



Teaching and Learning International Survey (Talis) 2013

Nationaal rapport
Nederland

Teaching and Learning International Survey (Talis) 2013

Nationaal rapport Nederland

Opdrachtgever:
Ministerie van OCW

Auteurs:
Eva van der Boom
Mirjam Stuivenberg



Inhoudsopgave

1

Inleiding

- 1.1 Wat is Talis? 16
- 1.2 Wie hebben deelgenomen? 16
- 1.3 Onderzoeksontwerp en analyses 16
- 1.4 Leeswijzer 18

3

Het beroep van docent

- 3.1 Baankenmerken 33
- 3.2 Tijdsbesteding taken en werkdruk 33
- 3.3 Inspraakmogelijkheden 39
- 3.4 Status van het beroep 41

2

Kenmerken deelnemende scholen, schoolleiders en docenten

- 2.1 Kenmerken scholen en leerlingen 23
- 2.2 Kenmerken schoolleiders 25
- 2.3 Kenmerken deelnemende docenten 27

4

Professionele ontwikkeling docenten

- 4.1 Initiële opleiding docenten 47
- 4.2 Inwerkprogramma's (inductie) en begeleiding (mentoring/coaching) 47
- 4.3 Deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten 53
- 4.4 Onderwerpen professionele ontwikkeling 53
- 4.5 Belemmerende factoren en ontvangen ondersteuning voor deelname aan professionalisering 55
- 4.6 Verklarende factoren 55

5

Professionele ontwikkeling schoolleiders

- 5.1 Initiële opleiding schoolleiders 67
- 5.2 Schoolleiderschapstrainingindex 67
- 5.3 Deelname schoolleiders aan professionele ontwikkelingsactiviteiten 67
- 5.4 Belemmerende factoren 69
- 5.5 Verklarende factoren 69

7

Werktevredenheid en vertrouwen in eigen kunnen

- 7.1 Conceptueel kader Talis 2013 91
- 7.2 Werktevredenheid 91
- 7.3 Vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen 93
- 7.4 Verklarende factoren werktevredenheid en vertrouwen in eigen kunnen 95

6

Feedback en beoordeling

- 6.1 Formele gesprekkencyclus op scholen 75
- 6.2 Feedback: methodes, bronnen en focus 77
- 6.3 Gevolgen van feedback en beoordeling 81

Bijlage 1

Zelf aan de slag met Talis-data 103

Bijlage 2

Tabellen per hoofdstuk 107

Overzicht tabellen en figuren

Tabellen

Tabel 1.1 Deelnemende landen en economieën 17

Tabel 3.1 Tijdsbesteding verschillende taken (in % van totaal aan deze taken bestede aantal uren) 34

Tabel 3.2 Factoren die de werkdruk van Nederlandse docenten beïnvloeden 36

Tabel 3.3 Mate waarin zeggenschap voor docenten wordt ervaren (in % docenten/schoolleiders dat het (zeer) eens is met de stellingen) 40

Tabel 4.1 Vakken waarin men lesgeeft aan klassen in de onderbouw en de mate waarin dit vakgebied deel uitmaakte van de gevolgde (leraren) opleiding (% docenten) 50

Tabel 4.2 Factoren die het aantal dagen besteed aan professionele ontwikkeling en het aantal verschillende activiteiten verklaren 60

Tabel 4.3 Factoren die de mate van onderwijsgerelateerde uitwisseling en coördinatie en professionele samenwerking verklaren 62

Tabel 6.1 In hoeverre heeft de door u op deze school ontvangen feedback direct geleid tot een redelijke of grote positieve verandering in de volgende aspecten? (% docenten) 82

Tabel 7.1 Factoren die de werktevredenheid van Nederlandse docenten beïnvloeden 96

Tabel 7.2 Factoren die de werktevredenheid van Nederlandse schoolleiders beïnvloeden 98

Tabel 7.3 Factoren die het vertrouwen van Nederlandse docenten in hun eigen kunnen beïnvloeden 100

Tabel B1 Gekeken naar alle onderbouwklassen op deze school waaraan u lesgeeft, welk deel ervan betreft leerlingen met speciale behoeften? 108

Tabel B2 Gemiddelde klassengrootte op basis van door docenten als (zeer) representatief beschouwde klassen 108

Tabel B3 Omvang werkweek naar deeltijdfactor (in klokuren) 109

Tabel B4 Lineaire regressie: werkdruk als beperking van effectiviteit docent 109

Tabel B5 Lineaire regressie: werkdruk als belemmering deelname docent aan professionele ontwikkeling 111

Tabel B6 Taken waarvoor de MR medeverantwoordelijk is op school (op basis van de schoolleidersenquête) 112

Tabel B7 Gemiddeld aantal componenten van inwerkprogramma waaraan docenten hebben deelgenomen 113

Tabel B8 Aandeel docenten dat wordt begeleid door een mentor/coach naar contractsoort en parttime/fulltime 113

Tabel B9 Lineaire regressie: aantal dagen professionele ontwikkeling docenten 114

Tabel B10 Lineaire regressie: aantal activiteiten professionele ontwikkeling docenten 116

Tabel B11 Lineaire regressie: mate van onderwijsgerelateerde uitwisseling en coördinatie 118

Tabel B12 Lineaire regressie: mate van professionele samenwerking 120

Tabel B13 Lineaire regressie: aantal activiteiten professionele ontwikkeling 122

Tabel B14 Lineaire regressie: aantal dagen professionele ontwikkeling 123

Tabel B15 Lineaire regressie: algemene werktevredenheid docenten 124

Tabel B16 Lineaire regressie: tevredenheid docenten huidige werkomgeving 125

Tabel B17 Lineaire regressie: tevredenheid docenten werkinhoud 126

Tabel B18 Lineaire regressie: algemene werktevredenheid schoolleiders 127

Tabel B19 Lineaire regressie: tevredenheid schoolleiders huidige werkomgeving 127

Tabel B20 Lineaire regressie: tevredenheid schoolleiders werkinhoud 128

Tabel B21 Lineaire regressie: algehele self-efficacy docenten 128

Tabel B22 Lineaire regressie: self-efficacy docenten klasmanagement 130

Tabel B23 Lineaire regressie: self-efficacy docenten lesstrategieën 132

Tabel B24 Lineaire regressie: self-efficacy docenten motiveren leerlingen 134

Figuren

Figuur 2.1 Percentage docenten dat werkt op scholen naar vestigingsplaats, aandeel openbare scholen en mate van concurrentie (op basis van de schoolleidersenquête) 22

Figuur 2.2 Verhouding docenten en leerlingen en docenten en staf (op basis van de schoolleidersenquête) 22

Figuur 2.3 Percentage docenten dat werkt in scholen waarvan de leerlingen in de onderbouw van het vo voldoen aan de genoemde kenmerken (op basis van de schoolleidersenquête) 24

Figuur 2.4 Inschatting van docenten van het aandeel leerlingen met speciale behoeften in hun onderbouwklassen (in % docenten) 24

Figuur 2.5 Percentage vrouwelijke schoolleiders 24

Figuur 2.6 Werkervaring van schoolleiders (in jaren) 26

Figuur 2.7 Huidige dienstbetrekking schoolleiders 26

Figuur 2.8 Leeftijdsopbouw en geslacht docenten 28

Figuur 2.9 Werkervaring van docenten (in jaren) 28

Figuur 3.1 Dienstverband docenten 32

Figuur 3.2 Huidige dienstbetrekking docenten en reden voor werken in deeltijd (in % docenten) 32

Figuur 3.3 Aantal gewerkte uren, gemiddeld en naar fulltime/parttime 32

Figuur 3.4 Zaken die de effectiviteit als docent/schoolleider enigszins tot sterk beperken (in % docenten/schoolleiders) 34

Figuur 3.5 Zaken die het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden enigszins tot sterk belemmeren (in % docenten/schoolleiders) 36

Figuur 3.6 Vertegenwoordigde partijen in het schoolmanagementteam (op basis van de schoolleidersenquête) 38

Figuur 3.7 Percentage docenten dat medeverantwoordelijk is voor taken op school (op basis van de schoolleidersenquête) 38

Figuur 3.8 Percentage docenten en schoolleiders dat denkt dat het vak van docent wordt gewaardeerd door de maatschappij 40

Figuur 4.1 Niveau hoogst afgeronde opleiding en afronding lerarenopleiding 46

Figuur 4.2 Uitsplitsing afgeronde opleiding Nederlandse docenten 46

Figuur 4.3 Aanbod van en deelname aan inwerkprogramma's (in % docenten) 48

Figuur 4.4 Componenten van inwerkprogramma's (in % van docenten die hier toegang toe hebben, op basis van schoolleidersenquête) 50

Figuur 4.5 Aandeel docenten dat wordt ondersteund door een mentor/coach naar werkervaring 52

Figuur 4.6 Professionele ontwikkelingsactiviteiten ondernomen in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek 52

Figuur 4.7 Gemiddeld aantal dagen besteed aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek) 54

Figuur 4.8 Percentage docenten dat nooit heeft deelgenomen aan de volgende activiteiten 54

Figuur 4.9 Inhoud van professionele ontwikkelingsactiviteiten, de mate waarin deze een positieve invloed hebben op het lesgeven en aandeel Nederlandse docenten dat daar grote behoefte aan heeft 56

Figuur 4.10 Belemmeringen voor deelname van docenten aan professionele ontwikkelingsactiviteiten 58

Figuur 4.11 Ontvangen ondersteuning voor deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten 58

Figuur 4.12 Welk deel van de kosten voor uw professionele ontwikkeling heeft u zelf moeten betalen? (in % docenten) 58

Figuur 5.1 Opleidingsniveau schoolleiders 66

Figuur 5.2 Gespecificeerd opleidingsniveau Nederlandse schoolleiders 66

Figuur 5.3 Onderdelen van de opleiding van schoolleiders 66

Figuur 5.4 Schoolleiderschapstrainingsindex 68

Figuur 5.5 Percentage schoolleiders dat in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek heeft deelgenomen aan professionele ontwikkeling 68

Figuur 5.6 Percentage schoolleiders dat in de afgelopen 12 maanden heeft deelgenomen aan vormen van professionele ontwikkeling 68

Figuur 5.7a Gemiddeld aantal dagen dat schoolleiders hebben besteed aan professionele ontwikkelingsactiviteiten in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek 70

Figuur 5.7b Gemiddeld aantal dagen dat Nederlandse schoolleiders hebben besteed aan professionele ontwikkelingsactiviteiten, nader gespecificeerd (in % van totaal aantal dagen) 70

Figuur 5.8 Belemmeringen voor deelname aan professionele ontwikkeling onder schoolleiders 70

Figuur 6.1 Percentage docenten dat minstens eenmaal formeel is beoordeeld door de genoemde groepen (op basis van de schoolleidersenquête) 74

Figuur 6.2 Gebruikte instrumenten bij de beoordeling van het werk van docenten (% docenten op basis van de schoolleidersenquête) 74

Figuur 6.3 Gebruikte instrumenten door beoordelaars van het werk van docenten (% docenten op basis van de schoolleidersenquête) 76

Figuur 6.4 Percentage docenten dat nooit is beoordeeld en/of feedback ontvangen heeft 76

Figuur 6.5 Percentage docenten dat aangeeft feedback ontvangen te hebben van de genoemde bronnen 78

Figuur 6.6 Methoden waarop ontvangen feedback is gebaseerd (% docenten) 78

Figuur 6.7 Percentage docenten dat aangeeft dat betreffende aspect als redelijk tot zeer belangrijk wordt beschouwd in de door hen ontvangen feedback 80

Figuur 6.8 Acties die af en toe, meestal of altijd voorkomen na de beoordeling van een docent (% docenten op basis van de schoolleidersenquête) 80

Figuur 6.9 Percentage docenten dat het (zeer) eens is met de volgende uitspraken over deze school 82

Figuur 7.1 Tevredenheid met de huidige werkomgeving (% docenten (zeer) eens met stelling) 90

Figuur 7.2 Tevredenheid met het beroep (% docenten (zeer) eens met stelling) 90

Figuur 7.3 Werktevredenheid docenten naar leeftijd (% docenten (zeer) eens met stelling) 90

Figuur 7.4 Tevredenheid met de huidige werkomgeving (% schoolleiders (zeer) eens met stelling) 92

Figuur 7.5 Tevredenheid met het beroep (% schoolleiders (zeer) eens met stelling) 92

Figuur 7.6 Werktevredenheid schoolleiders naar schoolomvang (% schoolleiders (zeer) eens met stelling) 92

Figuur 7.7 Zelfvertrouwen van docenten m.b.t. klassenmanagement (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen) 92

Figuur 7.8 Zelfvertrouwen van docenten m.b.t. lesstrategieën (geven instructie/uitleg) (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen) 94

Figuur 7.9 Zelfvertrouwen van docenten m.b.t. betrekken en motiveren van leerlingen (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen) 94

Figuur 7.10 Zelfvertrouwen van Nederlandse docenten naar contractvorm (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen) 94

Figuur 7.11 Vertrouwen van Nederlandse docenten in hun eigen kunnen naar contractomvang (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen) 96

Voorwoord

Goed onderwijs staat niet alleen in Nederland in de schijnwerpers, maar is wereldwijd speerpunt van beleid. Ook wordt regelmatig onderzocht wat er nodig is om goed onderwijs te bevorderen. Deze onderzoeken zijn echter gericht op een bepaald land; als er al sprake is van een internationaal onderzoek, dan betreft het slechts een handvol landen. Dit terwijl er grote verschillen zijn in onderwijssystemen tussen landen, ook binnen de zogenaamde ‘geïndustrialiseerde wereld’.

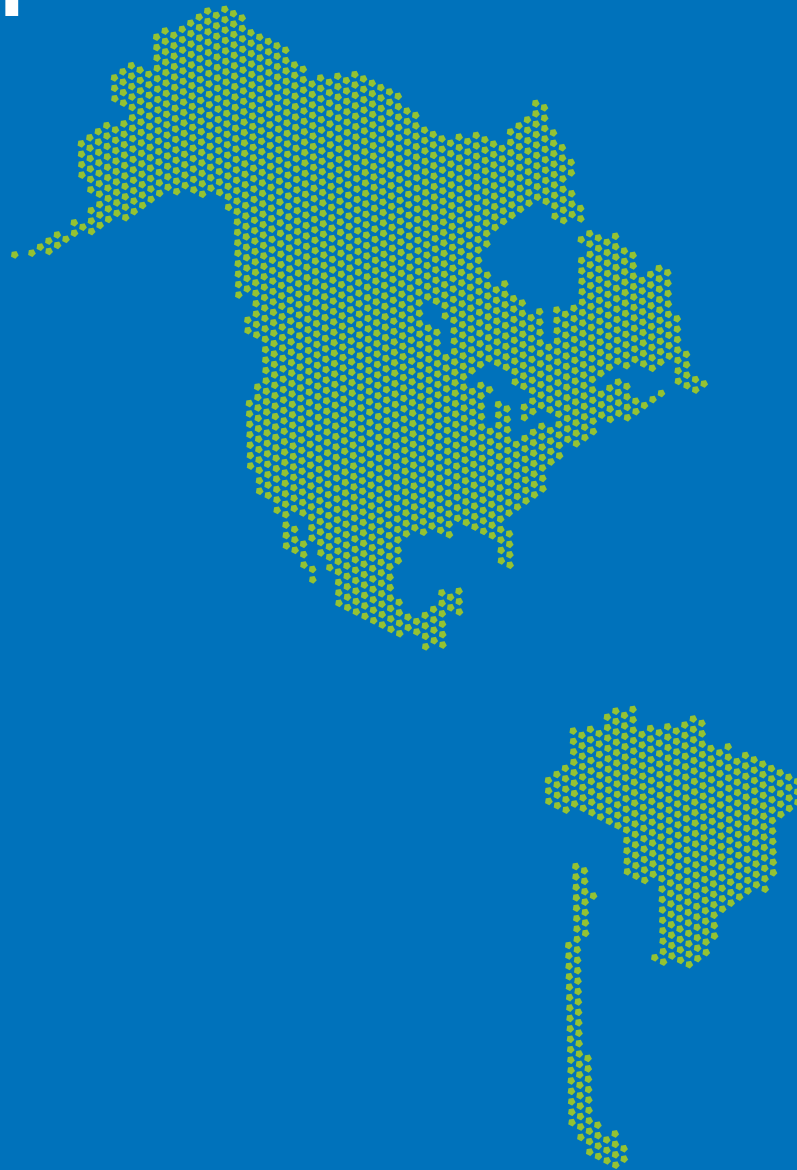
De OESO heeft daarom in 2008 voor het eerst een omvangrijk onderzoek uitgezet onder docenten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en hun schoolleiders: Teaching And Learning International Survey (TALIS). Niet alleen om te achterhalen hoe de leer- en werkomstandigheden van docenten in de verschillende landen eruit zien, maar ook om aanknopingspunten te achterhalen voor beleid: wat kunnen landen van elkaar leren en wat zijn succesvolle instrumenten voor een effectief en tevreden docentenkorps? In 2013 is voor de tweede keer dit onderzoek onder docenten en schoolleiders uitgevoerd. Onderzoeksbureau Ecorys was verantwoordelijk voor de dataverzameling in Nederland. De internationale resultaten zijn inmiddels gepubliceerd en te vinden op de website van de OESO. In het voorliggende rapport staan de Nederlandse docenten en schoolleiders centraal en worden zij vergeleken met hun buitenlandse collega's.

Deze publicatie was niet mogelijk geweest zonder de grote inzet van de schoolcoördinatoren en de medewerking van docenten en schoolleiders. Wij zijn hen dan ook zeer erkentelijk. Gedurende het gehele traject zijn wij gesteund door een breed samengestelde begeleidingscommissie. Naast Hans Ruesink en Anneke de Wolff (ministerie van OCW) willen wij Bas de Wit (VO-raad), Douwe van der Zweep (AOB), Henry van Bergen (FvOv) en Myriam Lieskamp (CNV Onderwijs) hartelijk danken voor de prettige en constructieve samenwerking gedurende het gehele traject. Daarnaast danken wij Frank Jansma (Onderwijscoöperatie) en Marian Kollenveld (Platform VVO) voor hun bijdrage aan het onderzoek. Namens Ecorys was Ruud van der Aa verantwoordelijk voor de interne kwaliteitszorg.

Wij hopen dat dit rapport waardevolle inzichten oplevert voor een ieder die het onderwijs een warm hart toedraagt.

Het Nederlandse Talis-team:
Eva van der Boom
Mirjam Stuivenberg

Deelnemende landen



- Abu Dhabi (Verenigde Arabische Emiraten)
- Alberta (Canada)
- Australië
- Brazilië
- Bulgarije
- Chili
- Cyprus
- Denemarken
- Engeland (VK)
- Estland
- Finland
- Frankrijk
- IJsland
- Israël
- Italië
- Japan
- Kroatië
- Letland
- Maleisië
- Mexico
- Nederland
- Noorwegen
- Polen
- Portugal
- Roemenië
- Servië
- Singapore
- Slowakije
- Spanje
- Tsjechië
- Verenigde Staten
- Vlaanderen (België)
- Zuid-Korea
- Zweden

1

Inleiding



1.1 Wat is Talis?

In het OESO-onderzoek Teaching and Learning International Survey (Talis) staan de leer- en werk-omstandigheden van leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs¹ centraal. Het onderzoek biedt leraren en schoolleiders de mogelijkheid hun mening hierover te geven. Daarmee levert informatie uit Talis een belangrijke bijdrage aan de verdere ontwikkeling van het nationale onderwijsbeleid. Ook kunnen de resultaten een goed startpunt bieden voor discussies op scholen. Talis maakt een vergelijking mogelijk tussen onderwijssystemen in de deelnemende landen. Daardoor geeft het inzicht in welke landen voor dezelfde uitdagingen staan en kunnen zij leren van landen met een andere onderwijsbenadering.

De onderwerpen voor Talis 2013 zijn gekozen op basis van prioritering door de deelnemende landen zelf. Een aantal onderwerpen uit Talis 2008 is behouden, daarnaast zijn nieuwe thema's toegevoegd. De onderwerpen waarop Talis 2013 zich richt zijn:

- de opleiding en professionele ontwikkeling van docenten en schoolleiders;
- feedback aan en beoordeling van docenten;
- onderwijsmethoden en lesstijlen van docenten;
- de mate van vertrouwen in eigen kunnen ('self-efficacy'), werktevredenheid en het schoolklimaat;
- schoolleiderschap.

1.2 Wie hebben deelgenomen?

In 2008 vond de eerste ronde van Talis plaats, daaraan deden in totaal 24 landen mee.² Aan de tweede ronde, Talis 2013, hebben 33 landen over de hele wereld deelgenomen (zie tabel 1.1). In totaal gaat het in deze landen om ongeveer 106.000 docenten van ruim 6.000 scholen. In Nederland hebben in totaal 1.912 docenten en 119 schoolleiders van 127 scholen de Talis-vragenlijsten ingevuld. Dit is een respons

van 80 procent onder scholen en 76 procent onder docenten, waarmee is voldaan aan de responsvereisten van Talis die een basisvoorwaarde zijn voor de vergelijkende analyses in het overkoepelende OESO-rapport.

In 2008 heeft Nederland niet weten te voldoen aan de responsvereisten, waardoor de Nederlandse resultaten toen niet zijn meegenomen in de bewerkingen en analyses voor het internationale rapport. De resultaten van Talis 2013 kunnen voor Nederland daarom niet worden vergeleken met die van 2008. Ondanks dat er toen wel een (beknopte) nationale rapportage is gemaakt, zijn deze resultaten niet op eenzelfde wijze verwerkt als die van Talis 2013, waardoor beide metingen niet te vergelijken zijn.

1.3 Onderzoeksontwerp en analyses

Surveydesign en benadering van het onderwijsveld
Talis is een multi-level surveyonderzoek. Er is sprake van een tweetrapsraket waarbij eerst de scholen zijn geselecteerd en daarna de docenten binnen de geselecteerde scholen. Op basis van de ingevulde vragenlijsten van docenten en hun schoolleiders vinden analyses plaats op verschillende niveaus: van de docenten, de schoolleiders, de scholen, de landen en internationale gemiddelden. Voor de analyses van de Talis-data gelden daarom specifieke eisen aan het statistisch verwerkingsprogramma: het softwarepakket dient berekend te zijn op complexe surveydesigns. In bijlage 1 is een handreiking gegeven voor de wijze waarop analyses op de vrij beschikbare Talis-data kunnen worden uitgevoerd.

Vergelijkende analyses

In dit nationale rapport richten wij ons vooral op de ons omringende landen. Dit zijn de deelnemende landen Vlaanderen (België), Engeland (VK), Denemarken, Finland, Noorwegen en Zweden, in dit rapport samen met Nederland aangemerkt als Noordwest-Europa. Daarnaast vergelijken we met het Talis-gemiddelde, ofwel 'Talis als geheel'. Dit betreft alle

Tabel 1.1
Deelnemende landen en economieën

OESO-landen en economieën			Partnerlanden en economieën
Alberta (Canada)	IJsland*	Portugal*	Abu Dhabi (Verenigde Arabische Emiraten)
Australië*	Israël	Slowakije*	Brazilië*
Chili	Italië*	Spanje*	Bulgarije*
Denemarken*	Japan	Tsjechië*	Cyprus
Engeland (VK)	Mexico*	Vlaanderen (België)*	Kroatië
Estland*	Nederland*	Verenigde Staten**	Letland
Finland	Noorwegen*	Zuid-Korea*	Maleisië*
Frankrijk	Polen*	Zweden	Roemenië
			Servië
			Singapore

* Deze landen hebben ook deelgenomen aan Talis 2008.
** De resultaten van de VS zijn vanwege een te lage respons niet meegenomen bij het berekenen van internationale gemiddelden en worden in het internationale rapport onderaan de tabellen gepresenteerd.

Internationaal consortium: de werkwijze, statistisch en methodologisch kader en steekproeftrekking waren in handen van een internationaal consortium van experts vanuit de OESO, IEA en Statistics Canada.

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

Steekproefomvang: 150 scholen*, 20 docenten en 1 schoolleider per school.

Steekproeven op schoolniveau: representatieve steekproeven van scholen en docenten in scholen. In eerste instantie is een steekproef getrokken op BRIN-niveau. Daarbinnen is vervolgens bij meerdere vestigingsnummers onder 1 BRIN een aanvullende steekproef getrokken, waarna

het onderzoek is uitgevoerd binnen 1 vestigingsnummer per BRIN.

Vereiste responspercentages: 75 procent van de geselecteerde scholen plus 75 procent van alle geselecteerde docenten in een land. Een school wordt beschouwd als deelnemende school indien minstens 50 procent van de geselecteerde docenten de vragenlijst heeft beantwoord.

Vragenlijsten: Aparte vragenlijsten voor docenten en schoolleiders.

Methode van dataverzameling (binnen Nederland): online vragenlijsten.

Onderzoekperiode: januari-mei 2013.

* Voor Nederland is de steekproefomvang gezien de grootte van de populatie naar beneden bijgesteld, internationale norm is 200 scholen per land.

landen die aan Talis hebben deelgenomen.³ Waar relevant benoemen we verschillen met individuele landen binnen Noordwest-Europa. Verschillen worden alleen gerapporteerd indien deze statistisch significant zijn ($\alpha=0,05$). Dat geldt ook voor de

vergelijkende analyses binnen Nederland naar achtergrondkenmerken van docenten, schoolleiders en scholen. Deze tabellen naar achtergrondkenmerken zijn te downloaden via de Nederlandse Talis-website (www.talis2013.nl).

Zelfrapportage: percepties

Docenten en schoolleiders hebben via zelfrapportage deelgenomen aan dit onderzoek. Daarmee hebben zij inzicht gegeven in hun ideeën, percepties en de inhoud van hun werk. Hiermee is zeer waardevolle informatie verkregen, wel dient opgemerkt te worden dat de antwoorden van de docenten en hun schoolleiders subjectief zijn.⁴

1.4 Leeswijzer

In dit rapport beperken wij ons tot een beschrijving van de resultaten van Talis 2013. Naar verwachting zullen de komende jaren nationaal en internationaal nog vele analyses worden uitgevoerd om tot nadere inzichten en verklaringen te komen voor de hier gepresenteerde resultaten. De nationale beleidscontext blijft bewust buiten beschouwing.

Het rapport biedt een goede basis voor de verschillende betrokken partijen om met elkaar de discussie aan te gaan, met het doel het (voortgezet) onderwijs te versterken. Om iedereen hierin zoveel mogelijk ruimte te geven, hebben we ervoor gekozen geen samenvatting of conclusies op te nemen. Zo kunnen (vertegenwoordigers van) docenten, schoolleiders en beleidsmakers zelf die punten eruit lichten waaraan een ieder het meeste belang hecht.

Behalve in hoofdstuk 5 worden de antwoorden van de schoolleiders veelal gepresenteerd als “percentage van in de school werkzame docenten”. Om dit rapport leesbaar te houden, spreken wij in de tekst over “het percentage docenten”. In voorkomende gevallen melden we bij de figuren en tabellen dat de resultaten zijn gebaseerd op de vragenlijst onder schoolleiders.

Op 25 juni 2014 heeft de OESO het internationale rapport over Talis 2013 gepubliceerd.⁵ Indien van toepassing, verwijzen wij naar de online tabellen uit dit OESO-rapport.⁶ Op de website Education GPS van de OESO is bovendien voor elk deelnemend land

een aantal indicatoren opgenomen uit Talis 2013.⁷

Aanvullende tabellen die in dit nationale rapport besproken worden, staan in de bijlage van dit rapport (zie de verschillende referenties) of op de Nederlandse Talis-website indien de referentie ontbreekt.⁸

In dit rapport kijken we eerst naar de kenmerken van de deelnemende scholen, schoolleiders en docenten (hoofdstuk 2). Vervolgens gaan we in hoofdstuk 3 in op het beroep van docenten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs: wat zijn de baankenmerken, hoe ziet een werkweek eruit, worden docenten belemmerd door werkdruk, welke inspraakmogelijkheden hebben docenten en hoe oordelen docenten en schoolleiders over de status van hun beroep? Daarna bespreken we de opleiding en professionele ontwikkeling van docenten (hoofdstuk 4) en vervolgens die van de schoolleiders (hoofdstuk 5). De wijze, frequentie en gevolgen van feedback en beoordeling komen aan bod in hoofdstuk 6. Tot slot behandelen we in hoofdstuk 7 de werktevredenheid van docenten en schoolleiders en het vertrouwen in eigen kunnen van docenten en beschrijven wij de verklarende factoren hiervoor.

Noten

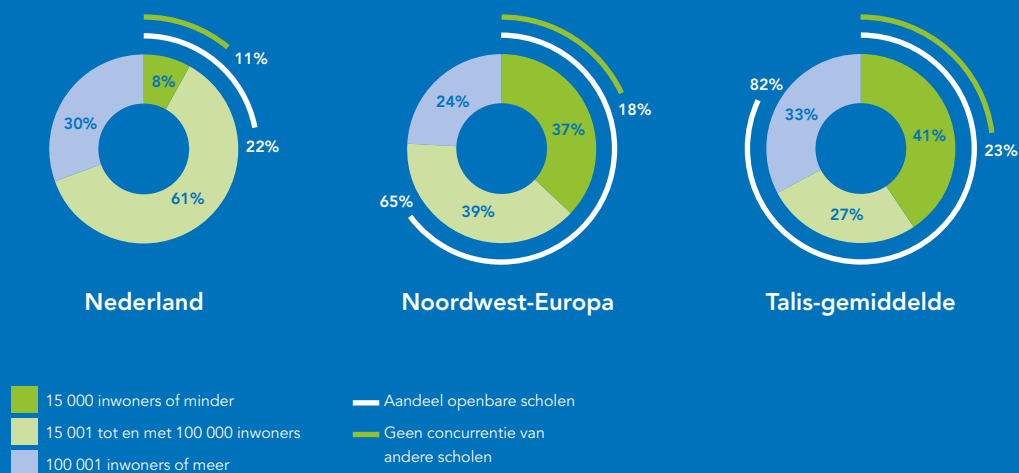
- ¹ Gehele vmbo en de eerste drie klassen havo en vwo (ISCED 2).
- ² Zie OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, OECD publishing.
- ³ Uitgezonderd de VS.
- ⁴ Zie ook hoofdstuk 1 van het internationale rapport onder ‘Interpretation of the results’.
- ⁵ OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- ⁶ Alle internationale tabellen uit dit onderzoek zijn toegankelijk via www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm.
- ⁷ Zie <http://gpseducation.oecd.org/>.
- ⁸ Zie www.talis2013.nl.

2

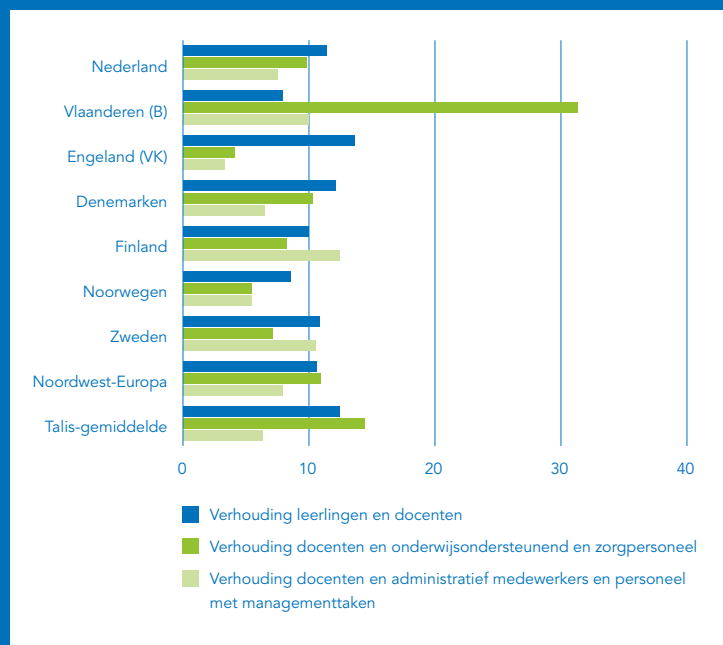
Kenmerken deelnemende scholen, schoolleiders en docenten



Figuur 2.1
Percentage docenten dat werkt op scholen naar vestigingsplaats, aandeel openbare scholen en mate van concurrentie (op basis van de schoolleidersenquête)



Figuur 2.2
Verhouding docenten en leerlingen en docenten en staf (op basis van de schoolleidersenquête)*



* Het gaat hierbij steeds om aantallen personen, niet om fte.

2.1 Kenmerken scholen en leerlingen

Kenmerken scholen

Nederlandse docenten werken vaker in een relatief grote plaats of stad dan hun collega's in het buitenland. Meer dan de helft van de Nederlandse docenten (61%) die meegedaan hebben aan het onderzoek werkt in scholen in een plaats met tussen de 15.000 en 100.000 inwoners. Nog eens 30 procent werkt in scholen die gevestigd zijn in een plaats met meer dan 100.000 inwoners (zie figuur 2.1).⁹

De OESO maakt onderscheid tussen 'public schools' en 'private schools'. De definitie voor een *public school* is: "een school die wordt bestuurd door een openbare onderwijsautoriteit, overheidsinstelling, gemeente of door de overheid aangesteld schoolbestuur" en de definitie van een *private school* is: "een school die wordt bestuurd door een niet-overheidsinstelling, zoals een kerk, vakbond, bedrijf of andere private instelling".

Binnen Noordwest-Europa werkt 65 procent van de docenten op een *public school*, binnen Talis als geheel gaat dit om 82 procent.¹⁰ Alle scholen behalve de openbare scholen zijn in Nederland meegeteld als *private school*. Minder dan een kwart van de Nederlandse docenten werkt op een openbare school (22%).

Het merendeel van de Nederlandse schoolleiders geeft aan dat de leerlingen in hun wijk/regio kunnen kiezen uit minimaal twee (20%) en vaker drie of meer andere scholen (70%) op het aangeboden onderwijsniveau. In vergelijking met andere landen is daarmee vaker sprake van meerdere scholen waaruit leerlingen kunnen kiezen.

Het gemiddeld aantal docenten per school bedraagt in Nederland 74, in Noordwest-Europa ongeveer 50 en het Talis-gemiddelde is 46.¹¹ De docent-leerlingratio geeft een beeld van de verhouding tussen het aantal docenten en leerlingen per school.¹² Gebaseerd op het aantal personen, is er in Neder-

land gemiddeld één docent per 11,4 leerlingen (zie figuur 2.2).¹³ Deze docent-leerlingratio is lager dan in Noordwest-Europa, waar er een docent is per 10,6 leerlingen; en hoger dan in Talis als geheel, met voor elke 12,4 leerlingen een docent. In Zweden is de verhouding ongeveer gelijk aan Nederland en in Engeland (13,6) en Denemarken (12,1) iets lager dan in Nederland.

Op Nederlandse scholen is op elke 10 docenten één ondersteunende medewerker (onderwijsondersteunend en zorgpersoneel), vergelijkbaar aan het gemiddelde in Noordwest-Europa (11). Vlaanderen vormt een uitzondering; daar is weinig onderwijsondersteunend en zorgpersoneel ten opzichte van het aantal docenten (31). Gemiddeld is er in de Talis-landen minder ondersteunend personeel (1 ondersteunend personeelslid op 14 docenten) dan in Nederland.

