VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL

TALIS 2024 VLAANDEREN

Vlaanderen
is onderwijs & vorming

Medegefinancierd door de Europese Unie

Promotor-woordvoerder	Prof. Dr. Van Droogenbroeck Filip
Co-promotor	Prof. Dr. Faddar Jerich
Co-promotor	Prof. Dr. Kavadias Dimokritos
Co-promotor	Prof. Dr. Siongers Jessy
Co-promotor	Prof. Dr. Spruyt Bram
Co-promotor	Prof. Dr. Thomas Valérie
Postdoctoraal onderzoeker	Prof. Dr. Te Braak Petrus
Onderzoeker	Simon Robin
Onderzoeker	Almey Kylian

Citatie

Van Droogenbroeck, F., Simon, R., Almey, K., Faddar, J., Kavadias, D., Siongers, J., Spruyt, B., Te Braak, P., & Thomas, V. (2025). *TALIS 2024 Vlaanderen.* Vrije Universiteit Brussel.

Inhoudstafel

Lijst van tabellen 5

1 Overzicht TALIS 2024 11
1.1 Wat is TALIS? 11
1.2 Ontwikkeling van TALIS doorheen de tijd 12
1.3 Onderzoeksopzet, steekproeftrekking en veldwerk 14
1.3.1 TALIS in Vlaanderen 16
1.3.2 Implicaties van het roterend vragenlijstdesign 18
1.4 Leeswijzer 18
1.4.1 Vergelijkingsstrategieën en landenselectie 20
1.4.2 Tabellen en interpretatie van significante verschillen 22
1.5 Opbouw van het rapport 24

2 Onderwijs: Een veld in beweging 26
2.1 Gender van leraren en schoolleiders: een kloof in volle evolutie 27
2.2 Het profiel van de Vlaamse leraar: leeftijd, ervaring en opleiding bij leraren 33
2.2.1 Leeftijd: een jong korps met een verschuivende leeftijdsstructuur 34
2.2.2 Ervaring: honkvast en de evolutie van ervaringsprofielen 37
2.2.3 Beroepskeuze, motivatie en opleidingsprofiel 44
2.2.4 De gepercipieerde kwaliteit van de lerarenopleiding 51
2.2.5 Voelen leraren zich voorbereid op het lesgeven? 55
2.2.6 Internationale ervaring 59
2.3 Het profiel van de Vlaamse schoolleider: leeftijd, ervaring en opleiding 61
2.3.1 Leeftijd en werkervaring bij schoolleiders 61
2.3.2 Opleiding: van lerarendiploma naar specifieke leiderschapsvorming 69
2.3.3 Deelname aan formele directieopleidingen: een stijgende trend 73
2.4 Samenstelling van de school 75
2.4.1 Een toenemende socio-economische en talige diversiteit 77
2.4.2 Een toenemend aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften 81
2.5 Conclusie 83

3 Arbeidsomstandigheden 85

3.1 Klasgrootte en ratio’s tussen leerlingen, leraren en ander personeel 85
3.2 Arbeidsomstandigheden van de leraar 89
3.2.1 Werktijdregime: de opmars van deeltijds werken bij leraren 89
3.2.2 Tewerkstellingsstatuut: meer zekerheid voor het lerarenkorps 92
3.2.3 Beperkte jobfragmentatie: de meeste leraren op één school 95
3.2.4 De tijdsbesteding van leraren 97
3.2.5 Instructionele autonomie 106
3.3 De arbeidsomstandigheden van de schoolleider 108
3.3.1 Werktijdregime en lesopdracht van schoolleiders 108
3.3.2 De tijdsbesteding van de schoolleider 109
3.3.3 Ervaren belemmeringen bij het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs 112
3.4 Conclusie 120

4 Wat doen leraren? 122
4.1 Tijdsbesteding in de klas 122
4.2 Wat doen leraren concreet? 127
4.3 Hoe werken leraren samen? 139
4.4 Het opvolgen en evalueren van leerlingen 149
4.5 De zelf-effectiviteit van leraren inzake pedagogische principes en overtuigingen 153
4.6 Realiseren van lesdoelen door leraren 165
4.7 Conclusie 167

5 Onderwijs als sociaal gebeuren 169
5.1 Sociaal en collaboratief klimaat in de klas en op school 170
5.1.1 De kwaliteit van interpersoonlijke relaties 170
5.1.2 Een cultuur van samenwerking en inspraak 175
5.2 Veiligheidsklimaat 180
5.2.1 Discipline in de doelklas 181
5.2.2 Afwijkend gedrag en pesten op school 182
5.3 Pedagogische aanpak van diversiteit en welzijn 189
5.3.1 Omgaan met culturele diversiteit 190
5.3.2 De rol van sociaal en emotioneel leren 191
5.4 Conclusie 197

6 Professioneel leren doorheen de loopbaan 199
6.1 Aanvangsbegeleiding en mentorschap 199
6.1.1 Aanvangsbegeleiding 200
6.1.2 Mentorschap 211
6.2 Deelname aan professioneel leren 219
6.3 Inhoud van activiteiten in het kader van professioneel leren 222
6.4 Ervaren impact en belangrijke kenmerken van professioneel leren 229
6.5 Behoefte aan professioneel leren 231
6.6 Ervaren belemmeringen voor de deelname aan professioneel leren 243
6.7 Houding tegenover veranderingen in het beroep 250
6.8 Conclusie 252

7 Digitale middelen en AI in het onderwijs 254
7.1 Digitale middelen in het onderwijs 255
7.1.1 Digitale competenties van leraren 255
7.1.2 Opvattingen over voordelen en nadelen van de impact van digitale middelen 256
7.1.3 De digitale klaspraktijk 258
7.2 AI in het onderwijs 260
7.2.1 Gepercipieerde voordelen en risico’s van AI 261
7.2.2 Het gebruik van AI in de lespraktijk 263
7.2.3 Drempels voor het gebruik van AI 265
7.3 Conclusie 267

8 Welzijn van leraren en schoolleiders 269
8.1 Jobtevredenheid 270
8.1.1 De jobtevredenheid van leraren 270
8.1.2 De jobtevredenheid van schoolleiders 278
8.2 Waardering van het lerarenberoep 286
8.3 Stress en werkdruk bij leraren en schoolleiders 289
8.3.1 Stress en werkdruk bij leraren 289
8.3.2 Stress en werkdruk bij schoolleiders 304
8.4 Retentie-intentie bij leraren 312
8.5 Conclusie 316

Referenties 318

Lijst van tabellen

Tabel 1.1 Deelnemende landen aan TALIS 2024 (OESO-landen (vetgedrukt) – niet-OESO-landen)..... 13
Tabel 1.2 Overzicht TALIS 2024 onderzoeksdesign 16
Tabel 1.3 Respons TALIS 2024 Vlaanderen..... 17
Tabel 2.1 Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders 29
Tabel 2.2 Verschil tussen het percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders 30
Tabel 2.3 Verandering in het percentage vrouwelijke leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 31
Tabel 2.4 Verandering in het percentage vrouwelijke schoolleiders tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 32
Tabel 2.5 De gemiddelde leeftijd van leraren..... 34
Tabel 2.6 Verandering in de leeftijdsstructuur van leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 36
Tabel 2.7 Gemiddelde werkervaring van leraren 39
Tabel 2.8 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs..... 40
Tabel 2.9 Percentage zij-instromers of leraren dat minstens 10 jaar werkervaring heeft in functies buiten het onderwijs..... 42
Tabel 2.10 Verandering in het percentage zij-instromers of leraren dat minstens 10 jaar werkervaring heeft in functies buiten het onderwijs en voor wie lesgeven niet hun eerste beroepskeuze was tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs..... 43
Tabel 2.11 Percentage leraren dat aangeeft dat lesgeven de eerste keuze was voor de beroepsloopbaan 45
Tabel 2.12 Verandering in het percentage leraren waarvoor het lerarenberoep de eerste keuze was tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 46
Tabel 2.13 Verandering in het percentage beginnende leraren (5 jaar ervaring of minder) waarvoor het lerarenberoep de eerste keuze was tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 47
Tabel 2.14 Percentage leraren voor wie de volgende aspecten van groot belang is als leraar 48
Tabel 2.15 Percentage leraren naar hoogst behaalde opleidingsniveau 50
Tabel 2.16 Percentage leraren naargelang het gevolgde type lerarenopleiding 51
Tabel 2.17 Percentage leraren dat (helemaal) eens is met de volgende uitspraken over de kwaliteit van de opleiding waarmee ze hun initiële lesbevoegdheid hebben behaald..... 53
Tabel 2.18 Percentage leraren dat (helemaal) eens is met de volgende uitspraken over de kwaliteit van de opleiding waarmee ze hun initiële lesbevoegdheid hebben behaald opgesplitst naar type opleiding 54
Tabel 2.19 Percentage leraren dat zich dankzij hun formele opleiding 'veel' voorbereid voelt op de volgende aspecten van het lesgeven dit jaar..... 57
Tabel 2.20 Percentage leraren dat zich dankzij hun formele opleiding 'veel' voorbereid voelt op de volgende aspecten van het lesgeven dit jaar uitgesplitst naar type opleiding 58
Tabel 2.21 Percentage leraren dat aangeeft of hun vakgebied in de doelklas deel uitmaakt van hun formele opleiding of vorming 59
Tabel 2.22 Percentage leraren dat (een tijdje) in het buitenland studeerde, al dan niet tijdens hun lerarenopleiding 60
Tabel 2.23 Percentage leraren dat (een tijdje) in het buitenland reisde en volgende activiteiten volgde 60
Tabel 2.24 Gemiddelde leeftijd van schoolleiders 62
Tabel 2.25 Verandering in de leeftijdsstructuur van schoolleiders tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 63
Tabel 2.26 Gemiddeld aantal jaren werkervaring van schoolleiders 66
Tabel 2.27 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van schoolleiders tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 67

Tabel 2.28 Percentage schoolleiders naar het hoogst behaalde opleidingsniveau 70
Tabel 2.29 Percentage schoolleiders voor wie de volgende elementen deel uitmaakte van hun formele opleiding 71
Tabel 2.30 Percentage schoolleiders voor wie de volgende elementen deel uitmaakte van hun formele opleiding, tegenover het moment van opnemen van de functie als schoolleider 72
Tabel 2.31 Verandering in het percentage schoolleiders waarvoor de volgende elementen deel uitmaakte van hun formele opleiding tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 74
Tabel 2.32 Leerlingensamenstelling van de school volgens schoolleiders 77
Tabel 2.33 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen van wie de thuistaal niet (een dialect van) de instructietaal (Nederlands in Vlaanderen) is volgens schoolleiders tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 78
Tabel 2.34 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen met een migratieachtergrond volgens schoolleiders tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 79
Tabel 2.35 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen afkomstig uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen volgens schoolleiders tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 80
Tabel 2.36 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 1% leerlingen die vluchtelingen zijn volgens schoolleiders tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 81
Tabel 2.37 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgens schoolleiders tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 82
Tabel 3.1 Klasgrootte volgens leraren aan de hand van het aantal leerlingen in de doelklas 86
Tabel 3.2 Gemiddeld aantal leerlingen en personeelsleden en de gemiddelde personeelsratio's in scholen volgens schoolleiders 87
Tabel 3.3 Verandering in de grootte van klassen volgens leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 88
Tabel 3.4 Percentage voltijds en halftijds werkende leraren 90
Tabel 3.5 Verandering in het percentage deeltijds (<50 – 90%) werkende leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 91
Tabel 3.6 Percentage vaste en tijdelijke aanstellingen bij leraren 92
Tabel 3.7 Percentage vaste en tijdelijke aanstellingen bij beginnende leraren (5 jaar of minder ervaring) 93
Tabel 3.8 Verandering in het percentage leraren met een vaste aanstelling tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 95
Tabel 3.9 Percentage leraren dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen 96
Tabel 3.10 Verandering in het percentage leraren dat tewerkgesteld is in minstens 2 scholen tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 97
Tabel 3.11 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat voltijds tewerkgestelde leraren† aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek 99
Tabel 3.12 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat deeltijds tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek 100
Tabel 3.13 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat deeltijds (71-90%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek 101
Tabel 3.14 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat deeltijds (50-70%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek 102
Tabel 3.15 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat deeltijds (minder dan 50%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek 102
Tabel 3.16 Verandering in het gemiddelde aantal uren dat voltijds tewerkgestelde leraren besteden aan volgende activiteiten tijdens de meest recente volledige kalenderweek tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 104
Tabel 3.17 Percentage leraren dat redelijke of volledige autonomie aangeeft voor volgende stellingen 107
Tabel 3.18 Percentage voltijds en halftijds werkende schoolleiders 108
Tabel 3.19 Percentage schoolleiders met een lesopdracht als onderdeel van hun takenpakket 109
Tabel 3.20 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee onderstaande taken tijdens het schooljaar worden uitgevoerd 111

Tabel 3.21 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid om in deze school kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen momenteel 'in hoge mate' belemmerd wordt door één van de volgende tekorten 113

Tabel 3.22 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen in deze school momenteel 'in grote mate' wordt belemmerd door één van de volgende aspecten tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 115

Tabel 3.23 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen in deze school momenteel 'in grote mate' wordt belemmerd door één van de volgende aspecten tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 117

Tabel 4.1 Percentage van de tijd dat leraren besteden aan de volgende activiteiten tijdens een les in de doelklas 124

Tabel 4.2 Percentage van de tijd dat leraren besteden aan activiteiten tijdens een gemiddelde les naar lerarenkenmerken (itemniveau) 124

Tabel 4.3 Veranderingen in het percentage tijd dat leraren besteden aan activiteiten tijdens een gemiddelde les tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 125

Tabel 4.4 Percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les 130

Tabel 4.5 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende lespraktijken met betrekking tot 'duidelijkheid van instructie' toe te passen in de les tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 131

Tabel 4.6 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende lespraktijken met betrekking tot 'klasmanagement' toe te passen in de les tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 134

Tabel 4.7 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende lespraktijken met betrekking tot 'verbredende activiteiten' toe te passen in de les tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 136

Tabel 4.8 Percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' de volgende praktijken met betrekking tot herhaling en versterking toe te passen in de les 138

Tabel 4.9 Percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' de volgende praktijken met betrekking tot differentiatie toe te passen in de les 139

Tabel 4.10 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 141

Tabel 4.11 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 143

Tabel 4.12 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft dat de opgenomen eenvoudige samenwerkingsactiviteiten minstens één keer per maand voorkomen op school tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 144

Tabel 4.13 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft dat de opgenomen complexe samenwerkingsactiviteiten minstens één keer per maand voorkomen op school tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 147

Tabel 4.14 Percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' de volgende evaluatiemethoden te gebruiken in de les 151

Tabel 4.15 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' de volgende evaluatiemethoden te gebruiken in de les tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 152

Tabel 4.16 Percentage leraren dat zichzelf 'in grote mate' effectief acht met betrekking tot volgende pedagogische principes en overtuigingen 155

Tabel 4.17 Verandering in het percentage leraren dat 'in grote mate' in staat is de aspecten omtrent betrokkenheid van de leerlingen toe te passen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 157

Tabel 4.18 Verandering in het percentage leraren dat 'in grote mate' in staat is de aspecten omtrent lespraktijken van de leerlingen toe te passen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 160

Tabel 4.19 Verandering in het percentage leraren dat 'in grote mate' in staat is de aspecten omtrent klasmanagement van de leerlingen toe te passen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 163

Tabel 4.20 Percentage leraren dat 'in hoge mate' volgende doelen bereikt heeft in doelklas 166

Tabel 5.1 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de relatie tussen leerlingen en leraren op school ... 171
Tabel 5.2 Verandering in het percentage leraren tussen 2008 en 2024 dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de leerling-leraar relaties in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs ... 172
Tabel 5.3 Percentage schoolleiders en leraren dat het eens of helemaal eens is met de stellingen omtrent de betrokkenheid van stakeholders ... 176
Tabel 5.4 Percentage schoolleiders en leraren dat het eens of helemaal eens is met de stellingen omtrent collaboratieve schoolcultuur ... 177
Tabel 5.5 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de schoolleider ... 178
Tabel 5.6 Percentage leraren dat het in grote mate eens is met de volgende stellingen omtrent de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ... 180
Tabel 5.7 Percentage leraren dat aangeeft dat de volgende situaties met betrekking tot discipline in de doelklas zich in zekere of in hoge mate voordoen ... 181
Tabel 5.8 Percentage schoolleiders dat wekelijks of dagelijks de volgende incidenten omtrent veiligheid op school aangeeft ... 183
Tabel 5.9 Verandering in het percentage schoolleiders tussen 2013 en 2024 dat dagelijks of wekelijks de volgende incidenten met betrekking tot veiligheid op school rapporteert in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs ... 184
Tabel 5.10 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent pesten van leerlingen op school ... 188
Tabel 5.11 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent pesten door leerlingen op school ... 189
Tabel 5.12 Percentage leraren dat lesgeeft in een (of meerdere) multiculturele doelklas(sen) dat aangeeft in zekere mate of in grote mate effectief te zijn voor volgende items ... 191
Tabel 5.13 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent eigen lespraktijken ... 192
Tabel 5.14 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent intelligentie en leren ... 193
Tabel 5.15 Percentage leraren dat in grote mate in staat is om het volgende te doen in doelklas ... 195
Tabel 5.16 Percentage leraren dat zich vaak of altijd richt op het ontwikkelen van volgende vaardigheden bij leerlingen ... 196
Tabel 6.1 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat nieuwe leraren toegang hebben tot de volgende aanvangsbegeleidingsactiviteiten in hun school ... 202
Tabel 6.2 Percentage leraren dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling ... 203
Tabel 6.3 Percentage beginnende leraren (met in totaal vijf jaar of minder werkervaring) dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling ... 204
Tabel 6.4 Verandering in het percentage leraren dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs ... 205
Tabel 6.5 Verandering in het percentage beginnende leraren (met in totaal vijf jaar of minder werkervaring) dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs ... 207
Tabel 6.6 Activiteiten opgenomen in de aanvangsbegeleiding van leraren toen ze begonnen te werken op hun huidige school ... 209
Tabel 6.7 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende activiteiten opgenomen zijn in de aanvangsbegeleiding van leraren ... 211
Tabel 6.8 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende leraren toegang hebben tot mentoring in hun school ... 213
Tabel 6.9 Percentage leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten ... 214
Tabel 6.10 Percentage beginnende leraren (met in totaal vijf jaar of minder werkervaring) dat betrokken is bij mentoractiviteiten ... 215

Tabel 6.11 Verandering in de participatie van leraren aan mentoractiviteiten tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs ... 216
Tabel 6.12 Verandering in de participatie van beginnende leraren (die in totaal vijf jaar of minder werkervaring hebben) aan mentoractiviteiten tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 217
Tabel 6.13 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat het belangrijkste vakgebied van de mentor hetzelfde is als de leraar die mentoring krijgt ... 219
Tabel 6.14 Percentage leraren dat deelnam aan de volgende activiteiten in het kader van professioneel leren (online, in persoon, en in persoon en online) in de 12 maanden voorafgaand aan de afname van de vragenlijst ... 221
Tabel 6.15 Percentage schoolleiders dat deelnam aan één van de volgende vormen van professioneel leren in de afgelopen 12 maanden met het oog op verdere professionele ontwikkeling als schoolleider ... 222
Tabel 6.16 Percentage leraren dat aangeeft of volgende domeinen al dan niet deel uitmaakten van de professionele leeractiviteiten in de afgelopen 12 maanden ... 224
Tabel 6.17 Verandering in het percentage leraren tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs dat aangeeft deel te hebben genomen aan de volgende activiteiten in het kader van professioneel leren ... 225
Tabel 6.18 Percentage leraren dat aangeeft dat het professioneel leren in de afgelopen 12 maanden in zekere mate of veel positieve impact heeft gehad op het lesgeven ... 229
Tabel 6.19 Percentage leraren dat stelt dat de volgende kenmerken van professioneel leren in zekere mate of veel belangrijk zijn ... 231
Tabel 6.20 Percentage leraren dat aangeeft dat ze een grote behoefte hebben aan professioneel leren in de volgende domeinen ... 233
Tabel 6.21 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft een grote behoefte aan professioneel leren te hebben in de volgende domeinen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs ... 234
Tabel 6.22 Verandering in het percentage beginnende leraren (die vijf jaar of minder werkervaring hebben) dat aangeeft een grote behoefte aan professioneel leren te hebben in de volgende domeinen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs ... 239
Tabel 6.23 Percentage schoolleiders dat een hoge behoefte aan professioneel leren aangeeft in volgende domeinen ... 243
Tabel 6.24 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor professioneel leren ... 245
Tabel 6.25 Verandering in het percentage leraren tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs dat de volgende belemmeringen ervaart met het oog op deelname aan professioneel leren ... 246
Tabel 6.26 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken over veranderingen op school ... 251
Tabel 7.1 Percentage leraren dat in hoge mate in staat is om het volgende te doen met digitale middelen en tools ... 256
Tabel 7.2 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken over het gebruik van digitale middelen en tools bij het lesgeven ... 258
Tabel 7.3 Percentage leraren dat vaak of altijd het volgende doet tijdens het lesgeven in de doelklas ... 260
Tabel 7.4 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken over het gebruik van artificiële intelligentie in het onderwijs ... 262
Tabel 7.5 Percentage leraren dat de afgelopen 12 maanden gebruik heeft gemaakt van artificiële intelligentie in de lespraktijk of om het leren van leerlingen te vergemakkelijken ... 263
Tabel 7.6 Percentage leraren dat aangeeft artificiële intelligentie op een van de volgende manieren te hebben gebruikt in het onderwijs of om het leren van leerlingen te vergemakkelijken ... 264
Tabel 7.7 Percentage leraren dat aangeeft dat één van de volgende uitspraken een reden is om geen gebruik te maken van artificiële intelligentie in hun lespraktijk of om het leren van leerlingen te vergemakkelijken ... 266
Tabel 8.1 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid ... 271

Tabel 8.2 Verandering in het percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid over de werkomgeving tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 272

Tabel 8.3 Verandering in het percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid over het beroep tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 275

Tabel 8.4 Percentage schoolleiders dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid 279

Tabel 8.5 Verandering in het percentage schoolleiders dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid over de werkomgeving tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 280

Tabel 8.6 Verandering in het percentage schoolleiders dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid over het beroep tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 283

Tabel 8.7 Percentage leraren en schoolleiders dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep 287

Tabel 8.8 Verandering in het percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 288

Tabel 8.9 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep 289

Tabel 8.10 Percentage leraren voor wie het volgende in hoge mate voorkomt op basis van hun ervaring als leraar in de school 290

Tabel 8.11 Verandering in het percentage leraren voor wie het volgende in 'hoge mate' voorkomt op basis van hun ervaring als leraar in de school tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 292

Tabel 8.12 Percentage leraren voor wie volgende zaken in hoge mate een bron van stress vormt in hun werk 295

Tabel 8.13 Verandering in het percentage leraren voor wie volgende zaken 'in hoge mate' een bron van stress vormt in hun werk tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 297

Tabel 8.14 Percentage leraren dat in zekere mate of in hoge mate vindt dat de kwaliteit van hun lessen in de doelklas momenteel beperkt wordt door één van de volgende zaken 304

Tabel 8.15 Percentage schoolleiders bij wie het volgende in hoge mate voorkomt 305

Tabel 8.16 Percentage schoolleiders voor wie volgende zaken in hoge mate een bron van stress vormt in hun werk 306

Tabel 8.17 Verandering in het percentage schoolleiders voor wie volgende zaken in hoge mate een bron van stress vormt in hun werk tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 308

Tabel 8.18 Gemiddeld aantal jaren dat leraren nog als leraar willen werken 313

Tabel 8.19 Percentage leraren dat waarschijnlijk of zeer waarschijnlijk door volgende factoren in de komende vijf jaar zal doen besluiten het lesgeven vaarwel te zeggen 314

Tabel 8.20 Verandering in het percentage leraren jonger dan 30 jaar dat in de komende vijf jaar verwacht te stoppen met lesgeven tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs 315

1 Overzicht TALIS 2024

Dit hoofdstuk biedt een beknopt overzicht van de belangrijkste doelstellingen van de Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 en schetst het kader waarbinnen de bevindingen voor Vlaanderen in de volgende hoofdstukken gepresenteerd en geïnterpreteerd worden. Het Nederlandstalige onderwijs in Vlaanderen en Brussel nam in 2024 voor de vierde keer deel aan deze grootschalige, internationaal vergelijkende studie. Terwijl Vlaanderen in voorgaande edities van TALIS deelnam aan de hoofdstudie (focus op eerste graad secundair onderwijs) en het lager onderwijs, nam Vlaanderen in 2024 aan de volledige studie deel. Dat betekent dat ook de kinderopvang, het kleuteronderwijs en leraren uit het hoger secundair onderwijs bevraagd werden. De TALIS 2024-data bieden daarmee de meest omvattende actuele beschrijving van leraren in Vlaanderen. In dit rapport focussen we op het lager en secundair onderwijs.

Dit inleidend hoofdstuk start met een algemene toelichting over de opzet en het doel van TALIS. Vervolgens bespreken we de historische ontwikkeling van de studie en de specifieke deelname van Vlaanderen hieraan. Daarna gaan we dieper in op het onderzoeksdesign, de organisatie van het veldwerk in Vlaanderen, en de implicaties van het nieuwe, roterende vragenlijstdesign. Tot slot verduidelijken we hoe dit rapport kan worden gebruikt: we bespreken de sterktes en beperkingen van deze internationaal vergelijkende studie, zetten de gehanteerde vergelijkingsstrategieën uiteen en staan stil bij de interpretatie van tabellen en statistische verschillen. In die zin vormt dit inleidende hoofdstuk een handleiding voor het lezen en interpreteren van de bevindingen uit de inhoudelijke hoofdstukken.

1.1 Wat is TALIS?

TALIS is een grootschalig, internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek georganiseerd door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). De studie richt zich specifiek op de school als de werk- en leeromgeving van leraren en schoolleiders. TALIS is het resultaat van een samenwerking tussen de deelnemende landen, de OESO, vakorganisaties en een internationaal consortium van onderwijsexperts. De International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) coördineert de 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. Deze beleidsgerichte insteek vertaalt zich in een focus op zogeheten toegankelijke indicatoren: meetbare kenmerken op systeem-, school- en lerarenniveau die enerzijds eenvoudig te observeren zijn en anderzijds direct beïnvloed kunnen worden door onderwijsbeleid. Het gaat dus om informatie die beleidsmakers in staat stelt en aanmoedigt onderbouwde keuzes te maken en veranderingen te realiseren.

TALIS richt zich daarbij op vijf brede beleidsdomeinen (Ainley et al., 2024):

1. Het aantrekken en selecteren van hooggekwalificeerde kandidaten voor leraren- en leiderschapsopleidingen.
2. Het ontwikkelen van (toekomstige) leraren via kwaliteitsvolle initiële opleiding en voortdurende professionele ontwikkeling.
3. Het ondersteunen van professionele groei via inductie, mentoring en samenwerking.
4. Het versterken van de professionaliteit door autonomie, leiderschap en loopbaanperspectieven.
5. Het behouden van leraren en schoolleiders via goede arbeidsomstandigheden, welbevinden en werktevredenheid.

De TALIS 2024-vragenlijst bevat onder andere thema's over de professionele ontwikkeling en werkomstandigheden van leraren en schoolleiders, diversiteit en inclusie in de klas, het gebruik van technologie in het onderwijs, sociaal-emotioneel leren van leerlingen, milieueducatie, enzovoort. Deze onderwerpen geven invulling aan de beleidsdomeinen en spelen in op actuele uitdagingen in het onderwijsveld. TALIS biedt leraren en schoolleiders de mogelijkheid zich uit te spreken over deze domeinen en tracht zo impact uit te oefenen op het onderwijsbeleid. Door betrouwbare gegevens te verzamelen die bovendien doorheen de tijd kunnen worden vergeleken, probeert men inzicht te krijgen in 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.

1.2 Ontwikkeling van TALIS doorheen de tijd

De eerste cyclus van TALIS vond plaats in 2008. Er namen toen 24 landen deel aan de bevraging van leraren en schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs (ISCED-niveau 2[1]). De tweede cyclus volgde in 2013 met 34 deelnemende landen. Vanaf 2013 kregen de deelnemende landen de

[1] ISCED verwijst naar de *International Standard Classification of Education*. Het is een instrument om onderwijsprogramma's internationaal te vergelijken.

mogelijkheid ook scholen van het lager (ISCED-niveau 1) en hoger secundair onderwijs (ISCED-niveau 3) te bevragen. De derde cyclus werd georganiseerd in 2018, waaraan leraren en schoolleiders uit 48 landen en regio's deelnamen. Hierbij kregen de landen voor het eerst de optie ook het kleuteronderwijs en de kinderopvang te bevragen. De huidige, vierde cyclus van TALIS vond plaats in 2024[2]. In totaal hielden 55 landen en regio's een bevraging in de eerste graad secundair onderwijs. Acht landen namen ook deel aan de kinderopvangmodule, vijftien aan het kleuteronderwijs, vijftien aan het lager onderwijs en acht aan het hoger secundair onderwijs (zie Tabel 1.1 voor een overzicht van deelnemende landen).

*Tabel 1.1 Deelnemende landen aan TALIS 2024 (**OESO-landen (vetgedrukt)** – niet-OESO-landen)*

Albanië	**Hongarije**	**Oostenrijk**
Australië	**Ierland**	**Polen**
Azerbeidzjan	**IJsland**	**Portugal**
Bahrein	**Israël**	Roemenië
België (Franse Gemeenschap)	**Italië**	Saoedi-Arabië
België (Vlaanderen)	**Japan**	Servië
Brazilië	Kazachstan	Singapore
Bulgarije	Kosovo	**Slovenië**
Canada (Alberta)	Kroatië	**Slowakije**
Canada (Quebec)	**Letland**	**Spanje**
Chili	**Litouwen**	**Turkije**
China (Shanghai)	Malta	**Tsjechië**
Colombia	Marokko	Verenigde Arabische Emiraten
Costa Rica	**Mexico**	**Verenigde Staten**
Cyprus	Montenegro	Vietnam
Denemarken	**Nederland**	Zuid-Afrika
Duitsland	**Nieuw-Zeeland**	**Zuid-Korea**
Estland	Noord-Macedonië	**Zweden**
Finland	**Noorwegen**	
Frankrijk	Oezbekistan	

Alle modules		Alleen Core survey		Core survey + TKS		Core Survey + Starting Strong		Alleen Starting strong

Vlaanderen nam deel aan elke ronde van TALIS (2008, 2013, 2018 en 2024). In 2013 en 2018 werd ervoor gekozen om, naast de eerste graad van het secundair onderwijs, ook het lager onderwijs op te nemen als onderzoekspopulatie. In de vierde cyclus, TALIS 2024, breidde Vlaanderen zijn deelname verder uit: naast het *lager onderwijs* en de *eerste graad van het secundair onderwijs* werden voor het eerst ook leraren en schoolleiders bevraagd in het *kleuteronderwijs* en het *hoger secundair onderwijs*.

[2] In 2024 werd ook de Teacher Knowledge Survey (TKS), welke peilt naar de algemene pedagogische kennis van de leraar, als optionele module ingevoerd. Vlaanderen deed hier echter niet aan mee.

Deelname aan internationaal vergelijkende studies zoals TALIS, PISA, TIMSS, enzovoort is een belangrijke pijler voor de monitoring van onderwijskwaliteit in Vlaanderen[3]. Vlaanderen kiest er steeds voor om als subnationale eenheid deel te nemen, wat inhoudt dat een volledige steekproef van 200 scholen per onderwijsniveau wordt getrokken. Vlaanderen wordt ook apart vermeld in internationale rapporten.

1.3 Onderzoeksopzet, steekproeftrekking en veldwerk

In Tabel 1.2 wordt een overzicht gegeven van het onderzoeksdesign van TALIS 2024. TALIS werkt met een tweetrapssteekproefdesign voor de selectie van leraren en hun schoolleiders. Voor elk land – en ook voor Vlaanderen als subnationale eenheid (zie paragraaf 1.4) – werden initieel ongeveer 200 scholen per onderwijstype geselecteerd. Voor de selectie van scholen werd rekening gehouden met de variabelen onderwijsniveau, onderwijsnet en schoolgrootte. Binnen elke deelnemende school werd vervolgens op aselecte wijze een steekproef van 20 leraren geselecteerd. Deze selectie van scholen en leraren gebeurde door de internationale onderzoeksleiding van TALIS. De uitnodiging van leraren en schoolleiders om deel te nemen aan de online vragenlijst, evenals de organisatie en opvolging van het veldwerk in Vlaanderen, werd verzorgd door het Departement Onderwijs en Vorming.

De vragenlijsten voor leraren en schoolleiders werden ontwikkeld door een internationale groep van experten, met feedback van leraren, internationale lerarenvakbonden en representatieve instanties binnen de OESO gedurende het ontwikkelingsproces. De vertaling naar het Nederlands volgde een strikt protocol (vertaling, verificatie, adaptatie), waarbij rekening werd gehouden met formuleringen uit vorige TALIS-cycli om continuïteit en vergelijkbaarheid te verzekeren. Een *back-translation* diende als kwaliteitscontrole, en de finale versies werden nagekeken door gecertificeerde vertalers onder toezicht van cApStAn (een bedrijf voor taalkundige kwaliteitscontrole) en IEA Amsterdam.

Om goede resultaten en internationaal vergelijkbare analyses te garanderen, hanteert TALIS strikte kwaliteitsnormen. Per onderwijsniveau worden circa 200 scholen geselecteerd, plus een gelijkaardig aantal vervangscholen. Indien een geselecteerde school niet deelneemt, wordt een vervangschool met vergelijkbare kenmerken (onderwijsniveau, onderwijsnet en schoolgrootte) aangesproken. Een school telt mee voor de lerarenbevraging als minimaal 50% van de geselecteerde leraren deelneemt, ongeacht de deelname van de schoolleiders; voor de schoolleidersbevraging volstaat deelname van de schoolleider. Het onderzoeksopzet en de steekproeftrekking leiden ertoe dat de verzamelde gegevens

[3] Het (1) behalen van de minimumdoelen en regelmatig uitvoeren van peilingsproeven en centrale toetsen die toetsen of deze behaald zijn, (2) doorlichtingen van de onderwijsinspectie en (3) begeleiding door de pedagogische begeleidingsdiensten, vormen drie andere pijlers.

representatief zijn voor de bredere populatie van leraren en schoolleiders in Vlaanderen, wat het mogelijk maakt de resultaten te generaliseren naar het volledige onderwijsveld.

Er moet minstens 50% van de oorspronkelijk geselecteerde scholen deelnemen, en het totale responspercentage (inclusief vervangscholen) moet minstens 75% bedragen. Voor een “GOED” kwaliteitslabel wordt een deelnamegraad van minstens 75% van de scholen én 75% van de leraren nagestreefd, berekend over alle deelnemende scholen (voor en na vervanging). Dit is echter een richtwaarde, geen harde uitsluitingsgrens. Ook bij een lagere responsgraad worden gegevens nog opgenomen in de internationale analyse, zolang het risico op non-responsbias aanvaardbaar blijft. Enkel wanneer de respons vóór vervanging onder de 50% ligt, wordt dit als onvoldoende beschouwd. In dat geval wordt het betreffende land of onderwijsniveau aangeduid met een asterisk in de internationale rapporten, als signaal dat de resultaten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden wegens verhoogd risico op non-responsbias. Non-responsbias treedt op wanneer een groep mensen die niet deelneemt aan het onderzoek systematisch verschilt van de groep die dat wel doet, waardoor de resultaten een vertekend beeld kunnen geven van de gehele populatie.

Tabel 1.2 Overzicht TALIS 2024 onderzoeksdesign

Internationale doelgroepen	- Verplicht
	  • Eerste graad secundair onderwijs (ISCED 2)
	- Optioneel
	  • Kinderopvang (<3 jaar oud - ISCED 01)
	  • Kleuteronderwijs (ISCED 02)
	  • Lager onderwijs (ISCED 1)
	  • Hoger secundair onderwijs (ISCED 3)

Steekproefgrootte	- 200 scholen per deelnemend onderwijsniveau werden geselecteerd. - Per geselecteerde school werden aselect 20 leraren en de schoolleider geselecteerd. - Voor elke school in de oorspronkelijke steekproef werden één of twee vervangscholen met gelijkaardige kenmerken voorzien, om niet-deelname te kunnen opvangen en de responsdoelstellingen te halen.
Beoogde respons	- Voor TALIS 2024 werd gestreefd naar een responsgraad van 75% van de geselecteerde scholen en 75% van de geselecteerde leraren, berekend over alle deelnemende scholen heen (inclusief vervangscholen). Dit streefcijfer was echter geen absolute drempel: ook bij lagere respons konden de gegevens worden opgenomen, op voorwaarde dat het risico op non-responsbias beperkt bleef. Indien de respons op schoolniveau vóór vervanging onder de 50% lag, wordt het onderwijsniveau aangeduid met een asterisk in het internationale rapport. Dat betekent dat de resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. - Een school werd opgenomen in de resultaten van de lerarenbevraging als minstens 50% van de geselecteerde leraren de vragenlijst invulde, ongeacht de deelname van de schoolleider. - Een school werd opgenomen in de resultaten van de schoolleidersbevraging als de schoolleider de vragenlijst invulde, ongeacht het deelnamepercentage van de leraren.
Vragenlijsten	- Aparte online vragenlijsten voor leraren en schoolleiders (invultijd: ca. 45–60 minuten). Bij de leraren werd gebruik gemaakt van roterende modules waardoor niet alle leraren dezelfde vragen kregen. De vragenlijsten werden ontwikkeld door een internationale groep van experten, en tijdens het ontwikkelproces herhaaldelijk gevalideerd via feedback van leraren, internationale lerarenvakbonden en het consortium.
Tijdslijn	- Vooronderzoek: februari – april 2023; in Vlaanderen werd het vooronderzoek uitzonderlijk verschoven naar februari – april 2024 - Hoofdonderzoek: april – juni 2024 - Publicatie van het Vlaamse en internationale TALIS 2024 rapport: oktober 2025 - Publicatie van het Vlaamse en internationale Starting Strong 2024 rapport: december 2025

1.3.1 TALIS in Vlaanderen

Aan het hoofdonderzoek in 2024 ging een vooronderzoek vooraf in het voorjaar van datzelfde jaar. In Vlaanderen werden, omwille van de timing, de scholen die deelnamen aan het vooronderzoek ook opgenomen in het hoofdonderzoek. Tijdens het vooronderzoek werden de vragenlijsten, de procedures en de IT-systemen uitvoerig getest.

Het veldwerk voor TALIS 2024 liep in Vlaanderen van 27 februari tot 10 juni 2024. Tabel 1.3 toont de responscijfers uitgesplitst naar onderwijsniveau voor de vragenlijst bij leraren en schoolleiders.

- In de eerste graad, of lager secundair onderwijs (LSO), namen 139 schoolleiders en 2,444 leraren in 143 scholen deel (respons: 66.2% schoolleiders, 68.1% scholen en 84.2% leraren).
- In het lager onderwijs (LO) namen 158 schoolleiders en 2,258 leraren in 146 scholen deel (respons: 75.6% schoolleiders, 69.9% scholen en 88.0% leraren).
- In de tweede en derde graad, of het hoger secundair onderwijs (HSO), namen 137 schoolleiders en 2,427 leraren in 141 scholen deel (respons: 65.2% schoolleiders, 67.1% scholen en 86.5% leraren).

Tabel 1.3 Respons TALIS 2024 Vlaanderen

	Schoolleiders		Leraren		
			Scholen		Leraren
	Voor vervanging	Na vervanging	Voor vervanging	Na vervanging	
Lager Onderwijs	97 (46.4%)[a]	158 (75.6%)	88 (42.1%)[a]	146 (69.9%)	2,258 (88.0%)
Lager Secundair Onderwijs	120 (57.1%)	139 (66.2%)	122 (58.1%)	143 (68.1%)	2,444 (84.2%)
Hoger Secundair Onderwijs	100 (47.6%)[a]	137 (65.2%)	106 (50.5%)	141 (67.1%)	2,427 (86.5%)

[a] In het lager onderwijs (schoolleiders en scholen) en in het hoger secundair onderwijs (schoolleiders) werd de drempel van 50% respons niet gehaald voor vervanging, waardoor de schattingen voorzichtig moeten worden geïnterpreteerd wegens mogelijk non-responsbias.

Voor het lager onderwijs werd de drempel van 50% respons in de oorspronkelijke steekproef van schoolleiders (46.4% vóór vervanging) en scholen (42.1% vóór vervanging) niet gehaald. Ook voor de schoolleiders in het hoger secundair onderwijs is dit het geval (47.6% respons vóór vervanging). Ondanks het behalen van 75.6% respons op schoolleidersniveau en 69,9% op schoolniveau in het lager onderwijs en 65.2% op schoolleidersniveau in het hoger secundair onderwijs, betekent dit dat de Vlaamse resultaten voor het lager onderwijs (leraren en schoolleiders) en het hoger secundair onderwijs (schoolleiders) in het internationale rapport worden aangeduid met een asterisk “*”. Dit geeft aan dat de schattingen geïnterpreteerd moeten worden met de nodige voorzichtigheid wegens een verhoogd risico op non-responsbias.

Vlaanderen nam in 2024 ook deel aan Starting Strong, het TALIS-onderdeel dat zich richt op kinderopvang (ISCED 01, <3 jaar) en kleuterscholen (ISCED 02). Dit onderzoek brengt thema’s als werkomstandigheden, pedagogische praktijken en professionele ontwikkeling in deze sectoren in kaart. Voor Starting Strong – kleuteronderwijs verschijnt een afzonderlijk rapport in december 2025. De bevraging voor de kinderopvangmodule werd georganiseerd door het Agentschap Opgroeien.

In Vlaanderen werden de scholen gedefinieerd op basis van hun administratief schoolnummer. Scholen zijn in de onderwijsdatabanken immers enkel gekend als ‘instellingsnummers’ en niet als ‘pedagogische entiteiten’. Dit brengt met zich mee dat eenzelfde pedagogische entiteit meerdere instellingsnummers kan hebben. 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 in het lager onderwijs, of het lager of hoger secundair onderwijs, met een minimale opdracht van één lesuur. Bovendien moet deze lesopdracht van de leraar de belangrijkste activiteit op school zijn en kwamen uitsluitend leraren in aanmerking die minimaal zes weken in dienst zijn.

1.3.2 Implicaties van het roterend vragenlijstdesign

In TALIS 2024 werd voor het eerst gebruik gemaakt van roterende modules bij de lerarenbevraging. Dit betekent dat niet elke leraar dezelfde vragen te zien kreeg. Er werden drie versies van de vragenlijst gebruikt, elk met een deels overlappende set items. Als gevolg daarvan verschilt het aantal respondenten per item: ongeveer 13% van de items werd aan slechts één op de drie leraren voorgelegd, 67% aan twee op de drie, en slechts 20% van de items werd aan alle leraren voorgelegd.

Vanuit internationaal perspectief is deze aanpak logisch: ze laat toe om binnen een haalbare invultijd een breed spectrum aan onderwerpen te behandelen. Voor analyses op landniveau volstaat het immers dat een representatief deel van de steekproef elke module invult. Voor de Vlaamse rapportering — en zeker voor analyses op schoolniveau — brengt dit design echter beperkingen met zich mee. De meeste items werden gemiddeld door tien tot twaalf leraren per school ingevuld, sommige zelfs slechts door drie tot vier leraren. Daardoor is het niet mogelijk om uitsplitsingen op schoolniveau op te nemen in dit rapport: het aantal leraren per school is vaak te beperkt om statistisch robuuste uitspraken te doen. Bovendien zouden mogelijke verschillen tussen scholen gebaseerd zijn op steeds wisselende groepen respondenten. Dat impliceert dat de statistische power, oftewel de kans dat er in de steekproef een effect gedetecteerd wordt wanneer er daadwerkelijk een effect is in de onderliggende populatie, varieert tussen topics, afhankelijk van het aantal leraren dat een specifieke vraag heeft gekregen.

1.4 Leeswijzer

In het Vlaamse rapport presenteren we de eerste beschrijvende gegevens van het TALIS 2024 onderzoek voor Vlaanderen. Met Vlaanderen bedoelen we de Vlaamse Gemeenschap, met andere woorden het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel. In het rapport 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 onderwijsniveaus voordoen. Voor een correcte interpretatie van de resultaten, lijsten we kort een aantal elementen op die belangrijk zijn bij het lezen en begrijpen van de bevindingen.

Het Vlaamse rapport is beschrijvend van aard. Het moet worden opgevat als een aanvulling op het internationale rapport waarbij de specificiteit van Vlaanderen wordt uitgelicht vanuit een comparatief

perspectief. Deze initiële rapportering geeft een eerste blik op mogelijkheden voor verdere verklarende en verdiepende analyses.

Een kerndoelstelling van TALIS is leraren en schoolleiders een stem te geven over hun leer- en werkomgeving. Het zijn immers die ervaringen die bepalen hoe leraren en schoolleiders functioneren en onderwijs realiseren. TALIS biedt een beschrijving van de werkomgeving *van binnenuit*. 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 lesuren van 50 minuten. Dit zorgt er mogelijk voor dat de TALIS-resultaten voor Vlaanderen niet helemaal overeenkomen met onderzoek dat exclusief op Vlaanderen focust en waarin de vragen dus volledig afgestemd zijn op de onderwijscontext.

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

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 in 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.

1.4.1 Vergelijkingsstrategieën en landenselectie

Tegen de achtergrond van bovenstaande overwegingen brengen we in dit rapport in kaart hoe Vlaanderen zich voor een breed spectrum aan thema's verhoudt tot een bepaald internationaal patroon. Naar analogie met TALIS 2018 doen we dit op basis van drie systematische vergelijkingen.

1. Vergelijking met landengroepen[4]

- Voor het **lager secundair onderwijs** (ISCED 2) wordt vergeleken met
    - een selectie van 16 EU-landen (**EU-16**): dit omvat de 9 beschikbare EU-15 landen[5] zijnde *Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden, Franstalige Gemeenschap van België*. Deze landen werden aangevuld met *Noorwegen* en de EU-lidstaten *Kroatië, Tsjechië, Estland, Italië, Letland* en *Slovenië*. Deze selectie is gemaakt op basis van een vergelijkbare onderwijscontext (cfr. Europese landen) en databeschikbaarheid, met oog voor consistentie met eerdere Vlaamse TALIS-rapporten.
    - de top-5 PISA-landen (**PISA-5**): een belangrijke motivatie achter de TALIS-survey is dat de kwaliteit van onderwijs in sterke mate wordt bepaald door de kwaliteit van de leraren. In dat licht, en gegeven het belang van PISA-resultaten in het publieke onderwijsdebat, is een vergelijking met landen die sterk scoren in PISA relevant. De

[4] Waar mogelijk werd de vergelijkbaarheid met de TALIS 2008, 2013 en 2018 rapporten zoveel mogelijk bewaakt. Het was niet mogelijk om exact dezelfde landen te selecteren als in TALIS 2018 voor de vergelijking met de eerste graad secundair onderwijs, aangezien Engeland toen niet deelnam. Voor het lager onderwijs namen, in tegenstelling tot 2018, Engeland, Denemarken en Zweden in 2024 niet langer deel.

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

selectie van top-5 PISA-landen[6] is gebaseerd op landen die (1) beter presteren dan Vlaanderen op wetenschap, wiskunde én lezen in PISA 2022, en (2) een minder grote of gelijkaardige spreiding naar socio-economische achtergrond tussen het kwart hoogst en laagst presterende leerlingen. Dit zijn: Estland, Finland, Japan, Zuid-Korea en Canada (Alberta)[7].

- Voor het **lager onderwijs** (ISCED 1): vergelijking met alle vijf beschikbare Europese landen in TALIS 2024 (**EU-5**): *Franstalige Gemeenschap van België, Frankrijk, Nederland, Slovenië en Spanje*.
- Voor het **hoger secundair onderwijs** (ISCED 3): vergelijking met de vier beschikbare EU-landen in TALIS 2024 (**EU-4**): *Kroatië, Denemarken, Portugal* en *Slovenië*. Een bredere vergelijking voor het lager onderwijs en hoger secundair onderwijs is niet mogelijk door de beperkte deelname van landen aan deze modules.

2. ***Evoluties over de tijd:***
   - Met TALIS 2024 zijn er vier meetpunten (2008, 2013, 2018, 2024), wat trendanalyses over een periode van 16 jaar mogelijk maakt.
   - Voor het lager secundair onderwijs worden zowel verschuivingen binnen Vlaanderen als in vergelijking met de EU-16 landen (met data op minstens twee meetpunten) geanalyseerd. Voor deze vergelijkingen zijn vooral de continuïteit van een stijging of daling over de vier momenten van belang. Zien we een trend die zich doorheen de observatieperiode van 16 jaar geleidelijk doorzet, of zien we een veeleer grillig patroon van trendloze fluctuatie?
   - Voor het lager onderwijs zijn er drie datapunten (2013, 2018, 2024). Omdat geen enkel EU-land buiten Vlaanderen deelnam aan alle drie de TALIS-cycli is een vergelijking overheen de tijd met andere EU-landen niet mogelijk. Hierdoor wordt voor het lager onderwijs dan ook uitsluitend gekeken naar de evolutie binnen Vlaanderen zelf.
3. ***Vergelijking tussen onderwijsniveaus:***
   - Het comparatieve karakter uit zich ook in de vergelijking tussen onderwijsniveaus. Zo worden de verschillen tussen het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs enerzijds, en tussen het lager en hoger secundair onderwijs anderzijds, systematisch in kaart gebracht.

---

[6] In TALIS 2018 werd vergeleken met de zogenoemde PISA-6 landen, inclusief Noorwegen. Aangezien Noorwegen in PISA 2022 lager dan Vlaanderen scoorde op alle domeinen, werd het uit de huidige selectie weggelaten.

[7] Nederland, Noorwegen en Alberta (Canada) voldeden in de eerste graad secundair onderwijs niet aan de vereiste responsnormen. Dit betekent dat de resultaten voor deze landen met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden, wegens een verhoogd risico op non-responsbias.

1.4.2 Tabellen en interpretatie van significante verschillen

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 schoolleiders in het lager onderwijs, de eerste graad secundair onderwijs en de tweede en derde graad secundair onderwijs van de deelnemende landen en regio's. Bij de bespreking van die tabellen gaan we op zoek naar *statistisch* significante[8] verschillen. Het gaat om verschillen in de steekproeven die voldoende groot zijn om met een hoge kans (95%) te kunnen aannemen dat ze niet het gevolg zijn van toevalsfluctuaties tussen de steekproeven. Van statistisch significante verschillen kunnen we aannemen dat ze zich ook in de totale populatie voordoen. De statistische significantie van een verschil wordt niet alleen bepaald door de grootte van het verschil, maar ook door de grootte van de steekproef. Hoe groter de steekproef, hoe preciezer de resultaten en dus hoe kleiner de kans dat verschillen louter het gevolg zijn van toeval. Een grotere steekproef kan er eveneens toe leiden dat zelfs kleine absolute verschillen statistisch significant zijn. Dat is belangrijk omdat (in TALIS) het aantal leraren veel groter is dan het aantal schoolleiders. Dat zorgt ervoor dat verschillen op basis van de bevraging bij leraren sneller als statistisch significant kunnen worden beschouwd dan deze voor gegevens afkomstig van de schoolleiders. In de tabellen wordt daarom steeds aangegeven uit welke bevraging (leraren, schoolleiders) de gegevens afkomstig zijn. Voor het presenteren van de resultaten, maken we gebruik van twee types tabellen.

In de algemene vergelijkingstabellen (zoals voorbeeldtabel 1) worden statistisch significante verschillen ($p<.05$) aangeduid met de volgende symbolen:

- **> / <** : significant verschil tussen het lager onderwijs en lager secundair onderwijs, en tussen het lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen;
- ▲ : het gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant *hoger* dan in Vlaanderen;
- ▼ : het gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant *lager* dan in Vlaanderen;
- **=** : geen statistisch significant verschil vastgesteld.

Toegepast op de voorbeeldtabel onder: het percentage vrouwelijke leraren in het Vlaamse lager onderwijs (87.1%) is *significant hoger (>)* dan in de eerste graad secundair onderwijs (67.2%), en het lager secundair onderwijs (67.2%) verschilt significant van het hoger secundair onderwijs (62.9%). Daarnaast is het aandeel vrouwelijke leraren in de EU-5 vergelijkingsgroep (84.3%) ook *significant lager* (▼) dan in het Vlaamse lager onderwijs.

---

[8] In dit rapport wordt de term 'significant' steeds gebruikt als aanduiding van statistisch significante verschillen en niet als aanduiding van effectgrootte.

Voorbeeldtabel 1. Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	**EU-5**		**VL**	**EU-16**	**PISA-5**		**VL**	**EU-4**
Percentage vrouwelijke leraren	87.1	84.3 ▼	>	67.2	71.0 ▲	65.9=	>	62.9	65.4=
Percentage vrouwelijke schoolleiders	63.7	69.5=	=	61.4	59.3=	47.2 ▼	=	59.6	50.7=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Het tweede type tabel rapporteert eventuele verschuivingen overheen de tijd (voorbeeldtabel 2). Statistisch significante verschillen (p<.05) worden aangeduid met de volgende symbolen:

- ***** : significant verschil tussen de cycli binnen Vlaanderen;
- **‡** : de verandering tussen cycli in het vergelijkingsland verschilt significant van de verandering tussen cycli in Vlaanderen (voor het lager secundair onderwijs);
- **=** : geen significant verschil vastgesteld.

In de voorbeeldtabel 2 blijkt bijvoorbeeld dat het percentage vrouwelijke leraren in het Vlaamse lager secundair onderwijs tussen 2008 en 2024 *niet significant gewijzigd is* (*–1.8=)*. Daarentegen verschilt de evolutie in Vlaanderen *wel significant* (‡) van die in bijvoorbeeld Portugal, waar het aandeel vrouwelijke leraren in dezelfde periode met 4.2 procentpunten[9] toenam.

[9] Procentpunten drukken het absolute verschil tussen twee percentages uit. In dit rapport wordt dit afgekort als 'pp'.

Voorbeeldtabel 2. Verandering in het percentage vrouwelijke leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	82.6	84.1	87.1	a	4.5*	3.0*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	68.9	68.1	70.2	67.2	-1.8=	-0.9=	-3.0*
Denemarken	58.1	59.6	60.1	58.0	0.0=	-1.6=	-2.0=
Estland	83.7	84.5	83.8	83.6	-0.1=	-0.8=	-0.2=
Finland	a	72.4	69.8	71.2	a	-1.2=	1.3=
Franse Gemeenschap	a	a	68.7	69.9	a	a	1.2=
Frankrijk	a	66.0	65.3	65.7	a	-0.3=	0.3=
Italië	77.7	78.5	78.1	76.9	-0.8=	-1.7=	-1.2=
Kroatië	a	74.3	78.2	79.4	a	5.1‡	1.2=
Letland	a	88.7	89.2	86.0	a	-2.7=	-3.3=
Nederland[1]	55.8	54.6	53.2	55.6	-0.2=	1.0=	2.4=
Noorwegen[1]	60.4	61.0	63.8	63.7	3.4‡	2.7=	-0.1=
Oostenrijk	67.9	a	70.5	70.3	2.4‡	a	-0.2=
Portugal	70.7	73.2	73.7	74.9	4.2‡	1.7=	1.2=
Slovenië	80.4	a	79.0	78.7	-1.7=	a	-0.3=
Spanje	56.9	58.8	61.8	62.4	5.5‡	3.6‡	0.5=
Tsjechië	a	76.5	76.4	74.8	a	-1.7=	-1.6=
Zweden	a	66.5	65.8	65.0	a	-1.4=	-0.8=
EU-9/13/16 Gemiddelde	68.0	70.3	71.1	71.0	3.1‡	0.7=	-0.1=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

1.5 Opbouw van het rapport

Het vervolg van dit rapport bestaat uit zeven thematische hoofdstukken[10]. Elk hoofdstuk behandelt een specifiek beleidsrelevant domein, gebaseerd op de bevraging van leraren en schoolleiders in het lager en secundair onderwijs.

Hoofdstuk 2, *Onderwijs: een veld in beweging*, biedt een actuele en vergelijkende sociografie van de Vlaamse leraren en schoolleiders en hun scholen. Wie zijn onze leraren en schoolleiders? En wat zijn, volgens hen, de kenmerken van het leerlingenpubliek waarmee ze werken? Thema's zoals gender, leeftijd, opleidingsniveau, werkervaring, keuze voor het lerarenberoep, motivatie en leerlingensamenstelling worden hierbij in kaart gebracht. Dit hoofdstuk schetst de context waarbinnen alle andere bevindingen gelezen moeten worden.

Hoofdstuk 3, *Arbeidsomstandigheden*, behandelt de structurele en organisatorische condities van het leraarschap. Denk daarbij aan klasgrootte, leerling-leraarratio's, contractuele status, werktijdregime, het aantal scholen waarin men lesgeeft, en de tijdsbesteding van leraren en schoolleiders. Ook de mate

[10] Onze dank gaat uit naar de leden van de stuurgroep voor hun waardevolle feedback tijdens de totstandkoming van dit rapport.

waarin scholen aangeven belemmeringen te ondervinden om kwaliteitsvol onderwijs te bieden, komt aan bod.

Hoofdstuk 4, *Leraren en hun praktijk*, focust op de didactische en pedagogische aanpak van leraren. Eerst wordt ingegaan op de tijdsbesteding in de klas, vervolgens op hoe zij hun lespraktijk vormgeven en evalueren, en tot slot op de samenwerking en het vertrouwen in de eigen didactische vaardigheden (zelfeffectiviteit).

Hoofdstuk 5, *Onderwijs als sociaal gebeuren*, analyseert de kwaliteit van de interacties tussen leraren, schoolleiders en leerlingen, het schoolklimaat, de perceptie van discipline en veiligheid, en interpersoonlijke relaties en opvattingen over gelijkheid en diversiteit binnen de school.

Hoofdstuk 6, *Professioneel leren*, verkent in welke mate leraren en schoolleiders toegang hebben tot professionele ontwikkeling. Zowel de aanvangsbegeleiding, het mentorschap en de deelname aan professioneel leren als de inhoud, ervaren impact, opleidingsbehoeften en belemmeringen worden besproken. Dit hoofdstuk maakt het mogelijk om de noden en drempels rond professionele ontwikkeling in kaart te brengen.

Hoofdstuk 7, *Digitale tools en AI in het onderwijs*, onderzoekt hoe leraren hun digitale competenties inschatten, welke overtuigingen ze hebben over digitale technologie, hoe vaak ze digitale tools en AI inzetten in de klas, welke drempels ze daarbij ervaren, en hoe ze de mate van innovatie binnen hun schoolcontext beoordelen. Het hoofdstuk sluit daarmee nauw aan bij een van de meest ingrijpende evoluties in het omgaan met en creëren van kennis, informatie en communicatie van de laatste decennia.

Tot slot brengt hoofdstuk 8, *Jobtevredenheid en welzijn*, de professionele tevredenheid en het mentaal welzijn van leraren en schoolleiders in kaart, inclusief hun werkdruk, stressniveau, gevoel van waardering en eventuele intentie om het onderwijs te verlaten.

2 Onderwijs: Een veld in beweging

Het onderwijs in de 21ste eeuw staat in Vlaanderen, net zoals in andere regio's en landen, voor grote en complexe uitdagingen. De voorbije jaren werden gekenmerkt door ingrijpende veranderingen. Zo heeft de COVID-19-pandemie het traditionele schoolleven verstoord en de digitalisering in een stroomversnelling gebracht (OECD, 2025a). Recente analyses wijzen op een dalende trend in de leerresultaten voor zowel het basis- als het secundair onderwijs, een groeiende prestatiekloof gelinkt aan socio-economische achtergrond en een aanhoudende krapte op de arbeidsmarkt voor leraren (Demir, 2024). Zoals voorspeld door wetenschappelijk onderzoek (Elchardus et al., 2009), ontstond er de laatste jaren in Vlaanderen een acuut lerarentekort waardoor vele leerlingen gedurende aanzienlijke periodes geen leraar hadden voor bepaalde vakken.

Tegelijkertijd wordt in de samenleving steevast naar onderwijs gekeken om een antwoord te bieden op prangende maatschappelijke vraagstukken (Baker, 2014). Een van de gevolgen daarvan is dat de opdracht van leraren gedurende de laatste decennia aanzienlijk uitbreidde. Van scholen wordt vandaag niet alleen verwacht dat ze onderwijs voorzien, maar ook dat ze bijdragen aan het wegwerken van een brede waaier aan maatschappelijke problemen. Door deze 'educationalisering' werken leraren naast hun vakspecifieke lesopdracht ook aan innovatie, burgerschapseducatie, gezondheidseducatie, het wegwerken van sociale ongelijkheid, verkeersopvoeding, drugspreventie, omgaan met digitalisering, klimaatbewustzijn, enzovoort (Smeyers & Depaepe, 2008). Dat alles vindt plaats in een context waarbinnen de diversiteit (sociaal-economisch, taal, specifieke onderwijsbehoeften, enz.) binnen de leerlingenpopulatie toeneemt. Het is duidelijk dat elk van bovenstaande ontwikkelingen op zichzelf en vooral hun combinatie het werk van leraren en schoolleiders vandaag complexer en uitdagender maken dan ooit tevoren.

Het is in deze veeleisende context belangrijk goed te begrijpen wie onze leraren en schoolleiders zijn en hoe zij hun beroep uitoefenen. Daarom presenteert dit hoofdstuk een actuele en vergelijkende sociografie van de Vlaamse leraren en schoolleiders en de scholen waarin zij werken. Om een antwoord te bieden op de vraag 'wie staat er voor de klas en wie leidt de school?', bouwen we een gedetailleerd profiel op van de actoren in het Vlaamse onderwijs door hun demografische kenmerken (geslacht, leeftijd), opgebouwde werkervaring én opleidingsprofiel te onderzoeken. Vervolgens analyseren we de schoolcontext door de leerlingensamenstelling in kaart te brengen[11]. Daarbij

[11] Zoals verduidelijkt in hoofdstuk 1, hebben de gegevens uit de TALIS studie steeds betrekking op de zelfrapportage van leraren en schoolleiders. Het gaat dus steeds om de door hen ingeschatte kenmerken van leerlingen, leraren en scholen.

belichten we steeds hoe deze profielen en de schoolcontext doorheen de tijd evolueren en hoe Vlaanderen zich verhoudt tot andere (groepen van) landen. Dat laatste is belangrijk. De aangehaalde uitdagingen zijn immers niet uniek voor Vlaanderen; in de meeste (Europese) landen namen de verwachtingen ten aanzien van onderwijs toe en steeg de diversiteit in de leerlingenpopulatie het afgelopen decennium. Om deze reden is het boeiend te kijken naar de relatieve positie van Vlaanderen.

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

2.1 Gender van leraren en schoolleiders: een kloof in volle evolutie

Onderwijs is een van die sectoren die zeer sterk vervrouwelijkt is (Elchardus et al., 2009). Het genderverschil in de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep blijkt al op jonge leeftijd aanwezig te zijn. Data uit 2018 verzameld door het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) tonen bijvoorbeeld dat in Vlaanderen op de leeftijd 10-13 jaar 36.8% van de meisjes aangeeft (heel) graag leraar te willen worden (Mastari et al., 2021). Bij jongens gaat het om 18.8% (eigen berekeningen). De PISA-data tonen een gelijkaardig patroon. Wereldwijd verwachten dubbel zoveel 15-jarige meisjes (5.8%) dan jongens (2.7%) als leraar te zullen werken wanneer ze 30 jaar oud zijn (OECD, 2018). De wereldwijde feminisering van het lerarenberoep vormt een belangrijke maatschappelijke evolutie die zich overheen landen en onderwijsniveaus in verschillende snelheden voltrekt. Vrouwelijke leraren domineren het beroep voornamelijk in het kleuter- en lager onderwijs. Maar ook in het secundair onderwijs helt de genderbalans in heel wat landen meer en meer over naar een oververtegenwoordiging van vrouwen. Deze feminisering zet zich minder door bij directies (Van Droogenbroeck et al., 2019). Het basisonderwijs telt weliswaar meer vrouwelijke dan mannelijke schoolleiders, maar vrouwelijke leraren stromen er veel minder vaak door naar schoolleidersfuncties dan hun mannelijke collega's.

De vervrouwelijking van het lerarenberoep wordt nauwlettend opgevolgd, omdat een onevenwichtige genderbalans zowel directe als indirecte effecten kan hebben (Bailey & Graves, 2016). Hoewel het rechtstreekse effect van het geslacht van de leraar op leerprestaties in Vlaanderen gering is (Drudy, 2008; Siongers, 2003), blijkt uit internationaal onderzoek dat gender(on)balans wel degelijk de loopbaanaspiraties en houdingen van leerlingen, met name tegenover STEM-vakken, beïnvloedt (Dulce-Salcedo et al., 2022; OECD, 2025a). Wanneer jongens of meisjes in bepaalde disciplines weinig rolmodellen zien, wordt het voor hen moeilijker zich een toekomst in die velden voor te stellen (Sevilla et al., 2023). Daarnaast kan een sterk gefeminiseerd beroep aan status inboeten doordat hardnekkige genderstereotypen de maatschappelijke waardering drukken (Cacouault-Bitaud, 2008). Zo ontstaat

een zichzelf versterkend mechanisme: naarmate een beroep als “vrouwelijk” wordt gezien, haken mannen sneller af en nemen hoog presterende jongeren – ongeacht geslacht – het beroep minder snel in overweging. Dergelijke dynamieken zijn eerder vastgesteld in uiteenlopende domeinen, zoals de juridische sector en sommige medische specialismen (Cacouault-Bitaud, 2001). Voor het onderwijs betekent dit dat een extreme vervrouwelijking niet alleen het rolmodelprobleem dreigt te versterken (Drudy, 2008; OECD, 2017a), maar ook het algemene prestige van het lerarenberoep onder druk kan zetten (Cacouault-Bitaud, 2008; Jugović et al., 2022; OECD, 2017a, 2017b). Om die reden blijft de gendersamenstelling van het lerarenkorps een beleidsprioriteit.

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

Uit de TALIS-gegevens blijkt dat het aandeel **vrouwelijke leraren** afneemt naarmate het onderwijsniveau stijgt (Tabel 2.1). In het lager onderwijs is 87.1% van de Vlaamse leraren vrouw. In het lager secundair onderwijs (eerste graad secundair onderwijs) daalt dat percentage naar 67.2%. In het hoger secundair onderwijs (tweede en derde graad) is 62.9% van de Vlaamse leraren vrouw. De vervrouwelijking van het lerarenkorps blijkt een universeel gegeven, al bestaat er wel aanzienlijke variatie tussen de landen in de mate waarin vervrouwelijking van het lerarenkorps voorkomt. Zo bedraagt het aandeel vrouwelijke leraren in het lager onderwijs in Slovenië, Frankrijk, en Spanje, respectievelijk 90.1%, 87.5% en 75.8%. In de eerste graad secundair onderwijs zijn de Franstalige gemeenschap (69.9 %) en landen als Zweden (65.0%) en Frankrijk (65.7%) vergelijkbaar wat betreft het aandeel vrouwelijke leraren als Vlaanderen. In Nederland (55.6%) en Denemarken (58.0%) daarentegen is er meer sprake van een genderevenwicht in de eerste graad secundair onderwijs, terwijl Japan als lid van de PISA top-6 groep én als enige TALIS-land opvalt doordat er meer mannelijke leraren (59.1%) aan de slag zijn in de eerste graad secundair onderwijs. In het hoger secundair onderwijs valt voornamelijk Denemarken op, waar 53.8% van de leraren vrouw is. Andere landen zoals Portugal (68.1%) en Kroatië (69.1%) liggen dichter in de buurt van Vlaanderen (62.9%).

Wat de **schoolleiders** betreft, zien we geen grote verschillen tussen de onderwijsniveaus. In het lager onderwijs is 63.7% van de Vlaamse schoolleiders vrouw. In het lager secundair onderwijs daalt dit aandeel naar 61.4%, en in het hoger secundair onderwijs verder naar 59.6%. De verschillen tussen de drie Vlaamse onderwijsniveaus zijn hier niet significant. Het percentage vrouwelijke schoolleiders in Vlaanderen verschilt niet significant van de EU-5 landen (69.5%) in het lager onderwijs, de EU-16 (59.3%) landen in het lager secundair onderwijs, en de EU-4 (50.7%) landen in het hoger secundair onderwijs. Alleen in de PISA top-5 landen (47.2%) in de eerste graad secundair ligt het aandeel

vrouwelijke schoolleiders ruim onder dat van Vlaanderen (14.2 pp). Dit komt voornamelijk door landen als Japan (93.0%) en Zuid-Korea (69.8%) waar mannelijke schoolleiders de overgrote meerderheid vormen.

Tabel 2.1 Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5[12]		VL	EU-16[13]	PISA-5[14]		VL	EU-4[15]
Percentage vrouwelijke leraren	87.1[a]	84.3 ▼	>	67.2	71.0 ▲	65.9=	>	62.9	65.4=
Percentage vrouwelijke schoolleiders	63.7[a]	69.5=	=	61.4	59.3=	47.2 ▼	=	59.6[a]	50.7=

[a] In het lager onderwijs (schoolleiders en scholen) en in het hoger secundair onderwijs (schoolleiders) werd de drempel van 50% respons niet gehaald voor vervanging, waardoor de schattingen voorzichtig moeten worden geïnterpreteerd wegens mogelijk non-responsbias.
▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

In het algemeen is er een vrij sterke positieve correlatie tussen het aandeel vrouwelijke leraren en het aandeel vrouwelijke schoolleiders (correlatiecoëfficiënt= 0.584) in een land[16]. Het lijkt inderdaad logisch dat naarmate er in een land meer vrouwelijke leraren zijn er ook meer vrouwen doorstromen naar de functie van schoolleider. Rekening houdend met het hoge aandeel vrouwelijke leraren in Vlaanderen zijn vrouwen opvallend minder sterk vertegenwoordigd in schoolleidersfuncties, alhoewel er grote verschillen zijn tussen de onderwijsniveaus (Tabel 2.2). De discrepantie tussen het aandeel vrouwelijke leraren en vrouwelijke schoolleiders is in Vlaanderen significant en groot in het lager onderwijs (-23.4 procentpunten), en significant maar klein in het hoger secundair onderwijs (-3.3 procentpunten). In de eerste graad secundair onderwijs is de kloof (-5.8 procentpunten) niet significant. Dit wijst erop dat, hoewel het lerarenkorps in het secundair onderwijs minder vrouwelijk is dan in het lager onderwijs, de doorstroom van vrouwen naar leidinggevende functies er verhoudingsgewijs vlotter verloopt.

Internationaal gezien is het beeld divers, maar de grote kloof in het Vlaamse **lager onderwijs** springt eruit. Landen als Slovenië (-24.3 pp) tonen een vergelijkbaar grote genderkloof, terwijl in Spanje (-9.1 pp) het verschil veel kleiner is. In de **eerste graad secundair onderwijs** is de gemiddelde kloof in de

[12] De EU-4 landen/regio's zijn de *Franstalige Gemeenschap van België, Frankrijk, Nederland, Slovenië* en *Spanje.*

[13] De EU-16 landen/regio's zijn *Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden, Franstalige Gemeenschap van België*, *Noorwegen*, *Kroatië, Tsjechië, Estland, Italië, Letland* en *Slovenië.*

[14] De PISA-5 landen/regio's zijn *Estland*, *Finland*, *Japan*, *Zuid-Korea* en *Canada (Alberta).*

[15] De EU-4 landen zijn *Kroatië, Denemarken, Portugal* en *Slovenië.*

[16] We spreken hier over 'land' in de betekenis van een nationale eenheid binnen TALIS. Zoals verduidelijkt in Hoofdstuk 1 gaat het soms om regio's in plaats van landen. Vlaanderen en de Franse gemeenschap worden gezien als twee afzonderlijke entiteiten.

EU-16 (-11.7 pp) ruimer dan in Vlaanderen (-5.8 pp). Landen zoals Noorwegen (+1.6 pp) en Zweden (+2.6 pp), waar het percentage vrouwelijke schoolleiders groter is dan het percentage vrouwelijke leraren, vormen de uitzondering. In alle andere landen is het aandeel vrouwelijke schoolleiders kleiner, met uitschieters zoals Kroatië (-21.5 pp) en Tsjechië (-25.0 pp). In het **hoger secundair onderwijs** is kloof het kleinst in Vlaanderen (-3.3 pp). In landen als Portugal (-17.1 pp) en Kroatië (-16.6 pp) is de kloof aanzienlijk groter.

Tabel 2.2 Verschil tussen het percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders

	Vrouwelijke leraren	Vrouwelijke schoolleiders	Vrouwelijke schoolleiders - leraren
Vlaanderen - Lager Onderwijs	87.1[1]	63.7[1]	-23.4*
Franse Gemeenschap	86.2	69.6	-16.7=
Frankrijk	87.6	77.3	-10.3‡
Nederland	81.9[1]	68.4[1]	-13.5=
Slovenië	90.1	65.8	-24.3=
Spanje	75.8	66.7	-9.1‡
EU-5 Gemiddelde	84.3	69.5	-14.8‡
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	67.2	61.4	-5.8=
Denemarken	58.0	42.0	-16.1=
Estland	83.6	72.4	-11.3=
Finland	71.2	57.3	-13.9=
Franse Gemeenschap	69.9	52.9	-17.1=
Frankrijk	65.7	51.5	-14.1=
Italië	76.9	74.5	-2.4=
Kroatië	79.4	57.9	-21.5‡
Letland	86.0	79.1	-6.9=
Nederland	55.6[1]	53.1[1]	-2.5=
Noorwegen	63.7[1]	65.3[1]	1.6=
Oostenrijk	70.3	56.2	-14.1=
Portugal	74.9	47.3	-27.5‡
Slovenië	78.7	67.4	-11.3=
Spanje	62.4	55.1	-7.3=
Tsjechië	74.8	49.8	-25.0‡
Zweden	65.0	67.7	2.6=
EU-16 Gemiddelde	71.0	59.3	-11.7=
Vlaanderen - Hoger Secundair Onderwijs	62.9	59.6[1]	-3.3*
Denemarken	53.8	38.7	-15.1=
Kroatië	69.1	52.5	-16.6‡
Portugal	68.1	51.0	-17.1‡
Slovenië	70.7	60.7	-10.0=
EU-5 Gemiddelde	65.4	50.7	-14.7‡

* Significant verschil (p<.05) vrouwelijke leraren en schoolleiders binnen Vlaanderen.
‡ Verschil tussen vrouwelijke schoolleiders en leraren in de vergelijkingslanden is significant verschillend (p<.05) dan het verschil in Vlaanderen.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias.

De TALIS 2024 data laten toe een vergelijking te maken over een periode van 16 jaar in het lager secundair onderwijs en 11 jaar in het lager onderwijs (Tabel 2.3). In het **lager secundair onderwijs** blijft de trend in het aandeel vrouwelijke leraren over de volledige periode van 16 jaar stabiel in Vlaanderen. Het aandeel vrouwelijke leraren is niet significant verschillend tussen 2008 (68.9%) en 2024 (67.2%).

Echter, een meer recente verschuiving toont een significante daling van 3.0 procentpunten in Vlaanderen tussen 2018 (70.2%) en 2024 (67.2%). Voor de EU-9 landen is er over de periode 2008–2024 wel een stijging zichtbaar in het aandeel vrouwelijke leraren in het lager secundair onderwijs, van 68.0% in 2008 naar 71.0% in 2024. Deze toename van 3.1 procentpunten in de EU-9 landen contrasteert significant met de algemeen stabiel gebleven trend in Vlaanderen over dezelfde periode. In het **lager onderwijs** in Vlaanderen is er een significante toename van het percentage vrouwelijke leraren. Tussen 2013 (82.6%) en 2024 (87.1%) bedraagt deze stijging 4.5 procentpunten. Dat is opvallend omdat ook in 2013 het aantal vrouwelijke leraren reeds zeer hoog was, ruim boven de 80%. Aan dit tempo zal tegen de volgende ronde van TALIS mogelijk slechts één op de tien leraren lager onderwijs in Vlaanderen een man zijn.

Tabel 2.3 Verandering in het percentage vrouwelijke leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	82.6	84.1	87.1	a	4.5*	3.0*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	68.9	68.1	70.2	67.2	-1.8=	-0.9=	-3.0*
Denemarken	58.1	59.6	60.1	58.0	0.0=	-1.6=	-2.0=
Estland	83.7	84.5	83.8	83.6	-0.1=	-0.8=	-0.2=
Finland	a	72.4	69.8	71.2	a	-1.2=	1.3=
Franse Gemeenschap	a	a	68.7	69.9	a	a	1.2=
Frankrijk	a	66.0	65.3	65.7	a	-0.3=	0.3=
Italië	77.7	78.5	78.1	76.9	-0.8=	-1.7=	-1.2=
Kroatië	a	74.3	78.2	79.4	a	5.1‡	1.2=
Letland	a	88.7	89.2	86.0	a	-2.7=	-3.3=
Nederland[1]	55.8	54.6	53.2	55.6	-0.2=	1.0=	2.4=
Noorwegen[1]	60.4	61.0	63.8	63.7	3.4‡	2.7=	-0.1=
Oostenrijk	67.9	a	70.5	70.3	2.4‡	a	-0.2=
Portugal	70.7	73.2	73.7	74.9	4.2‡	1.7=	1.2=
Slovenië	80.4	a	79.0	78.7	-1.7=	a	-0.3=
Spanje	56.9	58.8	61.8	62.4	5.5‡	3.6‡	0.5=
Tsjechië	a	76.5	76.4	74.8	a	-1.7=	-1.6=
Zweden	a	66.5	65.8	65.0	a	-1.4=	-0.8=
EU-9/13/16 Gemiddelde	68.0	70.3	71.1	71.0	3.1‡	0.7=	-0.1=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 2.4 toont de evolutie in het percentage vrouwelijke schoolleiders tussen 2008 en 2024. Voor het **Vlaamse lager secundair onderwijs** is er een sterke en significante toename in het aandeel vrouwelijke schoolleiders over de gehele meetperiode. Tussen 2008 (38.2%) en 2024 (61.4%) steeg het percentage vrouwelijke schoolleiders met 23.2 procentpunten. Deze toename was niet gelijkmatig verdeeld: tussen 2008 en 2018 bleef het aandeel vrouwelijke schoolleiders relatief stabiel (een stijging van 2.1 pp van 38.2% naar 40.3%), maar sinds 2018 is een opvallende en significante versnelling zichtbaar met een stijging van 21.0 procentpunten tussen 2018 en 2024.

Vlaanderen volgt hiermee een algemene Europese trend waar het percentage vrouwelijke schoolleiders in de EU-9 landen gemiddeld met 15.9 procentpunten steeg tussen 2008 en 2024. De recente sterke stijging tussen 2018 en 2024 in Vlaanderen (+21.0 pp) verschilt echter significant van en is fors hoger dan de gemiddelde stijging in de EU-16 landen (+6.1 pp) over dezelfde periode. Vlaanderen kent hiermee tussen 2018 en 2024 de grootste absolute toename in vergelijking met de andere Europese landen. Landen als Nederland (+15.2 pp) en Estland (+15.8 pp) tonen ook een aanzienlijke stijging. Andere landen kenden een meer beperkte stijging, zoals Finland (+10.8 pp), terwijl bijvoorbeeld Letland een daling liet optekenen (−4.6 pp) en Tsjechië eveneens een daling kende (−2.6 pp) in het aandeel vrouwelijke schoolleiders in het lager secundair onderwijs tussen 2018 en 2024.

In het **Vlaamse lager onderwijs** is het aandeel vrouwelijke schoolleiders gestegen van 59.1% in 2013 naar 63.7% in 2024. Deze toename van 4.6 procentpunten over de periode 2013−2024 is echter niet statistisch significant. Desalniettemin wijzen deze cijfers op een recente stijgende tendens (een toename van 6.2 procentpunten tussen 2018 en 2024, eveneens niet significant), na een lichte daling tussen 2013 (59.1%) en 2018 (57.5%).

Tabel 2.4 Verandering in het percentage vrouwelijke schoolleiders tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	59.1	57.5	63.7	a	4.6=	6.2=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	38.2	38.8	40.3	61.4	23.2*	22.5*	21.0*
Denemarken	37.8	32.4	35.4	42.0	4.2‡	9.5=	6.6(‡)
Estland	56.4	60.2	56.6	72.4	16.0=	12.2=	15.8=
Finland	a	40.6	46.5	57.3	a	16.7=	10.8=
Franse Gemeenschap	a	a	48.8	52.9	a	a	4.0(‡)
Frankrijk	a	41.7	41.3	51.5	a	9.8=	10.2=
Italië	45.8	55.2	68.7	74.5	28.7=	19.3=	5.8(‡)
Kroatië	a	59.9	52.6	57.9	a	-2.0‡	5.4(‡)
Letland	a	77.0	83.8	79.3	a	2.2‡	-4.6‡
Nederland[1]	m	30.8	37.9	53.1	a	22.3=	15.2=
Noorwegen[1]	41.4	58.2	53.7	65.3	24.0=	7.1=	11.6=
Oostenrijk	29.2	a	49.9	56.4	27.2=	a	6.5(‡)
Portugal	40.0	39.4	43.2	47.3	7.3(‡)	7.9=	4.1‡
Slovenië	57.4	a	62.7	67.4	10.0=	a	4.7‡
Spanje	39.6	44.7	49.3	55.1	15.4=	10.4=	5.8‡
Tsjechië	a	48.4	52.4	49.8	a	1.4‡	-2.6‡
Zweden	a	54.9	68.7	67.7	a	12.8=	-1.0‡
EU-8/13/16 Gemiddelde	43.4	49.5	53.2	59.4	15.9=	9.9(‡)	6.1‡

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
m Land had geen cijfers voor deze vraag.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Naast de genderverhoudingen — een eerste belangrijke kenmerk van het personeelskorps — is het essentieel om ook de leeftijd, ervaring en opleiding van leraren in detail te bekijken. Deze kenmerken

zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en bepalen in grote mate de dynamiek in scholen, de pedagogische praktijk en de noden op het vlak van ondersteuning en professionalisering.

2.2 Het profiel van de Vlaamse leraar: leeftijd, ervaring en opleiding bij leraren

De leeftijdssamenstelling en werkervaring van de leraren zijn belangrijke indicatoren voor beleidsmakers, bijvoorbeeld omdat ze een indicatie geven van de toekomstige noodzakelijke aanwervingen. Concreet zijn er vandaag in vele landen door een complex samenspel van factoren (waaronder vergrijzing) aanzienlijke lerarentekorten. Vlaanderen vormt op dat vlak geen uitzondering (Spruyt et al., 2023).

Als gevolg van pensionering van de baby boom generatie en door stijgende leerlingenaantallen piekte de vraag naar nieuwe leraren in 2022-2023 op een niveau dat ruim 50% hoger lag dan vijf jaar daarvoor (Departement Onderwijs en Vorming, 2023). Een recente prognose over de toekomstige arbeidsmarkt voorspelt dat deze aanwervingsbehoefte de komende jaren hoog blijft, waarbij het secundair onderwijs verantwoordelijk is voor ongeveer de helft van de totale vraag naar nieuwe leraren. Hoewel verwacht wordt dat de piek na het schooljaar 2023-2024 voorbij is, zal de vraag naar nieuwe leraren op de langere termijn slechts geleidelijk afnemen; in 2029-2030 zal de behoefte naar verwachting nog maar 23% lager liggen dan in het piekjaar 2022-23. De werkelijke nood op de arbeidsmarkt wordt bovendien versterkt door de bestaande, opgestapelde tekorten door niet-ingevulde vacatures. Door het hoge aandeel deeltijdse functies is er meer personeel nodig om eenzelfde aantal voltijdsequivalenten (VTE's) te realiseren (Departement Onderwijs en Vorming, 2018, 2023).

Ervoor zorgen dat er voldoende leraren zijn, is op zichzelf een aanzienlijke uitdaging. De problematiek wordt complexer omdat ook steeds vaker de vraag rijst of wel de juiste mensen worden aangetrokken voor het lerarenberoep. Initiatieven zoals de niet-bindende toelatingsproef en een sterke focus op het versterken van de lerarenopleidingen trachten hier een antwoord op te bieden. Daarnaast wordt, in de strijd tegen het lerarentekort, steeds meer ingezet op het aantrekken van zij-instromers.

Verder helpt informatie over leeftijd en werkervaring beleidsmakers om de behoefte aan loopbaanspecifieke en loopbaanlange professionalisering, inclusief aanvangsbegeleiding en mentorschap, te kunnen inschatten en hierop in te zetten. Onderzoek toont bovendien dat werkervaring samenhangt met onder andere opvattingen over het lerarenberoep, aspecten van de organisatie van de lespraktijk, het vertrouwen in het eigen lesgeven, en uiteindelijk de onderwijsprestaties van leerlingen (C. Devos et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010; Scherer et al., 2016; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Darling-Hammond, 2000).

Daarom schetst deze sectie een geïntegreerd profiel van de Vlaamse leraar. We analyseren achtereenvolgens:

- De leeftijd en leeftijdsstructuur van het lerarenkorps en de evolutie daarin.
- De opgebouwde werkervaring, zowel binnen als buiten het onderwijs, wat een licht werpt op de mobiliteit en stabiliteit.
- De beroepskeuze en het opleidingsprofiel, waarbij we kijken naar motivaties, of het beroep een eerste keuze was, het behaalde diploma, de gevolgde trajecten, en de gepercipieerde kwaliteit en de mate van voorbereiding op de diverse aspecten van het beroep.

2.2.1 Leeftijd: een jong korps met een verschuivende leeftijdsstructuur

Uit de TALIS 2024-data (Tabel 2.5) blijkt dat Vlaamse leraren in vergelijking met de referentielandengroepen relatief jong zijn. De gemiddelde leeftijd van een leraar in het **Vlaamse lager onderwijs** bedraagt 39.9 jaar[17], tegenover een significant hoger EU-5 gemiddelde van 42.8 jaar. Dit patroon van een jonger lerarenkorps in Vlaanderen zet zich door in het secundair onderwijs. In de **eerste graad secundair onderwijs** is de gemiddelde leeftijd van Vlaamse leraren 40.3 jaar; dit is significant lager dan het gemiddelde van 45.4 jaar in de EU-16 landen en 43.6 jaar in de PISA-5 landen. Leraren in de Vlaamse **tweede en derde graad secundair onderwijs** zijn gemiddeld 42.1 jaar oud, wat eveneens significant jonger is dan het EU-4 gemiddelde van 48.4 jaar.

Binnen Vlaanderen stijgt de gemiddelde leeftijd van leraren met het onderwijsniveau: van 39.9 jaar in het lager onderwijs, naar 40.3 jaar in de eerste graad secundair onderwijs, tot 42.1 jaar in de tweede en derde graad secundair onderwijs. Het verschil in gemiddelde leeftijd tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs is niet statistisch significant. Leraren in de eerste graad zijn echter wel significant jonger dan hun collega's in de tweede en derde graad secundair onderwijs.

Tabel 2.5 De gemiddelde leeftijd van leraren

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Leeftijd leraren	39.9	42.8▲	=	40.3	45.4▲	43.6▲	<	42.1	48.4▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

[17] Om de statistische verwerking en vergelijkbaarheid te faciliteren, wordt leeftijd gerapporteerd als een decimaal getal. Een directe interpretatie in maanden (bv. 0.9 jaar is equivalent aan 10.8 maanden) kan hierdoor minder intuïtief zijn.

De leeftijdsstructuur van het lerarenkorps in Vlaanderen is de afgelopen 16 jaar met name in het lager secundair onderwijs significant gewijzigd, terwijl de verschuivingen in het lager onderwijs recenter een ander patroon laten zien dan voorheen (Tabel 2.6).

In het **Vlaamse lager secundair onderwijs** zet de trend van een afnemend aandeel leraren jonger dan 30 jaar zich significant door. Was in 2008 nog 26.7% van de leraren jonger dan 30, dan is dit aandeel significant gedaald naar 18.7% in 2024. Deze daling was continu over de meetperiodes, met een significante afname van 2.9 procentpunten tussen 2018 en 2024. Desondanks blijft het aandeel leraren jonger dan 30 jaar in het Vlaamse lager secundair onderwijs (18.7%) ook in 2024 nog steeds dubbel zo hoog dan het EU-gemiddelde, waar deze groep 9.4% van de populatie omvat en recent licht toenam.

Aan het andere uiterste van het leeftijdsspectrum blijft het aandeel leraren van 50 jaar of ouder in het Vlaamse lager secundair onderwijs relatief laag (21.3% in 2024) en vertoont het een licht dalende maar niet-significante trend sinds 2008 (23.4%), ondanks dat door de pensioenhervorming leraren gemiddeld langer moeten werken. Dit staat in contrast met het EU-gemiddelde, waar het aandeel 50-plussers 38.2% bedraagt in 2024 en een stijgende trend vertoont sinds 2008 (35.6%).

Deze verschuivingen in het Vlaamse lager secundair onderwijs hebben ertoe geleid dat de groep leraren tussen 30 en 49 jaar de dominante en sterkst groeiende categorie is geworden. Dit aandeel steeg significant van 49.9% in 2008 naar 60.0% in 2024. Ook in de meest recente periode, tussen 2018 (56.3%) en 2024 (60.0%), was er een significante toename van 3.7 procentpunten. Deze middelste leeftijdscategorie is in Vlaanderen niet alleen proportioneel groter geworden, maar vertoont ook een tegengestelde (stijgende) trend ten opzichte van het EU-gemiddelde, waar deze groep juist afneemt (van 55.7% in 2008 naar 52.4% in 2024).

In het **lager onderwijs** is de leeftijdsstructuur van Vlaamse leraren tussen 2013 en 2024 vrij stabiel gebleven. Het aandeel leraren jonger dan 30 jaar kende een lichte, niet-significante daling van 22.2% in 2013 naar 20.6% in 2024. De groep 30- tot 49-jarigen is recent echter significant toegenomen, van 54.8% in 2018 naar 57.8% in 2024 (+3.0 pp); over de gehele periode 2013−2024 was de stijging in deze groep (van 56.7% naar 57.8%) niet significant. Het aandeel 50-plussers bleef nagenoeg stabiel (van 21.1% in 2013 naar 21.6% in 2024), zonder dat deze verandering statistisch significant was. Over het geheel genomen wijst dit voor het lager onderwijs in Vlaanderen op een recente groei van de middengroep (30-49 jaar), gepaard gaande met een licht dalende tendens bij de jongste groep leraren.

Tabel 2.6 Verandering in de leeftijdsstructuur van leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	< 30 jaar						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	22.2	21.5	20.6	a	-1.7=	-0.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	26.7	23.6	21.7	18.7	-8.0*	-4.9*	-2.9=
Denemarken	8.2	6.0	8.8	8.1	0.0‡	2.1‡	-0.6‡
Estland	10.9	7.4	7.1	8.5	-2.4‡	1.1‡	1.4‡
Finland	a	7.7	6.9	8.4	a	0.7‡	1.5‡
Franse Gemeenschap	a	a	21.1	16.5	a	a	-4.7=
Frankrijk	a	8.5	9.4	8.8	a	0.3‡	-0.5‡
Italië	2.5	1.1	3.5	3.5	0.9‡	2.4‡	0.0‡
Kroatië	a	13.7	8.4	7.0	a	-6.7=	-1.4‡
Letland	a	4.9	7.9	8.0	a	3.1‡	0.1‡
Nederland[1]	15.7	17.1	14.5	17.0	1.4‡	-0.1=	2.6‡
Noorwegen[1]	9.2	11.2	12.5	15.6	6.4‡	4.4‡	3.1‡
Oostenrijk	6.6	a	15.7	16.4	9.8‡	a	0.8‡
Portugal	7.8	1.2	0.7	2.6	-5.2=	1.4‡	1.9‡
Slovenië	11.1	a	3.2	6.5	-4.5=	a	3.3‡
Spanje	6.6	2.8	4.1	7.9	1.3‡	5.1‡	3.8‡
Tsjechië	a	10.8	9.4	10.4	a	-0.4‡	0.9‡
Zweden	a	5.0	6.8	5.2	a	0.2‡	-1.5‡
EU-7/13/16 Gemiddelde	8.7	7.5	8.7	9.4	0.7‡	1.9‡	0.7‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	30 - 49 jaar						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	56.7	54.8	57.8	a	1.2=	3.0*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	49.9	52.5	56.3	60.0	10.1*	7.5*	3.7*
Denemarken	53.2	58.2	58.5	57.3	4.0‡	-0.9‡	-1.3‡
Estland	50.2	44.4	39.3	39.6	-10.6‡	-4.8‡	0.4‡
Finland	a	59.4	57.8	52.5	a	-7.0‡	-5.3‡
Wallonië	a	a	57.1	60.2	a	a	3.1‡
Frankrijk	a	65.3	63.4	55.3	a	-10.0‡	-8.1‡
Italië	45.9	48.6	48.2	47.7	1.8‡	-0.9‡	-0.5‡
Kroatië	a	55.9	67.3	66.6	a	10.8=	-0.7‡
Letland	a	51.5	40.9	34.4	a	-17.2‡	-6.5‡
Nederland[1]	44.5	46.0	53.4	54.4	9.9=	8.4=	1.1‡
Noorwegen[1]	50.9	54.9	57.5	56.5	5.6=	1.6‡	-1.1‡
Oostenrijk	52.2	a	40.5	52.0	-0.3‡	a	11.4‡
Portugal	76.3	70.9	52.4	37.4	-38.9‡	-33.4‡	-14.9‡
Slovenië	64.6	a	57.8	61.0	-3.5‡	a	3.2=
Spanje	63.5	62.0	59.5	56.8	-6.7‡	-5.2‡	-2.7‡
Tsjechië	a	54.0	53.4	53.8	a	-0.2‡	0.3‡
Zweden	a	57.1	57.3	52.3	a	-4.8‡	-5.0‡
EU-7/13/16 Gemiddelde	55.7	56.0	54.0	52.4	-3.3‡	-3.7‡	-1.7‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	≥ 50 jaar						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	21.1	23.7	21.6	a	0.5=	-2.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	23.4	23.9	22.0	21.3	-2.1=	-2.6*	-0.7=
Denemarken	38.6	35.8	32.7	34.6	-4.0=	-1.2=	1.9‡
Estland	38.9	48.2	53.7	51.9	13.0‡	3.7‡	-1.8=
Finland	a	32.8	35.3	39.1	a	6.3‡	3.8‡
Franse Gemeenschap	a	a	21.8	23.4	a	a	1.6‡
Frankrijk	a	26.2	27.2	35.8	a	9.6‡	8.6‡
Italië	51.6	50.3	48.4	48.9	-2.7=	-1.5=	0.5=
Kroatië	a	30.4	24.3	26.3	a	-4.1=	2.1‡
Letland	a	43.6	51.2	57.6	a	14.0‡	6.4‡
Nederland[1]	39.9	36.9	32.2	28.5	-11.3‡	-8.4‡	-3.6=
Noorwegen[1]	40.0	34.0	29.9	27.9	-12.0‡	-6.1=	-2.0=
Oostenrijk	41.1	a	43.8	31.6	-9.5‡	a	-12.2‡
Portugal	15.9	27.9	46.9	59.9	44.0‡	32.0‡	13.0‡
Slovenië	24.4	a	39.0	32.5	8.1‡	a	-6.5=
Spanje	29.9	35.2	36.4	35.3	5.4‡	0.1=	-1.1=
Tsjechië	a	35.2	37.1	35.8	a	0.6=	-1.3=
Zweden	a	37.9	36.0	42.5	a	4.6‡	6.5‡
EU-9/13/16 Gemiddelde	35.6	36.5	37.2	38.2	2.7‡	1.7‡	1.0=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

2.2.2 Ervaring: honkvast en de evolutie van ervaringsprofielen

Naast leeftijd wordt in TALIS 2024 ook gekeken naar de werkervaring van leraren, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de totale ervaring als leraar, de ervaring in de huidige school, en ervaring opgedaan in andere (onderwijs)functies (Tabel 2.7).

Leraren in het Vlaamse lager onderwijs hebben gemiddeld 16.6 jaar **totale werkervaring**, wat niet significant verschilt van het EU-5 gemiddelde (17.0 jaar). In de eerste graad secundair onderwijs beschikken Vlaamse leraren over gemiddeld 16.0 jaar totale ervaring; dit is significant lager dan het EU-16 gemiddelde (17.2 jaar) maar niet significant verschillend van het PISA-5 gemiddelde (16.2 jaar). Leraren in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen hebben met gemiddeld 15.0 jaar significant minder totale werkervaring dan hun collega's in de EU-4 landen (19.1 jaar). De totale werkervaring als leraar in Vlaanderen toont een licht afnemende trend naarmate het onderwijsniveau stijgt. Binnen Vlaanderen hebben leraren in het lager onderwijs (16.6 jaar) significant meer totale ervaring dan leraren in de eerste graad secundair onderwijs (16.0 jaar), die op hun beurt significant meer ervaring hebben dan collega's in de tweede en derde graad (15.0 jaar).

Wat betreft de **werkervaring als leraar in de huidige school**, valt op dat Vlaamse leraren in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs relatief honkvast zijn. Een leraar in het Vlaamse lager onderwijs heeft gemiddeld 13.3 jaar ervaring in de huidige school, wat significant meer is dan het EU-

5 gemiddelde (11.3 jaar). Ook Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs zijn met gemiddeld 12.2 jaar significant langer aan hun huidige school verbonden dan collega's in de EU-16 landen (10.9 jaar) en de PISA-5 landen (7.8 jaar). Voor leraren in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen geldt dit patroon echter niet; zij hebben met 12.2 jaar ervaring in de huidige school significant minder ervaring op dezelfde school dan het EU-4 gemiddelde (14.0 jaar). Binnen Vlaanderen hebben leraren lager onderwijs significant meer ervaring in hun huidige school (13.3 jaar) dan leraren in het secundair onderwijs (12.2 jaar voor zowel de eerste als de tweede en derde graad). De ervaring van leraren op hun huidige school werpt een licht op de mate van mobiliteit binnen het onderwijs. Verschillen tussen landen zijn niet alleen het gevolg van demografische verschillen maar ook van specifieke beleidskeuzes. Zo wordt in Japan en Zuid-Korea een rotatiesysteem gebruikt waarbij leraren regelmatig van school veranderen. Zuid-Koreaanse leraren hebben bijvoorbeeld gemiddeld 13.8 jaar ervaring als leraar waarvan slechts 3.6 jaar in de huidige school. Zij worden elke vijf jaar verplicht om van school te veranderen (OECD, 2018). Er worden daarbij incentives aangeboden om leraren naar de meest uitdagende scholen te leiden, zoals extra loon, kleinere klassen, minder les geven, verhoging van promotiekansen naar administratieve functies en de mogelijkheid om de volgende school te kiezen waar men werkt.

De **ervaring in andere onderwijsposities (niet als leraar)** is voor Vlaamse leraren op alle niveaus (0.5 tot 0.9 jaar) significant lager dan in de respectievelijke vergelijkingsgroepen (1.5 tot 2.1 jaar) maar deze verschillen zijn vrij beperkt. Wat betreft **ervaring in andere jobs buiten het onderwijs**, hebben Vlaamse leraren in het lager onderwijs (1.7 jaar) en de eerste graad secundair onderwijs (3.0 jaar) significant minder ervaring dan de EU-5 (2.4 jaar) respectievelijk EU-16 (3.8 jaar) gemiddelden, hoewel het verschil met PISA-5 (3.1 jaar) voor de eerste graad niet significant is. Het bevestigt het beeld dat in Vlaanderen leraren vooral rechtstreeks in het onderwijs stromen (De Witte et al., 2024; Spruyt et al., 2020; Van Droogenbroeck et al., 2019). Echter, leraren in de Vlaamse tweede en derde graad secundair onderwijs hebben met gemiddeld 5.0 jaar significant méér ervaring in jobs buiten het onderwijs dan het EU-4 gemiddelde (4.3 jaar). Binnen Vlaanderen neemt de ervaring buiten het onderwijs significant toe met het onderwijsniveau. Mogelijk is dit gerelateerd aan een groter aandeel zij-instromers in de hogere graden van het secundair onderwijs in vergelijking met de andere onderwijsniveaus.

Tabel 2.7 Gemiddelde werkervaring van leraren

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Als leraar in totaal	16.6	17.0=	>	16.0	17.2▲	16.2=	=	15.0	19.1▲
Als leraar in deze school	13.3	11.3▼	>	12.2	10.9▼	7.8▼	=	12.2	14.0▲
In andere jobs buiten het onderwijs	1.7	2.4▲	<	3.0	3.8▲	3.1=	<	5.0	4.3▼
In andere onderwijsposities, niet als leraar (bv. als docent op de universiteit, medisch personeel)	0.5	1.5▲	<	0.8	1.8▲	1.5▲	=	0.9	2.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De verschuivingen in de werkervaringsstructuur van leraren, zichtbaar in Tabel 2.8, bieden verdere inzichten naast de trends in leeftijdsopbouw (eerder besproken in Tabel 2.6).

In het **Vlaamse lager secundair onderwijs** is de evolutie in de verdeling van werkervaring over de afgelopen 16 jaar dynamisch. Het aandeel leraren met maximaal 5 jaar werkervaring is over de gehele periode 2008−2024 relatief stabiel gebleven, met een niet-significante daling van 23.3% in 2008 naar 22.7% in 2024. Na een initiële daling tot 20.1% in 2018, is er recent een lichte, niet-significante stijging naar 22.7% in 2024. Het Vlaamse aandeel beginnende leraren (22.7%) in 2024 ligt hiermee wel hoger dan het EU-gemiddelde van 17.9%.

Voor de groep leraren met 6 tot 20 jaar ervaring in het Vlaamse lager secundair onderwijs is het aandeel in 2024 (44.5%) teruggekeerd naar een niveau dat vergelijkbaar is met 2008 (42.6%). Tussentijds kende deze groep een stijging tot 50.3% in 2013 en 49.6% in 2018, gevolgd door een significante daling naar 44.5% in 2024. Zowel de daling tussen 2013−2024 (−5.8 pp) als die tussen 2018−2024 (−5.2 pp) is statistisch significant. Het EU-gemiddelde voor deze ervaringscategorie steeg licht van 41.7% in 2008 naar 45.0% in 2024, en is daarmee vergelijkbaar met het Vlaamse cijfer in 2024.

Het aandeel leraren met meer dan 20 jaar ervaring in het Vlaamse lager secundair onderwijs bevindt zich in 2024 (32.9%) eveneens terug op een niveau dat dicht bij dat van 2008 (34.0%) ligt. Na een initiële daling van 34.0% in 2008 naar 28.8% in 2013, is dit aandeel weer gestaag en significant gestegen naar 32.9% in 2024. De stijging tussen 2013−2024 (+4.1 pp) was significant. Het EU-gemiddelde voor deze meest ervaren groep daalde van 41.9% in 2008 naar 37.2% in 2024, waardoor het Vlaamse aandeel, hoewel nog steeds lager, dichterbij komt.

In het **Vlaamse lager onderwijs** zijn de verschuivingen in werkervaringscategorieën tussen 2013 en 2024 over het algemeen niet statistisch significant. Het aandeel leraren met maximaal 5 jaar ervaring steeg licht van 17.1% in 2013 naar 18.0% in 2024 (+0.9 pp, niet significant). De groep met 6 tot 20 jaar ervaring daalde niet-significant van 49.7% in 2013 naar 46.7% in 2024 (−3.0 pp). Het aandeel leraren

met meer dan 20 jaar ervaring kende een niet-significante stijging van 33.2% in 2013 naar 35.3% in 2024 (+2.1 pp). Er zijn dus geen sterke verschuivingen in de werkervaringsprofielen van leraren in het lager onderwijs in de afgelopen tien jaar in Vlaanderen.

Tabel 2.8 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	≤ 5 jaar ervaring						
	2008	**2013**	**2018**	**2024**	**2024 – 2008**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	17.1	18.7	18.0	a	0.9=	-0.7=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	23.3	20.9	20.1	22.7	-0.7=	1.7=	2.5=
Denemarken	25.6	17.8	18.3	16.1	-9.5‡	-1.7=	-2.2=
Estland	15.5	10.5	14.8	17.6	2.2=	7.1‡	2.8=
Finland	a	18.9	17.0	19.3	a	0.5=	2.3=
Franse Gemeenschap	a	a	22.6	18.0	a	a	-4.5‡
Frankrijk	a	11.5	16.4	11.7	a	0.3=	-4.6‡
Italië	13.2	8.6	17.8	16.5	3.3‡	7.9‡	-1.3=
Kroatië	a	23.2	19.7	15.4	a	-7.8‡	-4.3‡
Letland	a	7.2	13.6	13.2	a	6.0‡	-0.4=
Nederland[1]	21.5	21.1	17.3	20.9	-0.6=	-0.2=	3.6=
Noorwegen[1]	17.5	23.9	22.5	22.0	4.5‡	-1.9=	-0.4=
Oostenrijk	10.2	a	26.1	28.7	18.6‡	a	2.6=
Portugal	10.2	3.0	3.2	7.6	-2.5=	4.6=	4.5=
Slovenië	17.7	a	18.1	17.7	0.1=	a	-0.3=
Spanje	16.3	8.6	16.9	23.3	7.0‡	14.7‡	6.4‡
Tsjechië	a	15.6	18.7	21.9	a	6.3‡	3.3=
Zweden	a	12.7	18.0	15.9	a	3.2=	-2.1‡
EU-9/13/16 Gemiddelde	16.4	14.1	17.6	17.9	1.5=	3.8=	0.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	6 - 20 jaar ervaring						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	49.7	47.9	46.7	a	-3.0=	-1.2=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	42.6	50.3	49.6	44.5	1.8=	-5.8*	-5.2*
Denemarken	35.9	51.2	56.9	53.5	17.6‡	2.2‡	-3.4=
Estland	39.0	35.6	30.5	33.2	-5.7‡	-2.4=	2.7‡
Finland	a	50.3	51.8	46.0	a	-4.3=	-5.7=
Franse Gemeenschap	a	a	51.1	53.8	a	a	2.7‡
Frankrijk	a	56.8	50.2	45.1	a	-11.6‡	-5.1=
Italië	33.4	44.9	46.1	49.2	15.8‡	4.3‡	3.1‡
Kroatië	a	47.5	57.2	56.3	a	8.8‡	-1.0‡
Letland	a	36.9	27.7	24.8	a	-12.1‡	-2.9=
Nederland[1]	42.0	46.8	54.6	52.0	10.0‡	5.2‡	-2.6=
Noorwegen[1]	43.4	47.9	53.4	54.0	10.5‡	6.1‡	0.6‡
Oostenrijk	32.6	a	30.6	41.3	8.7‡	a	10.7‡
Portugal	63.7	56.1	34.5	24.1	-39.6‡	-31.9‡	-10.3‡
Slovenië	36.9	a	43.5	46.1	9.2‡	a	2.6‡
Spanje	48.5	49.5	47.3	45.5	-3.1‡	-4.1=	-1.8‡
Tsjechië	a	45.6	43.2	42.0	a	-3.6=	-1.2‡
Zweden	a	58.8	57.8	52.4	a	-6.4=	-5.4=
EU-9/13/16 Gemiddelde	41.7	48.3	46.0	45.0	3.2=	-3.3=	-1.1‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	> 20 jaar ervaring						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	33.2	33.4	35.3	a	2.1=	1.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	34.0	28.8	30.2	32.9	-1.1=	4.1*	2.7=
Denemarken	38.5	31.0	24.8	30.4	-8.1‡	-0.6=	5.6=
Estland	45.6	53.8	54.7	49.1	3.6‡	-4.7‡	-5.5‡
Finland	a	30.8	31.2	34.7	a	3.8=	3.4=
Franse Gemeenschap	a	a	26.3	28.1	a	a	1.8=
Frankrijk	a	31.8	33.4	43.1	a	11.3‡	9.7‡
Italië	53.4	46.5	36.1	34.3	-19.1‡	-12.2‡	-1.8‡
Kroatië	a	29.3	23.0	28.3	a	-1.0‡	5.3=
Letland	a	55.8	58.7	62.0	a	6.1=	3.2=
Nederland[1]	36.5	32.1	28.1	27.1	-9.5‡	-5.1‡	-1.0‡
Noorwegen[1]	39.1	28.2	24.2	24.0	-15.1‡	-4.2‡	-0.2=
Oostenrijk	57.2	a	43.3	29.9	-27.2‡	a	-13.4‡
Portugal	26.1	40.9	62.4	68.2	42.1‡	27.3‡	5.9=
Slovenië	45.4	a	38.4	36.2	-9.3‡	a	-2.2‡
Spanje	35.2	41.9	35.8	31.2	-3.9=	-10.6‡	-4.6‡
Tsjechië	a	38.8	38.1	36.1	a	-2.8‡	-2.0‡
Zweden	a	28.5	24.2	31.7	a	3.2=	7.5=
EU-9/13/16 Gemiddelde	41.9	37.6	36.4	37.2	-4.7‡	-0.5‡	0.7=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Om het lerarentekort aan te pakken en nieuwe expertise de klas in te brengen, wordt ook gekeken naar het aantrekken van professionals uit andere sectoren, de zogenaamde zij-instromers (Spruyt et al., 2020). Het Vlaamse onderwijsbeleid heeft de zij-instroom aangemoedigd door in te zetten op flexibele trajecten in de lerarenopleiding en betere valorisatie van anciënniteit uit de privésector (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.-b, n.d.-c). In Tabel 2.9 wordt het aandeel van deze leraren in Vlaanderen onderzocht aan de hand van twee definities: een brede definitie die kijkt naar leraren met minstens 10 jaar werkervaring buiten het onderwijs, en een striktere definitie die daaraan toevoegt dat het lerarenberoep niet hun eerste carrièrekeuze was.

Volgens de brede definitie is er binnen Vlaanderen een duidelijk en significant patroon zichtbaar: het **aandeel zij-instromers** neemt toe naarmate het onderwijsniveau stijgt. Het stijgt van 7.5% in het lager onderwijs, naar 12.7% in de eerste graad secundair, tot 21.4% in de tweede en derde graad. Internationaal gezien heeft Vlaanderen in het lager onderwijs (7.5% vs. EU-5=9.3%) en de eerste graad secundair onderwijs (12.7% vs. EU-16=15.0%) een significant lager aandeel zij-instromers dan de respectievelijke EU-gemiddelden. In de tweede en derde graad secundair onderwijs keert dit patroon om: daar is het Vlaamse aandeel (21.4%) significant hoger dan het EU-4 gemiddelde (17.5%) en is met meer dan een vijfde van de leraren aanzienlijk te noemen.

Wanneer we de striktere definitie hanteren – **leraren voor wie het onderwijs geen eerste beroepskeuze was** en die minstens 10 jaar extern gewerkt hebben – zien we een gelijkaardig patroon. Ook hier stijgt het aandeel significant met het onderwijsniveau: van 4.8% in het lager onderwijs, over 8.1% in de eerste graad, naar 15.9% in de tweede en derde graad. De internationale vergelijking is hier interessant. Terwijl het aandeel in het lager onderwijs (4.8%) en de eerste graad (8.1%) niet significant of zelfs lager is dan in de vergelijkingslanden, heeft Vlaanderen in de tweede en derde graad (15.9%) significant méér zij-instromers dan het EU-4 gemiddelde (11.4%).

