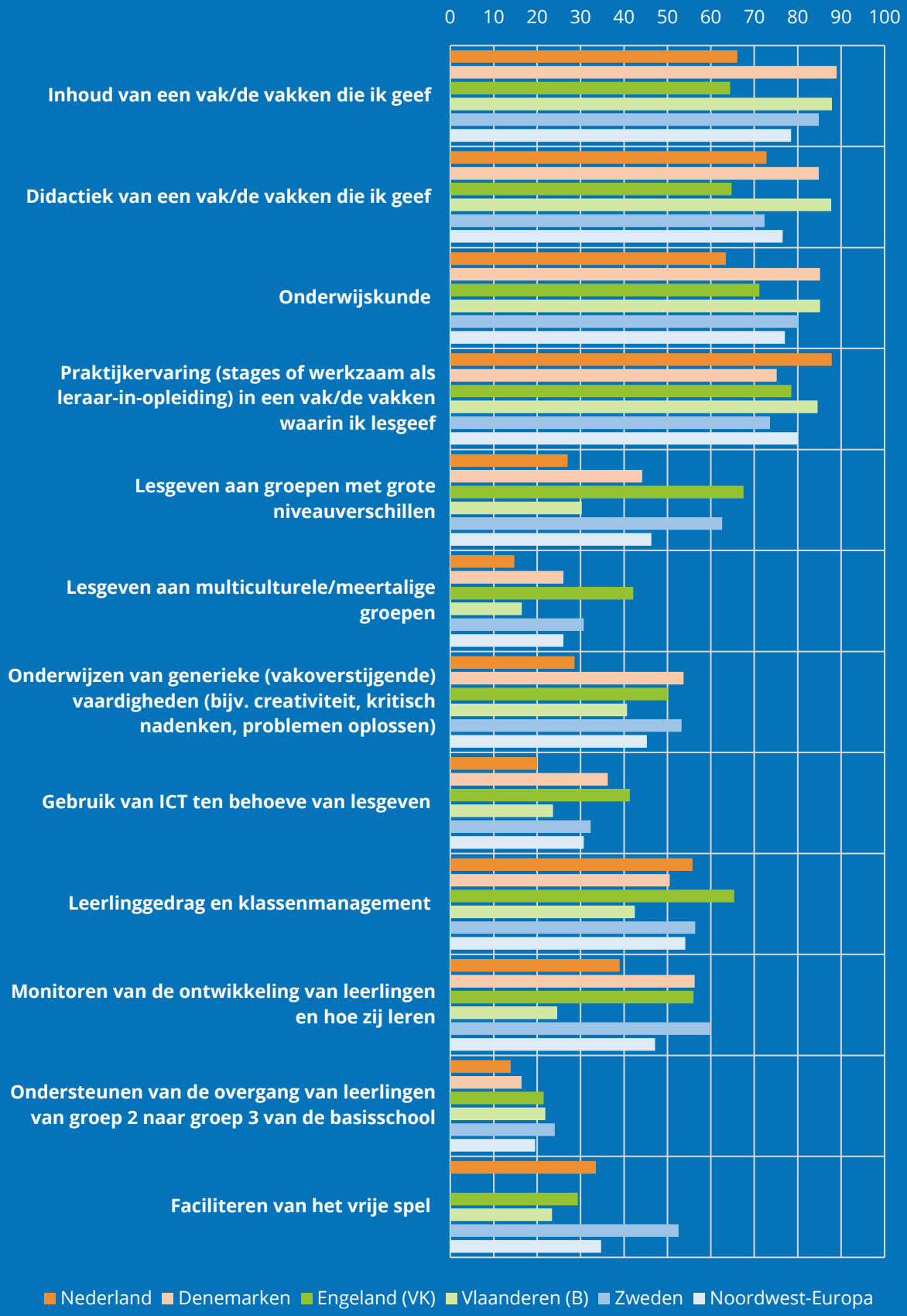


3

Professionalisering

De kennis en vaardigheden waarmee leraren toegerust zijn, zijn geen statisch gegeven. De basis wordt gelegd door de lerarenopleiding, en vervolgens ontwikkelen leraren zich in de praktijk verder. In dit hoofdstuk komt de voorbereiding door de lerarenopleiding aan bod en de activiteiten waarmee leraren zich in de praktijk verder kunnen ontwikkelen: inductieprogramma's, mentoring en nascholing. Ook wordt nagegaan welke belemmeringen leraren ervaren om deel te nemen aan nascholing.

Figuur 3.1
Het aandeel leraren dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te hebben gevoeld op de volgende aspecten van het lesgeven door de lerarenopleiding, naar land in Noordwest-Europa



3.1 Voorbereiding door de lerarenopleiding

Waar het gaat om de mate waarin leraren zich door de lerarenopleiding voorbereid voelen op het lesgeven, blijken leraren het meest positief over de opgedane praktijkervaring. Ook op inhoudelijk en vakdidactisch vlak voelen leraren in Noordwest-Europa zich goed voorbereid door de opleiding. Nederlandse leraren zijn meer tevreden over de opgedane praktijkervaring als voorbereiding op het lesgeven dan leraren in de andere landen in Noordwest-Europa. Startende leraren geven op bijna alle aspecten van lesgeven vaker aan dat zij zich beter voorbereid voelen door de lerarenopleiding dan leraren die drie jaar of langer voor de klas staan.

Met TALIS 2018 is aan leraren gevraagd in welke mate zij zich voorbereid voelen door de lerarenopleiding op de volgende twaalf aspecten van lesgeven:[10]

- Inhoud van gegeven vak(ken);
- Didactiek van gegeven vak(ken);
- Onderwijskunde;
- Praktijkervaring van de gegeven vak(ken);
- Lesgeven aan groepen met grote niveauverschillen;
- Lesgeven aan multiculturele groepen;
- Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden;
- Gebruik van ict ten behoeve van lesgeven;
- Leerlinggedrag en klassenmanagement;
- Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen en hoe zij leren;
- Ondersteunen van de overgang van leerlingen van groep 2 naar groep 3 van de basisschool;[11]
- Faciliteren van het vrije spel.

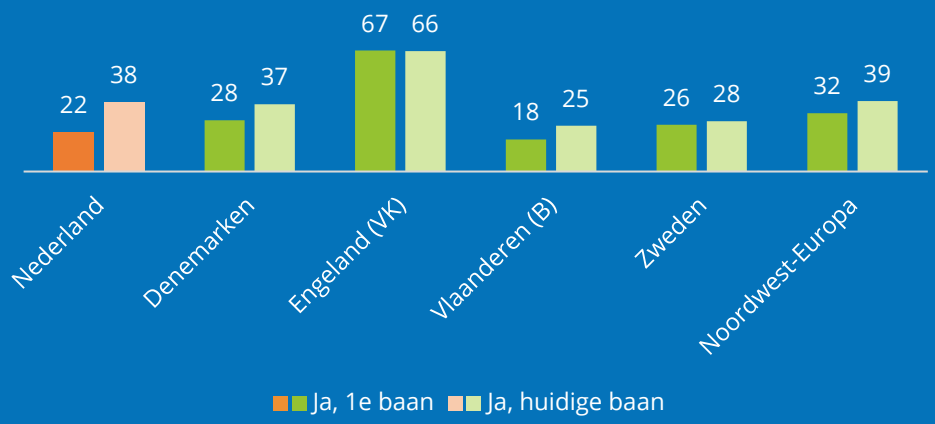
In Noordwest-Europa voelt ruim driekwart van de leraren zich door de lerarenopleiding goed voorbereid op de inhoud en vakdidactiek (Figuur 3.1). Ditzelfde geldt voor de voorbereiding op het onderwijskundige aspect van het lesgeven en voor de opgedane praktijkervaring in hun vakken tijdens de opleiding. Nederlandse leraren voelen zich wat betreft opgedane praktijkervaring beter voorbereid dan de leraren in Denemarken, Engeland en Zweden (ongeveer 10 procentpunt verschil). Wat de voorbereiding op de inhoud van het vak en onderwijskunde betreft, geven zij minder vaak aan goed voorbereid te zijn dan leraren in Zweden, Vlaanderen en Denemarken (ongeveer 20 procentpunt verschil).

Het minst goed voorbereid voelen leraren in Noordwest-Europa zich op het lesgeven aan multiculturele of meertalige groepen, het gebruik van ict in de les en het ondersteunen van de overgang van leerlingen van groep 2 naar 3. Op al deze aspecten van lesgeven geven Nederlandse leraren minder vaak aan zich goed voorbereid te voelen dan leraren in Engeland en Zweden (rond 10 procentpunt verschil). Vergeleken met de andere landen in Noordwest-Europa, geven Nederlandse leraren minder vaak aan goed voorbereid te zijn op het lesgeven aan groepen met grote niveauverschillen (Vlaanderen uitgezonderd) en het onderwijzen van generieke vaardigheden.

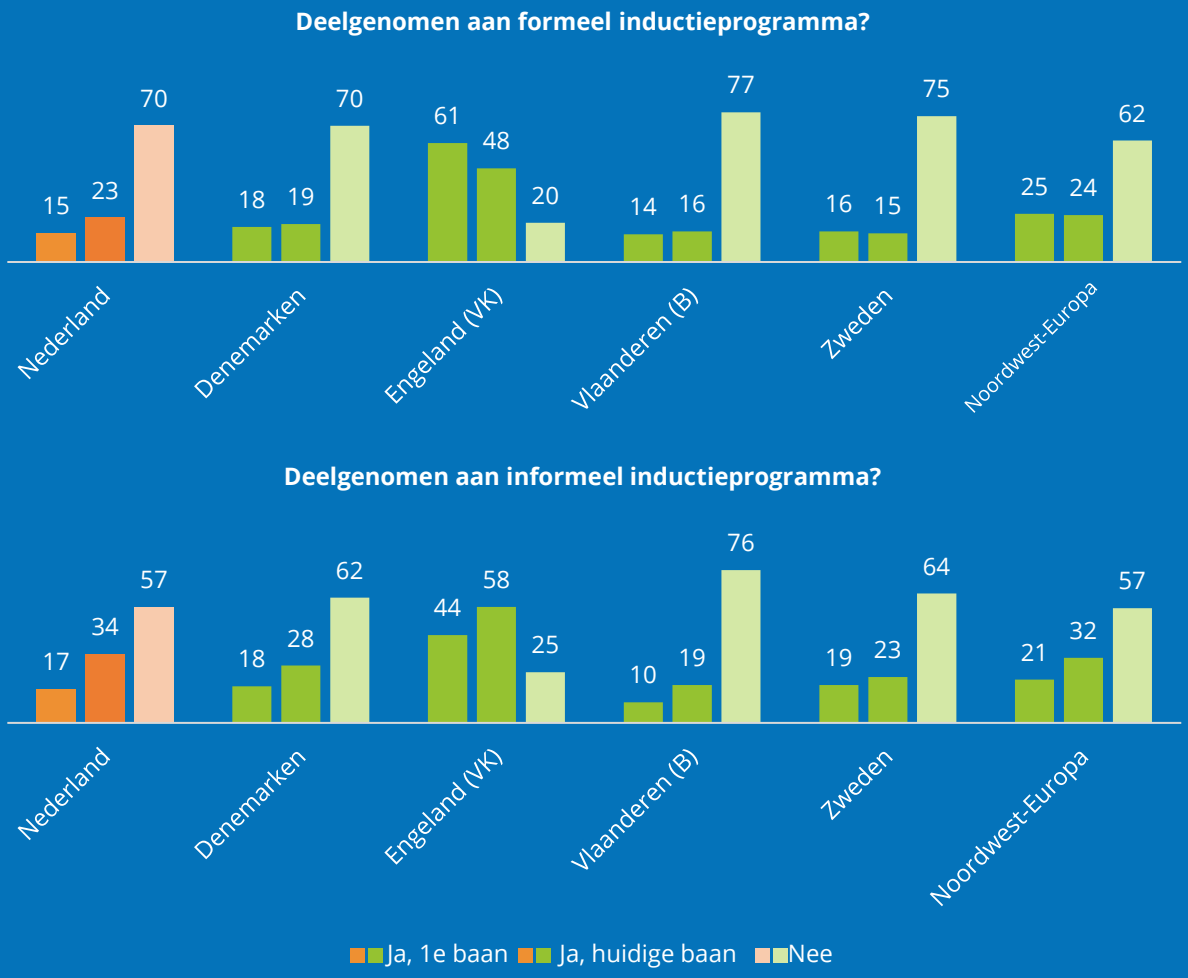
Binnen Nederland blijken vrouwelijke leerkrachten zich beter voorbereid te voelen op het lesgeven dan hun mannelijke collega's als het gaat om het faciliteren van vrij spel van de leerlingen (zie bijlage 2, Tabel 3.1). Leraren met een mbo-diploma[12] geven vaker dan

[10] Alleen leraren meegenomen in de analyses die hebben aangegeven dat een aspect onderdeel was van hun lerarenopleiding.
[11] In Zweden is het onderwijs verplicht voor kinderen van 6 tot 16 jaar. De basisschool begint hier doorgaans dan ook op zesjarige leeftijd. Door dit verschil in onderwijssysteem, vindt de overgang van groep 2 naar groep 3 in Zweden op een andere leeftijd plaats dan in Nederland en de overige landen meegenomen in dit rapport.
[12] Dit betreft een (kleine) groep leraren die of op basis van een oud diploma of op basis van eerder

Figuur 3.2
Het aandeel leraren dat deelneemt aan inductie, formeel en/of informeel, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 3.3
Het aandeel leraren dat deelneemt aan inductie, naar land in Noordwest-Europa



anderen aan zich beter voorbereid te voelen op het onderwijzen van generieke, vakoverstijgende, vaardigheden, op het monitoren van hoe leerlingen zich ontwikkelen en op het ondersteunen van de overgang van groep 2 naar groep 3 (zie bijlage 2, Tabel 3.2). Leraren met minimaal een universitaire masteropleiding geven minder vaak dan de anderen aan dat de opleiding hen goed heeft voorbereid op het onderwijskundige vlak van lesgeven. Over de voorbereiding op de inhoud van het gegeven vak zijn leraren met een bachelordiploma het meest en leraren met een master het minst positief. Ook over de opgedane praktijkervaring tijdens de studie als voorbereiding op het lesgeven zijn leraren met een bachelordiploma het meest te spreken.

Over vijf aspecten van lesgeven (opgedane praktijkervaring, lesgeven aan groepen met grote niveauverschillen, lesgeven aan multiculturele of meertalige groepen, gebruik van ict en leerlinggedrag en klassenmanagement) geven de jongste leraren (onder de 30 jaar) het vaakst aan dat zij hiervoor door de opleiding goed zijn voorbereid (zie bijlage 2, Tabel 3.3). Naarmate leraren ouder zijn, hoe minder positief ze over deze vijf aspecten zijn. Leraren onder de dertig zijn vaker dan hun oudere collega's positief over de voorbereiding door de opleiding op het onderwijzen van vakoverstijgende vaardigheden. De oudste groep leraren (50 jaar en ouder) alsook de jongste groep (tot 30 jaar) zijn meer te spreken over de voorbereiding op de inhoud en didactiek van het vak en de onderwijskundige aspecten van het lesgeven dan de groep leraren in de leeftijd van 30 tot 50 jaar.

Startende leraren voelen zich op bijna alle aspecten van lesgeven beter voorbereid door de lerarenopleiding dan leraren die al langer dan drie jaar voor de klas staan (zie bijlage 2, Tabel 3.4). Uitzonderingen zijn de hiervoor genoemde voorbereiding op de ondersteuning van leerlingen bij de overgang van groep 2 naar groep 3 en het faciliteren van het vrije spel, waarin de beginnende leraren niet van mening verschillen met degenen die al langer voor de klas staan.

3.2 Deelname aan een inductieprogramma

Gemiddeld heeft ongeveer een derde van de leraren in Noordwest-Europa in hun eerste baan deelgenomen aan inductie. De deelname aan inductie bij de start in de huidige baan is iets hoger. Dit verschil is in Nederland groter, met 22 procent deelname aan inductie in de eerste en 38 procent in de huidige baan. Deelname aan inductie in de huidige baan betreft vaker leraren onder de 30 jaar, starters, leraren met een tijdelijk contract, leraren die lesgeven op een school in de Randstad en leraren op grote scholen. Inductie bestaat volgens leraren in Nederland vaak uit gesprekken met en supervisie door de schoolleider/ervaren leraren en deelname aan cursussen of seminars.

Deelname aan inductie onder leraren

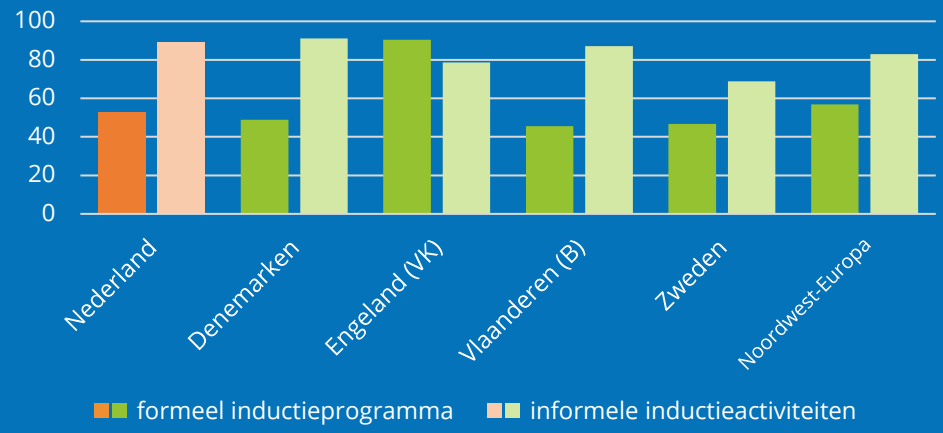
Met TALIS 2018 is gevraagd naar deelname aan inductie in de eerste baan en de huidige baan[13] als leraar (zie Figuur 3.2). Over het algemeen ligt in Noordwest-Europa deelname aan inductie in de huidige baan met 39 procent iets hoger dan in de eerste baan (32 procent). Behalve voor Engeland en Zweden, waar de deelname tijdens de huidige baan vrijwel gelijk is aan die in de eerste baan.

Ook is aan leraren gevraagd of zij hebben deelgenomen aan formele dan wel informele inductieprogramma's. Bij 'inductie' gaat het om activiteiten die erop gericht zijn om

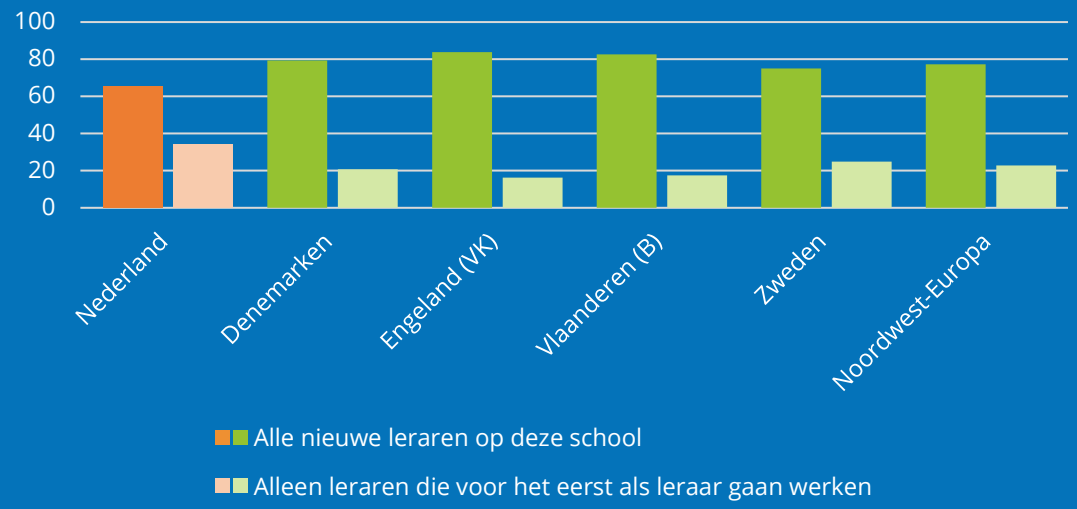
opgedane ervaring (EVC) aan de bevoegdheidseisen voldoen, dan wel op dit moment bezig zijn hun opleiding af te ronden.

[13] Door de wijze waarop deze vraag is geconstrueerd in de vragenlijst is het niet mogelijk om de groep voor wie de huidige baan ook de eerste baan is, te rekenen tot 'eerste baan'. Hierdoor is het lastig de uitkomsten heel precies te interpreteren.

Figuur 3.4
Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat nieuwe leraren op hun school inductie aangeboden krijgen, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 3.5
Het aandeel leraren dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te hebben gevoeld op de volgende aspecten van het lesgeven dankzij de lerarenopleiding, naar land in Noordwest-Europa



startende leraren te introduceren in het leraarsberoep, maar ook om de meer ervaren leraren die nieuw zijn op de school te ondersteunen. In een formeel inductieprogramma worden verschillende activiteiten in een samenhangend, gestructureerd arrangement aangeboden. Informele inductieactiviteiten zijn niet gestructureerd in een dergelijk arrangement. Het aandeel leraren in Noordwest-Europa dat een informeel inductieprogramma heeft gevolgd ligt iets hoger dan het aandeel dat deelgenomen heeft aan een formeel inductieprogramma (respectievelijk 43% en 38%; Figuur 3.3). Ook Nederlandse leraren geven vaker aan deelgenomen te hebben aan één of meer informele inductieactiviteiten dan aan een formeel inductieprogramma (respectievelijk 43 en 30 procent). Inductie (ongeacht of het formeel of informeel is) is onder leraren in Engeland met een deelname van twee derde meer vanzelfsprekend dan onder leraren van de andere Noordwest-Europese landen.

Wat betreft de deelname aan inductie in de huidige baan, ongeacht of dit formele of informele programma's zijn, zijn binnen Nederland verschillen gevonden naar:

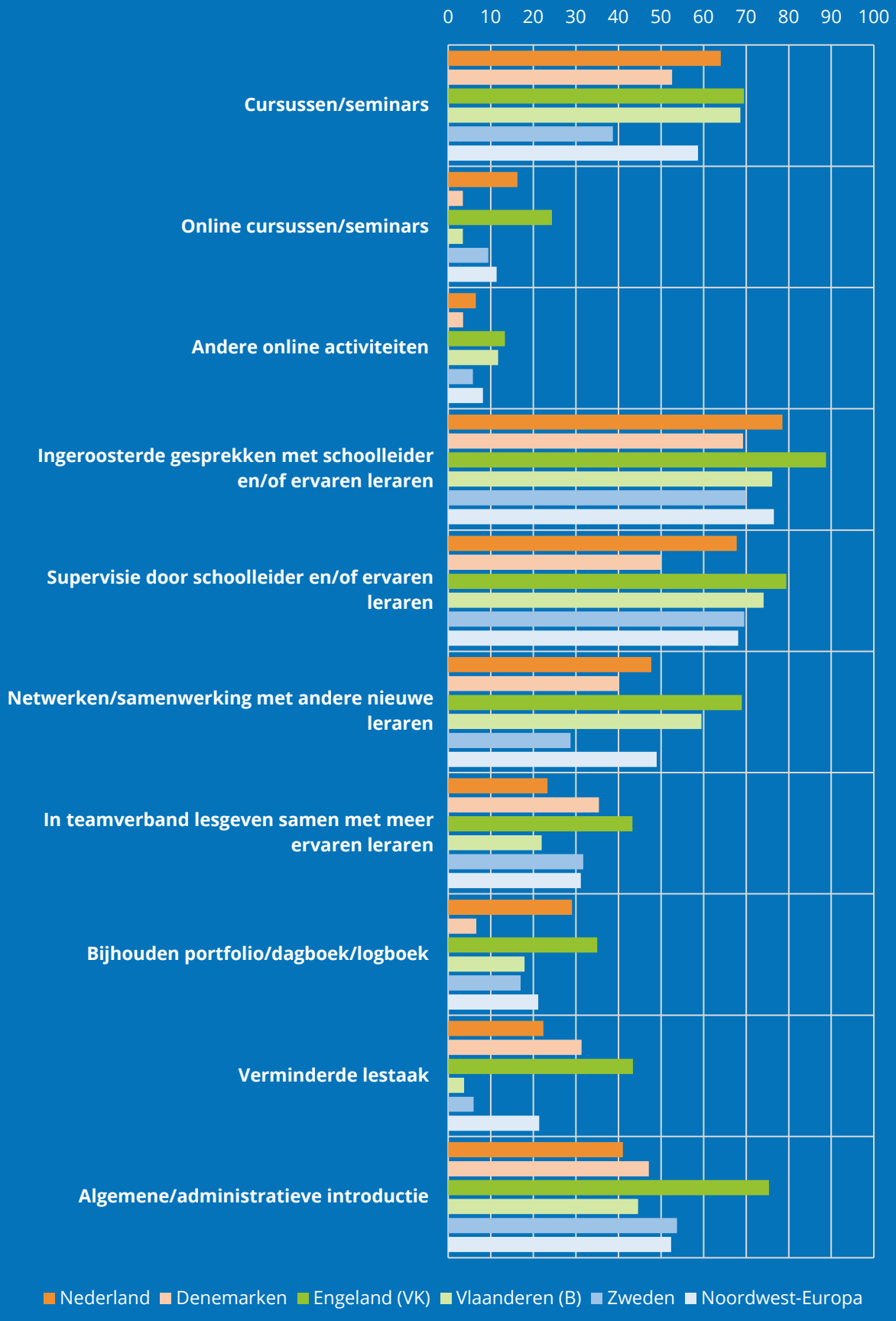
- Leeftijd: jongere leraren (onder de 30 jaar) geven het vaakst aan een inductieprogramma te hebben gevolgd bij hun huidige school. De groep leraren in de leeftijd tussen de 30 en 50 jaar heeft naar eigen zeggen het minst vaak deelgenomen aan inductie (zie bijlage 2, Tabel 3.5);
- Werkervaring: starters geven vaker aan dat zij een inductietraject hebben gevolgd bij hun huidige school dan leraren die langer dan drie jaar voor de klas staan (zie bijlage 2, Tabel 3.6);
- Contractvorm: leraren met een tijdelijk contract geven vaker aan dat zij een inductieprogramma hebben gevolgd bij hun huidige school dan leraren met een vast contract (zie bijlage 2, Tabel 3.7);
- Binnen/buiten Randstad: op scholen in de Randstad geven leraren vaker aan dat zij deel hebben genomen aan een inductieprogramma dan hun collega's buiten de Randstad (zie bijlage 2, Tabel 3.8);
- Schoolgrootte: op grote scholen (meer dan 400 leerlingen) geven leraren het vaakst aan dat zij een inductieprogramma hebben gevolgd (zie bijlage 2, Tabel 3.9).

Aanbod inductie door scholen

Ook aan schoolleiders zijn met TALIS 2018 vragen gesteld over inductieprogramma's. Zo is gevraagd of nieuwe leraren inductie krijgen aangeboden, danwel via een formeel inductieprogramma of als informele (separate) inductieactiviteiten (Figuur 3.3). Ongeveer de helft van de schoolleiders in Noordwest-Europa geeft aan dat op hun school een formeel inductieprogramma voor nieuwe leraren wordt aangeboden. Van de schoolleiders in Engeland geeft maar liefst 90 procent aan dat zij een formeel inductieprogramma hebben voor nieuwe leraren. Nederland ligt met 53 procent net iets boven Denemarken, Vlaanderen en Zweden.

