

TALIS 2024

De werk- en leeromgeving op school in beeld



Marieke Buisman, Alexander Krepel, Esther Stronkhorst (Kohnstamm Instituut) • Hans Mariën (IVA Onderwijs) • Rikkert van de Lans (Universiteit van Amsterdam) • Isabelle Diepstraten (Fontys Hogeschool) • Kimberly Farzan (Ipsos- I&O)



TALIS2024

DE WERK- EN LEEROMGEVING OP SCHOOL IN BEELD

Colofon

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK,
DEN HAAG

Buisman, M., Krepel, A., Mariën, H., Lans, R. van der, Diepstraten, I., Stronkhorst, E., Farzan, K. (2025).

TALIS 2024: De werk- en leeromgeving op school in beeld. Nederlandse resultaten van de internationale TALIS-survey

Uitgave: Amstelveen: Kohnstamm Instituut (Rapport 1143, projectnummer 20865).

Vormgeving: Studio Thomas Boerboom

ISBN: 978-94-632-213-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Dit onderzoek is tot stand gekomen in samenwerking met het ministerie van OCW en uitgevoerd in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer 40.5.21386.004).



Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut
Keizer Karelplein 1, Postbus 94208, 1090 GE
Amstelveen
Tel.: 020-214 1400
www.kohnstammstituut.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2025

Aan TALIS 2024 werkten mee:

Kohnstamm instituut:

Marieke Buisman en Alexander Krepel (projectcoördinatie, instrumentontwikkeling, steekproeftrekking, analyse en rapportage), Dorothé Elshof en Merel de Wit (veldwerkcoördinatie en communicatie), Esther Stronkhorst (data-analyse en rapportage)

IVA Onderwijs:

Hans Mariën (datamanagement, analyse en rapportage)

UvA, Research Institute Child Development and Education:

Rikkert van der Lans (instrumentontwikkeling, analyse en rapportage), Monique Volman (voorzitter begeleidingscommissie), Joost Jansen in de Wal, Remmert Daas en Frank Cornelissen (rapportage)

Fontys Hogeschool, Lectoraat Goed leraarschap, goed leiderschap:

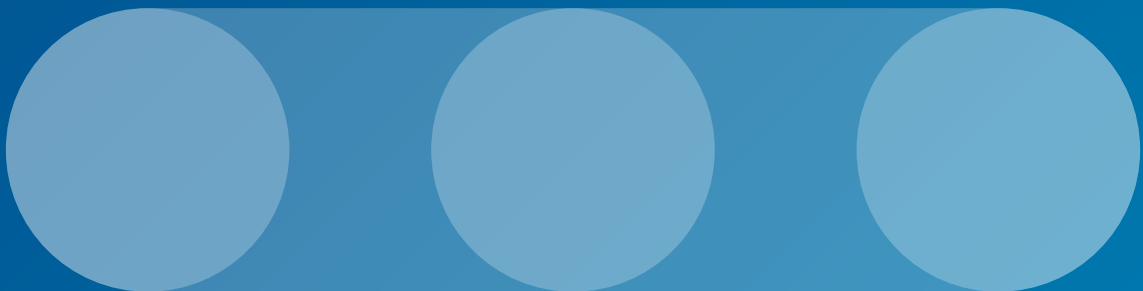
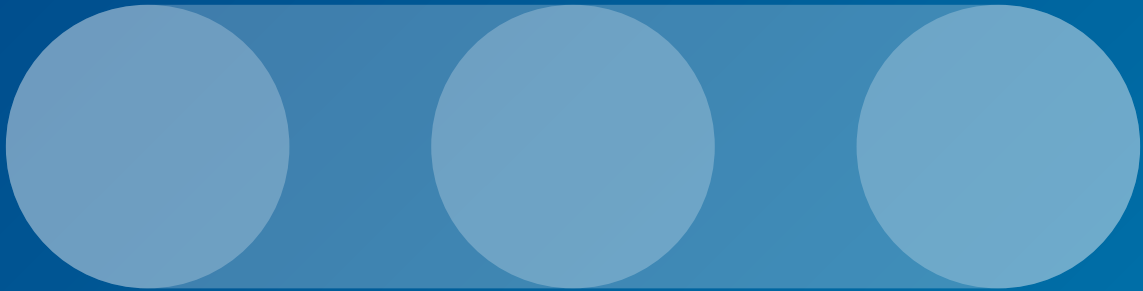
Isabelle Diepstraten (rapportage en kennisverspreiding)

IPSOS – I&O:

Kimberly Farzan, Rosan Nijkamp, Michelle Piksen en Inge Huizinga (werving en veldwerkcoördinatie)

Inhoudsopgave

Samenvatting



Samenvatting

Goed onderwijs start met goed toegeruste leraren, die een sleutelrol spelen in het leerproces van leerlingen. Thema's als werkplezier, werkdruk, professionalisering, het lerarentekort en de begeleiding van startende leraren staan dan ook hoog op de onderwijsagenda.

Het TALIS-onderzoek (*Teaching and Learning International Survey*), gecoördineerd door de OESO, biedt waardevolle inzichten in hoe leraren en schoolleiders hun leer- en werkomgeving ervaren. Het onderzoek focust op de opvattingen van leraren en schoolleiders over het beroep, de werkomgeving op school en de voorbereiding door de (leraren)opleiding. TALIS wordt elke vijf jaar uitgevoerd en Nederland neemt voor de vierde keer deel. Aan deze ronde van het TALIS-onderzoek deden wereldwijd zo'n 250.000 leraren in het primair en voortgezet onderwijs uit 53 landen mee.

Hoofdstuk 2: Nederlandse leraren zijn zeer tevreden over hun beroep, de school en het salaris

Nederlandse leraren zijn zeer positief over het beroep en de werkomgeving op school: zo'n 95% werkt met plezier op school. In het primair onderwijs is de tevredenheid sinds de vorige TALIS-meting gestegen en in het voortgezet onderwijs is deze gelijk gebleven. De meeste leraren zouden bovendien opnieuw voor het beroep kiezen.

Leraren zijn daarnaast tevredener geworden over hun **salaris en arbeidsvoorwaarden**. Vooral in het primair onderwijs is de tevredenheid met het salaris sterk gestegen ten opzichte van de vorige TALIS-meting uit 2018: van 25% naar 84%. Ook ten opzichte van collega's in andere landen zijn Nederlandse leraren (in zowel primair als voortgezet onderwijs) bovengemiddeld positief over het salaris. Veel leraren voelen zich gewaardeerd door leerlingen en ouders, al blijft erkenning vanuit de samenleving, de media en beleidsmakers daarbij achter.

Maar de groep die veel werkstress ervaart is groter dan zes jaar geleden

Tegelijkertijd ervaart een deel van de leraren sterke werkstress. In het primair onderwijs geldt dit voor één op de tien, in het voortgezet onderwijs voor één op de zeven leraren: een toename ten opzichte van 2018. Belangrijke oorzaken zijn **administratieve druk** en de **verantwoordelijkheid voor leerprestaties**. Ook nemen problemen rond gedrag en communicatie toe: leraren noemen vaker het handhaven van gedragsregels, zorgen van ouders, en incidenten van verbaal geweld of intimidatie als stressfactoren. Steeds meer leraren hebben hier de afgelopen jaren mee te maken gekregen.

Uit verdiepende analyses blijkt dat **steun van collega's, ervaren waardering en betrokkenheid bij besluitvorming op school** bijdragen aan meer werktevredenheid. **Administratieve druk** en **verandermoeheid** -vanwege voortdurende veranderingen op school- vormen belangrijke stressbronnen. Stress en tevredenheid worden vooral individueel beleefd; de verschillen tussen leraren binnen een school zijn groter dan tussen scholen. Opvallend is dat leraren met meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas meer stress ervaren, maar niet minder tevreden zijn over hun werk.

Leraren doen zelf **aanbevelingen** om het beroep aantrekkelijk te houden (top-3):

1. **Verminder werkdruk** en administratie: Leraren willen meer tijd en ruimte om zich te richten op hun kerntaak: lesgeven.
2. Blijvende aandacht voor arbeidsvoorwaarden: Een **goed salaris** blijft een belangrijke factor voor een aantrekkelijk beroep.
3. Vergroot de **maatschappelijke waardering** en verbeter het **imago** van het lerarenberoep: meer respect en erkenning voor het vak dragen sterk bij aan werkplezier.

Hoofdstuk 3: recent afgestudeerde leraren voelen zich goed voorbereid door de lerarenopleiding

In 2024 voelen de meeste recent afgestudeerde leraren in het primair en voortgezet onderwijs zich goed voorbereid door hun lerarenopleiding. De tevredenheid hierover is onder Nederlandse leraren is toegenomen, terwijl het in andere landen juist is afgenomen. Opvallend is dat steeds meer startende leraren een verkorte opleiding volgen. Deze opleidingen worden over het algemeen goed gewaardeerd, al voelen leraren uit de verkorte trajecten zich op sommige onderdelen minder goed toegerust.

Onder- of onbevoegd lesgeven komt in Nederland relatief vaker voor. In het primair onderwijs geldt dit voor één op de 45 leraren en in het voortgezet onderwijs voor één op de twintig. Dit ligt aanzienlijk hoger dan het OESO-gemiddelde. Vooral onder net gestarte vo-leraren is het percentage hoger: één op de vijf is niet volledig bevoegd. Meer ervaren leraren zijn meestal wel bevoegd.

Deelname aan inductie is gestegen

De begeleiding van beginnende leraren (inductie) is in de afgelopen zes jaar verbeterd. Vooral in het primair onderwijs is de deelname aan inductieactiviteiten sterk gestegen. In het voortgezet onderwijs was die deelname al hoog en is deze verder gestegen: bijna 90% van de beginnende leraren doet mee aan inductie. Ook wordt mentoring vaker ingezet. Beginnende leraren met 0 tot 3 jaar werkervaring ervaren bovendien **minder werkstress** door specifieke taken dan zes jaar geleden, met name in het primair onderwijs. Ze voelen zich minder overbelast door lesvoorbereiding, administratie en het handhaven van gedragsregels.

De manier waarop inductie in Nederland wordt georganiseerd, wijkt af van die in andere landen. Nederlandse scholen geven vaker de voorkeur aan persoonlijke gesprekken, begeleiding door schoolleiders en samenwerking binnen netwerken. Daarentegen zijn vormen zoals teamteaching, online cursussen en digitale inductieactiviteiten minder gebruikelijk.

