



Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018

Nationaal rapport
voortgezet onderwijs



Talis2018

Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018

Nationaal rapport
voortgezet onderwijs



Project 405-16-385

Auteurs:

Saraï Sapulete (Ecorys)

Patrick de Wilde (Ecorys)

Kim Ouwehand (Erasmus Universiteit Rotterdam)

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 prestatie-managementsysteem 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 worden. 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 in internationale vergelijking

In 'Teaching and Learning International Survey' (TALIS) van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) staan de leer- en werkomstandigheden van leraren en schoolleiders in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) centraal. Aan TALIS 2018 hebben 48 landen deelgenomen. Daar waar mogelijk worden de resultaten van TALIS 2018 vergeleken met de resultaten van TALIS 2013.

Het huidige rapport presenteert de Nederlandse resultaten, in internationaal perspectief. Wat de *internationale* vergelijking van de Nederlandse uitkomsten betreft, richten we ons vooral op de ons omringende Noordwest-Europese landen die ook aan TALIS 2018 hebben deelgenomen. Dit zijn Vlaanderen (België¹), Engeland (VK), Denemarken, Finland, Noorwegen en Zweden. De keuze voor deze landen is ingegeven door de hoge mate van vergelijkbaarheid met Nederland. Daarnaast vergelijken we de Nederlandse uitkomsten met het OESO-gemiddelde.

Leraren ervaren over het algemeen een positief schoolklimaat

Er is sprake van een positief schoolklimaat wanneer leraren en leerlingen een veilig, respectvol en ondersteunende omgeving ervaren op school. Leraren ervaren het schoolklimaat over het algemeen als positief. Zij vinden dat ze betrokken worden in de

besluitvorming over schoolgerelateerde zaken. Ook geven zij aan dat ouders en leerlingen betrokken worden bij de besluitvorming. Ouders en leerlingen worden vaker betrokken bij de besluitvorming op scholen waar relatief veel leerlingen een migratieachtergrond hebben.

Ook zijn leraren uit de deelnemende Noordwest-Europese landen positief over de ondersteuning op hun school: ze vinden dat ze elkaar kunnen vertrouwen en ervaren steun van elkaar. Wel zijn leraren in Nederland iets minder positief over de praktische steun die zij elkaar geven als het gaat om het toepassen van nieuwe ideeën dan leraren in andere landen van Noordwest-Europa.

Nederlandse leraren ervaren relatief veel professionele ruimte als het gaat om het kunnen bepalen van de *lesinhoud*. Zij ervaren echter minder zeggenschap wanneer het gaat om de wijze van toetsen en de selectie van lesmethoden, dan leraren in andere landen van Noordwest-Europa. Daarbij maakt het vooral uit wat voor contract en hoeveel werkervaring leraren hebben: leraren met een vast contract ervaren meer zeggenschap over hun werk dan leraren met een tijdelijk contract. Datzelfde geldt voor leraren met meer dan drie jaar werkervaring vergeleken met leraren die maximaal drie jaar werkervaring hebben.

Nederlandse leraren voelen zich minder goed voorbereid op het lesgeven door hun lerarenopleiding

TALIS 2018 laat zien dat leraren zich door hun lerarenopleiding iets minder goed voorbereid

¹ Wallonië heeft voor het eerst deelgenomen aan TALIS 2018 en ontbreekt in de data van TALIS 2013. Om de resultaten ook voor Noordwest-Europa te kunnen

vergelijken tussen 2018 en 2013, is ervoor gekozen om Wallonië ook buiten de 2018-data van Noordwest-Europa te houden.

voelen op het lesgeven dan in 2013, ook in Nederland. Binnen Nederland voelen jongere leraren zich op het gebied van het gebruik van ICT, leerlinggedrag en klassenmanagement beter voorbereid dan oudere collega's. Als het gaat om onderwijzen in een multiculturele omgeving, zijn het de leraren die lesgeven aan het vmbo/mavo die zich beter voorbereid voelen dan leraren die lesgeven aan het havo/vwo/gymnasium.

Tweederde van de Nederlandse leraren neemt deel aan inductieprogramma's

In 2018 nemen leraren in hun eerste baan minder deel aan inductieprogramma's dan in 2013, zowel internationaal als in Nederland. De deelname aan inductie in de huidige baan is relatief hoog onder Nederlandse leraren, met name onder leraren met minder dan 15 jaar werkervaring. Toch heeft een derde van de Nederlandse leraren niet deelgenomen aan inductie in de huidige baan. Inductie bestaat in Nederland vaak uit gesprekken met en supervisie door schoolleider/ervaren leraren, deelname aan cursussen of seminars en deelname aan netwerken met andere startende leraren.

Deelname aan mentorprogramma's vooral door startende leraren en leraren met tijdelijk contract

Deelname van leraren aan een mentorprogramma is, net als in 2013, ook in 2018 beperkt. Echter, in vergelijking met andere landen in Noordwest-Europa (8%) nemen in 2018 relatief meer leraren in Nederland (13%) en Engeland (13%) deel aan mentorprogramma's. Het zijn vooral startende leraren en leraren met een tijdelijk contract die worden ondersteund door een mentor. Daarnaast maakt de diversiteit onder leerlingen uit: leraren op scholen waar relatief veel leerlingen een lagere sociaal-economische status of een

migratieachtergrond hebben, worden relatief vaker ondersteund door een mentor vergeleken met collega's die werkzaam zijn op scholen met een minder diverse leerlingenpopulatie.

Hoge deelname aan nascholing

Bijna alle leraren in Nederland nemen deel aan nascholing. Daarnaast is het gemiddeld aantal nascholingsactiviteiten waaraan leraren deelnemen van alle landen in Noordwest-Europa het hoogst in Nederland. Leraren in Nederland ervaren dan ook weinig belemmeringen voor deelname aan nascholing, met uitzondering van de inpassing ervan in het werkrooster. Nederlandse leraren nemen vaker deel aan nascholingsactiviteiten over leerlinggedrag en klassenmanagement en gepersonaliseerd lesgeven dan gemiddeld in Noordwest-Europa of de OESO. Binnen Nederland nemen startende leraren vaker deel aan activiteiten die gaan over assessmentmethodes² en over leerlinggedrag en klassenmanagement dan meer ervaren leraren.

Hoewel bijna alle Nederlandse leraren minimaal één keer per jaar samen met hun collega's deelnemen aan professionele leeractiviteiten, behoren ze wat betreft de frequentie waarmee ze dat doen tot de middenmoot van Noordwest-Europa. Leraren die lesgeven aan het vmbo/mavo nemen vaker deel aan dergelijke gezamenlijke leeractiviteiten dan leraren die op andere soorten scholen lesgeven. Hetzelfde geldt voor leraren die lesgeven op scholen waar relatief veel leerlingen een lagere sociaal-economische status of speciale leerbehoeften hebben.

Zowel OESO-breed als in Noordwest-Europa zien leraren een positieve impact van nascholing op hun lesgeven. Dit geldt ook voor Nederland. Daarbij vinden Nederlandse

² Assessmentmethodes hebben betrekking op de wijze waarop wordt vastgesteld hoe leerlingen zich ontwikkelen. Daarbij worden vaak twee categorieën gehanteerd: formatieve assessments voor de ontwikkeling van een

bepaalde leerling in de tijd en summatieve assessments om te toetsen of de kennis en vaardigheden van een leerling op een bepaald moment voldoen aan vooraf vastgestelde normen.

leraren het belangrijk dat nascholingsactiviteiten voortbouwen op de kennis die ze al hebben, passen bij hun persoonlijke ontwikkelingsbehoefte en dat deze activiteiten mogelijkheden bieden om het geleerde in de eigen klas te oefenen en toe te passen.

We hebben in kaart gebracht welke factoren belangrijk zijn om nascholing als effectief te bestempelen. We hebben hiervoor verschillende dimensies van effectieve nascholing geïdentificeerd, namelijk de aansluiting en structuur, leerstijl, context en tijdsplanning. In Nederland is het vooral de mate waarin leraren zich door hun lerarenopleiding voorbereid voelen op het lesgeven die uitmaakt voor hoe zij de verschillende dimensies van nascholing waarderen. Leraren die zich slechter voorbereid voelen door hun opleiding, geven bij de verschillende factoren vaker aan deze belangrijk te vinden voor de effectiviteit van de nascholing dan leraren die zich goed voorbereid voelen op het lesgeven.

Nederlandse leraren werken op veel vlakken samen maar met lage frequentie

Leraren in Nederland blijken over het algemeen op veel verschillende vlakken met elkaar samen te werken, maar de frequentie waarmee Nederlandse leraren dit doen is voor de meeste activiteiten gering. Leraren in de landen in Noordwest-Europa werken frequenter met elkaar samen. De samenwerking die het meest frequent plaatsvindt onder Nederlandse leraren betreft het uitwisselen/ontwikkelen van lesmateriaal, gevolgd door het bespreken van de voortgang van leerlingen. Ook zien we dat hoe groter het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op school is, des te frequenter leraren op alle vlakken met elkaar samenwerken.

Nederlandse schoolleiders ervaren minder belemmeringen voor het bieden van hoogwaardig onderwijs dan in 2013

TALIS 2018 laat zien dat Nederlandse schoolleiders zich door minder zaken belemmerd voelen om hoogwaardig onderwijs te kunnen bieden dan in 2013, ook in vergelijking met de landen om ons heen (Noordwest-Europa). Het sterkst wordt een tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap gevoeld, gevolgd door een tekort aan leraren die goed les kunnen geven aan leerlingen met speciale leerbehoeften en een algemeen tekort aan bevoegde leraren.

Van de landen in Noordwest-Europa heeft Nederland het laagste aandeel leraren die werkstress ervaren

In Nederland ervaart een op de drie leraren werkstress. Ondanks dat dit hoog is, is dit lager dan in de meeste andere landen waarmee vergeleken wordt. In Noordwest-Europa blijkt Nederland het laagste aandeel leraren te hebben dat werkstress ervaart. Binnen Nederland zijn er weinig verschillen tussen leraren als het gaat om ervaren stress. Op één onderdeel vonden we wel een verschil: leraren die lesgeven aan klassen met een hoger aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status ervaren meer stress dan hun collega's.

Aan leraren is gevraagd welke factoren stress opleveren (bijvoorbeeld lesgeven, nakijkwerk, lesvoorbereiding, administratieve taken). 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 oudere leraren dan onder jongere leraren. Hoe hoger het opleidingsniveau van leraren, hoe meer de uitgevraagde factoren een rol spelen. Het geven van veel lessen levert relatief vaak stress op voor leraren met een voltijdbaan of voor leraren met een vast contract. Voor leraren die lesgeven aan vmbo/mavo en voor leraren die taalvakken geven, vormt met

name nakijkwerk een bron van werkstress. Onder leraren die lager zijn opgeleid speelt vooral het handhaven van discipline in de klas een grotere rol.

Er is een positief verband tussen het opleidingsniveau van leraren en de mate van werkstress: hoe hoger het opleidingsniveau, hoe meer werkstress leraren ervaren. Hetzelfde geldt voor het hebben van een tijdelijk contract en de klasomvang. Daarnaast blijkt dat het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op school, de mate van collegiale samenwerking en de mate waarin leraren betrokken worden bij de besluitvorming op school, een negatieve relatie hebben met de mate waarin leraren werkstress ervaren. Als leraren intensiever samenwerken en meer betrokken worden bij de besluitvorming op school, ervaren zij minder werkstress. Dit geldt ook voor leraren op scholen met een hoger aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften, maar bijvoorbeeld niet voor leraren op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status of een migratieachtergrond.

Minder discipline in Nederland, wel goede relatie tussen leraren en leerlingen

Leraren in Nederland ervaren vaker dan gemiddeld in Noordwest-Europa dat het aan het begin van de les een tijdje duurt voordat de leerlingen rustig worden. Tegelijkertijd zijn zij vaker van mening dat hun leerlingen bijdragen aan een positief leerklimaat in de klas dan leraren in de andere landen, met uitzondering van Denemarken. Verder blijkt dat leraren met een vast contract vaker ervaren dat hun leerlingen zich gedisciplineerd gedragen. Ook signaleren leraren die lesgeven op scholen voor havo/vwo/gymnasium meer discipline in de klas dan leraren op andere soorten scholen. Hetzelfde geldt voor leraren die lesgeven op

³ We testen geen causale relatie. Het zou dus ook zo kunnen zijn dat leerkrachten die zich goed voorbereid voelen als het gaat om vakdidactiek, lesgeven aan groepen

scholen met een lager aandeel leerlingen met een speciale leerbehoefte. Leraren in geheel Noordwest-Europa oordelen onverminderd positief over de relatie die ze met hun leerlingen hebben.

Nederlandse leraren hebben veel professioneel zelfvertrouwen

Nederlandse leraren hebben in vergelijking met 2013 op meerdere aspecten van het lerarenberoep meer professioneel zelfvertrouwen gekregen. Zowel bij het geven van instructies, het overdragen van kennis, het managen van klassen en het motiveren van leerlingen. Binnen Nederland dragen vooral het aantal jaren werkervaring en het hebben van een vast contract positief bij aan de mate van professioneel zelfvertrouwen. Ook hebben leraren met een hbo-masterdiploma meer professioneel zelfvertrouwen dan leraren met andere diploma's. Genoemde kenmerken maken vooral verschil uit voor de mate waarin leraren vertrouwen hebben in hun klassenmanagement.

Nederlandse leraren hebben iets minder professioneel zelfvertrouwen dan de gemiddelde leraar in Noordwest-Europa als het gaat om het lesgeven aan cultureel diverse klassen. Daarbij hebben leraren die lesgeven op scholen waar relatief veel leerlingen een lagere sociaal-economische status hebben, meer professioneel zelfvertrouwen op dit vlak dan leraren op scholen waar deze groepen leerlingen minder vertegenwoordigd zijn.³ Ook leraren die lesgeven aan vmbo/mavo-scholen hebben meer professioneel zelfvertrouwen op dit vlak dan leraren die lesgeven aan havo/vwo/gymnasium-scholen.

Er is een positief verband tussen het aantal jaren werkervaring en de leeftijd van leraren en de mate van professioneel zelfvertrouwen,

met niveaueverschillen en aan multiculturele groepen gaan werken op scholen met een groter aandeel leerlingen met lage sociaal-economische status.

ook als het gaat om lesgeven aan cultureel diverse groepen. Ook het hebben van een vaste aanstelling hangt positief samen met het professioneel zelfvertrouwen. Daarnaast is een positief verband gevonden tussen professioneel zelfvertrouwen en de mate waarin leraren zich door hun opleiding voorbereid voelen op het lesgeven. Als het gaat om het lesgeven aan cultureel diverse groepen, zien we dat leraren op vmbo/mavo en, in mindere mate, brede scholengemeenschappen, meer professioneel zelfvertrouwen hebben dan leraren werkzaam op havo/vwo/gymnasium. Verder is er een positief verband tussen het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond op school en professioneel zelfvertrouwen als het gaat om het lesgeven aan deze leerlingen; eenzelfde verband is er met het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften. Het professioneel zelfvertrouwen over het lesgeven aan leerlingen met een migratieachtergrond is hoger voor leraren op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond.

Leraren zijn erg tevreden met hun baan

Leraren zijn onverminderd positief over hun baan en hun werkomgeving. Nederlandse leraren zijn in 2018 echter minder positief over de status van het beroep dan in 2013. Nederlandse leraren die lesgeven op scholen met relatief veel leerlingen met een speciale leerbehoefte, zijn tevredener over hun beroep dan leraren op scholen waar deze leerlingen in mindere mate aanwezig zijn. Leraren zijn meer tevreden met hun beroep en met de school waar ze lesgeven wanneer ze betrokken worden bij de besluitvorming op hun school, meer professionele ruimte ervaren en meer steun van hun collega's ontvangen. Werkdruk heeft een negatieve relatie met de baantevredenheid van leraren: hoe meer werkdruk leraren ervaren, hoe minder tevreden ze zijn met hun werk.

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 multilevel-benadering leraren als subpopulaties binnen scholen.

Inhoudsopgave

1 Inleiding

1.1	Wat is TALIS?	16
1.2	Deelname en respons	16
1.3	Waar gaat TALIS over?	16
1.4	Organisatie van TALIS – internationaal en nationaal	17
1.5	Onderzoeksontwerp en analyses	18
1.6	Leeswijzer	19

2 Schoolklimaat, zeggenschap en tevredenheid

2.1	Betrokkenheid bij de besluitvorming	23
2.2	Professionele ruimte	23
2.3	Gedeelde verantwoordelijkheden en overtuigingen	25
2.4	Collegiale ondersteuning	25
2.5	Werktevredenheid leraren	27
2.6	Factoren die samenhangen met werktevredenheid	29

3 Professionalisering

3.1	Vorbereiding op het lesgeven door de lerarenopleiding	35
3.2	Deelname aan een inductieprogramma	37
3.3	Mentorprogramma's	39

3.4	Professionele ontwikkeling/nascholing leraren	39
3.5	Positieve impact van nascholing op lesgeven	41
3.6	Deelname gezamenlijke professionele leeractiviteiten	43
3.7	Belemmeringen voor deelname aan nascholing	43
3.8	Factoren die samenhangen met effectieve vormen van nascholing	45

4 Organisatie van het werk en werkdruk

4.1	Samenwerking tussen leraren	53
4.2	Ervaren belemmeringen onder schoolleiders voor het bieden van hoogwaardig onderwijs	55
4.3	Werkstress onder leraren	59
4.4	Bronnen van werkstress	59
4.5	Factoren die samenhangen met werkstress	65

5 (Werk)sfeer in de klas en professioneel zelfvertrouwen

5.1	Disciplinair klimaat in de klas	69
5.2	Relatie tussen leraren en leerlingen	71
5.3	Professioneel zelfvertrouwen	71
5.4	Professioneel zelfvertrouwen: culturele diversiteit leerlingen	75
5.5	Factoren die samenhangen met het professioneel zelfvertrouwen	77

Bijlage I	Gebruik van TALIS-data en kenmerken leraren	80
------------------	---	----

Bijlage II	Tabellen per hoofdstuk	85
-------------------	------------------------	----



Talis2018



Inleiding

1.1 Wat is TALIS?

In 'Teaching and Learning International Survey' (TALIS) van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) staan de leer- en werkomstandigheden van leraren en schoolleiders in de onderbouw van het voortgezet onderwijs⁴ (vo) centraal. Het onderzoek biedt leraren en schoolleiders de mogelijkheid hun mening hierover te geven. TALIS maakt daarbij een vergelijking mogelijk tussen de deelnemende landen en geeft inzicht in welke landen voor dezelfde uitdagingen staan en hoe zij kunnen leren van landen met een andere onderwijsbenadering. Daarmee levert de informatie uit TALIS een belangrijke bijdrage aan de beleidsontwikkeling op het terrein van lerarenbeleid van de deelnemende landen.

In Nederland ontvangen deelnemende scholen met voldoende respons, net als met TALIS 2013, een schoolterugkoppeling. Hierin worden de resultaten van de school afgezet tegen de Nederlandse en OESO-gemiddelden. Hoewel de schoolresultaten per individuele school voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden (vanwege de relatief geringe aantallen leraren per school die de vragenlijst ingevuld hebben), bieden deze vergelijkingen goede aanknopingspunten voor discussies op schoolniveau.

1.2 Deelname en respons

TALIS vond voor het eerst plaats in 2008 met 24 deelnemende landen, en voor de tweede keer in 2013 met 33 deelnemende landen. Aan TALIS 2018 hebben maar liefst 48 landen deelgenomen (zie bijlage 1, Tabel 1.1). In totaal gaat het om zo'n 250.000 leraren in de onderbouw van het vo die de vragenlijst hebben ingevuld. In Nederland hebben 1.884

leraren van 116 scholen voor voortgezet onderwijs en 125 schoolleiders⁵ de TALIS-vragenlijsten ingevuld. Dit is een respons van 80 procent uit onze steekproef van 150 vo-scholen, waarmee is voldaan aan de eis van minimaal 75 procent om opgenomen te worden in de internationale rapporten van de OESO over TALIS.

In Nederland hebben naast de bovengenoemde 116 scholen ook andere scholen (en leraren) deelgenomen. Dit betreft 45 aanvullende scholen en 701 leraren. Deze leraren (en scholen) vallen buiten de internationale analyses, maar zijn wel meegenomen voor de analyses voor het onderhavige nationale rapport.⁶ Het huidige rapport presenteert de ervaringen van in totaal 2.585 leraren en 177 schoolleiders van 161 scholen. Tabellen 1.2 en 1.3 in bijlage 1 geven inzicht in de achtergrondkenmerken van deze leraren en van de scholen waar zij werkzaam zijn.

1.3 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 betreffen trenddata, waarvoor vergelijkingen in de tijd kunnen worden gemaakt. Daarnaast is een derde van de vragen nieuw toegevoegd aan TALIS 2018 en betreft een derde van de vragen 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).

De OESO heeft ervoor gekozen om vanwege de grote hoeveelheid gegevens, het

⁴ ISCED 2: gehele vmbo en eerste drie klassen havo en vwo, exclusief speciaal en praktijkonderwijs.

⁵ Op 9 scholen is de vragenlijst wel ingevuld door de schoolleider, maar was de respons onder leraren onvoldoende (minder dan 50%).

⁶ Het Internationale Consortium heeft nieuwe weegfactoren berekend voor het totale aantal Nederlandse leraren en scholen die de vragenlijst hebben ingevuld.



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.

internationale rapport in twee delen te publiceren. Het eerste deel is verschenen in juni 2019,⁷ hierin staan de thema's die betrekking hebben op (continue ontwikkeling van) de kennis en vaardigheden van leraren centraal. De overige thema's komen in het eerste deel zijdelings aan bod, maar zijn nader besproken in het tweede deel van het internationale rapport dat verschenen is op 23 maart 2020.⁸

Nationale rapporten

Nederland heeft niet alleen met de onderbouw van het voortgezet onderwijs (ISCED 2) deelgenomen aan TALIS 2018, maar ook met het basisonderwijs groep 3 t/m 8 (ISCED 1).⁹ Ook voor het basisonderwijs is een nationaal rapport opgesteld. Voor beide nationale rapporten is gekozen om op één moment te rapporteren (en dus niet twee rapportages op te leveren), waarbij gebruik is gemaakt van gegevens uit zowel deel 1 als deel 2 van het internationale rapport.

1.4 Organisatie van TALIS – internationaal en nationaal

TALIS is ontwikkeld door de OESO in samenspraak met de deelnemende landen, ondersteund door een internationale groep onderwijswetenschappers. De OESO heeft voor de internationale organisatie van TALIS een 'International Consortium' ingeschakeld, bestaande uit the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Statistics Canada en Australian Council for Educational Research (ACER). Dit consortium is verantwoordelijk voor de algehele coördinatie, uitvoering en ondersteuning van TALIS op internationaal niveau. Daarnaast verzorgt het consortium de communicatie en afstemming met en ondersteuning van de deelnemende landen. Het consortium verschaft 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 voor de landen getrokken,

⁷ Zie OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris

⁸ OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris

⁹ In totaal hebben 15 landen gekozen voor de optie om met het basisonderwijs deel te nemen aan TALIS 2018.

de responscijfers berekend, de weegfactoren bepaald, de databestanden opgeschoond 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.

1.5 Onderzoeksontwerp en analyses

Surveydesign en benadering van het onderwijsveld

TALIS is een multilevel-surveyonderzoek. Er is sprake van een tweetrapsraket waarbij eerst de scholen zijn geselecteerd en daarna leraren binnen de geselecteerde scholen. Op basis van de ingevulde vragenlijsten van leraren en hun schoolleiders vinden analyses plaats op verschillende niveaus: analyses op het niveau van de leraren, de schoolleiders, de scholen, de landen en op basis van de internationale gemiddelden. Voor de analyses van de TALIS-data gelden daarom specifieke eisen aan het statistisch verwerkingsprogramma: het softwarepakket dient te zijn berekend op complexe surveydesigns. De internationale databases voor TALIS (2008, 2013 en 2018) zijn voor iedereen toegankelijk via de website van de OESO.¹⁰ In bijlage 1 staat een handreiking voor de wijze waarop analyses op de vrij beschikbare TALIS-data kunnen worden uitgevoerd.

¹⁰ www.oecd.org/talis.

¹¹ Voor TALIS wordt standaard een steekproef van 200 scholen per land getrokken. Voor kleinere landen is de steekproefomvang aangepast naar gelang de populatieomvang (totaal aantal relevante scholen). Voor Nederland is de steekproef op 150 scholen gezet (onderbouw voortgezet onderwijs).

Doelgroep: leraren in vmbo/mavo en onderbouw havo/vwo/gymnasium en hun schoolleiders.

Steekproefomvang: 150 scholen,¹¹ 20 leraren en een schoolleider per school.

Steekproeven op schoolniveau: representatieve steekproeven van scholen en leraren in scholen. In eerste instantie is een steekproef getrokken op BRIN-niveau. Daarbinnen is vervolgens bij meerdere vestigingsnummers onder één BRIN een aanvullende steekproef getrokken, waarna het onderzoek is uitgevoerd binnen één vestigingsnummer per BRIN.

Vereiste responspercentages: 75 procent van de geselecteerde scholen; een school voldoet aan de responseis als 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 methoden beschikbaar, namelijk papieren en online vragenlijsten. Nederland heeft gekozen voor een online dataverzameling.

Onderzoekperiode: januari-april 2018.

Vergelijkende analyses

Daar waar mogelijk worden de resultaten van TALIS 2018 vergeleken met die van TALIS 2013. Wat de internationale vergelijking van de Nederlandse uitkomsten betreft, richten we ons vooral op de omringende Noordwest-Europese landen die aan TALIS 2018 hebben meegedaan. Deze keuze wordt ingegeven door de hoge mate van vergelijkbaarheid met Nederland, als het gaat om de autonomie van scholen. Vlaanderen (België),¹² Engeland (VK), Denemarken, Finland, Noorwegen en Zweden worden in dit rapport samen met Nederland

¹² Wallonië heeft voor het eerst deelgenomen aan TALIS 2018 en ontbreekt in de data van TALIS 2013. Om de resultaten ook voor Noordwest-Europa te kunnen vergelijken tussen 2018 en 2013, is ervoor gekozen om Wallonië ook buiten de 2018-data van Noordwest-Europa te houden.

aangemerkt als Noordwest-Europa. Daarnaast vergelijken we met het OESO-gemiddelde. Dit betreft alle landen die aan TALIS hebben deelgenomen en lid zijn van de OESO.¹³ Waar relevant benoemen we verschillen met individuele landen binnen Noordwest-Europa. Dat geldt ook voor de vergelijkende analyses binnen Nederland naar achtergrondkenmerken: achtergrondkenmerken 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). Verschillen binnen Nederland worden alleen gerapporteerd indien deze statistisch significant zijn ($\alpha = 0,05$).

Zelfrapportage: percepties

Met TALIS staat de perceptie van leraren en schoolleiders centraal. De antwoorden van 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 verdere beleidsontwikkeling.

1.6 Leeswijzer

In dit rapport staan de resultaten van TALIS 2018 centraal. De komende jaren worden nationaal en internationaal nog vele analyses uitgevoerd om tot nadere inzichten en verklaringen te komen voor de hier gepresenteerde resultaten. Het rapport biedt een goede basis voor de verschillende betrokken partijen om met elkaar de discussie aan te gaan, met het doel het (voortgezet) onderwijs te verbeteren.

In dit rapport kijken we in hoofdstuk 2 eerst naar de werkomgeving van leraren: in welke mate worden leraren 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 zij 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 te bieden? In welke mate en op welke wijze ervaren leraren werkdruk en welke oorzaken liggen daaraan ten grondslag? In hoofdstuk 5 wordt 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? Tot slot zijn in hoofdstuk 6 de relaties tussen de verschillende onderwerpen met de werktevredenheid en professioneel zelfvertrouwen van leraren nader onderzocht.

Per hoofdstuk maken we als eerste een vergelijking met de resultaten van TALIS 2013. Vervolgens zetten we de Nederlandse resultaten af tegen die van de ons omringende landen en, indien relevant, de OESO-gemiddelden. Daarna gaan we nader in op de resultaten voor Nederland door vergelijkingen te maken op basis van kenmerken van de leraren en de scholen waar zij werkzaam zijn.

¹³ Zie bijlage 1. Aan TALIS 2018 namen veel meer (OESO-) landen deel dan aan TALIS 2013. De OESO-gemiddelden van 2018 kunnen dan ook niet op dezelfde

manier vergeleken worden met die van 2013, dit kan wel voor Nederland en Noordwest-Europa.



Talis2018



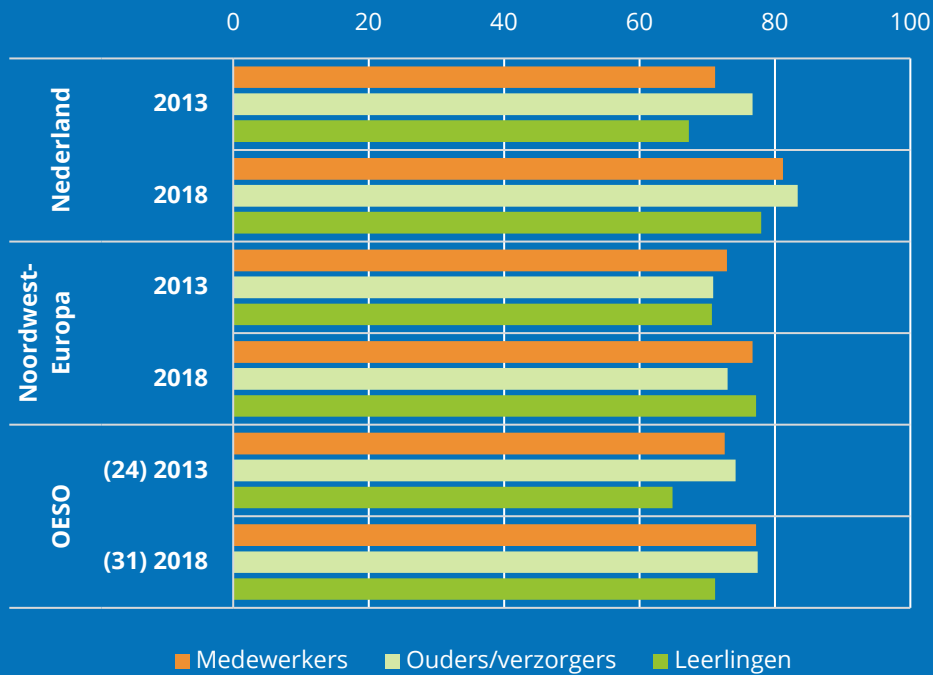
2

Schoolklimaat, zeggenschap en tevredenheid

In dit hoofdstuk staat de werkomgeving van leraren centraal. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om de mate waarin er sprake is van betrokkenheid bij de besluitvorming op school en de professionele ruimte die leraren ervaren (zeggenschap) en de mate waarin men verantwoordelijkheden en overtuigingen deelt en collegiale ondersteuning ontvangt (schoolklimaat). Tevens komt de werktevredenheid van leraren aan bod.

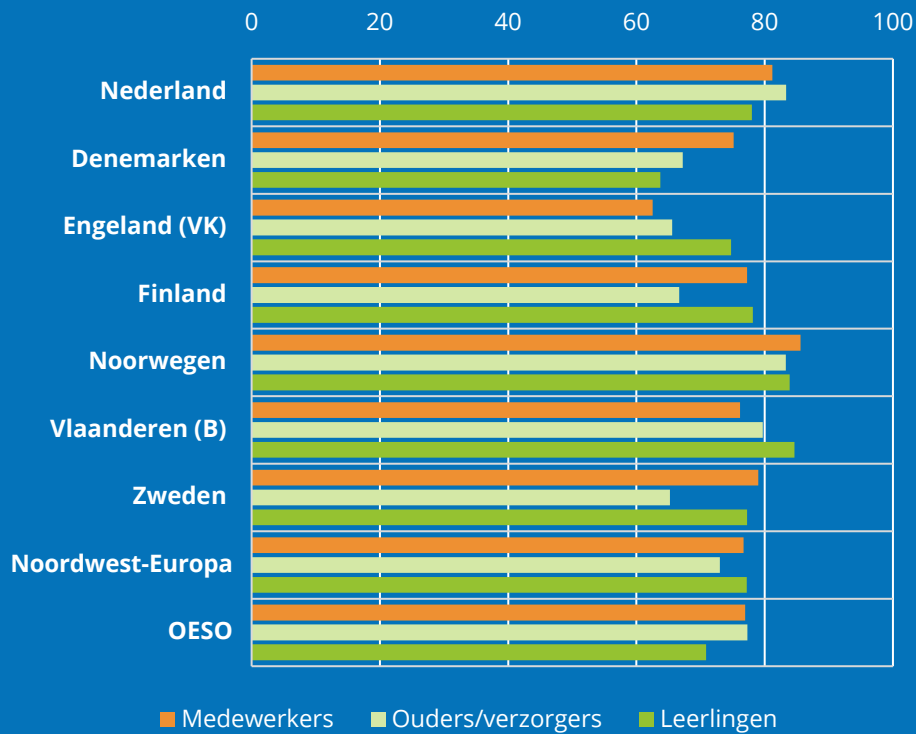
Figuur 2.1

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, in 2013 en 2018



Figuur 2.2

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, naar land in Noordwest-Europa



2.1 Betrokkenheid bij de besluitvorming

Nederlandse leraren zijn in 2018 flink positiever over de mate waarin zij betrokken worden in besluiten over schoolgerelateerde zaken dan in 2013.

Leraren, ouders/verzorgers en leerlingen zijn de direct belanghebbenden bij besluiten die genomen worden over schoolgerelateerde zaken. Het valt op dat Nederlandse scholen over het geheel genomen al deze belanghebbenden betrekken in de besluitvorming (zie Figuur 2.1). Gemiddeld geeft (bijna) acht op de tien leraren aan het eens te zijn met de stellingen “Deze school geeft de medewerkers/ouders c.q. verzorgers/leerlingen de mogelijkheid om deel te nemen aan de besluitvorming omtrent de school.” Nederlandse leraren zijn in 2018 vaker van mening dat zij betrokken worden bij de besluitvorming dan in 2013. In de vorige TALIS-ronde deelden zeven van de tien leraren deze mening. Over heel Noordwest-Europa is een positieve ontwikkeling te zien als het gaat om betrokken worden in de besluitvorming, maar minder sterk dan in Nederland.

Noorwegen is het enige Noordwest-Europese land waar met name leraren en leerlingen net iets meer betrokken worden in de besluitvorming dan in Nederland (zie Figuur 2.2). Deze twee landen scoren ook ten opzichte van het OESO-gemiddelde positief. Ook Vlaanderen scoort hoog, hoewel de medewerkers daar minder inspraak hebben.

Binnen Nederland zien we geen significante verschillen tussen de mate van betrokkenheid van leraren bij schoolgerelateerde zaken naar school- of achtergrondkenmerken. Leraren oordelen wel positiever over de mate waarin ouders en leerlingen betrokken worden bij schoolgerelateerde zaken, met name wanneer het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond tussen de 11 en 30 procent ligt (zie Tabel 2.1, bijlage 2).