Nederlandse schoolleiders geven, net als schoolleiders in de andere Noordwest-Europese landen, in meerderheid (89%) aan dat er informele inductieactiviteiten worden aangeboden aan nieuwe leraren. Alleen in Denemarken worden deze activiteiten vaker aangeboden (91%). Zweden en Engeland bieden het minst vaak separate activiteiten aan (respectievelijk 69% en 79%). Kijken we naar aan wie de formele inductieactiviteiten worden aangeboden, dan geeft driekwart van de schoolleiders in Noordwest-Europa aan dat deze bedoeld zijn voor alle nieuwe leraren op hun school en een kwart alleen voor starters (Figuur 3.4). Nederlandse schoolleiders geven vaker dan schoolleiders in de andere Noordwest-Europese landen aan dat inductie alleen bedoeld is voor starters (34%). Schoolleiders in Engeland en in Vlaanderen geven het minst aan dat inductie alleen voor starters is bedoeld (respectievelijk 16% en 17%).

Figuur 3.6
Het aandeel leraren dat aan de volgende activiteiten deelgenomen heeft, naar land in Noordwest-Europa (%)



Deelname activiteiten inductieprogramma

Met TALIS 2018 is aan zowel leraren als aan schoolleiders gevraagd of de volgende activiteiten deel uit maken van het inductie-programma (Figuur 3.6 en Figuur 3.7):

- Cursussen/seminars;
- Online cursussen/seminars;
- Andere online activiteiten;
- Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren;
- Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren;
- Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren;
- In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren;
- Bijhouden portfolio/dagboek/logboek;
- Verminderde lestaak;
- Algemene/administratieve introductie.

Onder de Nederlandse leraren die op hun huidige school hebben deelgenomen aan inductie, zijn de meest voorkomende activiteiten (Figuur 3.6):

- Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren (79%);
- Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren (68%);
- Cursussen/seminars (64%).

Ook in Denemarken en Vlaanderen zijn dit de meest voorkomende inductieactiviteiten. In Zweden en Engeland is deelname aan algemene/administratieve introductie hoger dan aan cursussen of seminars. In Engeland is de deelname aan alle activiteiten overigens hoger dan in de andere landen in Noordwest-Europa.

In Nederland nemen vrouwelijke leraren vaker deel aan cursussen/seminars dan hun mannelijke collega's (zie bijlage 2, Tabel 3.10). Ook onder leraren met een mbo-diploma zien we deze activiteit het vaakst, onder leraren met een bachelordiploma het minst (zie bijlage 2, Tabel 3.11). Jonge leraren hebben minder vaak een online cursus gedaan dan oudere leraren, maar hun deelname aan netwerkbijeenkomsten met andere nieuwe leraren is hoger dan die van oudere leraren (zie bijlage 2, Tabel 3.12). Ook hebben jonge leraren relatief vaker een verminderde lestaak dan oudere leraren.[14] Onder startende leraren horen supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren, netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren en verminderde lestaak vaker tot het inductieprogramma dan onder leraren die langer dan drie jaar in het vak zitten (zie bijlage 2, Tabel 3.13). Meer ervaren leraren nemen daarentegen vaker deel aan online cursussen. Leraren met een tijdelijk contract krijgen vaker supervisie en nemen vaker deel aan netwerkbijeenkomsten met andere nieuwe leraren dan hun collega's met een vast contract (zie bijlage 2, Tabel 3.14). Voltijders krijgen vaker supervisie door de schoolleider en/of ervaren leraren dan deeltijders (zie bijlage 2, Tabel 3.15).

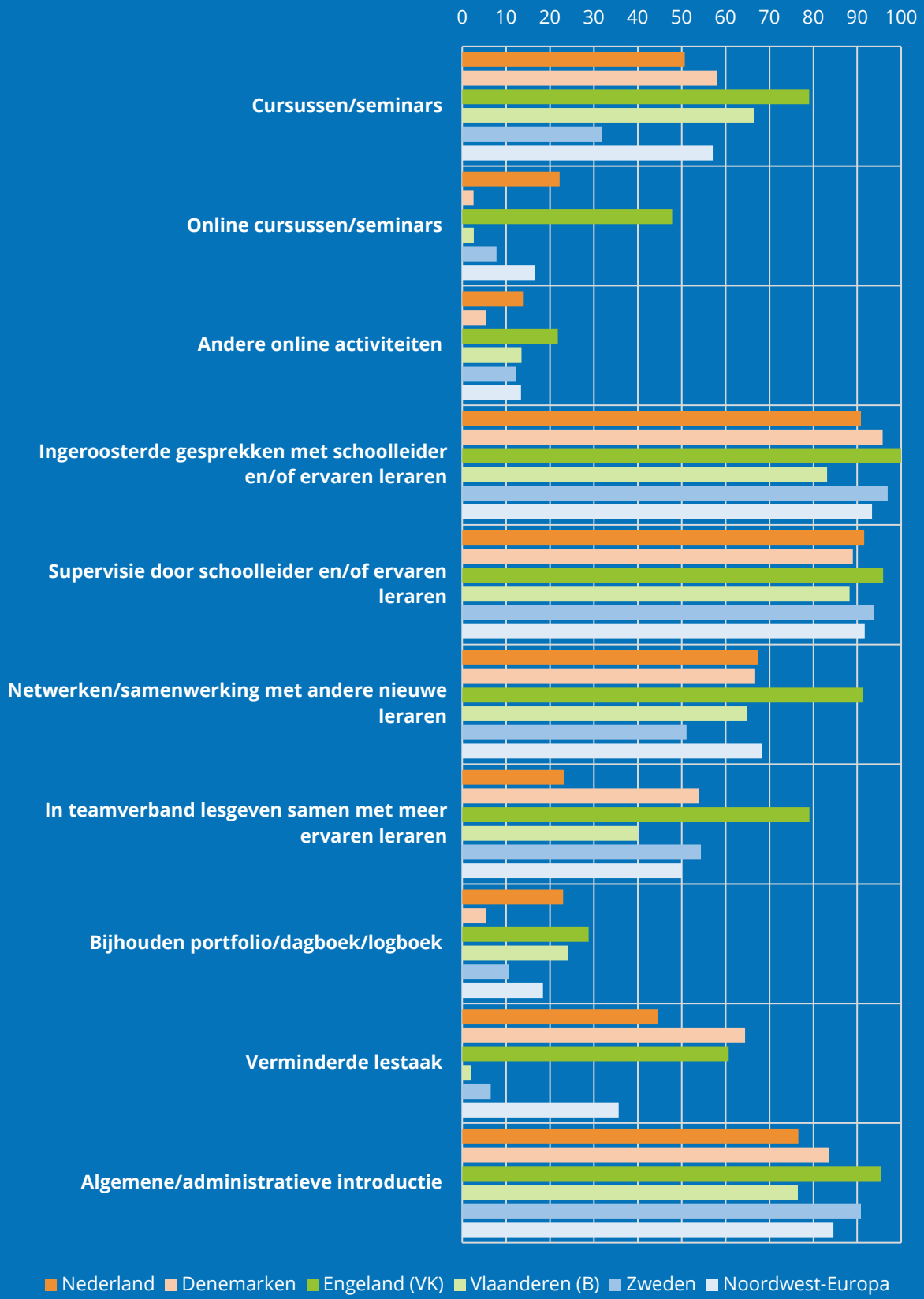
Ingeroosterde gesprekken met de schoolleider of ervaren leraren komen vaker voor onder leraren als onderdeel van het inductieprogramma op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een speciale leerbehoefte dan op scholen waar dit aandeel lager is (zie bijlage 2, Tabel 3.16). Leraren werkzaam op eenpitters ontvangen vaker supervisie door de schoolleider en/of ervaren leraren dan leraren werkzaam op een school dat onderdeel is van een bestuur met meerdere scholen onder zich (zie bijlage 2, Tabel 3.17).

Aanbod activiteiten inductieprogramma

Volgens Nederlandse schoolleiders zijn de meest voorkomende inductieactiviteiten die op hun school worden aangeboden (zie Figuur 3.7):

[14] Zonder heel precies richting te geven aan de vermindering van de lestaak, zoals in de CAO VO gebeurt, is in de CAO PO (art. 2.7, lid 2) opgenomen dat een school in het taakbeleid rekening moet houden met de belastbaarheid en ervaring van (o.a.) beginnende werknemers.

Figuur 3.7
Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat de volgende activiteiten zijn opgenomen in het inductieprogramma, naar land in Noordwest-Europa



- Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren (92%);
- Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren (91%);
- Algemene/administratieve introductie (77%);
- Netwerken/samenwerken met andere nieuwe leraren (67%).

Ook in de andere landen in Noordwest-Europa geven schoolleiders aan dat de eerste drie activiteiten de meest voorkomende activiteiten zijn in een inductietraject. In Engeland is het inductieprogramma het meest gevuld: van de tien voorgelegde activiteiten behoren er acht volgens minimaal de helft van de schoolleiders tot het inductieprogramma.

3.3 Mentorprogramma's

Eén op de tien Nederlandse leraren (veelal starters en tijdelijke krachten) krijgt begeleiding en ondersteuning van een collega. Ongeveer één op de vijf leraren fungeert wel eens als mentor voor een collega. Leraren die zelf mentor zijn, hebben doorgaans meer dan drie jaar werkervaring en vaker een vaste aanstelling. In vergelijking met de andere Noordwest-Europese landen komt ondersteuning door een mentor in Nederland relatief vaak voor, alleen in Engeland is het nog vaker het geval. In de Scandinavische landen blijkt mentoring minder gebruikelijk onder leraren.

Als vorm van professionalisering wordt met TALIS ondermeer gevraagd naar mentoring, waarbij ervaren leraren de minder ervaren leraren begeleiden en ondersteunen. In Nederland geeft één op de tien leraren aan door een mentor ondersteund te worden (Figuur 3.8). Ongeveer één op de vijf leraren (18%) geeft aan zelf mentor te zijn voor andere leraren. Daarmee zit Nederland hoger dan de meeste andere Noordwest-Europese landen, alleen in Engeland geven de leraren aan vaker mentor te zijn (24%) dan wel door een mentor ondersteund te worden (15%). Het minst gebruikelijk is het in Denemarken, waar zes procent door een mentor ondersteund wordt en acht procent zelf mentor is.

Weinig verrassend worden startende leraren vaker ondersteund door een mentor dan meer ervaren leraren (53 versus 5%) en zijn de leraren die al minimaal drie jaar gewerkt hebben vaker zelf actief als mentor dan starters (19 versus 8%; zie bijlage 2, Tabel 3.18). Leraren met een tijdelijk contract krijgen vaker mentorbegeleiding dan dat ze die geven en leraren met vast contract geven vaker mentorbegeleiding dan dat ze die krijgen (zie bijlage 2, Tabel 3.19).

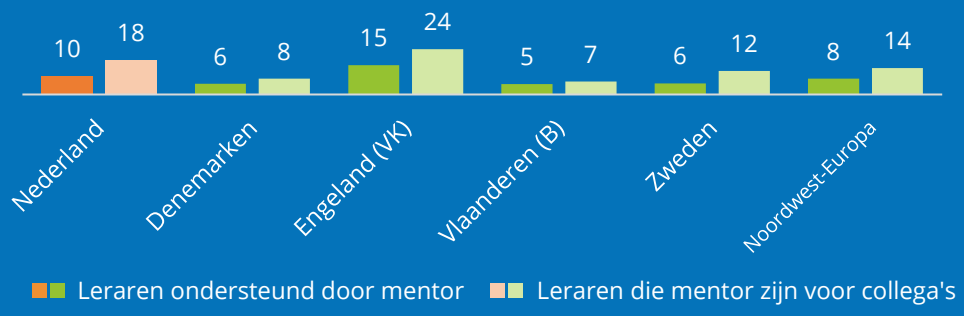
Een meerderheid (82%) van de Nederlandse schoolleiders geeft aan dat leraren op hun school gebruik kunnen maken van een coachingsprogramma (Figuur 3.8). Samen met Engeland ligt ook dit percentage aanzienlijk hoger dan in de andere Noordwest-Europese landen. Op dit punt scoort Vlaanderen opmerkelijk laag (38%).

3.4 Professionele ontwikkeling leraren

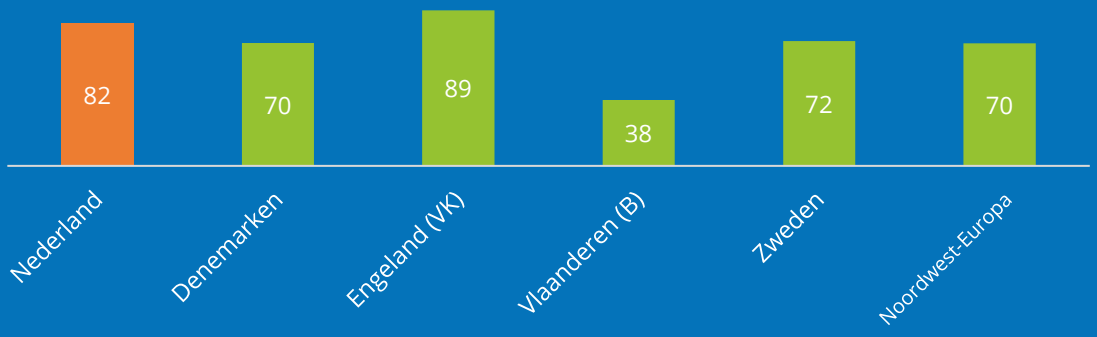
Bijna alle leraren nemen deel aan professionaliseringsactiviteiten. Het meest populair onder Nederlandse leraren zijn het volgen van cursussen en het lezen van vakliteratuur. Dat laatste doen Nederlandse leraren beduidend meer dan hun Noordwest-Europese collega's. Startende leraren en leraren met een voltijdaanstelling volgen vaker dan andere Nederlandse basisschoolleraren een bachelor- of masteropleiding naast hun werk.

Om een beeld te krijgen van de professionaliseringsactiviteiten waar leraren gedurende een jaar (in de vragenlijst gedefinieerd als de afgelopen 12 maanden) aan deelnemen, is de volgende lijst van type activiteiten aan de leraren voorgelegd:

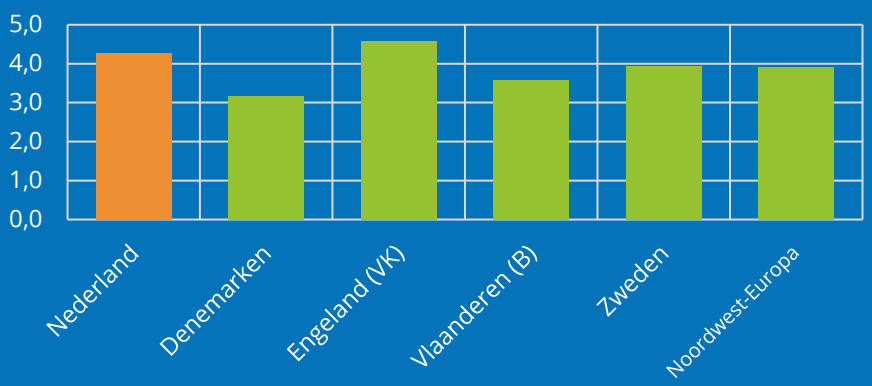
Figuur 3.8
Het aandeel leraren dat aangeeft betrokken te zijn bij coaching als onderdeel van een formeel programma binnen hun school, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 3.9
Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat leraren op hun school gebruik kunnen maken van een coachingsprogramma, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 3.10
Professionalisering: gemiddeld aantal activiteiten waaraan leraren de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek hebben deelgenomen, naar land in Noordwest-Europa



- Cursussen/seminars;
- Online cursussen/seminars;
- Onderwijsconferenties of -seminars;
- Formeel kwalificatieprogramma;
- Bezoek aan andere scholen voor observatiedoeleinden;
- Bezoek aan bedrijven of andere organisaties voor observatiedoeleinden;
- Observatie door vakgenoten of zelfobservatie en coaching;
- Deelname aan een netwerk gericht op de professionele ontwikkeling;
- Lezen van vakliteratuur;
- Anders.

Vrijwel alle leraren in Noordwest-Europa nemen deel aan één of meerdere professionaliseringsactiviteiten. Gemiddeld nemen de Nederlandse basisschoolleraren aan 4,3 activiteiten per jaar deel. Engelse leraren overtreffen dat aantal (gemiddeld 4,6), maar de Zweedse (3,9), Vlaamse (3,6) en de Deense leraren (3,2) blijven achter (zie Figuur 3.9). Het vaakst nemen de Noordwest-Europese leraren deel aan cursussen/seminars (NL: 91%) en brengen ze zich op de hoogte van recente inzichten door vakliteratuur te lezen (NL: 92%; zie Figuur 3.10). Dat laatste wordt in Nederland door aanmerkelijk meer leraren gedaan dan in de andere Noordwest-Europese landen het geval is (Zweden: 81%, Denemarken: 64%). In vergelijking met de andere landen, nemen Nederlandse leraren relatief weinig deel aan onderwijsconferenties en volgen ze eveneens relatief weinig online cursussen.

Op drie punten zien we verschillen tussen Nederlandse leraren onderling. Mannelijke leraren brengen meer dan vrouwelijke leraren een bezoek aan andere scholen voor observatiedoeleinden en ook nemen mannelijke leraren relatief vaker deel aan netwerken gericht op de professionele ontwikkeling (zie bijlage 2, Tabel 3.20). Startende leraren bezoeken relatief minder vaak onderwijsconferenties, maar nemen vaker dan meer ervaren leraren deel aan een formeel kwalificatieprogramma (bijvoorbeeld een bachelor- of masteropleiding; zie bijlage 2, Tabel 3.21). Leraren met een voltijdbaan verschillen daarin eveneens op die activiteiten: ze brengen vaker dan deeltijders een bezoek aan onderwijsconferenties en volgen vaker een bachelor- of masteropleiding (zie bijlage 2, Tabel 3.22).

Driekwart van de Nederlandse schoolleiders geeft aan dat ze in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek aan een professioneel ontwikkelingsplan voor hun school hebben gewerkt. Dat is (samen met de Engelse schoolleiders) aanzienlijk meer dan in andere Noordwest-Europese landen (Figuur 3.12). Mogelijk wordt dit verklaard door de verplichting in Nederland dit minstens elke vier jaar op te nemen als onderdeel van het schoolplan[15].

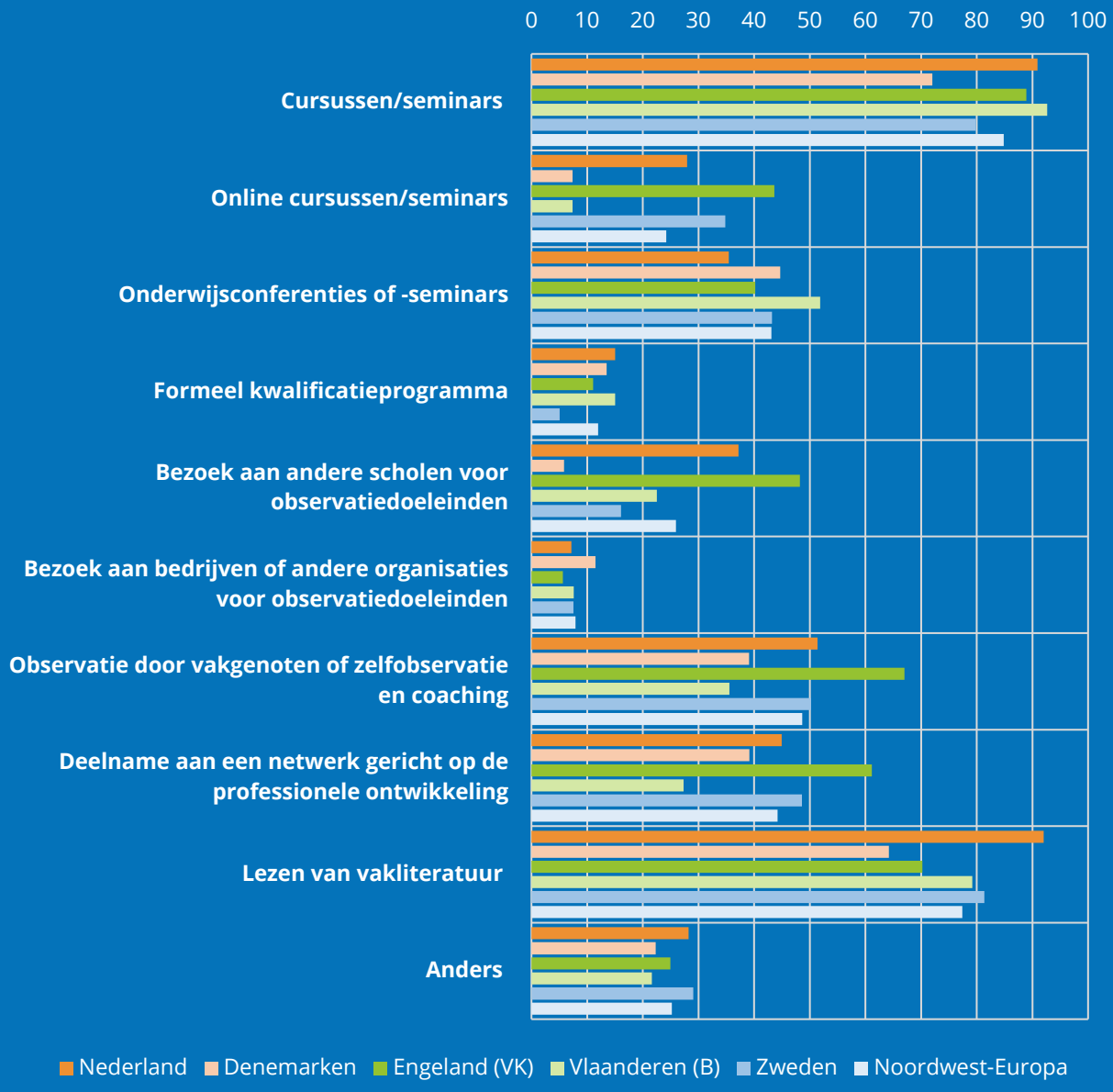
3.5 Positieve impact van nascholing op lesgeven

Nascholing met een positieve impact kenmerkt zich volgens vrijwel alle leraren doordat het voortbouwt op bestaande kennis van de leraren, mogelijkheden biedt om nieuwe ideeën in de klas uit te proberen en doordat het past bij de persoonlijke behoefte aan ontwikkeling. Deze mening is niet alleen Nederlandse leraren toegedaan, maar wordt gedeeld door hun collega's in Noordwest-Europa.

Aan leraren is gevraagd of nascholing een positief effect heeft gehad op hun lesgeven. En, als de nascholing positief effect heeft gehad, welke eigenschappen van de nascholing daarvoor dan belangrijk waren. Met TALIS 2018 is aan de leraren gevraagd om de activiteit die wat hen betreft het meest positieve effect heeft gehad op het lesgeven in gedachten te nemen en vervolgens de

[15] Wet op het primair onderwijs, art. 13.

Figuur 3.11
Professionalisering: Het aandeel leraren dat de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek heeft deelgenomen, naar land in Noordwest-Europa



kenmerken daarvan aan te vinken. De volgende twaalf nascholingskenmerken zijn aan de leraren voorgelegd:

- Het bouwde voort op de kennis die ik al had;
- Het paste bij mijn persoonlijke behoefte aan ontwikkeling;
- Het had een coherente structuur;
- Het richtte zich goed op de benodigde inhoud die ik nodig heb om les te geven in mijn vakken;
- Het bood mogelijkheden voor actief leren;
- Het bood kansen voor gezamenlijk leren;
- Het bood mogelijkheden nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in mijn eigen klas;
- Er was sprake van follow-up;
- Het vond bij mij op school plaats;
- De meeste collega's van mijn school waren erbij betrokken;
- Het vond plaats gedurende een langere tijdspanne;
- Het richtte zich op innovatie in mijn lesgeven.

Bijna 90 procent van de Nederlandse leraren geeft aan een positief effect te hebben gemerkt van de scholingsactiviteiten op hun lesgeven (zie Figuur 3.13). Alleen in Engeland ligt dat percentage nog net iets hoger. Vrijwel alle leraren (zowel in Nederland als in de andere Noordwest-Europese landen) geven aan dat de nascholing die voor hen het meest effectief is geweest, voortbouwde op de kennis die de leraren al hadden (NL: 98%), mogelijkheden bood om nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in hun eigen klas (NL: 95%) en dat de nascholingsactiviteit paste bij hun persoonlijke behoefte aan ontwikkeling (NL: 93%).

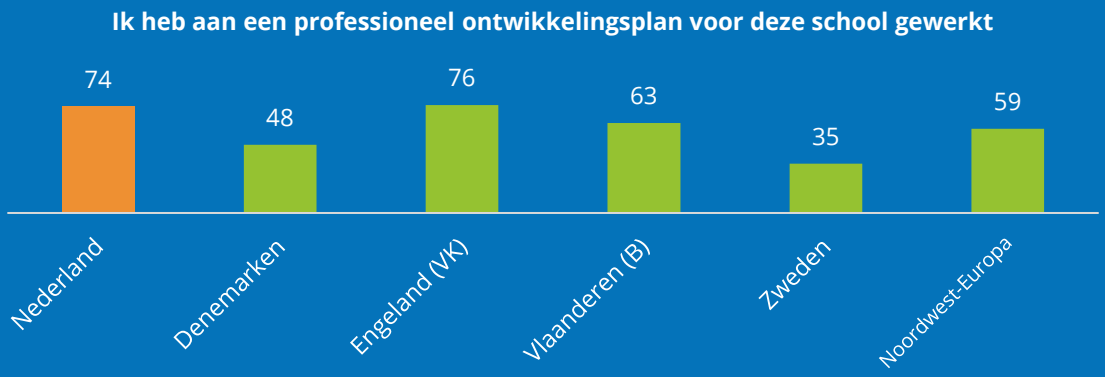
Mannelijke leraren geven iets vaker dan vrouwelijke leraren aan dat de activiteit mogelijkheden bood om nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in hun eigen klas (zie bijlage 2, Tabel 3.23). Voor startende leraren is een belangrijk kenmerk dat de scholing paste bij hun persoonlijke behoefte aan ontwikkeling (zie bijlage 2, Tabel 3.24). Leraren die al langer werken, benoemen als belangrijke kenmerken dat de scholing bij hen op school plaatsvond, dat de meeste collega's erbij betrokken waren en dat het zich richtte op innovatie in het lesgeven. Leraren van scholen buiten de Randstad geven vaker aan dat ze de scholing die voor hen het meest nut heeft gehad, gewoon op de eigen school konden volgen en dat het geen individuele training betrof maar hun eigen collega's erbij betrokken waren (zie bijlage 2, Tabel 3.25).

3.6 Deelname gezamenlijke professionele leeractiviteiten

Nederlandse leraren nemen bijna allemaal deel aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten. Daarbij staan ze vrijwel bovenaan in vergelijking met andere Noordwest-Europese landen, alleen in Zweden is deelname hieraan hoger. Maar de frequentie waarin de Nederlandse leraren daaraan deelnemen is wel lager dan in de andere landen. De frequentie is in Nederland het hoogst bij jonge leraren en leraren met een voltijdbaan: zij geven vaker aan minimaal één keer per maand in een gezamenlijke scholingsactiviteit te participeren, terwijl de anderen dat minder dan één keer per maand doen.

Naast dat leraren zelf scholingsactiviteiten op maat kunnen volgen, organiseren veel scholen gezamenlijke professionele leeractiviteiten voor het hele team. Vrijwel alle Nederlandse leraren nemen deel aan gezamenlijke leeractiviteiten voor het team, slechts vier procent geeft aan dat nooit te doen (zie Figuur 3.14). Alleen in Zweden is het percentage dat er nooit aan deelneemt nog lager (2%). De frequentie waarmee Nederlandse leraren aan deze gezamenlijke activiteiten deelnemen is wel relatief laag: ongeveer 80 procent neemt er maximaal één

Figuur 3.12
Het aandeel schoolleiders dat aangeeft zich in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek regelmatig tot zeer vaak bezig te hebben gehouden met het volgende, naar land in Noordwest-Europa



keer per maand aan deel, terwijl hun Zweedse collega's dat in meerderheid minstens één keer per maand doen.