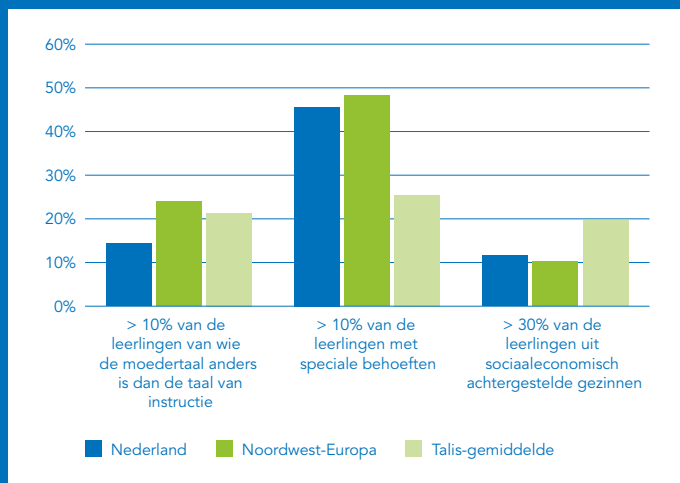
Ook de verhouding tussen docenten en administratief medewerkers en personeel met managementtaken is in Nederland (7,5) ongeveer gelijk aan Noordwest-Europa (7,9). Wel zijn er in verhouding minder administratief medewerkers en managers dan het Talis-gemiddelde (1 op 6,3 docenten). Binnen Noordwest-Europa valt op dat in Engeland veel administratief/managementpersoneel werkzaam is op scholen (1 op 3,3 docenten), terwijl in Finland (1 op 12,4 docenten), Vlaanderen (1 op 10 docenten) en Zweden (1 op 10,5) relatief minder administratief/management personeel beschikbaar is dan in Nederland.

Kenmerken leerlingen

Gemiddeld staan er volgens de schoolleiders op Nederlandse scholen 870 leerlingen ingeschreven. Dit betreft alle klassen in het voortgezet onderwijs en is dus niet beperkt tot de onderbouw (waar Talis zich op concentreert). In Noordwest-Europa zijn dit er 538, terwijl het Talis-gemiddelde 546 leerlingen per school is.¹⁴

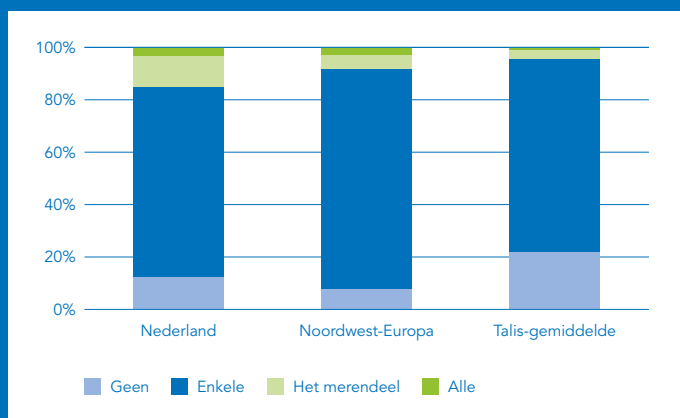
Bijna de helft van de docenten (46%) in Nederland werkt op scholen waar leerlingen met speciale

Figuur 2.3
Percentage docenten dat werkt in scholen waarvan de leerlingen in de onderbouw van het vo voldoen aan de genoemde kenmerken (op basis van de schoolleidersenquête)*

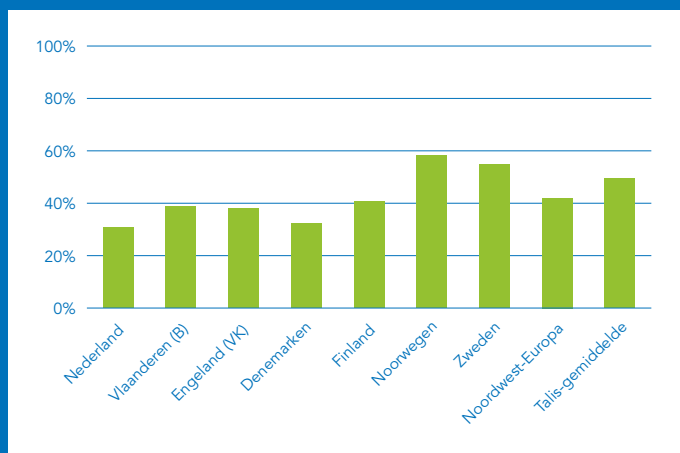


* Gehanteerde definities in de vragenlijst: "Leerlingen met speciale behoeften zijn leerlingen bij wie een speciale behoefte formeel is vastgesteld vanwege een geestelijke, lichamelijke, emotionele of sociale beperking. Het gaat daarbij vaak om leerlingen voor wie specifiek middelen (personele, materiële of financiële) beschikbaar zijn gesteld ten behoeve van hun onderwijs. De term 'sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen' betreft gezinnen die hulp van buiten (zoals sociale voorzieningen van gemeente of van hulporganisaties) nodig hebben om te voorzien in de eerste levensbehoeften, zoals onderdak, voeding of gezondheidszorg."

Figuur 2.4
Inschatting van docenten van het aandeel leerlingen met speciale behoeften in hun onderbouwklassen (in % docenten)



Figuur 2.5
Percentage vrouwelijke schoolleiders



behoeften meer dan 10 procent van de leerlingpopulatie in de onderbouw uitmaken (zie figuur 2.3). Dit aandeel is vergelijkbaar met Noordwest-Europa (48%), terwijl dit binnen Talis als geheel voor een kwart van de docenten geldt (26%). Ook het aandeel docenten op Nederlandse scholen die meer dan 30 procent leerlingen hebben uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen (12%), is ongeveer gelijk aan het gemiddelde voor Noordwest-Europa (10%). Het aandeel docenten dat werkt in scholen waarvan voor meer dan 10 procent van de leerlingen het Nederlands niet de moedertaal is¹⁵, ligt in Nederland met 14 procent lager dan in Noordwest-Europa (24%).

Als het gaat om hun eigen onderbouwklassen, geven Nederlandse docenten vaker dan hun buitenlandse collega's aan dat hun klassen voor het merendeel (12% in Nederland tegen 5% in Noordwest-Europa en 3% voor Talis als geheel) of volledig (3% in Nederland en Noordwest-Europa tegen 1% voor Talis als geheel) bestaan uit leerlingen met speciale behoeften (zie figuur 2.4 en tabel B1 in bijlage 2). Hiermee is niet gezegd dat alle Nederlandse docenten in hun klassen te maken hebben met dit type leerlingen. Ongeveer 1 op de 8 docenten geeft aan geen enkele leerling met speciale behoeften in hun klassen te hebben (12%). Dit is iets meer dan in Noordwest-Europa (8%), maar minder dan in Talis als geheel (22%).

Het gemiddeld aantal leerlingen per klas ligt in Nederland met 25,4 leerlingen hoger dan in Noordwest-Europa (21,4) en Talis als geheel (24,1). Vooral in Vlaanderen (17,3) en Finland (17,8) ligt het aantal leerlingen per klas aanzienlijk lager.

2.2 Kenmerken schoolleiders

De gemiddelde leeftijd van schoolleiders in het voortgezet onderwijs ligt iets boven de 50 jaar. Dit geldt zowel voor Nederland (52 jaar) als Noordwest-Europa (51 jaar) en Talis als geheel (52 jaar). In Nederland is 31 procent van de schoolleiders vrouw, dit is lager dan het Talis-gemiddelde (49%).¹⁶

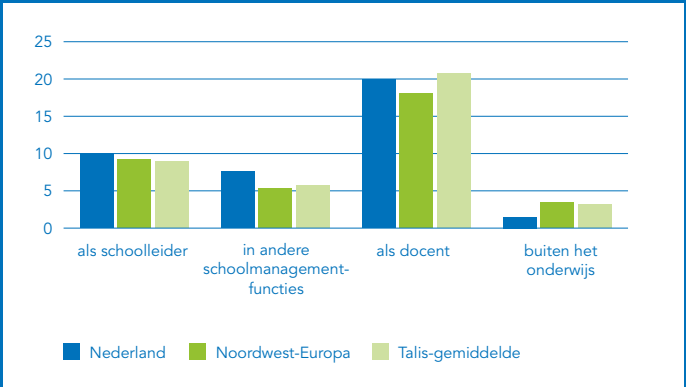
De klassengrootte zoals hiervoor gepresenteerd is gebaseerd op het internationale rapport. Hierin wordt uitgegaan van een gemiddeld aantal leerlingen over alle klassen, terwijl wij bij het berekenen van het gemiddelde die klassen buiten beschouwing hebben gelaten die door de docent als niet representatief zijn beoordeeld. Dit levert in alle landen een iets hoger gemiddelde op. In Nederland komt het aantal leerlingen per klas hiermee gemiddeld op 25,7. De in dit rapport genoemde verschillen naar klassengrootte zijn gebaseerd op die klassen, die door de docent als (zeer) representatief zijn benoemd. Zie ook tabel B2 in bijlage 2.

In Noordwest-Europa zijn vooral in Noorwegen (58%) en Zweden (55%) meer vrouwelijke schoolleiders dan in Nederland (zie figuur 2.5).

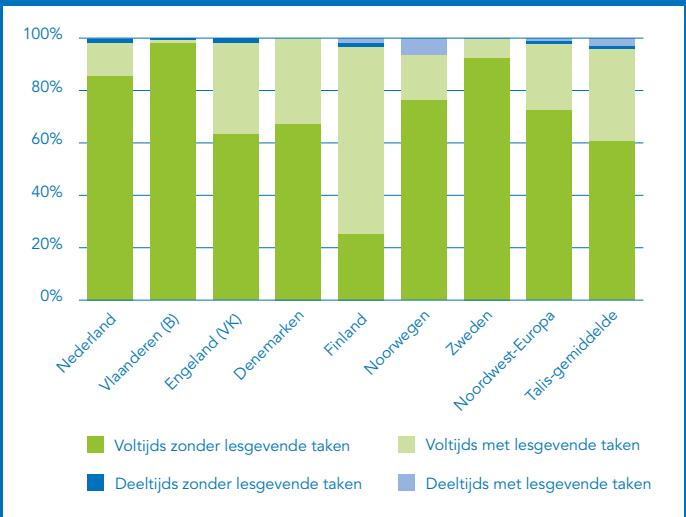
Gemiddeld hebben Nederlandse schoolleiders 10 jaar werkervaring als schoolleider (zie figuur 2.6). Dit is vergelijkbaar met hun collega's in Noordwest-Europa en Talis als geheel (beide ongeveer 9 jaar).¹⁷ Het aantal jaren ervaring als docent is met 19,9 jaar ook nagenoeg gelijk aan Noordwest-Europa (18,1) en het Talis-gemiddelde (20,7). Nederlandse schoolleiders hebben met 7,6 jaar meer werkervaring in andere schoolmanagementfuncties dan in Noordwest-Europa (5,3 jaar) en het Talis-gemiddelde (5,7 jaar), terwijl ze gemiddeld minder ervaring buiten het onderwijs hebben (1,5 jaar) dan hun buitenlandse collega's (ruim 3 jaar).

Vrijwel alle Nederlandse schoolleiders werken voltijds (98%, zie figuur 2.7). Dat geldt ook voor hun internationale collega's.¹⁸ Nederlandse schoolleiders hebben minder vaak een lesgevende taak dan schoolleiders in andere landen. Gemiddeld geeft 13 procent van de Nederlandse schoolleiders les, tegen 27 procent

Figuur 2.6
Werkervaring van
schoolleiders
(in jaren)



Figuur 2.7
Huidige dienstbetrekking
schoolleiders*



* Voltijds is omschreven als 0,9 fte of meer.

in Noordwest-Europa en 39 procent voor Talis als geheel. Binnen Noordwest-Europa hebben vooral schoolleiders in Finland (71%), Engeland (35%) en Denemarken (33%) relatief vaak lesgevende taken.

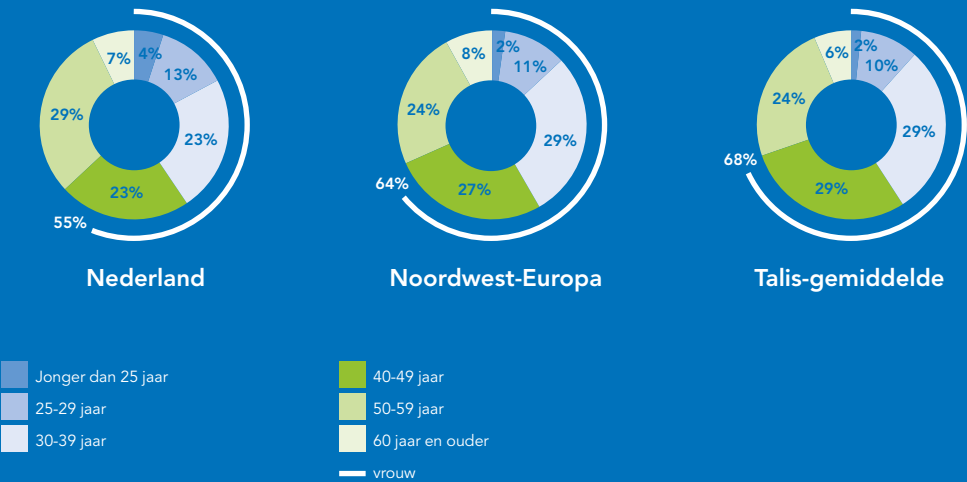
2.3 Kenmerken deelnemende docenten

Niet alleen onder schoolleiders, maar ook onder docenten is het aandeel vrouwen in Nederland lager dan in internationaal perspectief (zie figuur 2.8). Iets meer dan de helft van de Nederlandse docenten (55%) is vrouw, terwijl het aandeel vrouwelijke docenten binnen Noordwest-Europa 64 procent is en binnen Talis als geheel 68 procent. Geen enkel ander land binnen Noordwest-Europa heeft een hoger aandeel mannelijke docenten dan Nederland.¹⁹

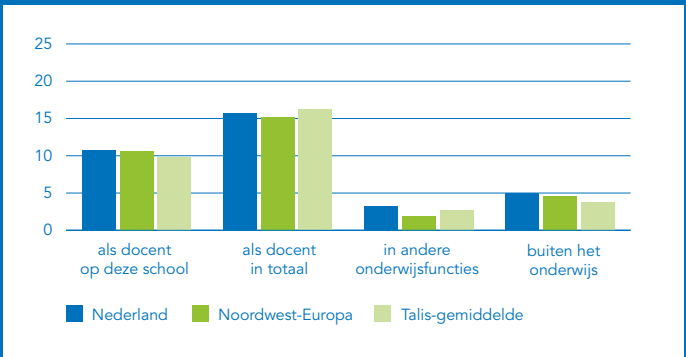
De gemiddelde leeftijd van docenten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is 43 jaar. In Noordwest-Europa zijn docenten in Vlaanderen en Engeland jonger (gemiddeld 39 jaar), terwijl docenten in Denemarken (45 jaar) en Zweden (46 jaar) iets ouder zijn dan in Nederland. Als we naar de leeftijdsopbouw kijken, zie we verder dat er in Nederland minder docenten zijn in de leeftijdsklassen 30 tot en met 39 jaar en 40 tot en met 49 jaar dan in Noordwest-Europa en Talis als geheel. Verder is vooral het aandeel docenten tussen de 50 en 59 jaar (29%) in Nederland aanzienlijk hoger dan gemiddeld in Noordwest-Europa en de Talis-landen (24%).

Nederlandse docenten hebben gemiddeld 15,7 jaar werkervaring als docent, waarvan 10,7 jaar op de huidige school. Dit is vergelijkbaar met docenten in Noordwest-Europa en Talis als geheel. Wel hebben Nederlandse docenten meer ervaring in andere onderwijsfuncties (3,3 jaar) en buiten het onderwijs (5 jaar). Vooral in Vlaanderen en Finland hebben docenten minder ervaring in andere onderwijsfuncties (respectievelijk 0,8 en 1,2 jaar) en buiten het onderwijs (respectievelijk 2,1 en 3,2 jaar).

Figuur 2.8
Leeftijdsofbouw en geslacht docenten



Figuur 2.9
Werkervaring van docenten (in jaren)



Noten

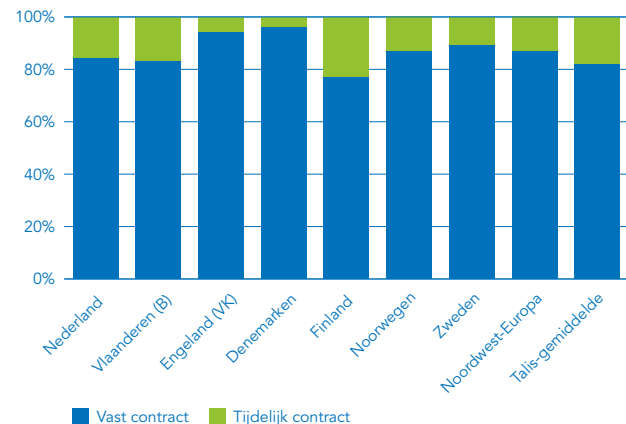
- ⁹ Zie ook internationale tabel 2.14web.2, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042903>.
- ¹⁰ Zie ook internationale tabel 2.17, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042998>.
- ¹¹ Zie ook internationale tabel 2.18, <http://dx.doi.org/10.1787/888933043055>.
- ¹² Deze verhouding is gebaseerd op het aantal personen. Naar het totale aantal docenten in fte's is niet gevraagd. De verhouding is niet te relateren aan de gemiddelde klassengrootte.
- ¹³ De docent-leerlingratio is berekend door het gemiddelde te nemen van de ratio per school. Hiermee wijkt de ratio af van de verhouding die op basis van de in dit hoofdstuk genoemde cijfers berekend kan worden.
- ¹⁴ Zie ook internationale tabel 2.18, <http://dx.doi.org/10.1787/888933043055>.
- ¹⁵ In de internationale vragenlijst opgenomen als 'leerlingen van wie de moedertaal anders is dan de taal van instructie'.
- ¹⁶ Zie internationale tabel 3.8, <http://dx.doi.org/10.1787/888933043739>.
- ¹⁷ Zie internationale tabel 3.12, <http://dx.doi.org/10.1787/888933043967>.
- ¹⁸ Zie internationale tabel 3.13, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044024>.
- ¹⁹ Zie internationale tabel 2.1, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042333>.

3

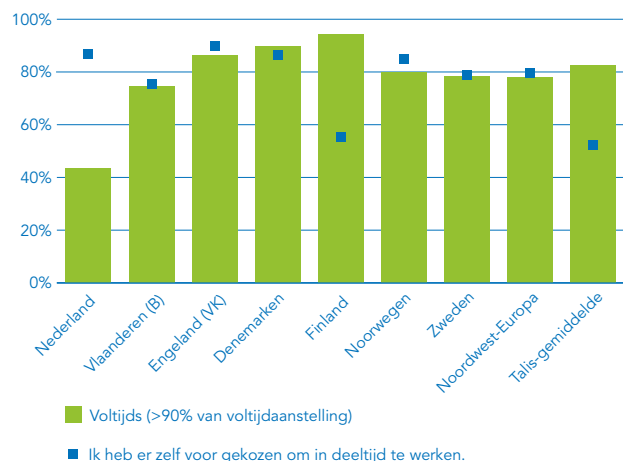
Het beroep van docent



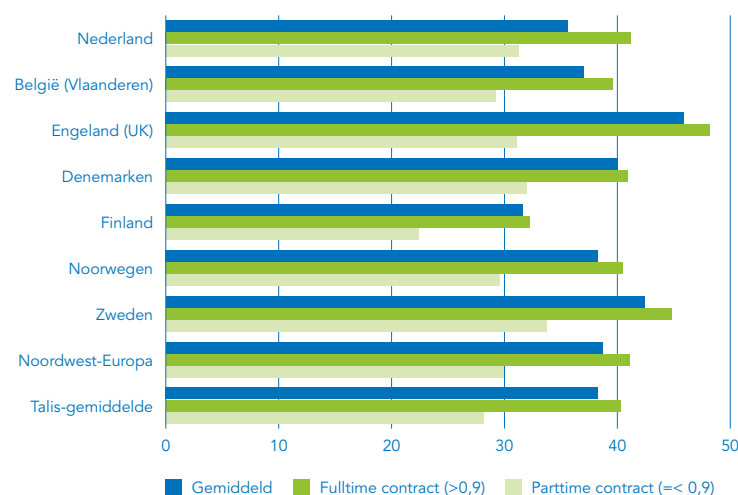
Figuur 3.1
Dienstverband
docenten



Figuur 3.2
Huidige
dienstbetrekking
docenten en reden
voor werken in
deeltijd
(in % docenten)



Figuur 3.3
Aantal gewerkte
(klok)uren,
gemiddeld en naar
fulltime/parttime



In dit hoofdstuk gaan we in op de overeenkomsten en verschillen in het beroep van docenten in Nederland en hun buitenlandse collega's. Hierbij gaat het onder andere om type dienstverband, de ervaren werkdruk, de inspraakmogelijkheden van docenten en de status die het beroep volgens de docenten en schoolleiders heeft. Deze factoren zijn van invloed op de manier waarop het onderwijs in een land wordt vormgegeven en ervaren.

3.1 Baankenmerken

Nederlandse docenten hebben in de regel een vast dienstverband, ofwel een contract voor onbepaalde tijd (84%, zie figuur 3.1). Dit is vrijwel gelijk aan het Talis-gemiddelde (83%), maar iets lager dan het Noordwest-Europees gemiddelde (87%). Vooral in Denemarken (96%) en Engeland (94%) hebben docenten vaker een vast contract, terwijl in Finland docenten beduidend minder vaak een vast contract hebben (77%).²⁰

In Nederland zijn het vooral docenten ouder dan 50 jaar die een vast contract hebben (95%). Nederlandse docenten tussen de 25 en 29 jaar (68%) en vooral docenten jonger dan 25 jaar (27%) hebben beduidend minder vaak een vast contract.

In Nederland werken relatief veel docenten in deeltijd (57%, zie figuur 3.2). Gemiddeld over alle Talis-landen en ook in Noordwest-Europa werkt een op de vijf docenten in deeltijd. Bijna alle Nederlandse docenten die in deeltijd werken, hebben hier zelf voor gekozen (87%), dit geldt ook voor docenten in de meeste landen in Noordwest-Europa. Alleen in Finland krijgen docenten minder vaak de mogelijkheid om in voltijd te werken dan zij zelf zouden willen en kiest 55 procent zelf voor werken in deeltijd. Finse docenten zitten wat dit betreft ongeveer op het Talis-gemiddelde (52%).²¹

In Nederland werken docenten boven de 50 jaar vaker voltijds (53%) dan hun jongere collega's.

Docenten jonger dan 25 jaar werken juist vaker in deeltijd (76%). Bovendien geeft ongeveer een derde van de Nederlandse docenten tot en met 29 jaar die in deeltijd werken aan, dat zij dit niet op vrijwillige basis doen, terwijl van hun collega's vanaf 30 jaar minder dan 10 procent aangeeft niet zelf gekozen te hebben voor het werken in deeltijd.

3.2 Tijdsbesteding taken en werkdruk

Nederlandse docenten werken in de praktijk gemiddeld genomen iets minder uur per week²² dan hun buitenlandse collega's. Van de Noordwest-Europese landen ligt alleen in Finland het aantal gewerkte uren per week (31,6 uur) lager dan in Nederland (35,6 uur). Vooral in Engeland, Zweden en Denemarken ligt het aantal gewerkte uren hoger dan in Nederland (zie figuur 3.3).²³

Voor een groot deel kan de kortere Nederlandse werkweek verklaard worden door het hoge aandeel docenten dat in Nederland in deeltijd werkt. Nederlandse docenten die in voltijd werken, hebben gemiddeld een even lange werkweek (41,2 uur) als hun Noordwest-Europese collega's (41,1 uur). Nederlandse docenten die in deeltijd werken, hebben een iets langere werkweek (31,3 uur) dan hun Noordwest-Europese collega's (29,9 uur). Een nadere uitsplitsing van de omvang van de werkweek naar deeltijdfactor is opgenomen in tabel B3 in bijlage 2.

In Nederland zien we bovendien dat docenten met een vast contract meer uur per week werken (36,3 uur) dan docenten met een tijdelijk contract (31,7 uur). Daarnaast valt op dat docenten die lesgeven aan grotere klassen meer uur werken (36,3 uur bij klassen tussen 25 en 28 leerlingen en 36,9 uur bij klassen met meer dan 28 leerlingen) dan hun collega's bij wie maximaal 24 leerlingen in de klas zitten (33,6 uur).

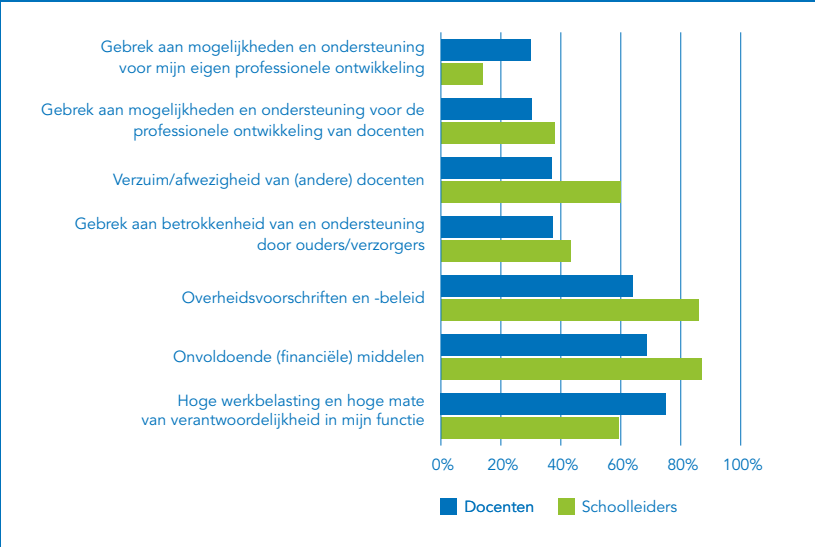
Gemiddeld besteden Nederlandse docenten 42 procent van hun tijd aan lesgeven (zie tabel 3.1).

Tabel 3.1
Tijdsbesteding
verschillende taken
(in % van totaal
aan deze taken
bestede aantal
uren)*

	Nederland	Vlaanderen (B)	Engeland (VK)	Denemarken	Finland	Noorwegen	Zweden	Noordwest-Europa	Talis-gemiddelde
Lesgeven	42,1	47,7	38,6	44,0	57,4	37,7	39,6	43,4	41,5
Individueel plannen of voorbereiden van lessen	12,7	15,6	15,4	18,4	13,3	16,4	15,2	15,3	15,2
Teamwerk en gesprekken met collega's	7,7	5,3	6,5	7,7	5,4	7,9	7,8	6,9	6,2
Nakijkwerk	10,5	11,3	12,0	8,1	8,6	13,0	10,5	10,6	10,5
Leerlingbegeleiding loopbaanbegeleiding, studiekeuzeadvies en mentoring)	5,3	3,3	3,3	3,5	2,8	5,4	6,1	4,3	4,7
Deelname in het management van de school/ managementtaken	3,3	2,2	4,4	2,2	1,0	3,4	1,9	2,7	3,4
Algemeen administratief werk	5,5	6,0	7,9	4,7	3,5	7,0	10,1	6,5	6,3
Communicatie en samenwerken met ouders of verzorgers	3,3	1,6	3,1	4,1	3,3	3,6	4,0	3,3	3,4
Deelname aan extra-curriculaire activiteiten	3,2	3,3	4,2	2,0	1,7	2,1	0,9	2,6	4,5
Andere taken	6,3	3,5	4,6	5,3	2,8	3,6	3,9	4,3	4,4

* Berekeningen zijn uitgevoerd op basis van de internationale tabel 6.12, <http://dx.doi.org/10.1787/888933046798>.

Figuur 3.4
Zaken die de
effectiviteit als
docent/school-
leider enigszins
tot sterk beperken
(in % docenten/
schoolleiders)



Dit is vergelijkbaar met Noordwest-Europa en het Talis-gemiddelde. Alleen in Finland wordt aan lesgeven meer dan de helft van de tijd besteed (57%) en ook absoluut gezien is het aantal uur dat Finse docenten aan lesgeven besteden (20,6 uur) hoger dan in Nederland (16,9 uur) en het internationale gemiddelde. Daarnaast zijn Nederlandse docenten relatief veel tijd kwijt aan het voorbereiden van lessen (13%) en nakijkwerk (11%). Ook internationaal gezien zijn dit de taken waaraan docenten, naast het lesgeven, de meeste tijd besteden.

Er wordt in Nederland regelmatig gediscussieerd over werkdruk in het onderwijs. Daarnaast wordt regelmatig gesproken over de randvoorwaarden voor het kunnen bieden van hoogwaardig onderwijs. Schoolleiders is gevraagd naar: (a) welke factoren hun effectiviteit als schoolleider beperken en (b) waardoor het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden wordt belemmerd. Om een vergelijking te kunnen maken tussen schoolleiders en docenten, heeft Nederland ervoor gekozen deze vragen ook in de docentenvragenlijst op te nemen, in tegenstelling tot de internationale docentenvragenlijst. Hierdoor zijn we in staat om de antwoorden van Nederlandse schoolleiders te vergelijken met die van hun docenten.

Volgens de Nederlandse docenten wordt hun effectiviteit als docent vooral beperkt door hoge werkbelasting en hoge mate van verantwoordelijkheid (75%, zie figuur 3.4). Daarnaast is meer dan de helft van de Nederlandse docenten van mening dat onvoldoende (financiële) middelen (69%) en overheidsvoorschriften en -beleid (64%) hun effectiviteit beperken. Ook Nederlandse schoolleiders geven aan dat deze zaken hun effectiviteit beperken. Schoolleiders geven bovendien aan beperkt te worden in hun effectiviteit door verzuim/afwezigheid van docenten (60%).²⁴

Kijkend naar de achtergrondkenmerken van Nederlandse docenten, zien we onder andere het volgende:

- Docenten tot en met 35 jaar (49%) voelen

zich minder in hun effectiviteit beperkt door overheidsvoorschriften en -beleid dan docenten tussen 35 en 50 jaar (66%) en docenten die ouder zijn dan 50 jaar (75%).

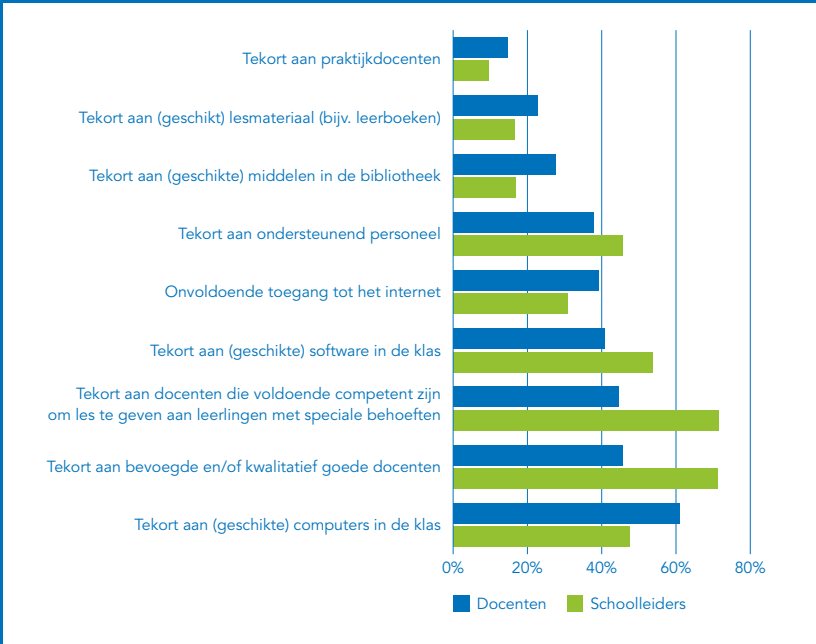
- Verzuim/afwezigheid van andere docenten wordt meer gezien als beperking door docenten die voltijds werken (44%) dan door docenten die in deeltijd werken (32%).
- Docenten tussen 35 en 50 jaar (35%) zien een gebrek aan mogelijkheden en ondersteuning voor de eigen professionele ontwikkeling vaker als een beperking dan docenten tot en met 35 jaar (24%) en docenten ouder dan 50 jaar (31%).
- Docenten tot en met 35 jaar (71%) worden in mindere mate in hun effectiviteit beperkt door hoge werkbelasting en hoge mate van verantwoordelijkheid dan docenten tussen 35 en 50 jaar (79%) en docenten die ouder zijn dan 50 jaar (76%).

Wat de achtergrondkenmerken van scholen²⁵ betreft, zien we de volgende verschillen:

- Gebrek aan betrokkenheid van ouders wordt eerder gezien als beperking door schoolleiders van kleine scholen (92%) en vaker op scholen voor vmbo/mavo (61%) dan op scholen met havo/vwo (31%) of scholengemeenschappen (32%).
- Vooral in scholengemeenschappen (78%) geven schoolleiders aan dat de hoge werkbelasting en hoge mate van verantwoordelijkheid in de functie hun effectiviteit beperken. In vmbo/mavo (44%) en havo/vwo-scholen (52%) wordt dit element beduidend minder vaak als beperkend ervaren door de schoolleider.

Het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden wordt volgens Nederlandse docenten vooral belemmerd door een tekort aan (geschikte) computers in de klas (61%, zie figuur 3.5). Ook een tekort aan bevoegde en/of kwalitatief goede docenten (46%) en aan docenten die les

Figuur 3.5
Zaken die het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden enigszins tot sterk belemmeren (in % docenten/ schoolleiders)



Tabel 3.2
Factoren die de werkdruk van Nederlandse docenten beïnvloeden*

Factoren	Als beperking van effectiviteit als docent**	Als belemmering voor professionele ontwikkeling**
Geslacht, vrouw (referentiecategorie: man)		–
Opleidingsniveau, hbo-master (referentiecategorie: wo)	–	
Mate waarin vakdidactiek deel uitmaakte van de initiële opleiding		–
Omvang werkweek	–	
Schoolsoort, brede scholengemeenschap en categoriale vmbo (referentiecategorie: havo/vwo)		–
Leerlingen in klas die zwak presteren	+	
Leerlingen in klas met gedragsproblemen	+	
Mate van schooldelinquentie (internationale schaal obv schoolleidersenquête)		–
Mate waarin docenten deel kunnen nemen aan besluitvorming		–
Mate waarin docenten deelnemen aan discussies over voortgang van leerlingen		+
Mate waarin schoolleider lessen van docenten op zijn school observeert	+	+
Mate waarin schoolleider maatregelen treft om ervoor te zorgen dat docenten zich verantwoordelijk voelen voor leerresultaten		–
Mate waarin schoolleider een ontwikkelings- of opleidingsplan ontwikkelt voor docenten (obv schoolleidersenquête)		–
Mate van instructioneel leiderschap (internationale schaal obv schoolleidersenquête)		+

* Significante uitkomsten multivariate lineaire regressieanalyses bij $\alpha=0,05$, waarbij voor elk item hetzelfde model is gehanteerd.

** Beide modellen verklaren 25% van de variantie ($R^2 = 0,25$).

kunnen geven aan leerlingen met speciale behoeften (45%) worden door veel docenten als belemmerend ervaren. Schoolleiders hebben deze laatste twee zaken het vaakst opgegeven als enigszins of sterk belemmerend (beide 71%).²⁶

In Nederland ervaren oudere docenten en docenten die voltijds werken, zaken vaker als belemmerend dan hun collega's. Dit geldt onder meer voor een tekort aan bevoegde en/of kwalitatief goede docenten en een tekort aan docenten die les kunnen geven aan leerlingen met speciale behoeften. Een tekort aan bevoegde en/of kwalitatief goede docenten wordt door schoolleiders van havo/vwo-scholen (41%) be-
duidend minder vaak als belemmering genoemd dan door hun collega's op andere scholen. Schoolleiders van havo/vwo-scholen (51%) en scholengemeen-
schappen (64%) geven minstens twee keer zo vaak aan dat hun school belemmerd wordt door een tekort aan (geschikte) software als schoolleiders van vmbo/
mavo-scholen (26%).

Verklarende factoren voor werkdruk docenten

Om te achterhalen welke factoren van invloed zijn op de ervaren werkdruk van docenten, zijn lineaire regressieanalyses uitgevoerd. Daarbij is gekeken naar de mate waarin een hoge werkbelasting en veel verantwoordelijkheden als docent:

- a. zijn/haar professionele effectiviteit beperken²⁷ en
- b. zijn/haar deelname aan professionele ontwik-
keling belemmeren²⁸.

De volledige resultaten van deze regressie zijn opgenomen in de tabellen B4 en B5, bijlage 2. Tabel 3.2 geeft een samenvatting van de factoren die de ervaren werkdruk beïnvloeden en of het gaat om een positieve (draagt factor bij aan werkdruk) of negatieve invloed (verlaagt factor de werkdruk)²⁹.

