

TALIS 2018 VLAANDEREN

VOLUME II



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

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

Citatie

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume II*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Inhoud

Lijst van tabellen	5	
1	Overzicht TALIS 2018	9
1.1	Wat is TALIS?	9
1.2	Onderzoeksdesign	10
1.3	TALIS in Vlaanderen en internationaal	12
1.4	Leeswijzer	12
1.4.1	Voorbeeldtabellen, veralgemeenbaarheid en interpretatie van de resultaten	16
1.5	Opbouw van het rapport	18
2	Jobtevredenheid en waardering	21
2.1	Jobtevredenheid	21
2.1.1	De jobtevredenheid van leraren	22
2.1.2	De jobtevredenheid van schoolleiders	29
2.2	Waardering van het lerarenberoep	35
2.3	Werkdruk en stress bij leraren en schoolleiders	40
2.3.1	Stress en werkdruk bij leraren	40
2.3.2	Werkdruk bij schoolleiders	44
2.4	Conclusie	47
3	Arbeidsomstandigheden	49
3.1	Contractuele status	49
3.1.1	Werktijdregime van leraren	49
3.1.2	Werktijdregime van schoolleiders	53
3.1.3	Het aantal scholen waarin leraren lesgeven	55
3.2	Formele beoordeling	58
3.2.1	Bron en frequentie van formeel beoordelen	58
3.2.2	Methoden van formeel beoordelen	62
3.2.3	Uitkomsten van het formeel beoordelen van leraren	62
3.3	Tevredenheid over het salaris en de arbeidsovereenkomst van leraren en schoolleiders	66
3.3.1	Tevredenheid van leraren	66
3.3.2	Tevredenheid van schoolleiders	68
3.4	Conclusie	70
4	Professionele samenwerking bij leraren en schoolleiders	73
4.1	Eenvoudige en complexe vormen van samenwerking	73
4.2	Samenwerkingsklimaat op school	80
4.3	Feedback	85
4.3.1	Wie krijgt feedback?	85
4.3.2	Wie geeft feedback?	87
4.3.3	Welke feedbackmethoden worden gebruikt?	88
4.3.4	De impact van feedback op het lesgeven	91
4.4	Conclusie	94
5	Leiderschap en autonomie op school	97
5.1	Het schoolbeleidsteam en verantwoordelijkheid in leiderschapstaken	97
5.1.1	De aanwezigheid en samenstelling van het schoolbeleidsteam	98
5.1.2	Individuele en gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiderschapstaken	99
5.2	Types van leiderschap bij Vlaamse schoolleiders	106
5.3	Systeemgericht leiderschap	110

5.3.1	Sociale interactie met ouders en de schoolomgeving	110
5.3.2	Competitie tussen Vlaamse scholen voor een leerlingenpubliek	113
5.4	Leiderschap bij leraren	114
5.4.1	Leiderschapstaken bij leraren	115
5.4.2	Autonomie	120
5.4.3	Academisch leiderschap van leraren	122
5.5	Conclusie	125
6	Referenties	127



Lijst van tabellen

Tabel 1.1 Deelnemende landen aan TALIS 2018 (OESO landen (vetgedrukt) – niet-OESO landen)	10
Tabel 1.2 Overzicht TALIS 2018 onderzoeksdesign	11
Tabel 2.1 Percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid	23
Tabel 2.2 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)	24
Tabel 2.3 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)	25
Tabel 2.4 Verandering in het percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid over de werkomgeving tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	26
Tabel 2.5 Verandering in het percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid met het beroep tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	28
Tabel 2.6 Percentage schoolleiders dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid over de werkomgeving	29
Tabel 2.7 Jobtevredenheid bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)	31
Tabel 2.8 Jobtevredenheid bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)	31
Tabel 2.9 Verandering in het percentage schoolleiders dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid over de werkomgeving tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	33
Tabel 2.10 Verandering in het percentage schoolleiders dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid met het beroep tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	34
Tabel 2.11 Percentage leraren en schoolleiders dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met volgende uitspraken omtrent de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep	36
Tabel 2.12 Percentage Vlaamse leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij, naar lerarenkenmerken (itemniveau)	36
Tabel 2.13 Percentage Vlaamse leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)	37
Tabel 2.14 Verandering in het percentage leraren en schoolleiders dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is dat het lerarenberoep wordt gewaardeerd in de maatschappij tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	38
Tabel 2.15 Percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep	38
Tabel 2.16 Percentage Vlaamse leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met de volgende stellingen over Vlaanderen, naar lerarenkenmerken (itemniveau)	39
Tabel 2.17 Percentage Vlaamse leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met de volgende stellingen over Vlaanderen, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)	39
Tabel 2.18 Percentage leraren voor wie op basis van hun ervaring als leraar in deze school, het volgende ‘veel’ voorkomt ..	41
Tabel 2.19 Percentage leraren dat aangeeft dat volgende zaken ‘veel’ een bron van stress vormen in hun werk	42
Tabel 2.20 Stress en werkdruk bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)	43
Tabel 2.21 Stress en werkdruk bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)	43
Tabel 2.22 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat volgende zaken ‘veel’ een bron van stress vormen in hun werk	45
Tabel 2.23 Werkdruk bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)	46
Tabel 2.24 Werkdruk bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)	46
Tabel 3.1 Percentage leraren dat voltijds tewerkgesteld is	50
Tabel 3.2 Percentage Vlaamse leraren dat voltijds tewerkgesteld is in alle scholen samen, naar lerarenkenmerken (itemniveau)	50
Tabel 3.3 Percentage Vlaamse leraren dat voltijds tewerkgesteld is in alle scholen samen, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)	51
Tabel 3.4 Verandering in het percentage leraren met het volgende werktijdregime over alle scholen samen tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	52
Tabel 3.5 Percentage schoolleiders met het volgende werktijdregime, al dan niet met lesopdracht	53
Tabel 3.6 Percentage Vlaamse schoolleiders dat deeltijds tewerkgesteld is, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau) ..	54
Tabel 3.7 Verandering in het percentage schoolleiders met het volgende werktijdregime tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	55
Tabel 3.8 Percentage leraren dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen	55

Tabel 3.9 Percentage Vlaamse leraren dat tewerkgesteld is in meer dan één school, naar lerarenkenmerken (itemniveau) .	56
Tabel 3.10 Verandering in het percentage leraren dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	57
Tabel 3.11 De formele beoordeling van leraren, volgens schoolleiders	60
Tabel 3.12 Verandering de formele boordeling van leraren volgens schoolleiders tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	61
Tabel 3.13 Percentage leraren wiens schoolleider rapporteert dat de volgende informatie als onderdeel van de formele beoordeling wordt gebruikt door ten minste één persoon of instantie	62
Tabel 3.14 Percentage leraren wiens schoolleider rapporteert dat de volgende zaken voorkomen in de school na een beoordeling van een leraar	63
Tabel 3.15 Verandering in het percentage leraren wiens schoolleider rapporteert dat de volgende zaken voorkomen in de school na een beoordeling van een leraar tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	64
Tabel 3.16 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent hun salaris en arbeidsovereenkomst	66
Tabel 3.17 Percentage Vlaamse leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent hun salaris en arbeidsovereenkomst, naar lerarenkenmerken (itemniveau)	67
Tabel 3.18 Percentage Vlaamse leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent hun salaris en arbeidsovereenkomst, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)	67
Tabel 3.19 Percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent hun salaris en arbeidsovereenkomst	68
Tabel 3.20 Percentage Vlaamse schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is tevreden te zijn met het salaris hun dat ze voor hun werk krijgen en, los van hun salaris, met hun arbeidsovereenkomst, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)	69
Tabel 4.1 Percentage leraren dat aangeeft volgende 'eenvoudige' samenwerkingsactiviteiten op school 'nooit', 'minder dan 1 keer per maand' of 'minstens 1 keer per maand' uit te voeren	74
Tabel 4.2 Percentage leraren dat aangeeft volgende 'complexe' samenwerkingsactiviteiten op school 'nooit', 'minder dan 1 keer per maand' of 'minstens 1 keer per maand' uit te voeren	75
Tabel 4.3 'Eenvoudige' of 'complexe' samenwerkingsactiviteiten op school bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)	76
Tabel 4.4 'Eenvoudige' of 'complexe' samenwerkingsactiviteiten op school bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)	77
Tabel 4.5 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft dat de opgenomen eenvoudige samenwerkingsactiviteiten minstens één keer per maand voorkomen op school tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	78
Tabel 4.6 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft dat de opgenomen complexe samenwerkingsactiviteiten minstens één keer per maand voorkomen op school tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	79
Tabel 4.7 Percentage schoolleiders en leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de stellingen omtrent de betrokkenheid van stakeholders	80
Tabel 4.8 Percentage schoolleiders en leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de stellingen omtrent collaboratieve schoolcultuur	81
Tabel 4.9 Betrokkenheid van stakeholders en collaboratieve schoolcultuur bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)	82
Tabel 4.10 Betrokkenheid van stakeholders en collaboratieve schoolcultuur bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)	83
Tabel 4.11 Betrokkenheid van stakeholders en collaboratieve schoolcultuur bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)	83
Tabel 4.12 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de stellingen omtrent het samenwerkingsklimaat op school tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	84
Tabel 4.13 Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school	86
Tabel 4.14 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school, naar lerarenkenmerken (itemniveau)	86
Tabel 4.15 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)	87
Tabel 4.16 Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen van de volgende personen op school	87
Tabel 4.17 Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school via de volgende methoden	88

Tabel 4.18 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen via een reeks opgenomen methoden tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	90
Tabel 4.19 Percentage leraren dat aangeeft dat de ontvangen feedback een positieve impact had op hun lespraktijken	91
Tabel 4.20 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft dat de ontvangen feedback een positieve impact had op hun lespraktijken, naar lerarenkenmerken (itemniveau)	92
Tabel 4.21 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft dat de ontvangen feedback een positieve impact had op hun lespraktijken, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)	92
Tabel 4.22 Percentage leraren dat aangeeft dat de verkregen feedback een positieve impact had op de volgende lespraktijken	93
Tabel 5.1 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat hun school over een schoolbeleidsteam beschikt	98
Tabel 5.2 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de bestaande spelers/entiteiten op school vertegenwoordigd zijn in het schoolbeleidsteam.....	99
Tabel 5.3 Percentage schoolleiders dat aangeeft of de verantwoordelijkheid voor schoolleiderstaken met betrekking tot personeel en budget een individuele of gedeelde aangelegenheid zijn op school.....	101
Tabel 5.4 Percentage schoolleiders dat aangeeft of de verantwoordelijkheid voor schoolleiderstaken met betrekking tot het schoolbeleid en het curriculum een individuele of gedeelde aangelegenheid zijn op school (vervolg).....	102
Tabel 5.5 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze zelf de verantwoordelijkheid hebben voor een reeks schoolleiderschapstaken omtrent personeelsbeheer tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs ...	104
Tabel 5.6 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze zelf de verantwoordelijkheid hebben voor een reeks schoolleiderschapstaken omtrent budgetbeheer tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	104
Tabel 5.7 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze zelf de verantwoordelijkheid hebben voor een reeks schoolleiderschapstaken omtrent schoolbeleid tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	105
Tabel 5.8 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze zelf de verantwoordelijkheid hebben voor een reeks schoolleiderschapstaken omtrent de inrichting van het curriculum tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	105
Tabel 5.9 Percentage schoolleiders dat zich 'vaak' of 'heel vaak' bezig houdt met de betrokken leiderschapsactiviteiten op school	107
Tabel 5.10 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft zich 'vaak' of 'heel vaak' bezig te houden met de opgenomen leiderschapsactiviteiten op school tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	108
Tabel 5.11 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de stellingen omtrent interactie van de school met de gemeenschap 'in zekere mate' of 'veel' van toepassing zijn op school	110
Tabel 5.12 Percentage Vlaamse schoolleiders dat aangeeft dat ouders of voogden de onderwijsprestaties van leerlingen 'in zekere mate' of 'veel' ondersteunen op school, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau).....	111
Tabel 5.13 Percentage Vlaamse schoolleiders dat aangeeft dat ouders of voogden 'in zekere mate' of 'veel' betrokken zijn bij schoolactiviteiten, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau).....	112
Tabel 5.14 Percentage Vlaamse schoolleiders dat aangeeft dat de school 'in zekere mate' of 'veel' samenwerkt met de lokale gemeenschap, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau).....	112
Tabel 5.15 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat hun school te maken krijgt met het onderstaand aandeel scholen van hetzelfde onderwijsniveau dat concurreert voor leerlingen in de omgeving	113
Tabel 5.16 Percentage Vlaamse schoolleiders dat aangeeft dat hun school concurreert met twee of meerdere scholen van hetzelfde onderwijsniveau voor leerlingen in de omgeving, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau).....	113
Tabel 5.17 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat hun school concurreert met twee of meerdere andere scholen in de omgeving tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	114
Tabel 5.18 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren een 'verantwoordelijkheid' hebben voor de betrokken schoolleiderschapstaken op school	116
Tabel 5.19 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren een individuele verantwoordelijkheid hebben voor schoolleiderschapstaken omtrent personeel en budget tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	118
Tabel 5.20 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren een individuele verantwoordelijkheid hebben voor schoolleiderschapstaken omtrent schoolbeleid tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs	118
Tabel 5.21 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren een individuele verantwoordelijkheid hebben voor schoolleiderschapstaken omtrent de inrichting van het curriculum tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs.....	119

<i>Tabel 5.22</i> Percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met de stelling dat ze dat ze controle hebben over de volgende aspecten van het lesgeven en plannen van het lesgebeuren	120
<i>Tabel 5.23</i> Autonomie bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)	121
<i>Tabel 5.24</i> Autonomie bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)	122
<i>Tabel 5.25</i> Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de stellingen omtrent academisch leiderschap bij leraren in ‘zekere mate’ of ‘veel’ voorkomen op school	123
<i>Tabel 5.26</i> Academisch leiderschap bij leraren volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)	124



1 Overzicht TALIS 2018

In dit rapport worden de resultaten van TALIS 2018 Vlaanderen - Volume II gepresenteerd. Dit inleidende hoofdstuk wordt grotendeels hernomen uit Volume I en geeft een beknopt overzicht van de belangrijkste doelstellingen van de TALIS 2018 studie en schetst de achtergrond waartegen de concrete resultaten van TALIS 2018 in volgende hoofdstukken gepresenteerd en geïnterpreteerd worden (Van Droogenbroeck et al., 2019). In het eerste luik bespreken we het verloop en de resultaten van het veldwerk in Vlaanderen. Het tweede luik van het hoofdstuk bevat een leeswijzer. Deze verduidelijkt de sterktes en beperkingen van dit comparatief onderzoek en bespreekt een aantal belangrijke elementen die bij het interpreteren van de resultaten in het achterhoofd moeten worden gehouden. Tenslotte verduidelijken we de opbouw van de tabellen en het rapport.

1.1 Wat is TALIS?

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

Door betrouwbare gegevens te verzamelen die bovendien doorheen de tijd kunnen worden vergeleken, probeert TALIS vat te krijgen op de evolutie van belangrijke aspecten van het onderwijsgebeuren.

De cross-nationale vergelijking stelt participerende landen bovendien in staat te leren van de beleidsbenaderingen in andere landen.

De eerste cyclus van TALIS vond plaats in 2008. Er namen toen 24 landen deel aan de bevraging van leraren en schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs (ISCED niveau 2¹). De tweede cyclus vond plaats in 2013 met 34 deelnemende landen. Vanaf 2013 kregen de deelnemende landen de mogelijkheid ook scholen van het lager (ISCED niveau 1) en hoger secundair onderwijs (ISCED niveau 3) te bevragen. Daarnaast werd ook de TALIS-PISA link optie voorzien waarbij de TALIS bevraging wordt afgenomen in de PISA steekproef van scholen. De derde cyclus van TALIS werd georganiseerd in 2018. Er namen leraren en schoolleiders uit 48 landen en regio's verspreid over vijf continenten aan deel (Tabel 1.1). Alle 48 landen hielden een bevraging in de eerste graad secundair onderwijs. Dertien landen organiseerden ook een bevraging in het lager onderwijs: België (enkel Vlaanderen), Argentinië (Buenos Aires), Denemarken, Engeland, Frankrijk, Japan, Korea, Spanje, Zweden, Chinese Taipei, Turkije, Verenigde Arabische Emiraten en Vietnam².

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

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

1.2 Onderzoeksdesign

TALIS selecteert de te bevragen leraren en hun schoolleiders via een tweetrapssteekproef. Voor elk land – en ook voor Vlaanderen als sub-nationale eenheid (zie verder) – werden eerst zo'n 200 scholen voor elk deelnemend onderwijsniveau geselecteerd. Binnen de deelnemende scholen selecteerde men vervolgens opnieuw op aselecte wijze een steekproef van 20 tot 30 leraren. De selectie van scholen en

¹ ISCED staat voor *International Standard Classification of Education*. Het is een instrument om onderwijsprogramma's internationaal te classificeren en vergelijken.

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

leraren gebeurde door de internationale TALIS-onderzoeksleiding in samenwerking met *Statistics Canada*. Het uitnodigen van de leraren en schoolleiders om deel te nemen aan de online bevraging en de opvolging van het veldwerk gebeurde voor Vlaanderen door de onderzoekers van de Vrije Universiteit Brussel.

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

Tabel 1.2 Overzicht TALIS 2018 onderzoeksdesign

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

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

1.3 TALIS in Vlaanderen en internationaal

Vlaanderen nam aan elke ronde (2008, 2013, 2018) van TALIS deel³. In 2013 besloot Vlaanderen om naast de eerste graad secundair onderwijs, ook het lager onderwijs als onderzoekspopulatie te bevragen. In de derde cyclus, TALIS 2018, koos Vlaanderen er opnieuw voor te focussen op leraren en schoolleiders van het *lager onderwijs* en de *eerste graad van het secundair onderwijs*.

In Vlaanderen vormt de deelname aan internationale vergelijkende onderwijsstudies (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS, enz.) één van de pijlers om de onderwijskwaliteit te monitoren⁴. Binnen TALIS hebben regio's de keuze als sub-nationale eenheid te worden opgenomen. Dat betekent dat er in de regio een volledige steekproef van 200 scholen wordt getrokken en in het internationale rapport de regio afzonderlijk vermeld wordt in de tabellen. Vlaanderen koos voor deze optie.

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

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

1.4 Leeswijzer

In de beschrijvende Vlaamse rapporten gaan we na hoe Vlaanderen zich in vergelijkend perspectief voor een breed spectrum aan thema's positioneert, welke evoluties zich over de tijd hebben voorgedaan en welke verschillen er zich tussen scholen en types leraren voordoen. Hieronder lijsten we kort een aantal elementen op die belangrijk zijn bij het bestuderen en interpreteren van de resultaten.

³ Wallonië nam in 2018 voor het eerst deel aan TALIS.


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

De OESO en de deelnemende landen kozen ervoor het internationale rapport en de publieke data op te splitsen in twee delen die op verschillende momenten worden vrijgegeven. De Vlaams rapporten worden gelijktijdig met de internationale rapporten vrijgegeven en zijn voornamelijk beschrijvend van aard. Ze moeten worden opgevat als een aanvulling op het internationale rapport waarbij de specificiteit van Vlaanderen wordt uitgelicht vanuit een comparatief perspectief. Deze initiële rapportering geeft een eerste idee van mogelijkheden voor verdere verklarende en verdiepende analyses.

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

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

Tegenover die beperking staan grote voordelen van comparatief onderzoek. Een van de belangrijkste sterktes is dat dergelijk type onderzoek vaak toont dat de grote uitdagingen waarmee een specifiek onderwijssysteem geconfronteerd wordt, ook uitdagingen zijn waarmee andere landen kampen. Dat is in de context van leraren en schoolleiders niet anders. Het aantrekken en behouden van kwaliteitsvolle leraren, het omgaan met een steeds diverser wordend onderwijslandschap, enz., zijn uitdagingen waar nagenoeg alle landen in meer of mindere mate mee worstelen. Vergelijkend onderzoek biedt op dat vlak vooral de mogelijkheid inzicht te verwerven in de reële variatie tussen landen. Door te tonen hoe landen effectief verschillen in de mate waarin een specifieke uitdaging zich stelt en in de manieren waarop men die uitdaging het hoofd tracht te bieden, krijgen landen zicht op de speelruimte die een (onderwijs)beleid heeft. Vergelijkend onderzoek heeft daarbij het voordeel dat er niet vergeleken wordt met een theoretische of ideale standaard, maar met concrete cases die effectief bestaan.




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

Tegen die achtergrond van overwegingen brengen we in dit rapport in kaart hoe Vlaanderen zich voor een breed spectrum aan thema’s verhoudt tot een bepaald internationaal patroon. Dit doen we in dit rapport op basis van drie systematische vergelijkingen. *Ten eerste, wordt een systematische vergelijking gemaakt met het gemiddelde van groepen van landen.* Dit betreft een selectie van 14 EU-landen en de top-6 PISA landen in de eerste graad secundair onderwijs. De selectie van 14 EU-landen werd gemaakt op basis van de 10 beschikbare EU-15 landen⁵ aangevuld met Tsjechië, Estland, Letland en niet EU-land Noorwegen. De 10 beschikbare EU-15 landen in TALIS 2018 zijn Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Italië, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden, Verenigd Koninkrijk (Engeland). Deze selectie van landen heeft een meer vergelijkbare onderwijscontext met Vlaanderen. Daarnaast wordt de vergelijkbaarheid met de TALIS 2008 en 2013 rapporten zoveel mogelijk bewaakt⁶. Wallonië werd niet opgenomen in de lijst met vergelijkingslanden omdat Wallonië voor het eerst deelnam aan TALIS in 2018 en, in tegenstelling tot Vlaanderen, besloot om niet als sub-nationale eenheid te worden opgenomen. Dit impliceert dat er in Wallonië minder leraren en scholen werden bevraagd en dat het zodoende niet wordt beschouwd als aparte entiteit⁷. Naast een vergelijking met de geselecteerde Europese landen maken we ook een vergelijking met landen die goed scoren in de PISA-studie. Een van

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

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

⁷ In de periode tussen de publicatie van Volume 1 en Volume 2 van het internationaal TALIS-rapport trof Wallonië een regeling met de OESO waardoor de gegevens voor Wallonië alsnog afzonderlijk gerapporteerd worden in Volume 2 van het internationaal rapport. Gegeven (1) het trachten te bewaren van de consistentie tussen Volume 1 en 2 van het Vlaams rapport en (2) dat de redenen om Wallonië *niet* als een aparte entiteit te beschouwen onverminderd blijven gelden, nemen wij Wallonië in dit tweede beschrijvende Vlaamse rapport niet als afzonderlijke entiteit op.



de motivaties achter de TALIS survey is dat de kwaliteit van goed onderwijs in aanzienlijke mate bepaald wordt door de kwaliteit van de leraren. In dat licht, en ook gegeven het belang van PISA-resultaten in het maatschappelijk debat rond onderwijs, ligt een vergelijking tussen Vlaanderen en in PISA goed scorende landen voor de hand. De selectie van de top-6 PISA landen werd samengesteld op basis van de landen die (1) beter presteren dan Vlaanderen voor wetenschap, wiskunde en lezen in PISA 2015⁸ én (2) een minder grote spreiding hebben dan Vlaanderen tussen het kwart hoogste en laagste presterende leerlingen naar sociaal-economische achtergrond. Op deze wijze selecteren we een groep zogenaamde top presterende landen waar de toegevoegde waarde van het onderwijs het grootst is. Deze landen zijn Japan, Zuid-Korea, Estland, Finland, Canada (Alberta) en Noorwegen. Bovenstaande vergelijkingen voeren we systematisch uit voor de eerste graad secundair onderwijs. Deze landen zijn echter niet beschikbaar voor het lager onderwijs waardoor eenzelfde vergelijking onmogelijk is voor dit onderwijsniveau. Voor het lager onderwijs maken we een vergelijking met de vijf landen die beschikbaar zijn uit onze hierboven beschreven selectie van 14 EU-landen⁹. Het gaat om Denemarken, Engeland, Frankrijk, Spanje en Zweden die we verder de EU-5 landen noemen.

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

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

⁸ Cijfers voor PISA 2018 waren nog niet bekend bij de oplevering van Volume I. Met het oog op het bewaren van de consistentie tussen de volumes gebruiken we dezelfde selectie van landen voor Volume II.

⁹ Nederland nam ook deel aan de TALIS 2018 bevraging in het lager onderwijs maar haalde de minimum kwaliteitseisen niet om vergelijkbaarheid te garanderen waardoor Nederland niet werd opgenomen in de selectie van vergelijkingslanden.

sociaal-economische achtergrond, met een migratieachtergrond en met specifieke onderwijsbehoeften.

1.4.1 Voorbeeldtabellen, veralgemeenbaarheid en interpretatie van de resultaten

TALIS beoogt door haar grootschaligheid en aselecte tweetrapssteekproef betrouwbare en valide uitspraken te doen op populatieniveau. Dit wil zeggen dat we uitspraken beogen over de eigenschappen en attitudes van alle leraren en scholen in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs van de deelnemende landen en regio's¹⁰. Bij de bespreking van die tabellen gaan we op zoek naar *statistisch* significante verschillen. Het gaat om verschillen in de steekproeven die voldoende groot zijn om met een hoge kans (95 procent bij leraren en 90 procent bij schoolleiders) te kunnen aannemen dat ze niet het gevolg zijn van toevalsfluctuaties tussen de steekproeven. Van statistisch significante verschillen kunnen we aannemen dat ze zich ook in de totale populatie waaruit de steekproeven getrokken werden voordoen. De statistische significantie van een verschil wordt naast door de grootte van het verschil ook bepaald door de grootte van de steekproef. Hoe groter de steekproef, hoe preciezer de resultaten en dus hoe kleiner de kans dat geobserveerde verschillen in de steekproef louter het gevolg zijn van toeval. Dat is belangrijk omdat in TALIS het aantal leraren veel groter is dan het aantal schoolleiders. Dat zorgt ervoor dat verschillen op basis van de bevraging bij leraren sneller als statistisch significant kunnen worden beschouwd dan deze voor gegevens afkomstig van de schoolleiders. In Volume II worden meer gegevens gebruikt van de schoolleiders dan in Volume I. Omwille van het verschil in steekproefgrootte en het grotere belang van schoolleiders in Volume II werd een lager significantieniveau (10%) gehanteerd voor vergelijkingen bij schoolleiders dan bij leraren (5%). In de tabellen wordt daarom steeds aangegeven uit welke bevraging (leraren, schoolleiders) de gegevens afkomstig zijn. Voor het presenteren van de resultaten, maken we gebruik van drie types tabellen.

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

¹⁰ De scholen van het buitengewoon lager en secundair onderwijs werden niet meegenomen in de steekproef.

Voorbeeldtabel 1 Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders

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

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

Een tweede type tabel brengt verschillen tussen groepen binnen Vlaanderen in kaart. Hier wordt, waar relevant, steeds uitgesplitst naar leraar-, schoolleider-, en/of schoolcompositiekenmerken. Daarbij duidt het asterisk symbool * statistisch significante verschillen aan tussen de groepen in Vlaanderen. In de voorbeeldtabel verschilt de werkdruk van schoolleiders significant tussen mannen en vrouwen zowel in het lager onderwijs (* $p < .05$) als in de eerste graad secundair onderwijs ((*) $p < .10$). In beide onderwijsniveaus rapporteren vrouwen meer werkdruk dan mannen.

Voorbeeldtabel 2 Vlaamse schoolleiders die stress door werkdruk ervaren, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)

	Werkdruk ¹	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Totaal	9.9	9.4*
Gender		
Man (a)	9.7	9.2
Vrouw (b)	10.1	9.8
(b) – (a)	0.4*	0.6(*)
Ervaring		
<5 (a)	9.9	9.5
≥ 5 (b)	9.9	9.4
(b) – (a)	0.0=	-0.1=

¹ Range schaal 2.9-14.7

* $p < .05$; (*) $p < .10$ – Significant verschil tussen groepen binnen Vlaanderen.

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

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

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

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

1.5 Opbouw van het rapport

Dit rapport is opgebouwd als volgt. Hoofdstuk 2 ‘Jobtevredenheid en waardering’ beschrijft de jobtevredenheid, gepercipieerde waardering, en (de oorzaken van) stress bij leraren en schoolleiders. De jobtevredenheid van leraren werd reeds besproken in Volume I – Hoofdstuk 9 van het Vlaamse rapport maar aangezien dezelfde stellingen werden bevraagd bij schoolleiders worden de cijfers voor de jobtevredenheid van leraren hernomen in Volume II.

In Hoofdstuk 3 ‘Arbeidsomstandigheden’ belichten we een aantal aspecten van de arbeidsomstandigheden en loopbanen van leraren en schoolleiders centraal. Het hoofdstuk vult een aantal bevindingen die over dit thema reeds in Volume 1 behandeld werden verder aan. Er worden drie aspecten van de loopbanen besproken: de contractuele status van leraren en schoolleiders, de formele beoordeling van leraren gerapporteerd door de schoolleider en de tevredenheid van leraren en schoolleiders met hun salaris en arbeidsvoorwaarden.

Hoofdstuk 4 ‘Professionele samenwerking van leraren en schoolleiders’ belicht verschillende aspecten van samenwerking. Er wordt nagegaan welke samenwerkingsactiviteiten worden toegepast en hoe samenwerking wordt ervaren door leraren en schoolleiders. Daarnaast wordt er dieper ingegaan op

feedback die leraren krijgen: Wie krijgt feedback? Door wie wordt feedback gegeven? Welke impact heeft feedback op het lesgeven?

In het laatste hoofdstuk van Volume II, Hoofdstuk 5 'Leiderschap en autonomie' wordt ingegaan op wie welke verantwoordelijkheid draagt voor het uitvoeren van leiderschapstaken en welk type leiderschap schoolleiders en leraren hanteren.



2 Jobtevredenheid en waardering

Jobtevredenheid en welzijn bij werknemers zijn cruciale graadmeters voor de kwaliteit van een job. Onderzoek leert dat werknemers gemiddeld meer tijd spenderen met hun collega's dan met vrienden of familie (Glorieux et al., 2015). Dat maakt dat het zich goed voelen op het werk en het kunnen uitvoeren van werk dat naar voldoening leidt, belangrijk zijn voor het meer algemeen welzijn van de actieve bevolking. Dat laatste is dan weer cruciaal om tijdelijke of permanente uitval uit een beroep te voorkomen. Een maatschappij heeft er, kortom, alles bij te winnen dat werknemers tevreden zijn en zich goed in hun vel voelen. Leraren en schoolleiders vormen daar geen uitzondering op. In dit hoofdstuk wordt daarom dieper ingegaan op de jobtevredenheid, gepercipieerde waardering, en (de oorzaken van) stress bij leraren en schoolleiders.

2.1 Jobtevredenheid

Jobtevredenheid verwijst naar een gevoel van voldoening en bevrediging met het werk. Leraren die tevreden zijn met hun job zijn over het algemeen gezonder, schatten hun zelf-effectiviteit hoger in en voelen zich meer betrokken bij hun leerlingen, collega's en het werk in het algemeen (Canrinus et al., 2012; Capone & Petrillo, 2018). Omdat jobtevredenheid samenhangt met de attitudes van leraren ten aanzien van hun dagelijks werk, beïnvloedt jobtevredenheid onder meer de academische prestaties van leerlingen (Caprara et al., 2006; Klassen et al., 2012). Tevreden leraren verlaten bovendien minder snel het beroep. Dat laatste geldt zowel voor beginnende als voor meer ervaren leraren (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Jobtevredenheid is niet alleen een goede voorspeller van een breed spectrum aan belangrijke uitkomsten, het is bovendien een gemakkelijk meetbare indicator.

In het licht van de verwachte lerarentekorten en de uitstroom aan het begin en het einde van de loopbaan is het, mede om bovenstaande redenen, belangrijk de verschillende aspecten van jobtevredenheid bij leraren en schoolleiders in beeld te krijgen en te monitoren (OECD, 2014). We nemen daarbij niet alleen het algemene niveau van tevredenheid in beschouwing maar richten ons ook op de verschillen tussen groepen van leraren. Eerder onderzoek toont dat leraren in het algemeen tevreden zijn over de meer intrinsieke aspecten van hun job zoals het lesgeven zelf en de ervaren autonomie. Meer ontevredenheid en discussie bestaat er doorgaans over aspecten zoals arbeidsomstandigheden, administratieve werktaken en verloning (Elchardus et al., 2009; Scott et al., 2001; Thompson et al., 1997) (zie ook Hoofdstuk 4 - Volume I). In de literatuur wordt jobtevredenheid op verschillende wijzen onderzocht. In TALIS 2018 wordt gebruik gemaakt van een maat die de algemene jobtevredenheid meet

(veeleer dan de tevredenheid met verschillende deelaspecten zoals werkdruk, interpersoonlijk contact, enzovoort). Naast de algemene tevredenheid met het beroep, wordt ook de tevredenheid met de huidige werkomgeving onderzocht. Hieronder bespreken we achtereenvolgens de jobtevredenheid van leraren en de schoolleiders.

2.1.1 De jobtevredenheid van leraren

In het algemeen zijn Vlaamse leraren zeer tevreden over hun job en de school waarin ze werken (Tabel 2.1). Zo geeft gemiddeld 92.5 procent van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs en 92.9 procent in de eerste graad secundair onderwijs aan dat ze in het algemeen tevreden zijn met hun job. Dit is significant hoger dan de EU-5 landen (89.0%) in het lager onderwijs en de EU-14 landen (90.8%) in de eerste graad secundair onderwijs. Vlaanderen scoort in de eerste graad secundair onderwijs qua jobtevredenheid 3.1 procentpunten hoger dan de PISA top-6 landen (89.8%). Ruim 93.2 procent van alle leraren in de eerste graad secundair onderwijs zegt tevreden te zijn over hun functioneren in hun huidige school, 85.1 procent zou hun school aanbevelen als een goede werkplek en 91.8 procent geeft aan dat ze het leuk vinden om op hun huidige school te werken. Desalniettemin zou 13.9 procent van de leraren liever in een andere school werken. Alleen voor dit laatste item is er een significant verschil met het lager onderwijs. Tien procent van de leraren in het lager onderwijs zou graag in een andere school werken. De tevredenheid met de werkomgeving is in Vlaanderen steevast hoger dan in de PISA top-6 landen.

Ook de algemene tevredenheid met het lerarenberoep is in Vlaanderen hoog. In vergelijking met de tevredenheid met de huidige werkomgeving, is de eensgezindheid erover echter gevoelig lager. 70.2 procent van de leraren uit de eerste graad secundair onderwijs vindt dat de voordelen van het beroep de nadelen compenseren, 94.2 procent heeft geen spijt leraar te zijn geworden en 80.7 procent zou indien ze opnieuw kunnen beslissen nog steeds voor het lerarenberoep kiezen. Toch vraagt een derde van de Vlaamse leraren zich af of het niet beter zou zijn geweest een ander beroep te kiezen. Deze cijfers zijn vergelijkbaar voor de Vlaamse leraren uit het lager onderwijs.

De vergelijking met de EU-14 en de PISA top-6 landen toont geen eenduidig patroon voor de tevredenheid met het beroep. Zo geeft 74.9 procent van de leraren in de EU-14 landen, 72.6 procent in de PISA top-6 landen evenals 76.5 procent in de EU-5 landen aan opnieuw voor het lerarenberoep te kiezen. Dit is respectievelijk 5.8, 8.1 en 2.5 procentpunten lager dan Vlaanderen.

Tabel 2.1 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Jobtevredenheid over de werkomgeving						
Ik zou graag willen veranderen naar een andere school mocht dat mogelijk zijn	*	10.0	17.1 ▲	13.9	17.2 ▲	22.6 ▲
Ik vind het leuk om in deze school te werken		93.6	92.5=	91.8	91.2=	85.7 ▼
Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken		87.4	85.2 ▼	85.1	85.2=	78.3 ▼
Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school		93.9	94.4=	93.2	94.7 ▲	84.7 ▼
Al bij al ben ik tevreden met mijn job		92.5	89.0 ▼	92.9	90.8 ▼	89.8 ▼
Jobtevredenheid over het beroep						
De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen		67.5	74.6 ▲	70.2	74.8 ▲	84.8 ▲
Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen		79.0	76.5 ▼	80.7	74.9 ▼	72.6 ▼
Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden		5.6	8.1 ▲	5.8	8.7 ▲	8.6 ▲
Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen		28.8	32.6 ▲	30.0	31.5=	33.7 ▲

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

Het is niet alleen belangrijk na te gaan wat de gemiddelde jobtevredenheid van leraren is. In het licht van de uitdagingen waarvoor het onderwijs staat (Hoofdstuk 2 – Volume I), zijn verschillen tussen groepen van leraren minstens zo belangrijk. Daarom onderzochten we in een volgende stap de verschillen in jobtevredenheid naar leraar- en schoolkenmerken. Hiervoor maken we gebruik van drie schalen: tevredenheid met de werkomgeving¹¹, tevredenheid met het beroep¹² en de algemene jobtevredenheid. De algemene jobtevredenheid is samengesteld uit de twee voorgaande schalen (Tabel 2.2).