Vergelijken we de Nederlandse leraren onderling, dan blijkt dat het aandeel leraren dat deelneemt aan gezamenlijke scholingsactiviteiten niet zozeer verschilt naar leeftijd, maar de frequentie wel (zie bijlage 2, Tabel 3.26). Jongere leraren geven vaker aan minstens één keer per maand aan een dergelijke activiteit deel te nemen. Datzelfde zien we ook bij leraren met een voltijdaanstelling: ook bij hen verschilt niet de deelname op zich, maar wel de frequentie waarmee gezamenlijke professionele scholingsactiviteiten worden gevolgd. Voltijders geven vaker aan dat ze minstens één keer per maand een scholingsactiviteit volgen, waar deeltijders aangeven daar minder frequent aan deel te nemen (zie bijlage 2, Tabel 3.27).

3.7 Belemmeringen voor deelname aan nascholing

Vrijwel alle Nederlandse leraren volgen elk jaar een vorm van nascholing. Geen tijd kunnen vrijmaken voor nascholing blijkt voor Nederlandse leraren de meest voorkomende reden om niet (nog meer) deel te nemen aan nascholing. Tijd wordt opgeslokt door werk (voltijders nog meer dan deeltijders) of zorgtaken (deeltijders meer dan voltijders). In vergelijking met de andere Noordwest-Europese landen spelen de kosten van nascholing minder vaak een rol voor Nederlandse leraren. Ook geven Nederlandse leraren minder vaak dan de leraren uit de andere landen aan dat nascholing niet gestimuleerd wordt door hun werkgever.

Met TALIS 2018 is leraren gevraagd in hoeverre ze onderstaande zaken herkennen als belemmeringen voor hun deelname aan professionele ontwikkeling:

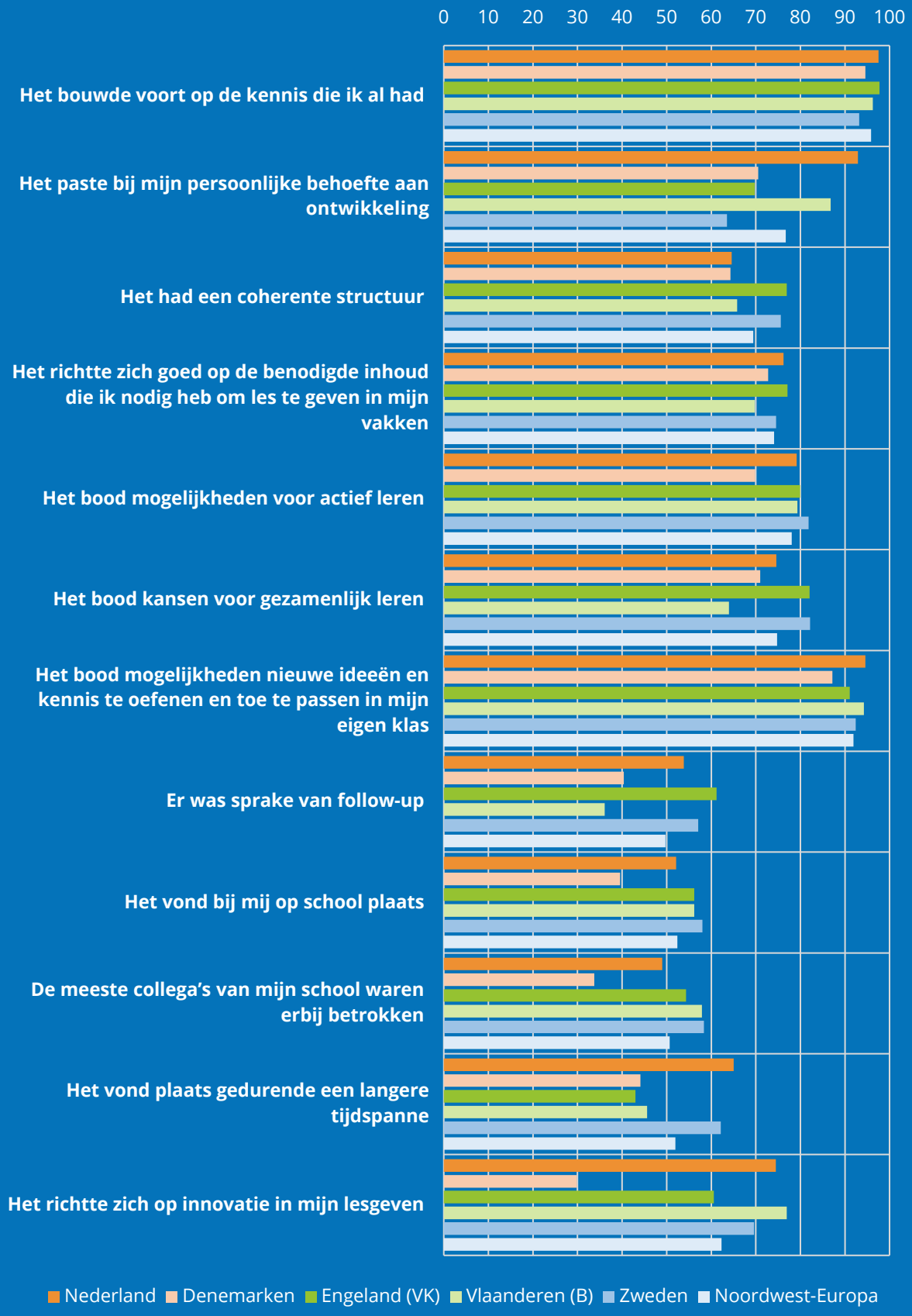
- Ik voldoe niet aan de eisen; (bijvoorbeeld kwalificaties, ervaring, senioriteit);
- Professionele ontwikkeling is te duur/niet te veroorloven;
- De werkgever biedt onvoldoende ondersteuning;
- Professionele ontwikkeling past niet in mijn werkrooster;
- Ik heb geen tijd vanwege zorgtaken (binnen familie/gezin);
- Er wordt geen passend professioneel ontwikkelingstraject aangeboden;
- Deelname aan dergelijke activiteiten wordt niet gestimuleerd.

Vrijwel alle leraren in Noordwest-Europa nemen deel aan nascholing. Als het gaat om belemmeringen om nog verdere nascholing te volgen, noemen Nederlandse leraren relatief vaak dat het werkrooster geen ruimte overlaat voor professionele ontwikkeling (zie Figuur 3.15). Ook in de andere Noordwest-Europese landen is dit een belemmering die vaak genoemd wordt. In deze andere landen wordt gebrek aan tijd bijna net zo vaak genoemd als gebrek aan geld. Dat geldt niet voor Nederlandse leraren: waar in de andere landen rond of zelfs meer dan de helft van de leraren aangeeft dat professionele ontwikkeling te duur is, geldt dat voor slechts iets meer dan een kwart van de leraren in Nederland. Andere belemmeringen die door ongeveer een kwart van de Nederlandse leraren genoemd worden, zijn een gebrek aan een passend professioneel ontwikkelingstraject en een gebrek aan tijd vanwege zorgtaken. Het niet voldoen aan de eisen wordt in Noordwest-Europa en ook in Nederland het minst vaak genoemd. Ook speelt in Nederland het gebrek aan stimulans door de werkgever om deel te nemen aan professionalisering geen rol. In andere Noordwest-Europese landen wordt dit beduidend vaker genoemd.

Binnen Nederland geven oudere leraren het minst vaak aan dat het werkrooster belemmerend werkt in het volgen van

Figuur 3.13

Het aandeel leraren dat van mening is dat de professionaliseringsactiviteit met de grootste positieve impact op hun lesgeven de volgende kenmerken had, naar land in Noordwest-Europa



nascholing (zie bijlage 2, Tabel 3.28). Bij leraren in de leeftijdscategorie 30 t/m 49 jaar staan zorgtaken het vaakst in de weg. Ook geeft deze groep vaker dan jongere én oudere leraren aan dat de werkgever onvoldoende ondersteuning geeft. Voltijdleraren geven vaker dan deeltijders aan dat nascholing slecht in hun werkrooster past, waar deeltijders juist vaker de zorgtaken die ze met hun baan combineren als een belemmering ervaren (zie bijlage 2, Tabel 3.29). Voor beide groepen geldt overigens dat, ondanks deze belemmeringen, er toch in grote meerderheid deelgenomen wordt aan enige vorm van nascholing.

Op scholen zonder leerlingen met een lage sociaal-economische status, ervaren de leraren aanzienlijk minder vaak belemmeringen voor het volgen van nascholing (zie bijlage 2, Tabel 3.30). Op deze scholen komt het bijna niet voor dat de school onvoldoende ondersteuning aan leraren biedt. Ook wordt er klaarblijkelijk vaker bewust tijd voor vrijgemaakt: leraren op deze scholen geven aanmerkelijk minder vaak aan dat hun werkrooster of zorgtaken nascholing in de weg staan. Leraren op scholen met een groter aandeel leerlingen met een lage sociaal-economische status geven vaker aan dat deelname aan nascholingsactiviteiten op hun school niet gestimuleerd wordt. Leraren die werkzaam zijn op een eenpitter (een schoolbestuur bestaande uit één school) geven vaker aan dat er geen tijd is voor nascholing vanwege hun werkrooster, dan wel de combinatie met zorg voor gezin/familie (zie bijlage 2, Tabel 3.31).

3.8 Factoren die samenhangen met effectieve vormen van nascholing

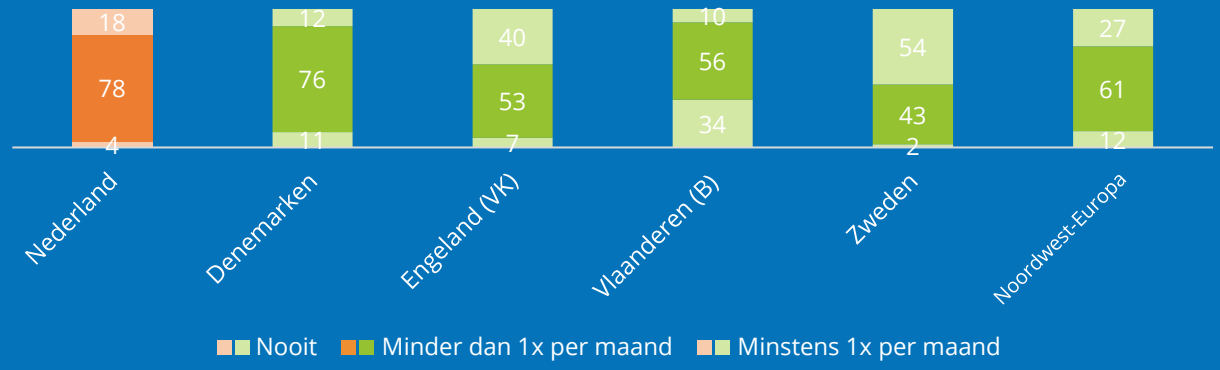
Met behulp van multilevel regressietechnieken zijn voor Nederland verdiepende analyses uitgevoerd om te achterhalen welke effectieve vormen van nascholing (statistisch) samenhangen met welke eigenschappen van de leraar en van de school waarop deze werkzaam is. Daartoe is eerst met behulp van een factoranalyse bepaald welke aspecten van nascholing die als effectief zijn bestempeld, 'bij elkaar horen'. Daaruit zijn vier categorieën, of dimensies, naar voren gekomen:

1. Aansluiting en structuur: mate waarin de leeractiviteit gestructureerd is en aansluit bij het lesgeven, de kennis en de behoefte(n) van de leraar;
2. Werkvorm van de activiteit: mate waarin de activiteit actief en samenwerkend leren stimuleert;
3. Context: vindt de activiteit op de eigen school plaats en/of met de eigen collega's;
4. Tijdsplanning: vindt de activiteit over een langere periode plaats en/of is er sprake van follow-up.

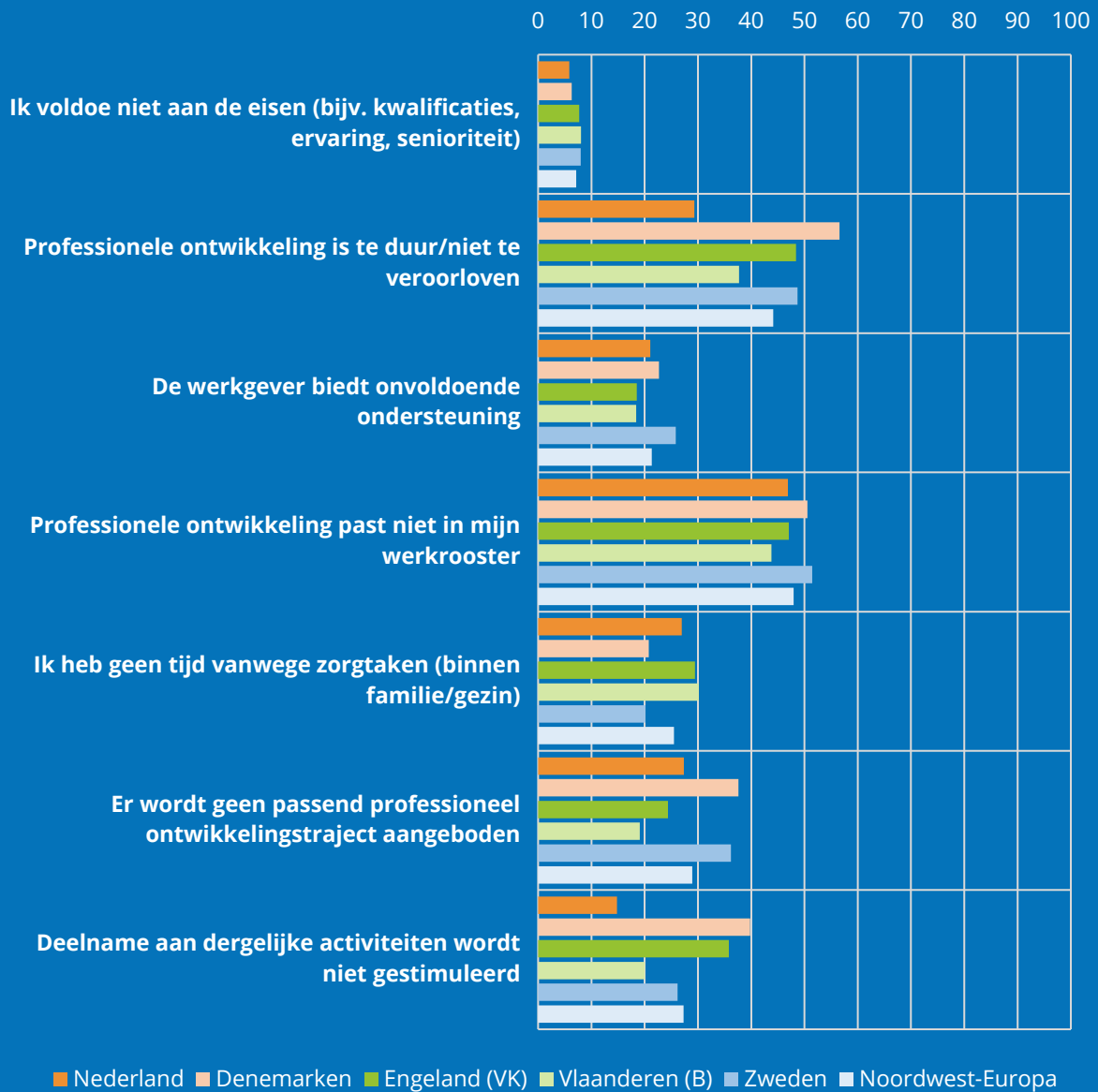
Ook is onderzocht welke van deze vier dimensies van nascholingsactiviteiten door welke leraren worden gewaardeerd als zijnde effectief voor het lesgeven. Deze informatie biedt aanknopingspunten voor het opstellen van scholings- of ontwikkelingsplannen. In deze paragraaf worden alleen de statistisch significante uitkomsten beschreven. Alle uitkomsten van de analyses zijn opgenomen in bijlage 2, Tabellen 3.32 t/m 3.36.

Beginnende leraren vinden vaker dan leraren met meer dan drie jaar werkervaring nascholing op hun eigen school effectiever. Ook hecht een aantal groepen leraren meer waarde aan activiteiten die over een langere periode plaatsvinden en follow-up krijgen. Dat geldt voor leraren op scholen met relatief veel leerlingen met speciale leerbehoeften en voor leraren op scholen in de Randstad. Leraren in de Randstad vinden een scholingsactiviteit die met collega's samen op school plaatsvindt vaker effectief. Leraren die belemmeringen ervaren bij het

Figuur 3.14
Frequentie waarin leraren deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 3.15
Het aandeel leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat de volgende zaken belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling, naar land in Noordwest-Europa



volgen van nascholing, ervaren nascholing effectiever wanneer deze samenwerkend leren en actief leren stimuleert.

Context: belangrijker voor jongere leraren en starters

De context van de nascholingsactiviteit (of de activiteit op de school met de eigen collega's plaatsvindt of ergens anders) blijkt anders te worden gewaardeerd door oudere dan door jongere leraren en anders door meer ervaren leraren dan door startende leraren. Uit de multilevel analyses blijkt dat jongere leraren en minder ervaren leraren de activiteiten die op hun eigen school en met hun eigen collega's plaatsvinden vaker effectief vinden dan hun oudere en hun meer ervaren collega's.

Tijdsplanning: belangrijker voor leraren groepen 3 t/m 5 en op scholen met veel leerlingen met speciale leerbehoeften

De groep waarin leraren lesgeven maakt uit voor hoe de tijdsplanning van nascholingsactiviteiten wordt gewaardeerd. Leraren die lesgeven aan groepen 3 t/m 5 vinden een activiteit vaker effectief wanneer deze over een langere periode wordt gegeven en follow-up activiteiten bevat dan leraren die lesgeven aan groepen 6 t/m 8. Ook leraren die werken op scholen waar relatief veel leerlingen zitten met speciale leerbehoeften hechten meer waarde aan tijdsplanning (of een activiteit over een langere periode plaatsvindt en of het een follow-up krijgt) van de nascholingsactiviteit dan leraren op scholen waar het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften lager is.

Context en tijdsplanning: belangrijker op scholen in de Randstad

De plek waar de school gevestigd is maakt uit voor de manier waarop de context en tijdsplanning van de nascholingsactiviteit wordt gewaardeerd. Leraren op scholen in de Randstad hechten meer waarde aan de context (of de activiteit op de school met de collega's plaats vindt) en de tijdsplanning van de activiteit (of de activiteit over een langere periode wordt gegeven en een follow-up bevat) dan hun collega's buiten de Randstad.

Werkvorm en tijdsplanning: belangrijker voor leraren die belemmeringen ervaren bij het volgen van nascholing

Leraren die zich belemmerd voelen om een nascholingsactiviteit te volgen hechten meer waarde aan de werkvorm van de activiteit (of de activiteit actief en samenwerkend leren stimuleert) en aan de tijdsplanning van de activiteit dan leraren die zich minder belemmerd voelen bij het volgen van een nascholingsactiviteit.


Talis2018

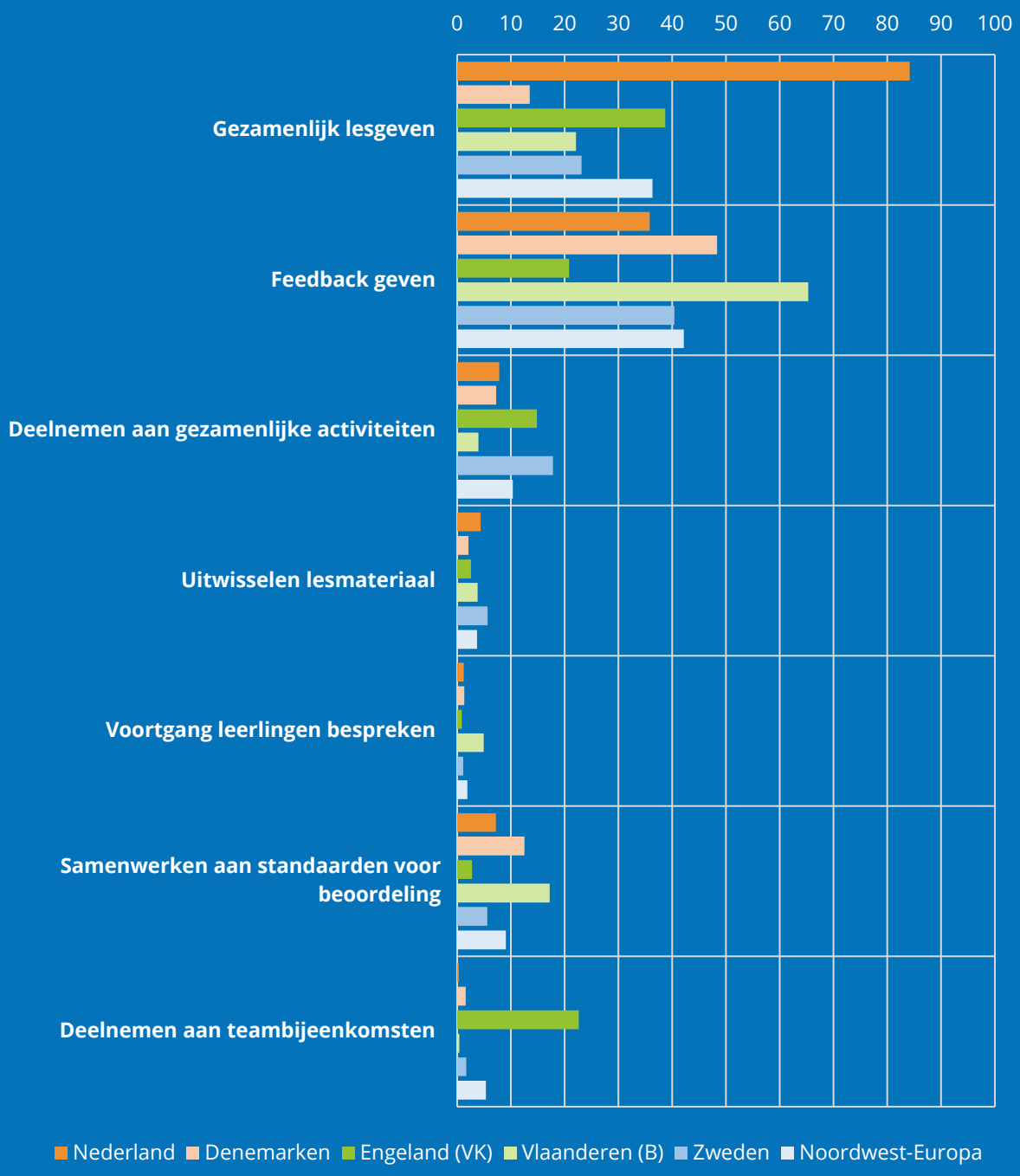


4

Organisatie van het werk en werkdruk

In dit hoofdstuk komen de organisatie van het werk en de werkdruk aan bod. Er wordt gekeken naar de manieren waarop leraren met elkaar samenwerken, welke belemmeringen schoolleiders en leraren ervaren voor het bieden van goed onderwijs, en de mate waarin werkdruk en werkstress voorkomen en de oorzaken daarvan.

Figuur 4.1
Het aandeel leraren dat nooit heeft deelgenomen aan de volgende activiteiten, naar land in Noordwest-Europa



4.1 Collegiale samenwerking

Nederlandse leraren geven minder vaak gezamenlijk les vergeleken met hun collega's in Noordwest-Europa, maar geven elkaar wel vaker feedback. Vooral het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond en het aandeel leerlingen met een lage sociaal-economische status maken uit voor collegiale samenwerking op het gebied van uitwisselen van lesmateriaal en samenwerken aan standaarden voor beoordeling. Bij een hoger aandeel leerlingen met een lage sociaal-economische status en/of een migratieachtergrond, wordt er minder vaak samengewerkt.

Leraren zijn gevraagd aan te geven op welke wijze zij met elkaar samenwerken en met welke frequentie. Binnen Noordwest-Europa vallen de Nederlandse resultaten op voor deelname aan: het gezamenlijk lesgeven en het geven van feedback. Wat betreft het gezamenlijk lesgeven, geeft meer dan 80 procent van de Nederlandse leraren aan dit nooit te doen (zie Figuur 4.1). Binnen Noordwest-Europa volgt op ruime afstand Engeland met 40 procent van de leraren die nooit gezamenlijk lesgeven. In de andere landen waarmee vergeleken wordt (Denemarken, Zweden, Vlaanderen) geeft minder dan een kwart van de leraren aan nooit gezamenlijk les te geven. Als het geven van feedback en deelname aan gezamenlijke activiteiten in beschouwing worden genomen, is de deelname onder Nederlandse leraren juist positiever. Zij doen dit vaker in vergelijking met het gemiddelde voor Noordwest-Europa (zie Figuur 4.1). Met name het bespreken van de voortgang van leerlingen en het deelnemen aan teambijeenkomsten zijn breed ingeburgerd.

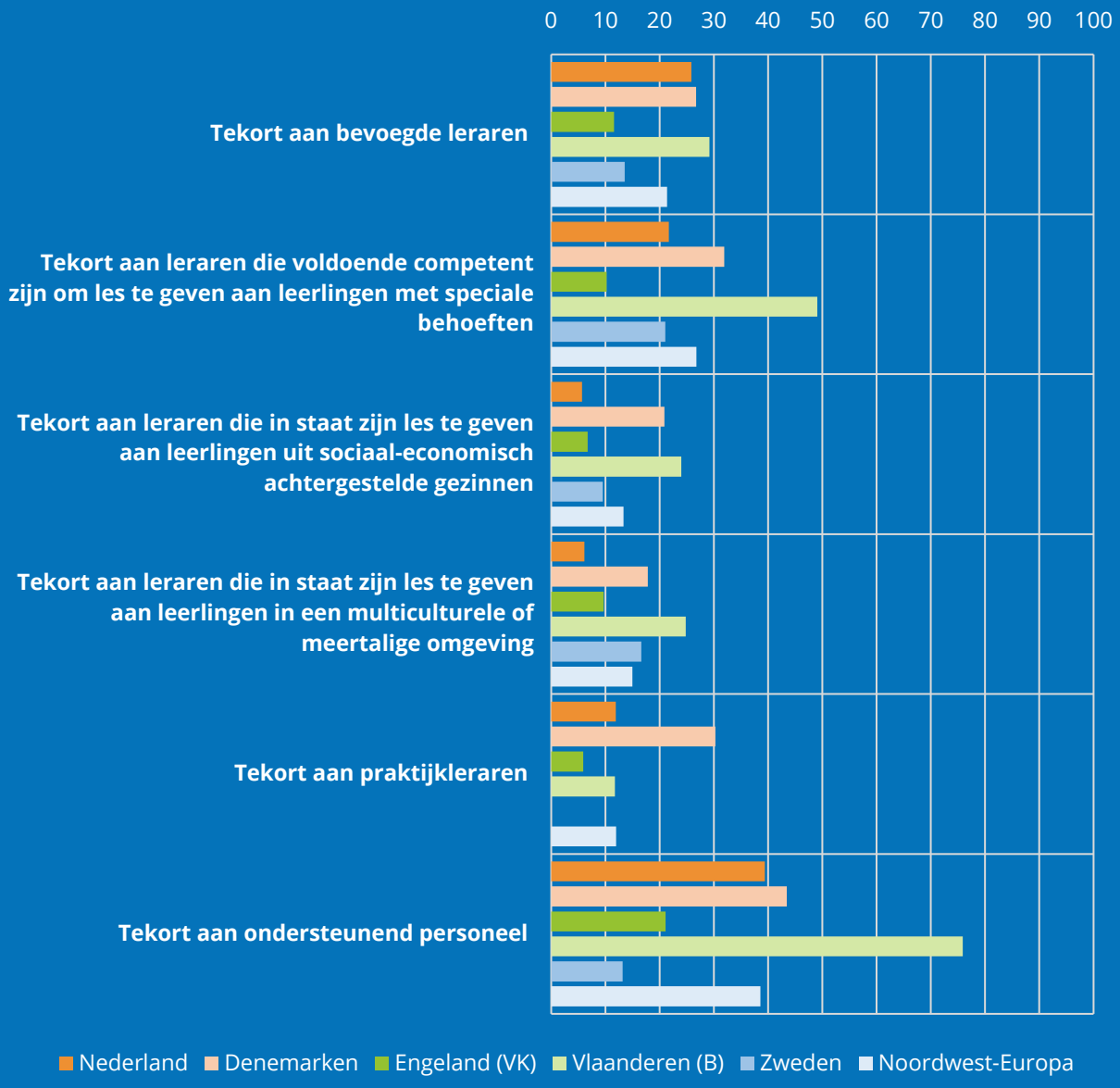
Binnen Nederland verschilt de mate waarin leraren gezamenlijk lesgeven naar opleidingsniveau en tussen een- en meerpitters (zie Tabellen 4.1 en 4.2 in bijlage 2). Leraren met een universitair diploma (minimaal master) geven minder vaak gezamenlijk les (94% geeft aan dat nooit te doen) dan leraren met een andere opleiding (83% tot 84% geeft aan dat nooit te doen). Leraren werkzaam bij een eenpitter geven minder vaak gezamenlijk les (95% geeft aan dit nooit te doen) dan bij meerpitters (83% geeft aan dit nooit te doen).