2.2 Professionele ruimte

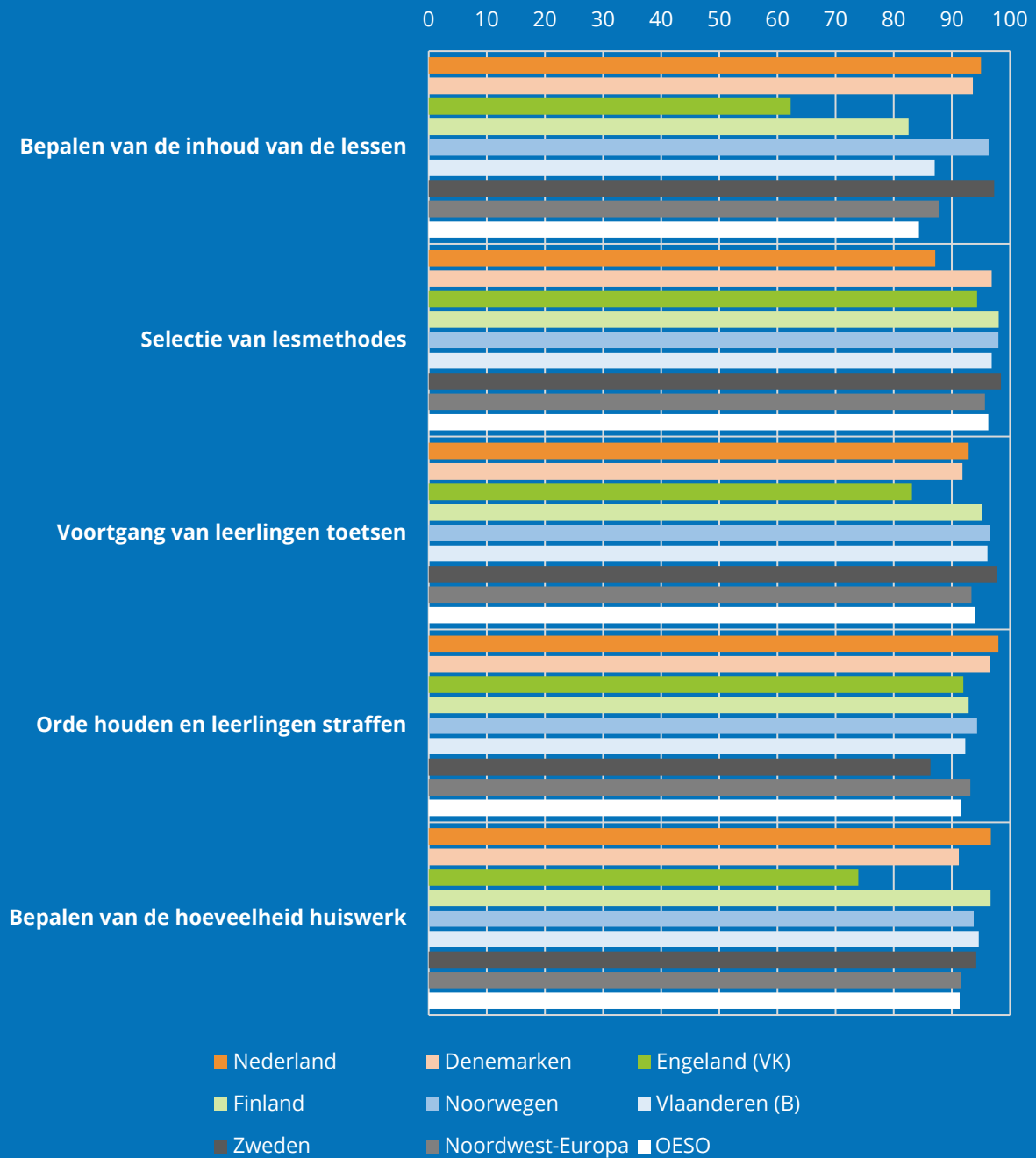
Nederlandse leraren ervaren een hoge mate van professionele ruimte, maar niet in alle aspecten van hun werk. Bij het beslissen over lesmethodes ervaren leraren met een vast contract meer zeggenschap in hun werk dan leraren met een tijdelijk contract.

Leraren is gevraagd in hoeverre zij zelf kunnen besluiten over hoe zij lesgeven, in welke mate zij professionele ruimte ervaren. Daarbij gaat het om de inhoud van de lessen, selectie van lesmethodes, wijze van toetsen, wijze van orde houden en straffen van leerlingen en het bepalen van de hoeveelheid huiswerk. Bijna over de gehele linie vinden leraren in Noordwest-Europa dat zij hierover meer zeggenschap hebben dan gemiddeld in de OESO, met name over de inhoud van hun lessen (zie Figuur 2.3). Er zijn echter grote verschillen binnen Noordwest-Europa. Nederlandse leraren hebben relatief vaker zeggenschap over de lesinhoud (95% is het hier (volledig) mee eens), maar relatief iets minder vaak over de gehanteerde lesmethodes (87% (volledig) eens) dan de meeste Noordwest-Europese collega's. Leraren in Engeland geven in het geheel genomen aan minder professionele ruimte te ervaren, terwijl leraren in Denemarken en Zweden juist vaker zelf kunnen beslissen hoe zij hun vak uitoefenen.

Als we binnen Nederland kijken naar mogelijke verschillen tussen leraren als het gaat om het selecteren van de lesmethodes, blijkt vooral het soort contract uit te maken, de hoeveelheid werkervaring en het type dienstverband (zie Tabel 2.2, bijlage 2). Bij het selecteren van de lesmethodes ervaren leraren met een vast contract meer professionele ruimte dan hun collega's met een tijdelijk contract. Het verschil tussen leraren met hoogstens drie jaar of meer dan drie jaar werkervaring levert eenzelfde beeld op, waarbij leraren met meer dan drie jaar ervaring meer professionele ruimte ervaren. Aangezien het doorgaans vooral leraren met

Figuur 2.3

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



meer werkervaring zijn die een vast contract hebben, is dit verschil tussen wel/geen starter niet verwonderlijk. Leraren met een voltijdaanstelling ervaren meer zeggenschap over het selecteren van de lesmethodes dan leraren die in deeltijd werken.

2.3 Gedeelde verantwoordelijkheden en overtuigingen

In heel Noordwest-Europa zijn leraren positief over het schoolklimaat. Dit geldt ook voor Nederlandse leraren, maar minder als het gaat om het consistent handhaven van regels voor leerlinggedrag. Nederlandse leraren op scholen met een hoog aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status of met speciale leerbehoeften zijn het meest positief over het schoolklimaat. Nederlandse leraren op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond zijn juist negatiever.

Gezien de positieve mening over hun betrokkenheid in de besluitvorming, is het niet verwonderlijk dat verreweg de meerderheid van de leraren tevens van mening is dat op hun school een cultuur heerst van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken (zie Figuur 2.4). Zo'n driekwart van de leraren in Nederland is het hiermee eens. Een nog iets groter aandeel vindt dat hun school hen stimuleert om nieuwe initiatieven te nemen (79%). Minder positief zijn ze echter als het gaat om het delen van overtuigingen over lesgeven en leren (65% eens) of het consistent handhaven van dezelfde regels voor leerlinggedrag (51%). Over het geheel genomen zijn in de andere Noordwest-Europese landen dezelfde patronen zichtbaar als in Nederland, hoewel leraren uit deze landen wel iets positiever zijn.

Leraren die werkzaam zijn op scholen met een hoger aandeel leerlingen met speciale

leerbehoeften en met een lagere sociaal-economische status zijn het relatief vaker eens met de stelling dat er dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren wordt gedeeld (zie Tabel 2.3, bijlage 2). Tevens zijn zij vaker van mening dat op hun school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag worden gehandhaafd. Ook oordelen leraren met een tijdelijk contract hier positiever over dan hun collega's met een vast contract (zie Tabel 2.4, bijlage 2). Leraren op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond zijn het juist minder vaak eens met de genoemde stellingen (eenzelfde set aan overtuigingen en consistente regels voor leerlinggedrag) dan leraren op scholen zonder leerlingen met een migratieachtergrond (zie Tabel 2.3, bijlage 2).

Daarnaast geldt dat leraren die werkzaam zijn op kleinere scholen (maximaal 500 leerlingen) het vaker eens zijn met de stelling over het consistent handhaven van dezelfde regels voor leerlinggedrag dan hun collega's op grotere scholen (zie Tabel 2.5, bijlage 2). Als we kijken naar vakgebied, zien we dat leraren met een ander vakgebied¹⁴ dan leraren met de vakgebieden talen, exact of sociaal-maatschappelijk, vaker vinden dat er een set aan gedeelde overtuigingen op school is en dat er consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag worden gehanteerd (zie Tabel 2.6, bijlage 2).

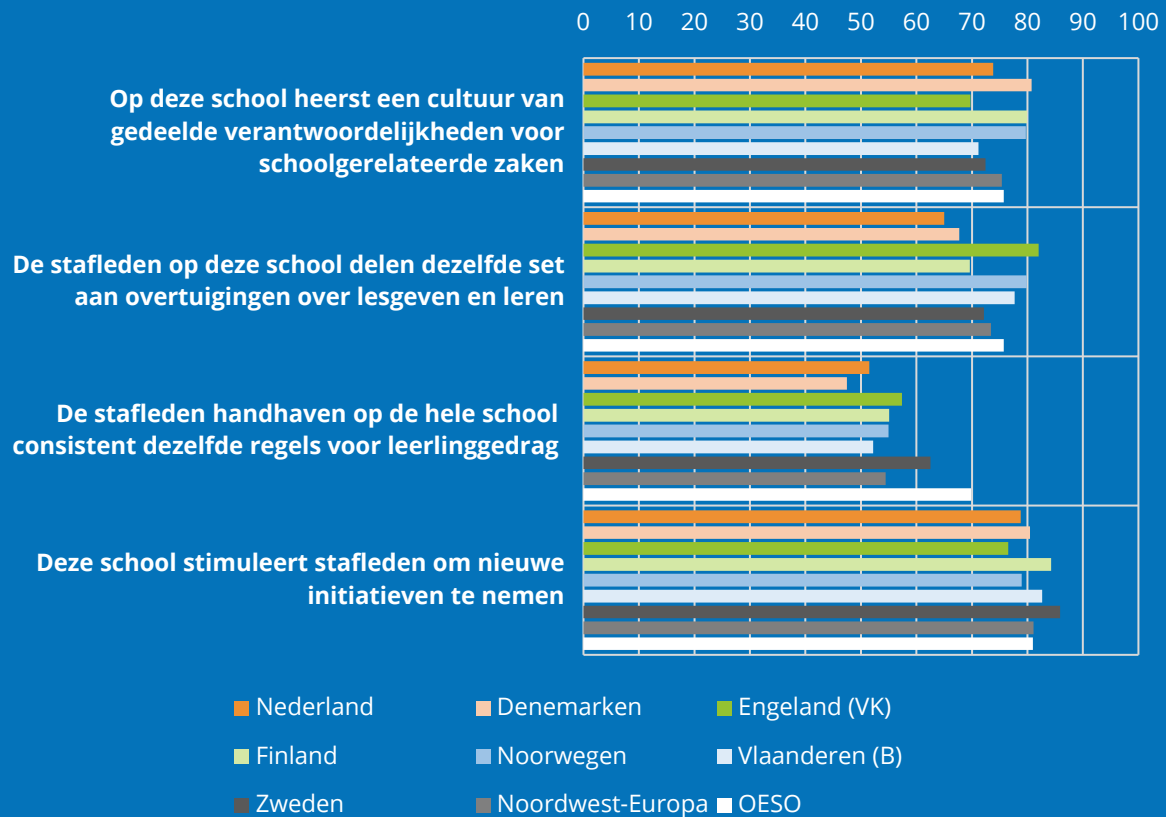
2.4 Collegiale ondersteuning

Leraren zijn positief over de collegiale ondersteuning op hun school. Nederlandse leraren zijn iets minder positief over de praktische steun die zij elkaar geven om nieuwe ideeën toe te passen. Starters en leraren die lesgeven op een school met een hoger aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften zijn hier wel positiever over dan hun collega's.

¹⁴ In deze categorie zijn leraren samengenomen die lesgeven in lichamelijke opvoeding, praktische en beroepsvaardigheden of die "anders" hebben aangegeven.

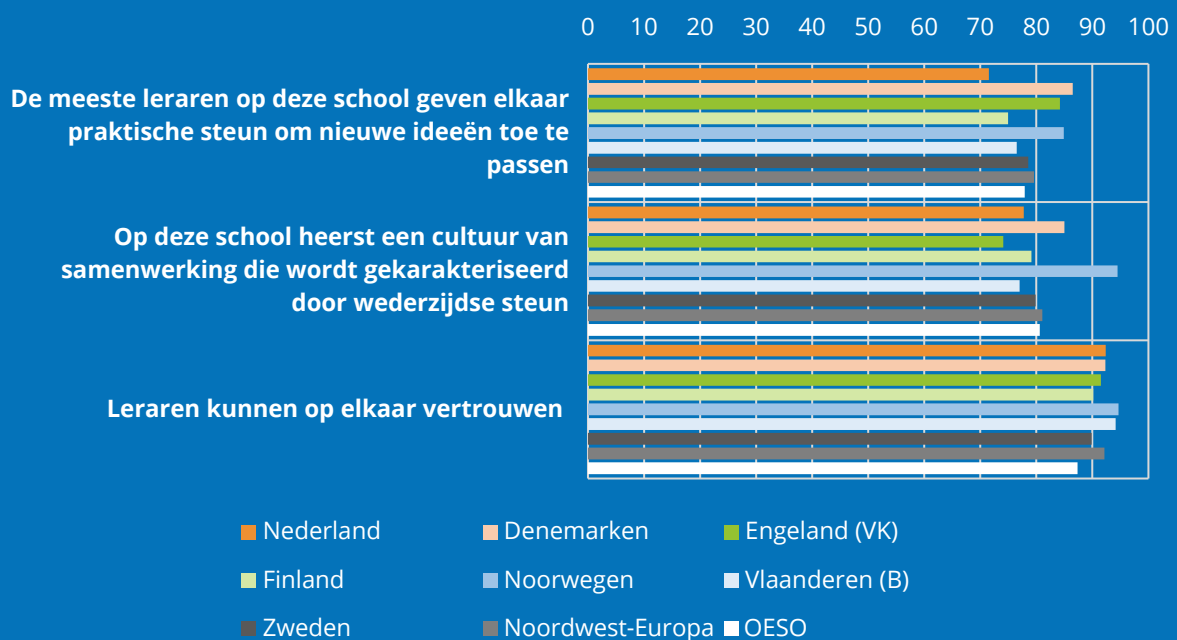
Figuur 2.4

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



Collegiale ondersteuning is een belangrijk aspect van het schoolklimaat; uit TALIS 2013 bleek collegiale ondersteuning sterk positief samen te hangen met het professioneel zelfvertrouwen en werktevredenheid van leraren. Als het gaat om collegiale ondersteuning, zijn de volgende drie stellingen relevant:

1. De meeste leraren op deze school geven elkaar praktische steun om nieuwe ideeën toe te passen;
2. Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun;
3. Leraren kunnen op elkaar vertrouwen.

Het merendeel van de Nederlandse leraren is het met deze drie stellingen eens (zie Figuur 2.5). Als echter de vergelijking met andere Noordwest-Europese landen wordt gemaakt, blijkt dat in Nederland minder vaak wordt aangegeven dat leraren op school elkaar praktische steun geven om nieuwe ideeën toe te passen.¹⁵ Hetzelfde geldt als de Nederlandse resultaten worden vergeleken met de OESO-gemiddelden.

Het zijn wederom de leraren op scholen met een hoger aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften die vaker vinden dat leraren op school elkaar praktische steun geven om nieuwe ideeën toe te passen (zie Tabel 2.7, bijlage 2). Achtergrondkenmerken van de leraren zelf doen er weinig toe, al geven starters iets vaker dan hun meer ervaren collega's aan dat leraren op school elkaar praktische steun geven om nieuwe ideeën toe te passen (zie Tabel 2.8, bijlage 2).

2.5 Werktevredenheid leraren

Leraren zijn onverminderd positief over hun baan en hun werkomgeving. Nederlandse

leraren zijn in 2018 echter minder positief over de status van het beroep dan in 2013. Nederlandse leraren die lesgeven op scholen met relatief veel leerlingen met een speciale leerbehoefte, zijn tevredener over hun beroep dan leraren op scholen waar deze leerlingen in mindere mate aanwezig zijn.

Hoe tevreden leraren zijn met hun werk is op twee dimensies gemeten. Aan de hand van stellingen is de tevredenheid met het beroep gemeten en de tevredenheid met de organisatie waarin zij werkzaam zijn (werkomgeving). Daarnaast is gevraagd naar de status van het beroep. Leraren zijn gevraagd in hoeverre zij het eens zijn met stellingen over de tevredenheid. Nederlandse leraren zijn (nog steeds) erg tevreden over hun beroep (zie Figuur 2.6) en ook over hun werkomgeving (zie Figuur 2.7), hoewel in iets mindere mate dan in 2013. In 2018 zijn leraren minder positief over de status van het beroep (31% is het (volledig) eens met de stelling "Ik denk dat het vak van leraar wordt gewaardeerd door de maatschappij") dan in 2013 (40% (volledig) eens; zie Figuur 2.8).

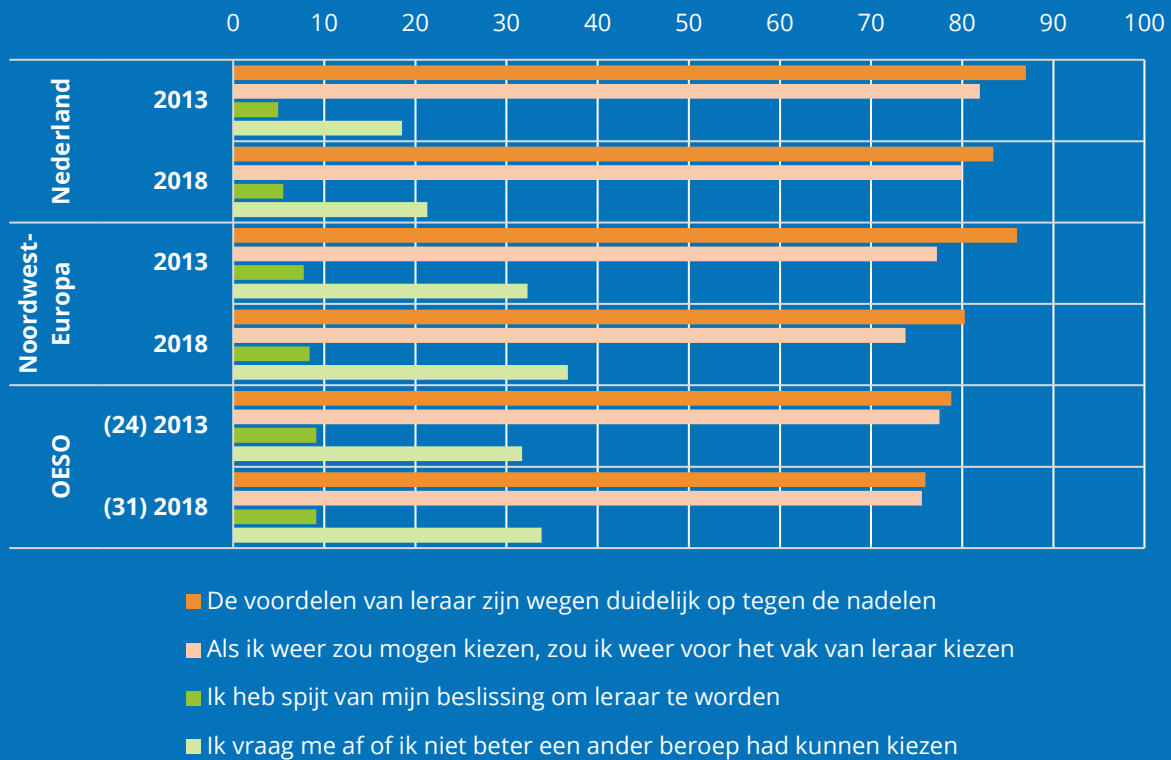
In 2013 waren de Nederlandse leraren nog bovengemiddeld positief over de status van hun beroep. In 2018 komt de waardering van Nederlandse leraren ongeveer overeen met het gemiddelde van de Noordwest-Europese landen (30% (volledig) eens). Er zijn echter grote verschillen tussen de landen (zie Tabel 2.9, bijlage 2): in Finland wordt de status van het leraarschap een stuk hoger ingeschat (58% (volledig) eens) en in Zweden opvallend laag (11% (volledig) eens). Nederlandse leraren zijn wel een stuk positiever over hun beroepskeuze (21% is het (volledig) eens met de stelling "Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen") dan gemiddeld in Noordwest-Europa (37% (volledig) eens).

¹⁵ Een verklaring zou kunnen liggen in het feit dat het hier specifiek om nieuwe ideeën gaat. Uit het internationale OESO-rapport (TALIS 2018 Results

(Volume 1) – Teachers and School Leaders as Lifelong Learners) blijkt dat leraren in Nederland minder open staan voor innovatie dan in andere landen.

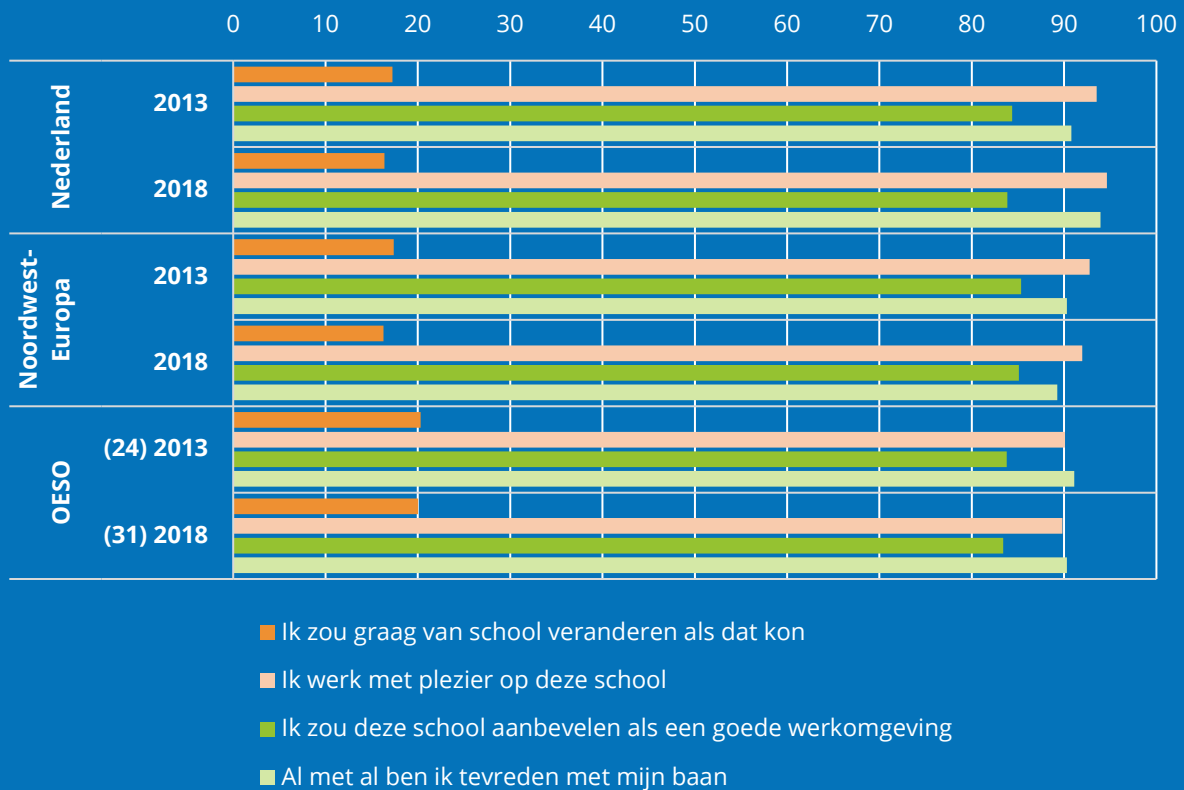
Figuur 2.6

Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun tevredenheid met beroep, in 2013 en 2018



Figuur 2.7

Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun werkomgeving/organisatie, in 2013 en 2018



Binnen Nederland maakt het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op school uit voor de tevredenheid met het beroep (zie Tabel 2.10, bijlage 2). Voor de stelling “Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden” geldt dat hoe hoger het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op school, hoe positiever leraren zijn over hun beroepskeuze. Leraren op dit type scholen is het ook vaker (volledig) eens met de stelling “Ik denk dat het vak van leraar wordt gewaardeerd door de maatschappij”. Leraren op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond geven vaker aan van school te willen veranderen als dat kan, dan leraren op scholen zonder leerlingen met een migratieachtergrond (zie Tabel 2.11, bijlage 2).

Tot slot zijn verschillen zichtbaar naar leeftijd en contractsoort wat de tevredenheid met het beroep betreft (zie Tabel 2.12, bijlage 2). Oudere leraren geven minder vaak aan dan hun jongere collega's dat ze weer voor het vak leraar zouden kiezen. Daarnaast geven leraren met een tijdelijk contract vaker aan dat ze denken dat het vak van leraar wordt gewaardeerd door de maatschappij, dan leraren met een vast contract.

2.6 Factoren die samenhangen met werktevredenheid

Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe hoger het aantal jaren werkervaring en hoe ouder leraren zijn, des te minder tevreden zij met hun werk zijn. Naarmate leraren meer betrokken worden bij de besluitvorming, meer professionele ruimte ervaren en meer collegiale ondersteuning krijgen, zijn zij meer tevreden met hun werk.

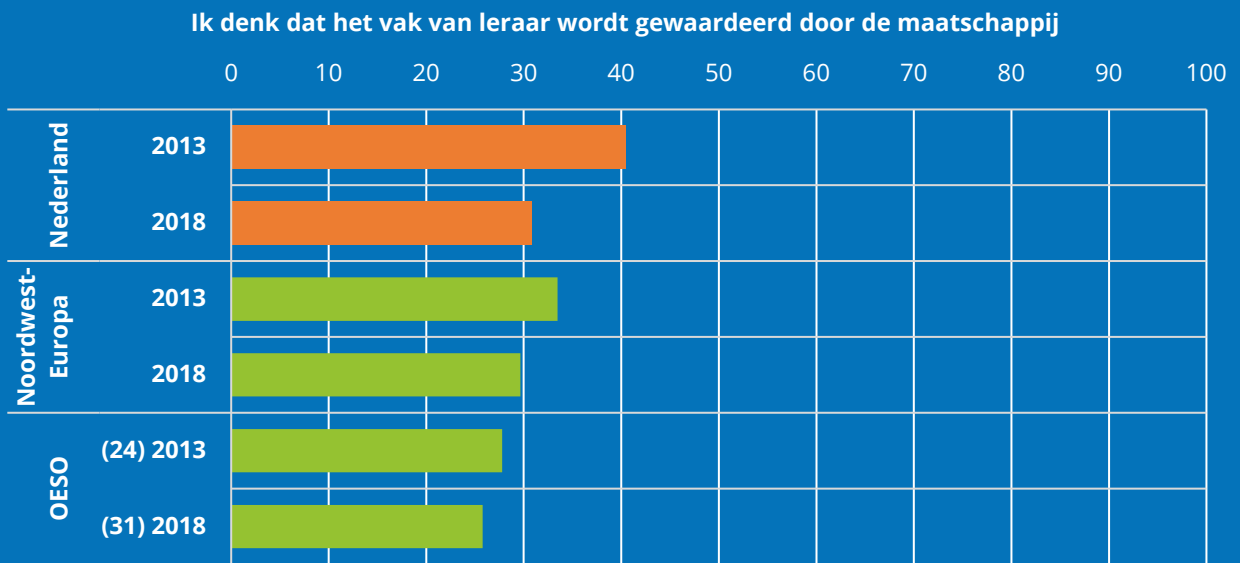
Door middel van multilevel-analyses is getracht te achterhalen welke factoren significant samenhangen met de werktevredenheid van leraren. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de tevredenheid met het beroep van leraar en de tevredenheid

met de werkomgeving/organisatie waarin de leraar werkzaam is. Het gemiddelde van deze twee resulteert in de algehele werktevredenheid. Deze paragraaf doet verslag van de uitkomsten.

Het opleidingsniveau, de leeftijd en het aantal jaren ervaring van leraren hebben een negatieve relatie met de tevredenheid met de werkomgeving en de algehele werktevredenheid (Tabel 2.13, bijlage 2). Hoger opgeleide leraren, oudere leraren en leraren met meer werkervaring zijn minder tevreden met hun werkomgeving. Leraren met een vast dienstverband zijn meer tevreden met hun werkomgeving en ook de algehele werktevredenheid van leraren met een vast dienstverband is hoger dan van leraren met een tijdelijk dienstverband. Voor de tevredenheid met het beroep zien we een negatieve relatie met leeftijd en ervaring. Hoe ouder en meer ervaren leraren zijn, hoe minder tevreden zij zijn met hun beroep. Op schoolniveau zien we dat het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften een positief verband toont met de tevredenheid met het beroep en de algehele werktevredenheid (Tabel 2.14, bijlage 2). De mate van betrokkenheid bij de besluitvorming, professionele ruimte (autonomie), praktische ondersteuning en een ondersteunend schoolklimaat hangen positief samen met de tevredenheid met de werkomgeving en met de tevredenheid met het beroep en, daaruit volgend, met de algehele werktevredenheid (Tabel 2.15, bijlage 2). Leraren die een hogere mate van inbreng, autonomie en ondersteuning van hun collega's en hun schoolleider ervaren, zijn op alle vlakken tevredener dan leraren die deze aspecten in mindere mate ervaren. Voor werkdruk geldt: hoe hoger de werkdruk, hoe lager de tevredenheid van leraren met hun werk.

Figuur 2.8

Het aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de volgende uitspraken over hun status van het beroep, in 2013 en 2018







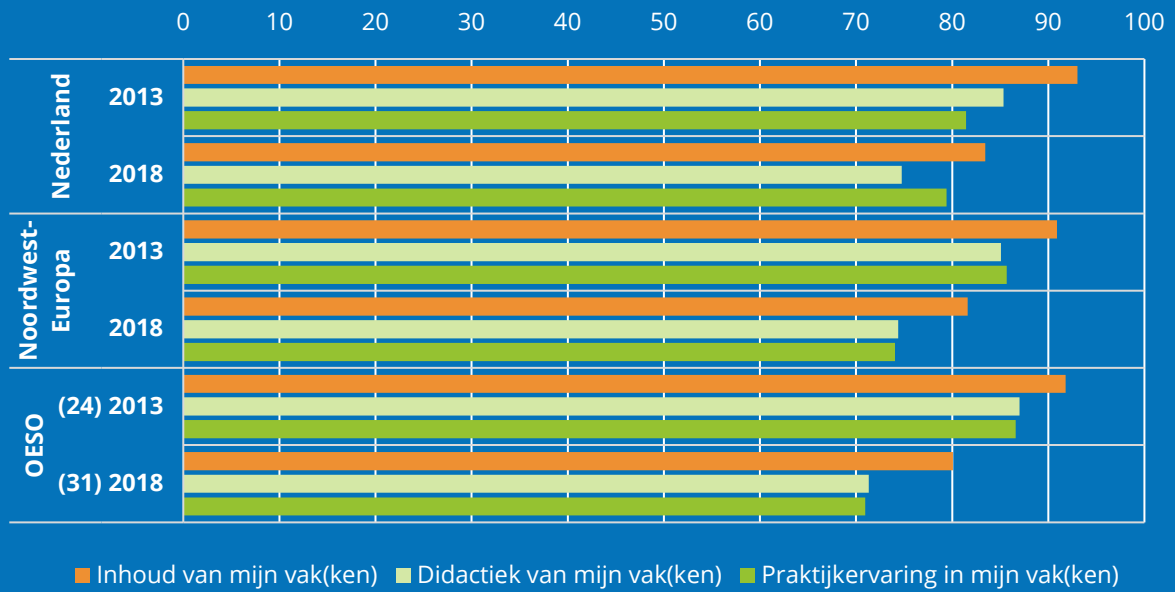
3

Professionalisering van leraren

De kennis en vaardigheden waarmee leraren toegerust zijn, zijn geen statisch gegeven. De basis wordt gelegd door de lerarenopleiding, maar vervolgens is het belangrijk dat leraren zich in de praktijk verder ontwikkelen. Uit OESO-onderzoek blijkt dat impactvolle professionaliseringsactiviteiten voldoen aan vier elementen: 1) ze bouwen voort op de bestaande kennis van leraren; 2) zijn aangepast aan de ontwikkelingsbehoeften van de leraar; 3) hebben een coherente structuur; 4) zijn voldoende gericht op inhoud die nodig is om de relevante inhoud (voor de leraar) te onderwijzen. 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, mentoren en nascholing. Ook wordt nagegaan welke belemmeringen leraren ervaren om deel te nemen aan nascholing.

Figuur 3.1

Het aandeel dat zich dankzij hun opleiding (zeer) goed voorbereid voelde op het lesgeven, in 2013 en 2018



3.1 Voorbereiding op het lesgeven door de lerarenopleiding

TALIS laat zien dat leraren zich door hun lerarenopleiding in 2018 iets minder goed voorbereid op het lesgeven voelen dan in 2013, ook in Nederland. Binnen Nederland voelen jongere leraren zich op het gebied van gebruik van ICT, leerlinggedrag en klassenmanagement beter voorbereid dan oudere collega's.

Nederlandse leraren voelen zich goed voorbereid door hun opleiding als het gaat om vakinhoud en -didactiek. Hetzelfde geldt voor de praktijkervaring in hun vakken. Net zoals gemiddeld voor de Noordwest-Europese deelnemende landen voelen ook de Nederlandse leraren zich op deze aspecten in 2018 echter iets minder goed voorbereid dan in 2013 (zie Figuur 3.1).

Nederlandse leraren voelen zich het minst goed voorbereid op het lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen, het lesgeven aan groepen met grote niveaoverschillen en het gebruik van ICT ten behoeve van het lesgeven (zie Figuur 3.2). Op deze drie genoemde aspecten geven Nederlandse leraren minder vaak dan hun collega's in de andere landen binnen Noordwest-Europa aan goed voorbereid te zijn, met name op het terrein van lesgeven aan groepen met grote niveaoverschillen. De verschillen tussen de landen in Noordwest-Europa zijn behoorlijk groot, waarbij leraren in Engeland en Zweden zich hierop relatief het beste voorbereid voelen.

Binnen Nederland doen met name de werkervaring en leeftijd van de leraar (zie Tabel 3.1 en 3.2, bijlage 2) en het schooltype van de leerlingen (verschil vmbo/mavo en havo/vwo/gymnasium) op school ertoe (zie Tabel 3.3, bijlage 2). Dit geldt vooral voor de aspecten:

- Didactiek en onderwijskunde (schooltype);

- Praktijkervaring in de vakken (leeftijd);
- Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen (schooltype);
- Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven (leeftijd en werkervaring);
- Leerlinggedrag en klassenmanagement (leeftijd, werkervaring en schooltype);
- Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen (leeftijd).