En ook de deelname aan professionalisering is hoog

Vrijwel alle leraren namen het afgelopen jaar deel aan professionalisering. Nederlandse leraren geven vaker aan dat deze **activiteiten een positief effect hebben op hun lesgeven**, vergeleken met collega's in andere OESO-landen. Fysieke cursussen zijn nog steeds het populairst, maar leraren nemen relatief weinig zelf het initiatief tot leren. De inhoud van scholing verschuift: minder focus op vakinhoud en didactiek, meer op toetsing en beoordeling. Beginnende leraren nemen vooral deel aan trainingen gericht op klassenmanagement.

Leraren in het primair onderwijs vinden het belangrijk dat leeractiviteiten aansluiten bij zowel hun persoonlijke leerbehoeftes als bij bredere schoolontwikkelingen. In het voortgezet onderwijs ligt de nadruk vooral op persoonlijke behoeftes. De grootste **obstakels** voor deelname aan scholing blijven tijd en het inpassen van de activiteiten in het rooster. Ook noemt één op de drie leraren de hoge kosten als belemmering. Hoewel Nederlandse leraren over het algemeen minder belemmeringen ervaren dan hun collega's in andere landen, blijft het opvallend dat de drempels toch nog vaak genoemd worden.

Hoofdstuk 4: gemiddeld iets minder leerlingen in de klas, maar meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

Gemiddeld genomen zitten er in Nederland **iets minder leerlingen in de klas**: anderhalve leerling minder dan het internationaal gemiddelde. De meerderheid van de leraren in primair en voortgezet onderwijs geeft aan dat **meer dan 10% van de leerlingen in de klas extra ondersteuningsbehoeften heeft**. Dat is fors hoger dan in de meeste landen die aan TALIS hebben deelgenomen.

Nederlandse po-leraren met een fulltime aanstelling **werken gemiddeld meer uren per week** dan het TALIS-gemiddelde. In het vo werkt een fulltime leraar ongeveer even veel uren als in andere landen. In het primair onderwijs besteden Nederlandse leraren minder tijd aan lesvoorbereiding en nakijkwerk, en meer aan administratie dan het internationale gemiddelde. In het voortgezet onderwijs besteden leraren minder tijd aan lesgeven, lesvoorbereiding, nakijkwerk en administratie dan het internationale gemiddelde, maar meer uren aan teamwerk en overleggen met collega's. Daarnaast is de effectieve lestijd in kaart gebracht: binnen een lesuur besteden Nederlandse leraren ongeveer 70% van de tijd aan daadwerkelijk lesgeven en 30% aan orde houden en administratieve taken. Vergeleken met andere landen leggen administratieve taken een groter beslag op de lestijd. En in vergelijking met TALIS-2018 zijn leraren in zowel het primair als voortgezet onderwijs meer tijd kwijt aan orde houden.

Nederlandse leraren hebben veel vertrouwen in hun lesgevende capaciteiten

Professioneel zelfvertrouwen, ook wel teacher self-efficacy genoemd, is een belangrijke voorspeller van effectief lesgeven. Leraren die vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten, voelen zich beter in staat om leerprocessen te sturen, klasmanagement toe te passen en leerlingen te motiveren. Leraren in zowel het primair als voortgezet onderwijs geven aan **veel vertrouwen te hebben in hun eigen lesgevende capaciteiten**. Vooral op het gebied van klassenmanagement, instructie geven en de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

In TALIS 2024 is extra aandacht besteed aan het gebruik van **digitale tools** en kunstmatige intelligentie (AI) in de les. In Nederland blijkt dat vooral in het primair onderwijs digitale tools regelmatig worden ingezet voor instructiedoeleinden. Het gebruik van AI is nog beperkt: ongeveer een kwart van de leraren in het primair onderwijs en iets meer dan een derde in het voortgezet onderwijs maakt er gebruik van. Als AI wordt ingezet, gebeurt dat voornamelijk voor het opstellen en genereren van lesplannen. Leraren zien hierin zowel kansen als risico's: sommigen verwachten dat AI kan bijdragen aan beter afgestemd lesmateriaal, terwijl anderen zich zorgen maken over afleiding, plagiaat of onjuiste aanbevelingen. De meeste leraren geven bovendien aan nog **niet over de benodigde kennis en vaardigheden te beschikken** om AI effectief in te zetten bij het lesgeven.

Lerarenteams op scholen met meer kwetsbare leerlingen wijken niet sterk af van andere scholen

In een verdiepende analyse is in kaart gebracht hoe kenmerken van het lerarenteam verschillen tussen scholen met meer of minder kwetsbare leerlingpopulaties. Lerarenteams op scholen met meer kwetsbare leerlingen wijken over het algemeen niet sterk af van andere scholen. Hoewel het aandeel zij-instromers en het aantal jaren werkervaring iets lager ligt, zien we geen hogere uitval, geen verschillen in het aantal leraren op school (leerling-leraar ratio) en geen lager professioneel zelfvertrouwen. Op onderdelen voelen leraren zich zelfs zekerder, bijvoorbeeld in het omgaan met diversiteit in de klas, zoals lesgeven aan multiculturele klassen of het ondersteunen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Hoofdstuk 5: leraren over zeggenschap, schoolklimaat en hun toekomst in het onderwijs

Relatief weinig leraren in Nederland voelen zich gehoord als het gaat om landelijk onderwijsbeleid: slechts een derde van de leraren denkt invloed te hebben. In het basisonderwijs voelen leraren zich hierin minder betrokken dan hun collega's in andere landen, terwijl leraren in het voortgezet onderwijs juist iets meer invloed ervaren dan gemiddeld.

Tegelijkertijd zijn veel leraren **moe van alle veranderingen** op school. Bijna de helft van de basisschoolleraren en meer dan de helft van de leraren in het voortgezet onderwijs geeft aan verandermoe te zijn. Ruim 60% wil eerst een periode van rust en stabiliteit, voordat er weer nieuwe plannen en vernieuwingen komen. Dat gevoel is sterker dan bij collega's in andere landen. Professionele ruimte en samenwerking

Leraren in Nederland hebben over het algemeen **veel professionele ruimte**, maar minder dan hun collega's in vergelijkbare landen. Vooral in het voortgezet onderwijs ervaren fulltimers meer autonomie dan parttimers. Toch voelen leraren zich wél betrokken bij hun school: ze geven aan dat verantwoordelijkheden goed worden gedeeld. In het basisonderwijs zelfs meer dan in andere landen.

Ouders, medewerkers en ook **leerlingen** worden volgens leraren betrokken bij beslissingen op school. Dit beeld is de afgelopen jaren stabiel gebleven. Opvallend is dat in het basisonderwijs leraren positiever zijn over de invloed van ouders en collega's dan in andere landen, in het voortgezet onderwijs zijn leraren ongeveer even positief als in andere landen.

Leraren zijn positief over de relatie met collega's en de schoolleiders

De meeste Nederlandse leraren zijn zeer positief over hun **schoolleider**, vooral in het basisonderwijs. Ook de band met leerlingen wordt over het algemeen als goed ervaren. In het basisonderwijs geldt zelfs: hoe meer leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond op school, hoe positiever de relatie met leerlingen wordt beoordeeld.

Ook de onderlinge band tussen collega's zit goed: in het basisonderwijs zegt ruim 90% een goede collegiale sfeer te ervaren, in het voortgezet onderwijs is dat iets meer dan 80%. Er zijn hierin nauwelijks verschillen tussen mannen en vrouwen, jong en oud, of tussen fulltimers en parttimers.

In het voortgezet onderwijs is pesten een groter probleem dan in veel andere landen

Leraren in het basisonderwijs zijn zeer positief over de schoolcultuur: ze ervaren veel samenwerking, onderlinge steun en gedeelde waarden. In het voortgezet onderwijs zijn leraren daar minder vaak positief over dan in andere landen. Pesten komt volgens leraren op basisscholen weinig voor. In het voortgezet onderwijs is pesten een groter probleem dan in veel andere landen: meer dan de helft van de leraren ziet het regelmatig op school gebeuren. Pesten is vaker een probleem op grote scholen en in grote steden. Toch geven bijna alle leraren aan dat op hun school **pesten, vandalisme en geweld** niet worden getolereerd.

Blijven of vertrekken?

Vergeleken met andere landen overwegen relatief weinig Nederlandse leraren om het onderwijs te verlaten. In het basisonderwijs gaat het om één op de zes leraren, in het voortgezet onderwijs om één op de vijf. Meestal willen zij niet helemaal stoppen met onderwijs, maar juist doorgroeien naar een andere functie binnen de sector. Slechts 4% van de basisschoolleraren en 5% van de vo-leraren denkt er echt over om het onderwijs helemaal te verlaten. In het voortgezet onderwijs zijn vrouwen bijna twee keer zo vaak van plan om te vertrekken dan mannen.

Hoofdstuk 6: Nederlandse schoolleiders zijn (zeer) tevreden met hun baan, ondanks hoge werkdruk

Vrijwel alle Nederlandse schoolleiders zijn (zeer) tevreden met hun baan. Daarnaast geeft ruim 9 op de 10 schoolleiders aan met plezier op hun school te werken. Een ruime meerderheid van de schoolleiders is daarnaast (zeer) tevreden met het salaris. Maar: in zowel het primair als het voortgezet onderwijs is de tevredenheid met het salaris gedaald van ruim negen op de tien in 2018 naar acht op de tien in 2024. De tevredenheid ligt nog wel ruim boven het internationale gemiddelde, en in de landen om ons heen is de tevredenheid van schoolleiders met het salaris sterker gedaald dan in Nederland.

Ondanks de hoge werktevredenheid ervaart de helft van de schoolleiders in Nederland veel stress op het werk. Het gaat om een omvangrijke groep, maar schoolleiders in landen om ons heen rapporteren nóg vaker sterke werkstress. Het aandeel schoolleiders dat veel stress ervaart is de afgelopen jaren in het voortgezet onderwijs bijna verdubbeld van 25% in 2018 naar 46% in 2024. In het primair onderwijs zien we een stijging van 49% naar 59%.

Het **lerarentekort** en **te veel administratie** zijn in zowel het po als het vo belangrijke oorzaken van werkstress. In het primair onderwijs is het lerarentekort bovendien een grotere bron van werkstress dan in de landen om ons heen. In het vo wordt **bijblijven met veranderende eisen vanuit de overheid** vaker genoemd als stressbron.

Een kwart van de Nederlandse schoolleiders in het primair onderwijs en een op de vijf in het voortgezet onderwijs overweegt om in de komende vijf jaar het onderwijs te verlaten.

In het primair onderwijs is de vertrekintentie onder schoolleiders gestegen ten opzichte van 2018, in het voortgezet onderwijs juist gedaald. Daarnaast is de vertrekintentie in Nederland lager dan het internationale gemiddelde: ongeveer de helft van alle po-schoolleiders en vier op de tien vo-schoolleiders wil het onderwijs binnen 5 jaar verlaten. De **vertrekintentie hangt samen met werkstress**: schoolleiders die het onderwijs willen verlaten hebben vaker sterke werkstress vanwege administratieve lasten, omgaan met zorgen van ouders en omdat ze verantwoordelijk worden gehouden voor het sociaal en emotioneel welbevinden van leerlingen. In het primair onderwijs is het lerarentekort daarnaast vaker een belangrijke stressbron voor deze groep.