De mate waarin feedback wordt gegeven verschilt naar dienstverband (zie bijlage 2, Tabel 4.3) en naar aandeel leerlingen met een migratieachtergrond (zie bijlage 2, Tabel 4.4). Leraren met een tijdelijk contract geven minder vaak feedback dan leraren met een vast contract (respectievelijk 49% en 35% geeft aan dit nooit te doen). Leraren op scholen met meer dan 10 procent leerlingen met een migratieachtergrond geven minder vaak feedback dan leraren op scholen zonder leerlingen met migratieachtergrond (respectievelijk 38% en 30% geeft aan dit nooit te doen).

Het deelnemen aan gezamenlijke activiteiten verschilt naar het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond (zie bijlage 2, Tabel 4.4) en naar omvang van de vestiging (zie bijlage 2, Tabel 4.5). Leraren op scholen met meer dan 10 procent leerlingen met een migratieachtergrond ondernemen minder vaak gezamenlijke activiteiten (10% doet dit nooit, tegenover 4% van de leraren op scholen zonder leerlingen met migratieachtergrond). Op grote scholen (meer dan 400 leerlingen) worden minder vaak gezamenlijke activiteiten ondernomen (12% doet dit nooit) dan op scholen met minder dan 400 leerlingen (6% tot 8% geeft aan dit nooit te doen).

De mate waarin lesmateriaal wordt uitgewisseld en de mate waarin wordt gewerkt aan standaarden voor beoordeling verschillen naar het aandeel leerlingen met een lage sociaal-economische status (zie bijlage 2, Tabel 4.6) en het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond (zie bijlage 2, Tabel 4.4). Voor beiden geldt dat hoe hoger het aandeel van deze groepen leerlingen (lage sociaal-economische status en met

Figuur 4.2
Het aandeel schoolleiders dat aangaf dat het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden nogal tot sterk werd belemmerd door onderstaande zaken, naar land in Noordwest-Europa



migratieachtergrond), hoe minder vaak lesmateriaal wordt uitgewisseld en hoe minder vaak aan standaarden voor beoordeling wordt gewerkt.

4.2 Ervaren belemmeringen voor het bieden van goed onderwijs

In Nederland ervaren schoolleiders vooral het tekort aan bevoegd personeel en ondersteuners als belemmeringen voor het bieden van hoogwaardig onderwijs.

Met TALIS 2018 is ook onderzocht welke belemmeringen schoolleiders ervaren voor het bieden van hoogwaardig onderwijs. Voor de overzichtelijkheid zijn de mogelijke belemmeringen ingedeeld in vier categorieën:

- tekort aan pedagogisch personeel;
- tekort aan (digitaal) lesmateriaal;
- belemmeringen op het gebied van infrastructuur en ruimte;
- tekort aan tijd.

Voor de analyses hebben we de categorieën “nogal” en “sterk” samengevoegd om een beeld te krijgen van de mate waarin de belemmeringen een negatieve impact hebben op de onderwijskwaliteit van de scholen.

Voor de categorie tekort aan personeel zien we dat Nederlandse schoolleiders relatief het vaakst een tekort aan ondersteunend personeel (39%), een tekort aan bevoegde leraren (26%) en een tekort leraren die voldoende competent zijn om les te geven aan leerlingen met speciale behoeften (22%) ervaren (Figuur 4.2). Zowel in Denemarken en Vlaanderen als in Nederland speelt het tekort aan bevoegd personeel vaker een rol dan gemiddeld in Noordwest-Europa.

Wat de categorie tekort aan (digitaal) lesmateriaal betreft (Figuur 4.3), ervaren Nederlandse schoolleiders een tekort aan digitale leermiddelen nog het vaakst als een belemmering (22%). Nederlandse schoolleiders verschillen qua ervaren tekorten aan (digitaal) lesmateriaal nauwelijks van het Noordwest-Europese gemiddelde. Zij vinden minder vaak dan Noordwest-Europese leraren dat ze een tekort aan lesmateriaal en middelen in de bibliotheek hebben (respectievelijk 2% en 7% van de schoolleiders).

Als het gaat om belemmeringen op het gebied van infrastructuur en ruimte, zien we dat een kwart van de Nederlandse schoolleiders aangeven een tekort aan geschikte lesruimtes te ervaren als een belemmering voor het bieden van hoogwaardig onderwijs. Dit ligt beneden het Noordwest-Europese gemiddelde van 30 procent (Figuur 4.4).

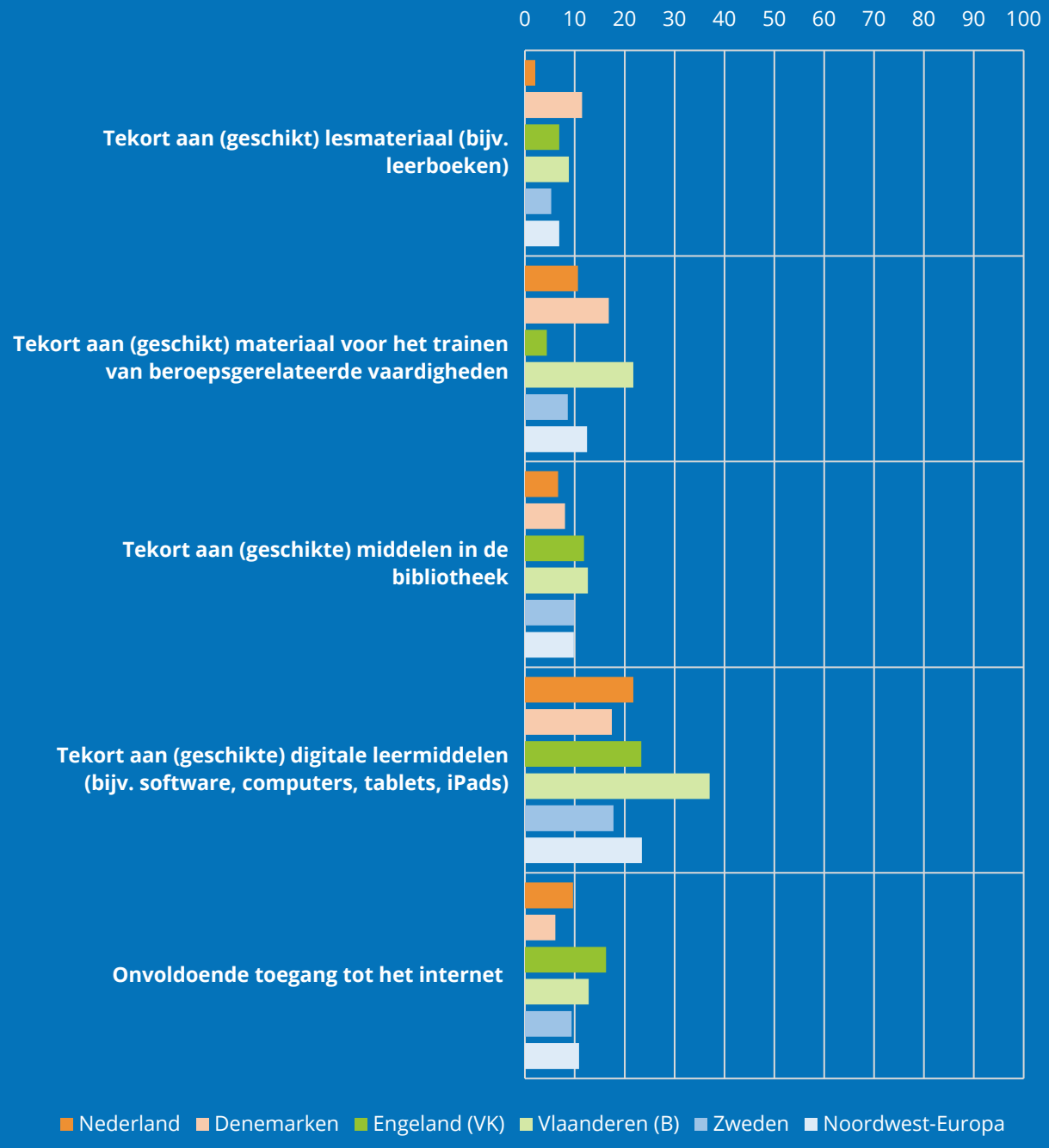
Wat de categorie tekort aan tijd betreft, ervaart één op de drie Nederlandse schoolleiders onvoldoende tijd voor onderwijskundig leiderschap als een belemmering voor het bieden van hoogwaardig onderwijs.[16] Dit geldt echter in nog sterkere mate voor Denemarken (42%) en Vlaanderen (55%). Het gemiddelde voor landen in Noordwest-Europa ligt op 34 procent (zie Figuur 4.5). Vijftien procent van de Nederlandse schoolleiders geeft aan dat onvoldoende tijd met leerlingen een belemmering vormt voor het bieden van hoogwaardig onderwijs. Ook dit ligt hoger in Denemarken (33%) en Vlaanderen (41%) en in Noordwest-Europa als geheel (22%).

4.3 Werkstress onder leraren

In Nederland ervaren bijna vier op de tien leraren werkstress. Internationaal gezien is dit lager dan in andere landen. In Nederland is het aandeel leraren dat werkstress ervaart het laagst van Noordwest-Europa. Binnen Nederland zijn het leraren met een

[16] Dit resultaat is in lijn met de omschrijving van de Onderwijsraad in 2018 dat de dagelijkse praktijk meer aandacht vraagt van schoolleiders voor leiderschap en minder voor managementtaken.

Figuur 4.3
Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden nogal tot sterk werd belemmerd door onderstaande zaken, naar land in Noordwest-Europa: Tekort aan materiaal



universitaire opleiding (minimaal master) die het minst vaak werkstress ervaren. Verder speelt niet de werkervaring een rol, maar de leeftijd: leraren ouder dan 50 jaar ervaren minder vaak werkstress dan hun jongere collega's. Tevens ervaren leraren die lesgeven aan grotere klassen meer werkstress. Dit geldt ook voor leraren die lesgeven in de Randstad.

Met TALIS 2018 is werkstress onder leraren en de gevolgen daarvan onderzocht door middel van de volgende vier vragen:

1. Ik ondervind stress op mijn werk;
2. Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven;
3. Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid;
4. Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid.

Figuur 4.6 laat zien dat een behoorlijk deel van de leraren in Nederland werkstress ervaart, maar minder dan de landen om ons heen. Zo geeft bijna vier op de tien leraren in Nederland aan dat zij (nogal tot veel) stress ervaren op hun werk, terwijl dit gemiddeld meer dan de helft van de leraren betreft in Noordwest-Europa. Ook ervaren relatief minder Nederlandse leraren een negatieve invloed van hun werk op hun mentale (13%) of fysieke gezondheid (10%) dan leraren in andere landen in Noordwest-Europa (zie Figuur 4.6). Dit is lager dan voor alle Noordwest-Europese landen waarmee een vergelijking is gemaakt. Daarentegen lijken Nederlandse leraren iets minder tevreden te zijn over hun werk-privébalans: 47 procent van de Nederlandse leraren vindt dat hun baan hen tijd biedt voor hun privéleven, tegenover 54 procent van de leraren in Noordwest-Europa.

Iets meer dan een kwart van de leraren met minimaal een universitaire masteropleiding geeft aan stress te ervaren op hun werk, tegenover bijna 40 procent van de andere leraren (zie bijlage 2, Tabel 4.7). Leraren met minimaal een universitaire masteropleiding geven ook minder vaak aan dat hun baan een negatieve invloed heeft op hun mentale gezondheid. Dit geldt ook voor leraren met een hbo-master. Leraren met minimaal een universitaire masteropleiding geven daarnaast vaker aan dat hun baan hen tijd biedt voor hun privéleven (61% versus het gemiddelde van 49%). Leraren met een mbo-opleiding geven vaker aan dat hun baan een negatieve invloed heeft op hun fysieke gezondheid.

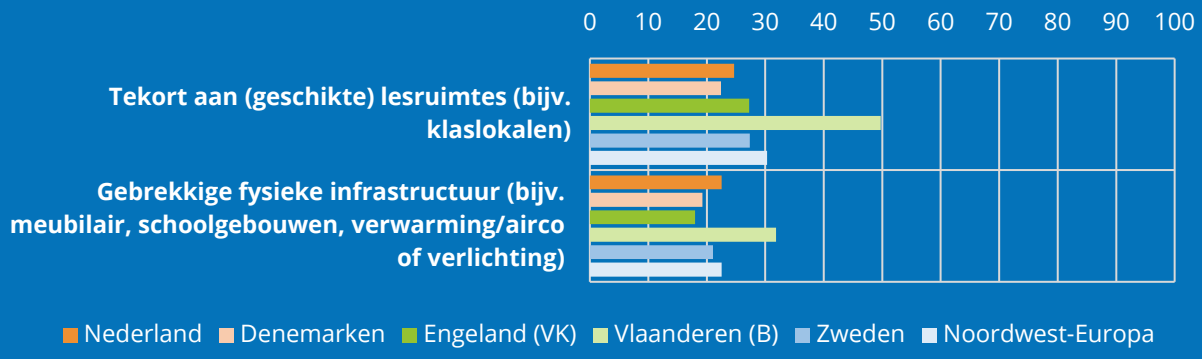
Een even groot aandeel mannelijke als vrouwelijke leraren ervaart werkstress. Mannen ondervinden wel vaker een negatieve invloed van hun baan op hun mentale en fysieke gesteldheid (bijlage 2, Tabel 4.8). Zij vinden echter wel vaker dan vrouwen dat hun baan hen tijd biedt voor hun privéleven (58% van de mannelijke leraren tegenover 45% van de vrouwen).

Niet werkervaring, maar de leeftijd maakt uit voor de mate waarin leraren werkstress ervaren. Vier op de tien leraren jonger dan 30 jaar ervaren (veel) stress op hun werk. Daarmee geven ze relatief vaker aan stress te ervaren dan leraren die ouder zijn dan 50 jaar (zie bijlage 2, Tabel 4.9). Oudere leraren hebben naar eigen zeggen ook meer tijd voor hun privéleven. De groep leraren tussen de 30 en 50 jaar geeft vaker dan hun jongere en oudere leeftijdsgenoten aan dat hun baan een negatieve invloed heeft op zowel hun mentale als fysieke gezondheid.

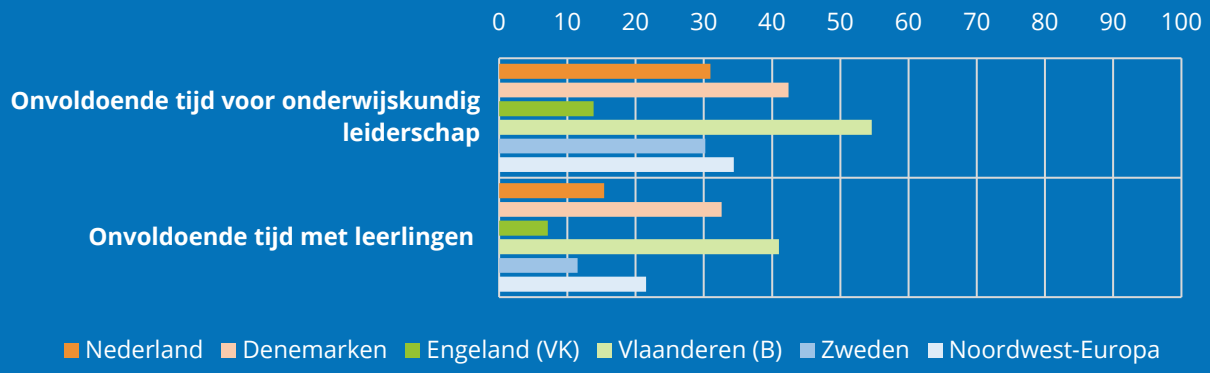
Leraren met een deeltijdaanstelling vinden vaker dan hun collega's met een voltijdaanstelling, dat hun baan hen tijd voor hun privéleven biedt (50% versus 40%; zie Tabel 4.10 in bijlage 2). Ook ervaren zij minder vaak een negatieve invloed van hun baan op hun mentale gezondheid. Op andere punten verschillen voltijd- en deeltijdleraren niet als het gaat om aspecten van werkstress.

Leraren die lesgeven aan groepen 3 t/m 5 ervaren meer stress op hun werk en minder tijd voor hun privéleven dan leraren die

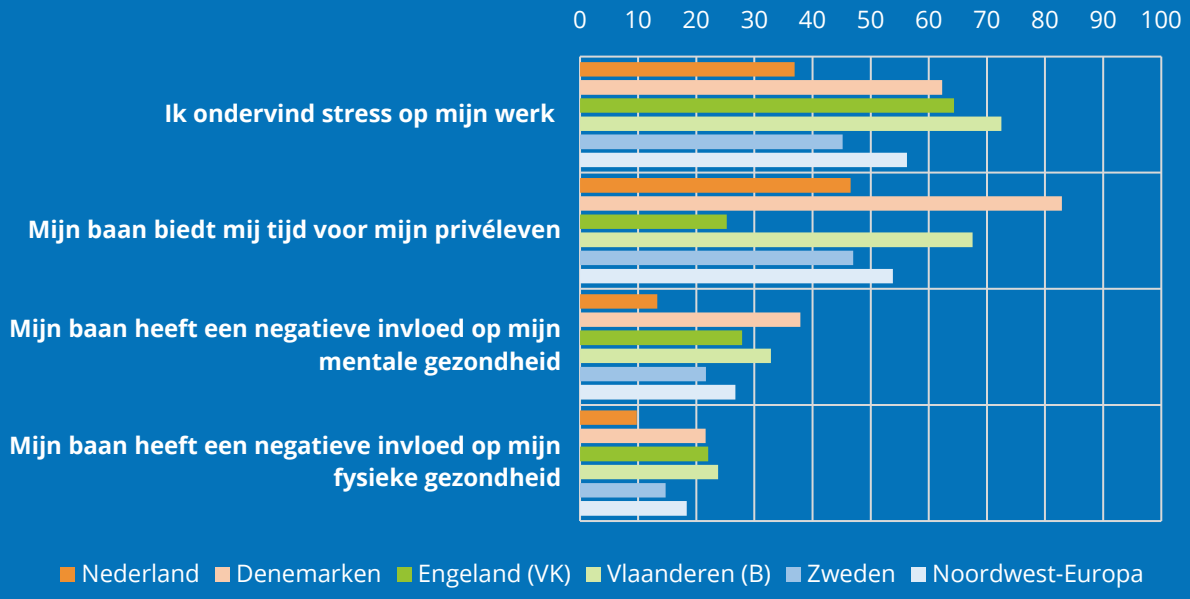
Figuur 4.4
Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden nogal tot sterk werd belemmerd door onderstaande zaken, naar land in Noordwest-Europa± Tekort aan infrastructuur en ruimte: Tekort aan infrastructuur en ruimte



Figuur 4.5
Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden nogal tot sterk werd belemmerd door onderstaande zaken, naar land in Noordwest-Europa: Tekort aan tijd



Figuur 4.6
Het aandeel leraren dat aangeeft dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar land in Noordwest-Europa



lesgeven aan groepen 6 t/m 8 (zie bijlage 2, Tabel 4.11). Verder maakt de grootte van de klas ook uit. Leraren die lesgeven aan klassen met meer dan 30 leerlingen ervaren minder tijd voor hun privéleven, en ondervinden vaker een negatieve invloed van hun baan op zowel hun mentale als fysieke gezondhbijlage 2, eid (zie bijlage 2, Tabel 4.12).

De verschillen in aandeel leerlingen met een lage sociaal-economisbijlage 2, che status laten een wisselend beeld zien (zie Tabel 4.13). Zo ervaren leraren die lesgeven op scholen zonder leerlingen met lage sociaal-economische status minder vaak werkstress dan leraren op scholen waar deze leerlingen wel vertegen-woordigd zijn. Ook ervaart deze groep minder vaak een negatieve invloed van hun baan op hun fysieke en mentale gezondheid. Echter, leraren die het vaakst aangeven een nega-tieve invloed van hun baan op hun fysieke en mentale gezondheid te ervaren, werken op scholen waar tussen de één en tien procent van de leerlingen een lage sociaal-economische status heeft. Leraren die lesgeven op scholen met een aandeel van 30 procent of meer leerlingen met een lage sociaal-economische status geven juist het meest vaak aan dat hun baan hen tijd biedt voor hun privéleven.

Ditzelfde beeld zien we voor scholen met een hoger aandeebijlage 2, l leerlingen met een migratie-achtergrond (zie bijlage 2, Tabel 4.14). Leraren die lesgeven op scholen met tussen de één en tien procent leerlingen met migratieachtergrond, ervaren meer stress dan leraren op scholen zonder of met meer dan tien procent leerlingen met migratieachtergrond. Leraren die lesgeven op scholen met meer dan tien procent leerlingen met migratieachtergrond, geven iets vaker aan dat hun baan een negatieve invloed heeft op hun fysieke en mentale gezondheid. De verschillen zijn echter klein, met name voor mentale gezondheid. Blijkbaar is enige diversiteit lastiger dan veel diversiteit.

Leraren op scholen binnen de Randstad ervaren relatief vaker stress dan leraren buiten de Randstad (zie bijlage 2, Tabel 4.15). Zij geven ook vaker aan een negatieve invloed van hun baan op hun fysieke gezondheid te ervaren. Tot slot zien we dat leraren op grote scholen meer tijd voor hun privéleven ervaren (zie bijlage 2, Tabel 4.16).

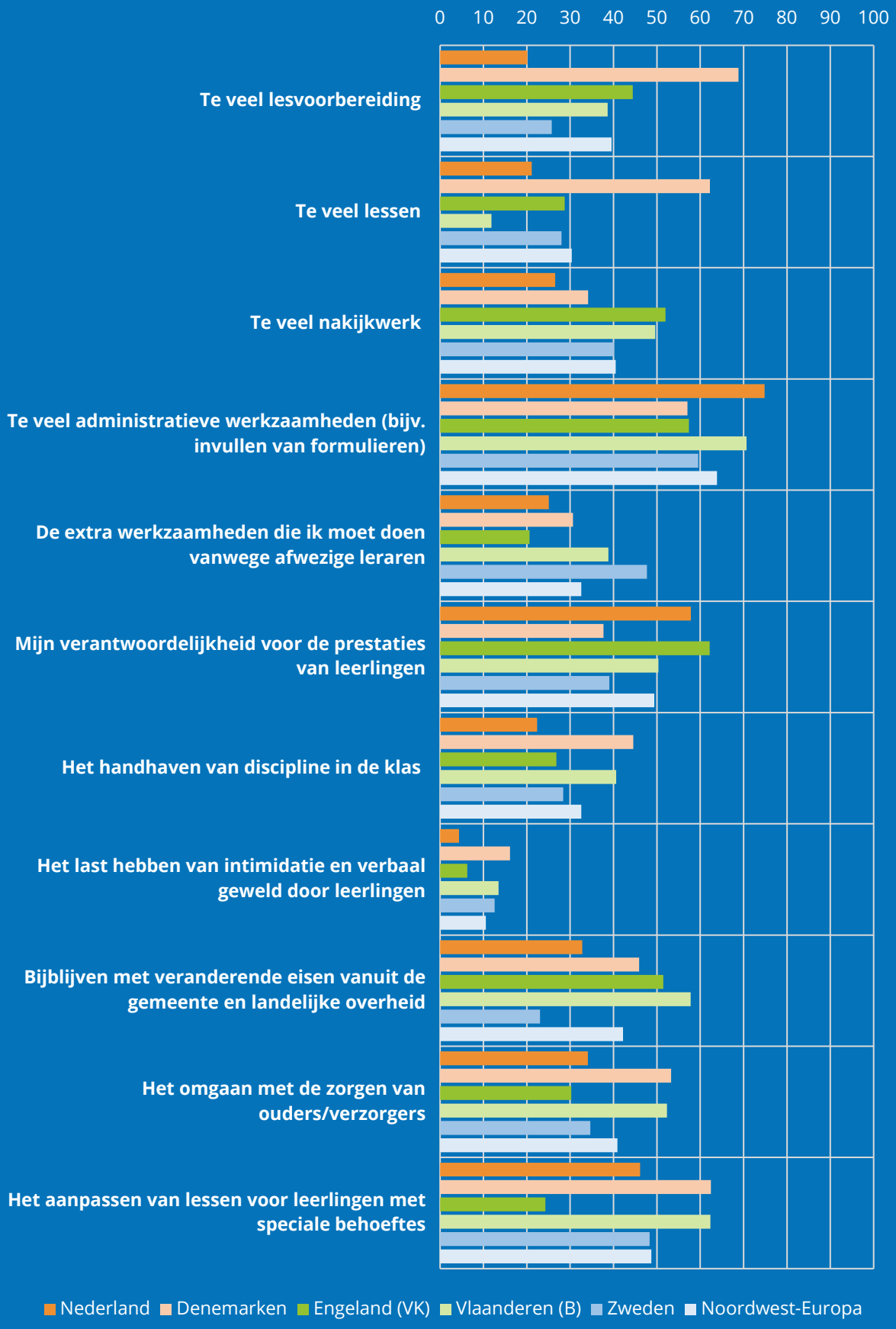
4.4 Oorzaken voor werkstress

Met TALIS 2018 zijn leraren gevraagd naar de oorzaken voor werkstress. Het gaat dan om het, in de ogen van de leraren, te veel tijd besteden aan lesvoorbereiding, lesgeven, nakijkwerk, administratieve werkzaamheden en extra werkzaamheden vanwege de afwezigheid van collega's. Daarnaast is gevraagd in welke mate het dragen van verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen, het handhaven van discipline in de klas, het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen en het omgaan met de zorgen van ouders bijdragen aan werkstress. Tot slot is gevraagd in welke mate bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeentelijke en landelijke overheid en het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften stress veroorzaken.

Administratie is de belangrijkste bron voor werkstress onder leraren in Nederland en in de landen om ons heen. Binnen Nederland dragen administratieve taken meer bij aan werkstress onder leraren met een vast contract dan onder leraren met een tijdelijk contract en onder leraren die lesgeven aan klassen met meer dan 30 leerlingen. Het handhaven van discipline in de klas wordt door startende en jongere leraren als stressvol ervaren.