Tabel 2.2 splitst de jobtevredenheid van leraren uit naar gender en werkervaring (al dan niet minder dan vijf jaar ervaring). In Vlaanderen zijn er voor beide onderwijsniveaus geen verschillen in de jobtevredenheid van mannelijke en vrouwelijke leraren. Beginnende leraren in zowel het lager als in de eerste graad secundair onderwijs zijn meer tevreden dan meer ervaren leraren. Beginnende leraren staan positiever dan ervaren leraren tegenover hun eigen functioneren in de huidige school, bevelen hun school in sterkere mate aan als een goede werkplek en vinden het leuker om op hun huidige school te werken. Bovendien wensen beginnende leraren minder vaak in een andere school te werken dan meer ervaren leraren (10.8% bij beginnende leraren tegenover 14.7% bij meer ervaren leraren (niet in

¹¹ De schaal 'tevredenheid met de werkomgeving' werd geconstrueerd door de OESO en omvat de volgende stellingen: 'Al bij al ben ik tevreden met mijn job.', 'Ik zou graag willen veranderen naar een andere school mocht dat mogelijk zijn.', 'Ik vind het leuk om in deze school te werken.', 'Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken.', 'Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school.'

¹² De schaal 'tevredenheid met het beroep' werd geconstrueerd door de OESO en omvat de volgende stellingen: 'De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen.', 'Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen.', 'Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden.', 'Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen.'

tabel)). Dit patroon voor beginnende leraren gaat enigszins in tegen de verwachtingen omdat beginnende leraren vaker worden tewerkgesteld in meer uitdagende scholen, in de eerste jaren vaker in meerdere scholen tegelijk werken en vaker worden geconfronteerd met storend gedrag in de klas.

Tabel 2.2 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Werkomgeving ¹	Beroep ²	Algemeen ³	Werkomgeving	Beroep	Algemeen
Totaal	12.4	11.5	12.3	12.0*	11.6*	12.2=
Gender						
Man (a)	12.4	11.3	12.2	12.0	11.6	12.2
Vrouw (b)	12.4	11.5	12.3	12.1	11.6	12.2
(b) – (a)	0.0=	0.2=	0.1=	0.1=	0.0=	0.0=
Ervaring						
< 5 jaar (a)	12.9	12.0	12.9	12.8	12.0	12.8
≥ 5 jaar (b)	12.3	11.3	12.2	11.9	11.5	12.0
(b) – (a)	-0.6*	-0.7*	-0.7*	-0.9*	-0.5*	-0.8*

1 Range schaal 4-15.

2 Range schaal 5-14.

3 Range schaal 4-15.

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

In de eerste graad secundair onderwijs zijn er geen significante verschillen in jobtevredenheid tussen leraren die werken in scholen met lage en hoge concentraties leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In het lager onderwijs vinden we wel variatie voor de tevredenheid met de werkomgeving. Leraren in scholen met meer dan 30 procent kansarme leerlingen zijn minder tevreden met hun werkomgeving dan leraren die lesgeven in scholen met minder kansarme leerlingen. Ook in lagere scholen met een groter percentage leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn leraren minder tevreden met de werkomgeving dan leraren in scholen met minder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze schoolverschillen blijven echter klein. De tevredenheid met het beroep varieert niet naar schoolcompositiekenmerken.

Tabel 2.3 Jobtevredenheid bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Werkomgeving ¹	Beroep ²	Algemeen ³	Werkomgeving	Beroep	Algemeen
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen						
≤ 30% (a)	12.5	11.4	12.3	12.1	11.6	12.2
> 30% (b)	12.0	11.7	12.2	11.8	11.6	12.1
(b) – (a)	-0.5*	0.3=	-0.1=	-0.3=	0.0=	-0.1=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben						
≤ 10% (a)	12.4	11.4	12.3	12.2	11.6	12.3
> 10% (b)	12.3	11.6	12.3	11.9	11.6	12.1
(b) – (a)	-0.1=	0.2=	0.0=	-0.3=	0.0=	-0.2=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften						
≤ 10% (a)	12.6	11.5	12.5	12.2	11.6	12.2
> 10% (b)	12.3	11.5	12.2	12.0	11.6	12.2
(b) – (a)	-0.3*	0.0=	-0.3*	-0.2=	0.0=	0.0=

1 Range schaal 4-15.

2 Range schaal 5-14.

3 Range schaal 4-15.

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

Een analyse van hoe de tevredenheid met de werkomgeving (Tabel 2.4) en het beroep (Tabel 2.5) evolueerde sinds 2013, toont dat Vlaamse leraren minder tevreden zijn dan vijf jaar geleden. Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs zijn net als hun collega's in het lager onderwijs in het algemeen net iets minder tevreden over hun job (-2.4 procentpunten), maar ook van de school waarin ze werken (-2.7 procentpunten). Ook al blijven deze dalingen relatief beperkt, en is de tevredenheid over de werkomgeving nog steeds hoog, wijst de trend voor de vijf items op een dalende arbeidstevredenheid. Bij de Vlaamse leraren in het lager onderwijs is het patroon minder duidelijk (niet in tabel). Er is weliswaar een afname in de mate waarin leraren tevreden zijn met hun job (-2.5 procentpunten) maar we vinden ook een toename van het percentage leraren dat aangeeft dat ze hun school zouden aanbevelen als een goede plaats om te werken (+2.4 procentpunten).

Tabel 2.4 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid over de werkomgeving tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ik zou graag willen veranderen naar een andere school mocht dat mogelijk zijn			Ik vind het leuk om in deze school te werken			Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	12.8	13.9	1.1=	94.5	91.8	-2.7*	88.1	85.1	-3.0=
Denemarken	11.2	9.6	-1.6=	94.9	95.3	0.4‡	88.2	88.0	-0.2=
Engeland	31.0	22.9	-8.1‡	87.2	87.8	0.6‡	77.7	81.9	4.2‡
Estland	15.7	13.5	-2.2=	80.7	85.4	4.7‡	79.9	82.1	2.2‡
Finland	16.2	20.4	4.2=	90.8	87.4	-3.4=	87.5	82.3	-5.2=
Frankrijk	26.7	26.1	-0.6=	90.6	90.4	-0.2=	80.1	80.5	0.4=
Italië	16.4	18.5	2.1=	90.6	91.0	0.4‡	87.3	86.7	-0.6=
Letland	15.7	13.8	-1.9=	92.4	93.8	1.4‡	86.2	87.6	1.4=
Nederland	17.2	16.4	-0.8=	93.5	94.6	1.1‡	84.4	83.8	-0.6=
Noorwegen	11.6	12.8	1.2=	96.8	95.1	-1.7=	91.3	90.6	-0.7=
Portugal	24.0	28.2	4.2=	92.8	89.0	-3.8=	88.1	84.3	-3.8=
Spanje	20.1	19.9	-0.2=	89.4	90.2	0.8‡	86.6	87.0	0.4=
Tsjechië	10.5	10.4	-0.1=	88.8	91.2	2.4‡	84.5	86.6	2.1‡
Zweden	21.5	18.0	-3.5‡	91.6	91.6	0.0=	80.1	83.8	3.7‡
EU-13 Gemiddelde†	18.3	17.7	-0.6=	90.8	91.0	0.2‡	84.8	85.0	0.2=

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

	Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school			Al bij al ben ik tevreden met mijn job		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	94.8	93.2	-1.6=	95.3	92.9	-2.4*
Denemarken	98.3	96.8	-1.5=	92.9	89.2	-3.7=
Engeland	92.5	91.5	-1.0=	81.8	77.5	-4.3=
Estland	88.6	91.9	3.3‡	90.0	94.2	4.2‡
Finland	95.0	94.2	-0.8=	91.0	88.0	-3.0=
Frankrijk	87.5	88.3	0.8=	86.4	84.7	-1.7=
Italië	94.7	94.5	-0.2=	94.4	95.9	1.5‡
Letland	92.9	94.3	1.4‡	91.0	90.6	-0.4=
Nederland	95.3	96.8	1.5‡	90.8	93.9	3.1‡
Noorwegen	96.0	95.3	-0.7=	94.9	92.9	-2.0=
Portugal	97.4	96.1	-1.3=	94.1	92.1	-2.0=
Spanje	95.8	96.1	0.3‡	95.1	95.7	0.6‡
Tsjechië	95.2	96.0	0.8‡	88.6	89.6	1.1‡
Zweden	95.9	96.2	0.3=	85.4	90.3	4.9‡
EU-13 Gemiddelde†	94.2	94.5	0.2‡	90.5	90.4	-0.1‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

De tevredenheid met het lerarenberoep volgt een gelijkaardig patroon als de tevredenheid met de werkomgeving, alleen zijn de verschillen meer uitgesproken. Voor het item 'de voordelen van het lerarenberoep compenseren de nadelen' is een daling merkbaar van 14.4 procentpunten in de eerste graad secundair onderwijs (Tabel 2.5) en 14.8 procentpunten in het lager onderwijs (niet in tabel).

Vlaanderen is op dat punt de sterkste daler van de EU-13 landen. In dezelfde lijn zijn minder leraren het ermee eens dat ze opnieuw voor het lerarenberoep zouden kiezen (-4.7 procentpunten in de eerste graad van het secundair onderwijs en -4.5 procentpunten in het lager onderwijs). Daarnaast uitten meer Vlaamse leraren hun twijfels over of het niet beter was geweest een ander beroep te kiezen. Zowel in de eerste graad secundair onderwijs (+7.3 procentpunten) als het lager onderwijs (+6.7 procentpunten) is dit patroon zichtbaar. Het EU-13 gemiddelde in de tevredenheid van leraren veranderde weinig doorheen de jaren. Alleen in Engeland, Denemarken en Portugal is er een vergelijkbaar patroon als in Vlaanderen.

Tabel 2.5 Verandering in het percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid met het beroep tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen			Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen			Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	84.6	70.2	-14.4*	85.4	80.7	-4.7*	5.1	5.8	0.7=
Denemarken	89.2	78.7	-10.5‡	78.3	70.3	-8.0=	5.2	8.2	3.0=
Engeland	83.6	71.6	-12.0=	79.5	68.6	-10.9‡	7.9	12.7	4.8‡
Estland	69.3	79.6	10.3‡	70.3	74.1	3.8‡	10.2	6.1	-4.1‡
Finland	95.3	92.2	-3.1‡	85.3	78.9	-6.4=	5.0	6.5	1.5=
Frankrijk	58.5	55.3	-3.2‡	76.1	74.4	-1.7=	9.4	8.3	-1.1=
Italië	62.1	71.1	9.0‡	86.3	87.0	0.7‡	7.4	6.4	-1.0=
Letland	60.7	56.6	-4.1‡	67.6	65.4	-2.2=	12.0	11.3	-0.7=
Nederland	87.0	83.4	-3.6‡	81.9	80.0	-1.9=	4.9	5.6	0.7=
Noorwegen	91.2	87.3	-3.9‡	76.7	75.0	-1.7=	8.3	8.2	-0.1=
Portugal	70.5	63.3	-7.2‡	71.6	64.8	-6.8=	16.2	21.9	5.7‡
Spanje	79.5	85.6	6.1‡	88.2	89.3	1.1‡	6.3	4.5	-1.8‡
Tsjechië	53.0	58.2	5.2‡	73.3	74.0	0.7‡	8.2	7.0	-1.2=
Zweden	71.2	78.7	7.5‡	53.4	63.1	9.7‡	17.8	11.7	-6.1‡
EU-13 Gemiddelde†	74.7	74.0	-0.7‡	76.0	74.2	-1.8‡	9.1	9.1	-0.0=

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

	Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen		
	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	22.7	30.0	7.3*
Denemarken	34.1	42.7	8.6=
Engeland	34.6	51.9	17.3‡
Estland	37.0	30.3	-6.7‡
Finland	27.5	34.2	6.7=
Frankrijk	26.0	25.8	-0.2‡
Italië	17.6	14.6	-3.0‡
Letland	36.5	38.1	1.6‡
Nederland	18.5	21.3	2.8‡
Noorwegen	38.2	35.7	-2.5‡
Portugal	44.5	48.0	3.5=
Spanje	21.2	18.1	-3.1‡
Tsjechië	29.8	26.8	-3.0‡
Zweden	50.4	41.3	-9.1‡
EU-13 Gemiddelde†	32.0	33.0	1.0‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

2.1.2 De jobtevredenheid van schoolleiders

In Tabel 2.6 wordt de tevredenheid van schoolleiders met de werkomgeving en het beroep weergegeven. Vlaamse schoolleiders zijn net als leraren bijzonder tevreden over hun job. De overgrote meerderheid van de schoolleiders is tevreden met de werkomgeving, zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs. Van de Vlaamse schoolleiders zou 98.0 procent in het lager onderwijs en 96.7 procent in de eerste graad secundair onderwijs hun school aanbevelen als een goede plaats om te werken. Slechts 11 procent van de schoolleiders zou willen veranderen naar een andere school. In de Europese vergelijkingslanden en de PISA top-6 landen zijn schoolleiders gemiddeld eveneens in grote mate tevreden over hun werkomgeving en kijken ze nauwelijks af van Vlaamse schoolleiders.


Net zoals de leraren zijn schoolleiders ook over hun beroep tevreden, maar niet in dezelfde mate als over de werkomgeving. Zowel in het lager als in de eerste graad secundair onderwijs geeft ongeveer vier vijfde van de schoolleiders aan dat ze opnieuw voor hun job zouden kiezen. Weinig Vlaamse schoolleiders hebben er spijt van schoolleider te zijn geworden (LO=6.5%; SO_{1ste gr.}=8.8%). 60 procent van de Vlaamse schoolleiders is het ermee eens dat de voordelen de nadelen van het beroep compenseren (LO=59.3%; SO_{1ste gr.}=61.9%). Ook vraagt één tot twee vijfde van de schoolleiders zich af of het niet beter zou zijn geweest een ander beroep te kiezen (LO=38.2%; SO_{1ste gr.}=22.5%). Vlaamse schoolleiders hebben in dat opzicht meer twijfels over hun beroepskeuze dan schoolleiders in de EU-5 (-15.8 procentpunten), EU-14 (-4.8 procentpunten), en PISA top-6 (-4.6 procentpunten) landen.

Tabel 2.6 Percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid over de werkomgeving

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Tevredenheid over de werkomgeving					
Ik zou graag willen veranderen naar een andere school mocht dat mogelijk zijn	10.9	12.9=	11.0	14.5=	15.1=
Ik vind het leuk om in deze school te werken	97.5	96.8=	92.6	96.8=	93.2=
Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken	98.0	95.3▼	96.7	95.6=	93.7=
Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school	(*) 94.6	96.0=	87.4	95.3▲	88.1=
Al bij al ben ik tevreden met mijn job	93.8	94.1=	90.1	95.5=	95.3=
Tevredenheid over het beroep					
De voordelen van dit beroep compenseren ongetwijfeld de nadelen	59.3	80.1▲	61.9	81.4▲	82.8▲
Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor deze job/functie kiezen	80.9	85.9=	83.4	87.4=	83.4=
Ik heb er spijt van dat ik besloten heb directeur te worden	6.5	6.2=	8.8	5.9=	8.0=
Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen	* 38.2	22.4▼	22.5	17.7=	17.9=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

De identieke vraagstelling bij leraren en schoolleiders laat ons toe de jobtevredenheid van beide groepen met elkaar vergelijken (Tabel 2.1 en 2.6). In het lager onderwijs zijn schoolleiders voor alle items



over de tevredenheid met de werkomgeving minder tevreden dan leraren, maar de verschillen zijn beperkt. Alleen voor het item 'Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken' zijn de verschillen groot. 87.4 procent van de leraren lager onderwijs gaat hiermee akkoord tegenover 98.0 procent van de schoolleiders. Dit impliceert een verschil van 10.6 procentpunten. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt dit verschil 11.6 procentpunten tussen schoolleiders en leraren. Voor de overige items over de tevredenheid met de werkomgeving is het patroon minder duidelijk in de eerste graad secundair onderwijs, maar ook hier zijn de verschillen beperkt. Voor de tevredenheid met het beroep geven schoolleiders in het lager onderwijs wederom aan minder tevreden te zijn voor drie van de vier stellingen. Alleen voor het item 'De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen' zijn leraren (67.5%) tevredener dan schoolleiders (59.3%). Een hoger percentage schoolleiders (38.2%) dan leraren (28.8%) uit het lager onderwijs vraagt zich af het niet beter was een ander beroep te kiezen. In de eerste graad secundair onderwijs is dit omgekeerd, leraren (30.0%) stellen zichzelf die vraag meer dan schoolleiders (22.5%). In de eerste graad secundair onderwijs zijn de verschillen tussen leraren en schoolleiders in de tevredenheid over het beroep eveneens minder eenduidig. Zo geven leraren uit de eerste graad (70.2%) ook vaker dan de schoolleiders (61.9%) aan dat de voordelen van het beroep de nadelen compenseren. Indien we de correlaties nagaan tussen de geaggregeerde jobtevredenheid van leraren op schoolniveau en de tevredenheid van schoolleiders dan zijn deze correlaties zwak en alleen in het lager onderwijs significant ($LO = .184 - p < .016$; $SO_{1ste\ gr.} = .102 - p < .188$). Dit wijst erop dat de tevredenheid van de schoolleiders slechts in beperkte mate samenhangt met de tevredenheid van de leraren.

In Tabel 2.7 wordt de jobtevredenheid van Vlaamse schoolleiders uitgesplitst naar gender en werker-
varing. Er zijn geen verschillen voor schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs. In het lager
onderwijs zijn vrouwelijke schoolleiders meer tevreden met hun werkomgeving dan hun mannelijke
collega's. Ook schoolleiders met minder dan vijf jaar ervaring zijn meer tevreden met hun werkomge-
ving dan meer ervaren schoolleiders. Dit verschil zet zich voort in de algemene tevredenheid van
Vlaamse schoolleiders. Schoolleiders die tewerkgesteld zijn in het lager onderwijs en minder dan vijf
jaar ervaring hebben, zijn over het algemeen meer tevreden met hun werk dan meer ervaren school-
leiders.

Tabel 2.7 Jobtevredenheid bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Werkomgeving	Beroep	Algemeen	Werkomgeving	Beroep	Algemeen
Totaal	13.9	11.7	13.5	13.4*	12.0=	13.3=
Gender						
Man (a)	13.5	11.7	13.3	13.3	12.0	13.3
Vrouw (b)	14.1	11.7	13.6	13.4	11.9	13.3
(b) – (a)	0.6*	0.0=	0.3=	0.1=	-0.1=	0.0=
Ervaring						
<5 (a)	14.2	12.1	13.9	13.2	12.1	13.3
≥ 5 (b)	13.6	11.5	13.2	13.5	11.9	13.3
(b) – (a)	-0.6*	-0.6=	-0.7*	0.3=	-0.2=	0.0=

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

De verschillen in de tevredenheid van Vlaamse schoolleiders naar de compositiekenmerken van de leerlingen op school zijn beperkt (Tabel 2.8). In beide onderwijsniveaus zijn er naargelang de leerlingcompositie nauwelijks verschillen tussen schoolleiders in de tevredenheid met het beroep. Enkel schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs rapporteren een lagere tevredenheid met hun werkomgeving in scholen met een hoger percentage leerlingen met een migratieachtergrond.

Tabel 2.8 Jobtevredenheid bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs		
	Werkomgeving	Beroep	Algemeen	Werkomgeving	Beroep	Algemeen
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen						
≤ 30% (a)	13.9	11.8	13.5	13.5	12.0	13.4
> 30% (b)	13.9	11.3	13.2	12.7	11.8	12.8
(b) – (a)	0.0=	-0.5=	-0.3=	-0.8=	-0.2=	-0.6=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben						
≤ 10% (a)	13.8	11.8	13.5	13.7	12.2	13.6
> 10% (b)	13.9	11.7	13.4	12.8	11.6	12.8
(b) – (a)	0.1=	-0.1=	0.0=	-0.9*	-0.6=	-0.8*
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften						
≤ 10% (a)	13.9	12.0	13.6	13.3	11.9	13.2
> 10% (b)	13.8	11.6	13.3	13.4	12.1	13.4
(b) – (a)	-0.1=	-0.4=	-0.3=	0.1=	0.2=	0.2=

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

In Tabel 2.9 en Tabel 2.10 worden de veranderingen doorheen de tijd in de tevredenheid met de werkomgeving en het beroep van Vlaamse schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs weergegeven. Net zoals bij de Vlaamse leraren blijft de tevredenheid over de werkomgeving van schoolleiders hoog maar is er overheen vijf jaar een dalende tevredenheid zichtbaar. Zo is het percentage schoolleiders dat graag zou willen veranderen naar een andere school op vijf jaar tijd meer dan verdubbeld

(+6.8 procentpunten). De gemiddelde trend in de EU-13 landen is eerder beperkt maar er is een grote variatie tussen landen. Zo kent Nederland ook een verdubbeling van het percentage schoolleiders dat graag naar een andere school zou willen veranderen, met name van 12.5 naar 24.4 procent (+11.9 procentpunten). In tegenstelling tot Vlaanderen is de afname van tevredenheid in Nederland voor de andere items echter beperkt. In de Vlaamse eerste graad secundair onderwijs daalt daarnaast het percentage schoolleiders dat het leuk vindt om in hun school te werken en tevreden is over hun functioneren in de school met 6 procentpunten in vergelijking met vijf jaar geleden. Dit staat haaks op de veranderingen in tevredenheid van Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs (niet in tabel). Zij zijn in vergelijking met vijf jaar geleden meer tevreden met hun werkomgeving. Meer schoolleiders zouden hun school aanbevelen als een goede plaats om te werken (van 94.6 naar 98.0 procent, +4.2 procentpunten) en zijn tevreden over hun functioneren in de school (van 92.4 naar 94.6 procent, +2.2 procentpunten).

Tabel 2.9 Verandering in het percentage *schoolleiders* dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid over de werkomgeving tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ik zou graag willen veranderen naar een andere school mocht dat mogelijk zijn			Ik vind het leuk om in deze school te werken			Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	4.2	11.0	6.8*	98.6	92.6	-6.0(*)	99.0	96.7
Denemarken	10.6	9.5	-1.1=	99.2	99.3	0.1(‡)	99.2	97.0	-2.2=
Engeland	12.7	13.7	1.0=	95.9	99.4	3.5‡	96.7	99.3	2.6=
Estland	7.2	8.8	1.6=	92.3	91.7	-0.6=	96.4	95.8	-0.6=
Finland	10.9	19.9	9.0=	92.5	92.3	-0.2=	98.6	96.4	-2.2=
Frankrijk	47.5	48.1	0.6=	94.9	94.7	-0.2=	92.1	88.3	-3.8=
Italië	20.0	19.8	-0.2=	95.5	92.9	-2.6=	92.4	90.6	-1.8=
Letland	7.4	12.4	5.0=	98.0	99.2	1.2‡	97.6	95.3	-2.3=
Nederland	12.5	24.4	11.9=	96.6	98.3	1.7(‡)	96.2	95.8	-0.4=
Noorwegen	11.3	10.6	-0.7(‡)	97.7	98.4	0.7(‡)	97.2	97.8	0.6=
Portugal	7.6	10.6	3.0=	97.5	99.1	1.6‡	98.7	99.2	0.5=
Spanje	19.1	7.9	-11.2‡	95.9	98.4	2.5‡	95.7	99.1	3.4‡
Tsjechië	1.9	5.0	3.1=	97.2	97.7	0.5(‡)	97.7	97.3	-0.4=
Zweden	15.6	10.1	-5.5‡	96.7	96.7	0.1=	96.2	94.0	-2.2=
EU-13 Gemiddelde†	14.2	15.4	1.2=	96.1	96.8	0.7‡	96.5	95.8	-0.7=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

	Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school			Al bij al ben ik tevreden met mijn job		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	93.4	87.4	-6.0=	93.6	90.1
Denemarken	99.1	99.0	-0.1=	98.3	97.5	-0.8=
Engeland	92.2	93.8	1.6=	94.2	93.4	-0.8=
Estland	87.2	86.9	-0.3=	96.4	93.8	-2.6=
Finland	96.4	95.9	-0.5=	93.8	92.2	-1.6=
Frankrijk	90.9	91.9	1.0=	91.1	91.7	0.6=
Italië	95.2	94.3	-0.9=	89.4	92.5	3.1=
Letland	96.1	95.1	-1.0=	97.8	97.4	-0.4=
Nederland	97.1	97.5	0.4=	95.1	96.6	1.5=
Noorwegen	93.7	92.9	-0.8=	96.4	97.6	1.2=
Portugal	98.1	98.5	0.4=	98.1	98.3	0.2=
Spanje	95.2	98.2	3.0(‡)	97.5	98.9	1.4=
Tsjechië	95.6	97.1	1.5=	94.7	96.3	1.6=
Zweden	92.3	95.6	3.3(‡)	90.8	93.4	2.6=
EU-13 Gemiddelde†	94.5	95.1	0.6=	94.9	95.3	0.4=

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

De trendvergelijkingen voor de tevredenheid van schoolleiders over hun beroep is beschikbaar voor drie van de vijf items. De tevredenheid over het beroep van Vlaamse schoolleiders neemt net als bij leraren over vijf jaar tijd af. Een kleiner percentage schoolleiders in zowel het lager onderwijs als de eerste graad secundair onderwijs vinden dat de voordelen van het beroep de nadelen compenseren en zouden opnieuw voor het schoolleiderschap kiezen. In de eerste graad secundair onderwijs daalt dit percentage met respectievelijk 9.7 en 3.6 procentpunten. In het lager onderwijs gaat het over een afname met 8.9 en 4.8 procentpunten (niet in tabel).

Tabel 2.10 Verandering in het percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent tevredenheid met het beroep tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	De voordelen van het dit beroep compenseren ongetwijfeld de nadelen			Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het deze job/functie kiezen			Ik heb er spijt van dat ik besloten heb directeur te worden		
	2013	2018	2018 – 2013	2013	2018	2018 – 2013	2013	2018	2018 – 2013
Vlaanderen	71.6	61.9	-9.7=	87.0	83.4	-3.6=	7.8	8.8	1.0=
Denemarken	96.7	97.0	0.3=	95.0	94.7	-0.3=	4.2	2.5	-1.7=
Engeland	88.8	85.5	-3.3=	85.4	80.9	-4.5=	6.3	9.5	3.2=
Estland	79.4	83.4	4.0(‡)	84.1	85.3	1.2=	2.1	1.5	-0.6=
Finland	95.5	92.6	-2.9=	91.6	86.2	-5.4=	2.9	5.1	2.2=
Frankrijk	74.8	63.8	-11.0=	89.4	86.3	-3.1=	7.2	5.7	-1.5=
Italië	66.9	55.8	-11.1=	92.1	83.1	-9.0=	7.6	12.8	5.2=
Letland	70.2	65.4	-4.8=	73.1	82.0	8.9=	4.5	3.2	-1.3=
Nederland	95.1	95.8	0.7=	95.5	92.4	-3.1=	1.0	1.7	0.7=
Noorwegen	94.6	87.6	-7.0=	95.4	91.3	-4.1=	1.9	8.2	6.3=
Portugal	85.3	77.4	-7.9=	87.7	87.7	0.0=	2.4	5.3	2.9=
Spanje	88.2	88.4	0.2=	89.9	93.3	3.4=	12.1	5.5	-6.6=
Tsjechië	71.2	69.0	-2.2=	89.1	90.8	1.7=	4.6	3.8	-0.8=
Zweden	86.0	89.8	3.8(‡)	78.9	84.7	5.8=	8.7	6.7	-2.0=
EU-13 Gemiddelde†	84.0	80.9	-3.1=	88.2	87.6	-0.6=	5.0	5.5	0.5=

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

2.2 Waardering van het lerarenberoep

Zeker voor een beroepsgroep die sterk intrinsiek gemotiveerd is (zie Hoofdstuk 7 – Volume I) lijkt het aannemelijk dat de arbeidstevredenheid en de bereidheid het beroep te blijven uitvoeren ten dele ook bepaald wordt door de mate waarin men het gevoel heeft dat zijn/haar werk gewaardeerd wordt. Bovendien wordt het naarmate een beroep meer gewaardeerd wordt in de samenleving ook gemakkelijker om sterk presterende en gemotiveerde kandidaten aan te trekken.

De waardering van een beroep kan op verschillende manieren worden gemeten. TALIS vraagt de OESO leraren zelf in hoeverre zij vinden dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt. Die wijze van bevragen steunt op het waarderingconcept van Hoyle (2001) die de waardering van het beroep definieert als de waarde die wordt gehecht aan de persoonlijke vaardigheden die nodig zijn om het beroep uit te oefenen¹³. Landen waar leraren zich niet gewaardeerd voelen, zijn landen waar het lerarenberoep vermoedelijk minder aantrekkelijk is. Eerder TALIS-onderzoek toont dat ervaren waardering nauw samenhangt met jobtevredenheid, maar ook met hoe goed de job wordt uitgevoerd. De gepercipieerde waardering van het lerarenberoep verschilt sterk tussen landen, waarbij leraren in de Aziatische landen de hoogste gepercipieerde waardering noteren (OECD, 2014).

Hoewel de overgrote meerderheid van de Vlaamse leraren tevreden is met hun werk, gelooft slechts 30.8 procent van de Vlaamse leraren uit het lager onderwijs en een kwart uit de eerste graad secundair onderwijs dat het lerarenberoep een gewaardeerd beroep is in de samenleving. De aangevoelde maatschappelijke waardering ligt bij Vlaamse leraren uit het lager onderwijs 15 procentpunten hoger dan het EU-5 gemiddelde (15.9%). In de eerste graad secundair onderwijs ligt dat percentage in Vlaanderen 4 procentpunten hoger dan het gemiddelde in de EU-14 landen (21.8%). Het verschil met de PISA top-6 landen is echter erg groot. In deze laatste groep landen vindt gemiddeld bijna de helft van de leraren (47.2%) dat het lerarenberoep wordt gewaardeerd in de maatschappij. Dit is een verschil van 21.4 procentpunten met Vlaanderen. In landen zoals Finland (58.2%) en Korea (67%) vindt een meerderheid van de leraren dat het lerarenberoep door de samenleving gewaardeerd wordt.

Net als aan leraren wordt aan schoolleiders gevraagd of zij vinden dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt. Gemiddeld schatten schoolleiders de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep hoger in dan leraren zelf. In het Vlaams onderwijs geeft 38.1 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 43.9 procent van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs aan dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt in de maatschappij. De waardering van het lerarenberoep wordt door Vlaamse

¹³ Hoyle (2011) maakt een onderscheid tussen waardering, status en prestige van een beroep. Prestige verwijst naar de publieke perceptie van de relatieve positie van een beroep in een hiërarchie van beroepen. Beroepsstatus verwijst naar sociale status en meer bepaald in welke mate het lerarenberoep door andere professionals wordt beschouwd als een beroep waar professionals werken.

schoolleiders gemiddeld hoger ingeschat dan bij schoolleiders in de EU-5 en EU-14 landen. In de PISA top-6 landen wordt die waardering door schoolleiders hoger ingeschat. 61.7 procent geeft aan dat het beroep gewaardeerd wordt in de maatschappij. Dit ligt in lijn met de bevindingen bij de leraren.

Tabel 2.11 Percentage *leraren en schoolleiders* dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ik geloof dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij (leraren)	* 30.8	15.9 ▼	25.8	21.8 ▼	47.2 ▲
Ik geloof dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij (schoolleiders)	38.1	24.5 ▼	43.9	33.5 ▼	61.7 ▲

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

In Tabel 2.12 wordt de mate uit waarin Vlaamse leraren zich gewaardeerd voelen uitgesplitst naar lerarenkenmerken. Zowel onder de Vlaamse leraren lager onderwijs als eerste graad secundair onderwijs vinden mannen veel vaker dan vrouwen dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt in de maatschappij. Die vaststelling wordt ook in andere landen gemaakt. Een mogelijke verklaring is dat mannen meer privileges of een speciale status genieten in een vervrouwelijkt beroep. Een andere mogelijkheid is dat mannen in het onderwijs vaker hogere functies bekleden, zoals directiefuncties, waardoor ze de waardering van het beroep hoger inschatten. Ook schoolleiders hebben een meer prestigieus traject afgelegd en schatten de waardering van het beroep hoger in. Naar ervaring vinden we in Vlaanderen geen verschil in de waardering van het lerarenberoep.

Tabel 2.12 Percentage Vlaamse *leraren* dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij, naar lerarenkenmerken (itemniveau)

	Maatschappelijke waardering van het lerarenberoep	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Totaal	30.8	25.8*
Gender		
Man (a)	36.7	30.1
Vrouw (b)	29.7	24.0
(b) – (a)	-7.0*	-6.1*
Ervaring		
<5 (a)	28.4	26.2
≥ 5 (b)	31.4	25.7
(b) – (a)	3.0=	-0.5=

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

In Tabel 2.13 wordt de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep uitgesplitst naar schoolcompositiekenmerken. We vinden geen verschil in de mate waarin Vlaamse leraren binnen verschillende scholen zich gewaardeerd voelen door de maatschappij.

Tabel 2.13 Percentage Vlaamse leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

Maatschappelijke waardering van het lerarenberoep		
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	31.0	26.2
> 30% (b)	29.9	22.6
(b) – (a)	-1.1=	-3.6=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	30.8	27.0
> 10% (b)	30.9	23.8
(b) – (a)	0.1=	-3.2=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	29.8	25.0
> 10% (b)	31.6	26.5
(b) – (a)	1.8=	1.5=

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

Opvallend in de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep is de sterke daling tussen 2013 en 2018. In 2013 bedroeg in Vlaanderen het percentage leraren dat vond dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt in de maatschappij 45.9 procent in de eerste graad secundair onderwijs en 45.0 procent in het lager onderwijs. In 2018 daalde dit percentage naar 25.8 procent in de eerste graad secundair onderwijs en 30.8 procent in het lager onderwijs (niet in tabel). Dit is een daling van respectievelijk 20.1 en 14.2 procentpunten. Vlaanderen is de enige regio waar zich zo'n sterke daling aftekent. Vanuit het perspectief van de schoolleiders wordt een gelijkaardige daling vastgesteld in de eerste graad secundair onderwijs (-14.9 procentpunten) en in het lager onderwijs (-7.3 procentpunten – niet in tabel). De waardering van het lerarenberoep wordt wel hoger ingeschat door schoolleiders dan door de leraren.

Tabel 2.14 Verandering in het percentage *leraren* en schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat het lerarenberoep wordt gewaardeerd in de maatschappij tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ik geloof dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij					
	Leraren			Schoolleiders		
	2013	2018	2018 – 2013	2013	2018	2018 – 2013
<i>Vlaanderen</i>	45.9	25.8	-20.1*	58.8	43.9	-14.9*
Denemarken	18.4	18.5	0.1‡	39.6	42.4	2.8(‡)
Engeland	35.4	28.8	-6.6‡	60.3	43.1	-17.2=
Estland	13.7	26.4	12.7‡	11.8	40.2	28.5‡
Finland	58.6	58.2	-0.4‡	78.6	78.7	0.1(‡)
Frankrijk	4.9	6.6	1.7‡	16.2	15.8	-0.4(‡)
Italië	12.5	12.1	-0.4‡	8.1	10.2	2.2‡
Letland	22.8	23.3	0.5‡	37.8	27.3	-10.6=
Nederland	40.4	30.7	-9.7‡	47.0	40.3	-6.7=
Noorwegen	30.6	34.8	4.2‡	49.0	58.5	9.5‡
Portugal	10.5	9.1	-1.4‡	30.4	27.6	-2.8=
Spanje	8.5	14.1	5.6‡	11.0	17.6	6.6‡
Tsjechië	12.2	16.0	3.8‡	24.7	24.5	-0.2(‡)
Zweden	5.0	10.7	5.7‡	9.5	16.8	7.3‡
EU-13 Gemiddelde†	21.0	22.3	1.3‡	32.6	34.1	1.5‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

In TALIS 2018 wordt er bij leraren voor het eerst gevraagd naar de gepercipieerde waardering door beleidsmakers en de media. Bij Vlaamse leraren is eenzelfde patroon zichtbaar als voor maatschappelijke waardering. Vlaamse leraren voelen zich meer gewaardeerd door beleidsmakers en de media dan de leraren in de EU-5 en EU-14 landen. Leraren uit de PISA top-6 landen voelen zich echter meer gewaardeerd door beleidsmakers, voor de waardering door de media is er geen significant verschil.

Tabel 2.15 Percentage *leraren* dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
De mening van leraren wordt gewaardeerd door beleidsmakers in Vlaanderen†	20.3	8.7 ▼	18.9	12.7 ▼	23.3 ▲
Leraren worden gewaardeerd door de media in Vlaanderen†	* 35.0	13.6 ▼	27.8	19.3 ▼	28.3=

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

† Voor elk€ regio/land werd de eigen regio/land bevroegd.

Omdat de samenhang tussen de drie bevroegde items met betrekking tot waardering laag is (correlatiecoëfficiënt = 0.381, voor de EU-14 landen) worden in Tabel 2.16 en Tabel 2.17 de items apart en niet op schaalniveau uiteengezet. Uitgesplitst naar lerarenkenmerken voelen mannen zich meer gewaardeerd door de media dan vrouwen. De uitsplitsing naar ervaring voor het Vlaamse onderwijs leert ons dat minder ervaren leraren zich meer gewaardeerd voelen door beleidsmakers.

Tabel 2.16 Percentage Vlaamse leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen over Vlaanderen, naar lerarenkenmerken (itemniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	De mening van leraren wordt gewaardeerd door beleidsmakers	Leraren worden gewaardeerd door de media	De mening van leraren wordt gewaardeerd door beleidsmakers	Leraren worden gewaardeerd door de media
Totaal	20.3	35.0	18.9=	27.8*
Gender				
Man (a)	22.7	40.9	21.5	34.3
Vrouw (b)	19.8	33.8	17.8	25.2
(b) – (a)	-2.9=	-7.1*	-3.7=	-9.1*
Ervaring				
<5 (a)	26.1	35.3	24.8	31.9
≥ 5 (b)	18.9	34.9	17.4	26.8
(b) – (a)	-7.2*	-0.4=	-7.4*	-5.1=

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

Uit de uitsplitsing naar schoolcompositiekenmerken blijkt dat er enkel in het lager onderwijs een verschil is in de mate waarin leraren zich gewaardeerd voelen door beleidsmakers (Tabel 2.17). Vlaamse leraren die lesgeven in lagere scholen met meer dan 10 procent leerlingen met een migratieachtergrond voelen zich minder gewaardeerd door beleidsmakers dan in scholen met een lager percentage leerlingen met een migratieachtergrond.