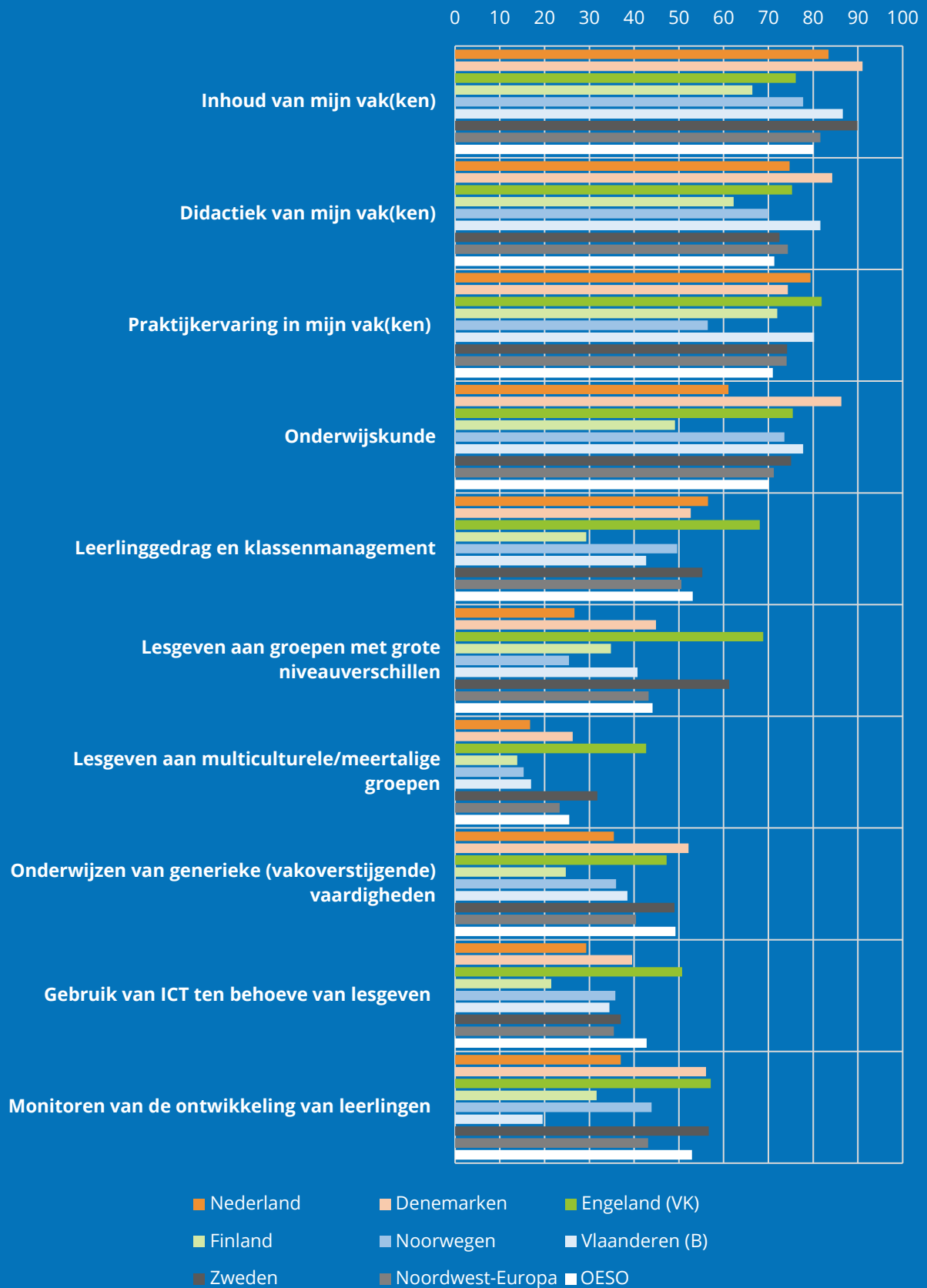
Op alle bovenstaande aspecten geldt dat hoe ouder leraren zijn, hoe minder vaak zij aangeven hierop goed voorbereid te zijn door hun opleiding. Jongere en startende leraren (met maximaal drie jaar werkervaring) voelen zich met name beter voorbereid op het gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven en leerlinggedrag en klassenmanagement dan hun oudere en meer ervaren collega's. Ook voelen collega's met meer werkervaring zich minder goed voorbereid als het gaat om leerlinggedrag en klassenmanagement. Daarnaast voelen leraren die lesgeven aan vmbo/mavo-scholen zich vaak beter voorbereid dan collega's die lesgeven op een bredescholengemeenschap of op havo/vwo/gymnasium-scholen.

Verder zien we dat leraren met minimaal een wo-master zich het minst goed voorbereid voelen als het gaat om onderwijskunde, vergeleken met hun collega's met een andere opleiding. Ook voelen hoger opgeleide leraren (minimaal hbo-master) zich minder goed voorbereid als het gaat om gebruik van ICT in het lesgeven (zie Tabel 3.4, bijlage 2).

Tot slot zien we verschillen naar vakgebied (zie Tabel 3.5, bijlage 2). Leraren in een ander vakgebied¹⁶ dan taal, exact en sociaal-maatschappelijk, voelen zich beter voorbereid als het gaat om didactiek en praktijkervaring in hun vak(ken). Ook voelen ze zich beter voorbereid om les te geven aan groepen met grote niveaoverschillen en in het monitoren

Figuur 3.2

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



van de ontwikkeling van leerlingen. Leraren die exacte vakken doceren, voelen zich beter voorbereid als het gaat om het gebruik van ICT in het lesgeven. Taaldocenten voelen zich vaak minder goed voorbereid dan hun collega's als het gaat om het lesgeven van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden.

3.2 Deelname aan een inductieprogramma

Deelname aan inductie in de eerste baan als leraar ligt in 2018 lager dan in 2013, zowel internationaal als in Nederland. De deelname hieraan in de huidige baan is relatief hoog onder Nederlandse leraren, met name onder leraren met minder dan 15 jaar werkervaring. Toch heeft een derde van de Nederlandse leraren niet deelgenomen aan inductie in de huidige baan. Inductie bestaat in Nederland vaak uit gesprekken met en supervisie door de schoolleider/ervaren leraren, deelname aan cursussen of seminars en deelname aan netwerken met andere startende leraren. Dit geldt ook voor de andere OESO-landen.

In veel landen, waaronder ook Nederland, wordt belang gehecht aan de begeleiding van (met name startende) leraren. Uit diverse studies, waaronder TALIS 2013, blijkt inductie tevens positief samen te hangen met de tevredenheid van leraren met de school waarop ze werkzaam zijn. Ook is een goede begeleiding van belang voor het behoud van personeel, om uitstroom/uitval te voorkomen. Met TALIS 2018 is zowel gevraagd naar deelname aan inductie in de eerste baan als in de huidige baan als leraar.

Deelname inductie in eerste baan gedaald

In 2018 blijken behoorlijk minder leraren in hun eerste baan te hebben deelgenomen aan inductie, zowel wat betreft een formeel

inductieprogramma als aan informele activiteiten, dan in 2013 het geval was (zie Figuur 3.3). Dit is echter niet alleen in Nederland het geval, maar in geheel Noordwest-Europa en zelfs over alle OESO-landen heen.

Deelname inductie in de huidige baan hoger dan in de eerste baan

Er is leraren ook gevraagd naar inductieprogramma's in de huidige baan.¹⁷ Deelname aan inductie in de huidige baan ligt over de gehele linie een stuk hoger dan in de eerste baan (zie Figuur 3.4). Met name in Nederland is dat verschil groter: een derde van de leraren zegt deelgenomen te hebben aan inductie in de eerste baan en twee derde in de huidige baan. Engeland is het enige land waar zowel in de eerste als in de huidige baan de deelname aan inductie hoog ligt. Met uitzondering van Finland heeft in de Scandinavische landen niet alleen een minderheid van de leraren deelgenomen aan inductie in de eerste baan, maar tevens in de huidige baan. Daarbij gaat het in de Scandinavische landen ook nog voornamelijk om informele inductieactiviteiten (zie Tabel 3.6, bijlage 2).

Met name leeftijd maakt uit voor deelname aan formele inductie in de huidige baan

Een derde van de Nederlandse leraren heeft niet deelgenomen aan inductie in de huidige baan. In Nederland blijkt daarbij vooral de leeftijd van leraren uit te maken, wat betreft formele inductie (zie Tabel 3.7, bijlage 2). Leraren jonger dan 30 nemen vaker deel aan inductieactiviteiten. Leraren die nooit hebben deelgenomen aan inductie zijn significant vaker ouder dan 50 jaar. Als we kijken naar werkervaring zien we dat ondanks dat starters (maximaal drie jaar werkervaring) relatief vaak aan inductie deelnemen, toch

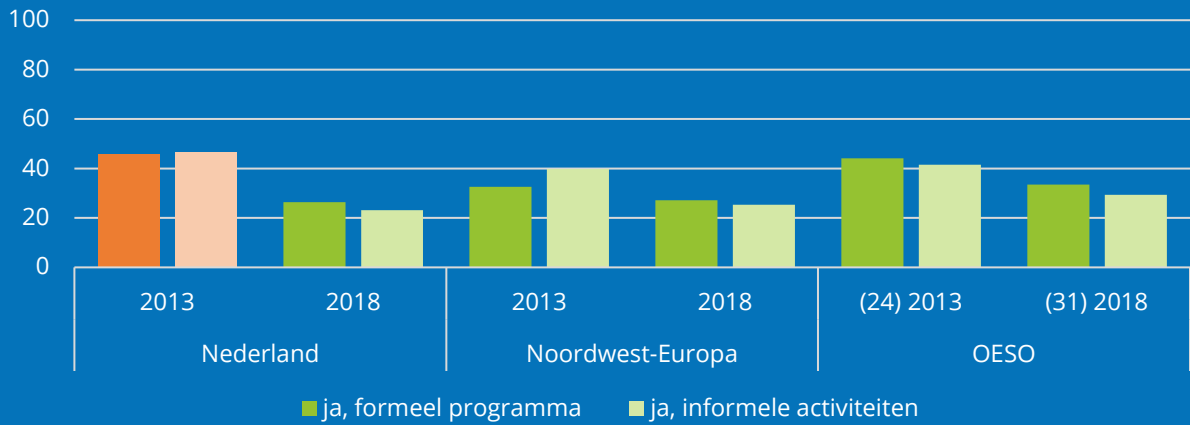
¹⁶ In deze categorie zijn leraren samengenomen die lesgeven in lichamelijke opvoeding, praktische en beroepsvaardigheden of die "anders" hebben aangegeven.

¹⁷ Aangezien in TALIS 2013 niet gevraagd is naar deelname aan inductie in de huidige baan, kan geen

vergelijking worden gemaakt tussen 2013 en 2018, wat betreft deelname aan inductie in de huidige baan. De vergelijking in de tijd kan alleen voor de eerste baan worden gemaakt.

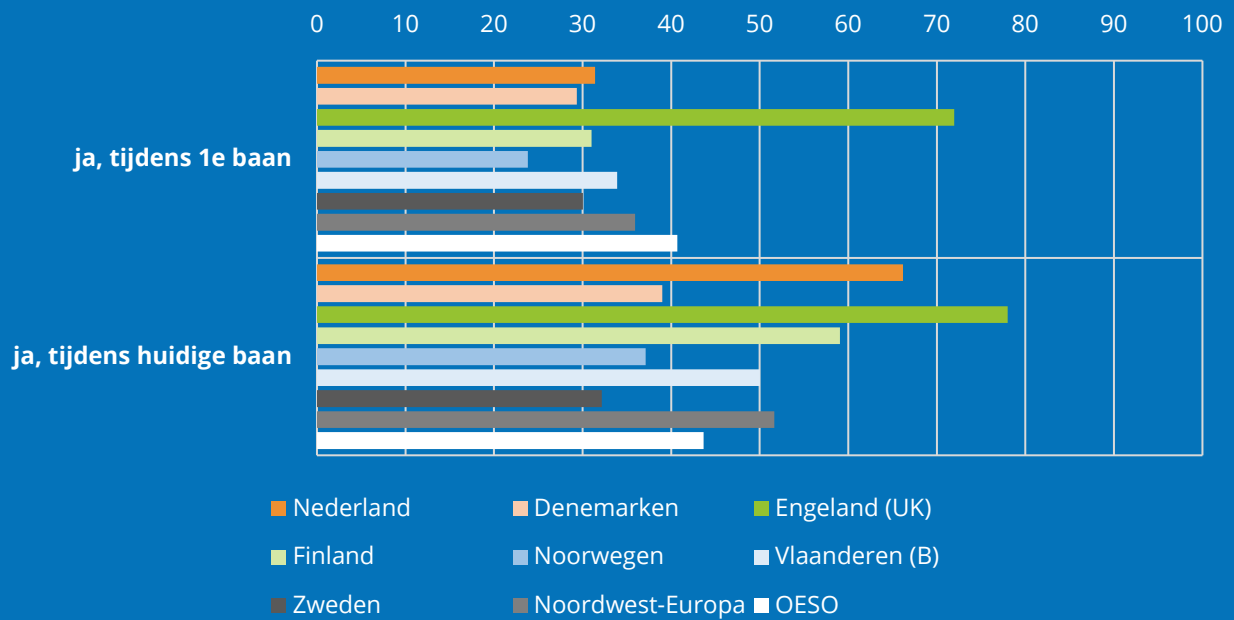
Figuur 3.3

Het aandeel leraren dat niet deelnam aan inductie in eerste baan, in 2013 en 2018



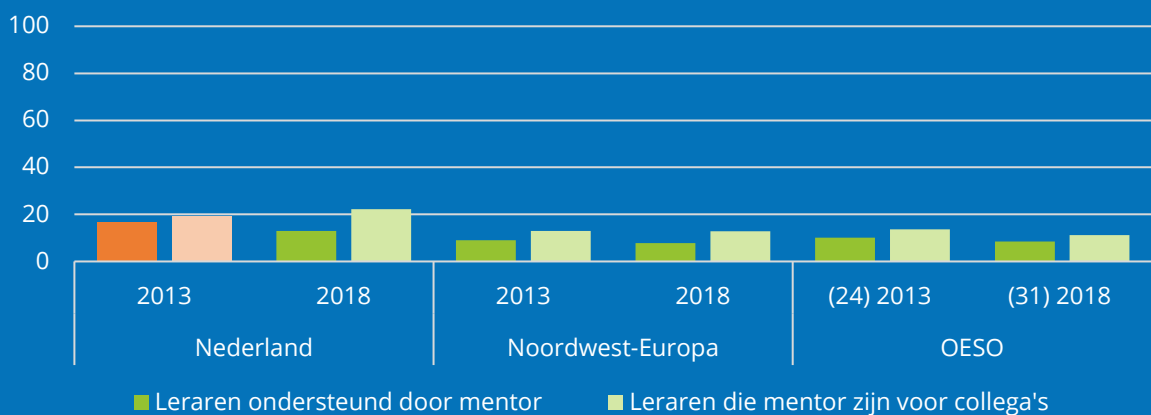
Figuur 3.4

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



Figuur 3.5

Het aandeel leraren dat heeft deelgenomen aan een mentorprogramma, in 2013 en 2018



zo'n kwart op de huidige school geen inductieprogramma heeft gevolgd (zie Tabel 3.8, bijlage 2).

Activiteiten inductieprogramma

Onder Nederlandse leraren die op hun huidige school hebben deelgenomen aan inductie, zijn de meest voorkomende activiteiten (zie Tabel 3.9, bijlage 2):

- Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren (80%);
- Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren (80%);
- Cursussen/seminars (75%);
- Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren (70%).

Daarbij zijn er weinig verschillen tussen leraren of de kenmerken van de school waar zij lesgeven, wat betreft type activiteiten waaraan zij deelnemen. Uitzondering hierop vormt de verminderde lestaak, die in de cao VO is opgenomen en waar leraren in de eerste twee jaren van hun eerste reguliere aanstelling recht op hebben; starters maken hier logischerwijs meer gebruik van dan meer ervaren leraren (zie Tabel 3.10, bijlage 2).¹⁸

3.3 Mentorprogramma's

Leraren maken nauwelijks gebruik van een mentorprogramma. Het zijn vooral leraren met een tijdelijk contract die ondersteund worden door een mentor.

Leraren nemen maar beperkt deel aan een mentorprogramma. Daar is in vijf jaar weinig in veranderd (zie Figuur 3.5). In vergelijking met de andere landen in Noordwest-Europa (8%) komt het in Nederland (13%) en Engeland iets vaker voor (zie Figuur 3.6).

¹⁸ De startende leraar heeft recht op een reductie van zijn lesgevende taak met 20 procent gedurende het eerste jaar en 10 procent gedurende het tweede jaar van de aanstelling. Zie artikel 8.3 van de CAO VO 2018/2019.

¹⁹ Assessmentmethodes hebben betrekking op de wijze waarop wordt vastgesteld hoe leerlingen zich ontwikkelen. Daarbij worden vaak twee categorieën gehanteerd: formatieve assessments voor de ontwikkeling van een

Binnen Nederland is het vooral het type contract (tijdelijk of vast) dat verschil uitmaakt voor deelname aan mentorprogramma's (zie Tabel 3.11, bijlage 2). Het type contract (tijdelijk of vast) speelt ook een rol voor het aandeel leraren dat zelf optreedt als mentor voor andere leraren. Leraren met een vast contract hebben vaker de rol van mentor, terwijl leraren met een tijdelijk contract vaker een mentor hebben.

3.4 Professionele ontwikkeling/nascholing leraren

Bijna alle leraren in Nederland nemen deel aan nascholing. Het gemiddeld aantal activiteiten waaraan leraren deelnemen is van alle landen in Noordwest-Europa in Nederland het hoogst. Nederlandse leraren nemen vaker deel aan nascholingsactiviteiten over leerlinggedrag en klassenmanagement en gepersonaliseerd lesgeven dan gemiddeld in Noordwest-Europa en de OESO. Binnen Nederland nemen startende leraren vaker deel aan activiteiten die gaan over assessmentmethodes en over leerlinggedrag en klassenmanagement dan meer ervaren leraren.¹⁹

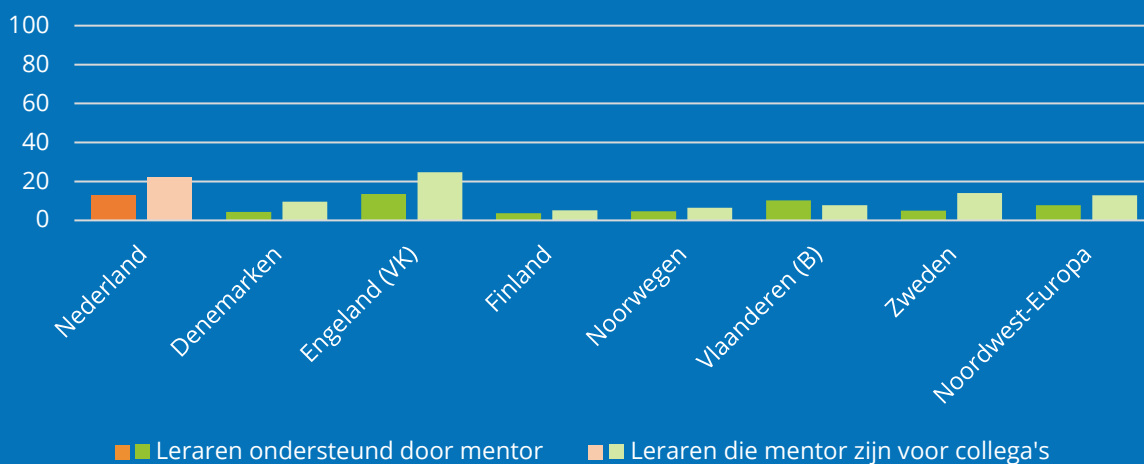
In 2013 namen al veel leraren deel aan nascholing, maar deze deelname is in 2018 verder gestegen, ook in Nederland (zie Figuur 3.7). Net als in 2013 is binnen Noordwest-Europa de deelname het hoogst in Nederland (98%) en Engeland (97%), al zijn de verschillen met de andere landen kleiner geworden.²⁰ Ook het gemiddeld aantal activiteiten waaraan leraren deelnemen (zie Tabel 3.12, bijlage 2) is in Nederland (4,3) het hoogst, gevolgd door Engeland (4,0) en Zweden (3,9). Nederlandse leraren nemen het

bepaalde leerling in de tijd en summatieve assessments om te toetsen of de kennis en vaardigheden van een leerling op een bepaald moment voldoen aan vooraf vastgestelde normen.

²⁰ Zowel met TALIS 2013 als TALIS 2018 is leraren gevraagd naar nascholing die in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek is gevolgd.

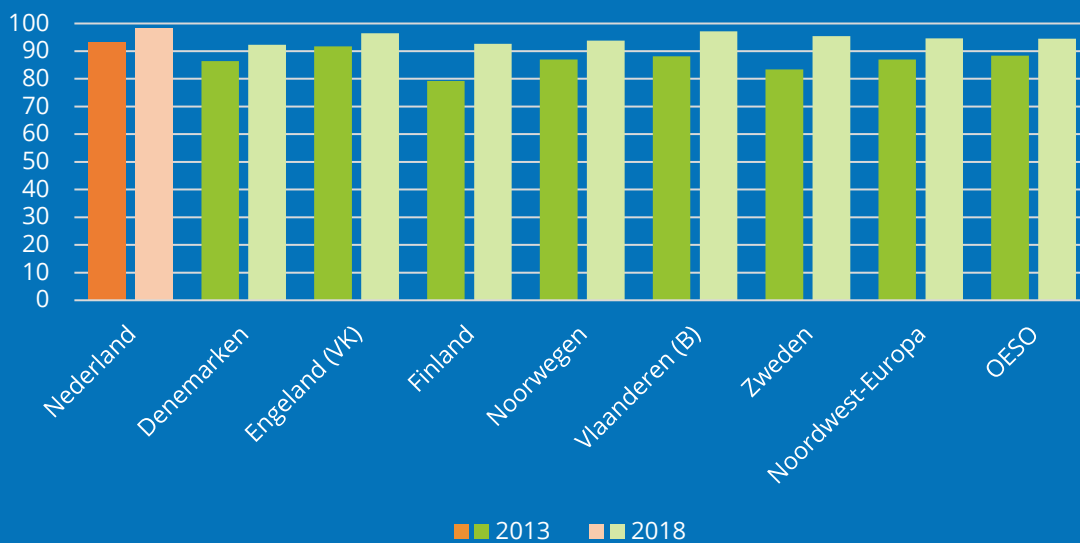
Figuur 3.6

Het aandeel leraren dat heeft deelgenomen aan een mentorprogramma, naar land in Noord-West Europa



Figuur 3.7

Professionalisering: het aandeel leraren dat in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek heeft deelgenomen aan nascholing, in 2013 en 2018, naar land in Noordwest-Europa



vaakst deel aan cursussen/seminars (88%) en een even groot deel houdt de vakkennis op peil door het lezen van vakliteratuur (zie Tabel 3.13, bijlage 2).

De nascholingsactiviteiten beslaan een groot scala aan onderwerpen. In Figuur 3.8 en Figuur 3.9 is weergegeven welke onderwerpen op het terrein van (vak)kennis en pedagogiek (a) en die op het terrein van didactische vaardigheden (b) aan bod komen. In Nederland betreffen het vooral de vakspecifieke onderwerpen: onderwijskundige competenties in het vak dat/de vakken die leraren geven (81%) en kennis en begrip van hun vakgebied(en) (78%). Internationaal gezien komen in Nederland leerlinggedrag en klassenmanagement (58%) vaker aan bod dan gemiddeld in Noordwest-Europa (44%) of de OESO (50%). Ook nemen Nederlandse leraren vaker deel aan nascholing met als onderwerp methodes voor gepersonaliseerd/geïndividualiseerd lesgeven (53%) dan gemiddeld in Noordwest-Europa (38%) of de OESO (47%).

Binnen Nederland zijn er geen significante verschillen in nascholingsactiviteiten naar achtergrondkenmerken van leraren.

3.5 Positieve impact van nascholing op lesgeven

Zowel in de OESO-landen als in Noordwest-Europa zien leraren een positieve impact van nascholing op hun lesgeven. Dat geldt ook voor Nederland. Daarbij vinden leraren het belangrijk dat nascholingsactiviteiten voortbouwen op de kennis die ze al hebben, passen bij hun persoonlijke ontwikkelingsbehoeften en dat deze activiteiten mogelijkheden bieden om het geleerde in de eigen klas te oefenen en toe te passen.

De OESO heeft op basis van TALIS 2013 onderzocht welke vormen van nascholing volgens leraren het meest effectief zijn. Daaruit is naar voren gekomen dat vooral de setting (samen met andere collega's en direct gerelateerd aan de eigen lespraktijk) belangrijke eigenschappen zijn voor een positieve impact van nascholing op het lesgeven (OESO, 2014). Leraren is in 2018 gevraagd ook gevraagd of de gevolgde nascholing een positief effect op hun lesgeven had, en zo ja, welke eigenschappen deze nascholing had.²¹

Volgens leraren heeft deelname aan nascholing zin: acht op de tien leraren in Nederland (82%) geeft aan dat nascholing een positieve impact heeft gehad op hun lesgeven (zie Figuur 3.10). Dat is iets meer dan gemiddeld in Noordwest-Europa (77%), maar ongeveer gelijk aan het gemiddelde van alle OESO-landen (81%). Net als in de andere landen zijn ook de Nederlandse leraren van mening dat de nascholingsactiviteiten met de grootste positieve impact worden gekenmerkt door het feit dat ze voortbouwen op de kennis die leraren al hadden (96%; zie Tabel 3.14, bijlage 2). Andere aspecten die Nederlandse leraren belangrijk vinden zijn dat de activiteiten passen bij hun ontwikkelingsbehoeften (91%) en dat de activiteiten mogelijkheden bieden om nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in de eigen klas (89%).

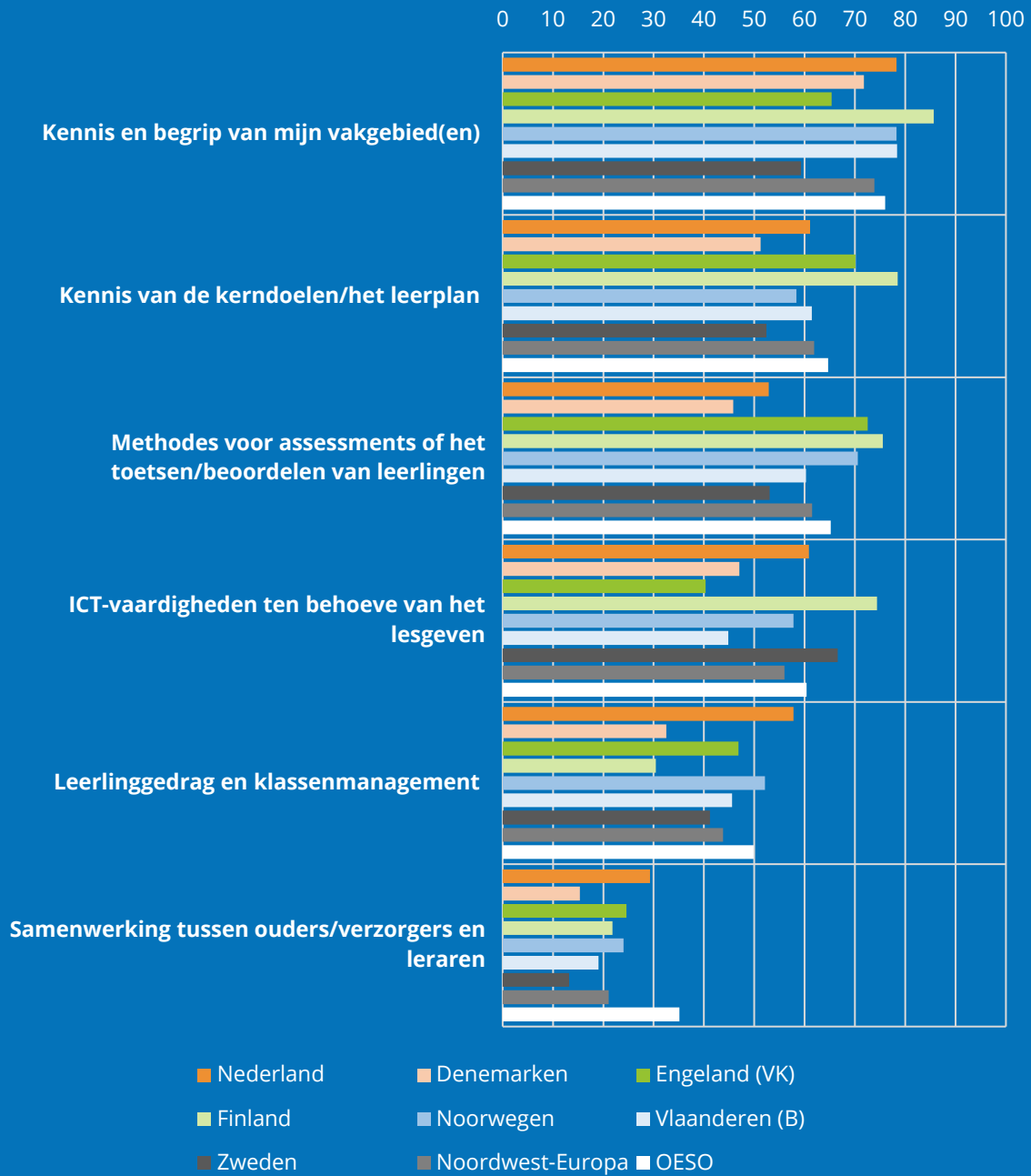
Alleen het opleidingsniveau van de leraren laat verschillen zien: hoe hoger het opleidingsniveau, des te vaker de leraar een positieve impact van nascholingsactiviteiten op het lesgeven ziet (zie Tabel 3.15, bijlage 2). Overige kenmerken laten weinig tot geen verschil zien.

²¹ Met TALIS 2018 zijn een andere vraagstelling en andere antwoordcategorieën gehanteerd, waardoor de

resultaten van TALIS 2018 niet een-op-een vergeleken kunnen worden met die van TALIS 2013.

Figuur 3.8

Het aandeel leraren dat in de 12 maanden voor het onderzoek heeft deelgenomen aan nascholing op de onderstaande terreinen, naar land in Noordwest-Europa: (vak)kennis en pedagogiek



3.6 Deelname gezamenlijke professionele leeractiviteiten

Hoewel bijna alle Nederlandse leraren minimaal één keer per jaar samen met hun collega's deelnemen aan professionele leeractiviteiten, behoren ze wat betreft de frequentie waarmee ze dat doen tot de middenmoot van Noordwest-Europa. Leraren die lesgeven aan vmbo/mavo-scholen doen dit vaker dan leraren die lesgeven aan andere opleidingsniveaus. Hetzelfde geldt voor leraren die lesgeven op scholen met relatief veel leerlingen met een lagere sociaal-economische status of speciale leerbehoeften.

In de voorgaande paragrafen is ingegaan op (effectieve vormen van) de nascholing van (individuele) leraren. Professionele ontwikkeling kan echter ook plaatsvinden doordat leraren met elkaar samenwerken. Als één van de mogelijke samenwerkingsactiviteiten (zie hoofdstuk 4) is aan leraren gevraagd of zij weleens deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten.

Bijna alle Nederlandse leraren nemen deel aan gezamenlijke leeractiviteiten, echter weinig frequent

Net als in 2013 nemen ook in 2018 de meeste leraren in Nederland deel aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten (94%). Dit is hoog in vergelijking met de internationale gemiddelden voor Noordwest-Europa en de OESO (beiden 84%; zie Figuur 3.11). De frequentie ligt echter laag, vooral in internationaal perspectief. In Nederland neemt 15 procent van de leraren minstens één keer per maand deel aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten, terwijl in Noordwest-Europa en de OESO dit gemiddelde net boven 20 procent ligt. Er is wel sprake van een (lichte) verhoging van de frequentie ten opzichte van 2013.

Binnen Noordwest-Europa zijn de verschillen echter groot (zie Figuur 3.12). Het zijn vooral

de leraren in Noorwegen en Zweden die relatief frequent aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten deelnemen. Hier nemen, net als in Nederland, nauwelijks leraren géén deel aan dergelijke activiteiten, terwijl met 43 c.q. 44 procent relatief meer leraren minstens één keer per maand deelnemen.

Frequentie van deelname aan gezamenlijke professionele activiteiten hoger op scholen voor vmbo/mavo

De frequentie waarmee Nederlandse leraren deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten ligt hoger onder degenen die op een school voor vmbo/mavo lesgeven dan onder hun collega's werkzaam op brede scholengemeenschappen of havo/vwo/gymnasium (zie Tabel 3.16, bijlage 2). Ook lijkt wederom het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften en/of met lagere sociaal-economische status op school uit te maken: hoe hoger het aandeel van deze leerlingen, hoe hoger de frequentie waarmee leraren deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten.

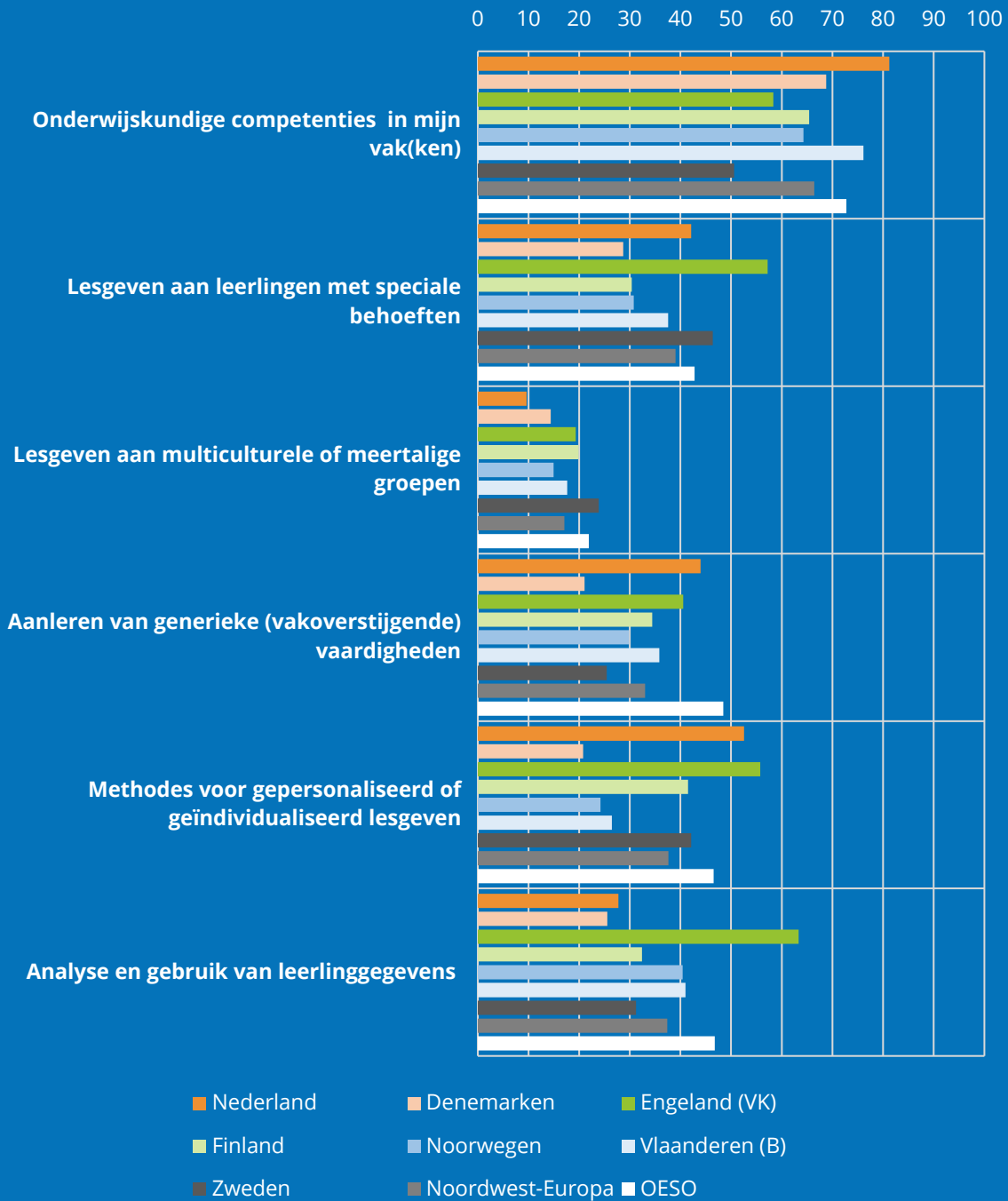
3.7 Belemmeringen voor deelname aan nascholing

Net als met TALIS 2013 komt ook uit TALIS 2018 naar voren dat Nederlandse leraren minder belemmeringen voor deelname aan nascholing ervaren dan hun collega's in andere landen van Noordwest-Europa. De inpassing in het werkrooster is wederom de belemmering die het vaakst wordt genoemd door leraren.

In 2018 geven Nederlandse leraren vaker aan dat professionele ontwikkeling niet in hun werkrooster past (44%) dan in 2013 (38%), zie Figuur 3.13. Net als in 2013 ligt dit gemiddelde ook in 2018 iets lager in Nederland dan voor Noordwest-Europa en de OESO als geheel. Ook spelen de kosten voor professionele ontwikkeling (zie Figuur 3.14), die in Engeland, Zweden en Denemarken door (ruim) de helft van de leraren als een belemmering wordt ervaren, een minder grote rol in Nederland.