Tabel 2.9 Percentage zij-instromers of leraren dat minstens 10 jaar werkervaring heeft in functies buiten het onderwijs

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Zij-instromers	7.5	9.3▲	<	12.7	15.0▲	11.9=	<	21.4	17.5▼
Zij-instromers en lerarenberoep niet eerste keuze	4.8	5.1=	<	8.1	9.4=	6.7=	<	15.9	11.4▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 2.10 toont de evolutie van de zij-instromers met minstens 10 jaar werkervaring buiten het onderwijs en voor wie lesgeven niet de eerste beroepskeuze was.

In Vlaanderen is het aandeel van deze zij-instromers tussen 2018 en 2024 significant toegenomen, en dit in beide onderzochte onderwijsniveaus. In het **lager onderwijs** steeg het percentage van 2.8% naar 4.8%, een significante toename van 2.1 procentpunten. Een gelijkaardige significante stijging zien we in de **eerste graad secundair onderwijs**, waar het aandeel toenam van 5.2% in 2018 naar 8.1% in 2024 (+2.9 pp).

Ondanks deze stijging, ligt het aandeel zij-instromers in het Vlaamse lager secundair onderwijs (8.1%) in 2024 lager dan het EU-gemiddelde (9.4%). In vergelijking met individuele landen heeft Vlaanderen een aanzienlijk kleiner aandeel zij-instromers dan bijvoorbeeld Nederland (16.9%) of Estland (14.1%), maar een groter aandeel dan landen als Portugal (3.1%) en Kroatië (3.5%). De toename in Vlaanderen (+2.9 pp) is vergelijkbaar met de gemiddelde evolutie in de EU (+1.4 pp), wat erop wijst dat de inspanningen om meer zij-instromers aan te trekken in lijn liggen met de algemene Europese trend.

Tabel 2.10 Verandering in het percentage zij-instromers of leraren dat minstens 10 jaar werkervaring heeft in functies buiten het onderwijs en voor wie lesgeven niet hun eerste beroepskeuze was tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	2.8	4.8	2.1*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.2	8.1	2.9*
Denemarken	11.3	9.7	-1.6‡
Estland	11.6	14.1	2.6=
Finland	4.3	6.9	2.7=
Franse Gemeenschap	6.4	8.6	2.3=
Frankrijk	4.9	5.0	0.2‡
Italië	12.1	14.9	2.9=
Kroatië	4.2	3.5	-0.8‡
Letland	7.2	10.6	3.4=
Nederland[1]	15.6	16.9	1.4=
Noorwegen[1]	10.5	12.5	2.0=
Oostenrijk	5.3	6.8	1.5=
Portugal	2.5	3.1	0.6‡
Slovenië	1.5	3.2	1.7=
Spanje	9.0	11.4	2.4=
Tsjechië	4.5	9.5	4.9=
Zweden	16.5	12.6	-3.9‡
EU-16 Gemiddelde	8.0	9.4	1.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

2.2.3 Beroepskeuze, motivatie en opleidingsprofiel

Vooraleer we het formele opleidingsprofiel van leraren analyseren, is het relevant om te kijken naar een fundamentele, voorafgaande stap: de beroepskeuze. De mate waarin het leraarschap een weloverwogen eerste keuze is, kan immers een indicatie geven van het initiële engagement van het lerarenkorps. Aansluitend hierop analyseren we de specifieke motivaties – de redenen waarom men voor het beroep kiest – die een dieper inzicht geven in wat leraren drijft en belangrijk vinden in hun job.

In TALIS wordt aan leraren ook gevraagd of lesgeven de eerste keuze was voor hun beroepsloopbaan. Tabel 2.11 toont dat in **Vlaanderen** het aandeel leraren voor wie het lerarenberoep de eerste keuze was, significant daalt naarmate het onderwijsniveau stijgt. Dit geldt voor 78.1% van de leraren in het lager onderwijs, 73.1% in de eerste graad secundair onderwijs, en daalt sterk tot 55.2% in de tweede en derde graad. Zowel het verschil tussen het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs als het verschil tussen het lager en hoger secundair onderwijs is statistisch significant. Deze verschillen hebben grotendeels te maken met het al dan niet hebben van een Masteropleiding. In het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs geven veel meer mensen les die hun bewijs van pedagogische bekwaamheid als hoofddiploma behaalden (bijvoorbeeld een professionele bachelor lager onderwijs), terwijl mensen met een masterdiploma hun educatief diploma doorgaans verwerven na of samen met een andere opleiding (bv. educatieve master). Het is logisch dat die eerste groep veel meer primair voor onderwijs koos dan de tweede. Dit patroon wordt duidelijk geïllustreerd door de uitgesplitste cijfers (niet weergegeven in de tabel): voor leraren met een bachelordiploma was lesgeven in het lager secundair onderwijs in 76.0% van de gevallen de eerste keuze, terwijl dit voor masters slechts 58.8% was. Ook in het secundair onderwijs blijft dit verschil duidelijk, al wordt het kleiner in de hogere graden (HSO Bachelor=63.3% vs. HSO Master=52.1%).

In vergelijking met het buitenland is het beeld voor Vlaanderen gemengd. In het lager onderwijs is het Vlaamse aandeel (78.1%) vergelijkbaar met het EU-5 gemiddelde (77.4%), waarmee het verschil niet significant is. Voor de eerste graad secundair onderwijs ligt het percentage in Vlaanderen (73.1%) significant hoger dan het EU-16 gemiddelde (67.1%), een verschil van 6.0 procentpunten, maar verschilt het niet van het PISA-5 gemiddelde (73.1%). In de tweede en derde graad is het patroon omgekeerd: het Vlaamse aandeel (55.2%) ligt significant lager dan het EU-4 gemiddelde (63.0%).

Tabel 2.11 Percentage leraren dat aangeeft dat lesgeven de eerste keuze was voor de beroepsloopbaan

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Lesgeven was eerste keuze voor de beroepsloopbaan	78.1	77.4=	>	73.1	67.1▼	73.1=	>	55.2	63.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 2.12 toont de evolutie tussen 2018 en 2024 in het percentage leraren dat aangeeft dat lesgeven hun eerste beroepskeuze was.

Voor Vlaanderen is het aandeel leraren voor wie het leraarschap de eerste keuze was, in deze periode zeer stabiel gebleven. De verschillen die we voor het **lager onderwijs** zien (79.7 in 2018 vs. 78.1% in 2024) zijn statistisch niet significant. Ook voor leraren uit de **eerste graad secundair onderwijs** zijn er geen statistisch significante verschuivingen over de tijd (van 73.6% naar 73.1%).

In **vergelijking met het buitenland** blijft het percentage in het Vlaamse lager secundair onderwijs (73.1% in 2024) hoger dan het EU-gemiddelde (67.1%) en hoger dan in de meeste andere gerapporteerde landen. Enkel Portugal (83.8%) en Slovenië (80.1%) noteren een hoger aandeel, terwijl het Vlaamse cijfer aanzienlijk hoger ligt dan dat van bijvoorbeeld Noorwegen (60.5%), Finland (60.7%), en Italië (62.9%). De stabiele trend in Vlaanderen (−0.5 pp) is vergelijkbaar met de eveneens stabiele trend van het EU-gemiddelde (+0.9 pp). Deze gemiddelde stabiliteit verbergt echter uiteenlopende evoluties in de individuele landen. Landen als Zweden (+8.1 pp) en Kroatië (+6.1 pp) kenden een significante toename, terwijl in Italië (−2.4 pp) het aandeel daalde.

Tabel 2.12 Verandering in het percentage leraren waarvoor het lerarenberoep de eerste keuze was tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Was lesgeven uw eerste keuze voor uw beroepsloopbaan?		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	79.7	78.1	-1.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	73.6	73.1	-0.5=
Denemarken	61.9	65.8	4.0=
Estland	64.6	65.3	0.6=
Finland	59.3	60.7	1.4=
Franse Gemeenschap	62.2	65.7	3.4=
Frankrijk	69.2	72.1	2.9=
Italië	65.3	62.9	-2.4=
Kroatië	66.7	72.8	6.1‡
Letland	73.9	67.2	-6.7‡
Nederland[1]	53.4	53.2	-0.2=
Noorwegen[1]	61.1	61.9	0.8=
Oostenrijk	65.9	68.1	2.2=
Portugal	84.2	83.8	-0.4=
Slovenië	81.7	80.1	-1.6=
Spanje	61.8	60.5	-1.3=
Tsjechië	68.0	65.9	-2.1=
Zweden	59.1	67.3	8.1‡
EU-16 Gemiddelde	66.1	67.1	0.9=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Hoewel het aandeel leraren lager onderwijs en lager secundair onderwijs stabiel is gebleven voor wie lesgeven de eerste beroepskeuze was, toont een afzonderlijke analyse voor beginnende leraren (i.e., leraren met vijf jaar of minder ervaring) een duidelijk dalende trend in Vlaanderen (Tabel 2.13).

Zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs is het aandeel beginnende leraren voor wie het leraarschap de eerste keuze was, tussen 2018 en 2024 significant gedaald. In het **lager onderwijs** daalde dit percentage van 75.9% naar 65.2%, een afname van 10.7 procentpunten. De daling is nog meer uitgesproken in de **eerste graad secundair onderwijs**, waar het aandeel afnam van 67.4% naar 51.4%, een significante daling van 16.0 procentpunten.

Deze sterke daling in het Vlaamse lager secundair onderwijs (−16.0 pp) is significant groter dan de lichte, stabiele daling van het EU-gemiddelde (−1.3 pp). Hierdoor ligt het aandeel 'eerste keuze' beginnende leraren in Vlaanderen (51.4%) in 2024 lager dan het EU-gemiddelde (54.0%). Dit verschil is beperkt maar individuele landen zoals Noorwegen (65.0%), Kroatië (62.1%), Slovenië (71.4%), en Portugal (65.9%) scoren aanzienlijk hoger. Het aandeel ‘eerste keuze’ leraren is in Estland (34.7%) en Letland (25.6%) nog een stuk lager dan Vlaanderen.

Tabel 2.13 Verandering in het percentage beginnende leraren (5 jaar ervaring of minder) waarvoor het lerarenberoep de eerste keuze was tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Was lesgeven uw eerste keuze voor uw beroepsloopbaan?		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	75.9	65.2	-10.7*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	67.4	51.4	-16.0*
Denemarken	59.0	59.1	0.1‡
Estland	42.6	34.7	-7.9=
Finland	59.9	57.6	-2.3‡
Franse Gemeenschap	53.8	51.6	-2.2‡
Frankrijk	54.7	52.9	-1.8‡
Italië	47.4	49.1	1.6‡
Kroatië	58.1	62.1	4.0‡
Letland	51.9	25.6	-26.4=
Nederland[1]	46.4	50.8	4.3‡
Noorwegen[1]	59.6	65.0	5.4‡
Oostenrijk	54.7	63.6	8.9‡
Portugal	71.4	65.9	-5.5=
Slovenië	77.0	71.4	-5.6‡
Spanje	47.8	48.1	0.3‡
Tsjechië	53.6	46.3	-7.3‡
Zweden	46.4	59.7	13.2‡
EU-16 Gemiddelde	55.3	54.0	-1.3‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Met het oog op het aantrekken en behouden van gemotiveerde en bekwame leraren is het belangrijk te weten welke aspecten voor hen belangrijk zijn als leraar. In TALIS 2024 wordt een onderscheid gemaakt tussen extrinsieke, intrinsieke, en andere motivaties. Tabel 2.14 toont welke aspecten voor Vlaamse leraren van groot belang zijn.

De resultaten tonen dat **intrinsieke motivaties** voor Vlaamse leraren de belangrijkste drijfveren zijn. De allerbelangrijkste factor is het **graag werken met kinderen en jongeren**, wat door een zeer groot aandeel van de leraren van groot belang wordt geacht (LO=94.6%; LSO=87.3%; HSO=81.1%). Ook de mogelijkheid om een **waardevolle bijdrage aan de samenleving te leveren** wordt door driekwart van de Vlaamse leraren van groot belang gevonden (LO=75.9%; LSO=74.7%; HSO=75.3%). Voor deze aspecten scoren Vlaamse leraren significant hoger dan hun collega's in de meeste vergelijkingslanden. Het kunnen **beïnvloeden van de volgende generatie** wordt door ongeveer twee derde van de leraren van groot belang geacht (LO=62.2%; LSO=62.6%; HSO=63.5%). Een opvallende nuance is de motivatie om **sociale ongelijkheid te bestrijden**. Dit wordt op alle onderwijsniveaus in Vlaanderen significant minder vaak van groot belang geacht dan in de respectievelijke EU-vergelijkingsgroepen. Dit geldt voor

het lager onderwijs (41.9% vs. EU-5=51.1%), het lager secundair onderwijs (36.6% vs. EU-16=44.2%), en het hoger secundair onderwijs (35.4% vs. EU-4=45.3%).

Extrinsieke motivaties zoals **jobzekerheid** en een **werkschema dat aansluit bij het privéleven** zijn voor ongeveer de helft van de Vlaamse leraren van groot belang, met percentages die schommelen tussen 51% en 58% afhankelijk van het onderwijsniveau. De **flexibiliteit die het beroep biedt,** is voor een kleiner aandeel een belangrijke drijfveer (LO=35.4%; LSO=43.5%; HSO=46.5%).

Onder de categorie **'Andere motivaties'** valt de **aansluiting tussen het lesgeven en de eigen capaciteiten**, wat van groot belang is voor de ruime meerderheid van de leraren (LO=88.9%; LSO=91.9%; HSO=89.4%). Ook hierop scoort Vlaanderen significant hoger dan de internationale gemiddelden; het verschil met het PISA-5 gemiddelde in de eerste graad secundair onderwijs bedraagt 27.6 procentpunten.

Naargelang het onderwijsniveau stijgt, zijn er **binnen Vlaanderen** duidelijke verschillen in de mate waarin leraren bepaalde aspecten van het lerarenberoep van groot belang achten. Het aandeel leraren dat het directe werk met de doelgroep ('graag werken met kinderen/jongeren') van groot belang acht, daalt significant van het lager naar het hoger secundair onderwijs. Omgekeerd stijgt het aandeel leraren dat autonomie in de job van groot belang acht, significant met het onderwijsniveau, van 40.3% in het lager onderwijs tot 55.3% in het hoger secundair onderwijs.

Tabel 2.14 Percentage leraren voor wie de volgende aspecten van groot belang is als leraar

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Extrinsieke motivaties									
De werkuren sluiten goed aan bij mijn gezinsverantwoordelijkheden	54.1	51.4=	=	57.6	52.4▼	52.5▼	=	54.6	55.9=
Het lerarenberoep biedt jobzekerheid	53.7	49.9▼	=	53.6	47.8▼	54.1=	=	51.3	41.3▼
Lesgeven biedt ruimte voor flexibiliteit (reizen, deeltijds werken, familiale verplichtingen)	35.4	34.4=	<	43.5	37.3▼	38.6▼	=	46.5	39.6▼
Intrinsieke motivaties									
Ik werk graag met kinderen/jongeren	94.6	83.3▼	>	87.3	74.6▼	63.1▼	>	81.1	77.6▼
Lesgeven levert een waardevolle bijdrage aan de samenleving	75.9	68.0▼	=	74.7	63.0▼	56.9▼	=	75.3	66.3▼
Lesgeven geeft me de kans om de volgende generatie te beïnvloeden	62.2	55.8▼	=	62.6	55.7▼	53.4▼	=	63.5	62.5=
Lesgeven geeft me de kans om sociale ongelijkheid te bestrijden	41.9	51.1▲	>	36.6	44.2▲	33.7▼	=	35.4	45.3▲
Andere motivaties									
Lesgeven sluit goed aan bij mijn capaciteiten	88.9	75.7▼	<	91.9	74.5▼	64.3▼	>	89.4	80.8▼
Lesgeven biedt me autonomie	40.3	51.3▲	<	49.5	50.3=	44.1▼	<	55.3	57.7=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De initiële beroepskeuze vertaalt zich vervolgens in een specifiek opleidingstraject, met het behaalde diploma als eerste formele kenmerk. In de meeste landen is een bepaald opleidingsniveau vereist om als leraar te mogen werken[18]. Tabel 2.15 toont het hoogst behaalde opleidingsniveau van leraren in Vlaanderen en de vergelijkingsgroepen.

In het **Vlaamse lager onderwijs** heeft de overgrote meerderheid (93.2%) van de leraren een professionele bachelor of een equivalent diploma van hoger onderwijs van één cyclus, zoals onderwijzer of regent. Aangezien dit net zoals in het lager secundair onderwijs het vereiste opleidingsniveau is, beschikt slechts een klein aandeel over een masterdiploma (2.7%). Daarnaast heeft 3.8% een diploma hoger secundair onderwijs als hoogste kwalificatie. In vergelijking met het EU-5 gemiddelde, waar 34.1% van de leraren een masterdiploma heeft, is het aandeel masters in het Vlaamse lager onderwijs significant lager, een verschil van 31.4 procentpunten. Omgekeerd heeft Vlaanderen een significant groter aandeel leraren met een bachelordiploma dan de EU-5 landen (59.8%). Het is mogelijk dat de recente invoering van de 'Master in het basisonderwijs' in de toekomst voor een verschuiving in deze cijfers kan zorgen.

In de **eerste graad secundair onderwijs** in Vlaanderen heeft 82.5% van de leraren een bachelordiploma en 11.0% een masterdiploma. Het aandeel leraren met een masterdiploma is significant lager dan in zowel de EU-16 landen (63.4%) als de PISA-5 landen (45.2%), wat neerkomt op een verschil van respectievelijk 52.4 en 34.2 procentpunten. Daarnaast is het aandeel leraren van wie het hoogste diploma dat van het hoger secundair onderwijs is in de Vlaamse eerste graad (4.8%) significant hoger dan in de EU-16 (2.0%) en PISA-5 (1.4%) landen.

Voor de **tweede en derde graad secundair onderwijs** in Vlaanderen zien we een duidelijke verschuiving naar een hoger opleidingsniveau. Hier heeft de helft van de leraren (50.4%) een masterdiploma, terwijl 40.2% een bachelordiploma heeft. Toch ligt ook hier het aandeel masters in Vlaanderen significant lager dan het EU-4 gemiddelde (79.7%), een verschil van 29.3 procentpunten. Twee elementen kunnen de relatieve positie van Vlaanderen mogelijk (ten dele) verklaren. Ten eerste wordt er in het Vlaamse onderwijs, anders dan in vele landen, nog een strikt onderscheid gehanteerd in de onderwijsbevoegdheid voor bachelors en masters. Bovendien omvat het ISCED 2-niveau in Vlaanderen enkel de eerste graad secundair onderwijs terwijl dit in andere landen ook de tweede graad kan omvatten (UNESCO, 2012).

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

Binnen Vlaanderen nemen de opleidingsniveaus logischerwijs significant toe met het onderwijsniveau. Het aandeel leraren met een professionele bachelor daalt significant van 93.2% in het lager onderwijs, naar 82.5% in de eerste graad en 40.2% in de tweede en derde graad secundair onderwijs. Tegelijkertijd stijgt het aandeel leraren met een masterdiploma significant: van 2.7% in het lager onderwijs, naar 11.0% in de eerste graad van het secundair onderwijs en tot 50.4% in de tweede en derde graad.

Tabel 2.15 Percentage leraren naar hoogst behaalde opleidingsniveau

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Hoger secundair onderwijs	3.8	1.4 ▼	=	4.8	2.0 ▼	1.4 ▼	=	4.9	3.8=
Postsecundair onderwijs (4de graad)	0.0	0.2=	>	0.2	0.4=	0.2=	=	0.3	0.1=
Hoger beroepsonderwijs (HBO5)/Graduaatsopleiding	0.3	3.4 ▲	<	1.2	1.3=	1.2=	<	2.2	2.0=
Professionele of academische bachelor, een diploma van hoger onderwijs van 1 cyclus (bv. onderwijzer(es), regent(es), A1, ...)	93.2	59.8 ▼	>	82.5	30.4 ▼	45.2 ▼	>	40.2	9.8 ▼
Master of equivalent (bv. licentiaat)	2.7	34.1 ▲	<	11.0	63.4 ▲	45.2 ▲	<	50.4	79.7 ▲
Doctoraat	0.0	0.9=	>	0.2	1.9 ▲	1.1 ▲	<	2.0	4.4 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Wie in Vlaanderen permanent als leraar wil werken, moet over een pedagogisch bekwaamheidsbewijs beschikken. Met de hervorming die inging op 1 september 2019, zijn de trajecten om dit bewijs te behalen gewijzigd. De belangrijkste routes zijn nu de geïntegreerde educatieve bacheloropleidingen (bv. voor kleuter-, lager en secundair onderwijs), de educatieve masteropleidingen (vaak na een domeinspecifieke master), en de educatieve graduaatsopleidingen (gericht op praktijkvakken). Voor zij-instromers zijn er verkorte en flexibele trajecten ontwikkeld om hen sneller voor de klas te krijgen (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.-c). Zonder bijkomende opleiding kan een leraar in principe slechts tijdelijk lesgeven. Omdat leraren die deelnamen aan de TALIS 2024-bevraging hun opleiding zowel voor als na deze hervorming kunnen hebben gevolgd, weerspiegelen de data een mix van oude en nieuwe opleidingsstructuren.

Tabel 2.16 geeft een overzicht van de gevolgde opleidingstrajecten door Vlaamse leraren en vergelijkt deze met internationale data. In het **Vlaamse lager onderwijs** heeft de overgrote meerderheid (90.8%) een geïntegreerde lerarenopleiding gevolgd, waarbij vakinhoud en pedagogische competenties gecombineerd worden. Dit aandeel is vergelijkbaar met het EU-5 gemiddelde (90.0%).

In het secundair onderwijs verschuift dit beeld. In de **eerste graad secundair onderwijs** heeft nog steeds een ruime meerderheid van de Vlaamse leraren (78.2%) een geïntegreerde lerarenopleiding gevolgd, wat niet significant verschilt van het EU-16 (79.4%) of PISA-5 (78.5%) gemiddelde. Een

opvallend verschil is echter het aandeel leraren met een specifieke of verkorte lerarenopleiding. Dit aandeel is in Vlaanderen (17.6%) veel hoger dan in de EU-16 landen (8.2%), een verschil van 9.4 procentpunten.

Deze trend zet zich door in de **tweede en derde graad secundair onderwijs**, waar de opleidingstrajecten in Vlaanderen bijna gelijk verdeeld zijn tussen een geïntegreerde opleiding (46.1%) en een specifieke of verkorte opleiding (46.4%). Dit patroon verschilt bijzonder sterk van de EU-4 landen, waar het aandeel leraren met een specifieke of verkorte opleiding met 14.1% significant lager ligt dan in Vlaanderen, een verschil van 32.3 procentpunten. Omgekeerd hebben in de EU-4 landen significant meer leraren een geïntegreerde opleiding gevolgd (57.0%), wat 10.9 procentpunten meer is dan in Vlaanderen (46.1%). Een verklaring hiervoor is dat de specifieke lerarenopleiding tot aan de hervormingen van de lerarenopleiding in 2019 het standaardtraject vormde voor de masters.

Een klein percentage Vlaamse leraren heeft alleen een vakspecifieke opleiding gevolgd. Dit aandeel stijgt met het onderwijsniveau, maar blijft significant lager dan in de vergelijkingsgroepen. Zo ligt het aandeel in de eerste graad (1.4%) 5.7 procentpunten onder het EU-16 gemiddelde (7.1%), en in de tweede en derde graad (3.1%) zelfs 11.5 procentpunten onder het EU-4 gemiddelde (14.6%). Dit benadrukt de sterke verankering van een verplicht pedagogisch bekwaamheidsbewijs in de Vlaamse regelgeving.

Tabel 2.16 Percentage leraren naargelang het gevolgde type lerarenopleiding

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Geïntegreerde lerarenopleiding	90.8	90.0=	>	78.2	79.4=	78.5=	>	46.1	57.0▲
Specifieke of verkorte lerarenopleiding	6.1	5.4=	<	17.6	8.2▼	14.3▼	<	46.4	14.1▼
Alleen een vakspecifieke opleiding	0.8	1.6▲	<	1.4	7.1▲	3.2▲	<	3.1	14.6▲
Een andere afgeronde opleiding	1.4	1.8=	=	1.2	2.9▲	1.7=	<	2.0	13.0▲
Geen formele opleiding	1.0	1.2=	=	1.5	2.5▲	2.4▲	=	2.5	1.3▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

2.2.4 De gepercipieerde kwaliteit van de lerarenopleiding

De initiële lerarenopleiding legt de basis voor de competenties van een leraar. TALIS 2024 peilde naar hoe leraren de kwaliteit beoordelen van de opleiding waarmee ze hun lesbevoegdheid behaalden (Tabel 2.17). De focus lag op de mate waarin de opleiding hen voorbereidde op verschillende aspecten van het beroep, zoals vakkennis en praktische vaardigheden.

Vlaamse leraren zijn over het algemeen zeer positief over de kwaliteit van hun initiële lerarenopleiding. In het **lager onderwijs** is 84.2% van de leraren het eens dat de algemene kwaliteit van hun opleiding

hoog was. Dit is significant positiever dan het EU-5 gemiddelde (61.4%), een verschil van 22.8 procentpunten. Ook over de praktische voorbereiding heerst grote tevredenheid, waarbij Vlaanderen op alle praktische aspecten significant hoger scoort dan de EU-5. De verschillen zijn bijzonder groot voor voldoende oefenkansen (79.2% vs. 49.0%, een verschil van 30.2 pp) en de balans tussen theorie en praktijk (75.5% vs. 49.5%, een verschil van 26.0 pp). Ook over het hebben van voldoende tijd voor observatie (76.8% vs. 52.6%) en het krijgen van ideeën om met gedrag in de klas om te gaan (60.9% vs. 47.3%) zijn Vlaamse leraren significant positiever dan hun EU-5 collega's.

Vergelijkt men tussen de verschillende aspecten van de lerarenopleiding die geëvalueerd worden, dan valt op dat leraren (Vlaams en internationaal, en voor alle onderwijsniveaus) in relatieve zin het minst tevreden zijn voor het verwerven van ideeën om succesvol met gedrag in de klas om te gaan. Dat is een belangrijk aandachtspunt, gegeven dat in de afgelopen jaren er regelmatig bericht werd over een groeiend aandeel leerlingen met gedragsproblemen op school.

Dit positieve beeld zet zich door in de **eerste graad secundair onderwijs**, waar 85.0% van de Vlaamse leraren de algemene kwaliteit van hun opleiding hoog inschat. Ook dit is significant hoger dan het EU-16 (73.5%) en PISA-5 (78.3%) gemiddelde. De voorbereiding op de praktijk wordt in Vlaanderen eveneens significant beter geëvalueerd. Zo vond 82.5% van de Vlaamse leraren dat er voldoende oefenkansen waren, een aanzienlijk verschil met het EU-16 (58.2%) en PISA-5 (64.7%) gemiddelde van respectievelijk 24.3 en 17.8 procentpunten. Ook voor het krijgen van ideeën om met gedrag in de klas om te gaan (66.6%) en voldoende tijd voor observatie (77.7%) scoort Vlaanderen significant hoger dan de internationale gemiddelden.

Voor de **tweede en derde graad secundair onderwijs** is het beeld genuanceerder. Voor het eerst is de internationale vergelijkingsgroep op bepaalde aspecten positiever dan de Vlaamse leraren. Dit geldt voor de meer theoretische onderdelen: het aandeel leraren dat de algemene kwaliteit van de opleiding hoog inschat, is significant lager in Vlaanderen (73.1%) dan in de EU-4 landen (80.8%). Dit patroon is nog duidelijker voor het grondig begrip van het vak: slechts 67.2% van de Vlaamse leraren is het hiermee eens, wat significant lager is dan het EU-4 gemiddelde (87.9%), een verschil van 20.7 procentpunten. Omgekeerd blijven de Vlaamse leraren wel significant positiever over de praktische componenten. Zo vindt 71.9% dat er voldoende oefenkansen waren (tegenover 55.8% in EU-4) en 68.1% dat er voldoende tijd voor observatie was (tegenover 53.8% in EU-4). Voor het krijgen van ideeën om succesvol met gedrag in de klas om te gaan, waren er geen verschillen tussen Vlaanderen (60.2%) en de EU-4 (60.3%).

Binnen Vlaanderen zijn de verschillen in de evaluatie van de lerarenopleiding tussen het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs vrij beperkt en vaak statistisch niet significant. Enkel

voor het aanreiken van ideeën om met gedrag in de klas om te gaan (respectievelijk 60.9% vs. 66.6%) en het bieden van voldoende oefenkansen (79.2% vs. 82.5%) scoren leraren uit de eerste graad significant hoger. De verschillen tussen de eerste graad en de tweede en derde graad secundair onderwijs zijn daarentegen groter en consistenter. Leraren uit de eerste graad zijn significant positiever over alle bevraagde aspecten van hun opleiding dan hun collega's in de hogere graden. De verschillen zijn aanzienlijk voor het bieden van een grondig begrip van het vak (86.9% vs. 67.2%), de balans tussen theorie en praktijk (76.4% vs. 64.4%) en de algemene kwaliteit (85.0% vs. 73.1%).

Tabel 2.17 Percentage leraren dat (helemaal) eens is met de volgende uitspraken over de kwaliteit van de opleiding waarmee ze hun initiële lesbevoegdheid hebben behaald

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Het heeft mij een grondig begrip gegeven van het vak of de vakken waarin ik lesgeef	87.3	70.3▼	=	86.9	84.0▼	86.8=	>	67.2	87.9▲
Het heeft mij ideeën gegeven om succesvol met gedrag in de klas om te gaan	60.9	47.3▼	<	66.6	50.3▼	58.5▼	>	60.2	60.3=
Er was voldoende tijd voor observatie in de klas	76.8	52.6▼	=	77.7	54.0▼	63.7▼	>	68.1	53.8▼
Er was een goede balans tussen theoretische en praktische aspecten van het lesgeven	75.5	49.5▼	=	76.4	54.0▼	59.9▼	>	64.4	59.8▼
Er waren voldoende oefenkansen om les te geven op een school	79.2	49.0▼	<	82.5	58.2▼	64.7▼	>	71.9	55.8▼
In het algemeen was de kwaliteit ervan hoog	84.2	61.4▼	=	85.0	73.5▼	78.3▼	>	73.1	80.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De mate waarin leraren de kwaliteit van hun opleiding beoordelen hangt sterk af van het gevolgde traject. Tabel 2.18 maakt een onderscheid tussen leraren die een geïntegreerde lerarenopleiding (GI) volgden, en zij die een specifieke of verkorte opleiding (KORT) voltooiden, vaak na een ander basisdiploma.

In Vlaanderen worden de verschillen in de evaluatie van deze twee opleidingstypes groter naarmate het onderwijsniveau stijgt. In het **lager onderwijs** zijn de verschillen relatief beperkt, hoewel leraren met een geïntegreerde opleiding zich over het algemeen iets positiever uitlaten dan hun collega's met een kortere opleiding.

In het **secundair onderwijs** wordt deze kloof echter opvallend, met name voor de meer inhoudelijke aspecten. Leraren met een geïntegreerde opleiding zijn significant positiever over de kwaliteit van hun opleiding dan leraren met een specifiek of verkort traject. Dit is het duidelijkst voor het grondig begrip van het vak, waar in de eerste graad secundair onderwijs een verschil is van 33.4 procentpunten (GI=93.4% vs. KORT=60.0%), een kloof die in de tweede en derde graad zelfs oploopt tot 37.9 procentpunten (GI=86.8% vs. KORT=48.9%). Ook voor de algemene kwaliteit van de opleiding is het verschil aanzienlijk; dit bedraagt 17.4 procentpunten in het lager secundair onderwijs (GI=88.3% vs.

KORT=70.9%) en 17.8 procentpunten in het hoger secundair onderwijs (GI=82.0% vs. KORT=64.2%). Ook voor voldoende tijd voor observatie, en een balans tussen goede theoretische en praktische aspecten bedraagt het verschil minstens 10 procentpunten. Alleen voor ideeën om succesvol met gedrag in de klas om te gaan, zijn de verschillen eerder beperkt.

Dit patroon, waarbij leraren uit een geïntegreerde opleiding hun voorbereiding positiever evalueren, is zowel in Vlaanderen als **internationaal** grotendeels zichtbaar, zeker wat betreft de vakkennis. Op zichzelf zijn die verschillen ook logisch. Een geïntegreerde opleiding bevat nu eenmaal een meer omvattende opleiding dan verkorte trajecten die de kennis en vaardigheden nodig voor het lesgeven op een veel gecondenseerde wijze (moeten) overdragen. Een interessante internationale nuance is echter dat voor de algemene kwaliteit in de PISA-5 landen, leraren met een specifieke of verkorte opleiding (80.2%) zich net iets positiever uitlaten dan hun collega's met een geïntegreerde opleiding (77.5%), dit wijkt af van het beeld in Vlaanderen en de EU-gemiddelden.

Tabel 2.18 Percentage leraren dat (helemaal) eens is met de volgende uitspraken over de kwaliteit van de opleiding waarmee ze hun initiële lesbevoegdheid hebben behaald opgesplitst naar type opleiding

		Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
		VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Het heeft mij een grondig begrip gegeven van het vak of de vakken waarin ik lesgeef	GI	88.1	70.6▼	<	93.4	85.0▼	88.1▼	>	86.8	89.2=
	KORT	81.1	62.0▼	>	60.0	69.4▲	74.2▲	>	48.9	70.4▲
Het heeft mij ideeën gegeven om succesvol met gedrag in de klas om te gaan	GI	61.4	47.1▼	<	67.0	50.5▼	57.7▼	=	62.3	59.2=
	KORT	48.5	47.3=	<	66.1	52.5▼	60.3=	>	59.0	74.8▲
Er was voldoende tijd voor observatie in de klas	GI	77.8	53.6▼	=	80.0	55.8▼	63.6▼	>	74.4	53.5▼
	KORT	67.0	41.7▼	=	69.7	46.0▼	62.1=	=	64.1	56.6▼
Er was een goede balans tussen theoretische en praktische aspecten van het lesgeven	GI	75.8	50.1▼	=	78.8	53.8▼	58.7▼	>	71.0	57.4▼
	KORT	75.8	45.3▼	=	66.3	54.8▼	68.4=	>	59.5	69.8▲
Er waren voldoende oefenkansen om les te geven op een school	GI	79.8	49.1▼	<	84.4	58.6▼	64.2▼	>	77.1	54.4▼
	KORT	77.7	50.7▼	=	74.6	56.9▼	65.8=	=	69.0	62.4▼
In het algemeen was de kwaliteit ervan hoog	GI	84.3	61.5▼	<	88.3	73.5▼	77.5▼	>	82.0	79.3=
	KORT	83.6	56.4▼	>	70.9	70.0=	80.2=	=	64.2	75.7▲

GI= Geïntegreerde lerarenopleiding.
KORT= Specifieke of verkorte lerarenopleiding.
▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De maatschappelijke context waarbinnen leraren opereren is de afgelopen decennia sterk veranderd, en ook de lerarenopleidingen zelf zijn mee geëvolueerd. Een algemeen gemiddelde over alle leraren heen kan daardoor een enigszins artificieel beeld geven, omdat het de ervaringen van recent afgestudeerde cohorten combineert met die van leraren die langer geleden hun opleiding voltooiden. Dit is des te relevanter voor Vlaanderen, dat in internationaal perspectief een relatief jong lerarenkorps heeft. Een vergelijking tussen deze groepen is daarom belangrijk om een genuanceerd beeld te krijgen van de evaluatie van de lerarenopleiding. Een afzonderlijke analyse voor leraren die hun lesbevoegdheid in de afgelopen 5 jaar behaalden versus leraren uit eerdere cohorten, toont

voornamelijk in het secundair onderwijs inderdaad enkele belangrijke verschillen, alhoewel deze verschillen aanzienlijk kleiner zijn dan het verschil tussen de types opleiding (niet weergegeven in de tabel).

In de **eerste graad secundair onderwijs** is een opvallend en consistent patroon zichtbaar. Recent afgestudeerde leraren voelen zich op een aantal algemene en kennisgerichte aspecten significant minder goed voorbereid door hun opleiding dan hun meer ervaren collega's. Dit geldt voor het hebben van een **grondig begrip van het vak** (een verschil van +6.4 pp), het hebben van **voldoende tijd voor observatie** in de klas (+7.9 pp), en de **algemene kwaliteit** van de opleiding (+7.0 pp).

Daar staat tegenover dat recent afgestudeerde leraren zich significant beter voorbereid voelen dan leraren met een lesbevoegdheid langer dan 5 jaar op het aanreiken van **ideeën om succesvol met gedrag in de klas om te gaan**: (−5.9 pp in de eerste graad secundair onderwijs en -10.7 procentpunt in het hoger secundair onderwijs). In het **Vlaamse lager onderwijs** zijn de verschillen tussen de twee ervaringsgroepen over het algemeen veel kleiner en niet statistisch significant, wat wijst op een meer stabiele perceptie van de lerarenopleiding over de tijd heen.

2.2.5 Voelen leraren zich voorbereid op het lesgeven?

TALIS 2024 vraagt leraren hoe goed zij zich dankzij hun formele opleiding voorbereid voelen op het lesgeven. De resultaten in Tabel 2.19 tonen aan dat Vlaamse leraren een duidelijk onderscheid maken in hun voorbereiding op kerncompetenties versus andere, meer transversale vaardigheden.

Vlaamse leraren voelen zich over het algemeen het best voorbereid op de **pedagogische basiselementen** van hun beroep. In de eerste graad secundair onderwijs voelt bijvoorbeeld 54.8% zich 'veel' voorbereid op de **inhoud van het vak** en 38.9% op de **vakdidactiek**. In het lager onderwijs liggen deze percentages op respectievelijk 37.0% en 35.7%. Voor **praktijkervaring** (stages) voelt een aanzienlijk deel zich ook goed voorbereid (LO=31.3%; LSO=36.1%; HSO=26.3%).

Daartegenover staat dat slechts een kleine minderheid van de Vlaamse leraren zich 'veel' voorbereid voelt op andere aspecten van het hedendaagse lesgeven. Het percentage leraren dat zich goed voorbereid voelt op het **gebruik van digitale middelen** schommelt rond de 7% tot 11% op alle onderwijsniveaus. Nog lager zijn de cijfers voor de voorbereiding op het **lesgeven in een multiculturele of meertalige setting** (LO=6.6%; LSO=7.0%; HSO=7.5%) en het **ondersteunen van de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen** (LO=10.7%; LSO=8.4%; HSO=6.7%).

In **internationaal perspectief** tekent zich een opvallend en consistent patroon af. Voor de vier pedagogische basiselementen (inhoud, didactiek, algemene pedagogie en praktijkervaring) voelen Vlaamse leraren op alle onderwijsniveaus zich significant beter voorbereid dan hun collega's in de

respectievelijke EU- en PISA-vergelijkingsgroepen. De verschillen zijn vaak zeer groot. Zo voelt in het **lager onderwijs** 35.7% van de Vlaamse leraren zich goed voorbereid op vakdidactiek, een verschil van 20.9 procentpunten met het EU-5 gemiddelde (14.8%). In de **eerste graad secundair onderwijs** voelt 54.8% zich goed voorbereid op de vakinhoud, wat significant meer is dan zowel het EU-16 gemiddelde (36.6%) als het PISA-5 gemiddelde (22.9%), een verschil van respectievelijk 18.2 en 31.9 procentpunten. Ook in de **tweede en derde graad** voelen Vlaamse leraren zich voor de meeste basiselementen beter voorbereid; zo is 47.4% het eens dat hun opleiding een grondig begrip van het vak gaf, tegenover een significant lager gemiddelde van 39.3% in de EU-4 landen. Voor de andere bevraagde aspecten, zoals lesgeven in een multiculturele setting, digitale vaardigheden en de sociale en emotionele ondersteuning van leerlingen, zijn de verschillen met de internationale gemiddelden minder uitgesproken. Wanneer er echter een significant verschil is, voelen de Vlaamse leraren zich steevast beter voorbereid. Zo voelt in de eerste graad secundair onderwijs 11.4% zich goed voorbereid op het gebruik van digitale middelen, significant meer dan in de EU-16 (8.8%) en PISA-5 (8.4%) landen. Het is opvallend dat het aandeel leraren in de eerste graad secundair onderwijs dat zich 'veel' voorbereid voelt op het lesgeven in een multiculturele setting, in Vlaanderen niet significant verschilt van het gemiddelde in de EU-16 en PISA-5 landen. Deze bevinding is des te opvallender wanneer we ze naast de schoolsamenstelling plaatsen (zie Tabel 2.32): Vlaamse scholen hebben namelijk een significant hogere concentratie leerlingen met een migratieachtergrond of een andere thuistaal dan de instructietaal, vergeleken met de internationale referentiegroepen.

Binnen Vlaanderen voelen leraren in de eerste graad secundair onderwijs zich vaak het best voorbereid, met name op de vakinhoud (54.8%) en praktijkervaring (36.1%), significant hoger dan in het lager en hoger secundair onderwijs. Leraren in de tweede en derde graad voelen zich op de meeste pedagogische basiscompetenties significant minder goed voorbereid dan hun collega's in de lagere onderwijsniveaus. Voor het ondersteunen van de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen zien we een dalende trend: leraren in het lager onderwijs (10.7%) voelen zich hierop significant beter voorbereid dan leraren in de hogere graden (LSO=8.4%; HSO=6.7%).

Tabel 2.19 Percentage leraren dat zich dankzij hun formele opleiding 'veel' voorbereid voelt op de volgende aspecten van het lesgeven dit jaar

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Inhoud van het vak/de vakken die ik geef	37.0	17.0▼	<	54.8	36.6▼	22.9▼	>	47.4	39.3▼
Didactiek van een aantal of alle vakken waarin ik lesgeef	35.7	14.8▼	<	38.9	19.0▼	16.2▼	>	29.6	19.6▼
Algemene pedagogie	30.4	15.8▼	=	29.8	16.7▼	16.1▼	>	22.6	17.7▼
Praktijkervaring (bv. stages) in een aantal of alle vakken waarin ik lesgeef	31.3	14.3▼	<	36.1	18.6▼	17.5▼	>	26.3	20.0▼
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	6.6	4.5▼	=	7.0	6.7=	6.3=	=	7.5	5.1▼
Gebruik van digitale middelen en tools bij het lesgeven	7.1	6.1=	<	11.4	8.8▼	8.4▼	=	11.0	9.2▼
Het ondersteunen van de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen	10.7	8.5▼	>	8.4	8.1=	8.2=	>	6.7	6.9=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Hoe goed leraren zich voorbereid voelen door hun opleiding hangt in Vlaanderen, net zoals de beoordeelde kwaliteit van de opleiding, sterk af van het gevolgde traject. Tabel 2.20 toont een consistent en opvallend patroon: leraren met een **geïntegreerde lerarenopleiding** voelen zich op alle onderwijsniveaus en voor alle pedagogische basiscompetenties beter voorbereid dan hun collega's met een **specifieke of verkorte opleiding**. Dit verschil ligt tussen de 8.5 en 22.8 procentpunten.

De verschillen zijn het meest uitgesproken in het secundair onderwijs. In de **eerste graad secundair onderwijs** is de kloof zeer groot voor de voorbereiding op vakdidactiek (een verschil van 21.5 pp; GI=43.3% vs. KORT=21.8%) en de inhoud van het vak (een verschil van 22.8 pp; GI=59.2% vs. KORT=36.4%). Ook in de **tweede en derde graad** blijft deze kloof aanzienlijk, bijvoorbeeld voor praktijkervaring (een verschil van 14.6 pp; GI=33.5% vs. KORT=18.9%) en algemene pedagogie (11.6 pp verschil). Ook in het **lager onderwijs**, voelen leraren met een geïntegreerde lerarenopleiding zich beter voorbereid op vakdidactiek (een verschil van 15.5 pp), algemene pedagogie (verschil van 10.1 pp), en vakinhoud (verschil van 14.2 pp). Voor de meer transversale vaardigheden (lesgeven in een multiculturele setting, gebruik digitale tools, ondersteunen sociaal-emotionele ontwikkeling) zijn de verschillen in Vlaanderen eerder klein.

Dit patroon, waarbij de geïntegreerde opleiding als een betere voorbereiding wordt ervaren, is **internationaal gezien** veel minder uitgesproken en soms zelfs omgekeerd. Hoewel in de EU-gemiddelden de GI-opleiding vaak ook hoger scoort, is de kloof doorgaans veel kleiner dan in Vlaanderen. Opvallend is dat in de PISA-5 landen leraren met een kortere opleiding zich net zo goed of zelfs beter voorbereid voelen op vakdidactiek (KORT=16.6% vs. GI=16.2%). Een gelijkaardig patroon zien we in de hogere graden secundair, waar leraren uit de EU-4 vergelijkingsgroep met een kortere opleiding zich beter voorbereid voelen op zowel vakkennis als vakdidactiek dan hun collega's met een

geïntegreerde opleiding. De grote kloof in de ervaren voorbereiding tussen de verschillende opleidingstypes lijkt dus een specifiek Vlaams fenomeen te zijn.

Tabel 2.20 Percentage leraren dat zich dankzij hun formele opleiding 'veel' voorbereid voelt op de volgende aspecten van het lesgeven dit jaar uitgesplitst naar type opleiding

		Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
		VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Inhoud van het vak/de vakken die ik geef	GI	38.1	17.1▼	<	59.2	36.5▼	22.9▼	=	55.2	38.1▼
	KORT	23.9	13.8▼	<	36.4	31.8=	21.8▼	=	39.0	26.5▼
Didactiek van een aantal of alle vakken waarin ik lesgeef	GI	36.9	15.2▼	<	43.3	19.3▼	16.6▼	=	39.9	23.2▼
	KORT	21.4	11.0▼	=	21.8	16.0▼	16.6=	=	21.2	12.2▼
Algemene pedagogie	GI	31.1	16.1▼	=	31.8	16.9▼	16.1▼	=	28.8	21.3▼
	KORT	21.0	11.0▼	=	21.0	15.2▼	19.0=	=	17.2	12.6=
Praktijkervaring (bv. stages) in een aantal of alle vakken waarin ik lesgeef	GI	31.9	14.4▼	<	39.4	18.9▼	17.8▼	>	33.5	18.6▼
	KORT	23.4	13.5▼	=	23.9	15.1▼	17.3=	=	18.9	16.5=
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	GI	6.4	4.3▼	=	5.8	6.2=	6.2=	=	7.3	5.8=
	KORT	6.9	4.9=	=	9.0	7.4=	4.0=	=	7.6	4.3▼
Gebruik van digitale middelen en tools bij het lesgeven	GI	6.9	6.0=	<	10.6	8.4▼	8.4▼	=	11.1	7.3▼
	KORT	7.9	6.7=	=	12.5	12.3=	6.2▼	=	11.0	12.5=
Het ondersteunen van de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen	GI	10.7	8.4▼	>	7.2	7.8=	8.0=	=	6.9	7.3=
	KORT	5.7	10.2=	<	11.9	8.5▼	7.4=	>	6.1	9.8=

GI= Geïntegreerde lerarenopleiding.
KORT= Specifieke of verkorte lerarenopleiding.
▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Naast de algemene, gepercipieerde kwaliteit van de opleiding en mate van zich voorbereid voelen, is het ook relevant na te gaan in welke mate leraren effectief opgeleid zijn voor het specifieke vak dat ze in hun doelklas[19] onderwijzen. Dit geeft een beeld van de omvang van zogenaamde 'out-of-subject' teachers: leraren die een vak geven waarvoor ze geen formele opleiding of vorming genoten.

In Vlaanderen geeft een grote en consistente meerderheid van de leraren aan dat het vakgebied van hun doelklas deel uitmaakte van hun formele opleiding of vorming (Tabel 2.21). Dit geldt voor 85.0% van de leraren in het lager onderwijs, 84.2% in de eerste graad secundair onderwijs en 83.1% in de tweede en derde graad, waarbij de verschillen tussen de onderwijsniveaus niet significant zijn.

In **internationaal perspectief** voelen Vlaamse leraren zich vaak beter opgeleid voor hun specifieke vak. In het **lager onderwijs** ligt het Vlaamse aandeel (85.0%) significant hoger dan het EU-5 gemiddelde (74.9%), een verschil van 10.1 procentpunten. Voor de **eerste graad secundair onderwijs** is het

[19] Deze doelklas werd gedefinieerd als de eerste klas waaraan de leraar "vorige dinsdag na 11 uur les gaf." Indien er geen les werd gegeven op dinsdag, werd de leraar gevraagd de eerstvolgende klas te nemen waaraan hij of zij les gaf op een dag na afgelopen dinsdag.

Vlaamse percentage (84.2%) vergelijkbaar met het EU-16 gemiddelde (83.9%), maar significant hoger dan het PISA-5 gemiddelde (77.3%).

Een ander beeld zien we in de **tweede en derde graad secundair onderwijs**. Hier ligt het Vlaamse aandeel (83.1%) significant lager dan het EU-4 gemiddelde (86.7%). Deze bevinding sluit aan bij de eerdere vaststelling (zie Tabel 2.19) dat leraren in de hogere graden zich minder voorbereid voelen wat betreft de grondige kennis van hun vak. Binnen Vlaanderen zijn er geen significante verschillen.

Tabel 2.21 Percentage leraren dat aangeeft of hun vakgebied in de doelklas deel uitmaakt van hun formele opleiding of vorming

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Het vakgebied in de doelklas maakte deel uit van de formele opleiding of vorming	85.0	74.9 ▾	=	84.2	83.9=	77.3 ▾	=	83.1	86.7 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▾ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

2.2.6 Internationale ervaring

TALIS vraagt leraren ook naar hun internationale ervaringen. Onderzoek toont aan dat dergelijke ervaringen, zoals studeren in het buitenland, vaardigheden in interculturele communicatie kunnen versterken (Williams, 2005). We beschrijven zowel in welke context (bv. als leerling, als leraar) als welke activiteiten (bv. studeren, lesgeven) er werden ondernomen.

De meest voorkomende vorm van internationale ervaring voor Vlaamse leraren vindt **plaats als student, als onderdeel van de initiële lerarenopleiding** (Tabel 2.22). Dit geldt voor 23.7% van de leraren in het lager onderwijs, 32.6% in de eerste graad secundair onderwijs, en 18.9% in de tweede en derde graad. Voor het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs ligt dit aandeel significant hoger dan in de respectievelijke EU-vergelijkingsgroepen.

Voor ervaringen die worden opgedaan **als leraar in functie** (bv. via een EU-programma, georganiseerd door de school of op eigen initiatief), is het beeld systematisch omgekeerd: Vlaamse leraren nemen aan dergelijke programma's op alle onderwijsniveaus significant minder vaak deel dan hun collega's in de EU-landen. Bijvoorbeeld de ervaring **georganiseerd door een school of scholengroep/-gemeenschap**: in de eerste graad secundair onderwijs heeft 15.8% van de Vlaamse leraren hieraan deelgenomen, significant minder dan in de EU-16 (23.0%) en PISA-5 (22.6%) landen. De beperkte participatie van leerkrachten lager onderwijs in een EU-programma stemt overeen met de eerder vastgestelde uitdaging om deze doelgroep te bereiken voor Erasmus+ (Abraham et al., 2024).

Tabel 2.22 Percentage leraren dat (een tijdje) in het buitenland studeerde, al dan niet tijdens hun lerarenopleiding

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Als student als onderdeel van mijn lerarenopleiding	23.7	20.1▼	<	32.6	25.1▼	18.3▼	>	18.9	22.1=
Als leraar georganiseerd door een school of scholengroep/-gemeenschap	4.3	8.7▲	<	15.8	23.0▲	22.6▲	<	22.3	36.5▲
Als leraar in een EU-programma (bijv. Erasmus+-programma/Comenius)	8.4	10.1=	=	11.0	15.8▲	17.2▲	<	17.8	30.4▲
Als leraar op mijn eigen initiatief	3.7	12.4▲	<	10.6	22.1▲	24.8▲	<	17.0	27.5▲
Als leraar in een regionaal of nationaal programma	2.5	3.6=	=	4.3	9.3▲	9.9▲	=	6.9	16.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Wanneer we kijken naar de concrete activiteiten die leraren ondernamen tijdens hun buitenlandervaring, zien we enkele opvallende verschillen (Tabel 2.23).

Vlaamse leraren die naar het buitenland reisden, deden dit significant minder vaak om **een taal te leren** dan hun EU-collega's. In de eerste graad secundair onderwijs, bijvoorbeeld, deed slechts 24.8% van de Vlaamse leraren dit, tegenover 38.8% in de EU-16, een verschil van 14.0 procentpunten.

Een positieve vaststelling is echter dat Vlaamse leraren significant vaker effectief **lesgaven in het buitenland**. Dit geldt voor alle onderwijsniveaus: in het lager onderwijs (38.6% vs. EU-5 35.5%), de eerste graad secundair onderwijs (27.8% vs. EU-16 24.8%) en de tweede en derde graad secundair onderwijs (22.7% vs. EU-4 15.3%).

Binnen Vlaanderen zien we een duidelijke trend bij het **begeleiden van een buitenlands bezoek van leerlingen**. Dit is een zeldzame activiteit in het lager onderwijs (6.9%), maar wordt zeer gebruikelijk in de tweede en derde graad secundair onderwijs, waar 68.7% van de leraren met buitenlandervaring dit deed.

Tabel 2.23 Percentage leraren dat (een tijdje) in het buitenland reisde en volgende activiteiten volgde

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Studeren, als onderdeel van mijn lerarenopleiding	45.9	45.8=	=	44.4	44.0=	45.0=	>	26.6	25.6=
Begeleiden van een buitenlands bezoek van leerlingen	6.9	24.8▲	<	43.6	51.5=	39.5=	<	68.7	65.1=
Lesgeven	38.6	35.5=	>	27.8	24.8=	35.0▲	=	22.7	15.3▼
Contact leggen met buitenlandse scholen	35.1	35.5=	>	25.6	39.0▲	41.9▲	<	40.4	39.7=
Een taal leren	12.6	36.3▲	<	24.8	38.8▲	31.5▲	=	20.2	32.2▲
Me verdiepen in andere vakgebieden	27.0	21.3=	=	20.1	25.5▲	26.6▲	=	25.9	25.5=
Andere	35.5	36.6=	=	31.4	39.0▲	33.9=	=	33.8	27.4▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

2.3 Het profiel van de Vlaamse schoolleider: leeftijd, ervaring en opleiding

Nadat het profiel van de leraar in kaart is gebracht, verschuift de focus naar het schoolleiderschap. Schoolleiders worden hoofdzakelijk gerekruteerd uit het lerarenkorps, maar hun demografisch profiel, loopbaan en specifieke opleidingstrajecten vertonen eigen, unieke kenmerken die een aparte analyse vereisen.

Het in kaart brengen van het leeftijdsprofiel en de werkervaring van schoolleiders is voor beleidsmakers belangrijk om beleidsvoorstellen uit te werken die schoolbesturen in staat stellen een aangepast personeelsbeleid te ontwikkelen. Schoolleiders bevinden zich op het kruispunt van leraren, leerlingen, ouders, het onderwijsbeleid en de bredere maatschappij. Ze opereren binnen verschillende institutionele contexten – bijvoorbeeld de veelheid aan wet- en regelgevingen, kwaliteitsnormen opgelegd door minimumdoelen, juridisering, enzovoort. Daarnaast komen ze in contact met onder andere de pedagogische begeleidingsdiensten, inspectie en centra voor leerlingbegeleiding. Schoolleiders spelen een cruciale rol in het vertalen van de verwachtingen en eisen vanuit deze institutionele context en actoren naar een werkbare schoolrealiteit. Van schoolleiders wordt verwacht dat zij via de schoolorganisatie, het schoolklimaat, de leraren en het lesgeven kwaliteitsvol onderwijs creëren. Deze veelheid van invloeden en maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs maakt ook het beroep van schoolleiders bijzonder uitdagend. Een indicatie dat dit voor een belangrijk aantal schoolleiders een te grote belasting vormt, vinden we in het grote verloop en aantal langdurige afwezigheden door psychosociale problemen bij schoolleiders (Agodi, 2024; G. Devos et al., 2018). Willen we schoolleiders zo goed mogelijk ondersteunen om aan de vele verwachtingen te kunnen voldoen is het belangrijk de leeftijd, werkervaring en de opleiding van schoolleiders mee in rekening te nemen.

2.3.1 Leeftijd en werkervaring bij schoolleiders

De gemiddelde leeftijd van schoolleiders in Vlaanderen varieert naargelang het onderwijsniveau (Tabel 2.24). Een schoolleider in het **Vlaamse lager onderwijs** is gemiddeld 49.5 jaar oud. Hiermee zijn ze even oud als het gemiddelde in de EU-5 landen.

In de **eerste graad secundair onderwijs** zijn Vlaamse schoolleiders met een gemiddelde leeftijd van 47.9 jaar significant jonger dan hun collega's in de vergeleken landengroepen. Schoolleiders in de EU-16 landen zijn gemiddeld 52.7 jaar oud, en in de PISA-5 landen bedraagt de gemiddelde leeftijd 54.3 jaar, beide significant hoger dan in Vlaanderen.

Voor de **tweede en derde graad secundair onderwijs** in Vlaanderen is de gemiddelde leeftijd van schoolleiders 49.8 jaar. Ook hier zijn Vlaamse schoolleiders significant jonger dan het EU-4 gemiddelde van 54.2 jaar.

Binnen Vlaanderen is de gemiddelde leeftijd van schoolleiders niet significant verschillend overheen de onderwijsniveaus.

Tabel 2.24 Gemiddelde leeftijd van schoolleiders

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Leeftijd schoolleiders	49.5	49.5=	=	47.9	52.7▲	54.3▲	=	49.8	54.2▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Net als Vlaamse leraren, vallen ook Vlaamse schoolleiders internationaal op door hun leeftijdsprofiel, hoewel de dynamiek verschilt per onderwijsniveau en ten opzichte van voorgaande jaren (Tabel 2.25).

In het **Vlaamse lager secundair onderwijs** is het aandeel schoolleiders jonger dan 40 jaar na een stijging van 8.7% in 2008 naar 18.9% in 2018, recent licht gedaald naar 15.6% in 2024. Deze recente daling en de stijging over de gehele periode 2008−2024 (+6.9 pp) zijn echter niet statistisch significant. Desondanks blijft het aandeel jonge schoolleiders (<40 jaar) in Vlaanderen (15.6%) in 2024 aanzienlijk hoger dan het EU-gemiddelde van 5.6%. De meest opvallende verschuiving is de significante groei van de groep schoolleiders tussen 40 en 49 jaar: dit aandeel steeg van 30.5% in 2008 naar 43.2% in 2024, een significante toename van 12.7 procentpunten. Deze stijging vond voornamelijk plaats tussen 2018 en 2024 (+11.7 pp). Het aandeel schoolleiders in de leeftijdscategorie 50-59 jaar daalde significant van 56.2% in 2008 naar 35.6% in 2024. Voor schoolleiders van 60 jaar en ouder in het lager secundair onderwijs is het aandeel relatief klein en stabiel gebleven, schommelend rond de 4.7% (2008) en 5.5% (2024), zonder significante veranderingen over de tijd. Dit bevestigt het beeld van een beperkte aanwezigheid van de oudste leeftijdscategorie schoolleiders in het Vlaamse lager secundair onderwijs, zeker in vergelijking met het EU-gemiddelde waar 20.7% van de schoolleiders 60 jaar of ouder is in 2024.

In het **Vlaamse lager onderwijs** is er een andere dynamiek. Het aandeel schoolleiders jonger dan 40 jaar is niet-significant gedaald van 16.8% in 2013 naar 11.3% in 2024. De groep 40- tot 49 jarigen kende, na een daling tussen 2013 (34.6%) en 2018 (29.0%), een niet-significante stijging naar 37.2% in 2024. Het aandeel schoolleiders van 50-59 jaar daalde significant van 48.6% in 2013 naar 37.9% in 2024. Een opvallende recente trend in het lager onderwijs is de significante toename van het aandeel schoolleiders van 60 jaar en ouder: van 0.0% in 2013 en 4.7% in 2018 naar 13.5% in 2024. De stijging

tussen 2018 en 2024 (+8.8 pp) is statistisch significant. Dit wijst op een recente vergrijzing binnen de oudste groep schoolleiders in het lager onderwijs, een beeld dat contrasteert met het lager secundair onderwijs.

De leeftijdsstructuur van schoolleiders in Vlaanderen, met een relatief hoog aandeel jongere schoolleiders in het lager secundair onderwijs en een recente toename van de oudste groep in het lager onderwijs, onderstreept het belang van een gedifferentieerd beleid rond aanvangs- en loopbaanbegeleiding.

Tabel 2.25 Verandering in de leeftijdsstructuur van schoolleiders tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	<40 jaar						
	2008	**2013**	**2018**	**2024**	**2024 – 2008**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	16.8	16.5	11.3	a	-5.5=	-5.2=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	8.7	10.8	18.9	15.6	6.9=	4.8=	-3.3=
Denemarken	2.6	4.1	2.5	3.2	0.6=	-0.9=	0.7=
Estland	11.3	5.1	6.6	9.5	-1.8=	4.4=	2.9=
Finland	a	8.6	8.5	7.0	a	-1.6=	-1.6=
Franse Gemeenschap	a	a	6.0	12.1	a	a	6.2=
Frankrijk	a	1.7	4.1	1.3	a	-0.4=	-2.8=
Italië	3.1	1.0	0.6	0.0	-3.1(‡)	-1.0=	-0.6=
Kroatië	a	8.7	8.8	4.8	a	-3.8=	-3.9=
Letland	a	4.1	3.1	3.3	a	-0.9=	0.2=
Nederland[1]	a	6.4	4.8	11.9	a	5.6=	7.1=
Noorwegen[1]	8.2	3.7	8.1	4.6	-3.6(‡)	0.9=	-3.5=
Oostenrijk	1.9	a	2.7	9.0	7.1=	a	6.3=
Portugal	10.1	4.9	2.6	0.7	-9.5‡	-4.2=	-1.9=
Slovenië	3.5	a	5.5	3.3	-0.2=	a	-2.2=
Spanje	10.6	13.8	6.4	2.5	-8.1‡	-11.2‡	-3.8=
Tsjechië	a	6.3	3.7	5.4	a	-0.9=	1.7=
Zweden	a	4.2	7.4	11.6	a	7.4=	4.2=
EU-8/13/16 Gemiddelde	6.4	5.6	5.1	5.6	-0.8=	0.1=	0.6=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	40-49 jaar						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	34.6	29.0	37.2	a	2.6=	8.2=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	30.5	30.8	31.5	43.2	12.7*	12.4(*)	11.7*
Denemarken	19.1	24.3	42.9	36.3	17.3=	12.0=	-6.6‡
Estland	42.0	29.4	23.0	25.5	-16.5‡	-3.9‡	2.5=
Finland	a	33.0	33.7	25.9	a	-7.1‡	-7.8‡
Franse Gemeenschap	a	a	42.0	32.1	a	a	-9.9‡
Frankrijk	a	32.0	28.0	25.0	a	-7.0‡	-3.1‡
Italië	11.9	13.2	10.4	20.3	8.4=	7.1=	9.9=
Kroatië	a	25.5	26.7	32.7	a	7.2=	6.0=
Letland	a	26.9	23.0	20.2	a	-6.7‡	-2.8(‡)
Nederland[1]	a	26.4	22.4	30.2	a	3.7=	7.8=
Noorwegen[1]	19.2	39.8	41.1	23.5	4.3=	-16.4‡	-17.7‡
Oostenrijk	14.9	a	15.0	18.6	3.7=	a	3.6=
Portugal	42.1	24.9	28.4	18.6	-23.6‡	-6.4‡	-9.9‡
Slovenië	44.9	a	28.1	27.3	-17.6‡	a	-0.8=
Spanje	34.4	33.7	35.4	34.6	0.3=	1.0=	-0.8=
Tsjechië	a	38.8	26.4	25.3	a	-13.5‡	-1.1(‡)
Zweden	a	45.0	30.5	36.5	a	-8.6‡	6.0=
EU-8/13/16 Gemiddelde	28.6	30.2	28.6	27.0	-1.5‡	-3.2‡	-1.5‡

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	50 - 59 jaar						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	48.6	49.7	37.9	a	-10.6(*)	-11.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	56.2	53.6	43.1	35.6	-20.5*	-17.9*	-7.5=
Denemarken	64.6	52.1	36.1	47.8	-16.8=	-4.3=	11.7‡
Estland	37.3	43.2	49.4	37.1	-0.2‡	-6.0=	-12.2=
Finland	a	45.6	47.3	47.4	a	1.8‡	0.2=
Franse Gemeenschap	a	a	43.3	45.5	a	a	2.2=
Frankrijk	a	56.0	49.1	58.2	a	2.2‡	9.1‡
Italië	51.0	39.4	57.2	49.4	-1.5‡	10.1‡	-7.8=
Kroatië	a	43.7	47.0	35.5	a	-8.2=	-11.5=
Letland	a	51.9	49.2	38.1	a	-13.7=	-11.1=
Nederland[1]	a	49.2	44.0	36.4	a	-12.9=	-7.6=
Noorwegen[1]	55.3	35.9	35.0	55.9	0.6‡	20.0‡	20.9‡
Oostenrijk	66.9	a	51.8	50.7	-16.2=	a	-1.2=
Portugal	45.1	57.4	45.6	49.7	4.6‡	-7.7=	4.1=
Slovenië	44.2	a	46.8	54.1	9.9‡	a	7.2(‡)
Spanje	43.4	44.7	49.4	50.6	7.1‡	5.8‡	1.2=
Tsjechië	a	44.6	50.0	43.7	a	-0.9‡	-6.2=
Zweden	a	38.0	37.7	45.8	a	7.9‡	8.1(‡)
EU-8/13/16 Gemiddelde	51.0	46.3	46.2	46.6	-4.4‡	0.3‡	0.4=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	≥60 jaar						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	0.0	4.7	13.5	a	13.5*	8.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	4.7	4.8	6.4	5.5	0.9=	0.8=	-0.9=
Denemarken	13.8	19.5	18.5	12.7	-1.1=	-6.8=	-5.8=
Estland	9.4	22.3	20.9	27.8	18.5‡	5.5=	6.9=
Finland	a	12.8	10.5	19.7	a	6.9=	9.2‡
Franse Gemeenschap	a	a	8.8	10.3	a	a	1.5=
Frankrijk	a	10.3	18.8	15.6	a	5.3=	-3.3=
Italië	34.1	46.5	31.7	30.2	-3.8=	-16.3‡	-1.5=
Kroatië	a	22.2	17.5	27.0	a	4.8=	9.5‡
Letland	a	17.1	24.7	38.4	a	21.3‡	13.7‡
Nederland[1]	a	18.0	28.8	21.5	a	3.6=	-7.3=
Noorwegen[1]	17.4	20.6	15.8	16.1	-1.3=	-4.5=	0.3=
Oostenrijk	16.3	a	30.5	21.8	5.4=	a	-8.7=
Portugal	2.6	12.8	23.4	31.1	28.4‡	18.3‡	7.7=
Slovenië	7.3	a	19.5	15.3	7.9=	a	-4.2=
Spanje	11.5	7.8	8.9	12.3	0.7=	4.4=	3.4=
Tsjechië	a	10.3	20.0	25.6	a	15.3‡	5.6=
Zweden	a	12.9	24.4	6.1	a	-6.7=	-18.3(‡)
EU-8/13/16 Gemiddelde	14.1	17.9	20.2	20.7	6.7‡	2.8=	0.5=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Vlaamse schoolleiders kunnen steunen op diverse vormen van werkervaring, waaronder hun ervaring als leraar en specifieke managementervaring (Tabel 2.26). De meeste schoolleiders hebben een **verleden als leraar**; in het Vlaamse lager onderwijs hebben schoolleiders gemiddeld 17.9 jaar ervaring als leraar, terwijl dit in de eerste graad secundair onderwijs gemiddeld 15.1 jaar is en in de tweede en derde graad 15.2 jaar. De totale ervaring als leraar in het Vlaamse lager onderwijs (17.9 jaar) verschilt niet significant van het EU-5 gemiddelde (19.1 jaar). In de eerste graad secundair onderwijs is de ervaring als leraar in Vlaanderen (15.1 jaar) significant lager dan het EU-16 gemiddelde (18.6 jaar) en het PISA-5 gemiddelde (23.1 jaar). Ook in de tweede en derde graad is de Vlaamse ervaring als leraar (15.2 jaar) significant lager dan het EU-4 gemiddelde (17.1 jaar).

Wat betreft de **ervaring als directeur in totaal**, rapporteren Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs gemiddeld 9.9 jaar, wat niet significant verschilt van het EU-5 gemiddelde (8.9 jaar). In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt de totale directeurservaring in Vlaanderen gemiddeld 7.6 jaar; dit is significant lager dan het EU-16 gemiddelde (9.9 jaar) maar niet significant verschillend van het PISA-5 gemiddelde (7.8 jaar). Schoolleiders in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen hebben gemiddeld 9.0 jaar totale directeurservaring, wat niet significant verschilt van het EU-4 gemiddelde (10.2 jaar). Binnen Vlaanderen hebben schoolleiders in het lager onderwijs (9.9 jaar) significant meer totale directeurservaring dan hun collega's in de eerste graad secundair onderwijs

(7.6 jaar), die op hun beurt niet significant verschillen van schoolleiders in de tweede en derde graad (9.0 jaar).

De **ervaring als directeur in de huidige school** bedraagt in het Vlaamse lager onderwijs 8.9 jaar, wat significant meer is dan het EU-5 gemiddelde (7.3 jaar). In de eerste graad secundair onderwijs hebben Vlaamse schoolleiders met 6.3 jaar significant minder ervaring in hun huidige school dan het EU-16 gemiddelde (7.5 jaar) en niet significant verschillend van het PISA-5 gemiddelde (5.3 jaar). In de tweede en derde graad is de ervaring in de huidige school (8.1 jaar) vergelijkbaar met het EU-4 gemiddelde (8.9 jaar). Het verschil tussen de totale directeurservaring en de ervaring in de huidige school is in Vlaanderen relatief klein, wat wijst op een beperkte mobiliteit tussen scholen.

Vlaamse schoolleiders hebben doorgaans minder **ervaring in andere jobs buiten het onderwijs**. In het lager onderwijs is dit gemiddeld 1.2 jaar, significant minder dan het EU-5 gemiddelde (3.5 jaar). In de eerste graad secundair onderwijs (2.8 jaar) is dit ook significant lager dan het EU-16 gemiddelde (4.3 jaar), maar niet significant verschillend van PISA-5 (3.6 jaar). Schoolleiders in de tweede en derde graad (3.8 jaar) hebben een vergelijkbare ervaring buiten het onderwijs als het EU-4 gemiddelde (4.8 jaar).

Tabel 2.26 Gemiddeld aantal jaren werkervaring van schoolleiders

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Als directeur in deze school	8.9	7.3▼	>	6.3	7.5▲	5.3=	<	8.1	8.9=
Als directeur in totaal	9.9	8.9=	>	7.6	9.9▲	7.8=	=	9.0	10.2=
In een andere functie binnen het schoolbeleidsteam (de jaren als schoolleider niet meegeteld)	4.3	3.8=	=	4.9	5.4=	5.0=	=	5.5	5.4=
Als leraar in totaal (inclusief de jaren waarin men lesgeven combineerde met een andere functie)	17.9	19.1=	>	15.1	18.6▲	23.1▲	=	15.2	17.1▲
In andere jobs buiten het onderwijs	1.2	3.5▲	<	2.8	4.3▲	3.6=	=	3.8	4.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De evolutie in de werkervaringsstructuur van Vlaamse schoolleiders tussen 2008 en 2024 laat een dynamisch beeld zien (Tabel 2.27).

In het **Vlaamse lager secundair onderwijs** is het aandeel schoolleiders met maximaal 5 jaar werkervaring over de periode 2008−2024 licht gestegen van 41.2% naar 45.8% (+4.5 pp), hoewel deze langetermijnverandering niet significant is. Dit Vlaamse aandeel (45.8%) is in 2024 hoger dan het EU-gemiddelde (35.6%). De groep schoolleiders met 6 tot 20 jaar ervaring in het lager secundair onderwijs is afgenomen van 55.2% in 2008 naar 52.9% in 2024 (-2.4 pp, niet significant), na schommelingen in de tussenliggende jaren. Het aandeel schoolleiders met meer dan 20 jaar ervaring is in deze periode

gedaald van 3.5% in 2008 naar 1.4% in 2024 (-2.2 pp, niet significant). Dit zeer lage percentage zeer ervaren schoolleiders in het Vlaamse lager secundair onderwijs blijft opvallend in vergelijking met het EU-gemiddelde (9.7% in 2024) en reflecteert de leeftijdsstructuur van Tabel 2.25.

In het **Vlaamse lager onderwijs** is het aandeel schoolleiders met maximaal 5 jaar ervaring significant gedaald tussen 2013 (40.0%) en 2024 (29.5%), met 10.5 procentpunten. De groep met 6 tot 20 jaar ervaring is in dezelfde periode niet-significant gestegen van 56.9% naar 62.3% (+5.4 pp). Het aandeel schoolleiders met meer dan 20 jaar ervaring in het lager onderwijs is significant toegenomen, van 3.1% in 2013 naar 8.2% in 2024 (+5.1 pp). Dit wijst op een recente toename van zowel de midden-ervaringsgroep als de meest ervaren groep schoolleiders in het lager onderwijs.

Tabel 2.27 Verandering in het gemiddelde aantal jaren werkervaring van schoolleiders tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	≤ 5 jaar ervaring						
	2008	**2013**	**2018**	**2024**	**2024 – 2008**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	40.0	34.1	29.5	a	-10.5(*)	-4.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	41.2	49.8	42.5	45.8	4.5=	-4.1=	3.2=
Denemarken	26.2	15.2	41.1	32.0	5.8=	16.8‡	-9.1=
Estland	33.7	29.4	25.2	34.1	0.4=	4.7=	9.0=
Finland	a	23.8	29.4	34.5	a	10.7(‡)	5.2=
Franse Gemeenschap	a	a	56.8	55.4	a	a	-1.4=
Frankrijk	a	47.9	27.9	22.1	a	-25.8‡	-5.7=
Italië	29.8	21.3	35.9	48.6	18.9(‡)	27.3‡	12.7=
Kroatië	a	32.0	37.8	29.5	a	-2.5=	-8.3=
Letland	a	23.3	25.1	28.1	a	4.8=	3.0=
Nederland[1]	a	36.4	17.2	23.0	a	-13.5=	5.7=
Noorwegen[1]	34.3	56.0	41.3	42.9	8.5=	-13.1=	1.6=
Oostenrijk	39.5	a	35.8	52.2	12.7=	a	16.4=
Portugal	32.8	37.5	34.4	26.7	-6.2=	-10.8=	-7.7=
Slovenië	34.1	a	35.3	35.3	1.3=	a	0.0=
Spanje	42.4	50.4	51.9	50.8	8.4=	0.4=	-1.1=
Tsjechië	a	32.4	22.2	20.0	a	-12.4=	-2.1=
Zweden	a	49.5	35.1	34.6	a	-14.9=	-0.5=
EU-8/13/16 Gemiddelde	34.1	35.0	34.5	35.6	1.5=	0.6=	1.1=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	6 - 20 jaar ervaring						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	56.9	59.0	62.3	a	5.4=	3.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	55.2	49.7	54.2	52.9	-2.4=	3.2=	-1.4=
Denemarken	61.8	72.3	53.3	60.6	-1.2=	-11.7(‡)	7.4=
Estland	52.8	46.5	44.9	49.0	-3.8=	2.5=	4.1=
Finland	a	63.2	53.3	46.9	a	-16.3‡	-6.5=
Franse Gemeenschap	a	a	38.9	42.9	a	a	4.0=
Frankrijk	a	48.0	62.4	70.6	a	22.6‡	8.2=
Italië	46.1	57.9	52.6	46.3	0.2=	-11.6(‡)	-6.3=
Kroatië	a	54.8	50.8	57.7	a	2.9=	6.9=
Letland	a	60.1	53.6	47.1	a	-12.9=	-6.4=
Nederland[1]	a	54.5	75.4	66.5	a	12.0=	-8.9=
Noorwegen[1]	59.7	33.5	53.8	53.7	-6.0=	20.2=	-0.1=
Oostenrijk	53.2	a	62.1	44.6	-8.6=	a	-17.5‡
Portugal	59.8	52.8	52.2	59.2	-0.6=	6.4=	7.0=
Slovenië	48.0	a	53.0	57.7	9.6=	a	4.6=
Spanje	49.6	45.5	42.6	45.0	-4.6=	-0.5=	2.4=
Tsjechië	a	54.8	63.4	63.5	a	8.7=	0.2=
Zweden	a	50.2	63.2	62.9	a	12.7=	-0.4=
EU-8/13/16 Gemiddelde	53.9	53.4	54.7	54.6	0.8=	1.3=	-0.1=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	> 20 jaar ervaring						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	3.1	6.9	8.2	a	5.1(*)	1.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.5	0.5	3.2	1.4	-2.2=	0.9=	-1.8=
Denemarken	12.0	12.5	5.6	7.4	-4.7=	-5.2(‡)	1.8=
Estland	13.5	24.1	29.9	16.9	3.4=	-7.2(‡)	-13.1‡
Finland	a	13.0	17.3	18.6	a	5.6=	1.3=
Franse Gemeenschap	a	a	4.3	1.7	a	a	-2.6=
Frankrijk	a	4.2	9.8	7.3	a	3.1=	-2.5=
Italië	24.1	20.7	11.5	5.0	-19.1‡	-15.7‡	-6.4=
Kroatië	a	13.1	11.4	12.7	a	-0.4=	1.3=
Letland	a	16.6	21.3	24.7	a	8.1=	3.4=
Nederland[1]	a	9.1	7.4	10.5	a	1.4=	3.2=
Noorwegen[1]	5.9	10.5	5.0	3.4	-2.5=	-7.1=	-1.5=
Oostenrijk	7.3	a	2.1	3.2	-4.1=	a	1.1=
Portugal	7.3	9.7	13.4	14.1	6.8‡	4.4=	0.8=
Slovenië	17.9	a	11.7	7.0	-10.9‡	a	-4.7=
Spanje	8.0	4.1	5.5	4.2	-3.8=	0.1=	-1.3=
Tsjechië	a	12.7	14.5	16.4	a	3.7=	2.0=
Zweden	a	0.4	1.6	2.5	a	2.1=	0.8=
EU-8/13/16 Gemiddelde	12.0	11.6	10.8	9.7	-2.3=	-1.9(‡)	-1.0=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

2.3.2 Opleiding: van lerarendiploma naar specifieke leiderschapsvorming

Het opleidingsprofiel van Vlaamse schoolleiders sluit grotendeels aan bij de lerarenpopulatie van waaruit zij gerekruteerd worden (Tabel 2.28).

In het **Vlaamse lager onderwijs** heeft de overgrote meerderheid van de schoolleiders (91.4%) een bachelordiploma als hoogste kwalificatie, terwijl slechts 8.2% een masterdiploma heeft. In vergelijking met het EU-5 gemiddelde, waar 43.0% van de schoolleiders een masterdiploma bezit, is het aandeel masters in het Vlaamse lager onderwijs significant lager, een verschil van 34.8 procentpunten.

In het secundair onderwijs zien we een duidelijke verschuiving naar een hoger opleidingsniveau. In de **eerste graad secundair onderwijs** is de verdeling bijna gelijk: 47.9% van de Vlaamse schoolleiders heeft een bachelordiploma en 49.8% een masterdiploma. Dat komt doordat de eerste graad in Vlaanderen vaak deel uitmaakt van een grotere secundaire school, in tegenstelling tot aparte middenscholen die minder gebruikelijk zijn. In zulke scholen geven meer leraren met een masterdiploma les, vooral in de hogere graden. Aangezien schoolleiders doorgaans worden aangesteld uit het bredere lerarenkorps binnen de school, is de kans groter dat zij eveneens een masterdiploma bezitten. Het opleidingsniveau van Vlaamse schoolleiders sluit daardoor beter aan bij het internationale gemiddelde dan dat van Vlaamse leraren – en dat geldt in het bijzonder voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Toch ligt het aandeel masters in de Vlaamse eerste graad significant lager dan in de EU-16 landen (73.3%) en PISA-5 landen (70.4%), een verschil van respectievelijk 23.5 en 20.6 procentpunten.

In de **tweede en derde graad secundair onderwijs** wordt het beeld gedomineerd door schoolleiders met een masterdiploma, wat 83.1% van het totaal uitmaakt. Dit sluit nauw aan bij het EU-4 gemiddelde (84.0%), waarmee het verschil niet significant is.

Binnen Vlaanderen is er dus een duidelijke en significante evolutie zichtbaar: het aandeel schoolleiders met een bachelordiploma daalt van 91.4% in het lager onderwijs naar 13.8% in de tweede en derde graad secundair onderwijs, terwijl het aandeel masters significant stijgt van 8.2% naar 83.1%.

Tabel 2.28 Percentage schoolleiders naar het hoogst behaalde opleidingsniveau

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Hoger secundair onderwijs	0.4	0.4=	>	0.0	0.4=	0.0=	>	0.9	0.8=
Postsecundair onderwijs (4de graad)	0.0	0.1=	>	0.0	0.1=	0.0=	>	0.0	0.0=
Hoger beroepsonderwijs (HBO5)/Graduaatsopleiding	0.0	1.4=	>	0.0	0.8=	0.4=	>	0.0	0.7=
Professionele of academische bachelor, een diploma van hoger onderwijs van 1 cyclus (bv. onderwijzer(es), regent(es), A1, ...)	91.4	51.4▼	>	47.9	21.1▼	25.3▼	>	13.8	5.7▼
Master of equivalent (bv. licentiaat)	8.2	43.0▲	<	49.8	73.3▲	70.4▲	<	83.1	84.0=
Doctoraat	0.0	3.7=	>	2.4	4.0=	3.8=	=	2.2	8.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Ook bij schoolleiders peilt TALIS naar de elementen die deel uitmaakten van hun formele opleiding (Tabel 2.29). De resultaten tonen dat de overgrote meerderheid van de Vlaamse schoolleiders een stevige opleidingsbasis heeft, vaak bestaande uit een combinatie van een lerarenopleiding en specifieke managementtrainingen.

In het **Vlaamse lager onderwijs** heeft nagenoeg elke schoolleider een lerarenopleiding gevolgd (99.5%), significant meer dan het EU-5 gemiddelde (95.4%). Dit is het gevolg van de aanstellingsvoorwaarde waarbij Vlaamse schoolleiders over een bewijs van pedagogische bekwaamheid moeten beschikken. Daarnaast heeft een grote meerderheid een directeursopleiding (93.8%) en een training 'onderwijskundig leiderschap' (88.6%) gevolgd. Voor die laatste training ligt het Vlaamse aandeel significant hoger dan in de EU-5 landen, waar 77.8% van de schoolleiders een dergelijke training volgde, een verschil van 10.8 procentpunten.

In het **Vlaamse secundair onderwijs** heeft elke schoolleider (100.0% voor zowel de eerste als de hogere graden) een lerarenopleiding gevolgd, wat significant hoger is dan het EU-16 gemiddelde (90.3%), PISA-5 (96.6%), en het EU-4 gemiddelde (87.5%). Net zoals voor het lager onderwijs geldt in Vlaanderen het bewijs van pedagogische bekwaamheid als aanstellingsvoorwaarde voor het ambt van schoolleider secundair onderwijs. Ook voor de directeursopleiding ligt het aandeel in Vlaanderen (91.5% in de eerste graad en 89.6% in de hogere graden) significant hoger dan in de EU-16 (85.9%), en EU-4 (73.0%) landen. Er is geen verschil met de PISA-5 landen. Wat betreft een training in 'onderwijskundig leiderschap' heeft in de eerste graad 90.5% van de Vlaamse schoolleiders dit gevolgd, significant meer dan het EU-16 gemiddelde (79.7%), een verschil van 10.8 procentpunten. Met de PISA-5 (90.7%) landen is er geen significant verschil. In het hoger secundair onderwijs heeft 82.3% deelgenomen aan een training in onderwijskundig leiderschap tegenover 78.4% in de EU-4 landen.

Binnen Vlaanderen zijn de verschillen tussen de onderwijsniveaus beperkt. Er zijn geen significante verschillen voor het volgen van een leraren- of directeursopleiding. Voor training in 'onderwijskundig

leiderschap' is het aandeel wel significant hoger in de eerste graad (90.5%) dan in de tweede en derde graad (82.3%).

Tabel 2.29 Percentage schoolleiders voor wie de volgende elementen deel uitmaakte van hun formele opleiding

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Een lerarenopleiding	99.5	95.4▾	=	100.0	90.3▾	96.6▾	=	100.0	87.5▾
Een programma of cursus m.b.t. het besturen van een school of een directeursopleiding	93.8	93.8=	=	91.5	85.9▾	93.6=	=	89.6	73.0▾
Een training of cursus 'onderwijskundig leiderschap'	88.6	77.8▾	=	90.5	79.7▾	90.7=	>	82.3	78.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▾ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Schoolleider worden vereist in Vlaanderen geen specifieke directeursopleiding voorafgaand aan het opnemen van de functie. Het is gebruikelijk dat men eerst als schoolleider start en pas daarna, of tijdens de uitoefening van de functie, een bijkomende opleiding volgt zoals een directeursopleiding of een training in onderwijskundig leiderschap. Dergelijke opleidingen worden in Vlaanderen georganiseerd door de onderwijsnetten. In TALIS wordt aan schoolleiders gevraagd op welk moment ze de verschillende opleidingen volgden: voor, na, of zowel voor als na het opnemen van hun functie.

De data in Tabel 2.30 bevestigen het typische Vlaamse traject naar het schoolleiderschap. Het volgen van een **lerarenopleiding** is de facto de basis voor alle Vlaamse schoolleiders: nagenoeg iedereen (LO=99.1%; LSO=99.4%; HSO=98.2%) volgde deze opleiding **vóór** het opnemen van de functie. Dit is significant vaker dan internationaal het geval is. In de eerste graad secundair onderwijs, bijvoorbeeld, ligt dit aandeel in Vlaanderen (99.4%) 24.9 procentpunten hoger dan het EU-16 gemiddelde (74.5%) en zelfs 30.4 procentpunten hoger dan het PISA-5 gemiddelde (69.0%). Ook in de tweede en derde graad is het verschil aanzienlijk: het Vlaamse aandeel van 98.2% ligt 33.6 procentpunten hoger dan het EU-4 gemiddelde (64.6%).

Voor de **specifieke directeursopleidingen** is het patroon omgekeerd: deze worden in Vlaanderen voornamelijk gevolgd **ná** het opnemen van de functie. Meer dan de helft van de Vlaamse schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs volgde een directeursopleiding (58.4%) en een training 'onderwijskundig leiderschap' (54.6%) na de start van hun ambt. Dit is een opvallend verschil met de EU-16 landen, waar slechts 30.5% een directeursopleiding en 27.9% een training ‘onderwijskundig leiderschap’ na aanstelling volgde; een verschil van respectievelijk 27.9 en 26.7 procentpunten.

Omgekeerd is het in de EU- en PISA-landen veel gebruikelijker om specifieke directeursopleidingen **vóór** het opnemen van de functie te volgen. Slechts een klein deel van de Vlaamse schoolleiders volgde een directeursopleiding vooraf (LO=15.4%; LSO=14.1%; HSO=27.3%). Zowel voor het lager als het lager

secundair onderwijs is dit aandeel significant lager dan in de respectievelijke vergelijkingsgroepen. In de eerste graad secundair onderwijs, bijvoorbeeld, ligt het Vlaamse aandeel (14.1%) meer dan de helft lager dan het EU-16 gemiddelde (32.5%) en het PISA-5 gemiddelde (35.3%). In het hoger secundair onderwijs is er geen verschil tussen Vlaanderen en het EU-4 (30.4%) gemiddelde.

Een positieve vaststelling is dat het aandeel schoolleiders dat **nooit** een **training 'onderwijskundig leiderschap'** heeft gevolgd, in Vlaanderen over het algemeen lager ligt dan het gemiddelde van de vergelijkingslanden. Dit geldt significant voor het lager onderwijs (11.4% vs. EU-5=22.2%) en het lager secundair onderwijs (9.5% vs. EU-16=20.3%). Voor het hoger secundair onderwijs is het Vlaamse aandeel (17.7%) niet significant verschillend van het EU-4 gemiddelde (21.6%). Ook het aandeel dat nooit een directeursopleiding heeft gevolgd is lager in het Vlaamse lager (8.5%) en hoger (10.4%) secundair onderwijs in vergelijking met de EU-16 (14.1%) en EU-4 (27.0%). Met de PISA-5 (6.4%) landen is er geen significant verschil.

Binnen Vlaanderen zien we dat het pad naar het schoolleiderschap in het secundair onderwijs licht verschilt naargelang de graad. Zo hebben schoolleiders in de tweede en derde graad significant vaker een directeursopleiding gevolgd **vóór** ze in functie traden (27.3%) dan hun collega's in de eerste graad (14.1%). Anderzijds is het aandeel dat **nooit** een training in onderwijskundig leiderschap volgde, significant hoger in de tweede en derde graad (17.7%) dan in de eerste graad (9.5%).

Tabel 2.30 Percentage schoolleiders voor wie de volgende elementen deel uitmaakte van hun formele opleiding, tegenover het moment van opnemen van de functie als schoolleider

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Een lerarenopleiding									
Voor het opnemen van de positie	99.1	77.5▼	=	99.4	74.5▼	69.0▼	=	98.2	64.6▼
Na het opnemen van de positie	0.4	2.3▲	=	0.0	3.7▲	7.1▲	=	0.9	9.0▲
Voor en na het opnemen van de positie	0.0	15.6▲	=	0.6	12.0▲	20.5▲	=	0.9	13.9▲
Nooit	0.5	4.6▲	=	0.0	9.7▲	3.4▲	=	0.0	12.5▲
Een programma of cursus m.b.t. het besturen van een school of een directeursopleiding									
Voor het opnemen van de positie	15.4	35.4▲	=	14.1	32.5▲	35.3▲	<	27.3	30.4=
Na het opnemen van de positie	53.4	31.5▼	=	58.4	30.5▼	27.7▼	=	48.4	29.3▼
Voor en na het opnemen van de positie	25.0	26.9=	=	19.0	22.9=	30.6▲	=	13.9	13.4=
Nooit	6.2	6.2=	=	8.5	14.1▲	6.4=	=	10.4	27.0▲
Een training of cursus 'onderwijskundig leiderschap'									
Voor het opnemen van de positie	13.3	21.3▲	=	11.4	25.3▲	37.2▲	=	16.0	24.2▲
Na het opnemen van de positie	53.6	32.7▼	=	54.6	27.9▼	20.5▼	=	50.0	33.4▼
Voor en na het opnemen van de positie	21.7	23.8=	=	24.5	26.5=	33.0=	=	16.3	20.8=
Nooit	11.4	22.2▲	=	9.5	20.3▲	9.3=	<	17.7	21.6=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

2.3.3 Deelname aan formele directieopleidingen: een stijgende trend

De mate waarin schoolleiders deelnemen aan specifieke opleidingen is de afgelopen tien jaar geëvolueerd. We tonen hier alleen de trends in deelname van schoolleiders aan een directeursopleiding en onderwijskundig leiderschap aangezien deelname aan de lerarenopleiding over alle onderwijsniveaus heen hoog is. De data tonen een stabiel tot stijgend patroon in Vlaanderen, waarbij de participatiegraad hoog blijft in vergelijking met het buitenland.

Het aandeel schoolleiders dat aangeeft dat een **directeursopleiding** deel uitmaakte van hun formele opleiding, is in Vlaanderen consistent hoog (Tabel 2.31). In het **lager onderwijs** is dit aandeel zeer stabiel en schommelt het tussen 2013 (90.6%) en 2024 (93.8%) zonder significante veranderingen. In het **lager secundair onderwijs** is er na een daling in 2018 (83.4%) een significante stijging naar 91.5% in 2024. Hiermee is het niveau terug vergelijkbaar met dat van 2013 (92.1%). Het aandeel schoolleiders in het Vlaamse lager secundair onderwijs dat een directeursopleiding volgde, ligt doorheen de jaren steeds hoger dan het EU-gemiddelde, dat in 2024 85.9% bedraagt.

Voor een training of cursus **'onderwijskundig leiderschap'** is in Vlaanderen een duidelijke en significante toename zichtbaar over de afgelopen tien jaar (Tabel 2.31). In het **lager onderwijs** steeg het aandeel schoolleiders dat deze training volgde significant van 78.0% in 2013 naar 88.6% in 2024, een toename van 10.6 procentpunten. De stijging is nog markanter in het **lager secundair onderwijs**, waar het aandeel groeide van 72.4% in 2013 naar 90.5% in 2024, een significante toename van 18.1 procentpunten. De groei in het Vlaamse lager secundair onderwijs tussen 2013 en 2024 was significant sterker dan de gemiddelde toename in de EU-landen (+4.4 pp). Hierdoor ligt het Vlaamse aandeel in 2024 (90.5%) ruim boven het EU-gemiddelde (79.7%).

Tabel 2.31 Verandering in het percentage schoolleiders waarvoor de volgende elementen deel uitmaakte van hun formele opleiding tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Een programma of cursus m.b.t. het besturen van een school of een directeursopleiding				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	90.6	94.2	93.8	3.2=	-0.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	92.1	83.4	91.5	-0.5=	8.1*
Denemarken	55.4	73.7	77.2	21.8‡	3.5=
Estland	98.0	96.4	85.1	-12.9‡	-11.3‡
Finland	96.5	100.0	97.4	0.9=	-2.6a
Franse Gemeenschap	a	99.5	99.0	a	-0.5‡
Frankrijk	97.6	97.4	95.4	-2.2=	-1.9‡
Italië	96.2	86.9	85.8	-10.4(‡)	-1.1=
Kroatië	41.9	41.9	32.3	-9.6=	-9.6‡
Letland	73.3	89.4	80.4	7.1=	-9.0‡
Nederland[1]	96.4	95.2	91.0	-5.4=	-4.2‡
Noorwegen[1]	84.1	85.5	93.0	8.9=	7.5=
Oostenrijk	a	m	87.2	a	m
Portugal	74.8	87.0	89.0	14.2‡	2.0=
Slovenië	a	93.3	95.3	a	2.0=
Spanje	82.7	85.0	87.7	5.0=	2.7=
Tsjechië	90.3	95.5	95.5	5.2=	0.0(‡)
Zweden	91.1	94.4	83.4	-7.6=	-11.0‡
EU-13/16 Gemiddelde	82.9	82.6	85.9	3.0=	3.4=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
m Land had geen cijfers voor deze vraag.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Een training of cursus 'onderwijskundig leiderschap'				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	78.0	78.5	88.6	10.6*	10.1*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	72.4	76.2	90.5	18.1*	14.3*
Denemarken	87.2	88.9	83.0	-4.1‡	-5.9‡
Estland	88.7	92.1	86.4	-2.4‡	-5.7‡
Finland	71.7	82.5	80.8	9.1=	-1.8‡
Franse Gemeenschap	a	92.9	90.5	a	-2.4‡
Frankrijk	70.1	m	81.7	11.7=	m
Italië	73.5	65.7	74.7	1.1‡	9.0=
Kroatië	59.2	51.9	45.9	-13.3‡	-6.0‡
Letland	83.2	92.6	90.3	7.1=	-2.3‡
Nederland[1]	90.7	88.0	92.2	1.5‡	4.2(‡)
Noorwegen[1]	72.4	85.7	65.7	-6.7‡	-20.0‡
Oostenrijk	a	m	82.2	a	m
Portugal	64.5	77.0	81.2	16.7=	4.2=
Slovenië	a	92.7	93.8	a	1.1‡
Spanje	59.3	73.8	71.6	12.3=	-2.2‡
Tsjechië	69.1	62.6	72.0	2.8‡	9.4=
Zweden	90.3	81.3	83.9	-6.5‡	2.6(‡)
EU-13/16 Gemiddelde	75.4	70.5	79.7	4.4‡	9.3=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

De profielen van leraren en schoolleiders kunnen niet los worden gezien van de omgeving waarin zij dagelijks opereren. In de volgende sectie bespreken we de leerlingensamenstelling van de school.

2.4 Samenstelling van de school

De leerlingensamenstelling van scholen vormt een belangrijke component van de arbeidsomstandigheden van leraren en de context waarin onderwijs in scholen plaatsvindt. De diversiteit van leerlingen in scholen wordt in TALIS in kaart gebracht aan de hand van verschillende leerlingkenmerken, waaronder de taalachtergrond, sociaaleconomische achtergrond, migratieachtergrond, aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, en in het licht van de vluchtelingencrisis ook het aandeel erkende vluchtelingen. Er werd aan schoolleiders gevraagd op basis van geobjectiveerde (administratieve) databronnen een schatting te maken van het percentage leerlingen op hun school die een bepaald achtergrondkenmerk hebben. Een dergelijke subjectieve schatting stemt mogelijk niet helemaal overeen met het effectieve aandeel van leerlingen met een bepaald kenmerk [20]. De verzamelde informatie is van belang vanuit een beschrijvend perspectief, maar ook vanwege de relatie tussen de samenstelling van de school en andere indicatoren zoals onderwijsproceskenmerken (bijvoorbeeld ingeschatte zelf-effectiviteit, klasmanagement, enzovoort) en de onderwijsprestaties van leerlingen.

Volgens schoolleiders in het **Vlaamse lager onderwijs** wordt een aanzienlijk deel van de scholen gekenmerkt door een diverse leerlingenpopulatie (Tabel 2.32). Zo heeft 28.3% van de lagere scholen meer dan 30% leerlingen van wie de thuistaal niet de instructietaal (Nederlands) is. Verder heeft 18.6% van de scholen meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen, 16.4% heeft meer dan 30% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, en 16.1% rapporteert meer dan 30% leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben. Een kleiner aandeel, 15.6%, heeft meer dan 30% leerlingen die moeite hebben om het Nederlands te begrijpen, en 62.0% van de lagere scholen telt meer dan 1% leerlingen die vluchteling zijn.

In de **eerste graad secundair onderwijs** in Vlaanderen rapporteert 24.5% van de schoolleiders dat meer dan 30% van hun leerlingen een andere thuistaal dan het Nederlands heeft. Het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen bedraagt 23.7%. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is dit 20.3%, en voor leerlingen met een

[20] Omdat de TALIS bevraging alleen bij leraren en schoolleiders uitgevoerd wordt (en dus niet bij leerlingen), is het niet mogelijk op een andere manier zicht te verwerven op de samenstelling van scholen. Daar komt bij dat we deze indicator in dit rapport primair gebruiken voor het maken van vergelijkingen (tussen landen en/of scholen) veeleer dan te focussen op de absolute waarde van het aandeel leerlingen met specifieke kenmerken.

migratieachtergrond 19.5%. In 14.0% van de scholen heeft meer dan 30% van de leerlingen moeite met het Nederlands. Het percentage scholen met meer dan 1% vluchtelingen bedraagt 72.7%.

In de **tweede en derde graad secundair onderwijs** heeft 29.4% van de Vlaamse scholen meer dan 30% leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands. 24.3% van de scholen telt meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen, en 23.0% heeft meer dan 30% leerlingen met een migratieachtergrond. Het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is 17.7%, en 12.8% voor leerlingen die moeite hebben met het Nederlands. 70.2% van de scholen in de tweede en derde graad telt meer dan 1% vluchtelingen.

Op de meeste indicatoren van schoolcompositie met een drempel van ">30%" leerlingen met een bepaald kenmerk, liggen de percentages voor Vlaamse scholen, zowel in het lager als in het secundair onderwijs, significant hoger dan de gemiddelden van de **EU- en PISA-vergelijkingsgroepen**. Bijvoorbeeld, in de eerste graad secundair onderwijs heeft Vlaanderen (24.5%) significant meer scholen met meer dan 30% leerlingen van wie de thuistaal niet de instructietaal is dan het EU-16 gemiddelde (11.7%) en het PISA-5 gemiddelde (9.4%); dit is een verschil van respectievelijk 12.8 en 15.1 procentpunten. Ook voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (>30%) ligt het Vlaamse cijfer in de eerste graad secundair onderwijs (20.3%) significant hoger dan het EU-16 (10.0%) en PISA-5 (8.8%) gemiddelde. Het gaat om verschillen van respectievelijk 10.3 en 11.5 procentpunten. Hetzelfde geldt voor leerlingen met een migratieachtergrond (>30%) in de eerste graad secundair onderwijs: het Vlaamse aandeel (19.5%) ligt 10.4 procentpunten boven het EU-16 gemiddelde (9.1%) en zelfs 14.7 procentpunten boven het PISA-5 gemiddelde (4.8%). Een uitzondering op het algemene patroon vormt het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen; hierbij liggen de Vlaamse cijfers (LO=18.6%; LSO=23.7%; HSO=24.3%) dichter bij, en niet altijd significant verschillend van, de EU-gemiddelden (EU-5=20.7%; EU-16=16.3%; PISA-5=9.7%; EU-4=17.4%). Het percentage scholen met meer dan 10% vluchtelingen is in Vlaanderen (bv. LSO=2.9%) over het algemeen vergelijkbaar met of lager dan sommige EU-gemiddelden, maar significant hoger dan het EU-4 gemiddelde in de tweede en derde graad (7.2% vs. EU-4=1.5%). Over het geheel genomen tekenen de Vlaamse scholen zich dus af als contexten met een aanzienlijk hogere concentratie van diverse leerlingenkenmerken in vergelijking met vele andere Europese landen en voornamelijk met de PISA-toplanden.

Tabel 2.32 Leerlingensamenstelling van de school volgens schoolleiders

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Meer dan 1% leerlingen die vluchteling zijn	62.0	42.6▼	=	72.7	53.8▼	30.0▼	=	70.2	47.6▼
Meer dan 30% leerlingen van wie de thuistaal niet (een dialect van) de instructietaal is	28.3	14.3▼	=	24.5	11.7▼	9.4▼	=	29.4	5.3▼
Meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen	18.6	20.7=	=	23.7	16.3=	9.7▼	=	24.3	17.4=
Meer dan 30% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	16.4	12.0=	=	20.3	10.0▼	8.8▼	=	17.7	5.9▼
Meer dan 30% leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	16.1	10.6=	=	19.5	9.1▼	4.8▼	=	23.0	4.9▼
Meer dan 30% leerlingen die moeite hebben om de instructietaal te begrijpen	15.6	8.9▼	=	14.0	7.1▼	3.8▼	=	12.8	2.9▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

2.4.1 Een toenemende socio-economische en talige diversiteit

TALIS 2024 maakt het mogelijk om trends in de schoolsamenstelling te analyseren (Tabel 2.33). Het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen van wie de thuistaal niet het Nederlands is, is in Vlaanderen significant gestegen tussen 2013 en 2024. In het **lager onderwijs** steeg dit percentage van 16.4% in 2013 naar 28.3% in 2024, een significante toename van 11.8 procentpunten. Ook in de **eerste graad secundair onderwijs** was er een significante stijging, van 14.0% in 2013 naar 24.5% in 2024 (+10.6 pp). De stijging in Vlaanderen is over de periode 2013–2024 aanzienlijk en vaak significant sterker dan de gemiddelde stijging in de EU-landen. **Internationaal gezien** ligt het Vlaamse percentage scholen in het lager secundair onderwijs (24.5%) met een hoge concentratie van leerlingen van wie de thuistaal niet de instructietaal is, in 2024 bijvoorbeeld in de lijn van, Nederland (26.3%) en Oostenrijk (26.3%), maar aanzienlijk hoger dan in landen als Tsjechië (0.4%), Portugal (2.5%) of Frankrijk (3.5%) waar dit fenomeen veel minder voorkomt. De toename in Vlaanderen (+10.6 pp sinds 2013) is vergelijkbaar met die in Nederland (+12.5 pp) en Letland (+14.8 pp), terwijl in een land als Frankrijk het aandeel zelfs daalde (−2.3 pp).

Tabel 2.33 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen van wie de thuistaal[21] niet (een dialect van) de instructietaal (Nederlands in Vlaanderen) is volgens schoolleiders tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	> 30 %				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	16.4	22.9	28.3	11.8*	5.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	14.0	19.2	24.5	10.6*	5.4=
Denemarken	7.2	9.2	6.6	-0.7(‡)	-2.6=
Estland	4.1	3.1	6.2	2.1=	3.1=
Finland	2.2	4.9	6.2	3.9=	1.3=
Franse Gemeenschap	a	19.8	23.5	a	3.7=
Frankrijk	5.8	6.2	3.5	-2.3‡	-2.7=
Italië	5.7	3.5	5.4	-0.2(‡)	1.9=
Kroatië	5.3	5.1	2.0	-3.3‡	-3.1=
Letland	3.4	12.1	18.1	14.8=	6.0=
Nederland[1]	13.8	8.5	26.3	12.5=	17.8=
Noorwegen[1]	5.7	3.1	5.1	-0.6(‡)	2.0=
Oostenrijk	a	21.8	26.7	a	4.9=
Portugal	0.5	0.6	2.5	2.0(‡)	1.9=
Slovenië	a	2.3	4.9	a	2.6=
Spanje	8.6	6.6	10.7	2.1=	4.1=
Tsjechië	0.6	0.9	0.4	-0.2‡	-0.5=
Zweden	20.8	20.3	38.6	17.8=	18.3(‡)
EU-13/16 Gemiddelde	6.4	8.0	11.7	5.2=	3.7=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 2.34 toont de evolutie in de schoolsamenstelling met betrekking tot het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond. De evolutie in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen met een migratieachtergrond is in Vlaanderen tussen 2018 en 2024 vrij stabiel gebleven. In het **lager onderwijs** was er een lichte, niet-significante daling (van 17.4% naar 16.1%), en in de **eerste graad secundair onderwijs** een lichte, eveneens niet-significante, stijging (van 16.3% naar 19.5%).

Desondanks blijft het aandeel van dergelijke scholen in Vlaanderen, met name in de eerste graad secundair onderwijs, vrij hoog in vergelijking met veel andere landen. Zo ligt het Vlaamse cijfer in 2024 (19.5%) aanzienlijk hoger dan in landen als Denemarken (3.8%), Spanje (9.5%) en Tsjechië (0.0%), hoewel het lager is dan in de Franse Gemeenschap (29.1%) en Zweden (27.4%). Deze stabiele trend in Vlaanderen staat in contrast met de forsere toenames in bijvoorbeeld Zweden (+9.6 pp) en Nederland (+7.1 pp) en de daling in Denemarken (−3.0 pp) in dezelfde periode.

[21] Disclaimer: Tussen 2018 en 2024 is de formulering van het item gewijzigd, waarbij ‘moedertaal’ is veranderd in ‘thuistaal’.

Tabel 2.34 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen met een migratieachtergrond volgens schoolleiders tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	> 30 %		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	17.4	16.1	-1.2=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	16.3	19.5	3.1=
Denemarken	6.8	3.8	-3.0=
Estland	0.0	0.0	0.0=
Finland	2.9	6.7	3.8=
Franse Gemeenschap	29.4	29.1	-0.3=
Frankrijk	14.7	15.4	0.7=
Italië	4.3	3.3	-1.0=
Kroatië	0.0	0.7	0.7=
Letland	0.0	0.3	0.3=
Nederland[1]	5.1	12.2	7.1=
Noorwegen[1]	4.4	7.3	2.9=
Oostenrijk	18.9	23.7	4.8=
Portugal	1.9	4.1	2.3=
Slovenië	0.0	2.3	2.3=
Spanje	3.4	9.5	6.1=
Tsjechië	0.6	0.0	-0.6=
Zweden	17.8	27.4	9.6=
EU-16 Gemiddelde	6.9	9.1	2.2=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Zoals weergegeven in Tabel 2.35, is er voor het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen in het **Vlaamse lager onderwijs** een lichte, niet-significante stijging tussen 2013 (16.3%) en 2024 (18.6%). In de **eerste graad secundair onderwijs** is er een significante stijging in de meest recente periode: van 13.1% in 2018 naar 23.7% in 2024, een toename van 10.5 procentpunten. Over de gehele periode 2013−2024 (van 15.6% naar 23.7%) is de stijging van 8.1 procentpunten niet statistisch significant. Het Vlaamse cijfer voor het lager secundair onderwijs in 2024 (23.7%) is hoger dan in Denemarken (8.6%) of Italië (9.1%), maar lager dan in Frankrijk (41.4%) of Portugal (37.9%). De recente stijging (+10.5 pp sinds 2018) is opvallend, zeker in vergelijking met Frankrijk (daling van 1.1 pp) of Portugal (daling van 13.2 pp) in dezelfde periode. Nederland kende echter een nog forsere recente stijging (+23.9 pp sinds 2018).

Tabel 2.35 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen afkomstig uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen volgens schoolleiders tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	> 30 %				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	16.3	17.2	18.6	2.3=	1.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	15.6	13.1	23.7	8.1=	10.5*
Denemarken	2.5	7.9	8.6	6.2=	0.8=
Estland	13.3	6.8	7.9	-5.4‡	1.1=
Finland	2.7	2.6	8.3	5.6=	5.8=
Franse Gemeenschap	a	31.6	35.1	a	3.6=
Frankrijk	45.9	42.5	41.4	-4.5(‡)	-1.1=
Italië	6.3	7.2	9.1	2.7=	1.8=
Kroatië	8.1	11.8	6.8	-1.3=	-5.1‡
Letland	25.8	9.8	3.7	-22.1‡	-6.1‡
Nederland[1]	15.1	7.6	31.5	16.4=	23.9=
Noorwegen[1]	4.3	2.0	7.7	3.4=	5.8=
Oostenrijk	a	18.8	17.3	a	-1.5‡
Portugal	46.2	51.0	37.9	-8.3‡	-13.2‡
Slovenië	a	3.6	6.6	a	2.9=
Spanje	13.1	7.7	10.6	-2.5(‡)	3.0=
Tsjechië	4.8	2.1	5.8	1.0=	3.6=
Zweden	12.3	12.0	22.3	10.0=	10.3=
EU-13/16 Gemiddelde	15.4	14.1	16.3	0.9=	2.2=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

De data voor 2024 tonen een toename in het aandeel scholen met meer dan 1% leerlingen die vluchteling zijn, vergeleken met 2018 (Tabel 2.36). In het **Vlaamse lager onderwijs** steeg dit percentage van 52.9% in 2018 naar 62.0% in 2024, een niet-significante toename van 9.0 procentpunten. In de **eerste graad secundair onderwijs** was de stijging significant: van 53.4% in 2018 naar 72.7% in 2024 (+19.3 pp). Deze toenames in Vlaanderen zijn vergelijkbaar met de gemiddelde stijging in de EU-landen. Het Vlaamse aandeel scholen met meer dan 1% vluchtelingen in het lager secundair onderwijs (72.7%) ligt in 2024 bijvoorbeeld hoger dan in Zweden (64.6%) of Finland (48.0%), maar vergelijkbaar met de Franse Gemeenschap (72.4%) of Oostenrijk (70.9%). De toename in het Vlaamse lager secundair onderwijs (+19.3 pp sinds 2018) is aanzienlijk, en vergelijkbaar met landen als Frankrijk (+22.7 pp) en Spanje (+22.6 pp), terwijl Estland (+46.7 pp) en Portugal (+34.5 pp) nog sterkere stijgingen kenden.