Tabel 2.17 Percentage Vlaamse leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de volgende stellingen over Vlaanderen, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	De mening van leraren wordt gewaardeerd door beleidsmakers	Leraren worden gewaardeerd door de media	De mening van leraren wordt gewaardeerd door beleidsmakers	Leraren worden gewaardeerd door de media
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen				
≤ 30% (a)	21.1	35.7	18.2	27.3
> 30% (b)	17.2	32.1	16.2	24.8
(b) – (a)	-3.9=	-3.6=	-2.0=	-2.5=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben				
≤ 10% (a)	21.9	36.5	18.4	27.1
> 10% (b)	17.9	33.0	17.2	26.8
(b) – (a)	-4.0*	-3.5=	-1.2=	-0.3=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
≤ 10% (a)	21.5	36.2	17.1	25.0
> 10% (b)	19.6	34.3	18.7	28.9
(b) – (a)	-1.9=	-1.9=	1.6=	3.9=

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

2.3 Werkdruk en stress bij leraren en schoolleiders

2.3.1 Stress en werkdruk bij leraren

Stress en werkdruk werden in TALIS 2018 uitgebreid bevestigd bij leraren en schoolleiders. Hoewel stress een negatieve connotatie heeft, hoeft het niet noodzakelijk negatief te zijn. Positieve stress, ook *eustress* genoemd, werkt motiverend en is van kortstondige duur. In TALIS werden alleen negatieve vormen van stress bevestigd. Stress wordt hier gedefinieerd als een negatieve reactie op werkeisen die de beschikbare kennis en mogelijkheden van een persoon overschrijden (Kyriacou, 2001). Een hoge mate van stress kan leiden tot burn-outsymptomen, zoals emotionele uitputting, cynische depersonalisatie en gevoelens van persoonlijke onbekwaamheid (Zie Hoofdstuk 9 – Volume I). Stress en werkdruk hangen nauw samen met de tevredenheid van leraren. Leraren en schoolleiders die kampen met veel stress en mentale gezondheidsproblemen zijn minder gemotiveerd en hebben een hogere kans het beroep te verlaten (Leung & Lee, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Mentale gezondheidsproblemen zijn bovendien gerelateerd aan slechtere onderwijsprestaties van leerlingen (Klusmann et al., 2016). Gezonde, gelukkige en gemotiveerde leraren en schoolleiders zijn cruciaal om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen.

In TALIS 2018 wordt voor het eerst aan leraren gevraagd in welke mate zij stress ervaren in hun werk. In Vlaanderen ervaart een kwart tot een derde van de leraren veel stress in hun werk (LO=30.6%; SO_{1ste gr.}=26.6%). Een klein deel van de Vlaamse leraren geeft aan dat hun job veel ruimte laat voor hun persoonlijk leven (LO=11.9%; SO_{1ste gr.}=14.2%). Daarnaast geeft ongeveer een op de tien leraren aan dat het werk een negatieve invloed heeft op hun mentale gezondheid (LO=9.1%; SO_{1ste gr.}=8.7%) en bijna een op de twintig leraren meldt een negatieve invloed van het werk op hun fysieke gezondheid (LO=6.1%; SO_{1ste gr.}=5.4%). Vlaamse leraren ervaren meer stress dan leraren in de vergelijkingslanden, waar gemiddeld minder dan een vijfde van de leraren aangeeft veel stress te ervaren in hun werk. Dit verschil bedraagt 12.6 procentpunten met de EU-5, 9.8 procentpunten met de EU-14, en 8.0 procentpunten met de PISA top-6 landen. Ook melden Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs vaker dan leraren in de vergelijkingslanden dat hun werk een negatieve invloed op hun mentale gezondheid heeft. Deze verschillen zijn echter beperkt en leraren in het lager onderwijs onderscheiden zich op dit vlak niet van leraren in de vergelijkingslanden. Anderzijds vinden meer Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs, dan leraren in de vergelijkingslanden, dat hun job hen ruimte laat voor hun persoonlijk leven. Dit verschil met de vergelijkingslanden bedraagt 2.5 procentpunten met de EU-14, en 6.2 procentpunten met de PISA top-6 landen. Wat betreft de fysieke gezondheid van leraren zijn de antwoorden van Vlaamse leraren gelijklopend met die van hun collega's in de vergelijkingslanden.

Tabel 2.18 Percentage leraren voor wie op basis van hun ervaring als leraar in deze school, het volgende 'veel' voorkomt

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ik ervaar stress in mijn werk.	*	30.6	18.0▼	26.6	16.8▼	18.6▼
Mijn job laat me ruimte voor mijn persoonlijke leven.	*	11.9	12.5=	14.2	11.7▼	8.0▼
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid.		9.1	7.9=	8.7	6.9▼	7.0▼
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid.		6.1	5.8=	5.4	5.3=	5.5=

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

Naast het afnemen van een algemene stressindicator werd aan leraren gevraagd welke aspecten van hun werk een bron van stress vormen (Tabel 2.19). De grootste bron van stress voor Vlaamse leraren is het teveel aan administratief werk. Zowel in het lager als in de eerste graad secundair onderwijs geeft meer dan twee derde van de leraren aan dat dit een bron van stress vormt (LO=31.8%; SO_{1ste gr.}=35.6%). Leraren lager onderwijs geven als tweede grootste bron van stress het aanpassen van lessen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (26.5%) op. Daarna volgen het bijblijven met de veranderende eisen van de overheid (23.5%), te veel verbeterwerk (17.5%), het omgaan met bezorgdheden van ouders of voogden (15.7%) en het handhaven van discipline in de klas (13.7%). Voor leraren in de eerste graad secundair onderwijs vormen na administratief werk het bijblijven met de eisen van de overheid (21.2%), het verantwoordelijk worden gehouden voor de prestaties van leerlingen (15.6%), het teveel aan verbeterwerk (15.3%) en het aanpassen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (13.6%) de grootste bronnen van stress in hun werk.

Vier aspecten van het werk zorgen voor een hogere mate van stress bij Vlaamse leraren dan bij hun collega's in de EU-5, EU-14 en PISA top-6 landen. In beide onderwijsniveaus ervaren Vlaamse leraren meer stress dan hun collega's in de vergelijkingslanden voor administratief werk, het aanpassen van lessen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, het bijblijven met de veranderende eisen van de overheid, en de extra taken die opgenomen moeten worden door afwezigheid van collega's. Het grootste verschil betreft de mate waarin de hoeveelheid administratief werk een bron van stress vormt. Dit bedraagt 21.9 procent in de EU-5, 19.5 procent in de EU-14, en 15.0 procent in de PISA top-6 landen, wat een verschil impliceert van respectievelijk 9.9, 16.1, en 20.6 procentpunten met Vlaanderen (LO=31.8%; SO_{1ste gr.}=35.6%). Het ervaren van stress doordat men teveel les moet geven komt in Vlaanderen minder voor. In Vlaanderen vormt dit voor slechts twee procent van de leraren in hoge mate een bron van stress, terwijl dit in de EU-5 (+10.5 procentpunten), de EU-14 (+7.7 procentpunten) en de PISA top-6 (+4.8 procentpunten) landen hoger is.

Tabel 2.19 Percentage leraren dat aangeeft dat volgende zaken ‘veel’ een bron van stress vormen in hun werk

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Te veel lesvoorbereiding	8.0	16.4 ▲	9.3	10.2=	6.6 ▼	
Te veel les dat ik moet geven	2.2	12.7 ▲	2.1	9.8 ▲	6.9 ▲	
Te veel verbeterwerk	17.5	15.6=	15.3	16.9=	11.0 ▼	
Te veel administratief werk (bv. invullen van formulieren)	*	31.8	21.9 ▼	35.6	19.5 ▼	15.0 ▼
De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere leraren		12.8	10.0 ▼	11.5	7.4 ▼	5.1 ▼
Verantwoordelijk worden gehouden voor de onderwijsprestaties van leerlingen		13.7	19.0 ▲	15.6	14.3=	7.8 ▼
Handhaven van discipline in de klas		13.7	13.4=	13.3	12.2=	8.2 ▼
Geïntimideerd worden of beledigd worden door leerlingen	*	4.1	4.1=	5.8	4.0 ▼	4.1 ▼
Bijblijven met veranderende eisen van de lokale, regionale of Vlaamse overheid		23.5	16.2 ▼	21.2	14.5 ▼	11.6 ▼
Omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden	*	15.7	13.5 ▼	9.2	7.6 ▼	9.2=
Lessen aanpassen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	*	26.5	16.8 ▼	13.6	9.2 ▼	7.6 ▼

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

In Tabel 2.20 en Tabel 2.21 wordt de ervaren werkdruk en stress uitgesplitst naar gender en werker-
varing. De schaal ‘werkdruk’ is samengesteld uit items die de ervaren stress bij leraren meten op basis
van vijf verschillende bronnen¹⁴. De stress-schaal is een samenstelling van de vier items die opgesomd
worden in Tabel 2.18¹⁵. In beide onderwijsniveaus ervaren vrouwen meer stress en werkdruk dan man-
nen. In het lager onderwijs geven leraren met minder dan vijf jaar ervaring aan meer werkdruk te
ervaren dan diegenen met meer dan vijf jaar ervaring. In zowel het Vlaamse lager als de eerste graad
secundair onderwijs ervaren leraren met meer dan vijf jaar ervaring meer stress dan leraren met min-
der dan vijf jaar ervaring.

¹⁴ De schaal ‘werkdruk’ werd geconstrueerd door de OESO en omvat de volgende stellingen: ‘Te veel lesvoorbereiding’, ‘Te veel les dat ik moet geven’, ‘Te veel verbeterwerk’, ‘Te veel administratief werk’, ‘De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere leraren.’

¹⁵ De schaal ‘stress’ werd geconstrueerd door de OESO en omvat de volgende stellingen: ‘Ik ervaar stress in mijn werk.’, ‘Mijn job laat me ruimte voor mijn persoonlijke leven. (omgekeerd gecodeerd)’, ‘Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid.’, ‘Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid.’

Tabel 2.20 Stress en werkdruk bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Werkdruk ¹	Stress ²	Werkdruk	Stress
Totaal	9.4	9.3	9.2*	8.8*
Gender				
Man (a)	9.0	9.0	8.5	8.9
Vrouw (b)	9.3	9.5	8.9	9.3
(b) – (a)	0.3*	0.5*	0.4*	0.4*
Ervaring				
<5 (a)	9.1	8.9	8.8	8.9
≥ 5 (b)	9.3	9.6	8.8	9.3
(b) – (a)	0.2*	0.7*	0.0=	0.4*

1 Range schaal 4.3-15.5.

2 Range schaal 3.4-15.1.

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

Verschillen in stress naar schoolcompositiekenmerken zijn eerder beperkt en alleen significant in de eerste graad secundair onderwijs. Op dit onderwijsniveau ervaren leraren in scholen met een lager percentage leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen en leerlingen met specifieke behoeften een grotere werkdruk dan leraren die lesgeven in scholen met een minder divers leerlingenpubliek.

Tabel 2.21 Stress en werkdruk bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Werkdruk ¹	Stress ²	Werkdruk	Stress
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen				
≤ 30% (a)	9.3	9.4	8.8	9.2
> 30% (b)	9.2	9.5	8.5	9.3
(b) – (a)	-0.1=	0.1=	-0.3*	0.1=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratie achtergrond hebben				
≤ 10%	9.3	9.4	8.8	9.2
> 10%	9.3	9.5	8.7	9.2
(b) – (a)	0.0=	0.1=	0.1=	0.0
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
≤ 10%	9.3	9.3	8.8	9.2
> 10%	9.3	9.5	8.7	9.2
(b) – (a)	0.0=	0.2=	-0.1*	0.0=

1 Range schaal 4.3-15.5.

2 Range schaal 3.4-15.1.

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

2.3.2 *Werkdruk bij schoolleiders*

Bij schoolleiders werden geen algemene items bevroegd in verband met de ervaren stress of de invloed van hun beroep op hun mentale en fysieke gezondheid. Wel werd aan schoolleiders, naar analogie bij de leraren, gevraagd in welke mate aspecten van hun werk een bron van stress vormen. Op de eerste plaats stellen Vlaamse schoolleiders, net als de Vlaamse leraren, dat teveel administratief werk de grootste bron van stress vormt in hun werk (LO=62.7%; SO_{1ste gr.}=36.8%). In het lager onderwijs is het blijven met veranderende eisen van de lokale, regionale, of Vlaamse overheid (39.1%) de tweede grootste bron van stress. Deze worden gevolgd door de extra taken die Vlaamse schoolleiders moeten opnemen bij afwezigheid van andere personeelsleden (36.5%), de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (25.0%) en het omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden (24.1%). Voor schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs vormt het blijven met veranderende eisen van de overheid (26.7%) de tweede voornaamste bron van stress. Deze worden gevolgd door het handhaven van discipline op school (19.1%), de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (17.2%), en het omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden (15.4%).

Schoolleiders in het lager (62.7%) en de eerste graad secundair onderwijs (36.8%) verschillen het sterkst in de mate dat administratief werk een bron van stress vormt. Dit verschil bedraagt 25.9 procentpunten. Een andere bron van stress die vaker voorkomt bij schoolleiders in het lager onderwijs dan in de eerste graad secundair onderwijs is het opnemen van extra taken door de afwezigheid van andere personeelsleden (LO=36.5%; SO_{1ste gr.}=12.1%). In de eerste graad secundair onderwijs voelen schoolleiders zich op hun beurt meer belast met het handhaven van discipline op de school (LO=8.3%; SO_{1ste gr.}=19.1%).

Uit de internationale vergelijking blijkt dat Vlaamse schoolleiders in beide onderwijsniveaus meer stress in hun werk ervaren door het moeten blijven met veranderende eisen van de overheid en de grote hoeveelheid administratief werk. In vergelijking met de PISA top-6 landen is het verschil het grootst voor het blijven met veranderende eisen van de overheid (-16.4 procentpunten), teveel aan administratief werk (-16.6 procentpunten), en het handhaven van discipline op school (-10.3 procentpunten). In het lager onderwijs valt het contrast met de EU-5 landen op voor het item 'de extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere personeelsleden'. Dit vormt voor 15.0 procent van de schoolleiders in de EU-5 landen een bron van stress wat een verschil van 21.5 procentpunten impliceert met Vlaanderen (36.5%). Ook administratief werk (-19.6 procentpunten) en het blijven met veranderende eisen van de overheid (-17.0 procentpunten) is voor schoolleiders in de EU-5 landen een minder grote bron van stress dan in Vlaanderen. Slechts één item is voor schoolleiders uit de vergelijkingslanden in beide onderwijsniveaus vaker een bron van stress dan voor de Vlaamse schoolleiders, nl. het geïntimideerd of uitgescholden worden door leerlingen. Dit item is opvallend omdat Vlaamse schoolleiders aangeven dat er in hogere mate pestgedrag en intimidatie plaatsvinden op

school dan in de vergelijkingslanden (Zie Hoofdstuk 6 – Volume I). Toch vormt dit in het Vlaams onderwijs amper een bron van stress voor de schoolleiders.

Tabel 2.22 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat volgende zaken ‘veel’ een bron van stress vormen in hun werk

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Te veel werk met het beoordelen van en feedback geven aan leraren	11.0	4.7 ▼	8.4	3.6=	4.4=
Te veel administratief werk (bv. invullen van formulieren)	* 62.7	43.1 ▼	36.8	38.5=	20.2 ▼
De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere personeelsleden	* 36.5	15.0 ▼	12.1	12.4=	6.1=
Verantwoordelijk worden gehouden voor de onderwijsprestaties van leerlingen	9.4	18.6 ▲	11.7	14.4=	9.8=
Handhaven van discipline op school	* 8.3	11.9=	19.1	12.5=	8.8 ▼
Geïntimideerd worden of uitgescholden worden door leerlingen	0.4	2.1 ▲	0.0	1.2 ▲	1.0 ▲
Bijblijven met veranderende eisen van de lokale, regionale of Vlaamse overheid	* 39.1	22.1 ▼	26.7	23.3=	10.3 ▼
Omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden	24.1	17.5=	15.4	12.6=	8.8=
Opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	25.0	15.8=	17.2	7.8 ▼	8.5 ▼

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

Over de werkdruk werden in TALIS 2018 zeven gelijkaardige vragen gesteld aan leraren en schoolleiders (Tabel 2.19 en Tabel 2.22). Schoolleiders ervaren vaker stress door de extra taken die ze moeten opnemen door de afwezigheid van andere personeelsleden (in veel grotere mate in het lager onderwijs), het teveel aan administratie, het bijblijven met veranderende eisen vanuit de overheid en het omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden dan leraren in beide onderwijsniveaus. Op hun beurt geeft een hoger percentage leraren aan stress te ervaren door het geïntimideerd worden of uitgescholden worden door leerlingen en het verantwoordelijk gehouden worden voor de onderwijsprestaties van leerlingen, dan schoolleiders. In het lager onderwijs ervaren leraren meer stress met het handhaven van discipline dan schoolleiders, terwijl het in de eerste graad secundair onderwijs omgekeerd is. Op dat niveau geeft een hoger percentage schoolleiders (19.1%) dan leraren (13.3%) aan dat het handhaven van discipline een bron van stress vormt.

In Tabel 2.23 en Tabel 2.24 wordt de ervaren werkdruk van schoolleiders uitgesplitst naar schoolleider- en schoolcompositiekenmerken. We gebruiken hiervoor een ‘werkdruk’-schaal die samengesteld is op basis van de eerste drie items in bovenstaande tabel¹⁶. Net als bij leraren, rapporteren vrouwelijke schoolleiders meer werkdruk. Naar ervaring is er geen verschil in stress door werkdruk tussen schoolleiders.

¹⁶ De schaal ‘werkdruk’ werd geconstrueerd door de OESO en omvat de volgende stellingen: ‘Teveel werk met het beoordelen van en feedback geven aan leraren’, ‘Teveel administratief werk’, ‘De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere personeelsleden.’

Tabel 2.23 Werkdruk bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolleiderkenmerken (schaalniveau)

	Werkdruk ¹	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Totaal	9.9	9.4*
Gender		
Man (a)	9.7	9.2
Vrouw (b)	10.1	9.8
(b) – (a)	0.4*	0.6(*)
Ervaring		
<5 (a)	9.9	9.5
≥ 5 (b)	9.9	9.4
(b) – (a)	0.0=	-0.1=

¹ Range schaal 2.9-14.7.

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen groepen binnen Vlaanderen.

Op één uitzondering na zijn er geen verschillen naar schoolcompositiekenmerken in ervaren werkdruk bij schoolleiders. In de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs ervaren schoolleiders die lesgeven in scholen met meer dan tien procent leerlingen met een migratieachtergrond meer werkdruk dan schoolleiders in scholen met een lager percentage leerlingen met een migratieachtergrond.

Tabel 2.24 Werkdruk bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Werkdruk ¹	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	9.9	9.5
> 30% (b)	9.9	9.4
(b) – (a)	0.0=	-0.1=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	9.8	9.2
> 10% (b)	10.0	10.0
(b) – (a)	0.2=	0.8*
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	9.9	9.2
> 10% (b)	9.9	9.8
(b) – (a)	0.0=	0.6=

¹ Range schaal 2.9-14.7.

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

2.4 Conclusie

In dit hoofdstuk focusten we op de jobtevredenheid en (bronnen van) stress bij leraren en schoolleiders. In het algemeen zijn Vlaamse leraren en schoolleiders tevreden maar ervaren ze desalniettemin veel stress. Leraren zijn bijzonder positief zowel over hun huidige werkomgeving als de job in het algemeen. Kortom, leraren doen hun job graag en halen er plezier en voldoening uit. Schoolleiders zijn eveneens zeer tevreden met hun werkomgeving, maar in iets minder mate met hun beroep. Dit hoofdstuk heeft daarnaast vijf opmerkelijke vaststellingen.

Ten eerste, blijken zowel leraren als schoolleiders aanzienlijk meer tevreden over hun werkomgeving dan over het beroep an sich. Het gaat om een erg consistent verschil. Dit is niet onlogisch aangezien de tevredenheid over de werkomgeving de tevredenheid weerspiegelt van het werken in de school met leerlingen en collega's. Het gaat om de dagdagelijkse realiteit waar leraren datgene ervaren waarvoor ze leraar zijn geworden. De tevredenheid met het lerarenberoep gaat daarentegen over een meer abstracter niveau waar onder meer werd nagegaan of ze niet beter een ander beroep hadden gekozen. Hier wordt dus een impliciete vergelijking gemaakt met het hele spectrum van beroepen.

Ten tweede, staat de grote tevredenheid die leraren ervaren in contrast met het lage percentage leraren die vinden dat onderwijs een gewaardeerd beroep is in de samenleving (respectievelijk 25.8% en 30.8%). Tegen de achtergrond van recente debatten over het aantrekken van meer hooggekwalificeerde leraren zijn deze cijfers zorgwekkend. Ze suggereren immers dat het beroep van leraar een lage sociale status geniet en hierdoor een drempel ondervindt om sterk presterende studenten aan te trekken. Twee specifieke observaties zetten die algemene conclusie extra kracht bij. Ten eerste, tekent er zich op dit vlak in Vlaanderen een opvallende daling af in het percentage leraren dat het gevoel heeft dat hun beroep gewaardeerd wordt in de samenleving (van 45.9% naar 25.8%). Ten tweede, is het contrast met de PISA top-6 landen groot. In deze landen wordt de waardering van het lerarenberoep gemiddeld door bijna de helft van de leraren hoog ingeschat. Ook de waardering van het lerarenberoep volgens schoolleiders ligt er gemiddeld veel hoger dan in Vlaanderen.

Een derde in het oog springende vaststelling zijn de verschillen tussen beginnende en meer ervaren leraren. Beginnende leraren blijken positiever dan meer ervaren leraren over hun werkomgeving en de job in het algemeen. Ook beginnende schoolleiders zijn meer tevreden met hun job.

Ten vierde valt het op dat de stress die leraren ervaren hoog is in vergelijking met hun collega's uit de vergelijkingslanden. De voornaamste bronnen van stress bij leraren zijn administratieve belasting en het bijblijven met de veranderende eisen vanuit de overheid. Bij schoolleiders staan deze twee aspecten eveneens in de top drie van voornaamste bronnen van stress. Een opvallend verschil tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs betreft de mate waarin de afwezigheid van

andere personeelsleden en de extra taken die hierbij komen kijken een belasting vormt. Voor meer dan een derde van de schoolleiders in het lager onderwijs vormen deze extra taken een bron van stress tegenover 12.1 procent in de eerste graad secundair onderwijs. Er zijn tenslotte weinig verschillen in stress naar schoolcompositiekenmerken zowel bij leraren als schoolleiders.



3 Arbeidsomstandigheden

In dit hoofdstuk staan een aantal aspecten van de arbeidsomstandigheden en de loopbanen van leraren en schoolleiders in het Vlaams onderwijs centraal¹⁷. Arbeidsomstandigheden omvatten een brede waaier aan fysieke, sociale, en psychologische aspecten van het werk die samen de kwaliteit van het werk bepalen. Dit omvat onder andere de contractvoorwaarden, salaris en carrièrevooruitzichten. Daarnaast spelen de erkenning voor het werk, constructieve feedback en ontwikkelingsmogelijkheden een belangrijke rol (Cazes et al., 2015). Goede arbeidsomstandigheden hebben een positieve invloed op het welzijn, de ontwikkeling van vaardigheden en de productiviteit (Cazes et al., 2015; Aleksynska et al., 2019). Arbeidsomstandigheden spelen langs die weg dan ook een cruciale rol in het aantrekken en behouden van competente leraren en schoolleiders.

In dit hoofdstuk bespreken we drie aspecten van de arbeidsomstandigheden en loopbanen: de contractuele status van leraren en schoolleiders, de formele beoordeling van leraren gerapporteerd door de schoolleider en de tevredenheid van leraren en schoolleiders met hun salaris en werkvoorwaarden.

3.1 Contractuele status

3.1.1 *Werktijdsregime van leraren*

Leraren die meer dan 90 procent van een voltijdse opdracht werken, worden in TALIS beschouwd als voltijds werkende leraren. Bijna driekwart van de leraren in de Vlaamse steekproef werkt, overheen alle scholen waarin ze lesgeven, voltijds (LO=73.7%; SO_{1ste gr.}=72.0%). Voor een klein deel van die leraren is de voltijdse opdracht gespreid over verschillende deeltijdse opdrachten in meerdere scholen (LO=4.4%; SO_{1ste gr.}=3.4%). Het percentage leraren dat voltijds werkt ligt in Vlaanderen lager dan gemiddeld in de EU-5, EU-14 en PISA top-6-landen, waar in het lager onderwijs 83.0 procent van de leraren voltijds werkt en in de eerste graad secundair onderwijs respectievelijk 78.6 en 85.1 procent. Deze gemiddelden verbergen een grote variatie tussen landen. Zo zijn er ook landen waar er in de eerste graad secundair onderwijs aanzienlijk minder leraren voltijds tewerkgesteld zijn in vergelijking met Vlaanderen, zoals Nederland (41.2%) en Estland (64.6%). In Finland daarentegen werkt de overgrote meerderheid van de leraren voltijds (92.3%). Het lager percentage voltijds tewerkgestelde leraren wordt in het Vlaams onderwijs gecompenseerd door een hoger percentage leraren in deeltijdse werkregimes met een opdracht tussen 50 tot 90 procent van het voltijdse aantal uren dan gemiddeld in de vergelijkingsgroepen. Er zijn in het Vlaams onderwijs relatief weinig leraren die in een deeltijds regime van minder dan 50 procent van het voltijds aantal uren werken (LO=1.0%; SO_{1ste gr.}=1.3%).

¹⁷ De werkervaring wordt besproken in Hoofdstuk 2 van Volume 1.

Tabel 3.1 Percentage leraren dat voltijds tewerkgesteld is

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Werktijdsregime in de deze school					
Voltijds (meer dan 90% van het voltijds aantal uren)	69.3	82.1 ▲	68.6	78.0 ▲	86.0 ▲
Deeltijds (71-90% van het voltijds aantal uren)	16.0	9.2 ▼	15.8	9.5 ▼	5.2 ▼
Deeltijds (50-70% van het voltijds aantal uren)	12.6	6.1 ▼	11.8	7.8 ▼	4.8 ▼
Deeltijds (minder dan 50% van het voltijds aantal uren)	*	2.1	2.6=	3.8	4.7 ▲
Werktijdsregime in alle scholen samen					
Voltijds (meer dan 90% van het voltijds aantal uren)	73.7	83.0 ▲	72.0	78.6 ▲	85.1 ▲
Deeltijds (71-90% van het voltijds aantal uren)	16.9	10.0 ▼	16.8	10.4 ▼	6.5 ▼
Deeltijds (50-70% van het voltijds aantal uren)	8.3	5.2 ▼	9.8	6.8 ▼	3.9 ▼
Deeltijds (minder dan 50% van het voltijds aantal uren)	1.0	1.8 ▲	1.3	4.2 ▲	4.5 ▲

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

In Tabel 3.2 wordt het totale werktijdsregime (overheen alle scholen waarin een leraar werkt) van Vlaamse leraren uitgesplitst naar gender en werkervaring. Vrouwen zijn vaker deeltijds tewerkgesteld dan mannen, zowel in het lager onderwijs (+12.3 procentpunten) als in de eerste graad secundair onderwijs (+15.4 procentpunten). Enkel in het Vlaams lager onderwijs is er ook een onderscheid in werktijdsregime (in alle scholen samen) naar ervaring. Leraren met meer dan vijf jaar ervaring zijn minder vaak voltijds tewerkgesteld dan hun minder ervaren collega's (-8.9 procentpunten).

Tabel 3.2 Percentage Vlaamse leraren dat voltijds tewerkgesteld is in alle scholen samen, naar lerarenkenmerken (itemniveau)

	Percentage voltijds tewerkgestelde leraren	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Totaal	73.7	72.0=
Gender		
Man (a)	84.1	82.8
Vrouw (b)	71.8	67.4
(b) – (a)	-12.3*	-15.4*
Ervaring		
< 5 jaar (a)	81.0	72.8
≥ 5 jaar (b)	72.1	71.7
(b) – (a)	-8.9*	-1.1=

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

Vervolgens wordt in Tabel 3.3 het werktijdsregime van Vlaamse leraren uitgesplitst naar kenmerken van de schoolcompositie. Er is slechts één duidelijk verschil te vinden. In lagere scholen met meer dan tien procent leerlingen met een migratieachtergrond geven relatief meer leraren voltijds les dan in scholen met minder dan tien procent leerlingen met een migratieachtergrond.

Tabel 3.3 Percentage Vlaamse leraren dat voltijds tewerkgesteld is in alle scholen samen, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

	Percentage voltijds tewerkgestelde leraren	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	73.2	72.4
> 30% (b)	75.4	72.5
(b) – (a)	2.2=	0.1=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	71.7	71.4
> 10% (b)	76.6	74.0
(b) – (a)	4.9*	2.6=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	73.9	73.1
> 10% (b)	73.4	71.7
(b) – (a)	-0.5=	-1.4=

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

Het werkgeregime van leraren overheen alle scholen samen werd ook in TALIS 2008 en 2013 bevestigd. Dit laat toe de veranderingen over de tijd in beeld te brengen (Tabel 3.4). Het percentage leraren dat voltijds aan het werk is nam de afgelopen tien jaar af met 5.6 procentpunten. Het percentage deeltijds werkende leraren in de eerste graad secundair onderwijs met een opdracht van 50 tot 90 procent nam de afgelopen tien jaar toe. Er werken in 2018 5.9 procentpunten meer leraren in dit werktijdregime dan in 2008. In de eerste graad secundair onderwijs is er geen verandering merkbaar in het aandeel leraren die minder dan 50 procent werken overheen 10 jaar tijd.

In het lager onderwijs is het percentage leraren dat voltijds tewerkgesteld is in vijf jaar tijd met 2.8 procentpunten afgenomen, van 76.5 naar 73.7 procent. Het percentage leraren dat in een deeltijds regime van 50 tot 90 procent tewerkgesteld is, nam met 2.6 procentpunten toe (22.6 naar 25.2 procent). Het percentage leraren dat voor minder dan 50 procent tewerkgesteld is bleef hetzelfde (niet in tabel).

Tabel 3.4 Verandering in het percentage *leraren* met het volgende werktijdregime over alle scholen samen tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Voltijds (meer dan 90% van het voltijds aantal uren)					Deeltijds (50-90% van het voltijds aantal uren)				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	77.6	74.7	72.0	-5.6*	-2.7=	20.8	23.1	26.7	5.9*	3.6*
Denemarken	91.2	89.6	88.3	-3.0=	-1.3=	7.5	9.2	10.3	2.8=	1.1=
Engeland	a	86.4	83.1	a	-3.3=	a	11.9	15.4	a	3.4=
Estland	71.8	65.4	64.6	-7.1=	-0.7=	20.7	24.3	18.4	-2.3‡	-5.9‡
Finland	a	94.2	92.3	a	-1.9=	a	4.6	6.1	a	1.5=
Frankrijk	a	84.8	86.5	a	1.7‡	a	14.7	12.1	a	-2.7‡
Italië	89.3	89.1	86.8	-2.5=	-2.3=	10.7	8.4	10.4	-0.3‡	2.0=
Letland	a	82.4	75.0	a	-7.4‡	a	12.5	17.9	a	5.4=
Nederland	m	43.4	41.2	m	-2.2=	m	47.1	52.5	m	5.5=
Noorwegen	81.7	79.9	80.0	-1.7=	0.1=	17.0	18.2	17.0	0.0‡	-1.2‡
Oostenrijk	79.5	a	75.1	-4.4=	a	17.7	a	21.1	3.4=	a
Portugal	91.2	94.5	83.0	-8.2=	-11.5‡	5.9	3.7	15.7	9.8‡	12.0‡
Spanje	89.0	89.2	79.5	-9.5=	-9.7‡	9.0	7.8	16.2	7.2=	8.4‡
Tsjechië	a	81.1	82.5	a	1.4‡	a	13.1	10.5	a	-2.6‡
Zweden	a	78.3	82.6	a	4.3‡	a	20.1	16.8	a	-3.3‡
EU-14 Gemiddelde	84.8	81.4	78.6	-6.2=	-2.8=	12.6	15.0	17.2	4.5=	2.1=

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	Deeltijds (minder dan 50% van het voltijds aantal uren)				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	1.6	2.3	1.3	-0.3=	-1.0*
Denemarken	1.3	1.2	1.4	0.1=	0.2=
Engeland	a	1.7	1.6	a	-0.1=
Estland	7.5	10.4	17.0	9.5‡	6.6‡
Finland	a	1.2	1.6	a	0.4‡
Frankrijk	a	0.4	1.4	a	1.0‡
Italië	0.0	2.5	2.8	2.8‡	0.3‡
Letland	a	5.1	7.2	a	2.0‡
Nederland	m	9.5	6.2	m	-3.3=
Noorwegen	1.3	1.9	3.1	1.7‡	1.1‡
Oostenrijk	2.8	a	3.8	1.0‡	a
Portugal	2.9	1.8	1.3	-1.6‡	-0.5=
Spanje	2.0	3.0	4.4	2.4‡	1.3‡
Tsjechië	a	5.9	7.1	a	1.2‡
Zweden	a	1.6	0.6	a	-1.0=
EU-14 Gemiddelde	2.5	3.6	4.2	1.7‡	0.7‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

m Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

3.1.2 Werktijdsregime van schoolleiders

Aan schoolleiders werd gevraagd in welk type werktijdregime¹⁸ zij werken, en of zij al dan niet een lesopdracht hebben. In Vlaanderen werkt de overgrote meerderheid van de schoolleiders voltijds, ongeacht lesopdracht (LO=94.8%; SO_{1ste gr.}=95.7%). In het lager onderwijs heeft 6.8 procent van de schoolleiders een lesopdracht bij hun voltijdse aanstelling. Door een maatregel die op 1 september 2018 inging – na de TALIS-bevraging – zouden er in het lager onderwijs ondertussen minder schoolleiders een lesopdracht hebben¹⁹. In de eerste graad secundair onderwijs zit er een lesopdracht in het takenpakket van 1.7 procent van de schoolleiders. Een klein percentage van de Vlaamse schoolleiders werkt deeltijds (LO=5.2%; SO_{1ste gr.}=4.2%). Geen van de deeltijds tewerkgestelde schoolleiders heeft een lesopdracht.

Uit de internationale vergelijkingen blijkt dat een lesopdracht vaker onderdeel is van het takenpakket bij schoolleiders in de vergelijkingslanden. In de EU-5 landen werkt 33.3 procent van de schoolleiders voltijds met een lesopdracht. Dat percentage ligt 26.5 procentpunten hoger dan bij Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs. In de eerste graad secundair onderwijs is een vergelijkbaar patroon zichtbaar. Voltijds werkende schoolleiders combineren hun functie vaker met een lesopdracht in de EU-14 (31.6%) en PISA top-6 (22.1%) landen dan in Vlaanderen. Het verschil bedraagt respectievelijk 30.2 en 20.7 procentpunten. In landen zoals Tsjechië (97.6%), Finland (71.1%) en Letland (71.1%) is een lesopdracht voor de overgrote meerderheid van schoolleiders deel van het takenpakket.

Tabel 3.5 Percentage schoolleiders met het volgende werktijdregime, al dan niet met lesopdracht

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Voltijds zonder lesopdracht	*	88.0	56.6▼	94.3	64.8▼	71.0▼
Voltijds met lesopdracht	*	6.8	33.3▲	1.4	31.6▲	22.1▲
Deeltijds zonder lesopdracht		5.2	1.0▼	4.2	1.3=	4.2=
Deeltijds met lesopdracht		0.0	9.1▲	0.0	2.4▲	2.7▲

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

In Tabel 3.6 wordt de verdeling van Vlaamse deeltijds tewerkgestelde schoolleiders uitgesplitst naar schoolcompositiekenmerken. In Vlaamse lagere scholen met meer dan 30 procent leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen zijn er geen schoolleiders die deeltijds tewerkgesteld worden, terwijl in scholen met een lager percentage leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen 5.9 procent van de schoolleiders in een deeltijds regime werken. In de eerste graad secundair onderwijs zien we het omgekeerde patroon. In scholen met meer dan 30 procent leerlingen uit sociaal

¹⁸ Voltijds wordt gedefinieerd als 90% of meer van het voltijds aantal uren en deeltijds als minder dan 90% van het voltijds aantal uren.

¹⁹ Zie 'Hoger salaris voor 7 op 10 directeurs basisonderwijs en 9 miljoen euro extra werkingsmiddelen basisonderwijs' via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hoger-salaris-voor-7-op-10-directeurs-basisonderwijs-en-9-miljoen-euro-extra-werkingsmiddelen>

achtergestelde gezinnen werken er meer schoolleiders deeltijds dan in scholen met minder dan 30 procent leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen.