Figuur 3.9

Het aandeel leraren dat in de afgelopen 12 maanden heeft deelgenomen aan nascholing op de onderstaande terreinen, naar land in Noordwest-Europa: didactische vaardigheden



Binnen Nederland geven jongere leraren (onder de 30 jaar) aan dat voor hen de belemmeringen minder vaak een rol spelen dan hun oudere collega's (zie Tabel 3.17, bijlage 2), met uitzondering van 'persoonlijke ontwikkeling is te duur' en 'er is te weinig steun vanuit mijn werkgever'. Leraren jonger dan 50 jaar geven vaker (48%) dan hun oudere collega's aan dat professionele ontwikkeling niet in hun werkrooster past (37%). Leraren tussen de 30 en 49 jaar ervaren vaker (33%) dat ze geen tijd hebben vanwege zorgtaken dan hun jongere (15%) of oudere collega's (17%). Leraren ouder dan 30 jaar zijn vaker (33%) van mening dat er geen passend professioneel ontwikkelingstraject wordt aangeboden dan hun jongere collega's (ongeveer een vijfde).

Leraren met een hoger aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften (meer dan 30%) ervaren de genoemde belemmeringen voor deelname aan nascholing minder dan leraren die lesgeven op scholen met een minder hoog aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften (zie Tabel 3.18, bijlage 2). Dit geldt ook voor het aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status. Leraren op scholen met een hoger aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status ervaren de genoemde belemmeringen voor deelname aan nascholing in mindere mate (zie Tabel 3.18, bijlage 2).

Om te achterhalen in hoeverre er daadwerkelijk sprake is van een statistisch significant verband tussen de achtergrondkenmerken (leraar- of schoolvariabelen) en de aangegeven belemmeringen, zijn multilevel-analyses uitgevoerd. Hieruit is echter op geen van de achtergrondkenmerken een significante relatie met de ervaren belemmeringen voor professionele ontwikkeling naar voren gekomen.

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 achtergrondkenmerken van de leraar en van de school waarop de leraar 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 was en aansloot bij het lesgeven, de kennis en de behoefte(n) van de leraar;
2. Leerstijl van de activiteit: mate waarin de activiteit actief en samenwerkend leren stimuleerde;
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.

De indeling van de verschillende aspecten in vier dimensies kan vervolgens worden gebruikt om overzichtelijk bevindingen 'aan op te hangen'. Daartoe is met multilevel-regressieanalyses onderzocht welke van de 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 benoemd.

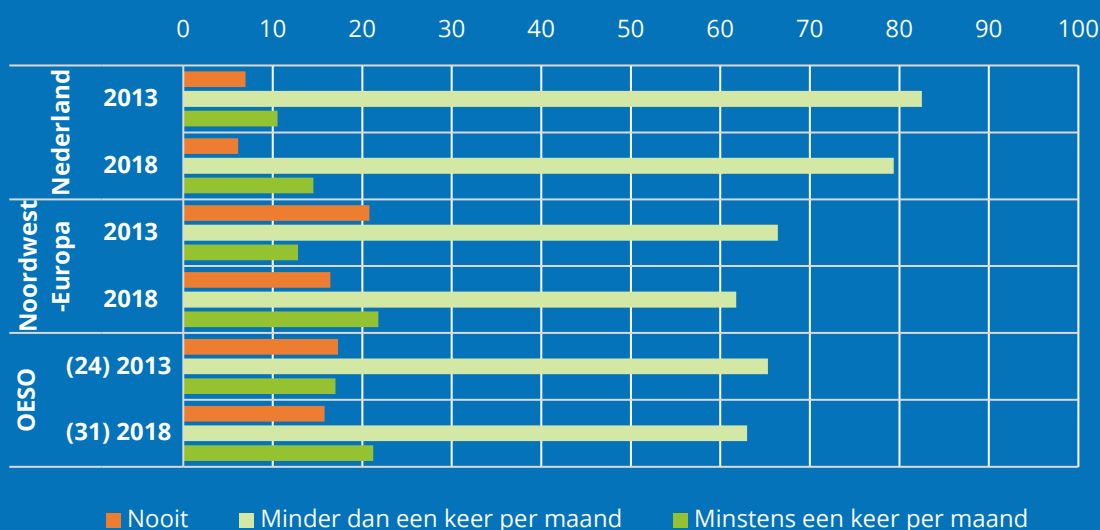
Figuur 3.10

Het aandeel leraren dat van mening is dat nascholing een positieve impact heeft gehad op hun lesgeven, naar land in Noordwest-Europa



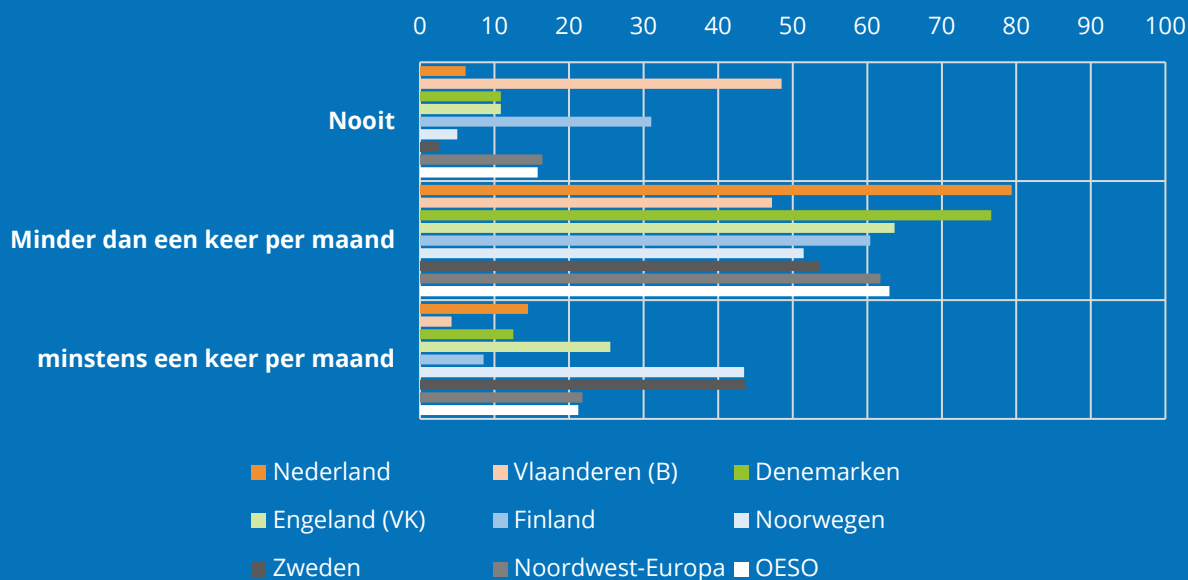
Figuur 3.11

Frequentie waarin leraren deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten (waarbij wordt samengewerkt met andere leraren), in 2013 en 2018



Figuur 3.12

Frequentie waarin leraren deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten, per land in Noordwest-Europa



Leraren die zich minder goed voorbereid voelen door hun opleiding, vinden (bijna) alle dimensies belangrijker voor de effectiviteit van de nascholing dan leraren die zich door hun opleiding goed voorbereid voelen op het lesgeven. Daarnaast maakt werkervaring uit voor hoe leraren de context (of de activiteit op school en/of met de eigen collega's plaatsvindt) van de activiteiten waarderen (dit wordt belangrijker gevonden door startende leraren). Ook wordt de context sterker gewaardeerd door leraren met een vast contract en door leraren op scholen met een lager aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften.

Context: belangrijk voor startende leraren

De aansluiting en structuur van de nascholingsactiviteit blijken anders te worden gewaardeerd door meer ervaren leraren dan door startende leraren. Uit de multilevel-analyses blijkt verder dat minder ervaren leraren de activiteiten die op hun eigen school en met hun eigen collega's plaatsvinden vaker effectief vinden dan hun meer ervaren collega's (Tabel 3.19, bijlage 2).

Tijdsplanning: belangrijk voor leraren met een vast contract

Het soort dienstverband van leraren maakt uit voor hoe de tijdsplanning van nascholingsactiviteiten wordt gewaardeerd. Leraren met een vast dienstverband vinden een activiteit vaker effectief wanneer deze over een langere periode wordt gegeven en follow-up activiteiten bevat dan leraren met een tijdelijk dienstverband. Er zijn geen verbanden met andere lerarenkenmerken gevonden, zoals opleidingsniveau of klasomvang (Tabel 3.19, bijlage 2).

Tijdsplanning: minder belangrijk op scholen met een hoger aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften

Leraren die werkzaam zijn op scholen met een hoger aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften, hechten minder waarde aan het aspect tijdsplanning van

nascholingsactiviteiten (of een activiteit over een langere periode plaatsvindt en of het een follow-up krijgt) dan leraren die lesgeven op scholen met relatief minder leerlingen met speciale leerbehoeften (Tabel 3.20, bijlage 2).

Voorbereiding door opleiding belangrijk voor waardering alle dimensies m.u.v. aansluiting en structuur

Leraren die zich door hun lerarenopleiding minder goed voorbereid voelen op het lesgeven, vinden de dimensies van nascholingsactiviteiten (zoals genoemd in bovenstaande tekstbox) belangrijker voor de effectiviteit dan leraren die zich beter voorbereid voelen; alleen op het aspect aansluiting en structuur zijn geen verschillen zichtbaar (Tabel 3.21, bijlage 2).

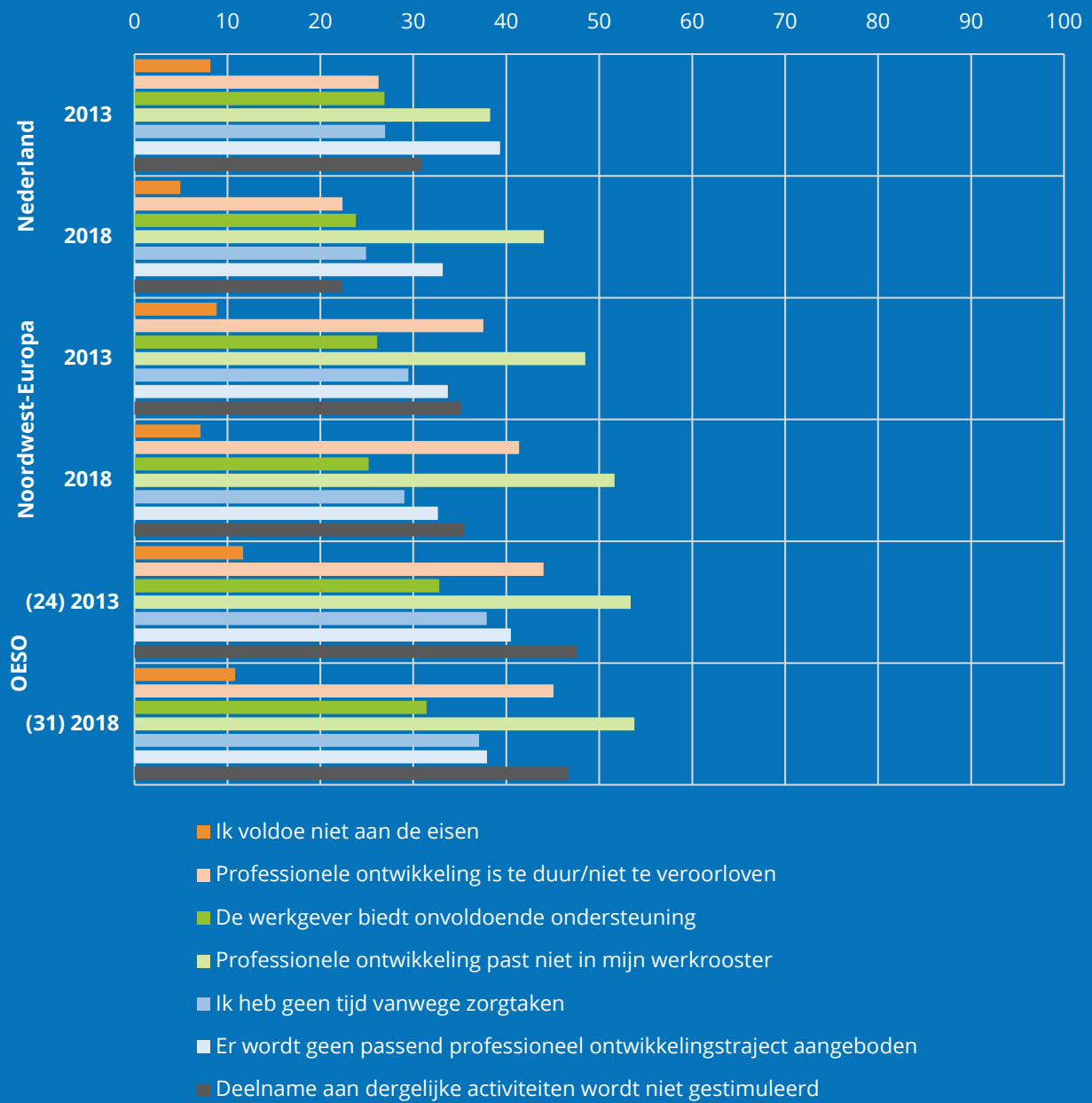
Hoe hoger de ervaren werkdruk, hoe minder effectief nascholing op de eigen school

De mate van ervaren werkdruk van leraren is van invloed op de relatie tussen de context van professionele nascholingsactiviteiten en baantevredenheid (Tabel 3.22, bijlage 2). Onder de leraren met veel werkdruk is er een negatieve relatie tussen 'context' en baantevredenheid terwijl die voor leraren met gemiddeld of weinig werkdruk er niet is. Het zou kunnen dat wanneer de werkdruk hoog is, dit sterk geassocieerd wordt met de fysieke werkplek en daarom leraren met hoge werkdruk aangeven dat ze het niet effectief vinden als de nascholing op hun eigen school en/of met hun eigen collega's wordt gegeven.

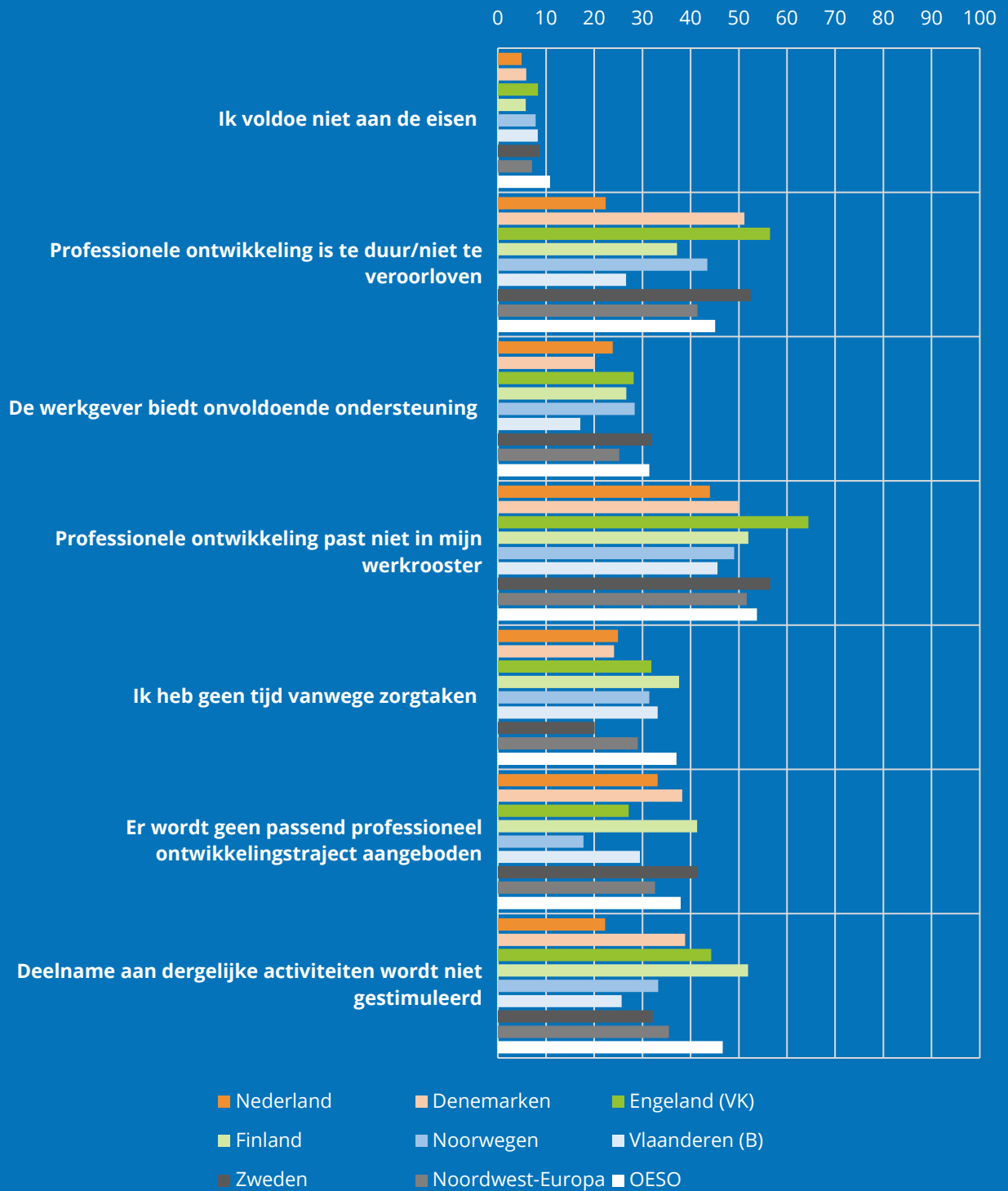
Aansluiting en structuur belangrijker voor minder tevreden leraren

Hoe hoger de werktevredenheid onder leraren, des te minder waarde wordt gehecht aan de mate van aansluiting en structuur van nascholingsactiviteiten (Tabel 3.22, bijlage 2). Daarnaast vinden we dat hoe meer professioneel zelfvertrouwen de leraar heeft, des te minder waarde hij/zij hecht aan de leerstijl van de nascholingsactiviteiten.

Figuur 3.13
 Belemmeringen voor deelname aan nascholing, in 2013 en 2018



Figuur 3.14
 Belemmeringen voor deelname aan nascholing, naar land in Noordwest-Europa







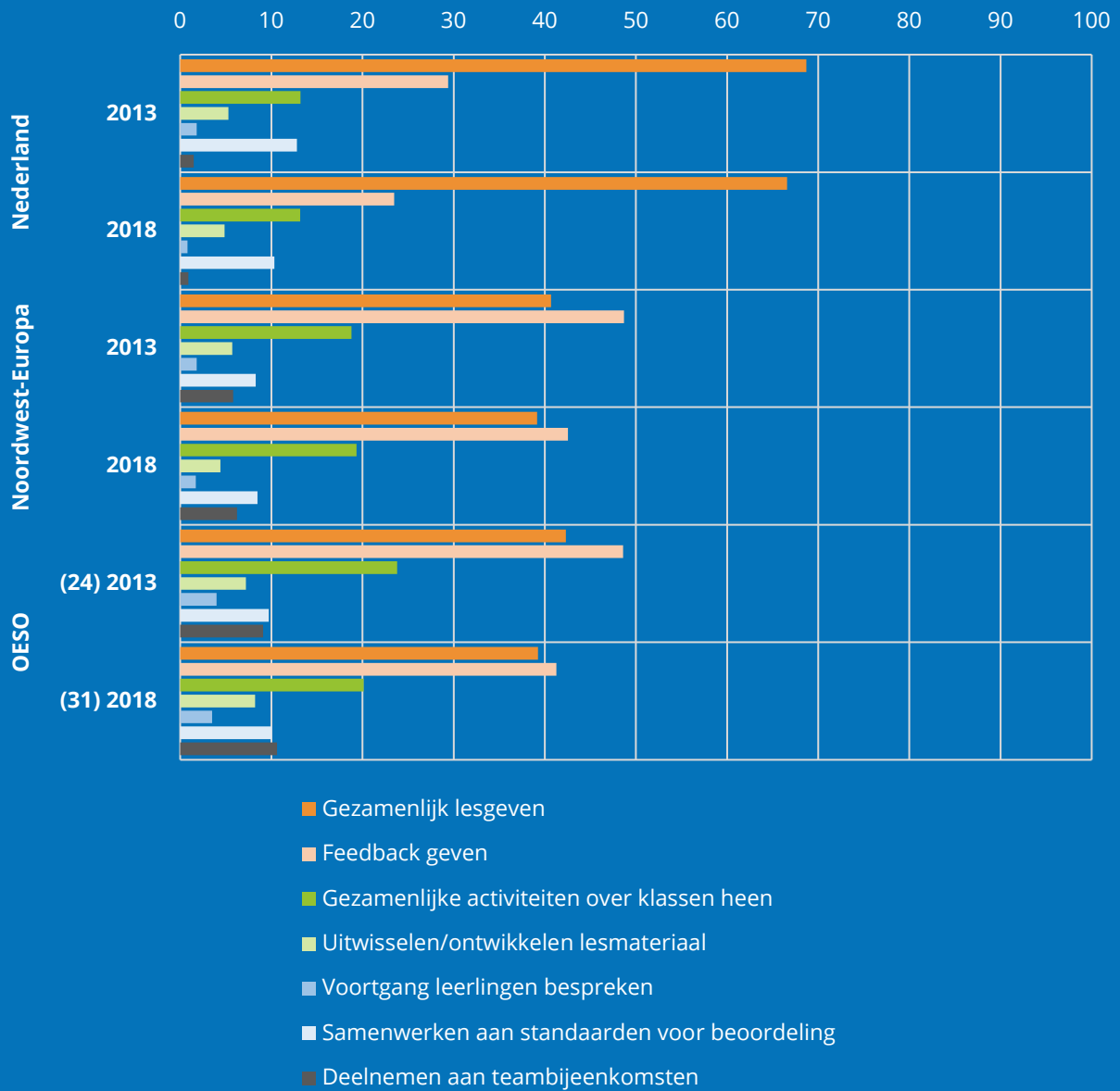
4

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 ervaren voor het kunnen bieden van goed onderwijs, de mate waarin leraren te maken hebben met werkdruk en stress en de oorzaken daarvan.

Figuur 4.1

Het aandeel leraren dat nooit heeft deelgenomen aan de volgende activiteiten, in 2013 en 2018



4.1 Samenwerking tussen leraren

Leraren in Nederland blijken in het algemeen op veel verschillende vlakken met elkaar samen te werken, maar de frequentie en intensiteit waarmee Nederlandse leraren dit doen is voor de meeste activiteiten gering. Zij werken het vaakst samen op de terreinen uitwisselen/ontwikkelen van lesmateriaal (44% minstens eens per maand), gevolgd door het bespreken van de voortgang van leerlingen (40% minstens eens per maand). Leraren in de landen in Noordwest-Europa doen dit echter frequenter. Binnen Nederland zien we dat hoe groter het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op school, des te frequenter leraren op alle vlakken met elkaar samenwerken.

Er is onderzocht hoe regelmatig leraren samenwerken als het gaat om:

- Gezamenlijk lesgeven;
- Elkaar feedback geven;
- Gezamenlijke activiteiten over de klassen heen;
- Uitwisselen/ontwikkelen van lesmateriaal;
- Voortgang van leerlingen bespreken;
- Samenwerken aan standaarden voor beoordeling;
- Deelnemen aan teambijeenkomsten.

De frequentie waarmee leraren in Nederland met elkaar samenwerken is relatief laag

De OESO ziet sterke collegiale samenwerking als een van de belangrijkste kenmerken van een school als lerende organisatie (OESO 2019). TALIS 2013 wees uit dat samenwerking tussen leraren positief samenhangt met professioneel zelfvertrouwen en de werktevredenheid van leraren. Net als met TALIS 2013 is leraren ook met TALIS 2018 gevraagd naar samenwerking met collega's.

Er zijn geen noemenswaardige verschillen tussen 2013 en 2018 (voor deze vergelijking gaan we uit van categorie 'nooit'; zie Figuur 4.1). Met uitzondering van gezamenlijk lesgeven, zijn op elk vlak de leraren die 'nooit' met elkaar samenwerken in de minderheid in Nederland. Dit wil echter nog niet zeggen dat Nederlandse leraren ook frequent samenwerken.

Om meer inzicht te verkrijgen in de frequentie waarmee leraren samenwerken, is voor de vergelijking van de Nederlandse resultaten in 2018 met de landen in Noordwest-Europa uitgegaan van de categorie 'minstens eens per maand'.²² Dan valt op dat de frequentie waarmee leraren in Nederland samenwerken op alle vlakken relatief laag is. Deze frequentie is vergelijkbaar met Vlaanderen (zie Figuur 4.2). Nederlandse leraren werken nog het meest frequent samen op de terreinen uitwisselen/ontwikkelen van lesmateriaal (44% minstens eens per maand) en bespreken van de voortgang van leerlingen (40% minstens eens per maand). Wanneer het gaat om het bespreken van de voortgang van leerlingen, is het verschil met de andere landen in Noordwest-Europa echter groot, waar gemiddeld 66 procent van de leraren dit minstens eens per maand doet. In Vlaanderen bespreekt overigens een kwart van de leraren de voortgang van hun leerlingen minimaal eens per maand (27%). Binnen Noordwest-Europa zijn het vooral de Scandinavische landen waar leraren relatief frequent samenwerken.

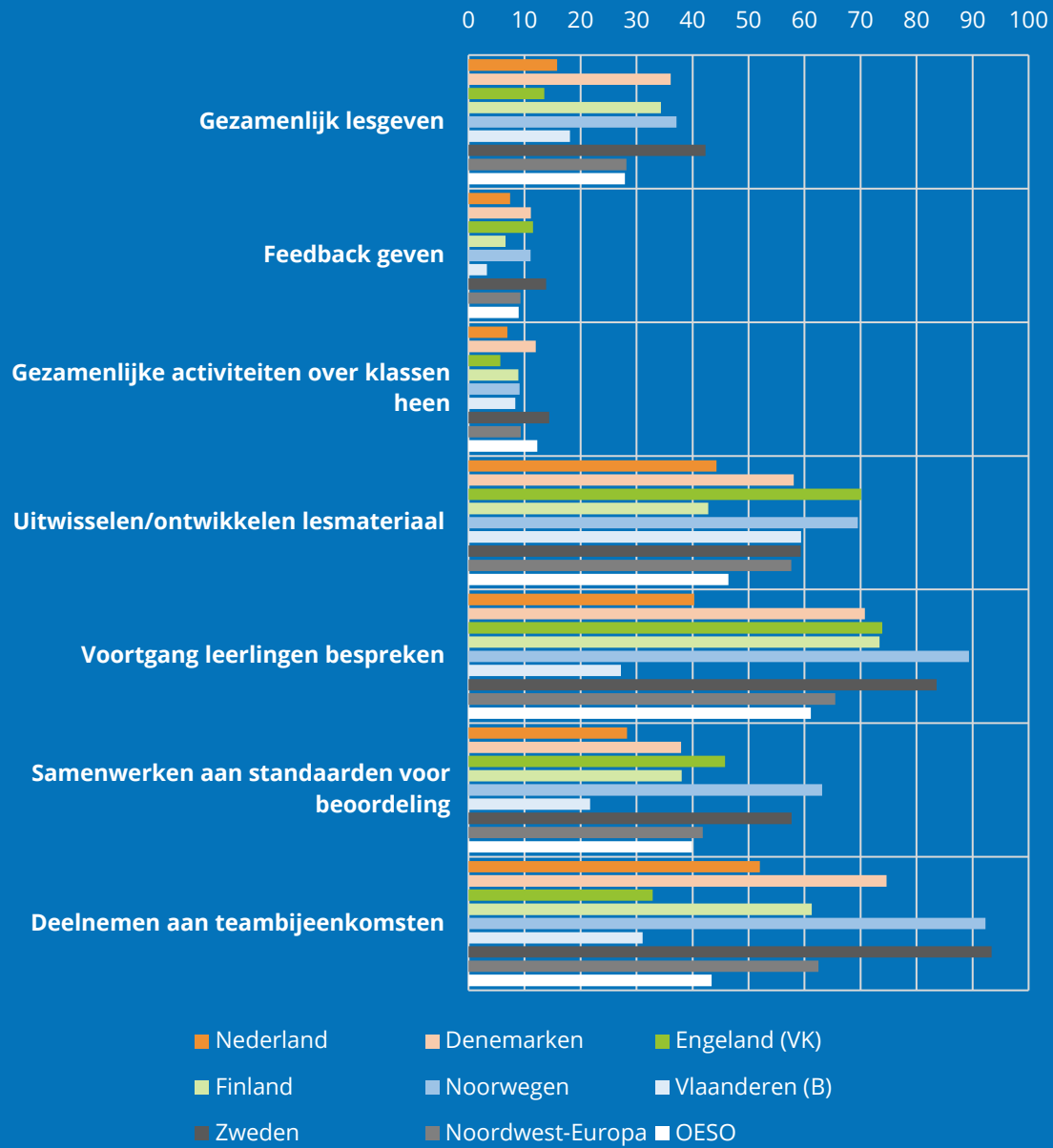
Samenwerking tussen leraren hangt af van achtergrondkenmerken zoals leeftijd, dienstverband en vakgebied

In Nederland blijkt de mate waarin leraren op de verschillende vlakken met elkaar samenwerken te verschillen naar opleidingsniveau, schoolsoort, leeftijd, aantal jaren werkervaring, dienstverband en

²² Hiervoor zijn de antwoordcategorieën 'een tot drie keer per maand' en 'minimaal eens per week' in TALIS 2018 samengevoegd.

Figuur 4.2

Het aandeel leraren dat minstens eens per maand aan een gezamenlijke activiteit deelneemt, naar land in Noordwest-Europa



vakgebied. Leraren met een universitair masterdiploma geven minder frequent gezamenlijk les dan leraren met een ander diploma, maar wisselen wel frequenter lesmateriaal uit (zie Tabel 4.1, bijlage 2). Leraren met een hbo/wo bachelor-diploma geven nog het meest frequent gezamenlijk les, ook werken ze vaker aan gezamenlijke standaarden voor beoordeling en nemen ze frequenter deel aan teambijeenkomsten.

Gekeken naar schoolsoort zijn het vooral leraren op scholen voor vmbo/mavo die relatief frequent samenwerken op de verschillende vlakken (zie Tabel 4.2, bijlage 2). Leraren op scholen voor havo/vwo/gymnasium werken het meest samen door lesmaterialen uit te wisselen of te ontwikkelen, op de overige vlakken werken ze minder frequent samen dan leraren op andere scholen.

Over het algemeen werken leraren naarmate ze ouder zijn minder frequent samen (zie Tabel 4.3, bijlage 2), met name als het gaat om het uitwisselen van lesmateriaal. Niet verrassend is hetzelfde patroon te zien met betrekking tot werkervaring: starters (leraren die maximaal drie jaar werkzaam zijn als leraar) werken frequenter samen op de verschillende vlakken dan hun meer ervaren collega's (zie Tabel 4.4, bijlage 2).

Naarmate op een school het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften stijgt, stijgt op alle vlakken het aandeel leraren dat met elkaar samenwerkt (zie Tabel 4.5, bijlage 2). Dit geldt met name wanneer het gaat om het bespreken van de voortgang van leerlingen en het bijwonen van teambijeenkomsten. Het aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status op school laat iets minder duidelijke patronen zien (zie Tabel 4.6, bijlage 2). Over het algemeen lijken leraren op scholen met meer dan 30 procent van deze leerlingen frequenter met elkaar samen te werken dan leraren op scholen met maximaal tien procent leerlingen met een lagere sociaal-

economische status, met name wat deelname aan teambijeenkomsten betreft.

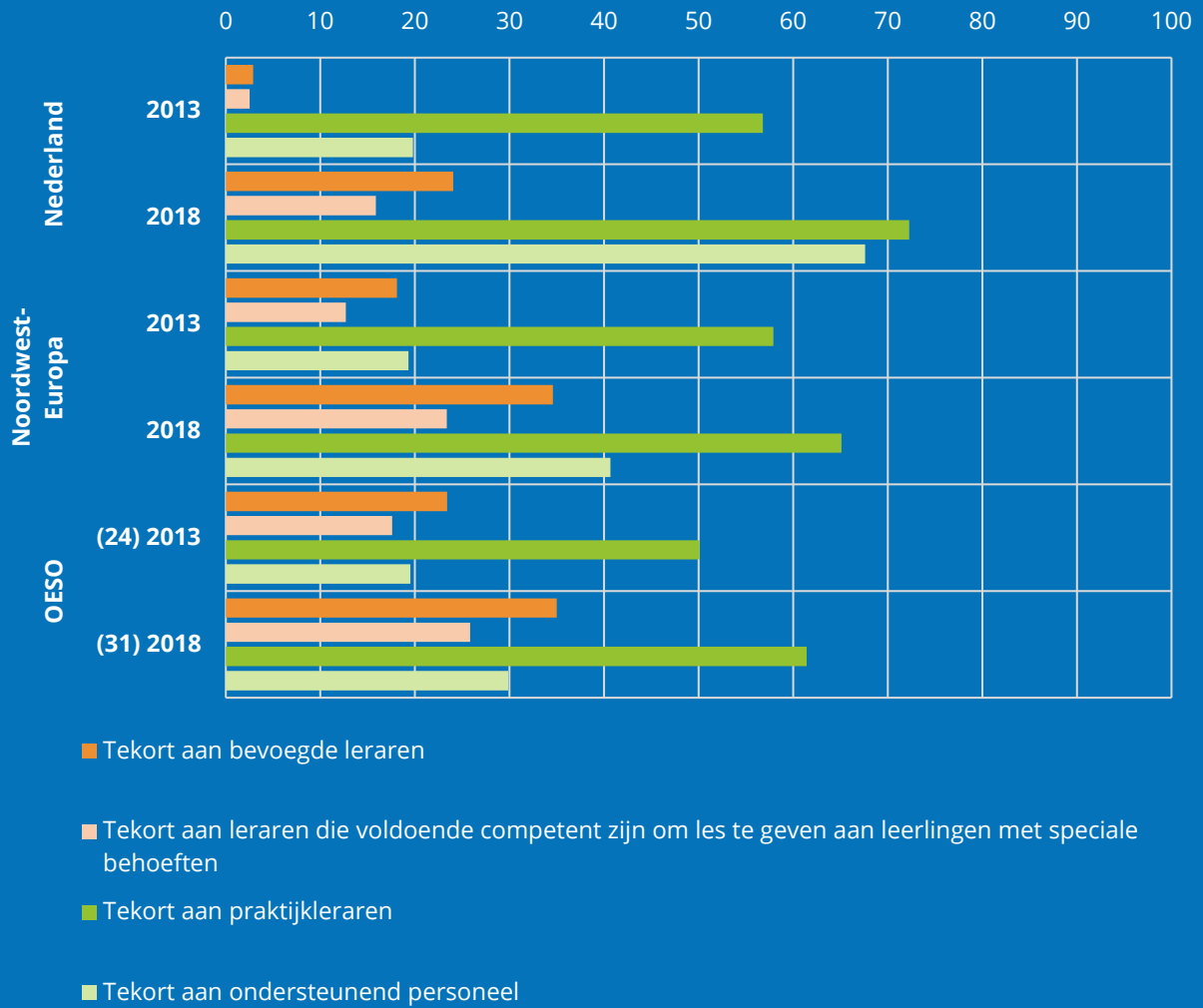
4.2 Belemmeringen die schoolleiders ervaren voor het bieden van hoogwaardig onderwijs

TALIS laat zien dat Nederlandse schoolleiders zich in 2018 door minder zaken belemmerd voelen om hoogwaardig onderwijs te kunnen geven dan in 2013, ook in vergelijking met de landen om ons heen (Noordwest-Europa). Het sterkst wordt een tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap gevoeld (27%), gevolgd door een tekort aan leraren die goed les kunnen geven aan leerlingen met speciale leerbehoeften (22%) en een algemeen tekort aan bevoegde leraren (21%). Er zijn relatief minder schoolleiders van scholen voor havo/vwo/gymnasium die de diverse soorten personeelstekorten als problematisch zien dan schoolleiders van andere scholen. De grootste verschillen zijn te zien als het gaat om het aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status of speciale leerbehoeften. Bij een hoger aandeel wordt een tekort aan bevoegde leraren en specifiek aan leraren die in staat zijn les te geven aan leerlingen met speciale behoeften vaker omschreven als belemmering voor het kunnen bieden van hoogwaardig onderwijs.