Het lerarentekort vormt in het voortgezet onderwijs steeds vaker een belemmering voor het beiden van hoogwaardig onderwijs

In het **primair onderwijs** ervaart een op de drie schoolleiders dat zij te weinig toekomen aan onderwijskundig leiderschap, wat de onderwijskwaliteit belemmert. Het lerarentekort is voor een kwart van de schoolleiders in het primair onderwijs een belemmering voor hoogwaardig onderwijs, ook zijn er zorgen over het tekort aan leraren met specialistische vaardigheden, zoals lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften of in multiculturele klassen. Hoewel dit minder vaak wordt genoemd dan in andere landen, blijft het een zorgpunt. In 2018 gaf 40% van de schoolleiders aan dat het tekort aan onderwijsondersteunend personeel een belemmering vormde voor hoogwaardig onderwijs; inmiddels is dat gedaald naar 15%. Ook de fysieke leeromgeving vormt een knelpunt: een kwart vindt het schoolgebouw ontoereikend en een op de vijf noemt het gebrek aan klaslokalen als belemmerend.

In het **voortgezet onderwijs** is de zorg om het lerarentekort sterk toegenomen. In 2024 noemt ruim de helft van de schoolleiders dit een groot obstakel voor goed onderwijs, tegenover een op de vijf in 2018. Ook het tekort aan leraren met specifieke vaardigheden, zoals lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, in multiculturele klassen en beroepspraktijkvakken wordt veel genoemd. De tekorten aan onderwijsondersteunend personeel en de fysieke leeromgeving wordt minder vaak als belemmering genoemd dan in het primair onderwijs. Wel speelt ook hier tijdsdruk een rol: ruim een derde van de schoolleiders geeft aan onvoldoende tijd te hebben voor onderwijskundig leiderschap.

Schoolleiders doen zelf **vier aanbevelingen** om het beroep aantrekkelijk te houden:

1. **Zet in op het terugdringen van het personeelstekort:** schoolleiders geven aan dat -naast het lerarentekort- het tekort aan ondersteunend personeel op school grote impact op hun dagelijkse werkzaamheden heeft.
2. **Geef scholen meer autonomie en vertrouwen** vanuit het schoolbestuur en de overheid. Deze behoefte wordt regelmatig gekoppeld aan de wens voor meer structurele financiering.
3. **Verminder administratie en regeldruk.** Dit wordt vaak samen genoemd met een behoefte aan meer tijd en ruimte voor de inhoudelijke kant van het vak: onderwijskundig leiderschap.
4. **Salaris en arbeidsvoorwaarden** worden door schoolleiders genoemd als belangrijke factor. Het gaat dan om de balans tussen de zwaarte van het beroep en de verantwoordelijkheden enerzijds en de beloning anderzijds.

Inleiding



1. Inleiding: opzet en achtergrond van TALIS

Goed onderwijs start met goed toegeruste leraren, die een sleutelrol spelen in het leerproces van leerlingen. Thema's als werkplezier, werkdruk, professionalisering, het lerarentekort en de begeleiding van startende leraren staan dan ook hoog op de onderwijsagenda.

Het TALIS-onderzoek (Teaching and Learning International Survey), gecoördineerd door de OESO, biedt waardevolle inzichten in hoe leraren en schoolleiders hun leer- en werkomgeving ervaren. Het onderzoek focust op de opvattingen van leraren en schoolleiders over het beroep, de werkomgeving op school en de voorbereiding door de (leraren)opleiding. Door internationaal vergelijkbare gegevens in ruim 50 landen te verzamelen, maakt TALIS het mogelijk om ontwikkelingen binnen het Nederlandse onderwijs in breder perspectief te plaatsen en relaties te leggen tussen verschillende aspecten van de werkomgeving. De resultaten ondersteunen scholen, beleidsmakers en lerarenopleidingen bij het ontwikkelen van gericht en effectief onderwijsbeleid. Daarmee draagt TALIS bij aan de versterking van het leraarschap en aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs voor zowel leraren als leerlingen (OECD, 2019).

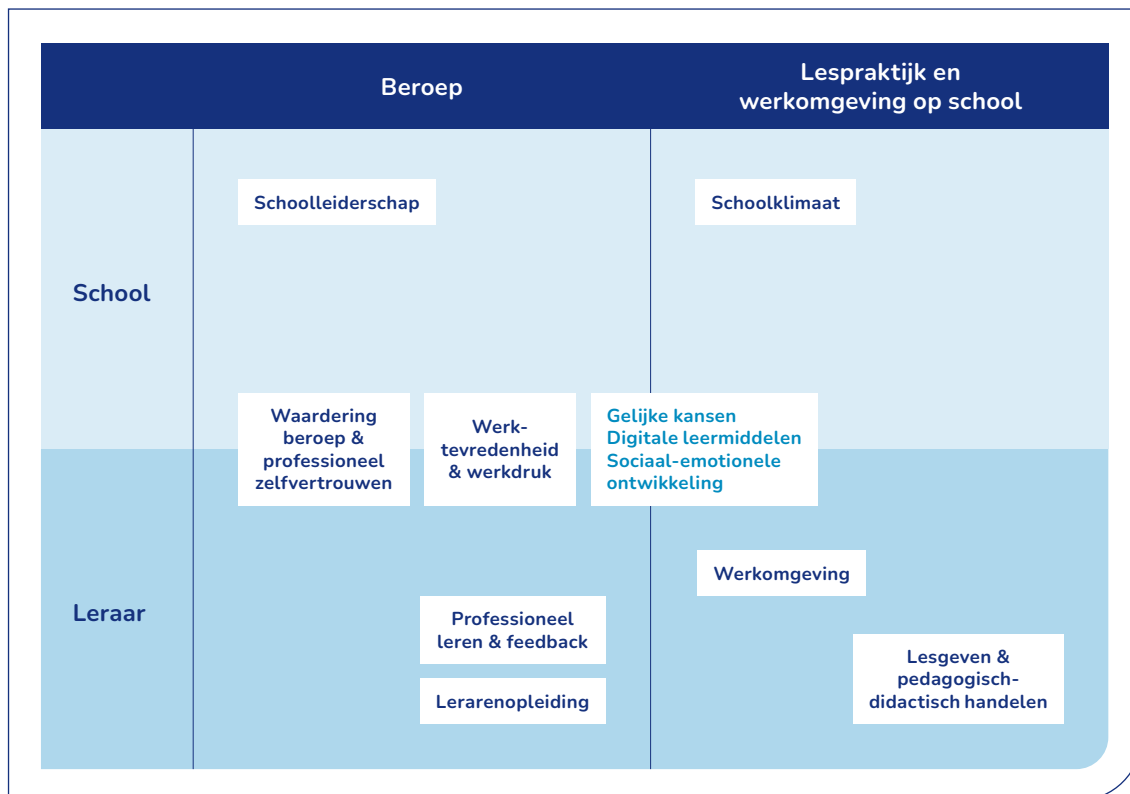
In het TALIS-onderzoek staan de ervaringen van leraren en schoolleiders centraal

In TALIS staan de ervaringen en opvattingen van leraren en schoolleiders centraal. Het onderzoek biedt leraren en schoolleiders de mogelijkheid om zich uit te spreken over onderwerpen die zowel internationaal alsook in Nederland bovenaan de agenda staan:

- Werkplezier, en tevredenheid met salaris en arbeidsvoorwaarden
- Ervaren werkdruk en oorzaken van werkdruk
- Professioneel zelfvertrouwen
- Schoolklimaat en betrokkenheid bij besluitvorming op school
- Deelname aan professioneel leren en ontwikkelbehoeftes
- Voorbereiding door de lerarenopleiding

Daarnaast komen in TALIS2024 actuele onderwerpen aan bod zoals het gebruik van digitale tools en AI op school, aandacht voor de begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte (passend onderwijs), en het ondersteunen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Figuur 1.1: Thema's in TALIS 2024



Focus op zelfrapportage: in TALIS staan de percepties van leraren en schoolleiders centraal

In TALIS wordt informatie verzameld over de leer- en werkomgeving op school door middel van vragenlijsten onder leraren en schoolleiders. De verzamelde gegevens zijn gebaseerd op zelfrapportage en dus subjectief, maar bieden waardevolle inzichten in hoe leraren en schoolleiders hun werk ervaren en uitvoeren. Deze percepties vormen belangrijke input voor het verder ontwikkelen van onderwijsbeleid en het verbeteren van lerarenopleidingen. Resultaten van TALIS uit 2013 en 2018 vormden waardevolle input voor het Sectorakkoord in het voortgezet onderwijs, bijvoorbeeld waar het ging om afspraken over de ruimte die leraren krijgen voor professionele ontwikkeling en de begeleiding van startende leraren. Ook zijn de TALIS-resultaten gebruikt in het Werkdrukakkoord en de Lerarenstrategie om het lerarentekort aan te pakken.

Internationale vergelijking en trends

TALIS wordt elke vijf jaar uitgevoerd en Nederland neemt voor de vierde keer deel, samen met 52 landen wereldwijd: alle 53 landen nemen deel aan TALIS in het voortgezet onderwijs, 14 landen namen ook deel in het primair onderwijs. We kunnen de Nederlandse resultaten vergelijken met andere landen, bijvoorbeeld in hoeverre leraren en schoolleiders in Nederland meer of minder werkdruk ervaren dan in landen om ons heen?

We vergelijken de resultaten in Nederland met een aantal referentielanden in Noordwest-Europa die aan TALIS hebben deelgenomen: Vlaanderen, Finland en Frankrijk. Daarnaast vergelijken we de Nederlandse resultaten met een aantal landen die verder van Nederland afstaan: Japan, Australië en Turkije. Ook vergelijken we Nederland - in het voortgezet onderwijs - met het OESO-gemiddelde, dat is gebaseerd op alle OESO-lidstaten die hebben deelgenomen aan TALIS. In het primair onderwijs vergelijken we Nederland met het internationale gemiddelde van alle landen die aan TALIS hebben deelgenomen (TALIS-gemiddelde), omdat het aantal deelnemende landen in het primair onderwijs te laag is om een OESO-gemiddelde te kunnen berekenen.

Naast internationale vergelijkingenschetsen we trends. Bijvoorbeeld hoe startende leraren worden begeleid ten opzichte van vijf en tien jaar geleden. Waar mogelijk worden de resultaten van TALIS 2024 vergeleken met die van eerdere TALIS onderzoeken in 2013 en 2018.