Tabel 3.6 Percentage Vlaamse *schoolleiders* dat deeltijds tewerkgesteld is, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

	Deeltijds tewerkgestelde schoolleiders	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	5.9	3.9
> 30% (b)	0.0	9.9
(b) – (a)	-5.9*	6.0=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	6.0	5.5
> 10% (b)	3.4	3.4
(b) – (a)	-2.6=	-2.1=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	7.1	3.9
> 10% (b)	3.3	5.4
(b) – (a)	-3.8=	1.5=

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

Tabel 3.7 toont de verandering in de voorbije vijf jaar in het percentage schoolleiders in de eerste graad van het secundair onderwijs tewerkgesteld in een bepaald werkregime. Het percentage schoolleiders dat voltijds tewerkgesteld is is tussen 2013 en 2018 afgenomen met 3.7 procentpunten (zie Tabel 3.7). Deeltijds tewerkstelling deed in de Vlaamse eerste graad secundair onderwijs dus pas de laatste vijf jaar zijn intrede. In 2013 werkten bijna alle schoolleiders in de eerste graad van het secundair onderwijs voltijds. Daarentegen is in het lager onderwijs het percentage schoolleiders dat deeltijds tewerkgesteld is in vergelijking met vijf jaar geleden afgenomen (-2.6 procentpunten). Deze afname situeert zich bij de schoolleiders die binnen hun deeltijdse opdracht ook een lesopdracht hadden (niet in tabel).

Tabel 3.7 Verandering in het percentage schoolleiders met het volgende werktijdregime tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Voltijds zonder lesopdracht			Voltijds met lesopdracht			Deeltijds		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	98.0	94.3	-3.7(*)	1.2	1.4	0.2=	0.8	4.2	3.4*
Denemarken	67.2	84.2	17.0‡	32.8	14.9	-17.9‡	0.0	0.8	0.8=
Engeland	63.2	55.0	-8.2=	34.9	43.5	8.6=	1.9	1.5	-0.4(‡)
Estland	69.5	75.8	6.3‡	25.4	20.0	-5.4=	5.1	4.1	-1.0=
Finland	25.2	35.6	10.4‡	71.1	59.5	-11.6‡	3.7	4.9	1.2=
Frankrijk	84.6	86.8	2.2(‡)	15.4	12.2	-3.2=	0.0	1.0	1.0=
Italië	95.8	93.9	-1.9=	4.2	6.1	1.9=	0.0	0.0	0.0‡
Letland	28.7	47.2	18.5‡	67.0	49.3	-17.7(‡)	4.3	3.5	-0.8=
Nederland	85.5	91.1	5.6=	12.6	4.9	-7.7=	1.9	4.1	2.2=
Noorwegen	76.3	72.9	-3.4=	17.1	20.7	3.6=	6.6	6.4	-0.2=
Portugal	87.0	88.6	1.6=	10.4	9.4	-1.0=	2.6	1.9	-0.7(‡)
Spanje	8.0	15.3	7.3‡	71.1	71.6	0.5=	20.9	13.0	-7.9‡
Tsjechië	0.0	0.0	0.0(‡)	97.6	95.6	-2.0=	2.4	4.4	2.0=
Zweden	92.4	94.0	1.6=	7.2	3.2	-4.0=	0.5	2.8	2.3=
EU-13 Gemiddelde†	60.2	64.7	4.5‡	35.9	31.6	-4.3‡	3.8	3.7	-0.1(‡)

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

3.1.3 Het aantal scholen waarin leraren lesgeven

Om de loopbanen van leraren beter in kaart te brengen, werd er in TALIS 2018 gevraagd naar het aantal scholen waarin leraren tewerkgesteld zijn. In beide onderwijsniveaus geeft het overgrote deel van Vlaamse leraren in één school les. Minder dan vijf procent van de leraren is tewerkgesteld in meerdere scholen (LO=3.6%; SO_{1ste gr.}=3.1%). Het Vlaamse lager onderwijs verschilt van het EU-5 gemiddelde (97.8%), waar meer leraren in één school aan het werk zijn. De verschillen zijn echter beperkt. In de eerste graad secundair onderwijs is het percentage leraren wiens lesopdracht zich in één school of twee scholen situeert gelijk aan dat van de EU-14 en PISA top-6 landen.

Tabel 3.8 Percentage leraren dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
1 school	96.2	97.8▲	96.8	96.4=	96.9=
2 scholen	2.5	1.6▼	2.4	2.9=	2.2=
3 of meer scholen	1.2	0.6▼	0.7	0.7=	1.0▲

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

Tabel 3.9 splitst het aantal scholen waarin leraren lesgeven uit naar de kenmerken van leraren. In het Vlaams lager onderwijs geven mannen vaker in meerdere scholen les dan vrouwen. In het lager onderwijs geeft 7.2 procent van de leraren met minder dan vijf jaar ervaring les in meer dan één school terwijl dit voor leraren met meer dan vijf jaar ervaring 3.0 procent bedraagt. In de eerste graad van

het secundair onderwijs is een gelijkaardig patroon merkbaar voor ervaring maar is er geen significant verschil naar gender.

Tabel 3.9 Percentage Vlaamse leraren dat tewerkgesteld is in meer dan één school, naar lerarenkenmerken (itemniveau)

	Percentage leraren tewerkgesteld in meer dan één school	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Totaal	3.6	3.2=
Gender		
Man (a)	6.5	4.0
Vrouw (b)	3.2	2.9
(b) – (a)	-3.3*	-1.1=
Ervaring		
< 5 jaar (a)	7.2	5.1
≥ 5 jaar (b)	3.0	2.7
(b) – (a)	-4.2*	-2.4*

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

In Tabel 3.10 wordt de verandering in het gemiddeld aantal scholen waarin wordt lesgegeven in de eerste graad secundair onderwijs over de tijd weergegeven. Het percentage Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs dat slechts in één school werkt is in de laatste vijf jaar met 3.2 procentpunten afgenomen, hierdoor werd terug het niveau van 2008 bereikt. In het Vlaamse lager onderwijs waren er in TALIS 2013 geen leraren (0.0%) die aangaven op meerdere scholen les te geven (niet in tabel). Er zijn nu meer leraren die rapporteren in meerdere scholen te werken in vergelijking met vijf jaar geleden (+3.8 procentpunten).

Tabel 3.10 Verandering in het percentage leraren dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Eén school					Twee scholen				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	96.2	100.0	96.8	0.6=	-3.2*	2.8	0.0	2.5	-0.3=	2.5*
Denemarken	98.3	99.3	98.4	0.1=	-0.9‡	1.6	0.4	1.0	-0.6=	0.6‡
Engeland	a	98.6	97.6	a	-1.0‡	a	0.9	1.6	a	0.7‡
Estland	94.1	93.6	94.5	0.4=	0.9‡	5.1	5.5	4.6	-0.5=	-0.9‡
Finland	a	96.3	96.2	a	-0.1‡	a	3.0	3.1	a	0.1‡
Frankrijk	a	93.7	95.3	a	1.6‡	a	5.9	4.1	a	-1.8‡
Italië	93.4	91.7	92.9	-0.5=	1.2‡	5.4	7.2	6.2	0.8=	-1.0‡
Letland	a	90.2	90.3	a	0.1‡	a	7.9	7.6	a	-0.3‡
Nederland	p	100.0	97.8	a	-2.2=	p	0.0	2.0	a	2.0=
Noorwegen	99.5	99.4	99.2	-0.3=	-0.2‡	0.4	0.4	0.6	0.2=	0.2‡
Oostenrijk	96.9	a	96.6	-0.3=	a	2.4	a	2.8	0.4=	a
Portugal	97.8	97.6	97.2	-0.6‡	-0.4‡	2.0	2.1	2.3	0.3=	0.2‡
Spanje	98.7	98.4	97.8	-0.9‡	-0.6‡	1.0	1.6	1.7	0.7‡	0.1‡
Tsjechië	a	97.5	97.4	a	-0.1‡	a	2.3	2.2	a	-0.1‡
Zweden	a	97.4	97.7	a	0.3‡	a	2.1	1.7	a	-0.4‡
EU-14 Gemiddelde	96.9	96.4	96.4	-0.5‡	-0.0‡	2.6	3.0	3.0	0.4=	-0.0‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

p Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	Drie of meer scholen				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	0.9	0.0	0.7	-0.2=	0.7*
Denemarken	0.2	0.2	0.6	0.4‡	0.4=
Engeland	a	0.5	0.8	a	0.3‡
Estland	0.9	0.8	0.9	0.0=	0.1‡
Finland	a	0.7	0.8	a	0.1‡
Frankrijk	a	0.5	0.6	a	0.1‡
Italië	1.2	1.1	1.0	-0.2=	-0.1‡
Letland	a	1.9	2.1	a	0.2=
Nederland	p	0.0	0.2	a	0.2‡
Noorwegen	0.0	0.2	0.2	0.2=	0.0‡
Oostenrijk	0.7	a	0.6	0.1=	a
Portugal	0.2	0.3	0.5	0.3‡	0.2‡
Spanje	0.3	0.0	0.4	0.1‡	0.4‡
Tsjechië	a	0.2	0.4	a	0.2‡
Zweden	a	0.5	0.6	a	0.1‡
EU-14 Gemiddelde	0.5	0.5	0.7	0.2‡	0.2‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

p Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

3.2 Formele beoordeling

Naast de contractvoorwaarden waaronder leraren werken, bespreken we in dit hoofdstuk de formele beoordeling van leraren vanuit het standpunt van de schoolleider. De antwoorden van schoolleiders schetsen een uitgebreid beeld van hoe vaak en door wie leraren beoordeeld worden. Vervolgens bekijken we welke methoden er gebruikt worden om leraren te evalueren. Ten slotte wordt er in TALIS aan schoolleiders gevraagd welke gevolgen de evaluatie van leraren heeft.


3.2.1 Bron en frequentie van formeel beoordelen

Het doel van de formele beoordeling is meervoudig. In de eerste plaats dient de beoordeling tot het evalueren van het werk van leraren. Het beoordelen van leraren zorgt voor het erkennen en aanmoedigen van leraren hun sterktes. Tegelijkertijd worden de zwaktes in de lespraktijken van leraren die een impact hebben op het lesgeven en de leerlingenprestaties aangekaart. De evaluatie van leraren beïnvloedt hun motivatie en de zelf-effectiviteit, en daarbij hun verdere professionele ontwikkeling (Ainley & Carstens, 2018). Feedback en beoordeling vormen daarnaast een middel om het gebruik van bepaalde praktijken te verspreiden in de school (Rutkowski e.a., 2013). Evaluaties van leraren kunnen ten slotte ook een aanleiding zijn voor promotie of andere doorgroeimogelijkheden.

Tabel 3.11 geeft een overzicht van wie leraren formeel beoordeelt en hoe vaak dit gebeurt volgens de schoolleiders. Er is in het Vlaams onderwijs slechts een klein percentage van de schoolleiders die aangeven dat leraren nooit formeel beoordeeld worden (LO=1.1%; SO_{1ste gr.}=4.3%). Vlaanderen verschilt hier significant van de vergelijkingsgroepen in beide onderwijsniveaus waar dit percentage boven de tien procent uitstijgt. In Vlaanderen is het in principe verplicht leraren minstens om de vier jaar te evalueren²⁰.

Het formeel beoordelen van leraren in het Vlaamse onderwijs gebeurt voornamelijk door de schoolleider. Slechts een beperkt percentage van de schoolleiders geeft aan dat Vlaamse leraren niet worden beoordeeld door de schoolleider (LO=7.9%; SO_{1ste gr.}=9.0%). Een meerderheid van de schoolleiders geeft aan dat de formele beoordeling van leraren niet jaarlijks gebeurt, maar op dit vlak tekenen er zich grote verschillen af tussen leraren in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs (LO=58.9%; SO_{1ste gr.}=79.7%). In het lager onderwijs geeft één derde van de Vlaamse schoolleiders aan dat leraren minstens jaarlijks beoordeeld worden door de schoolleider. In de eerste graad secundair onderwijs gaat het over een negende van de schoolleiders. Zowel in het Vlaams lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs ligt het percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren nooit

²⁰ Voor meer informatie over deze regelgeving zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/je-evaluatie>



door de schoolleider beoordeeld worden lager dan gemiddeld in de vergelijkingsgroepen. Daartegenover geeft een aanzienlijk hoger aandeel van de schoolleiders in de EU-5 (53.6%), EU-14 (52.9%), en PISA top-6 (64.9%) landen aan dat leraren frequenter beoordeeld worden. Dit verschil bedraagt respectievelijk 20.4, 41.6, en 53.6 procentpunten in vergelijking met Vlaamse leraren. Naast het formeel beoordelen door de schoolleiders brengen we ook de beoordelingen door andere personen of instanties in kaart. In het Vlaams lager onderwijs rapporteren schoolleiders dat gemiddeld twee derde van de leraren nooit beoordeeld wordt door leden van het schoolbeleidsteam, mentoren of andere leraren. Schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs geven vaker aan dat leraren beoordeeld worden door leden van het schoolbeleidsteam (LO=67.5%; SO_{1ste gr.}=55.8%) en aangestelde mentoren (LO=69.8%; SO_{1ste gr.}=36.6%) dan hun collega's in het lager onderwijs. In de Vlaamse eerste graad secundair onderwijs gebeurt het beoordelen door mentoren dubbel zo vaak dan in het lager onderwijs wat een logisch gevolg is van de grotere aanwezigheid van mentoren in de eerste graad secundair onderwijs (zie Hoofdstuk 7 – Volume I). Volgens een kwart van de schoolleiders worden leraren jaarlijks beoordeeld door aangestelde mentoren. Dit ligt in lijn met de gemiddelde frequentie in de vergelijkingslanden. Twee derde van de schoolleiders geeft aan dat Vlaamse leraren nooit beoordeeld worden door andere leraren (LO=66.2%; SO_{1ste gr.}=68.1%). Leraren worden volgens een derde van de schoolleiders nooit beoordeeld door externe personen of instanties (LO=37.1%; SO_{1ste gr.}=35.1%). Uit de internationale vergelijking blijkt voor beide onderwijsniveaus dat schoolleiders uit de vergelijkingsgroepen vaker aangeven dat leraren minstens jaarlijks beoordeeld worden door andere leden van het schoolbeleidsteam, andere leraren, en externe personen of instanties. Het percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren minstens jaarlijks beoordeeld worden door deze partijen, is drie tot negen keer hoger in de vergelijkingsgroepen.

Tabel 3.11 De formele beoordeling van leraren, volgens schoolleiders

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
In het algemeen nooit formeel beoordeeld	1.1	10.1 ▲	4.3	10.9 ▲	14.2 ▲
Formele beoordeling door...					
De directeur					
Nooit	7.9	32.8 ▲	9.0	20.2 ▲	15.9 ▲
Minder dan elk jaar *	58.9	12.7 ▼	79.7	26.9 ▼	19.2 ▼
Minstens jaarlijks *	33.2	53.6 ▲	11.3	52.9 ▲	64.9 ▲
Andere leden van het schoolbeleidsteam					
Nooit *	67.5	47.4 ▼	55.8	40.0 ▼	37.7 ▼
Minder dan elk jaar *	24.7	7.8 ▼	37.7	15.7 ▼	12.6 ▼
Minstens jaarlijks	7.8	44.8 ▲	6.6	44.3 ▲	49.8 ▲
Aangestelde mentoren					
Nooit *	69.8	60.3 ▼	36.6	55.1 ▲	51.8 ▲
Minder dan elk jaar *	20.4	12.7 ▼	40.7	19.9 ▼	16.3 ▼
Minstens jaarlijks *	9.8	26.9 ▲	22.7	25.0=	32.0 ▲
Leraren (die geen lid zijn van het schoolbeleidsteam)					
Nooit	66.2	60.1 ▼	68.1	51.9 ▼	47.3 ▼
Minder dan elk jaar	23.1	12.2 ▼	27.4	22.1=	15.5 ▼
Minstens jaarlijks *	10.7	27.7 ▲	4.5	26.0 ▲	37.2 ▲
Externe personen of instanties					
Nooit	37.1	40.4 ▲	35.1	42.0=	47.5 ▲
Minder dan elk jaar	55.2	42.6 ▼	60.5	45.7 ▼	32.0 ▼
Minstens jaarlijks *	7.8	17.0 ▲	4.4	12.3 ▲	20.5 ▲

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

In de voorbije vijf jaar is er in de Vlaamse eerste graad secundair onderwijs weinig veranderd in de mate waarin schoolleiders rapporteren dat hun leraren beoordeeld worden (Tabel 3.12). Ook in het lager onderwijs fluctueerde het percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren nooit beoordeeld worden in de laatste vijf jaar weinig (niet in tabel). Er zijn wel grote verschuivingen in de frequentie waarin Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs jaarlijks aangeven dat leraren formeel beoordeeld worden. Er is een daling in het aandeel schoolleiders in 2018 tegenover 2013 (-12.3 procentpunten) dat aangeeft dat schoolleiders en andere leden van het managementteam leraren jaarlijks beoordelen. Een vergelijkbaar patroon is zichtbaar bij mentoren en andere leraren (-17.2 procentpunten) (niet in tabel).

Tabel 3.12 Verandering de formele beoordeling van leraren volgens schoolleiders tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Percentage leraren wiens schoolleiders rapporteert dat hun leraren nooit formeel beoordeeld worden			Percentage leraren die jaarlijks beoordeeld worden door hun schoolleider of management team			Percentage leraren die jaarlijks beoordeeld worden door hun mentor of andere leraren		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	2.1	4.3	2.2=	19.3	14.4	-4.9=	22.5	23.9	1.4=
Denemarken	9.0	8.1	-0.9=	74.8	77.2	2.4=	22.3	37.6	15.3=
Engeland	0.0	0.0	0.0=	90.3	89.7	-0.6=	93.9	85.9	-8.0=
Estland	1.7	1.0	-0.7=	95.2	90.6	-4.6=	59.1	57.9	-1.2=
Finland	25.9	40.8	14.9†	51.3	34.6	-16.7=	3.3	2.9	-0.4=
Frankrijk	0.7	1.5	0.8=	86.7	38.4	-48.3†	27.1	27.2	0.1=
Italië	70.1	36.4	-33.7†	19.0	41.1	22.1†	9.3	38.8	29.5†
Letland	2.0	0.0	-2.0=	87.7	93.0	5.3=	46.0	50.0	4.0=
Nederland	2.4	0.7	-1.7=	48.3	42.8	-5.5=	15.0	12.7	-2.3=
Noorwegen	5.9	14.9	9.0=	80.3	71.3	-9.0=	27.7	42.1	14.4=
Portugal	3.1	6.4	3.3=	28.7	26.1	-2.6=	28.0	32.1	4.1=
Spanje	36.3	24.6	-11.7†	23.7	35.7	12.0†	14.4	21.0	6.6=
Tsjechië	0.2	0.5	0.3=	92.2	86.9	-5.3=	30.5	44.5	14.0=
Zweden	3.6	4.7	1.1=	85.7	89.5	3.8=	25.7	43.8	18.1†
EU-13 Gemiddelde†	12.4	10.7	-1.7=	66.4	62.8	-3.6=	30.9	38.2	7.3=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

	Percentage leraren die jaarlijks beoordeeld worden door externe individuen of instanties		
	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	2.8	4.4	1.6=
Denemarken	14.7	20.7	6.0=
Engeland	23.7	27.0	3.3=
Estland	19.2	12.2	-7.0=
Finland	3.9	2.8	-1.1=
Frankrijk	12.8	16.1	3.3=
Italië	6.4	6.2	-0.2=
Letland	26.6	21.2	-5.4=
Nederland	3.6	2.3	-1.3=
Noorwegen	5.0	8.2	3.2=
Portugal	5.2	1.8	-3.4=
Spanje	14.3	21.2	6.9=
Tsjechië	13.4	17.3	3.9=
Zweden	7.5	9.6	2.1=
EU-13 Gemiddelde†	12.0	12.8	0.8=

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

3.2.2 Methoden van formeel beoordelen

Het beoordelen van leraren kan op verschillende manieren gebeuren. Het klasgebeuren kan geobserveerd worden, maar ook indirecte methoden kunnen gebruikt worden (Tabel 3.13). Bij het formeel beoordelen van leraren wordt in het Vlaams onderwijs in de eerste plaats de directe observatie van het lesgeven gebruikt (LO=99.6%; SO_{1ste gr.}=97.6%). Daarnaast worden zowel in het lager onderwijs (91.0%) als in de eerste graad secundair onderwijs (89.4%) klas- en schoolresultaten het meest gebruikt om leraren te evalueren. In het lager onderwijs wordt er veelal gebruik gemaakt van resultaten van leerlingen op testen en proeven door organisaties buiten de school om leraren te beoordelen (88.4%). In de eerste graad secundair onderwijs wordt die informatie minder vaak gebruikt dan in het lager onderwijs (71.3%). Het beoordelen van leraren op hun inhoudelijke kennis komt op dit onderwijsniveau meer voor (71.1%). Zelfevaluaties zijn in de helft van de Vlaamse scholen een manier om leraren te evalueren (LO=53.6%; SO_{1ste gr.}=54.3%). In vergelijking met de EU-5, EU-14 en PISA top-6 landen gebeuren er in Vlaamse scholen vaker directe observaties van leraren maar de verschillen zijn vrij beperkt. In het Vlaams onderwijs worden bevragingen bij de leerlingen over het lesgeven en de resultaten van leerlingen op externe testen en proeven minder vaak toegepast dan in de vergelijkingslanden voor de evaluatie van leraren. Dit verschil bedraagt voor bevragingen bij de leerlingen 8.3, 18.0, en 25.1 procentpunten en voor resultaten van leerlingen op externe testen en proeven 6.3, 23.2, en 17.7 procentpunten in vergelijking met de EU-5, EU-14, en PISA top-6 landen.

Tabel 3.13 Percentage leraren wiens schoolleider rapporteert dat de volgende informatie als onderdeel van de formele beoordeling wordt gebruikt door ten minste één persoon of instantie

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Directe observatie van het lesgeven in de klas	99.6	93.4 ▼	97.6	93.7 ▼	93.7 ▼	
Bevragingen bij de leerlingen over het lesgeven	61.3	69.6 ▲	63.4	81.4 ▲	88.5 ▲	
Beoordelingen van de inhoudelijke kennis van leraren	71.1	63.0 ▼	75.6	65.7 ▼	71.2=	
Resultaten van leerlingen op testen en proeven georganiseerd door organisaties buiten de school (bv. Pisa-testen, peilingsproeven,...)	*	88.4	94.7 ▲	71.3	94.5 ▲	89.0 ▲
Klas- en schoolresultaten (bv. onderwijsprestaties, toetsen, projecten)	91.0	94.9 ▲	89.1	93.1=	87.6=	
Zelfevaluaties van leraren omtrent hun werk (bv. voorstelling van een portfolio beoordeling, analyse van het lesgeven m.b.v. video)	53.6	48.5 ▼	54.3	60.2=	64.0 ▲	

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

3.2.3 Uitkomsten van het formeel beoordelen van leraren

Eerder TALIS onderzoek toonde dat het formeel beoordelen van leraren tot veranderingen in hun lespraktijken in de klas leidt (OECD, 2014). De evaluatie heeft eveneens een invloed op de jobtevredenheid van leraren, maar het verband loopt daarbij in twee richtingen. Indien leraren ervaren dat feedback en beoordelingen alleen administratieve doeleinden dient, rapporteren zij een lagere tevreden-

heid. Maar wanneer leraren ervaren dat feedback en beoordelingen tot positieve veranderingen leiden, zijn ze meer tevreden (OECD, 2014). Daarom is het van belang dat de formele beoordeling van leraren naar relevante uitkomsten leidt.

In Tabel 3.14 sommen we de verschillende mogelijke gevolgen op van een formele beoordeling. Er worden in Vlaamse scholen na de beoordelingen bijna altijd maatregelen besproken met de leraar om de zwakkere punten in het lesgeven te verbeteren (LO=100.0%; SO_{1ste gr.}=99.4%). Een ander mogelijk gevolg na een beoordeling is het opstellen van een ontwikkelingsplan voor leraren (LO=88.2%; SO_{1ste gr.}=93.7%). Daarnaast kan het volgens 74.7 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 89.1 procent van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs voorkomen dat een mentor wordt aangesteld na een beoordeling om de leraar te helpen zijn of haar lesgeven te verbeteren. De maatregelen die worden genomen zijn meestal verbonden aan het lesgeven en functioneren van de leraar. Toch kan een beoordeling volgens 71.5 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 76.7 procent in de eerste graad secundair onderwijs leiden tot het niet hernieuwen van het contract. In het Vlaamse onderwijs zijn er daarbuiten zo goed als nooit materiële sancties en beloningen verbonden aan de formele beoordeling. Dit in tegenstelling tot de vergelijkingslanden waar zaken zoals het al dan niet toekennen van salarisverhogingen, materiële sancties, of wijzigingen in de doorstromingskansen vaker een gevolg kunnen zijn van de beoordeling van leraren. In Vlaanderen is de beoordeling meer dan in de vergelijkingslanden gericht op maatregelen met betrekking tot het lesgeven en minder op de objectieve arbeidsomstandigheden van leraren.

Tabel 3.14 Percentage leraren wiens schoolleider rapporteert dat de volgende zaken voorkomen in de school na een beoordeling van een leraar

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Maatregelen om zwakke punten in het lesgeven te verbeteren, worden besproken met de leraar.	100.0	95.0 ▼	99.4	96.5 ▼	97.8=
Een ontwikkelings- of vormingsplan wordt opgesteld.	* 88.2	87.9=	93.7	88.7 ▼	90.7=
Materiële sancties opleggen zoals het verminderen van de jaarlijkse salarisverhoging.	* 1.2	33.1 ▲	0.0	18.8 ▲	9.8 ▲
Er wordt een mentor aangesteld om de leraar te helpen zijn/haar lesgeven te verbeteren.	* 74.7	71.8 ▼	89.1	71.7 ▼	72.5 ▼
Een wijziging in de jobverantwoordelijkheden van een leraar (bv. vergroten of verkleinen van de lesopdracht, administratieve of managementverantwoordelijkheden of verantwoordelijkheden met betrekking tot mentor-schap)	66.1	67.5=	72.2	72.3=	76.6=
Een salarisverhoging van een leraar of het toekennen van een financiële bonus	* 0.5	38.7 ▲	0.0	51.0 ▲	38.5 ▲
Een wijziging in de doorstromingskansen van de leraar	44.1	59.2 ▲	42.6	56.7 ▲	48.2=
Ontslag of niet vernieuwen van het contract	71.5	44.7 ▼	76.7	53.7 ▼	52.6 ▼

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

Tabel 3.15 toont de veranderingen tussen 2013 en 2018 in de mogelijke uitkomsten na de formele beoordeling in de Vlaamse eerste graad secundair onderwijs. Maatregelen na een beoordeling met

betrekking tot het lesgeven zijn toegenomen. Het percentage schoolleiders dat rapporteert dat er een ontwikkelings- of vormingsplan wordt opgesteld is tussen 2013 en 2018 met 22.4 procentpunten gestegen. Vlaanderen volgt hier een algemene Europese trend maar is wel de op één na sterkste stijger. De gemiddelde stijging in de EU-13 landen bedraagt 9.9 procentpunten. Daarnaast wordt er vaker een mentor aangesteld in de Vlaamse eerste graad secundair onderwijs tegenover vijf jaar geleden (+8.1 procentpunten). Tegelijkertijd is er in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen een afname van hoe vaak een beoordeling wordt gebruikt voor het ontslag of niet vernieuwen van een contract (-12.6 procentpunten). Ook in het Vlaamse lager onderwijs wordt er in vergelijking met vijf jaar geleden vaker een ontwikkelings- of vormingsplan opgesteld (+18.4 procentpunten) en is er een toename van wijzigingen in de doorstromingskansen van leraren na de formele beoordeling (+7.4 procentpunten) (niet in tabel).

Tabel 3.15 Verandering in het percentage leraren wiens schoolleider rapporteert dat de volgende zaken voorkomen in de school na een beoordeling van een leraar tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Maatregelen om zwakke punten in het lesgeven te verhelpen, worden besproken met de leraar			Een ontwikkelings- of vormingsplan wordt opgesteld			Materiële sancties opleggen zoals het verminderen van de jaarlijkse salarisverhoging		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
Vlaanderen	100.0	99.4	-0.6=	71.3	93.7	22.4*	2.3	0.0	-2.3(*)
Denemarken	99.7	94.0	-5.7‡	92.6	83.9	-8.7‡	0.0	a	a
Engeland	100.0	100.0	0.0=	100.0	100.0	0.0‡	78.2	61.1	-17.1‡
Estland	99.7	99.7	0.0=	81.7	96.2	14.5=	15.6	13.1	-2.5=
Finland	100.0	96.5	-3.5=	65.3	88.7	23.4=	6.4	0.0	-6.4=
Frankrijk	97.3	93.5	-3.8=	67.2	88.3	21.1=	11.2	11.8	0.6=
Italië	94.2	95.7	1.5=	75.4	81.8	6.4‡	6.5	7.2	0.7=
Letland	100.0	100.0	0.0=	91.7	93.4	1.7‡	34.4	28.0	-6.4=
Nederland	100.0	100.0	0.0=	96.8	100.0	3.2‡	18.5	15.1	-3.4=
Noorwegen	100.0	95.4	-4.6‡	68.0	72.3	4.3(‡)	5.4	1.9	-3.5=
Portugal	90.7	92.0	1.3=	64.1	72.4	8.3‡	0.0	3.2	3.2‡
Spanje	85.9	87.6	1.7=	48.8	84.1	35.3(‡)	0.9	4.5	3.6‡
Tsjechië	100.0	99.0	-1.0=	85.3	99.3	14.0=	60.6	23.9	-36.7‡
Zweden	100.0	98.4	-1.6(‡)	90.3	95.8	5.5‡	78.8	73.6	-5.2=
EU-13 Gemiddelde†	97.5	96.3	-1.2=	79.0	88.9	9.9‡	24.3	20.3	-4.0=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a geen data voor dit item voor dit land in TALIS 2018.

	Er wordt een mentor aangesteld om de leraar te helpen zijn/haar lesgeven te verbeteren			Een wijziging in de jobverantwoordelijkheden van een leraar			Een salarisverhoging van een leraar of het toekennen van een financiële bonus		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	81.0	89.1	8.1(*)	65.3	72.2	6.9=	0.9	0.0	-0.9=
Denemarken	61.5	73.3	11.8=	86.7	92.1	5.4=	7.3	27.3	20.0‡
Engeland	100.0	100.0	0.0(‡)	91.1	95.9	4.8=	66.1	84.1	18.0‡
Estland	77.2	79.0	1.8=	90.2	91.4	1.2=	73.9	88.2	14.3‡
Finland	48.3	50.4	2.1=	73.4	82.2	8.7=	49.1	52.5	3.4=
Frankrijk	85.9	91.3	5.4=	48.9	55.3	6.4=	26.5	21.8	-4.7=
Italië	71.4	55.7	-15.7‡	50.0	60.3	10.3=	22.9	85.1	62.2‡
Letland	62.7	65.0	2.3=	93.9	85.7	-8.2‡	68.0	89.2	21.2‡
Nederland	99.4	99.7	0.3(‡)	82.8	88.6	5.8=	39.2	57.2	18.0‡
Noorwegen	63.0	77.2	14.2=	87.9	82.3	-5.6(‡)	2.6	2.8	0.2=
Portugal	54.7	67.1	12.4=	48.9	39.0	-9.9‡	3.6	8.4	4.8‡
Spanje	25.4	40.7	15.3=	42.3	44.5	2.2=	2.9	10.7	7.8‡
Tsjechië	73.1	71.2	-1.9=	59.8	54.8	-5.0=	93.6	91.0	-2.6=
Zweden	80.3	89.2	8.9=	86.8	92.9	6.1=	45.4	78.7	33.3‡
EU-13 Gemiddelde†	69.5	73.8	4.3=	72.5	74.2	1.7=	38.5	53.6	15.1‡

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

	Een wijziging in de doorstromingskansen van de leraar			Ontslag of niet vernieuwen van het contract		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	50.1	42.6	-7.5=	89.3	76.7	-12.6*
Denemarken	54.4	79.0	24.6‡	68.8	73.2	4.4‡
Engeland	96.6	81.6	-15.0=	81.4	72.4	-9.0=
Estland	63.7	75.0	11.3‡	69.9	66.5	-3.4=
Finland	39.2	39.3	0.1=	70.3	75.9	5.5‡
Frankrijk	65.8	70.1	4.3=	27.1	23.0	-4.1=
Italië	6.0	14.2	8.2‡	29.4	10.1	-19.3=
Letland	57.0	83.6	26.6‡	58.4	50.0	-8.4=
Nederland	71.9	90.5	18.6‡	96.2	97.3	1.1‡
Noorwegen	29.7	32.7	3.0=	59.4	54.5	-4.9=
Portugal	35.6	32.7	-2.9=	24.2	15.7	-8.5=
Spanje	26.9	28.4	1.5=	28.3	29.8	1.5‡
Tsjechië	55.1	46.8	-8.3=	78.6	65.8	-12.8=
Zweden	63.0	79.8	16.8‡	73.5	75.6	2.1‡
EU-13 Gemiddelde†	51.2	58.0	6.8‡	58.9	54.6	-4.3(‡)

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

3.3 Tevredenheid over het salaris en de arbeidsovereenkomst van leraren en schoolleiders

Hoewel leraren voornamelijk intrinsiek gemotiveerd zijn (zie Volume I, hoofdstuk 7), zijn extrinsieke voorwaarden niet onbelangrijk. Het salaris en de arbeidsvoorwaarden beïnvloeden belangrijke beslissingen in de loopbanen van leraren en schoolleiders, zoals het toetreden tot, het blijven in of het uit-treden uit het beroep (Silva & Brown, 2013). In dit hoofdstuk bespreken we de tevredenheid van leraren en schoolleiders met betrekking tot deze aspecten.

3.3.1 Tevredenheid van leraren

Vlaamse leraren zijn in het algemeen zeer tevreden over hun werk (Hoofdstuk 2). Dat zijn ze ook over hun salaris en hun arbeidsovereenkomst. Tot drie kwart van de Vlaamse leraren geeft aan tevreden te zijn met het salaris dat ze voor hun werk krijgen. In het lager onderwijs is eveneens bijna drie kwart van de leraren tevreden met hun arbeidsovereenkomst, hun salaris buiten beschouwing gelaten. Dit is meer dan in de eerste graad secundair onderwijs, waar twee derde van de leraren aangeeft tevreden te zijn met hun arbeidsovereenkomst. Vlaamse leraren zijn opvallend vaker tevreden over hun salaris in vergelijking met de EU-5 (+32.1 procentpunten), EU-14 (+32.0 procentpunten) en PISA top-6 landen (+23.3 procentpunten). In het lager onderwijs zijn ook meer leraren tevreden over hun arbeidsovereenkomst dan in de EU-5 landen (+11.3 procentpunten). De mate waarin leraren tevreden zijn met hun arbeidscontract in de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs is gelijk aan dat van leraren in de EU-14 en PISA top-6 landen.

Tabel 3.16 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent hun salaris en arbeidsovereenkomst

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ik ben tevreden met het salaris dat ik voor mijn werk krijg	75.1	43.0 ▼	73.1	41.1 ▼	49.8 ▼
Mijn salaris buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden met mijn arbeidsovereenkomst (bv. extralegale voordelen, werkschema)	* 73.9	62.5 ▼	67.1	66.4=	66.1=

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

De mate waarin leraren tevreden zijn met hun salaris en arbeidscontract is in Tabel 3.17 uitgesplitst naar lerarenkenmerken. In het Vlaamse lager onderwijs is er geen verschil tussen leraren naar gender of ervaring en de tevredenheid in hun salaris. In de eerste graad secundair onderwijs bestaan deze verschillen wel. Vrouwen zijn gemiddeld meer tevreden over het salaris dat ze als leraar krijgen dan mannen. Over de arbeidsovereenkomst zijn mannen en vrouwen even tevreden. Met betrekking tot werkervaring zijn leraren in de eerste graad secundair onderwijs met minder dan vijf jaar ervaring meer tevreden met hun arbeidsovereenkomst, hun salaris buiten beschouwing gelaten, dan leraren met meer dan vijf jaar ervaring.

Tabel 3.17 Percentage Vlaamse leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent hun salaris en arbeidsovereenkomst, naar lerarenkenmerken (itemniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Tevredenheid met het salaris	Tevredenheid met de arbeidsovereenkomst	Tevredenheid met het salaris	Tevredenheid met de arbeidsovereenkomst
Totaal	75.1	73.9	73.1=	67.1*
Gender				
Man (a)	72.7	70.3	67.0	65.8
Vrouw (b)	75.6	74.5	75.7	67.6
(b) – (a)	2.9=	4.2=	8.7*	1.8=
Ervaring				
<5 (a)	72.8	74.0	73.6	72.5
≥ 5 (b)	75.6	73.8	73.0	65.7
(b) – (a)	2.8=	-0.2=	-0.6=	-6.8*

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

Vervolgens wordt in Tabel 3.18 de tevredenheid met het salaris en de arbeidsovereenkomst uitgezet naar de samenstelling van het leerlingenpubliek van scholen. Er zijn echter weinig verschillen vast te stellen. Leraren die werken in scholen in de eerste graad secundair onderwijs met meer dan 30 procent leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen zijn wel minder tevreden met het salaris dan leraren in scholen met een lager percentage leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen.