De regressieanalyses leveren een aantal opmerkelijke uitkomsten op. In de eerste plaats speelt slechts één factor een rol in beide soorten werkdrukbeleving (werkdruk als beperking van de professionele

Interpretatie multivariate lineaire regressie

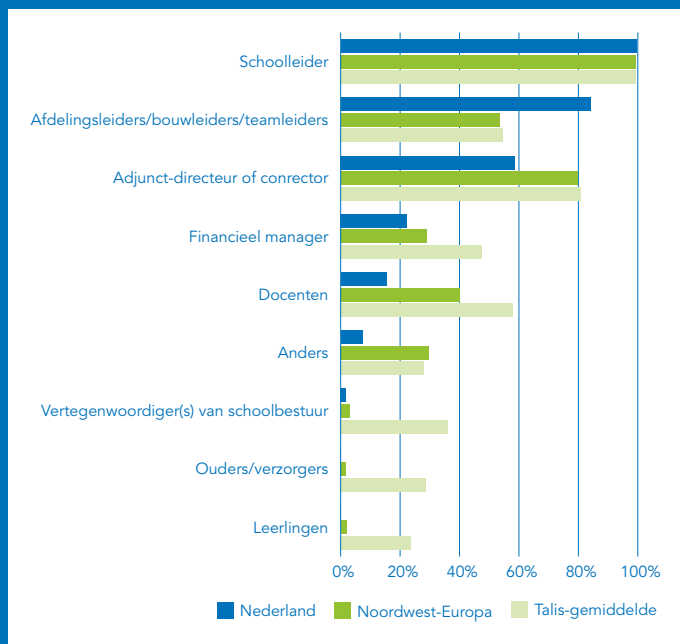
Bij een multivariate regressieanalyse wordt de afhankelijke variabele verklaard door meerdere onafhankelijke variabelen. Daarbij dient wel bedacht te worden dat de resulta-
ten modelspecifiek zijn en dat een bepaalde verklarende variabele in een model met (deels) andere onafhankelijke variabelen minder of zelfs geen significante invloed kan hebben. Er kan namelijk sprake zijn van een onbekende, achterliggende variabele die samenhangt met bepaalde factoren en die een sterkere invloed heeft op de afhankelijke variabele.

In het algemeen geldt dat hoe groter de verklaarde variantie (R^2), des te sterker het model. Echter, indien steeds meer onaf-
hankelijke variabelen worden toegevoegd, wordt de kans op een hogere R^2 groter. Daarom gaan wij steeds uit van de 'adjusted R^2 ' waarin rekening wordt gehouden met het aantal onafhankelijke variabelen.

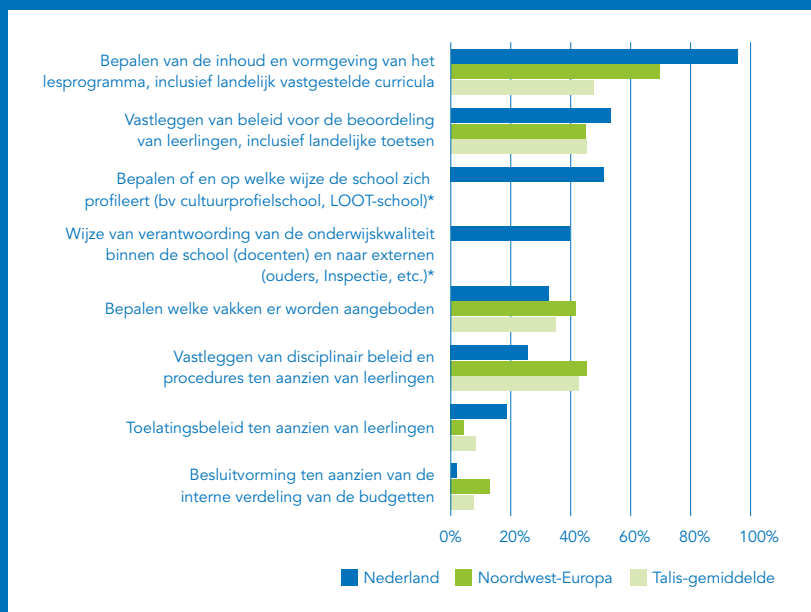
effectiviteit en die als belemmering voor deelname aan professionele ontwikkeling), namelijk de mate waarin de schoolleider lessen van zijn docenten observeert. Verder doen uiteenlopende zaken ertoe. Het is tevens opmerkelijk dat de schoolleider op meer vlakken invloed heeft op de werkdrukbeleving als belemmering voor deelname aan professionele ontwikkeling dan op werkdruk als beperking van de professionele effectiviteit.

Als het gaat om de werkdruk als beperking van professionele effectiviteit, is de samenstelling van de klas van invloed. Docenten die leerlingen in hun klas hebben die zwak presteren of gedragsproble-
men hebben, geven vaker aan dat werkdruk hun professionele effectiviteit beperkt. Daarnaast is het opleidingsniveau van invloed: docenten met een

Figuur 3.6
Vertegenwoordigde partijen in het schoolmanagementteam (op basis van de schoolleiders-enquête)



Figuur 3.7
Percentage docenten dat medeverantwoordelijk is voor taken op school (op basis van de schoolleiders-enquête)



* Deze taken zijn alleen opgenomen in de Nederlandse vragenlijst.

hbo-master diploma ervaren werkdruk minder vaak als beperking van hun professionele effectiviteit dan hun collega's met een hbo-bachelor of met een universitaire master.

Wat betreft de werkdruk als belemmering voor deelname aan professionele ontwikkeling, valt op dat het eerder docenten op een havo- en/of vwo-school zijn die deze werkdruk ervaren dan hun collega's op een brede scholengemeenschap of categorale vmbo. En dat de mate waarin schooldelinquentie voorkomt juist een temperende invloed heeft op werkdruk als belemmering voor deelname aan professionele ontwikkeling. Naast schoolkenmerken doet ook de schoolleider er toe. Hoe vaker hij lessen bijwoont en hoe sterker zijn instructioneel leiderschap, des te sterker docenten aangeven dat werkdruk een belemmering vormt voor hun deelname aan professionele ontwikkeling. Aan de andere kant geldt dat hoe vaker de schoolleider maatregelen treft om ervoor te zorgen dat docenten zich verantwoordelijk voelen voor de leerresultaten van hun leerlingen en hoe vaker hij een ontwikkelingsplan opstelt voor docenten, des te minder docenten werkdruk als een belemmering voor professionele ontwikkeling ervaren.

3.3 Inspraakmogelijkheden

Professionele ruimte staat voor zeggenschap over het werk en verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het werk.³⁰ Voor een deel gaat het hierbij om de mogelijkheden die docenten krijgen voor hun professionele ontwikkeling en het wegnemen van belemmeringen hiervoor. Deze aspecten van de professionele ruimte worden besproken in hoofdstuk 4. Maar minstens zo belangrijk zijn de inspraakmogelijkheden voor docenten. In deze paragraaf gaan we hier nader op in.

In Nederland zijn docenten vrijwel niet vertegenwoordigd in het management; docenten zitten bij 15 procent van de scholen in het managementteam (zie figuur 3.6). Voor Noordwest-Europa als geheel

zijn docenten in 40 procent van de scholen vertegenwoordigd in het management, het Talis-gemiddelde ligt met 58 procent nog hoger. Tegelijkertijd hebben afdelingsleiders, bouwleiders en/of teamleiders in 84 procent van de scholen zitting in het managementteam, tegenover 54 en 55 procent voor Noordwest-Europa en Talis als geheel. In Nederland geldt dat zij naast hun managementtaak vaak ook nog lesgeven, waardoor docenten waarschijnlijk vaker vertegenwoordigd zijn in het management dan op basis van deze cijfers lijkt. Voorts valt in vergelijking met het Talis-gemiddelde op dat in Nederland het schoolbestuur, ouders en leerlingen minder vaak of zelfs geen deel uitmaken van het schoolmanagementteam.

In grote Nederlandse scholen zit vaker een financieel manager in het managementteam (45%) dan bij middelgrote en kleine scholen (respectievelijk 8 en 4%). Een adjunct-directeur of conrector is in openbare scholen (82%) en grote scholen (80%) gebruikelijker in het managementteam, dan in bijzondere scholen (61%) en middelgrote (43%) en kleine scholen (56%).

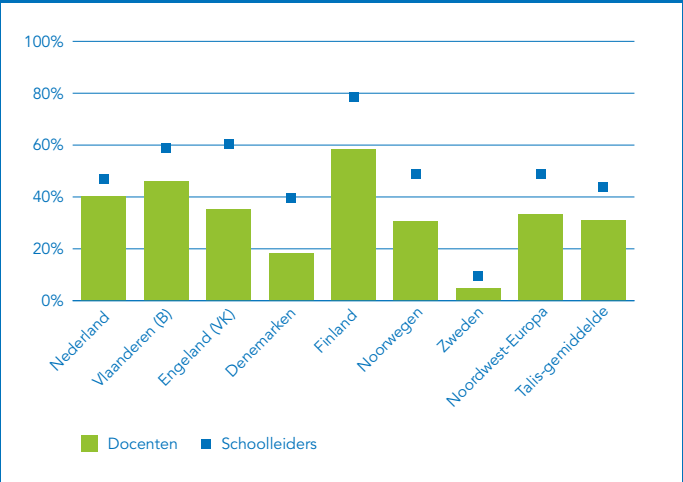
Docenten hebben niet alleen via vertegenwoordiging in het managementteam de mogelijkheid om verantwoordelijkheid te krijgen voor bepaalde taken. Daarom is aan schoolleiders gevraagd, wie er op hun school verantwoordelijk is voor een aantal taken. In figuur 3.7 is het percentage weergegeven van de docenten van wie de schoolleider heeft aangegeven dat zij op de school medeverantwoordelijk zijn voor de opgenomen taken.³¹

Nederlandse docenten zijn vrijwel altijd medeverantwoordelijk voor de inhoud en vormgeving van het lesprogramma (96%). Dit is beduidend vaker dan in Noordwest-Europa (70%) en Talis als geheel (48%). Nederlandse docenten hebben ook vaker verantwoordelijkheid voor het vastleggen van beleid voor de beoordeling van leerlingen (53%) en het toelatingsbeleid ten aanzien van leerlingen (19%). In vergelijking tot andere Noordwest-Europese landen spelen Nederlandse docenten minder vaak een actieve rol in de besluitvorming over welke vakken worden

Tabel 3.3
Mate waarin
zeggenschap voor
docenten wordt
ervaren
(in % docenten/
schoolleiders dat
het (zeer) eens is
met de stellingen)

	Nederland	Noordwest-Europa	Talis-gemiddelde
Docenten			
Deze school geeft de medewerkers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school.	71,2	72,9	74,2
Op deze school heerst een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolgerelateerde zaken.	73,4	72,1	74,5
Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun.	74,7	78,6	78,6
Het management steunt docenten bij problemen met een leerling/klas*	80,5		
Als docenten (extra) ondersteuning nodig hebben, dan geeft de school die ook*	76,5		
Schoolleiders			
Deze school geeft de medewerkers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school.	96,9	98,0	97,9
Ik neem zelf de belangrijke beslissingen	79,1	38,7	34,6
Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun.	95,1	95,5	95,0
* Deze stellingen zijn alleen opgenomen in de Nederlandse docentenvragenlijst.			

Figuur 3.8
Percentage
docenten en
schoolleiders dat
denkt dat het vak
van docent wordt
gewaardeerd door
de maatschappij



aangeboden (33% tegen 42%) en beslissen zij minder vaak mee over disciplinair beleid en procedures ten aanzien van leerlingen (26 tegen 45%). Nederlandse docenten beslissen vrijwel niet mee over de interne budgetverdeling (2%), terwijl binnen Noordwest-Europa 13 procent van de docenten betrokken is bij de besluitvorming hierover.

Specifiek voor Nederland is aanvullend gevraagd naar wie er betrokken is bij de bepaling of en op welke wijze de school zich profileert en bij de wijze van verantwoording van de onderwijskwaliteit, in- en extern. Ook is de MR als mogelijke actor toegevoegd in de Nederlandse vragenlijst onder schoolleiders. Volgens de schoolleiders is de helft van hun docenten (51%) betrokken bij het bepalen van de profilering van de school en heeft 40 procent van de docenten een rol bij de wijze van verantwoording van de onderwijskwaliteit. De mate waarin de MR in Nederland medeverantwoordelijk is voor de verschillende taken, is opgenomen in tabel B6 in bijlage 2.

Zowel docenten als schoolleiders hebben zich uitgesproken over de mate van zeggenschap voor docenten (zie tabel 3.3). Over het algemeen zijn in Nederland schoolleiders vaker dan docenten van mening dat de school aan medewerkers de mogelijkheid geeft om deel te nemen aan besluitvorming (97% tegen 71%) en dat op de school een cultuur heerst van samenwerking (95% tegen 75%). Ook internationaal is dit verschil te zien tussen schoolleiders en docenten. Verder geven Nederlandse schoolleiders (79%) twee keer zo vaak als hun Noordwest-Europese collega's (39%) aan dat zij zelf de belangrijke beslissingen nemen.³²

Nederlandse docenten voelen zich in meerderheid gesteund door het management van de school. Volgens 81 procent steunt het management docenten bij problemen met een leerling of klas. Als docenten (extra) ondersteuning nodig hebben, dan geeft de school die volgens 77 procent van de docenten.

De stellingen over ondersteuning zijn alleen voorgesteld aan de Nederlandse docenten en kunnen niet worden vergeleken met andere landen.

Docenten met een tijdelijk contract en docenten onder de 35 jaar zijn positiever over de mate van zeggenschap en voelen zich vaker gesteund dan hun collega's met een vaste baan, en collega's die ouder zijn dan 35 jaar.

3.4 Status van het beroep

Over het leraarsberoep wordt in de maatschappij vaak kritisch geoordeeld. Een belangrijke vraag is dan ook hoe docenten en schoolleiders zelf de status van het beroep van docent inschatten. Een minderheid van zowel docenten (31%) als schoolleiders (44%) in de Talis-landen is van mening dat het vak van docent door de maatschappij wordt gewaardeerd (zie figuur 3.8). In Zweden ligt dit aandeel met minder dan 10 procent nog een stuk lager. In Finland daarentegen heeft een meerderheid van docenten (59%) en schoolleiders (79%) de indruk dat over het vak van docent door de maatschappij positief wordt geoordeeld.³³ In alle Noordwest-Europese landen zijn schoolleiders vaker van mening dat het vak wordt gewaardeerd dan docenten.³⁴

Nederlandse docenten (40%) zijn positiever over de status van het vak in de maatschappij dan de gemiddelde Noordwest-Europese docent (34%). In Nederland zijn docenten met een tijdelijk contract positiever (49%) dan docenten met een contract voor onbepaalde tijd (39%). Onder Nederlandse schoolleiders valt op dat schoolleiders van middelgrote (54%) en grote (59%) scholen redelijk positief zijn over de status van het beroep van docent. Dit in tegenstelling tot schoolleiders van kleine scholen. Van hen onderschrijft slechts 15 procent de stelling dat hun beroep wordt gewaardeerd door de maatschappij.

Noten

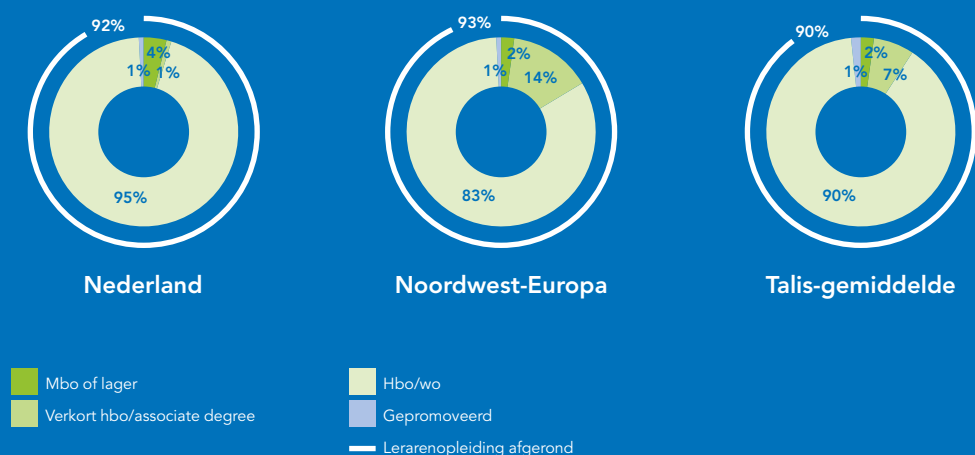
- ²⁰ Zie internationale tabel 2.8,
<http://dx.doi.org/10.1787/888933042694>.
- ²¹ Zie internationale tabel 2.7,
<http://dx.doi.org/10.1787/888933042656>.
- ²² Alle uren waarnaar wij refereren betreffen klokuren.
- ²³ Zie ook internationale tabel 6.12,
<http://dx.doi.org/10.1787/888933046798>.
- ²⁴ Zie ook internationale tabel 3.24,
<http://dx.doi.org/10.1787/888933044404>.
- ²⁵ Kleine scholen hebben minder dan 365 leerlingen, middelgrote 365-1066, grote scholen meer dan 1066. Deze indeling is bepaald door het TALIS-consortium op basis van de schoolomvang in de deelnemende landen en gebruikt in het internationale rapport.
- ²⁶ Zie ook internationale tabel 2.19,
<http://dx.doi.org/10.1787/888933043112>.
- ²⁷ Antwoordcategorieën waren: helemaal niet, zeer weinig, enigszins en sterk.
- ²⁸ Antwoordcategorieën waren: zeer oneens, oneens, eens en zeer eens.
- ²⁹ Significant bij $\alpha=0,05$.
- ³⁰ www.voion.nl/programmalijnen/opleiding-en-professionalisering/professionaliseren-in-school/lerende-organisatie/bouwen-aan-professionele-ruimte
- ³¹ Zie ook internationale tabel 2.24web,
<http://dx.doi.org/10.1787/888933043340>.
- ³² Zie internationale tabellen 3.34web en 3.35web,
<http://dx.doi.org/10.1787/888933044632> en
<http://dx.doi.org/10.1787/888933044651>.
- ³³ Zie internationale tabellen 3.26web en 7.2,
<http://dx.doi.org/10.1787/888933044480> en
<http://dx.doi.org/10.1787/888933047520>.
- ³⁴ In Nederland en Zweden is het verschil tussen docenten en schoolleiders bij deze stelling echter niet significant.

4

Professionele ontwikkeling docenten

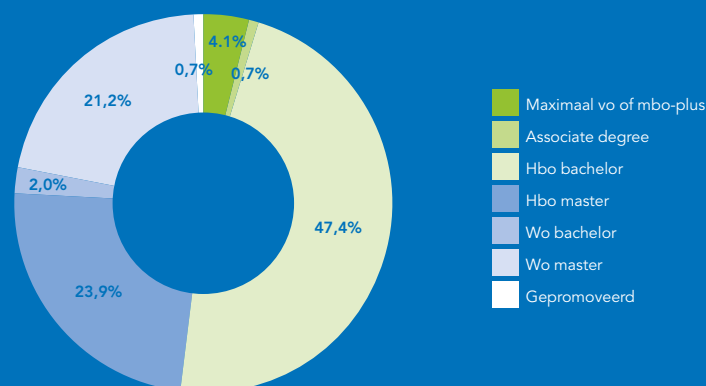


Figuur 4.1
Niveau hoogst afgeronde opleiding en
afrondding lerarenopleiding*



* Lerarenopleiding of andere opleiding die leidt tot onderwijsbevoegdheid.

Figuur 4.2
Uitsplitsing
afgeronde
opleiding
Nederlandse
docenten*



* Deze uitsplitsing is alleen opgenomen in de Nederlandse vragenlijst.
Daarmee is een internationale vergelijking niet mogelijk.

Wereldwijd hebben de ontwikkeling en het onderhoud van vaardigheden van docenten die nodig zijn om het beste uit de leerlingen te halen grote aandacht. Ook in Nederland wordt aan de docent een sleutelrol toegekend om het onderwijs blijvend te verbeteren en is daarbij grote aandacht voor de professionele ontwikkeling, tijdens en na de initiële opleiding.³⁵

Talis hanteert een brede definitie voor professionele ontwikkeling, deze wordt gezien als "alle activiteiten die tot doel hebben de vaardigheden, kennis, expertise en andere beroepsmatige kenmerken van een docent verder te ontwikkelen." Hierbij kan het gaan om externe activiteiten zoals cursussen, workshops of formele kwalificatieprogramma's, of activiteiten binnen de school, eventueel in samenwerking tussen scholen of tussen leraren van verschillende scholen (bijvoorbeeld observatiebezoeken) of tussen docenten binnen een school (bijvoorbeeld coaching en gezamenlijk lesgeven).³⁶

In dit hoofdstuk gaan we eerst in op de initiële opleiding van docenten. Daarna bespreken we inwerkprogramma's voor nieuwe docenten en de begeleiding van docenten. Vervolgens kijken we naar de deelname van docenten aan professionele ontwikkelingsactiviteiten en de gepercipieerde invloed van deze activiteiten op het lesgeven. De belemmerende en bevorderende factoren voor deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten komen daarna aan bod. Tot slot beschrijven we welke factoren een rol spelen in de mate waarin docenten actief zijn in verdere professionele ontwikkeling.

4.1 Initiële opleiding docenten

De meeste docenten hebben een opleiding afgerond op hbo/wo-niveau (zie figuur 4.1).³⁷ In Nederland ligt dit aandeel met 95 procent hoger dan in Noordwest-Europa (83%) en Talis als geheel (90%). Het grote verschil met Noordwest-Europa wordt veroorzaakt door Vlaanderen, waar veel docenten (85%) een

verkorte hbo-opleiding hebben afgerond als hoogste opleiding.

Het aandeel docenten dat een lerarenopleiding heeft afgerond is in Nederland (92%) ongeveer gelijk aan de internationale gemiddeldes (93% in Noordwest-Europa en 90% in alle Talis-landen).³⁸ Binnen Noordwest-Europa hebben alleen Vlaamse docenten beduidend vaker een lerarenopleiding afgerond (98%). Wel gaat het hierbij zoals hiervoor aangegeven vooral om verkorte hbo-opleidingen.

Aan de Nederlandse docenten is gevraagd om een nadere specificering van het opleidingsniveau (zie figuur 4.2).³⁹ Bijna driekwart van de Nederlandse docenten heeft een hbo-opleiding afgerond op bachelor- (47%) of master-niveau (24%). Een op de vijf docenten heeft een wo-masteropleiding afgerond.

Bij het merendeel van de docenten maakte het vak dat zij geven deel uit van hun (leraren)opleiding (zie tabel 4.1). In Nederland ligt dit percentage gemiddeld lager dan in de Talis-landen als geheel, terwijl in Nederland het voltooiën van de vakgerichte (leraren-)opleiding in de meeste gevallen noodzakelijk is voor het behalen van de bevoegdheid in dit vak.

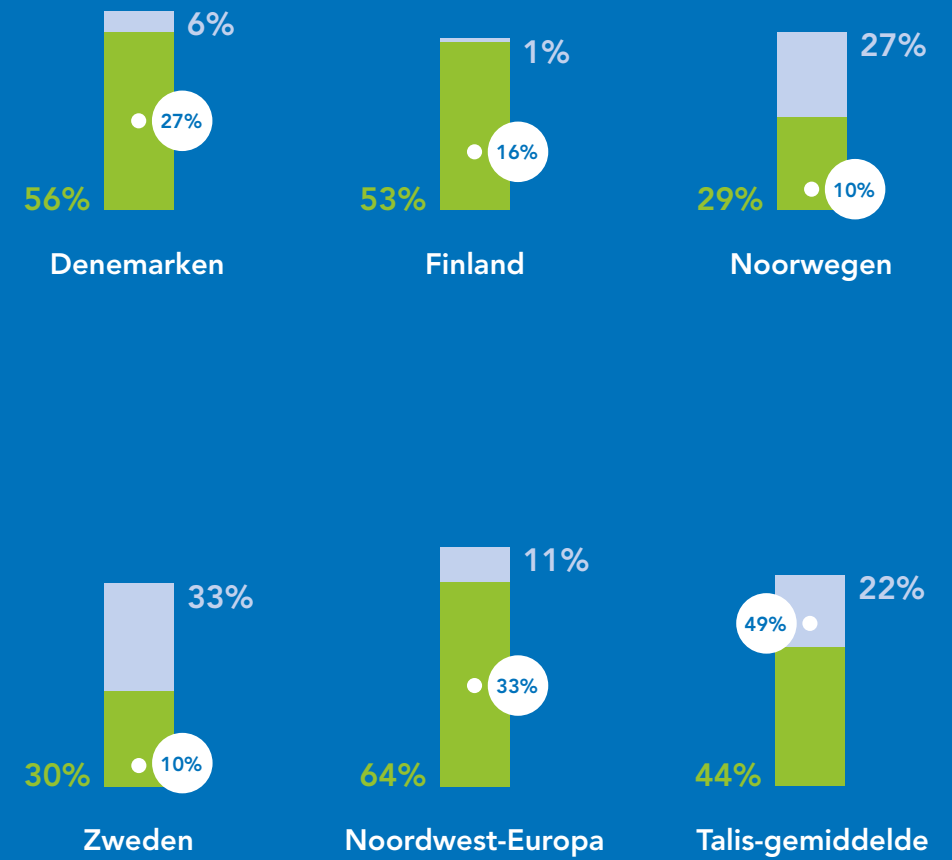
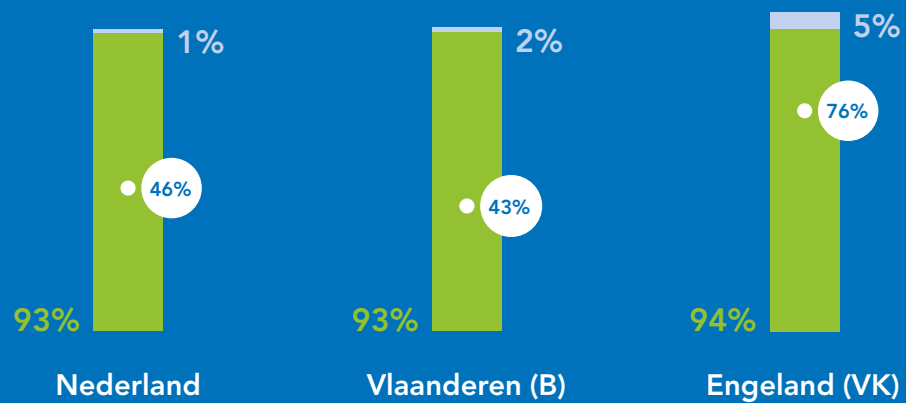
In vergelijking tot Noordwest-Europa worden in Nederland vooral bij wiskunde (22%) en Nederlands (19%) vaker docenten ingezet waarbij het vakgebied geen deel uitmaakte van de opleiding. In Noordwest-Europa gaat het voor beide vakgebieden om slechts 10%. Voor de moderne vreemde talen (5%), Grieks en/of Latijn (6%) en lichamelijke opvoeding (0%) werken in Nederland juist vaker dan in Noordwest-Europa en het Talis-gemiddelde docenten die het vakgebied ook in de opleiding hebben gehad.⁴⁰

4.2 Inwerkprogramma's (inductie) en begeleiding (mentoring/coaching)

Na de initiële opleiding is het belangrijk dat docenten goed worden opgevangen wanneer ze

Inwerk- programma's

Figuur 4.3
Aanbod van en deelname
aan inwerkprogramma's
(in % docenten)*



- Voor alle nieuwe docenten
- Alleen voor starters
- Deelgenomen aan formeel inwerkprogramma

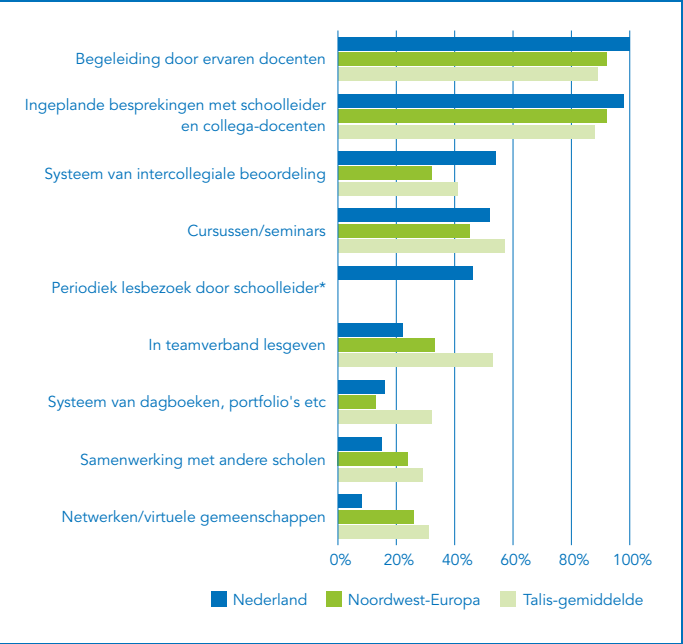
* Percentages docenten die toegang hebben tot een inwerkprogramma zijn gebaseerd op de schoolleidersenquête; percentages docenten die hebben deelgenomen aan een inwerkprogramma zijn gebaseerd op de docentenenquête. Met starters wordt hier bedoeld: docenten die pas-afgestudeerd zijn en aan het begin van hun loopbaan in het onderwijs staan. Met nieuwe docenten wordt bedoeld: docenten die nieuw instromen op een bepaalde school, inclusief starters en docenten die van school zijn gewisseld.

Tabel 4.1
Vakken waarin men lesgeeft aan klassen in de onderbouw en de mate waarin dit vakgebied deel uitmaakte van de gevolgde (leraren-) opleiding (% docenten)

	Nederland		Noordwest-Europa		Talis-gemiddelde	
	Dit jaar gegeven	Maakte geen deel uit van de opleiding*	Dit jaar gegeven	Maakte geen deel uit van de opleiding*	Dit jaar gegeven	Maakte geen deel uit van de opleiding*
Nederlands**	13,7	18,7	29,4	9,5	28,9	5,7
Wiskunde	12,8	21,7	25,1	10,3	20,9	6,6
Natuurwetenschappen	14,1	9,9	22,2	9,8	21,0	7,6
Sociale / maatschappelijke vakken	18,2	18,5	22,9	16,6	20,0	11,8
Moderne vreemde talen	20,2	5,4	25,5	11,1	18,7	10,5
Grieks en/of Latijn	1,9	6,4	1,4	31,0	1,8	27,3
Technologie	4,6	27,7	10,7	31,8	13,0	18,3
Kunst	10,2	9,2	15,5	13,6	15,2	14,1
Lichamelijke opvoeding	8,0	0,3	14,6	11,8	13,5	8,8
Godsdienst	4,3	45,7	14,9	27,9	13,1	22,1
Praktische en beroepsvaardigheden	10,7	28,2	13,6	28,3	11,0	23,3

* Percentage van de docenten die het huidige schooljaar in het betreffende vak lesgeven.
** In de internationale vragenlijst opgenomen als 'lezen, schrijven en literatuur'.

Figuur 4.4
Componenten van inwerkprogramma's (in % van docenten die hier toegang toe hebben, op basis van schoolleidersenquête)



* Dit item is alleen opgenomen in de Nederlandse vragenlijst; er kan geen internationale vergelijking worden gemaakt.

voor het eerst als docent aan het werk gaan. Een goed inwerk- en begeleidingsprogramma kan de starter daarbij ondersteunen. Uit Talis 2013 blijkt dat inwerkprogramma's voor nieuwe docenten inmiddels 'gemeengoed' zijn geworden in het voortgezet onderwijs in Nederland. In Nederland werkt 93 procent van de docenten op een school waar een dergelijk programma wordt aangeboden aan alle nieuwe docenten, ongeacht hun werkervaring. Het Talis-gemiddelde ligt een stuk lager (44%), evenals het gemiddelde in Noordwest-Europa (64%). Daarbij is een duidelijke scheidslijn zichtbaar tussen de Scandinavische landen, waar inwerkprogramma's (nog) niet structureel worden aangeboden in het voortgezet onderwijs, en de overige Noordwest-Europese landen waar bijna alle docenten deze mogelijkheid krijgen (zie figuur 4.3).⁴¹

De *deelname* aan formele inwerkprogramma's is bij Nederlandse docenten (46%) iets lager dan het Talis-gemiddelde (49%). Vergeleken met hun collega's in de Scandinavische landen nemen in Nederland, Vlaanderen en, met name, in Engeland meer docenten deel aan een inwerkprogramma.

Inwerkprogramma's kunnen uit meerdere onderdelen bestaan. De begeleiding door ervaren docenten en ingeplande besprekingen met de schoolleider en collega-docenten komen het meest voor, zowel in Nederland als in de overige Talis-landen (zie figuur 4.4), gevolgd door cursussen/seminars.⁴² In Nederland vormt peer review vaker onderdeel van een inwerkprogramma voor nieuwe docenten dan in de overige landen. Buiten Nederland wordt vaker in teamverband lesgegeven. De inwerkprogramma's in Nederland bestaan gemiddeld uit 3 tot 4 activiteiten, wat ongeveer overeen komt met het gemiddelde voor Noordwest-Europa. In Engeland is het programma het meest gevarieerd, met gemiddeld 5 onderdelen (zie bijlage 2, tabel B7).

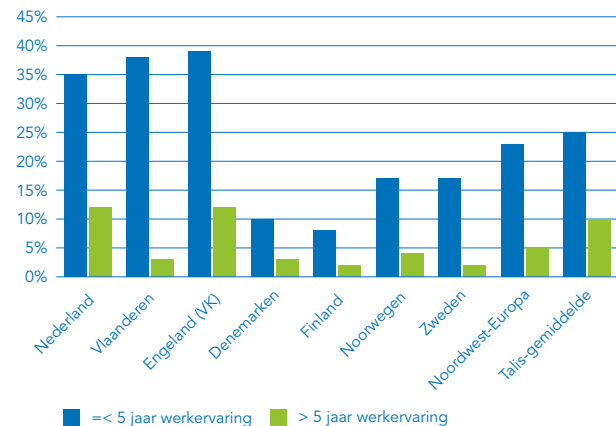
De ondersteuning door een mentor of coach laat tussen de landen vergelijkbare verschillen zien (zie figuur 4.5). Docenten in Engeland, Nederland en

Vlaanderen krijgen gedurende de eerste vijf jaar van hun loopbaan substantieel vaker ondersteuning van een mentor of coach dan in de Scandinavische landen. Ook het Talis-gemiddelde ligt hoger dan in de Scandinavische landen. De mate waarin docenten met meer dan vijf jaar werkervaring worden begeleid door een mentor of coach is over het geheel genomen een stuk lager dan hun minder ervaren collega's.⁴³

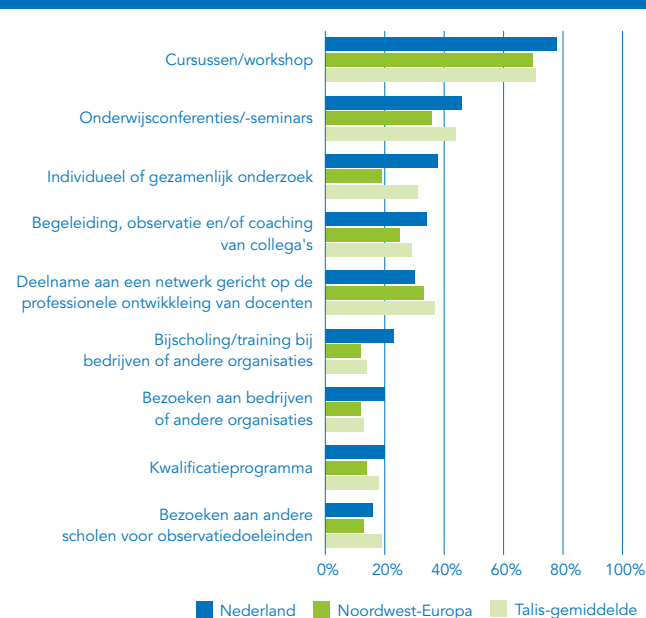
Ten aanzien van de begeleiding speelt in Nederland de contractvorm een grotere rol dan werkervaring (zie bijlage 2, tabel B8). De helft van alle docenten met een tijdelijk contract krijgt begeleiding. Onder docenten met een vast contract betreft dit een tiende. Eenzelfde verschil is zichtbaar in Engeland en Vlaanderen. Ook de Talis-gemiddelden laten zien dat docenten met een tijdelijk contract vaker begeleid worden dan hun collega's met een vast contract, al is dit verschil minder groot⁴⁴. Het grootste deel van de tijdelijke contracten betreft logischerwijs vooral de starters (pas afgestudeerden). De verschillen naar contractomvang (parttime versus fulltime) zijn ook kleiner dan die naar contractsoort (zie bijlage 2, tabel B8). Zoals verwacht, zijn het vooral de meer ervaren docenten met een vast contract en een grotere contractomvang die hun minder ervaren collega's begeleiden.⁴⁵

Schoolleiders in Talis-landen kennen veel belang toe aan de begeleidingsactiviteiten. Bijna alle schoolleiders zijn van mening dat begeleiding een waardevol instrument is om de minder ervaren docenten te ondersteunen in het lesgeven (98%). Daarnaast wordt begeleiding breed gewaardeerd als instrument om de pedagogische vaardigheden van docenten te verbeteren (95%), de professionele identiteit van docenten te versterken (92%) en de prestaties van leerlingen te verbeteren (90%). Het inzetten van begeleiding om de vakinhoudelijke kennis van docenten uit te breiden wordt het minst vaak onderkend (80%). De meningen van de Nederlandse schoolleiders komen in grote lijnen overeen met de meningen van hun internationale collega's.⁴⁶

Figuur 4.5
Aandeel docenten
dat wordt
ondersteund door
een mentor/coach
naar werkervaring



Figuur 4.6
Professionele
ontwikkelingsactivi-
teiten ondernomen
in de 12 maanden
voorafgaand aan
het onderzoek



4.3 Deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten

In de Talis-landen is de deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten door docenten hoog: gemiddeld 88 procent van de docenten heeft het afgelopen jaar deelgenomen aan minimaal één activiteit.⁴⁷ Er is echter een grote variatie in de frequentie, duur en ingeschatte invloed van deze activiteiten. Ook het aantal activiteiten dat docenten hebben ondernomen in de twaalf maanden voorafgaand aan het onderzoek en de onderwerpen die daarbij aan bod zijn gekomen variëren.