Met TALIS 2018 is net als met TALIS 2013 aan schoolleiders gevraagd welke belemmeringen zij ervaren als het gaat om het bieden van hoogwaardig onderwijs. De mogelijke belemmeringen zijn ingedeeld in drie categorieën: een tekort aan personeel, een tekort aan materiaal/gebreekte voorzieningen en een tekort aan tijd. Met TALIS 2018 zijn daar nog vijf andere mogelijke belemmeringen voor het bieden van hoogwaardig onderwijs aan toegevoegd:

Figuur 4.3

Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden helemaal niet wordt belemmerd door onderstaande zaken, in 2013 en 2018



- Tekort aan leraren die in staat zijn les te geven aan leerlingen in een multiculturele of meertalige omgeving (valt onder 'tekort aan personeel');
- Tekort aan (les)ruimte (valt onder 'tekort aan materiaal/gebrekkige voorzieningen');
- Gebrekkige infrastructuur (valt onder 'tekort aan materiaal/gebrekkige voorzieningen');
- Onvoldoende tijd voor onderwijskundig leiderschap (valt onder nieuwe categorie 'tekort aan tijd');
- Onvoldoende tijd voor leerlingen (valt onder nieuwe categorie 'tekort aan tijd').

In 2018 ervaren schoolleiders minder belemmeringen voor het bieden van hoogwaardig onderwijs dan in 2013

Schoolleiders is gevraagd welke belemmeringen zij ervaren voor het bieden van hoogwaardig onderwijs. Hierbij werd een lijst van mogelijke belemmeringen gepresenteerd, zoals een gebrek aan onderwijskundig leiderschap en een tekort aan personeel. Figuur 4.3 laat zien dat schoolleiders in Nederland, Noordwest-Europa en de OESO-landen in 2018 vaker dan in 2013 aangeven dat er geen belemmeringen worden ervaren voor het bieden van hoogwaardig onderwijs.²³ Deze stijging is het grootst in Nederland. Dit geldt voor alle belemmeringen die schoolleiders ervaren, zoals voor het tekort aan bevoegde leraren (24% geen belemmering in 2018 versus 4% in 2013) en het tekort aan leraren die voldoende competent zijn om les te geven aan

leerlingen met speciale leerbehoeften (16% geen belemmering in 2018 tegenover 3% in 2013).

Schoolleiders in Nederland ervaren vooral tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap als een belemmering

Voor de 2018-resultaten hebben we gekeken naar het aandeel schoolleiders dat bepaalde zaken ervaart als nogal tot sterk belemmerend voor het bieden van hoogwaardig onderwijs. Schoolleiders in Finland en Noorwegen ervaren net als in Nederland het tekort aan personeel als een belemmering, maar minder dan in de andere landen van Noordwest-Europa (zie Figuur 4.4). In 2018 geven Nederlandse schoolleiders het vaakst aan een tekort aan bevoegde leraren (21%) en aan leraren die voldoende competent zijn om les te geven aan leerlingen met speciale leerbehoeften (22%) als een belemmering te ervaren.

In Nederland spelen het tekort aan materiaal of gebrekkige voorzieningen nauwelijks een rol (Figuur 4.5). Het is het onvoldoende tijd hebben voor onderwijskundig leiderschap dat door het grootste aandeel Nederlandse schoolleiders als een belemmering voor het bieden van hoogwaardig onderwijs (27%) wordt ervaren.²⁴ Dit geldt echter nog in

sterkere mate voor Denemarken (40%), Finland (42%), Noorwegen (36%) en Vlaanderen (44%). Het algehele gemiddelde voor de OESO ligt op 31 procent (zie Figuur 4.6).

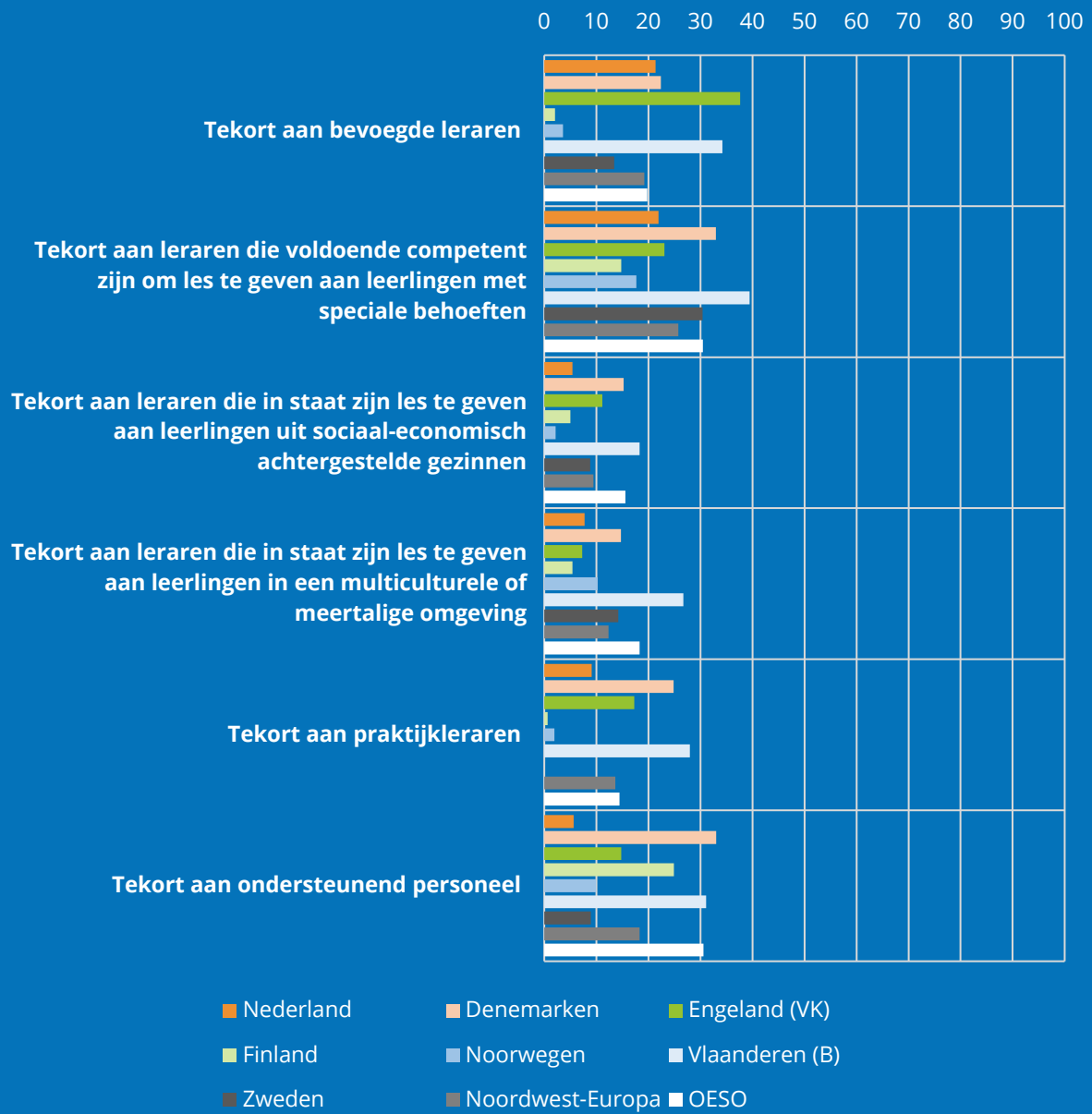
²³ De resultaten van TALIS 2018 kunnen alleen voor (delen van) de categorieën tekort aan personeel en tekort aan materiaal/gebrekkige voorzieningen worden vergeleken met die van TALIS 2013. Daarnaast komen de antwoordcategorieën van TALIS 2013 niet geheel overeen met TALIS 2018. De vergelijkingen in de tijd zijn daarom gebaseerd op de antwoordcategorie "helemaal niet", die wel in beide rondes is gebruikt. Voor de analyses die

uitsluitend TALIS 2018 betreffen, hebben we de categorieën "nogal" en "sterk" samengevoegd, omdat deze resultaten meer zeggen.

²⁴ Dit resultaat is in lijn met de bevinding van de Onderwijsraad in 2018 dat de dagelijkse praktijk meer aandacht vraagt van schoolleiders voor leiderschap en minder voor managementtaken.

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 een tekort aan personeel, naar land in Noordwest-Europa



4.3 Werkstress onder leraren

Met TALIS 2018 wordt de werkstress onder leraren en eventuele gevolgen ervan 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.

In Nederland ervaart één op de drie leraren werkstress. Internationaal gezien is dit lager dan in de meeste andere landen. In Noordwest-Europa blijkt Nederland het laagste aandeel leraren die werkstress ervaren te hebben. Binnen Nederland zijn het vooral leraren met een universitaire opleiding die werkstress ervaren. Daarentegen speelt niet de werkervaring een rol, maar de leeftijd: leraren jonger dan 30 jaar hebben vaker werkstress dan hun oudere collega's. Daarnaast geven leraren met een deeltijdaanstelling vaker aan met werkstress te maken te hebben dan leraren met een voltijdaanstelling. Er zijn weinig verschillen tussen leraren als het gaat om ervaren stress. Wel ervaren leraren die lesgeven aan klassen met relatief meer leerlingen met een lagere sociaal-economische status meer stress dan hun collega's.

Een derde van de Nederlandse leraren ervaart werkstress, tegenover de helft van de leraren in Noordwest-Europa

Figuur 4.7 laat zien dat een behoorlijk deel van de leraren in Nederland werkstress ervaart, maar minder dan de landen om ons heen. Zo geeft een op de drie leraren in Nederland aan dat zij (nogal tot veel) stress ervaren op hun werk, terwijl dit gemiddeld de helft van de leraren is in Noordwest-Europa

en de OESO-landen. Ook ervaren relatief minder Nederlandse leraren een negatieve invloed van hun werk op hun mentale (11%) of fysieke gezondheid (8%) dan leraren in andere landen in Noordwest-Europa (zie Figuur 4.6). Samen met Finland en Noorwegen behoort Nederland hiermee tot de landen van Noordwest-Europa waar minder leraren aangeven werkdruk te ervaren. Daarentegen lijken Nederlandse leraren iets minder tevreden te zijn over hun werk-privébalans: 52 procent van de Nederlandse leraren vindt dat hun baan tijd biedt voor hun privéleven, tegenover 57 procent van de leraren in Noordwest-Europa.

Mannen ervaren vaker een negatieve invloed van hun baan op hun mentale gezondheid dan vrouwen (zie Tabel 4.7, bijlage 2). Verder zijn er geen achtergrondkenmerken van leraren van invloed op de mate waarin zij stress ervaren.

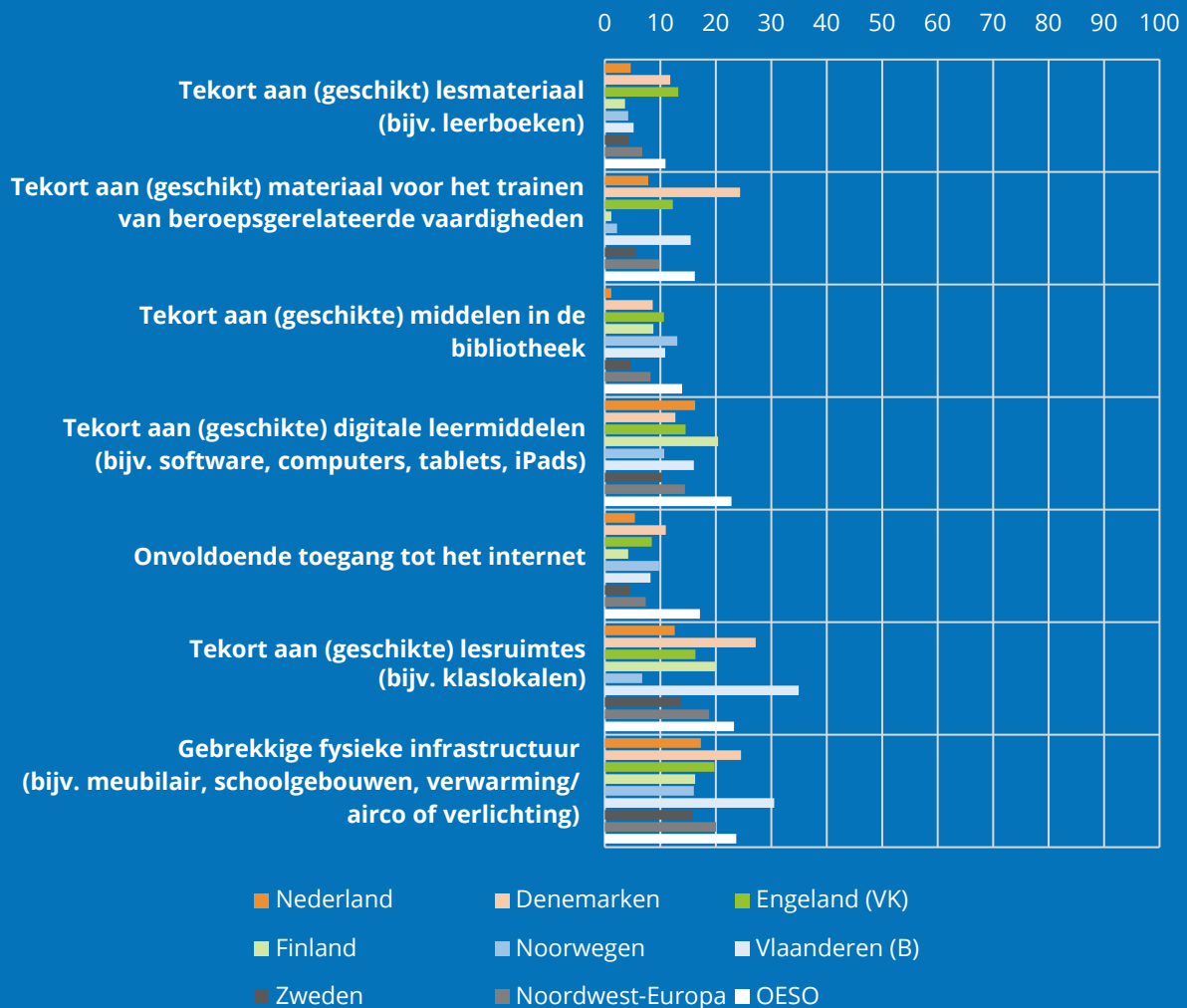
In de samenstelling van klassen valt op dat de sociaal-economische status van leerlingen en het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften negatief gerelateerd zijn aan de mate waarin stress wordt ervaren. Naarmate het aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status en met speciale leerbehoeften hoger is, geven leraren minder vaak aan stress te ervaren, dan hun collega's die werken op scholen met een lager aandeel van de genoemde groepen leerlingen (zie Tabel 4.8, bijlage 2).

4.4 Bronnen van werkstress

Met TALIS 2018 is voor het eerst aan leraren gevraagd naar de oorzaken van werkstress. Daarbij gaat het om de taken te veel 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

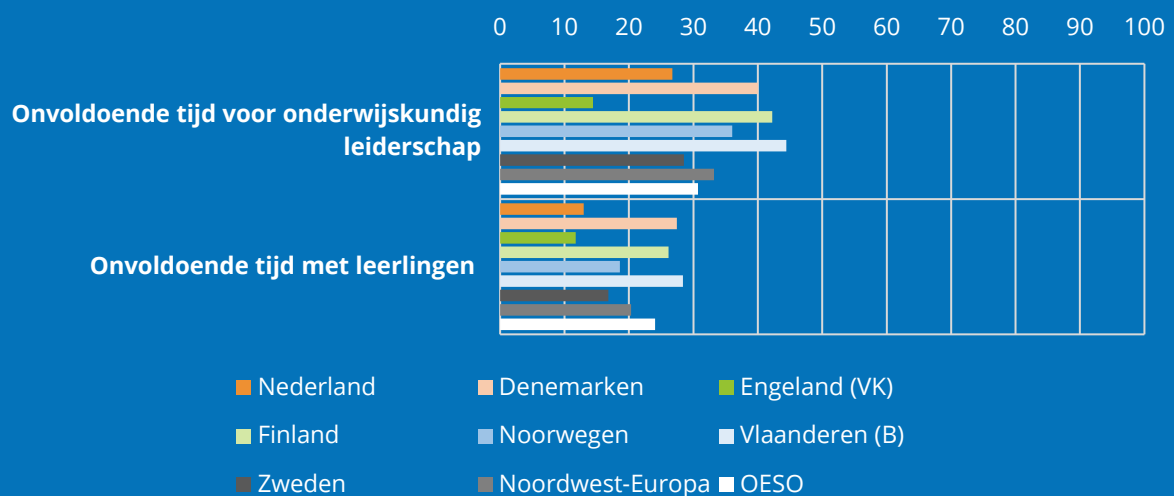
Figuur 4.5

Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden nogal tot sterk werd belemmerd door een tekort aan infrastructuur en ruimte, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 4.6

Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden nogal tot sterk werd belemmerd door een tekort aan tijd, naar land in Noordwest-Europa



van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen en het omgaan met de zorgen van ouders bijdragen aan werkstress. Ten slotte is gevraagd in welke mate blijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid en het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften stress veroorzaken.

Administratie is de belangrijkste bron van 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. Hoe hoger het opleidingsniveau van leraren, hoe vaker alle bronnen zoals genoemd in bovenstaande tekstbox een rol spelen. Er zijn echter ook specifieke verschillen. Zo levert het geven van veel lessen relatief vaak stress op voor leraren met een voltijd baan of voor leraren met een vast contract.²⁵ Voor leraren die lesgeven aan vmbo/mavo-scholen en voor leraren die taalvakken geven vormt met name nakijkwerk een bron van werkstress.

Administratieve werkzaamheden zijn de belangrijkste bron van werkstress

Zowel voor leraren in Nederland als in andere landen zijn te veel administratieve werkzaamheden de voornaamste oorzaak van stress (zie Figuur 4.7). In Nederland geeft ongeveer de helft van de leraren aan hier (nogal tot veel) stress door te ervaren. Dit geldt ook voor Noordwest-Europa en OESO-breed. Volgens zeven op de tien Vlaamse leraren veroorzaken administratieve werkzaamheden werkstress. In navolging van de OESO is onderzocht in hoeverre de werkstress van leraren samenhangt met het aantal uren dat zij lesgeven en het aantal uren dat zij besteden aan het plannen en

voorbereiden van lessen, nakijkwerk en administratie. Hiervoor is gebruik gemaakt van regressieanalyse. Uit de analyse blijkt dat administratie een belangrijke stressfactor is. Naarmate leraren meer uren aan administratie besteden, neemt de kans op werkstress significant toe (zie Figuur 4.8).²⁶ Het aantal uren dat zij lesgeven heeft geen noemenswaardig effect op de werkstress. Ook uit deze analyse blijkt administratief werk het meeste bij te dragen aan werkstress onder leraren. Voor Nederlandse leraren zijn de belangrijkste stressfactoren, naast de administratieve taken, te veel nakijkwerk, extra werkzaamheden vanwege afwezige leraren en de verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen.

Leraren besteden ongeveer de helft van hun tijd aan lesgeven

Als we kijken naar leraren die voltijd werken (d.w.z. een betrekking omvang van meer dan 0,9 fte), dan geven leraren aan dat hun laatst gewerkte normale werkweek gemiddeld 42,2 uur omvatte. Dat is redelijk vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde van 40,7 uur. Net iets minder dan de helft daarvan wordt besteed aan lesgeven (20,3 uur).

Administratief werk vooral bron van stress voor leraren met een vast dienstverband; veel lessen leveren stress op voor leraren met voltijdaanstelling

Het zijn vooral leraren met een vast dienstverband die stress ervaren van administratieve werkzaamheden (48%), fors meer dan leraren met een tijdelijk dienstverband (30%; zie Tabel 4.9, bijlage 2). Leraren met een voltijdaanstelling geven bijna twee keer zo vaak aan dat ze stress ondervinden van het geven van te veel lessen dan leraren met een deeltijdaanstelling (29% versus 16%; zie Tabel 4.10, bijlage 2).

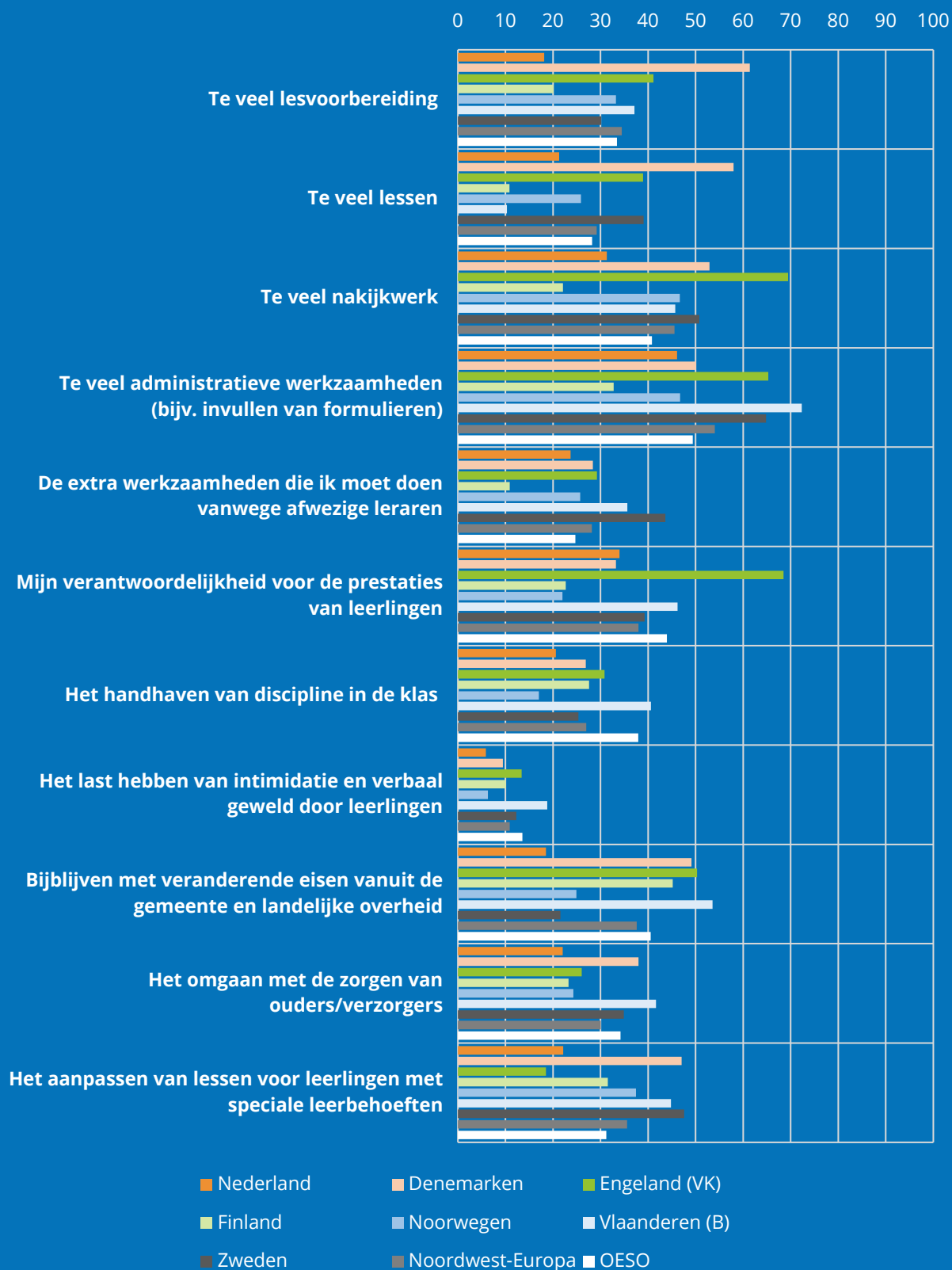
²⁵ Het grootste gedeelte van de leraren heeft een vast contract. Deze cijfers zijn gebaseerd op 54 leraren met een tijdelijk contract die zeggen dat ze minder stress ervaren door het geven van veel lessen dan leraren met een vast contract. Als we kijken naar de groep die "helemaal geen" stress ervaart door te veel lessen, zien we dat 58 procent

van de leraren met een tijdelijk contract dit aangeven (N=195), tegenover 48 procent met een vast contract (N=907).

²⁶ Zie OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders: Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris

Figuur 4.7

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



Hoe hoger het opleidingsniveau van leraren in Nederland, hoe meer bronnen bijdragen aan werkstress

In het algemeen kan worden gesteld dat hoe hoger het opleidingsniveau van de leraar is, hoe meer bronnen bijdragen aan werkstress (zie Tabel 4.11, bijlage 2). Naarmate leraren een hoger opleidingsniveau hebben, geven zij bijvoorbeeld vaker aan dat het geven van te veel lessen stress veroorzaakt. Ook geeft bijna de helft van de universitair opgeleide leraren aan stress te ondervinden van te veel nakijkwerk, terwijl dit voor zo'n drie op de tien leraren met een ander diploma geldt.

Hoe groter het aandeel leerlingen met een speciale leerbehoefte, hoe minder stress ervaren wordt door veel lessen

De mate waarin leraren stress ervaren verschilt niet alleen naar dienstverband en opleidingsniveau, maar tevens naar het aandeel leerlingen met een speciale leerbehoefte en een lagere sociaal-economische status (zie Tabel 4.12, bijlage 2). Voor leraren die lesgeven op scholen met een hoog aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften, geldt dat zij vaak minder stress ervaren dan hun collega's, bijvoorbeeld als het gaat om te veel lessen, nakijkwerk of het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers. Daarentegen geldt dat vooral leraren die werken op scholen met tussen de 11 en 30 procent leerlingen met een lagere sociaal-economische status, stress ervaren als gevolg van de verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen, veranderende eisen vanuit gemeente en overheid, en het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale behoeften.

Vakgebied: vooral verschillen met betrekking tot nakijkwerk en lesvoorbereiding

Nakijkwerk levert vaker stress op voor leraren die taalvakken geven (47%), gevolgd door sociaal-maatschappelijke vakken (35%), vergeleken met leraren die exacte vakken geven (zie Tabel 4.13, bijlage 2). Hetzelfde

geldt voor lesvoorbereiding: leraren in talen en sociaal-maatschappelijke vakken ondervinden hier relatief vaak stress van (beide groepen 23%). Daarnaast levert de verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen relatief vaak stress op voor leraren die taalvakken geven (44%).

Meer stress door nakijkwerk bij grotere klassen

Naarmate de klas groter is, ervaren leraren meer stress door te veel lessen. Ook ervaren zij stress door de hoeveelheid nakijkwerk: hoe meer leerlingen in een klas zitten, hoe vaker leraren aangeven daar stress van te ondervinden (zie Tabel 4.14, bijlage 2).

Leraren vmbo/mavo: vaker stress door verzuim collega's dan op andere scholen

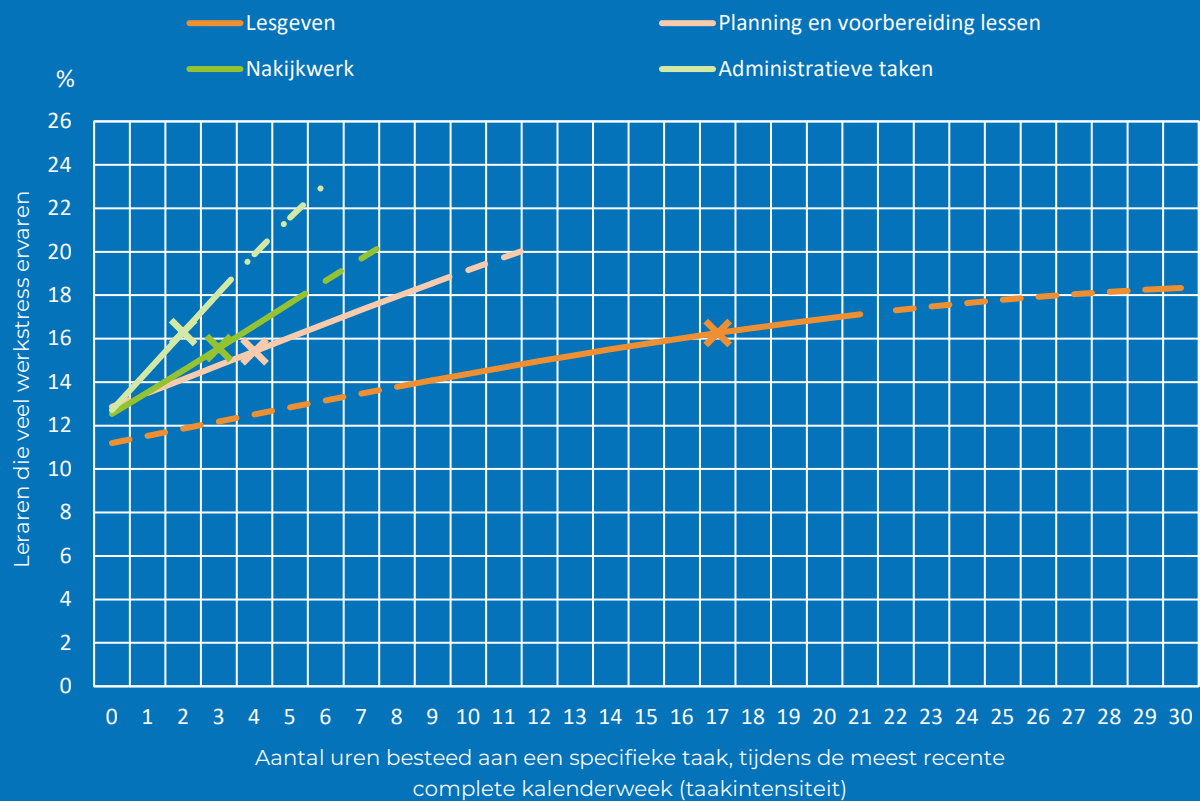
Leraren die lesgeven aan vmbo/mavo-scholen ondervinden relatief vaak stress van extra werkzaamheden als gevolg van verzuim door collega's (30%). Daarentegen veroorzaakt nakijkwerk juist minder vaak stress onder leraren die lesgeven aan het vmbo/mavo dan onder leraren op andere scholen. Intimidatie en verbaal geweld door leerlingen leveren in Nederland weinig stress bij leraren op, wel geven leraren die lesgeven aan vmbo/mavo-scholen aan daar in enige mate last van te hebben (10%; zie Tabel 4.15, bijlage 2).

Afwezigheid leraren levert meer stress op voor leraren van kleinere scholen dan grotere scholen

Tot slot zijn verschillen naar omvang van de school zichtbaar in de mate waarin de afwezigheid van leraren stress oplevert voor de overige collega's. Het zijn vooral leraren op de kleinere scholen (maximaal 250 leerlingen) die daar vaker stress van ondervinden dan leraren die op grotere scholen lesgeven (zie Tabel 4.16, bijlage 2). Op grotere scholen zijn waarschijnlijk meer mogelijkheden om de afwezigheid van leraren op te vangen, waardoor minder stress ervaren wordt.

Figuur 4.8

Relatie tussen leraren die veel werkstress ervaren en intensiteit van de verschillende taken:
Resultaten gebaseerd op antwoorden leraren onderbouw vo (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 ervaren, 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 taakintensiteitsverdelingen, 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.

4.5 Factoren die samenhangen met werkstress

Er is een positief verband tussen het opleidingsniveau van leraren en de mate van werkstress: hoe hoger het opleidingsniveau, hoe meer werkstress leraren ervaren. Hetzelfde geldt voor het hebben van een tijdelijk contract en de klasomvang. Daarnaast blijkt dat het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op school, de mate van collegiale samenwerking en de mate waarin leraren betrokken worden bij de besluitvorming op school, een negatieve relatie hebben met de mate waarin leraren werkstress ervaren.

In de voorgaande paragrafen zijn vergelijkingen gemaakt in tijd (2013 en 2018), naar regio (Nederland, Noordwest-Europa, OESO) en naar achtergrondkenmerken van Nederlandse leraren en scholen als het gaat om aspecten van werkdruk en werkstress. In deze paragraaf wordt gebruik gemaakt van de schaal voor werkstress, zoals geconstrueerd door het Internationale Consortium, in een model om de relaties tussen werkdruk en achtergrondkenmerken van Nederlandse leraren in samenhang te onderzoeken.

Uit de multilevel-regressieanalyses blijkt dat het opleidingsniveau van de leraar een positieve relatie heeft met werkdruk (Tabel 4.17, bijlage 2). Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe meer werkstress wordt ervaren. Ook bestaat er een positieve relatie tussen het hebben van een tijdelijk contract en werkdruk. Hetzelfde geldt voor klasomvang: hoe meer leerlingen de leraar in de klas heeft, hoe meer werkdruk deze ervaart.

Daarnaast is een negatief verband gevonden tussen het aandeel leerlingen met een

speciale leerbehoefte op de school en werkdruk. Hetzelfde geldt voor de collegiale samenwerking tussen leraren: hoe meer leraren op een school intensiever samenwerken, hoe minder werkdruk zij ervaren. Ook de mate waarin leraren worden betrokken bij de besluitvorming op school heeft een negatieve relatie met werkdruk, wat inhoudt dat hoe sterker leraren op een school aangeven betrokken te worden bij de besluitvorming, hoe minder werkdruk zij ervaren (Tabel 4.18, bijlage 2).



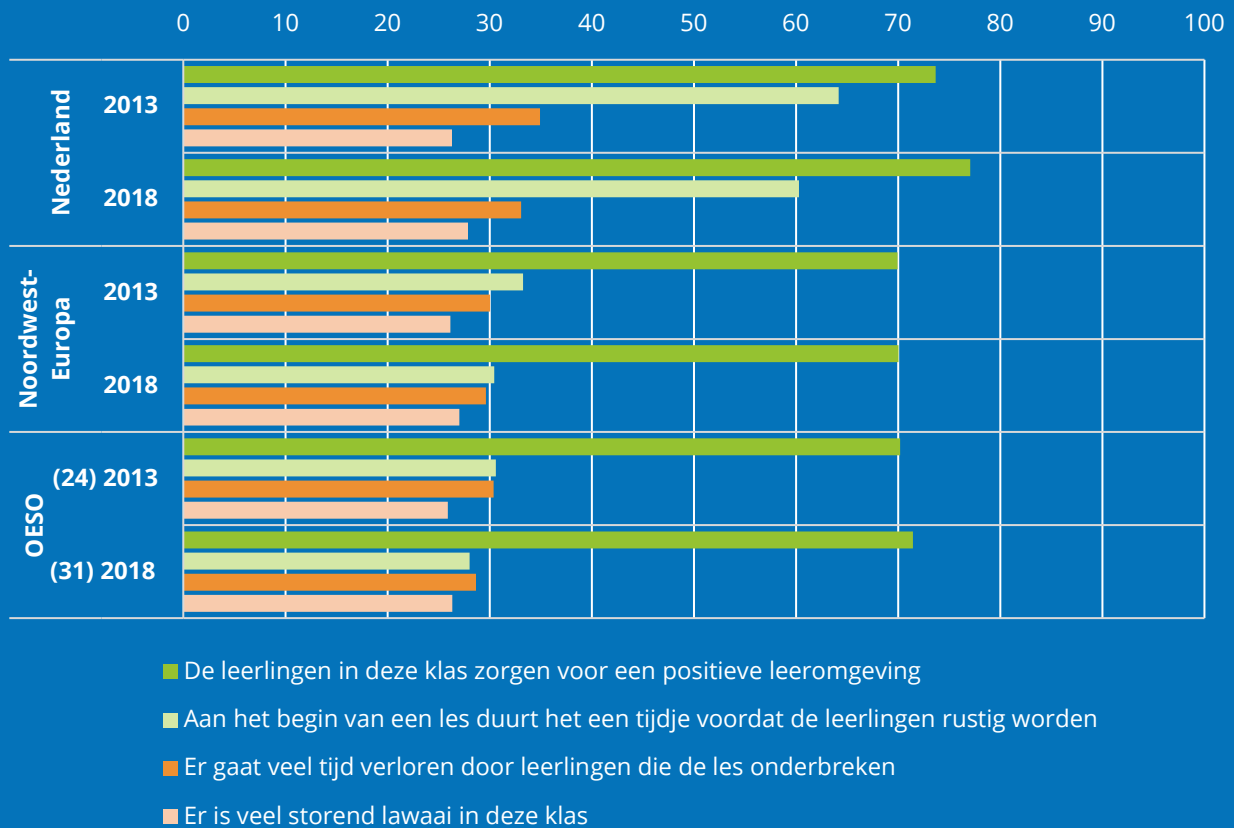
5

In de klas en lesgeven

In het lerarenberoep 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 dat ervaart: het disciplinair klimaat, de relatie tussen leraren en hun leerlingen en het professioneel zelfvertrouwen van leraren.