Zowel voor Nederland als internationaal is de voornaamste oorzaak van stress volgens leraren te veel administratieve werkzaamheden (zie Figuur 4.7). Nederland steekt echter met kop en schouders boven de andere landen uit waar het gaat om deze bron voor werkstress.

Figuur 4.7
Het aandeel leraren dat aangeeft dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar land in Noordwest-Europa



In Nederland geeft driekwart van de leraren aan (nogal tot veel) stress te ervaren door te veel administratieve werkzaamheden. Dit ligt meer dan tien procentpunt boven het Noordwest-Europese gemiddelde. Een andere bron van stress onder Nederlandse leraren is de verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen. Hier scoren Nederlandse leraren ook boven het Noordwest-Europese gemiddelde. Op de andere factoren scoort Nederland juist onder het Noordwest-Europese gemiddelde, bijvoorbeeld als het gaat om te veel lesvoorbereiding en te veel nakijkwerk.

In navolging van de analyse die de OESO heeft uitgevoerd voor ISCED2, hebben we nader onderzochtin welke mate de taken lesgeven, planning en voorbereiding van de lessen, nakijkwerk en administratie bijdragen aan werkstress. Dit is gedaan door de percentages leraren te verge-lijken die aangeven veel werkstress te ervaren per extra uur dat zij aan de verschillende taken besteden (zie Figuur 4.8).[17] Waar de oorzaken van werkstress tot dusver uitgedrukt werden als subjectieve maat (wat doet ertoe in de ervaring van leraren), brengt deze maat de werkstress meer objectief in beeld: de tijd die leraren aan verschillende taken besteden, wordt afgezet tegen de mate waarin ze werkstress ervaren. Ook uit deze analyse blijkt administratief werk het meeste bij te dragen aan werkstress onder leraren.

Als we kijken naar leraren die voltijd werken (d.w.z. een betrekkingsomvang van meer dan 0,9 fte), dan geven leraren aan dat hun laatst gewerkte normale werkweek gemiddeld 45,5 uren omvatte.

In Nederland zijn het vooral de leraren met een vast dienstverband die stress ervaren van administratieve werkzaamheden (77%), fors meer dan de leraren met een tijdelijk dienstverband (52%; zie bijlage 2, Tabel 4.17).

Leraren die een tijdelijk contract hebben geven meer dan twee keer zo vaak aan stress te ervaren van het handhaven van discipline in de klas. Ook hebben zij vaker stress door last van intimidatie en verbaal geweld van leerlingen. Leraren die lesgeven aan klassen met meer dan 30 leerlingen, ervaren meer stress van administratieve werkzaamheden dan leraren die lesgeven aan kleinere klassen (zie bijlage 2, Tabel 4.18). Verder ervaren leraren buiten de Randstad meer stress van administratieve werkzaamheden dan leraren binnen de Randstad (zie bijlage 2, Tabel 4.19).

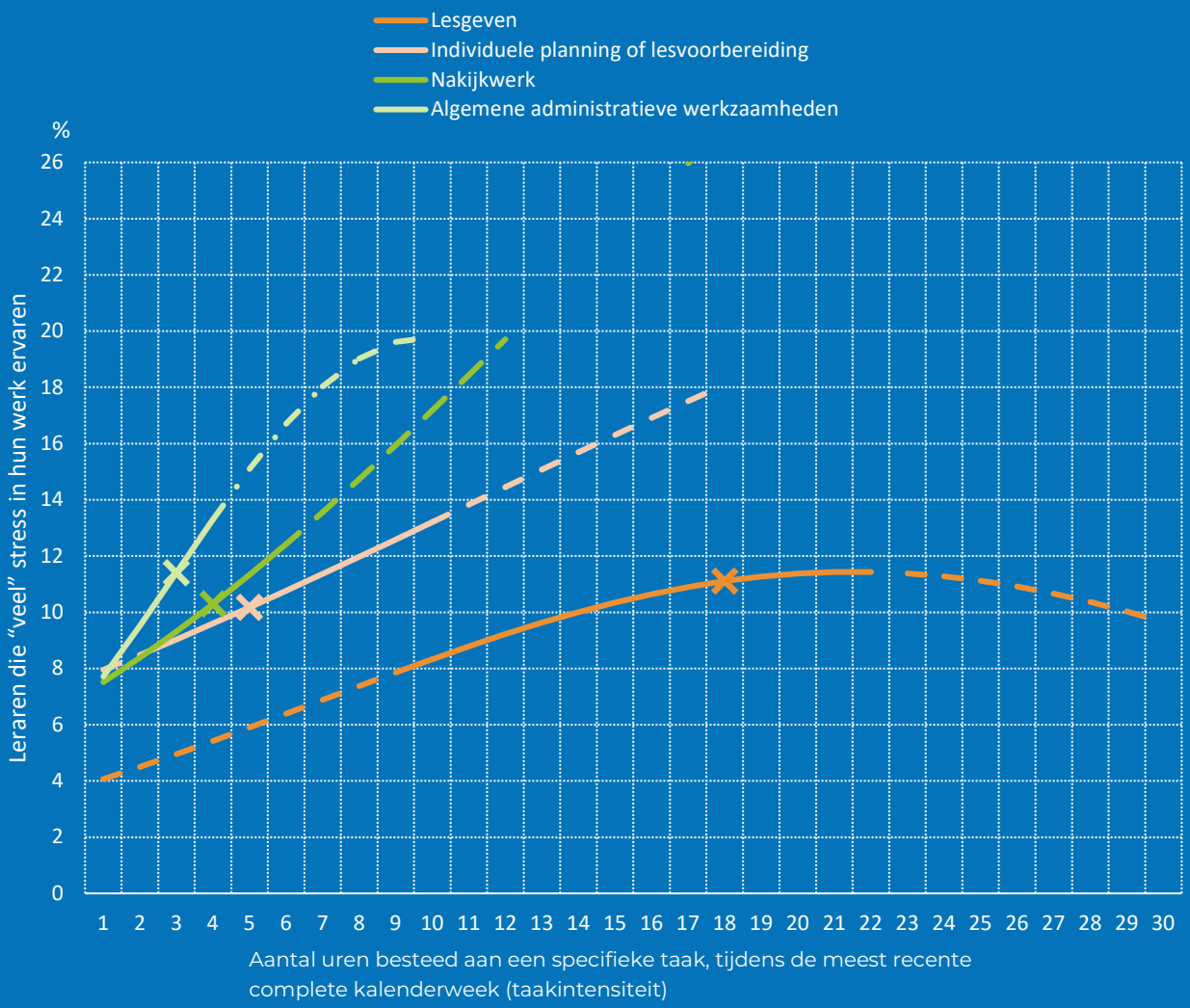
Startende leraren verschillen op alle factoren van leraren met meer dan drie jaar werkervaring (zie bijlage 2, Tabel 4.20). Leraren met meer dan drie jaar ervaring ervaren vaker dan startende leraren stress door te veel lessen, te veel administratieve taken, extra werkzaamheden vanwege afwezige leraren en bijblijven met veranderende eisen vanuit overheid en gemeente. Starters (minder dan drie jaar ervaring) ervaren juist meer stress door hun verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen, te veel lesvoorbereiding, te veel nakijkwerk, handhaven van discipline in de klas, omgaan met zorgen van ouders/verzorgers en het aanpassen van de stof voor leerlingen met speciale lesbehoeftes. We zien voor som-mige van deze stressfactoren een parallel met leeftijd (zie bijlage 2, Tabel 4.21). Zo vinden oudere leraren het vaker een bron van stress dat zij moeten bijblijven met veranderende eisen van de overheid en de gemeente. Verder ondervinden jongere leraren vaker dan oudere leraren stress door hun verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen, te veel nakijkwerk, het handhaven van discipline in de klas en het aanpassen van de stof voor leerlingen met speciale lesbehoeften.

De mate waarin het handhaven van discipline stress oplevert, verschilt niet alleen naar werkervaring en leeftijd, maar tevens naar het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften,

[17] Zie OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders: Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris

Figuur 4.8

Relatie tussen leraren die veel werkstress ervaren en intensiteit van de verschillende taken: Resultaten gebaseerd op antwoorden leraren groep 3-8 po (OESO gemiddelde)



1. De figuur presenteert de resultaten van vier logistische regressiemodellen. In elk model is de onafhankelijke variabele een dichotome variabele, die aangeeft of leraren "veel" stress in hun werk ervaring, vergeleken met de categorie waar leraren "geen", "een beetje" of "nogal veel" stress ervaren. De verklarende variabele is taakintensiteit (i.e. het aantal uren besteed aan een specifieke taak, tijdens de meest recente complete kalenderweek) en zijn kwadraat. In alle modellen is het intercept opgenomen.

2. De "X" in de figuur geeft het aantal leraren weer die "veel" stress ervaren bij een gemiddelde taakintensiteit (het gemiddelde van OESO-31).

3. Doorlopende lijnen staan voor 80% van de leraren; de stippellijnen geven het verwachte percentage van leraren weer die "veel" stress ervaren, beneden en boven het eerste en negende deciel van de taakintensiteitverdelingen, respectievelijk.

4. Schattingen voor "algemene administratieve werkzaamheden" zijn verkregen door uit te gaan van een taakintensiteit tussen 0 en 49 uren. Aangezien een aantal systemen geen waarden boven de 50 uren weergaf, beoogt deze restrictie alle TALIS-deelnemers in de schatting mee te nemen.

het aandeel leerlingen met een lage sociaal-economische status en het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond (zie bijlage 2, Tabellen 4.22 t/m 4.24). Op scholen met meer dan 30 procent leerlingen met speciale leerbehoeften geeft bijna 40 procent van de leraren aan nogal tot veel stress te ervaren door het handhaven van discipline, tegenover zo'n 20 procent op andere scholen. Op scholen met meer dan 30 procent leerlingen met een lage sociaal-economische status geeft 28 procent van de leraren aan dat het handhaven van discipline stress oplevert, tegenover een gemiddelde van ongeveer 20 procent. Op scholen met meer dan 10 procent leerlingen met een migratieachtergrond geeft 29 procent van de leraren aan dat het handhaven van discipline stress oplevert, tegenover 16 procent van de leraren op scholen zonder leerlingen met een migratie-achtergrond. Het handhaven van discipline in de klas levert vaker stress op voor leraren op scholen in de Randstad dan buiten de Randstad (zie bijlage 2, Tabel 4.19).

Eerder kwam al naar voren dat naarmate de klas groter is, de leraar minder het gevoel heeft tijd over te houden voor zijn/haar privéleven. Dit wordt waarschijnlijk (deels) veroorzaakt door de hoeveelheid nakijkwerk: hoe meer leerlingen in een klas zitten, des te vaker leraren aangeven daar stress van te ondervinden (zie bijlage 2, Tabel 4.18). Daarbij valt op dat vrouwen vaker stress ondervinden van nakijkwerk dan mannen (21% versus 7%; zie bijlage 2, Tabel 4.25).

4.5 Tijdsbesteding en oorzaken van stress bij schoolleiders

Nederlandse schoolleiders ervaren minder stress dan hun collega-schoolleiders in Noordwest-Europa. De grootste stressveroorzaker is het teveel aan administratief werk dat gedaan moet worden. Hier besteden schoolleiders dan ook de meeste tijd aan.

Met TALIS 2018 is aan schoolleiders gevraagd waar zij hun tijd aan besteden. Schoolleiders besteden gemiddeld over een heel schooljaar meer dan de helft van hun tijd aan de combinatie van administratieve taken en vergaderingen (NL: 30%) en leiderschapstaken en gerelateerde besprekingen (NL: 24%). Hierin verschilt Nederland niet van de andere Noordwest-Europese landen (zie Figuur 4.8). Alleen aan de ontwikkeling van leerplannen, lesgerelateerde taken en de daarbij horende besprekingen besteden Nederlandse schoolleiders meer tijd dan die in de andere Noordwest-Europese landen.

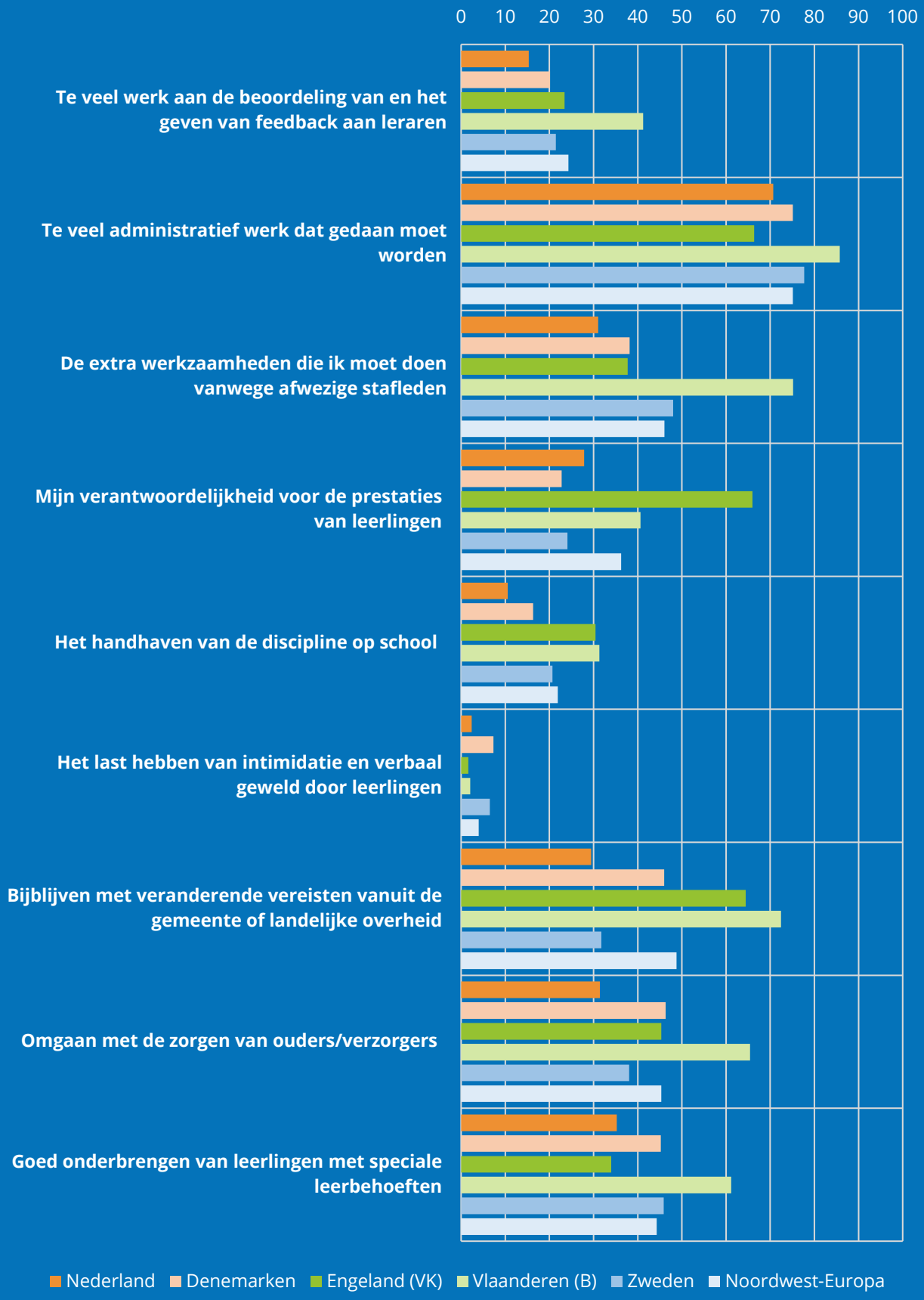
Schoolleiders geven aan dat hun werkstress vooral veroorzaakt wordt door te veel administratief werk dat gedaan moet worden (zie Figuur 4.9). Dit geldt zowel voor Noordwest-Europa als geheel als specifiek voor Nederlandse schoolleiders. In Noordwest-Europa staat op nummer twee het bijblijven met veranderende eisen vanuit de overheid als een oorzaak van stress. Bijna de helft van de schoolleiders geeft aan dat dit een oorzaak van stress is. In Nederland ligt dit veel lager; nog geen derde van de schoolleiders herkent dit als een oorzaak van stress. In Nederland staat het onderbrengen van leerlingen met een speciale leerbehoefte op nummer twee als oorzaak van stress (35% vindt dat dit nogal tot veel stress veroorzaakt).

4.6 Factoren die samenhangen met werkstress

Werkstress neemt af naarmate leraren hoger opgeleid zijn, maar neemt juist toe naarmate er meer leerlingen in de klas zitten. Invloed hebben op besluitvorming zorgt voor minder werkstress.

In de voorgaande paragrafen zijn vergelijkingen gemaakt naar regio (Nederland, Noordwest-Europa) en naar achtergrondkenmerken van Nederlandse leraren en scholen als het gaat om aspecten van werkdruk en

Figuur 4.9
Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar land in Noordwest-Europa



werkstress. In deze paragraaf wordt gebruik gemaakt van de schaal voor werkstress, zoals geconstrueerd door het Internationale Consortium, om de relaties tussen werkdruk en achtergrondkenmerken van Nederlandse leraren in samenhang te onderzoeken (zie bijlage 2, Tabel 4.26).

Uit de multilevel regressieanalyses blijkt dat het opleidingsniveau van de leraar een negatieve relatie heeft met werkdruk. Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe minder werkstress wordt ervaren. Klasomvang blijkt een positieve relatie te hebben met werkdruk: hoe meer leerlingen in de klas, hoe meer werkstress de leraar ervaart.

Daarnaast is een negatief verband gevonden tussen de mate waarin leraren invloed hebben op besluitvorming en werkdruk. Hoe meer leraren ervaren invloed te hebben op de besluitvorming, hoe minder werkdruk zij ervaren.


Talis2018

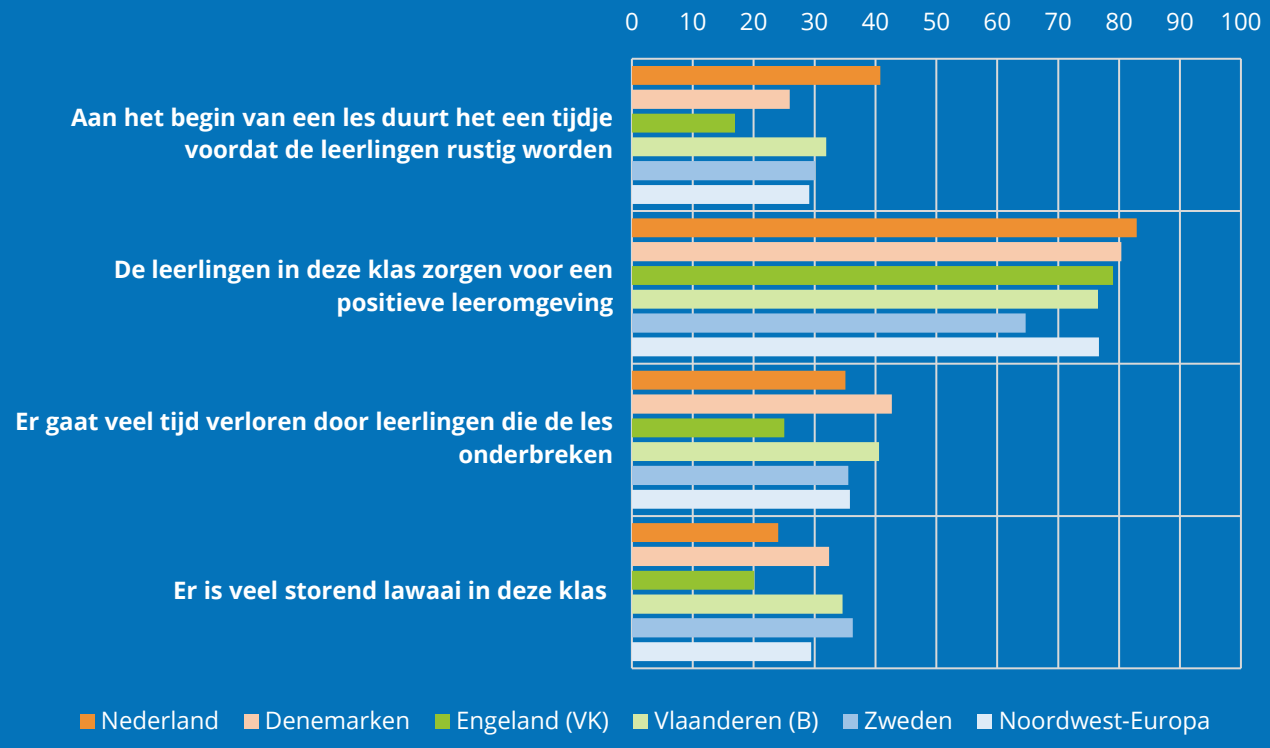


5

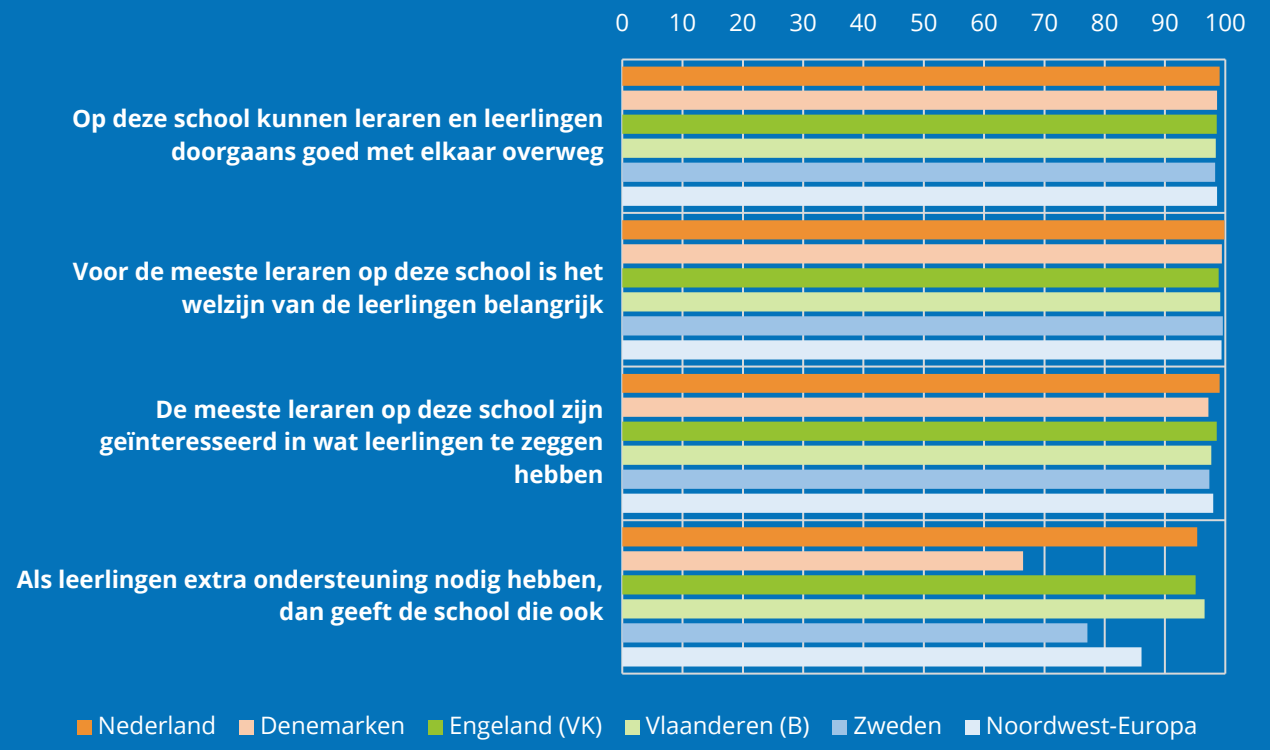
(Werk)sfeer in de klas en professioneel zelfvertrouwen

In het leraarsberoep staat de interactie tussen leraar en leerling centraal. In dit hoofdstuk gaan we nader in op wat er in de klas gebeurt en hoe de leraar daarin staat. Er wordt gekeken naar het disciplinair klimaat, de relatie tussen leraren en hun leerlingen en het professioneel zelfvertrouwen van leraren: het vertrouwen dat leraren hebben in hun eigen vaardigheden.

Figuur 5.1
Het aandeel leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over de betreffende voorbeeldklas, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 5.2
Het aandeel leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over hun school, naar land in Noordwest-Europa



5.1 Disciplinair klimaat in de klas

Het duurt even voordat het rustig is aan het begin van de les in de Nederlandse klassen, maar de Nederlandse leraren vinden meer dan hun Noordwest-Europese collega's dat hun leerlingen bijdragen aan een positieve leeromgeving en ondervinden minder vaak veel storend lawaai in de klas. Starters en leraren met een tijdelijk contract ervaren meer onrust in de klas dan leraren die minimaal drie jaar werkervaring en/of een vaste aanstelling hebben. Leraren die voor grotere klassen staan, geven vaker aan dat er veel storend lawaai in de klas is dan leraren die lesgeven aan kleinere klassen.

Over het disciplinair klimaat in de klas, zijn met TALIS 2018 vier stellingen aan leraren voorgelegd:

- Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig zijn;
- De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving;
- Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken;
- Er is veel storend lawaai in deze klas.

Gemiddeld geeft in Noordwest-Europa één op de drie leraren aan dat het aan het begin van een les een tijdje duurt voordat de leerlingen rustig zijn, dat er veel tijd verloren gaat door leerlingen die de les onderbreken en dat er veel storend lawaai is in de klas (Figuur 5.1). Ongeveer driekwart geeft aan dat de leerlingen in de klas zorgen voor een positieve leeromgeving. In vergelijking met de andere landen in Noordwest-Europa (met uitzondering van Engeland) geven de Nederlandse leraren het minst vaak aan dat er veel storend lawaai is in de klas. Wel melden ze aanmerkelijk vaker dan hun buitenlandse collega's (41% tegenover 29% gemiddeld) dat het aan het begin van de les een tijdje duurt voordat de leerlingen rustig zijn.

Binnen Nederland vinden we een aantal verschillen naar achtergrondkenmerken. Zo geven vrouwelijke leerkrachten vaker aan dat er veel tijd verloren gaat door leerlingen die de les onderbreken (zie bijlage 2, Tabel 5.1). Starters en leraren met een tijdelijk contract geven minder vaak aan dat hun leerlingen bijdragen aan een positieve leeromgeving (zie bijlage 2, Tabel 5.2 en 5.3). Ze ervaren vaker dat er veel tijd weglekt door onderbrekingen door leerlingen en dat er te veel storend lawaai in de klas is.

In klassen met veel leerlingen is het aandeel leraren dat aangeeft dat er veel storend lawaai is, hoger dan in klassen met minder leerlingen (zie bijlage 2, Tabel 5.4). Op scholen buiten de Randstad geven leraren vaker aan dat hun leerlingen bijdragen aan een positieve leeromgeving in de klas, maar ook vaker dat het een tijdje duurt voordat het aan het begin van de les rustig is (zie bijlage 2 Tabel 5.5).