In Nederland heeft 93 procent van alle docenten aan tenminste één activiteit deelgenomen in het kader van hun professionele ontwikkeling, iets meer dan het internationale gemiddelde. Zij namen het vaakst deel aan een cursus of workshop (zie figuur 4.6), net als hun collega's in de andere Talis-landen. Op de tweede plaats staan onderwijsconferenties/seminars, waaraan iets minder dan de helft van de (Nederlandse) docenten heeft deelgenomen in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek.⁴⁸

Hoewel relatief iets meer docenten in Nederland een professionele ontwikkelingsactiviteit hebben ondernomen, hebben zij daar in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek gemiddeld minder dagen aan besteed (17,7 dagen) dan hun Talis-collega's (25,3 dagen), maar net iets meer dan hun collega's in Noordwest-Europa (14,5 dagen). Het gaat dan uitdrukkelijk alleen om de vijf activiteiten waarvoor zij de duur in dagen hebben ingevuld.⁴⁹ Aan deze activiteiten hebben de docenten in Nederland gemiddeld iets minder tijd besteed dan hun Talis-collega's (zie figuur 4.7), maar het verschil is het grootst in het aantal dagen dat besteed is aan cursussen/workshops.⁵⁰

De deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten verschilt in Nederland niet significant tussen docenten met maximaal vijf jaar werkervaring en met meer dan vijf jaar werkervaring. Ook maakt het niet uit of men een tijdelijk of een vast contract heeft. Wat

wel uitmaakt is de contractomvang: docenten die minder dan 30 uur per week werken nemen significant minder vaak deel aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (88%) dan docenten die meer dan 30 uur per week werken (95%).⁵¹

Vormen van professionele ontwikkelingen zijn activiteiten zoals het gezamenlijk lesgeven, bijwonen van lessen van andere docenten, et cetera (zie figuur 4.8). Over de gehele linie nemen Nederlandse docenten significant vaker deel aan gezamenlijke activiteiten, zoals het bijwonen van lessen van collega-docenten en gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen, dan gemiddeld in de Talis-landen als geheel. Nederlandse docenten geven echter minder vaak gezamenlijk les in dezelfde klas en werken minder vaak samen aan gemeenschappelijke standaarden voor de beoordeling van de voortgang van leerlingen.⁵²

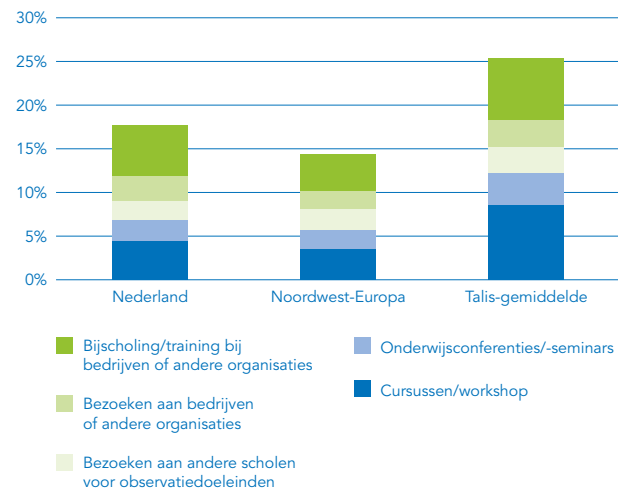
4.4 Onderwerpen professionele ontwikkeling

In het algemeen komen in de Talis-landen de volgende onderwerpen het vaakst aan bod tijdens professionele ontwikkelingsactiviteiten:

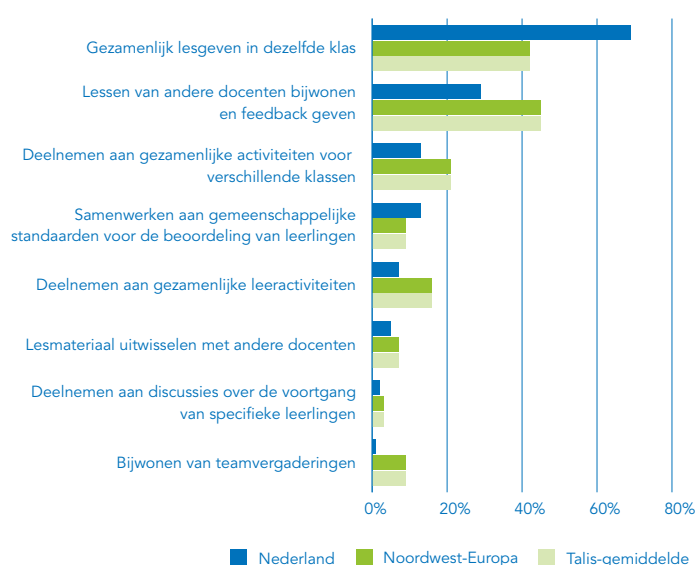
- Kennis en begrip van mijn vakgebied (73%);
- Pedagogische vaardigheden (68%);
- Methoden voor het beoordelen van leerlingen (57%);
- Kennis van de kerndoelen/het leerplan (56%);
- ICT-vaardigheden tbv lesgeven (54%).

Deze onderwerpen komen in Nederland iets minder vaak aan bod.⁵³ Vooral methoden voor het beoordelen van leerlingen zijn minder vaak onderwerp van professionele ontwikkelingsactiviteiten in Nederland (zie figuur 4.9). Daarentegen zijn leerlinggedrag en klassenmanagement juist vaker onderwerp van de professionele ontwikkelingsactiviteiten waar de Nederlandse docenten aan deelnemen. De Nederlandse docenten geven doorgaans aan dat de ondernomen activiteiten hun lesgeven positief hebben beïnvloed.

Figuur 4.7
Gemiddeld aantal
dagen besteed
aan professionele
ontwikkelingsac-
tiviteiten (in de
12 maanden
voorafgaand aan
het onderzoek)



Figuur 4.8
Percentage docen-
ten dat **nooit** heeft
deelgenomen
aan de volgende
activiteiten



Docenten is tevens gevraagd aan welke onderwer-
pen zij verder behoefte hebben in het kader van hun
professionele ontwikkeling⁵⁴ (figuur 4.9). De top vier
ziet er als volgt uit:

- ICT-vaardigheden tbv lesgeven (met 15% significant lager dan Talis-gemiddelde (19%) en vergelijkbaar met Noordwest-Europa (16%));
- Methoden voor gedifferentieerd lesgeven (met 14% vergelijkbaar met Talis-gemiddelde (13%); significant hoger dan gemiddelde Noordwest-Europa (8%));
- Nieuwe technologieën op de werkplek (met 12% vergelijkbaar met Noordwest-Europa (11%) en significant lager dan Talis-gemid-
delde (18%));
- Lesgeven aan leerlingen met speciale
behoefte (met 11% significant lager dan
Talis-gemiddelde (22%) en ook lager dan
gemiddelde Noordwest-Europa (14%)).

4.5 Belemmerende factoren en ontvangen ondersteuning voor deelname aan professionalisering

De deelname aan professionele
ontwikkelingsactiviteiten is hoog onder docenten
in de Talis-landen. Toch heeft 12 procent van alle
docenten in de Talis-landen in de 12 maanden
voorafgaand aan het onderzoek aan geen
enkele professionele ontwikkelingsactiviteit
deelgenomen. Alle docenten is gevraagd naar
belemmeringen voor deelname aan professionele
ontwikkelingsactiviteiten. Voor Nederlandse
docenten vormt het gebrek aan passende trajecten
de belangrijkste belemmering, wat zij gemeen
hebben met hun collega's in de Scandinavische
landen (zie figuur 4.10). Daarnaast worden
roosterproblemen als een grote belemmering
beschouwd, hoewel in mindere mate dan in de rest
van Noordwest-Europa of gemiddeld in de Talis-
landen. De kosten voor deelname en het gebrek
aan incentives voor deelname vormen in Nederland

significant minder vaak een belemmering dan
gemiddeld in de Talis-landen.⁵⁵

Naast de belemmeringen voor deelname aan profes-
sionele ontwikkelingsactiviteiten, zijn er tevens fac-
toren die de deelname bevorderen. Gevraagd naar
de ondersteuning die docenten hebben gekregen
voor deelname aan professionele ontwikkelingsac-
tiviteiten, blijkt dat de Nederlandse docenten vaker
vrij geroosterd worden voor activiteiten die onder
werktijd vallen dan hun collega's in andere landen (zie
figuur 4.11).⁵⁶ Dit, terwijl roosterproblemen juist wor-
den gezien als een belemmering voor deelname aan
professionele ontwikkeling. Blijkbaar worden daar
uiteindelijk toch oplossingen voor gevonden.

Gemiddeld heeft twee derde van de docenten in de
Talis-landen niet zelf hoeven bij te dragen aan de
kosten voor professionele ontwikkeling (zie figuur
4.12). In Nederland betreft dat ruim drie kwart; in
Noordwest-Europa gaat het om een nog grotere aan-
deel, met uitzondering van Finland. Een zesde van
de Nederlandse docenten betaalt een deel van de
kosten zelf, 4 procent heeft de professionele ontwik-
kelingsactiviteiten geheel zelf bekostigd.⁵⁷

4.6 Verklarende factoren

Wij hebben multivariate lineaire regressies uitgevoerd
teneinde de determinanten te achterhalen voor:

- het aantal dagen dat docenten hebben
besteed aan professionele ontwikkelingsac-
tiviteiten,
- het aantal activiteiten waaraan ze hebben
deelgenomen en
- de mate waarin zij hebben deelgenomen aan
professionele samenwerkingsactiviteiten.

Wij doen hier verslag van de resultaten op hoofd-
lijnen. In bijlage 2 (zie tabellen B8 t/m B12) zijn de
volledige uitkomsten te vinden.

Professionele ontwikkelingsactiviteiten

Figuur 4.9
Inhoud van professionele ontwikkelingsactiviteiten, de mate waarin deze een positieve invloed hebben op het lesgeven en aandeel Nederlandse docenten dat daar grote behoefte aan heeft

Kennis en begrip van mijn vakgebied



Pedagogische vaardigheden



Leerlinggedrag en klassenmanagement



ICT-vaardigheden tbv lesgeven



Kennis van de kerndoelen/ het leerplan



Methoden voor het beoordelen van leerlingen



Onderwijzen van generieke vaardigheden



Begeleiding en advies aan leerlingen tbv (school-) loopbaan



Schoolbestuur en directie



Methoden voor gedifferentieerd lesgeven



Lesgeven aan leerlingen met speciale behoeften



Nieuwe technologieën op de werkplek



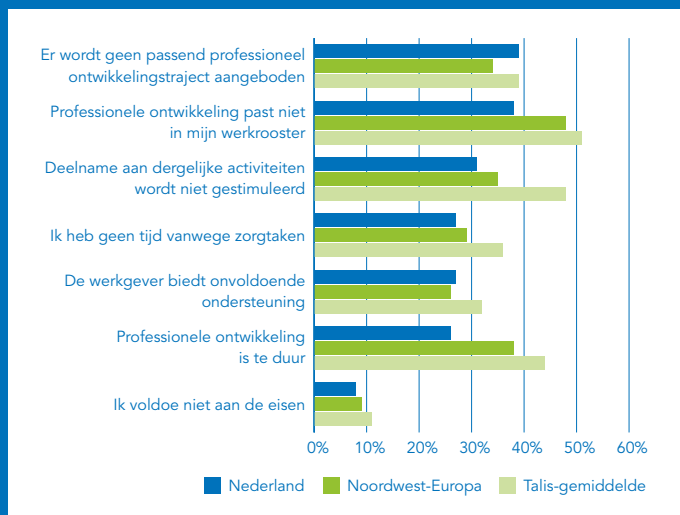
Methoden voor de ontwikkeling van beroepsoverstijgende competenties



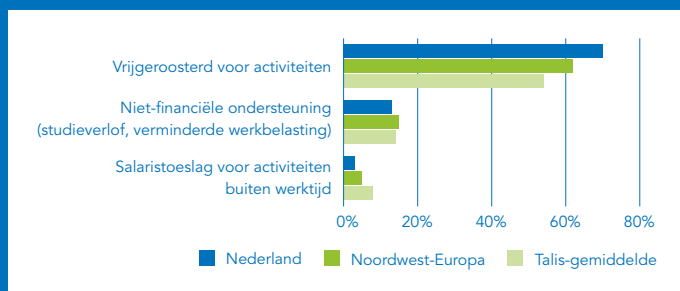
Lesgeven in een multiculturele/ meertalige omgeving



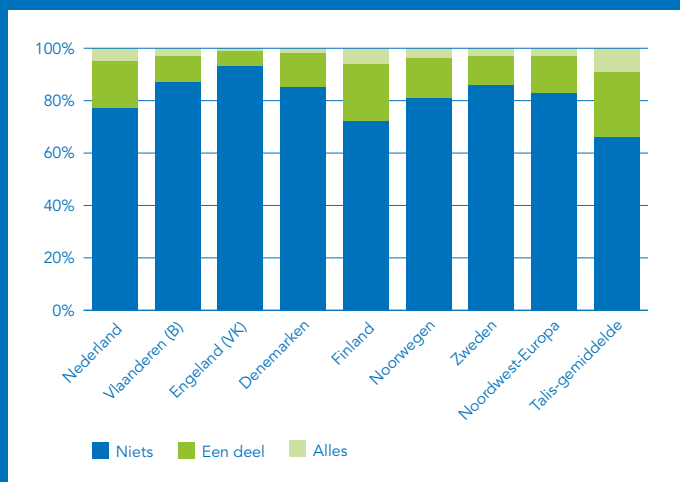
Figuur 4.10
Belemmeringen
voor deelname
van docenten
aan professionele
ontwikkelings-
activiteiten



Figuur 4.11
Ontvangen
ondersteuning
voor deelname
aan professionele
ontwikkelings-
activiteiten



Figuur 4.12
Welk deel van
de kosten voor
uw professionele
ontwikkeling heeft
u zelf moeten
betalen?
(in % docenten)



Deelname professionele ontwikkeling: aantal dagen en aantal activiteiten

Om verklarende factoren te achterhalen voor het aantal dagen dat aan professionele ontwikkeling is besteed en het aantal activiteiten waaraan docenten hebben deelgenomen (in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek) zijn lineaire regressieanalyses uitgevoerd. Voor beide items is hetzelfde regressiemodel toegepast. Daarbij bleken veel onafhankelijke variabelen nodig te zijn om een redelijk deel van de variantie in deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten te kunnen verklaren. Een samenvatting van de significante uitkomsten is weergegeven in tabel 4.2.

Vier factoren blijken een belangrijke rol te spelen in het aantal bestede dagen en het aantal activiteiten:

- Mate waarin op school een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid heerst voor school-gerelateerde zaken heeft een positieve invloed: zowel aantal dagen als aantal activiteiten professionele ontwikkeling nemen hierdoor toe;
- Mate waarin docent deelneemt aan gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen heeft een positieve invloed;
- Mate waarin schoolleider heeft samengewerkt met docenten om problemen omtrent discipline in de klas op te lossen heeft een positieve invloed (schoolleidersenquête);
- Mate waarin schoolleider problemen met lesrooster heeft opgelost heeft een negatieve invloed (schoolleidersenquête).

Verder verschillen de factoren die het aantal activiteiten in het kader van de professionele ontwikkeling verklaren van die voor het aantal dagen dat docenten hebben besteed aan professionele ontwikkeling.

Deelname gezamenlijke activiteiten docenten

In de docentenvragenlijst zijn meerdere vragen gesteld over de mate waarin docenten deelnemen aan gezamenlijke professionele activiteiten. Deze zijn verwerkt in twee internationale schalen:

1. Onderwijs-gerelateerde uitwisseling en coördinatie (uitwisselen lesmateriaal, ontwikkeling gezamenlijke standaarden voor toetsen et cetera);
2. Professionele samenwerking (gezamenlijk lesgeven, deelname gezamenlijke professionele leeractiviteiten et cetera).

Tabel 4.3 geeft een samenvatting van de significante factoren en de richting van hun invloed.

Uit de tabel blijkt dat er 8 factoren zijn die invloed hebben op zowel de schaal 'onderwijs gerelateerde uitwisseling en coördinatie' als op de schaal 'professionele samenwerking'. Deze zijn:

- Aantal jaren werkervaring heeft een negatieve invloed op beide soorten van gezamenlijk ondernemen van professionele activiteiten: hoe meer jaren werkervaring hoe minder vaak men hieraan deelneemt;
- Omvang werkweek heeft een positieve invloed op beide schalen: hoe meer uren men werkt per week, des vaker wordt deelgenomen aan beide soorten gezamenlijke professionele activiteiten;
- Omvang school in aantal leerlingen heeft een positieve invloed: hoe groter de school, hoe vaker docenten gezamenlijke activiteiten ontplooiën;
- Mate waarin docent een goede relatie heeft met zijn/haar leerlingen heeft een positieve invloed: een betere relatie leidt tot meer deelname;
- Mate van schooldelinquentie en geweld (subschaal obv schoolleidersenquête) heeft een positieve invloed. Hierbij zou een rol kunnen spelen dat op scholen waar veel schooldelinquentie en geweld voorkomen, docenten meer behoefte hebben aan

Tabel 4.2
Factoren die het
aantal dagen
bested aan
professionele
ontwikkeling en
het aantal verschil-
lende activiteiten
verklaren*

Factoren	Aantal dagen professionele ontwikkeling**	Aantal professionele ontwikkelings- activiteiten***
Vrouw		+
Lerarenopleiding afgerond	–	
Mate waarin inhoud van het vak onderdeel uitmaakte van de (leraren) opleiding		–
Aantal jaren werkervaring		+
Aantal leerlingen in de klas		+
Aandeel leerlingen die zwak presteren		–
Aandeel leerlingen met speciale behoeften		+
Mate waarin op school een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid heerst voor school gerelateerde zaken	+	+
Deelname gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijdsgroepen	+	+
Mate van gedistribueerd leiderschap (schaal obv schoolleidersenquête)	–	
Mate waarin ontvangen feedback heeft geleid tot openlijke waardering van directeur/collega's	+	
Mate waarin schoolleider heeft samengewerkt met docenten om problemen omtrent discipline in de klas op te lossen (schoolleidersenquête)	+	+
Mate waarin schoolleider problemen met lesrooster heeft opgelost (schoolleidersenquête)****	–	–
Mate waarin gebrek aan onderwijspersoneel effectiviteit school belemmert (schaal obv schoolleidersenquête)****		+
* Significante uitkomsten multivariate lineaire regressieanalyses bij $\alpha=0,05$, waarbij voor elke afhankelijke variabele hetzelfde model is gehanteerd. ** Model verklaart voor aantal dagen besteed aan professionele ontwikkeling 32% van de variantie ($R^2 = 0,32$). *** Model verklaart voor aantal professionele ontwikkelingsactiviteiten 31% van de variantie ($R^2 = 0,31$). **** Het is aannemelijk dat hier een onbekende, achterliggende factor een rol speelt waardoor er sprake is van een 'omgekeerde causaliteit'. Zo zou het kunnen dat 'zwakke scholen' juist een sterker professionaliseringsbeleid hanteren dan scholen met goede leerlingresultaten om de achterstanden in te halen.		

gezamenlijk optrekken of dat het beleid op deze scholen sterker gericht is op samenwerken;

- Mate waarin ontvangen feedback heeft geleid tot openlijke waardering van directeur/collega's heeft een positieve invloed;
- Mate waarin de schoolleider maatregelen heeft genomen om ervoor te zorgen dat docenten zich verantwoordelijk voelen voor leerresultaten (schoolleidersenquête) heeft een negatieve invloed. Hierbij kan een rol spelen dat als gevolg van de getroffen maatregelen door de schoolleider er een 'afrekencultuur' binnen de school is ontstaan. Er kan echter ook sprake zijn van omgekeerde causaliteit. In dat geval gaat het om scholen waar docenten minder (professioneel) samenwerken en waar de schoolleider maatregelen neemt om dit te verbeteren;
- Mate waarin de schoolleider na de beoordeling van een docent maatregelen heeft besproken om de zwakke punten in lesgeven te verbeteren (schoolleidersenquête) heeft een negatieve invloed. Ook hier is het aannemelijk dat er sprake is van een 'omgekeerde causaliteit'.

Tabel 4.3
Factoren die de mate van onderwijsgerelateerde uitwisseling en coördinatie en professionele samenwerking verklaren*

Factoren	Uitwisseling en coördinatie**	Professionele samenwerking***
Aantal jaren werkervaring	–	–
Omvang werkweek	+	+
Schooltype: brede scholengemeenschap	+	
Omvang school in aantal leerlingen	+	+
Relatie tussen docent en leerlingen	+	+
Schooldelinquentie en geweld (subschaal obv schoolleidersenquête)****	+	+
Wederzijds respect (subschaal obv schoolleidersenquête)		+
Mate waarin ontvangen feedback heeft geleid tot openlijke waardering van directeur/collega's	+	+
Mate waarin schoolleider lessen in de klas heeft geobserveerd (schoolleidersenquête)		+
Mate waarin schoolleider problemen met lesrooster heeft opgelost (schoolleidersenquête)	+	
Mate waarin schoolleider maatregelen heeft genomen om ervoor te zorgen dat docenten zich verantwoordelijk voelen voor leerresultaten (schoolleidersenquête) ****	–	–
Mate waarin schoolleider na beoordeling docent maatregelen heeft besproken om zwakke punten in lesgeven te verbeteren (schoolleidersenquête)****	–	–
* Significante uitkomsten multivariate lineaire regressieanalyses bij $\alpha=0,05$, waarbij voor elke afhankelijke variabele hetzelfde model is gehanteerd. ** Model verklaart voor schaal onderwijs gerelateerde uitwisseling en coördinatie 33% van de variantie ($R^2 = 0,33$). *** Model verklaart voor schaal professionele samenwerking 39% van de variantie ($R^2 = 0,39$). **** Het is aannemelijk dat hier een onbekende, achterliggende factor een rol speelt waardoor er sprake is van een 'omgekeerde causaliteit'. Zo zou het kunnen dat 'zwakke scholen' juist een sterkere professionaliseringsbeleid hanteren dan scholen met goede leerlingresultaten om de achterstanden in te halen.		

Noten

35

Zie onder andere Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Rijksoverheid: Den Haag.

36

Zie OESO (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. Chapter 4, Introduction.

37

Zie internationale tabel 2.2, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042409>.

38

Zie internationale tabel 2.3, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042485>.

39

In de internationale vragenlijst is bij deze vraag gebruik gemaakt van de ISCED-indeling van de UNESCO. ISCED staat voor 'International Standard Classification of Education'. Het is een classificatie van onderwijsprogramma's met als doel de internationale vergelijkbaarheid van onderwijsstatistieken en onderwijsindicatoren te bevorderen. In de gehanteerde indeling valt (bijna) het gehele hoger onderwijs (hbo en wo) in dezelfde categorie (5A); in de nieuwe indeling die in 2014 wordt geïmplementeerd, kunnen bachelor- en masterniveau wel worden onderscheiden.

40

Zie internationale tabel 2.15web, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042941>.

41

Zie ook internationale tabel 4.1, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044727>.

42

Zie ook internationale tabel 4.15web, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045278>.

43

Zie ook internationale tabel 4.3 en 4.4, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044803> en <http://dx.doi.org/10.1787/888933044860>.

44

Nederlandse docenten met maximaal 5 jaar werkervaring krijgen even vaak ondersteuning van een mentor/coach als gemiddeld in de Talis-landen. Nederlandse docenten met meer dan 5 jaar werkervaring krijgen significant vaker deze ondersteuning dan hun buitenlandse collega's.

45

Zie internationale tabel 4.5, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044879>.

46

Zie internationale tabel 4.16web en 4.17 web, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045297> en <http://dx.doi.org/10.1787/888933045316>.

47

Zie internationale tabel 4.6, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044898>.

48

Zie ook internationale tabel 4.9, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045012>.

49

Dat zijn: cursussen/workshops, onderwijsconferenties/seminars, bezoeken aan andere scholen voor observatiedoelinden, bezoeken aan bedrijven of andere organisaties en bijscholing/training bij bedrijven of andere organisaties.

50

Zie ook internationale tabel 4.9web, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045031>.

51

Zie ook internationale tabel 4.7, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044974>.

52

Zie ook internationale tabel 6.15web, <http://dx.doi.org/10.1787/888933047064>.

53

Zie ook internationale tabel 4.10, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045050>.

54

Zie ook internationale tabel 4.12, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045107>.

55

Zie ook internationale tabel 4.14, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045240>.

56

Zie ook internationale tabel 4.11, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045088>.

57

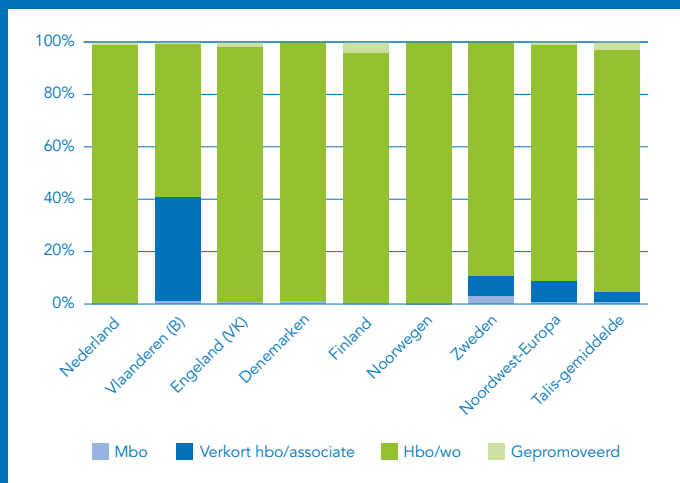
Zie ook internationale tabel 4.6, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044898>.

5

Professionele ontwikkeling schoolleiders

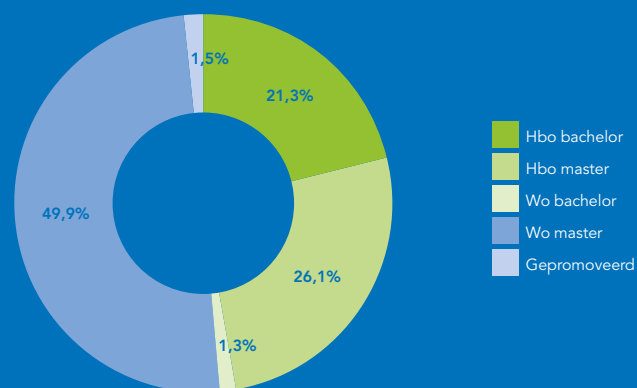


Figuur 5.1
Opleidingsniveau
schoolleiders*

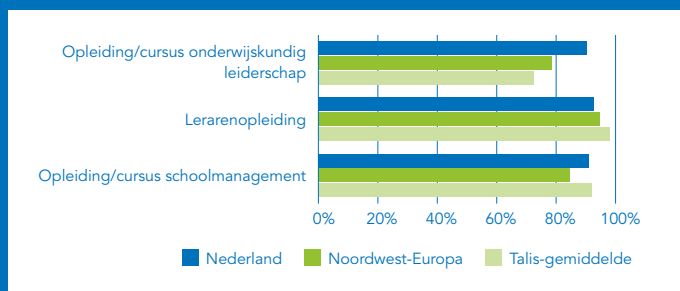


* In de internationale vragenlijst is bij deze vraag gebruik gemaakt van de ISCED-indeling van de UNESCO. ISCED staat voor 'International Standard Classification of Education'. Het is een classificatie van onderwijsprogramma's met als doel de internationale vergelijkbaarheid van onderwijsstatistiek en onderwijsindicatoren te bevorderen. In de gehanteerde indeling valt (bijna) het gehele hoger onderwijs (hbo en wo) in dezelfde categorie (5A); in de nieuwe indeling die in 2014 wordt geïmplementeerd, kunnen bachelor- en masterniveau wel worden onderscheiden.

Figuur 5.2
Gespecificeerd
opleidingsniveau
Nederlandse
schoolleiders



Figuur 5.3
Onderdelen van
de opleiding van
schoolleiders*



* Hierbij zijn de percentages schoolleiders die aan de betreffende opleiding of cursus hebben deelgenomen vóór hun functie als schoolleider, tijdens hun functie en zowel vóór als tijdens functie bij elkaar genomen.

Schoolleiders vormen vaak de verbindende schakel tussen alle betrokkenen op schoolniveau (docenten, leerlingen en ouders), het schoolbestuur en de gemeenschap waarin de school is gevestigd. Uit onderzoek blijkt dat de schoolleider een belangrijke invloed heeft op het schoolklimaat, de organisatie van de school en de (werktevredenheid van) docenten. Daarmee heeft de schoolleider een indirecte invloed op de leerlingen en hun prestaties.⁵⁸

5.1 Initiële opleiding schoolleiders

Nederlandse schoolleiders zijn hoogopgeleid (zie figuur 5.1) en hebben bijna allemaal een hbo- of wo-opleiding afgerond (98,5%). Ook in vergelijking met Noordwest-Europa en de Talis-landen zijn schoolleiders in Nederland hoogopgeleid. Het verschil met Noordwest-Europa wordt vooral verklaard door Vlaanderen: 40 procent van de schoolleiders in Vlaanderen heeft als hoogst afgeronde opleiding een verkorte hbo-opleiding.⁵⁹

In de internationale vragenlijst is geen uitsplitsing gemaakt naar hbo- en wo-diploma's in het hoger onderwijs (ISCED 5A). Nederlandse schoolleiders is wel gevraagd om een nadere specificering (zie figuur 5.2). De helft van de Nederlandse schoolleiders (50%) heeft een universitaire masteropleiding afgerond. Ongeveer een kwart heeft een hbo-masterdiploma gehaald en een vijfde heeft een hbo-bachelor-diploma.

5.2 Schoolleiderschapstrainingindex

Het opleidingsniveau van schoolleiders in het voortgezet onderwijs is in de voorgaande paragraaf aan bod gekomen. Vervolgens is het de vraag of de schoolleiders zijn opgeleid voor de functie van schoolleider. Uit figuur 5.3 blijkt dat de Nederlandse schoolleiders vaker een opleiding/cursus schoolmanagement en vaker een opleiding/cursus onderwijskundig leiderschap hebben gevolgd dan hun col-

lega's in Noordwest-Europa of andere Talis-landen.⁶⁰

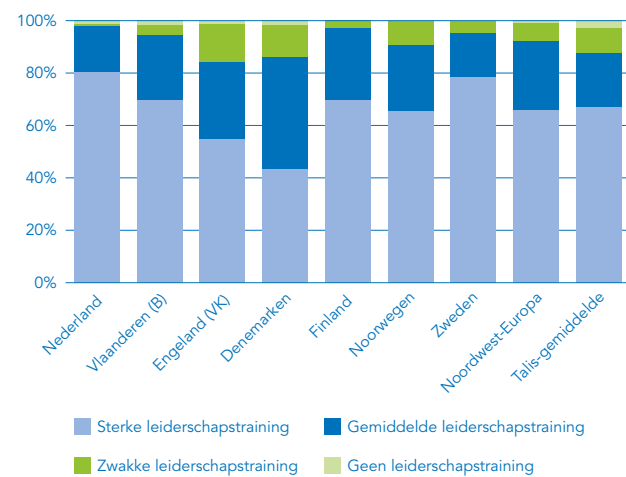
Op basis van deelname aan de drie bovengenoemde onderdelen in de opleiding van schoolleiders, is een zogenaamde schoolleiderschapstrainingindex geconstrueerd (zie figuur 5.4); deze geeft een indicatie van de mate waarin een schoolleider specifiek opgeleid is voor deze positie. Zoals ook uit voorgaande figuur bleek, hebben de meeste Nederlandse schoolleiders (80%) een opleiding gevolgd die zowel het leraarschap omvat als het schoolmanagement en het onderwijskundig leiderschap. In Engeland en met name in Denemarken hebben minder schoolleiders alle drie de elementen in hun opleiding gekregen dan in Nederland.⁶¹

5.3 Deelname schoolleiders aan professionele ontwikkelingsactiviteiten

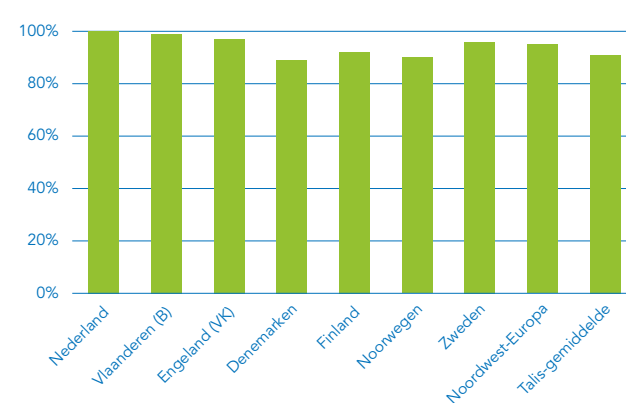
Van een schoolleider wordt verwacht dat hij/zij zich professioneel blijft ontwikkelen. Figuur 5.5 laat zien dat hij/zij dat ook doet. In Nederland heeft slechts een enkele schoolleider in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek niet deelgenomen aan een professionele ontwikkelingsactiviteit (0,4%). In vergelijking met de meeste individuele landen in Noordwest-Europa, hebben in Nederland significant meer schoolleiders deelgenomen aan een dergelijke activiteit. Alleen in Vlaanderen is de deelname vergelijkbaar met Nederland. Wereldwijd gezien heeft alleen Singapore een hogere deelname, namelijk 100 procent.⁶²

De professionele ontwikkeling van schoolleiders kan onderverdeeld worden in drie soorten activiteiten (zie figuur 5.6). Nederlandse schoolleiders nemen het vaakst deel aan een cursus, conferentie of observatiebezoek, net als schoolleiders in de overige landen. Nederlandse schoolleiders blijken substantieel vaker deel te nemen aan een professioneel netwerk, mentoring of onderzoek dan hun collega's in Noordwest-Europa of gemiddeld in de Talis-landen.