Binnen Nederland worden de resultaten uitgesplitst naar achtergrondkenmerken van leraren en kenmerken van de scholen waar zij werken. Deze cijfers zijn terug te vinden in het Tabellenboek TALIS 2024.

Uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek wordt in Nederland uitgevoerd door Kohnstamm Instituut (projectleiding) en RICDE (Universiteit van Amsterdam), IPSOS/I&O Research, Fontys Hogeschool en IVA Onderwijs. Internationaal wordt TALIS gecoördineerd door IEA, in opdracht van de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling). In Nederland wordt TALIS ondersteund door het brede onderwijsveld: AVS, FNV, CNV, FVOV, PO-Raad en de VO-raad. Het ministerie van Onderwijs en NRO zijn opdrachtgevers van TALIS in Nederland.

Doelgroep

De doelgroep van TALIS bestaat uit leraren en schoolleiders in het primair onderwijs (ISCED 1¹) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (ISCED 2). Hierbij gaat het in het geval van leraren om álle leraren die lesgeven in het primair onderwijs (po) en in het voortgezet onderwijs (vo) uitsluitend om leraren die lesgeven in het vmbo en/of de onderbouw (leerjaar 1-3) van het havo, vwo en gymnasium. Leraren met langdurig verlof, invallers, tijdelijk personeel, stagiairs en onderwijsondersteunend personeel zijn uitgesloten van het onderzoek.

In Nederland is aanvullend onderzoek gedaan onder leraren in groep 1 en 2 van het primair onderwijs met specifieke aandacht voor scholen met een vroegschoolse educatieaanbod (VVE): ondersteunende programma's voor leerlingen met een (groot) risico op onderwijsachterstanden. Binnen het TALIS-onderzoek is (beperkte) ruimte om de vragenlijsten aan te vullen. Een deel van deze ruimte is gebruikt om aanvullende informatie te verzamelen die relevant is voor leraren in groep 1 en 2 met de focus op de kern van TALIS: de leer- en werkomgeving. De vraag in hoeverre leraren in groep 1 en 2 aansluiting vinden bij leraren in groep 3 t/m 8 is bijvoorbeeld van belang voor het organiseren van doorlopende leerlijnen. In TALIS 2024 is daarnaast extra aandacht besteed aan sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (social-emotional learning), onder andere door te vragen aan leraren in groep 1 en 2 of zich voldoende toegerust voelen om de sociaal-emotionele en gedragsmatige schoolrijpheid van het jonge kind in te schatten. De uitkomsten van dit aanvullend onderzoek worden gerapporteerd in een aanvullende themarapportage.

1 ISCED: internationale onderwijsclassificatie

Onderzoeksopzet

Om internationale vergelijkende uitspraken te kunnen doen worden hoge eisen gesteld aan de instrumentontwikkeling, opzet en uitvoering van TALIS. Het onderzoek kent daarom een gefaseerde opzet:

- Een pilotstudie waarin nieuwe onderzoeksinstrumenten zijn voorgelegd aan leraren en schoolleiders door middel van focusgroepen in alle deelnemende landen.
- Een field trial onder een steekproef van in totaal 30 scholen (po en vo) per land om de online vragenlijsten uit te testen. In de field trial, die plaatsvond in februari-maart 2023, is het gehele dataverzamelingsproces uitgetest. Daarbij is onder andere gekeken naar invulduur en een eerste analyse van de items/schalen uitgevoerd.
- De main study: voor een representatief beeld van de werk- en leeromgeving binnen het onderwijs zijn 200 po-scholen en 150-vo scholen geselecteerd en uitgenodigd om deel te nemen aan TALIS. Schoolleiders en leraren op deze scholen zijn gevraagd om een online vragenlijst in te vullen. Voor de main study zijn scholen in het najaar van 2023 en de eerste maanden van 2024 benaderd voor deelname. Het invullen van de vragenlijsten vond plaats in de periode van maart tot en met juni 2024.

In TALIS 2024 zijn een aantal extra modules met vragen opgenomen, onder andere over het gebruik van digitale tools en AI in de klas, het lesgeven over duurzaamheid en het ondersteunen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Om de totale invulduur voor leraren te beperken tot 45 minuten, is gekozen voor een roterend design met 3 versies van de TALIS-vragenlijst (zie technisch rapport van de OESO voor meer uitleg).

Steekproef

De TALIS-steekproef is getrokken door IEA voor een representatief beeld van scholen in Nederland. Bij het trekken van de steekproef is rekening gehouden met relevante achtergrondkenmerken van scholen in een zogenaamde gestratificeerde steekproef waarbij particuliere scholen en zeer kleine scholen werden uitgesloten. Voor het trekken van de steekproef is gebruik gemaakt van DUO-overzichten van het schooljaar 2021-2022, waarin achtergrondgegevens en adresgegevens zijn opgenomen van alle bekostigde schoolvestigingen in Nederland.

Voor elke geselecteerde school in de steekproef zijn twee vergelijkbare reservescholen geselecteerd. Als een school uit de steekproef niet deelnam of uitviel, is de eerste reserveschool benaderd. Als deze eerste reserveschool ook niet meedeelde, is vervolgens de tweede reserveschool benaderd.

In het po zijn 200 scholen geselecteerd voor deelname aan TALIS met elk twee reservescholen. Bij het trekken van de steekproef is gestratificeerd naar regio en naar achterstandsscore. Voor de regio's is gestratificeerd naar vier regio's, namelijk Noord (Drenthe, Friesland, Groningen), Midden (Flevoland, Utrecht, Noord-Holland, Zuid-Holland), Oost (Gelderland, Overijssel), en Zuid (Limburg, Noord-Brabant, Zeeland).

De achterstandsscore is een indicatie van de verwachte onderwijsachterstand op een school op basis van achtergrondkenmerken van het gezin van de leerlingen: het opleidingsniveau van de ouders, verblijfsduur van de moeder in Nederland, land van herkomst van de ouders, of ouders in de Wet Schuldsanering Natuurlijke Personen (WSNP) zitten en het gemiddelde opleidingsniveau van moeders op school.² Scholen ontvangen op basis van deze score aanvullende middelen om onderwijsachterstanden tegen te gaan. Ongeveer 60% van de Nederlandse scholen heeft een achterstand score van 0. Ongeveer 20% heeft een achterstandsscore tussen de 1 en de 160, en ook ongeveer 20% heeft een achterstandsscore boven de 160. Bij het trekken van de steekproef is hier rekening mee gehouden door in de steekproef 60% scholen te selecteren met een achterstandsscore van 0, 20% met een score tussen de 1 en 160, en 20% met een achterstandsscore boven de 160.

² zie de website van CBS voor meer informatie over deze indicator: <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2019/45/de-nieuwe-onderwijsachterstandenindicator>

In vo zijn 150 scholen geselecteerd voor deelname aan TALIS, met elk twee reservescholen. Eerst is een steekproef getrokken op het niveau van het schoolbestuur (met een eigen BRIN), en vervolgens is voor elk schoolbestuur in de steekproef één vestiging geselecteerd. Door deze trapsgewijze steekproeftrekking bestond de steekproef dus uit schoolvestigingen die allemaal onder verschillende schoolbesturen vallen. In de vo-steekproef is gestratificeerd naar de onderwijsniveaus die een school aanbiedt, in drie categorieën: vmbo, havo-vwo of gemengd.

Voor beide steekproeven geldt dat scholen met grote leerlingaantallen (en dus meer leraren) een grotere kans hadden om geselecteerd te worden voor de steekproef. Dit wordt ook wel *probability proportional to size* genoemd. Hierdoor had elke Nederlandse leraar een ongeveer even grote kans om geselecteerd te worden voor TALIS, ongeacht of de leraar op een grote of een kleine school werkzaam is.

Na bevestiging van deelname is binnen elke school een steekproef van leraren getrokken. Scholen leverden hiervoor een complete (geanonimiseerde) lijst aan van alle leraren die binnen de doelgroep van TALIS vielen. Uit deze lijst is door het onderzoeksteam een willekeurige steekproef getrokken van 15 leraren. Als er op een school 20 of minder leraren werkten, kon in overleg met de school ook alle leraren worden geselecteerd. Scholen telden alleen mee als deelnemende school als minstens 50% van de geselecteerde leraren de vragenlijst invulden.

Wervingsaanpak

De geselecteerde po en vo-scholen en de schoolbesturen waar de scholen onder vallen ontvingen een informatiepakket over het onderzoek met een wervingsbrief en folder. De brieven aan de schoolbesturen zijn verstuurd uit naam van de PO-Raad en de VO-raad. De brieven aan de scholen zijn verstuurd uit naam van het ministerie van OCW. De wervingsbrief bevatte een korte uitleg over het onderzoek met een uitnodiging tot deelname. Bij deze brief is een flyer meegestuurd met uitgebreide informatie over het onderzoek, zoals welke informatie TALIS oplevert en wat deelname betekent voor de school. Als dank voor deelname aan TALIS ontvingen deelnemende scholen onder andere een schoolrapportage met eigen resultaten. In de brief aan de schoolbesturen werd hen verzocht om de geselecteerde school te motiveren tot deelname aan het onderzoek.

Kort na het versturen van de brieven hebben TALIS-ambassadeurs scholen gebeld, om ze persoonlijk te overtuigen tot deelname. De ambassadeurs waren ervaren interviewers en wervers -allen met een onderwijsachtergrond- die uitgebreide training volgden en oefenden met rollenspellen gericht op de werving van scholen. Naast de persoonlijke benadering konden scholen terecht op de website met toegankelijke informatie en updates over het onderzoek (www.talis2024.nl).

De informatie over (deelname aan) TALIS werd verder breed verspreid via vakbladen, tijdschriften voor leraren (o.a. Didactief en Van12tot18), online en op sociale media, via nieuwsbrieven en de sociale mediakanalen van de PO-Raad en de VO-raad en via leden van de begeleidingscommissie. In de communicatie lag de nadruk op wat deelname de school kan opleveren, de terugkoppeling die scholen ontvangen en het maatschappelijk belang van het onderzoek. Naast het informeren over het onderzoek is ingezet op het zo makkelijk mogelijk maken voor scholen om deel te nemen, onder andere door te benadrukken dat de online vragenlijst op een zelfgekozen moment (desgewenst in meerdere delen) kon worden ingevuld.

Respons

Van de 200 geselecteerde scholen in het primair onderwijs (po) kwamen zes scholen niet in aanmerking voor deelname omdat ze niet binnen de TALIS doelgroep vielen, bijvoorbeeld gesloten of gefuseerd waren. Van de overige geselecteerde scholen hebben 91 scholen deelgenomen uit de eerste steekproef plus 49 reservescholen. In totaal hebben 140 po-scholen deelgenomen, wat neerkomt op een responspercentage van 72,2%. Van de 140 scholen hebben 1305 leraren en 132 schoolleiders de vragenlijst ingevuld.