Tabel 3.18 Percentage Vlaamse leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent hun salaris en arbeidsovereenkomst, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Tevredenheid met het salaris	Tevredenheid met de arbeidsovereenkomst	Tevredenheid met het salaris	Tevredenheid met de arbeidsovereenkomst
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen				
≤ 30% (a)	75.2	74.1	74.3	66.4
> 30% (b)	74.3	71.9	67.7	70.6
(b) – (a)	-0.9=	-2.2=	-6.6*	4.2=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben				
≤ 10% (a)	75.2	72.8	75.1	67.7
> 10% (b)	74.4	75.1	70.9	65.7
(b) – (a)	-0.8=	2.3=	-4.2=	-2.0=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
≤ 10% (a)	73.8	73.4	73.0	68.8
> 10% (b)	75.8	73.9	74.0	65.2
(b) – (a)	2.0=	0.5=	1.0=	-3.6=

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

3.3.2 Tevredenheid van schoolleiders

Schoolleiders zijn minder tevreden dan Vlaamse leraren met het salaris dat ze voor hun werk krijgen. In de vergelijkingslanden zijn de verschillen tussen leraren en schoolleiders minder uitgesproken en eenduidig. Slechts de helft van de Vlaamse schoolleiders zegt tevreden te zijn met hun salaris (tegenover drie kwart van de Vlaamse leraren)²¹. De mate waarin Vlaamse schoolleiders tevreden zijn met hun salaris is gelijk aan dat van de schoolleiders in de vergelijkingslanden. Over de arbeidsovereenkomst zijn de Vlaamse schoolleiders eveneens minder tevreden dan de leraren. Bovendien ligt de tevredenheid over de arbeidsovereenkomst van Vlaamse schoolleiders lager dan die van schoolleiders in de vergelijkingslanden. In Vlaanderen zegt de helft van de schoolleiders tevreden te zijn met hun arbeidsovereenkomst. Daarentegen zijn zowel in de EU-4, EU-14 als in de PISA top-6 landen ongeveer twee derde van de schoolleiders tevreden met hun arbeidsovereenkomst, hun salaris buiten beschouwing gelaten.

Tabel 3.19 Percentage schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met volgende uitspraken omtrent hun salaris en arbeidsovereenkomst

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ik ben tevreden met het salaris dat ik voor mijn werk krijg	48.0	44.9=	48.9	49.5=	52.3=
Mijn salaris buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden met mijn arbeidsovereenkomst (bv. extralegale voordelen, werkschema)	53.0	65.8▲	47.6	67.8▲	67.6▲

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

²¹ Het salaris van schoolleiders in het lager onderwijs is op 1 september 2018 gelijkgeschakeld met het secundair onderwijs. Hierdoor verdient een deel van de Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs nu meer. Zie: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hoger-loon-voor-7-op-10-directeurs-basisonderwijs-en-9-miljoen-euro-extra-werkingsmiddelen>

In Tabel 3.20 splitsen we de tevredenheid van Vlaamse schoolleiders over hun salaris en hun arbeidsovereenkomst uit naar schoolcompositiekenmerken. Er is in de mate waarin schoolleiders in scholen tevreden zijn over hun salaris en arbeidsovereenkomst geen verschil naargelang de samenstelling van het leerlingenpubliek.

Tabel 3.20 Percentage Vlaamse schoolleiders dat het 'eens' of 'helemaal eens' is tevreden te zijn met het salaris hun dat ze voor hun werk krijgen en, los van hun salaris, met hun arbeidsovereenkomst, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Tevredenheid met het salaris	Tevredenheid met de arbeidsovereenkomst	Tevredenheid met het salaris	Tevredenheid met de arbeidsovereenkomst
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen				
≤ 30% (a)	47.0	55.3	47.8	45.7
> 30% (b)	52.8	42.3	49.6	56.4
(b) – (a)	5.8=	-13.0=	1.8=	10.7=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben				
≤ 10% (a)	52.1	59.3	48.6	48.6
> 10% (b)	42.5	43.2	47.1	44.6
(b) – (a)	-9.6=	-16.1=	-1.5=	-4.0=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
≤ 10% (a)	45.4	56.8	49.1	43.6
> 10% (b)	49.8	50.3	47.0	50.5
(b) – (a)	4.4=	-6.5=	-2.1=	6.9=

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

3.4 Conclusie

In dit hoofdstuk behandelden we in aanvulling op Volume 1 een aantal aspecten van de arbeidsomstandigheden en loopbanen van leraren en schoolleiders. We keken eerst naar een aantal objectieve aspecten van loopbanen zoals het tewerkstellingsstatuut, het werktijdregime, en het aantal scholen waarin gewerkt wordt. Daarnaast werd dieper ingegaan op wie leraren beoordeelt, hoe vaak dit gebeurt, en welke gevolgen dergelijke beoordeling heeft voor de loopbaan van leraren. Tot slot werd de subjectieve tevredenheid van leraren en schoolleiders met hun salaris en arbeidsovereenkomst nader bekeken. De analyses leiden naar drie kernobservaties.

Ten eerste, werkt de overgrote meerderheid van Vlaamse leraren voltijds en is ze tewerkgesteld in één school. Ook 92.8 procent van de beginnende leraren in het lager onderwijs en 94.9 procent in de eerste graad secundair onderwijs werkt voornamelijk in één school. Daarnaast zijn Vlaamse leraren en schoolleiders tevreden met hun salaris en de arbeidsovereenkomst alhoewel de tevredenheid met de arbeidsovereenkomst in Vlaanderen gevoelig lager ligt schoolleiders dan bij leraren. De internationale vergelijking leert ons dat Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus tevredener zijn over hun salaris dan leraren in de vergelijkingslanden. Anderzijds zijn Vlaamse schoolleiders opvallend minder tevreden met hun arbeidsovereenkomst in vergelijking met hun collega's uit de EU-5, EU-14, en PISA top-6 landen. Daarnaast blijkt het hebben van een lesopdracht in de vergelijkingslanden vaker onderdeel te zijn van de functie van schoolleiders dan in Vlaanderen.

Een tweede vaststelling is dat de Vlaamse leraren hoofdzakelijk door de schoolleider formeel worden beoordeeld, meestal op basis van hun lesgeven en op basis van klas- en schoolresultaten. Vlaamse leraren worden minder vaak jaarlijks beoordeeld in vergelijking met leraren uit de EU-5, EU-14, en PISA top-6 landen. Niet alleen door de schoolleider maar ook door andere leden van het schoolbeleidsteam, andere leraren, of externe personen of instanties. Dit wijst er op dat de verantwoordelijkheid in het formeel beoordelen van Vlaamse leraren minder wordt gedeeld dan in andere landen. Anderzijds wordt een groter aandeel leraren in de vergelijkingslanden nooit beoordeeld terwijl dit in Vlaanderen eerder de uitzondering is. Ook zijn er verschillen in de mogelijke gevolgen verbonden aan de formele beoordeling. De gevolgen van de beoordeling zijn in Vlaanderen vooral gericht op het verbeteren van het lesgeven van de leraar, door zwakke punten te bespreken, een ontwikkelingsplan op te stellen of een mentor aan te duiden. Materiële sancties of financiële beloningen zijn in het Vlaams onderwijs zo goed als nooit het gevolg van een formele beoordeling terwijl dit in de vergelijkingslanden door een aanzienlijk deel van de schoolleiders toegepast wordt. Dit laatste wijst op aanzienlijke verschillen tussen landen in de bewegingsvrijheid van schoolleiders in het vormgeven van het personeelsbeleid.

Ten derde valt de toename in het percentage deeltijds werkende leraren op. In tien jaar tijd is het percentage deeltijds werkende leraren met 5.9 procentpunten gestegen in de eerste graad secundair onderwijs. Indien deze trend zich voortzet kan dit in de context van stijgende lerarentekorten een bijkomende uitdaging vormen in het vinden van voldoende leraren.





4 Professionele samenwerking bij leraren en schoolleiders

De school is bij uitstek een sociale ruimte. Scholen zijn interactiekaders waarin verscheidene spelers voortdurend met elkaar in contact staan en waarin samen educatieve doelen worden nagestreefd. De kwaliteit van de interacties tussen schoolleiders, leraren en leerlingen alsook de waarden, doelstellingen en normen van de school vormen samen het schoolklimaat (Wang & Degol, 2016). Van dat schoolklimaat wordt bovendien aangenomen dat het relevant is voor onderwijsuitkomsten én maakbaar is (Khalifa et al., 2016; Thapa et al., 2013). Het schoolklimaat bestuderen vormt dan ook één van de centrale doelstellingen van TALIS 2018. Onderzoekers en beleidsmakers zijn er steeds meer van overtuigd dat het schoolklimaat een belangrijke invloed heeft op het leerproces en het lesgeven (Wang & Eccles, 2013). In volume I van het internationaal TALIS rapport besteedde de OESO reeds aandacht aan twee belangrijke pijlers van het schoolklimaat, namelijk het sociaal klimaat en het veiligheidsklimaat. In dit hoofdstuk focussen we op een derde pijler van het schoolklimaat, namelijk het samenwerkingsklimaat (Wang & Degol, 2016). Daarmee bedoelen we die aspecten van de schoolorganisatie die verwijzen naar de manier waarop de verschillende actoren op een school samenwerken.

Dit hoofdstuk bestaat uit drie luiken. Eerst, kijken we naar de samenwerkingsactiviteiten zoals die volgens schoolleiders en leraren in de klas en op school worden toegepast. Vervolgens analyseren we de wijze waarop die samenwerking wordt ervaren vanuit het perspectief van leraren en schoolleiders en bestuderen we de visie van leraren en schoolleiders omtrent samenwerking. Ten slotte belichten we een specifieke vorm van samenwerking, namelijk de feedback die leraren krijgen. Daarbij gaan we in op wie feedback krijgt, door wie deze wordt gegeven, en welke impact feedback heeft op het lesgeven.

4.1 Eenvoudige en complexe vormen van samenwerking

In TALIS 2018 wordt een onderscheid gemaakt tussen eenvoudige en meer complexe vormen van samenwerkingsactiviteiten (OECD, 2020)²². Complexere activiteiten zoals samen lesgeven in dezelfde klas of lessen van andere leraren observeren en feedback geven, vereisen een hoger niveau van samenwerking en worden beschouwd als een meer professionele vorm van samenwerking. Eenvoudige samenwerkingsactiviteiten daarentegen verwijzen naar activiteiten zoals het uitwisselen van lesmateriaal met collega's en het bijwonen van teamvergaderingen. Voor beide categorieën geven we de mate

²² De samenwerkingsactiviteiten die door TALIS worden bevroegd kunnen in principe worden onderverdeeld in twee groepen afhankelijk van de sociale complexiteit van de interactie of vereiste coördinatie van de samenwerkingsactiviteit (OECD, 2020).

waarin deze activiteiten worden toegepast weer: 'nooit', 'minder dan 1 keer per maand', of 'minstens 1 keer per maand'.

Eenvoudige samenwerkingsactiviteiten (Tabel 4.1) komen zowel in Vlaanderen als in de vergelijkingslanden vaker voor dan meer complexere samenwerkingsvormen (Tabel 4.2). De vaakst voorkomende samenwerkingsvormen in beide onderwijsniveaus betreffen het uitwisselen van lesmateriaal met collega's (LO=62.4%; SO_{1ste.gr.}=59.4%), het bijwonen van teamvergaderingen (LO=71.5%; SO_{1ste.gr.}=31.1%) en het deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen (LO=38.9%; SO_{1ste.gr.}=27.2%).

Alle eenvoudige vormen van samenwerkingsactiviteiten worden in het lager onderwijs vaker minstens één keer per maand toegepast dan in de eerste graad secundair onderwijs. De grootste verschillen vinden we voor het bijwonen van teamvergaderingen (+40.4 procentpunten) en het deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen (+11.7 procentpunten).

Tabel 4.1 Percentage leraren dat aangeeft volgende 'eenvoudige' samenwerkingsactiviteiten op school 'nooit', 'minder dan 1 keer per maand' of 'minstens 1 keer per maand' uit te voeren

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Lesmaterialen uitwisselen met collega's					
Nooit	3.8	4.8=	3.5	6.0▲	8.5▲
Minder dan 1 keer per maand *	33.8	32.7=	37.2	44.1▲	48.1▲
Minstens 1 keer per maand *	62.4	62.5=	59.4	49.9▼	43.5▼
Deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen					
Nooit	4.9	1.6▼	5.1	1.8▼	3.4▼
Minder dan 1 keer per maand *	56.2	17.4▼	67.7	27.7▼	31.1▼
Minstens 1 keer per maand *	38.9	81.0▲	27.2	70.5▲	65.5▲
Samenwerken met andere leraren van deze school om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden voor het beoordelen van de vooruitgang bij leerlingen					
Nooit *	17.2	9.3▼	14.9	8.3▼	9.4▼
Minder dan 1 keer per maand *	57.4	38.9▼	63.4	48.0▼	52.6▼
Minstens 1 keer per maand *	25.4	51.8▲	21.7	43.7▲	38.1▲
Teamvergaderingen bijwonen					
Nooit *	0.4	5.7▲	2.3	6.1▲	10.4▲
Minder dan 1 keer per maand *	28.1	15.3▼	66.6	41.6▼	38.4▼
Minstens 1 keer per maand *	71.5	79.0▲	31.1	52.3▲	51.2▲

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

In vergelijking met hun Vlaamse collega's passen leraren uit de vergelijkingslanden drie van de vier meer eenvoudige samenwerkingsvormen vaker toe. Zo wordt het deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen aanzienlijk vaker toegepast in de EU-5 (81.0%), EU-14 (70.5%), en PISA top-6 landen (65.5%). Het verschil met Vlaanderen bedraagt respectievelijk, 42.1,

43.3, en 38.3 procentpunten. Ook het samenwerken met andere leraren om gemeenschappelijke evaluatiestandaarden te bewaken, wordt vaker toegepast in de EU-5 (+26.4 procentpunten), EU-14 (+22.0 procentpunten) en PISA top-6 (+16.4 procentpunten) landen.

Ook de meer complexere vormen van samenwerking zoals samen lesgeven in dezelfde klas, team-teaching of co-teaching (LO=46.4%; SO_{1ste gr.}=18.1%), deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen (LO=18.1%; SO_{1ste gr.}=8.3%), deelnemen aan collaboratief professioneel leren (LO=9.7%; SO_{1ste gr.}=4.3%), en de lessen van andere leraren observeren en feedback geven (LO=4.8%; SO_{1ste gr.}=3.3%), komen vaker voor in het lager onderwijs dan in de eerste graad secundair onderwijs. Het grootste verschil betreft het samen lesgeven in dezelfde klas: daar bedraagt het verschil tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs 28.3 procentpunten.

In de eerste graad secundair onderwijs worden alle complexere samenwerkingsactiviteiten vaker toegepast in de vergelijkingslanden; in het lager onderwijs is dit voor drie van de vier samenwerkingsactiviteiten het geval. Alleen het aandeel leraren dat aangeeft minstens één keer per maand samen les te geven is in het lager onderwijs in Vlaanderen (46.4%) hoger dan in de EU-5 (37.1%) landen. In de eerste graad secundair onderwijs daarentegen geven leraren in de EU-14 (29.2%) en de PISA top-6 (32.0%) landen vaker samen les in dezelfde klas dan in Vlaanderen (18.1%). Het grootste verschil vinden we voor collaboratief professioneel leren dat in Vlaanderen (LO=9.7%; SO_{1ste gr.}=4.3%) aanzienlijk minder vaak wordt toegepast dan in de EU-5 (31.9%), EU-14 (18.8%) en PISA top-6 (19.9%) landen.

Tabel 4.2 Percentage leraren dat aangeeft volgende 'complexe' samenwerkingsactiviteiten op school 'nooit', 'minder dan 1 keer per maand' of 'minstens 1 keer per maand' uit te voeren

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Samen lesgeven in dezelfde klas						
	Nooit *	22.1	35.6 ▲	54.0	38.9 ▼	32.3 ▼
	Minder dan 1 keer per maand *	31.5	27.3 ▼	27.9	31.8 ▲	35.7 ▲
	Minstens 1 keer per maand *	46.4	37.1 ▼	18.1	29.2 ▲	32.0 ▲
Lessen van andere leraren observeren en feedback geven						
	Nooit *	65.3	45.9 ▼	60.5	43.8 ▼	34.1 ▼
	Minder dan 1 keer per maand *	29.9	38.1 ▲	36.2	45.8 ▲	57.4 ▲
	Minstens 1 keer per maand *	4.8	16.0 ▲	3.3	10.4 ▲	8.4 ▲
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen (bv. projecten)						
	Nooit *	4.0	14.3 ▲	10.3	17.7 ▲	20.6 ▲
	Minder dan 1 keer per maand *	77.9	63.1 ▼	81.4	70.9 ▼	69.5 ▼
	Minstens 1 keer per maand *	18.1	22.6 ▲	8.3	11.5 ▲	9.9=
Deelnemen aan collaboratief professioneel leren						
	Nooit *	34.4	9.3 ▼	48.5	14.9 ▼	15.3 ▼
	Minder dan 1 keer per maand *	55.9	58.8 ▲	47.2	66.3 ▲	64.8 ▲
	Minstens 1 keer per maand *	9.7	31.9 ▲	4.3	18.8 ▲	19.9 ▲

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

De eenvoudige en complexe samenwerkingsactiviteiten werden uitgesplitst naar leraren- en school-compositiekenmerken (Tabel 4.3). We bekijken daarvoor de verschillen in schaalgemiddelden. In beide onderwijsniveaus worden zowel eenvoudige als meer complexe samenwerkingsactiviteiten vaker toegepast door beginnende leraren dan door leraren met meer ervaring. Vrouwelijke leraren in beide onderwijsniveaus passen vaker eenvoudige samenwerkingsactiviteiten toe dan mannen. Ook meer complexe vormen van samenwerkingsactiviteiten worden vaker toegepast door vrouwen in het lager onderwijs. In de eerste graad secundair onderwijs is het patroon omgekeerd.

Tabel 4.3 'Eenvoudige' of 'complexe' samenwerkingsactiviteiten op school bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Eenvoudige samenwerkings-activiteiten ¹	Complexe samenwerkings-activiteiten ¹	Eenvoudige samenwerkings-activiteiten ¹	Complexe samenwerkings-activiteiten ¹
Totaal	63.4	36.4	58.4*	24.4*
Gender				
Man (a)	57.1	34.2	55.2	26.1
Vrouw (b)	64.6	36.8	59.7	23.7
(b) – (a)	7.5*	2.6*	4.5*	-2.5*
Ervaring				
< 5 jaar (a)	65.8	37.9	60.5	26.8
≥ 5 jaar (b)	62.8	36.0	57.9	23.8
(b) – (a)	-3.0*	-2.0*	-2.6*	-3.0*

¹ Range schaal 0 – 100.

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

De verschillen naar schoolcompositiekenmerken zijn klein, niet consistent, en vaak statistisch niet significant (Tabel 4.4).

Tabel 4.4 'Eenvoudige' of 'complexe' samenwerkingsactiviteiten op school bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Complexe samenwerkingsactiviteiten ¹	Eenvoudige samenwerkingsactiviteiten ¹	Complexe samenwerkingsactiviteiten ¹	Eenvoudige samenwerkingsactiviteiten ¹
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen				
≤ 30% (a)	36.3	63.1	23.2	57.9
> 30% (b)	37.7	64.4	29.6	59.7
(b) – (a)	1.4=	1.3=	6.3*	1.8=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben				
≤ 10% (a)	35.8	63.0	23.0	57.2
> 10% (b)	37.6	63.8	25.7	59.7
(b) – (a)	1.8*	0.9=	2.7=	2.5*
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
≤ 10% (a)	36.9	62.9	24.3	59.5
> 10% (b)	36.3	63.6	23.8	56.8
(b) – (a)	-0.6=	0.7=	-0.6=	-2.7*

¹ Range schaal 0 – 100.

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

TALIS 2018 laat toe na te gaan hoe de frequentie van samenwerkingsactiviteiten tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs veranderde (Tabel 4.5 en Tabel 4.6). Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs geven aan dat alle vormen van samenwerkingsactiviteiten, op het uitwisselen van lesmaterialen na, in 2018 vaker worden toegepast dan in 2008. Alhoewel Vlaamse leraren een inhaalbeweging maken, blijft de absolute frequentie van samenwerkingsactiviteiten lager dan in de EU-5, EU-14, en PISA top-6 landen (zie Tabel 4.1 en Tabel 4.2). Het bijwonen van teamvergaderingen nam het sterkst toe bij de meer eenvoudige vormen van samenwerkingsactiviteiten. Tussen 2008 en 2018 steeg het aandeel leraren dat aangeeft dat ze minstens één keer per maand een teamvergadering bijwonen met 8.9 procentpunten. Bij de meer complexe samenwerkingsvormen nam het samen lesgeven het sterkst toe. Over een periode van tien jaar steeg het aandeel leraren dat minstens één keer per maand samen lesgeeft met 10.2 procentpunten.

Tabel 4.5 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft dat de opgenomen eenvoudige samenwerkingsactiviteiten minstens één keer per maand voorkomen op school tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Lesmaterialen uitwisselen met collega's					Teamvergaderingen bijwonen				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
Vlaanderen	58.2	51.9	59.4	1.1=	7.5*	22.1	27.7	31.1	8.9*	3.3=
Denemarken	58.6	57.9	58.1	-0.5=	0.2‡	73.3	71.8	74.6	1.3‡	2.8=
Engeland	a	71.1	70.1	a	-0.9‡	a	41.2	32.9	a	-8.3‡
Estland	34.7	30.1	28.9	-5.8‡	-1.2‡	33.2	46.9	57.1	23.9‡	10.2‡
Finland	a	39.7	42.8	a	3.1=	a	49.6	61.3	a	11.7‡
Frankrijk	a	40.9	30.6	a	-10.4‡	a	11.0	33.4	a	22.4‡
Italië	35.7	43.0	48.7	13.0‡	5.7=	49.3	54.0	51.5	2.2‡	-2.5‡
Letland	a	34.0	33.0	a	-1.0‡	a	6.5	5.2	a	-1.3=
Nederland	p	39.7	44.2	a	4.5=	p	51.7	52.0	a	0.3=
Noorwegen	65.6	65.9	69.5	3.9=	3.7=	92.3	89.9	92.3	0.0‡	2.4=
Oostenrijk	59.4	a	70.6	11.2‡	a	29.7	a	40.7	11.0=	a
Portugal	63.8	60.3	56.6	-7.2‡	-3.7‡	2.9	72.5	2.9	0.1‡	-69.6‡
Spanje	52.2	46.5	45.5	-6.7‡	-1.0‡	45.2	81.8	75.5	30.3‡	-6.2‡
Tsjechië	a	45.2	40.8	a	-4.5‡	a	64.5	59.9	a	-4.6‡
Zweden	a	36.4	59.3	a	23.0‡	a	81.2	93.4	a	12.2‡
EU-14 Gemiddelde	52.9	47.0	49.9	-2.9‡	2.9‡	46.6	55.6	52.3	5.8=	-3.2‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

p Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	Deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen					Samenwerken met andere leraren van deze school om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden voor het beoordelen van de vooruitgang bij leerlingen				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
Vlaanderen	22.3	25.4	27.2	4.9*	1.8=	14.1	23.2	21.7	7.6*	-1.5=
Denemarken	50.1	65.6	70.8	20.7‡	5.2=	17.1	33.0	37.9	20.8‡	4.9‡
Engeland	a	78.5	73.9	a	-4.6‡	a	47.7	45.8	a	-1.9=
Estland	74.0	76.3	71.3	-2.7‡	-5.0‡	31.1	42.1	42.8	11.7‡	0.8=
Finland	a	81.5	73.4	a	-8.1‡	a	43.0	38.1	a	-4.9=
Frankrijk	a	78.8	75.5	a	-3.3‡	a	27.8	23.9	a	-3.9=
Italië	75.9	71.2	69.5	-6.4‡	-1.7=	29.7	43.6	43.9	14.2‡	0.3=
Letland	a	71.0	64.7	a	-6.3‡	a	43.2	40.7	a	-2.5=
Nederland	p	37.4	40.3	a	3.0=	p	23.7	28.3	a	4.6=
Noorwegen	68.5	71.9	89.4	20.8‡	17.5‡	51.1	52.6	63.1	12.0=	10.6‡
Oostenrijk	62.6	a	73.0	10.4‡	a	13.2	a	46.1	32.9‡	a
Portugal	33.5	55.7	54.3	20.8‡	-1.5=	31.4	46.2	43.2	11.9‡	-3.0=
Spanje	39.1	85.5	74.6	35.5‡	-10.9‡	24.9	55.4	49.7	24.8‡	-5.7‡
Tsjechië	a	79.2	73.3	a	-5.9‡	a	56.9	50.2	a	-6.7‡
Zweden	a	84.2	83.6	a	-0.6=	a	53.7	57.7	a	3.9‡
EU-14 Gemiddelde	57.7	72.1	70.5	12.9‡	-1.5=	28.4	43.8	43.7	15.3‡	-0.1=

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

p Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

Tabel 4.6 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft dat de opgenomen complexe samenwerkingsactiviteiten minstens één keer per maand voorkomen op school tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen (bv. projecten)					Deelnemen aan collaboratief professioneel leren				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	5.0	4.3	8.3	3.3*	4.0*	1.9	3.8	4.3	2.3*	0.4=
Denemarken	13.5	14.7	12.0	-1.5‡	-2.7‡	19.6	11.9	12.5	-7.0‡	0.6=
Engeland	a	7.4	5.7	a	-1.7‡	a	28.7	25.5	a	-3.1=
Estland	8.3	10.0	9.2	0.9=	-0.8‡	24.0	16.5	19.4	-4.6‡	2.8=
Finland	a	8.0	8.9	a	0.9‡	a	4.9	8.5	a	3.6‡
Frankrijk	a	9.6	12.7	a	3.1=	a	1.7	3.2	a	1.5=
Italië	26.4	25.3	28.5	2.1=	3.2=	4.8	12.7	17.9	13.1‡	5.2‡
Letland	a	8.9	9.3	a	0.4‡	a	10.0	12.5	a	2.5=
Nederland	p	5.9	6.9	a	1.1=	p	10.5	14.7	a	4.2=
Noorwegen	11.3	6.1	9.1	-2.2‡	3.0=	11.7	14.5	43.5	31.8‡	29.0‡
Oostenrijk	8.7	a	13.5	4.8=	a	3.8	a	13.3	9.6‡	a
Portugal	10.2	11.2	12.2	1.9=	0.9‡	3.7	9.7	4.8	1.1=	-4.8‡
Spanje	7.5	8.1	10.9	3.4=	2.8=	8.8	23.1	20.8	12.0‡	-2.3=
Tsjechië	a	9.1	7.0	a	-2.2‡	a	25.8	23.0	a	-2.8‡
Zweden	a	12.2	14.4	a	2.2=	a	15.2	43.7	a	28.4‡
EU-14 Gemiddelde	12.3	10.5	11.5	-0.8‡	1.0‡	10.9	14.2	18.8	7.9‡	4.6‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

p Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

	Samen lesgeven					Lessen van andere leraren observeren en feedback geven				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	7.9	11.6	18.1	10.2*	6.5*	1.1	1.3	3.3	2.2*	2.0*
Denemarken	66.4	48.1	36.1	-30.3‡	-12.0‡	12.0	17.3	11.1	-0.9‡	-6.2‡
Engeland	a	17.8	13.5	a	-4.3‡	a	11.6	11.5	a	-0.1=
Estland	28.3	27.2	21.5	-6.8‡	-5.8‡	4.2	5.5	5.2	1.0=	-0.3‡
Finland	a	26.8	34.4	a	7.5=	a	4.6	6.6	a	2.0=
Frankrijk	a	13.9	15.5	a	1.6‡	a	2.8	15.2	a	12.4‡
Italië	48.4	50.8	62.3	13.9=	11.5=	6.7	18.4	24.7	18.0‡	6.3‡
Letland	a	25.5	17.2	a	-8.3‡	a	5.6	8.5	a	2.9=
Nederland	p	11.0	15.8	a	4.8=	p	5.8	7.4	a	1.6=
Noorwegen	58.7	32.6	37.1	-21.6‡	4.6=	13.0	15.0	11.1	-1.9‡	-3.9‡
Oostenrijk	38.5	a	63.0	24.5‡	a	7.3	a	10.2	3.0=	a
Portugal	27.5	21.0	22.6	-4.9‡	1.6‡	4.5	7.0	6.7	2.2=	-0.3‡
Spanje	16.9	13.7	20.9	4.0‡	7.2=	2.2	3.0	5.4	3.2=	2.4=
Tsjechië	a	8.4	7.1	a	-1.3‡	a	10.1	7.8	a	-2.3‡
Zweden	a	37.4	42.3	a	4.9=	a	9.6	13.8	a	4.2=
EU-14 Gemiddelde	40.7	25.7	29.2	-11.4‡	3.5=	7.1	8.9	10.4	3.3=	1.4=

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

p Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

4.2 Samenwerkingsklimaat op school

Naast de frequentie en de vorm van samenwerkingsactiviteiten die leraren toepassen wordt aan schoolleiders en leraren gevraagd hoe zij het samenwerkingsklimaat op school ervaren. Daarbij worden dezelfde kenmerken omtrent samenwerkingsklimaat bevraagd bij leraren en schoolleiders. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de gepercipieerde inspraak in het schoolbeleid van leraren, leerlingen en ouders en de mate dat er sprake is van een collaboratieve schoolcultuur.

Een overgrote meerderheid van de Vlaamse schoolleiders en leraren in beide onderwijsniveaus geeft aan dat het personeel, de leerlingen, en de ouders actief kunnen participeren in beslissingen op school (Tabel 4.7). Hierbij vallen twee zaken op. Schoolleiders schatten de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen hoger in dan leraren. Zo geven schoolleiders bijna unaniem aan (LO=99.3%; SO_{1ste gr.}=99.5%) dat het personeel de mogelijkheid heeft actief te participeren in de beslissingen omtrent de school terwijl dit bij de leraren aanzienlijk lager wordt ingeschat (LO=89.5%; SO_{1ste gr.}=76.2%). Ook voor de inspraak van leerlingen schatten Vlaamse schoolleiders (LO=77.0%; SO_{1ste gr.}=91.2%) de mogelijkheid tot actieve deelname aan beslissingen op school hoger in dan de leraren (LO=74.7%; SO_{1ste gr.}=84.6%). De inspraakmogelijkheden van ouders (LO=85.3%; SO_{1ste gr.}=79.7%) en personeel (LO=89.5%; SO_{1ste gr.}=76.2%) worden door leraren in het lager onderwijs hoger ingeschat dan in de eerste graad secundair onderwijs. Daarentegen hebben leerlingen, volgens leraren, meer inspraak in de eerste graad secundair onderwijs (LO=74.7%; SO_{1ste gr.}=84.6%).

Tabel 4.7 Percentage schoolleiders en leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de stellingen omtrent de betrokkenheid van stakeholders

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Deze school biedt het personeel de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.					
Schoolleiders	99.3	97.9=	99.5	98.4=	98.5=
Leraren *	89.5	80.5▼	76.2	78.7=	80.8▲
Deze school biedt ouders of voogden de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.					
Schoolleiders	84.7	77.4▼	83.3	82.5=	79.9=
Leraren *	85.3	75.2▼	79.7	78.0=	80.2=
Deze school biedt leerlingen de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.					
Schoolleiders	77.0	77.9=	91.2	81.3▼	81.0▼
Leraren *	74.7	67.9▼	84.6	73.4▼	77.2▼

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

De verschillen met EU-5, EU-14 en PISA top-6 landen zijn zowel bij schoolleiders als leraren eerder beperkt. Indien er een significant verschil is wijst dit wel in de richting van een hogere mate van mogelijkheid tot participatie in Vlaanderen. Zo geven Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus vaker aan dat leerlingen actief kunnen participeren in beslissingen omtrent de school dan hun collega's in de EU-5 (+6.8 procentpunten), EU-14 (+11.2 procentpunten), en PISA top-6 landen (+7.4 procentpunten). Bovendien geven Vlaamse leraren in het lager onderwijs vaker dan hun collega's in de EU-5 landen aan dat het personeel (+9.0 procentpunten) en ouders (+10.1 procentpunten) actief kunnen participeren in beslissingen omtrent de school.

De mate waarin er sprake is van een collaboratieve schoolcultuur wordt gemeten via vijf stellingen (Tabel 4.8). De stelling waarmee leraren (LO=88.6%; SO_{1ste gr.}=82.7%) en schoolleiders (LO=98.2%; SO_{1ste gr.}=97.5%) in beide onderwijsniveaus in Vlaanderen het meest akkoord gaan is 'Deze school moedigt het personeel aan nieuwe initiatieven te leiden'. In beide onderwijsniveaus zijn schoolleiders (LO=68.5%; SO_{1ste gr.}=62.8%) en leraren (LO=69.4%; SO_{1ste gr.}=52.2%) minder eensgezind over de mate waarin het schoolteam consistent dezelfde regels voor het gedrag van leerlingen toepast. Schoolleiders rapporteren voor de meeste stellingen over collaboratieve schoolcultuur systematisch hogere percentages dan leraren. Ook tussen de onderwijsniveaus zijn verschillen merkbaar. Vlaamse leraren in het lager onderwijs gaan met alle stellingen omtrent collaboratieve schoolcultuur significant vaker akkoord dan leraren in de eerste graad secundair onderwijs. Over de vijf stellingen heen bedraagt het verschil tussen de 5.9 en 17.2 procentpunten.

Tabel 4.8 Percentage schoolleiders en leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de stellingen omtrent collaboratieve schoolcultuur

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Deze school heeft een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolkwesties.						
	Schoolleiders *	90.0	87.0=	78.1	85.6=	90.9 ▲
	Leraren *	82.3	78.1 ▼	71.2	76.2 ▲	76.9 ▲
Er is een cultuur van samenwerking op school die gekenmerkt wordt door wederzijdse steun.						
	Schoolleiders	92.9	92.9=	87.5	93.3=	96.5 ▲
	Leraren *	86.7	84.7 ▼	77.0	81.5 ▲	83.7 ▲
Het schoolteam deelt gemeenschappelijke overtuigingen omtrent onderwijs en leren.						
	Schoolleiders *	89.8	83.9=	82.6	82.2=	87.6=
	Leraren *	87.9	80.3 ▼	77.7	73.3 ▼	78.2=
Het schoolteam handhaaft op de hele school consistent dezelfde regels voor het gedrag van leerlingen.						
	Schoolleiders *	68.5	81.7 ▲	62.8	77.4 ▲	82.5 ▲
	Leraren *	69.4	75.1 ▲	52.2	67.4 ▲	68.6 ▲
Deze school moedigt het personeel aan nieuwe initiatieven te leiden.						
	Schoolleiders	98.2	97.2=	97.5	98.0=	96.0=
	Leraren *	88.6	83.6 ▼	82.7	81.2=	79.1 ▼

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

Uit de internationale vergelijking blijkt dat Vlaamse leraren in het lager onderwijs voor vier van de vijf stellingen meer eensgezind zijn over het bestaan van een collaboratieve schoolcultuur dan hun collega's in de EU-5 landen. Het grootste verschil tussen Vlaamse leraren lager onderwijs (87.9%) en de leraren in de EU-5 landen (80.3%) betreft de overtuiging dat het schoolteam een gemeenschappelijke visie heeft op onderwijs en leren. Alleen over de stelling dat het schoolteam consistent dezelfde regels handhaaft voor het gedrag van leerlingen zijn er in Vlaanderen minder leraren in het lager onderwijs (69.4%) overtuigd dan in de EU-5 landen (75.1%). In de eerste graad secundair onderwijs is het patroon voor collaboratieve schoolcultuur voor de meeste stellingen omgekeerd. Zo zijn Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs minder dan hun collega's in de EU-14 en PISA top-6 landen overtuigd dat de school een cultuur heeft van gedeelde verantwoordelijkheid, er een cultuur van samenwerking bestaat, en het schoolteam consistent dezelfde regels handhaaft voor het gedrag van leerlingen. Voor dit laatste item vinden we net zoals in het lager onderwijs de grootste verschillen met de EU-14 (-15.2 procentpunten) en PISA top-6 (-16.4 procentpunten) landen.

In Tabel 4.9 wordt de betrokkenheid van stakeholders en collaboratieve schoolcultuur op schaalniveau uitgesplitst naar gender en werkervaring bij leraren. Beginnende leraren schatten de betrokkenheid van stakeholders en de mate dat er sprake is van een collaboratieve schoolcultuur hoger in dan hun meer ervaren collega's. Naar gender zijn er geen significante verschillen.

Tabel 4.9 Betrokkenheid van stakeholders en collaboratieve schoolcultuur bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Betrokkenheid van stakeholders volgens leraren ¹	Collaboratieve schoolcultuur volgens leraren ¹	Betrokkenheid van stakeholders volgens leraren ¹	Collaboratieve schoolcultuur volgens leraren ¹
Totaal	11.2	64.7	12.0*	57.8*
Gender				
Man (a)	11.2	63.7	11.7	57.1
Vrouw (b)	11.2	64.9	11.7	58.1
(b) – (a)	0.1=	1.2=	0.1=	0.9=
Ervaring				
< 5 jaar (a)	11.4	65.2	12.1	61.3
≥ 5 jaar (b)	11.2	64.6	11.6	56.9
(b) – (a)	-0.2*	-0.6=	-0.5*	-4.5*

¹ Range schaal 0 – 100.

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

Uit Tabel 4.10 en Tabel 4.11 blijkt dat er geen verschillen zijn in de betrokkenheid van stakeholders en collaboratieve schoolcultuur naar schoolcompositiekenmerken voor leraren en schoolleiders.