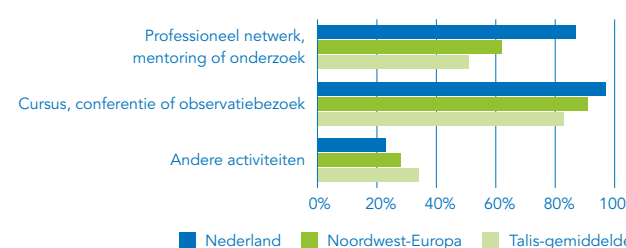
Figuur 5.4
School-
leiderschaps-
trainingsindex



Figuur 5.5
Percentage
schoolleiders dat
in de 12 maanden
voorafgaand aan
het onderzoek
heeft deelgeno-
men aan professio-
nele ontwikkeling



Figuur 5.6
Percentage
schoolleiders dat
in de afgelopen
12 maanden heeft
deelgenomen
aan vormen van
professionele
ontwikkeling



Ondanks de hogere deelname van Nederlandse schoolleiders aan professionele ontwikkeling, besteden zij hier gemiddeld minder dagen aan dan schoolleiders in andere Talis-landen (zie figuur 5.7a).

Wat betreft de deelname aan cursussen, conferenties of observatiebezoeken, is een verschil zichtbaar naar schoolgrootte. Schoolleiders van grote scholen (met meer dan 1.066 leerlingen) nemen iets minder vaak deel aan deze activiteiten (93%) dan hun collega's van scholen met minder leerlingen (100%).

Nederlandse schoolleiders is om een nadere specificatie gevraagd van de activiteiten waaraan zij hebben deelgenomen. Uit figuur 5.7b blijkt dat zij de meeste tijd besteden aan professionele netwerken (37%); cursussen en conferenties komen op de tweede plaats (26%). Aan mentoring, onderzoek en observatiebezoeken wordt minder tijd besteed.

5.4 Belemmerende factoren

Alle schoolleiders is in het onderzoek gevraagd naar belemmeringen voor deelname aan professionele ontwikkeling (zie figuur 5.8). Nederlandse schoolleiders zien hun werkbelasting in combinatie met hun verantwoordelijkheden als belangrijkste belemmering (65%)⁶³. Belemmeringen zoals 'deelname wordt niet gestimuleerd' of 'professionele ontwikkeling is te duur', worden door de Nederlandse schoolleiders minder vaak genoemd dan door hun collega's in de andere Talis-landen.⁶⁴

5.5 Verklarende factoren

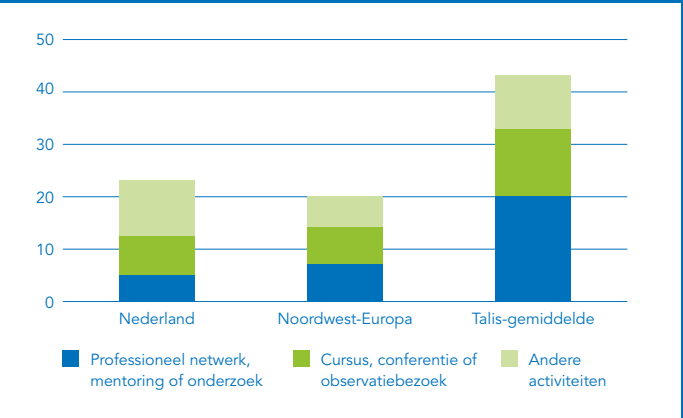
In de voorgaande paragrafen hebben we beschreven wat schoolleiders doen in het kader van hun professionele ontwikkeling. In deze paragraaf kijken we naar de factoren die daar invloed op hebben. Daarvoor zijn twee modellen geconstrueerd: één ter verklaring van het aantal verschillende activiteiten en één ter verklaring van het aantal bestede dagen aan profes-

sionele ontwikkeling. In deze paragraaf behandelen we alleen factoren die significante invloed hebben op enerzijds het aantal verschillende activiteiten waaraan de Nederlandse schoolleiders hebben deelgenomen en anderzijds het totaal aantal dagen dat daaraan is besteed. Het volledige overzicht staat in bijlage 2 (zie tabellen B13 en B14).

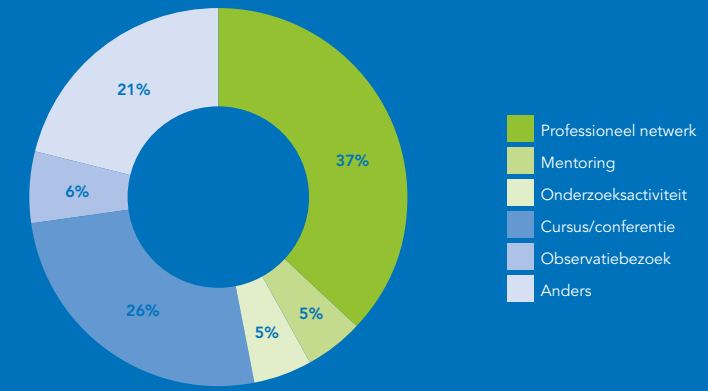
Wat betreft het aantal activiteiten komen er twee verklarende factoren uit het model⁶⁵, die beide te maken hebben met de initiële opleiding van schoolleiders. Schoolleiders met een hbo-master diploma, nemen aan meer verschillende activiteiten deel dan schoolleiders met een hbo-bachelor of een academische opleiding. Ook de schoolleiderschapstrainingsindex heeft invloed: hoe meer onderdelen schoolleiders hebben gehad op het terrein van 'leiderschapstraining', des te meer activiteiten schoolleiders momenteel ondernemen in het kader van hun professionele ontwikkeling. Dit terwijl men zou verwachten dat schoolleiders die minder zijn opgeleid voor deze functie juist meer aan professionele ontwikkeling zouden deelnemen.

Om het aantal dagen dat men in de 12 maanden voorafgaand aan het onderzoek heeft besteed aan de professionele ontwikkeling te verklaren, is eenzelfde model⁶⁶ opgesteld. Hierbij komt slechts één factor naar voren die er toe doet, namelijk de mate van autonomie van scholen. Naarmate scholen autonomer zijn, besteden schoolleiders meer dagen aan hun professionele ontwikkeling.

Figuur 5.7a
Gemiddeld aantal
dagen dat school-
leiders hebben
besteed aan pro-
fessionele ontwik-
kelingsactiviteiten
in de 12 maanden
voorafgaand aan
het onderzoek

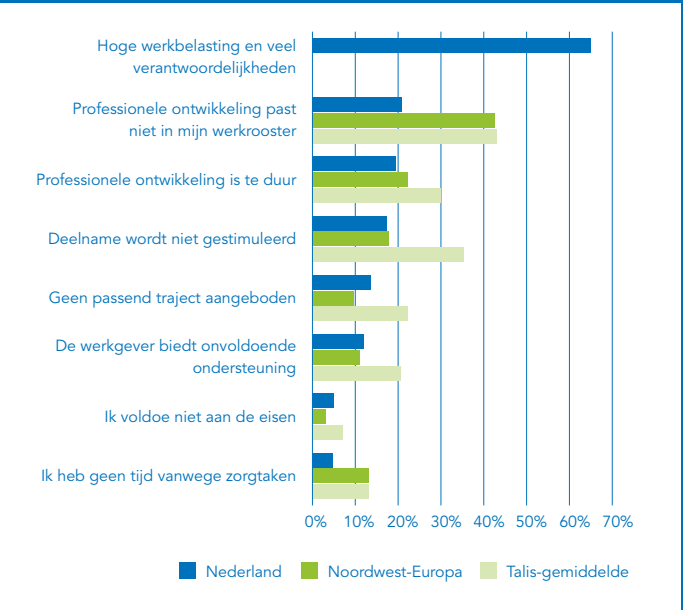


Figuur 5.7b
Gemiddeld
aantal dagen
dat Nederlandse
schoolleiders
hebben besteed
aan professionele
ontwikkelings-
activiteiten, nader
gespecificeerd
(in % van totaal
aantal dagen)*



* Deze nadere specificatie is alleen aan Nederlandse schoolleiders gevraagd, waardoor geen internationale vergelijking gemaakt kan worden.

Figuur 5.8
Belemmeringen
voor deelname
aan professionele
ontwikkeling onder
schoolleiders



Noten

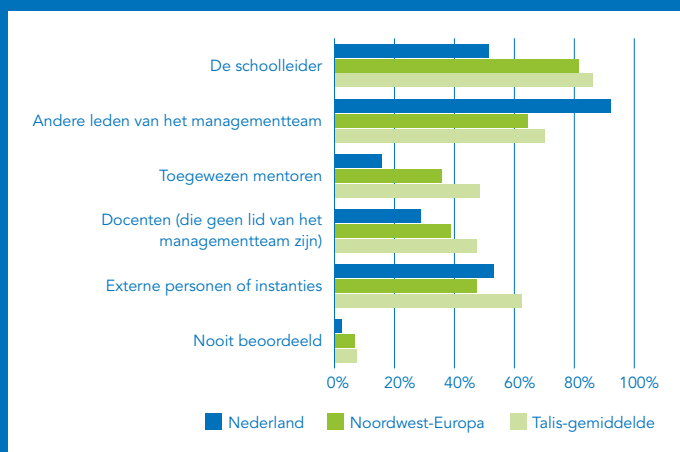
- ⁵⁸ Zie hoofdstuk 3 van: OESO (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
- ⁵⁹ Zie internationale tabel 3.9, <http://dx.doi.org/10.1787/888933043815>.
- ⁶⁰ Zie ook internationale tabel 3.10, <http://dx.doi.org/10.1787/888933043891>.
- ⁶¹ Zie internationale tabel 3.11, <http://dx.doi.org/10.1787/888933043948>.
- ⁶² Zie internationale tabel 3.14, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044043>.
- ⁶³ Deze antwoordcategorie is alleen aan de Nederlandse docenten en schoolleiders voorgelegd, waardoor een internationale vergelijking niet mogelijk is.
- ⁶⁴ Zie ook internationale tabel 3.15, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044062>.
- ⁶⁵ Er is een lineaire regressie uitgevoerd met als onafhankelijke variabelen hoogst afgeronde opleiding, geslacht, leeftijd, of wel/geen lestaak, denominatie (wel/niet openbaar), mate van autonomie, schoolklimaat, schoolomvang, werktevredenheid, werkdruk en gepercipieerd gebrek aan onderwijspersoneel. De kracht van het model is redelijk groot, met een R^2 van 0,37 (oftewel, 37% van de variantie wordt verklaard door het model).
- ⁶⁶ Er is een lineaire regressie uitgevoerd met dezelfde onafhankelijke variabelen als voor het aantal activiteiten. De kracht van het model is met een R^2 van 0,27 middelmatig te noemen.

6

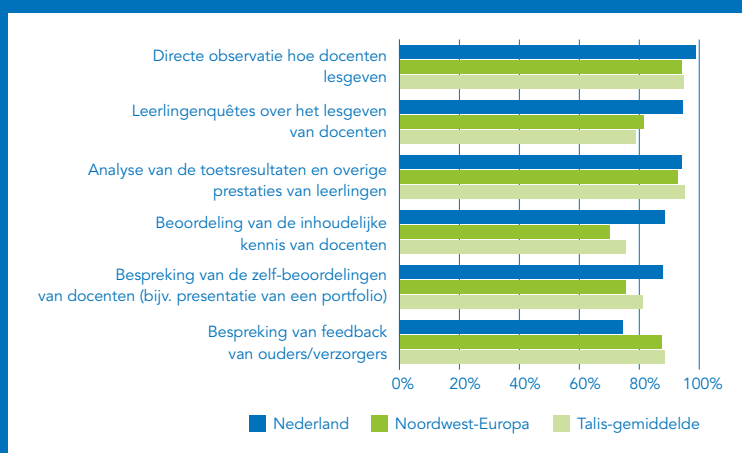
Feedback en beoordeling



Figuur 6.1
Percentage docenten dat minstens eenmaal formeel is beoordeeld door de genoemde groepen (op basis van de schoolleidersenquête)



Figuur 6.2
Gebruikte instrumenten bij de beoordeling van het werk van docenten (% docenten op basis van de schoolleidersenquête)



Beoordeling van en feedback aan docenten zijn van belang voor de (loopbaan)ontwikkeling van docenten. Docenten krijgen hiermee meer inzicht in de wijze waarop zij hun lesgeven kunnen verbeteren. Daarnaast kunnen zij de feedback en beoordeling gebruiken om richting te geven aan hun verdere professionele ontwikkeling. In Talis is informatie over de formele beoordeling van docenten verkregen via de schoolleiders. Aan de docenten zijn vragen gesteld over de feedback die zij persoonlijk ontvangen hebben op hun school.

In dit hoofdstuk komt eerst de wijze waarop de formele gesprekkencyclus is vormgegeven aan de orde. Daarna bespreken we de bronnen en gebruikte methodes bij het geven van feedback en de uitkomsten en gevolgen van feedback en beoordeling.

Beoordeling is gedefinieerd als "de evaluatie van het werk van docenten door de schoolleider, een externe inspecteur of hun collega's. Hiermee wordt gerefereerd aan het formele functionerings- en beoordelingssysteem (beoordelingssysteem met vaste procedures en criteria) en niet aan een informele benadering (bijv. door middel van informele feedback)."

Feedback is in de docentenvragenlijst breed gedefinieerd als "alle opmerkingen/uitingen die u heeft gekregen over uw lespraktijk, gebaseerd op interactie van collega's en/of externen met u in werkverband (zoals observatie van uw lessen, bespreking van uw leerplan of de resultaten van uw leerlingen). Feedback kan worden gegeven in informele gesprekken met u of als onderdeel van een formeel functionerings- en beoordelingssysteem."

6.1 Formele gesprekkencyclus op scholen

Schoolleiders hebben aangegeven door wie en hoe vaak elke docent op de school, gemiddeld genomen wordt beoordeeld (zie figuur 6.1).⁶⁷ Vrijwel alle schoolleiders in Nederland geven aan dat de docenten in hun school formeel beoordeeld worden. Slechts 2 procent van de docenten werkt in scholen waarvan de schoolleider aangeeft dat docenten nooit formeel beoordeeld worden. Dit percentage ligt lager dan in Noordwest-Europa en Talis als geheel (beide 7%). In Finland wordt volgens schoolleiders ongeveer een kwart van de docenten nooit formeel beoordeeld (26%), in andere Noordwest-Europese landen ligt dit percentage onder de 10 procent.

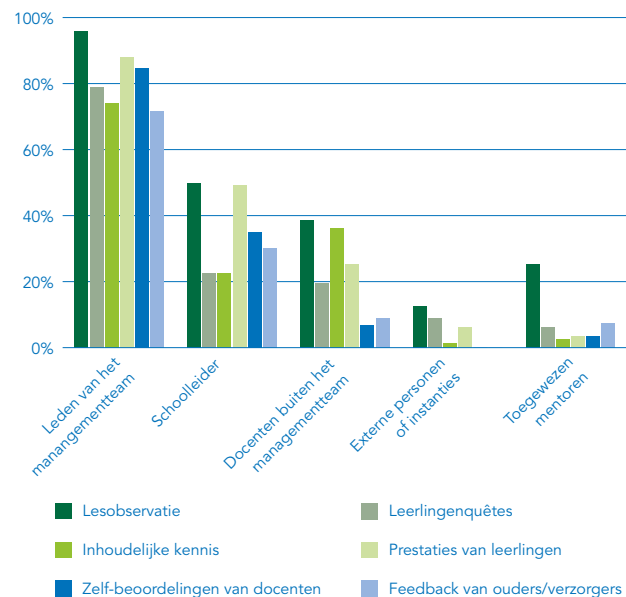
In verhouding tot Noordwest-Europa als geheel (81%) en het Talis-gemiddelde (86%) worden Nederlandse docenten beduidend minder vaak formeel beoordeeld door de schoolleider zelf (51%). Daarentegen ligt het percentage docenten dat wordt beoordeeld door andere leden van het managementteam (92%) in Nederland juist hoger.

Beoordeling door externe personen of instanties, zoals de Inspectie van het Onderwijs, komt voor bij ongeveer de helft van de Nederlandse docenten (53%) en komt daarmee overeen met het internationale beeld.

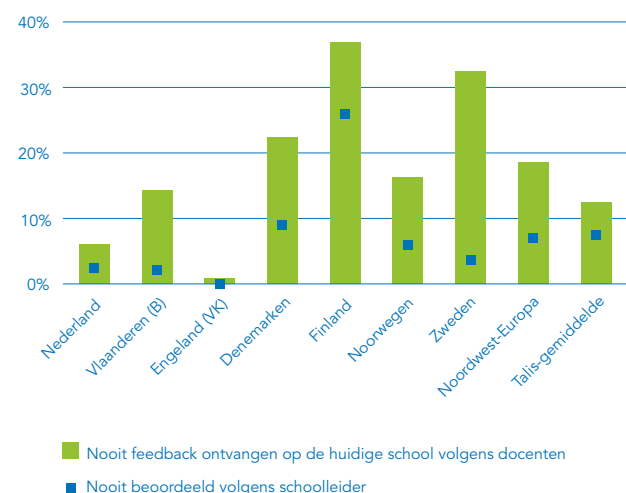
In Nederland zien we dat:

- binnen havo/vwo-scholen de schoolleider zelf bijna twee keer zo vaak (81%) docenten beoordeelt als schoolleiders van vmbo/mavo-scholen (41%) en brede scholengemeenschappen (46%);
- docenten in bijzondere scholen volgens de schoolleiders vaker beoordeeld worden door andere docenten (32%) dan docenten in openbare scholen (10%);

Figuur 6.3
Gebruikte instrumenten door beoordelaars van het werk van docenten (% docenten op basis van de schoolleiders-enquête)



Figuur 6.4
Percentage docenten dat nooit is beoordeeld en/of feedback ontvangen heeft



- docenten in vmbo/mavo-scholen vaker beoordeeld worden door externe personen of instanties (87%) dan docenten in havo/vwo-scholen (44%) en in brede scholengemeenschappen (43%).⁶⁸

We kunnen op basis van de enquêteresultaten geen uitspraken doen over de frequentie van de formele beoordeling van docenten in het algemeen. Wel geven de resultaten inzicht in de frequentie van de beoordeling door verschillende personen. In Nederland zijn de leden van het managementteam degene die docenten het vaakst beoordelen. Bijna de helft van de docenten wordt een keer per jaar of vaker door hen beoordeeld (46%) en nog eens een derde een keer per 2 jaar (31%). Internationaal gezien lijkt de frequentie van de beoordeling van docenten iets hoger te liggen dan in Nederland. Schoolleiders in zowel Noordwest-Europa als Talis als geheel beoordelen docenten vaker minimaal een keer per jaar (53 en 66%).⁶⁹

Voor de beoordeling van docenten kunnen verschillende instrumenten worden gebruikt, zoals observaties van het lesgeven of leerlingenquêtes. Schoolleiders is gevraagd welke instrumenten gebruikt worden door de verschillende groepen bij de beoordeling van docenten. Over het algemeen worden de verschillende instrumenten in Nederland vaker gebruikt voor de beoordeling dan gemiddeld in Noordwest-Europa en Talis als geheel (zie figuur 6.2). Lesobservaties (99%), leerlingenquêtes (94%) en een analyse van prestaties van leerlingen (94%) zijn in Nederlandse scholen de meest voorkomende instrumenten voor de beoordeling. Alleen feedback van ouders/verzorgers wordt bij de beoordeling minder vaak gebruikt in Nederland (75%) dan in Noordwest-Europa (93%) en Talis als geheel (89%).⁷⁰ Voor Nederlandse docenten op bijzondere scholen maakt feedback van ouders/verzorgers vaker deel uit van de formele beoordeling (81%) dan op openbare scholen (49%).

Een beoordeling van de inhoudelijke kennis van docenten wordt relatief het minst vaak gebruikt in Noordwest-Europa (70%) en Talis als geheel (76%), maar is in Nederland op 89 procent van de scholen aan de orde. In Finland wordt dit juist het minst vaak meegenomen in de beoordeling (38%). Daar geven schoolleiders aan dat vooral belang gehecht wordt aan feedback van ouders/verzorgers (98%).

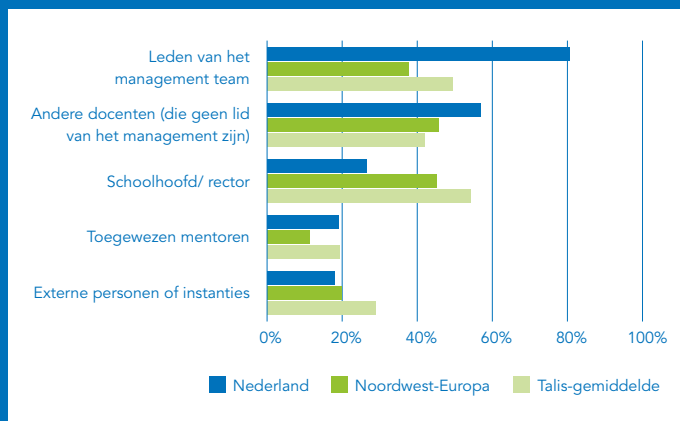
In Nederland zijn leden van het managementteam de belangrijkste beoordelaar van docenten. Zoals figuur 6.3 laat zien, zetten zij dan ook het vaakst de eerdergenoemde instrumenten in bij de beoordeling, met als meest gebruikte instrumenten lesobservaties (96%), analyses van prestaties van leerlingen (88%) en zelfbeoordelingen van docenten (85%). De schoolleider beoordeelt docenten ook vooral op basis van directe observatie van het lesgeven (50%) en een analyse van de prestaties van leerlingen (49%). Andere beoordelaars baseren hun beoordeling eveneens vooral op een directe observatie van de les. Docenten beoordelen bovendien regelmatig de inhoudelijke kennis van hun collega-docenten (36%).⁷¹

6.2 Feedback: methodes, bronnen en focus

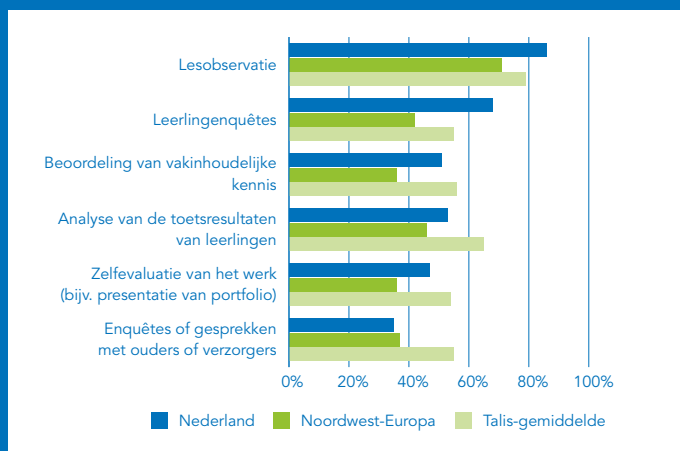
Docenten is gevraagd naar de feedback die zij ontvangen. Hierbij gaat het zowel om feedback in informele gesprekken met collega's, als om feedback als onderdeel van een formeel functionerings- en beoordelingssysteem. Hiermee is bij docenten een bredere definitie gebruikt dan in de schoolleidersvragenlijst, waarin alleen is gevraagd naar de formele beoordeling.

Vrijwel alle Nederlandse docenten geven aan op hun huidige school op een of andere wijze feedback ontvangen te hebben (94%). Van de docenten in Noordwest-Europa hebben alleen docenten in Engeland vaker feedback ontvangen (99%).⁷² In figuur 6.4 is te zien dat schoolleiders in alle landen minder vaak aangeven dat docenten nooit beoordeeld zijn dan de

Figuur 6.5
Percentage docenten dat aangeeft feedback ontvangen te hebben van de genoemde bronnen



Figuur 6.6
Methoden waarop ontvangen feedback is gebaseerd (% docenten)



docenten zelf. Dit is opvallend aangezien docenten is gevraagd naar zowel feedback als beoordeling en schoolleiders alleen naar formele beoordeling.

Nederlandse docenten geven aan dat zij vooral feedback krijgen van leden van het management-team (81%) en andere docenten (57%). In Noordwest-Europa zijn andere docenten (46%) en de schoolleider (45%) de meest voorkomende bronnen. Voor Talis als geheel zijn de schoolleider (54%), leden van het managementteam (49%) en in mindere mate collega-docenten (42%) de meest genoemde bronnen van feedback (zie figuur 6.5).

In Nederland ontvangen docenten op kleine scholen vaker feedback van externe personen of instanties (33%) dan op middelgrote (17%) en grote scholen (16%). In middelgrote (79%) en grote scholen (86%) zijn leden van het managementteam volgens docenten vaker een bron van ontvangen feedback dan op kleine scholen (56%).

Docenten met een tijdelijk contract ontvangen vaker feedback van toegewezen mentoren (48%) dan docenten met een vast contract (14%). Dit is goed te verklaren doordat vooral beginnende docenten een tijdelijk contract hebben.

Docenten krijgen vooral feedback op basis van lesobservatie (zie figuur 6.6). Dit wordt in Nederland genoemd door 87 procent van de docenten, in Noordwest-Europa (71%) en Talis als geheel (80%) ligt dit percentage iets lager. Nederlandse docenten geven ook vaker aan dat leerlingenquêtes worden gebruikt voor het geven van feedback (68%) dan in Noordwest-Europa (42%) en Talis als geheel (55%). Iets meer dan de helft van de Nederlandse docenten (53%) ontvangt feedback op basis van een analyse van toetsresultaten van de leerlingen, vooral van leden van het managementteam. In Noordwest-Europa worden toetsresultaten minder vaak gebruikt bij het geven van feedback (46%), binnen Talis als geheel juist vaker (64%).⁷³

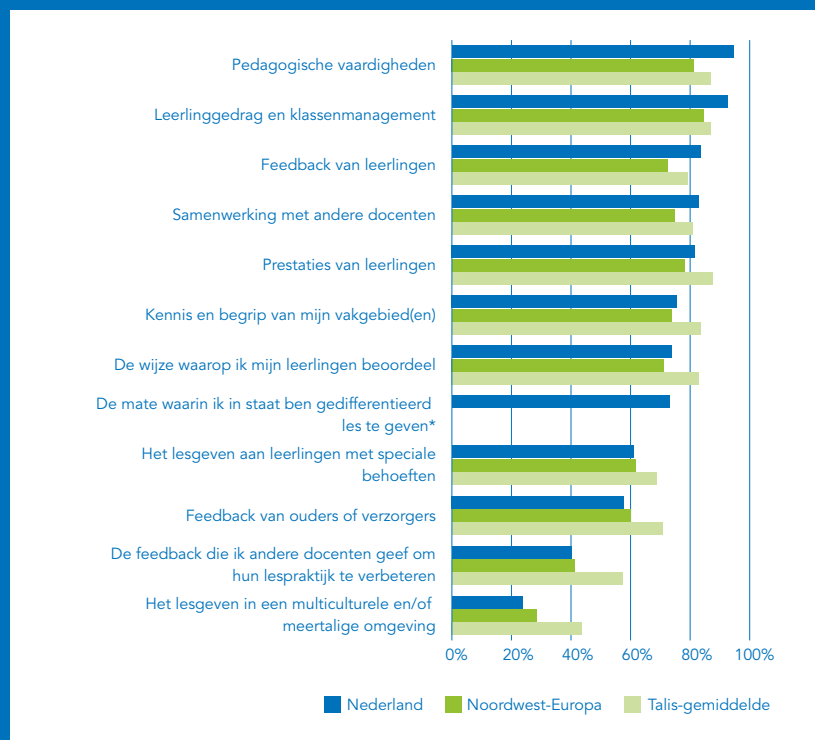
Nederlandse docenten met een tijdelijk contract ontvangen vaker feedback die is gebaseerd op een beoordeling van de vakinhoudelijke kennis (58%) dan docenten met een vast contract (50%). Docenten met een vast contract ontvangen juist vaker feedback op basis van leerlingenquêtes (71% tegen 51% bij tijdelijke contracten) en een analyse van toetsresultaten van leerlingen (56% tegen 38% bij tijdelijke contracten).

Op grote scholen worden leerlingenquêtes (75%) en toetsresultaten (58%) vaker gebruikt bij het geven van feedback dan op middelgrote (respectievelijk 60 en 47%) en kleine scholen (respectievelijk 50 en 46%).

Figuur 6.7 laat zien dat Nederlandse docenten aangeven dat de nadruk bij feedback vooral wordt gelegd op hun pedagogische vaardigheden (95%) en op leerlinggedrag en klassenmanagement (93%). Ook internationaal gezien zijn dit aspecten die volgens docenten vaak als belangrijk worden beschouwd bij het geven van feedback, zij het minder vaak dan in Nederland.⁷⁴ Binnen Talis als geheel geven de meeste docenten aan dat de nadruk volgens hen wordt gelegd op prestaties van leerlingen (88%). Aan dit aspect wordt in Nederland (82%) en in Noordwest-Europa (78%) relatief minder vaak aandacht besteed. Het lesgeven in een multiculturele en/of meertalige omgeving speelt het minst vaak een rol in de ontvangen feedback. Dit geldt vooral voor Nederlandse docenten, van wie slechts 24 procent aangeeft dat dit aspect als belangrijk wordt beschouwd.

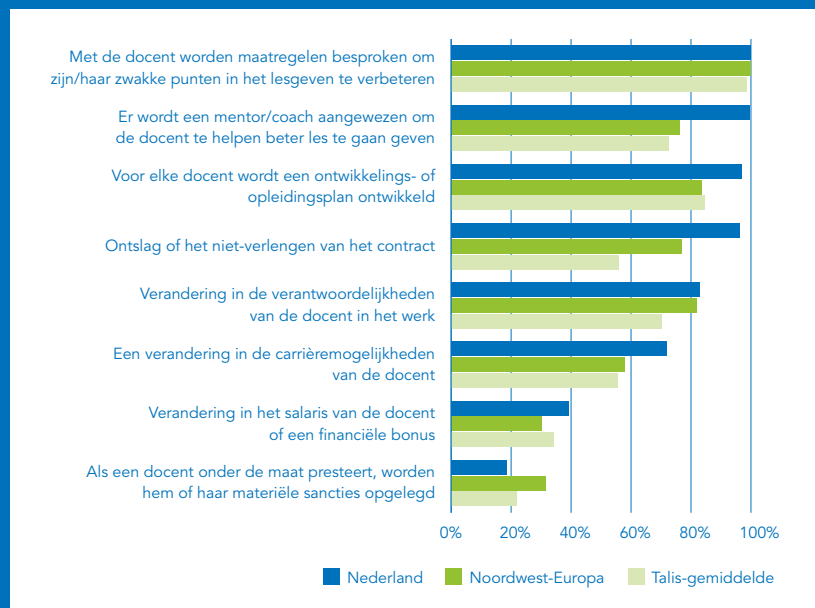
Ongeveer driekwart van de Nederlandse docenten geeft aan dat er in de feedback die zij ontvangen nadruk wordt gelegd op de mate waarin zij in staat zijn gedifferentieerd les te geven (73%). Binnen kleine scholen in Nederland ligt dit percentage echter beduidend hoger (91%). Nederlandse docenten met een vast contract geven vaker aan dat prestaties van leerlingen belangrijk zijn bij de ontvangen feedback (83%) dan docenten met een tijdelijk contract (73%). Docenten met een tijdelijk contract geven, in ver-

Figuur 6.7
Percentage docenten dat aangeeft dat betreffende aspect als redelijk tot zeer belangrijk wordt beschouwd in de door hen ontvangen feedback



* Dit aspect is alleen in de Nederlandse vragenlijst opgenomen.

Figuur 6.8
Acties die af en toe, meestal of altijd voorkomen na de beoordeling van een docent (% docenten op basis van de schoolleiders-enquête)



gelijking tot docenten met een vast contract, vaker aan dat de volgende aspecten nadruk krijgen bij het ontvangen van feedback:

- kennis en begrip van hun vakgebied (87% tegen 74%);
- pedagogische vaardigheden (98% tegen 94%);
- leerlinggedrag en klassenmanagement (97% tegen 92%).

Deze verschillen zijn weliswaar gering, maar wel systematisch.

6.3 Gevolgen van feedback en beoordeling

Vooraf beoordeling en feedback die gevolgd wordt door gerichte acties van docent en leidinggevende doen ertoe. De vraag is wat de gevolgen zijn van beoordeling en feedback.

Figuur 6.8 laat zien dat volgens vrijwel alle Nederlandse schoolleiders na een beoordeling van een docent sprake is van:

- het bespreken van maatregelen om zwakke punten in het lesgeven te verbeteren (100%);
- het aanwijzen van een mentor/coach om de docent te ondersteunen (99%);
- het opstellen van een ontwikkelings- of opleidingsplan voor de docent (97%);
- ontslag of het niet-verlengen van het contract (96%).

De eerstgenoemde actie komt ook internationaal gezien volgens (bijna) alle schoolleiders voor na een beoordeling, terwijl de andere drie acties beduidend minder vaak aan de orde zijn dan in Nederland.

Het opleggen van materiële sancties wanneer een docent onder de maat presteert, zoals een lagere salarisverhoging, komt niet vaak voor. Dit geldt zowel voor Nederland als internationaal. Alleen in Engeland (78%) en Zweden (79%) wordt een beoordeling van een docent volgens een ruime meerderheid van de

schoolleiders bij onderprestatie gevolgd door materiële sancties.⁷⁵

Nederlandse docenten zijn vooral van mening dat de ontvangen feedback leidt tot een positieve verandering in (zie tabel 6.1):⁷⁶

- hun zelfvertrouwen als docent (59%);
- openlijke waardering van de directeur en/of collega's (52%);
- hun motivatie (52%).

Ook in Noordwest-Europa staan deze aspecten in de top drie. Gemiddeld over alle Talis-landen zien docenten zelfs nog vaker dan in Nederland en Noordwest-Europa een positieve verandering in deze aspecten als gevolg van de ontvangen feedback. Daarnaast geven zij aan een positieve verandering te bemerken in hun baantevredenheid (63%) en hun manier van lesgeven (62%).

Feedback leidt volgens docenten het minst vaak tot een positieve verandering in hun salaris en/of een financiële bonus. Voor Talis als geheel is hiervan sprake volgens 25 procent van de docenten, in Noordwest-Europa geldt dit voor 18 procent. In Nederland is dit aspect overigens het enige aspect waarin docenten met een vast contract vaker een positieve verandering ervaren (21%) dan docenten met een tijdelijk contract (16%).

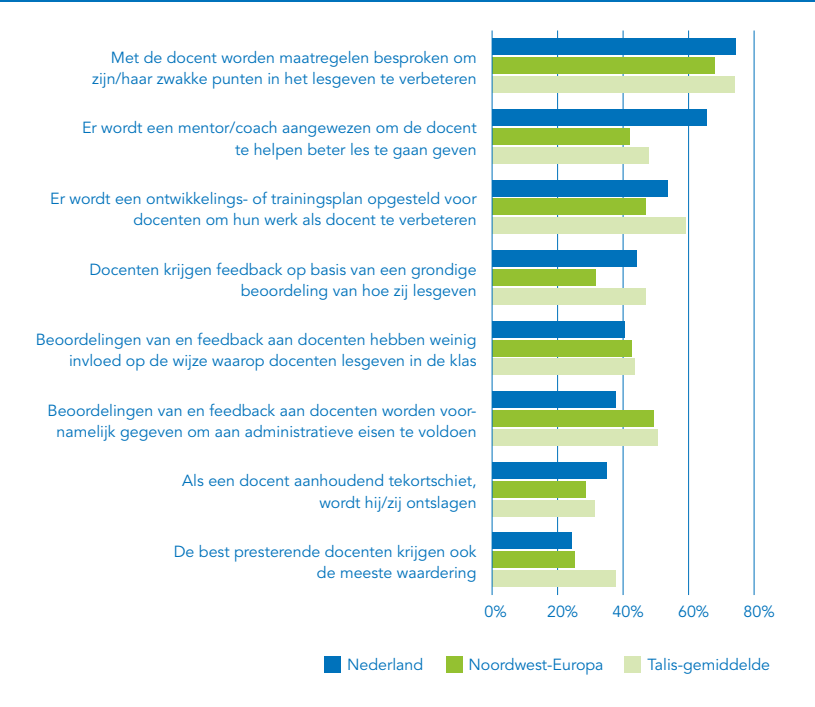
Nederlandse docenten met een tijdelijk contract geven vaker aan dat de door hen ontvangen feedback heeft geleid tot positieve veranderingen dan docenten met een vast contract. De grootste verschillen tussen deze twee groepen docenten zijn bij:

- klassenmanagement (58% tegen 35%);
- manier van lesgeven (63% tegen 40%);
- motivatie (69% tegen 49%).