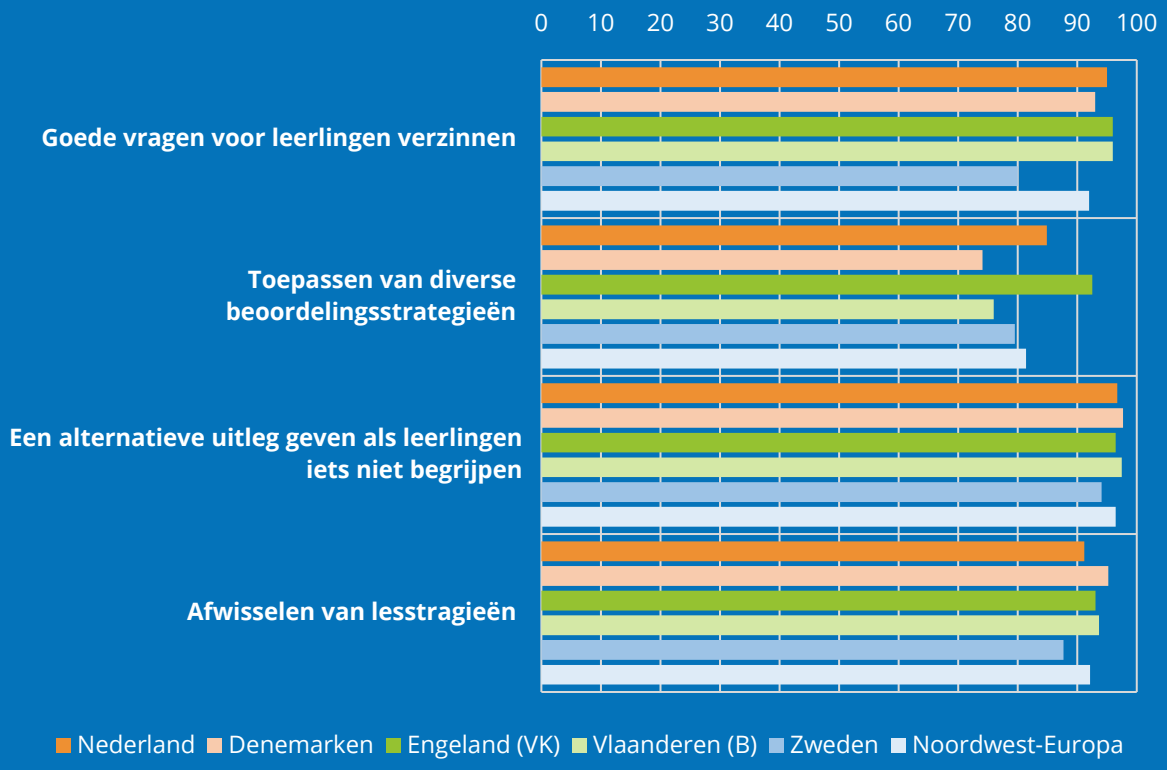
5.2 Relatie tussen leraren en leerlingen

Zowel de Nederlandse leraren als de leraren in de andere Noordwest-Europese landen zijn zeer positief over de aandacht op school voor leerlingen. De verschillen die er zijn, beperken zich met name tot één aspect van die aandacht: het geven van extra ondersteuning aan leerlingen die dat nodig hebben. Leraren in Zweden en Denemarken vinden minder vaak dat hun school deze ondersteuning biedt dan leraren in Nederland, Engeland en Vlaanderen.

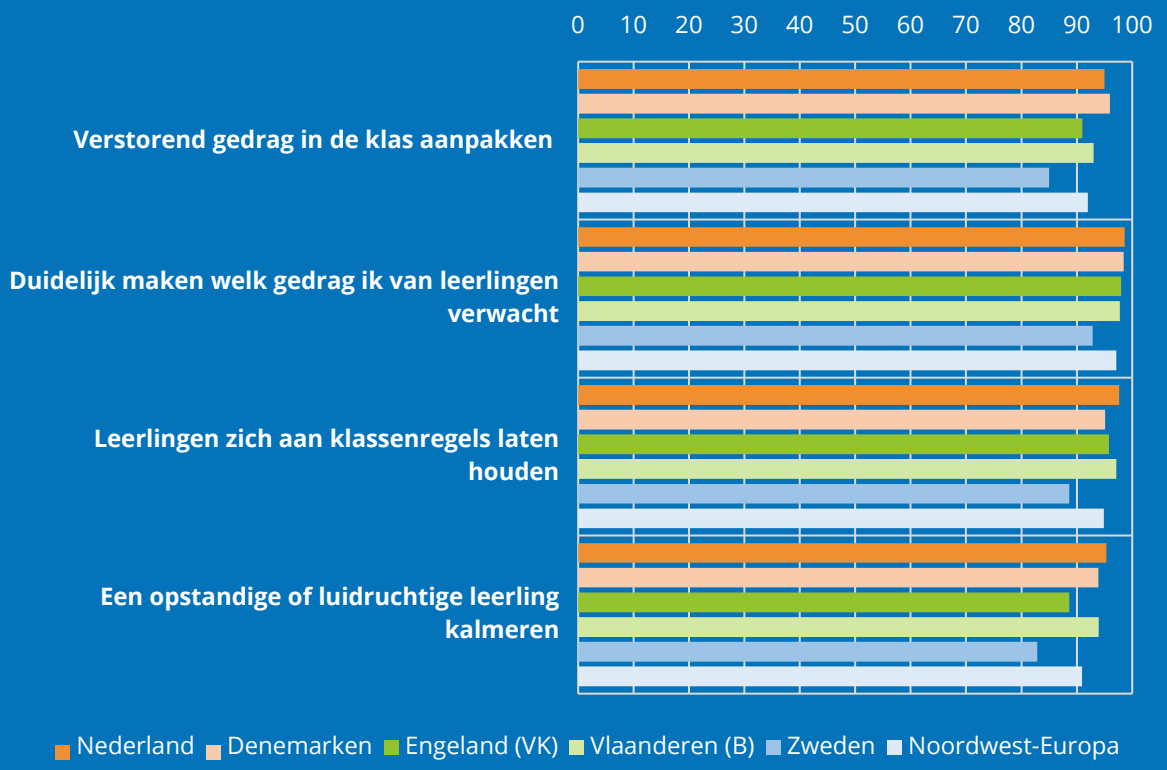
Leraren zijn vrijwel zonder uitzondering positief over de relatie tussen hen en hun leerlingen (Figuur 5.2). Met TALIS 2018 is dat aan de hand van de volgende vier stellingen in kaart gebracht:

- Op deze school kunnen leraren en leerlingen doorgaans goed met elkaar overweg;

Figuur 5.3a
Het aandeel leraren dat denkt redelijk/sterk te zijn in onderstaande aspecten, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 5.3b
Het aandeel leraren dat denkt redelijk/sterk te zijn in onderstaande aspecten, naar land in Noordwest-Europa



- Voor de meeste leraren op deze school is het welzijn van de leerlingen belangrijk;
- De meeste leraren op deze school zijn geïnteresseerd in wat leerlingen te zeggen hebben;
- Als leerlingen extra ondersteuning nodig hebben, dan geeft de school die ook.

Nederlandse leraren zijn, evenals leraren in de andere Noordwest-Europese landen, bijna allemaal van mening dat op hun school leraren en leerlingen doorgaans goed met elkaar overweg kunnen, dat het welzijn van leerlingen belangrijk wordt gevonden en dat de meeste leraren geïnteresseerd zijn in wat leerlingen te zeggen hebben. De enige stelling waarin wel verschillen tussen de landen te zien zijn, is als het gaat om het geven van extra ondersteuning aan leerlingen die dat nodig hebben. Waar in Nederland en Engeland 95 procent en in Vlaanderen zelfs 97 procent van de leraren aangeeft dat hun school die ondersteuning biedt, blijkt dat leraren in Zweden en Denemarken in veel mindere mate deze mening zijn toegedaan (respectievelijk 77% en 66%). De leraren in Nederland zijn allemaal even positief over de manier waarop er op school aandacht is voor leerlingen. We vinden daarin geen enkel significant verschil tussen de groepen die we vergeleken hebben.

5.3 Professioneel zelfvertrouwen

Met behulp van multilevel regressietechnieken zijn voor Nederland verdiepende analyses uitgevoerd om te achterhalen of en hoe het professioneel zelfvertrouwen (statistisch) samenhangt met eigenschappen van de leraar en van de school waarop deze werkzaam is. Daartoe is gebruik gemaakt van de subschalen die door het Internationale Consortium zijn geconstrueerd. Eerst is met behulp van een factoranalyse bepaald welke leraarscompetenties 'bij elkaar horen'. Daaruit zijn drie dimensies naar voren gekomen:

1. Instructie geven/kennisoverdracht;
2. Klassenmanagement;
3. Motiveren van leerlingen.

Voor deze drie dimensies zijn subschalen berekend die samen de basis vormen voor de overkoepelende schaal voor professioneel zelfvertrouwen. Daarnaast is een aparte schaal geconstrueerd voor het vertrouwen in eigen kunnen als het gaat om lesgeven aan leerlingen met een multiculturele achtergrond (paragraaf 5.4).

Nederlandse leraren voelen zich competent. Ze voelen zich vaardig in klassenmanagement, weten naar eigen zeggen hun leerlingen te motiveren en voelen zich vaardig in het geven van instructie. Nederland steekt hierin op twee punten (klassenmanagement en motiveren) boven de andere Noordwest-Europese landen uit, alleen in het geven van instructie voelen Engelse leraren zich nog zekerder. Het zelfvertrouwen stijgt naarmate leraren ouder zijn, meer werkervaring hebben en/of een vast contract hebben.

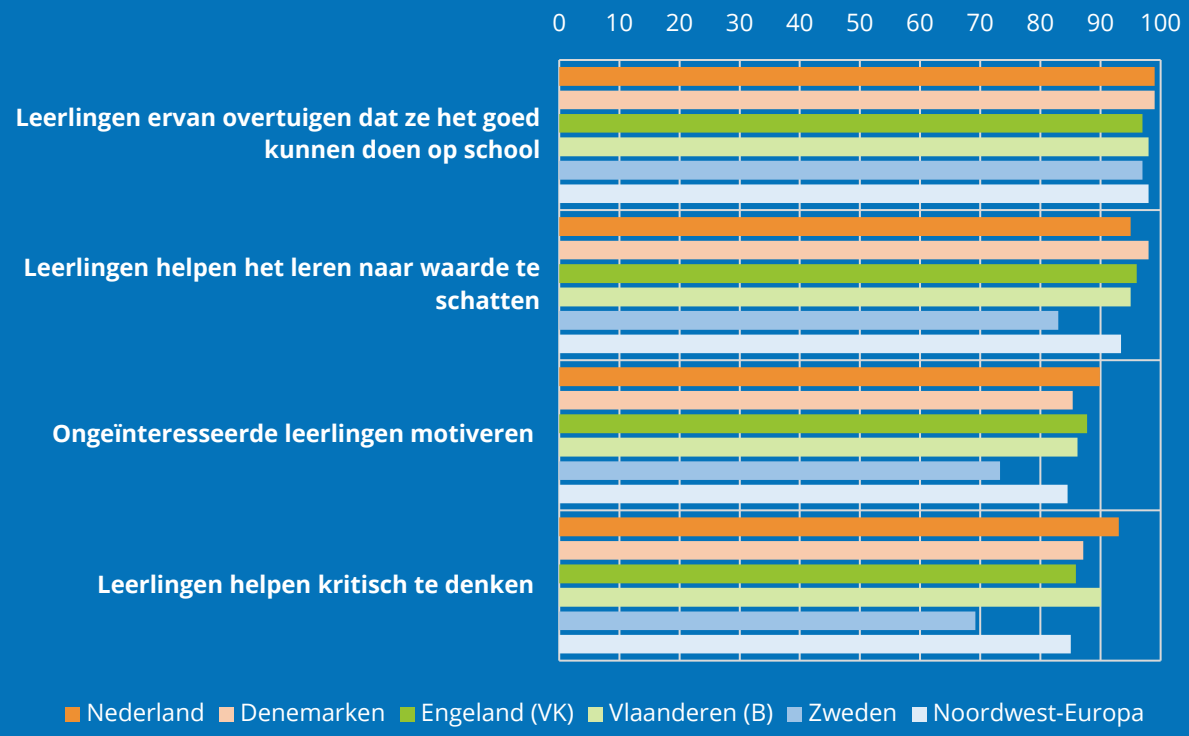
Professioneel zelfvertrouwen is met TALIS onderzocht door leraren twaalf competenties voor te leggen die nodig zijn in de klas. Aan leraren is gevraagd in welke mate zij deze competenties beheersen. De specifieke competenties zijn ingedeeld in drie bredere dimensies van leraarschap[18]:

Instructie geven/kennisoverdracht:

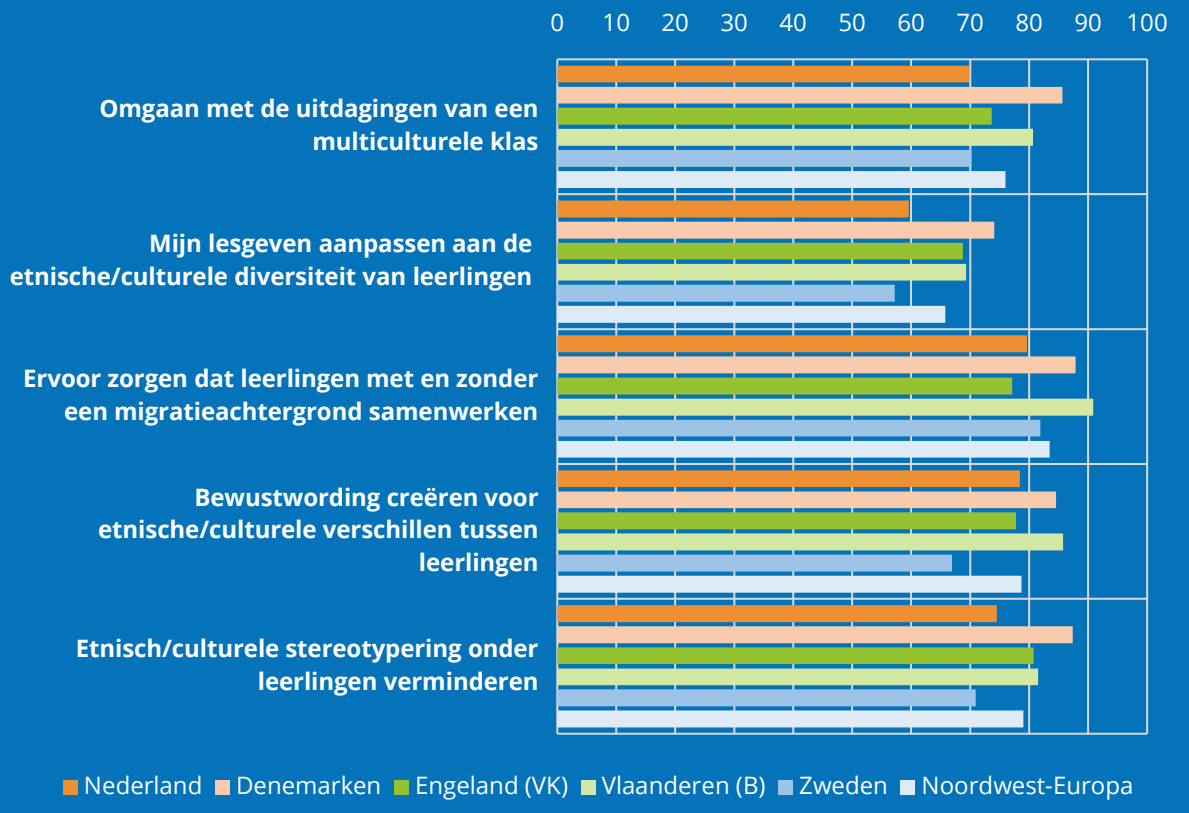
- Goede vragen voor leerlingen verzinnen;
- Toepassen van diverse beoordelingsstrategieën;

[18] Deze indeling is tot stand gekomen door middel van factoranalyses, die het Internationale Consortium heeft uitgevoerd ten behoeve van schaalconstructies. Zie verder bijlage 1.

Figuur 5.3c
Het aandeel leraren dat denkt redelijk/sterk te zijn in onderstaande aspecten, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 5.4
Het aandeel leraren dat denkt redelijk/sterk te zijn in onderstaande aspecten, naar land in Noordwest-Europa



- Een alternatieve uitleg geven als leerlingen iets niet begrijpen;
- Afwisselen van lesstrategieën.

Klassenmanagement:

- Verstorend gedrag in de klas aanpakken;
- Duidelijk maken welk gedrag ik van leerlingen verwacht;
- Leerlingen zich aan klassenregels laten houden;
- Een opstandige of luidruchtige leerling kalmeren.

Motiveren van leerlingen:

- Leerlingen ervan overtuigen dat ze het goed kunnen doen op school;
- Leerlingen helpen het leren naar waarde te schatten;
- Ongeïnteresseerde leerlingen motiveren;
- Leerlingen helpen kritisch te denken.

Het professioneel zelfvertrouwen van de Nederlandse basisschoolleraren is groot (zie Figuur 5.3). Ze voelen zich vaker dan de leraren in de andere Noordwest-Europese landen redelijk tot zeer bekwaam in klassenmanagement (97%) en in het motiveren van leerlingen (94%). Ook als het gaat om het geven van instructie voelt bijna elke leraar in Nederland zich bekwaam (92%). Op dit punt hebben de leraren in Engeland echter net iets vaker vertrouwen in hun eigen kunnen.

Het professioneel zelfvertrouwen stijgt op alle punten naarmate leraren ouder zijn (zie bijlage 2, Tabel 5.6). In lijn daarmee zien we ook dat starters zich net iets vaker nog onzeker voelen dan de leraren met al minimaal drie jaar werkerva-ring (zie bijlage 2, Tabel 5.7). Leraren met een tijdelijk contract voelen zich op het gebied van klassenmanagement en het motiveren van leerlingen wel iets minder vaak zelfverzekerd dan leraren met een vaste aanstelling (zie bijlage 2, Tabel 5.8).

5.4 Professioneel zelfvertrouwen: culturele diversiteit leerlingen

Als het gaat om het omgaan met culturele diversiteit in de klas, hebben leraren in Nederland en Zweden minder vertrouwen in hun eigen kunnen dan leraren in de andere landen in Noordwest-Europa. Binnen Nederland voelen beginnende leraren zich meer competent dan de leraren die al langer voor de klas staan. Leraren die het meest te maken hebben met een cultureel diverse leerlingpopulatie hebben het vaakst professioneel zelfvertrouwen op dat vlak. Hoe hoger het percentage leerlingen met een migratieachtergrond, hoe groter het professioneel zelfvertrouwen op dit terrein.

Naast het geven van instructie, het klassen-management en het motiveren van leer-lingen, is met TALIS ook gevraagd naar een inschatting van de eigen vaardigheden als het gaat om het omgaan met een cultureel diverse leerlingpopulatie. Leraren is gevraagd aan te geven in welke mate ze zelf vinden dat ze de volgende vaardigheden beheersen:

- Omgaan met de uitdagingen van een multiculturele klas;
- Mijn lesgeven aanpassen aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen;
- Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken;
- Bewustwording creëren voor etnische/culturele verschillen tussen leerlingen;
- Etnisch/culturele stereotypering onder leerlingen verminderen.

In paragraaf 5.3 kwam naar voren dat Nederlandse leraren een groter professioneel zelfvertrouwen hebben dan de leraren in de landen om ons heen. Dit zelfvertrouwen blijft echter achter als het gaat om omgaan met culturele diversiteit in de klas (zie Figuur 5.4). Samen met Zweedse leraren voelen de

Nederlandse leraren zich binnen Noordwest-Europa het minst zeker op alle voorgelegde vaardigheden. Oplopend in zelfvertrouwen, voelt 60 procent van de leraren in Nederland zich bekwaam in het aanpassen van het lesgeven aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen. In het omgaan met de uitdagingen van een multiculturele klas voelt 70 procent zich redelijk tot zeer vaardig. Zo'n driekwart van de leraren voelt zich (redelijk) zeker als het aankomt op verminderen van etnisch/culturele stereotypering onder leerlingen (75%) en bewustwording creëren voor etnische/culturele verschillen tussen leerlingen (78%). Het vaakst voelen Nederlandse leraren zich bekwaam in het ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken (80%). Binnen Noordwest-Europa zijn het overigens de Deense en Vlaamse leraren die het sterkst vertrouwen hebben in hun eigen kunnen als het gaat om omgaan met culturele diversiteit in de klas.

Startende leraren voelen zich zekerder in hun vaardigheden om hun lesgeven aan te passen aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen dan de leraren die al langer voor de klas staan (zie bijlage 2, Tabel 5.9). Voltijders slagen vaker dan deeltijders naar eigen zeggen er goed in om ervoor te zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken en in het creëren van bewustwording voor etnische/culturele verschillen tussen leerlingen (zie bijlage 2, Tabel 5.10).

Het aanpassen van het lesgeven aan de etnisch/culturele diversiteit in de klas, lukt – naar eigen zeggen – het minst goed bij leraren die voor een zeer grote klas staan met meer dan 30 leerlingen (zie bijlage 2, Tabel 5.11). Leraren die lesgeven op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond geven in grote meerderheid aan vertrouwen in hun eigen kunnen te hebben op alle genoemde vijf vaardigheden (zie bijlage 2, Tabel 5.12). Leraren op scholen in de Randstad geven vaker dan leraren buiten de Randstad aan vertrouwen te hebben in hun eigen kunnen bij het omgaan met culturele diversiteit in hun klas (zie bijlage 2, Tabel 5.13).

5.5 Factoren die samenhangen met het professioneel zelfvertrouwen

In paragraaf 5.3 is ingegaan op de wijze waarop drie subschalen voor professioneel zelfvertrouwen zijn berekend, die de basis vormen voor de overkoepelende schaal:

1. Instructie geven/kennisoverdracht;
2. Klassenmanagement;
3. Motiveren van leerlingen.

Daarnaast is een aparte schaal geconstrueerd voor het professioneel zelfvertrouwen als het gaat om lesgeven aan leerlingen met een cultureel diverse achtergrond. Deze (sub-) schalen vormen de basis voor de multilevel analyses in deze paragraaf. De resultaten hiervan zijn opgenomen in bijlage 2, Tabellen 5.14 t/m 5.16.

Professioneel zelfvertrouwen groeit naarmate leraren ouder zijn en meer werkervaring hebben. Ook hebben leraren met een vaste aanstelling meer vertrouwen in hun professionele vaardigheden. Als het gaat om vertrouwen in het omgaan met culturele diversiteit in de klas, blijken de leraren die hier daadwerkelijk veel mee te maken hebben, het hoogst te scoren.

Hoe hoger de leeftijd en hoe meer werkervaring, des te groter het professioneel zelfvertrouwen

Leeftijd heeft een positieve relatie met professioneel zelfvertrouwen. Hoe ouder de leraar, hoe meer vertrouwen zij hebben in hun functioneren, zowel in het algemeen als op de specifieke gebieden van klassenmanagement, instructie geven en motiveren van leerlingen. Ook zien we een positief verband tussen leeftijd en professioneel zelfvertrouwen op het gebied van lesgeven in multiculturele klassen. Het aantal jaar

werkervaring laat hetzelfde beeld zien als leeftijd, ook nadat wordt gecorrigeerd voor de sterke samenhang tussen leeftijd en werkervaring.

Leraren met een vaste aanstelling voelen zich meer zelfverzekerd voor de klas

Leraren met een vaste aanstelling blijken ook meer professioneel zelfvertrouwen te hebben dan leraren met een tijdelijk contract, zowel in het algemeen als op de specifieke gebieden van klassenmanagement, instructie geven en motiveren van leerlingen.

Binnen meerpitters hebben leraren meer professioneel zelfvertrouwen qua klassenmanagement en motiveren van leerlingen

De schoolvariabelen hebben geen significante relatie met professioneel zelfvertrouwen in het algemeen. Wel zien we dat op meerpitters de leraren gemiddeld meer professioneel zelfvertrouwen hebben op het gebied van klassenmanagement en het motiveren van leerlingen dan op eenpitters.

Hoe meer diversiteit in de leerlingpopulatie, des te vaardiger de leraar daarmee omgaat

De mate van culturele diversiteit op de school heeft een positieve relatie met professioneel zelfvertrouwen op het gebied van lesgeven aan multiculturele klassen. Op meerpitters is het vertrouwen van leraren in hun eigen kunnen op het gebied van lesgeven in multiculturele klassen hoger dan op eenpitters. Op scholen in de Randstad hebben leraren meer professioneel zelfvertrouwen dan buiten de Randstad. Schoolomvang heeft een negatief verband met professioneel zelfvertrouwen op het gebied van lesgeven aan multiculturele klassen.

BIJLAGE 1

Gebruik van TALIS-data en kenmerken leraren

Inleiding

TALIS is een multilevel surveyonderzoek. Er is sprake van een tweetrapsraket: eerst zijn de scholen geselecteerd en daarna de leraren binnen de scholen. Op basis van de ingevulde vragenlijsten onder leraren en hun schoolleiders vinden analyses plaats op verschillende niveaus: van de leraren, de schoolleiders, de scholen, de landen en internationale gemiddelden. Een internationaal consortium van statistici en sociaal-wetenschappers heeft de internationale data geschoond, gecheckt op interne consistentie binnen en tussen landen, wegingsfactoren bepaald en de replicates aangemaakt (alle analyses zijn uitgevoerd met gebruikmaking van BRR, Balanced Repeated Replication[19]). Voor een uitgebreide methodologische verantwoording, zie het technisch rapport van de OESO.

Geschikte software

Voor de analyses van de TALIS-data gelden specifieke eisen aan het statistisch verwerkingsprogramma: het softwarepakket dient berekend te zijn op complexe surveydesigns en moet kunnen rekenen met BRR. Voor de analyses kan gebruik gemaakt worden van de zogenaamde IDB Analyzer (te downloaden via www.iea.nl/data.html). Dit programma is specifiek ontworpen om de internationale databestanden samen te voegen (mergen), verwerken en analyseren. Om hier gebruik van te maken dient wel SPSS geïnstalleerd te zijn. Met de IDB Analyzer worden 'automatisch' de juiste weegfactoren gebruikt en de BRR toegepast. Voor de multilevel analyses is van Mplus[20] gebruik gemaakt.

Als alternatief kan gebruik worden gemaakt van het statistisch programma WesVar[21], dat gratis geïnstalleerd kan worden. Naast de mogelijkheid om de significantietoetsen in de output mee te nemen, heeft WesVar als bijkomende voordelen dat alle output in één bestand gezet wordt (in tegenstelling tot IDB Analyzer).

Toegankelijkheid TALIS-data

De internationale databases voor TALIS zijn voor iedereen toegankelijk via de website van de OESO, vanaf 2008 t/m 2018.[22] Indien het te ver voert om ingevoerd te raken in de IDB Analyzer of WesVar, kan ook gebruik worden gemaakt van de tabellen die bij de internationale TALIS-rapporten horen (www.oecd.org/talis). Om 'nieuwe gemiddelden' te berekenen, voor een specifieke groep van landen, kan in Excel eenvoudigweg de functie 'gemiddelde' (of 'mean') worden toegepast op de relevante waarden (percentages of gemiddelden)[23]. De landen die hebben deelgenomen aan TALIS 2018 zijn weergegeven in Tabel 1.1.

[19] Als wegingsmethode Fay's replication method kiezen (k=0,5).
[20] Bron: Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide.* Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
[21] Registratieformulier is te vinden op http://www.westat.com/Westat/expertise/information_systems/WesVar/wesvar_downloads.cfm. Bij aanmaak WesVar databestand Fay's replication method kiezen, met k=0,5.
[22] http://www.oecd.org/education/TALIS/
[23] Om de bijbehorende standaardfout te berekenen moet de wortel van de kwadratensom van standaardfouten worden berekend, gedeeld door het aantal cellen.