In het voortgezet onderwijs (vo) kwam één van de 150 geselecteerde scholen niet in aanmerking voor deelname vanwege fusie. Van de overgebleven scholen hebben 56 scholen deelgenomen uit de eerste steekproef plus 28 reservescholen. In totaal hebben 84 vo-scholen deelgenomen aan TALIS, wat neerkomt op een responspercentage van 56,4%. Van de 84 scholen hebben 1271 leraren en 78 schoolleiders de vragenlijst ingevuld.

In TALIS gelden hoge responseisen: 75% respons op schoolniveau inclusief de reservescholen. In Nederland is niet aan deze responseis voldaan: in onze steekproef namen in totaal 72,2% van de po-scholen en 56,4% van de vo-scholen deel aan TALIS. De Nederlandse resultaten zijn daarom met een annotatie (*) opgenomen in het internationale OESO-rapport en geen onderdeel van het internationale gemiddelde.

Representativiteit

In Nederland is een uitgebreide nonresponsanalyse uitgevoerd en is de data is door IEA gewogen om te corrigeren voor nonrespons.³ In onderstaande tabellen is de respons op relevante achtergrondkenmerken voor- en na weging door IEA vergeleken met informatie over de populatie in Nederland op basis van onderwijsdata van DUO. De uiteindelijke analyses in dit rapport zijn uitgevoerd op gegevens waarop de wegingsfactor is toegepast.

In tabel 1.1 is weergegeven in welke mate de deelnemende po-scholen representatief zijn voor de populatie van Nederlandse scholen als het gaat om de achtergrondvariabelen regio en achterstandsscore van de school. Over het algemeen is te zien dat de verdeling over de verschillende subgroepen na weging slechts enkele procentpunten verschilt van de verdeling van alle Nederlandse scholen. Een uitzondering hierop is een oververtegenwoordiging van scholen in de regio Oost (22,4% in de TALIS-dataset vergeleken met 12,9% in heel Nederland) en een ondervertegenwoordiging van scholen in regio Noord (11,0% vergeleken met 21,5%).

Tabel 1.1: Representativiteit deelnemende po-scholen voor en na weging

		Alle Nederlandse scholen		Respons voor weging		Respons na weging
		n	%	n	%	%
Regio	Oost	762	12,9%	30	21,4%	22,4%
	Midden	2583	43,8%	62	44,3%	42,8%
	Noord	1269	21,5%	14	10,0%	11,0%
	Zuid	1289	21,8%	34	24,3%	23,8%
Achterstandsscore	Achterstandsscore = 0	3454	58,5%	89	63,6%	57,9%
	Achterstandsscore 1-160	1360	23,0%	29	20,7%	24,4%
	Achterstandsscore >160	1089	18,4%	22	15,7%	17,7%

3 Zie TALIS 2024 technical report voor een uitgebreide toelichting op het gebruik van gewichten in complexe survey designs

In tabel 1.2 is weergegeven in welke mate po-leraren in de TALIS-dataset op de achtergrondkenmerken leeftijd en gender⁴ verschillen van de landelijke populatie. Voor vrijwel alle leeftijdsgroepen zijn er geen grote verschillen te zien tussen de verdeling in de TALIS-dataset en de landelijke verdeling. Als het gaat om gender is te zien dat er een relatief grote groep mannelijke leraren in de TALIS-dataset aanwezig is vergeleken met het landelijk gemiddelde (19,4% vergeleken met 11,9%).

Tabel 1.2: Representativiteit deelnemende po-leraren voor en na weging

		Alle Nederlandse leraren		Respons voor weging		Respons na weging
		n	%	n	%	%
Leeftijd	15-25	4993	4,7%	87	6,5%	6,9%
	25-35	26647	25,0%	352	27,1%	26,2%
	35-45	31939	29,9%	388	29,9%	31,1%
	45-55	21795	20,4%	291	22,4%	23,6%
	55-65	18691	17,5%	158	12,4%	10,6%
	65+	2596	2,4%	23	1,8%	1,5%
Gender	Vrouw	93956	88,1%	1062	81,9%	80,6%
	Man	12702	11,9%	238	18,1%	19,4%

Voor het vo zijn in tabel 1.3 en 1.4 de achtergrondkenmerken van scholen en leraren weergegeven en vergeleken met het landelijk gemiddelde. In beide tabellen verschillen de percentages in de respons na weging slechts enkele procentpunten met de landelijke verdeling.

Tabel 1.3: Representativiteit deelnemende vo-scholen voor en na weging

		Alle Nederlandse scholen		Respons voor weging		Respons na weging
		n	%	n	%	%
Schooltype	Vmbo	105	8,1%	13	8,3%	10,0%
	Havo-vwo	1038	80,5%	7	76,2%	78,8%
	Gemengd	147	11,4%	64	76,2%	11,3%

Tabel 1.4: Representativiteit deelnemende vo-leraren voor en na weging

		Alle Nederlandse leraren		Respons voor weging		Respons na weging
		n	%	n	%	%
Leeftijd	15-25	3638	5,6%	79	6,2%	6,1%
	25-35	17060	26,2%	375	29,6%	28,8%
	35-45	16222	24,9%	326	25,7%	25,6%
	45-55	13839	21,3%	269	21,2%	21,6%
	55-65	12640	19,4%	191	15,1%	15,6%
	65+	1418	2,2%	29	2,3%	2,3%
Gender	Vrouw	35794	55,0%	711	56,1%	56,1%
	Man	29299	45,0%	556	43,9%	43,9%

⁴ In de TALIS vragenlijst konden respondenten bij gender ook een optie divers/non-binair selecteren. Gezien de lage aantallen in deze groep worden deze hier niet gerapporteerd.

Leeswijzer

In dit rapport geven we de belangrijkste uitkomsten uit het TALIS-onderzoek weer. We starten in hoofdstuk 2 met de beroepspercepties van leraren waarbij we focussen op werktevredenheid en werkdruk op school. Ook brengen we de ervaren waardering door leerlingen, ouders en de maatschappij in kaart en rapporteren aanbevelingen van leraren om het beroep in de toekomst aantrekkelijk te houden.

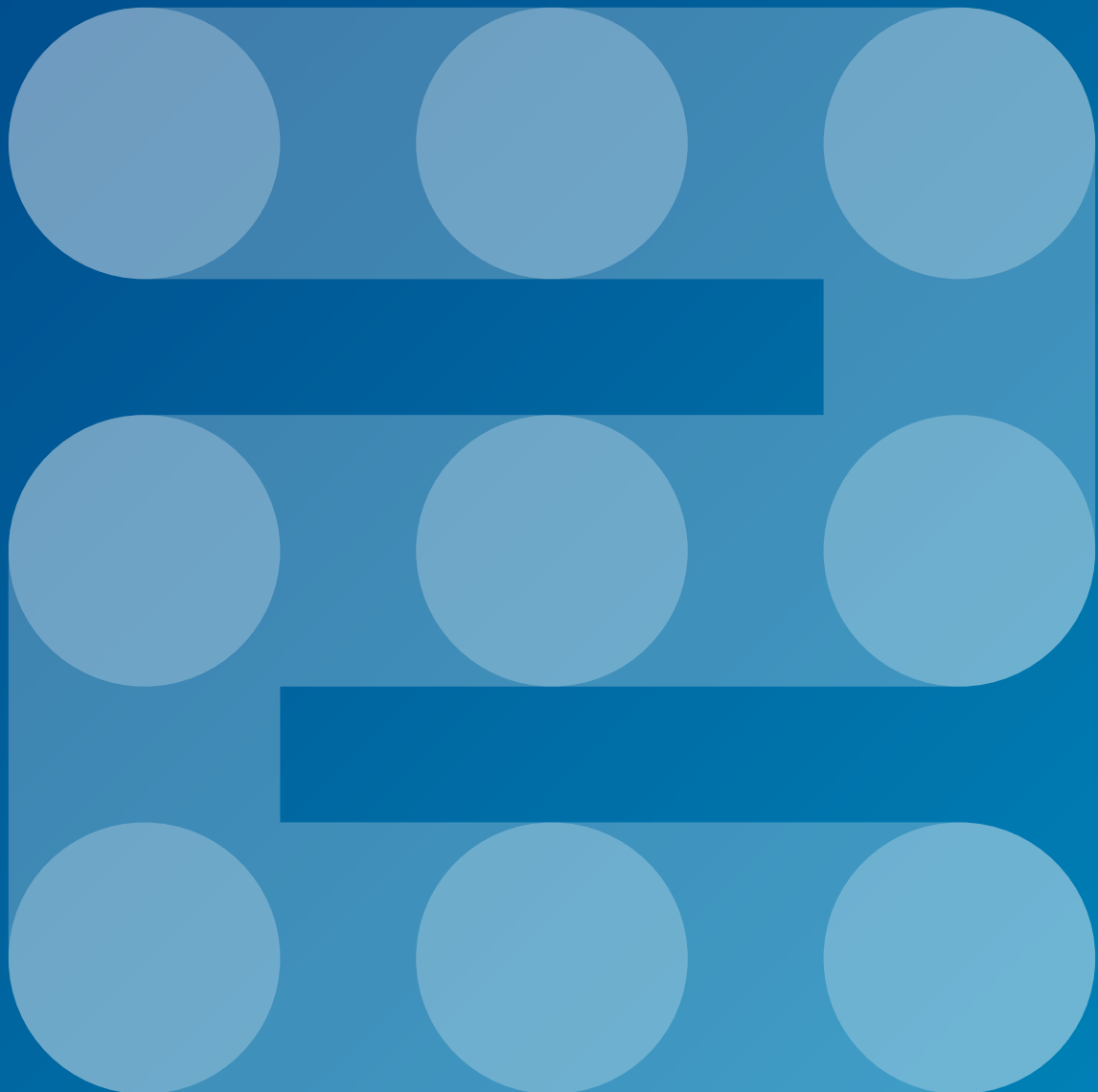
In hoofdstuk 3 gaan we in op de voorbereiding op het beroep van leraar door de lerarenopleiding, de begeleiding van startende leraren en de deelname aan professioneel leren.

In hoofdstuk 4 staat de lespraktijk centraal: we focussen op de tijdsbesteding van leraren, de samenstelling van de klas en het professioneel zelfvertrouwen op het gebied van instructie en klassenmanagement. Ook gaan we in op het gebruik van digitale tools en AI in de les.