Tabel 6.1
In hoeverre heeft de door u op deze school ontvangen feedback direct geleid tot een redelijke of grote positieve verandering in de volgende aspecten? (% docenten)

	Nederland	Noordwest-Europa	Talis-gemiddelde
Uw zelfvertrouwen als docent	58,7	61,8	70,6
Openlijke waardering voor u van de directeur en/of uw collega's	52,2	53,7	60,6
Uw motivatie	51,6	54,0	64,7
Uw rol bij de ontwikkeling van initiatieven op school (zoals uitwerking van het leerplan, opstellen van schooldoelen)	45,3	38,0	50,9
Uw baantevredenheid	45,2	51,4	63,4
Uw functie- en/of taakverantwoordelijkheden op deze school	44,1	39,2	55,1
Uw manier van lesgeven	43,8	46,2	62,0
Uw klassenmanagement (bijv. ordehandhaving, planning, keuze van werkvormen)	38,9	40,7	56,2
De hoeveelheid professionele ontwikkeling waaraan u deelneemt	36,6	31,8	45,8
De wijze waarop u toetsen bij leerlingen gebruikt om hun leerprestaties te verbeteren	31,4	40,8	59,4
Uw carrièrekansen (bijv. promotie)	31,1	22,1	36,4
Uw kennis en begrip van uw belangrijkste vakgebied(en)	30,2	34,6	53,5
Uw lesmethodes gericht op leerlingen met speciale behoeften	25,1	32,1	45,3
Uw salaris en/of financiële bonus	19,9	17,5	25,3

Figuur 6.9
Percentage docenten dat het (zeer) eens is met de volgende uitspraken over deze school



In Nederland zijn docenten in kleine scholen vaker dan docenten op middelgrote en grote scholen van mening dat de ontvangen feedback heeft geleid tot positieve veranderingen in de volgende aspecten:

- openlijke waardering van de directeur en/of collega's (respectievelijk 67% tegen 52% en 49%);
- hun rol bij de ontwikkeling van initiatieven op school (respectievelijk 61% tegen 46% en 42%);
- hun lesmethodes gericht op leerlingen met speciale behoeften (respectievelijk 43% tegen 28% en 21%).

Docenten hebben niet alleen informatie verstrekt over de door hen persoonlijk ontvangen feedback, maar ook hun mening gegeven over de beoordeling en feedback richting docenten op hun school als geheel (zie figuur 6.9).⁷⁷ Bijna driekwart van de Nederlandse docenten is het eens met de stelling dat met de docent maatregelen worden besproken om zijn/haar zwakke punten in het lesgeven te verbeteren (74%). Ongeveer twee derde geeft aan dat er een mentor/coach wordt aangewezen om de docent te helpen beter les te gaan geven (66%) en volgens iets meer dan de helft van de docenten wordt een ontwikkelings- of trainingsplan opgesteld voor docenten om hun werk als docent te verbeteren (54%).

Wat deze Nederlandse top drie betreft is er vooral een verschil met Noordwest-Europa en het Talis-gemiddelde wat betreft het aanwijzen van een mentor/coach.⁷⁸ In Noordwest-Europa (42%) en Talis als geheel (48%) wordt beduidend minder vaak een mentor/coach aangewezen dan in Nederland. Een ander groot verschil is dat Nederlandse docenten het minder vaak eens zijn met de stelling dat beoordeling van en feedback aan docenten voornamelijk gegeven wordt om aan administratieve eisen te voldoen (38%), dan docenten in Noordwest-Europa (49%) en Talis als geheel (51%).

Nederlandse docenten zijn vaker dan hun buitenlandse collega's van mening dat een docent wordt

ontslagen wanneer hij/zij aanhoudend tekortschiet (35% in Nederland tegen 29% in Noordwest-Europa en 31% voor Talis als geheel). Daarentegen vinden zowel Nederlandse als Noordwest-Europese docenten minder vaak dat de best presterende docenten ook de meeste waardering krijgen (respectievelijk 24% in Nederland en 25% in Noordwest-Europa, tegen het Talis-gemiddelde van 38%).

Nederlandse docenten met een vast contract vinden vaker dat beoordeling van en feedback aan docenten weinig invloed heeft op de wijze waarop docenten lesgeven in de klas (44%) dan hun collega's met een tijdelijk contract (21%). Ook stellen zij vaker dat men met beoordeling en feedback vooral wil voldoen aan administratieve eisen (41%) dan docenten met een tijdelijk contract (22%). Met vrijwel alle andere stellingen zijn docenten met een tijdelijk contract het juist vaker eens dan hun collega's met een vast contract.

Noten

- ⁶⁷ Zie ook internationale tabel 5.1, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045582>.
- ⁶⁸ Wel ligt de frequentie van deze beoordeling laag, docenten worden over het algemeen maximaal eens per 2 jaar beoordeeld door externe personen of instanties.
- ⁶⁹ Zie internationale tabel 5.1web, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045601>.
- ⁷⁰ Zie ook internationale tabel 5.2, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045620>.
- ⁷¹ Zie internationale tabel 5.2web.1 t/m 5.2web.6, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045639>, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045658>, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045677>, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045696>, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045715>, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045734>.
- ⁷² Zie ook internationale tabel 5.4, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045791>.
- ⁷³ Zie internationale tabel 5.5, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045848>.
- ⁷⁴ Zie ook internationale tabel 5.6, <http://dx.doi.org/10.1787/888933046019>.
- ⁷⁵ Zie ook internationale tabel 5.3, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045753>.
- ⁷⁶ Zie ook internationale tabel 5.7, <http://dx.doi.org/10.1787/888933046095>.
- ⁷⁷ In de vragenlijst is dit als volgt afgebakend: "De term 'beoordeling' slaat hier op de evaluatie van het werk van de docenten. Deze beoordeling kan op diverse manieren plaatsvinden, variërend van een formelere benadering (bijv. als onderdeel van een formeel beoordelingssysteem met vaste procedures en criteria) tot een informelere benadering (bijv. door middel van informele feedback)."
- ⁷⁸ Zie ook internationale tabel 5.8, <http://dx.doi.org/10.1787/888933046190>.

7

Werktevredenheid en vertrouwen in eigen kunnen



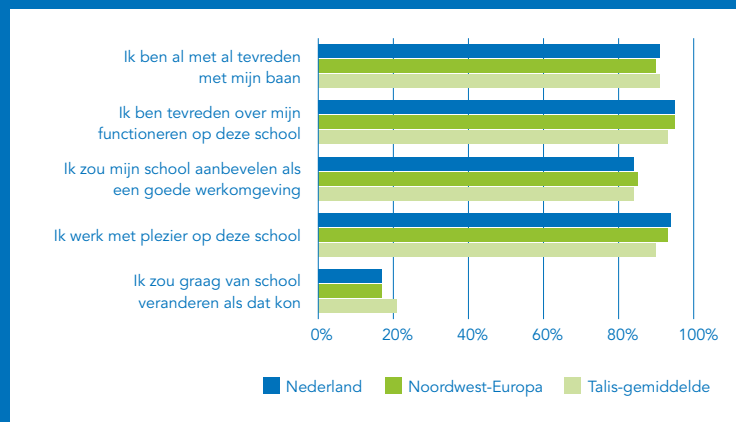
Conceptueel model Talis*



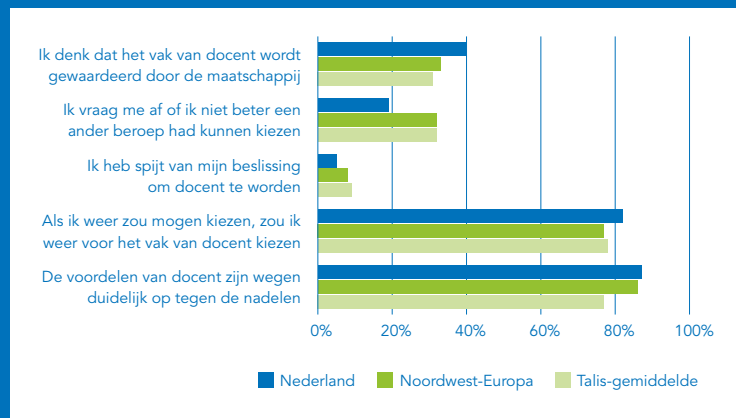
* Stress (werkdruk), leerlingresultaten en behoud van docenten zijn niet onderzocht binnen Talis. Deze zijn voor de volledigheid opgenomen in het model, om de relaties met de Talis-data duidelijk te maken.

Bron: OESO (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing. Zie p. 183.

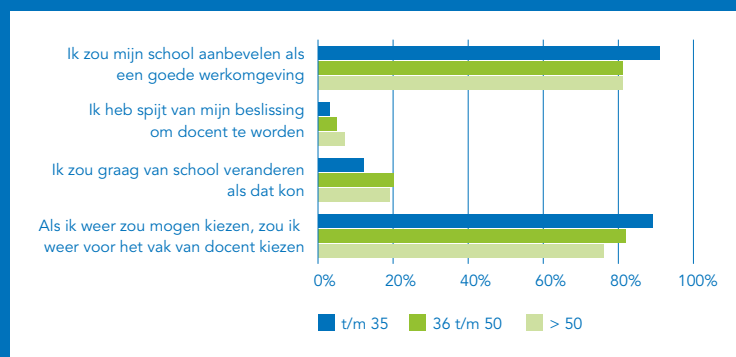
Figuur 7.1
Tevredenheid met de huidige werkomgeving (% docenten (zeer) eens met stelling)



Figuur 7.2
Tevredenheid met het beroep (% docenten (zeer) eens met stelling)



Figuur 7.3
Werktevreedenheid docenten naar leeftijd (% docenten (zeer) eens met stelling)



7.1 Conceptueel kader Talis 2013

In dit hoofdstuk gaan we nader in op de verbanden tussen self-efficacy (het vertrouwen in eigen kunnen) en werktevreedenheid van docenten en de andere thema's die in de voorgaande hoofdstukken aan bod zijn gekomen. Deze veronderstelde relaties zijn weer gegeven in het hiervoor opgenomen conceptueel model⁷⁹, dat de basis vormt van Talis.

In dit hoofdstuk gaan we eerst in op de werktevreedenheid van docenten en schoolleiders. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de tevredenheid met het beroep en tevredenheid met de huidige werkomgeving. Daarna gaan we in op het zelfvertrouwen van docenten: hoe zelfverzekerd voelen zij zich als het gaat om klassenmanagement, lesstrategieën en het motiveren van leerlingen? Vervolgens proberen we verklarende factoren te vinden voor de werktevreedenheid en voor het vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen.

7.2 Werktevreedenheid

Docenten

Aan de hand van stellingen is nagegaan hoe tevreden docenten en schoolleiders zijn over hun huidige werkomgeving en de inhoud van hun werk. Nederlandse docenten oordelen in het algemeen positief over hun huidige werkomgeving (zie figuur 7.1), net als hun collega's in de andere Talis-landen.⁸⁰

Docenten zijn tevens zeer tevreden over hun beroep (zie figuur 7.2). Het enige waarover docenten minder positief oordelen is de status van het beroep. In Nederland vindt 40 procent van de docenten dat het vak van docent wordt gewaardeerd door de maatschappij. Van docenten in de ons omringende landen (Noordwest-Europa) vindt slechts 34% dit. Ook in de Talis-landen (31%) ligt het gemiddelde op dit item lager dan in Nederland.

Zowel wat betreft de tevredenheid met de huidige werkomgeving als met de werkinhoud zijn er verschillen naar leeftijd (zie figuur 7.3). Jongere docenten (t/m 35 jaar) zijn iets positiever over hun beroep en over de school waar zij werken dan hun oudere collega's. Een vergelijkbaar verschil is te zien bij docenten met een tijdelijk en met een vast contract, waarbij docenten met een tijdelijk contract iets positiever oordelen dan docenten met een vast contract. Dat is niet verwonderlijk, aangezien vooral jongere docenten een tijdelijk contract hebben.

Schoolleiders

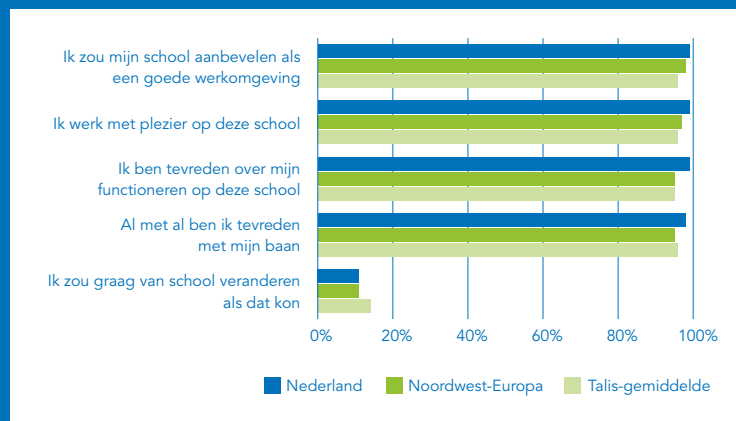
Net als docenten oordelen ook schoolleiders positief over hun huidige werkomgeving (zie figuur 7.4) en over de inhoud van hun werk (zie figuur 7.5). De status van het beroep van schoolleider is het enige aspect waar ook de schoolleiders minder positief over oordelen. Nederlandse schoolleiders zijn iets minder positief over hoe hun beroep gewaardeerd wordt door de maatschappij (40%) dan hun internationale collega's (44%), maar de verschillen zijn klein.⁸¹

De werktevreedenheid van de schoolleiders in Nederland is nader bekeken op achtergrondkenmerken en wel naar schoolomvang (aantal leerlingen), denominatie (openbaar/bijzonder) en schooltype (onderwijs-soort). Uit figuur 7.6 blijkt dat:

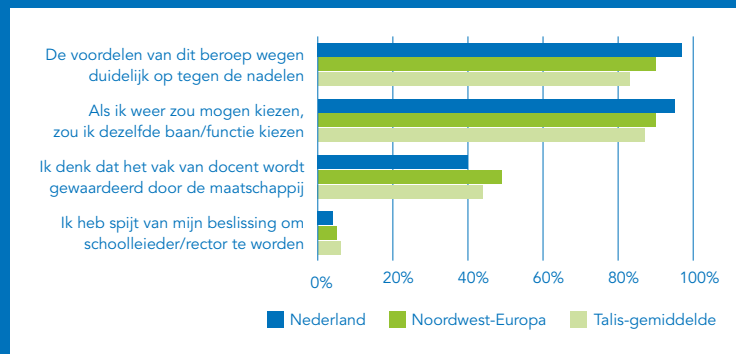
- Schoolleiders van middelgrote scholen (365-1066 leerlingen) iets minder vaak tevreden zijn over hun functioneren op hun school dan collega's van kleinere of grotere scholen;
- Schoolleiders van grote scholen iets minder vaak dezelfde baan zouden nemen, als ze weer mochten kiezen, dan collega's van kleinere scholen;
- Schoolleiders van kleine scholen minder vaak denken dat het vak van docent wordt gewaardeerd door de maatschappij dan collega's van grotere scholen.

Er zijn geen verschillen naar denominatie en schooltype, met uitzondering van de stelling 'Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik dezelfde baan/functie

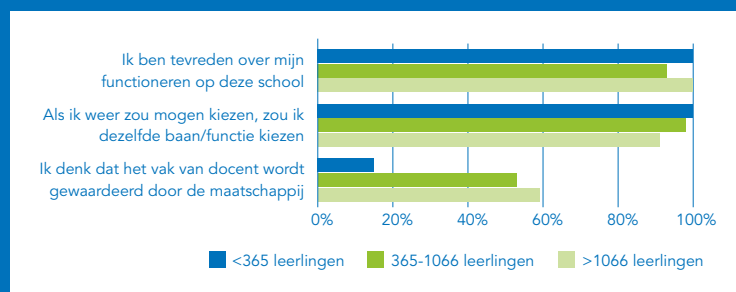
Figuur 7.4
Tevredenheid met de huidige werkomgeving (% schoolleiders (zeer) eens met stelling)



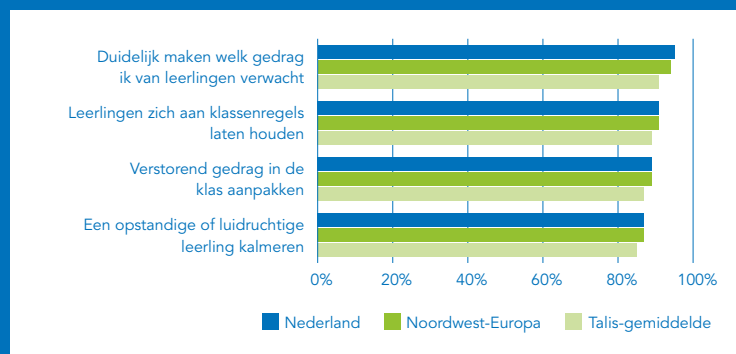
Figuur 7.5
Tevredenheid met het beroep (% schoolleiders (zeer) eens met stelling)



Figuur 7.6
Werktevrede-nheid Nederlandse schoolleiders naar schoolomvang (% schoolleiders (zeer) eens met stelling)



Figuur 7.7
Zelfvertrouwen van docenten m.b.t. klassenmanagement (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen)



kiezen': schoolleiders van openbare scholen (99%) zijn het daar iets vaker mee eens dan hun collega's van bijzondere scholen (95%).

7.3 Vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen

De mate waarin docenten vertrouwen hebben in hun eigen kunnen is onderzocht op drie gebieden:

- Klassenmanagement en leerlinggedrag;
- Toepassen van lesstrategieën (helder kunnen uitleggen, feedback geven; kunnen toepassen van didactische werkvormen);
- Motiveren van leerlingen en hun betrokkenheid bij de les.

Figuur 7.7 geeft het aandeel docenten weer die voor een aantal aspecten op het terrein van klassenmanagement hebben aangegeven daartoe (redelijk) goed in staat te zijn. In vergelijking met docenten in andere Talis-landen hebben Nederlandse docenten iets meer vertrouwen in hun vaardigheden op het gebied van klassenmanagement, maar de verschillen zijn klein.⁸²

Als het gaat om lesgeven zijn er grotere verschillen zichtbaar (zie figuur 7.8). Nederlandse docenten zijn in vergelijking met hun collega's in andere landen minder zelfverzekerd als het gaat om het gebruik maken van niet-klassikale lesmethoden en het toepassen van diverse beoordelingsstrategieën. Het zelfvertrouwen onder Nederlandse docenten is ook laag als het gaat om het toepassen van digitale leermethodes; minder dan de helft van de docenten geeft aan goed in staat te zijn dit te doen.⁸³

Als het gaat om het betrekken en motiveren van leerlingen zijn docenten Talis-breed er het minst van overtuigd dat zij goed in staat zijn om ongeïnteresseerde leerlingen te motiveren. In vergelijking met hun internationale collega's zijn de docenten in Nederland daarvan nog iets minder overtuigd. Een vergelijkbaar verschil is te zien op het aspect 'Mijn

leerlingen helpen het leren naar waarde te schatten': ook daarin hebben Nederlandse docenten iets minder zelfvertrouwen.

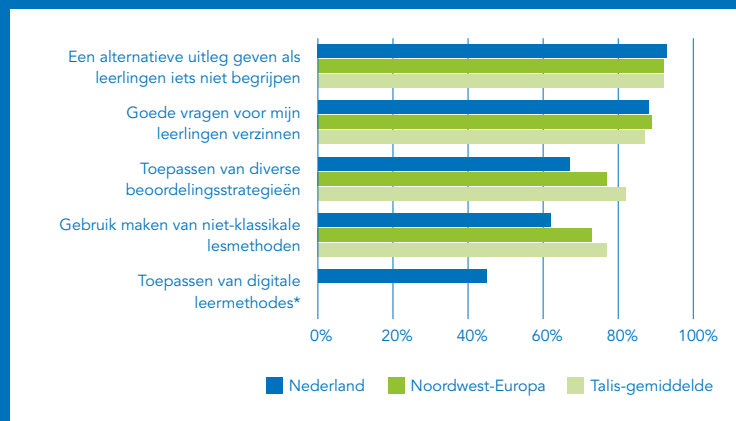
In Nederland zijn bij docenten vooral verschillen zichtbaar naar contractkenmerken (tijdelijk/vast en parttime/fulltime) en niet zozeer naar leeftijd. Leeftijd doet er alleen toe als het gaat om 'Mijn leerlingen helpen het leren naar waarde te schatten': hoe ouder de docent, hoe groter het vertrouwen dat hij/zij goed in staat is dit te doen.

Aspecten waarop verschillen te zien zijn naar contractvorm staan in figuur 7.10. Hoewel contractvorm en leeftijd samenhangen (het zijn immers vooral de jongere docenten die een tijdelijk contract hebben en de oudere docenten die een vast contract hebben), zijn er meer verschillen te zien tussen docenten met een tijdelijk en docenten met een vast contract dan naar leeftijd. Op alle weergegeven aspecten hebben docenten met een vast contract een groter vertrouwen in eigen kunnen dan docenten met een tijdelijk contract.

In Nederland oordelen docenten met een fulltime baan doorgaans positiever over hun eigen kunnen dan hun parttime collega's (zie figuur 7.11). Het is interessant te zien dat de verschillen tussen parttimers en fulltimers zich op andere items voordoen dan naar contractvorm. Wat betreft het item 'Verstorend gedrag in de klas aanpakken' zijn wel op beide kenmerken verschillen zichtbaar. Het zelfvertrouwen daarin is groter in de groep met een parttime contract dan onder docenten met een fulltime contract.

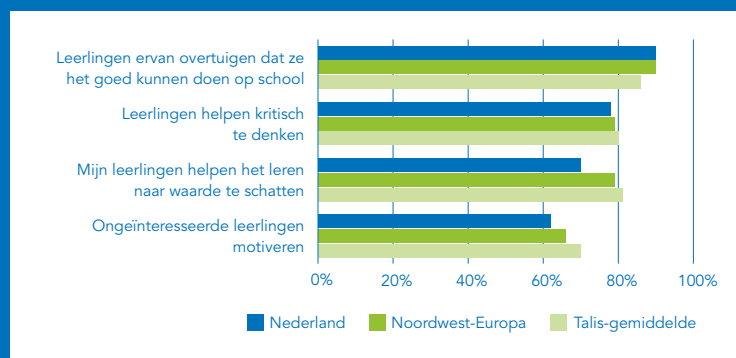
We hebben tevens bekeken of het aantal jaar werkervaring uitmaakt, waarbij we onderscheid maken tussen docenten met minder dan 5 jaar werkervaring en docenten met 5 jaar werkervaring of meer. Zoals verwacht kan worden, zijn docenten met meer werkervaring doorgaans zelfverzekerder dan hun minder ervaren collega's. Ervaren docenten zijn vooral zelfverzekerder over de volgende vaardigheden: een alternatieve uitleg geven als leerlingen iets niet be-

Figuur 7.8
Zelfvertrouwen van docenten m.b.t. lesstrategieën (geven instructie/ uitleg) (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen)

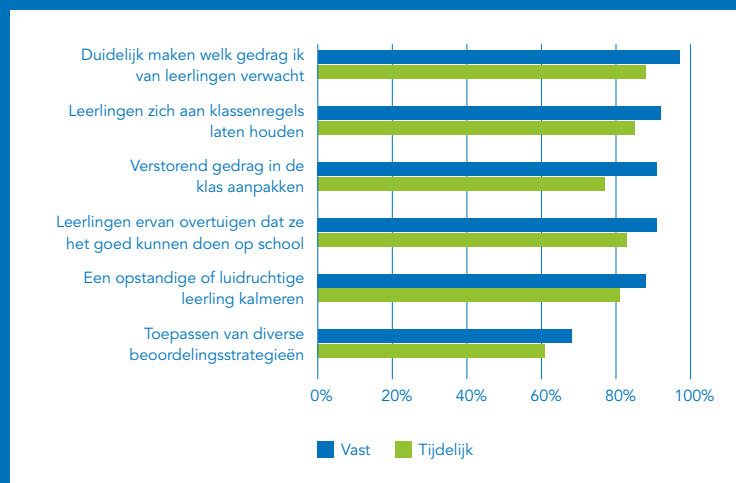


* Dit aspect is alleen in de Nederlandse vragenlijst opgenomen.

Figuur 7.9
Zelfvertrouwen van docenten m.b.t. betrekken en motiveren van leerlingen (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen)



Figuur 7.10
Zelfvertrouwen van Nederlandse docenten naar contractvorm (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen)



grijpen, leerlingen helpen kritisch te denken, duidelijk maken welk gedrag ik van leerlingen verwacht, ongeïnteresseerde leerlingen motiveren en verstorend gedrag in de klas aanpakken.

7.4 Verklarende factoren werktevredenheid en vertrouwen in eigen kunnen

Zoals ook het conceptueel model aan het begin van dit hoofdstuk weergeeft, wordt verondersteld dat werktevredenheid en vertrouwen in eigen kunnen worden beïnvloed door:

- Kenmerken van de school waarop men werkt;
- Persoonskenmerken, waaronder ook kenmerken van het contract;
- Ervaringen van de docent op school;
- Stress en werkdruk van de docent.

Tevens is er een wederzijdse invloed tussen werktevredenheid en het vertrouwen in eigen kunnen. Of het vooral de werktevredenheid is die het zelfvertrouwen beïnvloedt, of dat het vooral het zelfvertrouwen is dat invloed heeft op de werktevredenheid, is echter een vraag die niet op basis van de Talis-data beantwoord kan worden.

Om verklarende factoren voor werktevredenheid en vertrouwen in eigen kunnen te achterhalen zijn multivariate lineaire regressies uitgevoerd op de Nederlandse data (zie paragraaf 3.2 voor nadere uitleg). Daarbij zijn de internationaal geconstrueerde schalen voor werktevredenheid en vertrouwen in eigen kunnen⁸⁴ gebruikt als de te verklaren variabelen.

Werktevredenheid docenten

Voor de werktevredenheid van docenten zijn drie internationale schalen geconstrueerd.⁸⁵

- Tevredenheid met de huidige werkomgeving (subschaal);
- Tevredenheid met het beroep/de inhoud van de baan (subschaal);
- Algehele werktevredenheid (combinatie van bovenstaande schalen).

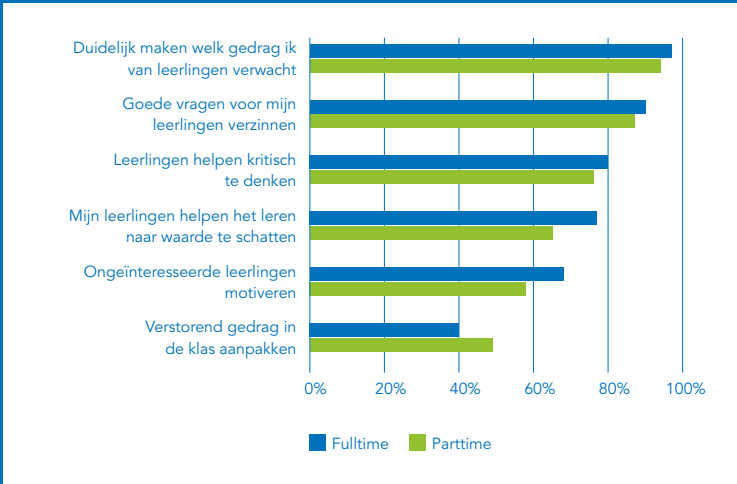
Voor deze drie schalen is steeds hetzelfde regressiemodel toegepast, alleen dan met de afzonderlijke schalen als de te verklaren variabelen. De volledige uitkomsten zijn opgenomen in de tabellen B15 t/m B17 in bijlage 2. Tabel 7.1 geeft weer welke factoren invloed hebben op de werktevredenheidsschalen en of het gaat om een positieve of negatieve invloed.⁸⁶

De factoren die van invloed zijn op alle werktevredenheidsschalen zijn:

- Schooltype: het werken op een brede scholengemeenschap heeft een negatieve invloed op de werktevredenheid (referentie-categorie: havo/vwo);
- Aandeel leerlingen met speciale behoeften: hoe groter het aandeel leerlingen met speciale behoeften, des te lager de werktevredenheid;
- Relatie met leerlingen: naarmate docenten een betere relatie hebben met hun leerlingen, hebben zij een hogere werktevredenheid;
- Mogelijkheid tot deelname aan besluitvorming: naarmate medewerkers meer mogelijkheden hebben deel te nemen aan de besluitvorming op school, hebben zij een hogere werktevredenheid.

Voor de algehele werktevredenheid hebben daarnaast het aantal jaar werkervaring als docent en de mate waarin werkdruk een belemmering vormt voor deelname aan professionele ontwikkeling een negatieve invloed. De tevredenheid met de huidige werkomgeving wordt naast de vier gemeenschap-

Figuur 7.11
Vertrouwen van Nederlandse docenten in hun eigen kunnen naar fulltime/parttime contract (% docenten dat (redelijk) goed in staat is het volgende te doen)



Tabel 7.1
Factoren die de werktevredenheid van Nederlandse docenten beïnvloeden*

Factoren	Algehele werktevredenheid**	Tevredenheid met huidige werk-omgeving***	Tevredenheid met inhoud werk****
Schooltype: brede scholengemeenschap	–	–	–
Schooltype: vmbo/mavo			–
Aandeel leerlingen met speciale behoeften	–	–	–
Geslacht: vrouw			–
Opleidingsniveau: hbo bachelor			+
Jaren werkervaring als docent	–		–
Contractvorm: vast contract		–	
Relatie tussen docent en leerlingen	+	+	+
Mate waarin werkdruk deelname aan professionele ontwikkeling belemmert	–		–
Mate van mogelijkheid tot deelname aan besluitvorming	+	+	+
Mate van schoolautonomie (schaal obv schoolleidersenquête)		+	

* Significante uitkomsten multivariate lineaire regressieanalyses bij $\alpha=0,05$, waarbij voor elke schaal hetzelfde model is gehanteerd.

** Model verklaart voor schaal “algehele werktevredenheid” 34% van de variantie ($R^2 = 0,34$).

*** Model verklaart voor schaal “tevredenheid met de huidige werkomgeving” 27% van de variantie ($R^2 = 0,27$).

**** Model verklaart voor schaal “tevredenheid met de inhoud van het werk” 39% van de variantie ($R^2 = 0,39$).

pelijke factoren beïnvloed door de contractvorm (een vast contract heeft een negatieve invloed) en de mate van schoolautonomie (positieve invloed). De tevredenheid met de inhoud van het werk hangt tevens samen met het geslacht (vrouwen zijn minder tevreden met de inhoud van hun werk dan mannen) en het feit of men werkzaam is op een vmbo/mavo (negatieve invloed). Op grond van wat hierover bekend is in de internationale literatuur, is het aannemelijk dat werktevredenheid toeneemt met het niveau van het schooltype. Blijkbaar geldt dat echter vooral voor de tevredenheid met de inhoud van het werk en speelt voor de tevredenheid met de huidige werkomgeving en de algemene werktevredenheid de diversiteit van de leerlingpopulatie een grotere rol, aangezien vooral het werken op een brede scholengemeenschap ertoe doet en niet zozeer het werken op een categoriale vmbo. Geconcludeerd kan worden dat het lesgeven aan een brede scholengemeenschap (en vaak dus ook aan klassen van verschillende schooltypen) negatief doorwerkt op de werktevredenheid van docenten.

Werktevredenheid schoolleiders

Eenzelfde werkwijze is gevolgd om te achterhalen welke factoren van invloed zijn op de werktevredenheid van schoolleiders. De volledig resultaten van de regressieanalyses zijn te vinden in de tabellen B18 t/m B20 (bijlage 2). Tabel 7.2 geeft de factoren weer die de werktevredenheid van Nederlandse schoolleiders beïnvloeden.

De factoren die van invloed zijn op de tevredenheid met de werkinhoud komen overeen met die voor de algehele werktevredenheid. Het gaat dan om:

- Schooltype: het werken op een brede scholengemeenschap heeft een negatieve invloed op werktevredenheid (referentiecategorie: havo/vwo);
- Schoolomvang: er is een positieve relatie tussen het aantal leerlingen en werktevredenheid;

- Mate van schoolautonomie: naarmate er sprake is van meer autonomie van de school, is de werktevredenheid hoger;
- Mate waarin gebrek aan materiaal effectiviteit school belemmert: naarmate de schoolleider sterker aangeeft dat een gebrek aan materialen het vermogen van de school om goed onderwijs te bieden belemmert, is de werktevredenheid hoger;
- Mate van wederzijds respect: Een hogere mate van wederzijds respect heeft een positieve invloed.

Wat de tevredenheid met de huidige werkomgeving betreft, doet het hoogst afgeronde opleidingsniveau er ook toe: de schoolleiders die een hbo-bachelor diploma hebben, zijn minder tevreden met hun werkomgeving dan collega’s met een universitaire opleiding. Aanvullend heeft de schoolleiderschaps-trainingsindex (aantal elementen van school management in de initiële opleiding) juist een positieve invloed.

Vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen

Voor het vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen zijn vier internationale schalen geconstrueerd:

- Zelfvertrouwen op het gebied van klassenmanagement (subschaal);
- Zelfvertrouwen op het gebied van lesstrategieën(subschaal);
- Vertrouwen in het kunnen motiveren en betrekken van leerlingen (subschaal);
- Algehele vertrouwen in het eigen kunnen (overkoepelende schaal).

Ook voor deze vier schalen is steeds eenzelfde regressiemodel toegepast om te achterhalen welke factoren van invloed zijn op het vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen. Een samenvatting van de uitkomsten is te vinden in tabel 7.3 (zie B21 t/m B24, bijlage 2, voor de volledige resultaten).

Tabel 7.2
Factoren die de
werktevredenheid
van Nederlandse
schoolleiders
beïnvloeden*

Factoren	Algehele werk- tevredenheid**	Tevredenheid met huidige werk- omgeving***	Tevredenheid met inhoud baan****
Opleidingsniveau, hbo bachelor		–	
Schoolleiderschapstraining index		+	
Schooltype, brede scholengemeenschap	–	–	–
Omvang school in aantal leerlingen	+	+	+
Mate van schoolautonomie (schaal)	+	+	+
Mate waarin gebrek aan niet-personele middelen effectiviteit school belemmert (subschaal van schoolmiddelen)*****	+		+
Wederzijds respect (subschaal van schoolklimaat	+	+	+
* Significante uitkomsten multivariate lineaire regressieanalyses bij $\alpha=0,05$, waarbij voor elke schaal hetzelfde model is gehanteerd. De regressiemodellen voor de werktevredenheid onder Nederlandse schoolleiders zijn robuuster dan die voor de werktevredenheid onder Nederlandse docenten. Met minder variabelen wordt een groter deel van de variantie verklaard.			
** Model verklaart voor schaal algehele werktevredenheid schoolleiders 54% van de variantie ($R^2 = 0,54$).			
*** Model verklaart voor schaal tevredenheid met de huidige werkomgeving 53% van de variantie ($R^2 = 0,53$).			
**** Model verklaart voor schaal tevredenheid met de inhoud van de baan 52% van de variantie ($R^2 = 0,52$).			
***** Schoolleiders is de volgende vraag gesteld: “Wordt het vermogen van de school om hoogwaardig onderwijs te bieden momenteel belemmerd door een van onderstaande zaken?” met als items verschillende categorieën personeel (op basis waarvan de subschaal ‘gebrek aan personele middelen’ is geconstrueerd) en verschillende categorieën niet-personele middelen (lesmateriaal, computers in de klas, toegang tot internet, software en middelen in de bibliotheek).			