Tabel 2.36 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 1% leerlingen die vluchtelingen zijn volgens schoolleiders tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	> 1 %		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	52.9	62.0	9.0=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	53.4	72.7	19.3*
Denemarken	59.0	57.9	-1.1‡
Estland	6.1	52.8	46.7‡
Finland	45.6	48.0	2.4(‡)
Franse Gemeenschap	65.0	72.4	7.5=
Frankrijk	39.8	62.5	22.7=
Italië	15.2	35.0	19.8=
Kroatië	1.1	27.6	26.4=
Letland	0.3	35.1	34.8‡
Nederland[1]	66.1	77.2	11.1=
Noorwegen[1]	55.3	69.3	14.0=
Oostenrijk	66.6	70.9	4.3(‡)
Portugal	12.1	46.6	34.5‡
Slovenië	5.6	36.8	31.2=
Spanje	11.2	33.8	22.6=
Tsjechië	3.4	70.7	67.3‡
Zweden	69.2	64.6	-4.7(‡)
EU-16 Gemiddelde	32.6	53.8	21.2=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

2.4.2 Een toenemend aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Het percentage scholen met meer dan 30% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is in Vlaanderen significant toegenomen (Tabel 2.37). In het **lager onderwijs** steeg dit van 6.8% in 2013 naar 16.4% in 2024, een significante toename van 9.6 procentpunten. In de **eerste graad secundair onderwijs** was de stijging nog markanter: van 9.1% in 2013 naar 20.3% in 2024, een significante toename van 11.2 procentpunten. Het Vlaamse percentage in 2024 in het lager secundair onderwijs (20.3%) is ook aanzienlijk hoger dan in bijvoorbeeld Finland (1.6%) of Spanje (5.4%). De toename in Vlaanderen (+11.2 pp sinds 2013) is ook sterker dan in veel andere landen, al kende Nederland een grote stijging (+29.9 pp sinds 2013). Een mogelijke verklaring voor de stijging in Vlaanderen is de implementatie van het M-decreet in 2014 en het huidige leersteundecreet (Departement Onderwijs en Vorming, 2025b).

Tabel 2.37 Verandering in het aandeel scholen met meer dan 30% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgens schoolleiders tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	> 30 %				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.8	11.5	16.4	9.6*	4.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	9.1	8.5	20.3	11.2*	11.7*
Denemarken	2.5	6.6	8.4	5.9=	1.8(‡)
Estland	4.6	3.2	16.1	11.4=	12.9=
Finland	0.6	0.6	1.6	1.0‡	1.1‡
Franse Gemeenschap	a	2.9	19.5	a	16.6=
Frankrijk	7.5	5.8	10.4	2.9=	4.6=
Italië	3.6	2.6	16.7	13.1=	14.1=
Kroatië	0.0	0.0	2.5	2.5‡	2.5‡
Letland	0.0	0.0	2.8	2.8(‡)	2.8‡
Nederland[1]	15.1	13.6	45.0	29.9(‡)	31.4‡
Noorwegen[1]	3.8	1.2	1.1	-2.8‡	-0.2‡
Oostenrijk	a	2.4	0.0	a	-2.4‡
Portugal	0.5	2.9	8.0	7.5=	5.1=
Slovenië	a	0.8	0.9	a	0.1‡
Spanje	0.3	2.4	5.4	5.2=	3.0(‡)
Tsjechië	3.6	3.6	5.1	1.5‡	1.5‡
Zweden	6.1	21.2	15.8	9.7=	-5.4=
EU-13/16 Gemiddelde	3.7	4.4	10.0	6.2=	5.6=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

2.5 Conclusie

Het onderwijslandschap in Vlaanderen, net als elders, wordt geconfronteerd met voortdurende en complexe uitdagingen. De sociografische schets in dit hoofdstuk, gebaseerd op de rijke data van TALIS 2024, is essentieel om deze veranderende context te documenteren. Door de Vlaamse situatie systematisch te vergelijken, zowel over een periode van 16 jaar als met andere (Europese) landen, krijgen we een scherp beeld van de specificiteit van Vlaanderen en de meer algemene patronen. Uit deze analyse springen vier kernevoluties in het oog die de achtergrond vormen voor de thema's in de volgende hoofdstukken.

Ten eerste is er een **trendbreuk in de genderbalans binnen schoolleidersfuncties**. Waar voorgaande rapporten wezen op een hardnekkige kloof tussen het sterk vervrouwelijkte lerarenkorps en het lagere aandeel vrouwelijke schoolleiders, toont TALIS 2024 een spectaculaire inhaalbeweging. Vooral in het lager secundair onderwijs is het aandeel vrouwelijke schoolleiders sinds 2008 significant gestegen met 23.2 procentpunten, met een opvallende versnelling sinds 2018 (+21.0 pp). Hoewel de discrepantie in het lager onderwijs nog steeds aanzienlijk is (-23.4 pp), is de kloof in het secundair onderwijs aanzienlijk gekrompen. Vlaanderen transformeert hiermee van een achterblijver naar een van de koplopers in Europa wat betreft de vervrouwelijking van het directiekorps. Die evolutie heeft twee belangrijke implicaties. Ten eerste, is het duidelijk dat Vlaanderen in termen van doorstroom naar directiefuncties een stap voorwaarts zet. De keerzijde daarvan is, ten tweede, dat het reeds sterker vervrouwelijkte onderwijslandschap nog verder vervrouwelijkt. Vanuit een personeelsbeleidsperspectief moet echter opgemerkt worden dat een sector die disproportioneel rekruteert uit één gendergroep altijd problemen zal hebben om voldoende personeel te vinden. Het is in die context toch opmerkelijk dat zelfs in het basisonderwijs waar het aantal vrouwelijke leraren reeds lang boven de 80% is, de stijgende trend naar meer vervrouwelijking zich blijft verder zetten.

Ten tweede blijft het **Vlaamse lerarenkorps in internationaal perspectief relatief jong**. De leeftijdsstructuur toont echter een verschuiving: in het lager secundair onderwijs daalt het aandeel leraren jonger dan 30 jaar significant, terwijl het zwaartepunt van het lerarenkorps verschuift naar de middengroep (30-49 jaar) die de dominante en sterkst groeiende categorie is geworden. Deze dynamiek wijkt af van het gemiddelde in de EU. Bovendien is de dalende trend dat het leraarschap een eerste beroepskeuze is voor de nieuwste generatie leraren opvallend. Tussen 2018 en 2024 daalde het aandeel beginnende leraren (≤ 5 jaar ervaring) voor wie lesgeven de eerste keuze was met 10.7 procentpunten in het lager onderwijs en 16.0 procentpunten in het lager secundair onderwijs. Deze forse daling kan niet verklaard worden door een toename van zij-instromers – leraren voor wie het onderwijs per definitie geen eerste keuze was. Het aandeel zij-instromers is in Vlaanderen tussen 2018

en 2024 weliswaar significant gestegen, maar hun aandeel blijft relatief beperkt. Alleen in het hoger secundair onderwijs is het aandeel zij-instromers in Vlaanderen hoger dan in de vergelijkingslanden.

Een derde vaststelling betreft het **unieke opleidingsprofiel van Vlaamse leraren en schoolleiders**. Hoewel leraren in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs een significant lager formeel opleidingsniveau hebben (minder masterdiploma's) dan in de meeste vergelijkingslanden, voelen zij zich opvallend beter voorbereid door hun opleiding. Dit lijkt vooral toe te schrijven aan de geïntegreerde lerarenopleidingen, die in Vlaanderen significant positiever worden geëvalueerd door de leraren dan de kortere trajecten zowel in kwaliteit als de mate waarin ze zich voorbereid voelen; een kloof die in internationaal perspectief opvallend groot is. Met name de praktische componenten van de geïntegreerde lerarenopleidingen, zoals voldoende oefenkansen en een goede balans tussen theorie en praktijk, worden significant positiever geëvalueerd dan in de EU- en PISA-landen. Dit voordeel in praktische voorbereiding neemt af in de hogere graden van het secundair onderwijs, waar leraren zich minder voorbereid voelen op de vakinhoudelijke diepgang dan hun EU-collega's. Dit hangt mogelijk samen met een groter aandeel leraren dat via verkorte trajecten, zoals de specifieke lerarenopleiding, in Vlaanderen opgeleid werden. Een belangrijk aandachtspunt blijft de voorbereiding op het lesgeven in een multiculturele context; hoewel vergelijkbaar met andere landen, voelt slechts een kleine minderheid zich hier 'veel' op voorbereid, wat contrasteert met de realiteit in de klas. In het algemeen kan men stellen dat de evoluties in de opleiding van leraren en in het bijzonder schoolleiders in Vlaanderen de goede richtingen uit evolueren en het onderwijzend personeel in 2024 beter voorbereid voelde op hun taak dan in 2018.

Ten slotte is de meest in het oog springende en verstrekkende vaststelling de **onverminderd hoge en significant toegenomen diversiteit van het leerlingenpubliek in Vlaamse scholen**. Op nagenoeg alle indicatoren – van leerlingen met een andere thuistaal, een migratieachtergrond tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften – overtreft de concentratie in Vlaamse scholen significant de gemiddelden van zowel de EU- als de PISA-landen. De verschillen zijn in vele gevallen groot tot zeer groot. De trendanalyse toont bovendien aan dat de toename van deze diversiteit in Vlaanderen sinds 2013 onafgebroken en vaak sneller dan in andere landen is doorgezet. Deze sterk diverse schoolcontext vormt de achtergrond waartegen de opvattingen, praktijken en het welzijn van leraren en schoolleiders, die in de volgende hoofdstukken aan bod komen, begrepen moeten worden.

3 Arbeidsomstandigheden

Een van de doelstellingen van het TALIS-onderzoek is zicht te krijgen op de arbeidsomstandigheden van leraren en schoolleiders. Arbeidsomstandigheden – zoals de klasgrootte, de contractuele omstandigheden, de ervaren autonomie en de beschikbare infrastructuur – bepalen mee hoe leraren en schoolleiders hun werk uitvoeren en hoe tevreden ze zijn met hun job en werkomgeving (OECD, 2019; Van Droogenbroeck et al., 2019). Arbeidsomstandigheden spelen langs die weg ook een fundamentele rol in het aantrekken en behouden van competente leraren en schoolleiders.

In dit hoofdstuk worden de arbeidsomstandigheden vanuit verschillende invalshoeken belicht. Eerst schetsen we de structurele context door te focussen op de klasgrootte en de personeelsratio's in de scholen. Vervolgens bouwen we een gedetailleerd beeld op van de arbeidsomstandigheden van de leraar, waarbij we ingaan op hun tewerkstellingsregime, contractuele zekerheid, professionele autonomie en tijdsbesteding. Daarna volgt een analoge analyse voor de schoolleider, met een focus op hun werkregime, takenpakket en de door hen ervaren tekorten die kwaliteitsvol onderwijs belemmeren.

3.1 Klasgrootte en ratio's tussen leerlingen, leraren en ander personeel

Een eerste reeks indicatoren van de arbeidsomstandigheden brengt de verhoudingen tussen het aantal leerlingen, leraren en ander personeel in kaart. Die ratio's zijn niet alleen budgettair gevoelig, maar hebben ook directe gevolgen voor de klas- en schoolpraktijk. Onderzoek toont dat kleinere klassen leraren in staat stellen meer individuele feedback te geven, differentiatie toe te passen en tijd die gaat naar ordehandhaving te beperken (Blatchford et al., 2011; Finn, 2019). Daardoor wordt vaak aangenomen dat kleinere klassen beter zijn voor de onderwijsprestaties van leerlingen. Toch tonen de meest uitgebreide meta-analyses sinds 2018 – bijvoorbeeld Filges et al. (2018) en Opatrny et al. (2023) – dat het effect van klasgrootte op gestandaardiseerde leerprestaties klein tot verwaarloosbaar is. De winst blijkt vooral zichtbaar bij jonge kinderen (kleuter tot eind 3e leerjaar) en bij kwetsbare leerlingengroepen, waar intensievere begeleiding een groter verschil maakt. Voor leraren zelf lijken de voordelen van kleinere klassen duidelijker: kleinere klassen betekenen minder verbeterwerk, minder gedragsproblemen en meer pedagogische vrijheid. Bovendien toont onderzoek dat een lagere leerling-leraar ratio samenhangt met minder overuren, lagere stressscores en een hogere jobtevredenheid (Hojo, 2021; Huang et al., 2022). Het is dan ook geen verrassing dat Vlaamse leraren, net als hun internationale collega's, het verkleinen van klassen consequent als topprioriteit voor extra investeringen naar voren schuiven (Van Droogenbroeck et al., 2019).

In TALIS worden leraren gevraagd het aantal leerlingen in de doelklas aan te geven. Tabel 3.1 toont de gemiddelde klasgrootte per onderwijsniveau voor Vlaanderen en de vergelijkingsgroepen.

In **Vlaanderen** daalt de gemiddelde klasgrootte significant naarmate het onderwijsniveau stijgt, wellicht te verklaren door de toename van de specificiteit van studierichtingen. In het lager onderwijs telt een klas gemiddeld 20.9 leerlingen. Dit daalt significant naar 18.3 leerlingen in de eerste graad secundair onderwijs, en verder significant naar 16.0 leerlingen in de tweede en derde graad.

In **internationaal vergelijkend perspectief** zijn de Vlaamse klassen, met name in het secundair onderwijs, relatief klein. In het lager onderwijs is de klasgrootte in Vlaanderen (20.9) vergelijkbaar met en niet significant verschillend van het EU-5 gemiddelde (21.3). In de eerste graad secundair onderwijs zijn de Vlaamse klassen (18.3) echter significant kleiner dan het gemiddelde in zowel de EU-16 landen (21.8) als de PISA-5 landen (25.8), een verschil van respectievelijk 3.5 en 7.5 leerlingen. Dit patroon trekt zich door in de tweede en derde graad, waar de klasgrootte in Vlaanderen (16.0) significant lager ligt dan het EU-4 gemiddelde (21.8), een verschil van 5.8 leerlingen.

Tabel 3.1 Klasgrootte volgens leraren aan de hand van het aantal leerlingen in de doelklas

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Aantal leerlingen in de doelklas	20.9	21.3=	>	18.3	21.8▲	25.8▲	>	16.0	21.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Naast de klasgrootte zijn de ratio's tussen leerlingen, leraren, en ander personeel op schoolniveau van belang om de werkcontext te begrijpen. Tabel 3.2 geeft deze cijfers weer volgens de schoolleiders[22].

Wat de **schoolgrootte** betreft, zijn de Vlaamse secundaire scholen significant groter dan de lagere scholen. Een lagere school in Vlaanderen telt gemiddeld 294.9 leerlingen, terwijl dit in de eerste graad secundair onderwijs 639.0 is en in de tweede en derde graad 690.5. Vlaamse basisscholen zijn gemiddeld even groot als in andere landen, terwijl Vlaamse secundaire scholen significant groter zijn dan het gemiddelde in de EU- en PISA-landen. Het aantal leraren per school volgt een gelijkaardig patroon, met significant meer leraren in de grotere secundaire scholen.

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

De **ratio van leerlingen tegenover leraren** is in het Vlaamse secundair onderwijs opvallend gunstig. In de eerste graad (7.8 leerlingen per leraar) en de tweede en derde graad (7.2 leerlingen per leraar) ligt deze ratio significant lager dan in alle vergelijkingsgroepen. Zo telt de eerste graad in de PISA-5 landen gemiddeld 12.6 leerlingen per leraar, een aanzienlijk verschil met Vlaanderen.

Daar staat echter tegenover dat de ondersteuning door ander personeel minder uitgebreid is. De **ratio van leraren tegenover pedagogisch personeel** op scholen in Vlaanderen is op alle niveaus significant hoger dan in de vergelijkingslanden, wat wijst op aanzienlijk minder pedagogische ondersteuning per leraar. In de eerste graad secundair onderwijs, bijvoorbeeld, telt men in Vlaanderen 23.7 leraren per pedagogisch personeelslid, meer dan het dubbele van het EU-16 gemiddelde (10.6) en ruim drie keer zoveel als het PISA-5 gemiddelde (6.6).

Voor de **ratio van leraren tegenover administratief of management personeel** zijn de verschillen met de EU-gemiddelden meestal niet significant. Alleen in vergelijking met de PISA-5 landen is de administratieve ondersteuning in de Vlaamse eerste graad significant lager (8.5 leraren per personeelslid in Vlaanderen vs. 7.1 in de PISA-5 landen).

Tabel 3.2 Gemiddeld aantal leerlingen en personeelsleden en de gemiddelde personeelsratio's in scholen volgens schoolleiders

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Aantal leerlingen in scholen	294.9	280.3=	<	639.0	504.0▼	406.4▼	=	690.5	586.7▼
Aantal leraren in scholen	24.0	23.9=	<	80.1	53.5▼	32.2▼	<	96.0	66.6▼
Ratio van leerlingen tegenover leraren	12.6	13.1=	>	7.8	9.7▲	12.6▲	>	7.2	9.3▲
Ratio van leraren tegenover pedagogisch ondersteunend personeel[23]	12.4	7.5▼	<	23.7	10.6▼	6.6▼	=	27.9	14.4▼
Ratio van leraren tegenover administratief of management personeel[24]	7.7	7.7=	=	8.5	9.3=	7.1▼	<	10.4	9.1=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De evolutie van de klasgrootte over de tijd, weergegeven in Tabel 3.3, toont een duidelijk verschillend patroon tussen het Vlaamse lager onderwijs en lager secundair onderwijs.

In het **Vlaamse lager onderwijs** is er sinds 2013 een continue en significante toename van de gemiddelde klasgrootte. Deze is gestegen van 18.0 leerlingen in 2013 naar 20.9 leerlingen in 2024, een

[23] Pedagogisch personeel inclusief alle *leraar-assistenten of ander niet voor lesgeven opgeleid personeel dat les geeft of leraren ondersteunt in het lesgeven, deskundigen op vlak van vakinhoud/curriculum/didactiek, educatieve media, psychologen en verpleegkundigen.*

[24] Onder administratief personeel valt ook onthaalpersoneel, secretariaatsmedewerkers, administratieve medewerkers. Management personeel is inclusief (adjunct-)directeurs, en ander leidinggevend personeel met management als hoofdactiviteit.

significante toename van 2.9 leerlingen. Zowel de stijging ten opzichte van 2013 als die ten opzichte van 2018 (+1.6 leerlingen) is statistisch significant.

In contrast hiermee is de klasgrootte in de **eerste graad secundair onderwijs** in Vlaanderen over de gehele periode van 2008 tot 2024 stabiel gebleven. De klasgrootte evolueerde van 17.5 naar 18.3 leerlingen, een toename die statistisch niet significant is. Deze stabiliteit qua klasgrootte in het Vlaamse lager secundair onderwijs stemt overeen met de evolutie van het EU-gemiddelde, dat schommelt rond de 21 à 22 leerlingen. Het Vlaamse lager secundair onderwijs heeft nagenoeg de kleinste klassen van alle vergeleken landen. Alleen Estland (17.2 leerlingen) heeft gemiddeld kleinere klassen. De gemiddelde Vlaamse klas is bijvoorbeeld aanzienlijk kleiner dan die in landen als Zweden (27.0 leerlingen), Frankrijk (26.2 leerlingen) en Nederland (23.4 leerlingen).

Tabel 3.3 Verandering in de grootte van klassen volgens leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Klasgrootte						
	2008	**2013**	**2018**	**2024**	**2024 – 2008**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	18.0	19.3	20.9	a	2.9*	1.6*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	17.5	17.3	18.0	18.3	0.8=	1.0=	0.3=
Denemarken	20.1	21.2	22.2	22.3	2.3=	1.1=	0.1=
Estland	20.5	17.3	17.0	17.2	-3.3‡	-0.1=	0.2=
Finland	a	17.8	18.1	21.0	a	3.2‡	2.9‡
Franse Gemeenschap	a	a	20.1	19.6	a	a	-0.5‡
Frankrijk	a	25.5	26.0	26.2	a	0.7=	0.2=
Italië	21.3	21.8	21.5	22.6	1.3=	0.8=	1.1=
Kroatië	a	20.0	18.6	18.6	a	-1.3‡	0.0=
Letland	a	17.7	18.8	20.1	a	2.4=	1.4=
Nederland[1]	24.8	25.4	24.4	23.4	-1.3‡	-2.0‡	-1.0‡
Noorwegen[1]	21.4	22.5	22.9	22.8	1.4=	0.3=	-0.1=
Oostenrijk	21.2	a	20.6	20.9	-0.2=	a	0.3=
Portugal	21.4	22.6	22.2	21.8	0.4=	-0.9‡	-0.4‡
Slovenië	18.8	a	19.1	19.7	0.9=	a	0.6=
Spanje	21.7	23.6	25.1	24.5	2.9‡	1.0=	-0.6‡
Tsjechië	a	21.1	21.8	21.0	a	0.0=	-0.8‡
Zweden	a	21.4	22.7	27.0	a	5.6‡	4.3‡
EU-9/13/16 Gemiddelde	21.2	21.4	21.3	21.8	0.6=	0.4=	0.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Samengevat tonen de TALIS-data voor 2024 een duidelijke 'trade-off' in het Vlaamse personeelsbeleid in het secundair onderwijs: de relatief kleine klasgroepen gaan samen met een significant lagere ondersteuning door pedagogisch personeel[25]. In het lager onderwijs is er sprake van zowel grotere

[25] Belangrijk daarbij is dat CLB-medewerkers in de vraagstelling van de OESO niet meegerekend worden.

klassen én lagere ondersteuning door pedagogisch personeel in vergelijking met andere onderwijsniveaus.

Enerzijds heeft het Vlaamse secundair onderwijs een zeer gunstige **ratio van leerlingen tegenover leraren** op schoolniveau (7.2 tot 7.8), significant beter dan de internationale gemiddelden. Dit vertaalt zich in klasgroottes die, vooral in het secundair onderwijs (16.0 tot 18.3 leerlingen), tot de kleinste van Europa behoren.

Anderzijds staat hier een opvallend lagere personeelsomkadering tegenover. De **ratio van leraren tegenover ondersteunend pedagogisch personeel** is in Vlaanderen op alle niveaus significant hoger dan in de vergelijkingslanden, wat wijst op aanzienlijk minder pedagogische ondersteuning per leraar. Voor administratieve ondersteuning is het verschil met de EU-gemiddelden minder uitgesproken. Dit patroon kan ten dele het gevolg zijn van het grotere aantal leraren per school in het Vlaamse secundair onderwijs.

3.2 Arbeidsomstandigheden van de leraar

3.2.1 Werktijdregime: de opmars van deeltijds werken bij leraren

Leraren die meer dan 90 procent van een voltijdse opdracht werken op één school[26], worden in TALIS beschouwd als voltijds werkende leraren. Tabel 3.4 geeft de verdeling weer van de werkregimes van leraren in Vlaanderen en de vergelijkingsgroepen.

In Vlaanderen werkt ongeveer twee derde van de leraren **voltijds** (LO=64.8%; LSO=64.0%; HSO=60.5%). Dit aandeel daalt significant in de hogere graden van het secundair onderwijs. Internationaal gezien ligt het aandeel voltijds werkende leraren in Vlaanderen op alle niveaus significant lager dan de respectievelijke EU- en PISA-gemiddelden. Het verschil is bijzonder groot in de eerste graad secundair onderwijs, waar het Vlaamse aandeel (64.0%) 25.2 procentpunten lager ligt dan het PISA-5 gemiddelde (89.2%). Ook in de tweede en derde graad is de kloof met het EU-4 gemiddelde (85.0%) groot.

Dit lagere aandeel voltijdse tewerkstelling brengt een significant hoger aandeel leraren in een **deeltijds werkregime** met zich mee. Deze deeltijdse tewerkstelling is in Vlaanderen vooral geconcentreerd in de categorie van grote deeltijdse opdrachten (71-90% van een voltijdse). Het aandeel leraren in deze

[26] In de vragenlijst wordt specifiek gevraagd naar het tewerkstellingspercentage *op deze school*, wat impliceert dat leraren mogelijk bijkomende opdrachten hebben in andere scholen. Leraren met een deeltijdse opdracht in één school kunnen mogelijk voltijds werken wanneer ze in meerdere scholen tewerkgesteld zijn.

categorie is op alle onderwijsniveaus in Vlaanderen (LO=21.6%; LSO=21.5%; HSO=22.8%) significant hoger dan in de vergelijkingsgroepen. In de eerste graad secundair onderwijs, bijvoorbeeld, ligt het Vlaamse aandeel (21.5%) meer dan dubbel zo hoog als het EU-16 gemiddelde (9.4%) en bijna zes keer zo hoog als het PISA-5 gemiddelde (3.7%). Er zijn in het Vlaamse onderwijs relatief weinig leraren die in een deeltijds regime van minder dan 50 procent van het voltijds aantal uren werken (LO=2.2%; LSO=2.3%; HSO=4.3%).

Tabel 3.4 Percentage voltijds en halftijds werkende leraren

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Percentage voltijds werkende leraren (>90%)	64.8	72.9▲	=	64.0	78.0▲	89.2▲	=	60.5	85.0▲
Percentage deeltijds werkende leraren	35.2	27.1▼	=	36.0	22.0▼	10.8▼	=	39.5	15.0▼
Percentage deeltijds werkende leraren (71-90%)	21.6	11.3▼	=	21.5	9.4▼	3.7▼	=	22.8	5.9▼
Percentage deeltijds werkende leraren (50-70%)	11.3	11.5=	=	12.2	8.0▼	3.8▼	=	12.4	4.7▼
Percentage deeltijds werkende leraren (<50%)	2.2	4.4▲	=	2.3	4.5▲	3.4▲	<	4.3	4.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Wanneer we deze werkregimes uitsplitsen naar leeftijd, zien we duidelijke patronen (niet weergegeven in de tabel). Het aandeel voltijds werkende leraren in Vlaanderen neemt sterk af naarmate de leeftijd stijgt. Terwijl bij de leraren **jonger dan 30 jaar** de grote meerderheid voltijds werkt (LO=88.0%; LSO=86.5%; HSO=79.6%), daalt dit bij de groep **tussen 30 en 50 jaar** tot ongeveer 60% (LO=61.1%; LSO=60.0%; HSO=57.6%) en bij de **50-plussers** tot ongeveer de helft (LO=48.9%; LSO=51.7%; HSO=54.1%). Internationaal gezien is dit patroon opvallend. Vlaamse leraren **jonger dan 30 jaar** werken significant vaker voltijds dan hun collega's in de EU-vergelijkingslanden. Dit beeld keert volledig om in de oudere leeftijdscategorieën, waar leraren in het buitenland net vaker voltijds werken. Bij de leraren **tussen 30 en 50 jaar** ligt het aandeel voltijds werkenden in het Vlaamse lager onderwijs 9.8 procentpunten lager dan in de EU-5 landen. In de eerste graad secundair onderwijs loopt dit verschil op tot 17.9 procentpunten met het EU-16 gemiddelde en 30.2 procentpunten met het PISA-5 gemiddelde. In het hoger secundair onderwijs bedraagt de kloof 25.1 procentpunten. Voor de leraren **ouder dan 50 jaar** loopt dit verschil op tot 22.2 à 36.2 procentpunten.

De evolutie van het werkregime van leraren, weergegeven in Tabel 3.5, toont een duidelijke en aanhoudende trend naar meer deeltijdse tewerkstelling in Vlaanderen.

Zowel in het lager als in het lager secundair onderwijs is het aandeel deeltijds werkende leraren de afgelopen tien jaar significant en continu gestegen. In de **eerste graad secundair onderwijs** nam het aandeel deeltijds werkenden toe van 22.4% in 2008 tot 36.0% in 2024, een significante stijging van

13.6 procentpunten. Een gelijkaardige significante toename zien we in het **lager onderwijs**, waar het percentage steeg van 23.5% in 2013 naar 35.2% in 2024 (+11.7 pp). Voor beide onderwijsniveaus was de stijging ook in de meest recente periode (2018−2024) statistisch significant.

Hoewel de trend naar meer deeltijds werk **internationaal** is, is de toename in het Vlaamse lager secundair onderwijs significant sterker dan de gemiddelde stijging in de EU-landen. De toename in Vlaanderen sinds 2008 (+13.6 pp), 2013 (+10.7 pp), 2018 (+4.6 pp) is aanzienlijk groter dan de gemiddelde EU-toename in diezelfde periodes (respectievelijk +7.7 pp, +3.5 pp, +0.4 pp). Hierdoor is het aandeel deeltijds werkende leraren in het Vlaamse lager secundair onderwijs (36.0%) in 2024 beduidend hoger dan het EU-gemiddelde (22.0%). Vlaanderen behoort hiermee tot de landen en regio's met het grootste aandeel deeltijds werkende leraren. Van de vergeleken landen heeft alleen Nederland (66.0%) een hoger percentage. Dit staat in contrast met landen als Portugal (7.7%) en Finland (9.0%), waar deeltijds werken nauwelijks voorkomt. De praktische implicatie van dit alles is dat er in Vlaanderen meer leraren nodig zijn om eenzelfde aantal VTE in te vullen.

Tabel 3.5 Verandering in het percentage deeltijds (<50 – 90%) werkende leraren tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	23.5	30.7	35.2	a	11.7*	4.5*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	22.4	25.3	31.4	36.0	13.6*	10.7*	4.6*
Denemarken	8.8	10.4	13.4	14.8	6.1‡	4.4‡	1.4=
Estland	28.2	34.6	31.9	32.0	3.7‡	-2.7‡	0.0=
Finland	a	5.8	12.0	9.0	a	3.2‡	-3.0‡
Franse Gemeenschap	a	a	25.8	27.5	a	a	1.6=
Frankrijk	a	15.2	17.1	16.2	a	1.0‡	-0.9‡
Italië	10.7	10.9	14.0	16.3	5.6‡	5.4‡	2.3=
Kroatië	a	12.7	23.5	19.4	a	6.7=	-4.0‡
Letland	a	17.6	34.4	32.6	a	15.0=	-1.7‡
Nederland[1]	a	56.6	58.4	66.0	a	9.4=	7.6=
Noorwegen[1]	18.3	20.1	18.7	16.0	-2.3‡	-4.1‡	-2.6‡
Oostenrijk	20.5	a	29.0	31.9	11.4=	a	2.9=
Portugal	8.8	5.5	9.8	7.7	-1.0‡	2.2‡	-2.1‡
Slovenië	8.2	a	8.8	9.3	1.2‡	a	0.6=
Spanje	11.0	10.8	15.6	12.9	1.9‡	2.1‡	-2.7‡
Tsjechië	a	18.9	16.9	23.0	a	4.0‡	6.1=
Zweden	a	21.7	16.2	16.9	a	-4.8‡	0.7=
EU-8/13/16 Gemiddelde	14.3	18.5	21.6	22.0	7.7‡	3.5‡	0.4‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

3.2.2 *Tewerkstellingsstatuut: meer zekerheid voor het lerarenkorps*

Het tewerkstellingsstatuut van leraren, met name de mate van jobzekerheid die een contract biedt, is een belangrijke factor voor het welzijn en het behoud van leraren in het beroep. Tabel 3.6 geeft een overzicht van de contracttypes van leraren in Vlaanderen en de vergelijkingslanden. Bij de interpretatie van deze gegevens is het belangrijk om rekening te houden met het feit dat leraren in korte vervangingsopdrachten (tot 6 weken) niet in aanmerking kwamen om deel te nemen aan TALIS.

Een grote meerderheid van de leraren in Vlaanderen heeft een **vaste aanstelling**. Dit betreft een vaste benoeming, Tijdelijke Aanstelling van Doorlopende Duur (TADD) of Tijdelijk Andere Opdracht (TAO). Het aandeel daalt echter significant naarmate het onderwijsniveau stijgt: van 90.5% in het lager onderwijs, naar 87.2% in de eerste graad secundair onderwijs, en 83.9% in de tweede en derde graad secundair onderwijs. In vergelijking met het buitenland is het aandeel leraren met een vast contract in het lager onderwijs en lager secundair onderwijs in Vlaanderen significant hoger dan de respectievelijke EU- en PISA-gemiddelden. Zo telt de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen respectievelijk 3.6 procentpunten en 10.1 procentpunten meer leraren met een vaste aanstelling dan het EU-16 (83.6%) en PISA-5 gemiddelde (77.1%).

Het logische gevolg is dat het aandeel leraren met een **tijdelijk contract van één schooljaar of minder** in Vlaanderen over het algemeen lager ligt. In het lager onderwijs heeft slechts 7.2% van de leraren een dergelijk kortlopend contract, wat de helft is van het EU-5 gemiddelde (14.3%). Ook in de eerste graad secundair onderwijs ligt het Vlaamse aandeel (10.0%) significant lager dan het EU-16 (13.1%) en PISA-5 (16.5%) gemiddelde. Een opvallende uitzondering hierop is het hoger secundair onderwijs, waar het aandeel leraren met een kortlopend contract (12.6%) net significant hoger ligt dan het EU-4 gemiddelde (9.0%). Het aandeel leraren met een tijdelijk contract van méér dan een jaar is in Vlaanderen op alle niveaus een kleine minderheid (van 2.3% tot 3.5%).

Tabel 3.6 Percentage vaste en tijdelijke aanstellingen bij leraren

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Vaste aanstelling (een doorlopend contract zonder vaste einddatum vóór de pensioen-gerechtigde leeftijd)[1]	90.5	83.2 ▼	>	87.2	83.6 ▼	77.1 ▼	>	83.9	85.8=
Tijdelijk contract voor een periode van meer dan één schooljaar[2]	2.3	2.5=	=	2.8	3.3=	6.4 ▲	=	3.5	5.2 ▲
Tijdelijk contract voor een periode van één schooljaar of minder[3]	7.2	14.3 ▲	<	10.0	13.1 ▲	16.5 ▲	<	12.6	9.0 ▼

1 In Vlaanderen werd dit als volgt bevraagd: Vaste benoeming, tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) of Tijdelijk Andere Opdracht (TAO).
2 Tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD) voor een periode van meer dan 1 schooljaar.
3 Tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD) voor een periode van 1 schooljaar of minder.
▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Hoewel het tewerkstellingsstatuut voor de gemiddelde leraar in Vlaanderen een vaste aanstelling inhoudt (zoals besproken in Tabel 3.6), toont een afzonderlijke analyse voor beginnende leraren (met vijf jaar of minder ervaring) een ander beeld (Tabel 3.7).

Het meest opvallende verschil is de kloof in jobzekerheid tussen beginnende en meer gevestigde leraren. Terwijl meer dan 83% van de totale lerarenpopulatie in het lager onderwijs een **vaste aanstelling** heeft, geldt dit slechts voor 60.9% van de beginnende leraren, 55.2% in de eerste graad secundair onderwijs, en zakt dit tot 49.1% in de tweede en derde graad. Dit betekent dat de kans op het hebben van een vast contract voor een beginnende leraar ongeveer 30 tot 35 procentpunten lager ligt dan voor de gemiddelde leraar in Vlaanderen.

Het spiegelbeeld hiervan zien we bij de **kortlopende tijdelijke contracten** (één schooljaar of minder). Een aanzienlijk deel van de beginnende leraren werkt met een dergelijk contract (LO=29.9%; LSO=36.3%; HSO=40.7%), terwijl dit voor de algemene lerarenpopulatie een veel kleinere groep is (tussen 7.2% en 12.6%). In het lager onderwijs bijvoorbeeld, heeft slechts 29.9% van de Vlaamse starters een kortlopend contract. Het is wel duidelijk dat beginnende Vlaamse leraren in het lager onderwijs minder vaak kortlopende tijdelijke contracten hebben dan leraren in de EU-5 landen (29.9% vs. 43.8%). Dit patroon zet zich door in de eerste graad secundair onderwijs, waar het Vlaamse aandeel (36.3%) ook significant lager is dan het EU-16 gemiddelde (42.2%), en niet significant verschilt van het PISA-5 gemiddelde (41.7%). In het hoger secundair onderwijs is er echter geen significant verschil in het aandeel starters met een kortlopend contract tussen Vlaanderen (40.7%) en de EU-4 landen (37.4%). De start van de lerarenloopbaan is dus, met name in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs, in veel andere landen nog onzekerder.

Tabel 3.7 Percentage vaste en tijdelijke aanstellingen bij beginnende leraren (5 jaar of minder ervaring)

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Vaste aanstelling (een doorlopend contract zonder vaste einddatum vóór de pensioen-gerechtigde leeftijd)[1]	60.9	49.5▼	=	55.2	50.9=	47.9▼	=	49.1	53.3=
Tijdelijk contract voor een periode van meer dan één schooljaar[2]	9.2	6.7=	=	8.6	6.9=	10.4=	=	10.2	9.4=
Tijdelijk contract voor een periode van één schooljaar of minder[3]	29.9	43.8▲	=	36.3	42.2▲	41.7=	=	40.7	37.4=

1 In Vlaanderen werd dit als volgt bevraagd: Vaste benoeming, tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) of Tijdelijk Andere Opdracht (TAO).
2 Tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD) voor een periode van meer dan 1 schooljaar.
3 Tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD) voor een periode van 1 schooljaar of minder.
▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De evolutie van het tewerkstellingsstatuut van leraren wordt weergegeven in Tabel 3.8. De data tonen een duidelijke en significante toename in het aandeel leraren met een **vaste aanstelling** in Vlaanderen

over het afgelopen decennium, met een opvallende versnelling sinds 2018. Dit kan verklaard worden door de nieuwe regelgeving sinds 2021 die een TADD mogelijk maakt na één schooljaar (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.-d, 2022).

In de **eerste graad secundair onderwijs** is dit aandeel gestegen van 80.7% in 2008 naar 87.2% in 2024, een significante toename van 6.5 procentpunten. Ook in het **lager onderwijs** zien we een significante stijging sinds 2013, van 83.6% naar 90.5% in 2024 (+6.9 pp). Voor beide onderwijsniveaus vond de meest markante stijging plaats in de recente periode tussen 2018 en 2024. Een afzonderlijke analyse voor beginnende leraren toont eveneens een sterke stijging aan in de meest recente periode (niet weergegeven in de tabel). Zo is het aandeel beginnende leraren eerste graad secundair onderwijs met een vaste aanstelling significant gestegen met 29.4 procentpunten, van 25.7% in 2018 naar 55.2% in 2024. Met een stijging van 33.1% in 2018 naar 60.9% in 2024 is de stijging in het lager onderwijs vergelijkbaar.

Deze stijgende trend in Vlaanderen staat in contrast met de **evolutie van het EU-gemiddelde** voor het lager secundair onderwijs, dat in dezelfde periode stabiel bleef (van 83.7% in 2008 naar 83.6% in 2024). De toename in Vlaanderen is dan ook significant verschillend van de gemiddelde EU-trend. Hierdoor is de situatie omgekeerd: waar Vlaanderen in 2008 nog onder het EU-gemiddelde zat, ligt het aandeel leraren met een vaste aanstelling in 2024 er significant boven al is het verschil met het Europees gemiddelde klein. De Vlaamse situatie (87.2%) verschilt wel sterk van de realiteit in andere Europese landen en regio's, waar het aandeel leraren met een vast contract sterk uiteenloopt. Landen als Denemarken (97.0%) en Letland (96.2%) hebben een systeem waarbij nagenoeg alle leraren een vaste aanstelling hebben, terwijl dit in Portugal (67.4%), Spanje (69.2%) en de Franse Gemeenschap (75.1%) voor een beduidend kleiner aandeel van de leraren het geval is.

Deze toename in vaste aanstellingen gaat logischerwijs gepaard met een significante daling in het aandeel leraren met een **tijdelijk contract**, en dit voor beide types van tijdelijke contracten (voor meer dan een schooljaar en voor een schooljaar of minder). De sterkste daling is zichtbaar bij de kortlopende contracten van één schooljaar of minder; in het lager onderwijs bijvoorbeeld, daalde dit aandeel significant van 12.5% in 2013 naar 7.2% in 2024, en ook in de eerste graad secundair onderwijs was er een significante daling van 14.6% naar 10.0% tussen 2008 en 2024 (niet weergegeven in de tabel).

Tabel 3.8 Verandering in het percentage leraren met een vaste aanstelling tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Vaste aanstelling (een doorlopend contract zonder vaste einddatum vóór de pensioengerechtigde leeftijd)						
	2008	**2013**	**2018**	**2024**	**2024 – 2008**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	83.6	83.1	90.5	a	6.9*	7.4*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	80.7	83.2	82.0	87.2	6.6*	4.0*	5.2*
Denemarken	96.6	95.7	96.8	97.0	0.4‡	1.3=	0.2‡
Estland	84.2	84.5	85.4	79.4	-4.8‡	-5.0‡	-5.9‡
Finland	a	76.9	78.1	76.8	a	-0.1‡	-1.4‡
Franse Gemeenschap	a	a	73.4	75.1	a	a	1.7=
Frankrijk	a	95.8	92.6	93.7	a	-2.1‡	1.0=
Italië	80.6	81.5	74.7	78.8	-1.8‡	-2.7‡	4.1=
Kroatië	a	92.5	90.9	92.2	a	-0.3‡	1.3=
Letland	a	93.1	92.9	96.2	a	3.1=	3.3=
Nederland[1]	87.0	84.0	86.7	82.1	-5.0‡	-1.9‡	-4.6‡
Noorwegen[1]	89.9	87.1	89.9	92.1	2.3‡	5.0=	2.2=
Oostenrijk	89.3	a	74.7	77.5	-11.8‡	a	2.8=
Portugal	67.6	75.7	73.8	67.4	-0.2‡	-8.3‡	-6.4‡
Slovenië	82.8	a	91.1	88.2	5.5=	a	-2.8‡
Spanje	75.6	81.5	66.6	69.2	-6.4‡	-12.3‡	2.6=
Tsjechië	a	82.3	82.1	80.9	a	-1.4‡	-1.2‡
Zweden	a	89.1	87.6	91.0	a	1.9=	3.4=
EU-9/13/16 Gemiddelde	83.7	86.1	83.6	83.6	-0.1‡	-2.5‡	0.0‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

3.2.3 Beperkte jobfragmentatie: de meeste leraren op één school

De stabiliteit van de loopbaan van een leraar hangt niet enkel af van de zekerheid van het contract, maar ook van de vraag of een opdracht op één of meerdere scholen wordt uitgevoerd. Deze mogelijke jobfragmentatie is een belangrijk kenmerk van de arbeidsomstandigheden. Tabel 3.9 geeft een overzicht van de tewerkstelling van leraren over het aantal scholen.

De overgrote meerderheid van de leraren in Vlaanderen werkt in **slechts één school**. Dit geldt voor 95.5% van de leraren in het lager onderwijs. Dit aandeel stijgt significant naar 97.0% in de eerste graad secundair onderwijs en 96.5% in de tweede en derde graad. Het aandeel leraren dat in twee of meer scholen werkt, is bijgevolg klein.

In internationaal perspectief komt jobfragmentatie in Vlaanderen significant minder vaak voor dan in de vergelijkingslanden, al zijn de verschillen veeleer beperkt. In de eerste graad secundair onderwijs, bijvoorbeeld, werkt 97.0% van de Vlaamse leraren in één school, tegenover een significant lager gemiddelde van 94.6% in de EU-16 landen.

Het aandeel leraren dat in **twee of meer scholen** werkt, is in Vlaanderen dan ook significant lager dan de internationale gemiddelden. Een opvallend intern verschil is echter dat leraren in het lager onderwijs (1.8%) significant vaker in **drie of meer scholen** werken dan hun collega's in het secundair onderwijs (LSO=0.5%; HSO=0.6%). Mogelijk gaat het bij een deel van deze leraren om scholen met verschillende vestigingsplaatsen maar hetzelfde instellingsnummer.

Een afzonderlijke analyse voor beginnende leraren (met vijf jaar of minder ervaring) toont dat de patronen wat betreft tewerkstelling over meerdere scholen vrij gelijkaardig zijn aan die van de algemene lerarenpopulatie (niet weergegeven in de tabel). Ook bij de starters werkt de overgrote meerderheid in slechts één school (LO=94.0%; LSO=97.1%; HSO=96.8%).

Tabel 3.9 Percentage leraren dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
1 school	95.5	93.6▼	<	97.0	94.6▼	96.1▼	=	96.5	95.5▼
2 scholen	2.7	4.5▲	=	2.4	4.4▲	2.7=	=	2.9	3.7▲
3 of meer scholen	1.8	1.9=	>	0.5	1.0▲	1.3▲	=	0.6	0.7=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 3.10 toont de evolutie van het percentage leraren dat in minstens twee scholen werkt tussen 2008 en 2024. In het **Vlaamse lager onderwijs** is het aandeel leraren dat in meer dan één school werkt stabiel gebleven. Voor de **eerste graad secundair onderwijs** is het aandeel leraren dat in meer dan één school werkt, relatief stabiel gebleven, met een lichte, niet-significante daling van 3.7% in 2008 naar 3.0% in 2024.

In **internationaal perspectief** is het aandeel leraren dat in meerdere scholen werkt, in het Vlaamse lager secundair onderwijs relatief laag. Het ligt beduidend onder het EU-gemiddelde (5.4%) en is aanzienlijk lager dan in landen als Kroatië (15.0%) en Letland (11.0%), maar hoger dan in bijvoorbeeld Denemarken (0.7%). De stabiliteit in Vlaanderen wijkt ook af van de licht stijgende trend in het EU-gemiddelde.

Tabel 3.10 Verandering in het percentage leraren dat tewerkgesteld is in minstens 2 scholen tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Minstens 2 scholen						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	m	3.8	4.5	a	m	0.8=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.7	m	3.2	3.0	-0.8=	m	-0.2=
Denemarken	1.7	0.7	1.6	0.7	-1.0=	0.0=	-0.9=
Estland	5.9	6.4	5.5	4.8	-1.1=	-1.6‡	-0.8=
Finland	a	3.7	3.8	2.3	a	-1.4‡	-1.5‡
Franse Gemeenschap	a	a	5.2	4.6	a	a	-0.6=
Frankrijk	a	6.3	4.7	6.7	a	0.4‡	2.1‡
Italië	6.5	8.3	7.1	7.8	1.3‡	-0.5‡	0.7=
Kroatië	a	12.5	14.5	15.0	a	2.4=	0.5=
Letland	a	9.8	9.7	11.0	a	1.2=	1.3=
Nederland[1]	a	0.0	2.2	6.1	a	6.1‡	3.8‡
Noorwegen[1]	0.5	0.6	0.8	1.8	1.3‡	1.3‡	1.1‡
Oostenrijk	3.0	a	3.4	3.8	0.8‡	a	0.4=
Portugal	2.2	2.4	2.8	4.4	2.2‡	2.0=	1.6‡
Slovenië	6.3	a	3.1	2.7	-3.6‡	a	-0.4=
Spanje	1.3	1.6	2.2	5.3	4.0‡	3.7=	3.1‡
Tsjechië	a	2.5	2.6	4.9	a	2.4=	2.3‡
Zweden	a	2.6	2.3	5.3	a	2.8=	3.0‡
EU-8/13/16 Gemiddelde	3.4	4.4	4.5	5.4	2.0‡	1.0‡	1.0‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
m Land had geen cijfers voor deze vraag.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

3.2.4 De tijdsbesteding van leraren

Leraren verdelen hun werktijd over een ruim en divers takenpakket. Die diversiteit van het takenpakket en de mate waarin deze het effectieve lesgeven beïnvloedt, vormen ook regelmatig voorwerp van debat. Leraren geven uiteraard vooral les. De uren die de leraar lesgeeft, worden op vaste momenten in de week ingevuld. Naast het voorbereiden van lessen en het verbeteren van toetsen en huiswerk, komen er nog tal van andere taken bij de job van leraar kijken zoals professionele ontwikkeling, het samenwerken met collega's, het overleggen met ouders en het begeleiden van leerlingen, en algemene administratieve taken. Sommige leraren nemen daarnaast deel aan het schoolmanagement en/of zijn betrokken bij extra-curriculaire activiteiten. In TALIS werden leraren gevraagd hoe ze de werktijd over deze verschillende taken verdelen. Concreet werd hun gevraagd hoeveel uren (van 60 minuten) ze besteden aan specifieke taken tijdens de meest recente volledige lesweek. Deze uren beperken zich niet tot het werk dat binnen de schooluren wordt uitgevoerd, maar beslaan ook de tijd die leraren 's avonds en in het weekend aan hun werk besteden. In Tabel 3.11 wordt het totaal aantal uren weergegeven dat een voltijds werkende leraar in het Vlaamse onderwijs

gemiddeld in een week tijd aan het werk besteedt volgens de hier gehanteerde methode[27]. Daarna komen de verschillende deeltaken aan bod. Omdat landen sterk verschillen in het aandeel deeltijds werkenden in hun lerarenpopulatie (zie Tabel 3.4) focussen we ons in de verdere vergelijking op de voltijds werkende leraren.

Een voltijds werkende leraar in het **Vlaamse lager onderwijs** rapporteert gemiddeld **42.9 uur per week** te besteden aan het werk. Dit is significant meer dan hun collega's in het secundair onderwijs, waar de totale werktijd 40.4 uur (LSO) en 41.1 uur (HSO) bedraagt. Het verschil in het totaal aantal uren is grotendeels toe te schrijven aan de **lesopdracht**: leraren in het lager onderwijs geven met 24.7 uur per week significant meer les dan leraren in de eerste graad (20.7 uur) en tweede en derde graad (20.1 uur). Daar staat tegenover dat leraren in het secundair onderwijs significant meer tijd besteden aan het **plannen van lessen** (LSO=7.2 uur; HSO=8.0 uur) en het **verbeteren van werk** (LSO=4.9 uur; HSO=4.8 uur) dan hun collega's in het lager onderwijs (respectievelijk 5.9 uur en 3.8 uur). Voor **algemeen administratief werk** is de tijdsbesteding daarentegen met 2.6 tot 2.8 uur per week op alle niveaus gelijkaardig en statistisch niet significant verschillend.

In **internationaal vergelijkend perspectief** is het beeld omtrent voltijds werkende leraren gemengd. Leraren in het Vlaamse lager onderwijs (42.9 uur) werken significant méér **totaal aantal uren** dan het EU-5 gemiddelde (40.8 uur). In de eerste graad secundair onderwijs werken Vlaamse leraren (40.4 uur) significant meer dan het EU-16 gemiddelde (40.0 uur), maar significant minder dan het PISA-5 gemiddelde (44.8 uur). Vlaamse leraren in het secundair onderwijs geven ook een vergelijkbaar aantal uren **effectief les** als hun collega's in de respectievelijke EU-vergelijkingsgroepen. Wanneer we inzoomen op de andere taken, zien we dat Vlaamse leraren op alle onderwijsniveaus significant minder tijd besteden aan **samenwerking met collega's** dan hun collega's in de respectievelijke EU-vergelijkingsgroepen. Dit geldt voor het lager onderwijs (2.7 uur vs. EU-5=3.0 uur), de eerste graad secundair onderwijs (2.6 uur vs. EU-16=3.0 uur), en de tweede en derde graad (2.5 uur vs. EU-4=3.1 uur). Het verschil met het PISA-5 gemiddelde in de eerste graad is echter niet significant. Voor het **adviseren van leerlingen** is het beeld meer genuanceerd. In het lager onderwijs (1.4 uur vs. EU-5=1.7 uur) en het hoger secundair onderwijs (1.5 uur vs. EU-4=2.6 uur) besteden Vlaamse leraren significant minder tijd aan deze taak dan hun EU-collega's. In de eerste graad secundair onderwijs (1.9 uur) ligt

[27] Het gaat hier om zelfgerapporteerde cijfers. In Vlaanderen werd in 2018 een grootschalig onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren uitgevoerd waarbij leraren gedurende één week hun tijdsbesteding in een elektronisch dagboekje bijhielden (Minnen et al., 2018). In een validatiestudie van te Braak et al. (2022) werd de accuraatheid van de TALIS-surveyvragen vergeleken met deze dagboekmethode. Zij stelden vast dat de betrouwbaarheid van zelfrapportage sterk varieert naargelang het type activiteit (bijvoorbeeld bij tijd besteed aan schoolorganisatie of individueel overleg) en afhankelijk is van jobkenmerken zoals het al dan niet voltijds werken. De bevindingen uit TALIS over tijdsbesteding moeten dan ook met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

de tijdsinvestering weliswaar significant lager dan het PISA-5 gemiddelde (2.4 uur), maar is er geen significant verschil met het EU-16 gemiddelde (2.2 uur). Voor **algemeen administratief werk** is het beeld genuanceerder. Vlaamse leraren in het lager onderwijs (2.8 uur) en lager secundair onderwijs (2.8 uur) besteden hier significant méér tijd aan dan het EU-5 (2.5 uur) en EU-16 (2.5 uur) gemiddelde. In vergelijking met de PISA-5 landen (3.4 uur) besteden Vlaamse leraren uit het secundair onderwijs er net significant minder tijd aan. Ook in het hoger secundair onderwijs besteden leraren in de EU-4 landen meer tijd aan algemeen administratief werk dan Vlaamse leraren. In het algemeen zijn de bovengenoemde tijdsverschillen voor taken buiten het lesgeven relatief beperkt. Bovendien kunnen ze deels het gevolg zijn van variaties in de schoolorganisatie tussen onderwijssystemen en het moment van de bevraging.

Het is niet alleen interessant om te kijken naar de absolute tijd die leraren aan bepaalde taken besteden, maar ook naar de **relatieve tijdsbesteding** (niet weergegeven in de tabel**)**. Wanneer we de kerntaken van een leraar definiëren als lesgeven, lessen voorbereiden, werk verbeteren/punten geven en leerlingen adviseren, dan besteden Vlaamse leraren op alle niveaus een zeer groot deel van hun tijd aan deze taken. Dit aandeel bedraagt 75.4% in het lager onderwijs, 71.4% in de eerste graad secundair onderwijs, en 72.4% in de tweede en derde graad. Het effectief lesgeven zelf neemt respectievelijk 54.2% (LO), 45.1% (LSO) en 44.3% (HSO) van hun totale werktijd in beslag.

Tabel 3.11 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat voltijds tewerkgestelde leraren† aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Totaal aantal uur	42.9	40.8▼	>	40.4	40.0=	44.8▲	=	41.1	40.5=
Lesgeven	24.7	24.8=	>	20.7	21.0=	22.1▲	=	20.1	19.7=
Individueel plannen of voorbereiden van lessen, op school of buiten school	5.9	6.9▲	<	7.2	7.1=	6.8=	<	8.0	8.8▲
Het werk van leerlingen verbeteren/punten geven	3.8	3.7=	<	4.9	4.6=	4.1▼	=	4.8	5.8▲
Algemeen administratief werk (inclusief communicatie, papierwerk en andere administratieve verplichtingen)	2.8	2.5▼	=	2.8	2.5▼	3.4▲	=	2.6	3.0▲
Samenwerking en overleg met collega's binnen deze school	2.7	3.0▲	=	2.6	3.0▲	2.8=	=	2.5	3.1▲
Leerlingen adviseren (inclusief leerlingenbegeleiding, virtuele begeleiding, loopbaanbegeleiding en begeleiding bij wangedrag)	1.4	1.7▲	<	1.9	2.2=	2.4▲	=	1.5	2.6▲
Participatie in het schoolmanagement	1.4	1.3=	=	1.2	1.1=	1.6▲	=	1.1	1.3▲
Communicatie en samenwerking met ouders of voogden	1.3	1.8▲	>	1.1	1.6▲	1.5▲	>	0.7	1.3▲
Betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten (bv. na-schoolse sport en culturele activiteiten)	0.7	0.9▲	<	1.1	1.2=	2.4▲	<	1.7	1.7=
Activiteiten op het gebied van professioneel leren	0.9	1.8▲	=	1.0	1.6▲	1.6▲	=	1.0	2.3▲
Andere taken	1.4	1.8▲	=	1.4	1.7▲	1.6=	=	1.4	1.9▲

† Leraren die voltijds werken zijn leraren die meer dan 90% van het voltijds aantal uren werken.
▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Deze analyses werden ook uitgevoerd voor de deeltijds werkende leraren in Vlaanderen. Hier zijn enkele opvallende verschillen. Deeltijds werkende leraren presteren in alle onderwijsniveaus meer werkuren dan de Europese vergelijkingslanden, met uitzondering van de vergelijking met PISA-5 landen specifiek voor de eerste graad secundair onderwijs (Tabel 3.12). Zo presteert een deeltijdse leraar in Vlaanderen significant meer uren per week dan de Europese gemiddelden op alle onderwijsniveaus: in het lager onderwijs (33.9 uur vs. 32.3 uur in de EU-5), in de eerste graad secundair onderwijs (32.3 uur vs. 28.3 uur in de EU-16), en in de tweede en derde graad secundair onderwijs (30.9 uur vs. 27.6 uur in de EU-4). Het hogere totaal aantal uren is grotendeels toe te schrijven aan de lesopdracht: deeltijds werkende leraren in het Vlaamse lager- en lager secundair onderwijs geven significant meer uren les dan hun Europese collega's. Bovendien werkt in Vlaanderen een groter aandeel deeltijdse leraren tussen de 71% en 90% in vergelijking met de EU-gemiddelden, zoals weergegeven in Tabel 3.4. De tijd die besteed wordt aan andere kerntaken zoals het voorbereiden van lessen of het verbeteren van werk, is daarentegen over het algemeen vergelijkbaar en niet significant verschillend van de EU-gemiddelden.

Tabel 3.12 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat deeltijds tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Totaal aantal uur	33.9	29.2▼	=	32.3	28.3▼	30.4=	=	30.9	27.6▼
Lesgeven	18.5	16.1▼	>	14.9	13.9▼	14.4=	>	13.5	12.8=
Individueel plannen of voorbereiden van lessen, op school of buiten school	5.2	5.7=	=	5.8	6.1=	5.0▼	<	7.3	7.4=
Het werk van leerlingen verbeteren/punten geven	2.2	2.6=	=	2.2	2.5▲	2.0=	=	2.0	2.5▲
Algemeen administratief werk (inclusief communicatie, papierwerk en andere administratieve verplichtingen)	3.1	2.7=	<	4.1	3.5▼	3.1▼	=	4.0	4.5=
Samenwerking en overleg met collega's binnen deze school	1.1	1.5▲	<	1.4	1.7▲	1.7=	=	1.3	2.6▲
Leerlingen adviseren (inclusief leerlingenbegeleiding, virtuele begeleiding, loopbaanbegeleiding en begeleiding bij wangedrag)	1.1	1.1=	>	0.7	0.8=	0.9=	=	0.6	0.6=
Participatie in het schoolmanagement	2.5	1.7▼	=	2.5	2.0▼	2.4=	>	2.2	2.4=
Communicatie en samenwerking met ouders of voogden	0.7	1.6▲	=	0.8	1.5▲	1.3▲	=	0.8	1.7▲
Betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten (bv. naschoolse sport en culturele activiteiten)	1.3	1.2=	>	0.8	1.1▲	0.9=	>	0.7	1.0▲
Activiteiten op het gebied van professioneel leren	0.6	0.7=	<	1.1	1.1=	1.1=	=	1.0	1.6▲
Andere taken	1.1	1.6▲	=	1.0	1.5▲	1.1=	=	1.0	1.7▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een meer gedetailleerde blik op de verschillende deeltijdse regimes (71-90% in Tabel 3.13; 50-70% in Tabel 3.14; en <50% in Tabel 3.15) toont een duidelijk patroon in hoe de werktijd wordt gereduceerd, en dit op alle onderwijsniveaus. De vermindering van het totale aantal werkuren wordt in alle deeltijdse categorieën voornamelijk gerealiseerd door een proportionele daling van de lesopdracht. De tijd die besteed wordt aan andere professionele kerntaken, zoals individueel voorbereiden van lessen, samenwerking met collega's en administratief werk, daalt echter niet in dezelfde mate. Een leraar in het lager onderwijs met een 50-70% contract, bijvoorbeeld, besteedt bijna evenveel tijd aan lesvoorbereiding (5.2 uur) als een voltijdse collega (5.9 uur), terwijl de lesopdracht bijna 10 uur lager ligt. Dit patroon zien we ook in het secundair onderwijs: een leraar in de tweede en derde graad met een 71-90% contract besteedt zelfs meer tijd aan lesvoorbereiding (8.1 uur) dan een voltijdse collega (8.0 uur). Wat de administratie betreft, zien we een gelijkaardige trend. Hoewel de absolute tijd besteed aan administratief werk afneemt naarmate de tewerkstellingsbreuk kleiner wordt, is deze daling veel minder sterk dan de daling in de lesuren. Dit suggereert dat deze niet-lesgebonden taken minder flexibel zijn en daardoor een proportioneel groter deel van de werkweek van deeltijdse leraren uitmaken.

Tabel 3.13 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat deeltijds (71-90%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Totaal aantal uur	38.5	35.3▼	>	35.8	33.5▼	38.4=	=	35.9	33.7=
Lesgeven	21.3	19.9▼	>	16.9	17.2=	18.3▲	>	16.0	17.2=
Individueel plannen of voorbereiden van lessen, op school of buiten school	5.5	6.1=	=	5.9	6.4▲	6.0=	<	8.1	8.1=
Het werk van leerlingen verbeteren/punten geven	3.6	3.2=	<	4.5	3.9▼	3.5▼	=	4.8	5.5=
Algemeen administratief werk (inclusief communicatie, papierwerk en andere administratieve verplichtingen)	2.8	1.9▼	=	2.6	2.1▼	2.5=	=	2.4	3.0=
Samenwerking en overleg met collega's binnen deze school	2.3	3.3=	=	2.4	2.8=	2.3=	=	2.2	2.9=
Leerlingen adviseren (inclusief leerlingenbegeleiding, virtuele begeleiding, loopbaanbegeleiding en begeleiding bij wangedrag)	1.2	2.1▲	<	1.5	2.0▲	1.7=	=	1.5	3.2=
Participatie in het schoolmanagement	1.2	1.2=	>	0.8	0.7=	0.7=	=	0.6	0.5=
Communicatie en samenwerking met ouders of voogden	1.4	1.6=	>	0.8	1.3▲	1.0=	=	0.8	1.4=
Betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten (bv. naschoolse sport en culturele activiteiten)	0.6	1.0=	<	1.3	1.1=	1.2=	=	1.0	1.8=
Activiteiten op het gebied van professioneel leren	0.8	1.5▲	=	0.9	1.4▲	1.4=	=	0.8	2.3▲
Andere taken	1.2	1.8=	=	1.0	1.6▲	1.3=	=	1.1	2.3=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 3.14 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat deeltijds (50-70%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Totaal aantal uur	28.7	26.8=	=	28.4	27.2=	29.1=	=	26.9	27.1=
Lesgeven	14.7	15.1=	>	12.8	13.4=	14.3▲	>	11.2	12.6▲
Individueel plannen of voorbereiden van lessen, op school of buiten school	5.2	5.6=	=	6.0	6.0=	5.4=	=	6.9	7.9=
Het werk van leerlingen verbeteren/punten geven	2.5	2.4=	<	3.6	3.5=	3.4=	=	3.4	4.5▲
Algemeen administratief werk (inclusief communicatie, papierwerk en andere administratieve verplichtingen)	2.2	1.6▼	=	2.3	1.8▼	1.9=	=	2.1	2.3=
Samenwerking en overleg met collega's binnen deze school	2.3	2.3=	=	2.0	2.3▲	1.8=	=	1.7	2.5▲
Leerlingen adviseren (inclusief leerlingenbegeleiding, virtuele begeleiding, loopbaanbegeleiding en begeleiding bij wangedrag)	1.0	1.1=	=	1.3	1.5=	1.7=	=	1.0	2.5▲
Participatie in het schoolmanagement	1.0	1.0=	>	0.6	0.7=	0.5=	=	0.5	0.6=
Communicatie en samenwerking met ouders of voogden	1.1	1.1=	=	0.9	0.9=	0.8=	>	0.5	0.8▲
Betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten (bv. naschoolse sport en culturele activiteiten)	0.6	0.7=	=	0.7	1.0▲	1.0=	<	1.1	1.9=
Activiteiten op het gebied van professioneel leren	0.7	1.6▲	=	0.8	1.4▲	1.4▲	=	0.7	1.5▲
Andere taken	0.8	1.3▲	=	1.0	1.4▲	0.8=	=	0.8	1.6▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 3.15 Gemiddeld aantal uren (van 60 minuten) dat deeltijds (minder dan 50%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Totaal aantal uur	15.1	19.8▲	=	19.5	20.2=	25.0=	=	16.3	21.3▲
Lesgeven	10.1	9.6=	=	7.9	9.3=	11.1▲	=	6.5	9.4▲
Individueel plannen of voorbereiden van lessen, op school of buiten school	2.9	4.9▲	=	3.6	5.2▲	3.5=	=	3.8	5.8▲
Het werk van leerlingen verbeteren/punten geven	1.0	1.9▲	<	2.5	2.5=	2.6=	=	1.9	3.5▲
Algemeen administratief werk (inclusief communicatie, papierwerk en andere administratieve verplichtingen)	1.1	1.4=	=	1.8	2.3=	2.9=	=	1.2	2.0▲
Samenwerking en overleg met collega's binnen deze school	1.1	1.9▲	=	1.4	2.1▲	1.9=	=	1.3	2.0▲
Leerlingen adviseren (inclusief leerlingenbegeleiding, virtuele begeleiding, loopbaanbegeleiding en begeleiding bij wangedrag)	0.4	1.4▲	=	0.9	1.4=	2.1=	=	1.0	2.1▲
Participatie in het schoolmanagement	0.5	1.0=	=	0.9	1.2=	2.1=	=	0.6	0.5=
Communicatie en samenwerking met ouders of voogden	0.2	0.7▲	=	0.4	1.0▲	1.0▲	=	0.6	0.9=
Betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten (bv. naschoolse sport en culturele activiteiten)	0.3	0.5=	=	0.3	1.4▲	1.2▲	=	0.9	1.0=
Activiteiten op het gebied van professioneel leren	0.5	1.8▲	=	0.5	1.8▲	1.0=	=	0.7	1.6▲
Andere taken	1.1	1.8=	=	0.7	1.5▲	1.4▲	=	1.1	1.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 3.16 toont de trends in tijdsbesteding van voltijds tewerkgestelde leraren tussen 2013 en 2024. Voor het lager onderwijs is het **totale aantal werkuren** significant gedaald met 1.2 uur per week, van 44.1 uur in 2013 naar 42.9 uur in 2024. In het lager secundair onderwijs is het totaal aantal werkuren daarentegen stabiel gebleven (van 39.6 naar 40.4 uur).

De verdeling van de werktijd van voltijds werkende leraren over verschillende kerntaken is tussen 2013 en 2024 in Vlaanderen significant gewijzigd. Terwijl het aantal uren **lesgeven** stabiel is gebleven voor zowel het lager onderwijs (rond 24.8 uur) als het lager secundair onderwijs (rond 20.7 uur), zien we een verschuiving bij andere taken. In het lager secundair onderwijs is de tijd voor **lesvoorbereiding** significant toegenomen met 0.7 uur sinds 2013. De tijd besteed aan algemeen **administratief werk** is voor leraren in het lager secundair onderwijs licht maar significant gestegen van 2.4 uur in 2013 naar 2.7 uur in 2024 (+0.3 uur). Voor het lager onderwijs is de toename in administratief werk (van 2.6 naar 2.7 uur) niet significant.

Deze Vlaamse trends wijken op een aantal punten af van de **internationale evolutie**. De stabiliteit in het aantal lesuren in het Vlaamse lager secundair onderwijs contrasteert met het EU-gemiddelde, waar het aantal uren lesgeven in dezelfde periode significant toenam met gemiddeld 1.3 uur. Omgekeerd is de toename in tijd voor lesvoorbereiding een specifiek Vlaams fenomeen; in de EU-landen bleef dit stabiel. De lichte, significante stijging van de administratieve last in het Vlaamse lager secundair onderwijs (+0.3 uur) is niet significant verschillend van de stabiele trend in het EU-gemiddelde tussen 2018 en 2024.

Tabel 3.16 Verandering in het gemiddelde aantal uren dat voltijds tewerkgestelde leraren besteden aan volgende activiteiten tijdens de meest recente volledige kalenderweek tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Totale werkuren				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	44.1	44.6	42.9	-1.2*	-1.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	39.6	39.7	40.4	0.8=	0.7=
Denemarken	40.9	40.1	40.3	-0.7‡	0.2=
Estland	41.1	40.6	43.0	1.9=	2.4‡
Finland	32.2	35.1	36.0	3.8‡	0.9=
Franse Gemeenschap	a	35.0	34.2	a	-0.8=
Frankrijk	37.6	38.9	38.7	1.0=	-0.2=
Italië	30.4	31.7	32.8	2.3‡	1.1=
Kroatië	41.4	42.6	43.5	2.1=	0.9=
Letland	39.0	40.9	42.3	3.3‡	1.4=
Nederland[1]	41.2	42.2	41.0	-0.2=	-1.2=
Noorwegen[1]	40.5	42.1	39.9	-0.6=	-2.2‡
Oostenrijk	a	41.1	41.6	a	0.5=
Portugal	45.5	40.9	40.5	-5.0‡	-0.5=
Slovenië	a	40.3	40.5	a	0.2=
Spanje	38.9	38.6	40.0	1.1=	1.5=
Tsjechië	42.3	41.1	42.2	-0.1=	1.2=
Zweden	44.8	44.0	44.0	-0.8‡	0.0=
EU-13/16 Gemiddelde	39.7	39.7	40.0	0.3=	0.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lesgeven				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	24.7	25.2	24.8	0.0=	-0.5=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	20.9	20.3	20.7	-0.3=	0.3=
Denemarken	19.4	20.1	20.0	0.7‡	0.0=
Estland	24.0	24.2	24.0	-0.1=	-0.3=
Finland	21.0	21.9	22.5	1.6‡	0.7=
Franse Gemeenschap	a	20.3	20.9	a	0.6=
Frankrijk	19.4	19.4	20.1	0.7‡	0.6=
Italië	18.1	17.9	18.8	0.6‡	0.9=
Kroatië	20.5	21.7	22.6	2.1‡	0.9=
Letland	20.8	24.0	25.6	4.8‡	1.6‡
Nederland[1]	19.6	20.2	19.4	-0.2=	-0.8=
Noorwegen[1]	15.8	16.6	16.6	0.8‡	-0.1=
Oostenrijk	a	21.6	22.1	a	0.5=
Portugal	21.1	20.6	19.8	-1.3‡	-0.8‡
Slovenië	a	20.0	23.0	a	3.0‡
Spanje	19.2	20.5	21.6	2.3‡	1.0=
Tsjechië	19.1	20.3	20.6	1.5‡	0.3=
Zweden	18.7	19.5	19.2	0.5‡	-0.2=
EU-13/16 Gemiddelde	19.7	20.6	21.0	1.3‡	0.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Individueel plannen of lesvoorbereiding				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.3	6.0	5.9	-0.5=	-0.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	6.5	6.5	7.2	0.7*	0.7*
Denemarken	8.1	7.2	6.9	-1.2‡	-0.3‡
Estland	7.4	6.4	7.4	0.0=	1.0=
Finland	4.8	5.1	4.8	0.0‡	-0.3‡
Franse Gemeenschap	a	5.2	5.0	a	-0.2‡
Frankrijk	7.6	7.1	7.2	-0.4‡	0.1=
Italië	5.1	5.2	6.3	1.2=	1.1=
Kroatië	10.0	8.9	8.4	-1.6‡	-0.5‡
Letland	6.7	6.8	8.4	1.7‡	1.6‡
Nederland[1]	5.5	5.0	5.3	-0.2=	0.3=
Noorwegen[1]	6.7	6.4	6.6	-0.1‡	0.2=
Oostenrijk	a	7.8	7.7	a	-0.1‡
Portugal	8.4	6.9	7.4	-1.0‡	0.5=
Slovenië	a	8.7	9.3	a	0.5=
Spanje	6.6	6.4	7.7	1.1=	1.3=
Tsjechië	8.7	7.6	8.5	-0.1‡	0.9=
Zweden	7.0	6.7	7.1	0.2=	0.4=
EU-13/16 Gemiddelde	7.1	6.7	7.1	0.0‡	0.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Algemeen administratief werk				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	2.6	2.5	2.7	0.1=	0.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	2.4	2.4	2.7	0.3*	0.3*
Denemarken	2.0	1.7	1.7	-0.3‡	0.0‡
Estland	2.3	1.8	2.1	-0.2‡	0.3=
Finland	1.3	1.1	1.4	0.2=	0.3=
Franse Gemeenschap	a	0.9	1.3	a	0.4=
Frankrijk	1.3	1.4	1.6	0.3=	0.1=
Italië	1.8	1.9	2.1	0.3=	0.2=
Kroatië	2.6	2.6	2.8	0.3=	0.2=
Letland	2.4	2.2	2.5	0.1=	0.4=
Nederland[1]	2.2	2.4	2.8	0.6=	0.4=
Noorwegen[1]	2.8	2.6	2.7	-0.1=	0.1=
Oostenrijk	a	1.8	1.9	a	0.2=
Portugal	3.8	2.7	2.8	-1.0‡	0.1=
Slovenië	a	3.5	4.6	a	1.1‡
Spanje	1.8	1.7	2.5	0.7‡	0.8‡
Tsjechië	2.7	2.9	2.9	0.2=	-0.0‡
Zweden	4.5	3.2	2.8	-1.7‡	-0.4‡
EU-13/16 Gemiddelde	2.4	2.1	2.4	0.0‡	0.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

De tijdsbesteding van de verschillende groepen deeltijds werkende leraren is opmerkelijk stabiel gebleven tussen 2013 en 2024, met nauwelijks significante verschuivingen (niet weergegeven in de tabel). De enige significante verandering die werd vastgesteld, is een toename van 0.7 uur in de tijd die deeltijds werkenden (50%-70%) in het lager secundair onderwijs besteden aan lesgeven tussen 2013 en 2018. Voor alle andere taken en in alle andere deeltijdse categorieën en onderwijsniveaus waren er geen significante veranderingen.

3.2.5 Instructionele autonomie

Instructionele autonomie, de vrijheid van leraren om zelf beslissingen te nemen over de inhoud en aanpak van hun lessen, wordt beschouwd als een essentieel kenmerk van professionaliteit en is een belangrijke factor voor de jobtevredenheid en het welzijn van leraren (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Instructionele autonomie stelt leraren in staat in te spelen op de specifieke noden van hun leerlingen en verhoogt hun professionele engagement.

TALIS 2024 maakt hierbij een onderscheid tussen twee domeinen. Enerzijds zijn er de **praktische instructionele beslissingen** over het *hoe* van het lesgeven, zoals het selecteren van lesmethoden en het ontwerpen van lessen. Anderzijds zijn er de **structurele instructionele beslissingen** die het kader bepalen, namelijk de flexibiliteit in het omgaan met het curriculum, het kiezen van leerdoelstellingen en de selectie van beoordelingsactiviteiten.

Onderzoek wijst er echter op dat autonomie geen doel op zich is en contextafhankelijk moet worden afgestemd (Ingersoll & Strong, 2011). Waar een gebrek aan autonomie voor ervaren leraren innovatie kan afremmen, kan te veel autonomie voor beginnende leraren net overweldigend werken.

Tabel 3.17 brengt in kaart in welke mate leraren in Vlaanderen en de vergelijkingslanden aangeven autonomie te ervaren over verschillende aspecten van hun lesgeven. Vlaamse leraren ervaren een zeer hoge mate van autonomie als het gaat over het **ontwerpen en voorbereiden van hun lessen**. Meer dan 92% van de leraren op alle onderwijsniveaus geeft aan hier vrijheid in te hebben, wat vergelijkbaar is met de hoge percentages in de EU- en PISA-landen. Ook voor het **selecteren van lesmethoden en -strategieën** is de autonomie in Vlaanderen groot (LO=82.7%; LSO=91.5%; HSO=92.9%) en vergelijkbaar met de internationale gemiddelden.

Wat betreft de autonomie om **beoordelingsactiviteiten te kiezen**, zien we een verschillend patroon naargelang het onderwijsniveau. In het lager onderwijs voelt een kleiner aandeel Vlaamse leraren (72.3%) zich autonoom in deze keuze in vergelijking met het EU-5 gemiddelde (75.4%). In het secundair onderwijs is het beeld echter omgekeerd: hier ervaren Vlaamse leraren significant méér autonomie dan hun collega's in de vergelijkingslanden. In de eerste graad ligt het Vlaamse aandeel (86.0%)

significant hoger dan zowel het EU-16 gemiddelde (77.2%) als het PISA-5 gemiddelde (76.5%), een verschil van respectievelijk 8.8 en 9.5 procentpunten. Dit patroon zet zich door in de tweede en derde graad, waar Vlaanderen (88.0%) eveneens significant hoger scoort dan het EU-4 gemiddelde (76.1%).

Een meer genuanceerd beeld zien we bij de autonomie over de lesinhoud, waar het patroon verschilt naargelang de graad en het specifieke aspect. In de eerste graad secundair onderwijs ervaren Vlaamse leraren significant minder autonomie dan hun internationale collega's. Dit geldt voor het **flexibel implementeren van het curriculum** (71.3% vs. EU-16=76.2% en PISA-5=77.0%) en het **selecteren van leerdoelstellingen**, waar het aandeel in Vlaanderen (61.8%) significant lager ligt dan in de EU-16 (70.0%) en PISA-5 (67.6%) landen. Voor de tweede en derde graad is het beeld echter omgekeerd. Hier ervaren Vlaamse leraren significant meer autonomie dan het EU-4 gemiddelde, zowel voor het flexibel implementeren van het curriculum (77.2% vs. EU-4=69.7%) als voor het selecteren van leerdoelstellingen (63.8% vs. EU-4=59.2%).

Binnen Vlaanderen neemt de ervaren autonomie voor de meeste aspecten significant toe van het lager naar het secundair onderwijs. Dit geldt met name voor het kiezen van lesmethoden en beoordelingsactiviteiten. De belangrijkste uitzondering is de autonomie over het selecteren van leerdoelstellingen: hier voelen leraren in het lager onderwijs (70.9%) zich significant vrijer dan hun collega's in het secundair onderwijs (LSO=61.8%; HSO=63.8%).

Tabel 3.17 Percentage leraren dat redelijke of volledige autonomie aangeeft voor volgende stellingen

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Lessen ontwerpen en voorbereiden	92.7	91.9=	=	93.6	93.9=	90.6▼	=	94.8	93.4=
Lesmethoden en -strategieën selecteren	82.7	85.4▲	<	91.5	92.0=	90.1=	=	92.9	92.7=
Beoordelingsactiviteiten kiezen	72.3	75.4▲	<	86.0	77.2▼	76.5▼	=	88.0	76.1▼
Het curriculum flexibel implementeren	69.8	73.1=	=	71.3	76.2▲	77.0▲	<	77.2	69.7▼
Leerdoelstellingen selecteren	70.9	66.6▼	>	61.8	70.0▲	67.6▲	=	63.8	59.2▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een afzonderlijke analyse voor de subgroep van beginnende leraren (met vijf jaar of minder ervaring) toont dat deze algemene patronen grotendeels bevestigd worden, zonder substantiële afwijkingen (niet weergegeven in de tabel). De enige opvallende verschillen situeren zich bij de autonomie over het **selecteren van lesmethoden en -strategieën** (een verschil van 6.7 pp) en het **kiezen van beoordelingsactiviteiten** (een verschil van 5.1 pp). In beide gevallen ervaren leraren met meer dan 10 jaar ervaring significant meer autonomie dan hun recenter afgestudeerde collega's, hoewel het gerapporteerde niveau van autonomie voor alle groepen erg hoog blijft.

3.3 De arbeidsomstandigheden van de schoolleider

3.3.1 Werktijdregime en lesopdracht van schoolleiders

Aan schoolleiders werd gevraagd in welk type werktijdregime zij werken, en of zij al dan niet een lesopdracht hebben. Tabel 3.18 geeft hiervan een overzicht, uitgesplitst naar voltijdse en verschillende deeltijdse categorieën.

De overgrote meerderheid van de schoolleiders in Vlaanderen werkt **voltijds**. In het secundair onderwijs (LSO=97.3%; HSO=96.9%) is dit aandeel significant hoger dan in het lager onderwijs (89.8%). Het aandeel deeltijds werkende schoolleiders is bijgevolg klein, en dan vooral in het secundair onderwijs (LO=10.2%; LSO=2.7%; HSO=3.1%).

In vergelijking met het buitenland is voltijds werken voor schoolleiders in Vlaanderen de duidelijke norm. Zowel in het **lager onderwijs** (89.8% vs. EU-5=73.7%) als in de **eerste graad secundair onderwijs** (97.3% vs. EU-16=92.1% en PISA-5=92.7%) ligt het aandeel voltijds werkende schoolleiders significant hoger dan de internationale gemiddelden. Het verschil met de EU-5 landen in het lager onderwijs bedraagt 16.1 procentpunten. In het hoger secundair onderwijs is er geen significant verschil met de EU-4 landen (98.7%).

Het aandeel **deeltijds** werkende schoolleiders is in Vlaanderen dan ook significant lager dan in de meeste vergelijkingsgroepen. In het **lager onderwijs**, bijvoorbeeld, werkt slechts 10.2% van de schoolleiders deeltijds, significant minder dan het EU-5 gemiddelde van 26.3%. Dit patroon zet zich door in de **eerste graad secundair onderwijs** (2.7% vs. EU-16=7.9% en PISA-5=7.3%). Het verschil is het meest uitgesproken voor de kleinste deeltijdse opdrachten. Zeer kleine deeltijdse tewerkstelling (minder dan 50%) is in Vlaanderen op alle niveaus onbestaande (0.0%), terwijl dit in de EU-5 landen bijvoorbeeld voor 7.9% van de schoolleiders in het lager onderwijs het geval is.

Tabel 3.18 Percentage voltijds en halftijds werkende schoolleiders

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Percentage voltijds werkende schoolleiders (>90%)	89.8	73.7▼	<	97.3	92.1▼	92.7▼	=	96.9	98.7=
Percentage deeltijds werkende schoolleiders	10.2	26.3▲	>	2.7	7.9▲	7.3▲	=	3.1	1.3=
Percentage deeltijds werkende schoolleiders (71-90%)	3.4	9.4▲	=	1.3	3.4=	1.4=	=	2.7	0.0▼
Percentage deeltijds werkende schoolleiders (50-70%)	6.8	9.0=	>	1.3	2.6=	2.6=	=	0.4	0.8=
Percentage deeltijds werkende schoolleiders (<50%)	0.0	7.9▲	>	0.0	1.9▲	3.2▲	>	0.0	0.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 3.19 toont het percentage schoolleiders dat naast hun leidinggevende taken ook een lesopdracht heeft. In **Vlaanderen** heeft slechts een kleine minderheid van de schoolleiders een lesopdracht als onderdeel van hun takenpakket. Dit geldt voor 7.4% van de schoolleiders in het lager onderwijs, 4.5% in de eerste graad secundair onderwijs, en 5.9% in de tweede en derde graad. De verschillen tussen de onderwijsniveaus zijn statistisch niet significant, wat wijst op een consistent patroon in Vlaanderen.

Dit lage aandeel in Vlaanderen staat in contrast met de situatie in de **vergelijkingslanden**, waar het veel gebruikelijker is dat schoolleiders ook lesgeven. Het percentage schoolleiders met een lesopdracht is in Vlaanderen op alle niveaus significant lager dan de internationale gemiddelden. De kloof is het grootst in het lager onderwijs, waar het EU-5 gemiddelde (43.6%) bijna zes keer zo hoog ligt als het Vlaamse cijfer (7.4%). Ook in de eerste graad secundair onderwijs is het verschil met het EU-16 gemiddelde (30.0%) en het PISA-5 gemiddelde (25.5%) aanzienlijk. In landen zoals Tsjechië (99.6%) en Spanje (90.7%) is een lesopdracht voor de overgrote meerderheid van schoolleiders deel van het takenpakket. Dit wijst erop dat de functie van schoolleider in Vlaanderen sterker is afgebakend als een niet-onderwijzende, leidinggevende rol in vergelijking met veel andere landen.

Tabel 3.19 Percentage schoolleiders met een lesopdracht als onderdeel van hun takenpakket

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Lesopdracht directie	7.4	43.6 ▲	=	4.5	30.0 ▲	25.5 ▲	=	5.9	18.5 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

3.3.2 De tijdsbesteding van de schoolleider

Vervolgens onderzoeken we de tijdsbesteding van de schoolleider. Schoolleiders hebben vanzelfsprekend andere verantwoordelijkheden dan leraren, zoals leiderschapstaken, administratie, taken gerelateerd aan het lesgeven en het curriculum en de interactie met leerlingen, ouders of voogden en externen. De tijdsbesteding werd bij schoolleiders ook op een andere manier gemeten dan bij de leraren. In plaats van te peilen naar het aantal uren dat een schoolleider aan het werk besteedt, werd gevraagd hoe vaak tijdens het schooljaar een brede waaier aan operationele en meer strategische activiteiten werd uitgevoerd (Tabel 3.20).

Dagelijkse en Wekelijkse Kerntaken: Interactie en Organisatie

In de **dagelijkse realiteit** van een Vlaamse schoolleider staat de **interpersoonlijke interactie** centraal. Een grote meerderheid van de schoolleiders heeft dagelijks contact met leraren (LO=59.0%; LSO=61.3%; HSO=58.0%) en leerlingen (LO=50.7%; LSO=46.1%; HSO=39.3%). Ook het dagelijks contact met ouders is zeer frequent in het lager onderwijs (60.1%), maar verschuift in het secundair onderwijs

naar een voornamelijk wekelijkse activiteit (Wekelijks contact: LSO=48.1%; HSO=53.2%). Na deze interpersoonlijke contacten wordt dagelijks de meeste tijd besteed aan **administratieve taken en bijeenkomsten**, met name in het lager onderwijs (42.3%).

De meer strategische taken vallen voornamelijk op **wekelijkse basis**. **Leiderschapstaken** en **taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven** zijn de meest voorkomende wekelijkse strategische activiteiten voor schoolleiders op alle onderwijsniveaus. Over het algemeen is de variatie in welke taken wekelijks worden uitgevoerd minder uitgesproken dan bij de dagelijkse activiteiten. In vergelijking met het buitenland zijn Vlaamse schoolleiders in het secundair onderwijs wekelijks opvallend actiever in taken rond het curriculum en het lesgeven; het aandeel in het Vlaamse secundair onderwijs ligt minstens 10 procentpunten hoger dan in de vergelijkingsgroepen.

Administratieve Taken: Een Verschil tussen Lager en Secundair Onderwijs

Wat betreft **administratieve taken en bijeenkomsten,** is er een duidelijk verschil tussen de onderwijsniveaus. In het lager onderwijs besteedt 42.3% van de schoolleiders hier dagelijks tijd aan, vergelijkbaar met het EU-5 gemiddelde (45.4%). In het secundair onderwijs ligt dit aandeel in Vlaanderen significant lager (LSO=24.4%; HSO=30.8%) dan in de vergelijkingsgroepen. Zo besteedt in de eerste graad secundair onderwijs slechts 24.4% van de Vlaamse schoolleiders dagelijks tijd aan administratie, bijna de helft van het EU-16 gemiddelde (46.0%).

Minder Frequente Taken: Noodsituaties en Externe Contacten

Taken zoals de **interactie met de lokale en regionale gemeenschap** en het omgaan met noodsituaties komen, logischerwijs, minder frequent voor dan de dagelijkse of wekelijkse kerntaken. De interactie met de externe gemeenschap is voor de meeste Vlaamse schoolleiders een voornamelijk **maandelijkse** (LO=36.0%; LSO=31.2%; HSO=28.0%) of **jaarlijkse** activiteit (LO=37.4%; LSO=47.7%; HSO=46.8%). Gelijkaardig komt het omgaan met **noodsituaties** het vaakst maandelijks of jaarlijks voor. Voor een aanzienlijk deel van de schoolleiders is dit een **maandelijkse** bezigheid (LO=21.2%; LSO=19.7%; HSO=21.3%) en voor een vergelijkbaar aandeel een **jaarlijkse** (LO=20.7%; LSO=17.4%; HSO=15.4%). Het aandeel schoolleiders dat aangeeft **nooit** met een noodsituatie te maken te krijgen, toont een wisselend beeld naargelang het onderwijsniveau. In het lager secundair onderwijs (17.4%) en hoger secundair onderwijs (15.4%) ligt dit aandeel in Vlaanderen even hoog of significant hoger dan in de vergelijkingslanden. Voor het lager onderwijs is het patroon echter omgekeerd: hier geeft een significant kleiner aandeel Vlaamse schoolleiders (6.2%) aan nooit een noodsituatie te ervaren dan hun collega's in de EU-5 landen (20.7%), een verschil van 14.5 procentpunten.

Tabel 3.20 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee onderstaande taken tijdens het schooljaar worden uitgevoerd

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Nooit									
Leiderschapstaken en gerelateerde vergaderingen	0.0	5.5▲	>	0.0	0.2▲	0.5=	>	0.9	0.2=
Taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven	0.0	0.5▲	>	1.5	1.4=	0.2=	=	0.5	0.3=
Interactie met leraren en andere medewerkers	0.0	0.5▲	>	0.0	0.2▲	0.7=	>	0.5	0.0▼
Interactie met leerlingen	0.9	2.8=	=	1.3	1.6=	1.9=	=	1.9	0.5=
Interactie met ouders of voogden	0.0	0.1=	>	0.0	0.7=	0.5=	>	1.7	1.5=
Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie	6.7	5.6=	=	7.8	4.6=	6.1=	=	9.4	0.7▼
Noodsituaties	6.2	20.7▲	<	17.4	17.3=	12.7=	=	15.4	15.4=
Administratieve taken en bijeenkomsten	0.0	0.3▲	>	0.0	0.1=	0.5=	>	1.4	0.3=
Andere	12.6	22.8▲	=	9.2	18.5▲	19.6▲	=	10.1	15.1=
Jaarlijks									
Leiderschapstaken en gerelateerde vergaderingen	8.7	11.4=	=	7.1	13.1▲	24.5▲	=	12.1	14.8=
Taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven	12.6	18.7=	=	14.0	22.4▲	20.2=	=	14.0	20.7=
Interactie met leraren en andere medewerkers	11.8	8.1=	>	1.9	6.9▲	8.0▲	=	4.6	6.6=
Interactie met leerlingen	9.0	11.9=	=	8.9	8.4=	10.6=	=	9.6	14.0=
Interactie met ouders of voogden	4.0	8.5▲	=	9.5	8.4=	22.8▲	=	4.5	27.9▲
Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie	37.4	32.0=	=	47.7	37.2▼	44.2=	=	46.8	29.9▼
Noodsituaties	27.2	36.7▲	<	48.1	44.7=	54.5=	=	44.2	43.6=
Administratieve taken en bijeenkomsten	15.2	13.3=	=	13.6	10.8=	21.6▲	=	12.6	13.4=
Andere	3.4	6.9=	=	3.7	6.0=	13.2▲	=	5.7	11.5▲
Maandelijks									
Leiderschapstaken en gerelateerde vergaderingen	24.6	25.8=	=	26.9	20.7=	23.0=	=	22.3	23.6=
Taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven	41.3	29.9▼	=	29.7	29.8=	31.3=	=	33.3	34.5=
Interactie met leraren en andere medewerkers	9.1	11.5=	=	10.4	7.9=	9.7=	=	12.3	12.3=
Interactie met leerlingen	11.6	9.2=	=	9.3	9.7=	10.3=	=	11.8	16.7=
Interactie met ouders of voogden	7.3	11.9=	=	15.6	15.4=	18.9=	=	16.9	28.0▲
Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie	36.0	31.3=	=	32.8	30.9=	30.4=	=	31.2	31.5=
Noodsituaties	21.2	15.2=	=	19.7	15.9=	17.6=	=	21.3	15.7=
Administratieve taken en bijeenkomsten	12.6	14.7=	<	24.5	14.7▼	19.6=	=	14.6	17.2=
Andere	4.6	6.6=	=	5.0	5.2=	7.1=	=	4.1	3.2=
Wekelijks									
Leiderschapstaken en gerelateerde vergaderingen	36.7	34.1=	=	41.1	35.5=	32.6=	=	45.1	30.9▼
Taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven	37.0	35.5=	=	43.5	33.2▼	30.9▼	=	41.6	30.0▼
Interactie met leraren en andere medewerkers	20.1	23.7=	=	26.3	20.8=	21.6=	=	24.6	23.2=
Interactie met leerlingen	27.8	24.5=	=	34.5	31.9=	24.3▼	=	37.3	31.8=
Interactie met ouders of voogden	28.6	27.2=	<	48.1	40.4=	29.1▼	=	53.2	26.2▼
Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie	18.2	24.3=	=	10.6	21.2▲	15.7=	=	12.6	28.1▲
Noodsituaties	32.8	17.5▼	>	9.4	13.2=	9.8=	=	15.4	11.5=
Administratieve taken en bijeenkomsten	29.8	26.3=	=	37.4	28.4=	27.4=	=	40.7	24.1▼
Andere	11.4	7.9=	=	21.6	10.3=	10.5=	=	11.0	9.3=

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Dagelijks									
Leiderschapstaken en gerelateerde vergaderingen	30.0	23.1=	=	24.9	30.4=	19.5=	=	19.6	30.6▲
Taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven	9.0	15.5▲	=	11.3	13.2=	17.4=	=	10.7	14.5=
Interactie met leraren en andere medewerkers	59.0	56.2=	=	61.3	64.3=	60.0=	=	58.0	57.9=
Interactie met leerlingen	50.7	51.6=	=	46.1	48.4=	53.0=	=	39.3	37.0=
Interactie met ouders of voogden	60.1	52.3=	>	26.7	35.1▲	28.7=	=	23.6	16.5=
Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie	1.7	6.8▲	=	1.1	6.0▲	3.7▲	>	0.0	9.8=
Noodsituaties	12.5	9.9=	>	5.5	9.0=	5.5=	=	3.7	13.8▲
Administratieve taken en bijeenkomsten	42.3	45.4=	>	24.4	46.0▲	30.9=	=	30.8	44.9▲
Andere	68.0	55.7▼	=	60.6	60.0=	49.6=	=	69.1	60.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

3.3.3 Ervaren belemmeringen bij het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs

TALIS geeft schoolleiders een stem om aan te geven welke uitdagingen zij als het grootst ervaren bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs in hun school. Aan schoolleiders werd gevraagd welke tekorten zij ervaren die hen belemmeren om kwaliteitsvol onderwijs te verschaffen. Meer bepaald geven schoolleiders aan in welke mate ze belemmerd worden door een ervaren tekort aan leraren of ander personeel, materiaal, infrastructuur en tijd. Schoolleiders konden kiezen uit de volgende antwoordcategorieën: (1) 'helemaal niet', (2) 'in beperkte mate', (3) 'in zekere mate', (4) 'in hoge mate'. In Tabel 3.21 worden de resultaten weergegeven voor de categorie '*in hoge mate*'.

De ervaren tekorten verschillen sterk naargelang het onderwijsniveau in Vlaanderen. De problemen worden het meest acuut aangevoeld in het **lager onderwijs**. De grootste belemmering is hier een **tekort aan ondersteunend personeel**, wat door 29.2% van de schoolleiders wordt gerapporteerd. Daarna volgt een **tekort aan gekwalificeerde leraren** (19.6%), een **tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap** (18.7%), een **tekort aan lesruimtes** (17.5%), een tekort aan **leraren voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** (16.6%) en een **tekort aan fysieke infrastructuur** (11.2%).

In het **secundair onderwijs** worden de tekorten over het algemeen als minder belemmerend ervaren, hoewel ook hier een **tekort aan gekwalificeerde leraren** een belangrijke belemmering is (LSO=11.8%; HSO=17.6%). In de tweede en derde graad is de lijst van vaak genoemde belemmeringen breder dan in de eerste graad: naast het tekort aan tijd voor **onderwijskundig leiderschap** (16.7%) en **leraren voor praktijkvakken** (13.7%), wordt ook een **tekort aan lesruimtes** (10.8%) vaker gerapporteerd.

In **internationaal perspectief** valt op dat de personeelstekorten in het Vlaamse lager onderwijs significant acuter zijn dan in de EU-5 landen. Het ervaren tekort aan **gekwalificeerde leraren** is in

Vlaanderen (19.6%) bijvoorbeeld meer dan dubbel zo hoog als het EU-5 gemiddelde (7.5%), een verschil van 12.1 procentpunten. Mogelijk is dit gerelateerd aan een acuter lerarentekort in Vlaanderen in vergelijking met andere landen (Minea-Pic et al., 2021). Het tekort aan **ondersteunend personeel** wordt in het Vlaamse lager onderwijs significant vaker als een grote belemmering gezien (29.2%) dan in de EU-5 landen (20.4%), een verschil van 8.8 procentpunten. Ook het tekort aan **lesruimtes** is in Vlaanderen significant groter (10.2% vs. EU-5=3.2%). Voor het secundair onderwijs ligt dit anders en zijn de personeelstekorten in Vlaanderen vaker vergelijkbaar met of significant lager dan de internationale gemiddelden, met als uitzondering het **tekort aan tijd voor onderwijskundig leiderschap** in het hoger secundair onderwijs. Hier ervaart 16.7% van de Vlaamse schoolleiders een grote belemmering, significant meer dan het EU-4 gemiddelde van 4.1%.

Een consistent positieve vaststelling voor Vlaanderen is de kwaliteit van de materiële en digitale infrastructuur. Op nagenoeg alle indicatoren (bv. digitale middelen, internettoegang, instructiemateriaal) rapporteren Vlaamse schoolleiders significant minder tekorten dan hun collega's in de EU- en PISA-landen.

Tabel 3.21 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid om in deze school kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen momenteel 'in hoge mate' belemmerd wordt door één van de volgende tekorten

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Tekort aan gekwalificeerde leraren	19.6	7.5▼	=	11.8	7.0=	10.1=	=	17.6	7.0▼
Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	16.6	13.4=	>	6.7	10.2=	10.9=	=	11.7	6.9=
Tekort aan of onvoldoende tijd voor onderwijskundig leiderschap	18.7	13.7=	>	6.6	10.9=	7.5=	<	16.7	4.1▼
Tekort aan of ontoereikende fysieke infrastructuur (bv. klasmeubilair, schoolgebouwen, verwarming/airco, en verlichting)	11.2	10.9=	=	5.0	8.5=	5.7=	=	6.9	6.7=
Tekort aan leraren voor praktijkvakken	1.0	4.0▲	=	4.0	3.8=	3.9=	<	13.7	10.4=
Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen in een multiculturele of meertalige context	5.8	7.1=	=	3.8	5.8=	3.9=	=	6.7	4.2=
Tekort aan ondersteunend personeel	29.2	20.4▼	>	3.4	11.7▲	11.3▲	=	4.2	5.6=
Tekort aan of ontoereikende lesruimtes (bv. klaslokalen)	17.5	10.2▼	>	3.2	9.3▲	10.2▲	<	10.8	7.4=
Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	3.1	4.5=	=	2.6	4.0=	1.2=	=	4.7	2.2=
Tekort aan of ontoereikend materiaal voor het oefenen van beroepsgerelateerde vaardigheden	0.0	3.3▲	>	1.9	1.6=	1.0=	=	3.6	2.3=
Tekort aan of ontoereikend bibliotheekmateriaal	1.0	3.6▲	=	1.0	1.9=	0.9=	>	0.0	0.9=
Tekort aan of ontoereikende instructiematerialen (bv. handboeken)	0.7	3.1▲	=	0.5	3.1▲	0.9=	=	1.4	3.1=
Tekort aan of ontoereikende digitale middelen en tools om les te geven (bv. software, computers)	0.0	5.4▲	>	0.4	2.3▲	2.1▲	=	2.0	4.5=
Gebrekkige voorzieningen (drinkwater, sanitair, elektriciteit)	2.8	1.2=	=	0.4	0.6=	1.4=	>	0.0	0.3=
Onvoldoende toegang tot het internet	1.0	4.9▲	>	0.0	2.7▲	2.9▲	>	1.4	3.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De data van de verschillende TALIS-rondes laten toe om na te gaan of er zich betekenisvolle verschuivingen hebben voorgedaan in de belemmeringen die schoolleiders ervaren. De analyse voor 2024 toont een duidelijke toename in de ervaren personeelstekorten, terwijl materiële en infrastructurele tekorten net afnemen.

Tekort aan Personeel

De meest in het oog springende trend is de significante toename van het **tekort aan gekwalificeerde leraren**, waarvoor data beschikbaar zijn over de periode 2008-2024 (Tabel 3.22). In het lager onderwijs is het aandeel schoolleiders dat dit als een grote belemmering ervaart, significant gestegen van 5.9% in 2013 naar 19.6% in 2024. Ook in de eerste graad secundair onderwijs is er een significante toename over de lange termijn, van 3.0% in 2008 naar 11.8% in 2024. Met dit cijfer behoort Vlaanderen in 2024 tot de koplopers in Europa wat betreft het ervaren tekort aan gekwalificeerde leraren. Van de vergeleken landen en regio's rapporteren alleen Nederland (23.5%), de Franse Gemeenschap (17.1%) en Letland (12.0%) een nog groter lerarentekort. Deze trend in Vlaanderen staat in contrast met het EU-gemiddelde, waar het ervaren lerarentekort over dezelfde periode net licht afnam.

Voor andere personeelstekorten, waarvoor data beschikbaar zijn vanaf 2013 (Tabel 3.23), is het beeld genuanceerder en was er vaak een piek in de bezorgdheid rond 2018. Het ervaren tekort aan **leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** toont een verschillend patroon per onderwijsniveau. In het lager onderwijs is dit een significant en continu stijgend probleem, van 6.9% in 2013 naar 16.6% in 2024. In het lager secundair onderwijs daarentegen, is de bezorgdheid na een piek in 2018 (9.8%) gedaald naar 6.7% in 2024, een niveau dat vergelijkbaar is met dat van 2013 (3.1%). Een gelijkaardig patroon van een piek in 2018 en een daaropvolgende daling in 2024 is zichtbaar voor het **tekort aan leraren voor praktijkvakken** in de eerste graad secundair onderwijs (van 8.1% in 2018 naar 4.0% in 2024). Een gelijkaardig patroon zien we voor het tekort aan **ondersteunend personeel** in het lager onderwijs. Dit tekort kende een zeer grote piek in 2018 (50.7%) maar is in 2024 teruggekeerd naar het niveau van 2013 (van 28.4% naar 29.2%). Voor het lager secundair onderwijs bleef de trend voor dit tekort over dezelfde periode stabiel, met een lichte, niet-significante daling (van 7.4% naar 3.4%).

Andere Tekorten (Materieel en Infrastructuur)

Daartegenover staat dat materiële tekorten een steeds kleinere belemmering lijken te vormen. Het ervaren tekort aan **instructiematerialen** zoals handboeken is in Vlaanderen verwaarloosbaar klein (minder dan 1%) en stabiel gebleven over de tijd. Het ervaren tekort aan **bibliotheekmateriaal** is zelfs significant afgenomen, met name in het lager onderwijs, waar het daalde van 6.5% in 2013 naar slechts 1.0% in 2024 (Tabel 3.22).

De meest positieve evolutie is de **toegang tot het internet** (Tabel 3.23). Het percentage schoolleiders dat een onvoldoende toegang als een grote belemmering ervaart, is in Vlaanderen significant gedaald tot nagenoeg nul in 2024, zowel in het lager (van 7.2% in 2013 naar 1.0%) als in het lager secundair onderwijs (van 5.9% in 2013 naar 0.0%). Deze evolutie valt mogelijk toe te schrijven aan Digisprong, een initiatief van de Vlaamse overheid dat eind 2020 werd gelanceerd met als doel een kwaliteitsvolle digitalisering van het onderwijs te realiseren (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.-a).

Tabel 3.22 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen in deze school momenteel 'in grote mate'[28] wordt belemmerd door één van de volgende aspecten tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Tekort aan gekwalificeerde leraren						
	2008	**2013**	**2018**	**2024**	**2024 – 2008**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	5.9	5.0	19.6	a	13.7*	14.6*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.0	1.4	8.3	11.8	8.8*	10.4*	3.5=
Denemarken	13.6	0.0	1.3	1.8	-11.8‡	1.8a	0.5=
Estland	18.7	5.6	6.2	9.0	-9.7‡	3.4=	2.8=
Finland	a	1.2	1.3	2.9	a	1.7‡	1.7=
Franse Gemeenschap	a	a	7.7	17.1	a	a	9.5=
Frankrijk	a	3.0	7.5	2.5	a	-0.5‡	-5.0(‡)
Italië	12.3	4.2	6.9	5.4	-6.9‡	1.2‡	-1.5=
Kroatië	a	1.7	1.4	4.6	a	3.0‡	3.2=
Letland	a	5.1	3.3	12.0	a	7.0=	8.7=
Nederland[1]	a	13.4	6.8	23.5	a	10.1=	16.7=
Noorwegen[1]	1.9	0.5	2.3	5.3	3.4=	4.8=	3.1=
Oostenrijk	9.1	a	0.7	7.7	-1.4‡	a	7.0=
Portugal	2.9	0.0	3.3	3.6	0.6‡	3.6a	0.2=
Slovenië	1.1	a	1.1	4.1	2.9=	a	3.0=
Spanje	15.3	3.6	1.1	2.8	-12.5‡	-0.8‡	1.7=
Tsjechië	a	4.2	3.0	7.2	a	3.0(‡)	4.2=
Zweden	a	3.6	6.9	2.4	a	-1.2‡	-4.5(‡)
EU-8/13/16 Gemiddelde	9.4	3.6	3.8	7.0	-2.4‡	3.5‡	3.2=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

[28] Disclaimer: Tussen 2018 en 2024 zijn de antwoordcategorieën gewijzigd, waarbij de categorie 'veel' is veranderd in 'in grote mate'.

	Tekort aan of ontoereikende instructiematerialen (bv. handboeken)						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	0.0	1.3	0.7	a	0.7=	-0.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	1.0	0.5	0.0	0.5	-0.6=	0.0=	0.5=
Denemarken	3.9	0.8	2.5	1.5	-2.4=	0.7=	-1.0=
Estland	6.0	8.7	1.1	0.8	-5.1‡	-7.9‡	-0.2=
Finland	a	2.1	1.2	0.0	a	-2.1=	-1.2(‡)
Franse Gemeenschap	a	a	7.5	7.3	a	a	-0.2=
Frankrijk	a	1.0	1.0	2.3	a	1.2=	1.2=
Italië	7.2	13.3	4.7	2.2	-4.9‡	-11.1‡	-2.5=
Kroatië	a	0.8	3.4	1.0	a	0.3=	-2.4=
Letland	a	4.8	0.8	27.5	a	22.7‡	26.7‡
Nederland[1]	a	1.1	0.0	0.0	a	-1.1=	0.0=
Noorwegen[1]	11.5	0.5	0.0	2.4	-9.2‡	1.9=	2.4=
Oostenrijk	1.1	a	0.4	0.5	-0.6=	a	0.1=
Portugal	3.1	1.6	2.7	0.8	-2.3=	-0.8=	-1.9=
Slovenië	1.0	a	0.0	0.9	0.0=	a	0.9=
Spanje	5.9	3.3	0.6	1.0	-5.0‡	-2.4=	0.4=
Tsjechië	a	2.8	0.0	0.2	a	-2.6(‡)	0.2=
Zweden	a	0.3	2.0	1.1	a	0.8=	-1.0=
EU-8/13/16 Gemiddelde	5.0	3.2	1.7	3.1	-1.9=	-0.1=	1.3=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Tekort aan of ontoereikend bibliotheekmateriaal						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	6.5	5.3	1.0	a	-5.5*	-4.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	1.8	1.1	2.8	1.0	-0.7=	-0.1=	-1.7=
Denemarken	4.7	2.4	1.1	0.2	-4.5(‡)	-2.2=	-0.9=
Estland	8.9	4.1	0.5	0.7	-8.2‡	-3.4(‡)	0.2=
Finland	a	3.2	1.2	0.1	a	-3.1=	-1.0=
Franse Gemeenschap	a	a	13.3	7.3	a	a	-5.9=
Frankrijk	a	2.3	0.3	3.5	a	1.2=	3.2‡
Italië	5.8	9.9	11.7	2.0	-3.8=	-7.9‡	-9.7‡
Kroatië	a	4.4	2.3	0.7	a	-3.7(‡)	-1.6=
Letland	a	5.6	0.0	0.2	a	-5.4(‡)	0.2=
Nederland[1]	a	4.3	0.0	1.9	a	-2.5=	1.9=
Noorwegen[1]	10.1	6.8	3.0	2.6	-7.6‡	-4.2=	-0.4=
Oostenrijk	3.6	a	2.9	1.3	-2.3=	a	-1.6=
Portugal	3.5	0.5	2.5	1.7	-1.7=	1.3=	-0.8=
Slovenië	2.8	a	1.8	0.4	-2.4=	a	-1.4=
Spanje	11.9	5.0	1.5	0.7	-11.2‡	-4.2‡	-0.8=
Tsjechië	a	4.6	0.6	1.2	a	-3.4=	0.6=
Zweden	a	0.9	1.7	5.7	a	4.8(‡)	4.0(‡)
EU-8/13/16 Gemiddelde	6.4	4.2	2.8	1.9	-4.5‡	-2.3=	-0.9=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 3.23 Verandering in het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen in deze school momenteel 'in grote mate'[29] wordt belemmerd door één van de volgende aspecten tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Onvoldoende toegang tot het internet				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	7.2	4.9	1.0	-6.1*	-3.9(*)
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.9	1.2	0.0	-5.9*	-1.2(*)
Denemarken	15.6	1.9	1.5	-14.1(‡)	-0.5=
Estland	1.5	4.6	1.7	0.2(‡)	-2.9=
Finland	7.4	0.6	0.6	-6.8=	0.0=
Franse Gemeenschap	a	19.4	9.8	a	-9.6=
Frankrijk	7.3	9.6	3.9	-3.3=	-5.6=
Italië	11.3	20.2	1.2	-10.0=	-19.0‡
Kroatië	3.9	1.9	0.2	-3.6=	-1.6=
Letland	3.7	4.4	2.5	-1.2=	-1.9=
Nederland[1]	3.4	0.0	0.0	-3.4=	0.0(‡)
Noorwegen[1]	6.0	1.9	0.7	-5.3=	-1.2=
Oostenrijk	a	7.5	3.0	a	-4.6=
Portugal	0.9	10.7	13.6	12.7‡	2.9=
Slovenië	a	0.0	1.4	a	1.4‡
Spanje	10.9	6.0	2.2	-8.7=	-3.8=
Tsjechië	0.6	1.8	1.7	1.1‡	-0.1=
Zweden	12.4	1.0	0.0	-12.4(‡)	-1.0=
EU-13/16 Gemiddelde	6.5	5.7	2.7	-3.8=	-3.0(‡)

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

[29] Disclaimer: Tussen 2018 en 2024 zijn de antwoordcategorieën gewijzigd, waarbij de categorie 'veel' is veranderd in 'in grote mate'.