Hoofdstuk 5 focust op medezeggenschap op school en het schoolklimaat. We gaan in op de professionele ruimte die leraren ervaren in het uitoefenen van hun beroep, de betrokkenheid bij de besluitvorming op school en de relatie tussen leraren en schoolleiders, met leerlingen en met collega's. Ook brengen we de vertrekintentie van leraren in kaart: welke redenen worden genoemd om het onderwijs te willen verlaten.

We sluiten af met hoofdstuk 6 dat in het teken staat van de schoolleiders, waarbij we focussen op werktevredenheid en werkdruk, en de belemmeringen die schoolleiders ervaren voor het geven van goed onderwijs. Ook gaan we in op de vertrekintentie van schoolleiders en sluiten af met de aanbevelingen van schoolleiders om het beroep in de toekomst aantrekkelijk te houden.

Beroepspercepties: werktevredenheid en werkdruk



2. Beroepspercepties: werktevredenheid en werkdruk

In dit hoofdstuk staat de beroepsperceptie van leraren centraal. Hoe tevreden zijn leraren met hun beroep, de school waar ze werken, het salaris en de arbeidsvoorwaarden? In welke mate ervaren leraren stress op het werk en welke factoren dragen daaraan bij? Ook brengen we de ervaren waardering door leerlingen, ouders en de maatschappij in kaart. We sluiten af met aanbevelingen van leraren en schoolleiders om het leraarsberoep in de toekomst aantrekkelijk te houden. We starten met een beschrijving van achtergrondkenmerken van leraren in ons onderzoek.

2.1 Achtergrondkenmerken van leraren

In Nederland staan meer jonge leraren (30-minners) voor de klas en is het aandeel zij-instromers hoger dan in andere landen die aan TALIS deelnemen. In zowel primair als voortgezet onderwijs staan meer vrouwen dan mannen voor de klas. In het vo geldt dat het aandeel mannen in Nederland kleiner is dan in andere landen. In het vo staan -in vergelijking met andere landen- juist relatief meer mannen voor de klas.

Primair onderwijs

In de meeste landen die aan TALIS hebben deelgenomen staan meer vrouwen dan mannen voor de klas: ongeveer driekwart van de leraren is vrouw, een kwart is man. In Nederland is deze verdeling in het primair onderwijs nog wat schever, blijkt uit [Tabel 2.1](#): slechts twee op de tien leraren is man. Nederlandse leraren zijn gemiddeld genomen iets jonger dan in andere landen die aan TALIS hebben deelgenomen en de groep jonge leraren (30-minners) ligt in Nederland wat boven het internationale gemiddelde⁵. Ook is het aandeel zij-instromers in Nederland relatief groot: 10% van de leraren is op een later moment in hun loopbaan het onderwijs ingestroomd (ten opzichte van het internationale gemiddelde van 4%).

Voortgezet onderwijs

Ook in het voortgezet onderwijs staan – in alle OESO-landen die aan TALIS hebben deelgenomen – meer vrouwen dan mannen voor de klas: gemiddeld zo'n 70% vrouwen en 30% mannen. In Nederland is deze verdeling in het vo wat minder scheef dan het OESO-gemiddelde: 55% is vrouw, 45% man. Ook in het vo staan relatief meer jonge leraren (30-minners) voor de klas dan in andere OESO-landen, en ligt het aandeel zij-instromers ruim boven het OESO-gemiddelde: 17% van de Nederlandse vo-leraren is zij-instromer, in de OESO-landen is dat gemiddeld 8%.

⁵ In het voortgezet onderwijs vergelijken we Nederland met het OESO-gemiddelde, dat is gebaseerd op vo-leraren uit alle OESO-lidstaten die hebben deelgenomen aan TALIS. In het primair onderwijs vergelijken we Nederland met het internationale gemiddelde van po-leraren uit alle landen die aan TALIS hebben deelgenomen (TALIS-gemiddelde), omdat het aantal deelnemende landen in het primair onderwijs onvoldoende is om een OESO-gemiddelde te kunnen berekenen.

Tabel 2.1: Achtergrondkenmerken leraren naar gender, leeftijd, en werkervaring, in %

Primair onderwijs		Nederland	TALIS-gemiddelde
Gender	Vrouwen	81,9%	77,5%
	Mannen	18,1%	22,5%
Leeftijd	Jonger dan 30	19,3%	13,8%
	30 t/m 49 jaar oud	57,2%	61,7%
	Ouder dan 50	23,5%	24,5%
	Gemiddelde leeftijd in jaren	40,7	41,8
Werkervaring	0 t/m 5 jaar werkervaring	23,0%	18,0%
	6 tot 20 jaar werkervaring	44,9%	49,8%
	>20 jaar werkervaring	32,1%	32,2%
	Gemiddeld aantal jaren werkervaring	15,6	15,9
	Aandeel zij-instromers	9,9%	3,5%
Voortgezet onderwijs		Nederland	OESO-gemiddelde
Gender	Vrouwen	55,6%	69,8%
	Mannen	44,4%	30,2%
Leeftijd	Jonger dan 30	17,0%	10,2%
	30 t/m 49 jaar oud	54,4%	53,2%
	Ouder dan 50	28,5%	36,5%
	Gemiddelde leeftijd in jaren	41,8	44,9
Werkervaring	0 t/m 5 jaar werkervaring	20,9%	17,9%
	6 tot 20 jaar werkervaring	52,0%	45,1%
	>20 jaar werkervaring	27,1%	37,0%
	Gemiddeld aantal jaren werkervaring	14,6	17,3
	Aandeel zij-instromers	16,9%	8,4%

2.2 Werktevredenheid

Het merendeel (zo'n 95%) van de Nederlandse leraren is (zeer) tevreden met hun baan. In het primair onderwijs is deze tevredenheid hoger dan in de vorige TALIS-meting uit 2018. Daarnaast geldt voor bijna negen op de tien leraren dat de voordelen van het leraarschap opwegen tegen de nadelen – een stijging ten opzichte van 2018 in zowel het primair als voortgezet onderwijs. Ook geeft ongeveer 95% van de leraren aan met plezier op hun school te werken. Dit percentage is stabiel gebleven ten opzichte van eerdere metingen.

Primair onderwijs: hoge baantevredenheid, stijging ten opzichte van TALIS 2018

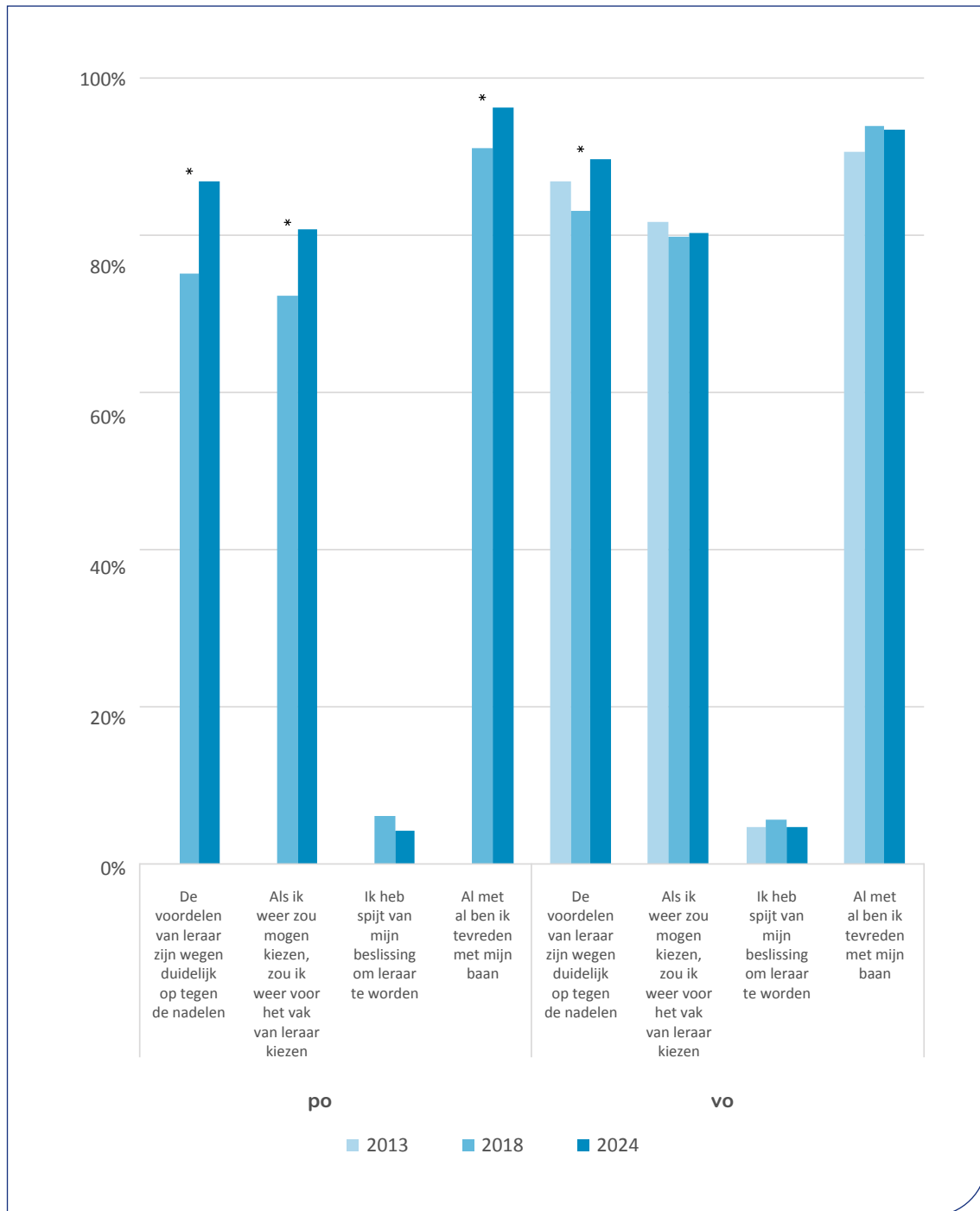
De werktevredenheid van leraren is gemeten aan de hand van stellingen, met vier antwoordcategorieën (zeer oneens, oneens, eens, zeer eens)⁶. Er is gevraagd naar de tevredenheid over het leraarschap als beroep en naar de tevredenheid met de school waar de leraar werkzaam is. De meerderheid van de leraren is (zeer) tevreden met hun baan als leraar. Zij zijn positiever over hun baan in 2024 dan in 2018 (zie [Figuur 2.1](#)). Zo is het aandeel leraren dat aangeeft dat de voordelen van leraar-zijn duidelijk opwegen tegen de nadelen gestegen van 75% in 2018 naar 87% in 2024. Ook het aandeel leraren dat opnieuw zou kiezen voor het vak van leraar gestegen van 72% in 2018 naar 81% in 2024. Bijna alle leraren geven aan dat zij al met al tevreden zijn met hun baan. Ook hier zien we een stijging ten opzichte van 2018. Tot slot is het aandeel leraren dat spijt heeft van hun beroepskeuze, stabiel gebleven (circa 5%).