De volgende vier factoren hebben invloed op alle schalen voor het zelfvertrouwen van docenten:

- Schooltype: zowel het werken op een brede scholengemeenschap als op een school voor vmbo/mavo heeft een negatieve invloed op het zelfvertrouwen ten opzichte van de referentiecategorie havo/vwo. Ofwel: het zelfvertrouwen neemt toe met het niveau van het schooltype waaraan men lesgeeft;
- Werkervaring: het aantal jaren werkervaring als docent hangt positief samen met het zelfvertrouwen van docenten;
- Discipline in de klas: naarmate er meer sprake is van discipline in de klas (Classroom Disciplinary Climate Scale), is het vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen groter. Hierbij zou echter sprake kunnen zijn van een omgekeerde causaliteit: goede docenten met veel zelfvertrouwen zijn waarschijnlijk beter in staat om de orde in de klas te handhaven;
- Gerichtheid van schoolleiders op leerresultaten: des te sterker de schoolleider maatregelen neemt om ervoor te zorgen dat docenten zich verantwoordelijk voelen voor de leerresultaten van hun leerlingen, des te lager het vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen. Ook hierbij zou sprake kunnen zijn van omgekeerde causaliteit.

Het schooltype (onderwijssoort) maakt zowel uit voor de werktevredenheid van docenten (en schoolleiders) als voor het vertrouwen in eigen kunnen: met havo/vwo als referentiecategorie hebben docenten op een brede scholengemeenschap minder vertrouwen in hun eigen kunnen en een lagere werktevredenheid. Het werken op een school voor vmbo/mavo maakt vooral uit voor het vertrouwen in eigen kunnen en niet zozeer voor de werktevredenheid. Het aantal jaren werkervaring als docent heeft een positieve invloed op het zelfvertrouwen van docenten. Verder zit er een grote variëteit in de verklarende factoren voor de verschillende schalen voor het vertrouwen in eigen kunnen.

Tabel 7.3
Factoren die het vertrouwen van
Nederlandse docenten in hun
eigen kunnen beïnvloeden*

	Algehele vertrouwen in eigen kunnen**	Klassen- manage- ment***	Les- strategieën****	Motiveren*****
Aantal jaren werkervaring als docent	+	+	+	+
Opleidingsniveau: hbo bachelor	+	+		
Schooltype: brede scholengemeenschap en vmbo/mavo	–	–	–	–
Aandeel leerlingen met speciale behoeften	–	–		–
>10% leerlingen van wie moedertaal niet Nederlands	+	+	+	
>10% leerlingen met gedragsproblemen			+	
Relatie tussen docent en leerlingen			+	
Mae van discipline in de klas (schaal: Classroom disciplinary climate scale)*****	+	+	+	+
Mate van mogelijkheid tot deelname aan besluitvorming		+	+	
Deelname gezamenlijke activiteiten voor verschillende klassen en leeftijden	+	+		+
Deelname gezamenlijke professionele leeractiviteiten waarbij wordt samengewerkt met andere docenten		–		
Mate waarin maatregelen genomen worden om ervoor te zorgen dat docenten zelf verantwoordelijkheid nemen voor verbeteren didactische vaardigheden (volgens schoolleider)	+	+		
Mate waarin maatregelen genomen worden om ervoor te zorgen dat docenten zich verantwoordelijk voelen voor de leerresultaten van hun leerlingen (volgens schoolleider)*****	–	–	–	–
Mate van schoolautonomie (schaal obv schoolleidersenquête)			+	
* Significante uitkomsten multivariate lineaire regressieanalyses bij $\alpha=0,05$, waarbij voor elke schaal hetzelfde model is gehanteerd. ** Model verklaart voor schaal algehele self-efficacy docenten 34% van de variantie ($R^2 = 0,34$). *** Model verklaart voor schaal self-efficacy klassenmanagement 31% van de variantie ($R^2 = 0,31$). De schalen self-efficacy klassenmanagement en classroom disciplinary climate scale zijn op verschillende variabelen gebaseerd, hier zit geen overlap in. **** Model verklaart voor schaal self-efficacy lesstrategieën 33% van de variantie ($R^2 = 0,33$). ***** Model verklaart voor schaal self-efficacy motiveren leerlingen 36% van de variantie ($R^2 = 0,36$). ***** Het is aannemelijk dat hier een onbekende, achterliggende factor een rol speelt waardoor er sprake is van een ‘omgekeerde causaliteit’. Zo zou het kunnen dat ‘zwakke scholen’ juist een sterker professionaliseringsbeleid hanteren dan scholen met goede leerlingresultaten om de achterstanden in te halen.				

Noten

- ⁷⁹ Voor meer uitleg over de theoretische inkadering van Talis 2013, zie hoofdstuk 7 van het internationale rapport (OESO (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing).
- ⁸⁰ Zie ook internationale tabel 7.2, <http://dx.doi.org/10.1787/888933047501>.
- ⁸¹ Zie ook internationale tabel 3.26web, <http://dx.doi.org/10.1787/888933044480>.
- ⁸² Zie ook internationale tabel 7.1, <http://dx.doi.org/10.1787/888933047463>.
- ⁸³ Dit aspect is echter alleen aan Nederlandse docenten voorgelegd waardoor er geen internationale vergelijking mogelijk is.
- ⁸⁴ Voor meer uitleg over de constructie van de schalen en de uitgevoerde regressie-analyses zie Technical Report van de OESO (www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm).
- ⁸⁵ Zie hoofdstuk 10 van het technisch rapport voor een uitgebreide verantwoording over de constructie van de internationale schalen (www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm).
- ⁸⁶ Significat bij $\alpha=0,05$.

Bijlage 1

Zelf aan de slag met Talis-data

Talis is een multi-level surveyonderzoek. Er is sprake van een tweetrapsraket: eerst zijn de scholen geselecteerd en daarna de docenten binnen de scholen. Op basis van de ingevulde vragenlijsten onder docenten en hun schoolleiders vinden analyses plaats op verschillende niveaus: van de docenten, de schoolleiders, de scholen, de landen en internationale gemiddelden. Een internationaal consortium van statistici en sociaal-wetenschappers heeft de internationale data geschoond, gecheckt op interne consistentie binnen en tussen landen, wegingsfactoren bepaald en de replicates aangemaakt (alle analyses zijn uitgevoerd met gebruikmaking van BRR, Balanced Repeated Replication⁸⁷). Voor de analyses van de Talis-data gelden dan ook specifieke eisen aan het statistisch verwerkingsprogramma: het softwarepakket dient berekend te zijn op complexe survey-designs en moet kunnen rekenen met BRR. Voor een uitgebreide methodologische verantwoording, zie het technisch rapport van de OESO.

De internationale databases zijn voor iedereen toegankelijk via de website van de OESO.⁸⁸ Voor de analyses kan gebruikt worden van de zogenaamde IDB Analyzer (te downloaden via www.iea.nl/data.html). Dit programma is specifiek ontworpen om de internationale databestanden samen te voegen (mergen), verwerken en analyseren. Om hier gebruik van te maken dient wel SPSS geïnstalleerd te zijn, versie 15 of hoger. Met de IDB Analyzer worden 'automatisch' de juiste weegfactoren gebruikt en de BRR toegepast. Nadeel is echter, dat er geen Chi²- of Anova-toets kan worden uitgevoerd ter bepaling van de significantie van gevonden verschillen tussen bepaalde groepen. Hiervoor dient, bijvoorbeeld in Excel, handmatig de T-toets te worden uitgevoerd. Als alternatief kan gebruik worden gemaakt van het statistisch programma WesVar⁸⁹, dat gratis geïnstalleerd kan worden. Daarbij is wel aan te raden eerst de benodigde bestanden te mergen met behulp van de IDB Analyzer.

Naast de mogelijkheid om de significantietoetsen in de output mee te nemen, heeft WesVar als bijkomend voordeel dat alle output in één bestand gezet wordt (in tegenstelling tot IDB Analyzer).

Indien het te ver voert om ingevoerd te raken in de IDB Analyzer of WesVar, kan ook gebruik worden gemaakt van de tabellen die bij het internationale Talis-rapport horen (www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm). Om 'nieuwe gemiddelden' te berekenen, voor een specifieke groep van landen, kan in Excel eenvoudigweg de functie 'gemiddelde' (of 'mean') worden toegepast op de relevante waarden (percentages of gemiddelden)⁹⁰.

Noten

- ⁸⁷ Analyses zijn uitgevoerd met Fay's replication method (k=0,5).
- ⁸⁸ www.oecd.org/talis.
- ⁸⁹ Registratieformulier is te vinden op www.westat.com/Westat/expertise/information_systems/WesVar/wesvar_downloads.cfm. Bij aanmaak WesVar databestand Fay's replication method kiezen, met k=0,5.
- ⁹⁰ Om de bijbehorende standaardfout te berekenen moet de wortel van de kwadratensom van standaardfouten worden berekend, gedeeld door het aantal cellen.

Bijlage 2

Tabellen per hoofdstuk

Tabellen hoofdstuk 2

Tabel B1
Gekeken naar alle
onderbouwklassen
op deze school
waaraan u lesgeeft,
welk deel ervan
betreft leerlingen
met speciale
behoeften?

	Geen		Enkele		Het merendeel		Alle	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Nederland	12,2	(1,2)	72,5	(1,9)	12,0	(1,8)	3,4	(0,5)
Vlaanderen (B)	5,4	(0,4)	82,8	(1,1)	11,4	(1,1)	0,4	(0,1)
Engeland (VK)	3,7	(0,8)	91,6	(0,9)	3,8	(0,5)	0,9	(0,2)
Denemarken	12,8	(1,3)	81,0	(1,6)	2,1	(0,5)	4,1	(1,0)
Finland	12,2	(0,9)	80,0	(0,9)	3,5	(0,3)	4,3	(0,5)
Noorwegen	4,9	(0,6)	92,6	(0,7)	0,9	(0,2)	1,7	(0,3)
Zweden	3,8	(0,4)	86,3	(0,9)	4,4	(0,6)	5,5	(0,5)
Noordwest-Europa	7,8	(0,3)	83,8	(0,5)	5,4	(0,3)	2,9	(0,2)
Talis-gemiddelde	21,7	(0,2)	73,9	(0,2)	3,2	(0,1)	1,2	(0,1)

Tabel B2
Gemiddelde
klassengrootte
op basis van door
docenten als (zeer)
representatief be-
schouwde klassen

Land	Aantal leerlingen	(S.E.)
Nederland	25,7	0,3
Vlaanderen (B)	17,6	0,3
Engeland (VK)	24,3	0,3
Denemarken	21,4	0,2
Finland	18,1	0,2
Noorwegen	22,8	0,5
Zweden	22,3	0,3
Noordwest-Europa	21,7	0,1
Talis-gemiddelde	24,4	0,1

Tabellen hoofdstuk 3

Tabel B3
Omvang werkweek
naar deeltijdfactor
(in klokuren)

	Voltijds (> 90% van voltijdaanstelling)		Deeltijds (71-90% van voltijdaanstelling)		Deeltijds (50-70% van voltijdaanstelling)		Deeltijds (< 50% van voltijdaanstelling)	
Land	Aantal uur	(S.E.)	Aantal uur	(S.E.)	Aantal uur	(S.E.)	Aantal uur	(S.E.)
Nederland	41,2	0,5	36,6	0,6	29,0	0,5	20,0	0,8
Vlaanderen (B)	39,6	0,3	34,2	0,6	26,0	0,6	18,1	1,4
Engeland (VK)	48,2	0,4	38,7	1,3	28,0	0,9	20,2	1,4
Denemarken	40,9	0,3	36,2	1,0	27,2	1,6	12,1	2,1
Finland	32,2	0,2	27,2	1,4	22,1	1,8	12,1	1,9
Noorwegen	40,5	0,5	34,9	0,6	24,4	0,8	17,1	1,5
Zweden	44,8	0,2	38,3	0,5	27,6	0,8	14,4	1,5
Noordwest-Europa	41,1	0,1	35,1	0,4	26,3	0,4	16,3	0,6
Talis-gemiddelde	40,2	0,1	33,9	0,4	26,9	0,3	17,5	0,4

Tabel B4
Lineaire regressie:
werkdruk als
beperking van
effectiviteit docent

	R²	R² (s.e.)	Adjusted R²	Adjusted R² (s.e.)
Nederland	,25	,08	,25	,08

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	3,10		1,25		2,48	
CONTRACTVORM	-0,08	-0,03	0,25	0,11	-0,32	-0,32
XG16NW	-0,01	-0,20	0,01	0,09	-2,29	-2,27
OPENBAAR	0,27	0,14	0,15	0,08	1,84	1,76
OWBREED	0,14	0,09	0,16	0,10	0,88	0,88
OWVMBO	-0,04	-0,02	0,18	0,09	-0,22	-0,22
TT2G09	-0,24	-0,14	0,12	0,07	-1,95	-1,91
TT2G38	0,00	0,02	0,01	0,06	0,30	0,29
TT2G05B	0,00	0,00	0,00	0,05	-0,01	-0,01
VROUW	-0,11	-0,07	0,12	0,07	-0,96	-0,95
XG10H_BA	-0,17	-0,11	0,15	0,09	-1,18	-1,18
XG10H_MA	-0,38	-0,19	0,15	0,07	-2,59	-2,51
XG11DI	-0,12	-0,04	0,20	0,06	-0,61	-0,62
XG12A_RE	0,08	0,04	0,15	0,07	0,55	0,55
XG12B_RE	-0,15	-0,07	0,17	0,08	-0,90	-0,92
XG12C_RE	-0,03	-0,02	0,09	0,06	-0,29	-0,30
TSCTSTUDS	0,03	0,06	0,05	0,09	0,66	0,66
PSCDELIQS	0,00	0,01	0,05	0,07	0,09	0,10

Vervolg tabel zie volgende pagina.

Vervolg tabel B4
Lineaire regressie:
werkdruk als
beperking van
effectiviteit docent

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
PSCMUTRS	0,02	0,06	0,03	0,06	0,85	0,89
TEFFPROS	0,00	0,00	0,03	0,07	0,07	0,07
TT2G44A	-0,19	-0,14	0,10	0,08	-1,88	-1,87
TT2G44D	0,09	0,06	0,09	0,06	1,07	1,06
TT2G44E	-0,09	-0,07	0,10	0,08	-0,94	-0,94
TT2G45A	-0,04	-0,02	0,14	0,09	-0,25	-0,25
TC2G14	0,00	0,04	0,00	0,07	0,54	0,53
TT2G30A	0,03	0,03	0,06	0,07	0,44	0,43
TT2G30J	0,04	0,04	0,06	0,06	0,59	0,59
TT2G33A	-0,05	-0,09	0,04	0,08	-1,25	-1,17
TT2G33B	0,01	0,01	0,05	0,07	0,16	0,16
TT2G33C	-0,02	-0,02	0,06	0,07	-0,31	-0,31
TT2G33D	0,04	0,06	0,04	0,07	0,85	0,84
TT2G33E	0,07	0,10	0,05	0,07	1,51	1,50
TT2G33F	-0,07	-0,13	0,05	0,09	-1,51	-1,53
TT2G33H	-0,03	-0,04	0,06	0,07	-0,54	-0,54
XG35A_DI	-0,15	-0,07	0,18	0,08	-0,84	-0,83
XG35B_DI	0,33	0,20	0,11	0,06	3,14	3,19
XG35C_DI	-0,18	-0,10	0,12	0,07	-1,53	-1,50
XG35D_DI	0,37	0,18	0,15	0,08	2,39	2,33
XG35E_DI	-0,08	-0,04	0,19	0,09	-0,41	-0,40
XG35F_DI	-0,08	-0,03	0,16	0,07	-0,49	-0,49
TC2G21A	0,04	0,04	0,11	0,10	0,35	0,35
TC2G21B	0,19	0,20	0,08	0,09	2,33	2,24
TC2G21D	-0,13	-0,14	0,60	0,62	-0,22	-0,23
TC2G21E	-0,27	-0,24	0,23	0,20	-1,18	-1,18
TC2G21H	0,00	0,00	0,09	0,09	0,03	0,03
TC2G29A	-0,15	-0,14	0,12	0,11	-1,23	-1,23
TC2G29B	-0,08	-0,08	0,06	0,06	-1,33	-1,39
TC2G29D	0,07	0,07	0,11	0,11	0,67	0,65
PDISLEADS	0,06	0,17	0,03	0,09	1,82	1,82
PINSLEADS	0,15	0,37	0,32	0,80	0,45	0,46

Tabel B5
Lineaire regressie:
werkdruk als
belemmering
deelname docent
aan professionele
ontwikkeling

	R²	R² (s.e.)	Adjusted R²	Adjusted R² (s.e.)
Nederland	,26	,07	,25	,07

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	2,14		1,18		1,82	
CONTRACTVORM	-0,26	-0,11	0,19	0,08	-1,40	-1,41
XG16NW	-0,01	-0,09	0,00	0,07	-1,23	-1,26
OPENBAAR	0,06	0,03	0,14	0,07	0,41	0,42
OWBREED	-0,30	-0,18	0,10	0,06	-2,97	-2,99
OWVMBO	-0,33	-0,16	0,15	0,07	-2,22	-2,24
TT2G09	-0,09	-0,05	0,10	0,06	-0,93	-0,92
TT2G38	-0,01	-0,04	0,01	0,06	-0,63	-0,64
TT2G05B	0,00	0,05	0,00	0,06	0,77	0,75
VROUW	-0,21	-0,13	0,10	0,06	-2,11	-2,13
XG10H_BA	0,14	0,08	0,14	0,09	0,95	0,95
XG10H_MA	-0,22	-0,11	0,16	0,08	-1,37	-1,40
XG11DI	0,02	0,01	0,14	0,05	0,14	0,14
XG12A_RE	0,19	0,09	0,17	0,08	1,15	1,14
XG12B_RE	-0,34	-0,16	0,15	0,07	-2,18	-2,28
XG12C_RE	-0,17	-0,11	0,10	0,07	-1,62	-1,61
TSCTSTUDS	0,04	0,09	0,03	0,07	1,23	1,22
PSCDELIQS	-0,12	-0,17	0,04	0,07	-3,08	-2,60
PSCMUTRS	0,01	0,04	0,03	0,07	0,50	0,50
TEFFPROS	-0,02	-0,06	0,03	0,07	-0,88	-0,90
TT2G44A	-0,15	-0,11	0,06	0,05	-2,46	-2,40
TT2G44D	0,16	0,11	0,09	0,07	1,70	1,68
TT2G44E	-0,01	-0,01	0,09	0,07	-0,11	-0,11
TT2G45A	0,14	0,09	0,14	0,08	1,02	1,02
TC2G14	0,00	0,07	0,00	0,07	0,93	0,94
TT2G30A	-0,03	-0,03	0,05	0,06	-0,47	-0,46
TT2G30J	0,04	0,04	0,08	0,08	0,57	0,55
TT2G33A	-0,04	-0,08	0,04	0,08	-0,99	-0,96
TT2G33B	0,00	0,00	0,05	0,07	-0,03	-0,03
TT2G33C	-0,01	-0,01	0,07	0,08	-0,09	-0,09
TT2G33D	-0,03	-0,05	0,04	0,06	-0,84	-0,84
TT2G33E	0,12	0,16	0,04	0,06	3,02	2,92
TT2G33F	-0,06	-0,11	0,05	0,09	-1,21	-1,23
TT2G33H	-0,05	-0,06	0,05	0,06	-0,99	-0,99
XG35A_DI	0,00	0,00	0,15	0,07	-0,02	-0,02
XG35B_DI	0,13	0,08	0,13	0,08	1,03	1,04

Vervolg tabel zie volgende pagina.

Vervolg tabel B5
Lineaire regressie:
werkdruk als
belemmering
deelname docent
aan professionele
ontwikkeling

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
XG35C_DI	0,14	0,08	0,13	0,07	1,10	1,14
XG35D_DI	0,01	0,00	0,16	0,08	0,04	0,04
XG35E_DI	0,06	0,03	0,17	0,08	0,34	0,34
XG35F_DI	-0,14	-0,06	0,11	0,05	-1,25	-1,21
TC2G21A	-0,14	-0,14	0,08	0,08	-1,77	-1,82
TC2G21B	0,21	0,22	0,06	0,07	3,34	3,18
TC2G21D	-1,05	-1,08	0,57	0,62	-1,85	-1,74
TC2G21E	-0,48	-0,42	0,23	0,21	-2,14	-1,97
TC2G21H	0,01	0,01	0,06	0,07	0,18	0,18
TC2G29A	-0,18	-0,16	0,13	0,11	-1,47	-1,46
TC2G29B	-0,15	-0,15	0,05	0,05	-3,03	-3,01
TC2G29D	0,00	0,00	0,07	0,07	-0,03	-0,03
PDISLEADS	0,02	0,06	0,02	0,07	0,95	0,96
PINSLEADS	0,68	1,69	0,29	0,81	2,33	2,10

Tabel B6
Taken waarvoor de
MR medeverant-
woordelijk is op
school (op basis
van de schoollei-
dersenquête)*

	%	(S.E.)
Benoemen of aanstellen van docenten	3,0	2,5
Ontslaan of schorsen van docenten	1,3	1,3
Vaststellen van aanvangssalaris van docenten, inclusief het vaststellen van salarisschalen	0,0	0,0
Vaststellen van loonsverhoging van docenten	1,3	0,9
Besluitvorming ten aanzien van de interne verdeling van de budgetten	30,5	4,5
Vastleggen van disciplinair beleid en procedures ten aanzien van leerlingen	34,1	5,8
Vastleggen van beleid voor de beoordeling van leerlingen, inclusief landelijke toetsen	29,3	5,2
Toelatingsbeleid ten aanzien van leerlingen	21,0	4,1
Keuze van de te gebruiken lesmaterialen	2,8	1,6
Bepalen van de inhoud en vormgeving van het lesprogramma, inclusief landelijk vastgestelde curricula	14,1	4,4
Bepalen welke vakken er worden aangeboden	65,0	5,5
Bepalen of en op welke wijze de school zich profileert (bv cultuurprofielschool, LOOT-school)	56,9	6,2
Wijze van verantwoording van de onderwijskwaliteit binnen de school (docenten) en naar externen (ouders, Inspectie, etc.)	35,5	5,1

* De MR is alleen in de Nederlandse vragenlijst opgenomen.

Tabellen hoofdstuk 4

Tabel B7
Gemiddeld aantal
componenten van
inwerkprogramma
waaraan docenten
hebben deelge-
nomen

	Gemiddeld aantal componenten	(S.E.)
Nederland	3,63	0,14
Vlaanderen (B)	3,46	0,14
Engeland (VK)	5,18	0,16
Denemarken	3,27	0,15
Finland	2,77	0,15
Noorwegen	3,44	0,18
Zweden	3,15	0,13
Noordwest-Europa	3,56	0,15
Talis-gemiddelde	4,19	0,03

Tabel B8
Aandeel docenten
dat wordt begeleid
door een mentor/
coach naar
contractsoort en
parttime/fulltime

	Contractsoort				Parttime/fulltime			
	Vast		Tijdelijk		Parttime		Fulltime	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Nederland	10,5	(1,0)	49,7	(4,1)	19,4	(2,8)	13,0	(1,3)
Vlaanderen (B)	3,1	(0,4)	45,4	(2,8)	13,3	(1,3)	9,1	(0,9)
Engeland (VK)	16,6	(1,3)	55,4	(6,6)	12,3	(2,4)	20,2	(1,3)
Denemarken	3,5	(0,6)	19,2	(5,9)	5,8	(2,2)	4,0	(0,7)
Finland	1,4	(0,3)	7,6	(1,5)	3,9	(0,7)	2,8	(0,6)
Noorwegen	5,1	(2,3)	19,3	(6,5)	6,2	(0,8)	7,1	(3,5)
Zweden	2,5	(0,3)	13,0	(1,8)	4,1	(0,8)	3,6	(0,4)
Noordwest-Europa	6,1	(0,4)	30,0	(1,8)	9,3	(0,7)	8,5	(0,5)
Talis-gemiddelde	11,0	(0,2)	24,2	(0,7)	23,0	(0,7)	15,5	(0,3)

Tabel B9
Lineaire regressie:
aantal dagen
professionele
ontwikkeling
docenten

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	,32	,15	,32	,15

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	-32,85		18,54	!	-1,77	!
CONTRACTVORM	1,80	0,05	2,45	0,07	0,74	0,67
XG16NW	-0,04	-0,04	0,07	0,05	-0,60	-0,65
OPENBAAR	-2,62	-0,08	2,53	0,06	-1,04	-1,26
OWBREED	-2,76	-0,10	1,95	0,06	-1,41	-1,50
OWVMBO	-1,34	-0,04	3,10	0,08	-0,43	-0,46
TT2G09	-0,74	-0,02	1,45	0,05	-0,51	-0,51
TT2G38	0,16	0,06	0,24	0,08	0,66	0,72
TT2G05B	0,20	0,16	0,12	0,07	1,74	2,26
VROUW	-1,15	-0,04	1,35	0,04	-0,85	-0,96
XG10H_BA	3,73	0,13	2,71	0,08	1,38	1,71
XG10H_MA	-1,17	-0,03	1,81	0,06	-0,65	-0,59
XG11DI	-11,20	-0,22	5,51	0,08	-2,03	-2,65
XG12A_RE	-3,63	-0,09	3,03	0,07	-1,20	-1,34
XG12B_RE	5,05	0,15	2,69	0,07	1,88	2,28
XG12C_RE	-0,53	-0,02	1,22	0,05	-0,43	-0,41
TSCTSTUDS	0,80	0,09	0,44	0,07	1,82	1,42
TSCSTAKES	-0,17	-0,02	1,25	0,14	-0,14	-0,14
TCDISCS	0,53	0,06	0,51	0,05	1,04	1,14
PSCDELIQS	-0,27	-0,02	0,77	0,06	-0,35	-0,36
PSCMUTRS	0,36	0,05	0,52	0,08	0,69	0,67
PDISLEADS	-0,86	-0,13	0,38	0,07	-2,27	-2,04
PINSLEADS	0,09	0,01	3,92	0,55	0,02	0,02
PLACKPER	2,08	0,08	1,65	0,07	1,26	1,12
PLACKMAT	-1,82	-0,06	1,30	0,05	-1,39	-1,36
SCHL_AUT	1,90	0,05	2,01	0,06	0,94	0,85
XG27H	-0,31	-0,02	0,86	0,05	-0,36	-0,34
TT2G44A	0,76	0,03	2,81	0,12	0,27	0,27
TT2G44D	5,42	0,23	2,38	0,09	2,27	2,58
TT2G44E	-1,73	-0,08	1,05	0,05	-1,65	-1,58
TC2G14	0,00	0,07	0,00	0,07	1,10	0,97
TT2G30A	2,07	0,13	0,88	0,05	2,35	2,48
TT2G30J	0,40	0,02	1,05	0,06	0,38	0,39
TT2G33A	-0,26	-0,03	0,55	0,06	-0,48	-0,49
TT2G33B	1,32	0,11	1,14	0,08	1,15	1,38
TT2G33C	3,99	0,27	1,61	0,06	2,48	4,49
TT2G33D	-0,93	-0,08	0,71	0,05	-1,32	-1,65
TT2G33E	0,51	0,04	0,76	0,06	0,67	0,69

Vervolg tabel B9
Lineaire regressie:
aantal dagen
professionele
ontwikkeling
docenten

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
TT2G33F	0,24	0,02	0,66	0,07	0,36	0,35
TT2G33H	-1,04	-0,08	0,88	0,07	-1,18	-1,08
XG35A_DI	3,16	0,08	3,44	0,07	0,92	1,09
XG35B_DI	1,13	0,04	1,81	0,07	0,62	0,56
XG35C_DI	2,84	0,09	1,84	0,05	1,54	1,77
XG35D_DI	0,47	0,01	3,65	0,11	0,13	0,13
XG35E_DI	-2,49	-0,07	4,16	0,11	-0,60	-0,60
XG35F_DI	1,62	0,04	3,15	0,08	0,52	0,51
TC2G21A	3,87	0,22	1,66	0,08	2,32	2,82
TC2G21B	-1,21	-0,07	1,26	0,07	-0,96	-1,07
TC2G21D	0,64	0,04	6,98	0,40	0,09	0,09
TC2G21E	-2,93	-0,15	3,44	0,18	-0,85	-0,81
TC2G21H	-2,12	-0,13	0,77	0,05	-2,77	-2,54
TC2G29A	0,10	0,01	1,68	0,09	0,06	0,06
TC2G29B	1,48	0,09	0,84	0,05	1,76	1,90
TC2G29D	0,68	0,04	1,19	0,07	0,57	0,54

Tabel B10
Lineaire regressie:
aantal activiteiten
professionele
ontwikkeling
docenten

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	,32	,08	,31	,08

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	0,10		2,44		0,04	
CONTRACTVORM	0,09	0,02	0,29	0,06	0,33	0,33
XG16NW	0,02	0,14	0,01	0,05	2,49	2,54
OPENBAAR	-0,33	-0,07	0,27	0,06	-1,22	-1,21
OWBREED	0,21	0,06	0,33	0,09	0,64	0,64
OWVMBO	0,49	0,10	0,34	0,07	1,43	1,43
TT2G09	0,35	0,09	0,20	0,05	1,71	1,69
TT2G38	-0,02	-0,05	0,01	0,04	-1,28	-1,23
TT2G05B	0,03	0,17	0,01	0,06	2,69	2,79
VROUW	0,55	0,15	0,17	0,05	3,28	3,21
XG10H_BA	-0,09	-0,02	0,21	0,06	-0,42	-0,42
XG10H_MA	-0,09	-0,02	0,26	0,06	-0,33	-0,33
XG11DI	-0,22	-0,03	0,52	0,07	-0,42	-0,43
XG12A_RE	-1,05	-0,21	0,32	0,06	-3,25	-3,42
XG12B_RE	0,72	0,16	0,41	0,10	1,74	1,70
XG12C_RE	-0,12	-0,03	0,28	0,08	-0,42	-0,42
TSCSTUDS	0,07	0,07	0,08	0,07	0,94	0,91
TSCSTAKES	-0,25	-0,22	0,14	0,12	-1,77	-1,81
TCDISCS	-0,07	-0,06	0,07	0,06	-0,90	-0,92
PSCDELIQS	0,06	0,04	0,11	0,07	0,59	0,58
PSCMUTRS	-0,02	-0,03	0,08	0,09	-0,30	-0,30
PDISLEADS	0,06	0,07	0,05	0,06	1,15	1,21
PINSLEADS	-0,81	-0,87	0,64	0,70	-1,25	-1,24
PLACKPER	0,66	0,18	0,23	0,07	2,83	2,72
PLACKMAT	-0,01	0,00	0,22	0,06	-0,04	-0,04
SCHL_AUT	0,17	0,04	0,28	0,06	0,61	0,60
XG27H	0,10	0,04	0,13	0,06	0,74	0,75
TT2G44A	0,51	0,17	0,27	0,09	1,88	1,97
TT2G44D	-0,09	-0,03	0,29	0,09	-0,30	-0,30
TT2G44E	0,50	0,18	0,19	0,06	2,66	2,81
TC2G14	0,00	-0,05	0,00	0,07	-0,65	-0,64
TT2G30A	-0,04	-0,02	0,11	0,05	-0,41	-0,41
TT2G30J	0,28	0,12	0,16	0,07	1,68	1,66
TT2G33A	0,10	0,08	0,08	0,07	1,22	1,18
TT2G33B	0,20	0,12	0,15	0,09	1,36	1,36
TT2G33C	0,37	0,19	0,13	0,06	2,94	3,10
TT2G33D	-0,03	-0,02	0,08	0,05	-0,42	-0,42
TT2G33E	0,07	0,04	0,11	0,07	0,60	0,60

Vervolg tabel B10
Lineaire regressie:
aantal activiteiten
professionele
ontwikkeling
docenten

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
TT2G33F	0,01	0,01	0,08	0,06	0,09	0,09
TT2G33H	0,01	0,01	0,10	0,06	0,11	0,11
XG35A_DI	0,67	0,13	0,37	0,07	1,82	1,92
XG35B_DI	-0,44	-0,12	0,21	0,05	-2,13	-2,20
XG35C_DI	0,54	0,13	0,25	0,06	2,14	2,17
XG35D_DI	0,13	0,03	0,26	0,06	0,50	0,50
XG35E_DI	-0,25	-0,05	0,28	0,06	-0,89	-0,89
XG35F_DI	0,26	0,05	0,37	0,07	0,72	0,72
TC2G21A	0,51	0,22	0,15	0,07	3,47	3,25
TC2G21B	-0,17	-0,08	0,15	0,07	-1,18	-1,20
TC2G21D	1,45	0,64	1,24	0,56	1,17	1,15
TC2G21E	0,27	0,10	0,57	0,22	0,48	0,48
TC2G21H	-0,51	-0,24	0,14	0,07	-3,71	-3,36
TC2G29A	-0,02	-0,01	0,21	0,08	-0,10	-0,10
TC2G29B	0,18	0,08	0,14	0,06	1,35	1,34
TC2G29D	0,28	0,12	0,15	0,07	1,82	1,72

Tabel B11
Lineaire regressie:
mate van onder-
wijsgerelateerde
uitwisseling en
coördinatie

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	,33	,08	,33	,08

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	3,12		1,93		1,62	
CONTRACTVORM	0,25	0,06	0,35	0,09	0,71	0,70
XG16NW	0,02	0,15	0,01	0,06	2,54	2,43
OPENBAAR	0,09	0,03	0,30	0,09	0,29	0,29
OWBREED	0,55	0,19	0,24	0,08	2,31	2,30
OWVMB0	0,08	0,02	0,28	0,08	0,29	0,29
TT2G09	0,13	0,04	0,17	0,06	0,74	0,73
TT2G38	-0,02	-0,06	0,02	0,08	-0,85	-0,83
TT2G05B	-0,02	-0,13	0,01	0,06	-2,25	-2,21
VROUW	0,13	0,05	0,14	0,05	0,97	0,97
XG10H_BA	0,14	0,05	0,17	0,06	0,86	0,86
XG10H_MA	-0,08	-0,02	0,20	0,06	-0,39	-0,38
XG11DI	-0,04	-0,01	0,34	0,07	-0,11	-0,11
XG12A_RE	-0,20	-0,05	0,21	0,06	-0,96	-0,99
XG12B_RE	0,27	0,08	0,23	0,07	1,17	1,12
XG12C_RE	-0,15	-0,06	0,17	0,07	-0,90	-0,89
TSCTSTUDS	0,09	0,11	0,04	0,05	2,26	2,31
TSCSTAKES	0,19	0,22	0,11	0,13	1,67	1,67
TCDISCS	0,00	0,00	0,04	0,05	-0,01	-0,01
PSCDELIQS	0,16	0,14	0,07	0,06	2,28	2,23
PSCMUTRS	0,10	0,14	0,05	0,08	1,82	1,69
PDISLEADS	-0,08	-0,13	0,05	0,09	-1,57	-1,47
PINSLEADS	0,75	1,07	0,45	0,68	1,68	1,58
PLACKPER	0,18	0,07	0,18	0,06	0,99	1,03
PLACKMAT	-0,38	-0,13	0,26	0,09	-1,46	-1,48
SCHL_AUT	-0,06	-0,02	0,20	0,06	-0,28	-0,28
XG27H	-0,06	-0,03	0,10	0,06	-0,58	-0,57
TT2G44A	-0,13	-0,06	0,27	0,12	-0,47	-0,47
TT2G44D	0,06	0,03	0,21	0,09	0,30	0,30
TT2G44E	0,08	0,04	0,19	0,09	0,43	0,43
TC2G14	0,00	0,19	0,00	0,09	2,24	2,24
TT2G30A	0,19	0,12	0,08	0,05	2,38	2,41
TT2G30J	0,14	0,08	0,10	0,06	1,43	1,40
XG35A_DI	-0,09	-0,02	0,24	0,06	-0,39	-0,39
XG35B_DI	0,04	0,01	0,16	0,06	0,22	0,22
XG35C_DI	0,01	0,00	0,23	0,07	0,05	0,05
XG35D_DI	0,25	0,07	0,23	0,07	1,08	1,10
XG35E_DI	-0,31	-0,08	0,25	0,07	-1,23	-1,22