Tabel 4.10 Betrokkenheid van stakeholders en collaboratieve schoolcultuur bij Vlaamse leraren, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Betrokkenheid van stakeholders ¹	Collaboratieve schoolcultuur ¹	Betrokkenheid van stakeholders ¹	Collaboratieve schoolcultuur ¹
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen				
≤ 30% (a)	66.3	64.9	62.6	57.5
> 30% (b)	64.7	63.8	63.5	59.5
(b) – (a)	-1.6=	-1.1=	0.8=	2.0=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben				
≤ 10% (a)	65.9	64.6	63.1	58.0
> 10% (b)	66.2	64.8	62.3	57.4
(b) – (a)	0.3=	0.3=	-0.8=	-0.6=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
≤ 10% (a)	65.9	66.0	63.4	58.6
> 10% (b)	66.1	63.8	62.1	57.0
(b) – (a)	0.2=	-2.2*	-1.3=	-1.6=

¹ Range schaal 0 – 100.

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

Tabel 4.11 Betrokkenheid van stakeholders en collaboratieve schoolcultuur bij Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	
	Betrokkenheid van stakeholders ¹	Collaboratieve schoolcultuur ¹	Betrokkenheid van stakeholders ¹	Collaboratieve schoolcultuur ¹
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen				
≤ 30% (a)	68.9	69.7	69.8	65.4
> 30% (b)	65.9	70.8	68.1	64.6
(b) – (a)	-3.0=	1.2=	-1.7=	-0.8=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben				
≤ 10% (a)	67.9	70.0	69.0	65.2
> 10% (b)	69.0	69.7	70.4	65.4
(b) – (a)	1.1=	-0.3=	1.4=	0.2=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
≤ 10% (a)	67.4	68.8	69.2	66.0
> 10% (b)	69.0	70.6	69.9	64.6
(b) – (a)	1.6=	1.7=	0.8=	-1.4=

¹ Range schaal 0 – 100.

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

De drie items voor betrokkenheid van de stakeholders werden zowel in 2013 als 2018 bevroegd bij leraren. Voor collaboratieve schoolcultuur zijn voor slechts twee van de vijf items trends beschikbaar (Tabel 4.12). Over een periode van vijf jaar, zijn er voor de verschillende stellingen lichte dalingen die evenwel niet significant zijn.

Tabel 4.12 Verandering in het percentage *leraren* dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de stellingen omtrent het samenwerkingsklimaat op school tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Deze school biedt het <i>personeel</i> de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.			Deze school biedt <i>ouders of voogden</i> de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.			Deze school biedt <i>leerlingen</i> de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	77.3	76.2	-1.1=	82.0	79.7	-2.3=	84.7	84.6	-0.1=
Denemarken	73.3	75.1	1.8=	66.0	67.2	1.2=	56.0	63.7	7.8‡
Engeland	57.2	62.5	5.3‡	67.4	65.6	-1.8=	75.3	74.7	-0.5=
Estland	82.7	87.4	4.7‡	83.6	89.7	6.1‡	80.7	87.3	6.6‡
Finland	75.1	77.3	2.2=	59.8	66.7	6.9‡	65.4	78.2	12.8‡
Frankrijk	73.4	75.7	2.4=	69.9	71.2	1.2=	52.9	59.0	6.1‡
Italië	73.5	74.8	1.2=	77.6	79.4	1.8=	42.4	42.4	0.0=
Letland	86.3	87.7	1.3=	92.1	93.5	1.4=	87.5	87.3	-0.2=
Nederland	71.2	81.3	10.2‡	76.7	83.4	6.7‡	67.3	78.0	10.7‡
Noorwegen	83.1	85.6	2.5=	80.9	83.3	2.4=	76.5	83.9	7.4‡
Portugal	73.6	74.2	0.6=	83.9	85.6	1.8=	70.0	77.9	7.8‡
Spanje	75.7	75.7	0.0=	79.4	78.2	-1.2=	70.5	69.5	-1.1=
Tsjechië	79.1	83.3	4.2‡	82.9	87.3	4.4‡	75.3	80.5	5.2‡
Zweden	73.4	79.0	5.6‡	63.6	65.2	1.6=	69.7	77.3	7.6‡
EU-13 Gemiddelde†	75.2	78.4	3.2‡	75.7	78.2	2.5‡	68.4	73.8	5.4‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

	Deze school heeft een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolkwesties.			Er is een cultuur van samenwerking op school die gekenmerkt wordt door wederzijdse steun.		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	73.7	71.2	-2.5=	80.3	77.0	-3.3=
Denemarken	76.9	80.7	3.8‡	81.9	85.0	3.1‡
Engeland	63.5	69.7	6.2‡	65.5	74.1	8.6‡
Estland	77.1	77.1	0.0=	80.5	84.2	3.7‡
Finland	80.2	80.0	-0.2=	80.8	79.1	-1.7=
Frankrijk	56.7	59.9	3.2‡	68.6	72.5	4.0‡
Italië	82.8	82.2	-0.6=	79.0	81.3	2.3‡
Letland	84.1	87.2	3.1‡	87.7	91.1	3.4‡
Nederland	73.4	73.7	0.2=	74.7	77.7	3.0=
Noorwegen	74.7	79.7	5.0‡	92.9	94.5	1.6‡
Portugal	70.1	71.7	1.6=	73.6	75.0	1.5‡
Spanje	73.9	72.8	-1.1=	73.9	76.6	2.7‡
Tsjechië	77.7	77.7	-0.1=	84.2	86.9	2.7‡
Zweden	62.4	72.4	10.1‡	74.0	79.9	5.9‡
EU-13 Gemiddelde†	73.7	71.2	-2.5=	80.3	77.0	-3.3=

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

4.3 Feedback

Het krijgen van feedback is onontbeerlijk voor de kwaliteit van het lesgeven. Feedback kan leiden tot een versterking van de effectiviteit van leraren in de klas door de sterktes van de leraar te benadrukken en werkpunten te identificeren (OECD, 2014). Feedback helpt leraren hun pedagogische competenties bij te sturen teneinde op die manier de schoolprestaties van leerlingen te verbeteren (Hattie, 2012). Feedback is ook belangrijk voor leraren om bij te blijven met onderwijsvernieuwingen (Dixon et al., 2014).

Feedback wordt in TALIS 2018 relatief breed gedefinieerd als elke mogelijke communicatie omtrent het lesgeven van de leraar. Er worden vier aspecten van feedback behandeld: (1) wie krijgt feedback, (2) wie geeft feedback, (3) welke feedbackmethoden worden gebruikt, en (4) wat is de (ervaren) impact van feedback op het lesgeven.

4.3.1 *Wie krijgt feedback?*

Een eerste uitkomst betreft de vraag welke leraren al dan niet feedback krijgen²³. Feedback, zoals bevestigd in TALIS 2018, kan verschaft worden onder de vorm van (1) een informele bespreking of (2) als onderdeel van een meer formele en gestructureerde regeling. Leraren kunnen feedback ontvangen van externe personen of instanties, de schoolleider, lid/leden van het schoolbeleidsteam, aangestelde mentoren of van andere leraren die geen lid zijn van het schoolbeleidsteam.

Bijna alle Vlaamse leraren geven aan feedback te hebben gekregen op school en dit zowel in de eerste graad secundair onderwijs (92.4%) als in het lager onderwijs (96.0%) (Tabel 4.13). Met een verschil van 3.6 procentpunten ligt het aandeel leraren dat feedback heeft gekregen iets lager in de eerste graad secundair onderwijs dan in het lager onderwijs.

Feedback bij leraren komt in vergelijking met andere landen vaker voor in het Vlaams onderwijs. Vooral leraren in de eerste graad secundair onderwijs geven vaker aan feedback te hebben gekregen in vergelijking met leraren in de EU-14 (+5.4 procentpunten) en de PISA top-6 (+4.1 procentpunten) landen. Ook voor het lager onderwijs scoren Vlaamse leraren hoger op feedback in vergelijking met leraren in de EU-5 (+8.1 procentpunten) landen.

²³ Het betreft hier leraren die aangeven feedback te hebben gekregen via (minstens één van de) volgende methoden: 'observatie van het lesgeven in de klas', 'bevestigingen bij de leerlingen over het lesgeven', 'beoordeling van de inhoudelijke kennis', 'resultaten van leerlingen op testen en proeven georganiseerd door organisaties buiten de school (bv. PISA-testen, peilingsproeven, ...)', 'analyse van de klas- en schoolresultaten van de leerlingen (bv. onderwijsprestaties, toetsen, projecten)' en 'de zelfevaluatie van het werk (bv. voorstelling van een portfolio-beoordeling, analyse van het lesgeven m.b.v. video)'.

Tabel 4.13 Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Het ontvangen van feedback op school	*	96.0	88.6 ▼	92.4	87.1 ▼	88.1 ▼

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

Het is mogelijk dat feedback vaker wordt verschaft aan een bepaald type leraar. Daarom splitsen we het krijgen van feedback bij Vlaamse leraren uit naar individuele kenmerken (Tabel 4.14). De verschillen naar lerarenkenmerken blijken echter beperkt. Alleen beginnende leraren (95.7%) in de eerste graad secundair onderwijs geven aan meer feedback te hebben gekregen op school dan hun meer ervaren collega's (91.6%).

Tabel 4.14 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school, naar lerarenkenmerken (itemniveau)

		Aandeel leraren dat feedback heeft gekregen op school	
		Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Totaal		96.0	92.4*
Gender			
	Man (a)	97.0	91.3
	Vrouw (b)	95.8	92.9
	(b) – (a)	-1.1=	-1.6=
Ervaring			
	< 5 jaar (a)	94.3	95.7
	≥ 5 jaar (b)	96.4	91.6
	(b) – (a)	2.1=	-4.1*

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

Ook de verschillen qua gerapporteerde feedback van leraren naargelang schoolcompositiekenmerken zijn veeleer beperkt (Tabel 4.15). Alleen in het lager onderwijs rapporteren leraren in scholen met een hoger aandeel leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen iets vaker dat ze feedback hebben gekregen in vergelijking met leraren uit scholen met een lager aandeel leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen.

Tabel 4.15 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

	Aandeel leraren dat feedback heeft gekregen op school	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	95.7	92.2
> 30% (b)	97.6	94.7
(b) – (a)	1.9*	2.6=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	96.0	92.1
> 10% (b)	96.1	93.1
(b) – (a)	0.2=	1.1=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	95.1	92.2
> 10% (b)	96.7	92.8
(b) – (a)	1.5=	0.6=

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

4.3.2 Wie geeft feedback?

TALIS 2018 peilt naar wie feedback geeft aan de leraren. Hiertoe wordt een onderscheid gemaakt tussen feedback die wordt gegeven door personeel op school en feedback die wordt gegeven door externe personen of instanties (Tabel 4.16).

Feedback wordt voornamelijk gegeven door personeel op school zoals de schoolleiders, leden van het beleidsteam, of andere collega's (LO=93.9%; SO_{1ste gr.}=87.1%). Dat is een patroon dat ook in andere landen wordt vastgesteld. Het aandeel leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen van de schoolleider, ligt echter wel lager in de eerste graad secundair onderwijs (87.1%) in vergelijking met het lager onderwijs (93.9%).

Tabel 4.16 Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen van de volgende personen op school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Externe personen of instanties	40.5	46.6 ▲	43.6	35.8 ▼	30.9 ▼
Schoolleider, leden van het schoolbeleidsteam of andere collega's binnen de school.	* 93.9	76.7 ▼	87.1	83.5 ▼	86.1=
Ik heb deze feedback nog nooit gekregen in deze school	* 4.0	12.3 ▲	7.6	13.6 ▲	12.3 ▲

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

4.3.3 Welke feedbackmethoden worden gebruikt?

Naast de bronnen van feedback op school belicht TALIS 2018 ook de methoden die worden gehanteerd om feedback te geven. Aan leraren²⁴ werd gevraagd in welke mate de ontvangen feedback werd gegeven via één of meerdere methode(n)²⁵. Feedback gericht op onderwijsuitkomsten zoals feedback via klas- en schoolresultaten kunnen de leraar een objectief beeld geven van de impact van hun lespraktijken op de cognitieve uitkomsten bij leerlingen. Anderzijds geeft feedback gericht op de verdere professionele ontwikkeling (bv. via het observeren van het lesgeven in de klas) een meer holistisch beeld waarbij leraren een breder begrip krijgen van de professionele ontwikkeling en vooruitgang van zichzelf, als leraar.

In beide onderwijsniveaus is feedback via observatie van het lesgeven in de klas de methode die volgens Vlaamse leraren het vaakst voorkomt (LO=90.9%; SO_{1ste gr.}=86.7%) (Tabel 4.17), gevolgd door feedback via de analyse van de klas- en schoolresultaten van de leerlingen (bv. onderwijsprestaties, toetsen, projecten, etc.) (LO=76.5%; SO_{1ste gr.}=58.1%). Minder vaak gebruikte vormen van feedback zijn zelfevaluatie van het werk (bv. analyse van het lesgeven m.b.v. video) (LO=26.6%; SO_{1ste gr.}=26.2%) en feedback op basis van bevragingen bij de leerlingen over het lesgeven (LO=36.3%; SO_{1ste gr.}=42.3%).

Tabel 4.17 Percentage leraren dat aangeeft feedback te hebben ontvangen op school via de volgende methoden

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Observatie van het lesgeven in de klas	* 90.9	75.8 ▼	86.7	72.9 ▼	77.7 ▼
Bevragingen bij de leerlingen over het lesgeven	* 36.3	38.8 ▲	42.3	47.6 ▲	51.3 ▲
Beoordeling van de inhoudelijke kennis	51.2	37.3 ▼	52.5	41.5 ▼	48.0 ▼
Resultaten van leerlingen op testen en proeven georganiseerd door organisaties buiten de school (bv. PISA-testen, peilingsproeven,...)	* 67.2	61.3 ▼	40.1	58.9 ▲	60.8 ▲
Analyse van de klas- en schoolresultaten van de leerlingen (bv. onderwijsprestaties, toetsen, projecten)	* 76.5	63.5 ▼	58.2	65.4 ▲	64.7 ▲
Zelfevaluatie van het werk (bv. voorstelling van een portfolio-beoordeling, analyse van het lesgeven m.b.v. video)	26.6	29.9 ▲	26.2	32.6 ▲	40.2 ▲

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

Ook in deze context vallen een aantal verschillen tussen de onderwijsniveaus op. Feedback door middel van observatie van het lesgeven in de klas (+4.2 procentpunten) en resultaten van leerlingen op testen en proeven georganiseerd door externe organisaties (bv. PISA-test, peilingsproeven) (+17.1 procentpunten) worden vaker in het lager onderwijs toegepast dan in de eerste graad secundair onderwijs. Anderzijds komt feedback via de bevraging bij de leerlingen over het lesgeven vaker voor in de

²⁴ Het gaat over een subcategorie van leraren die in de vorige vraag aangaven dat ze feedback hebben ontvangen op school, over een periode van 12 maanden voorafgaand aan de TALIS 2018 bevraging.

²⁵ Feedback via het observeren van het lesgeven in de klas, feedback via een bevraging bij de leerlingen over het lesgeven, feedback via een beoordeling van de inhoudelijke kennis. Ook feedback via resultaten van leerlingen op testen en proeven georganiseerd door organisaties buiten de school zijn mogelijk (bv. PISA-testen, peilingsproeven, etc.) evenals feedback via de analyse van de klas- en schoolresultaten van de leerlingen (bv. onderwijsprestaties, toetsen, projecten) en feedback via zelfevaluatie van het werk (bv. voorstelling van een portfolio-beoordeling, analyse van het lesgeven m.b.v. video, etc.).

eerste graad secundair onderwijs (+6.0 procentpunten) in vergelijking met het lager onderwijs (LO=36.3%; SO_{1ste gr.}= 42.3%). Dit hangt mogelijk samen met de leeftijd van de leerlingen.

Uit de internationale vergelijking blijkt dat vier van de zes vormen van feedback vaker in de EU-14 en PISA top-6 landen wordt toegepast dan in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen. Het grootste verschil met de EU-14 (-18.8 procentpunten) en PISA top-6 landen (-20.7 procentpunten) betreft feedback op basis van de resultaten van leerlingen op testen en proeven georganiseerd door externe organisaties. Ook het gebruik van de analyse van de klas- en schoolresultaten voor het geven van feedback ligt lager dan wat we gemiddeld vaststellen in de EU-14 (-7.2 procentpunten) en PISA top-6 (-6.5 procentpunten) landen. Anderzijds komt feedback door middel van de observatie van het lesgeven en feedback op basis van de beoordeling van inhoudelijke kennis vaker voor in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen dan in de EU-14 en PISA top-6 landen.

In het lager onderwijs zien we een omgekeerd patroon. In het lager onderwijs worden vier van de zes vormen van feedback vaker toegepast in Vlaanderen in vergelijking met de EU-5 landen. De grootste verschillen met de EU-5 landen vinden we voor feedback aan de hand van observatie van het lesgeven (+15.1 procentpunten), beoordeling van de inhoudelijke kennis (+13.9 procentpunten), en analyse van klas- en schoolresultaten (+13.0 procentpunten). Anderzijds krijgen Vlaamse leraren minder vaak feedback aan de hand van bevestigingen over het lesgeven (-2.5 procentpunten) en zelfevaluatie van het werk (-3.3 procentpunten) dan hun collega's in de EU-5 landen.

Voor vier van de zes items uit Tabel 4.17 zijn vergelijkingen over de tijd mogelijk. De veranderingen tussen 2013 en 2018 in de mate waarin bepaalde feedbackmethoden worden toegepast wordt in Tabel 4.18 in kaart gebracht. In de afgelopen vijf jaar (2013 – 2018) zit het geven van feedback aan leraren via de meeste methoden in stijgende lijn in Vlaanderen. Er zijn echter wel een aantal verschillen tussen de gehanteerde methoden. Feedback via de beoordeling van inhoudelijke kennis is het sterkst toegenomen tussen 2013 en 2018 in Vlaanderen (+9.9 procentpunten). Engeland (+14.3 procentpunten), Zweden (+12.8 procentpunten) en Tsjechië (+5.1 procentpunten) zijn eveneens gestegen, vergelijkbaar met Vlaanderen. Die stijging voor Vlaanderen staat echter wel in contrast met het Europees gemiddelde (-2.9 procentpunten) die op deze methode van feedback globaal een daling vertoont. Ook het geven van feedback via de bevestiging bij leerlingen over het lesgeven (+7.4 procentpunten) kent voor Vlaanderen een opvallende stijging. Een stijging die we ook terugvinden voor de observatie van het lesgeven in de klas (+5.3 procentpunten). Anderzijds stellen we in Vlaanderen voor de zelf-evaluatie van het werk (bv. voorstelling van een portfolio-beoordeling, analyse van het lesgeven m.b.v. video), een daling vast ten opzichte van vijf jaar geleden (-9.2 procentpunten), in lijn met het Europees gemiddelde (-9.6 procentpunten).

Tabel 4.18 Verandering in het percentage *leraren* dat aangeeft feedback te hebben ontvangen via een reeks opgenomen methoden tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Observatie van het lesgeven in de klas			Bevragingen bij de leerlingen over het lesgeven			Beoordeling van de inhoudelijke kennis		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	81.4	86.7	5.3*	34.9	42.3	7.4*	42.6	52.5	9.9*
Denemarken	57.7	64.1	6.4=	41.3	32.9	-8.3‡	33.5	33.6	0.1‡
Engeland	98.9	99.2	0.3‡	42.3	47.6	5.3=	38.5	52.9	14.3=
Estland	88.5	84.2	-4.3‡	69.8	64.0	-5.8‡	73.0	62.0	-11.0‡
Finland	46.2	39.5	-6.7‡	26.2	21.1	-5.0‡	25.9	19.5	-6.4‡
Frankrijk	79.2	78.1	-1.1‡	37.7	39.4	1.7‡	48.4	46.3	-2.1‡
Italië	40.5	44.0	3.4=	35.2	27.9	-7.3‡	26.0	23.9	-2.1‡
Letland	94.9	96.8	1.9=	81.2	77.9	-3.3‡	83.5	80.5	-2.9‡
Nederland	86.5	96.2	9.7‡	67.6	79.8	12.2=	51.3	29.2	-22.1‡
Noorwegen	73.2	72.0	-1.2‡	53.7	33.8	-19.9‡	40.8	35.3	-5.4‡
Portugal	65.8	51.1	-14.8‡	43.1	38.5	-4.5‡	48.1	33.3	-14.7‡
Spanje	42.6	46.0	3.4=	35.8	37.8	2.1=	20.9	18.1	-2.8‡
Tsjechië	94.5	96.3	1.8=	65.4	81.5	16.1‡	57.4	62.4	5.1‡
Zweden	51.1	71.9	20.8‡	26.6	42.0	15.4‡	16.7	29.5	12.8=
EU-13 Gemiddelde†	70.7	72.2	1.5‡	48.1	48.0	-0.1‡	43.4	40.5	-2.9‡

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

**Zelfevaluatie van het werk
(bv. analyse van het lesgeven
m.b.v. video)**

	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	35.4	26.2	-9.2*
Denemarken	37.2	19.8	-17.4‡
Engeland	45.9	41.6	-4.3=
Estland	70.9	46.3	-24.6‡
Finland	20.8	10.5	-10.4=
Frankrijk	15.7	14.9	-0.7‡
Italië	25.2	21.6	-3.6‡
Letland	89.0	86.9	-2.0‡
Nederland	46.6	39.3	-7.3=
Noorwegen	47.5	15.8	-31.7‡
Portugal	63.7	35.8	-27.9‡
Spanje	27.3	31.6	4.3‡
Tsjechië	49.5	44.4	-5.1=
Zweden	20.2	26.3	6.1‡
EU-13 Gemiddelde†	43.0	33.5	-9.6=

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

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

4.3.4 De impact van feedback op het lesgeven

Niet alle feedback kan als even effectief in het kader van de professionele ontwikkeling van de leraar worden beschouwd (Taylor & Tyler, 2012; Wiggins, 2012). Een manier om de effectiviteit of de 'impact' van feedback te meten is leraren zelf de effectiviteit te laten beoordelen (Ainley & Carstens, 2018). Aan leraren wordt dan gevraagd in welke mate de ontvangen feedback²⁶ volgens hen een positieve impact heeft gehad op het eigen lesgeven.

De meerderheid van de Vlaamse leraren (LO=70.9%; SO_{1ste gr.}= 58.7%) is ervan overtuigd dat de feedback die ze hebben ontvangen ook effectief een positieve impact heeft gehad op hun onderwijspraktijk (Tabel 4.19). Vlaamse leraren in het lager onderwijs (+12.2 procentpunten) geven vaker dan de leraren in de eerste graad secundair onderwijs aan dat de ontvangen feedback een positieve impact had op hun lespraktijk. Die ingeschatte positieve impact van feedback op het lesgeven ligt bij leraren in de eerste graad secundair onderwijs significant lager in vergelijking met de EU-14 (-7.3 procentpunten) en de PISA top-6 (-13.7 procentpunten) vergelijkingslanden. In het lager onderwijs schatten Vlaamse leraren die positieve impact van feedback iets hoger in (+3.8 procentpunten) in vergelijking met de EU-5 landen.

Tabel 4.19 Percentage leraren dat aangeeft dat de ontvangen feedback een positieve impact had op hun lespraktijken

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ontvangen feedback had een positieve impact op de lespraktijken	* 70.9	67.1 ▼	58.7	66.0 ▲	72.4 ▲

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

De mate waarin feedback als impactvol wordt ervaren hangt samen met de werkervaring van leraren (Tabel 4.20). Feedback heeft vooral een positieve impact op de lespraktijken van beginnende leraren. Dat patroon is meer uitgesproken in de eerste graad secundair onderwijs (-27.5%) dan in het lager onderwijs (-11.9%).

²⁶ Het betreft hier de 'ontvangen feedback' over een periode van 12 maanden voorafgaand aan de TALIS 2018 bevraging.

Tabel 4.20 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft dat de ontvangen feedback een positieve impact had op hun lespraktijken, naar lerarenkenmerken (itemniveau)

		Leraren die feedback hebben gekregen waarvan de impact positief was	
		Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Totaal		70.9	58.7*
Gender	Man (a)	68.5	56.9
	Vrouw (b)	71.4	59.4
	(b) – (a)	2.9=	-2.6=
Ervaring	< 5 jaar (a)	80.7	80.5
	≥ 5 jaar (b)	68.8	52.9
	(b) – (a)	-11.9*	-27.5*

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

Indien de zelf-gerapporteerde positieve impact van feedback op de lespraktijken uitgesplit wordt naar schoolcompositiekenmerken zijn de verschillen beperkt. Alleen in het lager onderwijs geven leraren in scholen met een hoger aandeel leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen vaker aan dat de feedback een positieve impact had op hun lespraktijk dan leraren die lesgeven in scholen met minder leerlingen met deze kenmerken (Tabel 4.21).

Tabel 4.21 Percentage Vlaamse leraren dat aangeeft dat de ontvangen feedback een positieve impact had op hun lespraktijken, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

		Leraren die feedback hebben gekregen waarvan de impact positief was	
		Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen			
	≤ 30% (a)	70.1	58.2
	> 30% (b)	76.3	61.4
	(b) – (a)	6.2*	3.3=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben			
	≤ 10% (a)	69.5	58.3
	> 10% (b)	73.8	59.1
	(b) – (a)	4.3=	0.8=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften			
	≤ 10% (a)	72.4	58.9
	> 10% (b)	70.5	58.2
	(b) – (a)	-1.9=	-0.7=

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

In TALIS 2018 werd nagegaan op welke type van lespraktijken feedback het meest (ervaren) impact had (Tabel 4.22). Een dergelijk inzicht kan belangrijk zijn voor het voeren van een effectief feedbackbeleid door de schoolleider, het schoolbestuur of door externe stakeholders en overheden. De ordening van lespraktijken die een positieve impact kennen na feedback verschilt opvallend voor beide onderwijsniveaus. Voor de eerste graad secundair onderwijs heeft feedback voornamelijk een positieve impact op de pedagogische competenties in het onderwijzen van het vak (74.7%), het gebruik

van leerlingenevaluatie om het leren van leerlingen te verbeteren (57.7%), en het klasmanagement (55.7%). In het lager onderwijs geven leraren in eerste instantie aan dat feedback een positieve impact had op de pedagogische competenties in het onderwijzen van het vak (76.0%) maar dat wordt hier gevolgd door de positieve impact van feedback op de methoden om les te geven aan leerlingen met specifieke behoeften (58.9%). Ook het gebruik van leerlingenevaluaties om het leren van leerlingen te verbeteren (57.8%) wordt hier vooral aangeduid als een lespraktijk waarop feedback een positieve impact heeft.

Tabel 4.22 Percentage leraren dat aangeeft dat de verkregen feedback een positieve impact had op de volgende lespraktijken

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Kennis van en inzicht in de belangrijkste vakgebied(en)	50.0	53.5 ▲	46.7	55.0 ▲	71.2 ▲	
Pedagogische competenties in het onderwijzen van het vak	76.0	75.6=	74.7	75.6=	78.7 ▲	
Gebruik van leerlingenevaluatie om het leren van leerlingen te verbeteren	57.8	60.4=	57.7	63.5 ▲	69.0 ▲	
Klasmanagement	*	63.3	66.0=	55.7	62.2 ▲	62.5 ▲
Methoden om les te geven aan leerlingen met specifieke behoeften	*	58.9	57.5=	39.0	48.3 ▲	48.3 ▲
Methoden om les te geven in een multiculturele of meertalige setting	*	23.5	23.4=	18.8	21.7 ▲	25.6 ▲

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

Voor drie van de zes lespraktijken ervaren leraren in het lager onderwijs een grotere positieve impact van de verkregen feedback dan hun collega's uit de eerste graad secundair onderwijs. Vooral de positieve impact van feedback op methoden om les te geven aan leerlingen met specifieke behoeften (LO=58.9%; SO_{1ste gr.}=39.0%) en de positieve impact van feedback op het klasmanagement (LO=63.3%; SO_{1ste gr.}=55.7%) verschillen duidelijk tussen de eerste graad secundair onderwijs en het lager onderwijs. Ook de positieve impact van feedback op het lesgeven in een multiculturele of meertalige setting verschilt duidelijk tussen de onderwijsniveaus (LO=23.5%; SO_{1ste gr.}=18.8%).

In de eerste graad secundair onderwijs rapporteren leraren in de PISA top-6 landen vaker dan de Vlaamse leraren dat feedback een positieve impact had voor alle lespraktijken. In de EU-14 landen gaat dit over vijf van de zes lespraktijken. Vooral de ervaren impact op kennis van en inzicht in de belangrijkste vakgebied(en) is aanzienlijk hoger in de EU-14 (+8.3 procentpunten) en PISA top-6 landen (+24.5 procentpunten). Ook de impact op methoden om les te geven aan leerlingen met specifieke behoeften is hoger in de EU-14 (48.3%) en PISA top-6 landen (48.3%) dan in Vlaanderen. In het lager onderwijs zijn er nauwelijks verschillen tussen Vlaanderen en de EU-5 landen.


4.4 Conclusie

Het leven op school is bij uitstek een sociaal gebeuren. Dit hoofdstuk bestudeerde verschillende aspecten van het schoolklimaat, namelijk de samenwerkingsactiviteiten, het samenwerkingsklimaat, en feedback op school.

Een eerste vaststelling is dat meer eenvoudige vormen van samenwerking zoals het uitwisselen van lesmateriaal met collega's en het bijwonen van teamvergaderingen in Vlaanderen – maar ook internationaal – vaker voorkomen dan meer complexere activiteiten zoals samen lesgeven in dezelfde klas of lessen van andere leraren observeren en feedback geven. Deze laatste vereisen meer diepgaande samenwerking tussen leraren en worden beschouwd als een meer professionele maar ook meer tijdsintensieve vorm van samenwerking. Opvallend is dat bijna alle samenwerkingsactiviteiten in Vlaanderen frequenter worden toegepast in het lager onderwijs dan in de eerste graad secundair onderwijs. Ook worden bijna alle complexere vormen van samenwerkingsactiviteiten vaker toegepast in de vergelijkingslanden dan in Vlaanderen. Alleen het samen lesgeven in dezelfde klas wordt in Vlaanderen vaker toegepast in het lager onderwijs dan in de EU-5 landen. Vlaanderen maakt wel een inhaalbeweging aangezien over een periode van tien jaar de frequentie van vrijwel alle samenwerkingsactiviteiten toeneemt.

Ten tweede, is de overgrote meerderheid van Vlaamse schoolleiders en leraren ervan overtuigd dat het personeel, de leerlingen, en de ouders actief kunnen participeren in beslissingen omtrent de school. Hierbij is de mogelijkheid tot participatie voor personeel en ouders in het lager onderwijs hoger in Vlaanderen dan in de vergelijkingslanden. Samenwerking op school wordt ook gereflecteerd in de mate dat een collaboratieve schoolcultuur aanwezig is. Een collaboratieve schoolcultuur omvat zaken zoals de overtuiging dat het schoolteam een gemeenschappelijke visie heeft over onderwijs of dat personeel aangemoedigd wordt nieuwe initiatieven te nemen. Er bestaat meer overeenstemming over het bestaan van een collaboratieve schoolcultuur in het lager onderwijs dan in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen. Een collaboratieve schoolcultuur komt daarnaast ook vaker voor in het lager onderwijs in Vlaanderen dan in de EU-5 landen terwijl in de eerste graad secundair onderwijs het omgekeerde patroon zich aftekent. Er waren nauwelijks verschillen naar schoolcompositiekenmerken voor de twee dimensies die we onderscheidde in het samenwerkingsklimaat. Het valt eveneens op dat schoolleiders de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen en het bestaan van een collaboratieve schoolcultuur systematisch hoger inschatten dan leraren.

Ten derde, blijkt feedback bij Vlaamse leraren alomtegenwoordig en wordt er meer feedback gegeven dan tien jaar geleden. Vlaamse leraren geven bijna unaniem aan feedback te hebben gekregen op school en dit zowel in de eerste graad secundair onderwijs (91.8%) als in het lager onderwijs (95.8%).



Leraren in Vlaanderen krijgen vaker feedback dan hun collega's in de vergelijkingslanden. Die feedback wordt in Vlaanderen – maar ook internationaal - voornamelijk gegeven door personeel van de school zoals de schoolleiders, leden van het schoolbeleidsteam, of andere collega's. De meest gebruikte feedbackmethoden zijn zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs observatie van het lesgeven in de klas (LO=90.9%; SO_{1ste gr.}=86.7%) en feedback via de analyse van de klas- en schoolresultaten van de leerlingen (bv. onderwijsprestaties, toetsen, projecten, etc.) (LO=76.5%; SO_{1ste gr.}=58.1%). Daarentegen geeft slechts een kwart van de leraren in beide onderwijsniveaus aan dat zelf-evaluatie van het werk (bv. analyse van het lesgeven m.b.v. video) wordt gebruikt als feedbackmethode.

Niet alleen worden er verschillende feedbackmethoden toegepast, de meerderheid van de Vlaamse leraren is ervan overtuigd dat de feedback die ze hebben ontvangen ook effectief een positieve impact had op hun lespraktijk. Die positief gepercipieerde impact verschilt wel opvallend voor beide onderwijsniveaus. Leraren in het lager onderwijs ervaren vooral een positieve impact op de pedagogische competenties in het onderwijzen van het vak (76.0%) en de methoden om les te geven aan leerlingen met specifieke behoeften (58.9%). Leraren in de eerste graad secundair onderwijs ervaren vooral een positieve impact op de pedagogische competenties in het onderwijzen van het vak (74.7%), het gebruik van leerlingenevaluatie om het leren van leerlingen te verbeteren (57.7%), en klasmanagement (55.7%).



5 Leiderschap en autonomie op school

Het ondersteunen en versterken van leiderschap op school staat centraal in dit hoofdstuk. Schoolleiderschap wordt algemeen aanzien als één van de belangrijkste factoren om de algemene leeromgeving van leerlingen en de werkomgeving van leraren te ondersteunen en langs die weg de onderwijsprestaties van leerlingen te maximaliseren. Schoolleiderschap bestaat uit verschillende componenten zoals het ontwikkelen van een schoolvisie, het aanbieden van professionele ontwikkeling, het versterken van het lesgeven, schoolmanagement, enz. (Ainley & Carstens, 2018). Schoolleiderschap houdt, ten slotte, ook sterk verband met de aard en de hoeveelheid autonomie van leraren.

Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. Ten eerste, wordt de aanwezigheid en samenstelling van het schoolbeleidsteam in kaart gebracht en onderzocht wie welke verantwoordelijkheid draagt voor het uitvoeren van leiderschapstaken. Ten tweede, beschrijven we de verschillende manieren waarop schoolleiders leiderschapsactiviteiten ondernemen. Daarbij besteden we extra aandacht aan zogenaamd systeemleiderschap - of de initiatieven die schoolleiders ondernemen om de relaties tussen de school en de bredere omgeving (bv. ouders, andere schoolleiders, ...) te versterken. Ten derde, belichten we het leiderschap bij leraren via hun mening over autonomie op school en de perceptie van schoolleiders over het academisch leiderschap van leraren op school. Dit laatste peilt naar de overeenstemming tussen de visie van leraren en de doelstellingen van de school omtrent het onderwijzen van leerlingen.

Bij het lezen van dit hoofdstuk dient in het achterhoofd gehouden te worden dat verschillende aspecten van schoolleiderschap zoals de samenstelling van het schoolbeleidsteam of de verantwoordelijkheid voor bepaalde leiderschapstaken (bv. loon van leraren bepalen) sterk afhankelijk zijn van de wettelijke en organisatorische context binnen onderwijssystemen. De rol van de regelgevende context is voor dit hoofdstuk meer dan voor andere thema's in TALIS van groot belang. Op sommige punten zijn de verschillen tussen landen in termen van het regelgevend kader zo groot dat we geen internationale vergelijking maken. De resultaten in dit hoofdstuk moeten dan ook geïnterpreteerd worden met zulke systeemverschillen in het achterhoofd.

5.1 Het schoolbeleidsteam en verantwoordelijkheid in leiderschapstaken

Het schoolbeleidsteam wordt in TALIS gedefinieerd als een groep binnen de school die de verantwoordelijkheid heeft om de school te leiden wat betreft beslissingen aangaande instructie, inzet van middelen, het vastleggen van het curriculum, de beoordeling en evaluatie van het schoolbeleid, en allereerste elementen aangaande andere strategische beslissingen met betrekking tot het gepast functioneren van de school (Ainley & Carstens, 2018; Rutkowski e.a., 2013). De aanwezigheid en werking van

het schoolbeleidsteam speelt in de besluitvorming op school dan ook een centrale rol (Benoliel, 2017). Een goed functionerend schoolbeleidsteam kan immers ruimte creëren voor leraren en andere actoren om deel te nemen aan de besluitvorming op school en leiderschap op te kunnen nemen.

5.1.1 De aanwezigheid en samenstelling van het schoolbeleidsteam

In TALIS 2018 werd aan schoolleiders gevraagd of een schoolbeleidsteam aanwezig is op hun school. In het lager onderwijs geeft 58.8 procent van de schoolleiders aan dat hun school over een schoolbeleidsteam beschikt; in de eerste graad secundair onderwijs gaat het om 85.8 procent (Tabel 5.1). Het hebben van een schoolbeleidsteam hangt nauw samen met de noden en mogelijkheden die scholen hebben. Zo zijn scholen in het lager onderwijs gemiddeld kleiner²⁷ en wordt er een groter tekort aan ondersteunend personeel gemeld (zie Hoofdstuk 4 – Volume I). Uit de internationale vergelijking blijkt dat lagere scholen in de EU-5 landen vaker een schoolbeleidsteam hebben (+13.2 procentpunten) dan in Vlaanderen. In de eerste graad secundair onderwijs is er geen verschil met de EU-14 landen maar hebben Vlaamse scholen wel vaker een schoolbeleidsteam dan scholen in de PISA top-6 landen (+8.0 procentpunten).