	Tekort aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.9	11.7	16.6	9.8*	5.0=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.1	9.8	6.7	3.7=	-3.0=
Denemarken	4.9	4.9	7.7	2.8=	2.8=
Estland	14.4	15.7	15.5	1.1=	-0.2=
Finland	9.0	5.2	11.3	2.3=	6.0(‡)
Franse Gemeenschap	a	19.1	17.6	a	-1.6=
Frankrijk	23.4	25.5	12.5	-10.9‡	-13.0(‡)
Italië	16.0	13.5	11.1	-4.9=	-2.4=
Kroatië	13.3	6.8	7.2	-6.1‡	0.4=
Letland	2.9	6.7	15.2	12.3‡	8.5‡
Nederland[1]	10.4	4.3	24.3	13.9=	20.1‡
Noorwegen[1]	3.7	1.3	1.9	-1.8=	0.5=
Oostenrijk	a	5.4	11.7	a	6.3‡
Portugal	4.8	7.8	4.3	-0.5=	-3.5=
Slovenië	a	5.3	7.0	a	1.7=
Spanje	14.2	5.4	7.1	-7.1‡	1.7=
Tsjechië	2.8	6.5	5.0	2.3=	-1.4=
Zweden	7.5	6.1	4.4	-3.1(‡)	-1.7=
EU-13/16 Gemiddelde	9.8	8.7	10.2	0.5=	1.5=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Tekort aan leraren voor praktijkvakken				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	2.5	1.0	a	-1.5=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.2	8.1	4.0	0.9=	-4.0=
Denemarken	0.8	1.3	2.5	1.7=	1.2=
Estland	2.6	1.1	1.5	-1.1=	0.4=
Finland	0.7	0.6	1.0	0.3=	0.4=
Franse Gemeenschap	a	10.7	16.4	a	5.7(‡)
Frankrijk	1.2	2.6	0.3	-1.0=	-2.3=
Italië	2.2	5.6	6.0	3.8=	0.3=
Kroatië	0.5	1.0	1.8	1.3=	0.8=
Letland	0.7	0.8	3.3	2.7=	2.6(‡)
Nederland[1]	0.0	2.6	13.3	13.3=	10.7(‡)
Noorwegen[1]	1.0	0.0	0.0	-1.0=	0.0=
Oostenrijk	a	1.9	3.4	a	1.5(‡)
Portugal	1.4	4.4	2.7	1.3=	-1.8=
Slovenië	a	0.0	2.8	a	2.8‡
Spanje	4.4	8.5	4.5	0.1=	-4.1=
Tsjechië	0.6	1.3	2.0	1.5=	0.7=
Zweden	0.6	0.0	0.0	-0.6=	0.0=
EU-13/16 Gemiddelde	1.3	2.7	3.8	2.6=	1.2(‡)

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Tekort aan ondersteunend personeel				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	28.4	50.7	29.2	0.9=	-21.5*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	7.4	4.9	3.4	-3.9=	-1.5=
Denemarken	5.7	5.8	11.8	6.1‡	6.0(‡)
Estland	12.8	7.2	12.4	-0.4=	5.2(‡)
Finland	9.7	4.8	6.2	-3.5=	1.4=
Franse Gemeenschap	a	27.9	21.9	a	-6.0=
Frankrijk	15.2	13.7	11.6	-3.6=	-2.1=
Italië	44.8	34.7	18.2	-26.5‡	-16.5‡
Kroatië	6.6	7.8	8.7	2.1=	0.9=
Letland	22.6	10.7	13.7	-8.9=	3.0=
Nederland[1]	5.0	0.0	8.8	3.8=	8.8a
Noorwegen[1]	1.9	1.8	3.2	1.3=	1.4=
Oostenrijk	a	26.8	24.2	a	-2.6=
Portugal	21.7	28.9	12.3	-9.4=	-16.6‡
Slovenië	a	0.7	1.2	a	0.5=
Spanje	33.5	14.3	24.0	-9.5=	9.7‡
Tsjechië	11.9	11.8	7.5	-4.3=	-4.3=
Zweden	10.1	2.9	1.5	-8.6=	-1.3=
EU-13/16 Gemiddelde	15.5	12.5	11.7	-3.8=	-0.8=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

3.4 Conclusie

In dit hoofdstuk namen we de arbeidsomstandigheden van leraren en schoolleiders in Vlaanderen onder de loep. We analyseerden de structurele kenmerken van de werkcontext, zoals klasgrootte, personeelsratio's, werktijdregimes en autonomie. Daarnaast werd ingezoomd op de tijdsbesteding en de door schoolleiders ervaren tekorten die kwaliteitsvol onderwijs belemmeren. De analyses, geplaatst in een internationaal en longitudinaal perspectief, leiden tot vier centrale vaststellingen.

Ten eerste worden de arbeidsomstandigheden in Vlaanderen gekenmerkt door een duidelijke **'trade-off' tussen klasgrootte en personeelsondersteuning**. Vooral in het secundair onderwijs geven Vlaamse leraren les in significant kleinere klassen en met een gunstigere leerling-leraarratio dan in de meeste andere landen. Hier staat echter tegenover dat de omkadering door bijkomend pedagogisch personeel per leraar significant lager ligt dan in de vergelijkingslanden. Deze structurele keuze verklaart wellicht waarom het ervaren tekort aan ondersteunend personeel in het lager onderwijs als een van de grootste belemmeringen wordt gerapporteerd.

Een tweede vaststelling betreft de **evolutie van de werkstructuren** binnen het lerarenkorps. De toename van deeltijds werk is een van de meest bepalende en versnellende kenmerken van het Vlaamse lerarenkorps, dat hiermee tot de koplopers in Europa behoort. Tegelijkertijd is de werkzekerheid voor het korps als geheel, inclusief beginnende leraren, sterk toegenomen: het aandeel leraren met een vaste aanstelling is de voorbije tien jaar significant gestegen, wat afwijkt van de stabiele EU-trend. Hoewel dit minder geldt voor starters, die vaker een tijdelijk contract hebben, wordt het beeld van een precaire start genuanceerd door de vaststelling dat jobfragmentatie zeer beperkt is. Ook bij beginnende leraren (LO=94.0%; LSO=97.1%; HSO=96.5%) werkt net zoals bij de meer ervaren leraren de overgrote meerderheid in slechts één school. Wat de tijdsbesteding betreft, presteren voltijds werkende leraren in het Vlaamse lager onderwijs met gemiddeld 42.9 uur per week significant meer uren dan hun collega's in het secundair onderwijs (respectievelijk 40.4 uur en 41.1 uur). Dit verschil is grotendeels toe te schrijven aan de grotere lesopdracht in het lager onderwijs en werd ook in voorgaand onderzoek vastgesteld (Minnen et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2019). Wel zien we dat het totaal aantal werkuren in het lager onderwijs significant is gedaald met 1.2 uur per week. Het leeuwendeel van de werktijd op alle niveaus wordt besteed aan kerntaken (lesgeven, voorbereiden, verbeteren en adviseren), wat neerkomt op 71% tot 75% van de totale tijdsbesteding en meer is dan in de vergelijkingslanden. In internationaal perspectief werken Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs een vergelijkbaar aantal uren als het EU-16 gemiddelde, maar significant minder dan in de PISA-5 landen. Dit ligt anders voor de deeltijds werkende leraren in Vlaanderen waar deze in alle onderwijsniveaus meer werkuren presteren dan de Europese vergelijkingslanden, met uitzondering van de PISA-5 landen. Deeltijdse leraren dragen bovendien een

proportioneel zwaardere last aan niet-lesgebonden taken. Uit de analyse blijkt namelijk dat wanneer een leraar deeltijds gaat werken, de lesuren sterk dalen, maar de tijd voor taken zoals administratie en overleg veel minder afneemt. Deze taken zijn dus minder flexibel en slorpen daardoor een relatief groter deel van de werkweek op.

Ten derde toont de analyse van de ervaren tekorten een uiteenlopende evolutie. Enerzijds zijn de meeste belemmeringen door **materiële tekorten** de voorbije tien jaar significant afgenomen. Zorgen over internettoegang of digitale tools zijn, wellicht door investeringen zoals de Digisprong, nagenoeg verdwenen (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.-a). Een tekort aan lesruimtes blijft echter wel een vaak gerapporteerde materiële belemmering, zowel in het lager als in het hoger secundair onderwijs. Anderzijds is de bezorgdheid over het menselijk kapitaal significant en acuut toegenomen. Het ervaren tekort aan gekwalificeerde leraren is de voorbije tien jaar sterk gestegen en is uitgegroeid tot de voornaamste belemmering voor kwaliteitsvol onderwijs. Daarnaast worden ook specifieke tekorten acuut aangevoeld, zoals een gebrek aan leraren die competent zijn in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (vooral in het lager en hoger secundair onderwijs) en een tekort aan leraren voor praktijkvakken in het hoger secundair onderwijs.

Ten slotte valt de **Vlaamse schoolleider** op in internationaal perspectief. Waar schoolleiders in veel andere landen hun functie combineren met een lesopdracht, wordt deze rol in Vlaanderen vrijwel uitsluitend voltijds en zonder lesopdracht ingevuld. Opvallend is ook dat schoolleiders, ongeacht het onderwijsniveau en ondanks hun formele vrijstelling van het lesgeven, een tijdsgebrek ervaren in de uitvoering van hun onderwijskundig leiderschap. In het lager onderwijs komt daar bovendien het tekort aan ondersteunend personeel bovenop, wat de uitvoering van hun kerntaken bijkomend bemoeilijkt. Dit is een gekende verzuchting in het lager onderwijs.

4 Wat doen leraren?

Een belangrijk uitgangspunt van het TALIS-onderzoek is om via de ervaringen van leraren inzicht te krijgen in de didactische processen die zich binnen het onderwijs afspelen. Waar eerdere hoofdstukken vooral focussen op de inputzijde van het onderwijssysteem, zoals algemene kenmerken van leerlingen, leraren en scholen, richt dit hoofdstuk zich op wat er in de klas gebeurt. Het didactisch en pedagogisch proces wordt daarbij beschouwd als de schakel tussen de input en leerresultaten, steeds binnen een bepaalde onderwijscontext.

We analyseren dit proces aan de hand van vijf centrale thema's. Eerst bekijken we hoe tijd wordt besteed in de klas: hoeveel tijd gaat naar lesgeven, administratie en ordehandhaving? Daarna bespreken we de concrete lespraktijken van leraren, gevolgd door hun samenwerking met collega's. Ook de evaluatiepraktijken die leraren hanteren en de mate waarin zij hun leerlingen feedback geven of zelfevaluatie stimuleren, komen aan bod. Tot slot gaan we in op de zelf-effectiviteit van leraren, verwijzend naar het vertrouwen in hun eigen kunnen om het leerproces te begeleiden. Deze zelfinschatting is niet alleen relevant voor de kwaliteit van het lesgeven, maar ook voor het welzijn van de leraar zelf.

4.1 Tijdsbesteding in de klas

Wat zich in de klas afspeelt, vormt één van de kerncomponenten van het leerproces. De manier waarop de beschikbare lestijd wordt ingevuld heeft belangrijke gevolgen: onderzoek toont dat de tijd die leerlingen effectief besteden aan vakinhoudelijke activiteiten een positieve impact heeft op hun leerprestaties (Muijs et al., 2014; Putra & Yanto, 2025). Ook leraren beschouwen de hoeveelheid effectieve leertijd vaak als een graadmeter voor goed klasmanagement. Wanneer die tijd onder druk komt te staan, bijvoorbeeld door ordeproblemen of administratieve verplichtingen, leidt dat dan ook regelmatig tot discussie over de kwaliteit van het lesgebeuren.

In het kader van TALIS werd leraren gevraagd om een inschatting te geven van de tijdsbesteding in hun doelklas. De OESO onderscheidt hierin drie hoofdcategorieën van activiteiten binnen een lesuur: effectief lesgeven, ordehandhaving en administratieve taken zoals het noteren van aanwezigheden. Deze gegevens worden telkens uitgedrukt in percentages van een standaard lesuur. Hoe lang een lesuur duurt, varieert tussen landen waardoor een rechtstreekse vergelijking in termen van uren en minuten geen zin heeft.

In het **Vlaamse lager onderwijs** gaat volgens de leraren iets minder dan 70% van de tijd in de klas naar het feitelijke lesgeven en leren (Tabel 4.1). Ongeveer een zevende van de tijd wordt volgens hen

besteed aan administratieve taken (14.0%) en iets minder dan een vijfde van de tijd gaat naar de ordehandhaving van de klas (18.2%). Voor een klas in het Vlaamse lager onderwijs zou dit betekenen dat er per lesuur van 50 minuten ongeveer 34 minuten effectief wordt lesgegeven, 9 minuten naar ordehandhaving gaan en 7 minuten aan administratieve taken besteed worden.

In het secundair onderwijs vinden we gelijkaardige verhoudingen terug. In de **eerste graad van het secundair onderwijs** gaat 72.1% van de tijd naar het feitelijk leren en lesgeven, 10.2% naar administratieve taken en 17.5% naar de ordehandhaving. In vergelijking met het lager onderwijs wordt dus significant meer tijd besteed aan effectief lesgeven en significant minder tijd aan administratieve taken. In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs gaat iets minder dan drie kwart van de tijd (74.1%) naar feitelijk lesgeven en leren, ongeveer een zesde van de tijd (15.4%) naar ordehandhaving en ongeveer een tiende van de tijd (10.4%) naar administratieve taken. In vergelijking met de eerste graad secundair onderwijs wordt in de **tweede en derde graad secundair onderwijs** significant meer tijd besteed aan het feitelijke lesgeven en leren, ongeveer evenveel tijd aan administratieve taken en significant minder tijd aan ordehandhaving. Voor een klas in het Vlaamse secundair onderwijs betekent dit dat er per lesuur van 50 minuten ongeveer 36-37 minuten effectief wordt lesgegeven, 8-9 minuten naar ordehandhaving gaan en 5 minuten aan administratieve taken besteed worden.

In vergelijking met de EU-5 landen gaat er in het Vlaamse lager onderwijs gemiddeld significant meer tijd naar administratieve taken (+3.3 pp) en significant minder tijd naar feitelijk lesgeven (-2.8 pp). Voor ordehandhaving in de klas zijn geen verschillen tussen het Vlaamse lager onderwijs en de EU-5 landen. In **internationaal perspectief** wordt in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen gemiddeld significant minder tijd besteed aan het eigenlijke lesgeven dan in de EU-16 (-4.2 pp) en PISA top-5 landen (-3.2 pp) en dus meer aan administratieve taken en ordehandhaving. In vergelijking met de internationale referentiegroepen wordt er in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen minder tijd besteed aan daadwerkelijk lesgeven dan in de EU-4 (-8.0 pp), bijgevolg wordt meer tijd gespendeerd aan ordehandhaving (+5.9 pp) en administratieve taken (+2.3 pp) in Vlaanderen in vergelijking met EU-4.

Tabel 4.1 Percentage van de tijd dat leraren besteden aan de volgende activiteiten tijdens een les in de doelklas

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Feitelijk lesgeven en leren	68.0	70.8▲	<	72.1	76.3▲	75.3▲	<	74.1	82.1▲
Ordehandhaving in de klas (discipline houden)	18.2	18.5=	=	17.5	15.0▼	15.8▼	>	15.4	9.5▼
Administratieve taken (bv. aanwezigheden noteren, uitdelen van informatie/formulieren)	14.0	10.7▼	>	10.2	8.5▼	8.7▼	=	10.4	8.1▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

In Tabel 4.2 wordt de tijdsbesteding in de klas opgesplitst naar ervaring van de leraar. In de drie onderwijsniveaus besteden Vlaamse leraren met meer ervaring significant meer tijd aan het **feitelijke lesgeven** dan beginnende leraren (3.3 pp voor LO, 6.9 pp voor LSO en 6.0 pp voor HSO). Minder ervaren leraren besteden een groter aandeel van de lestijd aan **ordehandhaving** (3.6 pp voor LO, 6.5 pp voor LSO en 6.2 pp voor HSO). Deze cijfers bevestigen eerder onderzoek waaruit blijkt dat hoe meer werkervaring de leraar heeft, hoe beter die de klas in het algemeen kan managen (Duan, Bissaker & Xu, 2024; Klassen & Chiu, 2010). Voor **administratieve taken** is er geen significant verschil tussen meer en minder ervaren leraren.

Tabel 4.2 Percentage van de tijd dat leraren besteden aan activiteiten tijdens een gemiddelde les naar lerarenkenmerken (itemniveau)

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs			Tweede en derde graad secundair onderwijs		
	Feitelijke lesgeven en leren	Ordehandhaving in de klas	Administratieve taken	Feitelijke lesgeven en leren	Ordehandhaving in de klas	Administratieve taken	Feitelijke lesgeven en leren	Ordehandhaving in de klas	Administratieve taken
Totaal	68.0	18.2	14.0	72.1	17.5	10.2	74.1	15.4	10.4
Ervaring									
≤ 5 (a)	66.2	20.7	13.2	67.8	21.8	10.4	70.6	19.3	9.9
>10 (b)	69.4	17.0	13.7	74.6	15.3	9.9	76.7	13.1	10.1
(b) – (a)	3.3*	-3.6*	0.5	6.9*	-6.5*	-0.5	6.0*	-6.2*	0.2

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

De tijd die per lesuur naar administratieve taken en ordehandhaving gaat, stijgt (Tabel 4.3). De tijd die leraren besteden aan **ordehandhaving** in de klas is in Vlaanderen sinds 2013 significant toegenomen. In de eerste graad secundair onderwijs steeg het aandeel van 13.4% in 2013 naar 17.5% in 2024, een significante toename van 4.2 procentpunten. Deze stijgende trend is in lijn met de internationale evolutie; de toename in Vlaanderen verschilt niet significant van de gemiddelde stijging in de EU-landen (+3.1 pp). Desondanks blijft het absolute aandeel tijd besteed aan ordehandhaving in Vlaanderen (17.5%) in 2024 hoger dan het EU-gemiddelde (15.0%). Ook voor **administratieve taken** is een significante verschuiving te zien voor Vlaamse leraren lager secundair onderwijs tussen 2008 en

2024 (+1.5 pp) en in vergelijking met de EU-9 gemiddelde (+0.9 pp). Dit wijst uit dat de toename van administratieve taken tijdens lesuren in Vlaanderen relatief sterker is dan in de Europese vergelijkingslanden. Deze toename in tijd voor administratie en ordehandhaving gaat logischerwijs gepaard met een significante en continue daling van het aandeel tijd dat wordt besteed aan **feitelijk lesgeven en leren**. In het Vlaamse lager secundair onderwijs daalde dit aandeel van 77.8% in 2008 naar 72.1% in 2024, een significante afname van 5.7 procentpunten. Vlaanderen volgt hiermee de algemene Europese trend (een daling van 3.0 pp), al is de afname in Vlaanderen wel significant sterker.

In het lager onderwijs is de tijd die naar het feitelijke leren en lesgeven gaat in negen jaar tijd (2013-2024) met 11 procentpunten afgenomen. Daartegenover heeft administratie de meeste van de resterende lestijd ingepalmd (+5.8 pp), en neemt ook de tijd die naar ordehandhaving in de klas gaat in het lager onderwijs, toe (+5.8 pp).

Tabel 4.3 Veranderingen in het percentage tijd dat leraren besteden aan activiteiten tijdens een gemiddelde les tussen 2008 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Feitelijk lesgeven en leren						
	2008	**2013**	**2018**	**2024**	**2024 – 2008**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	79.0	76.3	68.0	a	-11.0*	-8.4*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	77.8	77.0	74.4	72.1	-5.7*	-4.9*	-2.3*
Denemarken	81.3	84.1	82.1	76.8	-4.5=	-7.3‡	-5.3=
Estland	85.3	84.4	85.5	84.3	-1.0‡	-0.1‡	-1.2‡
Finland	a	80.6	79.9	75.8	a	-4.9=	-4.1=
Franse Gemeenschap	a	a	70.2	67.3	a	a	-2.9=
Frankrijk	a	76.0	74.7	73.5	a	-2.5‡	-1.3‡
Italië	77.0	78.5	78.0	75.2	-1.8‡	-3.3=	-2.8‡
Kroatië	a	83.4	82.5	81.1	a	-2.3‡	-1.4‡
Letland	a	84.5	84.3	81.6	a	-2.9=	-2.7‡
Nederland[1]	74.5	73.8	72.3	69.6	-4.9=	-4.2=	-2.7=
Noorwegen[1]	81.0	83.0	82.3	76.7	-4.3=	-6.4=	-5.6=
Oostenrijk	79.0	a	76.6	73.5	-5.4=	a	-3.0=
Portugal	75.6	75.8	73.5	75.4	-0.3‡	-0.5‡	1.8‡
Slovenië	82.7	a	80.4	76.9	-5.7=	a	-3.5=
Spanje	76.9	77.2	75.3	71.1	-5.8=	-6.2=	-4.2=
Tsjechië	a	84.0	83.6	83.1	a	-0.8‡	-0.5‡
Zweden	a	81.1	82.1	78.4	a	-2.7‡	-3.7=
EU-9/13/16 Gemiddelde	79.2	80.5	79.0	76.3	-3.0‡	-4.2=	-2.7=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ordehandhaving						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	12.7	14.4	18.2	a	5.5*	3.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	13.5	13.4	15.3	17.5	4.1*	4.2*	2.3*
Denemarken	12.3	9.8	10.3	14.4	2.0‡	4.6=	4.0=
Estland	9.1	8.8	7.8	9.2	0.1‡	0.4‡	1.4‡
Finland	a	13.1	13.6	16.6	a	3.6=	3.0=
Franse Gemeenschap	a	a	19.8	21.2	a	a	1.4‡
Frankrijk	a	15.7	16.8	17.7	a	1.9‡	0.8‡
Italië	14.3	13.0	13.4	15.9	1.6‡	2.9=	2.4‡
Kroatië	a	9.1	9.1	10.6	a	1.4‡	1.5‡
Letland	a	9.5	9.7	11.7	a	2.2‡	2.0‡
Nederland[1]	16.0	16.0	17.3	19.7	3.7=	3.6=	2.4=
Noorwegen[1]	10.9	8.9	9.7	14.7	3.9=	5.8=	5.1=
Oostenrijk	13.4	a	13.9	16.6	3.2=	a	2.7=
Portugal	16.1	15.7	17.2	15.6	-0.5‡	-0.1‡	-1.5‡
Slovenië	10.1	a	11.5	14.3	4.2=	a	2.8=
Spanje	15.7	14.7	16.4	18.4	2.7=	3.7=	2.0‡
Tsjechië	a	8.8	8.9	9.1	a	0.3‡	0.1‡
Zweden	a	11.5	11.4	14.2	a	2.7=	2.8=
EU-9/13/16 Gemiddelde	13.1	11.9	12.9	15.0	1.9‡	3.1=	2.1=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Administratieve taken						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	8.2	9.1	14.0	a	5.8*	4.9*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	8.7	9.3	10.1	10.2	1.5*	0.9*	0.2=
Denemarken	6.2	6.0	7.5	8.8	2.6‡	2.8‡	1.3=
Estland	5.5	5.5	5.3	5.9	0.4‡	0.5=	0.6=
Finland	a	6.0	6.2	7.5	a	1.5=	1.3=
Franse Gemeenschap	a	a	9.8	11.4	a	a	1.7‡
Frankrijk	a	7.9	8.1	8.5	a	0.5=	0.4=
Italië	8.8	7.5	8.5	8.5	-0.3‡	1.0=	0.0‡
Kroatië	a	7.2	7.7	8.0	a	0.8=	0.4=
Letland	a	5.8	5.8	6.7	a	0.8=	0.9=
Nederland[1]	9.5	9.5	9.9	10.7	1.1=	1.2=	0.7=
Noorwegen[1]	8.1	7.6	7.6	8.3	0.2‡	0.8=	0.7=
Oostenrijk	7.6	a	9.1	9.8	2.2=	a	0.6=
Portugal	8.2	8.2	8.2	8.4	0.2‡	0.2‡	0.2‡
Slovenië	7.3	a	8.0	8.6	1.3=	a	0.6=
Spanje	7.4	7.4	7.9	10.1	2.7‡	2.7‡	2.2‡
Tsjechië	a	6.6	7.0	7.4	a	0.8=	0.4=
Zweden	a	6.7	6.1	7.3	a	0.6=	1.2=
EU-9/13/16 Gemiddelde	7.6	7.1	7.7	8.5	0.9‡	1.4=	0.8‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

4.2 Wat doen leraren concreet?

Met de tijdsbesteding in de klas in kaart gebracht, richten we ons nu op de concrete invulling van deze tijd door middel van specifieke lespraktijken. Uit onderzoek blijkt dat van alle factoren binnen een schoolcontext, de lespraktijken van leraren de meest directe en substantiële invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen (Hattie, 2012). Binnen TALIS worden vier categorieën van onderwijspraktijken centraal gesteld, waarvan is aangetoond dat ze positief bijdragen aan het leren van leerlingen: (1) klasmanagement, (2) duidelijkheid van instructie, (3) cognitieve activatie en (4) verbredende activiteiten (Ainley et al., 2024). Klasmanagement verwijst naar strategieën die leraren hanteren om een ordelijke en gestructureerde leeromgeving te creëren. Duidelijkheid van instructie heeft betrekking op het formuleren van duidelijke leerdoelen en verwachtingen. Cognitieve activatie omvat het aanbieden van uitdagende leeractiviteiten die leerlingen aanzetten tot probleemoplossend denken. Verbredende activiteiten tenslotte beogen een bredere leerervaring door leerlingen zelfstandig of in groep aan complexe taken te laten werken, vaak met maatschappelijke relevantie of met ondersteuning van digitale middelen.

Studies tonen dat leraren die in staat zijn om een goed gestructureerde, gedisciplineerde klasomgeving te handhaven, significant meer impact hebben op de leerresultaten van hun leerlingen dan leraren die hiermee worstelen (M.-T. Wang & Degol, 2016). Dit benadrukt het belang van een goed uitgebalanceerde combinatie van pedagogische vaardigheden, vakinhoudelijke kennis en klasmanagementcompetenties.

Tabel 4.4 toont de toepassing van specifieke lespraktijken bij Vlaamse leraren, vergeleken met EU- of PISA-gemiddelden. Zoals ook hierboven al aan bod komt, wordt in het Vlaamse onderwijs veel aandacht besteed aan **klasmanagement**. Er is een duidelijk verschil te zien in het consistent toepassen van de praktijk **‘Als de les begint, meteen aangeven dat de leerlingen snel stil moeten zijn’**. Deze praktijk wordt in Vlaanderen significant vaker consistent toegepast dan in de vergelijkingslanden, en dit over alle onderwijsniveaus. Het verschil is het meest opvallend in de eerste graad secundair onderwijs: 61.6% van de Vlaamse leraren past dit consistent toe, wat meer dan het dubbele is van het EU-16 gemiddelde (32.5%) en het PISA-5 gemiddelde (28.2%). Dit komt neer op een verschil van respectievelijk 29.1 en 33.4 procentpunten. Ook in de tweede en derde graad (42.8% vs. EU-4=24.7%) en het lager onderwijs (45.9% vs. EU-5=39.2%) wordt deze praktijk in Vlaanderen significant vaker gehanteerd dan in de respectievelijke vergelijkingsgroepen.

Voor andere aspecten van klasmanagement, zoals **'aan leerlingen zeggen dat ze de regels in de klas moeten volgen'** (LO: VL=42.9% vs. EU-5=59.1%; HSO: VL=30.7% vs. EU-4=37.3%) of **'aan leerlingen zeggen dat ze moeten luisteren naar wat ik zeg'** (LO: VL=40.4% vs. EU-5=55.6%; HSO: VL=7.8% vs. EU-

4=37.8%), liggen de percentages voor Vlaamse leraren in het lager onderwijs en de tweede en derde graad secundair onderwijs significant lager dan de EU-gemiddelden. Echter, in de eerste graad secundair onderwijs scoort Vlaanderen significant hoger dan de PISA-5 landen voor deze praktijken (bijvoorbeeld 'aan leerlingen zeggen dat ze de regels in de klas moeten volgen': 41.8% vs. PISA-5=35.8%; 'aan leerlingen zeggen dat ze moeten luisteren': 40.2% vs. PISA-5=33.5%). Het **'bedaren van leerlingen die storend gedrag vertonen'** wordt in de eerste graad secundair onderwijs significant consistenter toegepast door Vlaamse leraren (51.3%) dan door hun collega's in de EU-16 (41.3%) en de PISA-5 (30.6%), terwijl er in het lager onderwijs juist een significant lager percentage is (43.1% vs. EU-5=52.3%) en in de tweede en derde graad secundair onderwijs geen significant verschil.

De lespraktijken met betrekking tot **duidelijkheid van instructie** worden op verschillende manieren ingevuld. Het **'uitleggen van wat ik verwacht dat de leerlingen moeten leren'** wordt in de eerste graad secundair onderwijs significant vaker 'altijd' toegepast in Vlaanderen (61.6%) dan in de EU-16 (42.4%) en de PISA-5 landen (47.4%). Ook in de tweede en derde graad secundair onderwijs scoort Vlaanderen met 54.9% significant hoger dan de EU-4 landen (40.1%). Voor het lager onderwijs (44.4%) is er geen significant verschil met de EU-5 (45.0%). Opvallend is dat het **'meegeven van de doelstellingen aan het begin van de les'** significant minder vaak 'altijd' wordt toegepast door Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs (27.4%) vergeleken met de EU-16 (38.4%) en de PISA-5 landen (43.8%). Eenzelfde patroon zien we in de tweede en derde graad secundair onderwijs, waar 23.8% van de Vlaamse leraren dit 'altijd' doet, tegenover 35,9% in de EU-4. In het lager onderwijs is het verschil met de EU-5 echter niet significant. Ook **'een samenvatting geven van onlangs geleerde inhoud'** wordt in het Vlaamse lager onderwijs (12.0%) significant minder vaak 'altijd' toegepast dan in de EU-5 (31.8%). Dit geldt eveneens voor de eerste graad secundair onderwijs (21.5% vs. EU-16=30.7% en PISA-5=29.9%) en de tweede en derde graad secundair onderwijs (21.5% vs. EU-4=29.3%). Het **'uitleggen hoe nieuwe en oudere onderwerpen met elkaar verband houden'** wordt in het Vlaamse lager onderwijs (22.4%) ook significant minder vaak 'altijd' gedaan dan in de EU-5 (31.2%). Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs is dit eveneens het geval (38.9% vs. EU-4=42.0%), terwijl er in de eerste graad secundair onderwijs geen significant verschil is.

De lespraktijken omtrent **cognitieve activatie** worden over de hele lijn significant minder frequent 'altijd' toegepast door Vlaamse leraren ten opzichte van de vergelijkingslanden. Dit patroon is consistent over alle onderwijsniveaus: zowel in het lager onderwijs, de eerste graad secundair onderwijs, als de tweede en derde graad secundair onderwijs, ligt het percentage leraren dat deze praktijken consistent toepast significant lager dan de EU-gemiddelden. Vlaamse leraren geven bijvoorbeeld significant minder vaak 'altijd' **opdrachten waarvoor geen voor de hand liggende oplossing is**, **taken die kritisch denken vereisen**, of laten minder vaak 'altijd' **leerlingen consistent in**

kleine groepjes werken om problemen op te lossen. Ook het 'altijd' **vragen aan leerlingen om zelf manieren te bedenken om complexe taken op te lossen**, komt in Vlaanderen significant minder voor dan in de EU-landen. Hoewel de percentages voor deze praktijken over de verschillende onderwijsniveaus in Vlaanderen variëren (bijvoorbeeld 1.7% in LO vs. 4.6% in HSO voor opdrachten zonder voor de hand liggende oplossing), blijven ze consistent significant lager dan de internationale vergelijkingsgroepen. Dit duidt op een algemeen minder consistent gebruik van lespraktijken gericht op het activeren van hogere-ordedenkvaardigheden bij leerlingen in Vlaanderen.

Wat betreft **verbredende activiteiten**, tonen de cijfers aanzienlijke verschillen in de mate van toepassing. Hierin wijken Vlaamse leraren, ongeacht het onderwijsniveau, significant af door minder consistent **de relevantie van kennis aan te tonen via verwijzingen naar problemen uit het dagelijkse leven of werk**. Concreet betekent dit dat in het lager onderwijs 11.8% van de Vlaamse leraren dit 'altijd' doet tegenover 19.2% in de EU-5. In de eerste graad secundair onderwijs liggen de percentages op 16.2% voor Vlaanderen, versus 21.3% voor de EU-16 en 19.6% voor de PISA-5 landen. Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs is dit 20.3% in Vlaanderen, terwijl het EU-4 gemiddelde 31.8% bedraagt. Ook het **'aanmoedigen van leerlingen om argumenten van andere leerlingen in vraag of ter discussie te stellen'** wordt in Vlaanderen significant minder vaak consistent toegepast dan in de EU-landen (LO: VL=2.8% vs. EU-5=6.8%; LSO: VL=4.7% vs. EU-16=10.0%/PISA-5=7.3%; HSO: VL=6.2% vs. EU-4=13.0%). Op het gebied van **projecten die minstens één week duren**, geven Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs significant vaker (9.6%) aan dit 'altijd' toe te passen in vergelijking tot hun collega's in de EU-16 (5.8%) en de PISA-5 landen (6.4%). Voor het lager onderwijs en de tweede en derde graad secundair onderwijs zijn er geen significante verschillen vastgesteld ten opzichte van de vergelijkingslanden.

Tabel 4.4 Percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende lespraktijken toe te passen in de les

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Duidelijkheid van instructie									
Een samenvatting geven van onlangs geleerde inhoud	12.0	31.8▲	<	21.5	30.7▲	29.9▲	=	21.5	29.3▲
Doelstellingen meegeven aan de leerlingen aan het begin van de les	37.3	37.4=	>	27.4	38.4▲	43.8▲	=	23.8	35.9▲
Uitleggen wat ik van de leerlingen verwacht dat ze moeten leren	44.4	45.0=	<	61.6	42.4▼	47.4▼	>	54.9	40.1▼
Uitleggen hoe nieuwe en oudere onderwerpen met elkaar verband houden	22.4	31.2▲	<	38.8	37.3=	36.1=	=	38.9	42.0▲
Cognitieve activatie									
Opdrachten geven waarvoor er geen voor de hand liggende oplossing is	1.7	5.8▲	<	2.8	7.4▲	5.6▲	<	4.6	10.9▲
Taken geven waarbij leerlingen kritisch moeten denken	2.7	7.3▲	<	4.6	9.5▲	8.0▲	<	8.1	15.0▲
Leerlingen laten werken in kleine groepjes om tot een gezamenlijke oplossing te komen voor een probleem of taak	2.9	7.5▲	=	2.7	6.5▲	9.0▲	=	3.4	9.8▲
Leerlingen vragen zelf manieren te bedenken om complexe taken op te lossen	3.1	7.3▲	=	3.0	5.8▲	6.8▲	=	4.2	6.5▲
Klasmanagement									
Aan leerlingen zeggen dat ze de regels in de klas moeten volgen	42.9	59.1▲	=	41.8	45.1▲	35.8▼	>	30.7	37.3▲
Aan leerlingen zeggen dat ze moeten luisteren naar wat ik zeg	40.4	55.6▲	=	40.2	44.4▲	33.5▼	>	27.8	37.8▲
Leerlingen bedaren die storend gedrag vertonen	43.1	52.3▲	<	51.3	41.3▼	30.6▼	>	36.7	36.7=
Als de les begint, meteen aangeven dat de leerlingen snel stil moeten zijn	45.9	39.2▼	<	61.6	32.5▼	28.2▼	>	42.8	24.7▼
Verbredende activiteiten									
Verwijzen naar een probleem uit het dagelijkse leven of werk om aan te tonen waarom de nieuwe kennis nuttig is	11.8	19.2▲	<	16.2	21.3▲	19.6▲	<	20.3	31.8▲
De leerlingen projecten geven die minstens één week duren om af te werken	6.2	5.8=	<	9.6	5.8▼	6.4▼	>	5.5	5.6=
De leerlingen aanmoedigen om argumenten van andere leerlingen in vraag of ter discussie te stellen	2.8	6.8▲	<	4.7	10.0▲	7.3▲	=	6.2	13.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'altijd' lespraktijken toe te passen in de les tussen 2018 en 2024 wordt weergegeven in Tabel 4.5 (duidelijkheid van instructie), Tabel 4.6 (klasmanagement), en Tabel 4.7 (verbredende activiteiten).

Vlaamse leraren tonen een variërende toename in het consistent toepassen van 'duidelijkheid van instructie' tussen 2018 en 2024 (Tabel 4.5). Hoewel de praktijk van het 'altijd' **geven van een samenvatting van geleerde inhoud** significant steeg in het lager secundair onderwijs met 6.1 procentpunten (van 15.4% naar 21.5%), was de stijging in het lager onderwijs niet significant (+0.7 pp). Deze trend is niet significant verschillend van de stijging in het EU-gemiddelde tussen 2018 en 2024 (+7.9 pp). Het 'altijd' **opstellen van doelstellingen aan het begin van de les** zag een significante stijging in zowel het lager onderwijs (+22.1 pp) als het lager secundair onderwijs (+10.8 pp). Hiermee volgt

Vlaanderen de trend in de EU-landen maar scoort Vlaanderen (27.4%) in 2024 wel lager dan het EU-16 gemiddelde (38.4%). Het **'uitleggen van leerverwachtingen'** steeg significant in het Vlaamse lager onderwijs (+6.9 pp), maar niet in het Vlaamse lager secundair onderwijs (+3.1 pp). Dit ligt in lijn met de gemiddelde toename binnen de EU (+5.3 pp). De praktijk **'uitleg geven over hoe nieuwe en oudere onderwerpen met elkaar verband houden'** nam significant toe in het lager onderwijs (+3.2 pp), maar de stijging in het lager secundair onderwijs was niet significant (+1.8 pp) en bleef onder het EU-gemiddelde (+5.9 pp).

Tabel 4.5 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende lespraktijken met betrekking tot 'duidelijkheid van instructie' toe te passen in de les tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Een samenvatting geven van onlangs geleerde inhoud		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	11.3	12.0	0.7=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	15.4	21.5	6.1*
Denemarken	15.7	22.1	6.4=
Estland	21.1	30.4	9.3=
Finland	8.6	18.6	10.0‡
Franse Gemeenschap	32.0	42.6	10.7‡
Frankrijk	35.6	46.1	10.5‡
Italië	29.3	37.0	7.7=
Kroatië	16.4	20.1	3.7=
Letland	30.7	41.3	10.6‡
Nederland[1]	13.5	23.3	9.8=
Noorwegen[1]	12.4	15.2	2.8=
Oostenrijk	16.2	18.7	2.5‡
Portugal	31.9	36.7	4.8=
Slovenië	22.0	29.8	7.8=
Spanje	23.6	33.9	10.3‡
Tsjechië	35.6	43.7	8.1=
Zweden	21.6	32.5	10.9=
EU-16 Gemiddelde	22.9	30.7	7.9=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Doelstellingen voorop aan het begin van de les opstellen		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	15.2	37.3	22.1*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	16.5	27.4	10.8*
Denemarken	14.8	20.4	5.6‡
Estland	40.2	41.3	1.0‡
Finland	18.3	29.8	11.5=
Franse Gemeenschap	27.7	33.8	6.1=
Frankrijk	41.3	47.5	6.3=
Italië	37.1	36.0	-1.1‡
Kroatië	30.6	38.4	7.8=
Letland	52.6	74.4	21.8‡
Nederland[1]	30.4	43.9	13.5=
Noorwegen[1]	20.4	22.4	2.0‡
Oostenrijk	16.9	20.3	3.4‡
Portugal	8.5	45.6	37.1‡
Slovenië	23.3	24.2	1.0‡
Spanje	34.3	41.4	7.0=
Tsjechië	50.3	49.7	-0.6‡
Zweden	36.8	45.0	8.2=
EU-16 Gemiddelde	30.2	38.4	8.2=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Leerlingen uitleg geven over leerverwachtingen		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	37.5	44.4	6.9*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	58.6	61.6	3.1=
Denemarken	24.8	29.8	5.0=
Estland	43.1	42.8	-0.2=
Finland	17.0	27.5	10.5‡
Franse Gemeenschap	38.7	44.0	5.3=
Frankrijk	48.5	57.0	8.5‡
Italië	35.3	31.9	-3.4‡
Kroatië	54.6	63.7	9.1‡
Letland	57.1	66.5	9.4‡
Nederland[1]	40.5	53.4	12.9‡
Noorwegen[1]	21.7	24.4	2.7=
Oostenrijk	28.9	32.2	3.3=
Portugal	14.5	27.3	12.7‡
Slovenië	37.8	38.4	0.6=
Spanje	54.5	56.7	2.2=
Tsjechië	34.5	36.9	2.4=
Zweden	41.7	45.8	4.1=
EU-16 Gemiddelde	37.1	42.4	5.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Leerlingen uitleg geven over hoe nieuwe en oudere onderwerpen met elkaar verband houden		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	19.2	22.4	3.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	37.0	38.8	1.8=
Denemarken	19.4	22.0	2.6=
Estland	34.0	37.8	3.7=
Finland	15.9	25.2	9.2‡
Franse Gemeenschap	29.4	35.5	6.1‡
Frankrijk	30.7	39.7	9.0‡
Italië	52.0	51.9	-0.1=
Kroatië	47.6	55.7	8.1‡
Letland	44.7	54.3	9.6‡
Nederland[1]	29.1	36.6	7.5=
Noorwegen[1]	19.5	23.3	3.8=
Oostenrijk	24.8	28.8	4.0=
Portugal	29.6	43.3	13.7‡
Slovenië	29.3	33.2	3.9=
Spanje	45.3	47.6	2.3=
Tsjechië	30.5	34.5	4.0=
Zweden	20.5	27.0	6.6=
EU-16 Gemiddelde	31.4	37.3	5.9‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Wat de evolutie in klasmanagement betreft (Tabel 4.6), is er in Vlaanderen een significante toename in het **'wijzen op het volgen van klasregels'** in zowel het lager onderwijs (+6.4 pp) als het lager secundair onderwijs (+5.4 pp). Echter, deze stijgingen blijven achter op de toename van het EU-gemiddelde (+9.7 pp). Het **'erop wijzen dat leerlingen naar de leerkracht moeten luisteren'** steeg in Vlaanderen significant in het lager onderwijs (+4.2 pp), maar niet in het lager secundair onderwijs (+3.1 pp). Deze stijging is minder sterk dan die van het EU-gemiddelde (+8.0 pp). Het **'bedaren van leerlingen die storend gedrag vertonen'** daalde licht en niet-significant in het lager onderwijs (-2.3 pp), terwijl het significant steeg in het lager secundair onderwijs (+5.0 pp). Het EU-gemiddelde toonde hier een grotere stijging (+9.5 pp). Een opvallende Vlaamse specificiteit is het hoge aandeel leraren in het lager secundair onderwijs dat aangeeft 'altijd' om **stilte te vragen bij het begin van de les**. Het absolute percentage in 2024 in Vlaanderen (61.6%) ligt reeds zeer hoog, met een verschil van meer dan 29 procentpunten ten opzichte van het EU-gemiddelde (32.5%). Daarbovenop is deze praktijk in het Vlaamse lager secundair onderwijs tussen 2018 en 2024 sterk gestegen (+8.4 pp), maar verschilt het niet significant van de toename in de EU-landen (+4.9 pp). Dit alles contrasteert met het lager onderwijs, waar een lichte, niet-significante daling werd vastgesteld (-2.9 pp).

Tabel 4.6 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende lespraktijken met betrekking tot 'klasmanagement' toe te passen in de les tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Leerlingen wijzen op het volgen van klasregels		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	36.5	42.9	6.4*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	36.5	41.8	5.4*
Denemarken	27.0	40.6	13.7‡
Estland	12.5	19.0	6.5=
Finland	25.0	40.7	15.7‡
Franse Gemeenschap	42.5	72.0	29.5‡
Frankrijk	47.6	55.3	7.7=
Italië	42.8	43.0	0.1‡
Kroatië	19.1	28.5	9.4=
Letland	61.5	65.4	3.9=
Nederland[1]	48.6	58.9	10.3=
Noorwegen[1]	20.4	31.4	11.0=
Oostenrijk	27.2	39.9	12.7‡
Portugal	77.8	83.1	5.3=
Slovenië	23.6	26.5	2.9=
Spanje	45.2	53.7	8.5=
Tsjechië	14.9	19.0	4.1=
Zweden	30.7	44.7	14.0‡
EU-16 Gemiddelde	35.4	45.1	9.7‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Leerlingen erop wijzen dat ze naar de leerkracht moeten luisteren		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	36.2	40.4	4.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	37.1	40.2	3.1=
Denemarken	28.2	39.7	11.5‡
Estland	10.3	14.6	4.3=
Finland	28.4	42.5	14.1‡
Franse Gemeenschap	44.4	69.1	24.7‡
Frankrijk	44.4	48.7	4.3=
Italië	39.4	37.6	-1.8‡
Kroatië	19.8	28.5	8.7‡
Letland	60.4	63.7	3.3=
Nederland[1]	53.7	60.3	6.5=
Noorwegen[1]	22.3	34.2	12.0‡
Oostenrijk	28.4	39.2	10.8‡
Portugal	78.3	82.3	4.1=
Slovenië	24.3	25.7	1.4=
Spanje	46.1	53.8	7.7‡
Tsjechië	19.1	21.5	2.5=
Zweden	33.9	48.6	14.7‡
EU-16 Gemiddelde	36.3	44.4	8.0‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Leerlingen bedaren die storend gedrag vertonen		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	45.3	43.1	-2.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	46.4	51.3	5.0*
Denemarken	34.9	43.4	8.5=
Estland	16.1	17.5	1.3=
Finland	26.9	37.6	10.7‡
Franse Gemeenschap	44.5	62.3	17.8‡
Frankrijk	39.6	50.5	10.8‡
Italië	32.8	31.0	-1.8‡
Kroatië	20.9	28.6	7.7=
Letland	20.6	54.3	33.7‡
Nederland[1]	41.3	47.5	6.1=
Noorwegen[1]	29.0	35.2	6.2=
Oostenrijk	26.3	34.1	7.8=
Portugal	57.0	69.1	12.1‡
Slovenië	34.1	42.9	8.8=
Spanje	35.5	42.0	6.5=
Tsjechië	18.7	22.2	3.6=
Zweden	31.2	42.7	11.5‡
EU-16 Gemiddelde	31.8	41.3	9.5‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Bij het begin van de les wordt de leerlingen om stilte gevraagd		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	48.8	45.9	-2.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	53.2	61.6	8.4*
Denemarken	34.4	46.4	12.0=
Estland	6.0	6.7	0.7‡
Finland	28.1	41.6	13.5=
Franse Gemeenschap	46.8	55.4	8.7=
Frankrijk	37.8	45.9	8.0=
Italië	19.5	17.8	-1.7‡
Kroatië	10.2	11.3	1.1‡
Letland	30.6	32.4	1.8‡
Nederland[1]	39.9	45.8	5.9=
Noorwegen[1]	30.6	41.7	11.1=
Oostenrijk	29.2	39.4	10.2=
Portugal	32.9	30.0	-2.9‡
Slovenië	16.9	21.2	4.3=
Spanje	32.5	33.3	0.8‡
Tsjechië	13.2	12.4	-0.8‡
Zweden	32.2	38.5	6.4=
EU-16 Gemiddelde	27.5	32.5	4.9=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Bij verbredende activiteiten (Tabel 4.7) valt op dat het **'verwijzen naar een probleem uit het dagelijkse leven of werk om de relevantie van kennis aan te tonen'** in het Vlaamse lager onderwijs significant is gedaald met 3.3 pp (van 15.2% in 2018 naar 11.8% in 2024). In het lager secundair onderwijs is er eveneens een significante daling van 3.7 procentpunt (van 19.9% in 2018 naar 16.2% in 2024). Dit staat in contrast met het EU-gemiddelde, dat met 0.8 procentpunt significant steeg ten opzichte van Vlaanderen. Deze daling in Vlaanderen is opmerkelijk en wijst op een afnemende trend in het verbinden van de leerstof met de realiteit door leraren.

Tabel 4.7 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende lespraktijken met betrekking tot 'verbredende activiteiten' toe te passen in de les tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Verwijzen naar een probleem uit het dagelijkse leven of werk om aan te tonen waarom de nieuwe kennis nuttig is		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	15.2	11.8	-3.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	19.9	16.2	-3.7*
Denemarken	10.6	11.2	0.6‡
Estland	10.1	11.8	1.7‡
Finland	13.0	15.0	1.9‡
Franse Gemeenschap	19.3	16.9	-2.4=
Frankrijk	14.1	14.3	0.2=
Italië	28.2	24.4	-3.9=
Kroatië	41.5	44.1	2.6‡
Letland	28.2	29.3	1.1‡
Nederland[1]	14.9	13.1	-1.7=
Noorwegen[1]	11.2	16.3	5.0‡
Oostenrijk	22.0	22.7	0.7‡
Portugal	42.2	44.1	1.9‡
Slovenië	19.8	21.6	1.8‡
Spanje	28.2	30.7	2.6‡
Tsjechië	13.2	14.2	1.0‡
Zweden	12.0	11.6	-0.4=
EU-16 Gemiddelde	20.5	21.3	0.8‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 4.8 geeft weer hoe vaak leraren specifieke lespraktijken toepassen die gericht zijn op herhaling en versterking. De nadruk ligt op didactische strategieën die leerlingen helpen bij het inoefenen van procedures, het verwerven van beheersing over de leerstof en het overwinnen van moeilijkheden. Deze vormen van ondersteuning zijn van belang omdat uit onderzoek blijkt dat conceptuele (over concepten, relaties en structuren) en procedurele (over procedures) kennis zich doorgaans in wisselwerking met elkaar ontwikkelen (Rittle-Johnson, 2017). Deze focus betekent een belangrijke uitbreiding in TALIS 2024, waar de ondersteuning bij het versterken van leerinhouden duidelijker in beeld komt dan in eerdere cycli, die vooral gericht waren op cognitieve activering.

Leraren passen over het algemeen frequent zulke lespraktijken toe. **Binnen Vlaanderen** zijn er enkele significante verschillen in de toepassing van deze lespraktijken. Het **selecteren van geleidelijk in moeilijkheidsgraad toenemende taken** gebeurt significant vaker in het lager onderwijs (79.0%) dan in zowel de eerste graad secundair onderwijs (71.2%) als de tweede en derde graad secundair onderwijs (72.0%). Ook het **laten oefenen van vergelijkbare taken totdat de leerstof begrepen is**, komt significant vaker voor in het lager onderwijs (76.0%) dan in de eerste graad secundair onderwijs (67.0%) en de tweede en derde graad secundair onderwijs (64.2%). Anderzijds komt het **voorbereiden van leerlingen op moeilijkheden die kunnen optreden bij het oefenen van een vaardigheid** significant vaker voor in het lager secundair onderwijs (78.3%) en hoger secundair onderwijs (76.9%) dan in het lager onderwijs (74.4%). Voor het **laten bekijken van meerdere voorbeelden** is er geen verschil tussen de onderwijsniveaus in Vlaanderen (LO=67.2%; LSO=69.5%; HSO=67.2%).

In de **internationale vergelijking** van deze lespraktijken komt voor het **Vlaamse lager secundair** onderwijs een opvallend beeld naar voren. Enerzijds scoren de Vlaamse leraren significant hoger dan hun collega's in de PISA-5 landen op alle vier de bevraagde aspecten. Het verschil is het grootst voor de praktijk 'leerlingen voorbereiden op moeilijkheden die kunnen optreden bij het oefenen van vaardigheden', waar 78.3% van de Vlaamse leraren dit vaak of altijd doet, tegenover 63.3% in de PISA-5 landen. Anderzijds zijn er, in vergelijking met het EU-16 gemiddelde, doorgaans geen significante verschillen. De enige uitzondering is de praktijk 'taken selecteren die geleidelijk toenemen in moeilijkheid', waar Vlaamse leraren (71.2%) significant lager scoren dan het EU-16 gemiddelde (80.2%).

Voor het **lager onderwijs** zien we een omgekeerd patroon. Op alle vier de aspecten worden de praktijken significant vaker toegepast in de EU-5 landen dan in Vlaanderen. Voor het voorbereiden van leerlingen op moeilijkheden, scoort Vlaanderen in het lager onderwijs (74.4%) significant lager dan het EU-5 gemiddelde (78.9%), een verschil van 4.5 procentpunten. De verschillen lopen op tot 9 procentpunten, zoals bij 'taken selecteren die geleidelijk toenemen in moeilijkheid' (79.0% in Vlaanderen vs. 88.0% in de EU-5).

Een vergelijkbaar patroon is zichtbaar in de **tweede en derde graad van het secundair onderwijs**, waar de bevraagde praktijken voor de meeste aspecten significant vaker worden toegepast in de EU-4 landen. Zo wordt het selecteren van taken met een oplopende moeilijkheidsgraad door 72.0% van de Vlaamse leraren toegepast, tegenover 84.8% in de EU-4 landen (een verschil van 12.8 pp).

Tabel 4.8 Percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' de volgende praktijken met betrekking tot herhaling en versterking toe te passen in de les

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik bereid leerlingen voor op moeilijkheden die kunnen optreden bij het oefenen van een procedure of vaardigheid	74.4	78.9▲	<	78.3	77.4=	63.3▼	=	76.9	81.2▲
Ik selecteer taken voor leerlingen die geleidelijk aan toenemen in moeilijkheidsgraad	79.0	88.0▲	>	71.2	80.2▲	66.3▼	=	72.0	84.8▲
Ik laat leerlingen meerdere voorbeelden bekijken om de verschillende stappen in een procedure of vaardigheid in te oefenen	67.2	76.1▲	=	69.5	71.0=	63.3▼	=	66.8	65.6=
Ik laat leerlingen vergelijkbare taken oefenen, totdat ik weet dat elke leerling de leerstof begrijpt	76.0	80.7▲	>	67.0	68.9=	58.9▼	=	64.2	70.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een van de thema's in TALIS 2024 is hoe leraren hun lespraktijk aanpassen aan leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken en leerbehoeften. Gedifferentieerde instructie houdt in dat leraren hun onderwijs proactief en interactief aanpassen, zoals leerdoelen, inhoud, taken en werkvormen, om beter aan te sluiten bij de diverse leerbehoeften in de klas (Tomlinson, 1999; 2015). Deze aanpassing is cruciaal in het licht van de verschillen in achtergrond, beginsituatie en interesses van leerlingen (Parsons et al., 2018; Tomlinson, 2017) en draagt aantoonbaar bij aan zowel cognitieve als affectieve leeruitkomsten (Deunk et al., 2018; Smale-Jacobse et al., 2019).

Tabel 4.9 toont de mate waarin leraren aangeven dat zij specifieke differentiatiepraktijken 'vaak' of 'altijd' toepassen in hun lesgeven. Vlaamse leraren rapporteren over het algemeen een hoge mate van differentiatie, vooral in het aanpassen van uitleg en methoden aan de behoeften van leerlingen. Zo verandert 95.9% in het lager onderwijs, 93.8% in de eerste graad secundair onderwijs en 93.8% in de tweede en derde graad secundair onderwijs de manier van uitleggen als een leerling moeite heeft met begrijpen. Het aanpassen van de lesmethode aan noden wordt door 91.4% (LO), 81.0% (LSO) en 78.4% (HSO) toegepast.

Binnen Vlaanderen zijn er significante verschillen tussen de onderwijsniveaus. Het lager onderwijs past differentiatie vaker toe dan het secundair onderwijs. Dit verschil is opvallend voor het aanbieden van verschillende leermaterialen naargelang de noden van de leerlingen: 81.7% van de leraren in het lager onderwijs doet dit vaak of altijd, tegenover slechts 51.8% in de eerste graad en 44.9% in de tweede en derde graad. Dit is een verschil van 30 tot bijna 37 procentpunten. Ook het rekening houden met voorkennis en noden bij het plannen, en het aanpassen van uitleg of lesmethoden, komt significant vaker voor in het lager onderwijs.

Internationaal gezien toont Vlaanderen een gemengd beeld. Voor het **aanpassen van de manier van uitleggen wanneer leerlingen moeite hebben met het begrijpen van een onderwerp of taak**, scoort

Vlaanderen in het lager onderwijs (95.9%) significant lager dan het EU-5-gemiddelde (97.2%), een verschil van 1,3 procentpunt. Echter, in de eerste graad secundair onderwijs (93.8%) scoort Vlaanderen significant hoger dan het EU-16 gemiddelde (91.5%) en het PISA-5 gemiddelde (84.1%), wat verschillen zijn van respectievelijk 2.3 en 9.7 procentpunten. Ook in de tweede en derde graad secundair onderwijs (93.8%) scoort Vlaanderen significant hoger dan het EU-4 gemiddelde (78.2%), een aanzienlijk verschil van 15.6 procentpunten. Bij **het aanbieden van verschillende leermaterialen**, scoort Vlaanderen in het lager onderwijs (81.7%) significant hoger dan het EU-5 gemiddelde (73.7%). Echter, in de eerste graad secundair onderwijs (51.8%) scoort Vlaanderen significant lager dan het EU-16 gemiddelde (61.3%), een verschil van 9.5 procentpunten. Dit patroon zet zich voort in de tweede en derde graad secundair onderwijs (44.9%), waar Vlaanderen significant lager scoort dan het EU-4 gemiddelde (55.8%). Tot slot, het **stellen van vragen met verschillende moeilijkheidsniveaus** wordt in Vlaanderen op alle onderwijsniveaus significant minder vaak toegepast dan in de EU-landen. In het lager onderwijs (76.0%) scoort Vlaanderen significant lager dan het EU-5 gemiddelde (86.2%), een verschil van 10.2 procentpunten. In de eerste graad secundair onderwijs (72.9%) scoort Vlaanderen significant lager dan het EU-16 gemiddelde (83.6%), een verschil van 10.7 procentpunten. Dit patroon zet zich voort in de tweede en derde graad secundair onderwijs (74.5%), waar Vlaanderen significant lager scoort dan het EU-4 gemiddelde (88.4%), een aanzienlijk verschil van 13.9 procentpunten. Opvallend is ook dat Vlaamse leraren in het lager secundair onderwijs alle praktijken met betrekking tot differentiatie evenveel of significant vaker toepassen dan hun collega's in de PISA-5 landen.

Tabel 4.9 Percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' de volgende praktijken met betrekking tot differentiatie toe te passen in de les

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik verander mijn manier van uitleggen als een leerling moeite heeft met het begrijpen van een onderwerp of taak	95.9	97.2▲	>	93.8	91.5▼	84.1▼	=	93.8	78.2▼
Ik houd rekening met de voorkennis en noden van leerlingen bij het plannen van mijn lessen	92.3	94.2▲	>	86.9	89.3▲	83.7▼	=	86.7	86.8=
Ik pas mijn lesmethode aan de noden van leerlingen aan	91.4	91.6=	>	81.0	87.9▲	75.4▼	=	78.4	86.8▲
Ik stel vragen met verschillende moeilijkheidsniveaus om te controleren of leerlingen de leerstof begrijpen	76.0	86.2▲	=	72.9	83.6▲	71.4=	=	74.5	88.4▲
Ik bied leerlingen verschillende leermaterialen aan, afhankelijk van hun noden	81.7	73.7▼	>	51.8	61.3▲	54.5=	>	44.9	55.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

4.3 Hoe werken leraren samen?

Samenwerking tussen leraren is van groot belang voor hun professionele ontwikkeling en voor het verbeteren van de onderwijspraktijk (Vangrieken et al., 2015). De school functioneert bij uitstek als een sociale ruimte. Het is een interactief kader waarin verschillende actoren, zoals leraren,

schoolleiders en leerlingen, voortdurend met elkaar in wisselwerking staan en gezamenlijk educatieve doelen nastreven. In TALIS wordt onder meer gepeild naar vormen van samenwerking zoals gezamenlijke lesvoorbereiding, teamteaching, klasobservaties en het geven van feedback. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen eenvoudige en meer complexe vormen van samenwerking (OECD, 2024; Vangrieken et al., 2015). Complexere vormen, zoals samen lesgeven in één klas of het observeren van collega's met aansluitende feedback, vergen een hoger niveau van afstemming en worden beschouwd als meer professionele vormen van samenwerking. Eenvoudigere activiteiten omvatten bijvoorbeeld het delen van lesmateriaal of het bijwonen van teamvergaderingen. Voor beide categorieën wordt geregistreerd hoe frequent deze plaatsvinden, met drie antwoordmogelijkheden: 'nooit', 'minder dan één keer per maand', of 'minstens één keer per maand'. Tabel 4.10 geeft een overzicht van de eenvoudige samenwerkingsactiviteiten.

Voor eenvoudige samenwerkingsactiviteiten is het patroon in 2024 consistent: **het uitwisselen van lesmateriaal met collega's** gebeurt in Vlaanderen vaker dan in de vergelijkingslanden, terwijl de drie andere bevraagde vormen van samenwerking overheen alle onderwijsniveaus net significant minder frequent voorkomen. We zien dat 65.0% van de leraren in het Vlaamse lager onderwijs dit 'minstens 1 keer per maand' doet, wat significant hoger is dan in de EU-5 (61.0%). Dit duidt op een relatief frequente uitwisseling van lesmaterialen in het Vlaamse lager onderwijs. In de eerste graad secundair onderwijs wisselt 68.6% van de Vlaamse leraren maandelijks lesmaterialen uit, wat significant hoger is dan in de EU-16 (49.2%) en PISA-5 (39.2%). Een vergelijkbaar patroon is zichtbaar in de tweede en derde graad secundair onderwijs, waar 53.7% van de Vlaamse leraren dit maandelijks doet, significant hoger dan in de EU-4 (41.6%). Binnen Vlaanderen komt het uitwisselen van lesmaterialen significant vaker voor de eerste graad secundair onderwijs dan in de tweede en derde graad (een verschil van 14.9 pp).

De praktijk van **deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen** wordt in het Vlaamse onderwijs minder vaak toegepast dan in de vergelijkingslanden. In het lager onderwijs geeft 47.8% van de Vlaamse leraren aan dit 'minstens 1 keer per maand' te doen, wat significant lager is dan de EU-5 (70.0%). De eerste graad secundair onderwijs toont een gelijkaardig patroon waarbij 33.2% van de Vlaamse leraren dit maandelijks doet, significant minder dan de EU-16 (68.1%) en PISA-5 (63.4%). Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs doet 29.2% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, wat significant lager is dan de EU-4 (52.5%). Binnen Vlaanderen is er een significant verschil voor deze activiteit: 47.8% van de leraren in het lager onderwijs doet dit 'minstens 1 keer per maand', tegenover 33.2% in het lager secundair onderwijs, een significant verschil van 14.6 procentpunten.

Het **samenwerken met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden** wordt in het Vlaamse lager onderwijs door 31.6% van de leraren 'minstens 1 keer per maand' toegepast, wat significant lager is dan in de EU-5 (48.4%). In de eerste graad secundair onderwijs doet 27.5% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, significant lager dan in de EU-16 (44.8%) en PISA-5 (35.1%). Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs doet 21.5% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, significant lager dan in de EU-4 (32.4%). Binnen Vlaanderen neemt de frequentie van samenwerken met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden significant af naarmate het onderwijsniveau stijgt.

Uit de resultaten blijkt dat s**amenwerking met ouders of voogden om de leeractiviteiten van leerlingen te verrijken** in Vlaanderen minder vaak voorkomt dan in de vergelijkingslanden. In het lager onderwijs geeft 15.2% van de Vlaamse leraren aan dit 'minstens 1 keer per maand' te doen, wat significant lager is dan in de EU-5 (24.4%). In de eerste graad secundair onderwijs doet slechts 6.0% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, significant lager dan in de EU-16 (23.7%) en PISA-5 (24.1%). Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs doet 3.4% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, wat significant lager is dan in de EU-4 (15.3%). Binnen Vlaanderen neemt de frequentie van samenwerken met ouders of voogden significant af met het onderwijsniveau.

Tabel 4.10 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				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Lesmaterialen uitwisselen met collega's									
Nooit	5.1	3.9=	>	2.3	5.8▲	7.8▲	=	2.8	4.4▲
Minder dan 1 keer per maand	29.9	35.1▲	=	29.1	45.0▲	53.1▲	<	43.5	54.1▲
Minstens 1 keer per maand	65.0	61.0▼	=	68.6	49.2▼	39.2▼	>	53.7	41.6▼
Deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen									
Nooit	4.7	1.5▼	>	2.0	2.1=	3.1▲	=	2.5	2.3=
Minder dan 1 keer per maand	47.4	28.5▼	<	64.7	29.8▼	33.5▼	=	68.3	45.1▼
Minstens 1 keer per maand	47.8	70.0▲	>	33.2	68.1▲	63.4▲	=	29.2	52.5▲
Samenwerken met andere leraren van deze school om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden voor het beoordelen van de vooruitgang bij leerlingen									
Nooit	13.7	8.9▼	>	9.1	7.1▼	8.7=	=	10.7	6.9▼
Minder dan 1 keer per maand	54.7	42.7▼	<	63.4	48.1▼	56.2▼	<	67.8	60.7▼
Minstens 1 keer per maand	31.6	48.4▲	>	27.5	44.8▲	35.1▲	>	21.5	32.4▲
Samenwerken met ouders of voogden om de leeractiviteiten van leerlingen in het algemeen te verrijken									
Nooit	20.4	19.1=	<	34.9	20.3▼	15.7▼	<	41.7	35.3▼
Minder dan 1 keer per maand	64.5	56.6▼	>	59.1	56.0▼	60.2=	>	54.9	49.4▼
Minstens 1 keer per maand	15.2	24.4▲	>	6.0	23.7▲	24.1▲	>	3.4	15.3▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Naast de eenvoudige samenwerkingsactiviteiten, toont Tabel 4.11 de complexere samenwerkingsmogelijkheden. De meer complexere vormen van samenwerking tonen in 2024 een wisselend beeld in Vlaanderen ten opzichte van de Europese en PISA-landen, en tussen de onderwijsniveaus. Wat **samen lesgeven in dezelfde klas**, teamteaching of co-teaching betreft, zien we dat 50.0% van de leraren in het Vlaamse lager onderwijs dit 'minstens 1 keer per maand' doet, wat significant hoger is dan in de EU-5 (36.2%). Dit duidt op een relatief hoog niveau van teamteaching in het Vlaamse lager onderwijs. In de eerste graad secundair onderwijs doet 29.7% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, niet significant verschillend van de EU-16 (31.0%) en PISA-5 (30.4%). In de tweede en derde graad secundair onderwijs doet 18.5% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, wat significant hoger is dan in de EU-4 (15.5%).

De praktijk van lessen van andere leraren observeren en feedback geven en deelnemen aan collaboratief professioneel leren is een praktijk die zowel in Vlaanderen als in de vergelijkingslanden niet vaak maandelijks voorkomt. In het lager onderwijs geeft 6.2% van de Vlaamse leraren aan 'minstens 1 keer per maand' **lessen te observeren en feedback te geven**, wat significant lager is dan de EU-5 (8.9%), al is het verschil beperkt. In de eerste graad secundair onderwijs doet 5.3% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, significant lager dan in de EU-16 (8.9%) en vergelijkbaar met PISA-5 (6.7%). Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs doet 3.3% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, significant lager dan in de EU-4 (4.9%). Wat betreft **collaboratief professioneel leren**, neemt 14.0% van de Vlaamse leraren lager onderwijs 'minstens 1 keer per maand' deel, wat significant lager is dan in de EU-5 (21.5%). In de eerste graad secundair onderwijs doet 7.6% van de Vlaamse leraren dit maandelijks terwijl dit aandeel minstens dubbel zo hoog is in de EU-16 (18.5%) en PISA-5 (18.4%) landen. In de tweede en derde graad secundair onderwijs zien we een gelijkaardig patroon en neemt 4.6% van de Vlaamse leraren maandelijks deel aan collaboratief professioneel leren tegenover 12.1% in de EU-4 landen. Opvallend is dat een kwart tot een derde van de Vlaamse leraren aangeeft dat ze nooit deelnemen aan collaboratief leren wat (drie)dubbel zo vaak is als in de vergelijkingsgroepen.

Voor de deelname aan **gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen** (bv. projecten) geeft 20.4% van de Vlaamse lager onderwijs leraren aan dit 'minstens 1 keer per maand' te doen, wat significant lager is dan in de EU-5 (24.3%). In de eerste graad secundair onderwijs neemt 12.3% van de Vlaamse leraren maandelijks deel aan dergelijke activiteiten, vergelijkbaar met de EU-16 (12.7%) en PISA-5 (11.2%). Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs doet 9.9% van de Vlaamse leraren dit maandelijks, wat vergelijkbaar is met het EU-4 gemiddelde (9.2%).

Binnen Vlaanderen worden bijna alle bevraagde complexe samenwerkingsactiviteiten significant vaker uitgevoerd in het lager onderwijs in vergelijking met de eerste graad secundair onderwijs. Dit

verschil is het meest uitgesproken voor ‘samen lesgeven in dezelfde klas’: 50.0% van de leraren in het lager onderwijs doet dit minstens één keer per maand, tegenover 29.7% in de eerste graad en 18.5% in de tweede en derde graad, een verschil van 20.3 en 31.5 procentpunten. Ook andere vormen van samenwerking komen vaker voor in het lager onderwijs. Zo neemt 20.4% van de leraren lager onderwijs maandelijks deel aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen (vs. 12.3% in de eerste graad) en doet 14.0% aan collaboratief professioneel leren (vs. 7.6% in de eerste graad).

Tabel 4.11 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				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Samen lesgeven in dezelfde klas									
Nooit	19.5	45.4▲	<	42.4	39.5=	35.2▼	<	54.5	36.0▼
Minder dan 1 keer per maand	30.5	18.4▼	=	27.9	29.6=	34.4▲	=	27.0	48.5▲
Minstens 1 keer per maand	50.0	36.2▼	>	29.7	31.0=	30.4=	>	18.5	15.5▼
Lessen van andere leraren observeren en feedback geven									
Nooit	60.7	54.5▼	>	48.3	47.5=	34.9▼	=	51.0	47.3▼
Minder dan 1 keer per maand	33.2	36.6=	<	46.3	43.6=	58.4▲	=	45.6	47.8=
Minstens 1 keer per maand	6.2	8.9▲	=	5.3	8.9▲	6.7=	=	3.3	4.9▲
Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschil-lende klassen en leeftijdsgroepen (bv. projecten)									
Nooit	5.4	9.7▲	<	7.4	14.6▲	22.7▲	<	10.5	14.1▲
Minder dan 1 keer per maand	74.2	66.0▼	<	80.4	72.7▼	66.0▼	=	79.6	76.7▼
Minstens 1 keer per maand	20.4	24.3▲	>	12.3	12.7=	11.2=	=	9.9	9.2=
Deelnemen aan collaboratief professioneel leren									
Nooit	24.6	14.0▼	<	28.6	13.9▼	14.0▼	<	32.4	10.2▼
Minder dan 1 keer per maand	61.4	64.6▲	=	63.8	67.6▲	67.6▲	=	63.1	77.7▲
Minstens 1 keer per maand	14.0	21.5▲	>	7.6	18.5▲	18.4▲	=	4.6	12.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

TALIS 2024 laat toe na te gaan hoe de frequentie van samenwerkingsactiviteiten tussen 2013, 2018 en 2024 in de verschillende onderwijsniveaus in Vlaanderen is veranderd (Tabel 4.12 en Tabel 4.13). Over het algemeen is voor de meeste samenwerkingsactiviteiten, zowel eenvoudig als complex, een stabiele tot stijgende trend in frequentie vast te stellen tussen 2018 en 2024, wat resulteert in percentages die in veel gevallen significant hoger liggen dan in voorgaande jaren.

Wat de eenvoudige samenwerkingsactiviteiten betreft (Tabel 4.12), is het percentage Vlaamse leraren in het lager onderwijs dat **lesmaterialen uitwisselt met collega's** significant gestegen met 7.0 procentpunten tussen 2013 (58.0%) en 2024 (65.0%). In het lager secundair onderwijs steeg dit aandeel eveneens significant, van 51.9% in 2013 naar 68.6% in 2024 (+16.7 pp). Voor dit onderwijsniveau is ook de stijging tussen 2018 naar 2024 significant met 9.2 procentpunten. De

toename in Vlaanderen is significant groter dan de gemiddelde stijging in de EU-16 landen, zowel over de periode 2013-2024 als 2018-2024. Voor het deelnemen aan **besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen** is er in het Vlaamse lager onderwijs een significante stijging van 38.9% in 2018 naar 47.8% in 2024 (+8.9 pp). Ook in het lager secundair onderwijs steeg dit percentage significant van 27.2% in 2018 naar 33.2% in 2024 (+6.1 pp). De trend tussen 2018 en 2024 bleef voor het gemiddelde van de EU-16 landen daarentegen nagenoeg stabiel (-0.1 pp). Ondanks de stijging in Vlaanderen, blijft het aandeel leraren dat deze samenwerkingsactiviteit minstens één keer per maand doet in de EU-16 (68.1%) in 2024 meer dan dubbel zo hoog dan in Vlaanderen (33.2%). Het **samenwerken met andere leraren om gemeenschappelijke evaluatiestandaarden te bewaken**, kende in Vlaanderen een significante stijging in het lager onderwijs van 25.4% in 2018 naar 31.6% in 2024 met 6.2 procentpunten. In het lager secundair onderwijs steeg dit van 21.7% naar 27.5% in 2024, ook een significante toename van 5.8 procentpunten. De toename in Vlaanderen verschilt niet significant van de evolutie in de EU-landen, waar een vergelijkbare stijging van 2.5 procentpunten zichtbaar is. Het aandeel leraren lager secundair onderwijs in Vlaanderen dat deze samenwerkingsactiviteit minstens één keer per maand doet (27.5%), is echter de helft lager dan het EU-gemiddelde van 44.8%.

Tabel 4.12 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft dat de opgenomen eenvoudige samenwerkingsactiviteiten minstens één keer per maand voorkomen op school tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Lesmaterialen uitwisselen met collega's				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	58.0	62.4	65.0	7.0*	2.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	51.9	59.4	68.6	16.7*	9.2*
Denemarken	57.9	58.1	60.6	2.7‡	2.5‡
Estland	30.1	28.9	30.8	0.7‡	1.9‡
Finland	39.7	42.8	44.6	4.9‡	1.8‡
Franse Gemeenschap	a	43.1	46.3	a	3.2‡
Frankrijk	40.9	a	29.9	-11.1‡	a
Italië	43.0	48.7	42.3	-0.7‡	-6.4‡
Kroatië	26.4	26.0	28.0	1.5‡	2.0‡
Letland	34.0	33.0	38.0	4.0‡	5.0=
Nederland[1]	39.7	44.2	44.5	4.8‡	0.2‡
Noorwegen[1]	65.9	69.5	73.8	7.9‡	4.2=
Oostenrijk	a	70.6	69.9	a	-0.7‡
Portugal	60.3	56.6	59.7	-0.6‡	3.1‡
Slovenië	a	51.0	53.8	a	2.8‡
Spanje	46.5	45.5	54.5	7.9‡	8.9=
Tsjechië	45.2	40.8	47.8	2.5‡	7.0=
Zweden	36.4	59.3	62.5	26.2‡	3.2‡
EU-13/16 Gemiddelde	43.5	47.9	49.2	5.6‡	1.3‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Deelnemen aan besprekingen over de leervorderingen van specifieke leerlingen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	34.9	38.9	47.8	12.9*	8.9*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	25.4	27.2	33.2	7.8*	6.1*
Denemarken	65.6	70.8	69.5	4.0=	-1.2‡
Estland	76.3	71.3	66.4	-9.9‡	-4.9‡
Finland	81.5	73.4	78.7	-2.8‡	5.3=
Franse Gemeenschap	a	56.9	76.3	a	19.4‡
Frankrijk	78.8	75.5	43.5	-35.3‡	-32.0‡
Italië	71.2	69.5	68.3	-2.9‡	-1.2‡
Kroatië	52.9	50.6	57.4	4.6=	6.8=
Letland	71.0	64.7	65.4	-5.6‡	0.7‡
Nederland[1]	37.4	40.3	39.7	2.4=	-0.6=
Noorwegen[1]	71.9	89.4	83.1	11.2=	-6.3‡
Oostenrijk	a	73.0	74.6	a	1.5‡
Portugal	55.7	54.3	60.7	5.0=	6.4=
Slovenië	a	69.8	69.7	a	-0.1‡
Spanje	85.5	74.6	78.6	-7.0‡	4.0=
Tsjechië	79.2	73.3	74.4	-4.9‡	1.0‡
Zweden	84.2	83.6	82.8	-1.4‡	-0.8‡
EU-13/16 Gemiddelde	70.1	68.2	68.1	-2‡	-0.1‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Samenwerken met andere leraren van deze school om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden voor het beoordelen van de vooruitgang bij leerlingen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	25.3	25.4	31.6	6.3*	6.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	23.2	21.7	27.5	4.3*	5.8*
Denemarken	33.0	37.9	40.1	7.1=	2.1=
Estland	42.1	42.8	38.5	-3.5‡	-4.3‡
Finland	43.0	38.1	47.3	4.3=	9.2=
Franse Gemeenschap	a	30.7	42.9	a	12.2‡
Frankrijk	27.8	23.9	19.6	-8.2‡	-4.3‡
Italië	43.6	43.9	40.8	-2.8‡	-3.1‡
Kroatië	31.3	31.5	37.2	5.9=	5.7=
Letland	43.2	40.7	47.6	4.5=	6.9=
Nederland[1]	23.7	28.3	27.1	3.4=	-1.2=
Noorwegen[1]	52.6	63.1	62.3	9.7=	-0.8‡
Oostenrijk	a	46.1	47.0	a	0.9‡
Portugal	46.2	43.2	46.2	0.0=	3.0=
Slovenië	a	48.6	51.9	a	3.3=
Spanje	55.4	49.7	57.5	2.1=	7.8=
Tsjechië	56.9	50.2	53.1	-3.8‡	2.9=
Zweden	53.7	57.7	57.8	4.0=	0.1‡
EU-13/16 Gemiddelde	42.5	42.3	44.8	2.3=	2.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Ook de complexe samenwerkingsactiviteiten (Tabel 4.13) tonen uitsluitend stabiele of stijgende trends in Vlaanderen tussen 2018 en 2024. Het **samen lesgeven** nam in het lager onderwijs van 35.1% in 2013 significant toe naar 50.0% in 2024, maar bleef stabiel in vergelijking met 2018 (46.4%). In het lager secundair onderwijs steeg het aandeel leraren dat maandelijks samen lesgeeft significant van 18.1% in 2018 naar 29.7% in 2024, een toename van 11.6 procentpunten. Door deze stijgende trend is dit aandeel in het Vlaamse lager secundair onderwijs (29.7%) nu vergelijkbaar met het EU-gemiddelde (31.0%). Voor **het observeren van en feedback geven op lessen van collega's** is er op lange termijn een positieve evolutie. Tussen 2013 en 2024 is het aandeel leraren dat hieraan deelneemt significant gestegen, zowel in het lager onderwijs (van 2.6% naar 6.2%) als in het lager secundair onderwijs (van 1.3% naar 5.3%). Deze groei vond voornamelijk plaats vóór 2018; in de meest recente periode (2018-2024) was de verdere toename stabiel en niet langer statistisch significant. Deze significante toename in het lager secundair onderwijs is groter dan de stijging van het EU-gemiddelde met 0.7 procentpunten. Het **deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen (bv. projecten)** kende een significante stijging in het lager onderwijs van 14.1% in 2013 naar 20.4% in 2024, en in het lager secundair onderwijs van 4.3% in 2013 naar 12.3% in 2024. In het lager secundair onderwijs is ook de stijging tussen 2018 (8.3%) en 2024 (12.3%) significant. Door deze significante toenames is het aandeel in het Vlaamse lager secundair onderwijs (12.3%) in 2024 vergelijkbaar met het EU-gemiddelde (12.7%). De deelname aan **collaboratief professioneel leren** kent eveneens een significante groei. Tussen 2018 en 2024 is een significante stijging zichtbaar in zowel het lager onderwijs (van 9.7% naar 14.0%) als in het lager secundair onderwijs (van 4.3% naar 7.6%). Deze opwaartse trend geldt ook over een langere periode, met een significante toename van 6.7 procentpunten in het lager onderwijs en 3.8 procentpunten in het lager secundair onderwijs sinds 2013. Desondanks blijft het aandeel leraren lager secundair onderwijs in Vlaanderen (7.6%) in 2024 minder dan de helft in vergelijking met het EU-gemiddelde (18.5%).

Tabel 4.13 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft dat de opgenomen complexe samenwerkingsactiviteiten minstens één keer per maand voorkomen op school tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Deelnemen aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen (bv. projecten)				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	14.1	18.1	20.4	6.4*	2.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	4.3	8.3	12.3	7.9*	3.9*
Denemarken	14.7	12.0	20.0	5.3=	8.0=
Estland	10.0	9.2	7.9	-2.1‡	-1.3‡
Finland	8.0	8.9	10.5	2.5‡	1.6=
Franse Gemeenschap	a	8.7	11.5	a	2.8=
Frankrijk	9.6	12.7	14.6	5.0=	1.9=
Italië	25.3	28.5	25.2	-0.1‡	-3.3‡
Kroatië	3.6	4.4	6.3	2.7‡	1.9=
Letland	8.9	9.3	10.4	1.5‡	1.1=
Nederland[1]	5.9	6.9	6.0	0.1‡	-1.0‡
Noorwegen[1]	6.1	9.1	12.0	5.8=	2.8=
Oostenrijk	a	13.5	16.0	a	2.5=
Portugal	11.2	12.2	16.0	4.8=	3.9=
Slovenië	a	10.6	11.4	a	0.8=
Spanje	8.1	10.9	14.7	6.6=	3.7=
Tsjechië	9.1	7.0	11.4	2.2‡	4.4=
Zweden	12.2	14.4	9.3	-2.9‡	-5.1‡
EU-13/16 Gemiddelde	10.2	11.2	12.7	2.5‡	1.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Deelnemen aan collaboratief professioneel leren				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	7.3	9.7	14.0	6.7*	4.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.8	4.3	7.6	3.8*	3.4*
Denemarken	11.9	12.5	12.2	0.3=	-0.3=
Estland	16.5	19.4	15.4	-1.1‡	-3.9‡
Finland	4.9	8.5	10.2	5.3=	1.7=
Franse Gemeenschap	a	3.4	11.5	a	8.1‡
Frankrijk	1.7	3.2	3.2	1.5=	0.0‡
Italië	12.7	17.9	17.8	5.1=	-0.1=
Kroatië	8.1	7.7	11.8	3.6=	4.1=
Letland	10.0	12.5	14.4	4.4=	1.9=
Nederland[1]	10.5	14.7	10.2	-0.3=	-4.5‡
Noorwegen[1]	14.5	43.5	61.7	47.2‡	18.2‡
Oostenrijk	a	13.3	6.0	a	-7.3‡
Portugal	9.7	4.8	11.0	1.3=	6.1=
Slovenië	a	25.6	24.6	a	-1.0‡
Spanje	23.1	20.8	24.2	1.1=	3.4=
Tsjechië	25.8	23.0	28.4	2.6=	5.4=
Zweden	15.2	43.7	34.1	18.9‡	-9.6‡
EU-13/16 Gemiddelde	12.7	17.2	18.5	5.9=	1.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Samen lesgeven				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	35.1	46.4	50.0	14.9*	3.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	11.6	18.1	29.7	18.1*	11.6*
Denemarken	48.1	36.1	58.3	10.1‡	22.2‡
Estland	27.2	21.5	16.5	-10.7‡	-5.0‡
Finland	26.8	34.4	41.5	14.6=	7.1=
Franse Gemeenschap	a	23.9	20.1	a	-3.8‡
Frankrijk	13.9	15.5	19.5	5.6‡	4.0‡
Italië	50.8	62.3	61.8	11.0‡	-0.6‡
Kroatië	4.0	1.8	3.0	-1.0‡	1.2‡
Letland	25.5	17.2	14.6	-10.8‡	-2.5‡
Nederland[1]	11.0	15.8	14.4	3.3‡	-1.4‡
Noorwegen[1]	32.6	37.1	44.9	12.3=	7.7=
Oostenrijk	a	63.0	61.0	a	-2.0‡
Portugal	21.0	22.6	31.7	10.7‡	9.1=
Slovenië	a	19.7	20.3	a	0.5‡
Spanje	13.7	20.9	30.5	16.8=	9.6=
Tsjechië	8.4	7.1	16.6	8.2‡	9.6=
Zweden	37.4	42.3	41.1	3.7‡	-1.2‡
EU-13/16 Gemiddelde	24.7	27.6	31.0	6.3‡	3.4‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lessen van andere leraren observeren en feedback geven				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	2.6	4.8	6.2	3.6*	1.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	1.3	3.3	5.3	4.0*	2.0=
Denemarken	17.3	11.1	20.8	3.6=	9.7‡
Estland	5.5	5.2	4.6	-0.9‡	-0.6=
Finland	4.6	6.6	8.4	3.8=	1.8=
Franse Gemeenschap	a	5.8	3.1	a	-2.7‡
Frankrijk	2.8	a	4.3	1.5‡	a
Italië	18.4	24.7	17.9	-0.5‡	-6.8‡
Kroatië	1.9	1.8	1.7	-0.2‡	-0.1=
Letland	5.6	8.5	10.1	4.4=	1.6=
Nederland[1]	5.8	7.4	6.2	0.4‡	-1.2=
Noorwegen[1]	15.0	11.1	9.3	-5.7‡	-1.8=
Oostenrijk	a	10.2	8.9	a	-1.3‡
Portugal	7.0	6.7	8.4	1.4=	1.7=
Slovenië	a	1.7	4.8	a	3.1=
Spanje	3.0	5.4	9.3	6.4=	4.0=
Tsjechië	10.1	7.8	12.7	2.6=	4.9‡
Zweden	9.6	13.8	11.8	2.2=	-2.0‡
EU-13/16 Gemiddelde	8.2	8.5	8.9	0.7‡	0.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

4.4 Het opvolgen en evalueren van leerlingen

Naast de besproken lespraktijken en samenwerkingsvormen, speelt de manier waarop leraren leerlingen opvolgen en evalueren een belangrijke rol in het leerproces. TALIS peilt bij leraren naar de gehanteerde evaluatiemethoden, met een focus op 'effectieve feedback' die samenhangt met leerwinst bij leerlingen (Harbour et al., 2015; Hattie & Timperley, 2007). De door leraren gegeven feedback heeft, naast het formeel evalueren van leerlingen, als doel leerlingen te leren gerichter te studeren en beter te presteren. Schriftelijke of mondelinge feedback kan de verwachtingen van leraren helder maken. Onderzoek toont dat constructieve (tussentijdse) feedback positieve gevolgen heeft voor het leren en lesgeven (Hattie & Timperley, 2007). Het motiveert leerlingen voor hun schoolwerk en leert hen hun sterktes en zwaktes te kennen.

In TALIS 2024 wordt er gevraagd naar zes verschillende methodes voor het beoordelen van leerlingen. Er werd leraren gevraagd hoe vaak volgende evaluatiepraktijken voorkomen:

- geven van een toets aan het einde van een lessenreeks of hoofdstuk;
- geven van een beoordeling (zoals een cijfer, getal, kleur of symbool) om leerlingen te informeren over hun prestaties ten opzichte van klasgenoten;
- geven van mondelinge of schriftelijke feedback om verbeterpunten aan te geven;
- laten evalueren van de eigen voortgang door leerlingen;
- observeren van leerlingen wanneer zij aan een bepaalde taak werken en onmiddellijke feedback geven;
- gebruiken van toetsen om na te gaan of leerlingen de leerstof onder de knie hebben.

De nadruk ligt hierbij op ‘formatieve’ evaluatiepraktijken. Deze zijn vooral gericht zijn op het bijsturen van het leerproces, veeleer dan op het vellen van een eindoordeel over al dan niet behaalde doelstellingen via het geven van punten (‘summatieve’ evaluatie genoemd). Punten geven laat toe de prestaties van leerlingen te vergelijken en te controleren of bepaalde standaarden worden gehaald. Formatieve en summatieve evaluatie zijn beide belangrijk en vullen elkaar aan (Broadbent et al., 2018; Dixson & Worrell, 2016).

Vlaamse leraren maken frequent gebruik van diverse evaluatiemethoden, al zijn er duidelijke verschillen tussen de onderwijsniveaus en **in vergelijking met het buitenland** (Tabel 4.14). Praktijken zoals het geven van toetsen aan het einde van een lessenreeks en het geven van mondelinge of schriftelijke feedback op verbeterpunten zijn zeer gangbaar in Vlaanderen. De percentages liggen op alle niveaus boven de 80%. Opvallend is dat Vlaanderen voor deze methoden significant hoger scoort dan alle internationale vergelijkingsgroepen. Toetsen aan het einde van een lessenreeks of hoofdstuk worden in Vlaanderen op alle onderwijsniveaus significant vaker gegeven dan in de

vergelijkingsgroepen, met verschillen tot 16.3 procentpunten in de eerste graad secundair onderwijs. Hetzelfde geldt voor het geven van mondelinge of schriftelijke feedback om verbeterpunten aan te geven, waar Vlaanderen significant hoger scoort, met een verschil van 8.2 procentpunten met de EU-5 landen in het lager onderwijs, 11.2 procentpunten met de EU-16 landen in de eerste graad secundair onderwijs en 19.1 procentpunten met de PISA-5 landen in de eerste graad secundair onderwijs.

Andere evaluatievormen tonen een meer gemengd beeld. Het gebruik van beoordelingen om leerlingen met hun klasgenoten te vergelijken komt in het Vlaamse secundair onderwijs (LSO=54.2%; HSO=59.6%) significant vaker voor dan in de respectievelijke EU-landen (EU-16=47.4%; EU-4=54.3%), maar wordt in het lager onderwijs (54.0%) even vaak toegepast als in de EU-5 landen (53.9%). Echter, het laten evalueren van de eigen voortgang door leerlingen (35.0%) gebeurt in Vlaanderen minder vaak dan in de EU-5 landen (40.4%) in het lager onderwijs en de PISA-5 landen (46.7%) in de eerste graad secundair onderwijs. Wat betreft het gebruik van toetsen om na te gaan of leerlingen de leerstof beheersen, doen leraren in het Vlaamse lager onderwijs (80.2%) dit significant minder vaak dan het EU-5 gemiddelde (86.3%), terwijl leraren in de eerste graad (84.9%) dit net significant vaker doen dan het EU-16 (77.8%) en PISA-5 (69.7%) gemiddelde.

Binnen Vlaanderen zijn er enkele significante verschillen in het gebruik van evaluatiemethoden tussen de onderwijsniveaus maar zijn deze verschillen eerder beperkt. Zo worden toetsen aan het einde van een lessenreeks significant vaker gegeven in de eerste graad secundair onderwijs (85.4%) dan in het lager onderwijs (81.5%). Leerlingen hun eigen voortgang laten evalueren, gebeurt significant vaker in de eerste graad secundair onderwijs (38.5%) dan in het lager onderwijs (35.0%) en de tweede en derde graad secundair onderwijs (33.7%), maar wordt nog door een minderheid van de leerkrachten toegepast. Mondelinge of schriftelijke feedback geven om verbeterpunten aan te geven komt significant vaker voor in de eerste graad secundair onderwijs (90.3%) dan in het lager onderwijs (86.6%). Het observeren van leerlingen en onmiddellijke feedback geven komt significant vaker voor in het lager onderwijs (83.3%) dan in de eerste graad secundair onderwijs (79.1%) en de tweede en derde graad secundair onderwijs (77.4%).

Tabel 4.14 Percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' de volgende evaluatiemethoden te gebruiken in de les

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Mondeling of schriftelijk feedback om verbeterpunten aan te geven	86.6	78.4▼	<	90.3	79.1▼	71.2▼	=	89.8	73.5▼
Toets aan het einde van een lessenreeks of hoofdstuk geven	81.5	73.2▼	<	85.4	69.9▼	69.1▼	=	83.3	71.7▼
Toetsen gebruiken om na te gaan of leerlingen de leerstof onder de knie hebben	80.2	86.3▲	<	84.9	77.8▼	69.7▼	=	83.3	82.4=
Leerlingen observeren als zij aan een bepaalde taak werken en onmiddellijk feedback geven	83.3	84.8=	>	79.1	79.0=	71.9▼	=	77.4	74.6▼
Beoordeling (bv. een cijfer, getal, kleur of symbool) om leerlingen te laten weten hoe ze hebben gepresteerd in vergelijking met klasgenoten	54.0	53.9=	=	54.2	47.4▼	54.2=	<	59.6	54.3▼
Leerlingen hun eigen voortgang laten evalueren	35.0	40.4▲	=	38.5	41.2=	46.7▲	=	33.7	39.7▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

In Vlaanderen zijn er duidelijke verschuivingen zichtbaar in het laten evalueren van de eigen voortgang door leerlingen. Tabel 4.15 geeft de evolutie weer in het percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' specifieke evaluatiemethoden te gebruiken in 2013, 2018 en 2024. Wat betreft het **laten evalueren van de eigen vooruitgang door leerlingen**, is er in het lager onderwijs een significante stijging van 28.5% in 2013 naar 34.9% in 2024 (+6.4 pp). In het lager secundair onderwijs zien we een vergelijkbare significante stijging van 30.3% in 2013 naar 38.5% in 2024 (+8.2 pp). Deze trend is vergelijkbaar met EU-16 landen (+9.6 pp). Toch is er variatie tussen de landen. Zo steeg in Finland het percentage van 27.2% naar 48.3% (+21.2 pp) en in Italië van 28.6% naar 64.3% (+35.8 pp). Zweden is een uitzondering met een daling van 32.0% naar 19.3% (-12.6 pp).

Wat betreft het **observeren van leerlingen en het geven van onmiddellijke feedback**, blijft het percentage in het Vlaamse lager onderwijs relatief stabiel (van 82.3% in 2013 naar 83.3% in 2024). In het lager secundair onderwijs is er een lichte, niet-significante stijging van 77.4% in 2013 naar 79.1% in 2024. Deze trend is gelijkaardig aan het EU-gemiddelde (+0.1 pp) over dezelfde periode.

Tabel 4.15 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft 'vaak' of 'altijd' de volgende evaluatiemethoden te gebruiken in de les tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	De leerlingen hun eigen vooruitgang laten evalueren				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	28.5	30.8	34.9	6.4*	4.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	30.3	34.9	38.5	8.2*	3.6=
Denemarken	24.3	27.6	27.4	3.0=	-0.3=
Estland	29.0	27.8	41.1	12.1=	13.3‡
Finland	27.2	44.8	48.3	21.2‡	3.6=
Franse Gemeenschap	a	15.1	25.1	a	10.1‡
Frankrijk	16.5	20.5	31.2	14.7‡	10.7‡
Italië	28.6	29.7	64.3	35.8‡	34.7‡
Kroatië	42.3	31.9	43.2	1.0‡	11.3‡
Letland	47.5	46.7	64.8	17.2‡	18.0‡
Nederland[1]	17.6	27.1	30.0	12.4=	2.9=
Noorwegen[1]	28.5	38.7	43.3	14.8‡	4.6=
Oostenrijk	a	22.2	25.5	a	3.3=
Portugal	59.2	61.4	64.0	4.8=	2.5=
Slovenië	a	49.4	45.7	a	-3.7‡
Spanje	21.6	23.5	44.7	23.1‡	21.3‡
Tsjechië	36.5	31.6	41.0	4.5=	9.4‡
Zweden	32.0	32.8	19.3	-12.6‡	-13.4‡
EU-13/16 Gemiddelde	31.6	33.2	41.2	9.6=	8‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Leerlingen observeren wanneer zij aan een bepaalde taak werken en geef onmiddellijke feedback				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	82.3	83.5	83.3	0.9=	-0.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	77.4	76.5	79.1	1.7=	2.6=
Denemarken	69.3	63.0	62.1	-7.2‡	-0.9=
Estland	83.5	77.0	73.2	-10.4‡	-3.8‡
Finland	76.1	79.0	81.8	5.7‡	2.9=
Franse Gemeenschap	a	61.7	68.4	a	6.8=
Frankrijk	78.2	78.3	78.8	0.7=	0.5=
Italië	79.4	74.5	83.2	3.8=	8.7‡
Kroatië	85.3	77.0	80.0	-5.3‡	3.0=
Letland	84.6	79.8	88.5	3.8=	8.7‡
Nederland[1]	74.2	75.0	79.5	5.4=	4.6=
Noorwegen[1]	67.3	69.2	71.3	4.1=	2.2=
Oostenrijk	a	75.4	72.3	a	-3.1‡
Portugal	89.5	90.4	90.3	0.8=	-0.1=
Slovenië	a	85.9	83.0	a	-2.9‡
Spanje	82.3	83.4	88.2	5.9‡	4.8=
Tsjechië	82.4	78.3	81.8	-0.6=	3.4=
Zweden	73.6	78.6	81.3	7.7‡	2.7=
EU-13/16 Gemiddelde	78.9	76.6	79.0	0.1=	2.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

4.5 De zelf-effectiviteit van leraren inzake pedagogische principes en overtuigingen

Zelf-effectiviteit verwijst naar het vertrouwen dat iemand heeft in zijn of haar eigen kunnen. In de onderwijscontext gaat het om de inschatting van leraren van hun vermogen om het gedrag en leren van leerlingen positief te beïnvloeden. Leraren met een hoge zelf-effectiviteit geloven dat ze hun werk in de klas goed kunnen uitvoeren. Deze overtuiging hangt sterk samen met het gebruik van effectieve lespraktijken die bijdragen aan leerwinst bij leerlingen (Zee & Koomen, 2016). Onderzoek toont dat een hogere zelf-effectiviteit niet alleen leidt tot grotere studiemotivatie en betere prestaties bij leerlingen, maar ook samenhangt met het welzijn van de leraar zelf. Leraren die zichzelf bekwaam achten, ervaren minder stress en meer werktevredenheid (Canrinus et al., 2012). Er bestaat dan ook een uitgebreide literatuur over de positieve gevolgen van een hoog ingeschatte zelf-effectiviteit (Ainley et al., 2024; Klassen & Chiu, 2010; Vieluf, Kunter, & van de Vijver, 2013). Gebaseerd op de opdeling van Tschannen-Moran en Hoy (2001) worden in TALIS drie vormen van zelf-effectiviteit onderscheiden, namelijk zelf-effectiviteit met betrekking tot (1) het klasmanagement, (2) de betrokkenheid van de leerlingen en (3) de lespraktijken. Zelf-effectiviteit in het klasmanagement staat voor het geloof van leraren in hun vermogen om tijdens de les de orde in het klaslokaal te bewaren. De zelf-effectiviteit inzake de betrokkenheid van leerlingen slaat op de mogelijkheid leerlingen te motiveren om te leren, en de emotionele en cognitieve ondersteuning die de leraar hen kan bieden. Het geloof in het lesgeven ten slotte meet in hoeverre leraren zichzelf in staat achten verschillende lespraktijken en evaluatiemethoden te gebruiken.

Tabel 4.16 geeft de percentages leraren weer die zichzelf 'in zekere mate' of 'in grote mate' effectief achten met betrekking tot bovenstaande vormen van zelf-effectiviteit, met een onderscheid tussen lager onderwijs, eerste graad secundair onderwijs en tweede en derde graad secundair onderwijs, en in vergelijking met diverse EU- en PISA-landengroepen.

Over het algemeen rapporteren Vlaamse leraren een hoge mate van zelf-effectiviteit op diverse vlakken, en internationaal gezien toont Vlaanderen een consistent en overwegend positief beeld, met significant hogere scores op vrijwel alle aspecten vergeleken met de EU- en PISA-landengroepen.

Op het vlak van **klasmanagement** achten Vlaamse leraren zich doorgaans competenter dan in vergelijkende landen. Leraren in het lager onderwijs voelen zich significant vaker in staat om storend gedrag onder controle te krijgen (41.5%) dan het EU-5 gemiddelde (35.0%), en bedaren significant vaker een storende of luidruchtige leerling (47.2% tegenover 36.6% in de EU-5). In het secundair onderwijs voelen leraren zich eveneens zeer competent in het 'duidelijk maken van gedragsverwachtingen' (LSO=59.3%; HSO=54.9%) en scoren hiermee significant hoger dan de

vergelijkingsgroepen (EU-16=48.2%; PISA-5=42.6%; EU-4=49.2%). Ook 'ervoor zorgen dat leerlingen de klasregels volgen' wordt door leraren in het lager onderwijs (55.0%) en in de eerste graad secundair onderwijs (49.4%) significant vaker gerapporteerd dan in de EU-vergelijkingsgroepen. Binnen het Vlaamse secundair onderwijs achten leraren in de eerste graad zich op alle aspecten van klasmanagement significant effectiever dan hun collega's in de tweede en derde graad, met verschillen die oplopen van 4.4 tot 8.6 procentpunten.

Wat betreft **leerlingenbetrokkenheid** voelen Vlaamse leraren zich sterk in het overtuigen van leerlingen om goede resultaten te behalen. Enerzijds voelen Vlaamse leraren op alle onderwijsniveaus zich significant competenter dan hun internationale collega’s in het overtuigen van leerlingen dat zij goede resultaten kunnen behalen. In het lager onderwijs acht 54.3% van de leraren zich hierin effectief, significant meer dan het EU-5 gemiddelde van 44.1%. Dit patroon zet zich voort in het secundair onderwijs: in de eerste graad ligt het Vlaamse aandeel (44.8%) significant hoger dan zowel het EU-16 (32.9%) als het PISA-5 gemiddelde (30.3%). Ook in de tweede en derde graad voelen Vlaamse leraren (42.8%) zich op dit vlak significant competenter dan hun collega’s in de EU-4 landen (36.0%). Anderzijds is er een aandachtspunt bij het motiveren van leerlingen die weinig interesse tonen; hier voelen de Vlaamse leraren in het lager secundair onderwijs (14.6% vs. EU-16=17.6% en PISA-5=19.6%) en het hoger secundair onderwijs (14.9% vs. EU-4=19.8%) zich net significant minder effectief dan het EU-gemiddelde. Voor andere praktijken, zoals het helpen waarderen van 'leren' of het stimuleren van kritisch denken, zijn de Vlaamse scores doorgaans vergelijkbaar met de internationale vergelijkingsgroepen. Binnen Vlaanderen is er wel een consistente trend: leraren in het lager onderwijs achten zich op de meeste aspecten van leerlingenbetrokkenheid significant effectiever dan hun collega's in het secundair onderwijs.

Voor een brede waaier aan **lespraktijken** voelen Vlaamse leraren zich significant competenter dan hun internationale collega's. Dit geldt met name voor het opstellen van goede vragen, het geven van een alternatieve uitleg, het gebruiken van verschillende instructiemethoden en het ondersteunen van leerlingen met digitale middelen. De verschillen zijn vaak aanzienlijk. Zo acht in de eerste graad 52.6% van de Vlaamse leraren zich effectief in het opstellen van goede vragen, wat bijna 24 procentpunten hoger is dan het PISA-5 gemiddelde (28.8%). Ook voor het geven van een alternatieve uitleg ligt de score in de Vlaamse eerste graad (59.7%) ver boven die van de PISA-5 landen (35.9%). Ook voor het gebruik van digitale middelen, voelen leraren in de Vlaamse eerste graad (30.5%) zich significant competenter dan hun collega's in de EU-16 (24.6%) en PISA-5 (22.5%) landen. Daar staat tegenover dat Vlaamse leraren zich op alle niveaus significant minder effectief achten in het gebruiken van verschillende evaluatiestrategieën (bv. LO=19.2% vs. EU-5=24.1%). Ook voor het verkleinen van prestatiekloven voelen leraren in het lager secundair onderwijs (9.5% vs. EU-16=11.8% en PISA-

5=10.9%) en hoger secundair onderwijs (9.0% vs. EU-4=14.8%) zich significant minder bekwaam dan hun EU-collega's. Opvallend is dat, wanneer er een significant verschil is met de PISA-5 landen, dit steevast in de richting gaat dat Vlaamse leraren zich effectiever voelen.

Binnen Vlaanderen is er geen eenduidig patroon voor de algemene lespraktijken en hangt de zelf-effectiviteit van leraren sterk af van het onderwijsniveau en de specifieke praktijk. Leraren in het secundair onderwijs achten zich competenter voor praktijken die meer technisch of vakspecialistisch van aard zijn. Zo voelen leraren in de eerste graad zich significant effectiever in het opstellen van goede vragen (52.6%) en het ondersteunen met digitale middelen (30.5%) dan leraren in het lager onderwijs (respectievelijk 46.7% en 22.8%). Voor praktijken die focussen op de individuele begeleiding en het welzijn van de leerling, is het beeld omgekeerd. Leraren in het lager onderwijs voelen zich significant effectiever in het verkleinen van prestatiekloven (13.0% vs. LSO=9.0 en HSO=9.5%) en het helpen van elke leerling om vooruitgang te boeken (47.6% vs. LSO=29.4 en HSO=29.8%). De verschillen tussen de eerste en de tweede en derde graad secundair onderwijs zijn doorgaans klein en niet significant.

Tabel 4.16 Percentage leraren dat zichzelf 'in grote mate' effectief acht met betrekking tot volgende pedagogische principes en overtuigingen

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Klasmanagement									
Storend gedrag in de klas onder controle krijgen	41.5	35.0▼	<	46.5	34.8▼	34.4▼	>	40.7	38.7=
Verwachtingen omtrent het gedrag van leerlingen duidelijk maken	59.9	55.8▼	=	59.3	48.2▼	42.6▼	>	54.9	49.2▼
Ervoor zorgen dat leerlingen de klasregels volgen	55.0	44.9▼	>	49.4	34.7▼	31.9▼	>	40.8	33.1▼
Een leerling bedaren die storend of luidruchtig is	47.2	36.6▼	=	47.8	31.5▼	27.9▼	>	40.2	37.9=
Leerlingenbetrokkenheid									
Leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk	54.3	44.1▼	>	44.8	32.9▼	30.3▼	=	42.8	36.0▼
Leerlingen helpen waardering te hebben voor 'leren'	40.8	42.0=	>	27.8	27.4=	28.8=	>	24.7	33.4▲
Leerlingen motiveren die weinig interesse in schoolwerk tonen	22.4	24.3=	>	14.6	17.6▲	19.6▲	=	14.9	19.8▲
Leerlingen helpen kritisch te denken	31.5	28.7▼	=	29.9	29.3=	23.2▼	<	35.3	35.1=
Lespraktijken									
Goede vragen opstellen voor leerlingen	46.7	30.6▼	<	52.6	32.0▼	28.8▼	=	49.4	38.2▼
Verschillende evaluatiestrategieën gebruiken	19.2	24.1▲	<	23.7	28.3▲	23.9=	=	25.9	31.4▲
Een alternatieve uitleg geven, bijvoorbeeld wanneer leerlingen iets niet begrijpen	59.6	47.7▼	=	59.7	48.1▼	35.9▼	=	61.5	54.9▼
Verschillende instructiemethoden gebruiken in de les	45.3	36.1▼	=	42.0	33.8▼	26.9▼	=	40.4	36.1▼
Het leren van leerlingen ondersteunen met behulp van digitale middelen en tools	22.8	17.4▼	<	30.5	24.6▼	22.5▼	=	29.0	26.5▼
Elke leerling helpen voortgang te boeken	47.6	42.3▼	>	29.4	28.1=	26.0▼	=	29.8	29.7=
Prestatiekloven bij leerlingen verkleinen	13.0	18.0▲	>	9.5	11.8▲	10.9=	=	9.0	14.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Van de items over zelf-effectiviteit werden 12 stellingen zowel in 2013, 2018 en 2024 voorgelegd. Tabel 4.17, Tabel 4.18 en Tabel 4.19 tonen de evolutie in de zelf-effectiviteit van Vlaamse leraren tussen 2013, 2018 en 2024, alsook vergelijkingen met EU- en PISA-landengroepen, en tussen de verschillende onderwijsniveaus binnen Vlaanderen.

Tabel 4.17 toont de evolutie in de zelf-effectiviteit van Vlaamse leraren op het vlak van leerlingenbetrokkenheid tussen 2013, 2018 en 2024. Wat betreft **leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk**, steeg het vertrouwen in eigen kunnen in het lager onderwijs niet significant met 3.1 procentpunten van 51.2% in 2013 naar 54.3% in 2024. In het lager secundair onderwijs steeg dit vertrouwen in eigen kunnen significant met 5.2 procentpunten van 39.7% in 2013 naar 44.8% in 2024. Het vertrouwen in eigen kunnen om **leerlingen te helpen waardering te krijgen voor 'leren'**, steeg in het lager onderwijs niet significant met 2.9 procentpunten (van 37.9% in 2013 naar 40.8% in 2024), maar daalde significant met 7.0 procentpunten sinds 2018. In het lager secundair onderwijs steeg dit vertrouwen in eigen kunnen eveneens niet significant met 2.3 procentpunten (van 25.5% in 2013 naar 27.8% in 2024), met een significante daling van 3.5 procentpunten sinds 2018. Dit is vergelijkbaar met de trend in EU-16 landen tussen 2018 en 2024 (-2.0 pp).

Een opvallende en significant dalende trend is zichtbaar in het vertrouwen in eigen kunnen om **leerlingen te motiveren die weinig interesse in schoolwerk tonen**. In het lager onderwijs daalde dit met 5.8 procentpunten (van 28.3% in 2013 naar 22.4% in 2024), en zelfs met 9.7 procentpunten sinds 2018. Ook in het lager secundair onderwijs daalde dit vertrouwen in eigen kunnen significant met 5.7 procentpunten (van 20.3% in 2013 naar 14.6% in 2024), met een scherpere daling van 8.9 procentpunten sinds 2018. Hier wijkt Vlaanderen af van de stabiliserende trend in de EU-16 landen (-0.3 pp). Vergelijkbaar is de trend voor het **leerlingen helpen kritisch te denken**: in het lager onderwijs daalde het vertrouwen in eigen kunnen niet significant met 2.9 procentpunten (van 34.4% in 2013 naar 31.5% in 2024), en significant met 6.9 procentpunten sinds 2018. In het lager secundair onderwijs daalde dit vertrouwen in eigen kunnen niet significant met 3.0 procentpunten (van 33.0% in 2013 naar 29.9% in 2024), en significant met 5.4 procentpunten sinds 2018. Die dalende trend tussen 2018 en 2024 wijkt af van de licht positieve trend in de EU-16 landen gedurende dezelfde periode (+0.9 pp).

Tabel 4.17 Verandering in het percentage leraren dat 'in grote mate'[30] in staat is de aspecten omtrent betrokkenheid van de leerlingen toe te passen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk				
	2013	**2018**	**2024**	**2024-2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	51.2	58.0	54.3	3.1=	-3.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	39.7	45.9	44.8	5.2*	-1.0=
Denemarken	64.5	61.3	54.7	-9.7‡	-6.6‡
Estland	27.4	31.1	39.4	12.0‡	8.3‡
Finland	34.3	38.6	30.5	-3.8‡	-8.1‡
Franse Gemeenschap	a	21.8	27.4	a	5.7‡
Frankrijk	28.7	24.0	37.4	8.7=	13.4‡
Italië	41.4	41.9	41.5	0.0‡	-0.4=
Kroatië	11.2	10.7	9.1	-2.1‡	-1.6=
Letland	26.3	28.6	41.8	15.5‡	13.2‡
Nederland[1]	29.9	55.7	38.0	8.1=	-17.8‡
Noorwegen[1]	14.0	8.9	21.6	7.6=	12.8‡
Oostenrijk	a	32.3	27.2	a	-5.1‡
Portugal	61.5	65.9	51.2	-10.3‡	-14.7‡
Slovenië	a	25.1	25.3	a	0.2=
Spanje	19.5	24.6	24.4	4.9=	-0.2=
Tsjechië	10.2	14.3	16.9	6.7=	2.6‡
Zweden	42.3	36.5	39.7	-2.5‡	3.2=
EU-13/16 Gemiddelde	31.6	32.6	32.9	1.3‡	0.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

[30] Disclaimer: Tussen 2018 en 2024 zijn de antwoordcategorieën gewijzigd, waarbij de categorie 'veel' is veranderd in 'in grote mate'.