Vervolg tabel B11
Lineaire regressie:
mate van onder-
wijsgerelateerde
uitwisseling en
coördinatie

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
XG35F_DI	-0,01	0,00	0,24	0,06	-0,02	-0,02
TC2G21A	0,25	0,14	0,18	0,10	1,39	1,40
TC2G21B	0,19	0,12	0,12	0,07	1,59	1,61
TC2G21D	-1,42	-0,84	0,81	0,52	-1,75	-1,62
TC2G21E	-0,96	-0,49	0,44	0,23	-2,19	-2,10
TC2G21H	0,24	0,15	0,11	0,07	2,15	2,15
TC2G29A	-0,66	-0,34	0,18	0,11	-3,59	-3,19
TC2G29B	0,09	0,06	0,12	0,07	0,75	0,74
TC2G29D	0,14	0,08	0,14	0,08	1,02	1,03

Tabel B12
Lineaire regressie:
mate van
professionele
samenwerking

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	,39	,09	,39	,09

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	-1,17		2,17		-0,54	
CONTRACTVORM	0,34	0,09	0,39	0,10	0,88	0,88
XG16NW	0,02	0,14	0,01	0,07	2,24	2,04
OPENBAAR	0,32	0,09	0,33	0,09	0,98	1,00
OWBREED	0,40	0,14	0,29	0,10	1,39	1,37
OWVMBO	0,06	0,02	0,30	0,08	0,21	0,21
TT2G09	0,14	0,05	0,16	0,05	0,85	0,83
TT2G38	-0,01	-0,03	0,02	0,08	-0,36	-0,36
TT2G05B	-0,02	-0,13	0,01	0,06	-2,35	-2,30
VROUW	0,03	0,01	0,14	0,05	0,21	0,22
XG10H_BA	0,07	0,03	0,19	0,06	0,40	0,40
XG10H_MA	-0,12	-0,04	0,23	0,07	-0,55	-0,53
XG11DI	-0,01	0,00	0,35	0,07	-0,04	-0,04
XG12A_RE	-0,28	-0,07	0,24	0,06	-1,17	-1,24
XG12B_RE	0,24	0,07	0,23	0,07	1,03	0,98
XG12C_RE	-0,16	-0,06	0,17	0,07	-0,95	-0,92
TSCTSTUDS	0,09	0,11	0,04	0,04	2,34	2,39
TSCSTAKES	0,21	0,24	0,11	0,13	1,87	1,86
TCDISCS	-0,03	-0,03	0,04	0,05	-0,67	-0,67
PSCDELIQS	0,23	0,19	0,08	0,07	3,01	2,89
PSCMUTRS	0,15	0,22	0,05	0,08	3,15	2,68
PDISLEADS	-0,11	-0,16	0,05	0,08	-2,12	-1,96
PINSLEADS	0,89	1,24	0,52	0,76	1,70	1,63
PLACKPER	0,16	0,06	0,19	0,07	0,83	0,86
PLACKMAT	-0,27	-0,09	0,23	0,08	-1,18	-1,19
SCHL_AUT	0,04	0,01	0,21	0,06	0,19	0,19
XG27H	-0,09	-0,05	0,09	0,05	-1,02	-1,00
TT2G44A	-0,23	-0,10	0,25	0,11	-0,91	-0,89
TT2G44D	0,14	0,06	0,23	0,09	0,60	0,61
TT2G44E	0,09	0,04	0,18	0,09	0,46	0,46
TC2G14	0,00	0,26	0,00	0,08	3,30	3,15
TT2G30A	0,22	0,14	0,09	0,06	2,47	2,44
TT2G30J	0,17	0,09	0,10	0,05	1,74	1,68
XG35A_DI	-0,12	-0,03	0,25	0,06	-0,48	-0,49
XG35B_DI	0,01	0,00	0,17	0,06	0,09	0,09
XG35C_DI	0,06	0,02	0,21	0,07	0,30	0,29
XG35D_DI	0,33	0,09	0,20	0,05	1,61	1,67
XG35E_DI	-0,10	-0,03	0,24	0,06	-0,43	-0,43

Vervolg tabel B12
Lineaire regressie:
mate van professi-
onele samenwer-
king

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
XG35F_DI	0,09	0,02	0,24	0,06	0,39	0,39
TC2G21A	0,09	0,05	0,18	0,10	0,51	0,51
TC2G21B	0,30	0,19	0,12	0,07	2,58	2,54
TC2G21D	-1,44	-0,83	0,93	0,56	-1,55	-1,49
TC2G21E	-1,27	-0,63	0,49	0,26	-2,58	-2,46
TC2G21H	0,25	0,15	0,13	0,07	1,95	2,05
TC2G29A	-0,63	-0,32	0,19	0,10	-3,41	-3,15
TC2G29B	0,14	0,08	0,12	0,07	1,15	1,14
TC2G29D	0,18	0,10	0,15	0,08	1,16	1,20

Tabellen hoofdstuk 5

Tabel B13
Lineaire regressie:
aantal activiteiten
professionele
ontwikkeling

	R²	R² (s.e.)	Adjusted R²	Adjusted R² (s.e.)
Nederland	,40	,13	,37	,14

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	2,01		2,75		0,73	
HBOBA	0,44	0,16	0,39	0,14	1,15	1,17
HBOMA	1,08	0,40	0,43	0,15	2,54	2,72
LESTAAK	0,00	0,00	0,49	0,12	0,00	0,00
OPENBAAR	-0,67	-0,23	0,41	0,14	-1,62	-1,56
PJOBSATS	0,12	0,18	0,07	0,11	1,65	1,58
PLACKPER	0,79	0,38	0,45	0,21	1,77	1,78
PLEADTRI	0,50	0,26	0,22	0,11	2,27	2,46
PSCDELIQS	-0,19	-0,19	0,16	0,17	-1,16	-1,17
PSCMUTRS	-0,10	-0,17	0,09	0,16	-1,17	-1,11
SCHL_AUT	-0,26	-0,09	0,39	0,14	-0,67	-0,65
ZG08H	-0,17	-0,12	0,22	0,17	-0,76	-0,73
TC2G02	0,01	0,06	0,02	0,12	0,47	0,48
TC2G04B	-0,01	-0,04	0,02	0,17	-0,25	-0,24
TC2G14	0,00	-0,14	0,00	0,12	-1,13	-1,13
VROUW	-0,09	-0,04	0,37	0,15	-0,24	-0,24

Tabel B14
Lineaire regressie:
aantal dagen
professionele
ontwikkeling

	R²	R² (s.e.)	Adjusted R²	Adjusted R² (s.e.)
Nederland	,30	,10	,27	,11

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	41,69		47,26		0,88	
HBOBA	-10,88	-0,15	9,29	0,11	-1,17	-1,38
HBOMA	16,85	0,24	9,98	0,09	1,69	2,63
LESTAAK	1,46	0,01	7,40	0,07	0,20	0,20
OPENBAAR	14,92	0,20	7,70	0,12	1,94	1,69
PJOBSATS	0,04	0,00	2,14	0,12	0,02	0,02
PLACKPER	4,88	0,09	3,24	0,06	1,51	1,56
PLEADTRI	-10,87	-0,22	6,28	0,11	-1,73	-2,08
PSCDELIQS	-0,33	-0,01	1,65	0,07	-0,20	-0,20
PSCMUTRS	1,91	0,13	2,32	0,14	0,83	0,93
SCHL_AUT	22,25	0,30	10,66	0,10	2,09	3,06
ZG08H	-8,61	-0,24	4,56	0,13	-1,89	-1,82
TC2G02	-0,91	-0,18	0,74	0,11	-1,22	-1,60
TC2G04B	0,65	0,21	0,64	0,15	1,03	1,41
TC2G14	-0,01	-0,26	0,01	0,12	-1,56	-2,16
VROUW	0,85	0,01	6,08	0,10	0,14	0,14

Tabellen hoofdstuk 7

Tabel B15
Lineaire regres-
sie: algemene
werktevredeheid
docenten

	R²	R² (s.e.)	Adjusted R²	Adjusted R² (s.e.)
Nederland	0,34	0,06	0,34	0,06

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	7,32		1,95		3,75	
CONTRACTVORM	-0,28	-0,06	0,20	0,04	-1,40	-1,41
XG16NW	0,00	-0,01	0,01	0,06	-0,19	-0,19
OPENBAAR	-0,05	-0,01	0,21	0,05	-0,22	-0,22
OWBREED	-0,48	-0,14	0,17	0,05	-2,84	-2,84
OWVMBO	-0,28	-0,07	0,21	0,05	-1,34	-1,34
TT2G09	-0,62	-0,17	0,21	0,06	-2,91	-2,98
TT2G38	0,00	0,01	0,02	0,06	0,16	0,16
TT2G05B	-0,02	-0,15	0,01	0,06	-2,42	-2,41
VROUW	-0,34	-0,10	0,17	0,05	-1,99	-1,93
XG10H_BA	0,24	0,07	0,15	0,05	1,57	1,56
XG10H_MA	-0,01	0,00	0,23	0,06	-0,05	-0,05
XG12TOT	-0,05	-0,03	0,07	0,05	-0,64	-0,63
TPDPEDS	-0,01	0,00	0,07	0,06	-0,07	-0,07
TPDDIVS	0,13	0,12	0,09	0,08	1,56	1,55
TSCTSTUDS	0,31	0,31	0,06	0,06	5,43	4,79
TCEXCHS	-0,13	-0,10	0,18	0,14	-0,71	-0,72
TCCOLLS	0,13	0,11	0,17	0,13	0,78	0,80
TEFFPROS	0,02	0,03	0,05	0,06	0,46	0,46
PSCDELIQS	-0,07	-0,05	0,06	0,04	-1,13	-1,14
PSCMUTRS	0,01	0,01	0,05	0,05	0,16	0,17
PDISLEADS	0,01	0,02	0,03	0,04	0,43	0,45
SCHL_AUT	0,36	0,08	0,21	0,05	1,72	1,64
XG27H	-0,32	-0,15	0,12	0,06	-2,71	-2,70
TT2G44A	0,84	0,30	0,27	0,10	3,14	3,08
TT2G39C	0,01	0,07	0,01	0,07	0,92	0,96
TT2G41C	-0,22	-0,09	0,18	0,07	-1,24	-1,24
TC2G14	0,00	0,02	0,00	0,04	0,46	0,47

Tabel B16
Lineaire regressie:
tevredeheid
docenten huidige
werkomgeving

	R²	R² (s.e.)	Adjusted R²	Adjusted R² (s.e.)
Nederland	0,40	0,06	0,39	0,06

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	5,45		2,10		2,60	
CONTRACTVORM	-0,42	-0,09	0,20	0,04	-2,07	-2,04
XG16NW	0,01	0,04	0,01	0,06	0,68	0,69
OPENBAAR	0,08	0,02	0,23	0,05	0,37	0,37
OWBREED	-0,50	-0,14	0,24	0,07	-2,09	-2,11
OWVMBO	-0,15	-0,03	0,27	0,06	-0,54	-0,55
TT2G09	-0,75	-0,20	0,20	0,05	-3,68	-3,81
TT2G38	0,01	0,04	0,02	0,06	0,73	0,68
TT2G05B	-0,01	-0,09	0,01	0,06	-1,49	-1,50
VROUW	-0,23	-0,07	0,16	0,05	-1,44	-1,39
XG10H_BA	0,13	0,04	0,20	0,06	0,65	0,65
XG10H_MA	-0,03	-0,01	0,27	0,06	-0,11	-0,11
XG12TOT	-0,01	-0,01	0,08	0,05	-0,14	-0,14
TPDPEDS	0,01	0,05	0,00	0,04	1,16	1,26
TPDDIVS	0,05	0,05	0,07	0,06	0,77	0,78
TSCTSTUDS	0,09	0,08	0,09	0,08	1,03	1,02
TCEXCHS	0,31	0,29	0,06	0,07	4,95	4,41
TCCOLLS	-0,20	-0,16	0,18	0,13	-1,14	-1,18
TEFFPROS	0,20	0,15	0,18	0,14	1,07	1,12
PSCDELIQS	0,04	0,04	0,04	0,05	0,89	0,88
PSCMUTRS	-0,09	-0,06	0,07	0,05	-1,21	-1,27
PDISLEADS	0,01	0,02	0,04	0,05	0,33	0,34
SCHL_AUT	0,05	0,06	0,04	0,05	1,38	1,39
XG27H	0,57	0,13	0,24	0,06	2,39	2,23
TT2G44A	-0,22	-0,10	0,12	0,05	-1,87	-1,88
TT2G39C	0,95	0,33	0,25	0,09	3,76	3,77
TT2G41C	0,01	0,07	0,01	0,06	1,10	1,16
TC2G14	-0,15	-0,06	0,17	0,06	-0,93	-0,93

Tabel B17
Lineaire regressie:
tevredenheid do-
centen werkinhoud

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	0,28	0,06	0,27	0,06

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	5,45		2,10		2,60	
CONTRACTVORM	-0,42	-0,09	0,20	0,04	-2,07	-2,04
XG16NW	0,01	0,04	0,01	0,06	0,68	0,69
OPENBAAR	0,08	0,02	0,23	0,05	0,37	0,37
OWBREED	-0,50	-0,14	0,24	0,07	-2,09	-2,11
OWVMBO	-0,15	-0,03	0,27	0,06	-0,54	-0,55
TT2G09	-0,75	-0,20	0,20	0,05	-3,68	-3,81
TT2G38	0,01	0,04	0,02	0,06	0,73	0,68
TT2G05B	-0,01	-0,09	0,01	0,06	-1,49	-1,50
VROUW	-0,23	-0,07	0,16	0,05	-1,44	-1,39
XG10H_BA	0,13	0,04	0,20	0,06	0,65	0,65
XG10H_MA	-0,03	-0,01	0,27	0,06	-0,11	-0,11
XG12TOT	-0,01	-0,01	0,08	0,05	-0,14	-0,14
TPDPEDS	0,01	0,05	0,00	0,04	1,16	1,26
TPDDIVS	0,05	0,05	0,07	0,06	0,77	0,78
TSCTSTUDS	0,09	0,08	0,09	0,08	1,03	1,02
TCEXCHS	0,31	0,29	0,06	0,07	4,95	4,41
TCCOLLS	-0,20	-0,16	0,18	0,13	-1,14	-1,18
TEFFPROS	0,20	0,15	0,18	0,14	1,07	1,12
PSCDELIQS	0,04	0,04	0,04	0,05	0,89	0,88
PSCMUTRS	-0,09	-0,06	0,07	0,05	-1,21	-1,27
PDISLEADS	0,01	0,02	0,04	0,05	0,33	0,34
SCHL_AUT	0,05	0,06	0,04	0,05	1,38	1,39
XG27H	0,57	0,13	0,24	0,06	2,39	2,23
TT2G44A	-0,22	-0,10	0,12	0,05	-1,87	-1,88
TT2G39C	0,95	0,33	0,25	0,09	3,76	3,77
TT2G41C	0,01	0,07	0,01	0,06	1,10	1,16
TC2G14	-0,15	-0,06	0,17	0,06	-0,93	-0,93

Tabel B18
Lineaire regres-
sie: algemene
werktevredenheid
schoolleiders

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	0,56	0,09	0,54	0,1

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	5,23		3,95		1,33	
HBOBA	-0,88	-0,22	0,46	0,12	-1,91	-1,89
HBOMA	-0,56	-0,14	0,42	0,11	-1,33	-1,28
OPENBAAR	0,91	0,21	0,57	0,14	1,59	1,54
OWBREED	-1,86	-0,56	0,46	0,13	-4,03	-4,16
OWVMBO	-0,64	-0,16	0,53	0,13	-1,21	-1,18
PDISLEADS	-0,19	-0,25	0,11	0,13	-1,78	-1,88
PLACKMAT	0,96	0,29	0,35	0,11	2,71	2,62
PLACKPER	0,15	0,05	0,34	0,11	0,44	0,44
PLEADTRI	0,97	0,35	0,5	0,15	1,92	2,35
PSCDELIQS	-0,1	-0,07	0,18	0,13	-0,54	-0,55
PSCMUTRS	0,48	0,58	0,13	0,19	3,76	3,06
SCHL_AUT	1,55	0,37	0,47	0,12	3,29	3,17
TC2G02	-0,05	-0,19	0,04	0,13	-1,46	-1,45
TC2G14	0	0,32	0	0,11	2,85	2,8

Tabel B19
Lineaire regressie:
tevredenheid
schoolleiders
huidige werkom-
geving

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	0,55	0,09	0,53	0,1

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	4,59		4,05		1,13	4,59
HBOBA	-1,20	-0,29	0,47	0,11	-2,57	-1,20
HBOMA	-0,67	-0,16	0,44	0,11	-1,50	-0,67
OPENBAAR	0,95	0,21	0,67	0,15	1,41	0,95
OWBREED	-1,83	-0,53	0,47	0,14	-3,92	-1,83
OWVMBO	-0,55	-0,13	0,55	0,13	-0,99	-0,55
PDISLEADS	-0,19	-0,23	0,11	0,14	-1,63	-0,19
PLACKMAT	0,65	0,19	0,37	0,11	1,79	0,65
PLACKPER	0,38	0,12	0,35	0,11	1,08	0,38
PLEADTRI	1,09	0,38	0,48	0,13	2,25	1,09
PSCDELIQS	-0,10	-0,07	0,19	0,13	-0,51	-0,10
PSCMUTRS	0,55	0,63	0,13	0,19	4,18	0,55
SCHL_AUT	1,77	0,41	0,51	0,12	3,50	1,77
TC2G02	-0,06	-0,20	0,04	0,13	-1,67	-0,06
TC2G14	0,00	0,31	0,00	0,11	2,87	0,00

Tabel B20
Lineaire regressie:
tevredenheid
schoolleiders
werkinhoud

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	0,54	0,1	0,52	0,1

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	5,87		3,93		1,49	5,87
HBOBA	-0,57	-0,14	0,49	0,12	-1,15	-0,57
HBOMA	-0,45	-0,11	0,42	0,11	-1,09	-0,45
OPENBAAR	0,88	0,20	0,51	0,12	1,73	0,88
OWBREED	-1,89	-0,57	0,49	0,14	-3,87	-1,89
OWVMBO	-0,73	-0,18	0,55	0,14	-1,33	-0,73
PDISLEADS	-0,20	-0,26	0,11	0,14	-1,81	-0,20
PLACKMAT	1,27	0,38	0,36	0,12	3,50	1,27
PLACKPER	-0,08	-0,03	0,36	0,11	-0,23	-0,08
PLEADTRI	0,84	0,30	0,54	0,17	1,55	0,84
PSCDELIQS	-0,10	-0,07	0,18	0,12	-0,55	-0,10
PSCMUTRS	0,42	0,49	0,13	0,18	3,20	0,42
SCHL_AUT	1,32	0,31	0,47	0,12	2,79	1,32
TC2G02	-0,05	-0,16	0,04	0,13	-1,22	-0,05
TC2G14	0,00	0,32	0,00	0,12	2,66	0,00

Tabel B21
Lineaire regressie:
algehele self-
efficacy docenten

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	0,34	0,08	0,34	0,08

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	5,68		1,72		3,30	
CONTRACTVORM	-0,07	-0,02	0,27	0,07	-0,26	-0,26
XG16NW	0,00	0,03	0,01	0,08	0,38	0,38
OPENBAAR	-0,05	-0,01	0,19	0,06	-0,25	-0,25
OWBREED	-0,60	-0,22	0,23	0,08	-2,56	-2,66
OWVMBO	-0,69	-0,21	0,28	0,08	-2,45	-2,47
TT2G09	-0,31	-0,11	0,15	0,05	-2,08	-2,12
XG35A_DI	0,66	0,18	0,26	0,07	2,59	2,57
XG35B_DI	-0,03	-0,01	0,15	0,06	-0,17	-0,17
XG35C_DI	0,10	0,03	0,21	0,07	0,49	0,49
XG35D_DI	0,44	0,14	0,23	0,07	1,91	1,91
XG35E_DI	-0,23	-0,07	0,22	0,06	-1,04	-1,02
XG35F_DI	-0,09	-0,02	0,16	0,04	-0,60	-0,61
TT2G38	0,00	0,02	0,02	0,07	0,24	0,25
TT2G05B	0,02	0,19	0,01	0,05	3,49	3,66

Vervolg tabel B21
Lineaire regressie:
algehele self-
efficacy docenten

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
VROUW	0,12	0,05	0,18	0,07	0,70	0,68
XG10H_BA	0,39	0,15	0,18	0,07	2,16	2,19
XG10H_MA	0,13	0,04	0,23	0,07	0,57	0,57
XG11DI	0,40	0,08	0,40	0,08	0,99	0,97
XG12A_RE	-0,18	-0,05	0,26	0,07	-0,71	-0,72
XG12B_RE	-0,13	-0,04	0,27	0,08	-0,49	-0,49
XG12C_RE	-0,14	-0,05	0,16	0,06	-0,87	-0,88
TSCTSTUDS	0,09	0,11	0,05	0,07	1,74	1,71
TCDISCS	0,19	0,22	0,06	0,06	3,48	3,71
TEFFPROS	-0,02	-0,03	0,05	0,08	-0,39	-0,39
SCHL_AUT	0,32	0,09	0,22	0,06	1,46	1,51
XG27H	-0,09	-0,06	0,10	0,06	-0,94	-0,94
TT2G44A	0,43	0,19	0,15	0,07	2,84	2,79
TT2G44B	0,24	0,09	0,32	0,12	0,74	0,75
TT2G44C	-0,08	-0,03	0,25	0,10	-0,32	-0,32
TT2G44D	0,21	0,09	0,20	0,09	1,07	1,08
TT2G44E	-0,14	-0,07	0,18	0,09	-0,77	-0,77
TT2G45A	0,22	0,08	0,21	0,08	1,05	1,05
TC2G14	0,00	0,11	0,00	0,07	1,57	1,56
TT2G30A	0,15	0,10	0,11	0,07	1,40	1,49
TT2G30J	-0,04	-0,02	0,11	0,07	-0,35	-0,36
TT2G33A	-0,06	-0,06	0,08	0,09	-0,70	-0,71
TT2G33B	0,06	0,05	0,08	0,06	0,77	0,78
TT2G33C	0,18	0,13	0,07	0,05	2,40	2,36
TT2G33D	0,00	0,00	0,07	0,06	-0,03	-0,03
TT2G33E	-0,02	-0,02	0,07	0,06	-0,31	-0,31
TT2G33F	0,08	0,09	0,05	0,06	1,57	1,58
TT2G33H	-0,09	-0,07	0,07	0,05	-1,31	-1,31
TC2G21A	-0,19	-0,11	0,18	0,10	-1,05	-1,06
TC2G21B	-0,03	-0,02	0,12	0,07	-0,28	-0,28
TC2G21D	0,32	0,20	0,15	0,10	2,17	2,10
TC2G21E	-0,42	-0,23	0,16	0,09	-2,55	-2,65
TC2G21H	0,12	0,08	0,11	0,07	1,15	1,16
TC2G29A	0,02	0,01	0,15	0,08	0,12	0,12
TC2G29B	-0,03	-0,02	0,11	0,07	-0,25	-0,26
TC2G29D	0,06	0,03	0,13	0,08	0,45	0,45

Vervolg tabel zie volgende pagina.

Tabel B22
Lineaire regressie:
self-efficacy docen-
ten klassenma-
nagement

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	0,31	0,08	0,31	0,08

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	6,87		2,22		3,09	
CONTRACTVORM	-0,50	-0,10	0,38	0,08	-1,33	-1,32
XG16NW	0,01	0,05	0,01	0,09	0,62	0,62
OPENBAAR	-0,30	-0,07	0,30	0,07	-0,99	-1,00
OWBREED	-0,65	-0,19	0,27	0,08	-2,41	-2,47
OWVMBO	-0,83	-0,20	0,33	0,08	-2,56	-2,54
TT2G09	-0,47	-0,13	0,21	0,06	-2,18	-2,14
TT2G38	0,80	0,17	0,31	0,07	2,58	2,49
TT2G05B	-0,16	-0,05	0,23	0,07	-0,70	-0,70
VROUW	-0,06	-0,01	0,30	0,08	-0,19	-0,19
XG10H_BA	0,62	0,15	0,32	0,08	1,95	1,93
XG10H_MA	-0,18	-0,04	0,29	0,07	-0,62	-0,62
XG11DI	-0,39	-0,08	0,24	0,05	-1,62	-1,60
XG12A_RE	0,01	0,02	0,02	0,05	0,36	0,38
XG12B_RE	0,03	0,19	0,01	0,07	2,99	2,93
XG12C_RE	0,29	0,09	0,20	0,06	1,50	1,47
TSCTSTUDS	0,66	0,19	0,23	0,07	2,85	2,86
TSCSTAKES	0,35	0,08	0,34	0,08	1,03	1,01
TCDISCS	0,68	0,11	0,45	0,07	1,50	1,46
TEFFPROS	-0,01	0,00	0,33	0,07	-0,03	-0,03
SCHL_AUT	-0,36	-0,08	0,34	0,08	-1,07	-1,04
XG27H	-0,04	-0,01	0,23	0,07	-0,17	-0,17
TT2G44A	0,06	0,06	0,08	0,08	0,73	0,72
TT2G44D	0,21	0,19	0,08	0,07	2,74	2,85
TT2G44E	-0,01	-0,01	0,07	0,08	-0,18	-0,18
TT2G45A	0,05	0,01	0,29	0,07	0,16	0,16
TC2G14	-0,13	-0,06	0,14	0,07	-0,93	-0,92
TT2G30A	0,57	0,20	0,17	0,06	3,46	3,19
TT2G30J	0,04	0,01	0,46	0,13	0,09	0,09
TT2G33A	0,16	0,05	0,31	0,10	0,52	0,52
TT2G33B	0,05	0,02	0,25	0,09	0,20	0,21
TT2G33C	-0,19	-0,07	0,20	0,08	-0,95	-0,94
TT2G33D	0,44	0,13	0,29	0,08	1,54	1,56
TT2G33E	0,00	0,11	0,00	0,07	1,59	1,55
TT2G33F	0,17	0,09	0,13	0,06	1,30	1,36
TT2G33H	-0,13	-0,06	0,14	0,06	-0,96	-0,97

Vervolg tabel zie volgende pagina.

Vervolg tabel B22
Lineaire regressie:
self-efficacy docen-
ten klassenma-
nagement

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
XG35A_DI	-0,04	-0,03	0,09	0,08	-0,39	-0,39
XG35B_DI	0,12	0,08	0,12	0,08	0,97	0,97
XG35C_DI	0,21	0,12	0,11	0,06	1,92	1,96
XG35D_DI	0,07	0,05	0,11	0,08	0,65	0,65
XG35E_DI	-0,17	-0,11	0,09	0,06	-1,92	-1,90
XG35F_DI	0,08	0,07	0,08	0,07	1,00	0,99
TC2G21A	-0,23	-0,14	0,10	0,06	-2,38	-2,35
TC2G21B	-0,44	-0,20	0,23	0,10	-1,90	-1,92
TC2G21D	0,01	0,00	0,15	0,07	0,04	0,04
TC2G21E	0,54	0,27	0,21	0,11	2,62	2,50
TC2G21H	-0,56	-0,24	0,24	0,10	-2,36	-2,47
TC2G29A	0,15	0,08	0,15	0,07	1,02	1,03
TC2G29B	0,15	0,06	0,20	0,09	0,75	0,73
TC2G29D	-0,07	-0,03	0,15	0,07	-0,43	-0,43

Tabel B23
Lineaire regressie:
self-efficacy docen-
ten lesstrategieën

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	0,33	0,08	0,33	0,08

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	5,50		1,63		3,38	
CONTRACTVORM	0,22	0,06	0,26	0,07	0,84	0,83
XG16NW	0,00	0,03	0,01	0,07	0,39	0,40
OPENBAAR	0,16	0,05	0,18	0,06	0,91	0,90
OWBREED	-0,53	-0,20	0,26	0,09	-2,02	-2,11
OWVMBO	-0,62	-0,19	0,30	0,09	-2,10	-2,11
TT2G09	-0,20	-0,07	0,15	0,05	-1,37	-1,44
TT2G38	0,69	0,19	0,24	0,07	2,87	2,93
TT2G05B	0,03	0,01	0,16	0,06	0,21	0,21
VROUW	0,07	0,02	0,18	0,06	0,40	0,39
XG10H_BA	0,51	0,16	0,20	0,06	2,60	2,66
XG10H_MA	-0,29	-0,09	0,20	0,06	-1,44	-1,44
XG11DI	0,03	0,01	0,18	0,04	0,14	0,14
XG12A_RE	0,00	0,01	0,02	0,07	0,21	0,21
XG12B_RE	0,02	0,14	0,01	0,05	2,51	2,67
XG12C_RE	0,06	0,02	0,19	0,07	0,32	0,32
TSCTSTUDS	0,19	0,07	0,18	0,07	1,09	1,10
TSCSTAKES	-0,06	-0,02	0,21	0,07	-0,30	-0,30
TCDISCS	0,18	0,04	0,44	0,09	0,41	0,40
TEFFPROS	-0,32	-0,10	0,33	0,09	-0,99	-1,03
SCHL_AUT	-0,01	0,00	0,32	0,10	-0,03	-0,03
XG27H	-0,12	-0,05	0,15	0,06	-0,77	-0,79
TT2G44A	0,11	0,14	0,05	0,06	2,36	2,35
TT2G44D	0,18	0,21	0,06	0,06	3,19	3,41
TT2G44E	-0,03	-0,05	0,05	0,07	-0,73	-0,73
TT2G45A	0,50	0,15	0,21	0,06	2,37	2,51
TC2G14	-0,11	-0,07	0,10	0,06	-1,12	-1,14
TT2G30A	0,43	0,19	0,16	0,07	2,73	2,83
TT2G30J	0,22	0,08	0,32	0,12	0,68	0,69
TT2G33A	-0,16	-0,07	0,27	0,12	-0,58	-0,57
TT2G33B	0,27	0,12	0,19	0,08	1,40	1,43
TT2G33C	-0,12	-0,06	0,18	0,09	-0,64	-0,64
TT2G33D	0,09	0,04	0,19	0,07	0,50	0,50
TT2G33E	0,00	0,09	0,00	0,07	1,23	1,24
TT2G33F	0,13	0,09	0,11	0,07	1,19	1,26
TT2G33H	0,01	0,01	0,13	0,08	0,10	0,10

Vervolg tabel zie volgende pagina.

Vervolg tabel B23
Lineaire regressie:
self-efficacy docen-
ten lesstrategieën

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
XG35A_DI	-0,07	-0,08	0,08	0,09	-0,85	-0,88
XG35B_DI	0,04	0,03	0,07	0,06	0,57	0,57
XG35C_DI	0,12	0,08	0,07	0,05	1,61	1,60
XG35D_DI	-0,06	-0,05	0,06	0,06	-0,95	-0,95
XG35E_DI	0,06	0,05	0,08	0,07	0,73	0,73
XG35F_DI	0,08	0,09	0,06	0,06	1,41	1,43
TC2G21A	-0,02	-0,01	0,07	0,06	-0,26	-0,27
TC2G21B	-0,12	-0,07	0,16	0,09	-0,77	-0,78
TC2G21D	0,02	0,01	0,11	0,07	0,14	0,14
TC2G21E	0,16	0,11	0,14	0,09	1,19	1,19
TC2G21H	-0,34	-0,19	0,13	0,07	-2,63	-2,70
TC2G29A	0,14	0,09	0,10	0,06	1,48	1,53
TC2G29B	-0,03	-0,02	0,15	0,08	-0,23	-0,23
TC2G29D	-0,02	-0,02	0,09	0,06	-0,26	-0,26

Tabel B24
Lineaire regressie:
self-efficacy do-
centen motiveren
leerlingen

	R ²	R ² (s.e.)	Adjusted R ²	Adjusted R ² (s.e.)
Nederland	0,36	0,07	0,36	0,08

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
(CONSTANT)	4,67		1,63		2,87	
CONTRACTVORM	0,07	0,02	0,26	0,07	0,28	0,28
XG16NW	0,00	-0,01	0,01	0,06	-0,15	-0,15
OPENBAAR	0,00	0,00	0,18	0,06	-0,02	-0,02
OWBREED	-0,63	-0,24	0,24	0,09	-2,64	-2,72
OWVMBO	-0,62	-0,19	0,28	0,09	-2,18	-2,20
TT2G09	-0,26	-0,09	0,13	0,05	-2,01	-2,07
TT2G38	0,49	0,14	0,28	0,08	1,74	1,74
TT2G05B	0,05	0,02	0,15	0,06	0,35	0,35
VROUW	0,29	0,10	0,22	0,08	1,31	1,31
XG10H_BA	0,20	0,06	0,25	0,08	0,81	0,81
XG10H_MA	-0,20	-0,06	0,26	0,08	-0,77	-0,77
XG11DI	0,09	0,02	0,17	0,04	0,50	0,51
XG12A_RE	0,00	0,01	0,02	0,07	0,12	0,12
XG12B_RE	0,02	0,19	0,01	0,04	3,91	4,26
XG12C_RE	0,02	0,01	0,18	0,07	0,10	0,10
TSCTSTUDS	0,31	0,12	0,18	0,07	1,75	1,79
TSCSTAKES	0,10	0,03	0,20	0,06	0,51	0,51
TCDISCS	0,33	0,07	0,39	0,08	0,84	0,83
TEFFPROS	-0,22	-0,06	0,26	0,08	-0,82	-0,84
SCHL_AUT	-0,03	-0,01	0,26	0,08	-0,10	-0,10
XG27H	-0,25	-0,10	0,13	0,05	-1,88	-1,87
TT2G44A	0,11	0,14	0,06	0,07	1,95	1,92
TT2G44D	0,19	0,23	0,05	0,05	3,95	4,16
TT2G44E	-0,01	-0,02	0,05	0,07	-0,29	-0,29
TT2G45A	0,42	0,12	0,24	0,07	1,77	1,87
TC2G14	-0,04	-0,02	0,09	0,06	-0,43	-0,43
TT2G30A	0,28	0,13	0,17	0,08	1,67	1,66
TT2G30J	0,45	0,17	0,31	0,11	1,43	1,47
TT2G33A	-0,24	-0,11	0,26	0,11	-0,95	-0,95
TT2G33B	0,31	0,14	0,18	0,08	1,74	1,77
TT2G33C	-0,10	-0,05	0,19	0,09	-0,54	-0,54
TT2G33D	0,12	0,05	0,20	0,08	0,59	0,59
TT2G33E	0,00	0,09	0,00	0,08	1,20	1,22
TT2G33F	0,15	0,10	0,10	0,07	1,44	1,51
TT2G33H	0,00	0,00	0,13	0,08	-0,04	-0,04

Vervolg tabel zie volgende pagina.

Vervolg tabel B24
Lineaire regressie:
self-efficacy do-
centen motiveren
leerlingen

EqVar	B	Beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t
XG35A_DI	-0,07	-0,08	0,08	0,09	-0,85	-0,86
XG35B_DI	0,02	0,02	0,07	0,06	0,27	0,27
XG35C_DI	0,20	0,14	0,07	0,06	2,73	2,58
XG35D_DI	-0,02	-0,02	0,07	0,06	-0,31	-0,31
XG35E_DI	0,04	0,04	0,07	0,06	0,59	0,60
XG35F_DI	0,09	0,10	0,05	0,05	1,83	1,83
TC2G21A	-0,03	-0,02	0,07	0,06	-0,37	-0,37
TC2G21B	0,00	0,00	0,18	0,11	0,02	0,02
TC2G21D	-0,12	-0,08	0,12	0,08	-0,95	-0,96
TC2G21E	0,24	0,16	0,14	0,09	1,79	1,77
TC2G21H	-0,34	-0,19	0,16	0,09	-2,11	-2,18
TC2G29A	0,08	0,05	0,11	0,07	0,69	0,70
TC2G29B	-0,06	-0,03	0,16	0,09	-0,38	-0,38
TC2G29D	0,01	0,01	0,10	0,06	0,11	0,11

Vormgeving:

Sjoerd Kulsdom, Ontwerpstudio Dot by dot