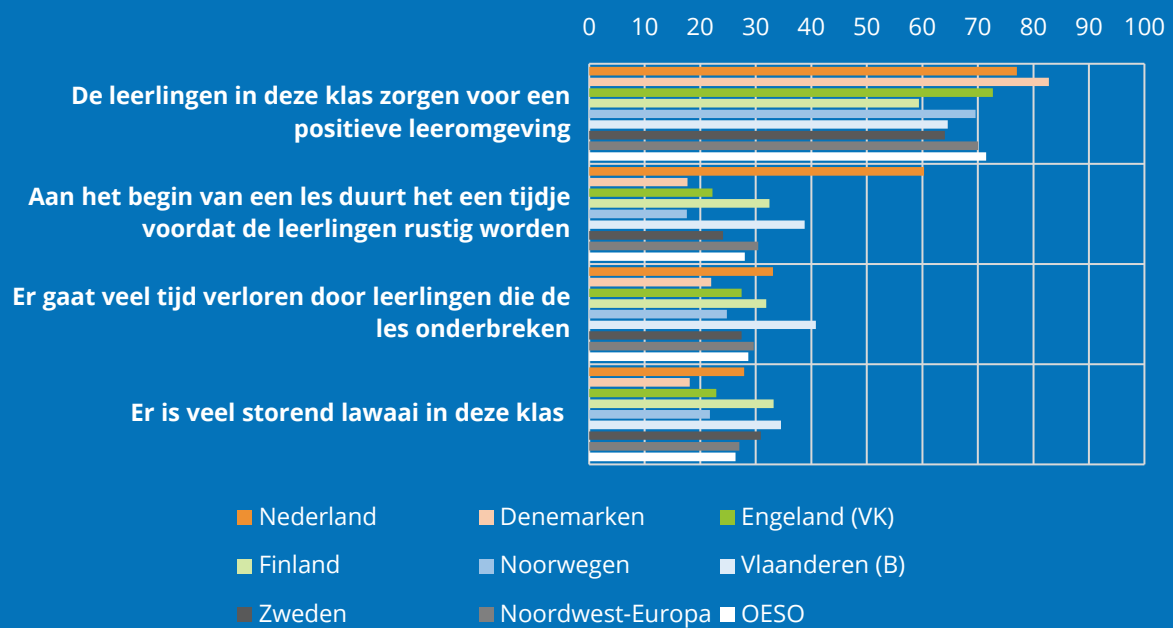
Figuur 5.1

Het aandeel leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over de betreffende voorbeeldklas in 2013 en 2018,



Figuur 5.2

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



5.1 Disciplinair klimaat in de klas

Leraren in Nederland ervaren vaker dan gemiddeld in Noordwest-Europa dat het aan het begin van de les een tijdje duurt voordat de leerlingen rustig worden. Tegelijkertijd zijn zij vaker van mening dat hun leerlingen bijdragen aan een positief leerklimaat in de klas dan leraren in de andere landen, met uitzondering van Denemarken. Verder blijkt dat leraren met een vast contract vaker ervaren dat hun leerlingen zich gedisciplineerd gedragen. Ook signaleren leraren die lesgeven op scholen voor havo/vwo/gymnasium meer discipline in de klas dan leraren op andere scholen. Hetzelfde geldt voor leraren die lesgeven op scholen met een lager aandeel leerlingen met een speciale leerbehoefte.

Meer onrust in Nederlandse klassen, maar tevens vaker sprake van een positief leerklimaat

In 2018 is leraren dezelfde vier stellingen over het disciplinair klimaat in de klas voorgelegd als met TALIS 2013. Uit Figuur 5.1 blijken de resultaten in 2018 vrijwel overeen te komen met die in 2013: niet alleen voor Nederland, maar tevens voor Noordwest-Europa en de OESO als geheel. Net als in 2013 wijken de Nederlandse uitkomsten ook in 2018 af van de internationale gemiddelden als het gaat om de stelling “Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden”. Het merendeel van de Nederlandse leraren (60%) is het hiermee (volledig) eens, twee keer zo veel als gemiddeld in Noordwest-Europa (30%) en de OESO (28%).

Desondanks vinden Nederlandse leraren in hoge mate dat hun leerlingen bijdragen aan een positieve leeromgeving in de klas (77%; zie Figuur 5.2). In Noordwest-Europa zijn alleen de Deense leraren hier nog positiever over (83%). Met name de Finse leraren zijn daar minder over te spreken (59%).

Met name het aantal jaren werkervaring is bepalend voor discipline in de klas

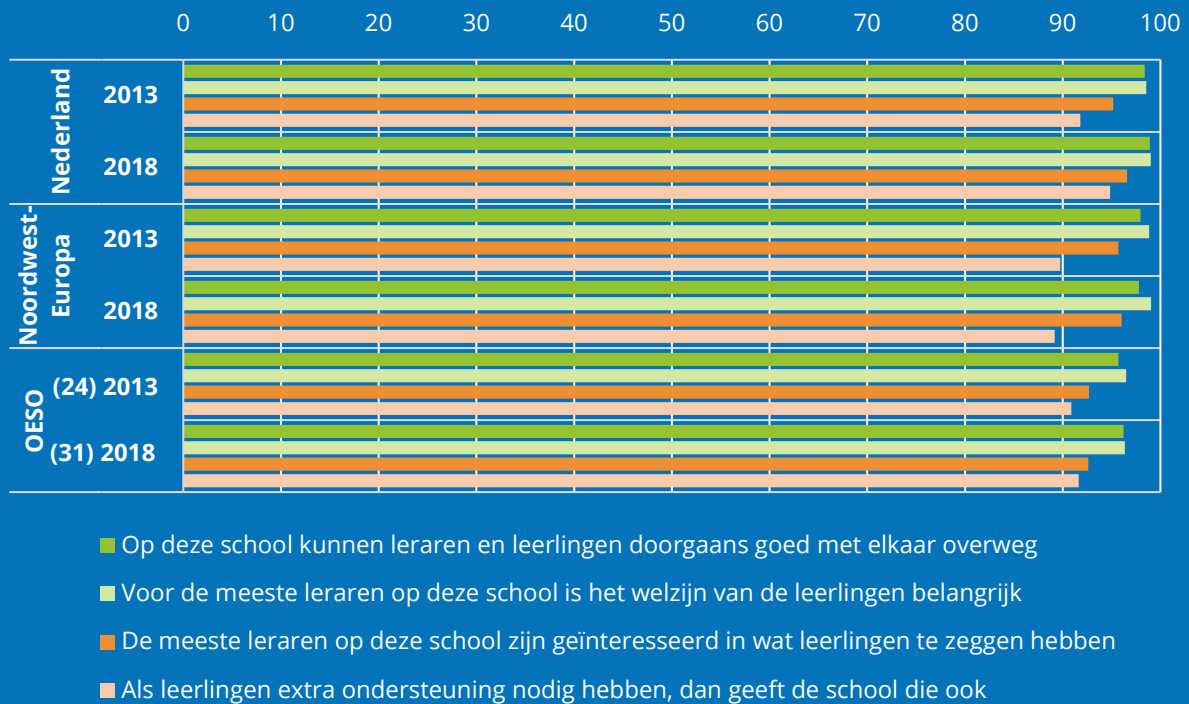
Als nader wordt gekeken naar Nederlandse leraren, maakt vooral het aantal jaren werkervaring uit voor de discipline in de klas: hoe meer jaren ervaring een leraar heeft, hoe positiever het beeld is dat hij of zij heeft van de discipline in de klas (zie Tabel 5.1, bijlage 2). Terwijl twee derde van de leraren met minder dan 15 jaar ervaring lang moet wachten met hun les totdat de leerlingen rustig worden, is dat onder leraren met 25 jaar of meer werkervaring nog niet de helft (46%). Op de stellingen “Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken” en “Er is veel storend lawaai in de klas” is tevens zo’n 20 procentpunt verschil tussen startende leraren met maximaal drie jaar (respectievelijk 42% en 34%) en hun collega’s met minimaal 25 jaar werkervaring (respectievelijk 22% en 19%). Ook vinden meer ervaren leraren vaker dat hun leerlingen zorgen voor een positieve leeromgeving.

De bevindingen over werkervaring zijn in lijn met die over leeftijd: jongere leraren (30 tot 50 jaar) ervaren vaker dan oudere leraren (50 jaar of ouder) dat het lang duurt voordat de leerlingen stil worden in de klas (zie Tabel 5.2, bijlage 2). Tevens ervaren leraren met een tijdelijk contract dat ze tijdens de les veel tijd verliezen door leerlingen die de les verstoren en dat er veel storend lawaai in de klas is, ten opzichte van leraren met een vast contract (zie Tabel 5.3, bijlage 2).

Het schooltype maakt ook uit voor de discipline in de klas: leraren die lesgeven aan havo/vwo/gymnasium-scholen zijn positiever over de discipline in de klas dan leraren die lesgeven aan het vmbo/mavo (zie Tabel 5.4, bijlage 2). Op de stellingen “Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken” en “Er is veel storend lawaai in de klas” reageren leraren negatiever wanneer er een hoger aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status op school aanwezig is.

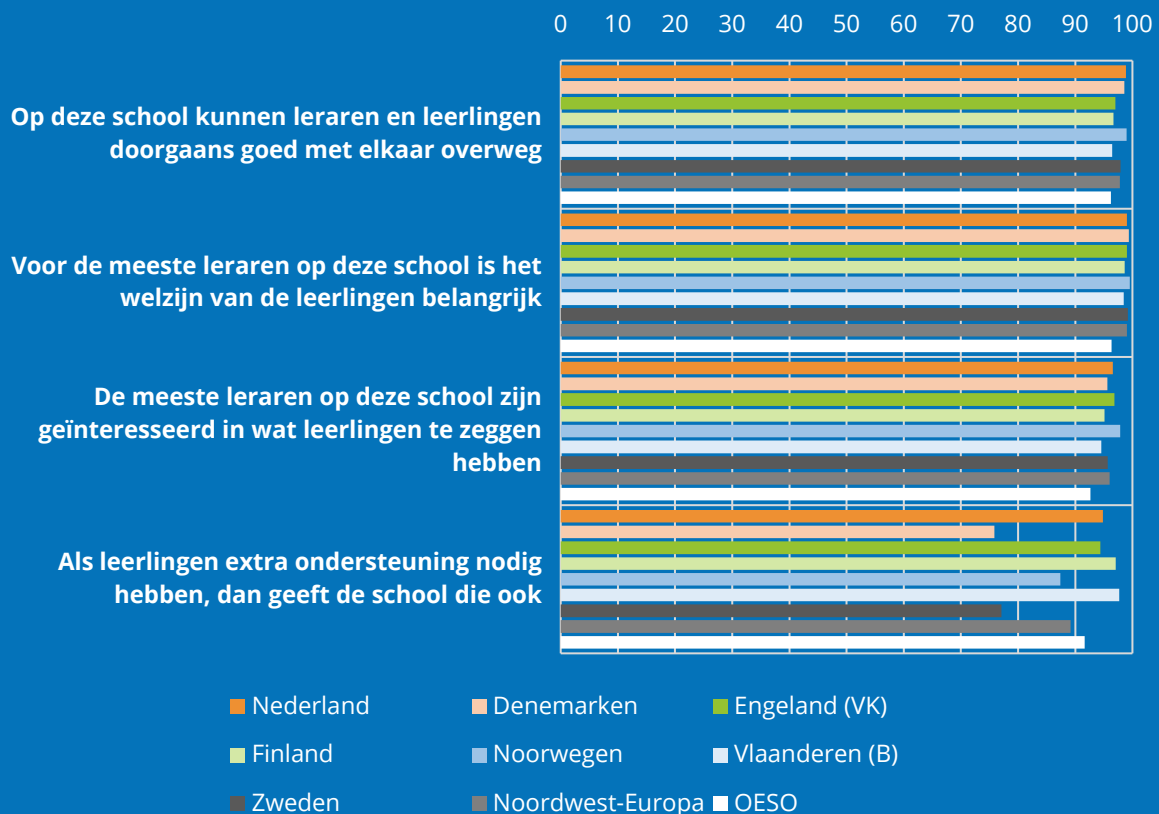
Figuur 5.3

Het aandeel leraren dat aangeeft het eens tot zeer eens te zijn met de volgende uitspraken over hun school, in 2013 en 2018



Figuur 5.4

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



Slechts iets meer dan de helft van de schoolleiders vindt dat leraren op hun school hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen

Iets meer dan de helft van de Nederlandse schoolleiders (53%) vindt dat leraren op hun school hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen. Dit is het laagste van de omliggende landen waarmee vergeleken is. Het OESO-gemiddelde is op dit punt 82 procent (zie Tabel 5.5, bijlage 2). Op Nederlandse scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond zijn de verwachtingen van leerlingen nog lager (42%; zie Tabel 5.6, bijlage 2).

Drie van de vier Nederlandse schoolleiders geeft aan dat hun leraren de doelen van het lesplan van de school begrijpen. Dit is lager dan het OESO-gemiddelde van 92 procent. Tweederde van de Nederlandse schoolleiders (66%) geeft aan dat leraren erin slagen om het lesplan van de school te implementeren, terwijl het OESO-gemiddelde 90 procent is.

5.2 Relatie tussen leraren en leerlingen

Leraren in geheel Noordwest-Europa oordelen onverminderd positief over de relatie die ze met hun leerlingen hebben.

Hiervoor zagen we reeds dat leraren positief zijn over de bijdrage van hun leerlingen aan een positieve leeromgeving in de klas. Uit TALIS 2018 blijken leraren dan ook een net zo goede relatie met hun leerlingen te hebben als in 2013 het geval was (zie Figuur 5.3). Dit geldt voor Nederland, maar ook voor de andere landen om ons heen. Binnen Noordwest-Europa zijn alleen noemenswaardige verschillen zichtbaar als het gaat om de stelling “Als leerlingen extra ondersteuning nodig hebben, dan geeft de school die ook” (zie Figuur 5.4). Met uitzondering van Finland zijn het vooral leraren in Scandinavië die hier minder vaak positief op antwoorden dan gemiddeld in Noordwest-Europa (89%), met name in Denemarken (76%) en Zweden (77%).

Binnen Nederland is geen significant verschil te zien tussen achtergrondkenmerken van leraren of kenmerken van de school waar zij werkzaam zijn als het gaat om de relatie tussen leerlingen en leraren.

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 over zelfvertrouwen op de volgende gebieden:

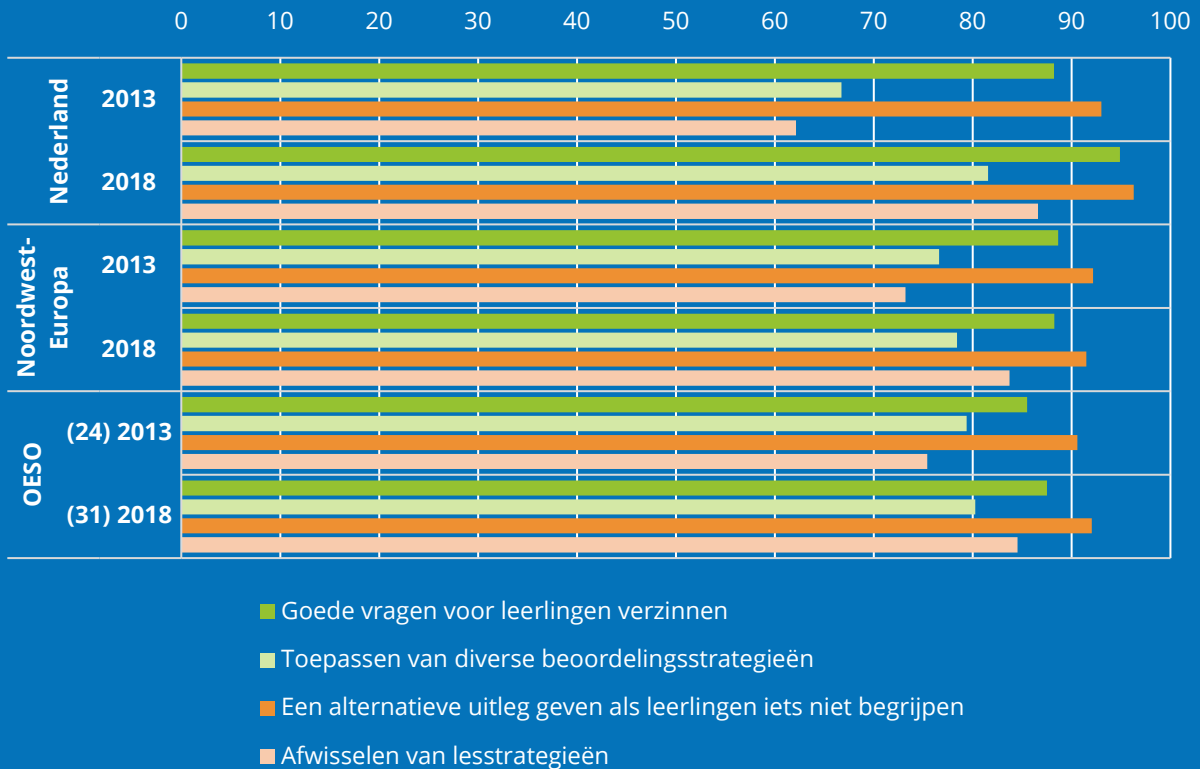
1. Instructie geven/kennisoverdracht;
2. Klassenmanagement;
3. Motiveren van leerlingen.

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 professioneel zelfvertrouwen als het gaat om lesgeven aan leerlingen met een cultureel diverse achtergrond (paragraaf 5.4).

Nederlandse leraren hebben op verschillende aspecten van het lerarenberoep meer professioneel zelfvertrouwen gekregen. Zowel bij het geven van instructies, het overdragen van kennis, het managen van klassen en het motiveren van leerlingen. Binnen Nederland dragen vooral het aantal jaren werkervaring en het hebben van een vast contract positief bij aan de mate van professioneel zelfvertrouwen. Ook hebben leraren met een hbo-masterdiploma meer professioneel zelfvertrouwen dan leraren

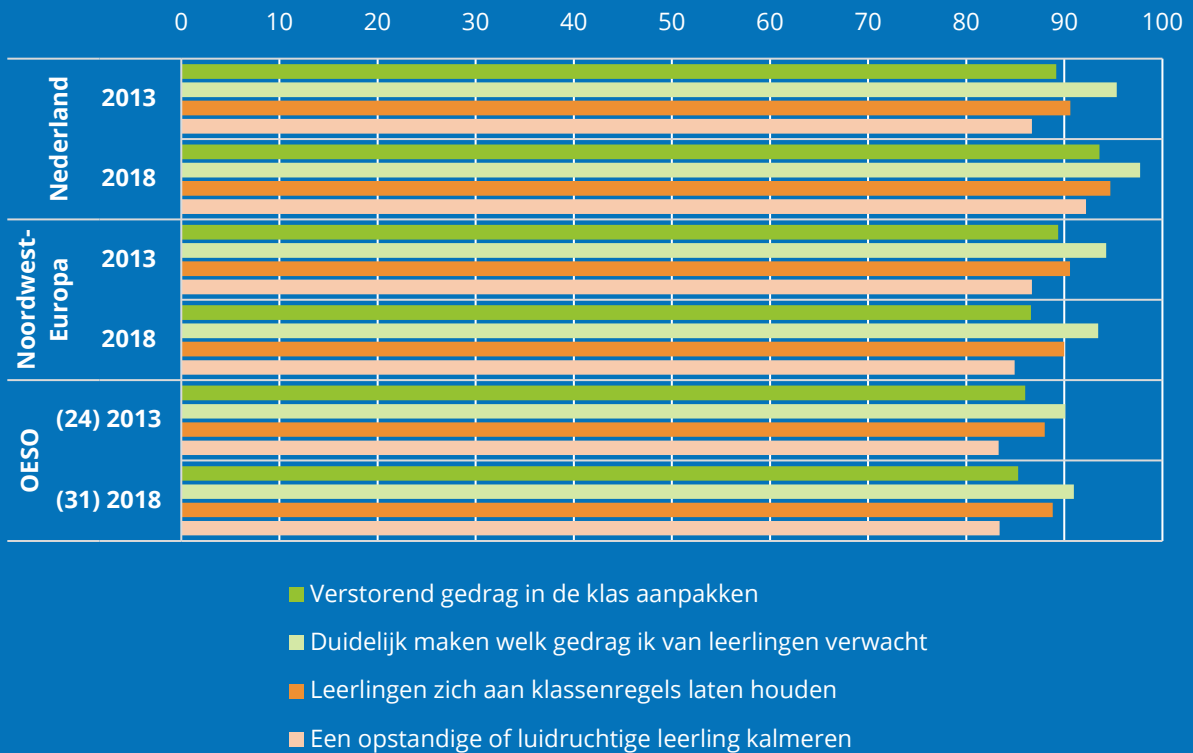
Figuur 5.5

Professioneel zelfvertrouwen - Instructie geven/kennisoverdracht, het aandeel leraren dat denkt redelijk/sterk te zijn in onderstaande aspecten, in 2013 en 2018



Figuur 5.6

Professioneel zelfvertrouwen- Klassenmanagement, het aandeel leraren dat denkt redelijk/sterk te zijn in onderstaande aspecten, in 2013 en 2018



met andere diploma's. Genoemde kenmerken maken vooral verschil uit voor de mate waarin leraren vertrouwen hebben in hun klassenmanagement.

De effectiviteit van de leraar in de klas wordt met TALIS 2018 gemeten aan de hand van stellingen, waarmee leraren aangeven hoeveel professioneel zelfvertrouwen (self-efficacy) zij hebben met betrekking tot een breed scala aan leraarcompetenties. De mate van professioneel zelfvertrouwen is een goede proxy gebleken voor de mate waarin leraren in staat zijn de verschillende aspecten van hun leraarschap uit te oefenen.²⁷ De specifieke competenties zijn in te delen in drie bredere dimensies van leraarschap: kennisoverdracht/lesgeven, klassenmanagement en motiveren van leerlingen.²⁸

Onder Nederlandse leraren is het professioneel zelfvertrouwen sterk gestegen
Uit TALIS 2018 blijkt dat Nederlandse leraren over de gehele linie meer professioneel zelfvertrouwen hebben dan in 2013 (zie Figuur 5.5 t/m Figuur 5.7). Waar leraren in 2013 op de dimensies kennisoverdracht/lesgeven in vergelijking met Noordwest-Europa als geheel nog relatief laag scoorden op de aspecten afwisselen van lesstrategieën en toepassen van diverse beoordelingsstrategieën, zijn hun scores in 2018 vergelijkbaar met de gemiddelden voor Noordwest-Europa. Wat betreft het afwisselen van lesstrategieën, heeft in 2018 van de Nederlandse leraren zelfs bijna 25 procentpunt meer professioneel zelfvertrouwen dan in 2013. Net als in 2013 hebben Nederlandse leraren iets meer professioneel zelfvertrouwen dan gemiddeld in Noordwest-Europa op het aspect van klassenmanagement. Dit lijkt in tegenspraak met de uitkomsten over het disciplinaire klimaat in Nederland (zie paragraaf 5.1).

²⁷ OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing.

Blijkbaar vinden leraren in Nederland dat ze hun klassen goed in de hand kunnen houden, ondanks de onrust onder de leerlingen. Verder zijn in 2018 de verschillen tussen leraren in Nederland en leraren in de overige landen van Noordwest-Europa kleiner geworden op de aspecten die gaan over het motiveren van leerlingen.

Binnen Noordwest-Europa is het professioneel zelfvertrouwen van leraren op alle aspecten van kennisoverdracht/lesgeven hoog, waarbij leraren het toepassen van diverse beoordelingsstrategieën nog het lastigst vinden (82% professioneel zelfvertrouwen; zie Figuur 5.8). Engelse leraren hebben hier nog het vaakst vertrouwen in (89%) en Finse en Noorse leraren het minste, met nog geen drie op de vier leraren die hierop wel professioneel zelfvertrouwen hebben. Finse en Noorse leraren hebben, net als hun Zweedse collega's, tevens relatief minder vaak professioneel zelfvertrouwen als het gaat om klassenmanagement vergeleken met leraren van overige landen in Noordwest-Europa (zie Figuur 5.9). De verschillen zijn echter het grootst binnen de dimensie motiveren van leerlingen (zie Figuur 5.10). Het zijn de Noorse leraren die op alle aspecten het minst vaak professioneel zelfvertrouwen hebben, met de helft die denkt leerlingen te kunnen helpen het leren naar waarde te schatten en slechts een derde die het vertrouwen heeft ongeïnteresseerde leerlingen te kunnen motiveren. Over alle dimensies heen hebben Deense leraren het vaakst professioneel zelfvertrouwen.

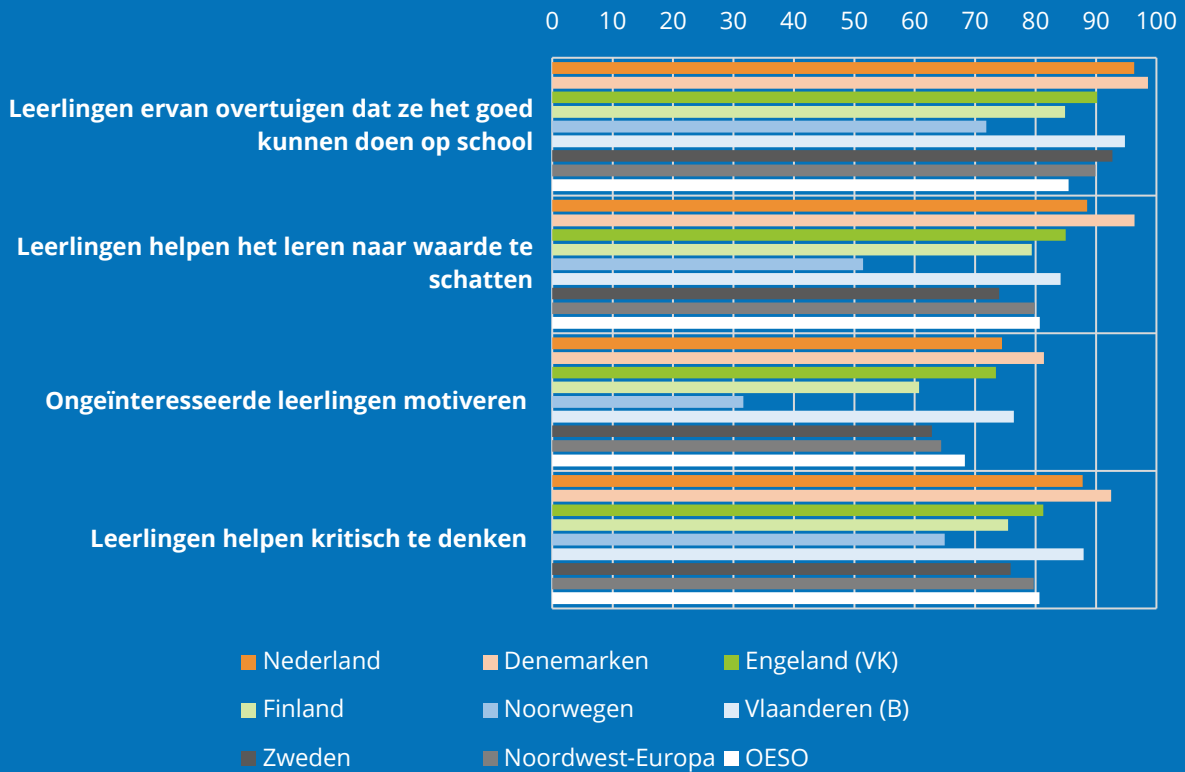
Vooral werkervaring maakt uit voor de mate van professioneel zelfvertrouwen

We gebruiken de gemiddelde schaalscores op de genoemde drie dimensies om in kaart te brengen welke achtergrondkenmerken er binnen Nederland een rol spelen (zie ook

²⁸ Deze indeling is tot stand gekomen door middel van factoranalyses, die het Internationale Consortium heeft uitgevoerd ten behoeve van schaalconstructies. Zie verder bijlage 1.

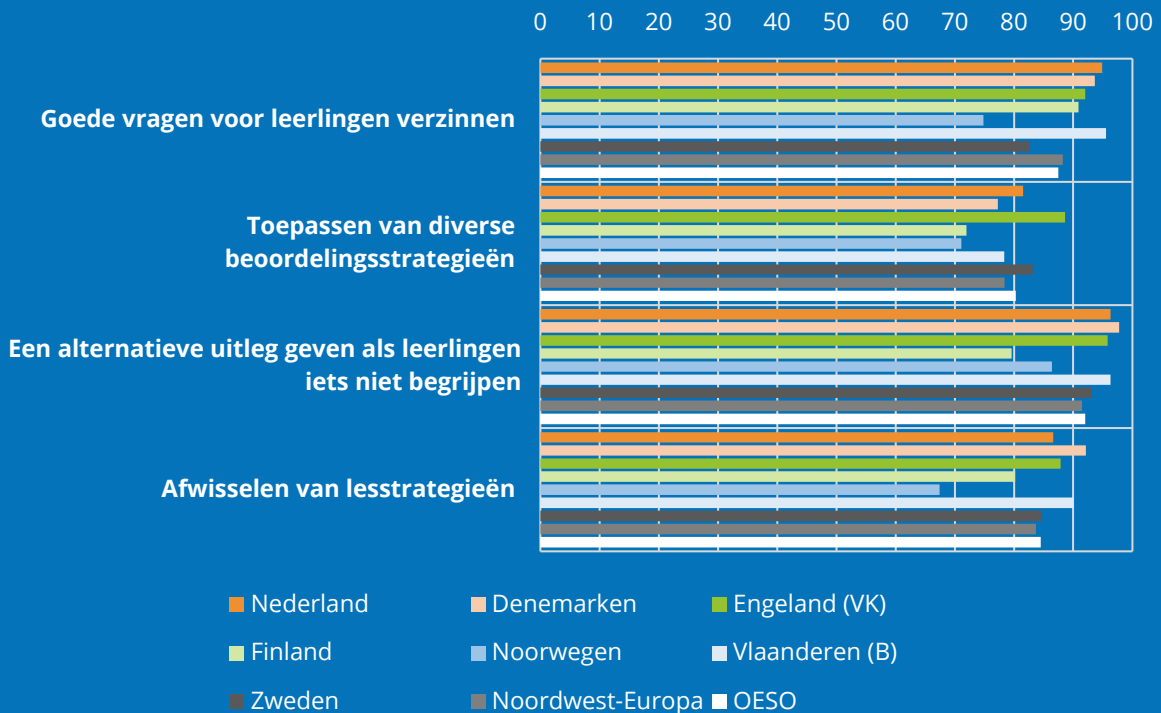
Figuur 5.7

Professioneel zelfvertrouwen - het aandeel leraren dat vindt redelijk tot sterk in staat te zijn tot motiveren van leerlingen, in 2013 en 2018



Figuur 5.8

Professioneel zelfvertrouwen - het aandeel leraren dat vindt redelijk tot sterk in staat te zijn tot instructie geven/kennisoverdracht, naar land in Noordwest-Europa



tekstbox paragraaf 5.5).²⁹ Naast de drie subschalen is tevens een algehele schaal professioneel zelfvertrouwen over de drie dimensies heen berekend. Voordeel van het gebruik van schaalscores is dat niet op alle afzonderlijke competenties de verschillen bekeken hoeven worden. Elke (sub)schaal verschaft zo snel inzicht in de betreffende dimensie als geheel. Van alle leraarskenmerken blijken de verschillen het grootst op het aantal jaren werkervaring (zie Tabel 5.7, bijlage 2). Grofweg geldt dat hoe meer jaren werkervaring, hoe meer professioneel zelfvertrouwen leraren hebben, op alle drie de dimensies (kennisoverdracht/lesgeven, klassenmanagement en motiveren van leerlingen). Het verschil tussen weinig en veel ervaring is het grootst op de subschaal klassenmanagement. Niet verrassend laat de leeftijd van de leraar soortgelijke verschillen zien (zie Tabel 5.8, bijlage 2), alleen zijn deze kleiner dan die voor werkervaring.

Naast het aantal jaren werkervaring levert de contractsoort (tijdelijk of vast contract) systematisch verschillen op voor de mate waarin leraren professioneel zelfvertrouwen hebben (zie Tabel 5.9, bijlage 2). Leraren met een vast contract scoren op alle drie de schalen significant hoger dan leraren met een tijdelijk contract. Wederom is het verschil het grootst op de subschaal klassenmanagement. Ook het opleidingsniveau van de leraar maakt verschil uit voor hoeveel professioneel zelfvertrouwen zij hebben (zie Tabel 5.10, bijlage 2), maar in mindere mate dan werkervaring of contractsoort. Daarbij geldt dat leraren met een hbo/wo bachelor-diploma en met name leraren met een hbo-master-diploma op alle schalen voor professioneel zelfvertrouwen het hoogst scoren. Verder zijn voor de subschaal klassenmanagement verschillen te zien wat de contractsoort en locatie van de school,

binnen of buiten de Randstad, betreft:³⁰ Leraren met een voltijdaanstelling en leraren werkzaam op een school buiten de Randstad scoren hier hoger op dan leraren met een deeltijdcontract en leraren werkzaam op een school binnen de Randstad (zie Tabel 5.11, bijlage 2).

5.4 Professioneel zelfvertrouwen: culturele diversiteit leerlingen

Nederlandse leraren hebben iets minder professioneel zelfvertrouwen dan de gemiddelde leraar in Noordwest-Europa als het gaat om het lesgeven aan cultureel diverse klassen. Daarbij hebben leraren die lesgeven op scholen waar relatief veel leerlingen een lagere sociaal-economische status hebben meer professioneel zelfvertrouwen op dit vlak dan op scholen waar deze groepen leerlingen minder vertegenwoordigd zijn. Ook leraren die lesgeven aan vmbo/mavo-scholen hebben meer vertrouwen op dit vlak dan leraren die lesgeven aan havo/vwo/gymnasium-scholen.

In 2018 is leraren voor het eerst gevraagd naar hun professioneel zelfvertrouwen als het gaat om een cultureel diverse leerlingenpopulatie. Daarbij gaat het om de volgende zaken:

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

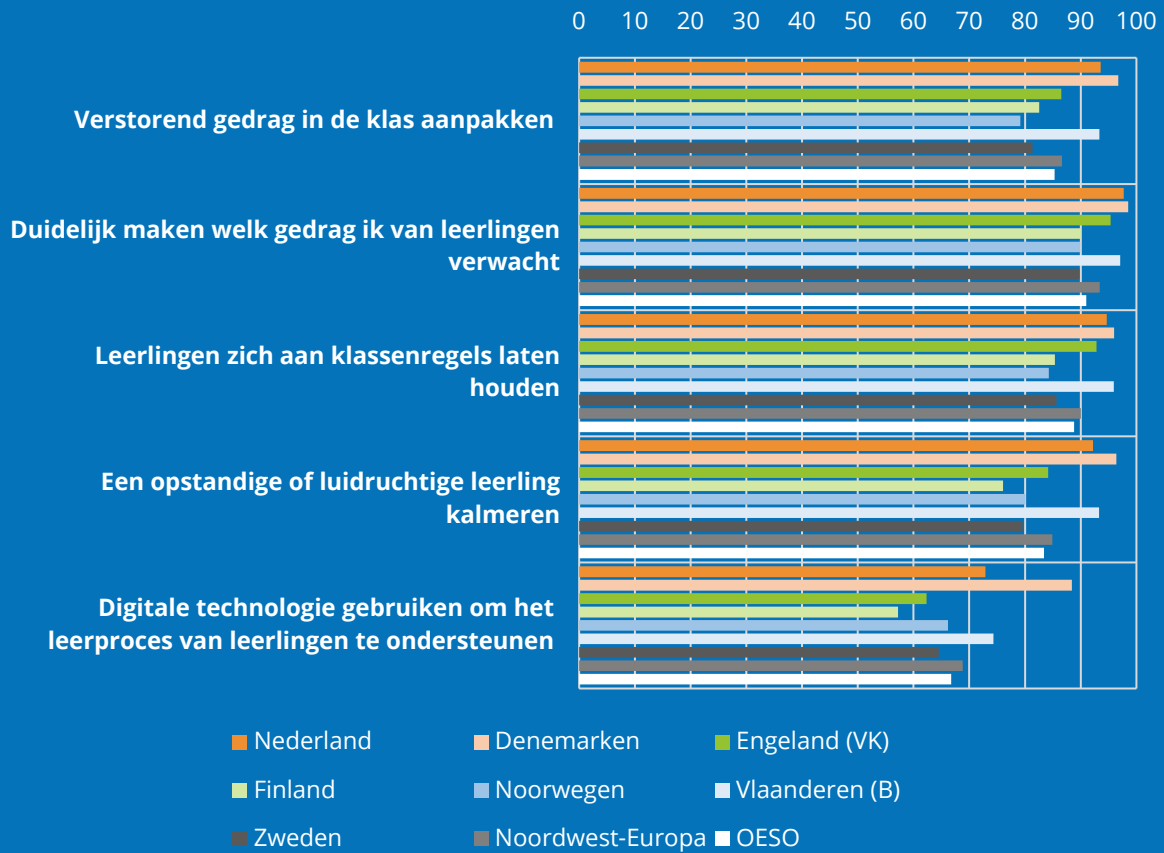
²⁹ Deze schaalscores zijn berekend door het Internationale Consortium. Zie verder bijlage 1.