	Leerlingen helpen waardering te hebben voor 'leren'				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	37.9	47.8	40.8	2.9=	-7.0*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	25.5	31.2	27.8	2.3=	-3.5*
Denemarken	53.5	48.7	41.9	-11.5‡	-6.8=
Estland	30.2	33.1	39.8	9.6‡	6.7‡
Finland	31.2	34.6	30.9	-0.3=	-3.7=
Franse Gemeenschap	a	20.9	28.5	a	7.6‡
Frankrijk	29.7	23.3	34.1	4.4=	10.8‡
Italië	41.3	37.1	34.4	-6.9‡	-2.7=
Kroatië	6.8	6.9	6.2	-0.6=	-0.7=
Letland	21.4	23.7	32.8	11.4‡	9.2‡
Nederland[1]	14.2	28.9	21.6	7.3‡	-7.3=
Noorwegen[1]	9.3	5.1	11.9	2.6=	6.8‡
Oostenrijk	a	49.2	13.3	a	-35.9‡
Portugal	63.7	72.6	52.2	-11.5‡	-20.4‡
Slovenië	a	27.6	26.9	a	-0.6=
Spanje	24.9	25.5	25.9	1.0=	0.5‡
Tsjechië	7.1	11.1	14.3	7.2‡	3.2‡
Zweden	22.4	22.2	23.7	1.3=	1.5‡
EU-13/16 Gemiddelde	27.4	29.4	27.4	0.0=	-2.0=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Leerlingen motiveren die weinig interesse in schoolwerk tonen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	28.3	32.2	22.4	-5.8*	-9.7*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	20.3	23.5	14.6	-5.7*	-8.9*
Denemarken	23.5	19.3	15.5	-7.9=	-3.7‡
Estland	22.2	21.5	26.8	4.6‡	5.3‡
Finland	21.7	23.0	29.7	8.0‡	6.7‡
Franse Gemeenschap	a	11.7	12.8	a	1.1‡
Frankrijk	19.7	12.9	16.1	-3.7=	3.2‡
Italië	35.3	28.5	26.5	-8.8=	-2.0‡
Kroatië	9.1	8.5	6.8	-2.3‡	-1.7‡
Letland	16.4	18.1	21.6	5.2‡	3.5‡
Nederland[1]	14.9	17.2	14.6	-0.3‡	-2.6‡
Noorwegen[1]	6.0	3.4	7.0	0.9‡	3.5‡
Oostenrijk	a	12.3	9.5	a	-2.8‡
Portugal	40.8	48.2	35.3	-5.5=	-12.9‡
Slovenië	a	21.3	18.6	a	-2.7‡
Spanje	15.8	16.4	16.5	0.7‡	0.2‡
Tsjechië	5.7	6.6	7.2	1.5‡	0.6‡
Zweden	19.5	18.1	17.3	-2.2‡	-0.9‡
EU-13/16 Gemiddelde	19.3	17.9	17.6	-1.7‡	-0.3‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Leerlingen helpen kritisch te denken				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	34.4	38.4	31.5	-2.9=	-6.9*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	33.0	35.4	29.9	-3.0=	-5.4*
Denemarken	41.5	39.2	34.4	-7.0=	-4.7=
Estland	21.6	25.5	30.1	8.5‡	4.6‡
Finland	25.6	26.5	25.4	-0.2=	-1.1‡
Franse Gemeenschap	a	21.1	25.7	a	4.5‡
Frankrijk	30.7	24.3	29.7	-1.0=	5.4‡
Italië	49.0	41.7	43.8	-5.2=	2.1‡
Kroatië	18.0	17.2	15.8	-2.2=	-1.4‡
Letland	21.7	24.0	36.3	14.6‡	12.3‡
Nederland[1]	21.0	31.1	32.6	11.5‡	1.4‡
Noorwegen[1]	13.2	10.0	16.3	3.1‡	6.3‡
Oostenrijk	a	35.8	32.9	a	-2.9=
Portugal	53.7	58.1	45.7	-8.0‡	-12.3‡
Slovenië	a	32.0	30.9	a	-1.0‡
Spanje	26.4	29.7	30.1	3.7‡	0.3‡
Tsjechië	9.3	12.8	15.9	6.6‡	3.1‡
Zweden	20.8	24.1	22.5	1.7‡	-1.5=
EU-13/16 Gemiddelde	27.1	28.3	29.3	2.1‡	0.9‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 4.18 beschrijft de evolutie in het vertrouwen in eigen kunnen van Vlaamse leraren met betrekking tot hun algemene lespraktijken tussen 2013, 2018 en 2024. Het vertrouwen in eigen kunnen van leraren om **goede vragen op te stellen voor leerlingen** steeg in het lager onderwijs met 3.2 procentpunten (van 43.5% in 2013 naar 46.7% in 2024), en in het lager secundair onderwijs significant met 4.8 procentpunten (van 47.9% in 2013 naar 52.6% in 2024). Wat het **gebruiken van verschillende evaluatiestrategieën** betreft, daalde het vertrouwen in eigen kunnen in het lager onderwijs significant met 2.6 procentpunten (van 21.8% in 2013 naar 19.2% in 2024), en zelfs met 3.8 procentpunten sinds 2018, terwijl in het lager secundair onderwijs eerder een stabiliserende trend zichtbaar is.

Een opvallende en significante stijging is te zien bij het vertrouwen in eigen kunnen om **verschillende instructiemethoden te gebruiken in de les**. In het lager onderwijs steeg dit met 21.5 procentpunten (van 23.8% in 2013 naar 45.3% in 2024), hoewel de grootste stijging plaatsvond tussen 2013 en 2018 en er een daling van 6.7 procentpunten was sinds 2018. In het lager secundair onderwijs steeg dit vertrouwen in eigen kunnen eveneens significant met 20.5 procentpunten (van 21.5% in 2013 naar 42.0% in 2024). Het vertrouwen in eigen kunnen om een **alternatieve uitleg te geven**, bijvoorbeeld wanneer leerlingen iets niet begrijpen, steeg significant in het lager onderwijs met 3.6 procentpunten (van 56.0% in 2013 naar 59.6% in 2024), maar bleef stabiel sinds 2018. In het lager secundair onderwijs

steeg dit vertrouwen in eigen kunnen met 2.5 procentpunten (van 57.2% in 2013 naar 59.7% in 2024), maar deze trend is niet significant en wijst eerder op een stabilisering.

Tabel 4.18 Verandering in het percentage leraren dat 'in grote mate'[31] in staat is de aspecten omtrent lespraktijken van de leerlingen toe te passen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Goede vragen opstellen voor leerlingen				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	43.5	51.0	46.7	3.2=	-4.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	47.9	52.5	52.6	4.8*	0.1=
Denemarken	57.0	46.8	46.6	-10.5‡	-0.2=
Estland	22.2	23.0	28.5	6.3=	5.5‡
Finland	45.9	50.2	35.0	-10.9‡	-15.2‡
Franse Gemeenschap	a	19.5	24.2	a	4.7‡
Frankrijk	35.5	21.6	31.9	-3.5‡	10.3‡
Italië	30.8	29.9	31.7	0.9=	1.8=
Kroatië	25.5	20.8	19.9	-5.6‡	-0.9=
Letland	33.5	35.1	46.9	13.3‡	11.8‡
Nederland[1]	26.3	44.8	48.7	22.4‡	3.9=
Noorwegen[1]	12.1	7.0	20.1	8.1=	13.1‡
Oostenrijk	a	29.1	23.3	a	-5.8‡
Portugal	59.1	59.0	43.9	-15.2‡	-15.1‡
Slovenië	a	27.2	25.1	a	-2.0=
Spanje	26.0	28.6	31.9	6.0=	3.3=
Tsjechië	14.7	19.0	21.9	7.2=	2.9=
Zweden	26.3	23.9	31.8	5.5=	8.0‡
EU-13/16 Gemiddelde	31.9	30.3	32.0	0.0=	1.6=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

[31] Disclaimer: Tussen 2018 en 2024 zijn de antwoordcategorieën gewijzigd, waarbij de categorie 'veel' is veranderd in 'in grote mate'.

	Verschillende evaluatiestrategieën gebruiken				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	21.8	23.0	19.2	-2.6*	-3.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	25.0	25.1	23.7	-1.3=	-1.5=
Denemarken	27.2	25.7	21.4	-5.8‡	-4.3=
Estland	21.7	18.8	23.3	1.6=	4.5‡
Finland	19.7	25.7	29.2	9.6‡	3.6‡
Franse Gemeenschap	a	14.9	15.3	a	0.3=
Frankrijk	36.1	23.9	28.6	-7.5‡	4.7‡
Italië	35.5	28.5	29.6	-5.9‡	1.1=
Kroatië	24.5	18.8	22.2	-2.3=	3.3‡
Letland	30.2	31.1	42.5	12.3‡	11.4‡
Nederland[1]	13.7	26.4	22.6	9.0‡	-3.7=
Noorwegen[1]	20.1	17.6	32.2	12.2‡	14.7‡
Oostenrijk	a	20.1	19.9	a	-0.2=
Portugal	61.3	61.6	44.2	-17.0‡	-17.4‡
Slovenië	a	34.9	34.0	a	-1.0=
Spanje	30.3	29.9	35.9	5.6‡	6.0‡
Tsjechië	18.0	18.9	19.7	1.7=	0.8=
Zweden	32.6	30.0	32.1	-0.5=	2.2=
EU-13/16 Gemiddelde	28.5	26.7	28.3	-0.2=	1.6‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Een alternatieve uitleg geven, bijvoorbeeld wanneer leerlingen iets niet begrijpen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	56.0	62.5	59.6	3.6*	-2.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	57.2	59.5	59.7	2.5=	0.3=
Denemarken	60.9	58.2	57.9	-3.0‡	-0.2=
Estland	24.1	27.2	34.8	10.7‡	7.6‡
Finland	28.0	32.8	37.3	9.2‡	4.5‡
Franse Gemeenschap	a	39.5	43.1	a	3.6=
Frankrijk	57.6	39.8	50.6	-7.0‡	10.8‡
Italië	61.4	55.5	54.8	-6.6‡	-0.7=
Kroatië	50.0	45.4	46.4	-3.6‡	1.0=
Letland	34.3	32.5	60.5	26.2‡	28.0‡
Nederland[1]	44.1	61.6	61.6	17.5‡	0.0=
Noorwegen[1]	27.4	21.3	33.3	6.0=	12.0‡
Oostenrijk	a	43.2	47.1	a	3.9=
Portugal	76.0	79.3	56.5	-19.5‡	-22.8‡
Slovenië	a	40.8	45.1	a	4.2=
Spanje	52.2	53.1	55.6	3.3=	2.5=
Tsjechië	31.0	35.7	39.4	8.4‡	3.7=
Zweden	53.7	43.7	45.2	-8.5‡	1.5=
EU-13/16 Gemiddelde	46.2	44.4	48.1	1.9=	3.7‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Verschillende instructiemethoden gebruiken in mijn les				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	23.8	52.0	45.3	21.5*	-6.7*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	21.5	41.0	42.0	20.5*	1.1=
Denemarken	39.1	49.1	47.9	8.8‡	-1.2=
Estland	17.4	23.1	29.6	12.2‡	6.5‡
Finland	25.9	36.0	23.0	-2.9‡	-13.0‡
Franse Gemeenschap	a	22.4	24.5	a	2.2=
Frankrijk	30.6	22.1	35.1	4.5‡	13.0‡
Italië	39.7	41.3	43.3	3.7‡	2.0=
Kroatië	41.8	26.4	27.1	-14.6‡	0.7=
Letland	14.7	37.0	50.7	36.0‡	13.7‡
Nederland[1]	24.1	33.1	32.2	8.1‡	-0.9=
Noorwegen[1]	19.4	16.0	23.3	3.9‡	7.3‡
Oostenrijk	a	33.0	31.1	a	-1.8=
Portugal	54.7	52.6	36.7	-18.0‡	-16.0‡
Slovenië	a	28.0	28.7	a	0.7=
Spanje	32.4	34.4	36.5	4.2‡	2.1=
Tsjechië	14.1	29.7	34.5	20.4=	4.8=
Zweden	26.8	35.1	37.0	10.2‡	1.8=
EU-13/16 Gemiddelde	29.3	32.5	33.8	4.6‡	1.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 4.19 beschrijft de evolutie in het vertrouwen in eigen kunnen van Vlaamse leraren met betrekking tot klasmanagement tussen 2013, 2018 en 2024. Het vertrouwen in eigen kunnen van leraren om **storend gedrag in de klas onder controle te krijgen**, daalde opvallend en significant in het lager onderwijs met 9.7 procentpunten (van 51.2% in 2013 naar 41.5% in 2024), en zelfs met 8.4 procentpunten sinds 2018. Ook in het lager secundair onderwijs daalde dit vertrouwen in eigen kunnen significant met 6.5 procentpunten (van 52.9% in 2013 naar 46.5% in 2024), en met 3.7 procentpunten sinds 2018. Deze dalende trend tussen 2013 en 2024 is niet significant verschillend dan diegene in de EU-16 landen (-3.2 pp).

Het vertrouwen van leraren in hun eigen kunnen om **gedragsverwachtingen duidelijk te maken**, steeg in het lager secundair onderwijs significant met 4.2 procentpunten (van 55.1% in 2013 naar 59.3% in 2024). Daarentegen daalde het vertrouwen om ervoor te zorgen dat **leerlingen de klasregels volgen**. In het lager onderwijs ging het om een daling van 4.8 procentpunten sinds 2018. In het lager secundair onderwijs was de daling significant: van 52.9% in 2013 naar 49.4% in 2024 (-3.5 pp), en met 3.8 procentpunten sinds 2018. Hier wijkt de Vlaamse trend significant af van die in de EU-16 landen (-0.2 pp) overheen dezelfde periode. Ten slotte daalde het vertrouwen in eigen kunnen om een **leerling te bedaren die storend of luidruchtig is** significant in het lager onderwijs met 4.5 procentpunten (van 51.7% in 2013 naar 47.2% in 2024), en met 6.5 procentpunten sinds 2018. In het lager secundair onderwijs daalde dit vertrouwen in eigen kunnen eveneens significant met 4.5 procentpunten (van

52.3% in 2013 naar 47.8% in 2024), en met 3.8 procentpunten sinds 2018. Hier is de daling in Vlaanderen niet significant verschillend van de trend in de EU-16 landen.

Tabel 4.19 Verandering in het percentage leraren dat 'in grote mate'[32] in staat is de aspecten omtrent klasmanagement van de leerlingen toe te passen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Storend gedrag in de klas onder controle krijgen				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	51.2	49.9	41.5	-9.7*	-8.4*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	52.9	50.2	46.5	-6.5*	-3.7*
Denemarken	54.3	57.5	48.2	-6.1=	-9.2‡
Estland	29.2	29.2	36.8	7.6‡	7.6‡
Finland	38.3	35.4	48.3	10.0‡	12.9‡
Franse Gemeenschap	a	21.6	26.9	a	5.3‡
Frankrijk	40.9	21.7	30.5	-10.4=	8.9‡
Italië	45.6	38.1	38.1	-7.6=	0.0=
Kroatië	33.7	32.4	25.3	-8.4=	-7.1=
Letland	31.9	31.9	37.9	6.0‡	6.0‡
Nederland[1]	37.6	49.9	44.4	6.9‡	-5.5=
Noorwegen[1]	29.2	20.1	22.9	-6.3=	2.8‡
Oostenrijk	a	31.2	27.2	a	-3.9=
Portugal	49.4	55.7	42.8	-6.6=	-12.9‡
Slovenië	a	34.9	35.1	a	0.2=
Spanje	34.1	29.0	27.1	-7.0=	-1.9=
Tsjechië	31.3	38.1	33.0	1.7‡	-5.1=
Zweden	38.5	35.7	32.7	-5.8=	-3.0=
EU-13/16 Gemiddelde	38.0	35.1	34.8	-3.2=	-0.3‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

[32] Disclaimer: Tussen 2018 en 2024 zijn de antwoordcategorieën gewijzigd, waarbij de categorie 'veel' is veranderd in 'in grote mate'.

	Mijn verwachtingen omtrent het gedrag van leerlingen duidelijk maken				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	61.5	62.0	59.9	-1.6=	-2.0=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	55.1	57.3	59.3	4.2*	2.0=
Denemarken	71.4	72.4	68.0	-3.4‡	-4.4‡
Estland	35.0	36.2	45.2	10.2‡	9.0‡
Finland	49.0	47.1	56.5	7.5=	9.4‡
Franse Gemeenschap	a	41.2	45.7	a	4.5=
Frankrijk	64.7	44.2	48.5	-16.3‡	4.3=
Italië	46.1	38.8	42.7	-3.4‡	3.8=
Kroatië	46.7	42.6	40.9	-5.8‡	-1.8=
Letland	43.0	44.1	59.3	16.2‡	15.2‡
Nederland[1]	48.3	66.3	62.9	14.6‡	-3.4=
Noorwegen[1]	36.3	31.8	43.6	7.3=	11.8‡
Oostenrijk	a	49.0	50.8	a	1.8=
Portugal	53.4	64.3	44.5	-8.9‡	-19.9‡
Slovenië	a	54.6	59.3	a	4.7=
Spanje	39.6	38.6	37.8	-1.8‡	-0.8=
Tsjechië	19.9	24.7	24.7	4.9=	0.1=
Zweden	38.8	38.1	41.6	2.8=	3.5=
EU-13/16 Gemiddelde	45.6	45.9	48.2	2.7=	2.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ervoor zorgen dat leerlingen de klasregels volgen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	57.6	59.8	55.0	-2.6=	-4.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	52.9	53.3	49.4	-3.5*	-3.8*
Denemarken	43.8	42.9	34.3	-9.5‡	-8.6=
Estland	32.4	31.3	45.9	13.6‡	14.7‡
Finland	32.3	31.5	28.8	-3.5=	-2.7=
Franse Gemeenschap	a	31.9	37.9	a	6.0‡
Frankrijk	57.7	37.5	48.0	-9.7‡	10.5‡
Italië	55.1	47.0	44.0	-11.1‡	-3.0=
Kroatië	25.1	26.9	22.7	-2.4=	-4.2=
Letland	39.0	40.2	50.4	11.4‡	10.2‡
Nederland[1]	35.1	45.1	41.2	6.1‡	-3.9=
Noorwegen[1]	25.7	20.0	23.9	-1.8=	3.9‡
Oostenrijk	a	29.4	24.8	a	-4.6=
Portugal	56.3	54.8	39.3	-17.0‡	-15.5‡
Slovenië	a	29.6	26.3	a	-3.3=
Spanje	29.4	28.4	27.4	-2.0=	-0.9=
Tsjechië	22.7	27.3	26.3	3.6‡	-1.0=
Zweden	38.7	35.9	34.8	-3.9=	-1.1=
EU-13/16 Gemiddelde	37.9	35.0	34.7	-3.2=	-0.2‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Een leerling bedaren die storend of luidruchtig is				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	51.7	53.7	47.2	-4.5*	-6.5*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	52.3	51.6	47.8	-4.5*	-3.8*
Denemarken	55.4	57.8	47.8	-7.5=	-10.0‡
Estland	24.6	23.2	33.9	9.4‡	10.7‡
Finland	28.0	28.3	32.0	4.0‡	3.7‡
Franse Gemeenschap	a	26.1	30.5	a	4.4‡
Frankrijk	45.4	27.5	36.0	-9.4‡	8.5‡
Italië	38.4	33.2	29.8	-8.6‡	-3.4=
Kroatië	33.4	33.0	28.0	-5.3=	-5.0=
Letland	27.9	27.4	34.4	6.5‡	7.0‡
Nederland[1]	33.6	46.1	39.7	6.1‡	-6.4=
Noorwegen[1]	27.6	20.4	21.9	-5.7=	1.5‡
Oostenrijk	a	27.0	23.8	a	-3.2=
Portugal	45.5	47.0	33.2	-12.3‡	-13.8‡
Slovenië	a	31.5	33.1	a	1.6‡
Spanje	23.2	22.5	21.5	-1.7=	-1.0=
Tsjechië	29.8	34.3	30.1	0.3‡	-4.2=
Zweden	37.6	33.6	28.7	-8.9‡	-4.9=
EU-13/16 Gemiddelde	34.6	32.4	31.5	-3.1=	-0.9=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

4.6 Realiseren van lesdoelen door leraren

In dit deel analyseren we de mate waarin leraren aangeven dat zij doelen in hun doelklas hebben bereikt. Tabel 4.20 presenteert de percentages leraren die aangeven 'in hoge mate' de gestelde doelen te hebben bereikt, zowel binnen Vlaanderen als in vergelijking met internationale groepen.

Vlaamse leraren rapporteren over het algemeen een hoge mate van het behalen van lesdoelen. Het meest succesvol voelen leraren zich in het **begrijpelijk presenteren van de inhoud**, waarbij 58.8% in het lager onderwijs, 61.3% in de eerste graad secundair onderwijs en 59.0% in de tweede en derde graad secundair onderwijs aangeeft dit in hoge mate te bereiken. Ook het **bieden van mogelijkheden aan leerlingen om te oefenen wat ze geleerd hebben**, wordt door een groot deel van de leraren als in hoge mate bereikt beschouwd (LO=57.4%; LSO=53.1%; HSO=48.1%). Minder dan de helft van de leraren geeft aan in hoge mate te slagen in het **geven van feedback om de voortgang van leerlingen te ondersteune**n (LO=41.0%; LSO=32.1%; HSO=30.8%) en le**erlingen betrokken te krijgen bij uitdagende taken** (LO=35.5%; LSO=30.2%; HSO=31.9%).

Internationaal gezien rapporteren Vlaamse leraren een opvallend hoge mate van succes in het behalen van hun lesdoelen, en dit op nagenoeg alle onderwijsniveaus. Voor kerndoelen zoals de inhoud begrijpelijk presenteren, leerlingen betrekken bij uitdagende taken, oefenmogelijkheden bieden, feedback geven en omgaan met leerlinggedrag, scoren Vlaamse leraren significant hoger dan

hun collega's in de vergelijkingslanden. Het verschil is vaak zeer groot: zo geeft in de eerste graad 61.3% van de Vlaamse leraren aan de leerinhoud 'in hoge mate' begrijpelijk te presenteren, wat een verschil van respectievelijk 23.5 en 37.3 procentpunten is met het EU-16 (37.8%) en PISA-5 (24.0%) gemiddelde. Dit zeer positieve beeld kent twee nuances. Wat betreft het afstemmen van het lesgeven op de verschillende behoeften van leerlingen, scoren de Vlaamse leraren in het secundair onderwijs (LSO=20.8%; HSO=19.9%) net significant lager dan de EU-gemiddelden (EU-16=23.1%; EU-5=21.8%). Voor het helpen van leerlingen om hun emoties, gedachten en gedrag te beheersen, rapporteren de Vlaamse secundaire leraren vergelijkbare scores dan hun internationale collega's.

Binnen Vlaanderen is er een duidelijk patroon waarbij leraren in het lager onderwijs op de meeste vlakken aangeven hun lesdoelen vaker 'in hoge mate' te bereiken dan hun collega's in het secundair onderwijs. De verschillen zijn het grootst voor het afstemmen van het lesgeven op de verschillende behoeften van leerlingen (41.7% in het lager onderwijs vs. 20.8% in de eerste graad) en het helpen van leerlingen om hun emoties, gedachten en gedrag te beheersen (33.8% vs. 19.2% in de eerste graad). Wanneer er significante verschillen zijn tussen de eerste en de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, dan achten leraren in de eerste graad zich telkens effectiever. Dit is het geval voor onder meer het bieden van oefenmogelijkheden (53.1% vs. 48.1%) en het omgaan met leerlinggedrag (40.4% vs. 36.4%).

Tabel 4.20 Percentage leraren dat 'in hoge mate' volgende doelen bereikt heeft in doelklas

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
De inhoud op een begrijpelijke manier gepresenteerd	58.8	41.8▼	=	61.3	37.8▼	24.0▼	=	59.0	38.8▼
Leerlingen mogelijkheden geboden om te oefenen wat ze geleerd hebben	57.4	38.5▼	>	53.1	35.4▼	27.3▼	>	48.1	38.1▼
Met gedrag van leerlingen omgegaan	48.4	42.0▼	>	40.4	29.3▼	21.3▼	>	36.4	26.2▼
Leerlingen feedback gegeven om hun voortgang te ondersteunen	41.0	35.9▼	>	32.1	26.8▼	19.4▼	=	30.8	29.9=
Leerlingen betrokken bij uitdagende taken	35.5	30.0▼	>	30.2	24.5▼	20.8▼	=	31.9	26.4▼
Het lesgeven afgestemd op de verschillende behoeften van leerlingen	41.7	34.9▼	>	20.8	23.1▲	17.9▼	=	19.9	21.8▲
Leerlingen geholpen om hun eigen emoties, gedachten en gedrag te beheersen	33.8	33.4=	>	19.2	20.3=	16.3▼	>	16.4	18.2=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

4.7 Conclusie

Dit hoofdstuk biedt een analyse van de onderwijspraktijk in Vlaanderen volgens de percepties van leraren, waarbij zowel de sterke punten als aandachtspunten worden belicht. Uit het hoofdstuk kunnen vier conclusies worden getrokken.

Ten eerste blijkt dat de **effectieve leertijd in Vlaanderen onder druk staat**. Zowel in het lager als in het secundair onderwijs wordt een aanzienlijk deel van de lestijd besteed aan ordehandhaving en administratieve taken. Deze sterke focus op alles wat gerelateerd is aan klasmanagement is opvallend en creëert een paradox. Enerzijds lijken Vlaamse leraren zeer competent in ordehandhaving: ze passen vaker lespraktijken met betrekking tot klasmanagement toe en schatten hun zelf-effectiviteit hiervoor significant hoger in dan hun internationale collega's, alhoewel dat laatste in dalende lijn is overheen TALIS-cycli. Onderzoek toont dat indien leraren geloven in staat te zijn de klas ordelijk en gedisciplineerd te houden, dit betere onderwijsprestaties tot gevolg heeft. Hier scoren Vlaamse leraren duidelijk bijzonder goed. Anderzijds vertaalt deze competentie zich niet in tijdswinst. Vlaamse leraren spenderen niet alleen proportioneel meer lestijd aan ordehandhaving dan leraren in de vergelijkingslanden, die tijdsinvestering is tussen 2008 en 2024 ook nog eens significant toegenomen. Het resultaat is dat, ondanks de hoge competentie, er netto steeds minder tijd overblijft voor het feitelijke lesgeven.

Ten tweede blijken **Vlaamse leraren sterk in te zetten op duidelijke instructie**. Echter, er is nog groeimarge op het vlak van cognitieve activatie en verbredende activiteiten. In vergelijking met collega’s uit andere landen zetten Vlaamse leraren minder vaak in op complexere denkvaardigheden en realiteitsgerichte opdrachten. De mate van differentiatie in Vlaanderen is over het algemeen hoog, vooral in het lager onderwijs, waar leraren hun uitleg en aanpak regelmatig aanpassen aan de noden van hun leerlingen. Toch blijft er ruimte voor versterking op het vlak van uitdagende en gedifferentieerde vraagstelling.

Een derde vaststelling betreft **de samenwerking tussen leraren**. De meeste eenvoudige vormen, zoals het samenwerken met andere leraren om te zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiestandaarden of samenwerken met ouders of voogden, komen in Vlaanderen minder frequent voor dan in de vergelijkingsgroepen. Het uitwisselen van lesmateriaal is daarentegen wijdverspreid in alle Vlaamse onderwijsniveaus, met een hogere frequentie dan in de vergelijkingsgroepen. Complexere samenwerkingspraktijken vertonen een wisselend beeld. Zo komt co-teaching vrij frequent voor in het Vlaamse onderwijs, vooral in het lager onderwijs, en vaak meer dan het EU-gemiddelde. Voor andere complexe vormen, zoals deelnemen aan collaboratief professioneel leren of het geven van feedback op elkaars lessen is er een duidelijke inhaalbeweging maar komen deze nog steeds minder vaak voor

in Vlaanderen dan in de Europese vergelijkingslanden. Nochtans vormt een sterk samenwerkingsklimaat een belangrijke hefboom voor zowel professionele ontwikkeling als onderwijsverbetering.

Ten slotte rapporteren Vlaamse leraren over het algemeen een **hoge mate van zelf-effectiviteit met betrekking tot verschillende aspecten binnen het onderwijsproces**. Voor 12 van de 16 items met betrekking tot zelf-effectiviteit in klasmanagement, leerlingenbetrokkenheid en algemene lespraktijken scoren Vlaamse leraren significant hoger dan de leraren in de vergelijkingslanden. Bovendien zeggen Vlaamse leraren in beide onderwijsniveaus significant meer formatieve evaluatiepraktijken toe te passen dan hun collega's in de vergelijkingslanden. Vlaanderen valt op door het veelvuldig gebruik van schriftelijke of mondelinge feedback en het gebruik van toetsen aan het einde van een lessenreeks of om na te gaan of leerlingen de leerstof onder de knie hebben. Ook voor het bereiken van lesdoelen scoren Vlaamse leraren sterk in internationaal perspectief. Voor lesgebonden opdrachten zoals de inhoud op een begrijpelijke manier presenteren, leerlingen feedback geven en mogelijkheden bieden om te oefenen, geven ze significant vaker aan deze doelen in hoge mate te bereiken dan hun collega's in de EU- en PISA-landen. Echter, er zijn ook dalende trends zichtbaar in de zelf-effectiviteit met betrekking tot het onder controle krijgen van storend gedrag in de klas en het motiveren van leerlingen met weinig interesse. Deze dalende trends contrasteren met stabiele of stijgende trends in sommige EU-landen.

Kortom, het Vlaamse onderwijs beschikt over belangrijke bouwstenen, maar er blijven ook duidelijke aandachtspunten voor verdere versterking: het beter benutten van effectieve leertijd, het verdiepen van instructie- en activerende lespraktijken, en het bevorderen van professionele samenwerking. Deze bevindingen bieden waardevolle aanknopingspunten voor beleid en praktijk gericht op kwaliteitsvol onderwijs.

5 Onderwijs als sociaal gebeuren

Onderwijs is fundamenteel een sociaal gebeuren. De kwaliteit ervan wordt niet enkel bepaald door wat er op het leerplan staat, maar vooral door de interacties die zich elke dag binnen de schoolmuren afspelen. Het overkoepelende begrip 'schoolklimaat' vangt die dynamiek in al haar facetten. Het TALIS 2024 Conceptual Framework typeert dit klimaat als een gelaagd, multidimensionaal geheel dat onder meer de volgende drie nauw verweven domeinen omvat (Larson et al., 2020; OECD, 2025b; M.-T. Wang & Degol, 2016). Het eerste domein is veiligheid, waarbij regels en normen, fysieke, sociale en emotionele veiligheid samen het disciplinair klimaat vormen. Vervolgens is er de gemeenschap, gekenmerkt door respect voor diversiteit, verbondenheid, sociale steun en constructieve interpersoonlijke relaties, tussen schoolleiders, leraren en leerlingen en met de bredere omgeving. Een derde pijler is de academische dimensie, die niet alleen sociale, emotionele, ethische en burgerlijke vorming omvat, maar ook een cultuur van hoge verwachtingen, gedeeld leiderschap en de gezamenlijke perceptie van het leerklimaat.

Het schoolklimaat heeft een belangrijke invloed op leerlingen, leraren en schoolleiders. Onderzoek toont dat een positief verbindend en collaboratief klimaat, of een sterk sociaal klimaat, de onderwijsresultaten van leerlingen kan verbeteren, zowel op cognitief vlak ((met duurzame effecten op leerprestaties (Maxwell et al., 2017; Reynolds et al., 2017) als op sociaal-emotioneel vlak (Thapa et al., 2013)), en het zorgt voor minder vroegtijdig schoolverlaten, hogere studiemotivatie van leerlingen en minder spijbelgedrag (Keppens & Spruyt, 2016). Een positief sociaal schoolklimaat heeft ook een positieve invloed op jobtevredenheid en de mentale gezondheid van leraren en verlaagt langs die weg de kans op een vroegtijdig verlaten van het lerarenberoep zowel bij beginnende als meer ervaren leraren (Van den Borre et al., 2021; Van Droogenbroeck et al., 2014). Toch blijven er hardnekkige knelpunten. Recente data van het Jeugdonderzoeksplatform (Lagaert et al., 2024) tonen dat 6.9% van de jongeren in het secundair onderwijs aangeeft gepest te worden op school. Volgens de Health Behaviour in School-aged Children studie gaf 1 op de 6 Vlaamse jongeren aan regelmatig online gepest te worden (Cosma et al., 2024). Daarnaast toont het SIGMA-onderzoek aan dat 1 op 5 jongeren in Vlaanderen leidt aan matige tot ernstige psychische gezondheidsproblemen (Achterhof et al., 2023). Dergelijke cijfers, naast de algemene zorgen over toenemend afwijkend gedrag op school (Van Droogenbroeck et al., 2019) onderstrepen de nood aan een geïntegreerde aanpak van welzijn en veiligheid.

Dit hoofdstuk onderzoekt het schoolklimaat in Vlaanderen vanuit drie complementaire invalshoeken. Eerst brengen we het sociale en collaboratieve klimaat in kaart (sectie 5.1). Hierbij focussen we op de kwaliteit van de interpersoonlijke relaties en de cultuur van samenwerking en inspraak op school.

Vervolgens zoomen we in op het veiligheidsklimaat (sectie 5.2), waarbij we de discipline in de klas en de frequentie van afwijkend gedrag en pesten onderzoeken. Ten slotte analyseren we de pedagogische aanpak van diversiteit en welzijn (sectie 5.3), waarin we de competenties van leraren om met culturele diversiteit om te gaan en de rol van sociaal en emotioneel leren in de klaspraktijk bestuderen.

5.1 Sociaal en collaboratief klimaat in de klas en op school

5.1.1 De kwaliteit van interpersoonlijke relaties

In TALIS 2024 wordt de kwaliteit van de relaties tussen leraren onderling en tussen leraren en leerlingen gemeten aan de hand van vijf stellingen[33]. In het algemeen beoordelen Vlaamse leraren de interpersoonlijke relaties als bijzonder positief (Tabel 5.1). Hoewel de samenwerkingsactiviteiten tussen leraren in Vlaanderen vaak statistisch significant minder frequent voorkomen dan bij internationale collega's (zie hoofdstuk 4), worden de relaties tussen collega's onderling en met de leerlingen als zeer goed ingeschat. Nagenoeg alle leraren geven aan dat het **welzijn van de leerlingen belangrijk** is (LO=99.0%; LSO=97.7%; HSO=97.7%) en dat **leerkrachten en leerlingen meestal goed met elkaar kunnen opschieten** (LO=97.9%; LSO=97.2%; HSO=96.0%). Ook de collegialiteit is groot: een zeer ruime meerderheid vindt dat **leraren een beroep op elkaar kunnen doen** (LO=96.1%; LSO=95.8%; HSO=94.4%). Op dit vlak scoort Vlaanderen op alle onderwijsniveaus significant hoger dan de respectievelijke EU- en PISA-gemiddelden, met verschillen die variëren tussen 7.1 en 12.6 procentpunten.

Een meer genuanceerd beeld zien we voor de **verstandhouding met de directeur**. Hoewel de scores ook hier hoog zijn, zijn ze over het algemeen lager dan voor de directe interacties tussen collega's en met leerlingen. Bovendien is dit een van de weinige domeinen waar Vlaamse leraren in het **lager onderwijs** significant negatiever zijn dan hun collega's in de EU-5 landen, al zijn de verschillen relatief klein. Dit geldt voor de verstandhouding van de directeur met de medewerkers (85.1% vs. EU-5=89.8%), met de ouders of voogden (91.2% vs. EU-5=94.0%) en met de leerlingen (91.1% vs. EU-5=94.3%). In de **eerste graad secundair onderwijs** zijn er geen significante verschillen met de vergelijkingslanden wat betreft de relaties met de directeur. Voor de **tweede en derde graad** is het beeld echter anders: hier zijn Vlaamse leraren significant negatiever over de verstandhouding van de directeur met de medewerkers (80.9% vs. EU-4=84.8%) en met de leerlingen (83.6% vs. EU-4=89.3%) dan hun collega's in de EU-4 landen.

[33] De stellingen werden beoordeeld op een schaal van 1 'helemaal oneens' tot 4 'helemaal eens'.

Binnen Vlaanderen is de perceptie over de kwaliteit van de relaties op alle onderwijsniveaus zeer hoog. Hoewel er enkele statistisch significante verschillen zijn, waarbij het lager onderwijs doorgaans iets positiever scoort dan het secundair onderwijs, blijven de verschillen in absolute termen zeer beperkt. De scores voor alle groepen op de meeste aspecten liggen immers zeer hoog, vaak boven de 95%.

Tabel 5.1 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de relatie tussen leerlingen en leraren op school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Leerkrachten en leerlingen kunnen meestal goed met elkaar opschieten	97.9	97.4=	=	97.2	96.7=	96.6=	=	96.0	97.2=
Voor de meeste leraren is het welzijn van de leerlingen belangrijk	99.0	97.9▼	>	97.7	96.7▼	97.0=	=	97.7	97.1=
De meeste leraren in deze school zijn geïnteresseerd in wat leerlingen te zeggen hebben	98.2	95.1▼	>	95.9	92.7▼	95.6=	=	94.8	90.8▼
Als een leerling uit deze school extra ondersteuning nodig heeft, dan geeft de school die ook	96.5	95.4=	=	97.7	91.2▼	95.4▼	=	97.5	95.0▼
Leraren kunnen beroep doen op elkaar	96.1	89.0▼	=	95.8	86.4▼	87.4▼	=	94.4	81.8▼
De directeur heeft een goede verstandhouding met de medewerkers	85.1	89.8▲	=	83.4	86.7=	84.4=	=	80.9	84.8▲
De directeur heeft een goede professionele verstandhouding met de ouders/voogden	91.2	94.0▲	=	92.4	91.9=	90.4=	=	90.3	90.0=
De directeur heeft een goede professionele verstandhouding met de leerlingen	91.1	94.3▲	>	87.1	88.6=	88.6=	=	83.6	89.3▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De TALIS-data laten toe om de door leraren ingeschatte kwaliteit van de relaties op school over een langere periode te vergelijken (Tabel 5.2). De analyse toont dat de perceptie over de interpersoonlijke relaties in Vlaanderen, die in eerdere metingen al zeer positief was, over het algemeen stabiel hoog blijft.

Voor veel aspecten, zoals het belang van **leerlingenwelzijn** (rond de 98-99%) en het voorzien van **extra ondersteuning** (rond de 97%), is er sprake van een plafondeffect: de scores waren reeds zo hoog dat verdere significante stijgingen nauwelijks mogelijk zijn. De veranderingen voor deze items zijn dan ook klein en niet significant. Ook het percentage leraren dat aangeeft dat leerkrachten en leerlingen **goed met elkaar kunnen opschieten**, blijft met circa 97% stabiel op een zeer hoog niveau. Deze algemene stabiliteit op een hoog niveau is in lijn met de trend in de EU-vergelijkingslanden, waar de veranderingen voor de meeste indicatoren eveneens beperkt en niet-significant zijn.

Desondanks is er voor enkele indicatoren nog een lichte, maar significante, positieve evolutie. Zo stijgt het aandeel leraren dat aangeeft **geïnteresseerd te zijn in wat leerlingen te zeggen hebben** significant over de lange termijn, zowel in het lager als in het lager secundair onderwijs. Ook de collegialiteit

(**'beroep kunnen doen op elkaar'**) in het lager secundair onderwijs kende tussen 2018 en 2024, nog een significante toename van 1.7 procentpunten.

Tabel 5.2 Verandering in het percentage leraren tussen 2008 en 2024 dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de leerling-leraar relaties in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Leerkrachten en leerlingen kunnen meestal goed met elkaar opschieten						
	2008	**2013**	**2018**	**2024**	**2024 – 2008**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	96.6	98.4	97.9	a	1.3=	-0.5=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	95.0	97.3	96.4	97.2	2.2*	-0.1=	0.7=
Denemarken	97.6	99.2	98.6	98.4	0.8=	-0.8=	-0.2=
Estland	92.3	96.3	97.4	97.2	4.9‡	0.9=	-0.3=
Finland	a	96.5	96.7	96.2	a	-0.3=	-0.5=
Franse Gemeenschap	a	a	95.6	95.9	a	a	0.3=
Frankrijk	a	93.7	94.0	94.8	a	1.1=	0.8=
Italië	93.6	91.3	96.9	97.5	4.0=	6.2‡	0.6=
Kroatië	a	93.8	94.8	95.2	a	1.5=	0.4=
Letland	a	95.9	95.3	97.4	a	1.5=	2.2‡
Nederland[1]	98.4	98.4	98.9	98.1	-0.4‡	-0.3=	-0.8=
Noorwegen[1]	97.5	99.2	99.0	98.7	1.2=	-0.5=	-0.3=
Oostenrijk	93.6	a	96.7	96.2	2.6=	a	-0.5=
Portugal	95.2	97.8	97.0	98.3	3.1=	0.5=	1.3=
Slovenië	95.2	a	96.4	95.4	0.2=	a	-1.0=
Spanje	91.7	96.0	96.2	94.5	2.7=	-1.5=	-1.7=
Tsjechië	a	95.6	96.0	96.2	a	0.6=	0.2=
Zweden	a	98.2	97.9	97.7	a	-0.5=	-0.2=
EU-9/13/16 Gemiddelde	95.0	96.3	96.7	96.7	1.7=	0.4=	0.0=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Voor de meeste leraren is het welzijn van de leerlingen belangrijk						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	99.1	99.2	99.0	a	-0.1=	-0.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	97.2	98.4	98.5	97.7	0.5=	-0.7=	-0.8=
Denemarken	98.1	99.5	99.4	98.9	0.7=	-0.6=	-0.5=
Estland	93.8	96.9	97.9	97.7	3.9‡	0.8‡	-0.2=
Finland	a	98.1	98.6	98.8	a	0.7‡	0.2=
Franse Gemeenschap	a	a	91.6	93.0	a	a	1.4=
Frankrijk	a	93.5	95.7	94.4	a	1.0=	-1.2=
Italië	94.8	95.9	96.1	96.3	1.5=	0.4=	0.3=
Kroatië	a	96.7	97.0	97.6	a	1.0‡	0.6=
Letland	a	96.5	96.2	97.6	a	1.1‡	1.4‡
Nederland[1]	97.4	98.6	99.0	98.4	1.0=	-0.1=	-0.6=
Noorwegen[1]	98.6	99.5	99.6	99.6	1.0=	0.1=	0.1=
Oostenrijk	91.0	a	95.1	94.9	3.9‡	a	-0.2=
Portugal	98.2	98.3	98.0	98.6	0.5=	0.3=	0.7‡
Slovenië	97.3	a	96.5	97.3	0.0=	a	0.8=
Spanje	93.0	96.2	96.4	96.9	3.9‡	0.7‡	0.4=
Tsjechië	a	94.6	96.1	88.4	a	-6.2‡	-7.7‡
Zweden	a	99.2	99.2	99.0	a	-0.2=	-0.2=
EU-9/13/16 Gemiddelde	95.8	97.2	97.0	96.7	0.9=	-0.5=	-0.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	De meeste leraren in deze school zijn geïnteresseerd in wat leerlingen te zeggen hebben						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	96.1	97.7	98.2	a	2.1*	0.5=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	93.2	94.9	94.6	95.9	2.7*	1.0=	1.4=
Denemarken	93.8	95.5	95.6	95.9	2.1=	0.3=	0.3=
Estland	84.3	91.8	93.2	92.8	8.5‡	1.0=	-0.4=
Finland	a	94.9	95.1	96.1	a	1.2=	1.0=
Franse Gemeenschap	a	a	86.0	86.6	a	a	0.6=
Frankrijk	a	89.7	92.6	89.1	a	-0.6=	-3.5‡
Italië	91.8	89.5	91.0	91.0	-0.7‡	1.5=	0.1=
Kroatië	a	87.7	88.5	93.3	a	5.5‡	4.8‡
Letland	a	94.5	93.5	95.5	a	1.0=	2.1=
Nederland[1]	93.2	95.2	96.6	95.6	2.3=	0.4=	-1.0=
Noorwegen[1]	95.2	97.9	97.9	98.8	3.6=	0.9=	0.9=
Oostenrijk	85.1	a	88.4	88.3	3.2=	a	-0.1=
Portugal	92.4	92.7	91.0	92.9	0.5=	0.2=	1.8=
Slovenië	91.6	a	88.8	91.8	0.1‡	a	3.0=
Spanje	83.7	89.8	89.9	91.5	7.8‡	1.7=	1.6=
Tsjechië	a	89.4	86.7	89.4	a	0.0=	2.7=
Zweden	a	94.7	95.7	95.0	a	0.3=	-0.7=
EU-9/13/16 Gemiddelde	90.1	92.6	91.9	92.7	2.6=	0.2=	0.8=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Als een leerling uit deze school extra ondersteuning nodig heeft, dan geeft de school die ook						
	2008	2013	2018	2024	2024 – 2008	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	a	97.6	96.5	96.5	a	-1.1=	0.0=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	97.4	98.2	97.7	97.7	0.2=	-0.5=	0.0=
Denemarken	82.1	80.7	75.8	76.2	-5.8‡	-4.5=	0.4=
Estland	95.7	97.4	97.9	97.5	1.9‡	0.1=	-0.4=
Finland	a	97.2	97.1	95.6	a	-1.6=	-1.4=
Franse Gemeenschap	a	a	91.7	93.6	a	a	1.9=
Frankrijk	a	92.8	95.0	90.8	a	-2.0=	-4.2‡
Italië	85.8	87.3	90.4	91.5	5.7‡	4.2‡	1.1=
Kroatië	a	93.6	95.4	96.7	a	3.1‡	1.3‡
Letland	a	98.1	98.0	98.5	a	0.4=	0.5=
Nederland[1]	96.7	91.8	94.8	94.1	-2.7=	2.2=	-0.8=
Noorwegen[1]	83.1	90.3	87.4	85.4	2.2=	-4.9‡	-2.0=
Oostenrijk	86.8	a	81.8	80.3	-6.5‡	a	-1.5=
Portugal	91.9	96.1	93.2	92.9	1.0=	-3.3‡	-0.3=
Slovenië	98.5	a	98.7	98.4	-0.1=	a	-0.3=
Spanje	86.9	88.3	91.0	93.9	7.0‡	5.6‡	3.0‡
Tsjechië	a	98.0	98.2	97.9	a	-0.1=	-0.3=
Zweden	a	74.2	77.1	75.4	a	1.3=	-1.7=
EU-9/13/16 Gemiddelde	89.7	91.2	91.5	91.2	1.4=	-0.1=	-0.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Leraren kunnen beroep doen op elkaar		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	96.5	96.1	-0.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	94.2	95.8	1.7*
Denemarken	92.3	88.7	-3.6‡
Estland	92.4	89.8	-2.7‡
Finland	90.1	88.3	-1.8‡
Franse Gemeenschap	77.6	80.3	2.8=
Frankrijk	85.4	81.1	-4.4‡
Italië	83.1	83.0	-0.1=
Kroatië	82.9	83.0	0.0=
Letland	83.3	91.1	7.7‡
Nederland[1]	92.4	87.8	-4.6‡
Noorwegen[1]	94.7	92.6	-2.0‡
Oostenrijk	90.7	87.1	-3.5‡
Portugal	78.6	79.8	1.2=
Slovenië	85.9	84.0	-1.9‡
Spanje	87.7	89.9	2.2=
Tsjechië	87.3	85.6	-1.7‡
Zweden	89.8	90.2	0.4=
EU-16 Gemiddelde	87.1	86.4	-0.7‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

5.1.2 Een cultuur van samenwerking en inspraak

Schoolleiders en leraren werden gevraagd hoe zij het samenwerkingsklimaat op school ervaren. Daarbij werden dezelfde kenmerken omtrent samenwerkingsklimaat bevraagd bij leraren en schoolleiders. Er werd 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.

Tabel 5.3 brengt de gepercipieerde inspraak in het schoolbeleid van personeel, ouders en leerlingen in kaart, vanuit het perspectief van zowel leraren als schoolleiders. Het meest opvallende patroon in de data is de systematische kloof tussen de perceptie van schoolleiders en die van leraren. Schoolleiders schatten de mogelijkheid voor alle stakeholders om actief te participeren in beslissingen consequent hoger in dan leraren. Dit verschil is het grootst wat betreft de **participatie van het personeel**. Terwijl nagenoeg alle schoolleiders aangeven dat het personeel de mogelijkheid heeft om te participeren (LO=100.0%; LSO=98.9%; HSO=98.8%), wordt dit door leraren aanzienlijk lager ingeschat (LO=87.8%; LSO=76.6%; HSO=71.8%). De kloof tussen de perceptie van de schoolleider en de leraar neemt bovendien toe met het onderwijsniveau: van 12.2 procentpunten in het lager onderwijs tot een verschil van 27.0 procentpunten in het hoger secundair onderwijs (71.8%). Een vergelijkbare, zij het kleinere, kloof zien we voor de **participatie van ouders en leerlingen**.

In **internationaal perspectief** zijn de verschillen met de EU- en PISA-landen voor de meeste inspraakmogelijkheden beperkt en niet significant. De belangrijkste positieve uitzondering voor Vlaanderen is de participatie van leerlingen: leraren in de eerste graad secundair onderwijs (81.3%) geven significant vaker aan dat leerlingen kunnen participeren dan hun collega's in de EU-16 (73.9%) en PISA-5 (78.3%) landen. Net zoals in Vlaanderen is er internationaal een, vaak iets kleinere, kloof tussen de percepties van schoolleiders en leraren. Schoolleiders in de vergelijkingslanden schatten eveneens de mogelijkheid voor alle stakeholders om actief te participeren in beslissingen hoger in dan leraren.

Tabel 5.3 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				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Deze school biedt het personeel de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school									
Schoolleiders	100.0	98.2▼	>	98.9	98.3=	99.3=	=	98.8	97.7=
Leraren	87.8	86.8=	>	76.6	79.5▲	79.0=	>	71.8	73.6=
Deze school biedt ouders of voogden de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school									
Schoolleiders	80.5	81.5=	=	85.7	79.2=	80.4=	=	76.1	70.9=
Leraren	79.7	78.0=	>	74.1	75.3=	76.7=	>	65.2	64.3=
Deze school biedt leerlingen de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school									
Schoolleiders	79.7	75.6=	<	94.4	84.6▼	88.3▼	=	85.9	91.3=
Leraren	75.5	69.5▼	<	81.3	73.9▼	78.3▼	>	75.5	75.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 5.4 brengt de percepties in kaart over de mate waarin er sprake is van een collaboratieve schoolcultuur, gekenmerkt door wederzijdse steun, gedeelde overtuigingen en het aanmoedigen van initiatief.

Het meest opvallende patroon in de data is opnieuw de systematische en significante kloof tussen de perceptie van schoolleiders en die van leraren. Schoolleiders zijn op alle onderwijsniveaus en voor alle bevraagde aspecten van een collaboratieve cultuur significant positiever dan leraren. Dit verschil is het grootst voor de stelling dat **de school personeel aanmoedigt om nieuwe initiatieven te leiden**. In de tweede en derde graad secundair onderwijs, bijvoorbeeld, is 97.8% van de schoolleiders het hiermee eens, tegenover slechts 78.3% van de leraren, een verschil van 19.5 procentpunten.

Vanuit het perspectief van de leraren is men in het lager onderwijs over het algemeen positiever over de schoolcultuur dan in het secundair onderwijs. Zo geven leraren in het lager onderwijs significant vaker aan dat er een **cultuur van samenwerking** heerst (84.8%) en dat het **team gemeenschappelijke overtuigingen deelt** (85.8%) dan hun collega's in het lager secundair onderwijs (respectievelijk 81.7% en 82.6%) en het hoger secundair onderwijs (respectievelijk 75.9% en 73.7%). Internationaal gezien valt op dat Vlaamse leraren op alle niveaus significant vaker aangeven gemeenschappelijke overtuigingen over onderwijs en leren te delen dan hun collega's in de EU-vergelijkingsgroepen. Voor de andere aspecten zijn de scores van leraren vergelijkbaar met de internationale gemiddelden.

Dit beeld van een collaboratieve schoolcultuur wordt verder genuanceerd door de mate waarin schoolleiders aangeven **zelf de belangrijke beslissingen te nemen**. Vooral in het Vlaamse lager

onderwijs (40.8%) geeft een aanzienlijk deel van de schoolleiders aan dit te doen, significant meer dan hun collega's in de EU-5 landen (27.8%). In het secundair onderwijs ligt dit aandeel lager (LSO=31.1%; HSO=30.6%) en is het niet significant verschillend van de internationale gemiddelden. Dit suggereert dat, ondanks de gerapporteerde mogelijkheden tot inspraak, de finale beslissingsmacht in het Vlaamse lager onderwijs sterker bij de schoolleider zelf ligt dan internationaal het geval is.

Tabel 5.4 Percentage schoolleiders en leraren dat het eens of helemaal eens is met de stellingen omtrent collaboratieve schoolcultuur

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Er is een cultuur van samenwerking op school die gekenmerkt wordt door wederzijdse steun									
Schoolleiders	93.8	95.0=	=	96.6	95.4=	97.7=	=	92.4	97.3=
Leraren	84.8	84.7=	>	81.7	82.8=	82.8=	>	75.9	79.7▲
Het schoolteam deelt gemeenschappelijke overtuigingen omtrent onderwijs en leren									
Schoolleiders	96.2	88.7▼	=	95.2	84.6▼	91.8=	=	88.1	78.4▼
Leraren	85.8	80.0▼	>	82.6	70.7▼	76.9▼	>	73.7	63.5▼
Deze school moedigt het personeel aan nieuwe initiatieven te leiden									
Schoolleiders	97.8	97.5=	>	100.0	98.9▼	97.2▼	>	97.8	99.0=
Leraren	83.6	85.6=	=	82.8	82.5=	80.4=	>	78.3	79.5=
Ik neem de belangrijke beslissingen zelf (schoolleiders)	40.8	27.8▼	=	31.1	26.3=	30.1=	=	30.6	31.6=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Naast het bewerkstelligen van een collaboratieve cultuur tussen collega's, is de rol van de schoolleider op vlak van onderwijskundig leiderschap belangrijk voor de schoolwerking en de professionele ontwikkeling van leraren. Tabel 5.5 brengt de perceptie van leraren in kaart over verschillende aspecten van het leiderschap van hun schoolleider.

Over het algemeen is een meerderheid van de **Vlaamse leraren** positief over het leiderschap van hun schoolleider. Leraren spreken zich het meest positief uit over de visie van de directeur (LO=88.0%; LSO=89.2%; HSO=80.4%), het gevoel van verantwoordelijkheid voor de leerresultaten (LO=88.6%; LSO=86.9%; HSO=84.2%) en het stimuleren van samenwerking om nieuwe lespraktijken te ontwikkelen (LO=85.0%; LSO=84.6%; HSO=78.0%).

Binnen Vlaanderen valt op dat leraren in het lager onderwijs positiever zijn over de meeste aspecten van leiderschap dan hun collega's in het secundair onderwijs. Dit geldt met name voor de mate waarin de directeur medewerkers aanmoedigt een inbreng te leveren (LO=80.6% vs. LSO=68.4% en

HSO=64.2%) en de effectiviteit waarmee de directeur de prestaties opvolgt (LO=69.1% vs. LSO=66.1% en HSO=58.5%) en nuttige feedback geeft (LO=73.7% vs. LSO=69.7% en HSO=61.3%).

In vergelijking met het buitenland is het beeld voor Vlaanderen genuanceerd. Voor sommige aspecten, zoals de mate waarin de directeur leraren verantwoordelijk houdt voor leerresultaten, scoort Vlaanderen hoog. Er zijn echter twee domeinen waarop Vlaamse leraren op alle onderwijsniveaus significant negatiever zijn dan hun collega's in de respectievelijke EU- en PISA-vergelijkingsgroepen, namelijk het opvolgen van de prestaties van leraren en het geven van nuttige feedback. In het lager onderwijs bijvoorbeeld, vindt slechts 69.1% van de Vlaamse leraren dat hun directeur hun prestaties effectief opvolgt, een verschil van 11.0 procentpunten met het EU-5 gemiddelde (80.1%). Voor de eerste graad secundair onderwijs (66.1%) is het verschil met het EU-16 gemiddelde (73.2%) en het PISA-5 gemiddelde (71.3%) eveneens significant. De kloof is het grootst in de tweede en derde graad, waar het Vlaamse aandeel (58.5%) 15.3 procentpunten lager ligt dan het EU-4 gemiddelde (73.8%). Een gelijkaardig patroon is zichtbaar voor het geven van nuttige feedback, waar de scores in Vlaanderen op alle onderwijsniveaus significant lager liggen dan in de vergelijkingsgroepen, met verschillen die variëren tussen de 4.2 en 9.1 procentpunten. Ook het aandeel leraren dat vindt dat hun directeur hen aanmoedigt om inbreng te doen bij belangrijke beslissingen, ligt in het secundair onderwijs (68.4%) significant lager dan in de vergelijkingslanden (EU-16=77.8%; PISA-5=76.1%).

Tabel 5.5 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de schoolleider

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
De directeur heeft een duidelijke visie voor deze school	88.0	90.3=	=	89.2	85.3▼	84.6▼	>	80.4	83.7=
De directeur zorgt ervoor dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de leerresultaten van hun leerlingen	88.6	85.7▼	=	86.9	85.0=	82.7▼	=	84.2	86.2=
De directeur stimuleert samenwerking tussen leraren om nieuwe lespraktijken te ontwikkelen	85.0	87.8=	=	84.6	84.8=	83.5=	>	78.0	85.2▲
De directeur zorgt ervoor dat leraren de verantwoordelijkheid nemen voor de verbetering van hun didactische vaardigheden	85.1	85.6=	=	82.5	82.5=	80.6=	>	75.8	85.3▲
De directeur geeft nuttige feedback aan leraren en andere medewerkers	73.7	82.8▲	=	69.7	73.9▲	74.1▲	>	61.3	69.5▲
De directeur moedigt alle medewerkers aan om een inbreng te doen bij belangrijke beslissingen	80.6	83.2=	>	68.4	77.8▲	76.1▲	=	64.2	71.2▲
De directeur volgt op een effectieve manier de prestaties van de leraren op	69.1	80.1▲	=	66.1	73.2▲	71.3▲	>	58.5	73.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een domein waar een sterke, collaboratieve cultuur zich in de praktijk vertaalt, is de gezamenlijke aanpak van de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften[34]. Dit vergt immers een intense samenwerking tussen leraren, ondersteunend personeel en ouders. Tabel 5.6 brengt daarom in kaart in welke mate leraren aangeven effectief samen te werken met verschillende partners en hun eigen lespraktijken aan te passen om deze leerlingengroep optimaal te ondersteunen.

Op het vlak van samenwerking scoort Vlaanderen over het algemeen significant hoger dan de **internationale gemiddelden**. De meest voorkomende praktijk is de **samenwerking met andere professionals en personeelsleden zoals bijvoorbeeld leerondersteuners**. Het aandeel leraren dat dit in grote mate doet (LO=48.0%; LSO=38.4%; HSO=29.2%) ligt in Vlaanderen op alle niveaus significant hoger dan in de respectievelijke vergelijkingsgroepen, met verschillen die variëren van 3.5 tot 15.8 procentpunten. Een gelijkaardig patroon zien we voor het **betrekken van ouders bij schoolactiviteiten** (LO=22.7%; LSO=14.1%; HSO=11.2%). Zowel in het lager onderwijs als in het lager secundair onderwijs gebeurt dit significant vaker dan in de vergelijkingslanden, met verschillen die variëren van 2.2 tot 6.2 procentpunten. De enige uitzondering is het hoger secundair onderwijs, waar er geen significant verschil is met het EU-4 gemiddelde.

Deze focus op algemene samenwerking vertaalt zich echter minder naar de concrete, gezamenlijke voorbereiding van lessen. Zo gebeurt het **samenwerken met andere professionals om effectief lesplannen te ontwikkelen** aanzienlijk minder vaak (LO=26.7%; LSO=13.7%; HSO=11.8%) en voor het lager onderwijs en lager secundair onderwijs zelfs significant minder dan het EU-gemiddelde. Deze terughoudendheid is ook zichtbaar in de mate waarin leraren hun eigen lespraktijken in grote mate aanpassen. Het **ontwikkelen van aangepaste lestaken** (LO=22.2%; LSO=9.7%; HSO=8.9%) en het **aanpassen van externe evaluaties** (LO=11.7%; LSO=6.8%; HSO=7.5%) wordt door een relatief kleine groep in grote mate toegepast. Op deze items scoort Vlaanderen significant lager dan het EU-gemiddelde in de eerste graad en is er geen significant verschil in het lager onderwijs.

Binnen Vlaanderen is het meest consistente patroon dat leraren in het lager onderwijs op alle bevraagde items significant vaker aangeven deze praktijken in grote mate toe te passen dan hun collega's in het secundair onderwijs. De **focus op en samenwerking rond leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** is dus het sterkst aanwezig in het lager onderwijs en neemt significant af in de hogere onderwijsniveaus. Deze dalende focus op de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het secundair onderwijs is opvallend. Zoals in Hoofdstuk 2 werd vastgesteld,

---

[34] *'Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften' zijn leerlingen bij wie formeel een nood aan aangepast onderwijs werd vastgesteld omwille van mentale, fysieke of emotionele achterstand. Vaak zijn dit leerlingen waarvoor aanvullende middelen (personeel, materialen of subsidies) worden voorzien ter ondersteuning van het onderwijs dat ze krijgen.*

hebben net de Vlaamse secundaire scholen in internationaal perspectief een significant hogere concentratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De nood aan deze ondersteunende praktijken is er dus objectief gezien het hoogst, terwijl leraren aangeven dat ze in mindere mate in de praktijk worden gebracht.

Tabel 5.6 Percentage leraren dat het in grote mate eens is met de volgende stellingen omtrent de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Samenwerken met andere professionals en personeelsleden (zoals leerondersteuners) om les te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de klas	48.0	43.1▼	>	38.4	31.9▼	22.6▼	>	29.2	25.7▼
Ouders/voogden betrekken bij schoolactiviteiten van hun kinderen met specifieke onderwijsbehoeften	22.7	18.5▼	>	14.1	11.9=	7.9▼	=	11.2	10.2=
Samenwerken met andere professionals (zoals gespecialiseerde leraren of logopedisten) om lesplannen te ontwikkelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	26.7	30.5▲	>	13.7	19.8▲	14.6=	=	11.8	18.4▲
Lestaken ontwikkelen die zijn aangepast voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	22.2	21.6=	>	9.7	18.6▲	12.8▲	=	8.9	19.4▲
Evaluaties van externen aanpassen zodat alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geëvalueerd kunnen worden	11.7	11.5=	>	6.8	11.2▲	4.9▼	=	7.5	10.9▲
Mensen informeren die weinig kennis hebben van wetgeving en beleid met betrekking tot inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	6.8	7.3=	>	4.0	8.6▲	6.2▲	=	4.6	9.4▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een positief sociaal en collaboratief klimaat is echter geen vanzelfsprekendheid. Het kan onder druk komen te staan door een gebrek aan discipline, onveiligheid of pestgedrag. De volgende sectie, veiligheidsklimaat, zoomt daarom in op deze uitdagingen, met een focus op de orde in de klas en de door leraren en schoolleiders gerapporteerde prevalentie van afwijkend gedrag.

5.2 Veiligheidsklimaat

Het veiligheidsklimaat van een school verwijst naar het geheel van regels rond veiligheid én naar de effectief gerealiseerde fysieke en emotionele veiligheid op school (Larson et al., 2020; M.-T. Wang & Degol, 2016). Daarbij worden doorgaans drie aspecten van veiligheid onderscheiden: (1) orde en discipline, (2) fysieke veiligheid en (3) sociale en emotionele veiligheid.

Orde en discipline staan voor het al dan niet naleven van de door de school en het onderwijzend personeel opgelegde regels. Orde en discipline gaan echter ook over de wijze waarop er met orde verstorende situaties in de klas en op school wordt omgegaan door leerlingen en leraren (Way, 2011). De fysieke schoolveiligheid verwijst naar de afwezigheid van fysieke agressie en geweldpleging (frequentie diefstal, vandalisme, vechtpartijen) op school en de maatregelen die worden genomen ter

preventie van dergelijk gedrag (Osher et al., 2010). Sociale en emotionele veiligheid, ten slotte, verwijst naar pestgedrag en de beschikbaarheid en bereikbaarheid van het onderwijzend en/of ondersteunend personeel (Bruns et al., 2004).

In TALIS 2024 werd, voor de dimensie orde en discipline, de discipline in de doelklas bevraagd bij de leraren. Voor fysieke en emotionele veiligheid werd afwijkend gedrag en pesten op school bevraagd vanuit het perspectief van zowel de schoolleiders als de leraren.

5.2.1 Discipline in de doelklas

Aan leraren werd gevraagd in welke mate ze het eens zijn met vier stellingen met betrekking tot discipline in de doelklas. Hoewel Vlaamse leraren zich over het algemeen goed voorbereid voelen op klasmanagement (zie Hoofdstuk 4), wijzen de resultaten in Tabel 5.7 op een aantal belangrijke aandachtspunten rond orde en discipline in de klas.

Een aanzienlijk deel van de Vlaamse leraren geeft aan dat er **veel storend geluid en wanorde** is in de klas (LO=34.7%; LSO=30.3%; HSO=28.8%) en dat ze **heel wat tijd verliezen omdat leerlingen de les onderbreken** (LO=31.1%; LSO=29.5%; HSO=27.7%). Binnen Vlaanderen is er een opvallende verschuiving: terwijl storend geluid en **lang wachten bij de start van de les** significant vaker voorkomen in het lager onderwijs, is het probleem dat **leerlingen aan het werk beginnen als de les al lang is begonnen** significant groter in de hogere graden (van 13.1% in het lager onderwijs tot 25.1% in de tweede en derde graad).

In **internationaal perspectief** valt op dat Vlaamse leraren overheen alle onderwijsniveaus en op nagenoeg alle indicatoren significant meer disciplineproblemen rapporteren dan hun collega's in de EU- en PISA-landen. Zo verliest in de eerste graad secundair onderwijs 29.5% van de Vlaamse leraren veel tijd door onderbrekingen, een aandeel dat significant hoger ligt dan het EU-16 gemiddelde (20.9%) en meer dan het dubbele is van het PISA-5 gemiddelde (13.9%). Een gelijkaardige, grote kloof is zichtbaar voor de andere indicatoren, zoals 'storend geluid' en 'lang wachten voor de les begint'.

Tabel 5.7 Percentage leraren dat aangeeft dat de volgende situaties met betrekking tot discipline in de doelklas zich in zekere of in hoge mate voordoen

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Er is veel storend geluid en wanorde	34.7	23.9▾	>	30.3	23.9▾	19.3▾	=	28.8	17.4▾
Ik verlies heel wat tijd omdat leerlingen de les onderbreken	31.1	24.4▾	=	29.5	20.9▾	13.9▾	=	27.7	13.5▾
Ik moet lang wachten voordat leerlingen rustig worden	30.1	18.5▾	>	25.7	16.8▾	13.6▾	=	24.3	12.3▾
Veel leerlingen gaan pas aan het werk als de les al lang is begonnen	13.1	11.4=	<	20.3	18.4=	13.8▾	<	25.1	17.2▾

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▾ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Deze analyses werden ook uitgevoerd naar werkervaring (niet weergegeven in de tabel). Hieruit blijken er aanzienlijke verschillen in de perceptie van disciplineproblemen naargelang de werkervaring van de leraar. Beginnende leraren (met vijf jaar of minder ervaring) rapporteren systematisch meer problemen dan hun collega's met meer dan tien jaar ervaring. Afhankelijk van het specifieke probleem en het onderwijsniveau, varieert de kloof in de gerapporteerde problemen tussen deze twee groepen van 11.0 tot 21.9 procentpunten. De verschillen zijn het grootst in de eerste graad secundair onderwijs. Voor 'storend geluid en wanorde' bijvoorbeeld, ligt het percentage voor beginnende leraren (45.5%) er 21.9 procentpunten hoger dan voor hun meest ervaren collega's (23.6%). Een gelijkaardige, grote kloof zien we voor het 'lang moeten wachten voordat leerlingen rustig worden', met een verschil van 20.1 procentpunten in de eerste graad.

5.2.2 Afwijkend gedrag en pesten op school

TALIS 2024 besteedt aandacht aan de ingeschatte veiligheid op school door aan schoolleiders te vragen hoe vaak bepaalde vormen van afwijkend gedrag voorkomen. Tabel 5.8 toont het percentage schoolleiders dat aangeeft dat deze incidenten wekelijks of dagelijks voorkomen.

Het meest voorkomende probleemgedrag op **Vlaamse scholen** is, op alle onderwijsniveaus, intimidatie of pesten onder leerlingen, zowel op het schoolterrein als online. Binnen Vlaanderen pieken deze problemen significant in de eerste graad secundair onderwijs. Hier rapporteert een op de twee schoolleiders wekelijks of dagelijks **online pestgedrag** (51.6%) en 44.6% **pesten op het schoolterrein**. In het lager onderwijs en hoger secundair onderwijs liggen deze percentages lager, maar blijven ze niettemin aanzienlijk (bv. pesten op het schoolterrein: LO=22.0%; HSO=29.9%). Ook de **intimidatie of het verbaal beledigen van leraren** komt het vaakst voor in de eerste graad secundair onderwijs (15.3% vs. LO=5.0% en HSO=11.8%). **Fysieke verwondingen door geweld** komen daarentegen significant vaker voor in het lager onderwijs (5.2%) dan in het secundair (LSO=0.9%; HSO=1.7%). Ook **vandalisme en diefstal** komt in de eerste graad (13.0%) significant vaker voor dan in het lager onderwijs (1.9%) en de tweede en derde graad (9.4%).

In **internationaal perspectief** zijn de Vlaamse cijfers voor pesten en intimidatie hoog. Voor alle vormen van pesten en intimidatie – zowel online als offline, en zowel gericht op leerlingen als op personeel – rapporteren Vlaamse schoolleiders een significant hogere frequentie dan hun collega's in de EU- en PISA-landen, en dit op alle onderwijsniveaus. Het verschil is vaak zeer groot. Zo is het aandeel schoolleiders in de eerste graad dat wekelijks **online pesten** rapporteert in Vlaanderen (51.6%) bijna drie keer zo hoog als het EU-16 (19.0%) en PISA-5 (16.4%) gemiddelde. Een gelijkaardige, grote kloof zien we voor **pesten op het schoolterrein**, waar het Vlaamse aandeel (44.6%) meer dan het dubbele is van het EU-16 (19.6%) en PISA-5 (16.0%) gemiddelde. In het hoger secundair onderwijs zijn de

verschillen nog meer uitgesproken. Zo wordt **intimidatie of het verbaal beledigen van leraren of medewerkers** door 11.8% van de Vlaamse schoolleiders wekelijks of dagelijks gerapporteerd, terwijl dit probleem in de EU-4 landen met slechts 0.7% zo goed als onbestaande is. Deze hogere cijfers zijn mogelijk deels het gevolg van een grotere maatschappelijke aandacht en bewustwording rond de pestproblematiek in Vlaanderen, waardoor het sneller wordt gedetecteerd en gerapporteerd door schoolleiders. Zo wordt er via het Vlaams Netwerk Kies Kleur tegen Pesten een actief beleid gevoerd, waarbij scholen worden aangemoedigd om een sterk antipestbeleid op te stellen aan de hand van toolkits en via het gebruik van zelfscans om hun beleid te evalueren (zie ook https://www.allesoverpesten.be/beleid).

Tabel 5.8 Percentage schoolleiders dat wekelijks of dagelijks de volgende incidenten omtrent veiligheid op school aangeeft

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Online intimidatie of pesten onder leerlingen (of andere vormen van verbaal pestgedrag)	13.8	6.6▼	<	51.6	19.0▼	16.4▼	>	28.0	3.9▼
Intimidatie of pesten onder leerlingen (of andere vormen van verbaal pestgedrag) op het schoolterrein	22.0	11.2▼	<	44.6	19.6▼	16.0▼	>	29.9	4.2▼
Intimidatie of verbaal beledigen van leraren of medewerkers	5.0	2.2=	<	15.3	4.9▼	5.3▼	=	11.8	0.7▼
Vandalisme en diefstal	1.9	1.4=	<	13.0	6.6▼	5.7▼	=	9.4	1.3▼
Gebruik/bezit van drugs en/of alcohol	0.0	0.2=	>	3.4	1.9=	3.2=	=	3.8	3.7=
Online intimidatie of verbaal beledigen van leraren of medewerkers	0.0	0.5=	>	1.1	0.9=	1.2=	=	2.2	0.0▼
Fysieke verwondingen veroorzaakt door geweld onder leerlingen	5.2	4.1=	>	0.9	2.1=	1.9=	=	1.7	0.5=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De data van de verschillende TALIS-rondes laten toe na te gaan of er zich betekenisvolle verschuivingen hebben voorgedaan in de door schoolleiders gerapporteerde incidenten (Tabel 5.9). Vijf van de zeven stellingen met betrekking tot afwijkend gedrag werden ook bevraagd bij Vlaamse schoolleiders in 2013. De analyse toont een zorgwekkende toename van pesten en intimidatie, terwijl andere problemen een meer wisselend beeld laten zien.

De meest opvallende trend is de significante en continue toename van **intimidatie of pesten onder leerlingen op het schoolterrein** in de eerste graad secundair onderwijs. Het aandeel schoolleiders dat dit wekelijks of dagelijks rapporteert, steeg van 29.5% in 2013 naar 44.6% in 2024, een significante toename van 15.1 procentpunten. De stijging zet zich in de meest recente periode tussen 2018 en 2024 verder (+4.3 pp), maar deze stijging is niet statistisch significant. De enige landen waar een vergelijkbare hoge score zichtbaar is, zijn de Scandinavische landen. In Finland (40.0%), Noorwegen (38.5%) en Zweden (42.0%) ligt het aandeel schoolleiders dat wekelijks pestgedrag rapporteert in 2024

eveneens zeer hoog en kenden deze landen, net als Vlaanderen, een forse toename sinds 2013. Een gelijkaardige, significante stijging in Vlaanderen zien we voor de **intimidatie van leraren of medewerkers**, die in het lager secundair toenam van 9.0% in 2013 naar 15.3% in 2024 (+6.3 pp).

Voor andere vormen van afwijkend gedrag is het beeld gemengd. Het wekelijks of dagelijks voorkomen van **fysieke verwondingen door geweld** en het **gebruik of bezit van drugs/alcohol** blijft in het Vlaamse secundair onderwijs stabiel op een zeer laag niveau (respectievelijk 0.9% en 3.4% in 2024). Voor **vandalisme en diefstal** is er echter een trendbreuk: na een daling tussen 2013 en 2018, zien we een significante toename in de meest recente periode, waardoor het aandeel in 2024 (13.0%) weer hoger ligt dan in 2013 (7.7%), weliswaar een stuk lager dan het EU-16 gemiddelde. Ook hier hoort Vlaanderen bij de Scandinavische landen zoals Finland (19.1%), Zweden (13.2%) en Noorwegen (14.1%), die de hoogste cijfers rapporteren.

Tabel 5.9 Verandering in het percentage schoolleiders tussen 2013 en 2024 dat dagelijks of wekelijks de volgende incidenten met betrekking tot veiligheid op school rapporteert in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Vandalisme en diefstal				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	0.9	1.0	1.9	1.0=	0.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	7.7	5.3	13.0	5.3=	7.7*
Denemarken	0.0	1.2	4.1	4.1=	2.8=
Estland	2.0	0.5	2.1	0.1=	1.6=
Finland	2.0	3.7	19.1	17.1‡	15.4=
Franse Gemeenschap	a	6.2	8.4	a	2.2=
Frankrijk	5.5	2.8	6.9	1.3=	4.1=
Italië	1.9	0.2	0.8	-1.1=	0.6(‡)
Kroatië	1.0	0.4	0.6	-0.4=	0.2‡
Letland	0.8	0.0	1.8	1.0=	1.8=
Nederland[1]	10.6	1.7	10.8	0.1=	9.0=
Noorwegen[1]	1.4	3.2	14.1	12.6=	10.9=
Oostenrijk	a	1.3	7.4	a	6.1=
Portugal	6.6	2.7	4.5	-2.2=	1.7=
Slovenië	a	1.8	3.5	a	1.7=
Spanje	3.7	0.9	5.0	1.3=	4.0=
Tsjechië	3.7	1.4	2.9	-0.8=	1.5=
Zweden	3.5	6.0	13.2	9.7=	7.2=
EU-13/16 Gemiddelde	3.3	2.1	6.6	3.3=	4.4=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Intimidatie of pesten onder leerlingen (of andere vormen van verbaal pestgedrag) op het schoolterrein				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	27.8	30.4	22.0	-5.8=	-8.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	29.5	40.3	44.6	15.1*	4.3=
Denemarken	8.9	4.6	7.8	-1.1‡	3.2=
Estland	24.1	12.0	12.8	-11.4‡	0.8=
Finland	26.6	29.4	40.0	13.5=	10.6=
Franse Gemeenschap	a	28.2	23.2	a	-5.0=
Frankrijk	21.2	26.8	35.3	14.0=	8.4=
Italië	9.3	3.2	8.8	-0.5‡	5.6=
Kroatië	14.4	3.8	2.4	-12.0‡	-1.4=
Letland	23.4	9.0	15.7	-7.7‡	6.6=
Nederland[1]	27.5	12.9	24.4	-3.1=	11.5=
Noorwegen[1]	15.5	14.8	38.5	23.0=	23.7‡
Oostenrijk	a	15.0	18.8	a	3.8=
Portugal	15.3	7.3	12.5	-2.8‡	5.1=
Slovenië	a	13.7	14.5	a	0.8=
Spanje	11.9	5.0	13.4	1.5(‡)	8.4=
Tsjechië	5.6	2.9	4.2	-1.4‡	1.3=
Zweden	30.4	26.0	42.0	11.6=	15.9=
EU-13/16 Gemiddelde	18.0	13.4	19.6	1.6(‡)	6.2=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Fysieke verwondingen veroorzaakt door geweld onder leerlingen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	4.4	7.1	5.2	0.9=	-1.8=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	1.3	0.4	0.9	-0.4=	0.5=
Denemarken	2.4	0.9	0.8	-1.6=	-0.1=
Estland	1.5	0.0	0.4	-1.1=	0.4=
Finland	0.0	2.3	3.7	3.7‡	1.4=
Franse Gemeenschap	a	2.5	2.9	a	0.3=
Frankrijk	5.6	2.4	6.9	1.3=	4.5(‡)
Italië	0.5	0.2	0.8	0.3=	0.6=
Kroatië	1.1	0.0	0.4	-0.8=	0.4=
Letland	0.0	0.4	0.5	0.5=	0.1=
Nederland[1]	2.9	0.0	0.0	-2.9=	0.0=
Noorwegen[1]	0.0	0.0	5.1	5.1(‡)	5.1(‡)
Oostenrijk	a	0.7	2.7	a	2.1=
Portugal	5.6	3.1	4.7	-0.9=	1.6=
Slovenië	a	1.1	0.3	a	-0.7=
Spanje	0.0	0.5	1.0	1.0=	0.5=
Tsjechië	0.0	0.0	0.6	0.6=	0.6=
Zweden	0.3	1.7	2.7	2.5=	1.0=
EU-13/16 Gemiddelde	1.5	1.0	2.1	0.6=	1.1=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Intimidatie of verbaal beledigen van leraren of medewerkers				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	2.3	5.3	5.0	2.7=	-0.2=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	9.0	12.5	15.3	6.3(*)	2.8=
Denemarken	2.4	8.0	8.8	6.4=	0.9=
Estland	11.3	7.9	7.0	-4.3‡	-0.9=
Finland	3.4	4.8	10.4	7.0=	5.6=
Franse Gemeenschap	a	4.4	2.2	a	-2.1=
Frankrijk	2.5	2.6	4.2	1.7=	1.6=
Italië	1.2	1.7	1.5	0.3=	-0.2=
Kroatië	2.1	0.0	0.4	-1.7‡	0.4=
Letland	4.8	4.0	1.6	-3.2‡	-2.4=
Nederland[1]	2.7	0.0	4.4	1.7=	4.4=
Noorwegen[1]	5.2	2.8	15.4	10.2=	12.6=
Oostenrijk	a	3.2	3.3	a	0.2=
Portugal	6.3	4.0	6.2	-0.1=	2.2=
Slovenië	a	1.7	2.4	a	0.6=
Spanje	1.6	2.0	4.9	3.3=	2.9=
Tsjechië	0.7	0.6	0.1	-0.6(‡)	-0.5=
Zweden	4.6	5.5	5.1	0.5=	-0.4=
EU-13/16 Gemiddelde	3.8	3.3	4.9	1.1=	1.6=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Gebruik/bezit van drugs en/of alcohol				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	0.0	0.0	0.0	a	a
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	4.1	2.2	3.4	-0.7=	1.2=
Denemarken	0.0	0.4	2.7	2.7=	2.3=
Estland	2.1	1.1	2.9	0.9=	1.9=
Finland	1.2	3.6	0.8	-0.4=	-2.8=
Franse Gemeenschap	a	7.7	3.5	a	-4.2=
Frankrijk	0.6	0.0	0.0	-0.6=	0.0=
Italië	0.0	0.0	0.0	0.0=	0.0=
Kroatië	0.0	0.0	0.4	0.4=	0.4=
Letland	0.0	0.0	0.0	0.0=	0.0=
Nederland[1]	2.8	2.6	7.5	4.7=	4.9=
Noorwegen[1]	0.5	0.0	2.6	2.1=	2.6=
Oostenrijk	a	0.3	2.6	a	2.3=
Portugal	2.9	1.4	1.9	-0.9=	0.5=
Slovenië	a	0.0	1.4	a	1.4=
Spanje	3.2	1.2	1.4	-1.7=	0.3=
Tsjechië	0.8	0.0	1.2	0.4=	1.2=
Zweden	0.4	0.0	1.3	0.9=	1.3=
EU-13/16 Gemiddelde	1.1	1.1	1.9	0.8=	0.8=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Een positief en veilig schoolklimaat is essentieel voor het welzijn en de ontwikkeling van leerlingen. Voor het eerst peilt TALIS 2024 via een reeks stellingen naar de perceptie van leraren over hoe er op hun school wordt omgegaan met pestgedrag (Tabel 5.10) en over het type pesten door leerlingen (Tabel 5.11).

Volgens de leraren heerst er in Vlaamse scholen een sterk ondersteunend klimaat en een duidelijke nultolerantie voor pesten. Een zeer ruime meerderheid op alle onderwijsniveaus geeft aan dat **leraren echt begaan zijn met de leerlingen** (LO=98.6%; LSO=98.5%; HSO=97.6%) en dat er **duidelijk wordt gecommuniceerd dat pesten niet wordt getolereerd** (LO=98.4%; LSO=98.2%; HSO=96.5%). Daarnaast geeft het merendeel van de leraren aan dat er **volwassenen zijn bij wie leerlingen terechtkunnen met persoonlijke problemen** (LO=95.4%; LSO=99.3%; HSO=98.9%) en dat er op school een **open klimaat heerst waarin leerlingen het aan leraren vertellen wanneer er gepest wordt** (LO=90.8%; LSO=87.8%; HSO=76.7%). Dit beeld wordt versterkt in het secundair onderwijs door de aanwezigheid van specifieke ondersteuning bij discriminatie: een zeer groot aandeel leraren geeft aan dat er **volwassenen beschikbaar zijn voor leerlingen die gediscrimineerd worden op basis van etnische achtergrond** (LSO=90.5%; HSO=90.2%) of op basis van **genderexpressie en seksualiteit** (LSO=94.7%; HSO=93.9%). Op deze indicatoren van een positief klimaat scoort Vlaanderen doorgaans significant hoger dan de meeste internationale vergelijkingsgroepen, maar door de zeer hoge scores in de vergelijkingslanden zijn deze verschillen vaak beperkt. Een uitzondering hierop is zichtbaar in het lager onderwijs voor discriminatie op basis van etnische achtergrond (80.6% vs. EU-5=90.4%) en genderexpressie en seksualiteit (83.2% vs. EU-5=92.4%) en in het hoger secundair onderwijs, waar leraren aangeven dat leerlingen het significant minder vaak aan hen vertellen wanneer er gepest wordt dan in de EU-4 landen (76.7% vs. EU-4=80.7%).

Wanneer we kijken naar de perceptie over de effectieve aanwezigheid van pestgedrag valt Vlaanderen op. Een significant hoger aandeel Vlaamse leraren geeft aan dat **pesten onder leerlingen een probleem is op hun school**, vergeleken met de meeste andere landen. Deze problematiek is het grootst in de eerste graad secundair onderwijs, waar bijna de helft van de leraren (49.6%) pesten als een probleem beschouwt. Dit is aanzienlijk hoger dan het EU-16 gemiddelde (34.2%), een verschil van 15.4 procentpunten, maar niet significant verschillend van het PISA-5 gemiddelde (53.0%).

Binnen Vlaanderen is de dynamiek opvallend. Hoewel de perceptie bij leraren leeft dat pesten onder leerlingen een probleem is, vooral in het secundair onderwijs, daalt volgens leraren de bereidheid van leerlingen om dit te melden net significant naarmate het onderwijsniveau stijgt. In het lager onderwijs geeft 90.8% van de leraren aan dat leerlingen het komen vertellen als er gepest wordt; dit aandeel daalt naar 87.8% in de eerste graad en zakt verder tot 76.7% in de tweede en derde graad. Bij leraren

leeft de idee dat leerlingen het minst geneigd zijn pestgedrag te melden op het onderwijsniveau waar leraren dit probleem als het grootst ervaren.

Tabel 5.10 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent pesten van leerlingen op school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Op deze school zijn er volwassenen bij wie leerlingen terecht kunnen met persoonlijke problemen	95.4	97.2▲	<	99.3	98.3▼	98.4▼	=	98.9	98.1▼
De leraren op deze school zijn echt begaan met de leerlingen	98.6	98.4=	=	98.5	96.6▼	97.1▼	=	97.6	96.7▼
Leraren op deze school zijn duidelijk naar leerlingen toe dat pesten niet wordt getolereerd	98.4	98.2=	=	98.2	97.4▼	97.7=	>	96.5	95.9=
Er zijn volwassenen op deze school bij wie leerlingen terecht kunnen als zij worden gediscrimineerd op basis van genderexpressie en seksualiteit	83.2	92.4▲	<	94.7	91.7▼	88.5▼	=	93.9	91.6▼
Er zijn volwassenen op deze school bij wie leerlingen die behoren tot een etnische of nationale minderheid terecht kunnen als zij worden gediscrimineerd	80.6	90.4▲	<	90.5	88.0▼	79.2▼	=	90.2	84.9▼
Op deze school vertellen leerlingen aan leraren wanneer andere leerlingen worden gepest	90.8	91.9=	>	87.8	85.6▼	86.5=	>	76.7	80.7▲
Pesten onder leerlingen is een probleem op deze school	28.6	22.5▼	<	49.6	34.2▼	53.0=	>	38.0	18.4▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Nadat in de vorige sectie werd vastgesteld dat pesten volgens een significant hoger aandeel Vlaamse leraren een probleem is op school, is het relevant om na te gaan welke redenen zij hiervoor aanwijzen. Tabel 5.11 toont de meest voorkomende gronden voor pestgedrag volgens leraren.

Volgens Vlaamse leraren worden leerlingen het vaakst **gepest omwille van hun kleding of uiterlijk**. De perceptie van dit probleem is het grootst in de eerste graad secundair onderwijs, waar 57.1% van de leraren dit aangeeft, tegenover 35.4% in het lager onderwijs en 45.2% in het hoger secundair onderwijs. Pesten omwille van **etnische achtergrond** wordt eveneens het vaakst gerapporteerd in de eerste graad (39.8%). Pesten omwille van **genderexpressie en seksualiteit** komt het vaakst voor in het secundair onderwijs. Terwijl dit in het lager onderwijs door slechts 11.6% van de leraren wordt aangehaald, stijgt dit naar 44.6% in de eerste graad en piekt het in de tweede en derde graad, waar bijna de helft van de leraren (48.1%) dit als een reden voor pestgedrag ziet. Dit ligt in lijn met de bevindingen van het Jeugdonderzoeksplatform waar er sinds 2018 een sterke stijgende trend in homofobie werd vastgesteld in het secundair onderwijs (Pauwels, 2025). Het lager secundair onderwijs is het onderwijsniveau waar, voor bijna alle items, de hoogste mate van pesten wordt gerapporteerd, en het verschilt hierin significant van zowel het lager als het hoger secundair onderwijs. Dit kan gedeeltelijk verklaard worden doordat de adolescentiejaren een sleutelfase vormen voor de ontwikkeling van de eigen identiteit, waaronder gender en seksualiteit, wat deze thema's zichtbaarder en tegelijk kwetsbaarder maakt in de sociale dynamiek van de school.

In **internationaal perspectief** is de meest opvallende vaststelling dat voor alle drie de bevraagde redenen, en op alle onderwijsniveaus, Vlaamse leraren aangeven dat deze significant vaker de aanleiding vormen voor pestgedrag dan hun collega's in de EU- en PISA-landen. De verschillen zijn vaak zeer groot. In het **lager onderwijs** geeft bijvoorbeeld 25.1% van de Vlaamse leraren aan dat leerlingen gepest worden omwille van hun etnische achtergrond, een aanzienlijk verschil van 9.2 procentpunten met het EU-5 gemiddelde (15.9%). In de **eerste graad secundair onderwijs** geeft 57.1% van de Vlaamse leraren aan dat leerlingen gepest worden omwille van hun uiterlijk, een aandeel dat ruim 20 procentpunten hoger ligt dan de gemiddelden in de EU-16 (36.5%) en PISA-5 (35.1%) landen. Dit patroon zet zich door in de **tweede en derde graad**, waar het aandeel leraren dat pesten omwille van genderexpressie en seksualiteit rapporteert (48.1%) meer dan het dubbele is van het EU-4 gemiddelde (17.9%), een verschil van 30.2 procentpunten. De enige uitzondering hierop is het pesten omwille van genderexpressie in het lager onderwijs, waar er geen significant verschil is tussen Vlaanderen (11.6%) en de EU-5 landen (11.0%).

Tabel 5.11 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent pesten door leerlingen op school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Leerlingen worden op deze school gepest vanwege hun kleding of uiterlijk	35.4	29.5▼	<	57.1	36.5▼	35.1▼	>	45.2	17.6▼
Leerlingen op deze school worden gepest omwille van hun genderexpressie en seksualiteit (bijv. commentaar op leerlingen die zich niet 'mannelijk' of 'vrouwelijk' genoeg gedragen, homofobe of transfobe opmerkingen)	11.6	11.0=	<	44.6	32.6▼	29.7▼	=	48.1	17.9▼
Leerlingen op deze school worden gekleineerd vanwege hun etnische achtergrond	25.1	15.9▼	<	39.8	24.2▼	20.5▼	>	33.8	10.6▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

5.3 Pedagogische aanpak van diversiteit en welzijn

De cijfers van het sociale en veiligheidsklimaat in de voorgaande secties tonen diverse uitdagingen, van de kwaliteit van interpersoonlijke relaties tot specifieke problemen zoals pesten. Een effectief antwoord hierop vereist een doordachte pedagogische aanpak die proactief inzet op het versterken van welzijn van leerlingen en het positief omkaderen van diversiteit.

Deze laatste sectie belicht daarom twee pedagogische strategieën die hierop inspelen. Eerst wordt ingegaan op de competenties van leraren om om te gaan met een cultureel diverse leerlingenpopulatie (5.3.1). Vervolgens wordt de bredere rol van sociaal en emotioneel leren als fundament voor een positief schoolklimaat geanalyseerd (5.3.2).

5.3.1 Omgaan met culturele diversiteit

De vaststelling dat pesten omwille van etnische achtergrond een aanzienlijk probleem is in Vlaamse scholen, onderstreept het belang van de vaardigheden van leraren om met een cultureel diverse leerlingenpopulatie om te gaan. Een effectieve aanpak van culturele diversiteit wordt immers gezien als essentieel om een positief en inclusief klasklimaat te scheppen. TALIS peilt daarom naar de zelfeffectiviteit van leraren: de mate waarin zij zichzelf in staat achten om specifieke, aan diversiteit gerelateerde, taken uit te voeren (Tabel 5.12).

De mate waarin Vlaamse leraren zich effectief voelen, varieert sterk naargelang de specifieke vaardigheid. Van de bevraagde thema's voelen leraren zich het meest effectief in het **bevorderen van samenwerking tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond** (LO=40.3%; LSO=33.7%; HSO=36.3%) en **ervoor te zorgen dat leerlingen met verschillende achtergronden van elkaar leren** (LO=42.4%; LSO=33.5%; HSO=35.6%). Ze voelen zich daarentegen het minst effectief in het **kritisch beoordelen van het curriculum op de aanwezigheid van culturele stereotypen** (LO=15.4%; LSO=12.7%; HSO=16.3%) en het daadwerkelijk **aanpassen van hun lespraktijk aan de culturele diversiteit van leerlingen** (LO=16.9%; LSO=12.4%; HSO=15.9%). Binnen Vlaanderen valt op dat leraren in het lager onderwijs hun zelfeffectiviteit voor nagenoeg alle aspecten van lesgeven in een multiculturele context significant hoger inschatten dan hun collega's in het secundair onderwijs.

In **internationaal perspectief** is het beeld genuanceerd. Een duidelijke sterkte voor Vlaanderen is het bevorderen van **samenwerking tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond**. Leraren in het Vlaamse lager onderwijs (40.3%) en lager secundair onderwijs (33.7%) voelen zich hierin significant effectiever dan hun collega's in respectievelijk de EU-5 (31.0%) en de EU-16 (25.2%) en PISA-5 (14.7%) landen. Daar staat tegenover dat Vlaamse leraren zich voor een aantal andere vaardigheden significant minder effectief voelen. Dit patroon is het meest consistent voor het **verminderen van etnische stereotypering**, waar leraren op alle onderwijsniveaus significant lager scoren dan hun internationale collega's. Dit geldt voor het lager onderwijs (27.0% vs. EU-5=31.6%), de eerste graad secundair onderwijs (17.3% vs. EU-16=26.9% en PISA-5=20.4%) en de tweede en derde graad (21.7% vs. EU-4=29.0%). Het is opvallend dat de zelfeffectiviteit van Vlaamse leraren op deze domeinen niet hoger is, zeker wanneer men de significant hogere culturele en etnische diversiteit in Vlaamse scholen in rekening brengt (zie Hoofdstuk 2).

Tabel 5.12 Percentage leraren dat lesgeeft in een (of meerdere) multiculturele doelklas(sen) dat aangeeft in zekere mate of in grote mate effectief te zijn voor volgende items

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken	40.3	31.0▼	>	33.7	25.2▼	14.7▼	=	36.3	25.5▼
Ervoor zorgen dat leerlingen met verschillende culturele of etnische achtergronden samenwerken	42.4	39.2=	>	33.5	29.5▼	19.5▼	=	35.6	32.0▼
Voorbeelden gebruiken die herkenbaar zijn voor leerlingen met verschillende culturele achtergronden	25.7	23.8=	=	24.4	19.8▼	13.1▼	=	25.4	23.7=
Bewustwording creëren voor de culturele verschillen onder leerlingen	30.5	30.3=	>	23.1	24.3=	16.7▼	=	24.0	25.2=
Het verminderen van etnische stereotypering onder leerlingen	27.0	31.6▲	>	17.3	26.9▲	20.4▲	<	21.7	29.0▲
Het curriculum kritisch beoordelen om te zien of het negatieve culturele stereotypen versterkt	15.4	14.6=	=	12.7	15.1▲	11.9=	<	16.3	19.9▲
Mijn lespraktijk aanpassen aan de culturele diversiteit onder leerlingen	16.9	19.3=	>	12.4	16.0▲	12.2=	<	15.9	17.6=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Naast de specifieke competenties om met culturele diversiteit om te gaan, is er een bredere set van vaardigheden die essentieel is voor het cultiveren van een positief en inclusief schoolklimaat. De rol van sociaal en emotioneel leren (SEL) is hierin cruciaal. De volgende analyse onderzoekt daarom de overtuigingen, vaardigheden en de concrete lespraktijken van leraren met betrekking tot het bevorderen van deze sociale en emotionele vaardigheden bij hun leerlingen.

5.3.2 De rol van sociaal en emotioneel leren

Naast de aanpak van negatief gedrag zoals pesten, is het proactief bevorderen van de sociale en emotionele vaardigheden van leerlingen een steeds belangrijkere taak voor het onderwijs. Sociaal-emotionele vaardigheden zijn gerelateerd aan academisch succes, voorspellen sterk de kansen op de arbeidsmarkt, hangen nauw samen met gezondheid en welzijn, en vormen een fundamentele basis voor een vreedzame en welvarende democratie.

In deze sectie onderzoeken we dit thema vanuit drie invalshoeken. Eerst gaan we in op de fundamentele overtuigingen van leraren. We bekijken hierbij twee aspecten: ten eerste, de overtuigingen over hun eigen lespraktijk, zoals de mate waarin ze zich comfortabel voelen bij het onderwijzen van deze vaardigheden. Ten tweede analyseren we hun dieperliggende opvattingen over intelligentie en leren, de zogenaamde 'fixed mindset'. Vervolgens zoomen we in op een kerncompetentie, namelijk de mate waarin leraren zichzelf in staat achten om empathie te tonen en zich te bekommeren om hun leerlingen. Tot slot analyseren we hoe deze overtuigingen en vaardigheden zich vertalen naar de concrete lespraktijk, door te kijken naar de frequentie waarmee leraren zich richten op de ontwikkeling van specifieke sociale en emotionele vaardigheden bij hun leerlingen.

Voor de fundamentele overtuigingen van leraren over sociaal-emotioneel leren toont Tabel 5.13 dat een zeer ruime meerderheid van de Vlaamse leraren aangeeft zich **comfortabel te voelen met het onderwijzen van sociale en emotionele vaardigheden**. In het lager onderwijs voelt 95.9% zich op zijn gemak, in het secundair onderwijs ligt dit iets lager (LSO=90.3%; HSO=88.0%). Op dit vlak scoren Vlaamse leraren op alle niveaus significant hoger dan hun collega's in de respectievelijke EU-vergelijkingsgroepen. De mate waarin **informele lessen in SEL deel uitmaken van de reguliere lespraktijk**, toont echter een ander en genuanceerd beeld. Binnen Vlaanderen is er een grote en significante daling tussen het lager onderwijs, waar 90.7% dit als deel van de praktijk ziet, en het secundair onderwijs (LSO=68.9%; HSO=65.8%). Ook de internationale vergelijking is hier opvallend: terwijl informele SEL-lessen in het Vlaamse lager onderwijs vaker deel uitmaken van de praktijk dan in de EU-5 landen, is het patroon in het secundair onderwijs omgekeerd. Daar ligt het aandeel in Vlaanderen significant lager dan in de vergelijkingslanden voor het secundair onderwijs. In de eerste graad is het verschil tussen het Vlaams secundair onderwijs (68.9%) en het PISA-5 gemiddelde (79.9%) meer dan 10 procentpunten. Dit patroon zet zich door in de tweede en derde graad, waar het Vlaamse aandeel (65.8%) eveneens significant lager ligt dan het EU-4 gemiddelde (75.2%).

Tabel 5.13 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent eigen lespraktijken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik voel me op mijn gemak als ik leerlingen instructie geef in sociale en emotionele vaardigheden	95.9	84.8▼	>	90.3	82.8▼	83.0▼	=	88.0	78.5▼
Voorzien in de sociale en emotionele behoeften van leerlingen gaat me gemakkelijk af	90.3	87.9▼	>	83.6	85.3=	88.1▲	=	81.1	81.0=
Informele lessen in sociaal en emotioneel leren maken deel uit van mijn reguliere lespraktijk	90.7	87.7▼	>	68.9	77.5▲	79.9▲	=	65.8	75.2▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een fundamentele overtuiging die de aanpak van leraren kan beïnvloeden, is de 'growth mindset': het geloof dat intelligentie en vaardigheden kneedbaar zijn en ontwikkeld kunnen worden door inzet en doorzettingsvermogen. Een 'fixed mindset', de overtuiging dat intelligentie een vaststaand gegeven is, kan daarentegen een rem zetten op het leren van leerlingen. TALIS 2024 meet dit door leraren hun mate van akkoord te vragen met stellingen die een 'fixed mindset' weerspiegelen (OECD, 2025b). Het meten van zo’n fixed mindset bij leraren is interessant omdat het een overtuiging is die hen eigenlijk vrijpleit wanneer leerlingen mislukken. Het vervult een gelijkaardige rol in die zin als verwijzingen naar ‘planlast’ (Spruyt et al., 2020, 2023). Bovendien is het denken rond de bepalende rol van intelligentie de laatste jaren in Vlaanderen zeer sterk gecultiveerd door cognitief psychologen en pedagogen

(Duyck, 2023), zelfs indien er internationaal steeds meer vraagtekens bij geplaatst worden (Taleb, 2025).

Een aanzienlijk deel van de Vlaamse leraren onderschrijft overtuigingen die overeenkomen met een 'fixed mindset' (Tabel 5.14). De stelling dat **iemand nieuwe dingen kan leren, maar zijn/haar basisintelligentie niet echt verandert,** wordt door ongeveer de helft van alle leraren onderschreven (LO=57.2%; LSO=51.1%; HSO=50.0%). De overtuiging dat **mensen hun intelligentie niet sterk kunnen veranderen** wordt door meer dan een derde van de leraren aangehangen (LO=38.9%; LSO=35.7%; HSO=35.4%). De meest strikte opvatting, namelijk dat **iedereen een bepaalde mate van intelligentie heeft en niemand echt iets kan doen om dat te veranderen**, wordt door ongeveer een vijfde van de leraren onderschreven (LO=23.1%; LSO=22.7%; HSO=22.4%).

In **vergelijking met het buitenland** is het geloof in een 'fixed mindset' significant sterker aanwezig bij Vlaamse leraren. Voor de stelling dat men zijn basisintelligentie niet kan veranderen, is de kloof met de vergelijkingslanden zeer groot. In het lager onderwijs ligt het Vlaamse aandeel (57.2%) 26.6 procentpunten hoger dan het EU-5 gemiddelde (30.6%). Ook in de eerste graad secundair onderwijs (51.1%) is het verschil met de EU-16 (35.6%) en PISA-5 (32.3%) landen aanzienlijk. Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs zet dit patroon zich door: het Vlaamse aandeel (50.0%) ligt significant hoger dan het EU-4 gemiddelde (35.8%), een verschil van 14.2 procentpunten. Een gelijkaardig patroon zien we voor de stelling dat mensen hun intelligentie niet sterk kunnen veranderen. Het aandeel Vlaamse leraren dat hiermee instemt is op alle onderwijsniveaus significant hoger dan in de respectievelijke EU- en PISA-vergelijkingsgroepen, met verschillen die variëren van 10.9 tot 21.0 procentpunten.

Binnen Vlaanderen valt de consistentie in de opvattingen over de verschillende onderwijsniveaus heen op. Alleen voor 'iemand kan nieuwe dingen leren, maar zijn/haar basisintelligentie niet echt veranderen' is er een statistisch significant verschil, waarbij leraren in het lager onderwijs (57.2%) dit iets vaker onderschrijven dan hun collega's in het secundair onderwijs (LSO=51.1%; HSO=50.0%).

Tabel 5.14 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent intelligentie en leren

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Iemand kan nieuwe dingen leren, maar zijn/haar basis-intelligentie niet echt veranderen	57.2	30.6▼	>	51.1	35.6▼	32.3▼	=	50.0	35.8▼
Mensen kunnen hun intelligentie niet sterk veranderen	38.9	17.9▼	=	35.7	21.2▼	19.7▼	=	35.4	24.5▼
Iedereen heeft een bepaalde mate van intelligentie en niemand kan echt iets doen om dat te veranderen	23.1	17.9▼	=	22.7	22.3=	20.9=	=	22.4	28.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Vervolgens kijken we naar de mate waarin leraren in staat zijn om empathie te tonen naar hun leerlingen (Tabel 5.15). Het meest opvallende patroon **binnen Vlaanderen** is het significante verschil tussen het lager en het secundair onderwijs. Leraren in het lager onderwijs voelen zich op alle vijf de bevraagde aspecten significant beter in staat om hun leerlingen sociaal en emotioneel te ondersteunen dan hun collega's in het secundair onderwijs. Het verschil is het grootst voor het 'bewust zijn van de gevoelens van leerlingen' (LO=50.3% vs. LSO=29.1% en HSO=30.5%) en het 'tonen van warmte aan leerlingen' (van LO=70.6% vs. LSO=46.3% en HSO=48.4%). Ook voor de andere aspecten zijn de verschillen aanzienlijk. Daarnaast is er een duidelijk patroon in welke vaardigheden leraren het meest comfortabel zijn. Zowel in het lager als in het secundair onderwijs voelen leraren zich het meest in staat tot het tonen van warmte en het empathisch zijn jegens hun leerlingen. Omgekeerd scoren leraren op alle onderwijsniveaus het laagst op het bewust zijn van de gevoelens van hun leerlingen.

De **internationale vergelijking** toont een gevarieerd beeld dat verschilt per onderwijsniveau. In het lager onderwijs voelen Vlaamse leraren zich voor drie van de vijf aspecten significant bekwamer dan hun collega's in de EU-5 landen. Dit geldt voor het bewust zijn van de gevoelens van leerlingen (50.3% vs. EU-5=43.3%), het tonen van warmte (70.6% vs. EU-5=62.8%) en het empathisch zijn (68.2% vs. EU-5=66.2%). Voor de andere twee aspecten is er geen significant verschil.

In de **eerste graad secundair onderwijs** zijn de verschillen met de vergelijkingslanden beperkt en niet eenduidig. Vlaamse leraren voelen zich bijvoorbeeld significant bekwamer dan hun PISA-5 collega's in het tonen van warmte, maar tegelijk significant minder bekwaam dan het EU-16 gemiddelde wat betreft het zich bekommeren om de (sociale en emotionele) problemen van hun leerlingen.

Voor de **tweede en derde graad secundair onderwijs** zijn er drie significante verschillen met de EU-4 landen. Vlaamse leraren voelen zich significant bekwamer in het bewust zijn van de gevoelens van leerlingen en het tonen van warmte. Daar staat tegenover dat ze zich significant minder bekwaam voelen om zich te bekommeren om de sociale en emotionele problemen van hun leerlingen (33.4% vs. EU-4=38.2%).

Tabel 5.15 Percentage leraren dat in grote mate in staat is om het volgende te doen in doelklas

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Empathisch zijn jegens mijn leerlingen	68.2	66.2=	>	48.8	51.4=	41.0▼	=	50.3	49.4=
Warmte tonen aan mijn leerlingen	70.6	62.8▼	>	46.3	44.0=	36.9▼	=	48.4	39.0▼
Mij bekommeren om de problemen van mijn leerlingen	62.3	62.1=	>	38.8	42.6▲	38.0=	=	37.3	39.5=
Mij bekommeren om de sociale en emotionele problemen van mijn leerlingen	57.0	57.5=	>	34.1	39.9▲	34.9=	=	33.4	38.2▲
Mij bewust zijn van de gevoelens van mijn leerlingen	50.3	43.3▼	>	29.1	27.8=	21.8▼	=	30.5	27.0▼
De sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen ondersteunen	41.2	34.4▼	>	24.3	23.1=	20.4▼	=	24.3	19.9▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Nadat we de overtuigingen en de ervaren empathische vaardigheden van leraren hebben bekeken, is de laatste stap te analyseren hoe dit zich vertaalt naar de concrete lespraktijk. Tabel 5.16 onderzoekt daarom de frequentie waarmee leraren zich 'vaak' of 'altijd' richten op het actief ontwikkelen van specifieke sociale en emotionele vaardigheden bij hun leerlingen.

In **internationaal perspectief** tonen de resultaten een opvallende paradox. Hoewel Vlaamse leraren zich, zoals eerder besproken, relatief comfortabel en bekwaam voelen in het omgaan met de sociaal-emotionele noden van leerlingen, passen ze het actief ontwikkelen van deze vaardigheden in hun lespraktijk significant minder vaak toe dan hun collega's in de vergeleken EU- en PISA-landen. Dit patroon is consistent voor alle zes de bevraagde vaardigheden en op alle onderwijsniveaus. In het lager onderwijs, bijvoorbeeld, richt 90.4% van de Vlaamse leraren zich op het aanleren van gezonde relaties, wat significant minder is dan het EU-5 gemiddelde (94.6%). In de eerste graad secundair onderwijs is de kloof nog groter: voor het reguleren van eigen emoties ligt het Vlaamse aandeel (51.8%) 13.9 procentpunten lager dan het EU-16 gemiddelde (65.7%). Dit patroon zet zich door in de tweede en derde graad, waar voor het ontwikkelen van inzicht in de eigen emoties het Vlaamse aandeel (51.5%) significant lager ligt dan het EU-4 gemiddelde (61.8%).

Binnen Vlaanderen is er eveneens een zeer duidelijk en consistent patroon: leraren in het lager onderwijs geven aan op alle zes de vaardigheden significant vaker te focussen dan hun collega's in het secundair onderwijs. De focus op het ontwikkelen van sociale en emotionele vaardigheden neemt dus sterk af na de overstap van het lager naar het secundair onderwijs. De verschillen zijn het grootst voor het ontwikkelen van inzicht in en het reguleren van de eigen emoties, waar de kloof tussen het lager en het secundair onderwijs oploopt tot meer dan 30 procentpunten. Zo richt 81.6% van de leraren in het lager onderwijs zich op het 'inzicht krijgen in eigen emoties', terwijl dit daalt tot 52.5% in de eerste graad en 51.5% in de tweede en derde graad. Ook voor de andere items zijn de verschillen aanzienlijk.

Tabel 5.16 Percentage leraren dat zich vaak of altijd richt op het ontwikkelen van volgende vaardigheden bij leerlingen

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Empathie hebben voor anderen	92.3	92.2=	>	76.6	80.7▲	73.8=	=	73.8	77.8▲
Gezonde relaties met anderen aangaan en onderhouden	90.4	94.6▲	>	68.8	82.7▲	74.1▲	=	65.8	83.5▲
Het perspectief van anderen begrijpen	85.9	89.4▲	>	67.3	79.1▲	76.0▲	=	67.6	77.7▲
Zorgzame en constructieve keuzes maken in hun persoonlijk handelen	82.9	91.7▲	>	62.4	78.5▲	73.5▲	=	60.4	76.4▲
Inzicht krijgen in hun eigen emoties, gedachten of gedrag	81.6	83.9=	>	52.5	64.6▲	62.3▲	=	51.5	61.8▲
Reguleren van hun eigen emoties, gedachten of gedrag	81.4	86.4▲	>	51.8	65.7▲	62.7▲	=	50.3	57.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

5.4 Conclusie

De analyse van het sociale gebeuren in de Vlaamse scholen schetst een complex en zelfs bij momenten een paradoxaal beeld. Enerzijds is het fundament van de interpersoonlijke relaties opvallend sterk. Anderzijds wordt dit fundament onder druk gezet door een uitgesproken problematiek rond veiligheid en een kloof tussen de intenties en de praktijk van leraren. Voor Vlaanderen vallen vier zaken op.

Ten eerste is het **sociale en collaboratieve klimaat in Vlaanderen een duidelijke sterkte**. De relaties tussen leraren, leerlingen en schoolleiders worden als zeer positief ervaren, vaak significant beter dan in de vergelijkingslanden. Leraren voelen zich gerespecteerd, kunnen op elkaar rekenen voor professionele steun en ervaren een sterke cultuur van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Deze solide relationele basis vormt een sterk sociaal kapitaal voor de Vlaamse scholen.