Tabel 5.1 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat hun school over een schoolbeleidsteam beschikt

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6	
Aanwezigheid van een schoolbeleidsteam op school	*	58.8	72.0 ▲	85.8	88.8=	77.8 ▼

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

Vervolgens werd aan schoolleiders gevraagd wie vertegenwoordigd is in het schoolbeleidsteam. Hierbij konden schoolleiders, naast zichzelf, ook de adjunct-directeur of beleidsondersteuner(s), de financiële directeur, de technisch adviseur, leraren, vertegenwoordiger(s) van het schoolbestuur en inrichtende macht, de ouders of voogden van leerlingen, leerlingen van de school of de overige entiteiten (externe stakeholders, etc.) aanduiden. Het is belangrijk er rekening mee te houden dat niet alle scholen in Vlaanderen al deze personeelsfuncties ook effectief hebben.

Alle Vlaamse schoolleiders die aangeven dat een schoolbeleidsteam aanwezig is op school, geven zowel in de eerste graad secundair onderwijs als in het lager onderwijs aan vertegenwoordigd te zijn in het schoolbeleidsteam (Tabel 5.2). Het bestaan van bepaalde ondersteunende functies hangt sterk af van de regelgeving, de schoolgrootte en algemene middelen die een school ter beschikking heeft. Zo is er in het lager onderwijs een significante correlatie tussen schoolgrootte en de vertegenwoordiging van een adjunct-schoolleider (.224; $p < .01$), financieel schoolleider (.201; $p < .01$), en technisch adviseur (.217; $p < .01$) in het schoolbeleidsteam. Adjunct-schoolleiders (LO=40.6%; SO_{1ste gr.}=69.4%), financieel schoolleiders (LO=7.9%; SO_{1ste gr.}=34.9%), en technisch adviseurs of vakgroepverantwoordelijken

²⁷ Er is een significante correlatie tussen schoolgrootte en bestaan van een schoolbeleidsteam (.237 ($p < .05$) in het lager onderwijs en .209 ($p < .05$) in de eerste graad secundair onderwijs).

(LO=9.6%; SO_{1ste gr.}=56.8%) zijn dan ook vaker vertegenwoordigd in het schoolbeleidsteam in de eerste graad secundair onderwijs dan in het lager onderwijs. In het lager onderwijs (91.0%) behoren door het ontbreken van een middenkader leraren vaker tot het schoolbeleidsteam dan in de eerste graad secundair onderwijs (73.8%). Minder vaak vertegenwoordigd in het schoolbeleidsteam zijn het schoolbestuur of de inrichtende macht (LO=43.2%; SO_{1ste gr.}=33.9%), ouders (LO=30.1%; SO_{1ste gr.}=22.5%), en leerlingen (LO=17.7%; SO_{1ste gr.}=21.4%).

In beide onderwijsniveaus zijn adjunct-schoolleiders vaker lid van het schoolbeleidsteam in de EU-5 (+28.6 procentpunten), EU-14 (+17.2 procentpunten), en PISA top-6 landen (+21.5 procentpunten) dan in Vlaanderen. In het lager onderwijs vormen financieel schoolleiders (+36.2 procentpunten), technisch adviseurs (+37.6 procentpunten) vaker deel van het schoolbeleidsteam in Vlaanderen dan in de EU-5 landen. Leraren maken in het Vlaams onderwijs (LO=91.0%; SO_{1ste gr.}=73.8%) vaker deel uit van het schoolbeleidsteam dan in de EU-5 (40.3%), EU-14 (47.1%), en de PISA top-6 landen (67.3%). Dit is mogelijk het gevolg van het ontbreken van beleidsmedewerkers en daarmee gepaard gaande overbelasting van schoolleiders in het basisonderwijs. De hogere vertegenwoordiging van leraren biedt anderzijds kansen aan leraren om een bredere rol op te nemen binnen de school.

Tabel 5.2 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de bestaande spelers/entiteiten op school vertegenwoordigd zijn in het schoolbeleidsteam

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Schoolleider	100.0	99.1=	100.0	99.4▼	99.0▼
Adjunct-schoolleider of beleidsondersteuner(s)	* 40.6	69.2▲	69.4	86.6▲	90.9▲
Financieel schoolleider	* 7.9	44.1▲	34.9	40.7=	38.8=
Technisch adviseur (coördinator) of vakgroep verantwoordelijke	* 9.6	47.2▲	56.8	46.2▼	56.2=
Leraren	* 91.0	40.3▼	73.8	47.1▼	67.3=
Vertegenwoordiger(s) van het schoolbestuur/de inrichtende macht	43.2	29.1▼	33.9	27.8=	35.6=
Ouders of voogden	30.1	19.9=	22.5	12.1▼	22.8=
Leerlingen	17.7	9.6=	21.4	12.2▼	20.4=
Andere	15.3	44.1▲	22.6	24.2=	20.4=

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

5.1.2 Individuele en gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiderschapstaken

In deze sectie wordt nagegaan in welke mate er sprake is van gedeeld leiderschap voor verschillende schoolleiderschapstaken (Crossman & Crossman, 2017; Wallace, 2001). Gedeelde verantwoordelijkheid kan schoolleiders ten dele ontlasten of beschermen tegen een *overload* aan administratie en stress. Het zorgt er verder voor dat de schoolorganisatie niet te sterk afhankelijk wordt van één persoon. Een meer gedeelde co-creatieve vorm van leiderschap draagt, ten slotte, ook bij tot sociale cohesie en een versterkt samenhorighedsgevoel bij het schoolpersoneel (Wallace, 2001). Het evenwicht vinden tussen individuele en gedeelde verantwoordelijkheid vormt voor schoolleiders een belangrijke

maar geen eenvoudige opdracht (Marks & Printy, 2003; Vangrieken et al., 2015; Vangrieken & Kyndt, 2020).

In TALIS 2018 wordt een onderscheid gemaakt tussen elf schoolleiderschapstaken die worden onderverdeeld in vier domeinen: personeel, budget, schoolbeleid, en curriculum (Tabel 5.3 en Tabel 5.4). Aan schoolleiders werd gevraagd of ze voor deze activiteiten een individuele²⁸ verantwoordelijk hebben of ze deze schoolleiderschapstaken delen met andere schoolactoren, met name: (1) andere leden van het schoolbeleidsteam, (2) leraren die geen deel uitmaken van het schoolbeleidsteam en (3) het schoolbestuur/inrichtende macht of de scholengroep/gemeenschap.

Vlaamse schoolleiders rapporteren een aanzienlijke individuele verantwoordelijkheid in het aanwerven van leraren (LO=52.1%; SO_{1ste gr.}=66.5%) (Tabel 5.3). Daarnaast geeft 26.2 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 50.9 procent in de eerste graad secundair onderwijs aan dat ze een individuele verantwoordelijkheid hebben voor het ontslaan of schorsen van leraren (LO=26.2%; SO_{1ste gr.}=50.9%).

Met betrekking tot leiderschapstaken over het budget, behoort het bepalen van het startloon van leraren en beslissingen omtrent loonsverhogingen wettelijk gezien niet tot de verantwoordelijkheden van individuele scholen in Vlaanderen (Tabel 5.3). Wel geeft 48.3 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 56.2 procent in de eerste graad secundair onderwijs aan dat ze een gedeelde verantwoordelijkheid dragen omtrent beslissingen over budgettoewijzingen binnen de school. Beslissingen over budgettoewijzingen binnen de school zijn in mindere mate een individuele verantwoordelijkheid van de schoolleider (LO=20.1%; SO_{1ste gr.}=19.8%).

²⁸ De schoolleider heeft in de TALIS bevraging de keuze om te kiezen uit vier antwoordcategorieën zijnde: de schoolleider zelf, andere leden van het schoolbeleidsteam, leraren die geen deel uitmaken van het schoolbeleidsteam en de leden van het schoolbestuur/inrichtende macht of scholengroep/gemeenschap. De schoolleider heeft de mogelijkheid om te antwoorden op meerdere antwoordcategorieën. In het geval van 'individuele verantwoordelijkheid' duidt de schoolleider enkel de eigen functie aan op deze vraag.

Tabel 5.3 Percentage schoolleiders dat aangeeft of de verantwoordelijkheid voor schoolleiderstaken met betrekking tot personeel en budget een individuele of gedeelde aangelegenheid zijn op school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
PERSONEEL					
Leraren aanwerven					
Individuele verantwoordelijkheid *	52.1	27.0 ▼	66.5	45.9 ▼	51.0 ▼
Gedeelde verantwoordelijkheid *	44.0	35.5 ▼	32.7	34.0 =	28.0 =
<i>Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders (totaal)</i>	<i>96.1</i>	<i>62.6</i>	<i>99.2</i>	<i>79.9</i>	<i>79.1</i>
Leraren ontslaan of schorsen					
Individuele verantwoordelijkheid *	26.2	37.2 ▲	50.9	47.4 =	43.1 =
Gedeelde verantwoordelijkheid *	55.6	23.1 ▼	39.8	21.9 ▼	19.1 ▼
<i>Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders (totaal)</i>	<i>81.8</i>	<i>60.4</i>	<i>90.7</i>	<i>69.4</i>	<i>62.3</i>
BUDGET					
Het startloon van leraren bepalen, inclusief vastleggen van loonschalen					
Individuele verantwoordelijkheid *	0.0	21.5 ▲	0.0	28.5 ▲	27.0 ▲
Gedeelde verantwoordelijkheid	0.5	15.7 ▲	3.2	13.7 ▲	3.9 =
<i>Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders (totaal)</i>	<i>0.5</i>	<i>37.3</i>	<i>3.2</i>	<i>42.3</i>	<i>30.9</i>
Loonsverhogingen van leraren bepalen					
Individuele verantwoordelijkheid	0.0	24.9 ▲	0.9	24.7 ▲	20.5 ▲
Gedeelde verantwoordelijkheid	0.0	19.6 ▲	1.6	17.6 ▲	5.5 ▲
<i>Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders (totaal)</i>	<i>0.0</i>	<i>44.6</i>	<i>2.5</i>	<i>42.4</i>	<i>26.1</i>
Beslissingen nemen over budgettoewijzingen binnen de school					
Individuele verantwoordelijkheid	20.1	29.9 ▲	19.8	33.0 ▲	46.9 ▲
Gedeelde verantwoordelijkheid *	48.3	43.0 =	56.2	46.7 ▼	32.7 ▼
<i>Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders (totaal)</i>	<i>68.4</i>	<i>72.9</i>	<i>76.0</i>	<i>79.7</i>	<i>79.6</i>

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

De derde groep van leiderschapstaken heeft betrekking op het schoolbeleid (Tabel 5.4). Vlaamse scholen hanteren overwegend een gedeelde verantwoordelijkheid voor het vastleggen van het disciplinaire beleid (LO=68.3%; SO_{1ste gr.}=71.8%) en het leerlingentoetsbeleid (LO=68.1%; SO_{1ste gr.}=70.6%). De beslissing om leerlingen toe te laten in de school is in 43.9 procent van de lagere scholen en 50.9% procent van de scholen die een eerste graad secundair onderwijs aanbieden een gedeelde verantwoordelijkheid. Uit de internationale vergelijking blijkt dat Vlaamse scholen opvallend vaker bovenstaande leiderschapstaken met betrekking tot het schoolbeleid als een gedeelde verantwoordelijkheid opvatten. Zo is het bepalen van een leerlingentoetsbeleid minder vaak een gedeelde verantwoordelijkheid in de EU-5 (-20.9 procentpunten), EU-14 (-18.2 procentpunten), en PISA top-6 (-29.7 procentpunten) landen in vergelijking met Vlaanderen.

Het curriculum- en instructiebeleid zoals de keuze van handboeken (LO=79.4%; SO_{1ste gr.}=33.3%), het vastleggen van de leerstof (LO=38.4%; SO_{1ste gr.}=12.4%), en het bepalen van het aanbod van vakken (LO=34.3%; SO_{1ste gr.}=74.8%), is voornamelijk een gedeelde verantwoordelijkheid in Vlaamse scholen.

Tabel 5.4 Percentage schoolleiders dat aangeeft of de verantwoordelijkheid voor schoolleiderstaken met betrekking tot het schoolbeleid en het curriculum een individuele of gedeelde aangelegenheid zijn op school (vervolg)

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
SCHOOLBELEID					
Het disciplinair(e) beleid en procedures ten aanzien van leerlingen vastleggen					
Individuele verantwoordelijkheid	20.4	23.7=	18.5	20.3=	24.7=
Gedeelde verantwoordelijkheid	68.3	60.7=	71.8	62.3▼	49.5▼
Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders	88.7	84.4	90.3	82.6	74.2
Het leerlingentoetsbeleid vastleggen, ook m.b.t. Vlaamse/regionale testen					
Individuele verantwoordelijkheid	21.8	18.6=	17.4	11.2=	13.7=
Gedeelde verantwoordelijkheid	68.1	47.2▼	70.6	52.4▼	41.3▼
Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders	89.9	65.9	88.1	63.7	55.1
Goedkeuring geven om leerlingen toe te laten in de school					
Individuele verantwoordelijkheid	42.7	49.6=	40.0	46.5=	59.5▲
Gedeelde verantwoordelijkheid	43.9	18.5▼	50.9	29.8▼	22.0▼
Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders	86.6	68.2	90.9	76.4	81.6
CURRICULUM					
Kiezen welke handboeken gebruikt worden					
Individuele verantwoordelijkheid *	11.5	4.2▼	2.2	4.6=	10.4▲
Gedeelde verantwoordelijkheid *	79.4	49.8▼	33.3	46.1▲	42.1▲
Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders	90.9	54.1	35.5	50.7	52.6
De leerstof vastleggen, inclusief de eindtermen					
Individuele verantwoordelijkheid *	3.3	6.4=	0.0	2.6▲	6.5▲
Gedeelde verantwoordelijkheid *	38.4	34.8=	12.4	39.6▲	32.0▲
Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders	41.7	41.2	12.4	42.3	38.6
Bepalen welke vakken worden aangeboden					
Individuele verantwoordelijkheid	4.6	14.2▲	7.0	11.1=	19.9▲
Gedeelde verantwoordelijkheid *	34.3	38.8=	74.8	59.3▼	52.9▼
Individuele of gedeelde verantwoordelijkheid schoolleiders	38.9	53.1	81.8	70.4	72.9

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

De verantwoordelijkheid voor de verschillende schoolleiderstaken werd ook in 2013 bevestigd. In de tabellen 5.5 tot en met 5.8 wordt de verschuiving in de mate dat schoolleiders een (individuele of gedeelde) verantwoordelijkheid hebben in leiderschapstaken met betrekking tot personeel, budget, schoolbeleid, en het curriculum weergegeven. In de eerste graad secundair onderwijs kunnen we vier significante verschuivingen vaststellen tussen 2013 en 2018. Schoolleiders geven in 2018 vaker dan in 2013 aan betrokken te zijn (individueel of gedeelde verantwoordelijkheid) bij het bepalen welke vakken worden aangeboden (+11.8 procentpunten). Daarnaast geven schoolleiders aan dat ze op vijf jaar tijd vaker meebeslissen over het ontslaan of schorsen van leraren (+8.4 procentpunten) evenals van het geven van goedkeuring om leerlingen toe te laten op school (+7.3 procentpunten). Vlaanderen verschilt voor deze items significant van de gemiddelde trend in de EU-landen waar er nauwelijks een verandering zichtbaar is overheen vijf jaar. Ook in het lager onderwijs is eenzelfde patroon zichtbaar.

In het lager onderwijs steeg vooral het aandeel schoolleiders dat aangeeft verantwoordelijk te zijn voor het vastleggen van de leerstof (+7.0 procentpunten) en het bepalen van welke vakken worden aangeboden (+11.6 procentpunten)



Tabel 5.5 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze zelf de verantwoordelijkheid hebben voor een reeks schoolleiderschapstaken omtrent personeelsbeheer tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Leraren aanwerven			Leraren ontslaan of schorsen		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	94.2	99.2	5.0*	82.3	90.7	8.4(*)
Denemarken	98.4	95.2	-3.1‡	97.5	97.7	0.2(‡)
Engeland	97.2	95.6	-1.6‡	95.4	96.8	1.4=
Estland	94.9	95.2	0.3=	96.9	96.8	-0.2(‡)
Finland	74.9	81.3	6.4=	49.7	54.5	4.8=
Frankrijk	32.0	28.9	-3.1(‡)	15.9	16.7	0.9=
Italië	81.0	87.9	6.8=	56.8	64.9	8.1=
Letland	97.3	95.9	-1.4(‡)	97.0	93.4	-3.6‡
Nederland	91.9	87.7	-4.2‡	89.6	86.1	-3.5(‡)
Noorwegen	95.0	90.9	-4.1(‡)	74.9	78.5	3.5=
Portugal	80.1	69.6	-10.5‡	55.1	35.7	-19.5‡
Spanje	31.1	37.7	6.6=	30.6	38.9	8.3=
Tsjechië	99.9	100.0	0.1‡	98.7	98.7	0.0(‡)
Zweden	96.0	98.3	2.4=	87.4	83.7	-3.7=
EU-13 Gemiddelde†	82.3	81.9	-0.4‡	72.7	72.5	-0.3(‡)

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

Tabel 5.6 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze zelf de verantwoordelijkheid hebben voor een reeks schoolleiderschapstaken omtrent budgetbeheer tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Het startloon van leraren bepalen, inclusief vastleggen van loonschalen			Loonsverhogingen van leraren bepalen			Beslissingen nemen over budgettoewijzingen binnen de school		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	2.7	3.2	0.5=	2.2	2.4	0.3=	80.2	76.0	-4.2=
Denemarken	45.0	46.6	1.5=	51.9	57.4	5.5=	95.9	91.7	-4.2=
Engeland	82.2	84.9	2.7=	88.0	84.5	-3.5=	92.9	88.6	-4.3=
Estland	91.8	93.7	1.9=	78.0	75.3	-2.8=	91.8	90.1	-1.7=
Finland	23.2	21.6	-1.6=	23.3	23.8	0.5=	92.1	94.5	2.4=
Frankrijk	0.9	0.3	-0.6=	1.6	2.2	0.6=	69.4	72.0	2.6=
Italië	6.0	4.9	-1.1=	5.3	5.0	-0.3=	79.6	73.5	-6.1=
Letland	63.9	64.8	0.9=	56.4	62.4	5.9=	81.2	84.3	3.2=
Nederland	63.1	73.6	10.4=	74.1	63.1	-11.0=	92.0	92.6	0.5=
Noorwegen	16.1	24.1	8.0=	17.1	17.4	0.3=	90.7	92.0	1.3=
Portugal	8.9	8.2	-0.7=	4.4	7.4	3.1=	54.2	40.7	-13.4=
Spanje	2.8	6.0	3.2=	3.2	8.8	5.6=	36.0	46.2	10.2(‡)
Tsjechië	95.4	94.3	-1.2=	96.8	90.5	-6.2‡	92.7	92.1	-0.6=
Zweden	76.3	66.1	-10.1=	94.2	93.6	-0.7=	94.5	90.3	-4.2=
EU-13 Gemiddelde†	44.3	45.3	1.0=	45.7	45.5	-0.2=	81.8	80.6	-1.1=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

Tabel 5.7 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze zelf de verantwoordelijkheid hebben voor een reeks schoolleiderschapstaken omtrent schoolbeleid tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Het disciplinair(e) beleid en procedures ten aanzien van leerlingen vastleggen			Het leerlingentoetsbeleid vastleggen, ook m.b.t. Vlaamse/regionale testen			Goedkeuring geven om leerlingen toe te laten in de school		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
Vlaanderen	89.6	90.3	0.7=	85.3	88.1	2.7=	83.5	90.8	7.3(*)
Denemarken	96.8	91.8	-4.9=	87.7	86.3	-1.4=	93.3	84.3	-9.0‡
Engeland	80.9	88.3	7.4=	76.1	82.3	6.1=	63.8	71.8	8.0=
Estland	82.0	83.8	1.8=	72.8	70.1	-2.7=	92.8	89.0	-3.8‡
Finland	90.2	91.1	1.0=	59.8	57.4	-2.4=	82.2	81.1	-1.2=
Frankrijk	71.4	72.1	0.7=	57.6	61.0	3.4=	62.2	60.7	-1.5=
Italië	75.3	70.2	-5.1=	67.1	55.4	-11.7‡	94.5	94.7	0.2=
Letland	80.4	81.1	0.6=	60.2	71.4	11.1=	96.0	93.5	-2.5‡
Nederland	87.3	82.8	-4.5=	77.2	71.3	-5.9=	88.5	78.5	-10.0‡
Noorwegen	78.3	72.2	-6.1=	79.1	66.8	-12.3‡	51.9	61.5	9.6=
Portugal	91.1	89.0	-2.1=	43.1	37.4	-5.6=	89.0	91.0	2.0=
Spanje	70.0	73.7	3.8=	30.3	30.0	-0.4=	22.7	28.3	5.6=
Tsjechië	83.5	87.4	3.8=	83.3	81.2	-2.1=	98.5	98.8	0.3=
Zweden	96.1	96.9	0.7=	68.4	66.6	-1.8=	93.7	89.2	-4.5‡
EU-13 Gemiddelde†	83.3	83.1	-0.2=	66.4	64.4	-2.0=	79.2	78.6	-0.5(‡)

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

Tabel 5.8 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze zelf de verantwoordelijkheid hebben voor een reeks schoolleiderschapstaken omtrent de inrichting van het curriculum tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Kiezen welke handboeken gebruikt worden			De leerstof vastleggen, inclusief de eindtermen			Bepalen welke vakken worden aangeboden		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
Vlaanderen	38.9	35.5	-3.4=	7.8	12.4	4.6=	70.0	81.8	11.8*
Denemarken	54.8	47.8	-7.0=	59.1	52.7	-6.3=	87.8	80.3	-7.5‡
Engeland	39.7	39.9	0.2=	46.8	50.3	3.6=	74.6	83.6	9.0=
Estland	55.7	44.2	-11.4=	37.1	51.0	13.9=	79.5	83.2	3.7=
Finland	60.2	51.7	-8.5=	43.1	43.0	-0.1=	77.6	79.8	2.3=
Frankrijk	74.2	64.8	-9.3=	10.1	5.7	-4.4(‡)	38.8	47.1	8.3=
Italië	60.6	51.7	-8.9=	60.8	54.0	-6.8(‡)	77.4	79.5	2.0=
Letland	63.7	56.6	-7.1=	47.4	54.6	7.2=	71.1	67.4	-3.7=
Nederland	34.8	48.4	13.5(‡)	56.6	50.0	-6.6=	96.8	95.9	-0.9‡
Noorwegen	80.0	84.8	4.8=	63.1	41.4	-21.7‡	71.1	69.8	-1.4=
Portugal	45.0	37.1	-8.0=	24.7	16.6	-8.1‡	60.7	55.6	-5.2‡
Spanje	41.0	44.2	3.2=	15.0	21.0	6.1=	35.2	36.8	1.7=
Tsjechië	76.8	71.1	-5.7=	81.5	86.7	5.3=	85.7	88.6	2.8=
Zweden	21.9	22.9	1.0=	32.4	22.5	-9.8(‡)	48.4	40.4	-8.0(‡)
EU-13 Gemiddelde†	54.5	51.2	-3.3=	44.4	42.3	-2.1=	69.6	69.8	0.3‡

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

5.2 Types van leiderschap bij Vlaamse schoolleiders

In TALIS 2018 wordt een onderscheid gemaakt tussen drie types van leiderschap: (1) onderwijskundig leiderschap in zijn directe en indirecte vorm; (2) administratief leiderschap en (3) systeemleiderschap. Onderwijskundig leiderschap heeft betrekking op acties die zich (on)rechtstreeks richten op de kwaliteit van het lesgeven. Bij dit type van leiderschap komen zaken aan bod die te maken hebben met het curriculum, de professionele ontwikkelingsbehoeften van leraren, en het bevorderen van een samenwerkingscultuur. Administratief leiderschap gaat over het opvolgen en uitvoeren van meer administratieve taken en procedures. Ten slotte, verwijst systeemleiderschap naar initiatieven die de relaties tussen de school en de omgeving (bvb. ouders, schoolleiders van andere scholen) tracht te versterken.

De meest voorkomende rechtstreekse vorm van onderwijskundig leiderschap in Vlaanderen en de vergelijkingslanden betreft het opstellen van een professioneel ontwikkelingsplan voor de school (LO=63.1%; SO_{1ste gr.}=52.8%). Dit wordt gevolgd door het samenwerken met leraren om disciplineproblemen in de klas op te lossen (LO=48.9%; SO_{1ste gr.}=52.8%), het feedback geven aan leraren op basis van observaties (LO=31.2%; SO_{1ste gr.}=39.9%) en het observeren van lessen in de klas (LO=21.3%; SO_{1ste gr.}=27.8%). In het lager onderwijs observeren schoolleiders in de EU-5 landen vaker het lesgebeuren in de klas (+13.9 procentpunten) en geven ze vaker feedback op basis van observaties (+9.8 procentpunten) dan in Vlaanderen. In de eerste graad secundair onderwijs zijn er nauwelijks verschillen in rechtstreekse vormen van onderwijskundig leiderschap.

Onrechtstreekse vormen van onderwijskundig leiderschap worden ook transformationeel leiderschap genoemd. Ongeveer de helft van de schoolleiders past leiderschapsactiviteiten toe zoals actie ondernemen om samenwerking tussen leraren te ondersteunen om nieuwe lespraktijken te ontwikkelen (LO=52.9%; SO_{1ste gr.}=51.4%), om ervoor te zorgen dat leraren verantwoordelijkheid opnemen voor het verbeteren van hun vaardigheden (LO=49.5%; SO_{1ste gr.}=49.4%), of ervoor te zorgen dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de leerlingenprestaties (LO=51.4%; SO_{1ste gr.}=57.4%). Vlaamse schoolleiders verschillen hier slechts in beperkte mate van schoolleiders in de EU-5, EU-14 en PISA top-6 landen.

Met betrekking tot administratief leiderschap zijn er duidelijke verschillen tussen schoolleiders uit het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen. Schoolleiders in het lager onderwijs geven vaker aan administratieve schoolprocedures te beoordelen (LO=52.1%; SO_{1ste gr.}=32.4%) en lossen vaker problemen met het lesrooster op (LO=45.4%; SO_{1ste gr.}=24.3%) dan schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs. Vlaamse schoolleiders verschillen op dat vlak niet significant van schoolleiders in de EU-5 landen. Anderzijds beoordelen schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 en PISA top-6 landen vaker administratieve schoolprocedures en lossen ze vaker

problemen op met het lesrooster dan Vlaamse schoolleiders. Deze verschillen bedragen tussen de 13.3 en 28.2 procentpunten.

Tabel 5.9 Percentage schoolleiders dat zich 'vaak' of 'heel vaak' bezig houdt met de betrokken leiderschapsactiviteiten op school²⁹

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Rechtstreeks onderwijskundig leiderschap					
Ik werkte samen met leraren om disciplineproblemen in de klas op te lossen.	48.9	55.2=	52.8	56.3=	50.3=
Ik observeerde het lesgebeuren in de klas.	21.3	35.2 ▲	27.8	27.2=	37.0 ▲
Ik heb leraren feedback gegeven op basis van observaties.	* 31.2	41.0 ▲	39.9	42.2=	38.7=
Ik werkte aan een professioneel ontwikkelingsplan voor deze school.	* 63.1	44.3 ▼	52.8	53.5=	49.6=
Onrechtstreeks onderwijskundig leiderschap					
Ik ondernam actie om de samenwerking tussen leraren te ondersteunen met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken.	52.9	56.1=	51.4	57.2=	50.6=
Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren verantwoordelijkheid opnemen voor het verbeteren van hun vaardigheden in het lesgeven.	49.5	48.8=	49.4	58.9 ▲	50.4=
Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de leerlingenprestaties.	51.5	59.2=	57.4	65.5 ▲	51.8=
Administratieve taken					
Ik heb administratieve schoolprocedures en rapporten beoordeeld.	* 52.1	55.8=	32.4	60.6 ▲	45.7 ▲
Ik loste problemen op met het lesrooster in deze school.	* 45.4	37.7=	24.3	40.9 ▲	39.4 ▲
Systeemleiderschap					
Ik informeerde ouders of voogden over de resultaten van de school en van de leerlingen.	* 30.0	44.7 ▲	40.1	48.3=	40.8=
Ik heb met schoolleiders van andere scholen samengewerkt aan uitdagende werktaken.	43.2	32.3 ▼	38.7	35.3=	38.2=

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

Schoolleiders die inzetten op systeemleiderschap trachten de relaties met de bredere schoolomgeving te versterken. 30.0 procent van de schoolleiders in het Vlaamse lager onderwijs informeerde ouders over de resultaten van de school tegenover 40.1 procent in de eerste graad secundair onderwijs. Daarnaast geeft 43.2 procent van de schoolleiders aan samen te werken met schoolleiders van andere scholen tegenover 38.7 procent in de eerste graad secundair onderwijs. In de eerste graad secundair onderwijs zijn de verschillen met de EU-14 en PISA top-6 landen beperkt. In het lager onderwijs rapporteren schoolleiders in de EU-5 landen dat ze vaker ouders hebben geïnformeerd over resultaten van de school en van de leerlingen (+14.7 procentpunten). Anderzijds hebben schoolleiders uit de EU-5 landen minder vaak samengewerkt met schoolleiders van andere scholen (-10.9 procentpunten) dan in Vlaanderen.

Voor acht van de tien leiderschapstaken zijn trends beschikbaar; alleen de stellingen met betrekking tot systeemleiderschap waren niet aanwezig in 2013. Tussen 2013 en 2018 tekenden er zich nauwelijks

²⁹ In de vragenlijst wordt aan schoolleiders gevraagd uitspraken te doen over hun 'huidige' situatie, over een periode van 12 maanden voorafgaand de TALIS 2018 bevraging.

significante veranderingen af (Tabel 5.10). Alleen inzake het ondernemen van actie om de samenwerking tussen leraren te ondersteunen met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken vinden we een aanzienlijke stijging (+14.9 procentpunten). Een stijging die zich, behalve in Noorwegen (+9.0 procentpunten) en Finland (+8.2 procentpunten), vrijwel niet voordoet in de overige EU-14 vergelijkingslanden. Aangezien het cijfer voor Vlaanderen in 2013 bijna 20.0 procentpunten onder het Europees gemiddelde lag en er nu geen significant verschil meer is, heeft Vlaanderen een duidelijke inhaalbeweging gemaakt. Schoolleiders in het lager onderwijs namen over een periode van vijf jaar minder vaak actie om ervoor te zorgen dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de leerlingenprestaties (-9.2 procentpunten - (niet in Tabel)).

Tabel 5.10 Verandering in het percentage *schoolleiders* dat aangeeft zich 'vaak' of 'heel vaak' bezig te houden met de opgenomen leiderschapsactiviteiten op school tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Ik werkte samen met leraren om disciplineproblemen in de klas op te lossen			Ik observeerde het lesgebeuren in de klas			Ik ondernam actie om de samenwerking tussen leraren te ondersteunen met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
Vlaanderen	53.5	52.8	-0.7=	21.4	27.8	6.3=	36.5	51.4	14.9*
Denemarken	56.0	49.6	-6.4=	17.1	17.9	0.9=	43.9	45.2	1.3=
Engeland	39.7	45.9	6.2=	78.4	65.6	-12.7‡	61.4	51.0	-10.4‡
Estland	41.3	35.0	-6.3=	6.7	14.7	8.0=	41.3	45.3	4.0=
Finland	70.2	56.3	-13.9=	10.7	9.5	-1.2=	56.6	64.8	8.2=
Frankrijk	67.5	65.2	-2.3=	7.7	7.7	0.0=	59.9	55.8	-4.1‡
Italië	83.6	69.8	-13.8=	33.7	27.7	-6.0=	64.9	65.6	0.7=
Letland	68.5	62.5	-6.1=	45.0	36.2	-8.7=	63.4	69.5	6.1=
Nederland	27.8	15.1	-12.7=	43.1	30.3	-12.9‡	42.8	38.7	-4.2(‡)
Noorwegen	78.2	58.6	-19.6=	21.2	7.2	-14.1‡	55.6	64.6	9.0=
Portugal	70.0	60.3	-9.7=	5.2	7.0	1.8=	61.0	61.3	0.3(‡)
Spanje	82.9	69.5	-13.4=	29.5	28.2	-1.3=	59.4	63.3	3.9=
Tsjechië	69.9	73.7	3.8=	51.7	54.4	2.7=	69.0	60.2	-8.8‡
Zweden	50.3	48.9	-1.3=	27.8	26.5	-1.3=	53.9	53.9	0.0=
EU-13 Gemiddelde†	62.0	54.7	-7.3=	29.1	25.6	-3.5(‡)	56.4	56.9	0.5‡

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

	Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren verantwoordelijkheid opnemen voor het verbeteren van hun vaardigheden in het lesgeven			Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de leerlingenprestaties			Ik informeerde ouders of voogden over de resultaten van de school en van de leerlingen		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	41.5	49.4	8.0=	57.0	57.4	0.4=	42.8	40.1	-2.7=
Denemarken	53.6	59.4	5.8=	45.5	54.9	9.5=	28.0	29.0	1.1=
Engeland	75.3	66.9	-8.3(‡)	82.9	78.9	-4.0=	70.9	72.2	1.3=
Estland	52.0	49.3	-2.7=	53.0	52.6	-0.4=	42.6	41.1	-1.4=
Finland	40.0	49.4	9.5=	44.0	34.0	-10.0=	24.6	16.8	-7.8=
Frankrijk	51.6	47.9	-3.7=	64.2	61.2	-3.0=	41.9	39.6	-2.3=
Italië	59.8	62.0	2.1=	71.0	62.0	-9.0=	72.3	74.5	2.2=
Letland	74.8	82.8	8.0=	83.6	90.1	6.5=	54.3	50.5	-3.8=
Nederland	69.1	73.9	4.8=	86.9	79.8	-7.1=	71.0	47.9	-23.1‡
Noorwegen	47.5	51.6	4.2=	41.1	77.8	36.6‡	36.6	28.7	-7.9=
Portugal	63.3	59.7	-3.6=	74.5	72.1	-2.4=	84.0	49.6	-34.3‡
Spanje	55.8	57.8	2.0=	69.3	67.7	-1.6=	83.1	82.4	-0.7=
Tsjechië	70.1	68.5	-1.6=	72.6	68.9	-3.7=	54.7	55.5	0.7=
Zweden	44.1	42.2	-1.9=	63.9	53.2	-10.7=	29.8	35.9	6.1=
EU-13 Gemiddelde†	58.2	59.4	1.1=	65.6	65.6	0.1=	53.4	48.0	-5.4=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

	Ik heb administratieve schoolprocedures en rapporten beoordeeld			Ik loste problemen op met het lesrooster in deze school		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	34.5	32.4	-2.1=	33.5	24.3	-9.1=
Denemarken	24.4	54.6	30.2‡	39.9	41.9	2.0=
Engeland	40.8	59.7	19.0‡	18.4	24.5	6.1‡
Estland	35.8	63.4	27.7‡	19.3	25.2	5.9‡
Finland	45.5	35.5	-10.0=	75.5	76.4	0.9=
Frankrijk	86.5	55.3	-31.1‡	64.7	60.4	-4.3=
Italië	71.9	92.2	20.3‡	49.7	38.4	-11.2=
Letland	74.9	70.5	-4.4=	19.2	24.0	4.9=
Nederland	38.1	42.9	4.7=	22.0	23.5	1.5=
Noorwegen	31.0	26.4	-4.6=	43.0	32.3	-10.7=
Portugal	36.8	88.7	51.9‡	66.8	65.7	-1.1=
Spanje	65.3	75.2	10.0=	52.5	52.3	-0.2=
Tsjechië	94.1	86.3	-7.8=	20.3	14.7	-5.6=
Zweden	26.4	32.4	6.0=	30.7	32.6	2.0=
EU-13 Gemiddelde†	51.6	60.2	8.6(‡)	40.2	39.4	-0.7=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 – Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

5.3 Systeemgericht leiderschap

In TALIS 2018 werd voor het eerst aandacht besteed aan systeemgericht leiderschap. In Tabel 5.3 werden reeds enkele aspecten van systeemleiderschap belicht. Hieronder wordt dieper ingegaan op de relaties die de school onderhoudt met ouders en de schoolomgeving en in welke mate scholen competitie ervaren met andere scholen.

5.3.1 Sociale interactie met ouders en de schoolomgeving

Aan schoolleiders werd in TALIS 2018 gevraagd in welke mate ouders, leerlingen of de lokale gemeenschap in contact staan met de school en meehelpen de doelstellingen van de school te verwezenlijken. Concreet wordt aan schoolleiders gevraagd of (1) ouders of voogden de leerlingenprestaties van leerlingen ondersteunen, in welke mate (2) ouders of voogden betrokken zijn bij schoolactiviteiten, en (3) in welke mate de school samenwerkt met de lokale gemeenschap. De antwoordcategorieën gaan van (1) 'helemaal niet', (2) 'in beperkte mate', (3) 'in zekere mate', tot (4) 'veel'.

79.1 procent van de schoolleiders in het lager onderwijs en 45.6 procent in de eerste graad secundair onderwijs geven aan dat ouders of voogden betrokken zijn bij schoolactiviteiten (Tabel 5.11). Daarnaast geeft de overgrote meerderheid van de schoolleiders aan dat ouders of voogden de leerlingenprestaties ondersteunen (LO=83.6%; SO_{1ste gr.}=72.0%). Driekwart van de schoolleiders in het lager onderwijs geeft aan dat de school samenwerkt met de lokale gemeenschap tegenover ongeveer de helft in de eerste graad secundair onderwijs. De interactie met de lokale gemeenschap en ouders is beduidend sterker aanwezig in het lager onderwijs.