³⁰ Het kenmerk binnen/buiten Randstad is geconstrueerd aan de hand van provincies: scholen in de provincies Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht en

Flevoland vallen binnen de Randstad en scholen in de overige provincies buiten de Randstad. Er is ook gekeken naar binnen/buiten de G4, maar het aantal scholen binnen de G4 was te gering voor de analyses (te lage celvulling).

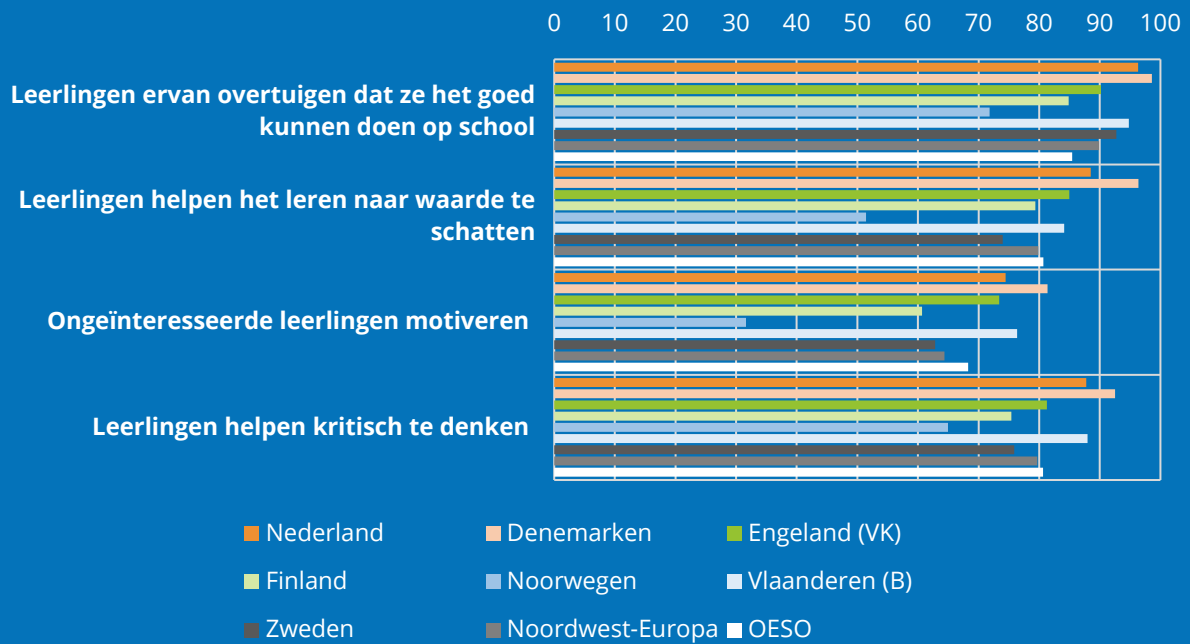
Figuur 5.9

Professioneel zelfvertrouwen - het aandeel leraren dat vindt redelijk tot sterk in staat te zijn tot klassenmanagement, naar land in Noordwest-Europa



Figuur 5.10

Professioneel zelfvertrouwen - het aandeel leraren dat vindt redelijk tot sterk in staat te zijn tot motiveren van leerlingen, naar land in Noordwest-Europa



Leraren in Nederland geven op al deze aspecten iets minder vaak aan erop te vertrouwen dit goed te kunnen dan gemiddeld in Noordwest-Europa (zie Figuur 5.11), met name als het gaat om het aanpassen van het lesgeven aan de etnische/culturele diversiteit van leerlingen en het verminderen van etnische/culturele stereotypering. Het aandeel Nederlandse leraren dat hierop zegt professioneel zelfvertrouwen te hebben, ligt op beide competenties zes procentpunt lager dan de gemiddelden van Noordwest-Europa. Ook voor het professioneel zelfvertrouwen met betrekking tot het lesgeven aan een cultureel diverse klas is een schaal geconstrueerd, die gebruikt kan worden om verschillen tussen leraren te achterhalen. Met name het aandeel leerlingen met een lagere sociaal-economische status op school lijkt uit te maken: hoe hoger dit aandeel, hoe groter het professioneel zelfvertrouwen om goed les te geven aan cultureel diverse groepen (zie Tabel 5.12, bijlage 2).³¹ Daarnaast hebben leraren die lesgeven op scholen met meer dan 30 procent leerlingen met speciale leerbehoeften meer professioneel zelfvertrouwen (m.b.t. lesgeven aan een cultureel diverse klas) dan hun collega's op scholen met een lager aandeel van deze leerlingen. Daarnaast hebben leraren die lesgeven op scholen voor havo/vwo/gymnasium minder professioneel zelfvertrouwen (m.b.t. lesgeven aan een cultureel diverse klas) dan leraren die lesgeven op brede scholengemeenschappen of scholen voor vmbo/mavo. Tevens blijken leraren met meer dan 25 jaar werkervaring meer professioneel zelfvertrouwen te hebben dan hun collega's die minder lang lesgeven (zie Tabel 5.13, bijlage 2).

³¹ Ook is een vergelijking gemaakt tussen leraren werkzaam op scholen met een groter aandeel leerlingen met een migratieachtergrond en leraren werkzaam op

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 voor professioneel zelfvertrouwen:

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

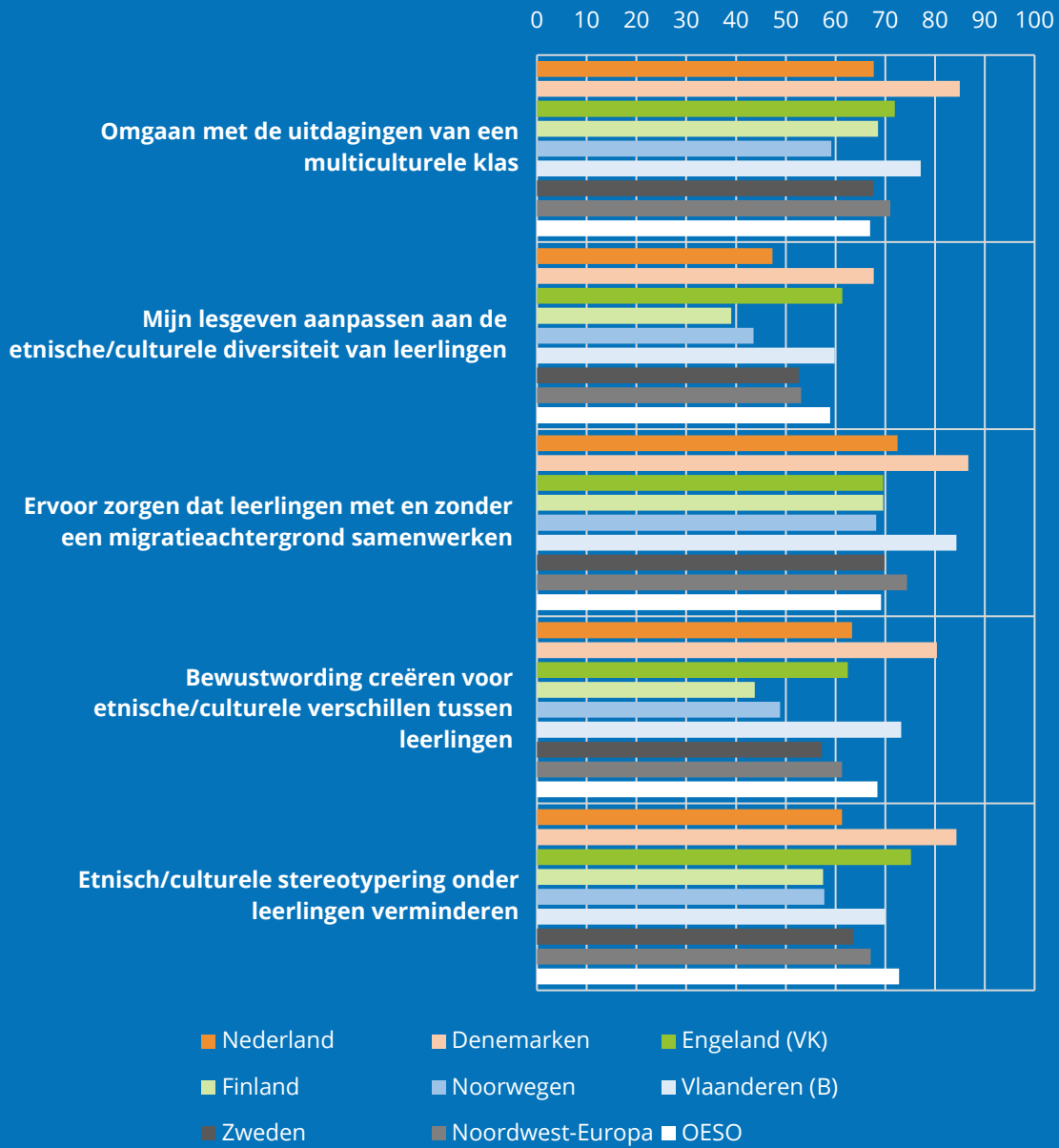
Daarnaast is een aparte schaal geconstrueerd voor het professioneel zelfvertrouwen als het gaat om lesgeven aan leerlingen met een cultureel diverse achtergrond. Deze (sub-) schalen vormen de basis voor de multilevel-analyses in deze paragraaf.

Er is een positief verband tussen het aantal jaren werkervaring (en leeftijd) van leraren en de mate van professioneel zelfvertrouwen, ook als het gaat om lesgeven aan cultureel diverse groepen. Het hebben van een vaste aanstelling laat ook een positieve relatie zien met de verschillende dimensies van lesgeven. Daarnaast is een positief verband gevonden tussen professioneel zelfvertrouwen en de mate waarin leraren zich door hun opleiding voorbereid voelen op het lesgeven. Leraren op grotere scholen hebben meer professioneel zelfvertrouwen als het gaat om het lesgeven aan cultureel diverse groepen dan leraren werkzaam op kleinere scholen. Anders dan wat uit voorgaande analyses is gebleken, is een positief verband gevonden tussen het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond op school en professioneel zelfvertrouwen als het gaat om het lesgeven aan deze leerlingen; eenzelfde verband is er met het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften.

scholen met weinig leerlingen met een migratieachtergrond. De verschillen die hieruit naar voren komen zijn echter statistisch niet significant.

Figuur 5.11

Professioneel zelfvertrouwen - het aandeel leraren dat vindt redelijk tot sterk in staat te zijn tot lesgeven aan cultureel diverse groepen, naar land in Noordwest-Europa



Aantal jaren werkervaring, leeftijd en contractsoort maken uit voor alle dimensies van lesgeven

Het aantal jaren werkervaring en de leeftijd van de leraar hebben een positieve relatie met professioneel zelfvertrouwen (Tabel 5.14, bijlage 2). Hoe ouder en meer ervaren de leraar, hoe meer vertrouwen zij hebben in hun functioneren zowel in het algemeen als ook op de specifieke dimensies klassenmanagement, instructie geven/kennisoverdracht en motiveren van studenten. Hetzelfde geldt voor leraren met een vaste aanstelling, in vergelijking met leraren met een tijdelijk contract. Er is een positief verband tussen de mate waarin leraren zich door hun opleiding voorbereid voelen op het lesgeven en het professioneel zelfvertrouwen in het algemeen (Tabel 5.15, bijlage 2).

Professionele ruimte en onderwijskundig leiderschap hangen positief samen met professioneel zelfvertrouwen

Factoren die bijdragen aan het professioneel zelfvertrouwen van leraren zijn: betrokkenheid bij besluitvorming, samenwerking tussen leraren, en professionele ruimte. Deze drie factoren hebben ook een positief verband met het professioneel zelfvertrouwen van leraren (Tabel 5.16, bijlage 2).

Vertrouwen in lesgeven aan cultureel diverse groepen: positieve relatie met aantal jaren werkervaring, schoolomvang, aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften en aandeel leerlingen met migratieachtergrond

Als het gaat om het professioneel zelfvertrouwen wat betreft het lesgeven aan cultureel diverse groepen, blijkt er wederom een positieve relatie te bestaan met het aantal jaren werkervaring en leeftijd (Tabel 5.17, bijlage 2). Leraren met meer werkervaring en oudere leraren hebben een hogere mate van professioneel zelfvertrouwen als het gaat om lesgeven aan

cultureel diverse groepen. Daarnaast maken schoolomvang, het aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften en de mate van culturele diversiteit op de school uit. Op grotere scholen heerst een grotere mate van professioneel zelfvertrouwen om les te geven aan multiculturele klassen dan op kleinere scholen. Hetzelfde geldt voor leraren op scholen met grotere aandelen leerlingen met een speciale leerbehoefte en leerlingen met een migratieachtergrond, ten aanzien van de scholen waar deze leerlingen minder vertegenwoordigd zijn. Dit verband is echter niet gecontroleerd voor het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond op een school.

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 docenten binnen de scholen. Op basis van de ingevulde vragenlijsten onder docenten en hun schoolleiders vinden analyses plaats op verschillende niveaus: van de docenten, de schoolleiders, de scholen, de landen en internationale gemiddelden. Een internationaal consortium van statistici en sociaal-wetenschappers heeft de internationale data opgeschoond, gecheckt op interne consistentie binnen en tussen landen, wegingsfactoren bepaald en de replicates aangemaakt (alle analyses zijn uitgevoerd met gebruikmaking van BRR, Balanced Repeated Replication³²). 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 gebruikt worden van de zogenaamde IDB Analyzer (te downloaden via www.iea.nl/data). 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.

Als alternatief kan gebruik worden gemaakt van het statistisch programma WesVar,³³ 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 2018.³⁴ 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).³⁵ De landen die hebben deelgenomen aan TALIS 2018 zijn weergegeven in Tabel 1.1, bijlage 1.

³² Als wegingsmethode Fay's replication method kiezen (k=0,5).

³³ Registratieformulier is te vinden op <https://www.westat.com/capability/information-systems-software/wesvar/download>. Bij aanmaak WesVar databestand Fay's replication method kiezen, met k=0,5.

³⁴ www.oecd.org/talis.

³⁵ 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 zijn door 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 leraren die hebben deelgenomen (zie Tabel 1.2, bijlage 1) en van de scholen waar zij werkzaam zijn (zie Tabel 1.3, bijlage 1), 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 (onderbouw vo)

TALIS 2018 deelnemers (onderbouw vo*)	lid OESO?
Alberta (Canada)	Ja
Australië	Ja
Brazilië	Nee
Buenos Aires (Argentinië)	Nee
Bulgarije	Nee
Chili	Ja
Chinees Taipei	Nee
Colombia	Nee
Croatië	Nee
Cyprus	Nee
Denemarken	Ja
Engeland (VK)	Ja
Estland	Ja
Finland	Ja
Frankrijk	Ja
Georgië	Nee
Hongarije	Ja
IJsland	Ja
Israël	Ja
Italië	Ja
Oostenrijk	Ja
Japan	Ja
Kazachstan	Nee
Korea	Ja
Letland	Ja
Litouwen	Ja
Malta	Nee
Mexico	Ja
Nederland	Ja
Nieuw-Zeeland	Ja
Noorwegen	Ja
Portugal	Ja
Roemenië	Nee
Rusland	Nee
Saoedi-Arabië	Nee
Shanghai (China)	Nee
Singapore	Nee
Slovenië	Ja
Slowakije	Ja
Spanje	Ja
Tsjechië	Ja
Turkije	Ja
Verenigde Arabische Emiraten	Nee
Verenigde Staten	Ja
Vietnam	Nee
Vlaanderen (België)	Ja
Zuid-Afrika	Nee
Zweden	Ja

Tabel 1.2
Achtergrondkenmerken leraren onderbouw voortgezet onderwijs

	Respons	n na weging	Percentage	Standaardfout
Geslacht				
vrouw	1401	35472	53	0,99
man	1183	31020	47	0,99
Leeftijd				
jonger dan 30 jaar	418	9680	15	1,10
30 t/m 49 jaar	1309	35366	53	1,50
50 jaar en ouder	857	21524	32	1,32
Werkervaring				
maximaal 3 jaar	265	6447	10	0,91
4 t/m 14 jaar	1072	26776	41	1,38
15 t/m 24 jaar	691	18574	28	1,58
25 jaar of meer	541	14198	22	1,19
Vakgebied				
talen	238	810	33	2,79
exacte vakken	174	720	29	5,82
sociaal-maatschappelijk	117	391	16	1,78
anders (sport/lichamelijke opvoeding, tekenen/kunst, etc)	170	522	21	3,01
Opleidingsniveau				
mbo	69	1900	3	0,41
hbo/wo bachelor	1394	38718	58	2,07
hbo master	556	14243	21	1,30
wo master/gepromoveerd	562	11565	17	1,64
Contractsoort				
tijdelijk contract	378	8836	13	1,18
vast contract	2191	57277	87	1,18
Contractomvang				
deeltijd	1569	38617	59	1,40
voltijd	989	27327	41	1,40
Klasomvang				
t/m 21 leerlingen	411	11587	24	2,84
22 t/m 25 leerlingen	467	13145	27	1,45
26 t/m 29 leerlingen	650	15784	33	2,41
30 leerlingen of meer	383	7974	16	1,74

Tabel 1.3
Aantal en aandeel leraren naar schoolkenmerken

	Respons	n na weging	Percentage	Standaardfout
Schoolsoort				
havo/vwo/gymnasium	708	12023	18	4,00
vmbo/mavo	852	27366	41	6,06
breed	1025	27195	41	4,64
Schoolomvang (aantal leerlingen onderbouw)				
t/m 250 leerlingen	316	6013	9	2,96
251 t/m 500 leerlingen	933	20133	30	5,93
501 t/m 750 leerlingen	740	21875	33	7,01
meer dan 750 leerlingen	596	18563	28	5,05
Eenpitter				
nee	1465	32199	48	6,56
ja	1120	34386	52	6,56
Denominatie				
bijzonder	1906	49280	74	5,71
openbaar	679	17304	26	5,71
Randstad				
nee	1569	40187	60	5,62
ja	1016	26398	40	5,62
Aandeel leerlingen op school met speciale leerbehoefte				
1 t/m 10%	1217	30863	49	5,74
11 t/m 30%	891	19187	31	5,46
31% of meer	322	12756	20	6,62
Aandeel leerlingen op school met lage sociaal-economische status				
1 t/m 10%	1453	37906	60	5,77
11 t/m 30%	817	20517	33	6,56
31% of meer	160	4383	7	3,70
Aandeel leerlingen op school met migratieachtergrond				
geen	182	3903	6	2,15
1 t/m 10%	1832	49303	79	3,96
11% of meer	416	9599	15	3,36

BIJLAGE 2

Tabellen hoofdstuk 2

Tabel 2.1

Gedeelde besluitvorming: percentage dat het (volledig) eens is dat hun school de mogelijkheid geeft om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school

	mede- werkers	ouders/ verzor	leerling -en
aandeel leerlingen op school met speciale leerbehoeften			
1 t/m 10%	77	80	75
11 t/m 30%	82	87	79
31% of meer	89	83	81
aandeel leerlingen op school met lage sociaal- economische status			
1 t/m 10%	81	83	78
11 t/m 30%	79	82	76
31% of meer	92	89	86
aandeel leerlingen op school met een migratieachtergrond			
geen	81	79	71
1 t/m 10%	82	84	80
11% of meer	77	77	69

Tabel 2.2

Professionele ruimte: percentage NL leraren dat het er (volledig) mee eens is dat zij zeggenschap hebben over de volgende aspecten van het lesgeven, naar contractsoort, wel/geen starter, contractomvang

	bepalen van de inhoud van de lessen	selectie van lesmethodes	voortgang van leerlingen toetsen	orde houden en leerlingen straffen	bepalen van de hoeveelheid huiswerk
contractsoort					
tijdelijk contract	91	61	87	98	98
vast contract	96	91	94	98	97
starter/geen starter					
starter*	93	68	85	98	98
geen starter	95	89	94	98	97
contractomvang					
deeltijd	96	85	92	98	96
voltijd	94	91	94	98	98

* Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 2.3

Schoolklimaat: percentage Nederlandse leraren dat het (volledig) eens is met de volgende stellingen, naar diversiteit leerlingpopulatie

	op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken	de stafleden op deze school delen dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren	de stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag	deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen
aandeel leerlingen op school met speciale leerbehoeften				
1 t/m 10%	68	60	47	79
11 t/m 30%	74	62	48	71
31% of meer	85	81	61	87
aandeel leerlingen op school met lage sociaal-economische status				
1 t/m 10%	72	63	49	80
11 t/m 30%	74	65	48	73
31% of meer	82	80	70	85
aandeel leerlingen op school met een migratieachtergrond				
geen	73	75	62	84
1 t/m 10%	73	63	49	77
11% of meer	74	66	53	80

Tabel 2.4

Gedeelde besluitvorming: percentage leraren dat het (volledig) eens is met de volgende stellingen naar wel/niet vast contract

	tijdelijk	vast
Op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken	79	73
De stafleden op deze school delen dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren	75	64
De stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag	58	51
Deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen	82	78

Tabel 2.5

Schoolklimaat: percentage Nederlandse leraren dat het (volledig) eens is met de volgende stellingen, naar schoolomvang (aantal leerlingen onderbouw)

	t/m 250 leerlingen	251 t/m 500 leerlingen	501 t/m 750 leerlingen	meer dan 750 leerlingen
Op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken	77	77	76	68
De stafleden op deze school delen dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren	70	73	63	58
De stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag	60	63	44	46
Deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen	74	82	76	81

Tabel 2.6

Gedeelde besluitvorming: percentage leraren dat het (volledig) eens is met de volgende stellingen naar vakgebied

	talen	exact	sociaal-maatschappelijk	anders
Op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheden voor schoolgerelateerde zaken	76	73	71	74
De stafleden op deze school delen dezelfde set aan overtuigingen over lesgeven en leren	66	62	61	71
De stafleden handhaven op de hele school consistent dezelfde regels voor leerlinggedrag	46	49	51	59
Deze school stimuleert stafleden om nieuwe initiatieven te nemen	81	78	75	79

Tabel 2.7

Collegiale ondersteuning; percentage Nederlandse leraren dat (volledig) eens is met de volgende stellingen, naar diversiteit leerlingen

	de meeste leraren op deze school geven elkaar praktische steun om nieuwe ideeën toe te passen	op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun	leraren kunnen op elkaar vertrouwen
aandeel leerlingen op school met speciale leerbehoeften			
1 t/m 10%	65	73	91
11 t/m 30%	74	80	92
31% of meer	80	86	97
aandeel leerlingen op school met lage sociaal-economische status			
1 t/m 10%	69	77	91
11 t/m 30%	72	78	93
31% of meer	86	82	94
aandeel leerlingen op school met een migratieachtergrond			
geen	69	76	94
1 t/m 10%	71	77	92
11% of meer	72	79	94

Tabel 2.8

Collegiale ondersteuning; percentage Nederlandse leraren dat (volledig) eens is met de volgende stellingen, naar leraar kenmerken

	starter*	geen starter
De meeste leraren op deze school geven elkaar praktische steun om nieuwe ideeën toe te passen	85	70
Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun	84	77
Leraren kunnen op elkaar vertrouwen	98	92

* Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 2.9

Percentage leraren dat het (volledig) eens is met de volgende stellingen over werktevredenheid, naar land in Noordwest-Europa

	tevredenheid met beroep				tevredenheid met werkomgeving/organisatie				status
	de voordelen van leraar zijn wegen duidelijk op tegen de nadelen	als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen	ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden	Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen	Ik zou graag van school veranderen als dat kon	Ik werk met plezier op deze school	Ik zou deze school aanbevelen als een goede werkomgeving	al met al ben ik tevreden met mijn baan	
Nederland	83	80	6	21	16	95	84	94	31
Denemarken	79	70	8	43	10	95	88	89	18
Engeland (VK)	72	69	13	52	23	88	82	77	29
Finland	92	79	6	34	20	87	82	88	58
Noorwegen	87	75	8	36	13	95	91	93	35
Vlaanderen (B)	70	81	6	30	14	92	85	93	26
Zweden	79	63	12	41	18	92	84	90	11
Noordwest-Europa	80	74	8	37	16	92	85	89	30
OESO	76	76	9	34	20	90	83	90	26

Tabel 2.10

Werktevredenheid: percentage Nederlandse leraren dat (volledig) eens is met de volgende stellingen, naar aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op school

		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	82	85	85
	Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen	77	81	84
	Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden	7	5	3
	Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen	24	22	15
tevredenheid met werkomgeving/organisatie	Ik zou graag van school veranderen als dat kon	18	16	12
	Ik werk met plezier op deze school	94	96	94
	Ik zou deze school aanbevelen als een goede werkomgeving	82	83	89
	Al met al ben ik tevreden met mijn baan	93	95	94
status	Ik denk dat het vak van leraar wordt gewaardeerd door de maatschappij	32	27	36

Tabel 2.11

Aandeel leraren dat (volledig) eens is met de volgende stellingen, naar aandeel leerlingen met migratieachtergrond op school

		geen	1 t/m 10%	11% of meer
tevredenheid met beroep	De voordelen van leraar zijn wegen duidelijk op tegen de nadelen	93	83	80
	Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen	83	80	80
	Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden	6	6	5
	Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen	19	22	18
tevredenheid met werkomgeving/organisatie	Ik zou graag van school veranderen als dat kon	10	17	16
	Ik werk met plezier op deze school	97	94	95
	Ik zou deze school aanbevelen als een goede werkomgeving	84	84	81
	Al met al ben ik tevreden met mijn baan	93	94	93
status	Ik denk dat het vak van leraar wordt gewaardeerd door de maatschappij	37	30	33

Tabel 2.12

Tevredenheid met beroep: percentage Nederlandse leraren dat (volledig) eens is met de volgende stellingen, naar leraarmerken en dienstverband

	tevredenheid met beroep				status
	De voordelen van leraar zijn wegen duidelijk op tegen de nadelen	Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen	Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden	Ik vraag me af of ik niet beter een ander beroep had kunnen kiezen	Ik denk dat het vak van leraar wordt gewaardeerd door de maatschappij
leeftijd					
jonger dan 30 jaar	86	78	5	30	33
30 t/m 49 jaar	83	84	4	22	31
50 jaar of ouder	83	74	8	17	30
contractsoort					
tijdelijk contract	90	86	5	20	46
vast contract	82	79	6	22	29

Tabel 2.13

Regressiecoëfficiënten van de leraarvariabelen op tevredenheid algemeen, en met de werkomgeving en het beroep

		0 model	independent model	opleiding	leeftijd	ervaring	dienstverband
Algemeen	Intercept	12,02(,06)	12,02(,06)***	12,77(,33)***	12,54(,19)***	12,17(,09)***	11,69(,16)***
	<i>B</i>			-0,14(,06)*	-0,01(<,01)***	-0,01(<,01)*	0,29(,13)*
	σ^2_e	3,54(,16)	3,41(,13)***	3,40(,13)***	3,39(,13)***	3,40(,13)***	3,39(,13)***
	σ^2_{u0}		0,14(,08)	0,14(,08)	0,13(,08)	0,13(,08)	0,13(,08)
	LL	-3542	-3536	-3531	-3529	-3530	-3530
	df	2	3	4	4	4	4

		0 model	independent model	opleiding	leeftijd	ervaring	dienstverband
Werkomgeving	Intercept	11,94(,07)***	11,92(,07)***	12,75(,36)***	12,37(,19)***	12,06(,10)***	11,61(,17)***
	<i>B</i>			-0,16(,07)*	-0,01(,01)**	<-0,01(,01)*	0,27(,13)*
	σ^2_e	3,50(,16)***	3,17(,16)***	3,17(,13)***	3,17(,13)***	3,17(,13)***	3,17(,13)***
	σ^2_{u0}		0,33(,11)**	0,31(,13)***	0,30(,07)**	0,31(,07)**	0,31(,07)***
Beroep	Intercept	11,41(,05)***	11,41(,05)***	11,98(,33)***	11,84(,17)***	11,55(,08)***	11,17(,15)***
	<i>B</i>			-,11(,06)	-0,01(,01)**	<-0,01(,01)*	0,21(,13)
	σ^2_e	3,38(,12)***	3,36(,11)***	3,37(,12)***	3,36(,12)***	3,36(,12)***	3,36(,12)***
	σ^2_{u0}		0,02(,04)	0,01(,03)	0,01(,03)	<0,01(,03)	0,01(,03)
	LL	-7035	-7004	-6735	-6733	-6735	-6735
	df	4	6	9	9	9	9

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

Tabel 2.14

Regressiecoëfficiënten van aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op baantevredenheid in het algemeen en met de werkomgeving en het beroep

		aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften
Algemeen	Intercept	11,58(,20)***
	B	,17(,07)*
	σ^2_e	3,39(,13)***
	σ^2_{u0}	0,13(,09)
	LL	-3337
	df	4

		aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften
Omgeving	Intercept	11,56(,24)***
	B	0,15(,09)
	σ^2_e	3,16(,13)***
	σ^2_{u0}	0,31(,11)**
Beroep	Intercept	11,05(,17)***
	B	0,13(,06)*
	σ^2_e	3,33(,12)***
	σ^2_{u0}	0,06(,05)
	LL	-6611
	df	9

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

Tabel 2.15

Regressiecoëfficiënten schoolklimaat op tevredenheid in het algemeen en met de werkomgeving en het beroep

		besluitvorming	professionele ruimte	praktische ondersteuning	ondersteunend klimaat
Algemeen	Intercept	7,21(,35)***	9,57(,39)***	10,28(,27)***	8,79(,24)***
	<i>B</i>	0,43(,03)***	0,20(,03)***	0,63(,10)***	1,14(,08)***
	σ^2_e	3,00(,11)***	3,24(,13)***	3,31(,12)***	3,02(,11)***
	σ^2_{u0}	0,07(,05)	0,11(,06)	0,07(,07)	0,02(,05)
	LL	-3411	-2813	-3483031	-3395435
	df	4	4	4	4

		besluitvorming	professionele ruimte	praktische ondersteuning	ondersteunend klimaat
Omgeving	Intercept	6,62(,35)***	9,71(,37)***	10,05(,25)***	8,32(,23)***
	<i>B</i>	0,48(,03)***	0,18(,03)***	0,68(,09)***	1,27(,08)***
	σ^2_e	2,68(,11)***	3,06(,13)***	3,04(,12)***	2,66(,11)***
	σ^2_{u0}	0,21(,05)***	0,29(,07)***	0,25(,06)***	0,16(,05)**
Beroep	Intercept	8,63(,33)***	9,38(,38)***	10,41(,26)***	9,64(,24)***
	<i>B</i>	0,25(,03)***	0,16(,03)***	0,36(,09)***	0,63(,08)***
	σ^2_e	3,21(,11)***	3,29(,13)***	3,33(,12)***	3,22(,11)***
	σ^2_{u0}	0,02(,03)	<0,01(,03)	0,12(,03)	0,03(,03)
		1,42(,09)***	1,56(,11)***	1,62(,10)***	1,42(,09)***
	LL	-6581383	-5416808	-6667369	-6548872
	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 zich dankzij hun opleiding (zeer) goed voorbereid voelde op de volgende aspecten van het lesgeven, naar werkervaring

	maximaal 3 jaar	4 t/m 14 jaar	15 t/m 24 jaar	25 jaar of meer
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden	42	38	32	32
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	55	34	28	11
Leerlinggedrag en klassenmanagement	66	61	57	44
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen	43	39	34	33

Tabel 3.2

Percentage Nederlandse leraren dat zich dankzij hun opleiding (zeer) goed voorbereid voelde op de volgende aspecten van het lesgeven, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Inhoud van mijn vak(ken)	90	80	86
Didactiek van mijn vak(ken)	79	74	74
Onderwijskunde	68	61	58
Praktijkervaring in mijn vak(ken)	90	80	74
Lesgeven aan groepen met grote niveauverschillen	23	29	25
Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen	17	19	12
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden	40	35	34
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	47	31	18
Leerlinggedrag en klassenmanagement	72	58	48
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen	46	37	34

Tabel 3.3

Percentage Nederlandse leraren dat zich dankzij hun opleiding (zeer) goed voorbereid voelde op de volgende aspecten van het lesgeven, naar schooltype

	vmbo/mavo	breed	havo/vwo/gymnasium
Inhoud van mijn vak(ken)	83	84	82
Didactiek van mijn vak(ken)	81	69	75
Onderwijskunde	67	57	57
Praktijkervaring in mijn vak(ken)	81	76	83
Lesgeven aan groepen met grote niveaoverschillen	31	25	22
Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen	22	15	9
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden	41	32	32
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	32	27	27
Leerlinggedrag en klassenmanagement	63	50	57
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen	43	33	33

Tabel 3.4

Percentage Nederlandse leraren dat zich dankzij hun opleiding (zeer) goed voorbereid voelde op de volgende aspecten van het lesgeven, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master/gepromoveerd
Inhoud van mijn vak(ken)	96	85	85	73
Didactiek van mijn vak(ken)	88	76	75	69
Onderwijskunde	77	62	64	52
Praktijkervaring in mijn vak(ken)	79	82	76	75
Lesgeven aan groepen met grote niveaoverschillen	29	29	27	17
Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen	10	19	16	12
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden	31	37	38	29
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	47	31	22	29
Leerlinggedrag en klassenmanagement	72	59	50	53
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen	44	38	37	32

Tabel 3.5

Percentage Nederlandse leraren dat zich dankzij hun opleiding (zeer) goed voorbereid voelde op de volgende aspecten van het lesgeven, naar vakgebied

	taal	exact	sociaal- maatschappelijk	anders
Inhoud van mijn vak(ken)	83	86	81	83
Didactiek van mijn vak(ken)	72	74	73	83
Onderwijskunde	63	65	59	64
Praktijkervaring in mijn vak(ken)	78	79	80	87
Lesgeven aan groepen met grote niveaoverschillen	20	22	23	42
Lesgeven aan multiculturele/meertalige groepen	15	17	17	20
Onderwijzen van generieke (vakoverstijgende) vaardigheden	26	43	41	43
Gebruik van ICT ten behoeve van lesgeven	26	39	29	30
Leerlinggedrag en klassenmanagement	53	57	56	63
Monitoren van de ontwikkeling van leerlingen	32	43	35	45

Tabel 3.6

Deelname leraren aan inductie, naar land in Noordwest-Europa (%)

	deelgenomen aan formeel inductieprogramma?			deelgenomen aan informele inductieactiviteiten?		
	ja, tijdens 1e baan	ja, tijdens huidige baan	nee	ja, tijdens 1e baan	ja tijdens huidige baan	nee
Nederland	26	53	39	23	56	38
Denemarken	19	18	71	19	32	59
Engeland (VK)	68	65	11	49	64	21
Finland	17	26	65	23	53	39
Noorwegen	14	19	73	18	32	58
Vlaanderen (B)	29	37	51	23	40	51
Zweden	17	15	73	23	27	59
Noordwest- Europa	27	33	55	25	43	47
OESO-31	33	29	50	24	35	53