Dit positieve beeld wordt echter overschaduwd door een tweede, vaststelling: het **veiligheidsklimaat staat onder druk**. De problemen manifesteren zich zowel op de speelplaats als in de klas, waar Vlaamse leraren significant meer disciplineproblemen zoals lesonderbrekingen en storend geluid rapporteren dan hun internationale collega's. Schoolleiders en leraren signaleren een hoge frequentie van pestgedrag en intimidatie op school, zowel offline als online, die ver boven de EU- en PISA-gemiddelden uitstijgt. Deze problematiek lijkt bovendien systematisch: voor de drie bevraagde redenen voor pesten – van etnische achtergrond en uiterlijk tot genderexpressie – rapporteren Vlaamse leraren een significant hogere frequentie dan hun internationale collega's. Deze problematiek is bovendien niet statisch in de eerste graad secundair onderwijs: de cijfers voor pesten onder leerlingen tonen sinds 2013 een significant stijgende trend. Hoewel de stijging zich ook in de meest recente periode (2018-2024) verderzette, was deze toename op zich niet statistisch significant. Die hoge cijfers kunnen deels verklaard worden door een sterke nultolerantiecultuur die Vlaamse leraren onderschrijven en een grotere maatschappelijke bewustwording in Vlaanderen met een actief antipestbeleid op school (zie bv. https://www.allesoverpesten.be/), wat kan leiden tot een snellere detectie en rapportering. Deze hypothese wordt ondersteund door een bevraging in 2021-2022 over pesten bij 11-, 13-, en 15-jarigen in 48 landen in de Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) studie (Cosma et al., 2024). Hier vielen Vlaamse jongeren niet op, integendeel, internationaal gezien scoorden ze eerder laag op pestgedrag en gepest worden. De hoge Vlaamse cijfers in TALIS lijken dus eerder te wijzen op een verhoogde perceptie bij het personeel dan op een objectief hoger aantal incidenten.

Een derde vaststelling legt een opvallende **paradox** bloot **met betrekking tot de pedagogische aanpak van diversiteit**. Hoewel pesten op basis van etniciteit een groot probleem is, schatten Vlaamse leraren hun eigen competenties om met een multiculturele klas om te gaan net significant hoger in dan hun

internationale collega's. Indien de perceptie van leraren inzake pestgedrag onder de leerlingen niet het gevolg zou zijn van maatschappelijk bewustzijn en nultolerantie, wijst dit op een mogelijke kloof tussen de gepercipieerde zelfeffectiviteit van leraren en de effectieve impact van hun aanpak op het welzijn en de veiligheid van leerlingen in een diverse context.

Ten slotte manifesteert zich een gelijkaardige **paradox op het vlak van sociaal en emotioneel leren**. Vlaamse leraren erkennen het belang van sociaal en emotioneel leren, voelen zich comfortabel om het te onderwijzen en hebben er een positieve houding tegenover. Desondanks richten zij zich in de praktijk significant minder vaak op het ontwikkelen van deze vaardigheden bij leerlingen dan hun collega's in de EU-landen. Vooral de overgang van het lager naar het secundair onderwijs wordt gekenmerkt door een scherpe daling in de aandacht voor sociaal en emotioneel leren. Een gelijkaardige spanning is zichtbaar bij de focus op en samenwerking rond leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze samenwerking is significant lager in het secundair onderwijs. Dit terwijl, zoals bleek uit Hoofdstuk 2, net de Vlaamse secundaire scholen in internationaal perspectief een significant hogere concentratie van deze leerlingen hebben en de nood aan ondersteunende praktijken er dus het hoogst is. Een andere opvallende vaststelling wat betreft het sociaal en emotioneel leren, is dat een relatief groot aandeel van de Vlaamse leraren overtuigingen hebben die overeenkomen met een 'fixed mindset', met significant hogere percentages ten opzichte van internationale gemiddelden.

Samenvattend rust het Vlaamse onderwijs op een sterke relationele basis, maar wordt het geconfronteerd met uitdagingen op vlak van veiligheid, pesten en klasdiscipline. De oplossing lijkt minder te liggen in het versterken van de overtuigingen of het competentiegevoel van leraren, wat reeds hoog is, maar eerder in de vertaalslag naar effectieve en proactieve pedagogische praktijken in de klas.

6 Professioneel leren doorheen de loopbaan

De opleiding van leraren en schoolleiders wordt door onderwijspraktijk, -beleid en -onderzoek steeds vaker benaderd vanuit het principe van levenslang leren. Hoewel de initiële opleiding een stevige basis legt, is het professioneel leren tijdens de loopbaan essentieel om de kwaliteit van het onderwijspersoneel te versterken en verder uit te bouwen (Padillo et al., 2021). Professionalisering helpt niet alleen om eventuele hiaten in de basisopleiding op te vangen, maar is vooral noodzakelijk omdat het onderwijsveld voortdurend in beweging is en steeds hogere eisen stelt aan wie erin werkt.

Zo zorgt de toenemende diversiteit in de klas ervoor dat leraren nieuwe pedagogische en didactische vaardigheden moeten ontwikkelen. Ook de snelle opkomst van digitale technologieën in het onderwijs vraagt om voortdurende professionalisering. Bovendien is er de nood om te blijven inspelen op de snel evoluerende arbeidsmarkt. Al deze ontwikkelingen benadrukken het belang van toegankelijke en gevarieerde vormen van professionele ontwikkeling, verspreid over de volledige loopbaan van leraren én schoolleiders.

In dit hoofdstuk richten we ons op het continu professioneel leren – dat wil zeggen: professionaliseringsactiviteiten die plaatsvinden ná de initiële opleiding. De opbouw van het hoofdstuk volgt de professionele levensloop van een leraar, van de eerste ondersteuning bij de intrede tot de verdere ontwikkeling doorheen de carrière. We starten met de intrede: de ondersteuning via aanvangsbegeleiding en mentorschap (sectie 6.1) die leraren krijgen wanneer zij nieuw zijn in een school. Vervolgens kijken we naar de continue ontwikkeling doorheen de verdere loopbaan. Hierbij analyseren we achtereenvolgens de deelname aan (sectie 6.2), de inhoud van (sectie 6.3), en de ervaren impact van (sectie 6.4) professionaliseringsactiviteiten. Aansluitend brengen we de behoeften (sectie 6.5) en de ervaren belemmeringen (sectie 6.6) van professioneel leren in kaart. Tot slot besteden we aandacht aan de houding van leraren tegenover verandering (sectie 6.7). De houding van leraren tegenover verandering vormt een belangrijke context die de bereidheid tot professioneel leren mee bepaalt.

6.1 Aanvangsbegeleiding en mentorschap

De recente evoluties binnen het lerarenberoep en het onderwijslandschap in het algemeen maken het noodzakelijk dat leraren zich gedurende hun hele loopbaan blijvend professioneel ontwikkelen. Voor beginnende leraren vormt een degelijke lerarenopleiding een brede en stevige basis om hun beroep op te nemen, maar het effectief voor de klas staan blijkt vaak bijzonder uitdagend en roept voortdurend nieuwe vragen en behoeften op. Om hiermee om te gaan, kunnen leraren gebruikmaken

van een divers aanbod aan professionele ontwikkelingsmogelijkheden, zoals aanvangsbegeleiding, mentorschap en permanente professionalisering.

Aanvangsbegeleiding en mentorschap zijn belangrijke middelen waarmee scholen proberen de kloof te overbruggen tussen de eerder theoretische opleiding van leraren en de dagelijkse praktijk van het lesgeven (Ingersoll & Strong, 2011). In het bijzonder voor een beroep als dat van leraar, waarin veel van de noodzakelijke kennis enkel door ervaring opgebouwd kan worden, bieden deze vormen van ondersteuning beginnende leraren de kans om te leren van meer ervaren collega's. Onderzoek toont aan dat de ondersteuning die beginnende leraren ervaren, een positieve impact heeft op hun betrokkenheid, motivatie om in het onderwijs te blijven en hun jobtevredenheid. Bovendien draagt die ondersteuning bij tot een betere lespraktijk en verbeterde leerprestaties van leerlingen (Ingersoll & Strong, 2011; Marent, 2021; Thomas et al., 2021; J. Wang et al., 2008; Waterman & He, 2011).

Tegen de achtergrond van het groeiende lerarentekort krijgen aanvangsbegeleiding en mentorschap bovendien extra belang. Niet alleen kunnen deze ondersteuningsvormen de uitstroom van jonge leraren helpen beperken, ook voor het succesvol organiseren van zij-instroom is het cruciaal dat mensen een zachte en begeleide intrede in het beroep krijgen. Daarom focussen we in deze sectie op aanvangsbegeleiding en mentorschap bij leraren.

6.1.1 Aanvangsbegeleiding

Aanvangsbegeleiding slaat op de ondersteuning die scholen bieden om nieuwe leraren vlot te laten instromen in het beroep. Het doel is onder meer om beginnende leraren te introduceren tot de school en hun de kans te geven stap voor stap te groeien in hun functie, hun competenties verder te versterken en waar nodig bij te sturen. Deze begeleiding kan verschillende vormen aannemen. Soms gaat het om formeel georganiseerde activiteiten, maar vaak ook om informele initiatieven, zoals momenten van uitwisseling tussen leraren onderling of met schoolleiders. Hieronder bekijken we de aanvangsbegeleiding binnen de school door de bril van zowel leraren als schoolleiders. We gaan na voor welke leraren aanvangsbegeleiding wordt voorzien en hoeveel leraren deelnemen aan aanvangsbegeleidingsactiviteiten.

Tabel 6.1 geeft een overzicht van het percentage schoolleiders dat aangeeft dat nieuwe leraren toegang hebben tot diverse formele en informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten in hun school, met een onderscheid naar onderwijsniveau en het type leraar dat begeleiding krijgt. Vlaanderen valt op door het relatief hoge aandeel scholen dat toegang voorziet tot aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren, zowel formeel als informeel. Deze begeleiding is overwegend gericht op alle leraren die nieuw zijn op de school, eerder dan exclusief op leraren die nieuw zijn in het beroep.

Het overgrote deel van de Vlaamse scholen biedt volgens de schoolleiders **formele aanvangsbegeleiding** aan **alle leraren die nieuw zijn op de school**. De verschillen zijn erg groot met de vergelijkingsgroepen. In het lager onderwijs heeft 79.4% van de nieuwe leraren toegang tot een formeel programma, wat significant hoger is dan het EU-5 gemiddelde van 33.0%, een verschil van 45.4 procentpunten. Deze trend is nog sterker in het secundair onderwijs: in de eerste graad secundair onderwijs heeft 94.7% van de nieuwe leraren toegang tot dergelijke formele begeleiding, wat 45.1 procentpunten hoger is dan in de EU-16 (49.6%) en 39.6 procentpunten hoger dan in de PISA-5 landen (55.1%). Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs is dit 90.4%, eveneens significant hoger dan het EU-4 gemiddelde van 49.2%. Dit benadrukt de brede toepassing van formele aanvangsbegeleiding voor alle nieuwe instromers in Vlaamse scholen. Slechts een zeer klein percentage Vlaamse scholen rapporteert geen formeel programma: 4.4% in het lager onderwijs (vs. EU-5=34.4%), 0.5% in de eerste graad secundair onderwijs (vs. EU-16=15.6% en PISA-5=11.2%) en 0.0% in de tweede en derde graad secundair onderwijs (vs. EU-4=19.0%). Deze percentages zijn significant lager dan de EU-gemiddelden.

In tegenstelling tot de EU-landen is formele aanvangsbegeleiding in Vlaanderen minder vaak **uitsluitend gericht op leraren die nieuw zijn in het lerarenberoep**. Dit geldt voor alle onderwijsniveaus (LO: VL=16.2% vs. EU-5=32.6%; LSO: VL=4.7% vs. EU-16=34.8% en PISA-5=33.8%; en HSO: VL=9.6% vs. EU-4=31.8%). Deze percentages liggen significant lager dan in de Europese vergelijkingsgroepen. Binnen Vlaanderen wordt formele begeleiding vaker aangeboden aan alle nieuwe leraren in het secundair onderwijs dan in het lager onderwijs, en is het in het lager onderwijs vaker alleen voor leraren die nieuw zijn in het beroep dan in het secundair onderwijs.

Informele aanvangsbegeleiding is in Vlaanderen nog sterker ingeburgerd. Bijna alle Vlaamse scholen bieden informele begeleiding aan voor **alle leraren die nieuw zijn op de school**. De percentages liggen bovendien significant hoger dan in andere landen: in het lager onderwijs bedraagt dit 88.0% tegenover 70.6% in de EU-5, in de eerste graad secundair onderwijs 96.1% tegenover 80.0% in de EU-16 en 77.0% in de PISA-5, en in de tweede en derde graad secundair onderwijs 90.9% tegenover 81.2% in de EU-4.

Slechts een zeer klein percentage Vlaamse scholen rapporteert **geen** informele aanvangsbegeleiding: 2.4% in het lager onderwijs (vs. EU-5=15.8%) en 2.0% in de eerste graad secundair onderwijs (vs. EU-16=6.7% en PISA-5=8.5%). Deze percentages zijn significant lager dan de EU/PISA-gemiddelden. In de tweede en derde graad secundair onderwijs rapporteert 6.4% van de scholen geen informele begeleiding, wat vergelijkbaar is met het EU-4 gemiddelde van 3.8%. Binnen Vlaanderen bieden scholen in de eerste graad secundair onderwijs significant vaker informele begeleiding aan alle nieuwe leraren op de school dan in het lager onderwijs. Opvallend is dat de percentages van scholen die geen

informele begeleiding aanbieden, significant hoger zijn in de tweede en derde graad secundair onderwijs dan in de eerste graad secundair onderwijs.

Vlaamse scholen zetten dus in op een universele aanpak en voorzien formele en informele aanvangsbegeleiding voor alle leraren die nieuw zijn op school.

Tabel 6.1 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat nieuwe leraren toegang hebben tot de volgende aanvangsbegeleidingsactiviteiten in hun school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Een formeel programma voor aanvangsbegeleiding									
Alle leraren die nieuw zijn op deze school	79.4	33.0▼	<	94.7	49.6▼	55.1▼	=	90.4	49.2▼
Alleen leraren die nieuw zijn in het lerarenberoep	16.2	32.6▲	>	4.7	34.8▲	33.8▲	=	9.6	31.8▲
Geen	4.4	34.4▲	>	0.5	15.6▲	11.2▲	>	0.0	19.0▲
Informele activiteiten voor aanvangsbegeleiding									
Alle leraren die nieuw zijn op deze school	88.0	70.6▼	<	96.1	80.0▼	77.0▼	=	90.9	81.2▼
Alleen leraren die nieuw zijn in het lerarenberoep	9.7	13.6=	>	1.9	13.3▲	14.5▲	=	2.7	15.0▲
Geen	2.4	15.8▲	=	2.0	6.7▲	8.5▲	=	6.4	3.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

In vergelijking met het beeld dat schoolleiders schetsen over de toegang tot aanvangsbegeleiding (wat zeer hoog is), geven de antwoorden van de leraren zelf een enigszins ander beeld over hun daadwerkelijke deelname (Tabel 6.2).

Relatief veel Vlaamse leraren hebben deelgenomen aan **formele aanvangsbegeleidingsprogramma's**, met aanzienlijke verschillen tussen de onderwijsniveaus. In het **lager onderwijs** participeerde 33.9% van de leraren aan een formeel programma, wat vergelijkbaar is met het EU-5 gemiddelde van 30.6%. Echter, in de **eerste graad secundair onderwijs** nam 61.6% van de leraren deel, een percentage dat aanzienlijk hoger ligt dan in de EU-16 (34.4%) en PISA-5 (42.7%) landen. Voor de **tweede en derde graad secundair onderwijs** nam 57.4% deel aan een formeel programma, wat eveneens significant hoger is dan het EU-4 gemiddelde van 41.5%. Opvallend is dat de deelname in het secundair onderwijs significant hoger ligt dan in het lager onderwijs.

Wat **informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten** betreft, toont Vlaanderen een gemengd beeld in vergelijking met andere landen. In het **lager onderwijs** nam 40.2% van de leraren deel aan informele activiteiten, wat significant lager is dan het EU-5 gemiddelde van 47.5%. In de **eerste graad secundair onderwijs** nam 66.1% van de leraren deel aan informele activiteiten, een percentage dat significant hoger ligt dan in de EU-16 (57.9%) en PISA-5 (54.8%) landen. Voor de **tweede en derde graad secundair**

onderwijs nam 63.3% deel, wat vergelijkbaar is met het EU-4 gemiddelde van 64.4%. Ook hier is de deelname in het secundair onderwijs significant hoger dan in het lager onderwijs.

Hoewel schoolleiders een zeer hoge beschikbaarheid van aanvangsbegeleiding rapporteren (zie Tabel 6.1), liggen de gerapporteerde deelnamepercentages door leraren aanzienlijk lager, vooral in het lager onderwijs. De verklaring voor dit verschil ligt in de vraagstelling: schoolleiders rapporteerden over het aanbod voor nieuwe leraren, terwijl Tabel 6.2 de ervaringen van leraren uit alle loopbaanjaren omvat, inclusief die van oudere generaties waar aanvangsbegeleiding mogelijk beperkter was. De deelname in het Vlaamse secundair onderwijs aan formele en informele aanvangsbegeleiding valt vaak significant hoger uit dan in de EU- en PISA-landen waarmee we vergelijken.

Tabel 6.2 Percentage leraren dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Deelname aan een formeel programma voor aanvangsbegeleiding	33.9	30.6=	<	61.6	34.4 ▾	42.7 ▾	=	57.4	41.5 ▾
Deelname aan informele activiteiten voor aanvangsbegeleiding	40.2	47.5 ▲	<	66.1	57.9 ▾	54.8 ▾	=	63.3	64.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▾ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De deelname van beginnende leraren, gedefinieerd als zijnde leraren met maximaal vijf jaar totale werkervaring, aan aanvangsbegeleiding is essentieel voor hun professionele ontwikkeling. Tabel 6.3 toont een duidelijk patroon van hoge participatie, zowel formeel als informeel, in Vlaanderen ten opzichte van de vergelijkingslanden. De meting van deelname omvat activiteiten die plaatsvonden in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling.

Vlaamse beginnende leraren participeren significant vaker in een **formeel aanvangsbegeleidingsprogramma** dan in de vergelijkingslanden. In het **lager onderwijs** nam 70.1% van de beginnende leraren deel, wat significant hoger is dan het EU-5 gemiddelde van 38.0%. In de **eerste graad secundair onderwijs** is de deelname met 88.2% nog hoger, significant meer dan in de EU-16 (43.4%) en PISA-5 (48.2%) landen. Ook in de **tweede en derde graad secundair onderwijs** nam een hoog percentage van de leraren deel (84.8%), significant hoger dan het EU-4 gemiddelde van 42.0%. De deelname in het secundair onderwijs ligt significant hoger dan in het lager onderwijs. Dit zijn aanzienlijke verschillen, met verschillen in deelname die variëren van 32.1 tot 44.8 procentpunten tussen Vlaanderen en de internationale vergelijkingsgroepen, afhankelijk van het onderwijsniveau.

Beginnende leraren in Vlaanderen nemen eveneens significant vaker deel aan **informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten**. In het **lager onderwijs** nam 71.3% deel aan dergelijke activiteiten, significant hoger dan het EU-5 gemiddelde van 56.4%. In het **lager secundair onderwijs** participeerde

81.1% van de beginnende leraren, significant hoger dan in de EU-16 (65.1%) en PISA-5 (60.1%) landen. In het **hoger secundair onderwijs** nam 78.2% deel, significant hoger dan het EU-4 gemiddelde van 68.1%. Ook hier is de deelname in het secundair onderwijs significant hoger dan in het lager onderwijs.

Deze cijfers benadrukken dat Vlaamse scholen een sterk engagement tonen in het voorzien en faciliteren van aanvangsbegeleiding voor hun beginnende leraren, wat resulteert in een significant hogere participatiegraad in vergelijking met veel andere Europese landen.

Tabel 6.3 Percentage beginnende leraren (met in totaal vijf jaar of minder werkervaring) dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Deelname aan een formeel programma voor aanvangsbegeleiding	70.1	38.0 ▾	<	88.2	43.4 ▾	48.2 ▾	=	84.8	42.0 ▾
Deelname aan informele activiteiten voor aanvangsbegeleiding	71.3	56.4 ▾	<	81.1	65.1 ▾	60.1 ▾	=	78.2	68.1 ▾

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▾ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 6.4 toont de verandering in het percentage leraren dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling tussen 2018 en 2024.

Wat betreft de deelname aan **formele aanvangsbegeleidingsprogramma's** is er een significante stijging in het **lager onderwijs** met 18.3 procentpunten in de periode tussen 2018 en 2024, van 15.7% naar 33.9%. De deelname aan een formeel aanvangsbegeleidingsprogramma in het **lager secundair onderwijs** nam in de periode tussen 2018 en 2024 eveneens significant toe van 37.0% naar 61.6%, een toename van 24.5 procentpunten. Dit is een aanzienlijk sterkere stijging dan het EU-gemiddelde, dat met 8.9 procentpunten steeg.

Ook de deelname aan **informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten** kende een substantiële stijging in beide onderwijsniveaus. In het **lager onderwijs** nam het percentage toe van 18.9% in 2018 naar 40.2% in 2024, een significante stijging van 21.3 procentpunten. In het **lager secundair onderwijs** was er een significante stijging van 25.8 procentpunten, van 40.3% in 2018 naar 66.1% in 2024. Deze toename ligt in lijn met de gemiddelde EU-stijging van 23.0 procentpunten. Deze cijfers duiden op een sterke uitbouw en participatie in aanvangsbegeleiding voor leraren in Vlaanderen, vooral in het lager secundair onderwijs.

Tabel 6.4 Verandering in het percentage leraren dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Formele aanvangsbegeleidingsprogramma's		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	15.7	33.9	18.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	37.0	61.6	24.5*
Denemarken	17.9	23.2	5.3‡
Estland	17.4	26.6	9.2‡
Finland	26.0	28.4	2.3‡
Franse Gemeenschap	27.2	32.9	5.7‡
Frankrijk	7.6	21.0	13.5‡
Italië	18.8	31.1	12.3‡
Kroatië	40.7	53.9	13.1‡
Letland	33.1	39.6	6.6‡
Nederland[1]	52.8	66.0	13.2‡
Noorwegen[1]	19.1	32.2	13.1‡
Oostenrijk	16.8	41.1	24.3=
Portugal	14.3	14.6	0.3‡
Slovenië	41.3	39.5	-1.8‡
Spanje	20.4	35.5	15.2‡
Tsjechië	40.2	45.7	5.5‡
Zweden	15.1	20.0	4.8‡
EU-16 Gemiddelde	25.5	34.4	8.9‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	18.9	40.2	21.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	40.3	66.1	25.8*
Denemarken	32.1	47.0	14.8‡
Estland	28.4	49.3	20.9‡
Finland	52.7	76.9	24.2=
Franse Gemeenschap	31.7	54.0	22.3=
Frankrijk	14.7	44.1	29.4=
Italië	17.3	50.0	32.7‡
Kroatië	50.2	68.9	18.7‡
Letland	40.0	62.2	22.2=
Nederland[1]	55.7	72.5	16.8‡
Noorwegen[1]	32.2	54.6	22.4=
Oostenrijk	17.9	47.3	29.4=
Portugal	41.2	59.8	18.5‡
Slovenië	44.7	57.4	12.8‡
Spanje	19.0	52.7	33.6‡
Tsjechië	52.1	74.7	22.6=
Zweden	27.2	54.2	27.1=
EU-16 Gemiddelde	34.8	57.9	23.0=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 6.5 beschrijft de evolutie van de deelname van beginnende leraren (met vijf jaar werkervaring of minder) aan aanvangsbegeleiding tussen 2018 en 2024.

Voor **formele aanvangsbegeleidingsprogramma's** steeg de deelname van beginnende leraren in het **lager onderwijs** significant. Het percentage groeide tussen 2018 en 2024 van 29.8% naar 70.1%, een forse toename van 40.3 procentpunten. Ook beginnende leraren in het **lager secundair onderwijs** participeerden significant vaker aan een formeel programma; hun deelname nam toe van 61.2% in 2018 naar 88.2% in 2024. Deze toename van 27.0 procentpunten overtreft de gemiddelde EU-stijging van 15.2 procentpunten aanzienlijk. De stijging in Vlaanderen valt mogelijk toe te schrijven aan een maatregel uit een decretale vertaling die vanaf het schooljaar 2019-2020 van kracht is en een betere en meer kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding beoogt, met als doel de praktijkschok bij de start te verminderen (Departement Onderwijs en Vorming, 2025a).

Een vergelijkbare opwaartse trend is zichtbaar bij de **informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten**. De participatie van beginnende leraren in het **lager onderwijs** is significant gestegen van 29.5% naar 71.3%, een toename van 41.9 procentpunten. De deelname aan informele activiteiten in het **lager secundair onderwijs** liet eveneens een significante stijging optekenen van 18.9 procentpunten (van 62.1% in 2018 naar 81.1% in 2024). Deze toename is significant kleiner dan de gemiddelde EU-stijging van 26.9 procentpunten, maar het absolute deelnameniveau in Vlaanderen blijft aanzienlijk hoger.

Tabel 6.5 Verandering in het percentage beginnende leraren (met in totaal vijf jaar of minder werkervaring) dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school of tijdens de eerste tewerkstelling tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Formele aanvangsbegeleidingsprogramma's		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	29.8	70.1	40.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	61.2	88.2	27.0*
Denemarken	20.1	32.4	12.3‡
Estland	20.8	38.2	17.4=
Finland	27.4	32.9	5.5‡
Franse Gemeenschap	31.3	54.7	23.3=
Frankrijk	13.8	33.4	19.6=
Italië	10.6	28.3	17.7=
Kroatië	31.2	48.9	17.7=
Letland	30.5	51.5	21.0=
Nederland[1]	67.0	75.1	8.1‡
Noorwegen[1]	35.8	64.4	28.6=
Oostenrijk	27.9	63.5	35.5‡
Portugal	14.8	18.8	4.0‡
Slovenië	31.8	29.2	-2.6‡
Spanje	18.3	34.5	16.2‡
Tsjechië	44.3	52.7	8.5‡
Zweden	25.8	35.9	10.1‡
EU-16 Gemiddelde	28.2	43.4	15.2‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	29.5	71.3	41.9*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	62.1	81.1	18.9*
Denemarken	38.8	54.8	16.0=
Estland	43.4	58.1	14.6=
Finland	51.9	79.9	28.0=
Franse Gemeenschap	36.5	70.8	34.4‡
Frankrijk	21.4	55.7	34.4‡
Italië	11.4	54.9	43.5‡
Kroatië	44.5	67.6	23.1=
Letland	42.8	65.9	23.0=
Nederland[1]	59.1	80.9	21.8=
Noorwegen[1]	46.2	65.1	18.9=
Oostenrijk	28.1	60.4	32.3‡
Portugal	37.5	57.2	19.7=
Slovenië	35.0	63.3	28.3=
Spanje	17.5	55.6	38.0‡
Tsjechië	56.4	80.8	24.4=
Zweden	39.6	69.9	30.3‡
EU-16 Gemiddelde	38.1	65.1	26.9‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 6.6 geeft een overzicht van de specifieke activiteiten die opgenomen zijn in de aanvangsbegeleiding van leraren toen ze begonnen te werken op hun huidige school, voor de verschillende onderwijsniveaus in Vlaanderen en in vergelijking met EU/PISA-groepen.

Binnen Vlaanderen zijn er duidelijke verschillen tussen onderwijsniveaus in het voorkomen van bepaalde inductieactiviteiten. Zo komt **'leraren observeren op deze school'** (LO=26.7%; LSO=44.9%; HSO=42.3%) significant vaker voor in het secundair onderwijs dan in het lager onderwijs. Daarentegen worden **teamteaching met ervaren leraren** (LO=35.3%; LSO=24.2%; HSO=20.6%) en **portfolio's/dagboeken/logboeken** (LO=22.0%; LSO=15.8%; HSO=14.2%) significant vaker gerapporteerd in het lager onderwijs. Voor **online cursussen/seminaries/workshops** (LO=19.5%; LSO=21.4%; HSO=25.9%) zijn er binnen Vlaanderen geen significante verschillen tussen de onderwijsniveaus. De **verminderde lesopdracht** wordt vooral aangeboden in het hoger secundair onderwijs (7.0%), en significant minder in de eerste graad secundair (3.6%) en het lager onderwijs (4.8%).

In vergelijking met de EU/PISA-gemiddelden worden **geplande bijeenkomsten met de directeur en/of ervaren leraren** in Vlaanderen opvallend vaker gerapporteerd (LO: VL=79.0% vs. EU-5=70.8%; LSO: VL=86.4% vs. EU-16=68.1% en PISA-5=68.2%; HSO: VL=82.7% vs. EU-4=76.0%). Ook **supervisie door de directeur en/of ervaren leerkrachten** komt in Vlaanderen significant vaker voor dan gemiddeld in Europa. In het lager onderwijs bedraagt dit 81.4%, tegenover een EU-5-gemiddelde van 59.4%, wat significant hoger is. In de eerste graad secundair onderwijs gaat het om 87.1% (vs. EU-16=58.9% en PISA-5=62.7%) en in de tweede en derde graad secundair onderwijs 83.5% (vs. EU-4=63.7%). Wat betreft **netwerken of samenwerking met andere leraren** worden in Vlaanderen hoge participatiecijfers gerapporteerd. In het lager onderwijs bedraagt dit 75.9%, wat significant hoger is dan het EU-5-gemiddelde van 66.7%. Ook in de eerste graad secundair onderwijs (77.7%) ligt dit percentage significant hoger dan in de EU-16 (71.2%), maar wel significant lager dan in de PISA-5 landen (83.1%). In de tweede en derde graad secundair onderwijs ligt de participatie op 77.5%, eveneens significant hoger dan het EU-4-gemiddelde van 68.8%. Ook **algemene of administratieve introductieprogramma's** komen in Vlaanderen vaker voor dan gemiddeld in Europa. In het lager onderwijs ontvangt 54.7% van de beginnende leraren zo'n introductie, tegenover 44.3% in de EU-5. In de eerste graad secundair onderwijs is dat 76.9%, wat duidelijk hoger is dan het EU-16 gemiddelde van 61.0% en vergelijkbaar met het PISA-5 gemiddelde van 74.3%. Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs ligt het aandeel in Vlaanderen op 76.7%, wat significant hoger is dan de 61.7% in de EU-4.

Daartegenover worden **online cursussen, seminaries of workshops** in Vlaanderen significant minder vaak gerapporteerd dan in de EU in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs (LO:

VL=19.5% vs. EU-5=29.2%; LSO: VL=21.4% vs. EU-16=28.4% en PISA-5=34.1%). Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs zien we een vergelijkbaar percentage (25.9% vs. EU-4=27.6%). **Online activiteiten, zoals virtuele gemeenschappen**, zijn in Vlaanderen eveneens minder courant (LO: VL=15.5% vs. EU-5=19.1%; LSO: VL=13.4% vs. EU-16=19.9% en PISA-5=25.8%; HSO: VL=16.2% vs. EU-4=22.0%). Ook het **gebruik van portfolio's, dagboeken of logboeken** blijft achter: in het lager onderwijs is dit 22.0% (vs. EU-5=33.3%); in het lager secundair onderwijs 15.8% (vs. EU-16=25.2% en PISA-5=36.4%); en in het hoger secundair onderwijs 14.2% (vs. EU-4=31.4%). **Teamteaching met ervaren leraren** wordt evenzeer minder vaak gerapporteerd in Vlaanderen dan in de internationale landen en dat op alle onderwijsniveaus (LO: VL=35.3% vs. EU-5=43.3%; LSO: VL=24.2% vs. EU-16=40.0% en PISA-5=38.2%; HSO: VL=20.6% vs. EU-4=46.5%). Tot slot wordt het aanbieden van een **verminderde lesopdracht** in Vlaanderen veel minder toegepast dan in andere Europese landen (LO: VL=4.8% vs. EU-5=13.0%; LSO: VL=3.6% vs. EU-16=18.3% en PISA-5=17.7%; HSO: VL=7.0% vs. EU-4=24.1%).

Tabel 6.6 Activiteiten opgenomen in de aanvangsbegeleiding van leraren toen ze begonnen te werken op hun huidige school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Cursussen/seminaries/workshops in persoon bijgewoond	50.7	56.7▲	<	69.0	54.7▼	57.8▼	=	67.9	57.8▼
Online cursussen/seminaries/workshops	19.5	29.2▲	=	21.4	28.4▲	34.1▲	=	25.9	27.6=
Online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen)	15.5	19.1▲	=	13.4	19.9▲	25.8▲	=	16.2	22.0▲
Geplande bijeenkomsten met de directeur en/of ervaren leraren	79.0	70.8▼	<	86.4	68.1▼	68.2▼	>	82.7	76.0▼
Supervisie door de directeur en/of ervaren leerkrachten	81.4	59.4▼	<	87.1	58.9▼	62.7▼	>	83.5	63.7▼
Netwerken/samenwerken met andere leraren	75.9	66.7▼	=	77.7	71.2▼	83.1▲	=	77.5	68.8▼
Teamteaching met ervaren leraren	35.3	43.3▲	>	24.2	40.0▲	38.2▲	=	20.6	46.5▲
Portfolio's/dagboeken/logboeken	22.0	33.3▲	>	15.8	25.2▲	36.4▲	=	14.2	31.4▲
Verminderde lesopdracht	4.8	13.0▲	=	3.6	18.3▲	17.7▲	<	7.0	24.1▲
Algemene/administratieve introductie	54.7	44.3▼	<	76.9	61.0▼	74.3=	=	76.7	61.7▼
Leraren observeren op deze school	26.7	33.4▲	<	44.9	39.9▼	47.4=	=	42.3	48.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 6.7 geeft een overzicht van de activiteiten die volgens schoolleiders zijn opgenomen in de aanvangsbegeleiding van leraren. **In Vlaanderen** worden doorgaans meer activiteiten opgenomen dan in de EU-landen, met een sterke focus op persoonlijke en praktische ondersteuning. De meest frequent gerapporteerde activiteiten in Vlaanderen zijn **geplande bijeenkomsten met de directeur en/of ervaren leraren** (LO=96.1%; LSO=96.0%; HSO=97.3%), **supervisie door de directeur en/of ervaren leerkrachten** (LO=96.6%; LSO=99.5%; HSO=95.4%), **netwerken/samenwerken met andere leraren** (LO=90.4%; LSO=96.6%; HSO=99.3%), en **algemene/administratieve introductie** (LO=93.0%; LSO=98.7%; HSO=97.3%). **Activiteiten zoals online cursussen/seminaries/workshops** (LO=45.9%; LSO=60.4%; HSO=56.6%) en **teamteaching** (LO=70.2%; LSO=41.9%; HSO=46.0%) met ervaren leraren

worden minder vaak genoemd, hoewel de percentages nog steeds aanzienlijk zijn. Het **gebruik van portfolio's/dagboeken/logboeken** (LO=41.3%; LSO=29.6%; HSO=25.1%) en **verminderde lesopdracht** (LO=9.1%; LSO=27.6%; HSO=38.7%) wordt het minst gerapporteerd als onderdeel van de aanvangsbegeleiding. Opvallend is dat deze percentages beduidend hoger zijn dan de rapportage van leraren in Tabel 6.6. Een verklaring is dat aan schoolleiders naar de huidige aanvangsbegeleiding gevraagd werd, terwijl leraren hun aanvangsbegeleiding bij de start van hun loopbaan rapporteerden, wat bij oudere generaties mogelijk beperkter was.

In het **lager onderwijs** is de opname van bijna alle activiteiten in de aanvangsbegeleiding van leraren significant hoger in Vlaanderen dan in de EU-5: dit geldt voor geplande bijeenkomsten met de directeur en/of ervaren leraren (96.1% vs. EU-5=86.6%), supervisie door de directeur en/of ervaren leerkrachten (96.6% vs. EU-5=80.7%), cursussen/seminaries/workshops in persoon bijgewoond (81.4% vs. EU-5=58.8%), netwerken/samenwerken met andere leraren (90.4% vs. EU-5=82.4%), en algemene/administratieve introductie (93.0% vs. EU-5=69.9%). Daarentegen is een verminderde lesopdracht (9.1% vs. EU-5=19.3%) significant minder vaak opgenomen in Vlaanderen dan in de EU-5. Online cursussen/seminaries/workshops (45.9% vs. EU-5=39.8%), online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen) (23.7% vs. EU-5=30.2%) en portfolio's/dagboeken/logboeken (41.3% vs. EU-5=29.7%) zijn vergelijkbaar met de EU-5.

In de **eerste graad secundair onderwijs** is de opname van de volgende activiteiten in de aanvangsbegeleiding van leraren significant hoger in Vlaanderen dan in de EU-16 en PISA-5: supervisie door de directeur en/of ervaren leerkrachten (99.5% vs. EU-16=88.0% en PISA-5=92.8%), cursussen/seminaries/workshops in persoon bijgewoond (96.3% vs. EU-16=67.3% en PISA-5=69.6%), online cursussen/seminaries/workshops (60.4% vs. EU-16=49.9% en PISA-5=47.0%) en algemene/administratieve introductie (98.7% vs. EU-16=86.7% en PISA-5=95.2%). Netwerken/samenwerken met andere leraren (96.6% vs. EU-16=88.9% en PISA-5=97.1%) is ook significant hoger dan in de EU-16, maar vergelijkbaar met PISA-5. Activiteiten zoals geplande bijeenkomsten met de directeur en/of ervaren leraren (96.0% vs. EU-16=93.2% en PISA-5=95.7%), online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen) (40.9% vs. EU-16=35.8% en PISA-5=36.7%) en portfolio's/dagboeken/logboeken (29.6% vs. EU-16=25.2% en PISA-5=40.3%) zijn vergelijkbaar met zowel de EU-16 als PISA-5. Echter, teamteaching met ervaren leraren (41.9% vs. EU-16=59.2% en PISA-5=61.3%) en een verminderde lesopdracht (27.6% vs. EU-16=31.6% en PISA-5=36.9%) komen significant minder vaak voor in Vlaanderen vergeleken met de EU-16 en/of PISA-5.

Voor de **tweede en derde graad secundair onderwijs** is de deelname aan de volgende activiteiten significant hoger in Vlaanderen dan in de EU-4: supervisie door de directeur en/of ervaren leerkrachten (95.4% vs. EU-4=89.0%), netwerken/samenwerken met andere leraren (99.3% vs. EU-4=91.2%) en

algemene/administratieve introductie (97.3% vs. EU-4=90.2%). Activiteiten zoals geplande bijeenkomsten met de directeur en/of ervaren leraren (97.3% vs. EU-4=96.6%), cursussen/seminaries/workshops in persoon bijgewoond (96.3% vs. EU-4=70.5%), online cursussen/seminaries/workshops (56.6% vs. EU-4=52.9%), portfolio's/dagboeken/logboeken (25.1% vs. EU-4=31.5%) en een verminderde lesopdracht (38.7% vs. EU-4=37.9%) zijn vergelijkbaar met de EU-4. Echter, teamteaching met ervaren leraren (46.0% vs. EU-4=63.1%) en online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen) (31.4% vs. EU-4=48.3%) worden significant minder vaak gerapporteerd in Vlaanderen dan in de EU-4.

Tabel 6.7 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende activiteiten opgenomen zijn in de aanvangsbegeleiding van leraren

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Cursussen/seminaries/workshops in persoon bijgewoond	81.4	58.8▼	<	96.3	67.3▼	69.6▼	=	96.3	70.5▼
Online cursussen/seminaries/workshops	45.9	39.8=	<	60.4	49.9▼	47.0▼	=	56.6	52.9=
Online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen)	23.7	30.2=	<	40.9	35.8=	36.7=	=	31.4	48.3▲
Geplande bijeenkomsten met de directeur en/of ervaren leraren	96.1	86.6▼	=	96.0	93.2=	95.7=	=	97.3	96.6=
Supervisie door de directeur en/of ervaren leerkrachten	96.6	80.7▼	=	99.5	88.0▼	92.8▼	=	95.4	89.0▼
Netwerken/samenwerken met andere leraren	90.4	82.4▼	<	96.6	88.9▼	97.1=	=	99.3	91.2▼
Teamteaching met ervaren leraren	70.2	49.6▼	>	41.9	59.2▲	61.3▲	=	46.0	63.1▲
Portfolio's/dagboeken/logboeken	41.3	29.7▼	=	29.6	25.2=	40.3=	=	25.1	31.5=
Verminderde lesopdracht	9.1	19.3▲	<	27.6	31.6=	36.9▲	=	38.7	37.9=
Algemene/administratieve introductie	93.0	69.9▼	<	98.7	86.7▼	95.2▼	=	97.3	90.2▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

6.1.2 Mentorschap

Mentorschap is een ondersteuningsvorm waarbij meer ervaren leraren hun minder ervaren collega's begeleiden. Dit kan specifiek gericht zijn op startende leraren, maar ook breder ingezet worden voor alle teamleden. De uitwisseling kan plaatsvinden tussen twee of meerdere leraren en kent verschillende doelstellingen. Enerzijds biedt mentorschap nieuwe leraren de kans te leren van de praktijkervaring van hun meer ervaren collega's. Zo raken zij sneller vertrouwd met het beroep en de specifieke werking van de school. Tegelijk krijgen zij een vast aanspreekpunt binnen het team, wat hun integratie vergemakkelijkt. Deze vorm van uitwisseling verrijkt bovendien de collectieve kennis binnen de school. Anderzijds brengen nieuwe leraren vaak recente inzichten, methodes en innovaties uit de lerarenopleiding mee. Wanneer er sprake is van een open en wederzijdse uitwisseling, kan mentorschap dus ook bijdragen aan de professionele groei van het volledige schoolteam. Hoewel mentorschap in de eerste plaats bedoeld is als ondersteuning voor beginnende leraren, reiken de

voordelen verder en kan het een brede meerwaarde betekenen voor de hele school (Ingersoll & Strong, 2011).

Tabel 6.8 toont het percentage scholen dat volgens de schoolleiders mentoring organiseert. In 2024 is er een breed scala aan mentoringprogramma's beschikbaar in Vlaamse scholen, die vaak gericht zijn op alle leraren die nieuw zijn op de school. Andere mogelijkheden op scholen zijn mentoringprogramma’s die alleen toegankelijk zijn voor leraren die voor het eerst lesgeven, toegankelijk zijn voor alle leraren of net het ontbreken van mentoringprogramma’s voor leraren.

In het **lager onderwijs** geeft 50.8% van de schoolleiders aan dat mentoring toegankelijk is voor **alle leraren die nieuw zijn op de school**. Dit is significant hoger dan het EU-5 gemiddelde van 20.8%. Daarnaast heeft 22.3% van de scholen een programma dat **toegankelijk is voor alle leraren op de school**, vergelijkbaar met het EU-5 gemiddelde. Echter, slechts 7.1% van de scholen biedt mentoring alleen aan **leraren die voor het eerst lesgeven** aan, significant lager dan in de EU-5 (15.6%). Opvallend is dat 19.8% van de scholen in het lager onderwijs momenteel **geen mentoringprogramma's** aanbiedt, wat wel significant lager is dan het EU-5 gemiddelde van 44.2%.

In de **eerste graad secundair onderwijs** wordt in een groter deel van de Vlaamse scholen mentoring georganiseerd, vaak gericht op **alle leraren die nieuw zijn op de school** (68.2%), wat significant hoger is dan het EU-16 (29.4%) en PISA-5 (33.1%) gemiddelde. Mentoring **toegankelijk voor alle leraren op de school** is aanwezig in 21.5% van de scholen, vergelijkbaar met de EU-gemiddelden. Slechts 3.1% van de scholen biedt mentoring alleen aan **leraren die voor het eerst lesgeven** aan, significant lager dan EU-16 (30.9%) en PISA-5 (24.8%). Het lager secundair onderwijs valt ook op doordat slechts 7.3% van de scholen **geen mentoringprogramma's** aanbiedt, significant lager dan EU-16 (20.8%) en PISA-5 (22.4%).

In de **tweede en derde graad secundair onderwijs** zien we een vergelijkbaar patroon. 65.2% van de scholen biedt mentoring aan **alle leraren die nieuw zijn op de school** aan, significant hoger dan het EU-4 gemiddelde van 33.9%. 19.3% heeft mentoring toegankelijk voor **alle leraren op de school**, vergelijkbaar met EU-4. Slechts 1.2% van de scholen biedt mentoring alleen aan **leraren die voor het eerst lesgeven** aan, significant lager dan EU-4 (28.4%). 14.3% van de scholen in het hoger secundair onderwijs heeft momenteel **geen mentoringprogramma's**, wat vergelijkbaar is met het EU-4 gemiddelde van 17.2%.

De cijfers tonen aan dat de toegang tot mentoring voor alle leraren die nieuw zijn op de school vrij hoog is in Vlaanderen. Dit bevestigt een sterke uitbouw van interne mentoringprogramma's in Vlaamse scholen, die breder gericht zijn dan enkel op leraren die nieuw zijn in het beroep.

Tabel 6.8 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende leraren toegang hebben tot mentoring in hun school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ja, maar dat is alleen toegankelijk voor leraren die voor het eerst lesgeven, nl. leraren die minder dan één jaar tewerkgesteld zijn als leraar	7.1	15.6▲	=	3.1	30.9▲	24.8▲	=	1.2	28.4▲
Ja, dit is toegankelijk voor alle leraren die nieuw zijn op deze school	50.8	20.8▼	<	68.2	29.4▼	33.1▼	=	65.2	33.9▼
Ja, dit is toegankelijk voor alle leraren op deze school	22.3	19.4=	=	21.5	18.8=	19.7=	=	19.3	20.6=
Nee, momenteel zijn er geen mentoringprogramma's voor leraren op deze school	19.8	44.2▲	>	7.3	20.8▲	22.4▲	=	14.3	17.2=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Leraren werden bevraagd of ze momenteel betrokken zijn bij mentoractiviteiten (Tabel 6.9). Omdat niet iedereen op elk moment in aanmerking komt voor het mentorschap, impliceren de percentages dat de gerapporteerde betrokkenheid van leraren vaak lager ligt dan de algemene beschikbaarheid van mentorprogramma's zoals aangegeven door schoolleiders.

Het percentage leraren dat aangeeft op dit ogenblik **een mentor te hebben ter ondersteuning**, is in Vlaanderen relatief hoog en ligt significant hoger dan in de vergelijkingslanden. In het lager onderwijs heeft 11.0% van de leraren een mentor, wat significant hoger is dan in de EU-5 landen (5.6%). In de eerste graad secundair onderwijs heeft 13.6% van de leraren een mentor, significant hoger dan in de EU-16 (6.6%) en PISA-5 (11.2%) landen. In de tweede en derde graad secundair onderwijs rapporteert 14.2% van de leraren een mentor te hebben, wat eveneens significant hoger is dan in de EU-4 landen (6.6%). Het percentage leraren met een mentor ligt in het secundair onderwijs significant hoger dan in het lager onderwijs.

De **betrokkenheid van leraren als mentor** toont een wisselend beeld. In het lager onderwijs is 7.9% van de leraren momenteel als mentor aangesteld, wat vergelijkbaar is met het EU-5 gemiddelde van 8.2%. Echter, in de eerste graad secundair onderwijs zijn Vlaamse leraren met 8.4% significant minder vaak als mentor aangesteld in vergelijking met de EU-16 (10.1%) en PISA-5 (11.5%) landen. Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs geldt een vergelijkbaar patroon: 9.3% is als mentor aangesteld, significant lager dan in de EU-4 landen (11.6%). Er zijn geen significante verschillen in het percentage leraren dat mentor is tussen de onderwijsniveaus binnen Vlaanderen.

Hoewel Vlaamse leraren significant vaker een mentor ter ondersteuning hebben dan hun Europese collega's, is het opvallend dat zij, met name in het secundair onderwijs, minder vaak zelf als mentor zijn aangesteld in vergelijking met het EU-gemiddelde. De discrepantie tussen het hogere percentage

leraren dat een mentor heeft en het lagere percentage dat een mentoropdracht uitvoert is niet geheel vreemd, aangezien één mentor meerdere leraren kan begeleiden.

Tabel 6.9 Percentage leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen	11.0	5.6▼	=	13.6	6.6▼	11.2▼	=	14.2	6.6▼
Ik ben momenteel als mentor aangesteld voor één of meer leraren	7.9	8.2=	=	8.4	10.1▲	11.5▲	=	9.3	11.6▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 6.10 toont de betrokkenheid van beginnende leraren (gedefinieerd als zijnde met vijf jaar totale werkervaring of minder) bij mentoractiviteiten. Beginnende Vlaamse leraren rapporteren significant vaker dat zij op dit ogenblik **een mentor hebben die is aangesteld om hen te ondersteunen** dan hun Europese en PISA-landencollega's. In het lager onderwijs heeft 33.6% van de beginnende leraren een mentor, wat significant hoger is dan het EU-5 gemiddelde van 20.8%. In de eerste graad secundair onderwijs heeft 40.2% van de leraren een mentor, wat bijna dubbel zo hoog is als in de EU-16 (21.6%) en PISA-5 (22.8%) landen. Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs rapporteert 39.0% van de leraren een mentor te hebben, significant hoger dan in de EU-4 landen (21.4%). Binnen Vlaanderen zijn er geen significante verschillen in het percentage beginnende leraren met een mentor tussen de onderwijsniveaus.

Wat betreft het **zelf als mentor aangesteld zijn voor één of meer leraren**, is de betrokkenheid van beginnende Vlaamse leraren over alle onderwijsniveaus vergelijkbaar met hun Europese en PISA-landencollega's. In het lager onderwijs is 4.2% van de beginnende leraren mentor, wat vergelijkbaar is met het EU-5 gemiddelde van 3.5%. In de eerste graad secundair onderwijs is dit 3.3%, vergelijkbaar met het EU-16 (4.0%) en PISA-5 (4.2%) gemiddelde. Voor de tweede en derde graad secundair onderwijs is 5.4% van de beginnende leraren mentor, vergelijkbaar met het EU-4 gemiddelde van 4.8%. Ook hier zijn er geen significante verschillen in het percentage beginnende leraren dat mentor is tussen de onderwijsniveaus binnen Vlaanderen.

Tabel 6.10 Percentage beginnende leraren (met in totaal vijf jaar of minder werkervaring) dat betrokken is bij mentoractiviteiten

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen	33.6	20.8▼	=	40.2	21.6▼	22.8▼	=	39.0	21.4▼
Ik ben momenteel als mentor aangesteld voor één of meer leraren	4.2	3.5=	=	3.3	4.0=	4.2=	=	5.4	4.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 6.11 geeft inzicht in de veranderingen in de participatie van leraren aan mentoractiviteiten tussen 2013 en 2024.

Het percentage leraren dat op dit ogenblik **een mentor heeft ter ondersteuning**, is in het lager onderwijs significant gestegen. De toename is zichtbaar zowel ten opzichte van 2013 (van 6.3% naar 11.0%, een stijging van 4.6 pp) als ten opzichte van 2018 (van 5.5% naar 11.0%, een stijging van 5.5 pp). In het lager secundair onderwijs is het aandeel leraren met een mentor sinds 2013 significant toegenomen met 3.4 procentpunten (van 10.2% naar 13.6%) en met 3.3 procentpunten sinds 2018. Deze stijgingen zijn gelijkaardig aan de gemiddelde EU-stijgingen. In absolute cijfers hebben Vlaamse leraren in het lager secundair onderwijs (13.6%), na Nederland (18.4%), het vaakst een mentor.

Het percentage **leraren dat zelf een mentortaak opneemt**, kent in het lager onderwijs een stabiele evolutie. Ten opzichte van 2013 is er een lichte, niet-significante daling van 1.6 procentpunten (van 9.5% naar 7.9%), terwijl er sinds 2018 een lichte, niet-significante stijging is van 1.2 procentpunten (van 6.7% naar 7.9%). Voor het lager secundair onderwijs toonde het percentage een daling van 1.8 procentpunten sinds 2013 (van 10.2% naar 8.4%), maar een lichte toename van 0.6 procentpunten sinds 2018. In de EU-landen is er een gemiddelde toename van 1.5 procentpunten zichtbaar sinds 2013 en 1.4 procentpunten sinds 2018.

Tabel 6.11 Verandering in de participatie van leraren aan mentoractiviteiten tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.3	5.5	11.0	4.6*	5.5*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	10.2	10.2	13.6	3.4*	3.3*
Denemarken	4.2	4.4	5.5	1.3=	1.1=
Estland	3.3	3.9	7.0	3.6=	3.0=
Finland	2.8	3.7	4.7	1.8=	0.9=
Franse Gemeenschap	a	2.9	4.4	a	1.5=
Frankrijk	3.5	3.9	2.5	-1.1‡	-1.4‡
Italië	4.5	2.5	5.7	1.2=	3.2=
Kroatië	5.6	2.9	2.9	-2.6‡	0.0‡
Letland	4.1	4.0	6.3	2.3=	2.3=
Nederland[1]	16.6	13.0	18.4	1.7=	5.4=
Noorwegen[1]	6.9	4.6	4.8	-2.1=	0.2‡
Oostenrijk	a	3.6	6.9	a	3.3=
Portugal	4.3	6.9	7.4	3.1=	0.5=
Slovenië	a	1.5	3.3	a	1.8=
Spanje	3.8	2.9	6.9	3.1=	4.0=
Tsjechië	3.8	7.1	11.2	7.3‡	4.1=
Zweden	3.7	5.0	7.3	3.6=	2.2=
EU-13/16 Gemiddelde	5.2	4.6	6.6	1.4=	2.0=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik ben momenteel als mentor aangesteld voor één of meer leraren				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	9.5	6.7	7.9	-1.6=	1.2=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	10.2	7.7	8.4	-1.8=	0.6=
Denemarken	12.7	9.5	11.8	-0.9=	2.3=
Estland	9.1	7.5	11.0	1.9‡	3.5=
Finland	3.8	5.2	5.7	1.9‡	0.5=
Franse Gemeenschap	a	5.9	7.7	a	1.8=
Frankrijk	5.5	6.2	6.2	0.7=	0.0=
Italië	5.1	5.5	7.9	2.8‡	2.4=
Kroatië	13.8	8.8	7.3	-6.6‡	-1.5=
Letland	7.0	9.0	13.8	6.8‡	4.9‡
Nederland[1]	19.4	22.2	19.0	-0.4=	-3.2=
Noorwegen[1]	7.7	6.5	6.9	-0.8=	0.4=
Oostenrijk	a	7.0	8.3	a	1.3=
Portugal	7.6	7.3	7.7	0.2=	0.4=
Slovenië	a	6.8	6.6	a	-0.2=
Spanje	6.8	5.8	9.2	2.5‡	3.4‡
Tsjechië	7.7	11.8	16.7	8.9‡	4.9‡
Zweden	5.5	14.1	15.5	9.9‡	1.4=
EU-13/16 Gemiddelde	8.6	8.7	10.1	1.5‡	1.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 6.12 toont de evolutie in de participatie van beginnende leraren (met vijf jaar of minder werkervaring) aan mentoractiviteiten tussen 2013 en 2024.

In het lager onderwijs steeg het aandeel beginnende **leraren met een mentor** significant sinds 2018 met 12.3 procentpunten, van 21.3% naar 33.6%. Over de langere periode sinds 2013 is de trend stabiel, met een niet-significante toename van 7.7 procentpunten.

Voor beginnende leraren in het lager secundair onderwijs blijft het percentage dat een mentor heeft, over de tijd heen stabiel. Het aandeel kende een lichte niet-significante toename van 2.5 procentpunten sinds 2013 (van 37.7% naar 40.2%). Deze stabiele evolutie in Vlaanderen verschilt niet significant van de stijgende trend in de EU-landen, waar het aandeel toenam met 5.9 procentpunten sinds 2013 en 6.4 procentpunten sinds 2018. Wat het absolute niveau betreft, behoort Vlaanderen wel tot de Europese top. Alleen in Nederland (50.9%) hebben beginnende leraren vaker ondersteuning van een mentor dan in het Vlaamse lager secundair onderwijs, waar 40.2% van de beginnende leraren dit krijgt.

Tabel 6.12 Verandering in de participatie van beginnende leraren (die in totaal vijf jaar of minder werkervaring hebben) aan mentoractiviteiten tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	25.9	21.3	33.6	7.7=	12.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	37.7	40.5	40.2	2.5=	-0.3=
Denemarken	9.6	15.0	21.5	11.9=	6.5=
Estland	15.9	17.4	22.8	6.8=	5.4=
Finland	8.3	9.7	13.7	5.3=	3.9=
Franse Gemeenschap	a	8.8	16.0	a	7.2=
Frankrijk	19.4	16.6	16.6	-2.9=	-0.1=
Italië	9.1	5.1	15.8	6.7=	10.7‡
Kroatië	20.7	13.4	15.9	-4.9=	2.4=
Letland	16.9	16.1	25.7	8.8=	9.6=
Nederland[1]	34.6	40.3	50.9	16.3=	10.6=
Noorwegen[1]	17.4	17.7	17.9	0.5=	0.2=
Oostenrijk	a	10.8	21.3	a	10.5‡
Portugal	8.8	14.1	19.9	11.1=	5.8=
Slovenië	a	5.4	12.7	a	7.2=
Spanje	10.0	10.2	15.1	5.1=	5.0=
Tsjechië	16.5	25.9	36.3	19.8‡	10.4‡
Zweden	16.9	16.9	23.5	6.5=	6.6=
EU-13/16 Gemiddelde	15.7	15.2	21.6	5.9=	6.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Inzicht in de match tussen het vakgebied van de mentor en de leraar die mentoring krijgt, is van belang voor effectieve begeleiding (Wold et al., 2023). Tabel 6.13 toont het percentage schoolleiders dat aangeeft dat het belangrijkste vakgebied van de mentor hetzelfde is als die van de leraar die mentoring krijgt, voor het lager onderwijs, de eerste graad secundair onderwijs en de tweede en derde graad secundair onderwijs.

In het **lager onderwijs** is er doorgaans een sterke overeenkomst in vakgebied tussen mentor en mentee: 74,4% van de schoolleiders geeft aan dat het vakgebied van de mentor ‘meestal’ hetzelfde is als dat van de mentee. Dit is niet verrassend, aangezien leraren in het lager onderwijs vaak meerdere vakken onderwijzen binnen eenzelfde klascontext, wat resulteert in een bredere, gedeelde onderwijspraktijk.

Het beeld is echter anders in het secundair onderwijs. In de **eerste graad secundair onderwijs** geeft slechts 14.9% van de schoolleiders aan dat het vakgebied van de mentor 'meestal' hetzelfde is als dat van de mentee, wat significant lager is dan de 64.2% in de EU-16 en 52.6% in de PISA-5 landen. Daarentegen wordt in de eerste graad secundair onderwijs significant vaker gerapporteerd dat dit 'soms' het geval is (52.2% vs. EU-16=28.3% en PISA-5=35.3%). Een vergelijkbaar patroon zien we in de **tweede en derde graad secundair onderwijs**. Hier zegt slechts 24.3% van de schoolleiders dat het vakgebied van de mentor 'meestal' hetzelfde is als dat van de mentee, wat significant lager is dan het EU-4 gemiddelde van 79.6%. Tegelijkertijd geeft 40.6% aan dat dit 'soms' het geval is, significant hoger dan het EU-4 gemiddelde van 17.2%. Deze cijfers bevestigen dat het vakgebied van mentor en mentee in het secundair onderwijs doorgaans meer uiteenloopt dan in het lager onderwijs, wat de inzet van vakspecifieke mentoring bemoeilijkt.

De resultaten tonen aan dat er in het Vlaamse lager onderwijs doorgaans een goede afstemming is tussen het vakgebied van de mentor en de mentee. Dit is ook logisch aangezien in het lager onderwijs leraren doorgaans generalisten zijn waarbij ze lesgeven over meerdere vakken heen. Daardoor is het concept ‘overeenstemming van vakgebied’ minder relevant dan in het secundair onderwijs, waar leraren veel meer vakspecifiek werken. Een rechtstreekse vergelijking tussen beide onderwijsniveaus is op dit punt dan ook niet zinvol. Wel valt op dat in het secundair onderwijs veel minder vaak overeenstemming is tussen de mentee en het vakgebied van de mentor: het percentage leraren van wie het vakgebied 'meestal' overeenkomt met dat van hun mentor ligt opvallend laag, terwijl het aandeel waarbij dit slechts 'soms' het geval is significant hoger ligt dan in de Europese en PISA-landen. Dit suggereert dat mentoring in het Vlaamse secundair onderwijs vaker over de grenzen van vakgebieden heen gebeurt.

Tabel 6.13 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat het belangrijkste vakgebied van de mentor hetzelfde is als de leraar die mentoring krijgt

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Belangrijkste vakgebied van de mentor hetzelfde als die van de leraar die mentoring krijgt									
Ja, meestal	74.4	70.7=	>	14.9	64.2▲	52.6▲	<	24.3	79.6▲
Ja, soms	20.9	22.2=	<	52.2	28.3▼	35.3▼	=	40.6	17.2▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Aanvangsbegeleiding en mentorschap vormen zo de eerste fase in de professionele ontwikkeling van leraren, onder meer gericht op een vlotte integratie in de school. Het professioneel leren stopt echter niet na deze instroomperiode; continue ontwikkeling is essentieel doorheen de volledige loopbaan. In de volgende secties kijken we naar de deelname, inhoud, impact, behoeften, en ervaren belemmeringen van professioneel leren voor alle leraren en schoolleiders.

6.2 Deelname aan professioneel leren

TALIS vraagt leraren (Tabel 6.14) en schoolleiders (Tabel 6.15) aan welke type activiteit ze de afgelopen 12 maanden deelnamen in het kader van hun professioneel leren.

Uit de resultaten blijkt dat Vlaamse leraren actief gebruikmaken van klassieke vormen van professionalisering, zoals cursussen, workshops en netwerken. Gemiddeld namen Vlaamse leraren aan drie tot vier verschillende types professionele ontwikkelingsactiviteiten deel en hebben nagenoeg alle Vlaamse leraren aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit deelgenomen (LO=94.2%; LSO=95.3%; HSO=95.2%) 12 maanden voorafgaand aan de bevraging (niet weergegeven in de tabel).

Cursussen en studiedagen zijn de populairste vorm van professionele ontwikkeling in Vlaanderen (LO=83.3%; LSO=86.6%; HSO=87.4%), gevolgd door deelname aan netwerken van leraren (LO=48.9%; LSO=53.1%; HSO=53.4%) en leeractiviteiten op eigen initiatief (LO=53.4%; LSO=62.0%; HSO=64.1%).

Er zijn ook opvallende verschillen tussen onderwijsniveaus **binnen Vlaanderen**. Zo nemen leraren in het lager onderwijs significant vaker deel aan onderwijsconferenties (44.5%) dan hun collega's in het secundair onderwijs (LSO=32.7%; HSO=30.8%). Ook de deelname aan observatiebezoeken aan andere scholen ter ondersteuning van de lespraktijk is significant hoger in het lager onderwijs (24.0%) dan in het secundair onderwijs (LSO=15.1%; HSO=11.3%). Omgekeerd zijn deelname aan (in)formele netwerken van leraren (LO=48.9%; LSO=53.1%; HSO=53.4%) en leeractiviteiten op eigen initiatief (LO=53.4%; LSO=62.0%; HSO=64.1%) significant hoger in het secundair onderwijs dan in het lager onderwijs.

In **internationale vergelijking** zien we dan weer dat Vlaamse leraren **lager onderwijs** minder vaak deelnemen aan onderwijsconferenties (44.5% vs. EU-5=57.2%) en aan reflecties op lesobservaties (35.0% vs. EU-5=43.7%), maar vaker deelnemen aan formele opleidingen (18.9% vs. EU-5=15.7%) en observatiebezoeken (24.0% vs. EU-5=19.0%). In het **lager secundair onderwijs** nemen Vlaamse leraren aan zo goed als alle types minder vaak deel in vergelijking met de EU-16 en PISA-5 landen. Zo ligt de deelname aan onderwijsconferenties (32.7%) en observatiebezoeken (15.1%) significant lager dan in EU-16 (48.8% / 20.4%) en PISA-5 (50.7% / 31.7%). De deelname van leraren lager secundair onderwijs aan reflecties op lesobservaties (34.9%) is ook significant lager dan het EU-16 (41.2%) en PISA-5 gemiddelde (48.7%). Deelname aan coaching (26.5%) is daarentegen significant hoger dan in de EU-16 landen (19.2%), maar wel significant lager dan in de PISA-5 landen (32.6%). Daartegenover staat dat Vlaamse leraren lager secundair onderwijs significant vaker deelnemen aan formele opleidingen (16.7% vs. PISA-5=11.6%) en aan netwerken van leraren (53.1% vs. EU-16=46.3%). In het **hoger secundair onderwijs** zijn gelijkaardige patronen zichtbaar, ook hier nemen Vlaamse leraren aan nagenoeg alle types professioneel leren minder vaak deel dan hun collega's in de EU-4 landen. Vlaamse leraren hoger secundair onderwijs nemen significant minder vaak deel aan onderwijsconferenties (30.8% vs. EU-4=62.7%), observatiebezoeken (11.3% vs. EU-4=22.2%), reflectie op lesobservaties (33.5% vs. EU-4=38.5%) en leeractiviteiten op eigen initiatief (64.1% vs. EU-4=72.7%). Voor coaching (23.5% vs. EU-4=21.2%) en deelname aan (in)formele netwerken (53.4% vs. EU-4=50.8%), zijn de verschillen met het EU-4 gemiddelde niet statistisch significant. De enige uitzondering betreft deelname aan formele opleidingen die vaker gebeuren in het Vlaamse hoger secundair onderwijs (17.7%) dan in de EU-4 landen (11.4%). TALIS 2024 vroeg aan leraren of ze online, in persoon, of in een mix van beide modi de activiteit hadden bijgewoond. Slechts een kleine minderheid van de Vlaamse leraren, en ook diegenen in de vergelijkingslanden, gaf aan dat ze alleen online hadden deelgenomen (niet weergegeven in de tabel). Dit impliceert dat, ondanks een vermoedelijke toename van online professionele ontwikkelingsactiviteiten sinds de COVID-19-pandemie, leraren naast online mogelijkheden ook fysieke activiteiten blijven volgen.

Tabel 6.14 Percentage leraren dat deelnam aan de volgende activiteiten in het kader van professioneel leren (online, in persoon, en in persoon en online) in de 12 maanden voorafgaand aan de afname van de vragenlijst

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Cursussen/seminaries/workshops	83.3	80.1 ▼	<	86.7	83.4 ▼	82.3 ▼	=	87.4	88.9=
Onderwijsconferenties waarbij leerkrachten en/of onderzoekers hun onderzoek presenteren of onderwijsgerelateerde kwesties bespreken	44.5	57.2 ▲	>	32.7	48.8 ▲	50.7 ▲	=	30.8	62.7 ▲
Een formele opleiding die leidt naar een diploma of getuigschrift	18.9	15.7 ▼	=	16.7	15.7=	11.6 ▼	=	17.7	11.4 ▼
Observatiebezoeken aan andere scholen ter ondersteuning van mijn lespraktijk	24.0	19.0 ▼	>	15.1	20.4 ▲	31.7 ▲	>	11.3	22.2 ▲
Bezoeken aan bedrijven, overheidsinstanties of NGO's, gerelateerd aan mijn lespraktijk				15.9	18.8 ▲	18.0=	<	25.8	30.1 ▲
Reflecties op lesobservaties	35.0	43.7 ▲	=	34.9	41.2 ▲	48.7 ▲	=	33.5	38.5 ▲
Coaching als onderdeel van een formele regeling	24.6	24.4=	=	26.5	19.2 ▼	32.6 ▲	=	23.5	21.2=
Deelname aan een formeel of informeel netwerk van leraren, gericht op professioneel leren	48.9	42.4 ▼	<	53.1	46.3 ▼	54.8=	=	53.4	50.8=
Leeractiviteiten op eigen initiatief	53.4	59.7 ▲	<	62.0	66.2 ▲	71.9 ▲	=	64.1	72.7 ▲
Andere	14.8	21.0 ▲	<	18.7	24.9 ▲	25.9 ▲	=	19.9	28.9 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Professionalisering werd ook bevraagd bij Vlaamse schoolleiders (Tabel 6.15). Vlaamse schoolleiders nemen gemiddeld aan zes verschillende vormen van professioneel leren deel en alle schoolleiders participeerden in minstens één vorm van professioneel leren (niet weergegeven in de tabel).

Binnen Vlaanderen nemen bijna alle schoolleiders deel aan professionele netwerken met andere directeurs (LO=95.8%; LSO=91.9%; HSO=95.9%). Daarna volgen zij het vaakst cursussen over vakinhouden, lesmethoden of pedagogische onderwerpen (LO=95.2%; LSO=91.2%; HSO=93.1%) en leiderschapscursussen (LO=83.0%; LSO=90.7%; HSO=85.6%). Ook leeractiviteiten op eigen initiatief zijn populair (LO=79.8%; LSO=90.3%; HSO=88.1%). Minder populaire activiteiten zijn observatie door collega's en/of zelfobservatie en coaching (LO=32.8%; LSO=32.3%; HSO=25.1%) en cursussen over digitale middelen en tools (LO=54.7%; LSO=61.6%; HSO=47.1%).

Internationaal gezien vertoont de participatie van Vlaamse schoolleiders aan professionele ontwikkeling een overwegend positief beeld: wanneer er een significant verschil is, **nemen zij meer deel** dan hun collega's in de vergelijkingslanden. Dit patroon is het duidelijkst in het lager onderwijs en lager secundair onderwijs. Zo volgen zij cursussen over vakinhouden, lesmethoden of pedagogische thema's significant meer in het lager onderwijs (95.2% vs. EU-5=79.6%) en de eerste graad secundair onderwijs (91.2% vs. EU-16=76.0%; PISA-5=80.3%) dan hun Europese collega's, terwijl dit in de tweede en derde graad secundair onderwijs (93.1% vs. EU-4=82.6%) vergelijkbaar is. Ook leiderschapscursussen (LO: VL=3.0% vs. EU-5=61.6%; LSO: VL=90.7% vs. EU-16=76.8%; HSO: VL=85.6%

vs. EU-4=81.7%) en professionele netwerken van directeurs (LO: VL=95.8% vs. EU-5=70.5%; LSO: VL=91.9% vs. EU-16=75.5% en PISA-5=82.4%; HSO: VL=95.9% vs. EU-4=77.1%) kennen een significant hogere participatie in Vlaanderen. Deelname aan leeractiviteiten op eigen initiatief (LO: VL=79.8% vs. EU-5=67.0%; LSO: VL=90.3% vs. EU-16=76.1%; HSO: VL=88.1% vs. EU-4=79.7%) is eveneens significant hoger in Vlaanderen.

Daartegenover staat dat er enkele vormen van professionalisering zijn waaraan Vlaamse schoolleiders significant **minder deelnemen**. Dit patroon is vooral zichtbaar in het hoger secundair onderwijs. De participatie aan onderwijsconferenties (63.3% vs. EU-4=86.2%), observatie- en coachingspraktijken (25.1% vs. EU-4=41.3%) en cursussen rond het ontwikkelen van een strategie voor het gebruik van digitale middelen (47.1% vs. EU-4=82.3%) ligt er significant lager dan in de EU-4 landen. Ook in de eerste graad secundair onderwijs is de deelname aan observatie- en coachingspraktijken (32.3%) significant lager dan het PISA-5 gemiddelde (51.7%).

Tabel 6.15 Percentage schoolleiders dat deelnam aan één van de volgende vormen van professioneel leren in de afgelopen 12 maanden met het oog op verdere professionele ontwikkeling als schoolleider

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Cursussen/studiedagen/workshops over vakinhouden, lesmethoden of pedagogische onderwerpen	95.2	79.6▼	=	91.2	76.0▼	80.3▼	=	93.1	82.6▼
Cursussen/studiedagen/workshops over leiderschap	83.0	61.6▼	<	90.7	76.8▼	88.9=	=	85.6	81.7=
Onderwijsconferenties waarbij leerkrachten, directeurs en/of onderzoekers hun onderzoek presenteren/bespreken	59.7	57.6=	=	69.3	74.7=	74.8=	=	63.3	86.2▲
Een formele opleiding die leidt naar een diploma of getuigschrift	24.7	17.8=	=	35.4	17.7▼	14.7▼	>	20.4	11.7=
Observatie door collega's en/of zelfobservatie en coaching als onderdeel van een formele overeenkomst	32.8	34.0=	=	32.3	42.2=	51.7▲	=	25.1	41.3▲
Deelname aan een formeel of informeel netwerk van directeurs gericht op professioneel leren	95.8	70.5▼	=	91.9	75.5▼	82.4▼	=	95.9	77.1▼
Leeractiviteiten op eigen initiatief	79.8	67.0▼	<	90.3	76.1▼	82.6▼	=	88.1	79.7▼
Cursussen, seminaries of workshops gericht op het ontwikkelen van een strategie voor het gebruik van digitale middelen en tools bij het lesgeven	54.7	57.3=	=	61.6	60.2=	61.7=	>	47.1	82.3▲
Andere	40.7	32.8=	=	50.1	39.0▼	45.5=	=	49.8	43.5=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

6.3 Inhoud van activiteiten in het kader van professioneel leren

Nadat we hebben gekeken naar de mate en vormen van deelname aan professioneel leren, richten we ons nu op de inhoudelijke aspecten van deze activiteiten. TALIS peilt bij leraren[35] welke onderwerpen

[35] Bij schoolleiders werd de inhoud van hun professioneel leren niet bevraagd.

werden behandeld binnen de activiteiten met betrekking tot professioneel leren die ze volgden (Tabel 6.16).

Inhoudelijk concentreert **het professioneel leren van Vlaamse leraren** zich doorgaans op **kennis van en inzicht in vakgebied(en)**, waarbij de deelname varieert van 75.3% in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs tot 77.8% in de tweede en derde graad secundair onderwijs. Daarnaast is ook de **vakdidactiek van het eigen vakgebied** een prominent onderwerp, met deelnamepercentages van 64.2% in het lager onderwijs, 67.8% in de eerste graad secundair onderwijs en 66.2% in de tweede en derde graad secundair onderwijs. Ook **pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven** vormen een prominent onderwerp, met deelnamepercentages van 60.7% in het lager onderwijs, 66.8% in de eerste graad secundair onderwijs en 65.4% in de tweede en derde graad secundair onderwijs.

Echter, er is een opvallende en significante kloof zichtbaar in de deelname aan professionalisering over thema's die van toenemend belang zijn in het onderwijs, in **vergelijking met Europese en PISA-landen**. Dit geldt voor opkomende thema's zoals **artificiële intelligentie** gebruiken in het lesgeven, waar Vlaamse leraren significant minder professionalisering volgen (LO: VL=15.6% vs. EU-5=20.0%; LSO: VL=34.5% vs. PISA-5=46.2%; HSO: VL=39.1% vs. EU-4=49.6%). Ook **methoden voor geïndividualiseerd leren** (LO: VL=24.1% vs. EU-5=40.5%; LSO: VL=23.4% vs. EU-16=43.9% en PISA-5=51.3%; HSO: VL=20.9% vs. EU-4=39.5%) en **lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** (LO: VL=44.1% vs. EU-5=52.8%; LSO: VL=35.8% vs. EU-16=48.4% en PISA-5=48.1%; HSO: VL=31.0% vs. EU-4=45.0%) kennen een significant lagere deelname in Vlaanderen. Kortom, Vlaamse leraren nemen vooral deel aan traditionele vormen van professionalisering, maar zijn aanzienlijk minder betrokken bij actuele thema's rond onderwijsvernieuwing en -professionalisering. Verder blijven ook professionaliseringsactiviteiten over de **analyse en gebruik van leerlingenevaluaties** (LO: VL=40.4% vs. EU-5=47.6%; LSO: VL=39.0% vs. EU-16=41.8% en PISA-5=49.3%; HSO: VL=38.1% vs. EU-4=43.5%) en **samenwerking tussen leraar en ouder/voogd** (LO: VL=26.2% vs. EU-5=36.3%; LSO: VL=18.7% vs. EU-16=35.4% en PISA-5=36.5%; HSO: VL=15.5% vs. EU-4=32.7%) significant achter in vergelijking met de Europese en PISA-5 landen. Daartegenover staat dat Vlaamse leraren significant vaker deelnemen aan professionalisering over **schoolmanagement en -administratie** (LO: VL=28.7% vs. EU-5=16.9%; LSO: VL=24.2% vs. EU-16=15.9%; HSO: VL=24.8% vs. EU-4=15.0%). Ook **lesgeven in een multiculturele of meertalige setting** in het lager onderwijs (26.5% vs. EU-5=21.3%) kent een significant hogere deelname in Vlaanderen in vergelijking met de EU-5 landen.

Binnen Vlaanderen is een verschuiving in focus zichtbaar per onderwijsniveau. Professionalisering over pedagogisch-didactische vaardigheden voor de integratie van digitale tools en middelen in het lesgeven (LSO=66.8% en HSO=65.4% vs. LO=60.7%), over technische vaardigheden voor het gebruik

van digitale middelen en tools (LSO=59.8% en HSO=60.6% vs. LO=56.1%), en over het gebruik van artificiële intelligentie in het lesgeven (LSO=34.5% en HSO=39.1% vs. LO=15.6%) komt significant vaker voor in het secundair onderwijs dan in het lager onderwijs. Omgekeerd wordt professionalisering over lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (LO=44.1% vs. LSO=35.8%; HSO=31.0%), sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen (LO=41.1% vs. LSO=28.9%; HSO=25.5%), klasmanagement met betrekking tot leerlingengedrag (LO=48.2% vs. LSO=42.7%; HSO=36.4%) significant meer gevolgd in het lager onderwijs dan in het secundair onderwijs.

Tabel 6.16 Percentage leraren dat aangeeft of volgende domeinen al dan niet deel uitmaakten van de professionele leeractiviteiten in de afgelopen 12 maanden

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)	75.3	74.7=	=	75.3	70.3▼	80.4▲	=	77.8	77.5=
De vakdidactiek van mijn vakgebied(en)	64.2	71.7▲	<	67.8	63.2▼	69.4=	=	66.2	67.7=
Kennis van het curriculum	53.7	65.9▲	=	54.1	60.4▲	65.3▲	<	59.0	60.8=
Praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing	54.4	55.9=	<	62.1	61.6=	67.2▲	=	61.2	62.5=
Pedagogisch-didactische vaardigheden voor de integratie van digitale tools en middelen in het lesgeven	60.7	55.4▼	<	66.8	61.4▼	63.4▼	=	65.4	71.0▲
Technische vaardigheden voor het gebruik van digitale middelen en tools	56.1	49.3▼	=	59.8	56.6▼	60.3=	=	60.6	64.7▲
Artificiële intelligentie gebruiken in het lesgeven	15.6	20.0▲	<	34.5	34.3=	46.2▲	=	39.1	49.6▲
Klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag	48.2	46.5=	>	42.7	46.5▲	45.5=	>	36.4	41.9▲
Schoolmanagement en –administratie	28.7	16.9▼	>	24.2	15.9▼	25.8=	=	24.8	15.0▼
Methoden voor geïndividualiseerd leren	24.1	40.5▲	=	23.4	43.9▲	51.3▲	=	20.9	39.5▲
Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	44.1	52.8▲	>	35.8	48.4▲	48.1▲	>	31.0	45.0▲
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	26.5	21.3▼	=	23.6	25.3=	35.4▲	=	23.2	22.4=
Analyse en gebruik van leerlingenevaluaties	40.4	47.6▲	=	39.0	41.8▲	49.3▲	=	38.1	43.5▲
Samenwerking tussen leraar en ouder/voogd	26.2	36.3▲	>	18.7	35.4▲	36.5▲	>	15.5	32.7▲
Methoden om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen	41.1	42.9=	>	28.9	41.1▲	50.1▲	>	25.5	34.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 6.17 toont de verandering in het percentage leraren dat deelnam aan activiteiten in het kader van professioneel leren tussen 2018 en 2024.

De deelname aan professionalisering over kennis van het curriculum en de vakdidactiek van het vakgebied kent een significante daling in beide onderwijsniveaus. Voor **kennis van het curriculum** is er een daling van 3.6 procentpunten in het lager onderwijs en 7.3 procentpunten in het lager secundair onderwijs. Wat de **vakdidactiek** betreft, is er een afname van 18.0 procentpunten in het lager onderwijs en 8.3 procentpunten in het lager secundair onderwijs. Deze daling in het lager secundair onderwijs is vergelijkbaar met het EU-gemiddelde (-8.2 pp). Ook voor **klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag** daalde de deelname significant in het lager onderwijs (-6.9 pp), terwijl de daling in het lager secundair onderwijs niet significant was (-2.9 pp). Hetzelfde patroon geldt voor

de deelname aan professionalisering over **lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften**, wat significant daalde in het lager onderwijs (-6.5 pp), maar in het lager secundair onderwijs stabiel bleef (-1.7 pp).

Een ander patroon is zichtbaar voor lesgeven in een **multiculturele of meertalige setting**, waar de deelname significant toenam voor zowel het lager onderwijs (+5.8 pp) als het lager secundair onderwijs (+5.9 pp). Deze toename is vergelijkbaar met de toename van het EU-gemiddelde (+7.0 pp). Voor de thema's **kennis van en inzicht in het vakgebied** en **praktijken inzake leerlingenevaluatie** zijn de verschuivingen tussen 2018 en 2024 voor beide onderwijsniveaus niet significant. Dit ligt in lijn met de veranderingen in de EU-gemiddelden.

Tabel 6.17 Verandering in het percentage leraren tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs dat aangeeft deel te hebben genomen aan de volgende activiteiten in het kader van professioneel leren

	Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	76.9	75.3	-1.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	78.4	75.3	-3.0=
Denemarken	71.8	59.9	-11.9‡
Estland	77.2	71.6	-5.6=
Finland	85.7	76.7	-9.0‡
Franse Gemeenschap	42.9	42.8	-0.2=
Frankrijk	58.5	52.8	-5.7=
Italië	84.6	86.9	2.3‡
Kroatië	92.6	90.5	-2.1=
Letland	90.7	87.9	-2.8=
Nederland[1]	78.2	69.7	-8.5‡
Noorwegen[1]	78.2	66.0	-12.3‡
Oostenrijk	78.6	68.1	-10.5‡
Portugal	72.0	76.4	4.4‡
Slovenië	75.8	75.1	-0.8=
Spanje	63.0	68.6	5.6‡
Tsjechië	71.0	75.7	4.7‡
Zweden	59.3	55.9	-3.4=
EU-16 Gemiddelde	73.8	70.3	-3.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	De vakdidactiek van mijn vakgebied(en)		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	82.2	64.2	-18.0*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	76.1	67.8	-8.3*
Denemarken	68.8	63.9	-4.9=
Estland	71.9	63.7	-8.2=
Finland	65.4	45.6	-19.8‡
Franse Gemeenschap	57.3	48.6	-8.7=
Frankrijk	69.4	55.5	-13.9‡
Italië	78.5	72.6	-5.9=
Kroatië	88.2	86.6	-1.6‡
Letland	91.0	77.0	-14.0‡
Nederland[1]	81.3	67.8	-13.5=
Noorwegen[1]	64.3	51.7	-12.6=
Oostenrijk	76.3	63.4	-12.9‡
Portugal	74.9	77.8	2.9‡
Slovenië	72.2	59.8	-12.4=
Spanje	72.0	67.2	-4.8=
Tsjechië	59.7	65.1	5.4‡
Zweden	50.6	44.9	-5.7=
EU-16 Gemiddelde	71.4	63.2	-8.2=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Kennis van het curriculum		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	57.3	53.7	-3.6*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	61.4	54.1	-7.3*
Denemarken	51.3	28.1	-23.2‡
Estland	67.7	80.7	13.0‡
Finland	78.5	43.2	-35.2‡
Franse Gemeenschap	40.3	37.3	-3.0=
Frankrijk	59.4	34.9	-24.5‡
Italië	66.6	66.2	-0.4‡
Kroatië	81.6	81.7	0.1‡
Letland	82.9	82.5	-0.4‡
Nederland[1]	61.2	60.1	-1.1=
Noorwegen[1]	58.4	70.7	12.3‡
Oostenrijk	50.6	66.8	16.2‡
Portugal	53.0	57.3	4.4‡
Slovenië	48.9	57.8	8.9‡
Spanje	57.1	74.5	17.4‡
Tsjechië	35.4	63.6	28.2‡
Zweden	52.4	60.7	8.3‡
EU-16 Gemiddelde	59.1	60.4	1.3‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	53.2	54.4	1.2=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	60.3	62.1	1.8=
Denemarken	45.8	36.2	-9.6‡
Estland	72.2	59.7	-12.5‡
Finland	75.6	53.1	-22.5‡
Franse Gemeenschap	36.4	47.9	11.5‡
Frankrijk	63.2	41.3	-21.9‡
Italië	72.0	68.8	-3.1‡
Kroatië	86.2	89.1	2.9=
Letland	86.0	89.3	3.3=
Nederland[1]	52.9	60.5	7.7=
Noorwegen[1]	70.6	71.2	0.7=
Oostenrijk	49.6	40.1	-9.4‡
Portugal	55.6	70.5	14.9‡
Slovenië	60.9	67.5	6.6=
Spanje	54.1	66.1	12.0‡
Tsjechië	45.5	69.0	23.5‡
Zweden	53.0	54.5	1.5=
EU-16 Gemiddelde	61.2	61.6	0.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	55.1	48.2	-6.9*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	45.6	42.7	-2.9=
Denemarken	32.5	41.6	9.1‡
Estland	59.1	40.1	-19.0‡
Finland	30.4	36.6	6.2‡
Franse Gemeenschap	32.5	31.8	-0.6=
Frankrijk	23.7	24.7	1.0=
Italië	64.7	67.1	2.4‡
Kroatië	54.3	61.2	6.9‡
Letland	66.0	59.7	-6.3=
Nederland[1]	57.9	54.0	-3.9=
Noorwegen[1]	52.1	60.9	8.8‡
Oostenrijk	36.2	28.8	-7.4‡
Portugal	41.8	39.8	-2.1=
Slovenië	45.9	40.1	-5.8=
Spanje	47.8	48.4	0.6=
Tsjechië	45.0	56.7	11.8‡
Zweden	41.2	51.8	10.6‡
EU-16 Gemiddelde	45.7	46.5	0.8‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	50.6	44.1	-6.5*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	37.5	35.8	-1.7=
Denemarken	28.7	34.9	6.2‡
Estland	57.2	52.6	-4.6=
Finland	30.4	36.6	6.2‡
Franse Gemeenschap	32.1	44.9	12.8‡
Frankrijk	30.0	39.0	9.0‡
Italië	74.1	70.5	-3.7=
Kroatië	67.2	73.4	6.2‡
Letland	50.1	58.5	8.4‡
Nederland[1]	42.3	44.9	2.6=
Noorwegen[1]	30.8	49.0	18.2‡
Oostenrijk	22.6	17.1	-5.5=
Portugal	30.5	45.9	15.5‡
Slovenië	54.1	50.8	-3.3=
Spanje	36.6	50.3	13.7‡
Tsjechië	52.6	57.9	5.3‡
Zweden	46.4	48.7	2.3=
EU-16 Gemiddelde	42.9	48.4	5.6‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	20.7	26.5	5.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	17.6	23.6	5.9*
Denemarken	14.4	12.9	-1.5‡
Estland	24.9	31.5	6.6=
Finland	19.9	29.4	9.5=
Franse Gemeenschap	8.1	10.6	2.5=
Frankrijk	6.3	7.9	1.6‡
Italië	28.1	35.7	7.7=
Kroatië	18.7	25.6	6.9=
Letland	28.4	37.2	8.9=
Nederland[1]	9.7	22.8	13.1‡
Noorwegen[1]	15.0	28.1	13.2‡
Oostenrijk	17.6	18.5	0.9‡
Portugal	14.0	29.4	15.4‡
Slovenië	17.6	21.3	3.8=
Spanje	32.5	38.3	5.9=
Tsjechië	14.2	29.0	14.8‡
Zweden	23.9	26.3	2.4=
EU-16 Gemiddelde	18.3	25.3	7.0=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

6.4 Ervaren impact en belangrijke kenmerken van professioneel leren

Naast de inhoud van activiteiten in het kader van professioneel leren is het belangrijk om de effectiviteit ervan te evalueren. Dit deel van het hoofdstuk onderzoekt de ervaren impact van deze activiteiten op de lespraktijk van leraren. TALIS vraagt leraren of professioneel leren een positieve impact hadden op hun lesgeven (Tabel 6.18) en welke kernmerken van professioneel leren belangrijk zijn voor hen (Tabel 6.19). We benadrukken dat het hier gaat om een subjectieve maat. Het is mogelijk dat sommige activiteiten een grote impact op leraren hadden, zonder dat men er zich bewust van is.

De ervaren impact van professionaliseringsactiviteiten is over het algemeen positief. In 2024 rapporteert 61.5% van de Vlaamse leraren in het **lager onderwijs** een positieve impact van professionele ontwikkeling op hun lesgeven, en dit 'in zekere mate' of 'veel', wat significant hoger is dan het EU-5 gemiddelde van 51.1%. Voor de **eerste graad secundair onderwijs** rapporteert 57.0% van de Vlaamse leraren een positieve impact, wat significant hoger is dan het EU-16 gemiddelde (51.8%) en het PISA-5 gemiddelde (41.7%). Echter, in de **tweede en derde graad secundair onderwijs** ligt de ervaren impact (57.4%) lager dan in de EU-4 landen (63.6%).

Tabel 6.18 Percentage leraren dat aangeeft dat het professioneel leren in de afgelopen 12 maanden in zekere mate of veel positieve impact heeft gehad op het lesgeven

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Positieve impact van professionele ontwikkeling op het lesgeven	61.5	51.1 ▼	>	57.0	51.8 ▼	41.7 ▼	=	57.4	63.6 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 6.19 geeft een overzicht van de kenmerken van professioneel leren die door leraren belangrijk worden geacht. Voor een **aantal elementen** van professioneel leren wordt door meer dan **80% van de Vlaamse leraren aangegeven dat deze kenmerken belangrijk** zijn. Dit betreft met name elementen die voortbouwen op de kennis die leraren al hebben (LO=92.6%; LSO=90.5%; HSO=88.7%); die aangepast zijn aan persoonlijke ontwikkelingsnoden (LO=83.2%; LSO=81.5%; HSO=80.2%); die mogelijkheden bieden om nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in de eigen klas (LO=93.2%; LSO=87.7%; HSO=87.0%); die mogelijkheden bieden voor actief leren (LO=85.3%; LSO=82.6%; HSO=79.6%); of activiteiten die gedeelde reflectie bevorderen (LO=81.8%; LSO=78.7%; HSO=77.5%). **Minder belang wordt gehecht** aan trajecten met follow-up (LO=60.4%; LSO=49.1%; HSO=47.7%), of de meeste collega's van de school betrokken zijn (LO=56.6%; LSO=39.5%; HSO=34.3%); of dat het professionaliseringsactiviteiten betreft die plaatsvinden over een langere periode (bv. enkele weken – LO=44.7%; LSO=26.0%; HSO=24.3%). Hoewel leraren hieraan minder belang hechten,

wijst onderzoek uit dat deze professionaliseringskenmerken de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten kunnen verhogen (Education Endowment Foundation, 2021; Merchie et al., 2016).

Vergeleken met de EU-5 landen hechten Vlaamse leraren in het **lager onderwijs**, wanneer er een significant verschil is, doorgaans meer belang aan de kenmerken van professionele ontwikkeling. Zo wordt de mogelijkheid om nieuwe ideeën te oefenen en toe te passen in de eigen klas door Vlaamse leraren (93.2%) significant belangrijker geacht dan door hun EU-5 collega's (87.3%). Een gelijkaardig patroon zien we voor activiteiten die voortbouwen op bestaande kennis (92.6% vs. EU-5=79.8%) en die tegemoetkomen aan de noden van de school (82.3% vs. EU-5=72.3%). De enige uitzondering op dit patroon is professionalisering die plaatsvindt over een langere periode, wat door Vlaamse leraren (44.7%) net significant minder belangrijk wordt geacht dan in de EU-5 landen (50.2%).

Voor leraren in de **eerste graad secundair onderwijs** worden de kenmerken van professionaliseringsactiviteiten die voortbouwen op de kennis die ze al hebben (90.5%) en mogelijkheden bieden om nieuwe ideeën en kennis toe te passen in de klas (87.7%) als het meest belangrijk geacht. Professionaliseringsactiviteiten die aangepast zijn aan hun persoonlijke ontwikkelingsnoden (81.5%) en die zich richten op inhoud die zij nodig hebben om les te geven in hun vak(ken) (79.7%) volgen op de derde en vierde plaats. In vergelijking met het buitenland zien we een gelijkaardig, maar genuanceerder, patroon als in het lager onderwijs. Vlaamse leraren in de eerste graad hechten significant meer belang aan activiteiten die voortbouwen op bestaande kennis (90.5% vs. EU-16=78.9% en PISA-5=76.0%) en mogelijkheden bieden om nieuwe ideeën toe te passen (87.7% vs. EU-16=83.4% en PISA-5=79.9%). Echter, kenmerken die duiden op een meer systematische en collectieve aanpak, zoals een coherente structuur (72.1% vs. EU-16=76.8%) en het aanbieden van follow-up-activiteiten (49.1% vs. EU-16=57.0% en PISA-5=54.6%), worden in Vlaanderen als significant minder belangrijk geacht.

In de **tweede en derde graad secundair onderwijs** worden kenmerken als het voortbouwen op bestaande kennis (88.7%) en het toepassen van nieuwe ideeën in de eigen klas (87.0%) het vaakst als belangrijk aangeduid. Voor meeste kenmerken is het belang dat Vlaamse leraren eraan hechten lager dan in de EU-4 landen. Dit geldt onder andere voor activiteiten met een coherente structuur (70.3% vs. EU-4=75.5%), gericht op vakinhoud (79.9% vs. EU-4=82.4%), met mogelijkheden voor actief leren (79.6% vs. EU-4=82.4%), voor gezamenlijke ideeënuitwisseling (71.8% vs. EU-4=79.2%), voor reflectie op lesgeven (77.5% vs. EU-4=83.2%) en voor follow-up-activiteiten (47.7% vs. EU-4=60.3%). De enige uitzondering is het belang dat ze hechten aan professionaliseringsactiviteiten die voortbouwen op bestaande kennis (88.7% vs. EU-4=81.8%) wat significant hoger in Vlaanderen.

Tabel 6.19 Percentage leraren dat stelt dat de volgende kenmerken van professioneel leren in zekere mate of veel belangrijk zijn

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Het bouwt voort op de kennis die ik al heb	92.6	79.8▼	>	90.5	78.9▼	76.0▼	=	88.7	81.8▼
Het biedt mogelijkheden om nieuwe ideeën en kennis te oefenen en toe te passen in mijn eigen klas	93.2	87.3▼	>	87.7	83.4▼	79.9▼	=	87.0	86.5=
Het biedt mogelijkheden voor actief leren	85.3	81.1▼	=	82.6	77.2▼	72.1▼	>	79.6	82.4▲
Het is aangepast aan mijn persoonlijke ontwikkelingsnoden	83.2	79.9▼	=	81.5	78.8▼	76.5▼	=	80.2	79.6=
Het richt zich op inhoud die ik nodig heb om les te geven in mijn vak(ken)	80.4	79.4=	=	79.7	78.4=	77.3=	=	79.9	82.4▲
Het biedt mogelijkheden voor reflectie op mijn lesgeven	81.8	82.0=	=	78.7	78.6=	68.4▼	=	77.5	83.2▲
Het biedt mogelijkheden voor het gezamenlijk delen van ideeën	83.0	80.1▼	>	75.5	76.9=	69.8▼	>	71.8	79.2▲
Het heeft een coherente structuur	75.4	77.4=	=	72.1	76.8▲	70.1=	=	70.3	75.5▲
Het komt tegemoet aan de noden van mijn school	82.3	72.3▼	>	71.7	65.6▼	65.1▼	>	67.0	66.3=
Het biedt follow-up-activiteiten aan	60.4	62.2=	>	49.1	57.0▲	54.6▲	=	47.7	60.3▲
De meeste collega's van mijn school zijn erbij betrokken	56.6	57.6=	>	39.5	39.6=	37.7=	>	34.3	33.0=
Het vindt plaats gedurende een langere periode (bv. een aantal weken of langer)	44.7	50.2▲	>	26.0	37.1▲	28.8▲	=	24.3	32.5▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

6.5 Behoefte aan professioneel leren

De impact van professioneel leren en welke aspecten leraren belangrijk vinden bij professioneel leren, biedt waardevolle inzichten. Het is eveneens essentieel te begrijpen waar leraren en schoolleiders zelf nog nood aan verdere professionalisering ervaren. TALIS vraagt daarom leraren en schoolleiders voor welke domeinen ze momenteel een grote behoefte hebben aan professioneel leren. Tabel 6.20 toont de professionaliseringsbehoeften van Vlaamse leraren in vergelijking met de respectievelijke EU-vergelijkingsgroepen.

Opvallend is dat leraren in Vlaanderen voor zo goed als alle domeinen een significant lagere behoefte aan verdere professionalisering rapporteren dan hun collega's in andere landen. Indien er een significant verschil is, dan is dit steeds in de richting dat Vlaamse leraren minder behoefte ervaren. Dit kan wijzen op een gevoel van voldoende bekwaamheid, maar roept ook vragen op over de mate van bewustwording van toekomstige uitdagingen of over het inspirerende karakter van het bestaande professionaliseringsaanbod. Zoals onderzoek van Fairman et al. (2020) aangeeft, vormt de relevantie van het aanbod een cruciale factor voor deelname en motivatie: wanneer het aanbod onvoldoende aansluit bij de praktijknoden van leraren, kan dit leiden tot een onderschatting van hun eigen ontwikkelingsbehoeften.

Vlaamse leraren rapporteren over alle onderwijsniveaus heen dat hun professionaliseringsbehoeften zich op diverse domeinen situeren. De meest prominente noden liggen bij het **lesgeven aan leerlingen**

met specifieke onderwijsbehoeften (LO=23.6%; LSO=12.4%; HSO=11.1%), **klasmanagement** (LO=20.4%; LSO=11.5%; HSO=11.3%), en allerlei **vaardigheden met betrekking tot technologie zoals technische vaardigheden voor het gebruik van digitale middelen en tools** (LO=17.7%; LSO=13.5%; HSO=12.6%), **pedagogisch-didactische vaardigheden voor integratie van digitale tools in het lesgeven** (LO=15.0%; LSO=12.5%; HSO=12.3%), en **vaardigheden in het gebruik van kunstmatige intelligentie voor onderwijzen en leren** (LO=13.1%; LSO=14.0%; HSO=18.8%).

Vergeleken met hun Europese collega's is de behoefte van Vlaamse leraren aan professionalisering op bijna alle domeinen significant lager. Zo is de behoefte aan professionalisering over lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in Vlaanderen op alle niveaus significant lager dan in de vergelijkingsgroepen (LO: VL=23.6% vs. EU-5=31.1%; LSO: VL=12.4% vs. EU-16=20.5% en PISA-5=23.5%; HSO: VL=11.1% vs. EU-4=20.3%). Ook voor technische vaardigheden voor het gebruik van digitale middelen en tools (bv. LO: VL=17.7% vs. EU-5=22.8%; LSO: VL=13.5% vs. PISA-5=23.2%) en methoden voor geïndividualiseerd leren (LO: VL=9.8% vs. EU-5=15.2%; LSO: VL=7.6% vs. EU-16=11.8% en PISA-5=20.0%; HSO: VL=8.0% vs. EU-4=10.5%) ligt de gerapporteerde behoefte in Vlaanderen significant lager. Een gelijkaardig patroon zien we voor belangrijke basisdomeinen. De nood aan professionalisering omtrent kennis van en inzicht in het vakgebied(en) (LO: VL=4.8% vs. EU-5=6.7%; LSO: VL=4.9% vs. EU-16=7.2% en PISA-5=22.5%; HSO: VL=5.6% vs. 9.5%), de vakdidactiek van de eigen vakgebied(en) (LO: VL=4.4% vs. EU-5=8.6%; LSO: VL=5.1% vs. EU-16=8.4% en PISA-5=23.3%; HSO: VL=6.1% vs. EU-4=9.9%) en klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag (LO: VL=20.4% vs. 24.1%; LSO: VL=11.5% vs. EU-16=18.8% en PISA-5=25.1%; HSO: VL=11.3% vs. EU-4=16.9%) is in Vlaanderen significant lager.

Binnen Vlaanderen is de behoefte aan professioneel leren voor de meeste domeinen gelijkaardig aan die van in het secundair onderwijs maar indien er een significant verschil is, dan is de behoefte hoger in het lager onderwijs dan in het secundair onderwijs. Dit geldt onder andere voor lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (LO=23.6%; LSO=12.4%; HSO=11.1%), technische vaardigheden voor het gebruik van digitale middelen en tools (LO=17.7%; LSO=13.5%; HSO=12.6%), en methoden voor geïndividualiseerd leren (LO=9.8%; LSO=7.6%; HSO=8.0%).

Tabel 6.20 Percentage leraren dat aangeeft dat ze een grote behoefte hebben aan professioneel leren in de volgende domeinen

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)	4.8	6.7▲	=	4.9	7.2▲	22.5▲	=	5.6	9.5▲
De vakdidactiek van mijn vakgebied(en)	4.4	8.6▲	=	5.1	8.4▲	23.3▲	=	6.1	9.9▲
Kennis van het curriculum	5.3	11.1▲	=	5.6	7.4▲	17.4▲	=	6.3	7.8▲
Praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing	8.1	13.3▲	=	9.6	11.7▲	22.4▲	=	8.7	11.9▲
Pedagogisch-didactische vaardigheden voor de integratie van digitale tools en middelen in het lesgeven	15.0	20.4▲	=	12.5	14.6▲	22.3▲	=	12.3	13.8=
Technische vaardigheden voor het gebruik van digitale middelen en tools	17.7	22.8▲	>	13.5	15.5=	23.2▲	=	12.6	13.8=
Vaardigheden voor het gebruik van kunstmatige intelligentie voor onderwijzen en leren	13.1	21.8▲	=	14.0	24.7▲	25.1▲	<	18.8	27.1▲
Klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag	20.4	24.1▲	>	11.5	18.8▲	25.1▲	=	11.3	16.9▲
Schoolmanagement en –administratie	4.9	7.3▲	=	3.4	5.7▲	11.0▲	=	3.8	5.6▲
Methoden voor geïndividualiseerd leren	9.8	15.2▲	=	7.6	11.8▲	20.0▲	=	8.0	10.5▲
Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	23.6	31.1▲	>	12.4	20.5▲	23.5▲	=	11.1	20.3▲
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	16.8	15.8=	>	10.7	14.3▲	16.0▲	=	9.5	15.9▲
Analyse en gebruik van leerlingenevaluaties	7.0	11.3▲	=	6.2	8.9▲	17.8▲	<	8.7	8.6=
Samenwerking tussen leraar en ouder/voogd	5.7	9.7▲	>	2.8	8.9▲	15.8▲	=	3.6	7.6▲
Methoden om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen	17.5	20.5▲	>	10.2	17.1▲	21.1▲	=	8.8	14.9▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Deze analyses werden ook uitgevoerd voor beginnende leraren in vergelijking met meer ervaren leraren (niet weergegeven in de tabel). Opvallend is dat de behoefte aan professioneel leren in bijna alle domeinen hoger ligt bij minder ervaren leraren (met vijf jaar of minder ervaring) dan bij meer ervaren leraren (met tien jaar of meer ervaring). Meestal gaat het om verschillen van 3 à 6 procentpunten. Het meest uitgesproken verschil betreft klasmanagement: in het lager secundair onderwijs geeft 24.8% van de beginnende leraren aan een grote behoefte te hebben aan professioneel leren op dit vlak, tegenover slechts 7.0% van de ervaren leraren – meer dan een verdrievoudiging. Ook in het lager onderwijs en het hoger secundair onderwijs is een vergelijkbaar patroon zichtbaar. Omgekeerd geven ervaren leraren een grotere behoefte aan professioneel leren aan op het vlak van technische vaardigheden voor het gebruik van digitale middelen en tools. Dit verschil varieert van 5.4 procentpunten in het hoger secundair onderwijs tot 11.1 procentpunten in het lager onderwijs.

Naast de huidige behoeften bekijken we de evolutie hiervan over tijd. Tabel 6.21 toont de veranderingen in de gerapporteerde behoefte aan professionalisering door leraren tussen 2013 en 2024. Voor de meeste bevraagde domeinen is er een significante toename van de nood aan professionalisering. De behoefte aan professionalisering over **klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag** is het sterkst en meest significant gestegen. In het lager onderwijs steeg de behoefte met 14.1 procentpunten sinds 2013 en 8.1 procentpunten sinds 2018. Voor het lager secundair onderwijs is de behoefte sinds 2013 eveneens significant toegenomen met 6.6 procentpunten en sinds

2018 met 3.5 procentpunten. Een vergelijkbaar patroon is zichtbaar voor **inzicht in het vakgebied** en **kennis van het curriculum**, waar de behoefte voor beide onderwijsniveaus significant toeneemt sinds 2013 en 2018 (stijging van respectievelijk 1.9 en 2.8 pp in het lager secundair onderwijs, en 3.7 en 4.1 pp in het lager onderwijs). Ook voor **lesgeven in een multiculturele of meertalige setting** is de nood significant gestegen in zowel het lager onderwijs (+12.5 pp sinds 2013 en +6.1 pp sinds 2018) als het lager secundair onderwijs (+7.5 pp sinds 2013). Zowel in het lager als in het lager secundair onderwijs is de nood aan professionalisering over de **vakdidactiek van het vakgebied** significant toegenomen sinds 2013. De recente evolutie sinds 2018 verschilt echter: waar de behoefte in het lager secundair onderwijs significant blijft stijgen, is de trend in het lager onderwijs gestabiliseerd.

Voor het thema **lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** steeg de behoefte significant sinds 2013 in zowel het lager onderwijs (+14.7 pp) als het lager secundair onderwijs (+7.1 pp), maar is de trend sinds 2018 voor beide niveaus stabiel. Ten slotte is de gerapporteerde nood aan professionalisering over **praktijken inzake leerlingenevaluatie** stabiel gebleven in het lager onderwijs. Voor het lager secundair onderwijs is er een significante stijging van 2.6 procentpunten sinds 2013, maar is de trend sinds 2018 stabiel.

Tabel 6.21 Verandering in het percentage leraren dat aangeeft een grote behoefte aan professioneel leren te hebben in de volgende domeinen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	1.2	2.1	4.8	3.7*	2.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.0	3.0	4.9	1.9*	1.9*
Denemarken	6.4	10.5	8.4	2.1=	-2.0‡
Estland	11.5	10.1	11.1	-0.4=	1.0=
Finland	3.8	4.1	5.0	1.2=	0.9=
Franse Gemeenschap	a	5.0	5.7	a	0.7=
Frankrijk	5.4	4.7	5.7	0.3=	1.0=
Italië	16.6	7.2	8.0	-8.6‡	0.8=
Kroatië	5.7	7.4	8.3	2.6=	0.9=
Letland	3.7	12.9	9.4	5.7‡	-3.5‡
Nederland[1]	6.9	9.0	6.4	-0.4=	-2.6‡
Noorwegen[1]	7.1	7.5	5.0	-2.1‡	-2.5‡
Oostenrijk	a	3.9	4.1	a	0.2‡
Portugal	4.7	5.5	5.5	0.8=	0.0=
Slovenië	a	4.2	12.8	a	8.6‡
Spanje	1.8	3.7	4.0	2.2=	0.3=
Tsjechië	8.5	10.8	11.3	2.8=	0.5=
Zweden	9.6	7.4	4.2	-5.3‡	-3.2‡
EU-13/16 Gemiddelde	7.0	7.1	7.2	0.1‡	0.1‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	De vakdidactiek van mijn vakgebied(en)				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	1.6	3.6	4.4	2.8*	0.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	2.9	3.3	5.1	2.2*	1.8*
Denemarken	6.0	7.9	7.4	1.4=	-0.5=
Estland	11.9	9.4	10.8	-1.2‡	1.4=
Finland	3.4	3.5	4.7	1.3=	1.3=
Franse Gemeenschap	a	5.9	8.1	a	2.2=
Frankrijk	9.2	9.1	8.3	-0.9‡	-0.9‡
Italië	23.5	10.7	11.0	-12.6‡	0.3=
Kroatië	8.6	11.7	11.2	2.6=	-0.5=
Letland	4.3	12.0	8.8	4.5‡	-3.2‡
Nederland[1]	5.6	5.8	7.2	1.6=	1.4=
Noorwegen[1]	7.9	8.8	5.9	-2.0‡	-2.8‡
Oostenrijk	a	5.7	7.1	a	1.4=
Portugal	4.2	6.2	7.1	2.9=	0.9=
Slovenië	a	4.3	12.7	a	8.3‡
Spanje	5.0	8.0	8.2	3.2=	0.2=
Tsjechië	6.1	7.2	11.3	5.3‡	4.2‡
Zweden	9.1	5.9	4.6	-4.6‡	-1.4‡
EU-13/16 Gemiddelde	8.1	7.6	8.4	0.3‡	0.8=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Kennis van het curriculum				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	1.2	1.9	5.3	4.1*	3.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	2.7	2.9	5.6	2.8*	2.6*
Denemarken	3.2	3.3	2.5	-0.7‡	-0.7‡
Estland	12.7	7.7	17.0	4.3=	9.3‡
Finland	3.4	7.7	4.6	1.2=	-3.1‡
Franse Gemeenschap	a	7.9	14.5	a	6.6‡
Frankrijk	2.9	4.0	2.8	-0.1‡	-1.2‡
Italië	11.3	4.4	4.9	-6.4‡	0.4‡
Kroatië	3.6	6.1	8.5	4.9=	2.4=
Letland	3.2	18.3	11.9	8.7‡	-6.4‡
Nederland[1]	4.3	3.3	7.4	3.1=	4.1=
Noorwegen[1]	4.5	8.3	5.4	0.9=	-2.8‡
Oostenrijk	a	2.9	5.5	a	2.6=
Portugal	2.9	2.9	4.2	1.3=	1.4=
Slovenië	a	2.5	11.7	a	9.2‡
Spanje	1.3	4.1	8.2	6.8‡	4.1=
Tsjechië	3.0	3.3	6.6	3.6=	3.3=
Zweden	16.5	4.3	2.9	-13.6‡	-1.4‡
EU-13/16 Gemiddelde	5.6	5.7	7.4	1.8=	1.7=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.1	8.7	8.1	2.0=	-0.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	6.9	10.3	9.6	2.6*	-0.8=
Denemarken	7.5	7.0	4.6	-2.9‡	-2.4=
Estland	13.8	11.0	11.2	-2.7‡	0.1=
Finland	3.9	14.0	7.9	4.0=	-6.1‡
Franse Gemeenschap	a	12.2	11.7	a	-0.5=
Frankrijk	13.6	15.1	9.1	-4.4‡	-6.0‡
Italië	22.9	9.0	13.5	-9.4‡	4.5‡
Kroatië	13.5	16.1	18.1	4.6=	2.0=
Letland	6.3	16.6	19.3	13.0‡	2.7=
Nederland[1]	6.6	9.9	9.1	2.5=	-0.8=
Noorwegen[1]	12.4	12.0	11.3	-1.1=	-0.7=
Oostenrijk	a	11.3	10.9	a	-0.4=
Portugal	4.8	8.5	10.7	5.9‡	2.3‡
Slovenië	a	7.2	18.5	a	11.3‡
Spanje	4.3	8.9	11.2	6.9‡	2.4‡
Tsjechië	5.3	6.5	13.1	7.8‡	6.6‡
Zweden	26.4	9.1	6.4	-20.0‡	-2.6=
EU-13/16 Gemiddelde	10.9	10.9	11.7	0.8=	0.8=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.3	12.3	20.4	14.1*	8.1*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	4.9	8.0	11.5	6.6*	3.5*
Denemarken	6.9	5.6	13.2	6.3=	7.6‡
Estland	16.7	16.7	20.8	4.0=	4.0=
Finland	7.8	8.6	13.0	5.3=	4.5=
Franse Gemeenschap	a	11.7	15.9	a	4.2=
Frankrijk	9.3	12.7	17.0	7.7=	4.3=
Italië	28.6	15.8	20.2	-8.4‡	4.4=
Kroatië	19.9	22.9	26.8	6.9=	4.0=
Letland	15.0	19.7	18.0	3.0‡	-1.6‡
Nederland[1]	9.0	8.8	15.2	6.2=	6.5=
Noorwegen[1]	4.3	10.5	16.8	12.5‡	6.3=
Oostenrijk	a	16.8	26.3	a	9.5‡
Portugal	10.4	17.8	16.9	6.5=	-1.0‡
Slovenië	a	15.8	24.4	a	8.6‡
Spanje	8.4	13.5	21.0	12.6‡	7.5‡
Tsjechië	13.6	16.7	25.7	12.1‡	9.0‡
Zweden	9.1	7.6	10.0	0.9‡	2.4=
EU-13/16 Gemiddelde	12.2	13.8	18.8	6.6=	5.0=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	8.8	23.8	23.6	14.7*	-0.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.3	12.9	12.4	7.1*	-0.5=
Denemarken	27.7	18.7	18.6	-9.1‡	-0.1=
Estland	19.7	26.5	23.0	3.3‡	-3.5=
Finland	12.6	12.4	16.6	4.0=	4.2‡
Franse Gemeenschap	a	24.5	23.6	a	-0.9=
Frankrijk	27.4	33.7	28.4	1.0‡	-5.2‡
Italië	32.3	14.9	14.5	-17.8‡	-0.4=
Kroatië	32.7	36.3	28.6	-4.0‡	-7.7‡
Letland	12.1	19.6	21.3	9.2=	1.7=
Nederland[1]	10.7	11.7	13.5	2.8‡	1.8=
Noorwegen[1]	12.4	17.7	21.6	9.1=	3.9=
Oostenrijk	a	16.0	18.5	a	2.5=
Portugal	26.5	27.0	25.7	-0.8‡	-1.3=
Slovenië	a	23.2	18.2	a	-5.1‡
Spanje	21.8	28.2	27.3	5.5=	-0.9=
Tsjechië	8.0	14.6	14.3	6.2=	-0.4=
Zweden	19.8	18.0	15.0	-4.9‡	-3.0=
EU-13/16 Gemiddelde	20.3	21.4	20.5	0.3‡	-0.9=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	4.2	10.7	16.8	12.5*	6.1*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.1	8.4	10.7	7.5*	2.3=
Denemarken	6.8	10.7	10.0	3.2‡	-0.7=
Estland	9.2	10.5	18.0	8.7=	7.5‡
Finland	5.4	6.9	11.6	6.2=	4.7=
Franse Gemeenschap	a	10.3	12.6	a	2.3=
Frankrijk	11.4	16.7	14.9	3.5‡	-1.8‡
Italië	27.4	14.4	17.2	-10.2‡	2.8=
Kroatië	11.3	14.3	13.7	2.4‡	-0.6=
Letland	4.8	11.1	12.0	7.2=	0.9=
Nederland[1]	3.1	3.6	6.9	3.8‡	3.2=
Noorwegen[1]	7.4	12.6	17.4	10.0=	4.8=
Oostenrijk	a	13.8	16.8	a	2.9=
Portugal	16.8	21.6	28.5	11.7‡	6.9‡
Slovenië	a	14.3	13.7	a	-0.6=
Spanje	19.0	17.6	16.3	-2.7‡	-1.3‡
Tsjechië	5.1	6.5	8.1	3.0‡	1.6=
Zweden	11.3	14.8	10.5	-0.7‡	-4.3‡
EU-13/16 Gemiddelde	10.7	12.5	14.3	3.6‡	1.8=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Tabel 6.22 toont de trends in de behoefte aan professioneel leren van beginnende leraren tussen 2013 en 2024.