Kenmerken leraren en scholen Nederland

Veel achtergrondgegevens hebben leraren en schoolleiders zelf verstrekt bij het invullen van de vragenlijst, deze zijn ook opgenomen in de databases van de OESO. Voor de analyses in dit nationale rapport zijn echter ook aanvullende schoolgegevens gebruikt vanuit de DUO-bestanden, waaronder schoolsoort, denominatie en regio. Deze zijn niet vrij beschikbaar, vanwege de privacy. Scholen (en leraren) zijn geanonimiseerd opgenomen in de database. In onderstaande tabellen wordt een beeld geschetst van de leraren die hebben deelgenomen (zie Tabel 1.2) en van de scholen waar zij werkzaam zijn (zie Tabel 1.3), zowel de responsgroep als de geschatte populatie (na weging). Deze achtergrondkenmerken zijn gebruikt in de analyses om verschillen binnen Nederland te achterhalen.

Tabel 1.1
TALIS 2018 deelnemers ISCED 1 (bao groepen 3 t/m 8)

TALIS 2018 deelnemers ISCED 1 (bao groepen 3 t/m 8)	Lid OESO?
*Australië**	Ja
Buenos Aires (Argentinië)	Nee
Chinees Taipei	Nee
Denemarken	Ja
Engeland (VK)	Ja
Frankrijk	Ja
Japan	Ja
Korea	Ja
*Nederland**	Ja
Spanje	Ja
Turkije	Ja
Verenigde Arabische Emiraten	Nee
Vietnam	Nee
Vlaanderen (België)	Ja
Zweden	Ja

* Responsvereisten niet gehaald

Tabel 1.2
Achtergrondkenmerken leraren basisonderwijs (groepen 3 t/m 8)

	Respons	n na weging	Percentage	Standaardfout
Geslacht				
vrouw	1720	58109	85	1,14
man	299	10563	15	1,14
Leeftijd				
jonger dan 30 jaar	341	10948	16	1,20
30 t/m 49 jaar	1130	38202	56	1,67
50 jaar en ouder	548	19522	28	1,64
Werkervaring				
starter*	202	6779	10	1,10
geen starter	1793	60769	90	1,10
Bouw				
leerkracht van groep 3 t/m 5	984	34263	50	0,94
leerkracht van groep 6 t/m 8	860	29553	43	1,01
lichamelijke opvoeding/ remedial teacher/overig	160	4803	7	0,91
Opleidingsniveau				
mbo	47	2326	3	1,70
hbo/wo bachelor	687	23584	35	4,83
hbo master	956	34137	50	4,52
wo master/gepromoveerd	294	7885	12	2,86
Contractsoort				
tijdelijk contract	152	5175	8	0,98
vast contract	1851	62871	92	0,98
Contractomvang				
deeltijd	1375	46098	68	1,56
voltijd	622	21748	32	1,56
Klasomvang				
t/m 20 leerlingen	270	10430	15	1,78
22 t/m 25 leerlingen	548	19488	28	1,80
26 t/m 30 leerlingen	540	16465	24	1,83
31 leerlingen of meer	287	5183	8	1,35

*Hooguit 3 jaar werkervaring als leraar

Tabel 1.3
Aantal en aandeel leraren naar schoolkenmerken

	Respons	n na weging	Percentage	Standaardfout
Schoolomvang (aantal leerlingen)				
t/m 150 leerlingen	413	18624	27	3,07
151 t/m 260 leerlingen	599	26576	39	3,77
261 t/m 400 leerlingen	687	16888	25	2,61
401 leerlingen of meer	327	6590	10	1,73
Eenpitter				
nee	1910	66192	96	1,78
ja	116	2486	4	1,78
Denominatie				
bijzonder	1584	49988	73	4,41
openbaar	442	18691	27	4,41
Randstad				
nee	1070	39177	57	4,18
ja	956	29502	43	4,18
Aandeel leerlingen op school met speciale leerbehoefte				
1 t/m 10%	1112	36875	55	4,43
11 t/m 30%	676	24113	36	4,13
31% of meer	143	5637	8	2,88
Aandeel leerlingen op school met lage sociaal-economische status				
geen	101	4858	7	2,37
1 t/m 10%	1210	39048	59	4,97
11 t/m 30%	384	15317	23	3,95
31% of meer	236	7403	11	3,02
Aandeel leerlingen op school met migratieachtergrond				
geen	260	10799	16	3,32
1 t/m 10%	1328	43275	65	4,20
11% of meer	343	12552	19	3,81

BIJLAGE 2

Tabellen hoofdstuk 2

Tabel 2.1
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master / gepromoveerd
Deze school geeft de medewerkers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	98	96	96	87
Deze school geeft ouders/verzorgers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	97	91	91	85
Deze school geeft leerlingen de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	75	69	75	60

Tabel 2.2
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar omvang vestiging

	t/m 150 leerlingen	151 t/m 260 leerlingen	261 t/m 400 leerlingen	401 leerlingen of meer
Deze school geeft de medewerkers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	99	96	94	91
Deze school geeft ouders/verzorgers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	93	91	90	88
Deze school geeft leerlingen de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	71	71	72	64

Tabel 2.3
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar aandeel leerlingen uit gezinnen met lage sociaal-economische status

	geen	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Deze school geeft de medewerkers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	99	95	97	96
Deze school geeft ouders/verzorgers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	95	90	92	85
Deze school geeft leerlingen de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	69	69	76	66

Tabel 2.4
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar aandeel leerlingen met migratieachtergrond

	geen	1 t/m 10%	11% of meer
Deze school geeft de medewerkers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	99	95	96
Deze school geeft ouders/verzorgers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	93	90	91
Deze school geeft leerlingen de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school	62	72	73

Tabel 2.5
Percentage Nederlandse leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat zij zeggenschap hebben over de volgende aspecten van hun planning en lesgeven in een voorbeeldklas, naar dienstverband

	tijdelijk contract	vast contract
Bepalen van de inhoud van de lessen	82	89
Selectie van lesmethodes	55	76
Voortgang van leerlingen toetsen	77	83
Orde houden en leerlingen straffen	95	99
Bepalen van de hoeveelheid huiswerk	83	92

Tabel 2.6
Percentage Nederlandse leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat zij zeggenschap hebben over de volgende aspecten van hun planning en lesgeven in een voorbeeldklas, naar geslacht

	vrouw	man
Bepalen van de inhoud van de lessen	88	91
Selectie van lesmethodes	78	67
Voortgang van leerlingen toetsen	85	67
Orde houden en leerlingen straffen	100	98
Bepalen van de hoeveelheid huiswerk	90	95

Tabel 2.7
Percentage Nederlandse leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat zij zeggenschap hebben over de volgende aspecten van hun planning en lesgeven in een voorbeeldklas, naar klasomvang

	t/m 21 leerlingen	22 t/m 25 leerlingen	26 t/m 30 leerlingen	31 leerlingen of meer
Bepalen van de inhoud van de lessen	89	90	89	85
Selectie van lesmethodes	74	76	76	66
Voortgang van leerlingen toetsen	85	81	83	79
Orde houden en leerlingen straffen	99	99	99	96
Bepalen van de hoeveelheid huiswerk	93	93	89	89

Tabel 2.8
Percentage Nederlandse leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat zij zeggenschap hebben over de selectie van lesmethode, naar achtergrondkenmerken

	(zeer) eens
Leeftijd	
jonger dan 30 jaar	65
30 t/m 49 jaar	76
50 jaar en ouder	76
Werkervaring	
starter*	61
geen starter	76
Omvang dienstverband	
deeltijd	78
voltijd	67

*Hoogstens 3 jaar werkervaring als leraar

Tabel 2.9
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master / gepromoveerd
Op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken	99	92	94	88
Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun	99	91	95	86
De stafleden op deze school delen dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren	95	86	84	81
De stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag	89	79	80	77
Deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen	98	91	90	88

Tabel 2.10
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar aandeel leerlingen met speciale leerbehoefte

	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken	93	93	88
Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun	93	93	84
De stafleden op deze school delen dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren	87	84	83
De stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag	81	80	73
Deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen	90	92	92

Tabel 2.11
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar een- of meerpitter

	meerpitter	eenpitter
Op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken	93	91
Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun	92	91
De stafleden op deze school delen dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren	85	91
De stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag	80	80
Deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen	91	80

Tabel 2.12
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun huidige school, naar omvang vestiging

	t/m 150 leerlingen	151 t/m 260 leerlingen	261 t/m 400 leerlingen	401 leerlingen of meer
Op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken	93	93	93	87
Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun	94	91	93	91
De stafleden op deze school delen dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren	89	85	85	82
De stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag	84	80	77	76
Deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen	91	90	92	91

Tabel 2.13
Percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun school, naar aandeel leerlingen met speciale leerbehoefte

	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
De meeste leraren op deze school geven elkaar praktische steun om nieuwe ideeën toe te passen	86	88	74
Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun	93	93	84
Leraren kunnen op elkaar vertrouwen	96	97	89

Tabel 2.14
Tevredenheid met beroep - percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
De voordelen van leraar zijn wegen duidelijk op tegen de nadelen	77	75	73
Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen	78	73	66
Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden	8	6	6
Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen	30	26	20

Tabel 2.15
Tevredenheid met beroep - percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken, naar geslacht

	vrouw	man
De voordelen van leraar zijn wegen duidelijk op tegen de nadelen	73	71
Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen	70	64
Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden	5	9
Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen	28	36

Tabel 2.16
Tevredenheid met beroep - percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master / gepromoveerd
De voordelen van leraar zijn wegen duidelijk op tegen de nadelen	72	74	76	90
Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen	63	73	71	87
Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden	5	7	5	5
Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen	18	26	24	17

Tabel 2.17
Tevredenheid met beroep en met werkomgeving - percentage Nederlandse leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken, naar aandeel leerlingen met speciale leerbehoefte

	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Tevredenheid met beroep			
De voordelen van leraar zijn wegen duidelijk op tegen de nadelen	77	75	68
Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen	73	70	75
Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden	6	5	11
Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen	24	26	28
Tevredenheid met werkomgeving			
Ik zou graag van school veranderen als dat kon	11	12	17
Ik werk met plezier op deze school	95	96	93
Ik zou deze school aanbevelen als een goede werkomgeving	92	91	80
Al met al ben ik tevreden met mijn baan	91	93	89

Tabel 2.18
Regressiecoefficienten van de leraarvariabelen op baantevredenheid in het algemeen

		0 model	Independence model	geslacht
Algemeen	Intercept	12,10(,07)	12,09(,07)***	12,48(,18)***
	B			**-0,34(,14)***
	σ^2_e	3,53(,12)	3,19(,13)***	3,17(,13)***
	σ^2_{u0}		0,35(,08)***	0,36(,08)***
	LL	-2917	-2894	-2891
	df	2	3	4

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabel 2.19
Regressiecoefficienten van de leraarvariabelen op tevredenheid met de werkomgeving en het beroep

		0 model	Independence model	geslacht
Omgeving	Intercept	12,02(,07)***	11,99(,08)***	12,36(,17)***
	B			**-0,32(,13)***
	σ^2_e	3,08(,13)***	2,49(,16)***	2,51(,12)***
	σ^2_{u0}		0,60(,10)**	0,49(,09)***
Beroep	Intercept	11,46(,06)***	11,46(,06)***	11,73(,19)***
	B			**-0,24(,15)**
	σ^2_e	4,01(,12)***	3,91(,17)***	3,95(,17)***
	σ^2_{u0}		0,09 (,06)	0,04(,05)
	LL	5826	-5754	-5581
	df	4	6	9

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabel 2.20
Aanvullende regressieanalyses hoofdstuk 2 op tevredenheid in het algemeen

		betrokkenheid besluitvorming	professionele ruimte	praktische ondersteuning	ervaren ondersteuning
Algemeen	Intercept	6,72(,46)***	8,94(,45)***	9,79(,26)***	8,58(,24)***
	B	**0,48(,04)*** **	**0,25(,04)*** **	**0,74(,08)*** **	**1,11(,08)*** **
	σ^2_e	2,93(,11)***	3,05(,15)***	3,03(,13)***	2,93(,12)***
	σ^2_{u0}	0,22(,06)***	0,30(,08)***	0,26(,07)***	0,18(,06)**
	LL	-2819	-2245	-2848	-2813
	df	4	4	4	4

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabel 2.21
Aanvullende regressieanalyses hoofdstuk 2 op tevredenheid met de omgeving en het beroep

		betrokkenheid besluitvorming	**professionele ruimte**	**praktische ondersteuning**	**ervaren ondersteuning**
Omgeving	Intercept	6,01(,40)***	8,84(,37)***	9,37(,25)***	8,02(,25)***
	B	**0,53(,03)*** **	**0,24(,03)*** **	**0,84(,08)*** **	**1,25(,07)*** **
	σ^2_e	2,20(,10)***	2,39(,13)***	2,32(,10)***	2,16(,10)***
	σ^2_{u0}	0,32(,06)***	0,49(,09)***	0,38(,09)***	0,31(,07)***
Beroep	Intercept	8,42(,52)***	9,12(,51)***	10,18(,29)***	9,52(,28)***
	B	**0,27(,05)*** **	**0,18(,04)*** **	**0,41(,09)*** **	**0,61(,09)*** **
	σ^2_e	3,85(,16)***	3,85(,17)***	3,89(,17)***	3,86(,16)***
	σ^2_{u0}	0,04(,04)	<0,01(,05)	0,04(,05)	0,03(,04)
		1,42(,09)***	1,56(,11)***	1,62(,10)***	1,42(,09)***
	LL	-5470	-4346	-5510	-5448
	df	9	9	9	9

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabellen hoofdstuk 3

Tabel 3.1
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te hebben gevoeld op de volgende aspecten van het lesgeven dankzij de lerarenopleiding, naar geslacht

	vrouw	man
Inhoud van een vak/de vakken die ik geef	66	71
Didactiek van een vak/de vakken die ik geef	77	71
Onderwijskunde	59	67
Praktijkervaring (stages of werkzaam als leraar-in-opleiding) in een vak/de vakken waarin ik lesgeef	91	91
Lesgeven aan groepen met grote niveauverschillen	30	25
Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen	19	23
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden (bijv. creativiteit, kritisch nadenken, problemen oplossen)	33	37
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	22	24
Leerlinggedrag en klassenmanagement	57	59
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen en hoe zij leren	43	45
Ondersteunen van de overgang van leerlingen van groep 2 naar groep 3 van de basisschool	18	12
Faciliteren van het vrije spel	39	48

Tabel 3.2
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te hebben gevoeld op de volgende aspecten van het lesgeven dankzij de lerarenopleiding, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master / gepromoveerd
Inhoud van een vak/de vakken die ik geef	65	68	64	59
Didactiek van een vak/de vakken die ik geef	66	74	72	78
Onderwijskunde	70	65	61	42
Praktijkervaring (stages of werkzaam als leraar-in-opleiding) in een vak/de vakken waarin ik lesgeef	79	89	87	83
Lesgeven aan groepen met grote niveauverschillen	32	27	27	24
Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen	16	15	13	17
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden (bijv. creativiteit, kritisch nadenken, problemen oplossen)	38	29	25	27
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	14	21	19	10
Leerlinggedrag en klassenmanagement	51	58	53	48
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen en hoe zij leren	58	39	35	47
Ondersteunen van de overgang van leerlingen van groep 2 naar groep 3 van de basisschool	36	12	13	17
Faciliteren van het vrije spel	40	33	32	43

Tabel 3.3
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te hebben gevoeld op de volgende aspecten van het lesgeven dankzij de lerarenopleiding, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Inhoud van een vak/de vakken die ik geef	71	62	72
Didactiek van een vak/de vakken die ik geef	78	69	77
Onderwijskunde	69	58	71
Praktijkervaring (stages of werkzaam als leraar-in-opleiding) in een vak/de vakken waarin ik lesgeef	95	88	84
Lesgeven aan groepen met grote niveauverschillen	40	26	23
Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen	21	16	9
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden (bijv. creativiteit, kritisch nadenken, problemen oplossen)	41	27	26
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	48	19	7
Leerlinggedrag en klassenmanagement	74	58	41
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen en hoe zij leren	47	36	41
Ondersteunen van de overgang van leerlingen van groep 2 naar groep 3 van de basisschool	8	11	23
Faciliteren van het vrije spel	32	33	34

Tabel 3.4
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft zich goed tot zeer goed voorbereid te hebben gevoeld op de volgende aspecten van het lesgeven dankzij de lerarenopleiding, naar starter

	starter*	geen starter
Inhoud van een vak/de vakken die ik geef	77	65
Didactiek van een vak/de vakken die ik geef	79	72
Onderwijskunde	76	62
Praktijkervaring (stages of werkzaam als leraar-in-opleiding) in een vak/de vakken waarin ik lesgeef	94	87
Lesgeven aan groepen met grote niveauverschillen	41	25
Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen	26	14
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden (bijv. creativiteit, kritisch nadenken, problemen oplossen)	46	27
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	46	17
Leerlinggedrag en klassenmanagement	72	54
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen en hoe zij leren	46	38
Ondersteunen van de overgang van leerlingen van groep 2 naar groep 3 van de basisschool	13	14
Faciliteren van het vrije spel	33	33

*Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 3.5
Deelname leraren aan inductie, formeel en/of informeel, naar leeftijd (%)

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Ja, 1e baan	19	23	22
Ja, huidige baan	51	35	39

Tabel 3.6
Deelname leraren aan inductie, formeel en/of informeel, naar starter (%)

	starter*	geen starter
Ja, 1e baan	18	22
Ja, huidige baan	52	37

*Hoogstens 3 jaar werkervaring als leraar

Tabel 3.7
Deelname leraren aan inductie, formeel en/of informeel, naar dienstverband (%)

	tijdelijk contract	vast contract
Ja, 1e baan	28	21
Ja, huidige baan	53	37

Tabel 3.8
Deelname leraren aan inductie, formeel en/of informeel, naar locatie school buiten/binnen randstad (%)

	buiten randstad	binnen randstad
Ja, 1e baan	20	24
Ja, huidige baan	34	44

Tabel 3.9
Deelname leraren aan inductie, formeel en/of informeel, naar omvang vestiging (%)

	t/m 150 leerlingen	151 t/m 260 leerlingen	261 t/m 400 leerlingen	401 leerlingen of meer
Ja, 1e baan	22	21	22	26
Ja, huidige baan	33	39	39	51

Tabel 3.10
Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar geslacht (%)

	vrouw	man
Cursussen/seminars	67	86
Online cursussen/seminars	20	26
Andere online activiteiten	9	16
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	74	88
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	69	75
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	48	51
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	23	29
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	34	33
Verminderde lestaak	18	29
Algemene/administratieve introductie	45	49

Tabel 3.11
Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar opleidingsniveau (%)

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master / gepromoveerd
Cursussen/seminars	83	60	70	61
Online cursussen/seminars	25	15	17	17
Andere online activiteiten	11	7	4	16
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	78	82	73	64
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	62	70	65	51
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	35	50	43	53
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	27	22	26	22
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	32	28	32	27
Verminderde lestaak	14	24	20	19
Algemene/administratieve introductie	40	42	37	47

Tabel 3.12
Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar leeftijd (%)

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Cursussen/seminars	61	62	70
Online cursussen/seminars	8	16	22
Andere online activiteiten	5	7	7
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	83	78	76
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	69	69	64
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	61	42	48
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	19	27	19
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	28	29	30
Verminderde lestaak	33	24	12
Algemene/administratieve introductie	34	42	44

Tabel 3.13
Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar starter (%)

	starter*	geen starter
Cursussen/seminars	69	63
Online cursussen/seminars	9	17
Andere online activiteiten	1	7
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	83	78
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	80	66
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	69	44
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	28	23
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	41	27
Verminderde lestaak	31	21
Algemene/administratieve introductie	33	42

*Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 3.14
Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar dienstverband (%)

	tijdelijk contract	vast contract
Cursussen/seminars	64	64
Online cursussen/seminars	8	17
Andere online activiteiten	6	7
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	84	78
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	79	66
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	69	45
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	33	22
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	38	28
Verminderde lestaak	16	23
Algemene/administratieve introductie	33	42

Tabel 3.15
Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar dienstverband (%)

	deeltijd	voltijd
Cursussen/seminars	63	66
Online cursussen/seminars	16	16
Andere online activiteiten	6	8
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	78	79
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	64	74
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	44	54
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	23	23
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	29	29
Verminderde lestaak	21	25
Algemene/administratieve introductie	41	41

Tabel 3.16
Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar aandeel leerlingen op school met speciale leerbehoefte (%)

	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Cursussen/seminars	59	70	78
Online cursussen/seminars	12	23	19
Andere online activiteiten	4	9	6
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	75	81	89
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	66	72	60
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	49	44	69
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	20	25	42
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	24	35	30
Verminderde lestaak	22	25	17
Algemene/administratieve introductie	43	37	51

Tabel 3.17
Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar meerpitter/eenpitter (%)

	meerpitter	eenpitter
Cursussen/seminars	64	62
Online cursussen/seminars	16	18
Andere online activiteiten	7	2
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	78	82
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	67	80
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	48	29
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	24	16
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	29	22
Verminderde lestaak	23	9
Algemene/administratieve introductie	41	49

Tabel 3.18
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft betrokken te zijn bij coaching als onderdeel van een formeel programma binnen hun school, naar starter

	starter*	geen starter
Leraren ondersteund door mentor	53	5
Leraren die mentor zijn voor collega's	8	19

*Hoogstens 3 jaar werkervaring als leraar

Tabel 3.19
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft betrokken te zijn bij coaching als onderdeel van een formeel programma binnen hun school, naar dienstverband

	tijdelijk contract	vast contract
Leraren ondersteund door mentor	51	6
Leraren die mentor zijn voor collega's	7	19

Tabel 3.20
Professionalisering: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten afgelopen 12 maanden, naar geslacht (%)

	vrouw	man
Cursussen/seminars	92	94
Online cursussen/seminars	26	37
Onderwijsconferenties of -seminars	41	52
Formeel kwalificatieprogramma	15	17
Bezoek aan andere scholen voor observatiedoeleinden	32	49
Bezoek aan bedrijven of andere organisaties voor observatiedoeleinden	5	5
Observatie door vakgenoten of zelfobservatie en coaching	48	53
Deelname aan een netwerk gericht op de professionele ontwikkeling	37	60
Lezen van vakliteratuur	92	94
Anders	31	24

Tabel 3.21
Professionalisering: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten afgelopen 12 maanden, naar starter (%)

	starter*	geen starter
Cursussen/seminars	86	92
Online cursussen/seminars	22	29
Onderwijsconferenties of -seminars	26	36
Formeel kwalificatieprogramma	24	14
Bezoek aan andere scholen voor observatiedoeleinden	30	38
Bezoek aan bedrijven of andere organisaties voor observatiedoeleinden	30	38
Observatie door vakgenoten of zelfobservatie en coaching	6	7
Deelname aan een netwerk gericht op de professionele ontwikkeling	52	51
Lezen van vakliteratuur	38	46
Anders	88	92

*Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 3.22
Professionalisering: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten afgelopen 12 maanden, naar dienstverband (%)

	deeltijd	voltijd
Cursussen/seminars	90	92
Online cursussen/seminars	28	29
Onderwijsconferenties of -seminars	33	40
Formeel kwalificatieprogramma	12	21
Bezoek aan andere scholen voor observatiedoeleinden	37	38
Bezoek aan bedrijven of andere organisaties voor observatiedoeleinden	7	8
Observatie door vakgenoten of zelfobservatie en coaching	50	54
Deelname aan een netwerk gericht op de professionele ontwikkeling	43	50
Lezen van vakliteratuur	92	92
Anders	28	29

Tabel 3.23
Percentage Nederlandse leraren dat van mening is dat de professionaliseringsactiviteit met de grootste positieve impact op hun lesgeven de volgende kenmerken had, naar geslacht

	vrouw	man
Het bouwde voort op de kennis die ik al had	97	97
Het paste bij mijn persoonlijke behoefte aan ontwikkeling	94	88
Het had een coherente structuur	64	59
Het richtte zich goed op de benodigde inhoud die ik nodig heb om les te geven in mijn vakken	76	75
Het bood mogelijkheden voor actief leren	79	84
Het bood kansen voor gezamenlijk leren	72	75
Het bood mogelijkheden nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in mijn eigen klas	91	97
Er was sprake van follow-up	55	48
Het vond bij mij op school plaats	54	45
De meeste collega's van mijn school waren erbij betrokken	49	35
Het vond plaats gedurende een langere tijdspanne	69	67
Het richtte zich op innovatie in mijn lesgeven	74	70

Tabel 3.24
Percentage Nederlandse leraren dat van mening is dat de professionaliseringsactiviteit met de grootste positieve impact op hun lesgeven de volgende kenmerken had, naar starter

	starter*	geen starter
Het bouwde voort op de kennis die ik al had	97	98
Het paste bij mijn persoonlijke behoefte aan ontwikkeling	97	92
Het had een coherente structuur	56	65
Het richtte zich goed op de benodigde inhoud die ik nodig heb om les te geven in mijn vakken	75	76
Het bood mogelijkheden voor actief leren	80	79
Het bood kansen voor gezamenlijk leren	75	75
Het bood mogelijkheden nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in mijn eigen klas	96	94
Er was sprake van follow-up	55	54
Het vond bij mij op school plaats	42	53
De meeste collega's van mijn school waren erbij betrokken	32	51
Het vond plaats gedurende een langere tijdspanne	64	65
Het richtte zich op innovatie in mijn lesgeven	64	76

*Hoogstens 3 jaar werkervaring als leraar

Tabel 3.25
Percentage Nederlandse leraren dat van mening is dat de professionaliseringsactiviteit met de grootste positieve impact op hun lesgeven de volgende kenmerken had, naar locatie school buiten/binnen randstad

	buiten randstad	binnen randstad
Het bouwde voort op de kennis die ik al had	98	97
Het paste bij mijn persoonlijke behoefte aan ontwikkeling	93	93
Het had een coherente structuur	66	63
Het richtte zich goed op de benodigde inhoud die ik nodig heb om les te geven in mijn vakken	73	81
Het bood mogelijkheden voor actief leren	79	80
Het bood kansen voor gezamenlijk leren	76	73
Het bood mogelijkheden nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in mijn eigen klas	94	95
Er was sprake van follow-up	56	50
Het vond bij mij op school plaats	56	47
De meeste collega's van mijn school waren erbij betrokken	54	42
Het vond plaats gedurende een langere tijdspanne	67	62
Het richtte zich op innovatie in mijn lesgeven	72	77

Tabel 3.26
Frequentie waarin Nederlandse leraren deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Nooit	4	4	4
Minder dan 1x per maand	71	79	80
Minstens 1x per maand	25	17	16

Tabel 3.27
Frequentie waarin Nederlandse leraren deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten, naar dienstverband

	deeltijd	voltijd
Nooit	3	5
Minder dan 1x per maand	80	72
Minstens 1x per maand	16	23

Tabel 3.28
Percentage Nederlandse leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat de volgende zaken belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Ik voldoe niet aan de eisen (bijv. kwalificaties, ervaring, senioriteit)	8	5	7
Professionele ontwikkeling is te duur/niet te veroorloven	34	30	26
De werkgever biedt onvoldoende ondersteuning	16	24	19
Professionele ontwikkeling past niet in mijn werkrooster	54	51	36
Ik heb geen tijd vanwege zorgtaken (binnen familie/gezin)	14	34	19
Er wordt geen passend professioneel ontwikkelingstraject aangeboden	24	29	26
Deelname aan dergelijke activiteiten wordt niet gestimuleerd	13	14	17

Tabel 3.29
Percentage Nederlandse leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat de volgende zaken belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling, naar dienstverband

	deeltijd	voltijd
Ik voldoe niet aan de eisen (bijv. kwalificaties, ervaring, senioriteit)	6	6
Professionele ontwikkeling is te duur/niet te veroorloven	28	32
De werkgever biedt onvoldoende ondersteuning	20	23
Professionele ontwikkeling past niet in mijn werkrooster	44	52
Ik heb geen tijd vanwege zorgtaken (binnen familie/gezin)	31	19
Er wordt geen passend professioneel ontwikkelingstraject aangeboden	26	31
Deelname aan dergelijke activiteiten wordt niet gestimuleerd	15	15