Tabel 3.7

Deelname Nederlandse leraren aan inductie, naar leeftijd (%)

		jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
deelgenomen aan formeel inductieprogramma?	ja, 1e baan	30	29	20
	ja, huidige baan	64	55	43
	nee	29	35	50
deelgenomen aan informele inductieactiviteiten?	ja, 1e baan	20	24	23
	ja, huidige baan	57	60	49
	nee	39	34	43

Tabel 3.8

Deelname leraren aan inductie, formeel en/of informeel, naar werkervaring (%)

	maximaal 3 jaar	4 t/m 14 jaar	15 t/m 24 jaar	25 jaar of meer
ja, 1e baan	26	33	34	27
ja huidige baan	74	73	65	51

Tabel 3.9

Inductie: deelname leraren aan activiteiten, naar land in Noordwest-Europa (%)

	cursussen/seminars	online cursussen/seminars	andere online activiteiten	ingeroosde 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
Nederland	75	6	7	80	80	70	21	24	39	49
Denemarken	54	2	5	71	52	44	34	6	33	47
Engeland (VK)	68	29	16	83	69	70	29	34	42	76
Finland	11	2	3	61	21	56	12	4	2	79
Noorwegen	55	10	6	47	68	62	66	4	16	38
Vlaanderen (B)	71	9	17	86	82	71	17	12	4	68
Zweden	34	10	8	68	62	29	27	10	7	61
Noordwest-Europa	52	10	9	71	62	57	29	13	20	60
OESO-31	64	23	20	79	71	61	45	36	21	63

Tabel 3.10

Inductie: deelname Nederlandse leraren aan activiteiten, naar wel/geen starter (%)

	starter*	geen starter
Cursussen/seminars	78	74
Online cursussen/seminars	3	6
Andere online activiteiten	3	7
Ingeroosterde gesprekken met schoolleider en/of ervaren leraren	82	80
Supervisie door schoolleider en/of ervaren leraren	82	80
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	73	70
In teamverband lesgeven samen met meer ervaren leraren	27	21
Bijhouden portfolio/dagboek/logboek	32	23
Verminderde lestaak	68	35
Algemene/administratieve introductie	55	49

* Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 3.11

Percentage Nederlandse leraren dat ondersteund wordt door een mentor of zelf als mentor collega's ondersteunt, naar leraar kenmerken (%)

	leraren ondersteund door mentor	leraren die mentor zijn voor collega's
werkervaring als leraar		
maximaal 3 jaar	51	12
4 t/m 14 jaar	12	18
15 t/m 24 jaar	8	25
25 jaar of meer	3	30
opleidingsniveau		
mbo	59	13
hbo/wo bachelor	13	20
hbo master	4	30
wo master/gepromoveerd	16	23
contractsoort		
tijdelijk	57	9
vast	6	24

Tabel 3.12

Professionalisering: gemiddeld aantal activiteiten waaraan leraren afgelopen 12 maanden hebben deelgenomen, naar land in Noordwest-Europa (%)

	gemiddeld aantal activiteiten	standaardfout gem.	standdaarddeviatie	standaardfout stdev.
Nederland	4	0,10	1,81	0,04
Denemarken	3	0,06	1,94	0,03
Engeland (VK)	4	0,05	2,02	0,03
Finland	3	0,05	2,00	0,03
Noorwegen	3	0,05	1,85	0,02
Vlaanderen (B)	4	0,05	1,75	0,03
Zweden	4	0,05	1,93	0,03
Noordwest- Europa	4	0,02	1,90	0,01

Tabel 3.13

Professionalisering: deelname leraren aan activiteiten afgelopen 12 maanden, naar land in Noordwest-Europa (%)

	cursussen/seminars	online cursussen/seminars	onderwijsconferenties of -seminars	formeel kwalificatieprogramma	bezoek aan andere scholen voor observatiedoel-einden	bezoek aan bedrijven of andere organisaties voor observatiedoel-einden	observatie door vakgenoten of zelfobservatie en coaching	deelname aan een netwerk gericht op de professionele ontwikkeling	lezen van vakliteratuur	andere
Nederland	88	14	45	18	31	19	50	38	88	34
Denemarken	73	12	41	15	6	22	31	36	64	22
Engeland (VK)	74	52	34	10	25	6	71	45	64	22
Finland	68	22	35	11	31	25	14	34	75	29
Noorwegen	73	23	37	24	9	7	25	40	74	27
Vlaanderen (B)	88	15	38	13	19	11	34	33	81	29
Zweden	74	34	46	5	19	13	47	47	76	30
Noordwest-Europa	77	25	39	14	20	15	39	39	75	28

Tabel 3.14

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

	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 en 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
Nederland	96	91	55	67	73	63	89	41	54	29	53	69
Denemarken	95	70	67	75	64	67	83	34	36	30	38	28
Engeland (VK)	93	64	70	65	66	70	83	51	64	55	41	53
Finland	95	90	77	66	75	74	84	43	30	28	18	39
Noorwegen	93	65	71	77	76	69	87	33	44	39	55	46
Vlaanderen (B)	92	82	57	67	73	51	88	23	42	27	26	69
Zweden	92	61	71	71	77	80	90	54	60	55	59	68
Noordwest-Europa	93	75	67	70	72	68	86	40	47	38	41	53
OESO-31	91	78	76	72	78	74	86	51	47	39	40	63

Tabel 3.15

Percentage Nederlandse leraren dat van mening is dat nascholing een positieve impact heeft gehad op hun lesgeven, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master/gepromoveerd
Positieve impact op lesgeven	72	81	85	86

Tabel 3.16

Frequentie waarin leraren deelnemen aan gezamenlijke professionele leeractiviteiten, naar schoolkenmerken en diversiteit leerlingen (%)

	nooit	minder dan een keer per maand	minstens een keer per maand
schooltype			
vmbo/mavo	6	74	20
breed	6	82	12
havo/vwo/gymnasium	7	85	8
aandeel leerlingen met speciale leerbehoefte			
1 t/m 10%	6	85	9
11 t/m 30%	6	77	17
31% of meer	8	70	22
aandeel leerlingen met lage sociaal-economische status			
1 t/m 10%	5	81	13
11 t/m 30%	9	77	14
31% of meer	3	74	22

Tabel 3.17

Belemmeringen voor deelname aan nascholing, naar leeftijd (% leraren eens/zeer eens)

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Ik voldoe niet aan de eisen	9	3	6
Professionele ontwikkeling is te duur/niet te veroorloven	25	23	20
De werkgever biedt onvoldoende ondersteuning	19	25	24
Professionele ontwikkeling past niet in mijn werkrooster	48	48	37
Ik heb geen tijd vanwege zorgtaken	15	33	17
Er wordt geen passend professioneel ontwikkelingstraject aangeboden	22	34	37
Deelname aan dergelijke activiteiten wordt niet gestimuleerd	17	22	25

Tabel 3.18

Belemmeringen voor deelname aan nascholing, naar diversiteit leerlingen (% leraren eens/zeer eens)

	ik voldoe niet aan de eisen	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	er wordt geen passend professioneel ontwikkelingstraject aangeboden	deelname aan dergelijke activiteiten wordt niet gestimuleerd
aandeel leerlingen met speciale leerbehoefte							
1 t/m 10%	4	20	25	45	25	36	23
11 t/m 30%	6	28	27	47	28	33	28
31% of meer	7	21	18	36	21	27	12
aandeel leerlingen met lage sociaal-economische status							
1 t/m 10%	5	21	23	44	28	32	22
11 t/m 30%	6	27	28	45	20	36	25
31% of meer	5	19	12	39	27	25	15

Tabel 3.19

Regressiecoëfficiënten van de leraarvariabelen op vier dimensies van effectieve professionele nascholingsactiviteiten

		0 model	independence model	ervaring	dienstverband
aansluiting en structuur	Intercept	7,87,(05)***	7,87,(05)***	8,02,(10)***	7,93,(16)***
	<i>B</i>			-0,01(<,01)	-0,06,(14)
	σ_e^2				
	σ_{u0}^2		0,01,(05)	0,01,(04)	0,01,(04)
leerstijl van de activiteit	Intercept	8,57,(06)	8,57,(06)	8,53,(09)***	8,60,(18)***
	<i>B</i>			<0,01(<,01)	-0,03,(15)
	σ_e^2	4,00,(14)***	3,95,(15)***	3,96,(14)***	3,96,(14)***
	σ_{u0}^2		0,05,(06)	0,03,(05)	0,03,(05)
context	Intercept	10,38,(07)***	10,38,(07)***	10,60,(11)***	10,35,(18)***
	<i>B</i>			-0,01(<,01)***	0,02,(14)
	σ_e^2	4,00,(10)***	3,77,(10)***	3,79,(11)***	3,79,(10)***
	σ_{u0}^2		0,24(0,20,(07)**	0,20,(07)**
tijdsplanning	Intercept	10,21,(07)***	10,21,(07)***	10,09,(10)***	10,75,(20)***
	<i>B</i>			<0,01(<,01)	-0,47,(16)**
	σ_e^2	4,00,(09)***	4,00,(09)***	3,74,(10)***	3,73,(10)***
	σ_{u0}^2		0,26,(08)***	0,23,(07)***	0,23,(07)***
	LL	-12172036	-12149901	-11886298	-11891039
	df	8	12	22	22

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

Tabel 3.20

Regressiecoëfficiënten van aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften op vier dimensies van effectieve professionele nascholingsactiviteiten

		aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften
aansluiting en structuur	Intercept	7,63(,19)***
	<i>B</i>	0,10(,08)
	σ^2_e	3,94(,16)***
	σ^2_{u0}	0,03(,22)
leerstijl van de activiteit	Intercept	8,71(,23)***
	<i>B</i>	-0,05(,09)
	σ^2_e	3,91(,15)***
	σ^2_{u0}	0,10(,64)
context	Intercept	10,67(,25)***
	<i>B</i>	-0,11(,10)
	σ^2_e	3,78(,11)***
	σ^2_{u0}	0,24(,08)**
tijdsplanning	Intercept	10,60(,24)***
	<i>B</i>	-0,14(,08)**
	σ^2_e	3,75(,11)***
	σ^2_{u0}	0,21(,12)
	LL	-11471083
	df	22

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

Tabel 3.21

Regressiecoëfficiënten van de aanvullende predictoren op vier dimensies van effectieve professionele nascholingsactiviteiten

		belemmeringen op professionele nascholing	voorbereiding vanuit de lerarenopleiding
aansluiting en structuur	Intercept	7,14,(24)***	8,15,(34)***
	<i>B</i>	0,08,(03)**	-0,03,(04)
	σ^2_e	3,94,(13)***	3,93,(15)***
	σ^2_{u0}	<0,01,(04)	<0,01,(06)
leerstijl van de activiteit	Intercept	7,97,(24)***	9,20,(32)***
	<i>B</i>	0,07,(02)**	-0,07,(03)*
	σ^2_e	3,94,(15)***	3,86,(15)***
	σ^2_{u0}	0,03,(05)	0,03,(06)
context	Intercept	10,16,(25)***	10,81,(32)***
	<i>B</i>	0,02,(03)	-0,04,(03)***
	σ^2_e	3,78,(11)***	3,85,(12)***
	σ^2_{u0}	0,21,(07)**	0,15,(07)*
tijdsplanning	Intercept	9,42,(25)***	11,09,(31)***
	<i>B</i>	0,09,(03)	-0,09,(03)**
	σ^2_e	3,70,(11)***	3,72,(11)***
	σ^2_{u0}	0,23,(07)***	0,24,(07)***
	LL	-11789486	-10228662
	df	22	22

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

Tabel 3.22

Moderatie-uitkomsten tussen dimensies van effectieve nascholing en tevredenheid en professioneel zelfvertrouwen met moderatoren; werkdruk, collegiale samenwerking

tevredenheid		0 model	independence model	effectieve nascholing (onafhankelijke)	werkdruk	samenwerking
	intercept	12,02(0,06)***	12,02(,06)***	12,14(,06)***	12,45(1,28)***	13,01(1,33)***
aansluiting en structuur	<i>B</i>			-0,10(,02)***	-0,04(,14)	-0,16(,14)
leerstijl van de activiteit	<i>B</i>			-0,01(,03)	0,08(,13)	0,12(,15)
context	<i>B</i>			-,02(,02)	0,24(,12)*	-0,19(,13)
tijdsplanning	<i>B</i>			-,03(,03)	-,04(,13)	-0,06(,15)
moderator	<i>B</i>				0,08(,14)	-0,01(,13)
aansluiting en structuur	<i>moderatie 1</i>				-0,01(,01)	0,01(,02)
leerstijl van de activiteit	<i>moderatie 2</i>				-0,01(,01)	-0,01(,02)
context	<i>moderatie 3</i>				-0,03(,01)*	0,02(,01)
tijdsplanning	<i>moderatie 4</i>				<0,01(,01)	<0,01(,02)
	σ^2_e	3,54(0,16)***	3,41(,13)***	3,18(,12)***	2,91(,12)***	3,06(,12)***
	σ^2_{u0}		0,08(,03)	0,09(,06)	0,07(,04)	0,10(,05)***
professioneel zelfvertrouwen		0 model	independence model	effectieve nascholing (onafhankelijke)	werkdruk	samenwerking
	intercept	12,62(0,05)***	12,62(,06)***	12,66(,05)***	12,45(1,28)***	13,01(1,33)***
aansluiting en structuur	<i>B</i>			-0,04(,02)	0,01(,12)	-,35(,12)**
leerstijl van de activiteit	<i>B</i>			-0,05(,02)*	-0,01(,12)	0,03(,12)
context	<i>B</i>			-0,02(,03)	-0,09(,10)	0,07(,11)
tijdsplanning	<i>B</i>			-0,01(,02)	0,14(,12)	-0,01(,12)
moderator	<i>B</i>				0,14(,14)	0,03(,13)
aansluiting en structuur	<i>moderatie 1</i>				-0,01(,01)	0,03(,01)**

leerstijl van de activiteit	<i>moderatie</i> 2				-0,01(,01)	-0,01(,01)
context	<i>moderatie</i> 3				0,01(,01)	-0,01(,01)
tijdsplanning	<i>moderatie</i> 4				-0,02(,01)	<0,01(0,01)
	σ_e^2	2,39(0,07)***	2,31(,08)***	2,18(,09)***	2,19(,09)***	2,10(,08)***
	σ_{u0}^2		0,14(,08)	0,08(,03)	0,08(,03)*	0,07(,03)*
	LL	-6803082	-6791209	-5315808	-5214081	-5269451
	df	4	6	15	24	24

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

Tabellen hoofdstuk 4

Tabel 4.1

Percentage Nederlandse leraren dat minstens eens per maand de volgende activiteiten onderneemt, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master/gepromoveerd
Gezamenlijk lesgeven	13	20	14	5
Feedback geven	12	8	9	4
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	7	7	8	5
Uitwisselen lesmateriaal	41	45	38	51
Voortgang leerlingen bespreken	8	20	15	16
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	24	31	21	28
Deelnemen aan teambijeenkomsten	41	58	44	44

Tabel 4.2

Percentage Nederlandse leraren dat minstens eens per maand de volgende activiteiten onderneemt, naar schooltype

	vmbo/mavo	breed	havo/vwo/gymnasium
Gezamenlijk lesgeven	22	13	8
Feedback geven	12	4	4
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	8	7	6
Uitwisselen lesmateriaal	49	39	46
Voortgang leerlingen bespreken	49	36	29
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	36	24	20
Deelnemen aan teambijeenkomsten	63	47	36

Tabel 4.3

Percentage Nederlandse leraren dat minstens eens per maand de volgende activiteiten onderneemt, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Gezamenlijk lesgeven	10	16	18
Feedback geven	6	7	8
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	5	8	7
Uitwisselen lesmateriaal	56	47	34
Voortgang leerlingen bespreken	47	44	32
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	30	33	20
Deelnemen aan teambijeenkomsten	53	52	50

Tabel 4.4

Percentage Nederlandse leraren dat minstens eens per maand de volgende activiteiten onderneemt, naar wel/geen starter

	starter*	geen starter
Gezamenlijk lesgeven	16	16
Feedback geven	7	8
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	10	7
Uitwisselen lesmateriaal	51	44
Voortgang leerlingen bespreken	49	39
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	35	27
Deelnemen aan teambijeenkomsten	56	51

*Hoogstens drie jaar werkervaring als leraar

Tabel 4.5

Percentage Nederlandse leraren dat minstens eens per maand de volgende activiteiten onderneemt, naar aandeel leerlingen met speciale leerbehoefte

	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Gezamenlijk lesgeven	10	16	26
Feedback geven	4	8	17
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	5	6	8
Uitwisselen lesmateriaal	42	45	50
Voortgang leerlingen bespreken	36	39	54
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	23	30	36
Deelnemen aan teambijeenkomsten	46	54	66

Tabel 4.6

Percentage Nederlandse leraren dat minstens eens per maand de volgende activiteiten onderneemt, naar aandeel leerlingen met lage sociaal-economische status

	1 t/m 10%	11 t/m 30%	31% of meer
Gezamenlijk lesgeven	13	19	20
Feedback geven	5	12	9
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten	6	6	5
Uitwisselen lesmateriaal	44	46	41
Voortgang leerlingen bespreken	36	47	46
Samenwerken aan standaarden voor beoordeling	27	28	30
Deelnemen aan teambijeenkomsten	49	55	67

Tabel 4.7

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

	vrouw	man
Ik ondervind stress op mijn werk	39	35
Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	45	53
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	12	20
Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	10	12

Tabel 4.8

Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel voorkwamen, naar diversiteit leerlingen

	Ik ondervind stress op mijn werk	mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven	mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid
aandeel leerlingen met lage sociaal-economische status				
1 t/m 10%	34	50	9	7
11 t/m 30%	34	56	13	9
31% of meer	31	60	8	4
aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften				
1 t/m 10%	37	49	11	7
11 t/m 30%	31	54	9	8
31% of meer	30	59	10	7

Tabel 4.9

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

	tijdelijk contract	vast contract
Te veel lesvoorbereiding	23	17
Te veel lessen	13	23
Te veel nakijkwerk	28	32
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	30	48
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	18	24
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	29	35
Het handhaven van discipline in de klas	29	19
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	3	6
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	9	20
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	14	23
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften	17	23

Tabel 4.10

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

	deeltijd	voltijd
Te veel lesvoorbereiding	19	17
Te veel lessen	16	29
Te veel nakijkwerk	31	31
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	43	50
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	22	26
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	35	32
Het handhaven van discipline in de klas	24	17
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	6	6
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	18	19
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	21	23
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften	23	21

Tabel 4.11

Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar opleidingsniveau

	mbo	hbo/wo bachelor	hbo master	wo master/gepromoveerd
Te veel lesvoorbereiding	16	17	15	26
Te veel lessen	6	19	23	28
Te veel nakijkwerk	30	27	29	48
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	24	44	54	47
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	19	24	26	19
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	19	36	30	35
Het handhaven van discipline in de klas	12	23	16	19
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	2	7	7	2
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	10	20	20	14
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	17	23	22	21
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften	19	25	20	17

Tabel 4.12

Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar diversiteit leerlingen

	te veel lesvoorbereiding	te veel lessen	te veel nakijk-werk	te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	de extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	het handhaven van discipline in de klas	het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	bijblijven met veranderen van de eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften
aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften											
1 t/m 10%	18	26	35	48	21	35	22	4	20	25	22
11 t/m 30%	16	20	27	43	27	34	21	9	20	18	21
31% of meer	17	13	26	44	29	31	19	7	15	19	26
aandeel leerlingen met lage sociaal-economische status											
1 t/m 10%	19	23	33	45	22	33	19	4	18	22	19
11 t/m 30%	16	21	28	48	27	37	25	10	22	21	28
31% of meer	15	14	26	40	29	25	21	8	15	15	25

Tabel 4.13

Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar vakgebied

	taal	exact	sociaal- maatschappelijk	anders
Te veel lesvoorbereiding	23	13	23	17
Te veel lessen	24	21	24	18
Te veel nakijkwerk	47	25	35	19
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	50	45	51	46
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	23	22	28	24
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	44	32	34	28
Het handhaven van discipline in de klas	19	23	20	22
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	5	5	7	9
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	17	18	21	22
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	23	19	24	23
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften	24	21	24	23

Tabel 4.14

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	16	19	21	18
Te veel lessen	17	22	21	26
Te veel nakijkwerk	23	33	37	39
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	37	45	47	47
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	20	28	20	16
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	33	32	34	32
Het handhaven van discipline in de klas	17	22	20	17
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	8	5	3	2
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	20	20	18	13
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	17	20	23	19
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften	17	16	19	19

Tabel 4.15

Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar schooltype

	vmbo/mavo	breed	havo/vwo/gymnasium
Te veel lesvoorbereiding	15	20	19
Te veel lessen	19	22	26
Te veel nakijkwerk	24	35	40
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	46	49	41
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	30	23	12
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	34	34	35
Het handhaven van discipline in de klas	23	20	17
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	10	4	2
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	19	19	16
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	20	24	22
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften	25	23	14

Tabel 4.16

Percentage Nederlandse leraren dat aangaf dat onderstaande zaken nogal tot veel stress veroorzaakten, naar omvang vestiging

	t/m 250 leerlingen	251 t/m 500 leerlingen	501 t/m 750 leerlingen	meer dan 750 leerlingen
Te veel lesvoorbereiding	15	18	20	17
Te veel lessen	19	20	24	21
Te veel nakijkwerk	31	29	32	33
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	44	45	48	46
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	40	25	21	21
Mijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen	32	31	37	35
Het handhaven van discipline in de klas	23	21	18	23
Het last hebben van intimidatie en verbaal geweld door leerlingen	8	5	8	4
Bijblijven met veranderende eisen vanuit de gemeente en landelijke overheid	22	17	18	20
Het omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	26	24	20	21
Het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften	28	23	21	20

Tabel 4.17

Regressiecoëfficiënten van de leraarvariabelen op werkdruk

druk	0 model	independence model	opleiding	dienstverband	klasomvang
Intercept	9,26(,05)***	9,26(,05)***	7,39(,36)***	9,58(,16)***	8,62(,21)
<i>B</i>			0,25(,07)***	-0,29(,13)*	0,03(,01)**
σ_e^2	3,22(,12)***	3,27(,11)***	3,25(,11)***	3,27(,11)***	3,35(,12)***
σ_{u0}^2		0,06(,04)	0,04(,04)	0,06(,04)	0,01(,04)
LL	-3502(52)	-3501	-3490	-3496	-2813
df	2	3	4	4	4

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

Tabel 4.18

Regressiecoëfficiënten van de school- en leraarvariabelen op werkdruk

	0 model	independence model	aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften	collegiale samenwerking	invloed op besluitvorming
Intercept	9,26(.05) ***	9,26(.05)***	9.67(.17)***	9.26(.05)***	11.42(.34)***
<i>B</i>			-0.17(.06)**	-0.06*	-0.19(.03)***
σ_e^2	3,22(.12) ***	3,27(.11)***	3.25(.12)***	3.26(.11)***	3.16(.11)***
σ_{u0}^2		0,06(.04)	0.04(.04)	0.07 (.05)	0.07(.04)
LL	-3502 (52)	-3501	-3301	-3491	-3470
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

Discipline in de klas, percentage Nederlandse leraren dat het (zeer) eens is met onderstaande uitspraken, naar werkervaring

	maximaal 3 jaar	4 t/m 14 jaar	15 t/m 24 jaar	25 jaar of meer
De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	74	76	77	82
Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	67	66	61	46
Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	42	38	32	22
Er is veel storend lawaai in deze klas	34	32	26	19

Tabel 5.2

Discipline in de klas, percentage Nederlandse leraren dat het (zeer) eens is met onderstaande uitspraken, naar leeftijd

	jonger dan 30 jaar	30 t/m 49 jaar	50 jaar en ouder
Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	63	65	52
De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	76	77	78
Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	38	35	28
Er is veel storend lawaai in deze klas	32	30	23

Tabel 5.3

Discipline in de klas, percentage Nederlandse leraren dat het (zeer) eens is met onderstaande uitspraken, naar soort contract

	tijdelijk contract	vast contract
Aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	62	60
De leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	75	78
Er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	45	31
Er is veel storend lawaai in deze klas	37	26

Tabel 5.4

Discipline in de klas, percentage Nederlandse leraren dat het (zeer) eens is met onderstaande uitspraken, naar schoolkenmerken en diversiteit leerlingen

	de leerlingen in deze klas zorgen voor een positieve leeromgeving	aan het begin van een les duurt het een tijdje voordat de leerlingen rustig worden	er gaat veel tijd verloren door leerlingen die de les onderbreken	er is veel storend lawaai in deze klas
schooltype				
vmbo/mavo	72	66	42	37
breed	79	56	29	23
havo/vwo/gymnasium	83	60	25	21
aandeel leerlingen op school met speciale leerbehoeften				
1 t/m 10%	80	59	30	25
11 t/m 30	78	58	34	31
31% of meer	66	68	42	35

Tabel 5.5

Schoolklimaat: percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende stellingen nogal tot zeer van toepassing zijn op hun school, naar land in Noordwest-Europa

	leraren begrijpen de doelen van het lesplan van de school	leraren slagen erin om het lesplan van de school te implementeren	leraren hebben hoge verwachtingen van de prestaties van leerlingen
Nederland	76	66	53
Denemarken	98	95	97
Engeland (VK)	94	94	94
Finland	84	87	73
Noorwegen	88	85	78
Vlaanderen (B)	95	93	87
Zweden	93	91	86
Noordwest-Europa	90	88	81
OESO-31	92	90	82

Tabel 5.6

Schoolklimaat: percentage Nederlandse schoolleiders dat aangeeft dat de volgende stellingen nogal tot zeer van toepassing zijn op hun school, naar aandeel leerlingen met migratieachtergrond

	geen	1 t/m 10%	11% of meer
Leraren begrijpen de doelen van het lesplan van de school	70	77	74
Leraren slagen erin om het lesplan van de school te implementeren	58	69	62
Leraren hebben hoge verwachtingen van de prestaties van leerlingen	58	57	42

Tabel 5.7

Professioneel zelfvertrouwen: schaalscores* naar aantal jaren werkervaring leraren

	gemiddelde schaalscore	standaardfo ut gem.	standdaarddevia tie	standaardfo ut stdev.
instructie geven/kennisoverdracht				
maximaal 3 jaar	12,15	0,14	1,62	0,07
4 t/m 14 jaar	12,54	0,08	1,47	0,05
15 t/m 24 jaar	12,68	0,11	1,52	0,07
25 jaar of meer	12,79	0,10	1,49	0,05
klassenmanagement				
maximaal 3 jaar	11,52	0,14	1,85	0,11
4 t/m 14 jaar	12,52	0,09	1,69	0,08
15 t/m 24 jaar	12,94	0,11	1,67	0,07
25 jaar of meer	12,97	0,13	1,66	0,07
motiveren van leerlingen				
maximaal 3 jaar	11,34	0,19	1,57	0,10
4 t/m 14 jaar	11,85	0,08	1,51	0,05
15 t/m 24 jaar	12,07	0,11	1,53	0,06
25 jaar of meer	12,12	0,13	1,58	0,08
professioneel zelfvertrouwen - overall				
maximaal 3 jaar	11,84	0,15	1,52	0,10
4 t/m 14 jaar	12,58	0,07	1,40	0,06
15 t/m 24 jaar	12,89	0,11	1,54	0,05
25 jaar of meer	12,96	0,12	1,58	0,07

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

Tabel 5.8
 Professioneel zelfvertrouwen: schaalscores* naar leeftijd leraar

	gemiddelde	standaardfout gem.	standdaarddeviatie	standaardfout stdev.
instructie geven/kennisoverdracht				
jonger dan 30 jaar	12,45	0,13	1,55	0,06
30 t/m 49 jaar	12,58	0,08	1,53	0,05
50 jaar en ouder	12,69	0,08	1,46	0,06
klassenmanagement				
jonger dan 30 jaar	12,00	0,12	1,78	0,08
30 t/m 49 jaar	12,67	0,08	1,71	0,07
50 jaar en ouder	12,87	0,10	1,72	0,07
motiveren van leerlingen				
jonger dan 30 jaar	11,56	0,14	1,58	0,06
30 t/m 49 jaar	11,96	0,08	1,53	0,06
50 jaar en ouder	12,02	0,11	1,57	0,07
professioneel zelfvertrouwen - overall				
jonger dan 30 jaar	12,23	0,11	1,48	0,06
30 t/m 49 jaar	12,70	0,08	1,50	0,05
50 jaar en ouder	12,84	0,10	1,56	0,07

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

Tabel 5.9
 Professioneel zelfvertrouwen: schaalscores* naar tijdelijk/vast contract

	gemiddelde	standaardfout gem.	standdaarddevia -tie	standaardfout stdev.
instructie geven/kennisoverdracht				
tijdelijk	12,29	0,11	1,56	0,08
Vast	12,64	0,07	1,50	0,03
klassenmanagement				
tijdelijk	11,67	0,15	1,87	0,12
Vast	12,78	0,07	1,68	0,05
motiveren van leerlingen				
tijdelijk	11,57	0,11	1,62	0,09
Vast	11,98	0,08	1,54	0,04
professioneel zelfvertrouwen - overall				
tijdelijk	12,04	0,11	1,60	0,10
Vast	12,77	0,08	1,49	0,03

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

Tabel 5.10

Professioneel zelfvertrouwen: schaalscores* naar opleidingsniveau leraren

	gemiddelde	standaardfout gem.	standdaarddeviatie	standaardfout stdev.
instructie geven/kennisoverdracht				
mbo	12,04	0,34	1,76	0,19
hbo/wo bachelor	12,57	0,08	1,48	0,04
hbo master	12,86	0,11	1,52	0,06
wo master	12,44	0,10	1,51	0,08
klassenmanagement				
mbo	11,76	0,32	1,77	0,24
hbo/wo bachelor	12,70	0,08	1,61	0,05
hbo master	12,92	0,11	1,76	0,08
wo master	12,20	0,15	2,02	0,08
motiveren van leerlingen				
mbo	11,20	0,25	1,50	0,15
hbo/wo bachelor	11,98	0,09	1,52	0,04
hbo master	12,12	0,11	1,59	0,07
wo master	11,60	0,11	1,57	0,08
professioneel zelfvertrouwen - overall				
mbo	11,83	0,31	1,58	0,24
hbo/wo bachelor	12,72	0,08	1,45	0,04
hbo master	12,97	0,10	1,57	0,06
wo master	12,32	0,12	1,62	0,08

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

Tabel 5.11

Professioneel zelfvertrouwen: scores subschaal klassenmanagement* naar achtergrondkenmerken

	gemiddelde	standaardfout gem.	standdaarddeviatie	standaardfout stdev.
omvang dienstverband				
deeltijd	12,48	0,10	1,77	0,06
voltijd	12,86	0,07	1,68	0,06
locatie school				
binnen Randstad	12,76	0,08	1,70	0,06
buiten Randstad	12,44	0,08	1,80	0,08

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

Tabel 5.12

Professioneel zelfvertrouwen - Culturele diversiteit, naar diversiteit leerlingenpopulatie (percentage leraren dat denkt redelijk/sterk te zijn in onderstaande aspecten)

	gemiddelde schaalscore	standaardfout gem.	standaarddevia- tie	standaardfout stdev.
aandeel leerlingen met lage sociaal-economische status				
geen	10,87	0,12	1,99	0,05
1 t/m 10%	11,44	0,14	1,98	0,10
11% of meer	11,91	0,43	2,29	0,21
aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften				
1 t/m 10%	11,01	0,11	2,01	0,05
11 t/m 30	11,04	0,15	2,08	0,11
31% of meer	11,65	0,20	1,98	0,13
schooltype				
vmbo/mavo	11,34	0,19	1,92	0,07
Breed	11,25	0,11	2,14	0,07
havo/vwo/gymnasium	10,43	0,17	1,95	0,09

Tabel 5.13

Professioneel zelfvertrouwen - Culturele diversiteit, schaalscore naar werkervaring

	gemiddelde schaalscore	standaardfout gem.	standaarddeviatie	standaardfout stdev.
werkervaring als leraar				
maximaal 3 jaar	11,13	0,23	2,08	0,17
4 t/m 14 jaar	11,05	0,14	2,00	0,08
15 t/m 24 jaar	11,07	0,20	2,05	0,09
25 jaar of meer	11,46	0,14	2,03	0,12

Tabel 5.14

Regressiecoëfficiënten van de leraarvariabelen op professioneel zelfvertrouwen in het algemeen

	0 model	independence model	leeftijd	ervaring	dienstverband
Intercept	12,62,(05)***	12,62,(05)***	11,98,(15)***	12,24,(07)***	13,27,(13)***
B			0,02(<,01)***	0,02(<,01)***	-0,58,(11)***
σ_e^2	2,39,(07)***	2,31,(08)***	2,28,(08)***	2,25,(08)***	2,27,(08)***
σ_{u0}		0,08,(03)*	0,08,(04)*	0,08,(04)*	0,08,(04)*
LL	-3261	-3256	-3242	-3229	-3238
df	2	3	4	4	4

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

Tabel 5.15

Regressiecoëfficiënten van voorbereiding vanuit lerarenopleiding op professioneel zelfvertrouwen in het algemeen

Professioneel zelfvertrouwen	
Intercept	12,51(0,32)***
B	0,14(0,02)***
σ_e^2	2,17(0,09)***
σ_{u0}^2	0,08(0,03)*
LL	-2731
df	4

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

Tabel 5.16

Directe relaties tussen werkdruk, invloed op besluitvorming, collegiale samenwerking, professionele ruimte en onderwijskundig leiderschap op tevredenheid en professioneel zelfvertrouwen

		0 model	independence model	werkdruk	besluitvorming	samenwerking	professionele ruimte
Tevreden	intercept	12,02(0,06)***	12,02(,06)***	14,90(,25)***	7,22(,35)***	10,11(,29)***	9,57(,39)***
	<i>B</i>			-0,31(,03)***	0,43(,03)***	0,20(,03)***	0,20(,03)***
	σ^2_e	3,54(0,16)***	3,41(,13)***	3,12(,12)***	2,99(,11)***	3,29(,12)***	3,24(,13)***
	σ^2_{u0}		0,14(,08)	0,10(,06)	0,07(,05)	0,14(,08)	0,11(,06)
professioneel zelfvertrouwen	intercept	12,62(0,05)***	12,62(,06)***	12,99(,21)***	11,44(,28)***	11,05(,21)***	10,30(,29)***
	<i>B</i>			-0,04(,02)	0,11(,03)***	0,16(,03)***	0,18(,02)***
	σ^2_e	2,39(0,07)***	2,31(,08)***	2,33(,08)***	2,31(,08)***	2,24(,08)***	2,23(,08)***
	σ^2_{u0}		0,08(,03)	0,08(,03)*	0,07(,03)*	0,07(,03)*	0,08(,04)*
	LL	-6803082	-6791209	-6633593	-6593021	-6697198	-5377725
	df	4	6	9	9	9	9

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

Tabel 5.17

Regressiecoëfficiënten van de leraarvariabelen op professioneel zelfvertrouwen m.b.t. lesgeven aan multiculturele klassen

	leeftijd	ervaring	schoolomvang	aandeel leerlingen met speciale leerbehoeften	aandeel leerlingen met migratieachtergrond
Intercept	10,62(,24)***	10,83(,12)***	10,36(,19)***	10,35(,30)***	10,34(,25)***
<i>B</i>	0,01(,01)*	0,01(,01)*	0,32(,09)***	0,27(,11)*	0,33(,11)**
σ^2_e	4,26(,19)***	4,24(,19)***	4,28(,19)***	4,30(,20)***	4,28(,19)***
σ^2_{u0}	0,21(,10)*	0,22(,10)*	0,14(,09)	0,16(,10)	0,18(,09)*
LL	-2324	-2320	-2320	-2235	-2235
df	4	4	4	4	4

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