De nood aan professionalisering over **klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag** liet een sterkste stijging optekenen. In het lager onderwijs is er een aanzienlijke en significante stijging van 20.2 procentpunten sinds 2013 en van 10.3 procentpunten sinds 2018. Voor het lager secundair onderwijs is er eveneens een significante stijging van 15.8 procentpunten sinds 2013 en van 8.4 procentpunten sinds 2018. Ook voor **kennis van en inzicht in het vakgebied** en **kennis van het curriculum** is de behoefte in beide onderwijsniveaus significant gestegen sinds 2013 en 2018. De behoefte aan professionalisering over de **vakdidactiek van het vakgebied** is sinds 2013 significant gestegen in zowel het lager als het lager secundair onderwijs, al is deze trend voor het lager onderwijs sinds 2018 gestabiliseerd. Voor **lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** steeg de behoefte significant in zowel het lager onderwijs (+16.7 pp) als het lager secundair onderwijs (+11.1 pp) sinds 2013. In vergelijking met 2018 bleef de nood stabiel voor beide onderwijsniveaus. Een gelijkaardig patroon zien we bij **lesgeven in een multiculturele of meertalige setting**. De behoefte steeg significant in zowel het lager onderwijs (+14.4 pp) als het lager secundair onderwijs (+7.3 pp) sinds 2013, maar bleef ten opzichte van 2018 echter stabiel voor beide onderwijsniveaus. Voor het thema **praktijken inzake leerlingenevaluatie** is de trend in het lager onderwijs stabiel. In het lager secundair onderwijs steeg de behoefte sinds 2013 wel significant met 5.0 procentpunten, maar is de trend sinds 2018 stabiel.

Voor beginnende leraren is de behoefte aan professionalisering voor de meeste domeinen dus sterk toegenomen. De stijgende trends in de professionaliseringsnood in Vlaanderen verschillen voor de meeste domeinen echter niet significant van de stijgende trend in de EU-gemiddelden.

Tabel 6.22 Verandering in het percentage beginnende leraren (die vijf jaar of minder werkervaring hebben) dat aangeeft een grote behoefte aan professioneel leren te hebben in de volgende domeinen tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	1.1	2.9	7.6	6.5*	4.8*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.0	3.7	7.5	4.5*	3.8*
Denemarken	6.8	9.9	9.2	2.4=	-0.7=
Estland	14.2	14.0	18.9	4.7=	4.8=
Finland	4.2	4.6	9.4	5.1=	4.8=
Franse Gemeenschap	a	6.6	8.2	a	1.6=
Frankrijk	5.0	5.5	5.3	0.3=	-0.2=
Italië	13.2	8.7	9.7	-3.5‡	1.0=
Kroatië	6.5	8.9	12.9	6.3=	4.0=
Letland	4.5	16.9	8.5	4.0=	-8.4‡
Nederland[1]	11.4	10.4	11.3	-0.1=	0.9=
Noorwegen[1]	7.6	8.7	6.7	-0.9‡	-2.0‡
Oostenrijk	a	7.4	6.6	a	-0.8‡
Portugal	8.3	7.6	9.5	1.1=	1.9=
Slovenië	a	4.3	15.2	a	10.8‡
Spanje	2.3	6.0	6.5	4.2=	0.5=
Tsjechië	13.6	13.7	16.4	2.7=	2.7=
Zweden	7.5	6.6	5.4	-2.2‡	-1.2‡
EU-13/16 Gemiddelde	8.1	8.7	10.0	1.9=	1.2=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	De vakdidactiek van mijn vakgebied(en)				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	2.4	6.6	7.5	5.1*	0.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	4.4	4.4	9.0	4.5*	4.5*
Denemarken	8.4	8.4	8.5	0.0=	0.1=
Estland	23.8	17.8	23.9	0.1=	6.0=
Finland	4.8	6.1	10.2	5.4=	4.1=
Franse Gemeenschap	a	9.6	11.9	a	2.3=
Frankrijk	16.0	16.3	12.1	-3.9‡	-4.2‡
Italië	29.7	18.1	16.9	-12.8‡	-1.2=
Kroatië	11.5	18.0	22.4	10.9=	4.3=
Letland	9.9	17.8	14.4	4.5=	-3.4‡
Nederland[1]	12.4	14.1	14.0	1.7=	-0.1=
Noorwegen[1]	10.3	13.5	9.4	-1.0=	-4.1‡
Oostenrijk	a	9.8	13.8	a	4.0=
Portugal	5.0	8.4	11.0	6.0=	2.6=
Slovenië	a	6.2	19.3	a	13.0‡
Spanje	8.7	13.0	14.6	5.9=	1.6=
Tsjechië	13.6	15.6	19.1	5.5=	3.5=
Zweden	10.4	8.6	8.6	-1.8‡	-0.1=
EU-13/16 Gemiddelde	12.7	12.6	14.4	1.7=	1.8=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Kennis van het curriculum				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	0.9	3.1	9.9	9.0*	6.7*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	3.5	3.8	8.0	4.5*	4.2*
Denemarken	5.6	3.4	3.4	-2.2‡	0.1=
Estland	14.5	9.3	20.1	5.5=	10.7‡
Finland	4.7	8.7	12.3	7.5=	3.6=
Franse Gemeenschap	a	11.6	17.4	a	5.8=
Frankrijk	3.2	5.6	5.4	2.2=	-0.2=
Italië	12.3	8.1	8.9	-3.4‡	0.8=
Kroatië	2.9	9.6	12.4	9.5=	2.8=
Letland	4.5	14.9	11.3	6.8=	-3.6‡
Nederland[1]	7.8	6.6	13.6	5.8=	7.0=
Noorwegen[1]	9.7	8.9	7.5	-2.2‡	-1.5=
Oostenrijk	a	4.8	7.3	a	2.5=
Portugal	2.1	3.8	11.3	9.1=	7.4=
Slovenië	a	2.8	12.6	a	9.9‡
Spanje	1.8	8.0	13.3	11.5‡	5.3=
Tsjechië	4.8	5.2	6.9	2.1=	1.7=
Zweden	14.4	5.1	6.1	-8.3‡	1.0=
EU-13/16 Gemiddelde	6.8	7.3	10.6	3.8=	3.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.5	11.3	7.5	1.1=	-3.8=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	6.9	9.6	11.9	5.0*	2.3=
Denemarken	9.5	9.1	8.4	-1.1=	-0.7=
Estland	18.6	12.5	13.7	-4.9‡	1.2=
Finland	6.1	18.3	18.1	11.9‡	-0.2=
Franse Gemeenschap	a	16.4	15.2	a	-1.3=
Frankrijk	15.0	16.4	16.1	1.0=	-0.4=
Italië	20.6	12.8	17.0	-3.6‡	4.2=
Kroatië	15.0	21.0	22.1	7.1=	1.2=
Letland	6.2	16.1	15.3	9.1=	-0.8=
Nederland[1]	9.3	10.4	12.2	2.9=	1.9=
Noorwegen[1]	18.7	16.1	17.9	-0.8=	1.8=
Oostenrijk	a	16.1	19.2	a	3.1=
Portugal	10.4	7.3	11.0	0.7=	3.7=
Slovenië	a	10.9	23.4	a	12.6‡
Spanje	7.0	10.1	15.6	8.7=	5.5=
Tsjechië	9.6	10.9	14.4	4.8=	3.5=
Zweden	24.2	10.4	15.3	-8.9‡	4.9=
EU-13/16 Gemiddelde	13.1	13.4	15.9	2.8=	2.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	11.5	21.4	31.7	20.2*	10.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	9.0	16.4	24.8	15.8*	8.4*
Denemarken	6.3	8.4	17.5	11.2=	9.1=
Estland	31.7	25.5	33.2	1.4‡	7.6=
Finland	12.7	11.5	23.0	10.3=	11.5=
Franse Gemeenschap	a	21.4	27.8	a	6.4=
Frankrijk	16.5	27.4	29.4	12.9=	2.0=
Italië	40.2	22.2	27.4	-12.8‡	5.3=
Kroatië	24.6	33.4	39.6	15.0=	6.3=
Letland	27.5	25.7	25.1	-2.4‡	-0.6=
Nederland[1]	17.6	14.7	30.8	13.2=	16.2=
Noorwegen[1]	7.0	17.2	22.8	15.8=	5.6=
Oostenrijk	a	28.8	42.9	a	14.1=
Portugal	13.4	18.7	24.4	11.0=	5.7=
Slovenië	a	20.6	29.7	a	9.1=
Spanje	17.0	22.4	31.9	15.0=	9.5=
Tsjechië	24.0	28.3	37.7	13.8=	9.4=
Zweden	13.7	13.6	16.2	2.4‡	2.6=
EU-13/16 Gemiddelde	19.4	21.2	28.7	9.3‡	7.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	10.8	31.6	27.5	16.7*	-4.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.1	17.3	16.2	11.1*	-1.1=
Denemarken	26.3	22.2	22.8	-3.5‡	0.6=
Estland	24.1	28.2	27.0	2.8=	-1.3=
Finland	16.5	19.2	29.5	13.0=	10.2‡
Franse Gemeenschap	a	27.3	30.2	a	2.9=
Frankrijk	31.4	37.1	37.3	6.0=	0.3=
Italië	39.0	22.4	20.8	-18.2‡	-1.7=
Kroatië	34.6	40.6	36.6	2.0=	-4.1=
Letland	19.3	18.7	22.0	2.7=	3.3=
Nederland[1]	15.0	19.2	27.5	12.5=	8.3=
Noorwegen[1]	17.7	27.6	30.7	13.0=	3.1=
Oostenrijk	a	22.2	29.8	a	7.6‡
Portugal	37.6	33.4	32.8	-4.8‡	-0.6=
Slovenië	a	24.6	18.4	a	-6.2=
Spanje	32.0	36.7	33.1	1.1‡	-3.7=
Tsjechië	13.8	19.9	18.5	4.7=	-1.5=
Zweden	22.3	24.7	25.4	3.1=	0.7=
EU-13/16 Gemiddelde	25.3	26.5	27.6	2.3‡	1.1=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	5.8	16.6	20.2	14.4*	3.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.0	10.4	12.3	7.3*	1.9=
Denemarken	5.2	11.6	10.9	5.7=	-0.7=
Estland	14.3	11.5	14.9	0.6=	3.4=
Finland	6.6	8.2	17.5	11.0=	9.4‡
Franse Gemeenschap	a	16.6	21.4	a	4.8=
Frankrijk	15.9	20.0	24.0	8.0=	4.0=
Italië	32.6	17.9	20.6	-12.0‡	2.7=
Kroatië	11.3	19.2	14.7	3.4=	-4.4=
Letland	12.6	11.2	10.5	-2.1=	-0.7=
Nederland[1]	4.6	8.1	11.0	6.4=	3.0=
Noorwegen[1]	7.3	16.1	22.2	14.8=	6.1=
Oostenrijk	a	18.4	25.2	a	6.8=
Portugal	20.0	22.1	25.3	5.3=	3.2=
Slovenië	a	16.2	15.3	a	-1.0=
Spanje	24.6	20.6	21.5	-3.1‡	0.8=
Tsjechië	7.9	8.9	10.0	2.1‡	1.1=
Zweden	9.7	14.9	16.1	6.4=	1.2=
EU-13/16 Gemiddelde	13.3	15.1	17.6	4.3=	2.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

De behoefte aan professioneel leren bij Vlaamse schoolleiders toont een aantal duidelijke patronen, zowel intern tussen onderwijsniveaus als in vergelijking met internationale collega's (Tabel 6.23). Over het algemeen zijn er relatief weinig significante verschillen in de behoefte aan professionalisering voor de meeste domeinen tussen Vlaanderen en de respectievelijke vergelijkingsgroepen.

Vlaamse schoolleiders ervaren de grootste behoefte aan professionalisering op het gebied van het gebruik van data om de kwaliteit van de school te verbeteren. Deze behoefte is significant hoger dan in de EU-landen over alle onderwijsniveaus (LO: VL=43.9% vs. EU-5=22.8%; LSO: VL=51.2% vs. EU-16=19.2% en PISA-5=28.4%; HSO: VL=57.6% vs. EU-4=24.3%). Ook het bevorderen van de samenwerking tussen leerkrachten (LO: VL=34.4% vs. EU-5=21.9%; HSO: VL=44.0% vs. EU-4=23.5%) en ontwikkelen van professioneel leren voor/met leraren (LO: VL=30.3% vs. EU-5=20.2%; HSO: VL=33.9% vs. EU-4=14.4%) kennen een **significant hogere behoefte in Vlaanderen dan internationaal**, met verschillen in Vlaanderen waarbij de behoefte in het hoger secundair significant hoger is dan in de andere onderwijsniveaus.

Opvallend is dat, hoewel de behoefte in Vlaanderen vaak hoger is, er ook domeinen zijn waar de **behoefte significant lager ligt dan de internationale gemiddelden**. Zo is de behoefte aan schoolmanagement (bv. personeelsbeleid, financieel management) (LSO: VL=13.8% vs. EU-16=21.8% en PISA-5: 34.4%; HSO: VL=16.7% vs. EU-4=23.9%) significant lager dan in de EU-landen, behalve voor het lager onderwijs (16.9% vs. EU-5=20.8%) waar er geen significant verschil werd gerapporteerd.

Tabel 6.23 Percentage schoolleiders dat een hoge behoefte aan professioneel leren aangeeft in volgende domeinen

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Kennis en begrip van nieuwe ontwikkelingen in onderzoek en theorieën rond leiderschap	19.9	15.5=	>	11.0	10.4=	25.2▲	=	13.6	10.9=
Kennis en begrip van het huidige nationale/lokale onderwijsbeleid	13.4	12.1=	=	14.5	11.7=	23.9▲	=	10.3	13.1=
Gebruik van data om de kwaliteit van de school te verbeteren	43.9	22.8▼	=	51.2	19.2▼	28.4▼	=	57.6	24.3▼
Ontwikkelen van het schoolcurriculum	22.4	18.2=	>	13.1	14.3=	31.6▲	=	17.8	16.5=
Ontwikkelen van professioneel leren voor/met leraren	30.3	20.2▼	=	23.3	17.3=	25.0=	=	33.9	14.4▼
Observeren van het lesgeven in een klas	17.2	16.2=	=	8.8	11.5=	20.3▲	=	12.3	13.5=
Geven van doeltreffende feedback	24.7	18.0=	=	19.1	17.5=	26.6▲	=	25.7	17.0▼
Bevorderen van gelijkheid en diversiteit	11.8	10.1=	=	18.4	9.8▼	21.6=	=	18.7	12.5=
Bevorderen van de samenwerking tussen leerkrachten	34.4	21.9▼	=	30.7	23.6=	39.0=	<	44.0	23.5▼
Schoolmanagement (bv. personeelsbeleid, financieel management)	16.9	20.8=	=	13.8	21.8▲	34.4▲	=	16.7	23.9▲
Ontwikkelen van een strategie voor het gebruik van digitale middelen en tools bij het lesgeven	14.5	17.3=	=	17.9	14.4=	24.6=	=	24.9	18.9=
Bevorderen van het welzijn van medewerkers	27.0	25.9=	=	34.7	24.9▼	38.7=	=	29.4	24.5=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

6.6 Ervaren belemmeringen voor de deelname aan professioneel leren

Ondanks het aanbod, nemen niet alle leraren deel aan professionaliseringsactiviteiten. TALIS vraagt daarom aan leraren welke aspecten een belemmering vormen voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten (Tabel 6.24). Over het algemeen zijn ‘geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden’, ‘professioneel leren is niet te combineren met mijn werkschema’, en ‘professioneel leren is te duur’ de meest frequent genoemde belemmeringen voor Vlaamse leraren over alle onderwijsniveaus heen. Dit zijn gekende belemmeringen die ook het vaakst werden benoemd in TALIS 2018.

In het **lager onderwijs** zijn de belangrijkste belemmeringen voor leraren ‘ik heb geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden’ (60.1%) en ‘professioneel leren is niet te combineren met mijn werkschema’ (57.9%). Een hoog percentage (50.7%) vindt professioneel leren te duur, wat opvallend is omdat dit percentage significant hoger is dan in de EU-5 landen (41.6%). Voor de meeste andere belemmeringen ervaren Vlaamse leraren in het lager onderwijs echter significant minder hinder dan hun EU-5 collega's. Zo is in het Vlaamse lager onderwijs de niet-deelname aan relevante professionaliseringsactiviteiten (17.4% vs. EU-5=35.9%), stimulansen om deel te nemen (23.0% vs. EU-5=43.8%), gebrek aan steun vanwege de werkgever (15.9% vs. EU-5=23.9%), niet voldoen aan de voorwaarden (4.6% vs. EU-5=11.0%), ontoegankelijkheid door gebrekkige digitale middelen (5.3% vs.

EU-5=12.3%) en ontoegankelijkheid omwille van de afstand (24.8% vs. EU-5=33.0%) significant lager dan in de EU-5 landen.

In de **eerste graad secundair onderwijs** zijn de meest voorkomende belemmeringen eveneens tijdgerelateerd: 'ik heb geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden' (63.5%) en 'professioneel leren is niet te combineren met mijn werkschema' (61.1%). In vergelijking met de EU-16 en PISA-5 landen ervaren leraren in de eerste graad secundair onderwijs significant minder belemmeringen voor bijna alle aspecten. De kosten van professioneel leren zijn een significant kleinere belemmering (33.7% vs. EU-16=40.7% en PISA-5=43.4%). Ook een gebrek aan steun vanwege de werkgever (14.7% vs. EU-16=21.5% en PISA-5=30.4%) en een gebrek aan stimulansen (25.8% vs. EU-16=44.7% en PISA-5=46.4%) worden significant minder vaak als belemmering genoemd in vergelijking met Europese collega's. Ontoegankelijkheid door gebrekkige digitale middelen (3.3% vs. EU-16=10.2% en PISA-5=13.2%) vormt significant minder vaak een hinderpaal. Het ontbreken van relevante activiteiten (25.6% vs. EU-16=37.4% en PISA-5=28.5%) verschilt significant met EU-16, maar niet met PISA-5. De hinder door afstand (28.0% vs. EU-16=30.5% en PISA-5=35.2%) is in Vlaanderen significant lager dan in de PISA-5 landen (maar niet voor EU-16).

In de **tweede en derde graad secundair onderwijs** zijn 'ik heb geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden' (65.7%) en 'professioneel leren is niet te combineren met mijn werkschema' (61.8%) de meest genoemde belemmeringen voor deelname aan activiteiten in het kader van professioneel leren. Vlaamse leraren in het hoger secundair onderwijs ervaren eveneens voor bijna alle domeinen significant minder belemmeringen dan hun EU-4-collega's. Dit omvat onder meer de kosten van professioneel leren (34.5% vs. EU-4=44.9%), een gebrek aan steun van de werkgever (15.2% vs. EU-4=27.8%), en het ontbreken van relevante activiteiten (27.6% vs. EU-4=42.0%). Ook het ontbreken van stimulansen (29.7% vs. EU-4=48.2%) en de ontoegankelijkheid door gebrekkige digitale middelen (5.5% vs. EU-4=11.7%) vormen significant minder vaak een belemmering in Vlaanderen. De hinder door afstand (26.2% vs. EU-4=30.3%) en het niet voldoen aan de voorwaarden (7.4% vs. EU-4=16.4%) zijn eveneens significant lager dan in de EU-4 landen.

Tabel 6.24 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor professioneel leren

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik voldoe niet aan de voorwaarden die vereist worden om te kunnen deelnemen (bv. kwalificaties, ervaring, anciënniteit)	4.6	11.0▲	<	7.3	11.3▲	14.4▲	=	7.4	16.4▲
Professioneel leren is te duur	50.7	41.6▼	>	33.7	40.7▲	43.4▲	=	34.5	44.9▲
Er is een gebrek aan steun vanwege de werkgever	15.9	23.9▲	=	14.7	21.5▲	30.4▲	=	15.2	27.8▲
Professioneel leren is niet te combineren met mijn werkschema	57.9	54.9=	=	61.1	57.7▼	71.3▲	=	61.8	65.1=
Ik heb geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden	60.1	62.0=	=	63.5	60.5=	74.8▲	=	65.7	63.7=
Er worden geen relevante professionaliseringsactiviteiten aangeboden	17.4	35.9▲	<	25.6	37.4▲	28.5=	=	27.6	42.0▲
Er zijn geen stimulansen om deel te nemen aan professioneel leren	23.0	43.8▲	=	25.8	44.7▲	46.4▲	=	29.7	48.2▲
Professioneel leren is niet toegankelijk omwille van de afstand	24.8	33.0▲	=	28.0	30.5=	35.2▲	=	26.2	30.3=
Professioneel leren is niet toegankelijk omwille van gebrekkige digitale middelen	5.3	12.3▲	>	3.3	10.2▲	13.2▲	<	5.5	11.7▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 6.25 toont de evolutie in de ervaren belemmeringen voor professioneel leren tussen 2013 en 2024. Voor Vlaamse leraren zijn vooral de kostprijs en tijdsgebrek significant grotere belemmeringen geworden.

De belemmering **'professioneel leren is te duur'** is significant toegenomen. In het lager onderwijs steeg dit aandeel met 25.6 procentpunten sinds 2013 en 13.0 procentpunten sinds 2018. Voor het lager secundair onderwijs is er eveneens een significante toename van 16.9 procentpunten sinds 2013 (van 16.8% naar 33.7%) en 7.1 procentpunten sinds 2018. Dit staat in contrast met het EU-gemiddelde, dat over dezelfde periodes stabiel bleef. Ook de tijdgerelateerde belemmeringen zijn in Vlaanderen significant toegenomen. De perceptie dat professionalisering **niet te combineren is met het werkschema** steeg in het lager onderwijs significant met 15.9 procentpunten sinds 2013 en 14.2 procentpunten sinds 2018. In het lager secundair onderwijs was de stijging 19.0 procentpunten sinds 2013 en 15.5 procentpunten sinds 2018. De belemmering **'geen tijd omwille van andere verplichtingen'** kende een aanzienlijke en significante stijging in zowel het lager onderwijs (+27.0 pp sinds 2013 en +30.0 pp sinds 2018) als in het lager secundair onderwijs (+29.2 pp sinds 2013 en +30.4 pp sinds 2018). Deze toenames zijn opvallend met de sterkste beweging vanaf 2018 en vaak sterker dan de stijgingen in het EU-gemiddelde.

Voor de meeste andere belemmeringen blijven de cijfers voor Vlaanderen over het algemeen stabiel. De belemmeringen rond een **gebrek aan steun van de werkgever**, het **ontbreken van relevante**

activiteiten en een **gebrek aan stimulansen** tonen voor beide onderwijsniveaus geen significante veranderingen in vergelijking met 2013 en 2018. Een uitzondering is de belemmering **'niet voldoen aan de voorwaarden'**, die in het lager onderwijs significant is gedaald met 3.4 procentpunten sinds 2013 en 2018. Voor het lager secundair onderwijs is deze belemmering stabiel gebleven. Bovendien blijven de percentages vaak lager dan de EU-gemiddelden, wat duidt op minder belemmeringen voor Vlaamse leraren op deze gebieden.

Tabel 6.25 Verandering in het percentage leraren tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs dat de volgende belemmeringen ervaart met het oog op deelname aan professioneel leren

	Ik voldoe niet aan de voorwaarden die vereist worden om te kunnen deelnemen (bv. kwalificaties, ervaring, anciënniteit)				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	8.0	8.0	4.6	-3.4*	-3.4*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	9.1	8.3	7.3	-1.8=	-1.0=
Denemarken	11.0	5.9	3.4	-7.6‡	-2.5=
Estland	12.0	7.7	7.9	-4.1=	0.2=
Finland	7.1	5.8	7.4	0.3=	1.6=
Franse Gemeenschap	a	20.8	27.8	a	7.0‡
Frankrijk	9.8	12.9	6.7	-3.1=	-6.3‡
Italië	14.0	15.4	10.9	-3.0=	-4.5‡
Kroatië	3.8	4.5	7.3	3.5‡	2.9‡
Letland	4.7	6.6	8.5	3.8‡	2.0=
Nederland[1]	8.2	4.9	7.0	-1.2=	2.0=
Noorwegen[1]	8.7	7.8	4.9	-3.8=	-3.0=
Oostenrijk	a	5.9	8.8	a	2.9‡
Portugal	13.2	12.1	46.8	33.6‡	34.7‡
Slovenië	a	4.1	9.0	a	4.9‡
Spanje	7.8	9.6	10.7	2.8‡	1.0=
Tsjechië	7.2	8.0	9.2	2.0‡	1.2=
Zweden	7.7	8.7	4.8	-2.9=	-3.9=
EU-13/16 Gemiddelde	8.9	8.8	11.3	2.5‡	2.5‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Professioneel leren is te duur				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	25.1	37.7	50.7	25.6*	13.0*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	16.8	26.6	33.7	16.9*	7.1*
Denemarken	55.6	51.2	56.0	0.4‡	4.8=
Estland	37.3	32.1	45.6	8.3‡	13.5‡
Finland	23.1	37.2	39.0	15.9=	1.8=
Franse Gemeenschap	a	31.7	34.6	a	2.9=
Frankrijk	24.4	25.9	16.0	-8.3‡	-9.8‡
Italië	53.0	53.6	49.0	-4.0‡	-4.6‡
Kroatië	47.9	37.7	33.8	-14.0‡	-3.8‡
Letland	30.0	37.5	40.1	10.1‡	2.6=
Nederland[1]	26.3	22.5	30.1	3.8‡	7.6=
Noorwegen[1]	37.1	43.4	51.4	14.3=	7.9=
Oostenrijk	a	14.1	10.3	a	-3.8‡
Portugal	80.7	65.9	73.4	-7.3‡	7.5=
Slovenië	a	47.2	59.5	a	12.3=
Spanje	38.1	41.6	37.3	-0.8‡	-4.3‡
Tsjechië	36.1	29.8	27.2	-9.0‡	-2.6‡
Zweden	60.6	52.5	48.2	-12.4‡	-4.3‡
EU-13/16 Gemiddelde	42.3	39.0	40.7	-1.6‡	1.7‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Er is een gebrek aan steun vanwege de werkgever				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	15.9	18.4	15.9	0.0=	-2.5=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	15.3	17.1	14.7	-0.7=	-2.5=
Denemarken	26.0	20.1	20.9	-5.1=	0.8=
Estland	16.4	12.2	12.9	-3.4=	0.7=
Finland	23.2	26.6	27.1	3.9=	0.5=
Franse Gemeenschap	a	21.3	17.7	a	-3.6=
Frankrijk	14.3	17.8	21.7	7.4‡	3.9‡
Italië	39.8	34.1	23.8	-16.0‡	-10.3‡
Kroatië	19.5	19.7	16.5	-3.0=	-3.1=
Letland	11.2	11.7	10.2	-1.0=	-1.5=
Nederland[1]	26.9	23.9	17.7	-9.2‡	-6.2=
Noorwegen[1]	28.5	28.4	27.2	-1.3=	-1.2=
Oostenrijk	a	13.3	8.7	a	-4.6=
Portugal	92.1	89.1	51.8	-40.4‡	-37.3‡
Slovenië	a	19.3	23.7	a	4.4‡
Spanje	30.6	28.9	17.6	-13.0‡	-11.3‡
Tsjechië	21.1	15.1	10.1	-10.9‡	-5.0=
Zweden	35.4	32.0	35.7	0.4=	3.7‡
EU-13/16 Gemiddelde	29.6	25.8	21.5	-8.2‡	-4.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Professioneel leren is niet te combineren met mijn werkschema				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	42.1	43.8	57.9	15.9*	14.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	42.0	45.6	61.1	19.0*	15.5*
Denemarken	40.2	49.9	56.5	16.3=	6.6‡
Estland	35.4	37.6	54.6	19.2=	17.1=
Finland	51.9	52.0	67.5	15.6=	15.5=
Franse Gemeenschap	a	55.2	59.0	a	3.8‡
Frankrijk	42.6	45.5	59.4	16.8=	14.0=
Italië	59.6	55.3	53.2	-6.5‡	-2.1‡
Kroatië	22.3	29.6	39.2	17.0=	9.7‡
Letland	28.8	32.3	43.8	15.0=	11.6=
Nederland[1]	38.3	44.0	52.6	14.4=	8.6=
Noorwegen[1]	48.6	49.1	54.7	6.1‡	5.7‡
Oostenrijk	a	43.2	55.5	a	12.3=
Portugal	74.8	77.2	85.4	10.7‡	8.2‡
Slovenië	a	58.2	67.2	a	9.0‡
Spanje	59.7	58.6	58.5	-1.2‡	-0.1‡
Tsjechië	45.0	50.8	51.9	6.9‡	1.1‡
Zweden	58.1	56.5	63.5	5.4‡	7.0‡
EU-13/16 Gemiddelde	46.6	49.7	57.7	11.1‡	8.0‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik heb geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	33.1	30.2	60.1	27.0*	30.0*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	34.3	33.1	63.5	29.2*	30.4*
Denemarken	20.3	24.1	51.9	31.7=	27.8=
Estland	24.0	25.2	56.7	32.7=	31.5=
Finland	37.0	37.6	61.5	24.5=	23.9‡
Franse Gemeenschap	a	48.5	63.5	a	14.9‡
Frankrijk	43.9	44.8	71.2	27.3=	26.4=
Italië	39.2	36.8	61.4	22.2‡	24.5‡
Kroatië	21.8	30.1	56.4	34.6=	26.4=
Letland	21.6	22.7	47.3	25.7=	24.5‡
Nederland[1]	26.9	25.0	59.5	32.6=	34.5=
Noorwegen[1]	38.2	31.5	52.5	14.3‡	21.1‡
Oostenrijk	a	28.2	60.1	a	32.0=
Portugal	48.2	53.4	78.8	30.6=	25.4=
Slovenië	a	32.6	63.9	a	31.3=
Spanje	57.5	58.1	76.2	18.7‡	18.1‡
Tsjechië	31.8	34.8	49.2	17.5‡	14.5‡
Zweden	22.6	20.1	58.4	35.8‡	38.2‡
EU-13/16 Gemiddelde	33.3	34.6	60.5	27.2=	25.9‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Er worden geen relevante professionaliseringsactiviteiten aangeboden				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	17.3	19.1	17.4	0.1=	-1.7=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	28.6	29.5	25.6	-2.9=	-3.9=
Denemarken	38.3	38.3	41.1	2.9=	2.8‡
Estland	29.4	30.2	29.4	0.0=	-0.8=
Finland	39.8	41.3	38.1	-1.7=	-3.2=
Franse Gemeenschap	a	46.9	71.1	a	24.2‡
Frankrijk	42.5	39.7	56.4	13.8‡	16.7‡
Italië	66.6	41.0	36.2	-30.4‡	-4.8=
Kroatië	34.9	36.6	39.8	4.8‡	3.2‡
Letland	23.2	21.4	23.0	-0.2=	1.7‡
Nederland[1]	39.3	33.3	22.7	-16.6‡	-10.6=
Noorwegen[1]	19.3	17.8	13.4	-5.9=	-4.3=
Oostenrijk	a	52.0	41.0	a	-11.0‡
Portugal	67.5	61.9	56.8	-10.7‡	-5.1=
Slovenië	a	33.4	24.7	a	-8.6=
Spanje	61.5	53.7	48.0	-13.5‡	-5.7=
Tsjechië	25.9	22.0	13.3	-12.6‡	-8.7‡
Zweden	46.1	41.4	43.6	-2.4=	2.2=
EU-13/16 Gemiddelde	41.1	38.2	37.4	-3.7=	-0.8=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Er zijn geen stimulansen om deel te nemen aan professioneel leren				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	21.7	20.1	23.0	1.2=	2.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	25.0	25.7	25.8	0.8=	0.2=
Denemarken	39.2	38.9	44.2	5.0=	5.3=
Estland	19.3	14.7	24.6	5.3=	9.9‡
Finland	42.9	51.9	55.6	12.7‡	3.6=
Franse Gemeenschap	a	55.7	59.9	a	4.2=
Frankrijk	49.8	46.9	53.5	3.7=	6.6‡
Italië	83.4	70.2	62.5	-20.9‡	-7.7‡
Kroatië	39.8	40.1	38.7	-1.1=	-1.4=
Letland	22.0	20.5	25.9	3.9=	5.4=
Nederland[1]	30.9	22.3	28.3	-2.7=	6.0=
Noorwegen[1]	31.8	33.3	38.1	6.3=	4.8=
Oostenrijk	a	39.0	43.7	a	4.8=
Portugal	85.2	84.6	63.2	-22.0‡	-21.4‡
Slovenië	a	48.0	46.7	a	-1.3=
Spanje	80.3	76.3	70.1	-10.1‡	-6.2‡
Tsjechië	37.8	30.5	23.5	-14.3‡	-7.0‡
Zweden	38.2	32.1	37.2	-1.0=	5.1=
EU-13/16 Gemiddelde	46.2	44.1	44.7	-1.5=	0.7=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

6.7 Houding tegenover veranderingen in het beroep

Professioneel leren vindt plaats binnen een bredere context van veranderingen in het onderwijs. Leraren worden steeds vaker geconfronteerd met nieuwe verwachtingen, hervormingen, pedagogische innovaties en maatschappelijke uitdagingen. Hoe zij deze veranderingen ervaren, beïnvloedt niet alleen hun bereidheid om zich professioneel te ontwikkelen, maar ook hun motivatie, betrokkenheid en welzijn. Inzicht in de houding van leraren tegenover veranderingen is daarom cruciaal om het professionaliseringsbeleid daar effectief op te kunnen afstemmen. Tabel 6.26 geeft het percentage leraren weer dat het eens of helemaal eens is met uitspraken over veranderingen op school, voor het lager onderwijs, de eerste graad secundair onderwijs en de tweede en derde graad secundair onderwijs, en hoe dit zich verhoudt tot collega's in andere landen.

Vlaamse leraren rapporteren over het algemeen een hogere mate van 'veranderingsmoeheid' en een sterkere wens naar stabiliteit **in vergelijking met hun Europese collega's**. Een aanzienlijk deel van de leraren geeft aan dat er **te veel veranderingsinitiatieven worden gelanceerd** op school, waarbij de percentages significant hoger liggen dan de respectievelijke EU/PISA-gemiddelden (LO: VL=39.1% vs. EU-5=29.1%; LSO: VL=45.9% vs. EU-16=28.9% en PISA-5=32.2%; HSO: VL=45.0% vs. EU-4=25.8%). De perceptie dat er **te veel dingen veranderd moeten worden** is vergelijkbaar, eveneens significant hoger dan de internationale vergelijking (LO: VL=34.4% vs. EU-5=24.6%; LSO: VL=40.7% vs. EU-16=23.9% en PISA-5=24.2%; HSO: VL=41.0% vs. EU-4=19.1%). Vooral in het secundair onderwijs is het sentiment dat men **'genoeg heeft van alle veranderingen'** significant sterker. Dit blijkt uit de percentages in de eerste graad (34.1% vs. EU-16=22.5% en PISA-5=23.5%) en de tweede en derde graad (36.1% vs. EU-4=20.6%), die significant hoger liggen dan die van in de vergelijkingslanden. In het lager onderwijs (25.0% vs. EU-5=22.2%) is dit sentiment weliswaar aanwezig, maar de verschillen met de EU-vergelijkingsgroep zijn niet significant.

De **wens naar een periode van stabiliteit** is een dominant gevoel en significant hoger in Vlaanderen dan de percentages in alle EU/PISA-vergelijkingsgroepen (LO: VL=56.2% vs. EU-5=44.6%; LSO: VL=58.8% vs. EU-16=43.7% en PISA-5=50.6%; HSO: VL=59.7% vs. EU-4=40.2%). Ook het gevoel dat men **'altijd gevraagd wordt om dingen te veranderen'** is wijdverspreid (LO: VL=33.1% vs. EU-5=28.6%; LSO: VL=37.4% vs. EU-16=27.2% en PISA-5=27.2%; HSO: VL=37.8% vs. EU-4=21.9%), waarbij de percentages in Vlaanderen vergelijkbaar zijn met die van de internationale partners.

Een positievere noot is dat Vlaamse leraren minder vaak dan gemiddeld ervaren dat zij **veranderingen moeten implementeren zonder de benodigde middelen**. In de eerste graad secundair onderwijs (24.4%) wordt dit significant minder gerapporteerd dan in de EU-16 (31.6%) en PISA-5 (32.6%) landen.

Voor het lager onderwijs (25.3% vs. EU-5=28.4%) en de tweede en derde graad secundair onderwijs (29.4% vs. EU-4=27.0%) is dit vergelijkbaar met de EU-gemiddelden.

Tabel 6.26 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken over veranderingen op school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik zou graag een periode van stabiliteit zien voordat we weer iets gaan veranderen op deze school	56.2	44.6▼	=	58.8	43.7▼	50.6▼	=	59.7	40.2▼
Er worden op deze school te veel veranderingsinitiatieven gelanceerd	39.1	29.1▼	<	45.9	28.9▼	32.2▼	=	45.0	25.8▼
We worden op deze school gevraagd om te veel dingen te veranderen	34.4	24.6▼	<	40.7	23.9▼	24.2▼	=	41.0	19.1▼
Het voelt alsof we hier altijd gevraagd worden om dingen te veranderen	33.1	28.6▼	=	37.4	27.2▼	27.2▼	=	37.8	21.9▼
Ik heb genoeg van alle veranderingen op deze school	25.0	22.2=	<	34.1	22.5▼	23.5▼	=	36.1	20.6▼
Ik word gevraagd om veranderingen te implementeren zonder de benodigde middelen	25.3	28.4=	=	24.4	31.6▲	32.6▲	<	29.4	27.0=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

6.8 Conclusie

Dit hoofdstuk heeft het professioneel leren van Vlaamse leraren en schoolleiders na hun initiële opleiding geanalyseerd. Zowel de aanvangsbegeleiding en mentorschap, als hun deelname aan professionaliseringsactiviteiten, de inhoud ervan, de ervaren impact, hun opleidingsbehoeften en de belemmeringen voor deelname kwam aan bod.

Het professioneel leren van leraren en schoolleiders in Vlaanderen wordt gekenmerkt door een opvallende paradox: er is een hoge kwantitatieve deelname, maar tegelijk zijn er fundamentele vragen te stellen bij de kwalitatieve invulling, de inhoudelijke focus en de onderliggende motivatie van het lerarenkorps. De resultaten uit dit hoofdstuk wijzen op een robuust systeem van ondersteuning, dat echter botst op een 'veranderingsmoeheid'.

Een eerste, duidelijke sterkte is het **uitgebreide en sterk gegroeide systeem van aanvangsbegeleiding en mentorschap**. Vlaanderen onderscheidt zich door een uitgesproken "universele" benadering: nagenoeg alle scholen voorzien formele én informele inductie voor elke leraar die nieuw is op de school, ongeacht zijn of haar ervaring, waardoor de beschikbaarheid ruim boven alle Europese vergelijkingsgroepen ligt. Die beleidskeuze vertaalt zich in hoge participatiecijfers bij startende leraren —tot 88% in de eerste graad secundair voor formele programma's en 81% voor informele activiteiten—en in een sterke groei sinds 2018 in alle onderwijsniveaus. Tegelijk toont Vlaanderen dat mentoring niet louter een optionele service maar een vast onderdeel van de schoolcultuur kan zijn: twee derde van de secundaire scholen en de helft van de lagere scholen bieden begeleiding aan alle nieuwe teamleden, en Vlaamse leraren hebben dubbel zo vaak een mentor dan hun Europese collega's. Deze kwantitatieve sterkte verbergt echter twee belangrijke kwalitatieve aandachtspunten. De ondersteuning focust vooral op persoonlijke contacten en supervisie; structurele maatregelen zoals een verminderde lesopdracht voor starters blijven een zeldzaamheid terwijl dit in de vergelijkingsgroepen drie keer vaker voorkomt. Een ander aandachtspunt is het mentorschap in het secundair onderwijs dat zelden vakspecifiek is, wat de vraag oproept of het primair dient als didactische coaching of als meer algemene, schoolbrede ondersteuning.

Ten tweede is er een duidelijke **mismatch tussen de inhoud van het gevolgde professioneel leren en de grootste hedendaagse uitdagingen**. Terwijl Vlaamse leraren vooral professionalisering volgen binnen traditionele domeinen zoals vakinhoud en -didactiek, blijft de deelname aan professionalisering rond thema's als lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de integratie van nieuwe technologieën zoals AI significant achter op de internationale gemiddelden. Eveneens valt op dat schoolgebaseerde, collaboratieve leervormen – lesobservaties en collegiale coaching –nog geen brede ingang vinden bij leraren in vergelijking met de Europese gemiddelden.

Ondanks deze inhoudelijke mismatches, ervaren leraren de gevolgde professionalisering over het algemeen wel als positief: zes op tien bestempelen hun recente professionaliseringsactiviteiten als 'impactvol' voor hun lesgeven.

Dit leidt tot de derde paradox: **de lage gerapporteerde behoefte aan professioneel leren in het licht van een hoge veranderingsmoeheid**. Vlaamse leraren rapporteren, in contrast met hun internationale collega's, een significant lagere nood aan professionalisering over de hele lijn. Binnen Vlaanderen rapporten beginnende leraren daarbij consistent hogere noden dan meer ervaren collega's. Zij ervaren vooral behoefte aan professioneel leren op het gebied van klasmanagement terwijl meer ervaren collega's meer nood hebben aan vaardigheden met betrekking tot technologie. Deze lage behoefte aan professioneel leren kan niet los gezien worden van de hoge mate van veranderingsmoeheid en het wijdverspreide verlangen naar stabiliteit. Dit suggereert dat de lage vraag naar professioneel leren mogelijk minder een teken is van verzadiging of reeds behaalde competentie, en eerder een symptoom van een lerarenkorps dat zich overbelast voelt door veranderingen en daardoor weinig ruimte ervaart voor nieuwe ontwikkelingen.

Tot slot ervaren Vlaamse leraren in het secundair onderwijs in vergelijking met hun collega's in andere landen **minder financiële, familiale en werkgerelateerde belemmeringen** dan leraren in de vergelijkingslanden. De voornaamste belemmeringen zijn gerelateerd aan tijd en de kostprijs: geen tijd omwille van andere verplichtingen, lesroosters die niet matchen met opleidingsmomenten en – voor een aanzienlijk deel, vooral in het lager onderwijs, wordt professioneel leren als te duur beschouwd. Leraren waarderen vooral trajecten die voortbouwen op hun bestaande kennis, ruimte bieden om ideeën meteen in de eigen klas uit te proberen én aangepast zijn aan hun persoonlijke noden.

7 Digitale middelen en AI in het onderwijs

De 21ste eeuw wordt gekenmerkt door een versnelde digitalisering, waarbij digitale middelen en artificiële intelligentie (AI) zich steeds prominenter manifesteren in diverse maatschappelijke domeinen, inclusief het onderwijs. De COVID-19-pandemie heeft deze evolutie in een stroomversnelling gebracht, waardoor de inzet van online en hybride leervormen, en de daarbij horende technologieën, een plotselinge noodzaak werd. AI biedt bovendien mogelijkheden om het leren te personaliseren, de efficiëntie voor leraren te verhogen en leerlingen op nieuwe manieren te ondersteunen (Ng et al., 2023). Zo kan AI de leraar faciliteren om de leerbehoeften en -voorkeuren van leerlingen te identificeren en op basis daarvan specifieke leermaterialen of -activiteiten aan te bevelen.

De succesvolle integratie van digitale middelen en AI in het onderwijs is echter niet vanzelfsprekend. Een eenzijdige focus op de technologie miskent de cruciale rol van de leraar, die als eindgebruiker en pedagogische expert beslist of, wanneer en hoe deze wordt ingezet (Mishra & Koehler, 2006; X. Wang et al., 2023). Internationaal onderzoek wijst bovendien op een aanzienlijke kloof tussen de technologische vooruitgang en de huidige praktijk in de klas (Ng et al., 2023; X. Wang et al., 2023). Centraal in deze problematiek staat de voorbereiding van leraren. Toegepast op AI conceptualiseren studies dit als ‘AI-readiness’: de mate waarin leraren voorbereid zijn op het vlak van kennis, vaardigheden, visie en ethisch besef (X. Wang et al., 2023). Niet alle leraren beschikken reeds over de vereiste competenties om AI-toepassingen te doorgronden, pedagogisch verantwoord in te zetten en de kritisch om te gaan met de ethische implicaties (Ng et al., 2023). Ontbrekende competenties kunnen leiden tot misvattingen over AI, tot onvoldoende vertrouwen in de technologie, maar ook tot een te groot vertrouwen, waarbij technologie zonder voldoende kritisch inzicht of reflectie wordt toegepast. Dit kan resulteren in overhaaste of ondoordachte implementaties die pedagogische risico’s inhouden (Karan & Angadi, 2023).

In deze context van mogelijkheden en uitdagingen analyseert dit hoofdstuk de digitale transitie in het Vlaamse onderwijs. De opbouw volgt daarbij een tweeledige structuur. Het eerste deel schetst het bredere landschap van digitale middelen. We beschrijven de zelfgerapporteerde digitale competenties van leraren, hun opvattingen over de voor- en nadelen van technologie, en de concrete toepassing van deze tools in de dagelijkse klaspraktijk. Het tweede deel zoomt vervolgens dieper in op AI. Hierin analyseren we de opvattingen van leraren over de potentie en de risico's ervan, de mate waarin het reeds wordt gebruikt, en de specifieke drempels die een bredere implementatie in de weg staan.

7.1 Digitale middelen in het onderwijs

7.1.1 Digitale competenties van leraren

TALIS 2024 peilt naar de mate waarin leraren zich in staat achten om digitale middelen in te zetten voor diverse aspecten van hun beroep (Tabel 7.1).

Het meest opvallende resultaat is de hoge mate van zelfgerapporteerde competentie in **digitale communicatie met ouders**. Bijna de helft van de leraren in het lager onderwijs (48.3%) en de eerste graad secundair (48.2%) voelt zich hier zeer bekwaam in. Op dit vlak scoort Vlaanderen significant beter dan de internationale vergelijkingsgroepen. Zo ligt het percentage in het Vlaamse lager onderwijs (48.3%) 13.8 procentpunten hoger dan het EU-5 gemiddelde (34.5%). Een gelijkaardig patroon is zichtbaar in de eerste graad secundair onderwijs, waar het verschil met het EU-16 gemiddelde (37.6%) 10.6 procentpunten bedraagt en het verschil met de PISA-5 landen (24.6%) oploopt tot zelfs 23.6 procentpunten. Ook in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs ligt het aandeel Vlaamse leraren dat zich zeer bekwaam voelt (43.0%) significant hoger dan het EU-4 gemiddelde (24.7%), met een verschil van 18.3 procentpunten.

In vergelijking met hoge scores voor digitale communicatie met de ouders, liggen de percentages voor pedagogisch-didactische integratie van technologie aanzienlijk lager. Zo geeft in het lager onderwijs slechts 17.9% van de leraren aan in hoge mate in staat te zijn **digitale middelen te selecteren die het leerproces bevorderen**, en maar 15.8% voelt zich zeer bekwaam in het **aanpassen van die middelen aan verschillende lesactiviteiten**. Hoewel deze cijfers hoger liggen in het secundair onderwijs, blijven ze beduidend lager dan die voor de competentie voor digitale communicatie met ouders. Zo geeft voor het kiezen van digitale middelen die het leerproces bevorderen 27.0% (LSO) en 23.2% (HSO) van de leraren aan dit in hoge mate te kunnen, en voor het aanpassen van die middelen aan verschillende lesactiviteiten respectievelijk 25.0% (LSO) en 23.3% (HSO).

Op **internationaal vlak** zijn de verschillen in zelf gerapporteerde digitale competenties doorgaans beperkt. Wanneer er wél significante verschillen zijn, is dat meestal in het voordeel van Vlaamse leraren. Zo voelen leraren in het Vlaamse secundair onderwijs (LSO=33.0% vs. EU-16=29.4% en PISA-5=22.9%; HSO=32.4% vs. EU-4=28.5%) zich significant competenter dan hun internationale collega's in het vinden van digitale middelen waarmee ze het lesgeven in hun vakken kunnen ondersteunen. Een uitzondering op deze tendens is de competentie om de potentiële risico's van digitale middelen aan leerlingen uit te leggen. Hier voelen Vlaamse leraren in het lager onderwijs (21.2% vs. EU-5=25.0%) en het hoger secundair onderwijs (22.2% vs. EU-4=27.1%) zich net significant minder competent dan hun collega's in de vergelijkingslanden.

Binnen Vlaanderen is er een consistent patroon waarbij leraren in het secundair onderwijs zich op de meeste pedagogisch-didactische vlakken significant competenter voelen dan hun collega's in het lager onderwijs. Voor twee specifieke vaardigheden is er echter geen significant verschil in de gerapporteerde competentie tussen het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs: het communiceren met ouders via de digitale weg en het uitleggen van de potentiële risico's van digitale middelen. Met uitzondering van de gerapporteerde competentie van leraren om via de digitale weg te communiceren met ouders, zijn er geen significante verschillen tussen het lager en hoger secundair onderwijs.

Tabel 7.1 Percentage leraren dat in hoge mate in staat is om het volgende te doen met digitale middelen en tools

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Met ouders communiceren via digitale middelen en tools	48.3	34.5▼	=	48.2	37.6▼	24.6▼	>	43.0	24.7▼
Digitale middelen en tools vinden waarmee ik het lesgeven in mijn vak(ken) kan ondersteunen	20.9	19.8=	<	33.0	29.4▼	22.9▼	=	32.4	28.5▼
Leren om nieuwe technologie te gebruiken	22.5	20.9=	<	28.3	26.4=	20.3▼	=	28.9	27.0=
Digitale middelen en tools kiezen die het leerproces van leerlingen bevorderen	17.9	16.6=	<	27.0	23.9=	19.4▼	=	23.2	25.1=
Digitale middelen en tools gebruiken om begrippen op een andere manier aan mijn leerlingen te presenteren	19.6	18.7=	<	26.1	26.0=	18.6▼	=	25.4	26.7=
Het gebruik van digitale middelen en tools aanpassen aan verschillende lesactiviteiten	15.8	15.0=	<	25.0	22.8=	17.9▼	=	23.3	25.2=
De potentiële risico's van digitale middelen en tools aan leerlingen uitleggen	21.2	25.0▲	=	25.0	27.1=	17.6▼	=	22.2	27.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

7.1.2 Opvattingen over voordelen en nadelen van de impact van digitale middelen

Uit de bevraging over de impact van digitale middelen (Tabel 7.2) komt een gemengd beeld naar voren: leraren rapporteren duidelijke voordelen, maar erkennen ook aanzienlijke risico's.

Een grote meerderheid van de Vlaamse leraren is overtuigd van de gestelde **positieve effecten**. De overtuiging dat digitale middelen **de interesse in leren stimuleren**, is het sterkst in het lager onderwijs (88.2%) en neemt af in het secundair onderwijs (LSO=80.1%; HSO=75.8%). Daarnaast zijn leraren overtuigd dat digitale middelen helpen om de **vaardigheden van leerlingen om werk te plannen** te verbeteren (LO=71.3%; LSO=77.8%; HSO=76.4%), en hen te helpen **efficiënt samen te werken** (LO=72.5%; LSO=74.7%; HSO=74.1%). Vlaamse leraren zijn op alle niveaus significant positiever in vergelijking met hun internationale collega's over het potentieel van digitale middelen en tools om leerlingen te helpen in de ontwikkeling van vaardigheden om hun werk te plannen. Zo ligt de overtuiging dat digitale middelen helpen bij het efficiënt samenwerken in het lager onderwijs (72.5%)

14.0 procentpunten hoger dan het EU-5 gemiddelde (58.5%). Voor de andere gepercipieerde voordelen is het beeld echter complexer, met name in het secundair onderwijs. In de eerste graad secundair onderwijs is er geen significant verschil tussen Vlaanderen en het EU-16 gemiddelde wat betreft de overtuiging dat digitale middelen de interesse en academische prestaties bevorderen. Vergeleken met de PISA-5 landen zijn Vlaamse leraren significant minder overtuigd van deze effecten en dit zowel wat betreft het **ontwikkelen van interesse** (80.1% vs. PISA-5=86.1%) als het **bevorderen van de academische prestaties** (55.6% vs. PISA-5=63.4%).

Tegenover deze gepercipieerde voordelen staan duidelijke bekommernissen over de genoemde **negatieve gevolgen** van digitale middelen. De vrees voor **plagiaat** is zeer prominent (LO=59.2%; LSO=76.3%; HSO=84.4%). Daarnaast is de overtuiging dat digitale middelen **afleiden van het leren** wijdverspreid (LO=51.3%; LSO=72.8%; HSO=71.5%). Ook deelt een meerderheid de zorg dat ze de **persoonlijke communicatie onder leerlingen beperken** (LO=63.2%; LSO=68.3%; HSO=68.1%). Tot slot is er ook bezorgdheid over de **negatieve impact op het welbevinden van leerlingen** (LO=45.6%; LSO=56.2%; HSO=59.2%). Opvallend is dat dit de enige gerapporteerde bezorgdheid is waarover Vlaamse leraren in het lager onderwijs en lager secundair onderwijs zich significant minder zorgen maken dan hun internationale collega's. Het aandeel leraren dat vindt dat digitale middelen afleiden van het leren en dat het de communicatie onder leerlingen beperkt, is op alle onderwijsniveaus in Vlaanderen significant hoger dan in de internationale vergelijkingsgroepen.

Binnen Vlaanderen variëren de opvattingen naargelang het onderwijsniveau. Leraren in het lager onderwijs zijn over het algemeen positiever over de voordelen en minder bezorgd over de risico's dan hun collega's in het secundair onderwijs. Zo neemt de overtuiging dat digitale middelen de interesse van leerlingen vergroten significant af naarmate het onderwijsniveau stijgt, van 88.2% in het lager onderwijs naar 80.1% in de eerste graad en 75.8% in de tweede en derde graad. Omgekeerd stijgt de bezorgdheid over de negatieve effecten aanzienlijk. De vrees voor plagiaat neemt bijvoorbeeld significant toe van 59.2% in het lager onderwijs naar 76.3% in de eerste graad en 84.4% in de tweede en derde graad.

Tabel 7.2 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken over het gebruik van digitale middelen en tools bij het lesgeven

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Voordelen									
Digitale middelen en tools helpen leerlingen om een grotere interesse in leren te ontwikkelen	88.2	86.6=	>	80.1	78.2=	86.1▲	>	75.8	78.8▲
Digitale middelen en tools helpen leerlingen om vaardigheden te ontwikkelen om hun werk te plannen en op te volgen	71.3	58.7▼	<	77.8	63.4▼	74.0▼	=	76.4	69.0▼
Digitale middelen en tools helpen leerlingen om efficiënt samen te werken aan taken	72.5	58.5▼	=	74.7	65.0▼	77.8▲	=	74.1	73.1=
Digitale middelen en tools bevorderen de academische prestaties van leerlingen	62.2	56.8▼	>	55.6	57.8=	63.4▲	=	53.9	70.6▲
Nadelen									
Het gebruik van digitale middelen en tools leidt ertoe dat leerlingen teksten die ze vinden op internet als eigen werk inleveren	59.2	60.7=	<	76.3	75.2=	71.7▼	<	84.4	72.2▼
Digitale middelen en tools leiden leerlingen af van het leren	51.3	34.5▼	<	72.8	54.2▼	61.5▼	=	71.5	44.7▼
Digitale middelen en tools beperken de mate van persoonlijke communicatie onder leerlingen	63.2	59.6▼	<	68.3	65.5▼	62.1▼	=	68.1	64.8▼
Frequent gebruik van digitale middelen en tools heeft een negatieve impact op het welbevinden van leerlingen	45.6	56.7▲	<	56.2	61.9▲	60.6▲	=	59.2	58.9=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

7.1.3 De digitale klaspraktijk

De concrete toepassing van digitale middelen in de klaspraktijk (Tabel 7.3) toont een duidelijke hiërarchie: ze worden het vaakst ingezet voor klassieke instructie en administratieve opvolging, terwijl meer leerlinggerichte toepassingen aanzienlijk minder frequent voorkomen.

Binnen Vlaanderen zelf zijn er duidelijke en significante verschillen in de digitale praktijk naargelang het onderwijsniveau. Veel digitale praktijken komen **significant vaker voor in het secundair onderwijs** dan in het lager onderwijs. Dit geldt bijvoorbeeld voor het gebruik van digitale middelen om samenwerking tussen leerlingen te ondersteunen (LO=16.8%; LSO=27.7%; HSO=28.6%), digitaal feedback te geven (LO=8.3%; LSO=40.9%; HSO=40.8%) en het aanbieden van digitale middelen waarmee leerlingen hun eigen werk kunnen plannen en monitoren (LO=9.4%; LSO=32.7%; HSO=28.9%). Omgekeerd zijn er ook praktijken die **significant vaker voorkomen in het lager onderwijs** dan in het secundair onderwijs, zoals het downloaden van lesplannen van het internet (LO=23.5%; LSO=10.2%; HSO=10.4%). Andere toepassingen, zoals het gebruik van digitale middelen voor organisatorische aspecten (bijv. opvolgen van leerlingresultaten, opdrachten aan leerlingen toewijzen of verzamelen) (LO=61.5%; LSO=62.8%; HSO=58.9%), worden op alle niveaus door een vergelijkbare proportie van de leraren frequent gebruikt.

In vergelijking met het buitenland toont de Vlaamse klaspraktijk een genuanceerd beeld, met zowel een voorsprong op het vlak van organisatie en directe instructie als een achterstand op het vlak van innovatieve, leerlinggerichte toepassingen.

Enerzijds scoort **Vlaanderen significant beter** op de organisatorische en instructiegerichte inzet van digitale middelen. Het opvolgen van leerlingresultaten via digitale middelen komt in het lager onderwijs significant vaker voor in Vlaanderen dan in de EU-5 landen (61.5% vs. EU-5=41.0%). In Vlaanderen is het secundair onderwijs een koploper voor het gebruik van digitale middelen voor directe instructie (LSO=73.0% vs. EU-16=64.0% en PISA-5=63.8%; HSO=68.5% vs. EU-4=64.4%).

Anderzijds **loopt Vlaanderen significant achter** op digitale praktijken die de autonomie en samenwerking van leerlingen bevorderen. Deze achterstand is bijzonder uitgesproken in het hoger secundair onderwijs, waar Vlaanderen op de meeste van deze toepassingen lager scoort dan het EU-4 gemiddelde, bijvoorbeeld voor het aanbieden van gepersonaliseerde leerpaden (17.2% vs. EU-4=39.6%). De praktijk die deze achterstand het sterkst illustreert, is het voorleggen van vraagstukken die enkel digitaal opgelost kunnen worden, aangezien Vlaanderen hierop consistent en significant lager scoort op alle onderwijsniveaus. In het lager onderwijs is de toepassing significant lager dan in de EU-5 landen (4.0% vs. EU-5=7.1%). Deze achterstand zet zich door in de eerste graad secundair, waar Vlaanderen significant lager scoort dan zowel de EU-16 (13.4% vs. EU-16=18.2%) als de PISA-5 landen (13.4% vs. PISA-5=19.7%). De kloof is het grootst in de tweede en derde graad, waar het Vlaamse aandeel bijna de helft lager ligt dan het EU-4 gemiddelde (13.7% vs. EU-4=24.5%).

Tabel 7.3 Percentage leraren dat vaak of altijd het volgende doet tijdens het lesgeven in de doelklas

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Digitale middelen en tools gebruiken om informatie te presenteren via directe instructie	63.1	59.9=	<	73.0	64.0▼	63.8▼	>	68.5	64.4▼
Digitale middelen en tools gebruiken voor organisatorische aspecten van het lesgeven (bijv. opvolgen van leerlingresultaten, opdrachten aan leerlingen toewijzen of verzamelen)	61.5	41.0▼	=	62.8	57.6▼	56.6▼	=	58.9	57.3=
Geprinte materialen vervangen door digitale versies	25.9	34.0▲	<	43.5	45.0=	38.1▼	=	41.8	59.6▲
Digitaal feedback geven op het werk van leerlingen	8.3	14.2▲	<	40.9	31.1▼	28.8▼	=	40.8	44.4▲
Digitale middelen en tools inzetten om leervorderingen te evalueren	35.0	27.9▼	=	38.1	38.7=	39.7=	>	32.0	39.5▲
Digitale middelen en tools aanbieden die leerlingen toelaten om hun eigen werk te plannen en te monitoren	9.4	13.0▲	<	32.7	27.0▼	25.4▼	=	28.9	31.3=
Digitale middelen en tools gebruiken om samenwerking tussen leerlingen te ondersteunen	16.8	16.4=	<	27.7	32.5▲	29.8=	=	28.6	41.8▲
Digitale middelen en tools gebruiken die gepersonaliseerde leerpaden voor leerlingen aanbieden	22.5	24.5=	=	21.6	33.0▲	24.2=	>	17.2	39.6▲
Digitale middelen en tools inzetten om samenwerking met andere klassen, scholen of experten buiten de school mogelijk te maken	13.7	12.8=	=	11.8	12.7=	17.8▲	=	10.1	17.2▲
Leerlingen vraagstukken voorleggen die alleen met behulp van digitale middelen en tools kunnen worden opgelost	4.0	7.1▲	<	13.4	18.2▲	19.7▲	=	13.7	24.5▲
Lesplannen downloaden van het internet om te gebruiken in de klas	23.5	22.7=	>	10.2	16.8▲	13.7▲	=	10.4	17.4▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

7.2 AI in het onderwijs

AI is een snel evoluerende realiteit in het onderwijs[36]. De data die TALIS 2024 hierover voor het eerst in Vlaanderen verzamelde, bieden een unieke kans om de relatie van Vlaamse leraren tot deze nieuwe technologie beter te begrijpen. In deze sectie wordt de huidige stand van zaken geschetst, met bijzondere aandacht voor de wisselwerking tussen perceptie en klaspraktijk.

We starten bij de opvattingen van leraren (Tabel 7.4), waarbij een beeld van zowel de gepercipieerde voordelen als aanzienlijke risico's naar voren komt. Vervolgens wordt dit beeld gespiegeld aan de lespraktijk: hoe wijdverspreid het algemene gebruik van AI is (Tabel 7.5), en voor welke concrete toepassingen het wordt ingezet (Tabel 7.6). Tot slot wordt de analyse vervolledigd door de gerapporteerde drempels te onderzoeken die een bredere implementatie van AI in de weg staan (Tabel 7.7).

[36] *'Artificiële intelligentie' wordt in TALIS 2024 gedefinieerd als "het vermogen van computers om taken uit te voeren waarvan traditioneel werd gedacht dat er menselijke intelligentie voor nodig was. Hierbij kan het gaan om voorspellingen doen, beslissingen voorstellen of tekst genereren."*

7.2.1 Gepercipieerde voordelen en risico's van AI

De opvattingen van leraren over de potentie en de risico's van AI worden in kaart gebracht aan de hand van een tiental stellingen (Tabel 7.4). Hieruit blijkt dat leraren de grootste meerwaarde zien in het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en het ontwikkelen van lesmateriaal. Tegelijkertijd zijn ze zeer bezorgd over het risico op plagiaat.

Binnen Vlaanderen nemen over het algemeen zowel het geloof in de voordelen als de bezorgdheid over de risico's significant toe naarmate het onderwijsniveau stijgt. De overtuiging dat AI helpt bij het ontwikkelen van lesplannen is bijvoorbeeld significant hoger in het secundair onderwijs in vergelijking met het lager onderwijs (LO=41.5%; LSO=51.8%; HSO=56.7%). Parallel hieraan groeit de vrees voor plagiaat (LO=48.4%; LSO=69.4%; HSO=76.9%) en de bezorgdheid dat AI foute aanbevelingen kan doen (LO=41.8%; LSO=57.2%; HSO=64.7%).

Vlaamse leraren in het secundair onderwijs staan vaak positiever tegenover de **pedagogische voordelen van AI** dan hun Europese collega's. Voor vier van de vijf bevraagde voordelen ligt het aandeel positieve leraren in zowel het lager als hoger secundair onderwijs significant hoger in Vlaanderen dan respectievelijk het EU-16 en EU-4 gemiddelde. Dit geldt bijvoorbeeld voor de overtuiging dat AI leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kan ondersteunen, waar Vlaanderen op alle niveaus significant hoger scoort dan de Europese vergelijkingsgroepen (LO: VL=50.4% vs. EU-5=40.0%; LSO: VL=53.1% vs. EU-16=44.2%; HSO: VL=57.6% vs. EU-4=45.6%). Hetzelfde patroon is zichtbaar voor het ontwikkelen van lesplannen, waar Vlaamse leraren eveneens op alle onderwijsniveaus significant positiever zijn dan de Europese vergelijkingsgroepen. De kloof is het grootst in de tweede en derde graad, waar het Vlaamse aandeel het EU-4 gemiddelde overstijgt met 13.0 procentpunten (56.7% vs. EU-4=43.7%).

Deze positieve houding ten opzichte van de EU-gemiddelden moet genuanceerd worden wanneer de vergelijking wordt gemaakt met de PISA-5 toplanden. In de eerste graad secundair onderwijs zijn Vlaamse leraren voor alle bevraagde voordelen significant minder overtuigd dan hun collega's in de PISA-5 landen. In het lager onderwijs is het beeld minder eenduidig. Voor één item, namelijk de overtuiging dat AI kan helpen bij het automatiseren van administratieve taken, scoren Vlaamse leraren op alle onderwijsniveaus significant lager dan hun internationale collega's. Deze kloof is het meest uitgesproken in de eerste graad secundair onderwijs, waar het Vlaamse aandeel (29.9%) significant lager ligt dan zowel het EU-16 gemiddelde (34.7%) als, in het bijzonder, het PISA-5 gemiddelde (53.1%), een kloof van 23.2 procentpunten.

Opvallend is dat Vlaamse leraren in alle onderwijsniveaus zich over het algemeen significant minder zorgen maken dan hun internationale collega's over de technische en ethische **risico's van AI**. Dit is

bijvoorbeeld duidelijk wat betreft de vrees dat AI de privacy en veiligheid van leerlingengegevens in gevaar brengt, een bezorgdheid die in Vlaanderen op alle niveaus significant minder prominent is. In het lager onderwijs deelt 25.1% van de Vlaamse leraren deze zorg, significant minder dan het EU-5 gemiddelde van 35.0%. In de eerste graad secundair wordt de kloof nog groter: het Vlaamse aandeel (25.9%) ligt niet alleen 13.0 procentpunten lager dan het EU-16 gemiddelde (38.9%), maar ook 22.2 procentpunten lager dan het PISA-5 gemiddelde (48.1%). Dit patroon zet zich door in de tweede en derde graad, waar de bezorgdheid in Vlaanderen (24%) 20.3 procentpunten lager is dan het EU-4 gemiddelde (44.3%). Alleen voor de vrees voor plagiaat (LO=48.4%; LSO=69.4%; HSO=76.9%) zijn er geen significante verschillen met de Europese gemiddelden, wel nog steeds met het PISA-5 gemiddelde.

Tabel 7.4 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken over het gebruik van artificiële intelligentie in het onderwijs

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Voordelen									
Artificiële intelligentie ondersteunt leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (bijv. meertalige leerlingen, leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften)	50.4	40.0▼	=	53.1	44.2▼	59.9▲	=	57.6	45.6▼
Artificiële intelligentie helpt leerkrachten bij het ontwikkelen of verbeteren van lesplannen	41.5	36.6▼	<	51.8	42.9▼	59.3▲	=	56.7	43.7▼
Artificiële intelligentie stelt leerkrachten in staat om lesmateriaal af te stemmen op de verschillende vaardigheden van leerlingen	40.7	37.8=	<	47.7	41.2▼	58.8▲	=	47.5	40.3▼
Artificiële intelligentie helpt leerkrachten om leerlingen individueel te ondersteunen	34.2	30.4=	=	37.0	30.0▼	52.5▲	=	38.4	30.9▼
Artificiële intelligentie helpt leerkrachten om administratieve taken te automatiseren	26.7	34.9▲	=	29.9	34.7▲	53.1▲	=	28.1	38.9▲
Risico's									
Artificiële intelligentie laat leerlingen toe om het werk van anderen voor te stellen als hun eigen werk	48.4	47.0=	<	69.4	72.1=	77.4▲	<	76.9	76.6=
Artificiële intelligentie doet aanbevelingen die mogelijk niet gepast of correct zijn	41.8	52.0▲	<	57.2	67.1▲	72.8▲	<	64.7	75.4▲
Artificiële intelligentie versterkt vooroordelen die de misvattingen van leerlingen versterken	18.2	31.1▲	<	30.3	40.4▲	49.3▲	=	35.0	47.8▲
Artificiële intelligentie brengt de privacy en veiligheid van leerlingengegevens in gevaar	25.1	35.0▲	=	25.9	38.9▲	48.1▲	=	24.0	44.3▲
Artificiële intelligentie suggereert ongeschikte pedagogische benaderingen die leerkrachten met leerlingen zouden gebruiken	13.0	18.4▲	=	14.0	20.5▲	29.6▲	=	14.5	24.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

7.2.2 *Het gebruik van AI in de lespraktijk*

Na de gepercipieerde voordelen en risico's van AI gaan we na in welke mate Vlaamse leraren AI daadwerkelijk gebruiken (Tabel 7.5).

Binnen Vlaanderen tonen de resultaten een duidelijke en significante toename in het gebruik van AI naarmate het onderwijsniveau stijgt. In het lager onderwijs gebruikt een kwart van de leraren (25.4%) AI, in de eerste graad secundair onderwijs loopt dit aandeel op naar 39.5% en in de tweede en derde graad zet bijna de helft van de leraren (49.4%) AI in.

In **internationaal perspectief** is het gebruik van AI in het Vlaamse lager onderwijs (25.4%) vergelijkbaar met het EU-5 gemiddelde (24.6%). In het secundair onderwijs ligt het AI-gebruik in Vlaanderen echter significant hoger dan in de vergeleken Europese landengroepen. Zo overstijgt het aandeel leraren in de eerste graad (39.5%) significant het EU-16 gemiddelde (32.6%) met 6.9 procentpunten; wel is het niet significant verschillend van het AI-gebruik in de PISA-5 landen (36.6%). In de tweede en derde graad is het verschil nog groter, waar het Vlaamse aandeel leraren 8.6 procentpunten hoger ligt dan het EU-4 gemiddelde (40.8%).

Tabel 7.5 Percentage leraren dat de afgelopen 12 maanden gebruik heeft gemaakt van artificiële intelligentie in de lespraktijk of om het leren van leerlingen te vergemakkelijken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Gebruik van artificiële intelligentie in uw lespraktijk of om het leren van leerlingen te vergemakkelijken	25.4	24.6=	<	39.5	32.6▾	36.6=	<	49.4	40.8▾

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▾ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De voorgaande analyse toont dat een aanzienlijk deel van de Vlaamse leraren aangeeft gebruik te maken van AI. Dit roept de vraag op waarvoor zij deze technologie concreet inzetten in hun onderwijspraktijk. Tabel 7.6 geeft weer hoe leraren AI hebben gebruikt.

Binnen Vlaanderen wordt AI voornamelijk gebruikt ter ondersteuning van leraren hun eigen voorbereidend werk. De twee meest voorkomende toepassingen zijn het genereren van lesplannen of lesactiviteiten (LO=52.2%; LSO=55.6%; HSO=61.7%) en het efficiënt leren over een onderwerp en samenvatten van teksten (LO=51.7%; LSO=49.9%; HSO=58.6%). Voor andere toepassingen zijn er duidelijke **verschillen naargelang het onderwijsniveau**. Het meest opvallende verschil is de inzet van AI voor het helpen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: in het lager onderwijs (43.6%) wordt dit bijna dubbel zo vaak toegepast als in het secundair onderwijs (LSO=23.8%; HSO=25.9%). Het gebruik van AI om feedback te genereren voor leerlingen of voor communicatie met ouders is

populairder in het lager onderwijs (50.3%) en de eerste graad (43.5%) dan in de tweede en derde graad (31.3%). Omgekeerd wordt AI vaker door leraren hoger secundair onderwijs (58.6%) ingezet om leerlingen op een efficiënte manier te leren over een onderwerp en het samen te vatten dan in het lager (51.7%) en lager secundair onderwijs (49.9%).

In vergelijking met het buitenland is het beeld niet eenduidig. Voor **één item scoort Vlaanderen duidelijk hoger**, namelijk het genereren van teksten voor feedback of communicatie met AI. Op alle onderwijsniveaus maken Vlaamse leraren hier significant vaker gebruik van dan hun internationale collega's. In het lager onderwijs is er een verschil van 12.3 procentpunten (50.3% vs. EU-5=38.0%). Deze trend zet zich door in de eerste graad secundair onderwijs, waar het Vlaamse aandeel (43.5%) significant hoger ligt dan zowel het EU-16 gemiddelde (25.0%) als het PISA-5 gemiddelde (34.3%). Ook in de tweede en derde graad secundair onderwijs blijft het gebruik in Vlaanderen significant hoger dan in de vergelijkingsgroep (31.3% vs. EU-4=22.0%). Voor andere toepassingen, zoals het genereren van lesplannen en het leren over een onderwerp, is het **gebruik in Vlaanderen significant lager** dan het EU-gemiddelde in het lager onderwijs en lager secundair onderwijs maar niet in het hoger secundair onderwijs. Zo ligt het aandeel leraren in het lager onderwijs dat AI gebruikt om lesplannen te genereren 13.7 procentpunten lager dan het EU-5 gemiddelde (52.2% vs. EU-5=65.9%). Ook in de eerste graad secundair onderwijs ligt het Vlaamse aandeel (55.6%) significant lager dan het EU-16 gemiddelde (62.9%), al is er geen significant verschil met de PISA-5 landen (56.3%).

Tabel 7.6 Percentage leraren dat aangeeft artificiële intelligentie op een van de volgende manieren te hebben gebruikt in het onderwijs of om het leren van leerlingen te vergemakkelijken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Om lesplannen of lesactiviteiten te genereren	52.2	65.9▲	=	55.6	62.9▲	56.3=	=	61.7	58.8=
Om op een efficiënte manier te leren over een onderwerp en het samen te vatten	51.7	62.3▲	=	49.9	63.3▲	59.2▲	<	58.6	64.0=
Om teksten te genereren voor feedback aan leerlingen of voor communicatie met ouders/voogden	50.3	38.0▼	=	43.5	25.0▼	34.3▼	>	31.3	22.0▼
Om leerlingen te helpen nieuwe vaardigheden te oefenen in levensechte scenario's (bijv. vreemde talen leren, creatief schrijven, computer coderen, problemen oplossen)	38.5	33.5=	=	37.6	42.6=	40.0=	=	45.4	50.5=
Om automatisch de moeilijkheidsgraad van lesmateriaal aan te passen aan de leerbehoeften van leerlingen	40.5	42.4=	=	35.3	33.1=	36.4=	=	34.3	24.8▼
Om studenten met specifieke onderwijsbehoeften te helpen	43.6	50.3=	>	23.8	32.4▲	29.6=	=	25.9	23.1=
Om het werk van leerlingen te beoordelen	30.5	31.9=	>	18.8	20.6=	25.6▲	=	17.3	22.1▲
Om de deelname of prestaties van leerlingen te controleren	21.3	26.6=	>	12.9	18.9▲	24.3▲	=	17.9	21.9=
Andere	28.4	38.0▲	=	33.3	42.5▲	40.8▲	<	42.8	47.7=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

7.2.3 Drempels voor het gebruik van AI

Tabel 7.7 toont de redenen die leraren aangeven voor het niet gebruiken van AI (enkel voorgelegd aan leraren die geen gebruik maken van AI). De data wijzen op twee dominante drempels die zich op niveau van de leraar zelf situeren: een gebrek aan kennis en vaardigheden en het gevoel overweldigd te worden door de technologie.

Binnen Vlaanderen is er een duidelijk patroon waarbij de drempels voor het gebruik van AI significant afnemen naarmate het onderwijsniveau stijgt. De barrières worden dus het sterkst gepercipieerd in het lager onderwijs. Dit is het duidelijkst voor de hoofdreden, een **gebrek aan kennis en vaardigheden**, wat daalt van 89.5% in het lager onderwijs naar 77.3% in de eerste graad en 71.0% in de hogere graden van het secundair onderwijs. Ook het **gevoel overweldigd te zijn** (LO=58.5%; LSO=50.7%; HSO=50.9%) is een significant groter obstakel in het lager onderwijs dan in het secundair. Opvallend is dat een aanzienlijk deel van de Vlaamse leraren niet gelooft dat AI moet gebruikt worden in het onderwijs (LO=40.7%; LSO=37.2%; HSO=33.3%).

Ten opzichte van de vergelijkingsgroep valt op dat Vlaamse leraren, indien er een significant verschil is, zich minder belemmerd voelen om AI te gebruiken. Een uitzondering is het **gevoel overweldigd te zijn** door de integratie van nieuwe technologieën. Dit is een obstakel waar Vlaamse leraren op alle onderwijsniveaus significant vaker mee kampen dan hun internationale collega's. Deze drempel is het meest prominent in het lager onderwijs, waar 58.5% van de leraren zich hierdoor belemmerd voelt, een kloof van 20.5 procentpunten met het EU-5 gemiddelde (38.0%). Ook in het secundair onderwijs geeft ongeveer de helft van de leraren dit aan, significant vaker dan de vergelijkingsgroepen. In de eerste graad (50.7%) is het verschil met het EU-16 gemiddelde (34.4%) 16.3 procentpunten en met het PISA-5 gemiddelde (42.0%) 8.7 procentpunten. In de tweede en derde graad blijkt het aandeel in Vlaanderen (50.9%) eveneens significant hoger dan het EU-4 gemiddelde (44.5%). Daartegenover staat dat externe en ideologische drempels in Vlaanderen als minder bepalend worden ervaren. Zo wordt een **gebrek aan infrastructuur** in Vlaanderen op alle onderwijsniveaus significant minder als een barrière gezien dan in de vergeleken landengroepen, mogelijk gerelateerd aan de inzet op ICT-infrastructuur door Digisprong (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.-a). In het lager onderwijs geeft 28.1% van de Vlaamse leraren dit aan als drempel, significant minder dan het EU-5 gemiddelde van 41.9%. Deze kloof is het grootst in de eerste graad secundair onderwijs, waar het Vlaamse aandeel (12.9%) 25.6 procentpunten lager ligt dan het PISA-5 gemiddelde (38.5%) en ook significant lager is dan het EU-16 gemiddelde (29.3%). Ook in de tweede en derde graad is de drempel in Vlaanderen (18.8%) significant lager dan het EU-4 gemiddelde (28.2%). Opvallend is dat een **principieel bezwaar van leraren** tegen AI in Vlaanderen significant minder voorkomt dan in de andere EU-landen. Een

gelijkaardig patroon is zichtbaar voor het item ‘**andere**’, wat in Vlaanderen eveneens op alle niveaus significant minder wordt aangehaald dan internationaal.

Tabel 7.7 Percentage leraren dat aangeeft dat één van de volgende uitspraken een reden is om geen gebruik te maken van artificiële intelligentie in hun lespraktijk of om het leren van leerlingen te vergemakkelijken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	**EU-5**		**VL**	**EU-16**	**PISA-5**		**VL**	**EU-4**
Ik beschik niet over de nodige kennis en vaardigheden om artificiële intelligentie te gebruiken bij het lesgeven	89.5	81.4▼	>	77.3	75.8=	78.0=	=	71.0	68.2=
Ik voel me overweldigd door de integratie van nieuwe technologieën in mijn lessen	58.5	38.0▼	>	50.7	34.4▼	42.0▼	=	50.9	44.5▼
Ik geloof niet dat we artificiële intelligentie moeten gebruiken in het onderwijs	40.7	57.6▲	=	37.2	52.0▲	42.4=	=	33.3	57.2▲
Mijn school heeft niet de infrastructuur met betrekking tot digitale middelen en tools om artificiële intelligentie te gebruiken	28.1	41.9▲	>	12.9	29.3▲	38.5▲	<	18.8	28.2▲
Mijn school staat het gebruik van artificiële intelligentie in het onderwijs niet toe	11.3	10.5=	=	8.1	9.5=	8.7=	=	5.6	9.9▲
Andere	12.2	22.7▲	=	14.9	25.1▲	25.8▲	=	19.1	27.7▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

7.3 Conclusie

De digitale transformatie is voor het Vlaamse onderwijs geen toekomstvisie meer, maar een complexe en soms tegenstrijdige realiteit. De data uit TALIS 2024, die voor het eerst diepgaand peilen naar het gebruik van digitale middelen en AI, tonen een lerarenkorps dat enerzijds de kansen van technologie omarmt, maar anderzijds worstelt met de pedagogische implementatie en de snelheid van de evoluties. Uit de analyses in dit hoofdstuk komen twee kernelementen naar voren.

Ten eerste is er een duidelijke **kloof tussen de digitale competenties voor communicatieve taken en die voor pedagogisch-didactische toepassingen**. Vlaamse leraren voelen zich, ten opzichte van de vergelijkingsgroepen, zeer bekwaam in het digitaal communiceren met ouders. Ze achten zich echter aanzienlijk minder vaardig in het selecteren en aanpassen van technologie om het leerproces van leerlingen effectief te bevorderen. De zelfrapportering over de concrete klaspraktijk bevestigt dit beeld: digitale middelen worden in Vlaanderen significant vaker gebruikt voor directe instructie en organisatorische aspecten van het lesgeven. Meer leerlinggerichte en innovatieve toepassingen, zoals het aanbieden van gepersonaliseerde leerpaden of het voorleggen van complexe digitale problemen, komen in Vlaanderen significant minder voor dan internationaal.

Ten tweede, specifiek **met betrekking tot artificiële intelligentie, toont Vlaanderen zich een voorzichtige voorloper met een aanzienlijke professionaliseringsnood**. Het gebruik van AI door leraren neemt significant toe met het onderwijsniveau: van een kwart van de leraren in het lager onderwijs (25.4%), over 39.5% in de eerste graad secundair, tot bijna de helft (49.4%) in de hogere graden. Vooral in het secundair onderwijs ligt dit gebruik hoger dan in de Europese vergelijkingslanden. De verdere adoptie wordt echter sterk belemmerd door een aantal factoren. De twee meest dominante drempels zijn intern: een gebrek aan kennis en vaardigheden en een gevoel van overweldiging door de integratie van nieuwe technologieën. Daarnaast mag de ideologische drempel niet onderschat worden: van de leraren die geen AI hebben gebruikt in hun lespraktijk, geeft een aanzienlijk deel (tussen 33% en 41%) aan te geloven dat AI niet in het onderwijs thuishoort. Hoewel dit principieel bezwaar in Vlaanderen significant minder voorkomt dan internationaal, blijft het een belangrijke interne factor. Opvallend is dat externe drempels, zoals een gebrek aan infrastructuur, in Vlaanderen net significant minder als een probleem worden ervaren. De weg naar een AI-verrijkt onderwijs is dus minder een kwestie van materiële bezwaren, maar meer een uitdaging op het vlak van professionalisering, ondersteuning en het wegnemen van ideologische weerstand bij het lerarenkorps. Een opvallende illustratie hiervan is het gebruik van AI voor het genereren van lesplannen. Hoewel Vlaamse leraren hierover positiever zijn dan hun collega's in veel vergelijkingslanden, ligt het effectieve gebruik lager, vooral in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs. Dit wijst op een kloof tussen intentie en praktijk, mogelijk door een gebrek aan

vaardigheden of ondersteuning. Het onderstreept dat positieve attitudes alleen niet volstaan zonder voldoende vertaalslag naar concrete klaspraktijken.

8 Welzijn van leraren en schoolleiders

Het welzijn van leraren, gedefinieerd als hun positief en effectief functioneren op het werk (Collie & Martin, 2016; OECD, 2025b), is een belangrijke graadmeter voor de vitaliteit van een onderwijssysteem. Onderzoek toont dat werknemers gemiddeld meer tijd doorbrengen met collega's dan met familie of vrienden (Glorieux et al., 2015). Deze vaststelling onderstreept het belang van een positief mentaal en emotioneel welbevinden op de werkvloer. Dit welzijn is op zijn beurt een bepalende factor in het voorkomen van (vroegtijdige) uitval uit het arbeidsproces (Van den Borre et al., 2021; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Investeren in werktevredenheid en mentaal welzijn op het werk is dus niet enkel waardevol op individueel niveau, maar levert ook aanzienlijke maatschappelijke en economische voordelen op.

Viac en Fraser (2020) benadrukken dat het welzijn van leraren een complex en multidimensionaal concept is, dat zowel de werkomstandigheden als de psychologische, cognitieve en sociale aspecten van het beroep omvat. Jobtevredenheid wordt erkend als een sleutelcomponent van dit welzijn (Viac & Fraser, 2020). Het beïnvloedt niet alleen de algemene gezondheid, zelfeffectiviteit en betrokkenheid van leraren (Capone & Petrillo, 2018; OECD, 2025b), maar ook de academische prestaties van leerlingen (Harrison et al., 2023). Daarnaast blijkt de gepercipieerde waardering voor het beroep een belangrijke factor te zijn in de motivatie en het engagement van leraren (Price & Weatherby, 2018). Tegelijkertijd kunnen hoge werkdruk en stress een negatieve impact hebben op zowel de motivatie als de intentie om in het beroep te blijven, en bijgevolg ook op de onderwijskwaliteit (Klusmann et al., 2016).

Dit hoofdstuk belicht het welzijn van leraren en schoolleiders vanuit vier onderling verbonden invalshoeken. Eerst analyseren we de jobtevredenheid van leraren en schoolleiders. Vervolgens gaan we dieper in op de gepercipieerde maatschappelijke waardering voor het beroep. Daarna belichten we de ervaren werkdruk en stress, evenals de belangrijkste oorzaken daarvan. Afsluitend onderzoeken we hoe deze factoren samenkomen in de retentie-intentie: de mate waarin leraren van plan zijn in het beroep te blijven.

8.1 Jobtevredenheid

8.1.1 De jobtevredenheid van leraren

In TALIS wordt de jobtevredenheid van leraren op twee niveaus bevraagd: de tevredenheid over de concrete werkomgeving (de school) en de tevredenheid over het beroep in het algemeen (Tabel 8.1).

Jobtevredenheid over de werkomgeving

Over het algemeen zijn Vlaamse leraren zeer tevreden over de school waarin ze werken. Een grote meerderheid geeft aan **over het algemeen tevreden te zijn over hun job** (LO=92.9%; LSO=93.5%; HSO=92.6%) en het **leuk te vinden om in hun school te werken** (LO=94.9%; LSO=93.6%; HSO=91.0%). Ook zou een groot deel van de leraren de eigen school **aanbevelen als een goede plaats om te werken** (LO=87.4%; LSO=86.5%; HSO=81.0%). Het **aandeel leraren dat van school zou willen veranderen**, is bijgevolg beperkt en significant lager in het lager onderwijs (9.9%) dan in het secundair onderwijs (LSO=14.4%; HSO=15.1%).

In vergelijking met andere landen en regio's is de tevredenheid over de werkomgeving in Vlaanderen doorgaans significant hoger. Zo is in de eerste graad secundair onderwijs 93.5% van de Vlaamse leraren tevreden over hun job, significant hoger dan het EU-16 (89.5%) en PISA-5 (85.5%) gemiddelde. Omgekeerd is het aandeel leraren dat van school zou willen veranderen in de Vlaamse eerste graad (14.4%) significant lager dan in de EU-16 (16.9%) en PISA-5 (23.3%) landen. Dit patroon, waarbij Vlaamse leraren meer tevreden zijn en minder van school willen veranderen, is ook zichtbaar in het lager onderwijs. In het hoger secundair onderwijs is de tevredenheid eveneens hoger, maar is het verschil in de intentie om van school te veranderen niet significant verschillend van de internationale vergelijkingslanden.

Jobtevredenheid over het beroep

De tevredenheid over het lerarenberoep in het algemeen is genuanceerder, maar nog steeds overwegend positief en hoger dan de internationale gemiddelden. Een ruime meerderheid van de Vlaamse leraren zou, als ze opnieuw konden kiezen, **opnieuw voor het lerarenberoep gaan** (LO=76.5%; LSO=80.0%; HSO=80.0%). Slechts een klein aandeel (ongeveer 6%) geeft aan **spijt te hebben** van de keuze om leraar te worden. Daarnaast vraagt ongeveer een derde van de Vlaamse leraren zich af **of ze niet beter een ander beroep hadden gekozen**. Voor beide indicatoren – spijt en beroepsalternatief – liggen de percentages in Vlaanderen significant lager dan de internationale gemiddelden, met uitzondering van het lager onderwijs waar er enkel een significant verschil is met betrekking tot spijt.

Het meest opvallende internationale verschil is de tevredenheid over het loon, waar Vlaamse leraren op alle niveaus significant en aanzienlijk meer tevreden zijn dan hun **internationale collega's**. De kloof is het grootst in de tweede en derde graad secundair onderwijs, waar 75.9% van de Vlaamse leraren tevreden is met het loon, een verschil van 40.6 procentpunten met het EU-4 gemiddelde (35.3%). Een gelijkaardig groot verschil is zichtbaar in de eerste graad secundair onderwijs, waar het Vlaamse aandeel (71.2%) significant hoger ligt dan zowel het EU-16 (43.3%) als het PISA-5 (37.3%) gemiddelde. Ook in het lager onderwijs is de tevredenheid in Vlaanderen (72.0%) met een verschil van 21.6 procentpunten significant hoger dan het EU-5 gemiddelde (50.4%). Daartegenover staat wel dat ongeveer een derde van de Vlaamse leraren zich afvraagt of een ander beroep niet beter was geweest, en de tevredenheid over het contract (incl. extralegale voordelen) in het lager onderwijs (64.6%) en lager secundair onderwijs (62.2%) significant lager ligt dan in respectievelijk de EU-5 landen (69.6%) en EU-16 landen (69.9%).

Tabel 8.1 Percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Jobtevredenheid over de werkomgeving									
Ik zou van school willen veranderen als dat mogelijk was	9.9	14.0▲	<	14.4	16.9▲	23.3▲	=	15.1	17.2=
Ik vind het leuk om in deze school te werken	94.9	92.9▼	=	93.6	90.8▼	84.8▼	>	91.0	89.0▼
Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken	87.4	86.8=	=	86.5	85.0=	75.8▼	>	81.0	84.0=
Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school	94.4	93.1▼	=	94.6	93.7=	83.6▼	>	92.7	94.7▲
Al bij al, ben ik tevreden met mijn job	92.9	89.8▼	=	93.5	89.5▼	85.5▼	=	92.6	90.8▼
Jobtevredenheid over het beroep									
De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen	67.1	67.4=	<	71.4	73.0=	78.1▲	<	74.3	77.7▲
Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen	76.5	75.4=	<	80.0	72.4▼	65.0▼	=	80.0	74.2▼
Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden	6.2	8.9▲	=	6.0	10.0▲	12.5▲	=	6.1	10.4▲
Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen	32.1	30.4=	=	32.0	36.2▲	42.6▲	=	30.5	36.1▲
Ik ben tevreden met het loon dat ik voor mijn werk krijg	72.0	50.4▼	=	71.2	43.3▼	37.3▼	<	75.9	35.3▼
Mijn wedde buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden met mijn contract/tewerkstelling (bijv. extralegale voordelen, werkschema)	64.6	69.6▲	=	62.2	69.9▲	60.9=	=	61.1	60.2=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een analyse van hoe de jobtevredenheid over de **werkomgeving** evolueerde sinds 2013 toont een genuanceerd beeld (Tabel 8.2). De daling in tevredenheid die tussen 2013 en 2018 op enkele items werd vastgesteld, heeft zich niet verder doorgezet. De trend sinds 2018 is er een van stabilisering en op bepaalde vlakken zelfs een herstel van de tevredenheid, die in het algemeen zeer hoog blijft.

De **algemene jobtevredenheid** ('Al bij al, ben ik tevreden met mijn job') is in 2024 voor zowel het lager onderwijs (92.9%) als het lager secundair onderwijs (93.5%) stabiel gebleven in vergelijking met 2018. Hoewel deze cijfers nog steeds significant lager zijn dan de piek in 2013, is de dalende trend dus gestopt.

Voor het item **'Ik vind het leuk om in deze school te werken'** is er zelfs sprake van een duidelijke positieve evolutie. In het lager onderwijs is er een significante stijging over de lange termijn, van 93.0% in 2013 naar 94.9% in 2024. In het lager secundair onderwijs zien we een significant herstel in de meest recente periode: na een daling tussen 2013 en 2018, stijgt de tevredenheid significant van 91.8% in 2018 naar 93.6% in 2024.

De andere indicatoren, zoals de mate waarin leraren **hun school zouden aanbevelen** en de **wens om van school te veranderen**, zijn sinds 2013 voor beide onderwijsniveaus stabiel gebleven.

Tabel 8.2 Verandering in het percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid over de werkomgeving tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Al bij al, ben ik tevreden met mijn job				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	94.8	92.5	92.9	-1.8*	0.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	95.3	92.9	93.5	-1.8*	0.5=
Denemarken	92.9	89.2	91.5	-1.4=	2.3=
Estland	90.0	94.2	92.7	2.7‡	-1.5=
Finland	91.0	88.0	85.5	-5.5‡	-2.5‡
Franse Gemeenschap	a	84.8	83.6	a	-1.2=
Frankrijk	86.4	84.7	79.2	-7.2‡	-5.5‡
Italië	94.4	95.9	95.6	1.2‡	-0.3=
Kroatië	91.4	90.6	84.3	-7.1‡	-6.3‡
Letland	91.0	90.6	89.6	-1.4=	-1.0=
Nederland[1]	90.8	93.9	93.7	3.0‡	-0.2=
Noorwegen[1]	94.9	92.9	86.5	-8.5‡	-6.4‡
Oostenrijk	a	96.5	93.2	a	-3.2‡
Portugal	94.1	92.1	93.7	-0.3=	1.7=
Slovenië	a	89.8	84.9	a	-5.0‡
Spanje	95.1	95.7	95.1	0.0=	-0.7=
Tsjechië	88.6	89.6	90.6	2.0‡	0.9=
Zweden	85.4	90.3	91.9	6.5‡	1.5=
EU-13/16 Gemiddelde	91.2	91.2	89.5	-1.8=	-1.7‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik vind het leuk om in deze school te werken				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	93.0	93.6	94.9	1.9*	1.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	94.5	91.8	93.6	-0.9=	1.8*
Denemarken	94.9	95.3	94.7	-0.2=	-0.6‡
Estland	80.7	85.4	87.1	6.3‡	1.6=
Finland	90.8	87.4	87.9	-2.9=	0.5=
Franse Gemeenschap	a	91.3	92.1	a	0.8=
Frankrijk	90.6	90.4	88.6	-2.0=	-1.8‡
Italië	90.6	91.0	91.4	0.8=	0.4=
Kroatië	85.5	82.5	80.9	-4.6‡	-1.6=
Letland	92.4	93.8	94.0	1.6‡	0.2=
Nederland[1]	93.5	94.6	94.1	0.5=	-0.6=
Noorwegen[1]	96.8	95.1	94.7	-2.1=	-0.5=
Oostenrijk	a	93.3	92.8	a	-0.4=
Portugal	92.8	89.0	93.7	0.9=	4.6‡
Slovenië	a	87.2	85.4	a	-1.8‡
Spanje	89.4	90.2	90.5	1.1=	0.3=
Tsjechië	88.8	91.2	91.9	3.0‡	0.7=
Zweden	91.6	91.6	92.7	1.1=	1.1=
EU-13/16 Gemiddelde	90.6	90.6	90.8	0.1=	0.2=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	85.1	87.4	87.4	2.3=	0.0=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	88.1	85.1	86.5	-1.7=	1.4=
Denemarken	88.2	88.0	87.6	-0.6=	-0.4=
Estland	79.9	82.1	83.1	3.2‡	1.0=
Finland	87.5	82.3	81.9	-5.6=	-0.5=
Franse Gemeenschap	a	80.3	82.5	a	2.2=
Frankrijk	80.1	80.5	79.6	-0.4=	-0.8=
Italië	87.3	86.7	86.6	-0.7=	-0.1=
Kroatië	85.4	84.2	83.0	-2.4=	-1.2=
Letland	86.2	87.6	89.1	2.9‡	1.5=
Nederland[1]	84.4	83.8	83.1	-1.2=	-0.7=
Noorwegen[1]	91.3	90.6	89.2	-2.1=	-1.4=
Oostenrijk	a	88.0	86.0	a	-1.9=
Portugal	88.1	84.3	89.5	1.5=	5.2=
Slovenië	a	83.3	80.5	a	-2.7=
Spanje	86.6	87.0	86.0	-0.5=	-1.0=
Tsjechië	84.5	86.6	88.5	4.0‡	1.9=
Zweden	80.1	83.8	84.0	3.9‡	0.2=
EU-13/16 Gemiddelde	85.4	84.9	85.0	-0.3=	0.1=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik zou van school willen veranderen als dat mogelijk was				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	11.4	10.0	9.9	-1.5=	-0.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	12.8	13.9	14.4	1.6=	0.5=
Denemarken	11.2	9.6	10.4	-0.8=	0.8=
Estland	15.7	13.5	15.3	-0.4=	1.8=
Finland	16.2	20.4	20.3	4.1=	0.0=
Franse Gemeenschap	a	15.1	13.8	a	-1.4=
Frankrijk	26.7	26.1	26.3	-0.4=	0.2=
Italië	16.4	18.5	19.9	3.5=	1.4=
Kroatië	16.0	16.2	18.0	1.9=	1.7=
Letland	15.7	13.8	10.3	-5.4‡	-3.5‡
Nederland[1]	17.2	16.4	13.7	-3.6‡	-2.8=
Noorwegen[1]	11.6	12.8	12.6	1.0=	-0.2=
Oostenrijk	a	10.2	14.0	a	3.8=
Portugal	24.0	28.2	23.4	-0.6=	-4.9‡
Slovenië	a	18.3	21.3	a	3.0=
Spanje	20.1	19.9	20.2	0.1=	0.3=
Tsjechië	10.5	10.4	10.2	-0.2=	-0.2=
Zweden	21.5	18.0	20.5	-1.0=	2.5=
EU-13/16 Gemiddelde	17.1	16.7	16.9	-0.3=	0.2=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

In tegenstelling tot de tevredenheid over de concrete werkomgeving, toont de tevredenheid over het **lerarenberoep in het algemeen** een duidelijke en significant dalende trend over de afgelopen tien jaar (Tabel 8.3).

Deze daling is zichtbaar op de kernindicatoren. Het aandeel leraren dat vindt dat **de voordelen van het beroep de nadelen compenseren**, is sinds 2013 significant gedaald, zowel in het lager onderwijs (van 82.3% naar 67.1%) als in de eerste graad secundair onderwijs (van 84.6% naar 71.4%). Vlaanderen kent hier een veel sterkere daling (LSO=−13.2 pp) dan het EU-gemiddelde, dat over dezelfde periode nagenoeg stabiel bleef (−0.7 pp). Een gelijkaardige significante daling sinds 2013 zien we in de mate waarin leraren **opnieuw voor het beroep zouden kiezen** (LO= van 83.6% naar 76.5%; LSO= van 85.4% naar 80.0%). Hier volgt de daling in Vlaanderen (LSO=−5.4 pp) wel de algemene trend van het EU-gemiddelde (−3.7 pp).

Een mogelijke verklaring voor deze dalende tevredenheid over het beroep ligt in de perceptie van de tewerkstellingsvoorwaarden. Tussen 2018 en 2024 is de **tevredenheid over het contract en de tewerkstelling (los van de wedde)** significant gedaald, zowel in het lager onderwijs (−9.2 pp) als in het lager secundair onderwijs (−4.9 pp). Dit staat in contrast met de **tevredenheid over het loon**, die in Vlaanderen stabiel en zeer hoog blijft (LO=72.0%; LSO=71.2%). Vlaanderen behoort hiermee tot de absolute top in Europa. In de eerste graad secundair onderwijs, bijvoorbeeld, scoren enkel Oostenrijk

(71.9%) en Nederland (74.1%) hoger, terwijl Denemarken (69.5%) en de Franse Gemeenschap (66.1%) in de buurt komen.

Ondanks deze dalende trends op verschillende indicatoren, blijft een positieve basis overeind: het aandeel leraren dat **spijt heeft van de beslissing om leraar te worden**, is met circa 6% zeer laag en is over de jaren heen stabiel gebleven.

Tabel 8.3 Verandering in het percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid over het beroep tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	82.3	67.5	67.1	-15.2*	-0.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	84.6	70.2	71.4	-13.2*	1.2=
Denemarken	89.2	78.7	85.7	-3.5‡	7.0‡
Estland	69.3	79.6	76.8	7.6‡	-2.8‡
Finland	95.3	92.2	89.4	-5.9‡	-2.8‡
Franse Gemeenschap	a	53.3	55.9	a	2.6=
Frankrijk	58.5	55.3	53.7	-4.8‡	-1.6=
Italië	62.1	71.1	71.5	9.4‡	0.3=
Kroatië	71.9	70.2	61.9	-10.0=	-8.3‡
Letland	60.7	56.6	57.5	-3.3‡	0.9=
Nederland[1]	87.0	83.4	89.7	2.7‡	6.3‡
Noorwegen[1]	91.2	87.3	75.2	-16.1=	-12.2‡
Oostenrijk	a	85.1	82.0	a	-3.0‡
Portugal	70.5	63.3	66.7	-3.8‡	3.4=
Slovenië	a	80.6	72.8	a	-7.8‡
Spanje	79.5	85.6	82.3	2.8‡	-3.4‡
Tsjechië	53.0	58.2	68.2	15.2‡	10.0‡
Zweden	71.2	78.7	79.4	8.3‡	0.8=
EU-13/16 Gemiddelde	73.8	73.7	73.0	-0.7‡	-0.7=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	83.6	79.0	76.5	-7.0*	-2.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	85.4	80.7	80.0	-5.4*	-0.7=
Denemarken	78.3	70.3	72.2	-6.1=	1.9=
Estland	70.3	74.1	76.1	5.9‡	2.0=
Finland	85.3	78.9	69.7	-15.7‡	-9.2‡
Franse Gemeenschap	a	76.7	74.1	a	-2.6=
Frankrijk	76.1	74.4	66.1	-10.0‡	-8.3‡
Italië	86.3	87.0	87.5	1.2‡	0.5=
Kroatië	80.4	75.0	67.2	-13.1‡	-7.8‡
Letland	67.6	65.4	62.3	-5.2=	-3.1=
Nederland[1]	81.9	80.0	80.5	-1.4=	0.5=
Noorwegen[1]	76.7	75.0	54.8	-22.0‡	-20.2‡
Oostenrijk	a	84.2	81.1	a	-3.2=
Portugal	71.6	64.8	66.5	-5.1=	1.7=
Slovenië	a	77.9	68.6	a	-9.3‡
Spanje	88.2	89.3	86.9	-1.3‡	-2.4=
Tsjechië	73.3	74.0	78.7	5.5‡	4.7‡
Zweden	53.4	63.1	65.9	12.5‡	2.8=
EU-13/16 Gemiddelde	76.1	75.6	72.4	-3.7=	-3.2‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Mijn wedde buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden met mijn contract/tewerkstelling (bijv. extralegale voordelen, werkschema)		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	73.9	64.6	-9.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	67.1	62.2	-4.9*
Denemarken	37.2	71.0	33.8‡
Estland	82.1	73.4	-8.7=
Finland	72.1	68.3	-3.8=
Franse Gemeenschap	74.4	76.5	2.2‡
Frankrijk	79.6	58.7	-21.0‡
Italië	58.9	66.7	7.8‡
Kroatië	51.0	51.9	0.9‡
Letland	81.4	81.7	0.3‡
Nederland[1]	68.4	79.7	11.3‡
Noorwegen[1]	65.6	69.8	4.3‡
Oostenrijk	85.0	81.6	-3.4=
Portugal	29.0	39.1	10.1‡
Slovenië	76.5	72.7	-3.8=
Spanje	61.5	71.5	10.0‡
Tsjechië	74.8	84.4	9.6‡
Zweden	67.1	71.3	4.2‡
EU-16 Gemiddelde	66.5	69.9	3.4‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik ben tevreden met het loon dat ik voor mijn werk krijg		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	75.1	72.0	-3.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	73.1	71.2	-2.0=
Denemarken	68.0	69.5	1.5=
Estland	39.1	30.0	-9.2‡
Finland	45.3	49.3	4.0‡
Franse Gemeenschap	54.8	66.1	11.3‡
Frankrijk	28.7	26.6	-2.1=
Italië	20.8	22.6	1.9‡
Kroatië	25.0	22.5	-2.6=
Letland	22.0	38.9	16.9‡
Nederland[1]	58.0	74.1	16.1‡
Noorwegen[1]	47.6	34.1	-13.5‡
Oostenrijk	69.9	71.9	2.0‡
Portugal	9.4	13.4	3.9‡
Slovenië	31.8	32.7	0.9=
Spanje	50.2	54.2	4.0‡
Tsjechië	28.0	46.8	18.9‡
Zweden	34.8	40.1	5.4‡
EU-16 Gemiddelde	39.6	43.3	3.7‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	4.7	5.6	6.2	1.5=	0.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.1	5.8	6.0	0.9=	0.2=
Denemarken	5.2	8.2	7.1	1.8=	-1.1=
Estland	10.2	6.1	6.8	-3.4‡	0.7=
Finland	5.0	6.5	10.3	5.4‡	3.9‡
Franse Gemeenschap	a	10.9	9.4	a	-1.5=
Frankrijk	9.4	8.3	12.9	3.5‡	4.6‡
Italië	7.4	6.4	5.5	-1.9‡	-0.9=
Kroatië	5.7	7.5	12.3	6.6‡	4.8‡
Letland	12.0	11.3	12.1	0.1=	0.9=
Nederland[1]	4.9	5.6	5.0	0.1=	-0.6=
Noorwegen[1]	8.3	8.2	18.9	10.6‡	10.7‡
Oostenrijk	a	4.3	5.7	a	1.4=
Portugal	16.2	21.9	20.5	4.2‡	-1.5=
Slovenië	a	6.7	10.3	a	3.6‡
Spanje	6.3	4.5	6.6	0.3=	2.1‡
Tsjechië	8.2	7.0	4.9	-3.3‡	-2.1‡
Zweden	17.8	11.7	11.6	-6.2‡	-0.2=
EU-13/16 Gemiddelde	9.0	8.4	10.0	1.0=	1.6=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

8.1.2 De jobtevredenheid van schoolleiders

Net als bij de leraren, wordt ook de jobtevredenheid van schoolleiders op twee niveaus bevraagd: de tevredenheid over de concrete werkomgeving (de school) en de tevredenheid over het beroep in het algemeen (Tabel 8.4).

Jobtevredenheid over de werkomgeving

Vlaamse schoolleiders zijn, net als leraren, bijzonder tevreden over hun job en hun specifieke werkomgeving. De overgrote meerderheid is **tevreden met de job** in het algemeen (LO=91.2%; LSO=91.8%; HSO=91.7%) en zou de **eigen school aanbevelen als een goede plaats om te werken** (LO=96.6%; LSO=95.2%; HSO=94.8%). Slechts een kleine minderheid zou **van school willen veranderen** (LO=9.3%; LSO=11.9%; HSO=7.2%). In vergelijking met het buitenland is de tevredenheid over de werkomgeving in Vlaanderen doorgaans even hoog en niet significant verschillend van de EU- en PISA-gemiddelden.