Naast de tevredenheid met hun baan zien we dat bijna alle leraren in het primair onderwijs met plezier werken op hun school, en dat zij de school zouden aanbevelen als een goede werkomgeving ([Figuur 2.2](#)). Het aandeel leraren dat graag van school zou veranderen is gehalveerd ten opzichte van 2018 (van 12% in 2018 naar 6% in 2024).

Naast de trendvergelijking is onderzocht of er verschillen zijn tussen groepen leraren wat betreft hun baantevredenheid. We vinden geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen, tussen verschillende leeftijdsgroepen of groepen met weinig (0-5 jaar), gemiddeld (6-10 jaar) of veel werkervaring (meer dan 10 jaar), en tussen leraren met een reguliere opleiding en zij-instromers. Ook vinden we geen verschillen naar schoolkenmerken (zoals scholen met een hoger aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften).

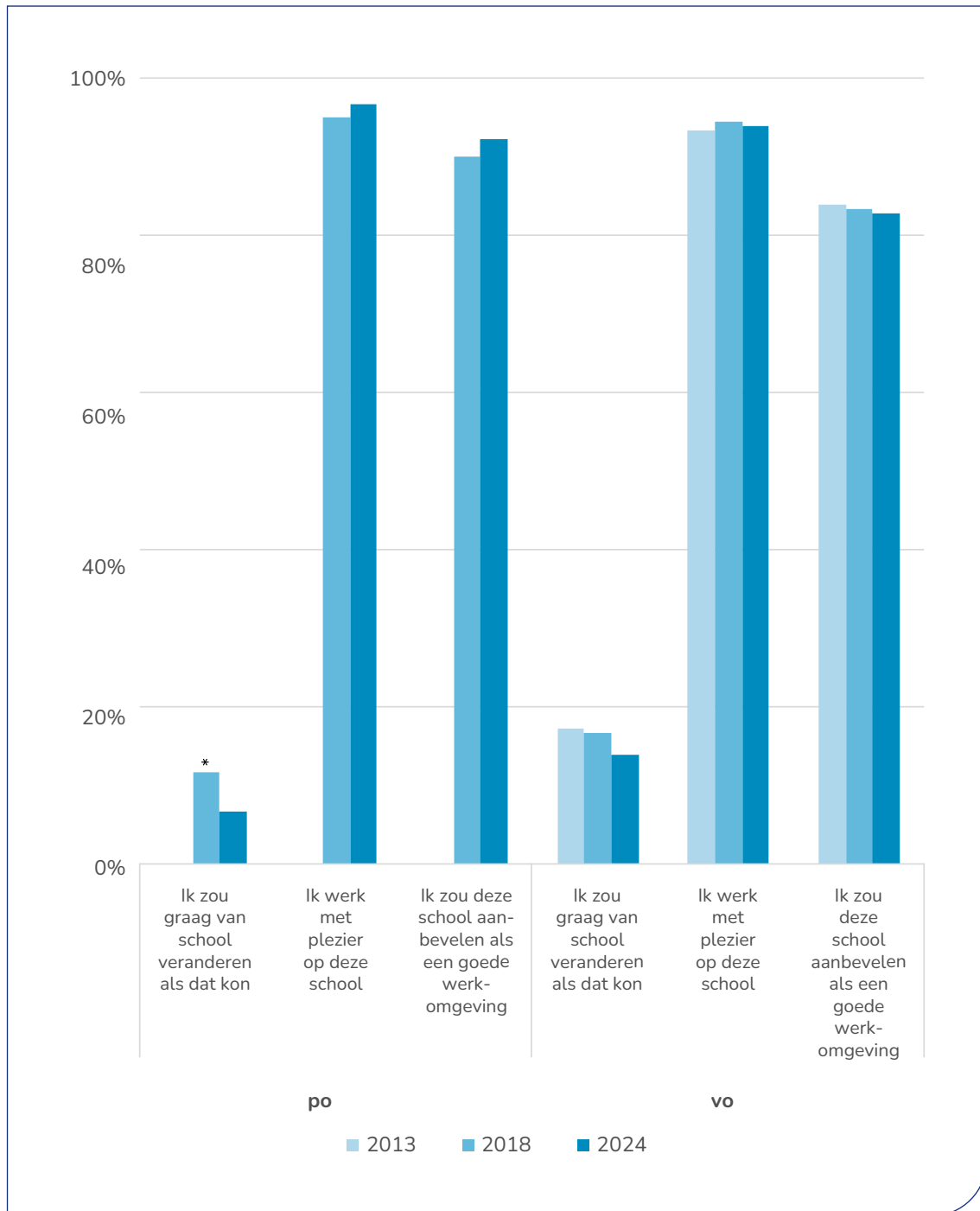
6 Zie [bijlage A](#) voor een overzicht van alle items over werktevredenheid en werkdruk.

Figuur 2.1: Trendvergelijking baantevredenheid, in %



Noot: % leraren dat het eens tot zeer eens is met de stellingen over baantevredenheid. *=significant verschil tussen 2024 en 2018 (p < 0.05)

Figuur 2.2: Trendvergelijking tevredenheid met de school, in %



Noot: % leraren dat het eens tot zeer eens is met de stellingen over werktevredenheid op school. *=significant verschil tussen 2024 en 2018 ($p < 0.05$)

Voortgezet onderwijs: hoge baantevredenheid, vrijwel alle leraren werken met plezier op school

Ook in het voortgezet onderwijs is het merendeel van de leraren tevreden met hun baan. Het aandeel leraren dat aangeeft dat de voordelen van het leraarschap duidelijk opwegen tegen de nadelen, is sinds 2018 gestegen: van 83% in 2018 naar 90% in 2024. Het aandeel leraren dat opnieuw voor het beroep zou kiezen, het aandeel dat tevreden is met hun baan, en het aandeel leraren dat spijt heeft van hun beroepskeuze, is stabiel gebleven.

Naast de algemene tevredenheid blijkt dat vrijwel alle leraren in het voortgezet onderwijs met plezier op hun school werken (94%). Ook zou een ruime meerderheid (83%) hun school aanbevelen als een goede plek om te werken. Ongeveer een op de zeven leraren zou graag van school willen veranderen. Dat aandeel is niet significant veranderd ten opzichte van 2018 en 2013.

Naast de trendvergelijking is ook in kaart gebracht of er verschillen zijn tussen groepen leraren wat betreft hun werktevredenheid. We vinden geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen, tussen verschillende leeftijdsgroepen of groepen met weinig (0-5 jaar), gemiddeld (6-10 jaar) of veel werkervaring (meer dan 10 jaar), en tussen leraren met een reguliere opleiding of zij-instromers. Ook vinden we geen verschillen naar schoolkenmerken (zoals scholen met een hoger of lager aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften).

2.3 Werkdruk en stress

Ongeveer een op de tien leraren in het primair onderwijs en een op de zeven leraren in het voortgezet onderwijs ervaart veel stress op het werk. Dat is lager dan in onze referentielanden en ook lager dan het internationale gemiddelde. Het aandeel leraren dat veel stress ervaart is de afgelopen jaren in het voortgezet onderwijs wel significant gestegen: van 10% in 2018 naar 14% in 2024. In het primair onderwijs is dat ongeveer gelijk gebleven (10%).

De belangrijkste oorzaken van werkstress, in zowel po als vo, zijn: te veel administratie en het verantwoordelijk worden gehouden voor de prestaties van leerlingen. In het primair onderwijs is administratie een grotere bron van werkstress dan in onze referentielanden. Ten opzichte van TALIS 2018 wordt intimidatie en verbaal geweld vaker genoemd als bron van sterke werkstress, zowel in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs.

Primair onderwijs: minder leraren ervaren sterke werkstress dan in de landen om ons heen.

De mate van ervaren werkstress door leraren is gemeten aan de hand van 12 stellingen. Allereerst is gevraagd of leraren stress ervaren in hun dagelijks werk (helemaal niet, enigszins, redelijk of sterk). Vervolgens is gevraagd naar de belangrijkste oorzaken van werkstress.

Een op de tien leraren (10%) ervaart in sterke mate stress op het werk. Dat is significant lager dan het TALIS-gemiddelde (19%), zie [Figuur 2.3](#). Als we naar onze referentielanden kijken dan valt op dat in Australië, Japan en Vlaanderen meer dan een kwart van de leraren veel werkstress ervaart. Het aandeel leraren met veel werkstress is niet gestegen ten opzichte van 2018. De ervaren (sterke) werkstress verschilt niet significant tussen groepen leraren (naar gender, leeftijd, en werkervaring).

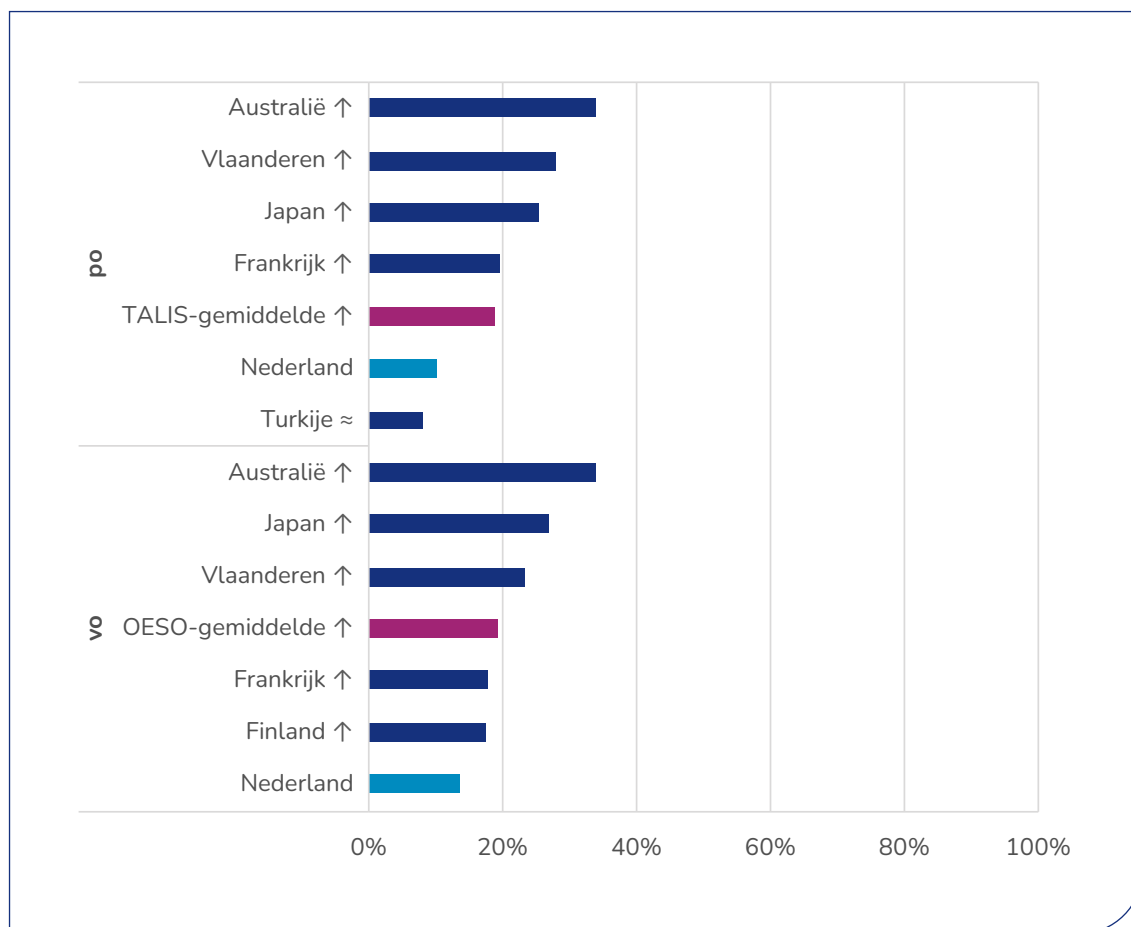
Naast de mate van ervaren stress is ook gekeken naar de oorzaken daarvan. In het primair onderwijs worden drie oorzaken het vaakst genoemd als 'redelijk' of 'sterk' belastend: te veel administratieve werkzaamheden (66%), het verantwoordelijk worden gehouden voor leerlingprestaties (47%) en het aanpassen van lessen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (36%), zie [Tabel 2.2a](#).