Tabel 3.30
Percentage Nederlandse leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat de volgende zaken belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling, naar aandeel leerlingen uit gezinnen met lage sociaal-economische status

	geen	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Ik voldoe niet aan de eisen (bijv. kwalificaties, ervaring, senioriteit)	4	5	9	5
Professionele ontwikkeling is te duur/niet te veroorloven	23	27	35	33
De werkgever biedt onvoldoende ondersteuning	8	20	26	22
Professionele ontwikkeling past niet in mijn werkrooster	31	47	49	48
Ik heb geen tijd vanwege zorgtaken (binnen familie/gezin)	20	28	27	28
Er wordt geen passend professioneel ontwikkelingstraject aangeboden	21	26	32	32
Deelname aan dergelijke activiteiten wordt niet gestimuleerd	10	13	20	16

Tabel 3.31
Percentage Nederlandse leraren dat het ermee eens tot zeer eens is dat de volgende zaken belemmeringen vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling, naar een- of meerpitter

	meerpitter	eenpitter
Ik voldoe niet aan de eisen (bijv. kwalificaties, ervaring, senioriteit)	6	5
Professionele ontwikkeling is te duur/niet te veroorloven	29	27
De werkgever biedt onvoldoende ondersteuning	21	22
Professionele ontwikkeling past niet in mijn werkrooster	47	52
Ik heb geen tijd vanwege zorgtaken (binnen familie/gezin)	26	39
Er wordt geen passend professioneel ontwikkelingstraject aangeboden	27	33
Deelname aan dergelijke activiteiten wordt niet gestimuleerd	14	23

Tabel 3.32
Regressiecoefficienten van de leraarvariabelen op belemmeringen voor het volgen van professionele nascholingsactiviteiten

	0 model	Independence model	leeftijd	werkervaring
Intercept	9,14 (0,9)***	9,18(0,08)***	9,12(0,22)***	9,13(0,12)***
B			**<0,01(0,01)**	**<0,01(0,01)**
σ^2_e	4,45 (0,19)***	3,89 (0,18)***	3,89(,18)***	3,89(,18)***
σ^2_{u0}		0,52(0,10)***	0,52(0,10)***	0,51(0,10)***
LL	-3127	-3087	-3087	-3084
df	2	3	4	4

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabel 3.33
Regressiecoefficienten van de schoolvariabelen op belemmeringen voor het volgen van professionele nascholingsactiviteiten

	SLB[1]	**migratieachtergrond**[2]	**eenpitter**	**randstad**
Intercept	9,27(,37)***	9,11(,24)***	9,20(,08)***	9,18(,11)***
B	**-0,04(,14)**	**0,03(11)**	**-0,58(,70)**	**<0,01(,17)**
σ^2_e	3,89(,18)***	3,89(,18)***	3,89(,18)***	3,89(,18)***
σ^2_{u0}	0,53(,10)***	0,53(,10)***	0,51(,10)***	,36(,10)***
LL	-3036	-3036	-3086	-3087
df	4	4	4	4

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001
[1]aandeel leerlingen met specifieke leerbehoeften
[2]aandeel leerlingen met migratieachtergrond

Tabel 3.34
Regressiecoefficienten van de leraarvariabelen op vier dimensies van effectieve professionele nascholingsactiviteiten

		0 model	**Independence model**	**leeftijd**	**werkervaring**
aansluiting en structuur	Intercept	6,89(,05)***	6,89(,05)***	6,93(,18)***	6,97(,09)***
	B			**<0,01(<,01)**	**-0,01(,01)**
	σ^2_e	4,00 (,17)***	3,98(,18)***	3,99(,18)***	3,99(,18)***
	σ^2_{u0}		0,02(,04)	0,01(,05)	0,01(,05)
leerstijl van de activiteit	Intercept	8,55(,06)***	8,55(,06)***	8,63(,17)***	8,68(,09)***
	B			**<0,01(<,01)**	**<0,01(,01)**
	σ^2_e	4,00(,14)***	3,87(,16)***	3,95(,16)***	3,94(,16)***
	σ^2_{u0}		0,13(,05)*	0,04(,04)	0,04(,04)
context	Intercept	9,94(,07)***	9,96(,07)***	10,94(,18)***	10,37(,10)***
	B			**-0,02(<,01)*** **	**-0,03(<,01)*** **
	σ^2_e	4,00(,10)***	3,64(,09)***	3,63(,09)***	3,64(,09)***
	σ^2_{u0}		0,37(,09)***	0,27(,08)***	0,25(,08)**
tijdsplanning	Intercept	9,34(,07)***	9,36(,06)***	9,45(,18)***	9,46(,09)***
	B			**<0,01(<,01)**	**<0,01(,01)**
	σ^2_e	4,00(,09)***	3,78(,12)***	3,86(,12)***	3,86(,12)***
	σ^2_{u0}		0,24(,07**	0,11(,05)*	0,11(,05)*
	LL	-14210	-14210	-13822	-13814
	df	8	8	22	22

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabel 3.35
Regressiecoefficienten van de leraarvariabelen op vier dimensies van effectieve professionele nascholingsactiviteiten

		SLB[1]	migratieachtergrond[2]	eenpitter	randstad
aansluiting en structuur	Intercept	6,89(,21)***	6,96(,15)***	6,90(,05)***	6,95(,07)***
	B	**0,01(,08)**	**-0,02(,07)**	**0,20(,23)**	**-0,09(,10)**
	σ^2_e	3,88(,18)***	3,87(,18)***	3,87(,17)***	3,86(,17)***
	σ^2_{u0}	0,13(,15)	0,13(,15)	0,13(,17)	0,14(,21)
leerstijl van de activiteit	Intercept	8,48(,23)***	8,60(,17)***	8,55(,06)***	8,51(,07)***
	B	**0,04(,10)**	**<0,01(,08)**	**0,49(,34)**	**0,16(,12)**
	σ^2_e	3,83(,16)***	3,83(,16)***	3,79(,15)***	3,79(,15)***
	σ^2_{u0}	0,21(,10)*	0,21(,09)*	0,21(,09)*	0,21(,12)
context	Intercept	9,79(,27)***	9,70(,19)***	9,97(,07)***	9,81(,08)***
	B	**0,08(,10)**	**0,08(,10)**	**0,10(,21)**	**0,39(,13)****
	σ^2_e	3,64(,09)***	3,64(,09)***	3,63(,08)***	3,63(,08)***
	σ^2_{u0}	038(,09)***	037(,09)***	038(,09)***	034(,08)***
tijdsplanning	Intercept	9,12(,26)***	9,04(,17)***	9,36(,07)***	9,25(,08)***
	B	**0,10(,10)****	**0,16(,07)****	**0,19(,08)***	**0,28(,12)***
	σ^2_e	3,71(,12)***	3,70(,12)***	3,69(,12)***	3,69(,12)***
	σ^2_{u0}	0,31(,09)**	0,30(,09)**	0,32(,09)***	0,30(,09)**
	LL	-13499	13496	-14112	-14107
	df	22	22	22	22

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001
[1]aandeel leerlingen met specifieke leerbehoeften
[2]aandeel leerlingen met migratieachtergrond

Tabel 3.36
Regressiecoefficienten van de aanvullende predictoren op de vier dimensies van effectieve professionele nascholingsactiviteiten

		belemmeringen bij professionele nascholing
aansluiting en structuur	Intercept	6,48(,25)***
	B	**0,05(,03)****
	σ^2_e	3,84(,20)***
	σ^2_{u0}	<0,01(,06)
leerstijl van de activiteit	Intercept	7,90(,23)***
	B	**0,07(,03)***
	σ^2_e	3,84(,19)***
	σ^2_{u0}	0,09(,05)*
context	Intercept	9,90(,26)***
	B	**0,01(,03)**
	σ^2_e	3,64(,11)***
	σ^2_{u0}	0,33(,10)**
tijdsplanning	Intercept	8,60(,27)***
	B	**0,08(,03)****
	σ^2_e	3,69(,14)***
	σ^2_{u0}	0,07(,06)***
	LL	-10216
	df	22

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabellen hoofdstuk 4

Tabel 4.1
Percentage Nederlandse leraren dat nooit de volgende activiteiten ondernam, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master / gepromoveerd
Gezamenlijk lesgeven	84	84	82	94
Feedback geven	34	38	32	32
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	10	8	7	6
Uitwisselen lesmateriaal	7	4	4	4
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	3	8	5	9

Tabel 4.2
Percentage Nederlandse leraren dat nooit de volgende activiteiten ondernam, naar een- of meerpitter

	meerpitter	eenpitter
Gezamenlijk lesgeven	83	95
Feedback geven	36	30
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	8	11
Uitwisselen lesmateriaal	4	17
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	7	17

Tabel 4.3
Percentage Nederlandse leraren dat nooit de volgende activiteiten ondernam, naar dienstverband

	tijdelijk contract	vast contract
Gezamenlijk lesgeven	79	85
Feedback geven	49	35
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	13	7
Uitwisselen lesmateriaal	8	4
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	12	7

Tabel 4.4
Percentage Nederlandse leraren dat nooit de volgende activiteiten ondernam, naar aandeel leerlingen met migratieachtergrond

	geen	1 t/m 10%	11% of meer
Gezamenlijk lesgeven	82	85	85
Feedback geven	28	37	37
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	3	8	10
Uitwisselen lesmateriaal	1	4	8
Voortgang leerlingen bespreken	0	1	2
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	4	7	10
Deelnemen aan teambijeenkomsten	0	0	0

Tabel 4.5
Percentage Nederlandse leraren dat nooit de volgende activiteiten ondernam, naar omvang vestiging

	t/m 150 leerlingen	151 t/m 260 leerlingen	261 t/m 400 leerlingen	401 leerlingen of meer
Gezamenlijk lesgeven	86	81	86	87
Feedback geven	33	37	36	42
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	6	8	8	12
Uitwisselen lesmateriaal	5	5	3	3
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	6	8	7	8

Tabel 4.6
Percentage Nederlandse leraren dat nooit de volgende activiteiten ondernam, naar aandeel leerlingen met migratieachtergrond

	geen	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Gezamenlijk lesgeven	80	86	80	87
Feedback geven	44	35	38	31
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	6	8	7	8
Uitwisselen lesmateriaal	2	5	4	7
Voortgang leerlingen bespreken	0	1	1	2
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	2	8	7	10
Deelnemen aan teambijeenkomsten	0	0	0	1

Tabel 4.7
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master / gepromoveerd
Ik ondervind stress op mijn werk	39	39	33	27
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	40	46	47	61
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	20	15	10	5
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	17	10	8	9

Tabel 4.8
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar geslacht

	vrouw	man
Ik ondervind stress op mijn werk	43	35
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	45	58
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	10	16
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	5	12

Tabel 4.9
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Ik ondervind stress op mijn werk	41	38	33
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	43	46	49
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	13	15	11
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	7	11	9

Tabel 4.10
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar dienstverband

	deeltijd	voltijd
Ik ondervind stress op mijn werk	37	38
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	50	40
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	13	15
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	9	11

Tabel 4.11
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar bouw

	leerkracht van groep 3 t/m 5	leerkracht van groep 6 t/m 8
Ik ondervind stress op mijn werk	40	35
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	43	49
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	13	14
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	10	10

Tabel 4.12
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar klasomvang

	t/m 21 leerlingen	22 t/m 25 leerlingen	26 t/m 29 leerlingen	30 leerlingen of meer
Ik ondervind stress op mijn werk	37	33	42	40
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	49	48	49	39
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	11	12	14	17
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	8	9	9	16

Tabel 4.13
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar aandeel leerlingen uit gezinnen met lage sociaal-economische status

	geen	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Ik ondervind stress op mijn werk	25	40	33	36
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	47	46	46	52
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	10	15	11	12
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	6	10	9	9

Tabel 4.14
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar aandeel leerlingen met migratieachtergrond

	geen	1 t/m 10%	11% of meer
Ik ondervind stress op mijn werk	36	27	34
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	42	38	54
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	15	8	13
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	8	6	11

Tabel 4.15
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar dienstverband

	buiten randstad	binnen randstad
Ik ondervind stress op mijn werk	35	39
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	47	46
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	13	13
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	8	12

Tabel 4.16
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar omvang vestiging

	t/m 150 leerlingen	151 t/m 260 leerlingen	261 t/m 400 leerlingen	401 leerlingen of meer
Ik ondervind stress op mijn werk	36	39	36	36
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	43	45	51	53
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	13	14	13	13
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	9	11	10	8

Tabel 4.17
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar dienstverband

	tijdelijk contract	vast contract
Te veel lesvoorbereiding	28	19
Te veel lessen	23	21
Te veel nakijkwerk	31	26
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	52	77
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	17	26
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	66	57
Het handhaven van discipline in de klas	46	21
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	14	4
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	24	33
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	37	34
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	50	46

Tabel 4.18
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar klasomvang

	t/m 21 leerlingen	22 t/m 25 leerlingen	26 t/m 29 leerlingen	30 leerlingen of meer
Te veel lesvoorbereiding	19	20	21	17
Te veel lessen	17	21	21	24
Te veel nakijkwerk	17	25	33	39
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	76	73	75	82
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	27	19	27	28
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	61	54	59	60
Het handhaven van discipline in de klas	14	21	24	34
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	5	3	3	7
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	33	32	32	37
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	31	31	37	40
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	40	43	47	55

Tabel 4.19
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar locatie school buiten/binnen randstad

	buiten randstad	binnen randstad
Te veel lesvoorbereiding	19	21
Te veel lessen	18	25
Te veel nakijkwerk	25	29
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	77	71
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	23	27
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	57	59
Het handhaven van discipline in de klas	19	27
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	3	6
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	32	34
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	33	35
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	48	43

Tabel 4.20
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar wel/geen starter

	starter*	geen starter
Te veel lesvoorbereiding	25	20
Te veel lessen	15	22
Te veel nakijkwerk	34	26
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	65	76
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	17	26
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	65	57
Het handhaven van discipline in de klas	36	21
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	8	4
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	23	34
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	39	34
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	52	45

*Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 4.21
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Te veel lesvoorbereiding	23	18	24
Te veel lessen	17	22	22
Te veel nakijkwerk	32	27	23
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	72	75	77
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	22	27	23
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	67	57	54
Het handhaven van discipline in de klas	30	23	17
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	10	4	3
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	22	33	38
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	40	36	27
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	54	48	38

Tabel 4.22
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar aandeel leerlingen met speciale leerbehoefte

	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Te veel lesvoorbereiding	20	19	29
Te veel lessen	21	19	27
Te veel nakijkwerk	26	30	23
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	73	77	75
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	24	24	29
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	55	61	58
Het handhaven van discipline in de klas	20	21	36
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	4	3	11
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	33	31	38
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	35	32	29
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	44	48	45

Tabel 4.23
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar aandeel leerlingen uit gezinnen met lage sociaal-economische status

	geen	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Te veel lesvoorbereiding	15	19	24	24
Te veel lessen	21	22	17	23
Te veel nakijkwerk	24	26	29	27
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	79	74	77	73
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	20	25	26	26
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	49	56	64	56
Het handhaven van discipline in de klas	10	21	24	28
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	0	4	6	5
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	30	31	37	33
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	24	37	34	20
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	42	45	46	51

Tabel 4.24
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar aandeel leerlingen met migratieachtergrond

	geen	1 t/m 10%	11% of meer
Te veel lesvoorbereiding	20	16	22
Te veel lessen	27	14	23
Te veel nakijkwerk	22	21	27
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	83	36	73
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	24	16	27
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	57	33	63
Het handhaven van discipline in de klas	16	15	29
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	3	4	6
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	36	20	36
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	31	26	29
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	49	29	49

Tabel 4.25
Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar geslacht

	vrouw	man
Te veel lesvoorbereiding	20	24
Te veel lessen	25	25
Te veel nakijkwerk	21	7
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	72	67
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	23	28
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	58	58
Het handhaven van discipline in de klas	25	21
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	5	8
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	35	32
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	39	29
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeftes	50	35

Tabel 4.26
Regressiecoefficienten van de leraarvariabelen op werkdruk

	0 model	Independence model	opleiding	klasomvang	invloed op besluitvorming
Intercept	9,16(,06)***	9,17(,06)***	10,10(,34)***	8,30(,26)***	10,26(,52)***
B			**-0,18(,08)****	**0,04(,01)****	**-0,10(,05)***
σ^2_e	2,82(,10)***	2,58(,11)***	2,56(,11)***	2,52(,11)***	2,57(,11)***
σ^2_{u0}		0,23(,06)***	0,24(,06)***	0,21(,06)***	0,22(,05)***
LL	-2756	-2736	-2729	-2130	-2731
df	2	3	4	4	4

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabellen hoofdstuk 5

Tabel 5.1
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over de betreffende voorbeeldklas, naar geslacht

	vrouw	man
Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	42	44
De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	88	88
Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	37	26
Er is veel storend lawaai in deze klas	26	22

Tabel 5.2
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over de betreffende voorbeeldklas, naar starter

	starter*	geen starter
Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	44	41
De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	73	84
Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	46	34
Er is veel storend lawaai in deze klas	34	23

*Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 5.3
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over de betreffende voorbeeldklas, naar dienstverband

	tijdelijk contract	vast contract
Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	54	40
De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	66	84
Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	53	34
Er is veel storend lawaai in deze klas	44	23

Tabel 5.4
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over de betreffende voorbeeldklas, naar klasomvang

	t/m 21 leerlingen	22 t/m 25 leerlingen	26 t/m 30 leerlingen	31 leerlingen of meer
Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	31	41	47	44
De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	85	84	82	76
Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	30	35	37	39
Er is veel storend lawaai in deze klas	18	22	28	31

Tabel 5.5
Percentage Nederlandse leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over de betreffende voorbeeldklas, naar locatie school buiten/binnen randstad

	buiten randstad	binnen randstad
Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	43	38
De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	85	80
Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	35	36
Er is veel storend lawaai in deze klas	24	24

Tabel 5.6
Professioneel zelfvertrouwen: schaalscores naar leeftijd*

	Gemiddelde schaalscore	Standaardfout gem.	Standaarddeviatie	Standaardfout stdev.
Instructie geven/kennisoverdracht				
jonger dan 30 jr	12,09	0,15	1,68	0,08
30 t/m 49 jr	12,57	0,07	1,69	0,04
50 jr en ouder	12,93	0,11	1,63	0,09
Klassenmanagement				
jonger dan 30 jr	12,53	0,14	1,52	0,11
30 t/m 49 jr	12,60	0,07	1,60	0,06
50 jr en ouder	12,78	0,11	1,61	0,13
Motiveren van leerlingen				
jonger dan 30 jr	11,54	0,11	1,40	0,07
30 t/m 49 jr	11,92	0,06	1,31	0,04
50 jr en ouder	12,14	0,09	1,38	0,09
Professioneel zelfvertrouwen - overall				
jonger dan 30 jr	12,28	0,13	1,45	0,06
30 t/m 49 jr	12,65	0,06	1,45	0,05
50 jr en ouder	12,95	0,11	1,57	0,14

*Scores zijn voor alle landen op dezelfde wijze berekend, zie OECD (2019), Technical Report TALIS 2018, OECD Parijs

Tabel 5.7
Professioneel zelfvertrouwen: schaalscores naar starter***

	Gemiddelde schaalscore	Standaardfout gem.	Standaarddeviatie	Standaardfout stdev.
Instructie geven/kennisoverdracht				
starter	11,95	0,17	1,82	0,11
geen starter	12,67	0,06	1,66	0,04
Klassenmanagement				
starter	12,16	0,16	1,64	0,13
geen starter	12,69	0,05	1,58	0,05
Motiveren van leerlingen				
starter	11,53	0,14	1,49	0,08
geen starter	11,97	0,05	1,34	0,04
Professioneel zelfvertrouwen - overall				
starter	12,08	0,14	1,57	0,09
geen starter	12,75	0,05	1,48	0,05

*Scores zijn voor alle landen op dezelfde wijze berekend, zie OECD (2019), Technical Report TALIS 2018, OECD Parijs
**Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 5.8
Professioneel zelfvertrouwen: schaalscores naar dienstverband*

	Gemiddelde schaalscore	Standaardfout gem.	Standaarddeviatie	Standaardfout stdev.
Instructie geven/kennisoverdracht				
tijdelijk contract	12,28	0,19	1,89	0,10
vast contract	12,62	0,07	1,67	0,04
Klassenmanagement				
tijdelijk contract	12,07	0,18	1,87	0,16
vast contract	12,69	0,05	1,56	0,05
Motiveren van leerlingen				
tijdelijk contract	11,54	0,16	1,58	0,10
vast contract	11,95	0,05	1,33	0,04
Professioneel zelfvertrouwen - overall				
tijdelijk contract	12,18	0,17	1,72	0,10
vast contract	12,72	0,06	1,47	0,05

*Scores zijn voor alle landen op dezelfde wijze berekend, zie OECD (2019), Technical Report TALIS 2018, OECD Parijs

Tabel 5.9
Professioneel zelfvertrouwen, naar starter (% leraren dat denkt redelijk tot sterk in staat te zijn om les te geven aan een cultureel diverse groep)

	starter*	geen starter
Omgaan met de uitdagingen van een multiculturele klas	77	69
Mijn lesgeven aanpassen aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen	74	58
Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken	85	79
Bewustwording creëren voor etnische/culturele verschillen tussen leerlingen	82	78
Etnisch/culturele stereotypering onder leerlingen verminderen	73	75

*Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 5.10
Professioneel zelfvertrouwen, naar dienstverband (% leraren dat denkt redelijk tot sterk in staat te zijn om les te geven aan een cultureel diverse groep)

	deeltijd	voltijd
Omgaan met de uitdagingen van een multiculturele klas	69	71
Mijn lesgeven aanpassen aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen	58	63
Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken	77	84
Bewustwording creëren voor etnische/culturele verschillen tussen leerlingen	76	82
Etnisch/culturele stereotypering onder leerlingen verminderen	73	77

Tabel 5.11
Professioneel zelfvertrouwen, naar klasomvang (% leraren dat denkt redelijk tot sterk in staat te zijn om les te geven aan een cultureel diverse groep)

	t/m 21 leerlingen	22 t/m 25 leerlingen	26 t/m 30 leerlingen	31 leerlingen of meer
Omgaan met de uitdagingen van een multiculturele klas	77	67	63	64
Mijn lesgeven aanpassen aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen	67	55	55	35
Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken	82	77	79	68
Bewustwording creëren voor etnische/culturele verschillen tussen leerlingen	81	75	79	72
Etnisch/culturele stereotypering onder leerlingen verminderen	84	70	72	69

Tabel 5.12
Professioneel zelfvertrouwen, naar aandeel leerlingen op school met een migratieachtergrond (% leraren dat denkt redelijk tot sterk in staat te zijn om les te geven aan een cultureel diverse groep)

	geen	1 t/m 10%	11% of meer
Omgaan met de uitdagingen van een multiculturele klas	68	61	86
Mijn lesgeven aanpassen aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen	49	52	77
Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken	71	74	93
Bewustwording creëren voor etnische/culturele verschillen tussen leerlingen	74	75	86
Etnisch/culturele stereotypering onder leerlingen verminderen	69	70	83

Tabel 5.13
Professioneel zelfvertrouwen, naar school binnen of buiten de Randstad (% leraren dat denkt redelijk tot sterk in staat te zijn om les te geven aan een cultureel diverse groep)

	buiten randstad	binnen randstad
Omgaan met de uitdagingen van een multiculturele klas	68	71
Mijn lesgeven aanpassen aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen	56	63
Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken	75	84
Bewustwording creëren voor etnische/culturele verschillen tussen leerlingen	77	80
Etnisch/culturele stereotypering onder leerlingen verminderen	73	76

Tabel 5.14
Regressiecoefficienten van de leraarvariabelen op professioneel zelfvertrouwen in het algemeen

	0 model	Independence model	leeftijd	werkervaring	dienstverband
Intercept	12,69(,05)***	12,69(,05)***	11,87(,16)***	12,29(,08)***	13,07(,11)***
B			**0,02(<,01)*** **	**0,03(<,01)*** **	**-0,34(,11)*** **
σ^2_e	2,18(,13)***	2,10(,13)***	2,05(,13)***	2,04(,13)***	2,07(,13)***
σ^2_{u0}		0,08(,04)*	0,07(,04)*	0,07(,04)*	0,08(,04)*
LL	-2594	-2591	-2573	-2568	-2582
df	2	3	4	4	4

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabel 5.15
Regressiecoefficienten van de leraar- en schoolvariabelen op professioneel zelfvertrouwen m.b.t. klassenmanagement, instructie geven en motiveren van studenten

		0 model	independence model	leeftijd	werkervaring	dienstverband	eenpitter
Klassen-management	Intercept	12,65(,04)***	12,65(,04)***	12,20(,16)***	12,35(,09)***	13,07(,11)***	12,66(,05)***
	B			**0,01(<,01)****	**0,02(<,01)****	**-,37(,09)*****	**-0,49(,15)****
	σ^2_e	2,47(,14)***	2,44(,14)***	2,45(,14)***	2,42(,14)***	2,44(,14)***	2,37(,13)***
	σ^2_{u0}		0,03,(03)	<0,01(,02)	0,01(,02)	<0,01(,02)	0,11(,11)
Instructie geven	Intercept	12,62(,05)***	12,61(,06)***	12,63(,18)***	12,21(,09)***	12,88(,13)***	12,62(,06)***
	B			**0,02(<,01)*****	**0,03(<,01)*****	**-0,23(,11)***	**<0,01(,31)**
	σ^2_e	2,74(,11)***	2,61(,11)***	2,60(,11)***	2,60(,11)***	2,66(,11)***	2,54(,10)***
	σ^2_{u0}		0,14(,05)**	0,06(,03)*	0,06(,03)*	0,06(,03)*	0,23(,09)**
Motiveren van studenten	Intercept	11,92(,04)***	11,92(,04)***	11,24(,15)***	11,64(,07)***	12,21(,10)***	11,93(,05)***
	B			**0,02(<,01)*****	**0,02(<,01)*****	**-0,25(,09)***	**-0,32(,11)****
	σ^2_e	1,84(,09)***	1,80(,09)***	1,80(,09)***	1,80(,09)***	1,82(,09)***	1,73(,09)***
	σ^2_{u0}		0,04(,03)	<0,01(,01)	0,01(,01)	<0,01(,01)	0,13(,06)
	LL	-7918	-7910	-7330	-7328	-7342	-7863
	df	6	9	15	15	15	15

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabel 5.16
Regressiecoefficienten van de leraar- en schoolvariabelen op professioneel zelfvertrouwen m.b.t. lesgeven aan multiculturele klassen

	0 model	independence model	leeftijd	werkervaring	schoolomvang	migratieachtergrond[2]	eenpitter	randstad
Intercept	11,07(,11)***	10,97(,11)***	10,42(,29)***	10,72(,17)***	11,42(,24)***	9,15(,23)***	11,02(,11)***	10,72(,15)***
B			**0,01(,01)***	**0,02(<,01)***	**<0,01(,01)***	**0,79(,08)****	**-1,69(,42)*****	**0,51(,21)***
σ^2_e	4,79(,21)***	4,16(,19)***	4,13(,20)***	4,12(,20)***	4,17(,20)***	4,29(,22)***	4,14(,19)***	4,16(,19)***
σ^2_{u0}		0,63(,15)*	0,63(,14)***	0,65(,15)***	0,58(,15)***	0,04(,11)	0,59(,14)***	0,56(,13)*
LL	-1700	-1683	-1681	-1681	-1663	-1625	-1680	-1681
df	2	3	4	4	4	4	4	4

Alle predictoren zijn in losse modellen getoetst. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001
[1]aandeel leerlingen met specifieke leerbehoeften
[2]aandeel leerlingen met migratieachtergrond