Tabel 5.11 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de stellingen omtrent interactie van de school met de gemeenschap 'in zekere mate' of 'veel' van toepassing zijn op school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ouders of voogden ondersteunen de leerlingenprestaties.	83.6	70.3 ▼	72.0	67.1=	63.4=
Ouders of voogden zijn betrokken bij schoolactiviteiten.	* 79.1	59.7 ▼	45.6	49.6=	45.7=
De school werkt samen met de lokale gemeenschap.	* 75.6	66.9 ▼	54.6	67.3 ▲	62.9=

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

Uit de internationale vergelijking blijkt dat alle aspecten van interactie met ouders of gemeenschap sterker aanwezig zijn in het Vlaams lager onderwijs dan in de EU-5 landen. Het aandeel Vlaamse schoolleiders dat aangeeft dat ouders of voogden betrokken worden bij schoolactiviteiten ligt in vergelijking met de EU-5 (+19.4 procentpunten) landen aanzienlijk hoger. Ook het aandeel Vlaamse schoolleiders dat aangeeft dat de school samenwerkt met de lokale gemeenschap ligt hoger in vergelijking met de EU-5 (+8.7 procentpunten) vergelijkingslanden. In de eerste graad secundair onderwijs zijn er nauwelijks verschillen met de EU-5 en PISA top-6 landen.

Relateren we de interacties van de school met ouders en schoolomgeving aan schoolcompositiekenmerken dan vinden we enkele opvallende verbanden. In beide onderwijsniveaus is het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat ouders of voogden de onderwijsprestaties van leerlingen ondersteunen aanzienlijk hoger in scholen met een kleiner aandeel leerlingen met een migratieachtergrond of komende uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen (Tabel 5.12). Het verschil bedraagt tussen de 27.4 en 37.6 procentpunten.

Tabel 5.12 Percentage Vlaamse *schoolleiders* dat aangeeft dat ouders of voogden de onderwijsprestaties van leerlingen 'in zekere mate' of 'veel' ondersteunen op school, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

	Het ondersteunen van leerlingen door ouders of voogden volgens schoolleiders	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	87.3	78.1
> 30% (b)	51.1	46.3
(b) – (a)	-36.2*	-31.8*
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	91.1	88.6
> 10% (b)	63.7	51.0
(b) – (a)	-27.4*	-37.6*
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	86.1	73.9
> 10% (b)	77.2	74.3
(b) – (a)	-8.9*	0.4=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen groepen binnen Vlaanderen.

Eenzelfde patroon zien we voor het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat ouders of voogden 'in zekere mate' of 'veel' betrokken zijn bij activiteiten op school (Tabel 5.13). De samenhang met schoolcompositiekenmerken is hier meer uitgesproken in de eerste graad secundair onderwijs dan in het lager onderwijs.

Tabel 5.13 Percentage Vlaamse *schoolleiders* dat aangeeft dat ouders of voogden 'in zekere mate' of 'veel' betrokken zijn bij schoolactiviteiten, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

Betrokkenheid van ouders of voogden bij schoolactiviteiten		
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	80.9	49.1
> 30% (b)	65.2	16.2
(b) – (a)	-15.7*	-32.9*
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	81.3	56.8
> 10% (b)	72.4	25.4
(b) – (a)	-8.9*	-31.4*
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	75.2	47.5
> 10% (b)	80.0	42.0
(b) – (a)	4.8*	-5.5=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen groepen binnen Vlaanderen.

Verschillen tussen scholen in de mate waarin schoolleiders aangeven dat er wordt samengewerkt met de lokale gemeenschap zijn beperkt (Tabel 5.14). Alleen in de eerste graad secundair onderwijs geven schoolleiders van scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond minder vaak (-16.1 procentpunten) aan dat er wordt samengewerkt met de lokale gemeenschap.

Tabel 5.14 Percentage Vlaamse *schoolleiders* dat aangeeft dat de school 'in zekere mate' of 'veel' samenwerkt met de lokale gemeenschap, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

Samenwerking van de school met de lokale gemeenschap volgens schoolleiders		
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	76.6	58.1
> 30% (b)	65.7	60.4
(b) – (a)	-11.0=	2.3=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	76.8	64.6
> 10% (b)	70.9	48.5
(b) – (a)	-5.9=	-16.1(*)
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	69.7	59.4
> 10% (b)	77.7	57.3
(b) – (a)	8.0=	-2.1=

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen groepen binnen Vlaanderen.

5.3.2 Competitie tussen Vlaamse scholen voor een leerlingenpubliek

Het Vlaams onderwijslandschap kenmerkt zich door een relatief dicht geografisch schoolnetwerk en een vrije schoolkeuze. Hieronder peilen we naar de mening van Vlaamse schoolleiders over de mate waarin ze concurrentie ervaren voor leerlingen in de omgeving (Tabel 5.15). TALIS specificeert daarbij niet of schoolleiders die concurrentie als positief of negatief waarden. Zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs rapporteren schoolleiders in grote mate dat hun school concurreert met twee of meerdere andere scholen (LO=83.4%; SO_{1ste gr.}=85.6%).

Tabel 5.15 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat hun school te maken krijgt met het onderstaand aandeel scholen van hetzelfde onderwijsniveau dat concurreert voor leerlingen in de omgeving

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Twee of meerdere andere scholen	83.4	65.9=	85.6	63.7▼	48.1▼
Een andere school	11.4	12.2=	13.1	16.5=	17.6=
Geen andere school	5.1	21.8▲	1.2	19.8▲	34.3▲

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

In vergelijking met andere landen scoort Vlaanderen opvallend hoog op de vraag aan schoolleiders of scholen concurreren met twee of meerdere scholen, respectievelijk 17.5, 21.9 en 37.5 procentpunten hoger dan de EU-5, EU-14 en PISA top-6 landen. In beide onderwijsniveaus rapporteren schoolleiders in de vergelijkingslanden dan ook dat ze vaker met geen enkele school in concurrentie treden. De ervaren concurrentie met andere scholen verschilt niet naargelang schoolcompositiekenmerken (Tabel 5.16).

Tabel 5.16 Percentage Vlaamse schoolleiders dat aangeeft dat hun school concurreert met twee of meerdere scholen van hetzelfde onderwijsniveau voor leerlingen in de omgeving, naar schoolcompositiekenmerken (itemniveau)

	Concurreren met twee of meerdere andere scholen	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	100.0	82.9
> 30% (b)	100.0	96.4
(b) – (a)	0.0=	13.5*
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	92.7	82.3
> 10% (b)	96.2	88.6
(b) – (a)	3.5=	6.3=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	92.8	82.1
> 10% (b)	94.8	87.4
(b) – (a)	2.0=	5.3=

* $p < .05$; (*) $p < .10$ – Significant verschil tussen groepen binnen Vlaanderen.

Over een periode van 5 jaar vinden we geen significante verschuivingen in de ervaren concurrentie met andere scholen in Vlaanderen en ook niet in de EU-14 vergelijkingslanden (Tabel 5.17). In het lager

onderwijs is er een beperkte toename zichtbaar in het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat hun school met minstens één school concurreert (niet in Tabel). Zo is er een stijging zichtbaar tussen 2013 en 2018 van 3.9 procentpunten in het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat de lagere school in concurrentie treedt met twee of meerdere andere scholen. Het aandeel lagere schoolleiders dat aangeeft dat de school met één school in concurrentie treedt stijgt met 2.4 procentpunten tussen 2013 en 2018, maar ook hier blijft dat beperkt.

Tabel 5.17 Verandering in het percentage *schoolleiders* dat aangeeft dat hun school concurreert met twee of meerdere andere scholen in de omgeving tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Twee of meer andere scholen			Een andere school			Geen andere scholen		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	89.4	85.6	-3.7=	7.8	13.1	5.4=	2.9	1.2	-1.6=
Denemarken	75.3	79.0	3.7=	10.7	12.8	2.1=	14.0	8.3	-5.7=
Engeland	89.2	96.2	7.0=	8.7	0.8	-7.9‡	2.1	3.1	1.0=
Estland	52.6	70.6	18.1‡	25.0	21.4	-3.7=	22.4	8.0	-14.4‡
Finland	45.4	42.3	-3.0=	16.6	14.5	-2.1=	38.0	43.1	5.1=
Frankrijk	46.8	50.1	3.3=	28.9	25.5	-3.4=	24.3	24.4	0.1=
Italië	46.5	51.8	5.3=	15.8	15.1	-0.8=	37.6	33.1	-4.5=
Letland	75.1	72.2	-3.0=	15.3	19.9	4.6=	9.5	7.9	-1.7=
Nederland	69.1	65.5	-3.6=	22.3	16.4	-5.9=	8.6	18.1	9.5‡
Noorwegen	34.2	41.1	6.8=	20.9	23.3	2.4=	44.9	35.7	-9.2=
Portugal	57.0	51.7	-5.4=	21.0	30.5	9.4=	21.9	17.9	-4.1=
Spanje	65.3	73.1	7.8=	13.9	13.8	-0.1=	20.8	13.1	-7.7=
Tsjechië	60.6	65.2	4.6=	16.5	11.5	-5.0=	22.9	23.2	0.4=
Zweden	69.8	51.8	-18.0=	6.9	14.2	7.3=	23.2	34.0	10.8=
EU-13 Gemiddelde†	60.5	62.4	1.8=	17.1	16.9	-0.2=	22.3	20.7	-1.6=

* p<.05; (*) p<.10 - Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 - Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

5.4 Leiderschap bij leraren

In de wetenschappelijke literatuur wordt er steeds meer aandacht besteed aan de leiderschapsrol die leraren kunnen opnemen in hun school (Ainley & Carstens, 2018). TALIS belicht drie aspecten van leiderschap bij leraren: (1) leiderschapstaken waarvoor leraren een aanzienlijke verantwoordelijkheid hebben volgens schoolleiders, (2) de ervaren autonomie van leraren en (3) het academisch leiderschap van leraren. Autonomie wordt in TALIS gedefinieerd als de capaciteit van leraren om beslissingen te nemen in domeinen die concreet gerelateerd zijn aan hun werk. Het academisch leiderschap peilt naar de overeenstemming tussen de visie van leraren en de doelstellingen van de school omtrent het leren van leerlingen op school (Harris & Muijs, 2004).

5.4.1 *Leiderschapstaken bij leraren*

Leraren die verantwoordelijkheid opnemen voor een aantal schoolleiderschapstaken kunnen de algemene cohesie op school versterken. Hieronder hernemen we de stellingen van Tabel 5.3 waar aan schoolleiders werd gevraagd wie verantwoordelijkheid draagt met betrekking tot een reeks schoolleiderschapstaken. We bespreken de taken waarvoor leraren³⁰ een aanzienlijke individuele of gedeelde verantwoordelijkheid hebben volgens schoolleiders.

De schoolleiderschapstaken waar leraren volgens schoolleiders verantwoordelijkheid voor dragen, hebben voornamelijk betrekking op het schoolbeleid en het curriculum of aspecten van het lesgeven. De drie meest voorkomende leiderschapsactiviteiten waarvoor leraren een aanzienlijke verantwoordelijkheid hebben zijn het kiezen van de gebruikte handboeken (LO=78.6; SO_{1ste gr.}=96.1), het leerlingentoetsbeleid (LO=48.5; SO_{1ste gr.}=53.8), en het disciplinair(e) beleid (LO=35.9; SO_{1ste gr.}=36.8) (Tabel 5.18). Binnen Vlaanderen vinden we enkele opvallende verschillen naar onderwijsniveau. Schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs rapporteren vaker dan schoolleiders in het lager onderwijs dat leraren verantwoordelijkheid hebben voor het kiezen welke handboeken gebruikt worden (LO=78.6%; SO_{1ste gr.}=96.1%), het geven van goedkeuring om leerlingen toe te laten in de school (LO=14.5%; SO_{1ste gr.}=22.3%) en het bepalen welke vakken worden aangeboden (LO=23.5%; SO_{1ste gr.}=27.2%). Anderzijds hebben leraren volgens schoolleiders in de eerste graad minder verantwoordelijkheid voor het vastleggen van de leerstof dan leraren in het lager onderwijs (LO= 34.3%; SO_{1ste gr.}=27.2%).

³⁰ De antwoordcategorieën waren (1) directeur, (2) andere leden van het schoolbeleidsteam, (3) leraren (geen leden van het schoolbeleidsteam), (4) schoolbestuur/de inrichtende macht, (5) lokale, regionale of Vlaamse overheden en (6) de scholengroep/gemeenschap. Al deze entiteiten konden worden aangeduid waarbij er ook meerdere antwoorden mogelijk waren.

Tabel 5.18 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren een 'verantwoordelijkheid' hebben voor de betrokken schoolleiderschapstaken op school

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Personeel					
Leraren aanwerven	3.7	10.9▲	2.7	10.8▲	5.5▲
Leraren ontslaan of schorsen	* 1.0	0.6=	0.0	0.9▲	0.9▲
Budget					
Het startloon van leraren bepalen, inclusief vastleggen van loonschalen	0.0	0.5=	0.0	1.1▲	0.5▲
Loonsverhogingen van leraren bepalen	0.0	0.9▲	0.0	1.7▲	0.9▲
Beslissingen nemen over budgettoewijzingen binnen de school	2.9	11.8▲	6.0	8.9=	11.4=
Schoolbeleid					
Het disciplinair(e) beleid en procedures ten aanzien van leerlingen vastleggen	35.9	41.9=	36.8	40.6=	39.3=
Het leerlingentoetsbeleid vastleggen, ook m.b.t. Vlaamse/regionale testen	48.5	36.1▼	53.8	47.6=	38.3▼
Goedkeuring geven om leerlingen toe te laten in de school	* 14.5	4.1▼	22.3	9.4▼	3.6▼
Curriculum					
Kiezen welke handboeken gebruikt worden	* 78.6	85.8▲	96.1	84.5▼	62.9▼
De leerstof vastleggen, inclusief de eindtermen	* 34.3	49.6▲	27.2	63.1▲	48.1▲
Bepalen welke vakken worden aangeboden	* 23.5	29.0=	27.2	47.9▲	41.1▲

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

De internationale vergelijking leert dat ook leraren uit de EU-5, EU-14, en PISA top-6 landen meer verantwoordelijkheid hebben voor taken in verband met schoolbeleid en het curriculum en minder voor personeels- of budgettaire zaken. Schoolleiders rapporteren in de vergelijkingslanden in beide onderwijsniveaus vaker dan Vlaamse schoolleiders dat leraren meer verantwoordelijkheid hebben in het vastleggen van de leerstof, het bepalen welke vakken worden aangeboden, en of er leraren worden aangeworven. Anderzijds dragen Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus vaker verantwoordelijkheid in de beslissing om leerlingen toe te laten op school. Daarnaast hebben leraren in de eerste graad secundair onderwijs volgens schoolleiders meer invloed op de keuze van handboeken dan leraren in de EU-14 (+11.5 procentpunten) en PISA top-6 (+33.1 procentpunten) landen. Voor het lager onderwijs is dat patroon omgekeerd en zijn Vlaamse leraren minder verantwoordelijk voor de keuze van handboeken dan leraren in de EU-5 (-7.3 procentpunten) landen.

De verantwoordelijkheid van leraren over deze schoolleiderschapstaken is volgens schoolleiders de laatste vijf jaar vrij stabiel gebleven. Hoewel het patroon voor bijna alle items wijst op een toename van de verantwoordelijkheid van leraren vinden we alleen voor het aanwerven van andere leraren een licht significante stijging tussen 2013 en 2018 van 2.3 procentpunten (Tabel 5.19, 5.20 en 5.21). De verschuivingen over de tijd in het lager onderwijs zijn gelijkaardig aan deze in de eerste graad secundair onderwijs (niet in Tabel). Alleen doen zich in het lager onderwijs wel twee (beperkte) dalingen voor.

Schoolleiders geven in 2018 in mindere mate dan in 2013 aan dat leraren een individuele verantwoordelijkheid hebben voor het vastleggen van het disciplinair beleid ten aanzien van leerlingen (-2.2 procentpunten) en voor het leerlingentoetsbeleid (-4.9 procentpunten).



Tabel 5.19 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren een individuele verantwoordelijkheid hebben voor schoolleiderschapstaken omtrent personeel en budget tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Leraren aanwerven			Beslissingen nemen over budgettoewijzingen binnen de school		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	0.4	2.7	2.3(*)	3.9	6.0
Denemarken	42.0	46.0	4.0=	22.2	16.0	-6.2=
Engeland	24.1	14.9	-9.2(‡)	6.3	1.3	-5.0=
Estland	15.8	20.0	4.2=	6.7	12.6	6.0=
Finland	0.6	1.7	1.1=	15.5	13.2	-2.3=
Frankrijk	0.7	0.0	-0.7‡	2.1	3.3	1.2=
Italië	0.4	2.6	2.1=	10.7	11.2	0.6=
Letland	9.9	2.8	-7.1‡	26.8	16.9	-10.0=
Nederland	46.8	44.3	-2.6=	3.2	9.1	5.9=
Noorwegen	6.5	7.9	1.3=	13.5	5.7	-7.9=
Portugal	8.0	2.3	-5.7‡	1.3	0.4	-0.9=
Spanje	2.6	1.7	-0.8=	4.7	2.6	-2.0=
Tsjechië	1.8	0.4	-1.4‡	14.7	17.3	2.6=
Zweden	6.8	3.3	-3.5=	5.8	3.1	-2.7=
EU-13 Gemiddelde†	12.8	11.4	-1.4‡	10.3	8.7	-1.6=

* p<.05; (*) p<.10 - Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 - Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

Tabel 5.20 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat leraren een individuele verantwoordelijkheid hebben voor schoolleiderschapstaken omtrent schoolbeleid tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Het disciplinair(e) beleid en procedures ten aanzien van leerlingen vastleggen			Het leerlingentoetsbeleid vastleggen, ook m.b.t. Vlaamse/regionale testen			Goedkeuring geven om leerlingen toe te laten in de school		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
	<i>Vlaanderen</i>	31.5	36.8	5.3=	49.6	53.8	4.2=	22.4	22.3
Denemarken	65.6	57.1	-8.5=	52.6	43.5	-9.1=	15.3	18.4	3.1=
Engeland	27.1	19.3	-7.8=	34.9	31.6	-3.3=	11.7	7.8	-3.8=
Estland	76.8	71.4	-5.4=	83.6	81.3	-2.3=	16.9	17.3	0.5=
Finland	45.5	38.4	-7.2=	44.2	41.6	-2.6=	0.0	1.2	1.2=
Frankrijk	32.8	27.6	-5.2=	49.9	44.1	-5.8=	0.6	0.5	-0.1=
Italië	47.2	51.3	4.2=	74.1	65.5	-8.6=	5.6	9.1	3.5=
Letland	64.4	70.0	5.6=	69.3	70.5	1.2=	8.7	6.8	-1.9=
Nederland	21.2	26.2	5.0=	44.9	57.4	12.5=	18.6	21.5	2.8=
Noorwegen	59.6	36.6	-22.9‡	48.6	41.2	-7.4=	3.3	1.5	-1.8=
Portugal	24.1	12.9	-11.2‡	28.6	21.6	-7.0=	0.9	2.5	1.6=
Spanje	36.6	30.8	-5.8=	31.0	20.6	-10.3(‡)	0.6	2.0	1.4=
Tsjechië	71.0	67.4	-3.6=	65.4	53.4	-12.0(‡)	3.8	4.3	0.5=
Zweden	17.7	7.1	-10.6‡	36.6	32.6	-3.9=	4.0	0.6	-3.4=
EU-13 Gemiddelde†	45.4	39.7	-5.6=	51.0	46.5	-4.5=	6.9	7.2	0.3=

* p<.05; (*) p<.10 - Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 - Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

Tabel 5.21 Verandering in het percentage *schoolleiders* dat aangeeft dat leraren een individuele verantwoordelijkheid hebben voor schoolleiderschapstaken omtrent de inrichting van het curriculum tussen 2013 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs

	Kiezen welke handboeken gebruikt worden			De leerstof vastleggen, inclusief de eindtermen			Bepalen welke vakken worden aangeboden		
	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013	2013	2018	2018 - 2013
<i>Vlaanderen</i>	95.6	96.1	0.5=	24.1	27.2	3.1=	19.8	27.2	7.4=
Denemarken	93.5	91.4	-2.1=	79.7	84.2	4.5=	50.3	41.0	-9.3‡
Engeland	86.1	87.9	1.8=	78.1	79.0	0.9=	59.0	59.5	0.5=
Estland	89.7	87.5	-2.2=	86.1	82.8	-3.3=	67.2	75.1	7.9=
Finland	85.4	86.6	1.1=	62.3	68.5	6.2=	55.1	64.3	9.2=
Frankrijk	77.9	77.4	-0.5=	20.3	13.4	-6.8=	16.7	21.4	4.7=
Italië	90.8	94.9	4.0=	83.8	88.2	4.5=	89.3	94.7	5.5=
Letland	81.9	84.7	2.7=	56.5	59.4	2.8=	48.5	51.5	3.0=
Nederland	95.2	91.0	-4.2=	93.7	91.0	-2.7=	32.8	43.4	10.6=
Noorwegen	79.6	74.6	-5.0=	73.6	58.4	-15.2‡	23.3	22.5	-0.9=
Portugal	60.4	63.3	2.9=	13.1	12.5	-0.6=	16.6	14.1	-2.5=
Spanje	86.3	81.8	-4.4=	29.1	25.8	-3.4=	9.3	12.2	3.0=
Tsjechië	85.3	81.3	-4.0=	74.9	77.7	2.8=	51.4	57.6	6.3=
Zweden	92.8	92.8	0.0=	63.5	75.2	11.7=	40.4	54.0	13.7=
EU-13 Gemiddeld†	85.0	84.2	-0.8=	62.7	62.8	0.1=	43.1	47.0	4.0=

* p<.05; (*) p<.10 - Significant verschil tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ p<.05; (‡) p<.10 - Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

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

5.4.2 Autonomie

Een tweede aspect van leiderschap bij leraren is de mate waarin ze autonomie ervaren. De erkenning en het promoten van de autonomie van leraren is een belangrijke stap in het uitbouwen van scholen die alle leden van de school actief betrekken bij het nastreven van de schooldoelstellingen (Johnson & Donaldson, 2007; Scribner et al., 2007). Zoals eerder aangegeven verwijst autonomie in deze context naar de mogelijkheid van leraren om beslissingen te nemen in domeinen die gerelateerd zijn aan hun werk (Hargreaves & Fullan, 2012). In TALIS 2018 wordt de autonomie van de leraar op basis van vijf items gemeten. De antwoordcategorieën gaan van (1) 'Helemaal oneens' tot, (2) 'Oneens', (3) 'Eens', tot (4) 'Helemaal eens'.

In het algemeen ligt de ervaren autonomie bij leraren relatief hoog in Vlaanderen (Tabel 5.22). Zo is meer dan 90 procent van de leraren in beide onderwijsniveaus het (helemaal) eens dat ze controle hebben in het beoordelen van leerlingen, het houden van orde en bestraffen van leerlingen, en het bepalen hoeveel huiswerk ze geven. Meer dan vier vijfde van de Vlaamse leraren geeft daarnaast aan dat ze een grote mate van controle ervaren in het bepalen van de vakinhoud en het selecteren van de lesmethodes.

Leraren in de eerste graad secundair onderwijs geven vaker aan dat ze een hoge mate van controle ervaren met betrekking tot het selecteren van de lesmethodes (LO=85.1%; SO_{1ste gr.}=96.8%), het bepalen van de hoeveelheid huiswerk (LO=89.6%; SO_{1ste gr.}=94.6%) en het bepalen van de vakinhoud (LO=82.6%; SO_{1ste gr.}=87.1%). Anderzijds geven leraren in de eerste graad secundair onderwijs in vergelijking met leraren in het lager onderwijs iets minder vaak aan dat ze autonomie hebben over ordehandhaving en het straffen van leerlingen (LO=96.0%;SO_{1ste gr.}=92.3%). In beide onderwijsniveaus is de ervaren autonomie op dat vlak wel zeer hoog.

Tabel 5.22 Percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de stelling dat ze dat ze controle hebben over de volgende aspecten van het lesgeven en plannen van het lesgebeuren

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Het bepalen van de vakinhoud	* 82.6	83.4=	87.1	84.5 ▼	84.7 ▼
Het selecteren van de lesmethodes	* 85.1	95.5 ▲	96.8	96.1=	96.7=
Beoordelen van leerlingen	94.8	90.3 ▼	96.1	94.1 ▼	96.0=
Orde houden en leerlingen straffen	* 96.0	93.0 ▼	92.3	92.5=	93.2=
Bepalen van de hoeveelheid huiswerk	* 89.6	85.2 ▼	94.6	92.1 ▼	92.4 ▼

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

Vergelijken we de ervaring bij Vlaamse leraren met deze uit andere landen dan valt op dat Vlaamse leraren in het lager onderwijs voor drie van de vijf items een hogere mate van autonomie rapporteren dan leraren in de EU-5 landen. Zo rapporteren leraren in de EU-5 landen een lagere autonomie in het beoordelen van leerlingen (90.3%), ordehandhaving en straffen (93.0%), en het bepalen van de hoe-

veelheid huiswerk (85.2%) dan in Vlaanderen. Anderzijds ligt de ervaren autonomie van Vlaamse leraren in het lager onderwijs voor het selecteren van de lesmethodes lager dan in de EU-5 landen (-10.4 procentpunten). In de eerste graad secundair onderwijs zijn de verschillen minder uitgesproken maar rapporteren Vlaamse leraren eveneens meer autonomie in het bepalen van de vakinhoud en de hoeveelheid huiswerk dan de EU-14 en PISA top-6 landen.

De overtuiging omtrent autonomie in de klas hangt samen met lerarenkenmerken zoals gender en anciënniteit (Tabel 5.23). In het lager onderwijs geven mannen en leraren met meer dan vijf jaar ervaring aan dat ze meer autonomie ervaren dan vrouwen en leraren met minder ervaring. In de eerste graad secundair onderwijs zijn er geen significante verschillen.

Tabel 5.23 Autonomie bij Vlaamse leraren, naar lerarenkenmerken (schaalniveau)

	Autonomie ¹	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Totaal	75.3	80.0*
Gender		
Man (a)	77.0	79.2
Vrouw (b)	74.9	79.8
(b) – (a)	-2.1*	0.6=
Ervaring		
< 5 jaar (a)	72.5	78.0
≥ 5 jaar (b)	75.9	80.0
(b) – (a)	3.4*	2.0=

¹ Range schaal 0 – 100.

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

Splitsen we de mate waarin leraren autonomie ervaren uit naar schoolcompositiekenmerken dan vinden we nauwelijks verschillen tussen scholen (Tabel 5.24).

Tabel 5.24 Autonomie bij Vlaamse *leraren*, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

	Autonomie ¹	
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	75.5	79.9
> 30% (b)	74.5	78.8
(b) – (a)	-0.9=	-1.2=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	75.2	80.9
> 10% (b)	75.4	78.0
(b) – (a)	0.3=	-2.9*
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	75.6	80.0
> 10% (b)	75.1	79.6
(b) – (a)	-0.5=	-0.4=

¹ Range schaal 0 – 100.

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

5.4.3 Academisch leiderschap van leraren

In TALIS 2018 wordt academisch leiderschap van leraren bestudeerd door te peilen naar de mate waarin schoolleiders aangeven dat leraren (1) de leerdoelen van de school begrijpen, (2) erin slagen de leerdoelen van de school te implementeren en (3) hoge verwachtingen hebben met betrekking tot de leerlingenprestaties. Belangrijk daarbij is dat deze cijfers verzameld werden bij schoolleiders en dus eerder een oordeel over dan een mening van leraren wordt gemeten (OECD, 2018). Schoolleiders geven aan in welke mate de kenmerken omtrent ‘*academisch leiderschap*’ van leraren voorkomen op school. De antwoordcategorieën gaan van (1) ‘helemaal niet’ tot, (2) ‘niet’, (3) ‘in zekere mate’, tot (4) ‘veel’.

Voor bijna alle kenmerken van academisch leiderschap bij leraren, rapporteren in beide onderwijsniveaus negen op de tien Vlaamse schoolleiders dat deze gerealiseerd worden op de school (Tabel 5.25). We vinden wel een aantal verschillen in academisch leiderschap naargelang onderwijsniveau, maar deze verschillen blijven beperkt en hebben steeds betrekking op cijfers die reeds zeer hoog zijn. Zo rapporteren schoolleiders in het lager onderwijs vaker dat leraren erin slagen om de leerdoelen van de school te implementeren (LO=98.9%; SO_{1ste gr.}=93.4%) en dat leraren de leerdoelen van de school begrijpen (LO=99.7%; SO_{1ste gr.}=94.9%).

Uit de internationale vergelijking blijkt dat Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs het academisch leiderschap van hun leraren systematisch hoger inschatten dan schoolleiders in de EU-5 landen. Zo geven Vlaamse schoolleiders (98.9%) vaker dan hun collega's in de EU-5 landen (91.1%) aan dat leraren erin slagen de leerdoelen van de school te implementeren (+7.8 procentpunten). Eenzelfde patroon tekent zich af voor de mate waarin schoolleiders denken dat leraren de leerdoelen begrijpen (+5.8 procentpunten) en hoge verwachtingen hebben met betrekking tot de leerlingenprestaties (+6.3 procentpunten). In de eerste graad secundair onderwijs zijn er alleen verschillen met de PISA top-6 landen. Vlaamse schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs geven aan dat hun leraren vaker de leerdoelen van de school begrijpen (+6.1 procentpunten) en hoge verwachtingen hebben met betrekking tot de leerlingenprestaties (+7.8 procentpunten) dan schoolleiders in de PISA top-6 landen.

Tabel 5.25 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de stellingen omtrent academisch leiderschap bij leraren in 'zekere mate' of 'veel' voorkomen op school

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Leraren begrijpen de leerdoelen van de school.	*	99.7	93.9▼	94.9	92.5=	88.8▼
Leraren slagen erin om de leerdoelen van de school te implementeren.	*	98.9	91.1▼	93.4	91.2=	90.4=
Leraren hebben hoge verwachtingen met betrekking tot de leerlingenprestaties.		95.2	88.9▼	87.0	83.4=	79.2▼

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

In Tabel 5.26 wordt het academisch leiderschap van leraren volgens schoolleiders uitgesplitst naar schoolcompositiekenmerken. In beide onderwijsniveaus is er minder instemming met het academisch leiderschap in scholen met een hogere aandeel leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen of leerlingen met een migratieachtergrond dan in scholen met een lager aandeel leerlingen met deze kenmerken. Het patroon is gelijklopend in beide onderwijsniveaus maar alleen significant in het lager onderwijs.

Tabel 5.26 Academisch leiderschap bij leraren volgens Vlaamse schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

Academisch leiderschap bij leraren, volgens schoolleiders¹		
	Lager onderwijs	Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	83.9	79.1
> 30% (b)	79.4	73.6
(b) – (a)	-4.5*	-5.5=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	83.9	80.5
> 10% (b)	82.1	75.1
(b) – (a)	-1.8*	-5.4=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	81.5	78.2
> 10% (b)	84.2	78.6
(b) – (a)	2.6*	0.5=

¹ Range schaal – 100.

* p<.05; (*) p<.10 – Significant verschil tussen groepen binnen Vlaanderen.

5.5 Conclusie

Het ondersteunen en versterken van leiderschap op school stond centraal in dit hoofdstuk. Leiderschap op school werd behandeld vanuit een brede en holistische invalshoek. Vooreerst is het belangrijk aan te geven dat de mate waarin leraren, schoolleiders, en scholen verschillende aspecten van leiderschap toepassen sterk afhankelijk is van de wettelijke en organisatorische onderwijscontext van een land of regio. Op bepaalde aspecten, waarnaar ook gepeild werd in dit hoofdstuk, hebben leraren en schoolleiders dan ook geen directe grip. De drie centrale bevindingen van dit hoofdstuk moeten dan ook geïnterpreteerd worden met systeemverschillen in het achterhoofd.


Ten eerste, kenmerkt Vlaanderen zich in vergelijkend perspectief door een hoge mate van gedeeld leiderschap waarbij beslissingen worden genomen door de schoolleider in samenspraak met andere leden van het schoolbeleidsteam, leraren, en het schoolbestuur/inrichtende macht of scholengroep/gemeenschap. Dit komt het sterkst tot uiting voor leiderschapstaken die betrekking hebben op het schoolbeleid en curriculum. Budgettaire zaken zoals het startloon of loonsverhogingen bepalen van leraren behoren niet tot de bevoegdheid van de schoolleider of de school in Vlaanderen. In de EU-5, EU-14, PISA top-6 landen behoort dit in een kwart tot de helft van de schoolleiders en scholen wel tot het takenpakket. Een schoolbeleidsteam is vaker aanwezig in scholen in de eerste graad secundair onderwijs dan in het lager onderwijs. Bovendien maken de adjunct-schoolleider, financieel schoolleider, en technisch adviseurs vaker deel uit van het schoolbeleidsteam in de eerste graad secundair onderwijs dan in het lager onderwijs. Dit is een rechtstreeks gevolg van het wettelijk kader, kleinere scholen in het lager onderwijs (en de bijhorende al dan niet aanwezigheid van bepaalde functies in scholen), en de middelen die scholen ter beschikking hebben.


Ten tweede, zetten schoolleiders in Vlaanderen – maar ook in andere landen – voornamelijk in op zogenaamd onderwijskundig en transformationeel leiderschap zoals samenwerken met leraren om disciplineproblemen op te lossen of actie ondernemen zodat leraren zich verantwoordelijk voelen voor leerlingenprestaties. Minder aandacht gaat naar aspecten van systeemleiderschap waar scholen de relaties met de bredere schoolomgeving tracht te versterken. Dit kan mogelijk een gevolg zijn van de vaststelling dat reeds de overgrote meerderheid van de Vlaamse schoolleiders aangeven dat hun school samenwerkt met de lokale gemeenschap en dat ouders betrokken zijn bij schoolactiviteiten en de leerlingenprestaties ondersteunen. Die interacties met de schoolomgeving zijn wel meer aanwezig in het lager dan in de eerste graad secundair onderwijs. Daarbij zijn er ook grote verschillen naar schoolcompositiekenmerken. Schoolleiders van scholen met een groter aandeel leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen uit sociaal-economische achtergestelde gezinnen geven aan dat ouders minder betrokken zijn bij de school en er minder samenwerking is met de lokale gemeenschap.


Het is eveneens opvallend dat Vlaamse scholen vaker in concurrentie moeten treden met andere scholen voor leerlingen in de omgeving dan andere landen. Dit is mogelijk het gevolg van het Vlaams onderwijslandschap dat gekenmerkt wordt door een relatief dicht geografisch schoolnetwerk en de vrije schoolkeuze.

Ten derde, Vlaamse leraren nemen verschillende leiderstaken op. Leraren hebben het meeste inspraak in leiderschapstaken die gerelateerd zijn aan het schoolbeleid en het curriculum zoals het leerlingentoetsbeleid of de keuze van handboeken. Daarnaast ervaren Vlaamse leraren een grote mate van autonomie in het beoordelen van leerlingen, ordehandhaving, bepalen van de hoeveelheid huiswerk en de vakinhoud. Leraren in Vlaanderen, maar ook internationaal, onderschrijven volgens schoolleiders in grote mate de academische doelstellingen waarbij leraren hoge verwachtingen hebben ten aanzien van de leerlingprestaties en erin slagen de leerdoelen van de school te implementeren.

6 Referenties

- 
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Aleksynska, M., Berg, J., Foden, D., Johnston, H., Parent-Thirion, A., Vanderleyden, J. (2019). *Working conditions in a global perspective*. Publications Office of the European Union, Luxembourg, and International Labour Organization, Geneva.
- Benoliel, P. (2017). Managing senior management team boundaries and school improvement: An investigation of the school leader role. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 57–86.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1–10.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Cazes, S., Hijzen, A., & Saint-Martin, A. (2015). *Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Crossman, B., & Crossman, J. (2017). Conceptualising followership – a review of the literature: *Leadership*, 7(4), 481-497.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars: profiel van een beroepsgroep*. Leuven: LannooCampus.

- 
- Glorieux, I., Minnen, J., Tienoven, T. P. van, Deyaert, J., & Mészáros, E. (2015). Evolutions in time-use and division of labour of men and women. *Revue Interventions Économiques. Papers in Political Economy*, 53.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. UK: Routledge.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, Status and Esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139–152.
- Johnson, S. M., & Donaldson, M. L. (2007). Overcoming the Obstacles to Leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 8–13.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 129–141.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.

- 
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.
- Rutkowski e.a. (2013). *Teaching and Learning International Survey: TALIS 2013 : Conceptual Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). International Patterns of Teacher Discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9, 28.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100.
- Silva, J., & Brown, Z. (2013). *More than the Sum of their Parts: Valuing Environmental Quality by Combining Life Satisfaction Surveys and GIS Data*. Paris: OECD Publishing.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The Effect of Evaluation on Teacher Performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628–3651.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7–37.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2014). To Stop or Not to Stop An Empirical Assessment of the Determinants of Early Retirement Among Active and Retired Senior Teachers. *Research on Aging*, 36(6), 753–777.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Lemblé, H., Bongaerts, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen—Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review.

Educational Research Review, 15(Supplement C), 17–40.

Vangrieken, K., & Kyndt, E. (2020). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177–204.

Wallace, M. (2001). Sharing Leadership of Schools through Teamwork: A Justifiable Risk? *Educational Management & Administration.*, 29(2), 153-167.

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.