Jobtevredenheid over het beroep

De tevredenheid over het beroep van schoolleider is genuanceerder. Een ruime meerderheid van de Vlaamse schoolleiders zou **opnieuw voor hun job/functie kiezen** (LO=81.9%; LSO=88.2%; HSO=81.9%) terwijl slechts een klein percentage **spijt heeft van die keuze** (LO=7.1%; LSO=3.6%; HSO=15.0%). Desalniettemin is het aandeel Vlaamse schoolleiders dat spijt heeft minstens dubbel zo hoog in het hoger secundair onderwijs dan in het lager onderwijs en lager secundair onderwijs. Op dit item scoren Vlaamse schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs (3.6%) significant beter dan de EU-16 (7.2%), of hebben ze met andere woorden minder spijt van hun keuze. Ten opzichte van de PISA-5 (6.4%) is dit verschil echter niet significant.

Toch zijn er ook aandachtspunten. Minder dan twee derde van de schoolleiders vindt dat de **voordelen van het beroep de nadelen compenseren** (LO=62.7%; LSO=64.1%; HSO=62.7%), wat in het secundair onderwijs significant lager is dan in de EU- en PISA-landen (LSO: EU-16=73.9% en PISA-5=80.9%; HSO: EU-4=79.0%). Daarnaast geeft een aanzienlijk deel van de schoolleiders in het lager onderwijs (27.8%) aan zich **af te vragen of een ander beroep niet beter was geweest**, wat niet significant verschilt met hun collega's in de EU-5 landen (22.3%). Verder is slechts ongeveer de helft van de Vlaamse schoolleiders **tevreden met het contract/tewerkstelling (wedde buiten beschouwing gelaten)** (LO=40.8%; LSO=54.9%; HSO=56.0%). Hetzelfde geldt voor het aandeel Vlaamse schoolleiders dat **tevreden is met het loon dat ze krijgen voor hun werk** (LO=56.9%; LSO=59.5%; HSO=60.1%). Dit is echter significant groter dan in de EU-landen (LO: EU-5=39.1%; LSO: EU-16=47.0%; HSO: EU-4= 37.5%).

Tabel 8.4 Percentage schoolleiders dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Jobtevredenheid over de werkomgeving									
Ik zou van school willen veranderen als dat mogelijk was	9.3	10.9=	=	11.9	12.0=	14.9=	=	7.2	10.0=
Ik vind het leuk om in deze school te werken	95.7	95.6=	=	96.3	95.7=	90.3▼	=	96.7	97.0=
Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken	96.6	92.8▼	=	95.2	94.7=	93.4=	=	94.8	96.0=
Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school	92.1	95.1=	=	94.4	95.4=	87.2▼	=	93.2	99.0▲
Al bij al, ben ik tevreden met mijn job	91.2	91.5=	=	91.8	93.1=	89.8=	=	91.7	96.1=
Jobtevredenheid over het beroep									
De voordelen van dit beroep compenseren ongetwijfeld de nadelen	62.7	65.9=	=	64.1	73.9▲	80.9▲	=	62.7	79.0▲
Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd deze job/ functie kiezen	81.9	80.0=	=	88.2	82.3=	80.0▼	=	81.9	85.0=
Ik heb er spijt van dat ik besloten heb schoolleider te worden	7.1	9.8=	=	3.6	7.2▲	6.4=	<	15.0	5.9▼
Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen	27.8	22.3=	=	20.3	25.4=	23.7=	=	22.3	18.9=
Ik ben tevreden met het loon dat ik voor mijn werk krijg	56.9	39.1▼	=	59.5	47.0▼	51.1=	=	60.1	37.5▼
Mijn wedde buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden met mijn contract/tewerkstelling (bv. extralegale voordelen, werkschema)	40.8	53.9▲	<	54.9	61.5=	70.0▲	=	56.0	58.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De jobtevredenheid van Vlaamse schoolleiders over hun **werkomgeving** is over het algemeen zeer hoog en stabiel gebleven tussen 2013 en 2024 (Tabel 8.5). Toch zijn er, met name in de **eerste graad secundair onderwijs**, enkele indicaties van een licht dalende tevredenheid. Het aandeel schoolleiders dat de **eigen school zou aanbevelen als een goede werkplek**, is significant gedaald van 99.0% in 2013 naar 95.2% in 2024. Parallel hiermee is de wens om **van school te willen veranderen** significant toegenomen, van 4.2% in 2013 naar 11.9% in 2024, een stijging van 7.7 procentpunten. Deze stijgende trend in Vlaanderen staat in contrast met het EU-gemiddelde, waar de wens om van school te veranderen net licht is afgenomen. Daartegenover staat een opvallende toename in de **tevredenheid over het eigen functioneren** in de school bij schoolleiders. Na een duidelijke daling in 2018, is dit aandeel in 2024 weer significant gestegen tot 94.4%.

Voor schoolleiders in het **lager onderwijs** zijn alle indicatoren van tevredenheid over de werkomgeving over de lange termijn (2013-2024) stabiel gebleven, zonder significante veranderingen.

Tabel 8.5 Verandering in het percentage schoolleiders dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid over de werkomgeving tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Al bij al, ben ik tevreden met mijn job				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	94.0	93.8	91.2	-2.8=	-2.7=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	93.6	90.1	91.8	-1.8=	1.7=
Denemarken	98.3	97.5	94.0	-4.3=	-3.5=
Estland	96.4	93.8	93.6	-2.8=	-0.2=
Finland	93.8	92.2	84.4	-9.4=	-7.9(‡)
Franse Gemeenschap	a	93.5	91.0	a	-2.5=
Frankrijk	91.1	91.7	81.8	-9.3=	-10.0‡
Italië	89.4	92.5	97.6	8.2(‡)	5.0=
Kroatië	94.2	95.0	92.8	-1.4=	-2.2=
Letland	97.8	97.4	92.8	-5.0=	-4.5=
Nederland[1]	95.1	96.6	98.7	3.6=	2.0=
Noorwegen[1]	96.4	97.6	90.1	-6.3=	-7.5(‡)
Oostenrijk	a	97.9	94.6	a	-3.3=
Portugal	98.1	98.3	98.8	0.7=	0.5=
Slovenië	a	95.7	94.5	a	-1.2=
Spanje	97.5	98.9	96.5	-1.1=	-2.4=
Tsjechië	94.7	96.3	96.1	1.4=	-0.2=
Zweden	90.8	93.4	92.5	1.7=	-0.9=
EU-13/16 Gemiddelde	94.9	95.5	93.1	-1.8=	-2.4=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	93.8	98.0	96.6	2.8=	-1.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	99.0	96.7	95.2	-3.8(*)	-1.5=
Denemarken	99.2	97.0	98.0	-1.2=	1.0=
Estland	96.4	95.8	93.6	-2.8=	-2.2=
Finland	98.6	96.4	93.6	-5.0=	-2.8=
Franse Gemeenschap	a	89.1	88.7	a	-0.4=
Frankrijk	92.1	88.3	84.2	-7.9=	-4.0=
Italië	92.4	90.6	86.7	-5.7=	-3.9=
Kroatië	99.0	98.6	98.7	-0.3=	0.1=
Letland	97.6	95.3	98.5	0.9‡	3.2=
Nederland[1]	96.2	95.8	95.5	-0.6=	-0.3=
Noorwegen[1]	97.2	97.8	97.0	-0.2=	-0.8=
Oostenrijk	a	91.9	97.1	a	5.2(‡)
Portugal	98.7	99.2	98.7	0.0=	-0.5=
Slovenië	a	98.5	94.6	a	-3.9=
Spanje	95.7	99.1	94.8	-0.8=	-4.3=
Tsjechië	97.7	97.3	98.0	0.3(‡)	0.7=
Zweden	96.2	94.0	97.2	1.0=	3.2=
EU-13/16 Gemiddelde	96.7	95.3	94.7	-2.0=	-0.6=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik zou van school willen veranderen als dat mogelijk was				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	9.7	10.9	9.3	-0.4=	-1.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	4.2	11.0	11.9	7.7*	0.9=
Denemarken	10.6	9.5	8.3	-2.2(‡)	-1.2=
Estland	7.2	8.8	10.8	3.6=	2.0=
Finland	10.9	19.9	14.9	4.1=	-5.0=
Franse Gemeenschap	a	8.4	9.9	a	1.5=
Frankrijk	47.5	48.1	39.9	-7.6‡	-8.2=
Italië	20.0	19.8	25.6	5.6=	5.9=
Kroatië	6.3	8.4	9.2	2.8=	0.7=
Letland	7.4	12.4	5.1	-2.3‡	-7.3=
Nederland[1]	12.5	24.4	15.5	3.0=	-8.8=
Noorwegen[1]	11.3	10.6	9.1	-2.2(‡)	-1.5=
Oostenrijk	a	2.7	4.0	a	1.3=
Portugal	7.6	10.6	8.6	1.0=	-2.0=
Slovenië	a	12.7	7.3	a	-5.4=
Spanje	19.1	7.9	8.3	-10.9‡	0.4=
Tsjechië	1.9	5.0	3.1	1.2=	-1.9=
Zweden	15.6	10.1	13.1	-2.4(‡)	3.1=
EU-13/16 Gemiddelde	13.7	13.7	12.0	-1.6‡	-1.6=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	92.4	94.6	92.1	-0.3=	-2.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	93.4	87.4	94.4	1.0=	6.9(*)
Denemarken	99.1	99.0	98.6	-0.5=	-0.4(‡)
Estland	87.2	86.9	90.3	3.1=	3.4=
Finland	96.4	95.9	94.9	-1.4=	-0.9=
Franse Gemeenschap	a	88.7	90.6	a	1.9=
Frankrijk	90.9	91.9	93.5	2.7=	1.6=
Italië	95.2	94.3	93.7	-1.4=	-0.5=
Kroatië	98.1	97.6	97.5	-0.7=	-0.2=
Letland	96.1	95.1	93.5	-2.6=	-1.6=
Nederland[1]	97.1	97.5	98.9	1.8=	1.4=
Noorwegen[1]	93.7	92.9	91.8	-1.9=	-1.1=
Oostenrijk	a	97.9	96.6	a	-1.3(‡)
Portugal	98.1	98.5	98.9	0.8=	0.4=
Slovenië	a	97.5	97.1	a	-0.4=
Spanje	95.2	98.2	98.1	2.9=	-0.1=
Tsjechië	95.6	97.1	95.2	-0.4=	-1.9‡
Zweden	92.3	95.6	96.5	4.2=	0.9=
EU-13/16 Gemiddelde	95.0	95.3	95.4	0.4=	0.1(‡)

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik vind het leuk om in deze school te werken				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	96.5	97.5	95.7	-0.8=	-1.8=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	98.6	92.6	96.3	-2.3=	3.6=
Denemarken	99.2	99.3	98.3	-0.9=	-1.0=
Estland	92.3	91.7	93.7	1.4=	2.1=
Finland	92.5	92.3	89.3	-3.3=	-3.1=
Franse Gemeenschap	a	96.9	96.6	a	-0.3=
Frankrijk	94.9	94.7	90.0	-4.9=	-4.7(‡)
Italië	95.5	92.9	96.7	1.2=	3.8=
Kroatië	96.1	94.2	92.4	-3.7=	-1.8=
Letland	98.0	99.2	97.3	-0.7=	-1.9=
Nederland[1]	96.6	98.3	98.3	1.7=	0.0=
Noorwegen[1]	97.7	98.4	95.9	-1.8=	-2.6=
Oostenrijk	a	97.4	97.8	a	0.4=
Portugal	97.5	99.1	98.2	0.6=	-1.0=
Slovenië	a	94.7	90.6	a	-4.1=
Spanje	95.9	98.4	98.1	2.2(‡)	-0.2=
Tsjechië	97.2	97.7	99.6	2.4‡	1.9=
Zweden	96.7	96.7	98.4	1.7=	1.7=
EU-13/16 Gemiddelde	96.2	96.4	95.7	-0.5=	-0.7=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Waar de tevredenheid van schoolleiders over hun beroep tussen 2013 en 2018 een dalende trend vertoonde, zien we in de meest recente periode (2018-2024) een stabilisering, met name in het lager onderwijs (Tabel 8.6).

Het aandeel schoolleiders in het lager onderwijs dat zich **afvraagt of een ander beroep beter was geweest**, is significant gedaald van 38.2% in 2018 naar 27.8% in 2024, een afname van 10.4 procentpunten. Tegelijkertijd is het percentage schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs dat **spijt heeft van de beslissing** om schoolleider te worden, significant gedaald van 8.8% in 2018 naar slechts 3.6% in 2024. Deze positieve Vlaamse evoluties staan in contrast met het EU-gemiddelde, waar de twijfel en de spijt over de beroepskeuze in dezelfde periode net toenamen.

Ook de intentie om **opnieuw voor de job/functie te kiezen** blijft in Vlaanderen stabiel op een hoog niveau (LO=81.9%; LSO=88.2%), terwijl deze in de EU-vergelijkingslanden een dalende trend vertoont. Het aandeel schoolleiders dat vindt dat de **voordelen van het beroep de nadelen compenseren**, is na een daling tussen 2013 en 2018, in de recente periode voor beide onderwijsniveaus gestabiliseerd. De **tevredenheid met het loon** is in Vlaanderen tussen 2018 en 2024 significant gestegen in de eerste graad secundair onderwijs van 48.9% naar 59.5%, niet significant verschillend van de stijging van het EU-16 gemiddelde. De **tevredenheid met het contract/tewerkstelling** is in deze periode daarentegen significant gedaald in het Vlaams lager onderwijs met 12.2 procentpunten.

Tabel 8.6 Verandering in het percentage schoolleiders dat het eens of helemaal eens is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid over het beroep tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	38.2	27.8	-10.4*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	22.5	20.3	-2.2=
Denemarken	15.7	34.6	18.9‡
Estland	13.0	14.3	1.4=
Finland	21.2	36.3	15.0‡
Franse Gemeenschap	13.5	26.3	12.7‡
Frankrijk	18.0	43.7	25.7‡
Italië	23.6	30.7	7.2=
Kroatië	22.3	26.9	4.6=
Letland	24.6	21.4	-3.2=
Nederland[1]	8.4	9.3	0.9=
Noorwegen[1]	23.9	40.5	16.7‡
Oostenrijk	7.3	8.3	1.1=
Portugal	17.5	24.0	6.5=
Slovenië	11.6	27.2	15.5‡
Spanje	8.9	11.6	2.7=
Tsjechië	15.6	16.7	1.1=
Zweden	26.7	33.8	7.1=
EU-16 Gemiddelde	17.0	25.4	8.4‡

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik heb er spijt van dat ik besloten heb schoolleider te worden				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.6	6.5	7.1	0.5=	0.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	7.8	8.8	3.6	-4.2=	-5.3(*)
Denemarken	4.2	2.5	2.8	-1.4=	0.3=
Estland	2.1	1.5	2.4	0.3=	0.8(‡)
Finland	2.9	5.1	6.8	3.9‡	1.7=
Franse Gemeenschap	a	7.5	11.2	a	3.7=
Frankrijk	7.2	5.7	17.8	10.6‡	12.1‡
Italië	7.6	12.8	14.1	6.5‡	1.3=
Kroatië	7.1	3.9	7.2	0.1=	3.3‡
Letland	4.5	3.2	7.7	3.2=	4.5‡
Nederland[1]	1.0	1.7	0.0	-1.0=	-1.7=
Noorwegen[1]	1.9	8.2	7.8	5.9‡	-0.4=
Oostenrijk	a	11.9	7.9	a	-4.0=
Portugal	2.4	5.3	8.5	6.1‡	3.2‡
Slovenië	a	4.2	7.1	a	2.9(‡)
Spanje	12.1	5.5	4.2	-7.8=	-1.2=
Tsjechië	4.6	3.8	2.9	-1.7=	-0.9=
Zweden	8.7	6.7	7.0	-1.8=	0.3=
EU-13/16 Gemiddelde	5.1	5.6	7.2	2.1(‡)	1.6‡

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd deze job/functie kiezen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	85.7	80.9	81.9	-3.7=	1.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	87.0	83.4	88.2	1.2=	4.7=
Denemarken	95.0	94.7	88.4	-6.6=	-6.3(‡)
Estland	84.1	85.3	87.8	3.7=	2.4=
Finland	91.6	86.2	79.8	-11.8‡	-6.4(‡)
Franse Gemeenschap	a	88.9	76.2	a	-12.8‡
Frankrijk	89.4	86.3	68.6	-20.7‡	-17.7‡
Italië	92.1	83.1	81.1	-11.0‡	-1.9=
Kroatië	78.6	90.4	76.1	-2.4=	-14.2‡
Letland	73.1	82.0	82.3	9.2=	0.4=
Nederland[1]	95.5	92.4	91.8	-3.7=	-0.6=
Noorwegen[1]	95.4	91.3	78.3	-17.0‡	-12.9‡
Oostenrijk	a	84.4	82.6	a	-1.7=
Portugal	87.7	87.7	86.5	-1.2=	-1.2=
Slovenië	a	90.7	81.0	a	-9.7‡
Spanje	89.9	93.3	91.0	1.1=	-2.4=
Tsjechië	89.1	90.8	86.2	-2.9=	-4.6(‡)
Zweden	78.9	84.7	78.9	0.0=	-5.8=
EU-13/16 Gemiddelde	87.7	88.3	82.3	-5.4=	-6.0‡

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	De voordelen van dit beroep compenseren ongetwijfeld de nadelen				
	2013	2018	2024	2024 – 2013	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	68.2	59.3	62.7	-5.4=	3.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	71.6	61.9	64.1	-7.5=	2.2=
Denemarken	96.7	97.0	88.5	-8.2=	-8.5=
Estland	79.4	83.4	78.8	-0.6=	-4.6=
Finland	95.5	92.6	91.1	-4.3=	-1.5=
Franse Gemeenschap	a	39.5	28.0	a	-11.5=
Frankrijk	74.8	63.8	51.2	-23.6(‡)	-12.6(‡)
Italië	66.9	55.8	63.4	-3.5=	7.6=
Kroatië	73.6	72.0	61.0	-12.6=	-11.0(‡)
Letland	70.2	65.4	68.4	-1.8=	2.9=
Nederland[1]	95.1	95.8	92.3	-2.8=	-3.5=
Noorwegen[1]	94.6	87.6	79.6	-15.0=	-8.0=
Oostenrijk	a	87.9	85.8	a	-2.1=
Portugal	85.3	77.4	73.2	-12.1=	-4.2=
Slovenië	a	85.4	76.8	a	-8.6=
Spanje	88.2	88.4	81.8	-6.3=	-6.6=
Tsjechië	71.2	69.0	74.4	3.2=	5.4=
Zweden	86.0	89.8	87.2	1.3=	-2.5=
EU-13/16 Gemiddelde	82.9	78.2	73.9	-9.0=	-4.3=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik ben tevreden met het loon dat ik voor mijn werk krijg		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	48.0	56.9	8.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	48.9	59.5	10.6(*)
Denemarken	56.2	60.4	4.3=
Estland	43.6	37.6	-6.0‡
Finland	67.3	75.8	8.5=
Wallonië	25.3	35.5	10.1=
Frankrijk	45.0	34.6	-10.4‡
Italië	16.5	41.9	25.3(‡)
Kroatië	42.2	39.6	-2.6=
Letland	41.6	59.6	18.0=
Nederland[1]	79.0	82.2	3.2=
Noorwegen[1]	54.7	48.6	-6.1(‡)
Oostenrijk	53.7	56.8	3.2=
Portugal	27.2	12.7	-14.5‡
Slovenië	44.1	12.8	-31.2‡
Spanje	42.1	42.5	0.4=
Tsjechië	36.2	50.0	13.8=
Zweden	49.5	60.7	11.2=
EU-16 Gemiddelde	45.3	47.0	1.7=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Mijn wedde buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden met mijn contract/tewerkstelling (bv. extralegale voordelen, werkschema)		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	53.0	40.8	-12.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	47.6	54.9	7.3=
Denemarken	67.4	71.1	3.7=
Estland	87.5	83.1	-4.4=
Finland	64.1	68.1	4.0=
Wallonië	42.1	34.1	-8.0=
Frankrijk	62.7	34.5	-28.2‡
Italië	28.4	54.3	25.9‡
Kroatië	48.7	46.1	-2.6=
Letland	86.8	84.7	-2.0=
Nederland[1]	88.2	87.1	-1.1=
Noorwegen[1]	63.3	67.8	4.5=
Oostenrijk	76.5	71.9	-4.6=
Portugal	39.7	30.6	-9.1‡
Slovenië	65.5	50.6	-14.9‡
Spanje	60.0	58.9	-1.1=
Tsjechië	72.9	73.0	0.1=
Zweden	69.6	67.3	-2.3=
EU-16 Gemiddelde	64.0	61.5	-2.5=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

8.2 Waardering van het lerarenberoep

Voor beroepsgroepen die sterk intrinsiek gemotiveerd zijn (zie Hoofdstuk 2), is het aannemelijk dat arbeidstevredenheid en de bereidheid om het beroep te blijven uitoefenen mede afhangen van de mate waarin men zich gewaardeerd voelt. Waardering speelt dus een belangrijke rol, niet alleen voor het behouden van personeel (Van den Borre et al., 2021), maar ook voor het aantrekken van getalenteerde en gemotiveerde instromers. Naarmate een beroep maatschappelijk hoger wordt gewaardeerd, wordt het immers gemakkelijker om sterk presterende kandidaten aan te trekken (Spruyt et al., 2021).

De waardering van een beroep kan op verschillende manieren worden gemeten. In TALIS wordt leraren gevraagd in welke mate zij het gevoel hebben dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt. Deze wijze van bevragen steunt op het waarderingsconcept 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 oefenen[37]. Voorgaand TALIS-onderzoek toont dat ervaren waardering nauw samenhangt met jobtevredenheid en de mate waarin de job goed wordt uitgevoerd (OECD, 2025b).

Hoewel Vlaamse leraren en schoolleiders een hoge jobtevredenheid rapporteren, is hun perceptie van de maatschappelijke waardering voor het lerarenberoep aanzienlijk lager. Tabel 8.7 toont het percentage leraren en schoolleiders dat gelooft dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij.

Slechts een minderheid van de **Vlaamse leraren** (LO=24.1%; LSO=21.3%; HSO=22.2%) en **schoolleiders** (LO=27.9%; LSO=27.3%; HSO=28.8%) heeft het gevoel dat het beroep maatschappelijk gewaardeerd wordt. Schoolleiders zijn hierover systematisch positiever dan leraren, hoewel de verschillen beperkt zijn. Binnen Vlaanderen valt op dat de gepercipieerde waardering in het lager onderwijs vanuit het perspectief van de leraren significant hoger ligt dan in de eerste graad secundair onderwijs.

De **internationale vergelijking** toont een duidelijk tweeledig beeld. Enerzijds is de gepercipieerde maatschappelijke waardering in Vlaanderen significant hoger dan het gemiddelde in de EU-vergelijkingslanden. Zo ligt het aandeel leraren in het lager onderwijs dat waardering ervaart in Vlaanderen (24.1%) bijna 10 procentpunten hoger dan het EU-5 gemiddelde (14.7%). Dit patroon is ook zichtbaar in de eerste graad secundair onderwijs, waar het Vlaamse aandeel (21.3%) significant hoger ligt dan het EU-16 gemiddelde (19.1%). Anderzijds is de ervaren waardering in Vlaanderen

[37] 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 binnen een hiërarchie van beroepen. *Beroepsstatus* duidt op de sociale status van het beroep, en meer specifiek op de mate waarin het lerarenberoep door andere professionals wordt erkend als een volwaardig en deskundig beroep.

significant lager dan in de PISA-5 vergelijkingslanden. In de eerste graad secundair onderwijs voelt slechts 21.3% van de Vlaamse leraren zich gewaardeerd, een groot verschil met het PISA-5 gemiddelde van 33.6%. In het hoger secundair onderwijs is er geen significant verschil tussen Vlaanderen en de EU-4 landen.

Tabel 8.7 Percentage leraren en schoolleiders dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik geloof dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij (leraren)	24.1	14.7▼	>	21.3	19.1▼	33.6▲	=	22.2	23.3=
Ik geloof dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij (schoolleiders)	27.9	15.7▼	=	27.3	27.2=	47.7▲	=	28.8	29.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De evolutie van de gepercipieerde maatschappelijke waardering voor het lerarenberoep toont een zeer duidelijke en significant negatieve trend in Vlaanderen sinds 2013 (Tabel 8.8). Zowel in het lager als in het secundair onderwijs is het aandeel leraren dat gelooft dat hun beroep gewaardeerd wordt, sterk afgenomen. In 2013 behoorde Vlaanderen nog tot de Europese top wat betreft gepercipieerde waardering; in 2024 is het teruggevallen tot de middenmoot.

In de **eerste graad secundair onderwijs** is het percentage leraren dat waardering ervaart meer dan gehalveerd, met een daling van 45.9% in 2013 naar 21.3% in 2024. Dit is een significante daling van 24.6 procentpunten. Een gelijkaardige, zeer sterke en significante daling is zichtbaar in het **lager onderwijs**, waar het aandeel afnam van 45.0% in 2013 naar 24.1% in 2024 (−20.9 pp). Voor beide onderwijsniveaus is er ook een significante daling in de meest recente periode (2018-2024) met 6.7 procentpunten in het lager onderwijs en 4.5 procentpunten in het lager secundair onderwijs.

Deze sterke daling van de gepercipieerde waardering in Vlaanderen staat in contrast met **de internationale trend**. Het EU-gemiddelde is over dezelfde periode (2013-2024) nagenoeg stabiel gebleven (van 19.0% naar 19.1%). Landen zoals Finland (-10.5 pp) en Noorwegen (-12.3 pp) noteren evenzeer een daling maar deze is minder uitgesproken dan in Vlaanderen. De dalende waardering is dus het sterkst in Vlaanderen en is geen algemene Europese evolutie.

Tabel 8.8 Verandering in het percentage leraren dat het eens of helemaal eens is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep tussen 2013 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Ik geloof dat het beroep van leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij				
	2013	**2018**	**2024**	**2024 – 2013**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	45.0	30.8	24.1	-20.9*	-6.7*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	45.9	25.8	21.3	-24.6*	-4.5*
Denemarken	18.4	18.5	37.6	19.2‡	19.2‡
Estland	13.7	26.4	20.3	6.6‡	-6.1=
Finland	58.6	58.2	48.1	-10.5‡	-10.1‡
Franse Gemeenschap	a	5.3	5.8	a	0.5‡
Frankrijk	4.9	6.6	3.8	-1.1‡	-2.8=
Italië	12.5	12.1	14.1	1.6‡	2.0‡
Kroatië	9.6	9.2	9.5	-0.1‡	0.3‡
Letland	22.8	23.3	21.0	-1.8‡	-2.3=
Nederland[1]	40.4	30.7	37.1	-3.3‡	6.4‡
Noorwegen[1]	30.6	34.8	18.3	-12.3‡	-16.5‡
Oostenrijk	a	16.1	21.4	a	5.3‡
Portugal	10.5	9.1	8.7	-1.8‡	-0.5‡
Slovenië	a	5.6	7.4	a	1.8‡
Spanje	8.5	14.1	15.6	7.2‡	1.5‡
Tsjechië	12.2	16.0	22.3	10.1‡	6.4‡
Zweden	5.0	10.7	14.7	9.8‡	4.0‡
EU-13/16 Gemiddelde	19.0	18.5	19.1	0.1‡	0.6‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Naast de algemene maatschappelijke waardering, peilt TALIS ook naar hoe gewaardeerd leraren zich voelen door specifieke groepen zoals leerlingen, ouders, beleidsmakers en de media. Tabel 8.9 toont de resultaten en legt een duidelijke kloof bloot tussen de waardering door directe, interne stakeholders en die door externe actoren.

Hoge waardering door leerlingen en ouders

Vlaamse leraren voelen zich in hoge mate **gewaardeerd door hun leerlingen en de ouders**. De waardering door leerlingen is het hoogst in het lager onderwijs (85.4%) en ligt in het secundair onderwijs lager (LSO=71.1%; HSO=71.2%). De **waardering door ouders** wordt eveneens positief ervaren (LO=75.6%; LSO=73.8%; HSO=73.0%).

In **vergelijking met andere landen en regio's** is de door leraren ervaren waardering van ouders in het Vlaamse lager onderwijs (75.6%) en lager secundair onderwijs (73.8%) significant hoger dan in de respectievelijke EU-5 (67.6%), EU-16 (66.8%) en PISA-5 (67.4%) vergelijkingslanden. De gepercipieerde waardering door leerlingen in het lager onderwijs ligt in Vlaanderen (85.4%) eveneens significant hoger dan in de EU-5 landen (80.8%). In het hoger secundair onderwijs zien we het omgekeerde, waarbij

leraren uit de EU-4 landen een significant hogere waardering door leerlingen (76.4%) optekenen dan de Vlaamse leraren (71.2%).

Lage waardering door beleidsmakers en media

In contrast hiermee staat de zeer lage gepercipieerde waardering vanuit de bredere maatschappij. Een kleine minderheid van de Vlaamse leraren heeft het gevoel dat hun **mening wordt gewaardeerd door beleidsmakers** (tussen 13.8% en 16.9%). Ook de **waardering door de media** wordt laag ingeschat (tussen 23.2% en 26.1%). Opvallend is dat, ondanks deze lage scores, Vlaamse leraren meer het gevoel hebben gewaardeerd te worden door de media dan hun collega's in de EU-vergelijkingslanden. Ook is ongeveer een vijfde tot een kwart van de leraren van mening dat ze het onderwijsbeleid in Vlaanderen kunnen beïnvloeden.

Tabel 8.9 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				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Leraren worden gewaardeerd door leerlingen op deze school	85.4	80.8▼	>	71.1	71.2=	72.6=	=	71.2	76.4▲
Leraren worden gewaardeerd door ouders/voogden op deze school	75.6	67.6▼	=	73.8	66.8▼	67.4▼	=	73.0	70.6=
De mening van leraren wordt gewaardeerd door beleidsmakers in Vlaanderen	16.9	15.6=	>	13.8	13.7=	16.9▲	=	14.3	10.3▼
Leraren worden gewaardeerd door de media in Vlaanderen	23.2	17.1▼	=	24.4	21.3▼	26.1=	=	26.1	19.3▼
Leraren kunnen het onderwijsbeleid in Vlaanderen beïnvloeden	26.3	18.0▼	>	20.6	18.7=	18.6=	=	22.6	24.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De hoge tevredenheid over de directe werkomgeving en de gevoelde waardering door leerlingen en ouders staan echter in contrast met de aanzienlijke werkdruk en stress die zowel Vlaamse leraren als schoolleiders ervaren. De volgende sectie analyseert deze negatieve beroepspercepties en de factoren die hieraan ten grondslag liggen.

8.3 Stress en werkdruk bij leraren en schoolleiders

8.3.1 Stress en werkdruk bij leraren

Uit het ziekteverzuimrapport van 2023 blijkt dat psychosociale factoren zoals stress, burnout en depressie de belangrijkste redenen (meer dan 40 procent van alle ziektedagen) zijn voor afwezigheid door ziekte bij het Vlaams onderwijspersoneel (Agodi, 2024). Net daarom is het interessant om bij leraren na te gaan in welke mate zij stress ervaren en welke impact hun werk heeft op hun welzijn.

Tabel 8.10 toont het percentage leraren dat aangeeft dat de volgende aspecten 'in hoge mate' voorkomen.

Binnen Vlaanderen geeft ongeveer een kwart van de leraren aan **in hoge mate stress te ondervinden** op het werk. Dit wordt significant vaker gerapporteerd in het lager onderwijs (27.9%) dan in het secundair onderwijs (LSO=23.2%; HSO=22.8%). Tegelijkertijd geeft slechts een kleine minderheid aan dat hun job in hoge mate een **goed evenwicht tussen werk en privé** toelaat (tussen 12.8% en 16.2%). Het aandeel leraren dat een grote **negatieve invloed op de mentale gezondheid** ervaart, ligt onder de 10% (LO=9.3%; LSO=8.8%; HSO=8.3%), en voor de **fysieke gezondheid** is dit aandeel nog lager (tussen 5.0% en 6.1%).

De internationale vergelijking toont een opvallende paradox. **Enerzijds** ervaren Vlaamse leraren op alle onderwijsniveaus significant meer stress dan hun collega's in de EU-vergelijkingslanden. Het verschil in het lager onderwijs bedraagt meer dan 10 procentpunten (27.9% vs. EU-5=17.2%). Ook in de eerste graad secundair onderwijs (23.2% vs. EU-16=17.3%) en de tweede en derde graad (22.8% vs. EU-4=14.5%) ligt de gerapporteerde stress significant hoger. Een uitzondering hierop is de vergelijking met de PISA-5 landen. In de eerste graad secundair onderwijs ligt de ervaren stress in de PISA-5 landen (26.1%) significant hoger dan in Vlaanderen (23.2%). **Anderzijds** vertaalt deze hogere stress zich niet in een slechtere score op de andere welzijnsindicatoren. Het evenwicht tussen werk en privé wordt in Vlaanderen vergelijkbaar of zelfs beter ingeschat dan in de EU-landen. De gerapporteerde negatieve impact op de mentale gezondheid is in Vlaanderen vergelijkbaar met het EU-gemiddelde. Voor de fysieke gezondheid is de situatie in het Vlaamse secundair onderwijs zelfs significant beter dan in de vergelijkingslanden (bv. LSO=5.0% vs. EU-16=6.6% en PISA-5=8.9%), al zijn de verschillen vrij beperkt.

Tabel 8.10 Percentage leraren voor wie het volgende in hoge mate voorkomt op basis van hun ervaring als leraar in de school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik ondervind stress in mijn werk	27.9	17.2▼	>	23.2	17.3▼	26.1▲	=	22.8	14.5▼
Mijn job laat een goed evenwicht tussen werk en privé toe	12.8	11.9=	=	15.1	13.1▼	8.2▼	=	16.2	15.8=
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	9.3	9.1=	=	8.8	9.1=	12.0▲	=	8.3	7.6=
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	6.1	7.0=	=	5.0	6.6▲	8.9▲	=	5.0	6.4▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De analyse van de trends in de algemene indicatoren voor stress en welzijn tussen 2018 en 2024 toont een opmerkelijk positief en stabiel beeld in Vlaanderen, zeker in vergelijking met de internationale evolutie (Tabel 8.11).

Het meest in het oog springende resultaat is de evolutie van de **ervaren werkstress**. Terwijl de stress in het lager onderwijs stabiel bleef, is het aandeel leraren in de eerste graad secundair onderwijs dat in hoge mate stress ervaart, significant gedaald met 3.4 procentpunten (van 26.6% naar 23.2%). Deze positieve trend in Vlaanderen verschilt van de evolutie in het EU-gemiddelde, waar de ervaren stress in dezelfde periode net significant is toegenomen met 2.4 procentpunten. Weliswaar blijft het aandeel leraren dat in 2024 een hoge mate van stress rapporteert in het Vlaamse lager secundair onderwijs (23.2%) hoog in vergelijking met andere landen. Van de vergeleken landen en regio's rapporteren enkel Estland (28.5%), Portugal (25.8%) en Noorwegen (23.5%) een nog hoger percentage.

Voor de andere indicatoren is er sprake van stabiliteit in Vlaanderen, wat opnieuw positief afsteekt tegen de internationale trend. De gepercipieerde **negatieve invloed op de mentale en fysieke gezondheid** is in Vlaanderen stabiel en laag gebleven. Dit is een gunstige vaststelling, aangezien in de EU-vergelijkingslanden de negatieve impact op zowel de mentale als de fysieke gezondheid in dezelfde periode significant is toegenomen, al zijn de stijgingen met respectievelijk 2.5 en 1.4 procentpunten eerder beperkt. Ook de perceptie van een **goed evenwicht tussen werk en privé** is in Vlaanderen stabiel gebleven, een trend die vergelijkbaar is met het EU-gemiddelde.

Tabel 8.11 Verandering in het percentage leraren voor wie het volgende in 'hoge mate'[38] voorkomt op basis van hun ervaring als leraar in de school tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Ik ondervind stress in mijn werk		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	30.6	27.9	-2.7=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	26.6	23.2	-3.4*
Denemarken	14.5	11.4	-3.1=
Estland	17.9	28.5	10.7‡
Finland	14.2	17.6	3.4‡
Franse Gemeenschap	17.3	14.7	-2.5=
Frankrijk	10.9	17.7	6.8‡
Italië	5.9	10.1	4.2‡
Kroatië	7.4	13.7	6.3‡
Letland	22.7	14.5	-8.2‡
Nederland[1]	10.0	13.5	3.5‡
Noorwegen[1]	15.5	23.5	8.1‡
Oostenrijk	12.2	20.3	8.1‡
Portugal	34.8	25.8	-9.0‡
Slovenië	16.4	19.3	2.9‡
Spanje	10.8	16.4	5.6‡
Tsjechië	10.6	11.2	0.6‡
Zweden	17.1	18.5	1.4‡
EU-16 Gemiddelde	14.9	17.3	2.4‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

[38] Disclaimer: Tussen 2018 en 2024 zijn de antwoordcategorieën gewijzigd, waarbij de categorie 'veel' is veranderd in 'in hoge mate'.

	Mijn job laat een goed evenwicht tussen werk en privé toe		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	11.9	12.8	0.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	14.2	15.1	0.9=
Denemarken	29.3	32.3	3.0=
Estland	7.4	7.8	0.4=
Finland	10.7	13.5	2.7=
Franse Gemeenschap	21.6	12.9	-8.7‡
Frankrijk	15.6	9.6	-6.0‡
Italië	6.8	8.9	2.1=
Kroatië	8.3	8.4	0.1=
Letland	10.7	7.0	-3.8‡
Nederland[1]	11.8	25.5	13.7‡
Noorwegen[1]	18.2	17.2	-1.0=
Oostenrijk	13.0	15.0	2.0=
Portugal	4.5	5.8	1.3=
Slovenië	6.0	8.1	2.1=
Spanje	7.7	10.9	3.2=
Tsjechië	12.8	14.0	1.2=
Zweden	10.7	12.5	1.8=
EU-16 Gemiddelde	12.2	13.1	0.9=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	9.1	9.3	0.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	8.7	8.8	0.1=
Denemarken	6.7	7.1	0.5=
Estland	5.5	9.4	3.9‡
Finland	4.1	7.6	3.5‡
Franse Gemeenschap	12.7	11.5	-1.2=
Frankrijk	6.9	12.8	5.8‡
Italië	2.0	3.8	1.8=
Kroatië	3.6	7.1	3.5‡
Letland	11.1	13.9	2.8‡
Nederland[1]	2.5	5.9	3.4‡
Noorwegen[1]	2.9	7.9	5.1‡
Oostenrijk	4.5	8.8	4.3‡
Portugal	18.0	15.7	-2.3=
Slovenië	5.6	8.0	2.4=
Spanje	4.1	7.6	3.6‡
Tsjechië	7.0	7.7	0.7=
Zweden	7.4	10.4	3.0‡
EU-16 Gemiddelde	6.5	9.1	2.5‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	6.1	6.1	0.0=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.4	5.0	-0.4=
Denemarken	3.5	3.5	0.0=
Estland	3.2	6.5	3.2‡
Finland	3.3	3.6	0.3=
Franse Gemeenschap	12.1	8.4	-3.7‡
Frankrijk	6.8	10.0	3.2‡
Italië	2.3	4.2	1.9‡
Kroatië	3.7	6.7	3.0‡
Letland	7.9	11.0	3.1‡
Nederland[1]	2.1	3.0	0.8=
Noorwegen[1]	1.7	4.1	2.4‡
Oostenrijk	3.7	7.0	3.3‡
Portugal	15.0	13.3	-1.7=
Slovenië	5.1	7.0	1.9‡
Spanje	3.6	5.5	1.9‡
Tsjechië	4.8	5.4	0.6=
Zweden	4.9	6.9	1.9‡
EU-16 Gemiddelde	5.2	6.6	1.4‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Gezien de vaststelling dat een aanzienlijk deel van de Vlaamse leraren een hoge mate van stress ervaart, is het relevant te onderzoeken welke factoren volgens hen aan de basis van die stress liggen. Tabel 8.12 geeft een overzicht van de door leraren gerapporteerde bronnen van stress in hun werk.

Voor Vlaamse leraren in **alle onderwijsniveaus** is te veel administratief werk de meest aangehaalde bron van stress. De gerapporteerde stress door administratie is het hoogst in de eerste graad secundair onderwijs (39.6%), gevolgd door het hoger secundair onderwijs (34.8%) en het lager onderwijs (33.7%). Andere belangrijke stressbronnen verschillen naargelang het onderwijsniveau. In het **lager onderwijs** worden, na administratie, het lesgeven moeten aanpassen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (24.9%) en de extra taken door afwezigheid van andere leraren (23.0%) het vaakst genoemd. De top vijf wordt op dit onderwijsniveau vervolledigd door het omgaan met de bezorgdheden van ouders (17.2%) en het bijblijven met veranderende eisen van de overheid (17.1%). In het **secundair onderwijs** wordt de top vijf, naast administratief werk, verder aangevuld met het bijblijven met veranderende eisen van de overheid (LSO=31.2%; HSO=27.6%), het verantwoordelijk gehouden worden voor de onderwijsprestaties van leerlingen (LSO=18.3%; HSO=16.8%), te veel verbeterwerk (LSO=17.0%; HSO=19.1%) en het bijblijven met curriculum- of programmawijzigingen (LSO=16.9%; HSO=18.0%).

Internationaal gezien is de hoge score voor **administratief werk als stressfactor** een typisch Vlaams knelpunt in het secundair onderwijs. Zowel in de eerste graad (39.6%) als in de tweede en derde graad

(34.8%) ligt het percentage Vlaamse leraren dat hierdoor in hoge mate stress ervaart, significant hoger dan in de respectievelijke EU-vergelijkingslanden (EU-16=24.1%; EU-4=21.2%). In het lager onderwijs (33.7%) is er geen significant verschil met het EU-5 gemiddelde (31.7%). Vlaamse leraren ervaren op alle niveaus significant meer stress door **extra taken door de afwezigheid van collega's** dan hun EU-collega's. Dit geldt voor het lager onderwijs (23.0% vs. EU-5=14.9%), de eerste graad secundair onderwijs (15.3% vs. EU-16=10.5%) en de tweede en derde graad (14.4% vs. EU-4=6.8%).

Een omgekeerd patroon zien we voor stress door **veranderende eisen van de overheid**. In het lager onderwijs ervaren Vlaamse leraren hier significant minder stress door (17.1% vs. EU-5=20.7%), terwijl in het secundair onderwijs de situatie omgekeerd is en Vlaamse leraren net significant méér stress rapporteren (LSO=31.2% vs. EU-16=14.0% en PISA-5=14.1%; HSO=27.6% vs. EU-4=7.3%). Een duidelijk positief punt voor Vlaanderen is de stress die voortkomt uit het gevoel **te veel lessen te moeten geven**. Op alle onderwijsniveaus rapporteren Vlaamse leraren hier significant minder stress over dan hun collega's in alle vergelijkingslanden. Dit geldt voor het lager onderwijs (2.3% vs. EU-5=8.0%), de eerste graad (2.7% vs. EU-16=9.2% en PISA-5=10.2%), en de tweede en derde graad secundair onderwijs (2.8% vs. EU-4=11.8%).

Tabel 8.12 Percentage leraren voor wie volgende zaken in hoge mate een bron van stress vormt in hun werk

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Te veel administratief werk (bv. invullen van formulieren)	33.7	31.7=	<	39.6	24.1▼	19.8▼	>	34.8	21.2▼
Bijblijven met veranderende eisen van de lokale, regionale of Vlaamse overheid	17.1	20.7▲	<	31.2	14.0▼	14.1▼	=	27.6	7.3▼
Verantwoordelijk gehouden worden voor de onderwijsprestaties van leerlingen	14.1	19.7▲	<	18.3	14.9▼	11.0▼	=	16.8	16.0=
Te veel verbeterwerk	12.5	11.4=	<	17.0	15.1=	13.8▼	=	19.1	19.2=
Bijblijven met curriculum- of programmawijzigingen op deze school	11.9	19.3▲	<	16.9	9.0▼	8.9▼	=	18.0	7.7▼
Handhaven van discipline in de klas	16.9	17.1=	=	16.6	16.2=	15.2=	=	15.1	11.1▼
De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere leraren	23.0	14.9▼	>	15.3	10.5▼	9.9▼	=	14.4	6.8▼
Lessen aanpassen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	24.9	17.3▼	>	13.9	12.5=	12.5=	>	10.6	8.4▼
Verantwoordelijk gehouden worden voor het sociaal en emotioneel welbevinden van leerlingen	16.6	15.2=	>	12.7	12.5=	11.7=	>	9.4	9.5=
Omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden	17.2	17.4=	>	12.3	12.5=	16.7▲	>	7.2	7.2=
Te veel werk met diversiteits- en gelijkheidskwesties, zorgen of conflicten	14.0	9.4▼	=	11.3	7.7▼	9.5=	>	7.9	5.7▼
Geïntimideerd worden of uitgescholden worden door leerlingen	6.4	5.1=	<	9.4	6.1▼	7.6=	=	7.5	3.4▼
Te veel lesvoorbereiding	8.5	12.4▲	=	8.5	8.9=	9.1=	<	13.4	8.4▼
Bijblijven met professioneel leren	4.1	6.1▲	=	3.8	4.5=	4.0=	=	4.4	6.4▲
Ik moet te veel lessen geven	2.3	8.0▲	=	2.7	9.2▲	10.2▲	=	2.8	11.8▲
Mijn werk moeten aanpassen aan onverwachte verstoringen (bv. natuurrampen, noodsituaties op het gebied van volksgezondheid/pandemieën, humanitaire crisissen)	1.8	5.7▲	=	2.1	4.7▲	6.2▲	=	2.5	3.9▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Voor 11 van de 16 factoren die Vlaamse leraren als belastend ervaren zijn trends beschikbaar tussen 2018 en 2024 (Tabel 8.13). Waar sommige stressoren zijn afgenomen, zijn andere, vaak gerelateerd aan de directe werkorganisatie, significant toegenomen.

Administratie en veranderende eisen: een genuanceerd beeld

De stress door **te veel administratief werk**, de voornaamste stressbron in het secundair onderwijs, is in de eerste graad verder significant toegenomen met 4.0 procentpunten (van 35.6% naar 39.6%) terwijl die in het lager onderwijs stabiel is gebleven. Deze toename in het lager secundair onderwijs volgt de trend in de EU-landen, waar ook een stijging van 4.6 procentpunten zichtbaar is. In absolute cijfers blijft Vlaanderen (39.6%) echter een van de koplopers in Europa wat betreft stress door administratie. Van de vergeleken landen en regio's scoort alleen Portugal (40.4%) hoger. Andere hoog scorende landen of regio’s zijn bijvoorbeeld Spanje (36.0%) en de Franse Gemeenschap (34.6%), terwijl landen als Letland (8.6%), Estland (12.5%), Denemarken (13.8%) en Finland (14.4%) significant minder stress door administratie rapporteren.

Het meest contrasterende patroon zien we voor de stress door **veranderende eisen van de overheid**. In het lager onderwijs is deze stressfactor significant afgenomen met 6.3 procentpunten. In de eerste graad secundair onderwijs is de trend echter volledig omgekeerd: hier is de stress door veranderende eisen significant en toegenomen met 9.9 procentpunten. Deze beweging in Vlaanderen staat in contrast met het EU-gemiddelde, dat stabiel is gebleven.

Toenemende stress door werkorganisatie en klasdiscipline

Naast de administratieve last, is ook de stress door het **handhaven van discipline in de klas** toegenomen, en dit significant voor het lager onderwijs en niet significant voor het lager secundair onderwijs met iets meer dan 3 procentpunten sinds 2018. Deze stijging in Vlaanderen loopt parallel met de gemiddelde evolutie in de EU-landen, wat duidt op een brede Europese trend. Dezelfde significante stijging geldt ook voor het **geïntimideerd of uitgescholden worden door leerlingen** in zowel het lager onderwijs (+2.2 pp) als lager secundair onderwijs (+3.7 pp). Voor dit item is er in de periode tussen 2018 en 2024 echter geen significante verschuiving van het EU-gemiddelde.

Een laatste belangrijke vaststelling is de significante toename van stress door **extra taken omwille van de afwezigheid van andere leraren**. Deze trend is zichtbaar in zowel het lager secundair onderwijs (+3.8 pp) als, nog veel sterker, in het lager onderwijs, waar het aandeel leraren dat dit als een grote stressbron ervaart, significant is gestegen met 10.2 procentpunten (van 12.8% naar 23.0%).

Voor verschillende andere bevraagde stressbronnen, zoals het **lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften**, het gevoel **te veel lessen te moeten geven**, **te veel lesvoorbereiding** te hebben

en het **verantwoordelijk gehouden worden voor de leerprestaties**, is er geen significante verschuiving zichtbaar tussen 2018 en 2024, en dit zowel in het lager als in het lager secundair onderwijs.

Tabel 8.13 Verandering in het percentage leraren voor wie volgende zaken 'in hoge mate'[39] een bron van stress vormt in hun werk tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Te veel administratief werk		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	31.8	33.7	1.9=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	35.6	39.6	4.0*
Denemarken	19.7	13.8	-5.9‡
Estland	7.4	12.5	5.2=
Finland	11.5	14.4	2.9=
Franse Gemeenschap	21.4	34.6	13.2‡
Frankrijk	20.5	28.4	7.8=
Italië	10.5	21.0	10.5‡
Kroatië	25.3	24.0	-1.3‡
Letland	9.8	8.6	-1.3‡
Nederland[1]	14.4	21.2	6.8=
Noorwegen[1]	17.2	22.8	5.6=
Oostenrijk	19.7	28.1	8.3‡
Portugal	37.4	40.4	3.0=
Slovenië	20.6	27.3	6.6=
Spanje	17.8	36.0	18.2‡
Tsjechië	28.0	21.7	-6.2‡
Zweden	30.9	31.5	0.6=
EU-16 Gemiddelde	19.5	24.1	4.6=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

[39] Disclaimer: Tussen 2018 en 2024 zijn de antwoordcategorieën gewijzigd, waarbij de categorie 'veel' is veranderd in 'in hoge mate'.

	Bijblijven met veranderende eisen van de lokale, regionale of Vlaamse overheid		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	23.5	17.1	-6.3*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	21.2	31.2	9.9*
Denemarken	15.3	5.3	-10.0‡
Estland	5.1	8.6	3.5‡
Finland	18.8	7.7	-11.1‡
Franse Gemeenschap	22.7	23.0	0.2‡
Frankrijk	23.9	35.3	11.4=
Italië	10.6	11.9	1.3‡
Kroatië	8.6	10.3	1.7‡
Letland	20.6	31.2	10.7=
Nederland[1]	5.4	4.3	-1.0‡
Noorwegen[1]	6.6	7.9	1.3‡
Oostenrijk	12.1	8.9	-3.2‡
Portugal	20.8	15.9	-5.0‡
Slovenië	5.3	8.1	2.8‡
Spanje	18.2	29.2	11.0=
Tsjechië	14.6	10.7	-3.9‡
Zweden	7.0	5.6	-1.4‡
EU-16 Gemiddelde	13.5	14.0	0.5‡

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Verantwoordelijk gehouden worden voor de onderwijsprestaties van leerlingen		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	13.7	14.1	0.3=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	15.6	18.3	2.7=
Denemarken	8.0	6.4	-1.6‡
Estland	11.9	15.7	3.7=
Finland	3.9	6.7	2.7=
Franse Gemeenschap	18.7	20.3	1.6=
Frankrijk	14.5	16.5	2.0=
Italië	6.8	9.8	3.0=
Kroatië	15.0	19.0	4.0=
Letland	27.3	23.5	-3.8‡
Nederland[1]	8.9	10.4	1.5=
Noorwegen[1]	4.8	10.9	6.1=
Oostenrijk	10.6	13.7	3.2=
Portugal	33.1	30.1	-3.0‡
Slovenië	15.2	14.8	-0.4=
Spanje	9.8	13.8	4.0=
Tsjechië	9.3	10.8	1.5=
Zweden	15.0	15.4	0.4=
EU-16 Gemiddelde	13.3	14.9	1.6=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Te veel verbeterwerk		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	17.5	12.5	-5.1*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	15.3	17.0	1.7=
Denemarken	16.6	8.2	-8.4‡
Estland	8.3	13.4	5.1‡
Finland	7.9	8.6	0.7=
Franse Gemeenschap	24.4	16.8	-7.6‡
Frankrijk	24.2	24.3	0.0=
Italië	10.5	11.5	1.0=
Kroatië	8.2	11.3	3.0=
Letland	4.1	7.0	2.9=
Nederland[1]	10.5	10.4	-0.1=
Noorwegen[1]	17.8	19.6	1.8=
Oostenrijk	13.7	16.9	3.2=
Portugal	36.9	33.3	-3.5‡
Slovenië	7.0	11.3	4.4=
Spanje	19.6	22.9	3.3=
Tsjechië	5.8	5.2	-0.6=
Zweden	21.3	20.5	-0.8=
EU-16 Gemiddelde	14.8	15.1	0.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Te veel lesvoorbereiding		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	8.0	8.5	0.5=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	9.3	8.5	-0.9=
Denemarken	25.2	5.3	-20.0‡
Estland	6.0	10.6	4.6‡
Finland	4.7	5.0	0.2=
Franse Gemeenschap	17.9	8.3	-9.6‡
Frankrijk	15.2	11.9	-3.3=
Italië	3.6	4.2	0.6=
Kroatië	5.4	6.0	0.6=
Letland	13.5	19.3	5.7‡
Nederland[1]	4.5	3.6	-0.8=
Noorwegen[1]	8.0	4.9	-3.1=
Oostenrijk	5.7	7.6	1.9‡
Portugal	22.6	18.4	-4.2‡
Slovenië	5.2	9.0	3.8‡
Spanje	7.9	12.8	4.8‡
Tsjechië	4.4	5.9	1.5=
Zweden	8.9	8.8	-0.1=
EU-16 Gemiddelde	9.9	8.9	-1.1=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Ik moet te veel lessen geven		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	2.2	2.3	0.1=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	2.1	2.7	0.6=
Denemarken	26.8	16.6	-10.2‡
Estland	5.4	9.5	4.2‡
Finland	3.0	4.5	1.5=
Franse Gemeenschap	8.9	4.3	-4.7‡
Frankrijk	5.6	8.5	2.9‡
Italië	2.6	3.5	0.9=
Kroatië	4.6	5.5	1.0=
Letland	5.4	9.2	3.8‡
Nederland[1]	7.8	6.1	-1.8=
Noorwegen[1]	7.8	9.6	1.8=
Oostenrijk	2.7	6.9	4.2‡
Portugal	25.6	18.9	-6.7‡
Slovenië	3.8	8.0	4.3‡
Spanje	11.2	13.0	1.8=
Tsjechië	3.5	4.1	0.6=
Zweden	14.6	19.6	5.0‡
EU-16 Gemiddelde	8.7	9.2	0.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere leraren		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	12.8	23.0	10.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	11.5	15.3	3.8*
Denemarken	8.0	10.5	2.5=
Estland	5.0	8.7	3.8=
Finland	2.7	4.2	1.5=
Franse Gemeenschap	10.2	10.4	0.2‡
Frankrijk	2.7	8.3	5.6=
Italië	3.4	4.5	1.1=
Kroatië	3.8	8.5	4.7=
Letland	3.9	5.6	1.7=
Nederland[1]	7.1	8.3	1.2=
Noorwegen[1]	8.0	16.7	8.7‡
Oostenrijk	10.8	19.2	8.4‡
Portugal	5.9	6.4	0.5‡
Slovenië	8.5	16.9	8.4‡
Spanje	3.9	8.9	5.1=
Tsjechië	7.6	7.6	0.0‡
Zweden	22.5	23.5	1.0=
EU-16 Gemiddelde	7.1	10.5	3.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Handhaven van discipline in de klas		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	13.7	16.9	3.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	13.3	16.6	3.3=
Denemarken	5.9	12.0	6.1=
Estland	7.2	12.3	5.2=
Finland	6.5	15.6	9.1‡
Franse Gemeenschap	25.8	18.2	-7.6‡
Frankrijk	22.4	22.6	0.3=
Italië	10.3	11.8	1.5=
Kroatië	8.5	14.7	6.2=
Letland	18.4	20.8	2.4=
Nederland[1]	5.8	10.2	4.4=
Noorwegen[1]	3.6	12.9	9.3‡
Oostenrijk	13.4	22.7	9.3‡
Portugal	32.3	23.2	-9.1‡
Slovenië	14.4	19.0	4.6=
Spanje	15.7	19.9	4.2=
Tsjechië	9.0	9.8	0.8=
Zweden	8.2	14.2	6.0=
EU-16 Gemiddelde	13.0	16.2	3.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Geïntimideerd worden of uitgescholden worden door leerlingen		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	4.1	6.4	2.2*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.8	9.4	3.7*
Denemarken	1.9	5.0	3.1=
Estland	2.7	4.0	1.3=
Finland	2.2	7.8	5.6=
Franse Gemeenschap	10.5	8.0	-2.5‡
Frankrijk	8.7	8.7	0.0‡
Italië	2.1	3.4	1.3=
Kroatië	2.0	4.6	2.6=
Letland	3.0	3.5	0.5‡
Nederland[1]	1.6	4.4	2.8=
Noorwegen[1]	1.9	9.7	7.8‡
Oostenrijk	2.5	4.7	2.2=
Portugal	13.3	9.6	-3.7‡
Slovenië	1.0	4.4	3.4=
Spanje	4.6	9.0	4.4=
Tsjechië	2.0	2.3	0.3‡
Zweden	5.0	8.8	3.7=
EU-16 Gemiddelde	4.1	6.1	2.1=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	15.7	17.2	1.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	9.2	12.3	3.2*
Denemarken	8.2	14.4	6.2=
Estland	6.0	8.1	2.1=
Finland	4.5	8.6	4.0=
Franse Gemeenschap	9.1	11.4	2.2=
Frankrijk	11.0	19.0	7.9‡
Italië	6.5	10.0	3.4=
Kroatië	8.6	15.3	6.7‡
Letland	7.7	11.1	3.4=
Nederland[1]	5.9	8.2	2.3=
Noorwegen[1]	5.0	13.8	8.8‡
Oostenrijk	5.4	10.9	5.5=
Portugal	12.8	15.8	3.0=
Slovenië	14.5	19.4	4.9=
Spanje	9.4	14.9	5.6=
Tsjechië	5.7	8.0	2.3=
Zweden	11.9	11.8	-0.2‡
EU-16 Gemiddelde	8.3	12.5	4.3=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Lessen aanpassen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	26.5	24.9	-1.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	13.6	13.9	0.3=
Denemarken	12.1	14.0	1.9=
Estland	8.1	14.4	6.2‡
Finland	10.1	14.2	4.1‡
Franse Gemeenschap	12.6	13.4	0.8=
Frankrijk	15.6	20.1	4.4‡
Italië	8.1	5.9	-2.1=
Kroatië	9.2	11.4	2.2=
Letland	3.3	7.7	4.3‡
Nederland[1]	4.8	7.6	2.8=
Noorwegen[1]	9.4	15.3	5.9‡
Oostenrijk	4.4	8.3	3.9‡
Portugal	16.5	17.9	1.5=
Slovenië	9.8	12.0	2.2=
Spanje	7.2	12.1	4.9‡
Tsjechië	8.3	7.3	-0.9=
Zweden	16.9	17.9	1.0=
EU-16 Gemiddelde	9.8	12.5	2.7=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Naast de organisatorische en interpersoonlijke stressbronnen, kan ook de fysieke werkomgeving een belangrijke impact hebben op het welzijn van leraren en de kwaliteit van hun lessen. Een gebrekkige infrastructuur kan immers de dagelijkse lespraktijk bemoeilijken en als een constante bron van frustratie dienen. TALIS 2024 brengt daarom voor het eerst in kaart in welke mate de kwaliteit van de lessen, volgens de leraren zelf, wordt beperkt door de fysieke schoolinfrastructuur (Tabel 8.14).

Volgens Vlaamse leraren zijn problemen met de temperatuurregeling, zowel bij koeling als verwarming, de grootste infrastructurele belemmering. Het vaakst genoemd is het **gebrek aan (controle over) airconditioning**, wat als een beperking wordt ervaren door 40.6% van de leraren in het lager onderwijs, 36.9% in de eerste graad secundair, en 39.5% in de hogere graden. Deze bevinding houdt wellicht verband met het feit dat airconditioning in Vlaanderen minder gebruikelijk is. Daarnaast is de **onmogelijkheid om de verwarming te regelen** een frequent probleem. Dit laatste wordt significant vaker gerapporteerd in het secundair onderwijs, stijgend van 16.7% in het lager onderwijs tot 21.7% in de eerste graad en 25.2% in de hogere graden. Een ander vaak genoemd knelpunt is een **gebrek aan natuurlijke elementen**, zoals bomen en planten. De verschillen binnen Vlaanderen zijn voor het overige beperkt.

In de internationale vergelijking valt een consistent patroon op: wanneer er een significant verschil is met de vergelijkingslanden, wijst dit steevast op een slechtere situatie in Vlaanderen. Dit is het meest uitgesproken voor het bedienen van de airconditioning, waar het aandeel leraren dat een beperking ervaart in de eerste graad (36.9%) significant hoger ligt dan in de EU-16 (23.4%) en PISA-5 (15.5%) landen. Een gelijkaardige, grote kloof is zichtbaar voor het gebrek aan natuurlijke elementen. Dit wordt in het hoger secundair onderwijs (23.8%) bijna dubbel zo vaak gerapporteerd als in de EU-4 landen (12.5%). Ook in de eerste graad secundair onderwijs ligt het Vlaamse aandeel (20.3%) significant hoger dan het EU-16 (14.0%) en PISA-5 (8.0%) gemiddelde. In het lager onderwijs (19.2%) is het verschil met de EU-5 landen (15.7%) kleiner maar eveneens significant. Ook het gebrek aan de mogelijkheid om de lichtsterkte te regelen is een probleem dat op alle drie de onderwijsniveaus in Vlaanderen significant vaker voorkomt dan in de respectievelijke EU-vergelijkingsgroepen. Ook voor andere aspecten van de infrastructuur scoort Vlaanderen vaak significant slechter dan de internationale gemiddelden, al is het beeld genuanceerd. Wat de akoestiek betreft, ervaren leraren in het lager onderwijs (12.9% vs. EU-5=7.9%) en het hoger secundair onderwijs (14.1% vs. EU-4=10.6%) significant meer problemen dan hun EU-collega's terwijl er in de eerste graad secundair onderwijs geen significante verschillen zijn.

Tabel 8.14 Percentage leraren dat in zekere mate of in hoge mate vindt dat de kwaliteit van hun lessen in de doelklas momenteel beperkt wordt door één van de volgende zaken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Geen mogelijkheid om de airconditioning te bedienen	40.6	21.9▼	=	36.9	23.4▼	15.5▼	=	39.5	24.5▼
Gebrek aan mogelijkheden om de verwarming te regelen	16.7	15.3=	<	21.7	20.0=	11.5▼	=	25.2	22.4=
Gebrek aan natuurlijke elementen (bv. bomen, planten, enz.)	19.2	15.7▼	=	20.3	14.0▼	8.0▼	=	23.8	12.5▼
Slechte luchtkwaliteit	13.1	12.1=	=	14.6	16.4=	11.7▼	<	19.8	15.5▼
Gebrek aan mogelijkheden om de lichtsterkte te regelen	15.4	8.4▼	=	14.4	10.1▼	6.0▼	=	15.4	10.5▼
Slechte akoestiek (moeilijk om elkaar te verstaan)	12.9	7.9▼	=	10.3	10.3=	8.8=	<	14.1	10.6▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

8.3.2 Stress en werkdruk bij schoolleiders

Net als bij de leraren, werd ook aan schoolleiders gevraagd in welke mate zij stress ervaren en welke impact hun werk heeft op hun welzijn. Tabel 8.15 toont het percentage schoolleiders dat aangeeft dat de voorgelegde aspecten 'in hoge mate' voorkomen.

Binnen Vlaanderen geeft een aanzienlijk deel van de Vlaamse schoolleiders aan in hoge mate **stress te ondervinden in het werk**. Dit probleem is het meest acuut in het lager onderwijs, waarbij nagenoeg de helft (45.3%) van de schoolleiders veel stress ervaart, significant meer dan in de eerste (29.5%) en tweede en derde (34.9%) graad. Deze hoge stress vertaalt zich in een **lage score voor het evenwicht tussen werk en privé**. Een zeer kleine minderheid van de Vlaamse schoolleiders geeft aan dat hun job in hoge mate een goed evenwicht toelaat (LO=4.4%; LSO=0.0%; HSO=1.9%). Daarnaast rapporteert een aanzienlijk deel van de schoolleiders, met name in het lager onderwijs, een grote **negatieve invloed op hun mentale** (LO=14.4%; LSO=7.1%; HSO=11.9%) en **fysieke gezondheid** (LO=15.1%; LSO=9.4%; HSO=12.5%)

In vergelijking met het buitenland is het beeld voor Vlaamse schoolleiders overwegend negatief. Zowel in het lager onderwijs (45.3% vs. EU-5=30.4%) als in het hoger secundair onderwijs (34.9% vs. EU-4=19.7%) ligt het aandeel schoolleiders **met veel stress** significant hoger dan in de EU-vergelijkingslanden. In het lager secundair onderwijs is er geen verschil met de vergelijkingslanden. Het meest opvallende verschil is het **evenwicht tussen werk en privé**, waar Vlaamse schoolleiders op alle niveaus significant slechter scoren dan hun internationale collega's. In het lager onderwijs ervaart slechts 4.4% van de Vlaamse schoolleiders in hoge mate een goed evenwicht, de helft van het EU-5 gemiddelde (8.8%). Dit patroon is nog opvallender in de eerste graad secundair onderwijs, waar het percentage dat een hoge mate van evenwicht tussen werk en privé ervaart in Vlaanderen onbestaande is (0.0%), wat in contrast staat met het EU-16 (7.2%) en PISA-5 (5.2%) gemiddelde. In de tweede en derde graad ervaart slechts 1.9% van de Vlaamse schoolleiders in hoge mate een goed evenwicht, een

verschil van ruim 8 procentpunten met het EU-4 gemiddelde (10.0%). Voor een hoge **negatieve impact van de job op de mentale en fysieke gezondheid** zijn er geen verschillen met de vergelijkingslanden, uitgezonderd in het hoger secundair onderwijs waar 12.5% van de Vlaamse schoolleiders in hoge mate een negatieve invloed van de job op de fysieke gezondheid ervaart, een verschil van 6.7 procentpunten met het EU-4 gemiddelde (5.8%).

Tabel 8.15 Percentage schoolleiders bij wie het volgende in hoge mate voorkomt

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik ondervind stress in mijn werk	45.3	30.4▼	>	29.5	27.8=	25.6=	=	34.9	19.7▼
Mijn job laat een goed evenwicht tussen werk en privé toe	4.4	8.8▲	>	0.0	7.2▲	5.2▲	>	1.9	10.0▲
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	14.4	13.2=	>	7.1	9.5=	8.8=	=	11.9	7.3=
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	15.1	13.0=	=	9.4	9.6=	7.5=	=	12.5	5.8▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Omdat een aanzienlijk deel van de Vlaamse schoolleiders in hoge mate stress ervaart, is het relevant te onderzoeken welke factoren daaraan ten grondslag liggen. Tabel 8.16 toont de door schoolleiders gerapporteerde bronnen van stress, waaruit blijkt dat de prioriteiten en knelpunten sterk verschillen per onderwijsniveau.

In het **lager onderwijs** wordt de meeste stress veroorzaakt door operationele en organisatorische taken. De belangrijkste stressbronnen zijn de extra taken door afwezigheid van personeelsleden (47.4%) en te veel administratief werk (45.7%). Deze worden gevolgd door het opvangen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (26.7%), het omgaan met de bezorgdheden van ouders (26.5%) en het bijblijven met veranderende eisen van de overheid (23.3%).

In het **secundair onderwijs** verschuift de focus. De belangrijkste stressbron is hier het bijblijven met veranderende eisen van de overheid (LSO=31.5%; HSO=36.7%), gevolgd door te veel administratief werk (LSO=24.2%; HSO=28.2%). In de **eerste graad** wordt de top vijf vervolledigd door het handhaven van discipline op school (22.4%), omgaan met de bezorgdheden van ouders (21.7%) en de verantwoordelijkheid voor het sociaal en emotioneel welbevinden van de leerlingen (19.4%). In de **tweede en derde graad** zijn de andere belangrijke stressbronnen het handhaven van discipline op school (24.0%), de extra taken door afwezigheid personeel (15.8%) en de verantwoordelijkheid voor de onderwijsprestaties van leerlingen (14.9%).

In de **internationale vergelijking** zijn de verschillen in stressbronnen doorgaans beperkt, maar voor enkele kerntaken zijn er opvallende patronen. Een eerste vaststelling is de stress door **extra taken**

door de afwezigheid van personeelsleden. In het lager onderwijs is dit met 47.4% een significant grotere stressbron in Vlaanderen dan in de EU-5 landen (29.3%). In de eerste graad secundair onderwijs is de situatie omgekeerd, en ervaren Vlaamse schoolleiders hier net significant minder stress door (11.4%) dan het EU-16 gemiddelde (19.6%). Een gelijkaardig, tegenstrijdig patroon zien we voor het **handhaven van discipline**. Schoolleiders in het Vlaamse lager onderwijs ervaren hier significant minder stress door (12.0% vs. EU-5=17.7%), terwijl hun collega's in het secundair onderwijs er net significant méér stress door ervaren (LSO=22.4% vs. EU-16=15.4% en PISA-5=11.3%; HSO=24.0% vs. EU-4=10.8%). Voor de stress door **veranderende eisen van de overheid** is het beeld ook genuanceerd. Terwijl schoolleiders in het lager onderwijs significant minder stress ervaren dan hun EU-5 collega's, is er in de eerste graad secundair onderwijs (31.5%) geen significant verschil met het EU-16 gemiddelde (26.2%), maar wel significant meer stress in vergelijking met de PISA-5 landen (14.9%). In de tweede en derde graad ervaren Vlaamse schoolleiders (36.7%) wel significant meer stress dan hun EU-4 collega's (16.4%). Voor **administratief werk** is het beeld anders. Terwijl er in het lager en hoger secundair onderwijs geen significante verschillen zijn met internationale collega’s, ervaren schoolleiders in de eerste graad in Vlaanderen (24.2%) significant minder stress door administratie dan het EU-16 gemiddelde (41.6%).

Tabel 8.16 Percentage schoolleiders voor wie volgende zaken in hoge mate een bron van stress vormt in hun werk

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Bijblijven met veranderende eisen van de lokale, regionale of Vlaamse overheid	23.3	33.1▲	=	31.5	26.2=	14.9▼	=	36.7	16.4▼
Te veel administratief werk (bv. invullen van formulieren)	45.7	53.5=	>	24.2	41.6▲	17.8=	=	28.2	35.5=
Handhaven van discipline op school	12.0	17.7▲	<	22.4	15.4=	11.3▼	=	24.0	10.8▼
Omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden	26.5	24.7=	=	21.7	17.6=	19.0=	=	13.4	7.6=
Verantwoordelijk gehouden worden voor het sociaal en emotioneel welbevinden van leerlingen	17.4	18.5=	=	19.4	16.3=	14.6=	=	14.7	10.0=
Opvangen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	26.7	14.2▼	>	14.1	11.0=	12.6=	=	9.0	4.5=
De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere personeelsleden	47.4	29.3▼	>	11.4	19.6▲	13.5=	=	15.8	14.1=
De werkwijze op school moeten aanpassen aan onverwachte verstoringen (bv. natuurrampen, noodsituaties op het gebied van volksgezondheid/pandemieën, humanitaire crises)	14.9	13.7=	=	9.5	9.1=	10.4=	=	7.9	9.5=
Verantwoordelijk gehouden worden voor de onderwijsprestaties van leerlingen	13.0	12.5=	=	9.0	11.9=	8.1=	=	14.9	11.6=
Te veel werk met het beoordelen van en feedback geven aan leraren	5.8	4.9=	=	7.0	4.4=	3.4=	=	6.7	5.5=
Geïntimideerd worden of uitgescholden worden door leerlingen	0.0	1.8=	>	0.5	1.8=	1.8=	=	2.3	1.1=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

De analyse van de trends in stressbronnen voor schoolleiders tussen 2018 en 2024 toont een duidelijke verschuiving. Terwijl de stress door administratieve en beleidsmatige taken significant is afgenomen, is de stress door operationele personeelsproblemen, met name in het lager onderwijs, significant toegenomen (Tabel 8.17).

De meest positieve en significante evolutie is de sterke daling van de **stress door te veel administratief werk**. Zowel in het lager onderwijs (van 62.7% naar 45.7%) als in de eerste graad secundair onderwijs (van 36.8% naar 24.2%) is het aandeel schoolleiders dat hier veel stress door ervaart, significant gedaald met respectievelijk 17.1 en 12.7 procentpunten. Deze gunstige trend in Vlaanderen is verschillend van het EU-gemiddelde, dat met een procentpunt steeg.

Ook stress omtrent het **bijblijven met veranderende eisen van de overheid** is in het lager onderwijs significant gedaald met 15.9 procentpunten (van 39.1% naar 23.3%). In het lager secundair onderwijs is deze stressbron stabiel gebleven net zoals de trend in de EU-16 landen.

De meest opvallende trend is de significante toename van de stress door **extra taken door de afwezigheid van andere personeelsleden** in het lager onderwijs. Het aandeel schoolleiders dat dit als een grote stressbron ervaart, is gestegen van 36.5% in 2018 naar 47.4% in 2024, een toename van bijna 11 procentpunten. In het lager secundair onderwijs is deze stressfactor stabiel gebleven op een lager niveau.

De stress door het **handhaven van discipline op school** en het **omgaan met de bezorgdheden van ouders** is voor zowel het lager onderwijs als het lager secundair onderwijs stabiel gebleven tussen 2018 en 2024. Hetzelfde geldt voor een reeks andere factoren, waaronder het **werk gerelateerd aan de beoordeling van en feedback aan leraren** (met uitzondering van het lager onderwijs), de **verantwoordelijkheid voor de leerprestaties**, het **geïntimideerd worden door leerlingen** en het **opvangen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften**.

Tabel 8.17 Verandering in het percentage schoolleiders voor wie volgende zaken in hoge mate een bron van stress vormt in hun werk tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Bijblijven met veranderende eisen van de lokale, regionale of Vlaamse overheid		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	39.1	23.3	-15.9*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	26.7	31.5	4.8=
Denemarken	10.5	5.8	-4.8=
Estland	7.8	18.6	10.8=
Finland	12.8	10.8	-2.0=
Franse Gemeenschap	39.8	39.4	-0.3=
Frankrijk	26.4	51.7	25.3‡
Italië	48.5	43.7	-4.8=
Kroatië	26.8	22.2	-4.7=
Letland	47.0	44.4	-2.6=
Nederland[1]	4.3	20.1	15.8=
Noorwegen[1]	6.8	14.4	7.6=
Oostenrijk	16.6	16.5	-0.1=
Portugal	45.4	33.2	-12.1‡
Slovenië	26.3	22.3	-4.1=
Spanje	19.6	36.0	16.4(‡)
Tsjechië	39.2	32.6	-6.6(‡)
Zweden	6.5	7.0	0.5=
EU-16 Gemiddelde	24.0	26.2	2.2=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Te veel administratief werk (bv. invullen van formulieren)		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	62.7	45.7	-17.1*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	36.8	24.2	-12.7(*)
Denemarken	31.9	23.3	-8.6=
Estland	23.4	26.4	3.0(‡)
Finland	30.1	32.8	2.7(‡)
Franse Gemeenschap	53.5	55.6	2.1=
Frankrijk	44.6	47.4	2.8(‡)
Italië	57.8	58.8	1.1=
Kroatië	41.3	38.9	-2.4=
Letland	34.8	38.2	3.4(‡)
Nederland[1]	14.5	14.2	-0.4=
Noorwegen[1]	24.1	36.9	12.8‡
Oostenrijk	51.1	55.7	4.6‡
Portugal	54.8	59.6	4.7‡
Slovenië	44.6	48.6	4.0(‡)
Spanje	38.3	52.5	14.1‡
Tsjechië	72.4	55.3	-17.1=
Zweden	33.4	22.1	-11.3=
EU-16 Gemiddelde	40.7	41.6	1.0(‡)

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Handhaven van discipline op school		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	8.3	12.0	3.8=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	19.1	22.4	3.3=
Denemarken	1.3	9.9	8.6=
Estland	7.3	13.8	6.5=
Finland	2.8	7.6	4.8=
Franse Gemeenschap	21.9	14.2	-7.7=
Frankrijk	28.9	28.0	-0.9=
Italië	6.7	5.8	-0.8=
Kroatië	5.0	8.3	3.3=
Letland	32.0	40.4	8.4=
Nederland[1]	0.9	5.0	4.2=
Noorwegen[1]	3.2	17.0	13.7=
Oostenrijk	6.1	15.6	9.5=
Portugal	39.6	19.9	-19.7‡
Slovenië	7.5	11.2	3.8=
Spanje	18.9	28.5	9.5=
Tsjechië	7.1	7.4	0.3=
Zweden	7.2	14.3	7.2=
EU-16 Gemiddelde	12.3	15.4	3.2=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	24.1	26.5	2.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	15.4	21.7	6.4=
Denemarken	4.8	24.4	19.6‡
Estland	8.3	15.3	7.0=
Finland	2.5	12.7	10.2=
Franse Gemeenschap	8.7	19.0	10.3=
Frankrijk	19.0	18.5	-0.5=
Italië	21.3	19.5	-1.8=
Kroatië	12.2	18.4	6.3=
Letland	14.5	29.8	15.3=
Nederland[1]	0.9	4.5	3.7=
Noorwegen[1]	5.1	19.2	14.1=
Oostenrijk	5.7	13.3	7.5=
Portugal	34.8	15.8	-19.0‡
Slovenië	29.4	17.7	-11.7‡
Spanje	23.5	29.8	6.3=
Tsjechië	10.0	10.6	0.7=
Zweden	10.2	13.8	3.6=
EU-16 Gemiddelde	13.2	17.6	4.5=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Te veel werk met het beoordelen van en feedback geven aan leraren		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	11.0	5.8	-5.3(*)
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	8.4	7.0	-1.4=
Denemarken	2.0	0.0	-2.0=
Estland	2.6	1.9	-0.7=
Finland	0.8	1.9	1.1=
Franse Gemeenschap	8.4	10.5	2.1=
Frankrijk	2.1	0.0	-2.1=
Italië	4.7	1.8	-2.8=
Kroatië	2.9	4.9	2.1=
Letland	7.6	5.8	-1.8=
Nederland[1]	0.9	0.0	-0.9=
Noorwegen[1]	4.4	2.7	-1.7=
Oostenrijk	5.4	6.4	1.0=
Portugal	10.0	16.6	6.6(‡)
Slovenië	5.4	6.4	1.1=
Spanje	3.3	4.4	1.0=
Tsjechië	2.6	4.2	1.6=
Zweden	3.3	2.1	-1.2=
EU-16 Gemiddelde	4.1	4.4	0.2=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere personeelsleden		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	36.5	47.4	10.8(*)
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	12.1	11.4	-0.7=
Denemarken	6.0	12.3	6.3=
Estland	11.6	15.4	3.8=
Finland	9.0	16.5	7.5=
Franse Gemeenschap	42.6	41.2	-1.4=
Frankrijk	29.2	41.2	12.0(‡)
Italië	9.9	10.8	0.8=
Kroatië	9.0	22.9	13.9‡
Letland	12.2	12.6	0.4=
Nederland[1]	6.0	16.0	10.0=
Noorwegen[1]	7.4	30.2	22.8‡
Oostenrijk	13.9	17.1	3.2=
Portugal	28.8	18.7	-10.1=
Slovenië	8.8	21.0	12.2‡
Spanje	6.7	12.2	5.5=
Tsjechië	8.7	11.8	3.1=
Zweden	12.7	13.5	0.8=
EU-16 Gemiddelde	13.9	19.6	5.7=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Verantwoordelijk gehouden worden voor de onderwijsprestaties van leerlingen		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	9.4	13.0	3.6=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	11.7	9.0	-2.6=
Denemarken	2.8	4.2	1.3=
Estland	7.7	10.3	2.6=
Finland	0.6	0.0	-0.6=
Franse Gemeenschap	15.6	13.4	-2.3=
Frankrijk	17.2	12.5	-4.7=
Italië	17.0	17.5	0.5=
Kroatië	5.3	7.0	1.7=
Letland	32.0	34.4	2.4=
Nederland[1]	6.8	13.6	6.8=
Noorwegen[1]	4.1	12.8	8.7‡
Oostenrijk	6.0	4.9	-1.1=
Portugal	46.5	23.2	-23.3‡
Slovenië	4.2	6.3	2.0=
Spanje	7.0	10.3	3.3=
Tsjechië	14.1	14.3	0.2=
Zweden	5.8	6.5	0.7=
EU-16 Gemiddelde	12.1	11.9	-0.1=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Geïntimideerd worden of uitgescholden worden door leerlingen		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	0.4	0.0	-0.4=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	0.0	0.5	0.5=
Denemarken	0.7	2.5	1.8=
Estland	2.1	2.9	0.8=
Finland	0.6	0.9	0.3=
Franse Gemeenschap	0.6	2.8	2.3=
Frankrijk	2.4	1.6	-0.8=
Italië	1.0	0.0	-1.0=
Kroatië	1.2	1.1	-0.1=
Letland	1.7	3.7	2.0=
Nederland[1]	0.9	4.7	3.9=
Noorwegen[1]	0.0	0.7	0.7=
Oostenrijk	0.0	0.0	0.0=
Portugal	4.4	4.3	-0.1=
Slovenië	1.6	0.0	-1.6(‡)
Spanje	0.4	2.2	1.7=
Tsjechië	0.6	0.0	-0.6=
Zweden	1.3	1.7	0.4=
EU-16 Gemiddelde	1.2	1.8	0.6=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

	Opvangen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
	2018	2024	2024-2018
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	25.0	26.7	1.8=
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	17.2	14.1	-3.1=
Denemarken	9.0	29.1	20.1‡
Estland	13.5	19.2	5.7=
Finland	6.1	16.7	10.6‡
Franse Gemeenschap	9.0	7.8	-1.2=
Frankrijk	13.2	10.7	-2.6=
Italië	7.6	10.6	3.0=
Kroatië	3.2	3.6	0.4=
Letland	5.0	3.9	-1.1=
Nederland[1]	4.3	1.6	-2.7=
Noorwegen[1]	8.0	24.5	16.6‡
Oostenrijk	1.7	4.5	2.8=
Portugal	9.6	8.7	-0.9=
Slovenië	3.8	2.1	-1.7=
Spanje	7.6	7.7	0.1=
Tsjechië	11.4	4.9	-6.5=
Zweden	9.9	20.2	10.3‡
EU-16 Gemiddelde	7.7	11.0	3.3=

* (p<.05) en (*) (p<.10) significant verschil tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ (p<.05) en (‡) (p<.10) significant verschil tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

Volgens het Job Demands-Recources model bepaalt de balans tussen de positieve factoren, zoals jobtevredenheid, en de negatieve, zoals werkdruk en stress, in grote mate de uiteindelijke intentie van leraren om in het beroep te blijven (Bakker & Demerouti, 2017; Granziera et al., 2020). Deze laatste sectie van het hoofdstuk onderzoekt daarom de retentie-intentie en de redenen waarom leraren overwegen het onderwijs te verlaten.

8.4 Retentie-intentie bij leraren

Een belangrijke indicator voor de toekomstige stabiliteit van het lerarenkorps is de intentie van de huidige leraren om in het beroep te blijven. Tabel 8.18 toont het gemiddelde aantal jaren dat leraren aangeven nog als leraar te willen werken.

Het meest opvallende patroon is dat Vlaamse leraren op alle onderwijsniveaus de intentie hebben om significant langer in het beroep te blijven dan hun **internationale collega's** in de respectievelijke EU- en PISA-vergelijkingslanden. De verschillen in de intentie om langer als leraar te werken, zijn aanzienlijk. In de **eerste graad secundair onderwijs** willen Vlaamse leraren gemiddeld nog 18.7 jaar lesgeven, wat ruim 4 jaar langer is dan het EU-16 gemiddelde (14.4 jaar) en het PISA-5 gemiddelde (13.9 jaar). Ook in het **lager onderwijs** ligt de intentie in Vlaanderen (18.2 jaar) significant hoger dan

in de EU-5 landen (15.9 jaar), net als in het **hoger secundair onderwijs** waar het Vlaamse gemiddelde (16.7 jaar) significant hoger is dan het EU-4 gemiddelde (14.1 jaar).

Binnen Vlaanderen zijn er ook verschillen. Leraren in het lager onderwijs (18.2 jaar) en de eerste graad secundair onderwijs (18.7 jaar) hebben een vergelijkbare intentie om in het beroep te blijven. Hun collega's in de tweede en derde graad secundair onderwijs geven echter aan significant korter in het beroep te willen blijven, met een gemiddelde van 16.7 jaar.

Tabel 8.18 Gemiddeld aantal jaren dat leraren nog als leraar willen werken

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Hoeveel jaar wilt u nog als leraar blijven werken	18.2	15.9 ▾	=	18.7	14.4 ▾	13.9 ▾	>	16.7	14.1 ▾

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▾ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 8.19 toont de specifieke factoren die leraren 'waarschijnlijk' of 'zeer waarschijnlijk' zullen doen besluiten om het lesgeven binnen de komende vijf jaar te verlaten.

De meest aangehaalde reden om het beroep te verlaten zijn **persoonlijke of familiale redenen**, wat door ongeveer een derde van de leraren op alle onderwijsniveaus wordt genoemd (LO=31.9%; LSO=31.7%; HSO=28.7%). Daarnaast is de ambitie voor een **andere job binnen het onderwijs** een belangrijke factor (LO=29.5%; LSO=27.2%; HSO=23.9%), terwijl de overweging om een **job buiten het onderwijs** te zoeken significant vaker voorkomt in het secundair onderwijs (LSO=25.3%; HSO=26.8%) dan in het lager onderwijs (21.1%).

Het meest opvallende patroon is dat het aandeel Vlaamse leraren dat overweegt het beroep te verlaten voor nagenoeg alle bevraagde redenen significant lager ligt dan bij hun **collega's in de EU- en PISA-landen**. Wanneer er een significant verschil is, wijst dit steevast in de richting dat Vlaamse leraren minder geneigd zijn om het beroep te verlaten dan hun collega's in de EU- en PISA-landen.

De verschillen zijn vaak aanzienlijk. Zo is de kans dat een leraar vertrekt voor een **job buiten het onderwijs** in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen (25.3%) significant lager dan in de EU-16 (34.8%) en PISA-5 (30.3%) landen. Ook voor het lager onderwijs (21.1%) en het hoger secundair onderwijs (26.8%) is dit aandeel lager in Vlaanderen dan in de EU-5 (32.2%) en EU-4 (31.4%) landen. De kloof is ook groot voor de intentie om het beroep te verlaten om een **opleiding verder te zetten**: het aandeel in Vlaanderen is op alle niveaus significant lager (LO=9.5%; LSO=13.2%; HSO=11.3%) dan in de vergelijkingslanden, waar dit vaak meer dan het dubbele bedraagt (EU-5=24.2%; EU-16=24.8% en PISA-5=25.6%; EU-4=21.5%). Een gelijkaardig patroon zien we voor **persoonlijke of familiale redenen**, waar de kans op vertrek in Vlaanderen (LO=31.9%; LSO=31.7%; HSO=28.7%) eveneens op

alle niveaus significant lager ligt dan in de vergelijkingslanden (EU-5=42.1%; EU-16=41.1% en PISA-5=38.8%; EU-4=36.8%). Ook de kans dat leraren vertrekken **omwille van pensioen** is in Vlaanderen significant lager dan in de vergelijkingslanden, maar dit kan deels verklaard worden door een jonger lerarenkorps in Vlaanderen (zie Hoofdstuk 2). Alleen voor een andere job dan lesgeven binnen het onderwijs zien we geen of beperkte significante verschillen tussen Vlaanderen en de vergelijkingslanden.

Tabel 8.19 Percentage leraren dat waarschijnlijk of zeer waarschijnlijk door volgende factoren in de komende vijf jaar zal doen besluiten het lesgeven vaarwel te zeggen

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Persoonlijke of familiale redenen	31.9	42.1▲	=	31.7	41.1▲	38.8▲	=	28.7	36.8▲
Een andere job dan lesgeven binnen het onderwijs	29.5	31.6=	=	27.2	29.7▲	29.1=	>	23.9	23.3=
Een job buiten het onderwijs	21.1	32.2▲	<	25.3	34.8▲	30.3▲	=	26.8	31.4▲
Pensioengerechtigd, uit de werksector	19.3	25.6▲	=	18.6	25.7▲	29.9▲	=	20.3	26.8▲
Opleiding verderzetten	9.5	24.2▲	<	13.2	24.8▲	25.6▲	=	11.3	21.5▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.
>/< Significant verschil (p<.05) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een uitsplitsing van de redenen om te stoppen met lesgeven naar leeftijd (jonger dan 30 jaar; 30-49 jaar; en 50 jaar of ouder) toont enkele duidelijke patronen (niet weergegeven in de tabel). Logischerwijs is het verlaten van de sector **wegens pensioen** het grootste verschilpunt tussen de jongste en de oudste groep leraren. Daarnaast zijn er significante verschillen in de carrière-ambities. Jongere leraren (jonger dan 30) zijn aanzienlijk meer geneigd om het lesgeven te verlaten voor een **andere job binnen het onderwijs** (LO=28.6%; LSO=31.8%; HSO=24.1%) dan hun oudere collega's van 50 jaar en ouder (LO=16.6%; LSO=14.9%; HSO=14.8%). Een gelijkaardig en nog groter verschil is merkbaar voor de intentie om te vertrekken voor een **job buiten het onderwijs**. Ook hier is de intentie bij jongere leraren (LO=26.3%; LSO=36.2%; HSO=44.1%) significant hoger dan bij de oudste groep leraren (LO=8.7%; LSO=9.5%; HSO=11.4%). Opvallend is dat de intentie van jonge leraren om het onderwijs binnen de vijf jaar volledig te verlaten, toeneemt met het onderwijsniveau. Voor **persoonlijke of familiale redenen** zijn er geen verschillen tussen de leeftijdsgroepen zichtbaar.

Een belangrijke indicator voor de toekomst van het lerarenkorps is de mate waarin jonge leraren de intentie hebben om in het beroep te blijven. Tabel 8.20 analyseert de evolutie in het percentage leraren jonger dan 30 jaar dat verwacht binnen de vijf jaar te stoppen met lesgeven.

Binnen Vlaanderen zien we een verschillend patroon naargelang het onderwijsniveau. In het lager onderwijs is het aandeel jonge leraren met de intentie om te stoppen tussen 2018 en 2024 significant toegenomen, van 3.1% naar 6.4%, wat neerkomt op een verdubbeling. In de eerste graad secundair

onderwijs is dit aandeel daarentegen stabiel gebleven op 7.0%, een niet-significante stijging van 1.0 procentpunt.

In **internationaal perspectief** is de uitstroomintentie bij jonge leraren in het Vlaamse lager secundair onderwijs (7.0%) laag. Dit percentage ligt ver onder het EU-gemiddelde (20.0%) en is een van de laagste van alle vergeleken landen en regio's. Ter vergelijking: in landen als Estland (49.0%) en Letland (52.9%) overweegt ongeveer de helft van de jonge leraren om binnen vijf jaar te stoppen. De stabiele trend in het Vlaamse lager secundair onderwijs ligt in lijn met de niet-significant stijgende trend in het EU-gemiddelde.

Tabel 8.20 Verandering in het percentage leraren jonger dan 30 jaar dat in de komende vijf jaar verwacht te stoppen met lesgeven tussen 2018 en 2024 in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs

	Komende 5 jaar stoppen		
	2018	**2024**	**2024-2018**
Vlaanderen - Lager Onderwijs[1]	3.1	6.4	3.4*
Vlaanderen - Lager Secundair Onderwijs	5.9	7.0	1.0=
Denemarken	14.4	18.0	3.6=
Estland	47.6	49.0	1.3=
Finland	9.7	22.9	13.2‡
Franse Gemeenschap	9.0	8.6	-0.4=
Frankrijk	4.5	14.3	9.9‡
Italië	a	6.5	a
Kroatië	13.2	26.4	13.2‡
Letland	42.0	52.9	10.9=
Nederland[1]	12.9	10.5	-2.4=
Noorwegen[1]	9.7	27.2	17.5‡
Oostenrijk	4.4	8.6	4.1=
Portugal	a	27.4	a
Slovenië	12.0	15.9	4.0=
Spanje	3.6	4.0	0.3=
Tsjechië	15.2	18.6	3.4=
Zweden	19.2	9.2	-9.9‡
EU-14 Gemiddelde	15.5	20.0	4.5=

* Significant verschil (p<.05) tussen TALIS-cycli binnen Vlaanderen.
‡ Significant verschil (p<.05) tussen de verandering van cycli in vergelijkingsland/groep en verandering tussen cycli in Vlaanderen voor het lager secundair onderwijs.
a Land nam niet deel aan de TALIS-ronde.
[1] Schattingen moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een groter risico op non-responsbias voor 2024 en in Nederland bijkomend voor 2018.

8.5 Conclusie

Dit hoofdstuk heeft het welzijn van Vlaamse leraren en schoolleiders geanalyseerd aan de hand van vier kernthema's: jobtevredenheid, maatschappelijke waardering, werkdruk en stress, en de intentie om in het beroep te blijven. De resultaten schetsen een complex en vaak tegenstrijdig beeld. Enerzijds is er een opvallend hoge tevredenheid over de directe werkomgeving en een sterke wil om in het onderwijs te blijven. Anderzijds staat dit positieve beeld in contrast met een kelderende gepercipieerde maatschappelijke waardering en aanzienlijke stressfactoren die specifiek zijn voor de Vlaamse context.

Een eerste vaststelling is de **hoge mate van jobtevredenheid over de concrete werkomgeving**. Zowel leraren als schoolleiders geven in grote getale aan dat ze graag in hun school werken, tevreden zijn met hun functioneren en hun school zouden aanbevelen als werkplek. Voor leraren is deze tevredenheid significant hoger dan in de meeste vergelijkingslanden. Opvallend is dat de tevredenheid over het **beroep in het algemeen** een stuk lager ligt. Dit is niet onlogisch: de tevredenheid over de werkomgeving weerspiegelt de dagelijkse realiteit van lesgeven en samenwerken met collega's. De tevredenheid over het beroep is abstracter en omvat bredere factoren zoals loopbaanperspectief en alternatieve loopbaankeuzes. Hier wordt dus impliciet een vergelijking gemaakt met het hele spectrum van beroepen. Vlaamse leraren behoren nog steeds tot de Europese top wat loontevredenheid betreft (71.2%-75.9%, ruim 20 tot 40 pp boven de EU-gemiddelden). Toch daalt de tevredenheid over het bredere tewerkstellingspakket – extralegale voordelen, loopbaanperspectief – significant sinds 2018. Het risico is dus dat goede salarissen onvoldoende compenseren voor structurele knelpunten in contract- en loopbaanbeleid.

Ten tweede staat deze hoge jobtevredenheid in contrast met de **lage en sterk dalende gepercipieerde maatschappelijke waardering** voor het beroep. Waar in 2013 nog bijna de helft van de Vlaamse leraren vond dat hun beroep maatschappelijk gewaardeerd werd, is dat aandeel nu gedaald tot één op vier in het lager en één op vijf in het secundair onderwijs. Die terugval contrasteert zowel met de eigen hoge werktevredenheid als met landen die hun waarderingscijfers wisten op te krikken. De analyse legt een duidelijke kloof bloot: leraren voelen zich sterk gewaardeerd door hun directe omgeving (leerlingen en ouders), maar ervaren een groot gebrek aan waardering van externe actoren zoals beleidsmakers en de media.

Een derde vaststelling betreft de **hoge werkdruk en stress**. Vlaamse leraren en schoolleiders ervaren significant meer stress dan hun collega's in de EU-landen. Deze hoge stress vertaalt zich bij leraren echter niet in een hogere negatieve impact op hun mentale en fysieke gezondheid in vergelijking met het buitenland; op deze indicatoren scoort Vlaanderen gemiddeld of zelfs beter. Bovendien is de

impact van de job op de gezondheid in Vlaanderen stabiel gebleven. De voornaamste stressbronnen zijn wel typisch voor de Vlaamse context. Voor leraren is de hoge administratieve last de voornaamste bron van stress, die zij significant vaker als problematisch ervaren dan hun internationale collega's. Dit vormt een interessante paradox: hoewel de gepercipieerde stress door administratie zeer hoog is, blijkt uit de tijdsbestedingsdata (zie Hoofdstuk 3) dat Vlaamse leraren met 2.6 à 2.8 uur per week niet significant méér tijd aan administratieve taken besteden. De stress lijkt dus minder voort te komen uit de objectieve tijdsbesteding en meer uit de aard en ervaren last van deze taken. Anderzijds is tijd die wordt besteed aan administratie in de klas wel hoger. Voor schoolleiders in het lager onderwijs is de voornaamste stressbron de extra taken door personeelsafwezigheden, een probleem dat zij eveneens significant vaker rapporteren dan hun collega's in de vergelijkingslanden. Positief is de scherpe daling in stress over administratieve taken bij schoolleiders (-17.1 pp in LO; -12.7 pp in LSO).

Ten slotte is de **intentie om in het beroep** te blijven opvallend sterk in Vlaanderen. De vaststelling dat Vlaamse leraren van plan zijn significant langer in het beroep te blijven, moet weliswaar genuanceerd worden door de gemiddeld jongere leeftijd van het lerarenkorps. Toch wijzen andere, meer directe indicatoren op een reële, sterke binding met het beroep. Zo zijn Vlaamse leraren over de hele lijn significant minder geneigd om het onderwijs te verlaten voor een job daarbuiten of om familiale redenen dan hun internationale collega's. De meest treffende vaststelling is de lage uitstroomintentie bij jonge leraren (<30 jaar) in het lager en secundair onderwijs in de komende vijf jaar. In het lager secundair onderwijs ligt deze met 7.0% ver onder het EU-gemiddelde van 20.0%. Een belangrijk aandachtspunt is echter de verdubbeling van de uitstroomintentie bij jonge leraren in het lager onderwijs sinds 2018. Dit alles vormt de centrale paradox van dit hoofdstuk: ondanks de dalende waardering en hoge stress, lijkt de sterke binding met de concrete schoolomgeving vooralsnog de doorslag te geven, wat resulteert in een loyaal lerarenkorps.

Referenties

Abraham, E., Daniels, D., De Rouck, E., Desmedt, E., & Sempels, Y. (2024). *National report on the implementation and impact of Erasmus+ in the field of education and training the Flemish Community of Belgium*. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=24445

Achterhof, R., Hammarberg, E., Kirtley, O. J., & Myin-Germeys, I. (2023). *SIGMA 2018-2023 RAPPORT: Een uitgebreid onderzoek van de mentale gezondheid van Vlaamse adolescenten*.

Agodi. (2024). *Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte 2023: Vlaams onderwijspersoneel*. https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/72509

Ainley, J., Schulz, W., Price, H., & Carstens, R. (2024). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024: Conceptual Framework*. OECD Publishing.

Bailey, L. E., & Graves, K. (2016). Gender and Education. *Review of Research in Education*, *40*(1), 682–722. https://doi.org/10.3102/0091732X16680193

Baker, D. P. (2014). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the Effect of Class Size on Classroom Engagement and Teacher-Pupil Interaction: Differences in Relation to Pupil Prior Attainment and Primary vs. Secondary Schools. *Learning and Instruction*, *21*(6), 715–730. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001

Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2018). Implementing Summative Assessment with a Formative Flavour: A Case Study in a Large Class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(2), 307–322. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1343455

Bruns, E. J., Walrath, C., Glass-Siegel, M., & Weist, M. D. (2004). School-Based Mental Health Services in Baltimore: Association With School Climate and Special Education Referrals. *Behavior Modification*, *28*(4), 491–512. https://doi.org/10.1177/0145445503259524

Cacouault-Bitaud, M. (2001). La feminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? *Travail, genre et sociétés*, *5*(1), 91–115. https://doi.org/10.3917/tgs.005.0091

Cacouault-Bitaud, M. (2008). Is the Feminization of a Profession a Loss of Prestige? *Travail, Genre et Sociétés*, *No 5*(1), 91–115.

Capone, V., & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1–10. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An Important Capacity for Effective Teachers. *Educational Practice and Theory*, *38*(1), 27–39. https://doi.org/10.7459/ept/38.1.03

Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. https://iris.who.int/handle/10665/376323

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *8*(0), 1. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

De Witte, K., Willem De, C., Tobback, I., Van Belle, J., Schelhout, W., Tanghe, E., Smet, M., & Vansteenkiste, S. (2024). *De in- en uitstroom in het lerarenberoep vanuit vergelijkend perspectief* (p. 150). KU Leuven.

Demir, Z. (2024). *Beleidsnota 2024-2029 Onderwijs en Vorming* (p. 56). Kabinet van Zuhal Demir.

Departement Onderwijs en Vorming. (n.d.-a). *Digisprong*. Vlaanderen.be. Retrieved August 19, 2025, from https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/organisatie-en-beheer/ict/digisprong

Departement Onderwijs en Vorming. (n.d.-b). *Geldelijke anciënniteit en diensten uit de privésector voor zijinstromers in knelpuntambten*. Vlaanderen.be. Retrieved August 19, 2025, from https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/werken-in-het-onderwijs/salaris-onderwijspersoneel/geldelijke-ancienniteit-voor-onderwijspersoneel/geldelijke-ancienniteit-en-diensten-uit-de-privesector-voor-zijinstromers-in-knelpuntambten

Departement Onderwijs en Vorming. (n.d.-c). *Lerarenopleiding combineren met werk*. Vlaanderen.be. Retrieved August 19, 2025, from https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/werken-in-het-onderwijs/starten-in-het-onderwijs/hoe-leraar-worden/lerarenopleiding-combineren-met-werk

Departement Onderwijs en Vorming. (n.d.-d). *Tijdelijke aanstelling doorlopende duur basis- tot volwassenenonderwijs (TADD)*. Vlaanderen.be. Retrieved August 19, 2025, from https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/werken-in-het-onderwijs/loopbaan-en-ontwikkeling/statuut-in-het-basis-tot-volwassenenonderwijs/tadd

Departement Onderwijs en Vorming. (2018). *Omgevingsanalyse Van Het Beleidsdomein Onderwijs En Vorming* (p. 130). Departement Onderwijs en Vorming.

Departement Onderwijs en Vorming. (2022). *Tijdelijke aanstelling van doorlopende duur vanaf 1 september 2021 – Krachtlijnen en overgangsmaatregelen*. Vlaanderen.Be. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15863

Departement Onderwijs en Vorming. (2023). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2023-2030*.

Departement Onderwijs en Vorming. (2025a). *Aanvangsbegeleiding in het secundair onderwijs*. Vlaanderen.Be. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15301

Departement Onderwijs en Vorming. (2025b). *Decreet over leersteun*. Vlaanderen.Be. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16045#4

Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 206–217. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008

Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: Een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*, *55*(2), 153–159. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, *20*(4), 309–323. https://doi.org/10.1080/09540250802190156

Dulce-Salcedo, O. V., Maldonado, D., & Sánchez, F. (2022). Is the proportion of female STEM teachers in secondary education related to women's enrollment in tertiary education STEM programs? *International Journal of Educational Development*, *91*, 102591. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102591

Duyck, W. (2023). *Mijn kind, slim kind: Waarom lezen en tellen de wereld zullen redden*. Pelckmans.

Education Endowment Foundation. (2021). *Effective Professional Development*. EEF. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/effective-professional-development

Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars: Profiel van een beroepsgroep*. Lannoocampus.

Fairman, J. C., Smith, D. J., Pullen, P. C., & Lebel, S. J. (2020). The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Professional Development in Education*, *49*(2), 197–209. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827010

Filges, T., Jonassen, A. B., & Jørgensen, A. K. (2018). Reducing unemployment benefit duration to increase job finding rates: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *14*(1), 1–194. https://doi.org/10.4073/csr.2018.2

Finn, J. D. (2019). Academic and non-cognitive effects of small classes. *International Journal of Educational Research*, *96*, 125–135. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.006

Glorieux, I., Minnen, J., & van Tienhoven, T. P. (2015). *Website "Belgisch tijdsbudgetonderzoek" (www.time-use.be)'*. Onderzoeksgroep TOR Vrije Universiteit Brussel & AD Statistiek – Statistics Belgium.

Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact* (pp. 229–244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14

Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2015). A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *59*(1), 5–13. https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136

Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, *49*(3), 476–498. https://doi.org/10.1002/berj.3851

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hojo, M. (2021). Association between student-teacher ratio and teachers' working hours and workload stress: Evidence from a nationwide survey in Japan. *BMC Public Health*, *21*(1), 1635. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11677-w

Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, Status and Esteem. *Educational Management & Administration*, *29*(2), 139–152. https://doi.org/10.1177/0263211X010292001

Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2022). Class size affects preservice teachers' physiological and psychological stress reactions: An experiment in a virtual reality classroom. *Computers & Education*, *184*, 104503. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104503

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, *81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Jugović, I. P., Maskalan, A., & Ivanec, T. P. (2022). Gender Differences and Motivation for The Teaching Profession: Why Do Men Choose (Not) To Teach? *Australian Journal of Teacher Education*, *47*(9), 1–18. https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n9.1

Karan, B., & Angadi, G. R. (2023). Potential Risks of Artificial Intelligence Integration into School Education: A Systematic Review. *Bulletin of Science, Technology & Society*, *43*(3–4), 67–85. https://doi.org/10.1177/02704676231224705

Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: An operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, *32*(1), 121–135. https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1136833

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study. *AERA Online Paper Repository*.

Lagaert, S., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., Spruyt, B., & Bradt, L. (2024). *Jongeren in cijfers en letters 5: Bevindingen uit de JOP-monitor 2023*. Owl Press.

Larson, K. E., Nguyen, A. J., Orozco Solis, M. G., Humphreys, A., Bradshaw, C. P., & Lindstrom Johnson, S. (2020). A systematic literature review of school climate in low and middle income countries. *International Journal of Educational Research*, *102*, 101606. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101606

Marent, S. (2021). *De professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten: Tijd en relaties in de inductiefase*. Universiteit Gent; Katholieke Universiteit Leuven.

Mastari, L., Spruyt, B., & Siongers, J. (2021). Preadolescents' Stereotypical Occupational Preferences: A Matter of Competence or Culture? *Child Indicators Research*, *14*(3), 1199–1225. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09802-7

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2069. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?*

Minea-Pic, A., Nusche, D., Sinnema, C., & Stoll, L. (2021). *Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium* (OECD Education Policy Perspectives, Vol. 31). https://doi.org/10.1787/7a6d6736-en

Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs. Deel 2: Het basisonderwijs. *Vlaamse Overheid, Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR*(TOR 2018/18), 72.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G. van der, Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 231–256. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, *71*(1), 137–161. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6

OECD. (2017a). *Gender imbalances in the teaching profession* [Education Indicators in Focus]. Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/54f0ef95-en

OECD. (2017b). *The Pursuit of Gender Equality*. Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264281318-en

OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264301603-en

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2025a). *TALIS 2024 Results*. OECD Publishing.

OECD. (2025b). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en

Opatrny, M., Havranek, T., Irsova, Z., & Scasny, M. (2023). *Publication Bias and Model Uncertainty in Measuring the Effect of Class Size on Achievement*. Leibniz Information Centre for Economics.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher*, *39*(1), 48–58. https://doi.org/10.3102/0013189X09357618

Padillo, G., Manguilimotan, R., Capuno, R., & Espina, R. (2021). Professional Development Activities and Teacher Performance. *International Journal of Education and Practice*, *9*(3), 497–506. https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.497.506

Pauwels, F. (2025). *Facts & Figures: De evolutie van homofobie bij jongeren tussen 2018 en 2023* (p. 10). JeugdOnderzoeksPlatform (JOP).

Price, H. E., & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, *29*(1), 113–149. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882

Putra, E., & Yanto, M. (2025). Classroom management: Boosting student success—a meta-analysis review. *Cogent Education*, *12*(1), 2458630. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458630

Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, *38*(1), 78–97. https://doi.org/10.1177/0143034316682295

Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The Quest for Comparability: Studying the Invariance of the Teachers' Sense of Self-Efficacy (TSES) Measure across Countries. *PLOS ONE*, *11*(3), e0150829. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150829

Sevilla, M. P., Bordón, P., & Ramirez-Espinoza, F. (2023). Reinforcing the STEM pipeline in vocational-technical high schools: The effect of female teachers. *Economics of Education Review*, *95*, 102428. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102428

Siongers, J. (2003). *Het geslacht der leerkrachten. Een onderzoek naar de impact van de seksesamenstelling van het leerkrachtencorps en van de sekse van de directie op de cognitieve prestaties, affectieve vaardigheden en waarden van de leerlingen*. Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, *114*(1), 68–77. https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0

Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). *The educationalization of social problems*. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9

Spruyt, B., Van Den Borre, L., Van Droogenboeck, F., Lemblé, H., Kavadias, D., & Siongers, J. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen—Verdiepend rapport loopbanen* (p. 120). Vrije Universiteit Brussel.

Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Siongers, J., & Kavadias, D. (2023). Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, *2022–2023*(september-oktober), 19–27.

Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Van Den Borre, L., Emery, L., Keppens, G., & Siongers, J. (2021). Teachers' perceived societal appreciation: PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society. *International Journal of Educational Research*, *109*, 101833. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101833

Taleb, N. N. (2025, May 14). IQ is largely a pseudoscientific swindle. *INCERTO*. https://medium.com/incerto/iq-is-largely-a-pseudoscientific-swindle-f131c101ba39

te Braak, P., Van Droogenbroeck, F., Minnen, J., van Tienoven, T. P., & Glorieux, I. (2022). Teachers' working time from time-use data: Consequences of the invalidity of survey questions for teachers, researchers, and policy. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103536. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103536

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. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2021). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*, *36*(5), 611–636. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736614

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

UNESCO. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.

Van den Borre, L., Spruyt, B., & Van Droogenbroeck, F. (2021). Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and Teacher Education*, *105*, 103427. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427

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. https://doi.org/10.1177/0164027513519449

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Lemblé, H., Bongaerts, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen—Volume I* (p. 212). Vrije Universiteit Brussel.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 99–109. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213; OECD Education Working Papers, Vol. 213). https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, *59*(2), 132–152. https://doi.org/10.1177/0022487107314002

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. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wang, X., Li, L., Tan, S. C., Yang, L., & Lei, J. (2023). Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*, *146*, 107798. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107798

Waterman, S., & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *19*(2), 139–156. https://doi.org/10.1080/13611267.2011.564348

Way, S. M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quarterly*, *52*(3), 346–375. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x

Williams, T. R. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, *9*(4), 356–371. https://doi.org/10.1177/1028315305277681

Wold, C., Moon, A., Schwan, A., Neville, A., & Outka, J. (2023). The Importance of Pairings in Mentorship Programs. *Critical Questions in Education*, *14*(2).