Om deze oorzaken van stress in internationaal perspectief te plaatsen vergelijken we Nederland met het TALIS-gemiddelde. In het basisonderwijs noemen Nederlandse leraren administratieve lasten significant vaker als stressfactor (66% in Nederland tegenover 53% in alle TALIS-landen). Nederlandse leraren verschillen daarentegen niet significant van het TALIS-gemiddelde als het gaat om verantwoordelijkheid gehouden worden voor leerlingprestaties. Op alle overige stressfactoren scoren Nederlandse leraren significant lager dan het TALIS-gemiddelde.

Trend primair onderwijs: meer leraren rapporteren intimidatie en verbaal geweld als stressbron

Hoewel het aandeel leraren met veel werkstress niet gestegen is ten opzichte van 2018, zijn de ervaren oorzaken wel veranderd. In vergelijking met TALIS 2018 is het aandeel leraren dat intimidatie of verbaal geweld als stressfactor ervaart is meer dan verdubbeld: van 4,4% in 2018 naar 12% in 2024, zie [Tabel 2.2b](#). Tegelijkertijd is bij verschillende andere stressbronnen juist een significante daling te zien. Zo geven minder leraren aan dat administratieve lasten stress opleveren (66% in 2024 tegenover 75% in 2018). Ook de druk om verantwoordelijk te zijn voor leerlingprestaties wordt minder vaak genoemd als stressbron (46% in 2024 tegenover 58% in 2018), evenals de noodzaak om lessen aan te passen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (36% in 2024 tegenover 46% in 2018). Verder worden ook het bijblijven met veranderende eisen vanuit landelijk beleid en te veel nakijkwerk minder vaak als stressvol ervaren dan in de vorige meting. Voor de overige stressfactoren zijn er geen significante verschillen ten opzichte van 2018.

Figuur 2.3: Internationale vergelijking van het aandeel leraren dat sterke stress ervaart in hun werk



Noot: achter elk land is met een symbool aangegeven of dat hoger (pijl omhoog) lager (pijl omlaag) of niet significant (=) verschilt ten opzichte van Nederland ($p < 0.05$).

Tabel 2.2a: Aandeel leraren dat sterke werkstress ervaart, naar stressbron, in %

Primair onderwijs	Nederland	TALIS-gemiddelde
Te veel lesvoorbereiding	20,5%	43,0%*
Te veel lessen	24,3%	37,9%*
Te veel nakijkwerk	19,3%	40,7%*
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	66,3%	53,4%*
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	26,9%	33,2%*
Verantwoordelijk gehouden worden voor de prestaties van leerlingen	46,4%	50,5%
Handhaven van gedragsregels in de klas	25,9%	51,0%*
Intimidatie of verbaal geweld door leerlingen	11,6%	17,3%*
Bijblijven met veranderende vereisten van de gemeente of landelijke overheid	25,7%	41,1%*
Omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	33,7%	48,6%*
Aanpassen van lessen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	36,4%	42,6%*
Voortgezet onderwijs	Nederland	OESO-gemiddelde
Te veel lesvoorbereiding	22,4%	34,7%*
Te veel lessen	23,9%	31,1%*
Te veel nakijkwerk	34,4%	40,3%*
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	50,0%	51,7%
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	27,6%	30,4%
Verantwoordelijk gehouden worden voor de prestaties van leerlingen	36,2%	45,0%*
Handhaven van gedragsregels in de klas	35,9%	44,8%*
Intimidatie of verbaal geweld door leerlingen	15,5%	17,6%
Bijblijven met veranderende vereisten van de gemeente of landelijke overheid	16,8%	39,3%*
Omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	30,2%	41,6%*
Aanpassen van lessen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	29,4%	37,2%*

* verschil tussen Nederland en het internationale gemiddelde is significant ($p < 0.05$)

Tabel 2.2b: Aandeel leraren dat sterke werkstress ervaart, trendvergelijking, in %

Primair onderwijs	2018	2024
Te veel lesvoorbereiding	20,1%	20,5%
Te veel lessen	21,1%	24,3%
Te veel nakijkwerk	26,6%	19,3%*
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	74,9%	66,3%*
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	25,1%	26,9%
Verantwoordelijk gehouden worden voor de prestaties van leerlingen	57,8%	46,4%*
Handhaven van gedragsregels in de klas	22,4%	25,9%
Intimidatie of verbaal geweld door leerlingen	4,4%	11,6%*
Bijblijven met veranderende vereisten van de gemeente of landelijke overheid	32,8%	25,7%*
Omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	34,1%	33,7%
Aanpassen van lessen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	46,1%	36,4%*
Voortgezet onderwijs	2018	2024
Te veel lesvoorbereiding	18%	22,4%
Te veel lessen	21,2%	23,9%
Te veel nakijkwerk	31,2%	34,4%
Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)	46,1%	50,0%
De extra werkzaamheden die ik moet doen vanwege afwezige leraren	23,9%	27,6%
Verantwoordelijk gehouden worden voor de prestaties van leerlingen	33,9%	36,2%
Handhaven van gedragsregels in de klas	20,6%	35,9%*
Intimidatie of verbaal geweld door leerlingen	6%	15,5%*
Bijblijven met veranderende vereisten van de gemeente of landelijke overheid	18,4%	16,8%
Omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers	21,8%	30,2%*
Aanpassen van lessen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	22,2%	29,4%*

* verschil tussen TALIS 2018 en TALIS 2024 is significant (p < 0.05)

Voortgezet onderwijs: het aandeel leraren dat veel werkstress ervaart is toegenomen sinds 2018, maar lager dan in omliggende landen.

14% van de Nederlandse vo-leraren ervaart in sterke mate stress op het werk, dat is significant meer dan in TALIS 2018 (10%), zie [Figuur 2.3](#). Wel ervaren Nederlandse leraren in het vo significant minder vaak veel werkstress dan het OESO-gemiddelde (19%). In landen als Australië, Japan en Vlaanderen is het percentage leraren dat veel stress op het werk een stuk hoger: tussen de 23 en 34%. Net als in het primair onderwijs vinden we geen verschillen in ervaren stress als we kijken naar achtergrondkenmerken van leraren, of naar schoolkenmerken.

Naast de mate van ervaren stress is ook gekeken naar de oorzaken van stress (zie [Tabel 2.2a](#)). In het voortgezet onderwijs worden drie oorzaken het vaakst genoemd als 'redelijk' of 'sterk' belastend: te veel administratieve lasten (50%), verantwoordelijk gehouden worden voor de prestaties van leerlingen (36%) en handhaven van gedragsregels in de klas (36%).

Deze oorzaken zijn vergeleken met het OESO-gemiddelde. Te veel administratieve werkzaamheden, extra werkzaamheden als gevolg van afwezige leraren en intimidatie of verbaal geweld door leerlingen verschillen niet significant van het OESO-gemiddelde. Voor de overige oorzaken van werkstress geldt dat Nederlandse leraren significant lager scoren dan het OESO-gemiddelde.

Trend voortgezet onderwijs: meer leraren rapporteren de handhaving van gedragsregels in de klas, omgaan met zorgen van ouders en intimidatie als stressbron

Vergeleken met TALIS 2018 zien we dat vier bronnen van werkstress door Nederlandse leraren significant vaker worden gerapporteerd, zie [Tabel 2.2b](#). Drie van deze bronnen focussen op gedrag van leerlingen en ouders: handhaven van gedragsregels in de klas (een stijging van 21% in 2018 naar 36% in 2024), omgaan met de zorgen van ouders/verzorgers (een stijging van 22% in 2018 naar 30% in 2024) en intimidatie of verbaal geweld door leerlingen (een stijging van 6% in 2018 naar 16% in 2024). Ook het aanpassen van lessen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vormt vaker een bron van werkstress. Voor de overige stressfactoren zien we geen significante verschillen ten opzichte van 2018.

2.4 Salaris, arbeidsvoorwaarden en waardering

De tevredenheid van leraren in Nederland met het salaris en arbeidsvoorwaarden is tussen 2018 en 2024 sterk gestegen, met name in het primair onderwijs. Nederlandse leraren zijn ook vaker tevreden met hun salaris en arbeidsvoorwaarden dan leraren in andere landen. Een (grote) meerderheid van leraren voelt zich gewaardeerd door leerlingen en ouders, maar de maatschappelijke waardering blijft daarbij achter.

Primair onderwijs: sterke stijging van tevredenheid met salaris en arbeidsvoorwaarden

84% van de leraren is (zeer) tevreden met het salaris. Dit percentage ligt significant hoger dan het TALIS-gemiddelde en dat van de referentielanden (zie [Tabel 2.3](#)). Sinds 2018 is de tevredenheid sterk toegenomen: toen gaf slechts een kwart van de leraren (25,4%) aan tevreden te zijn met het salaris. Er zijn geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen of tussen leeftijdsgroepen. Wel zijn startende leraren - met 0 tot 5 jaar werkervaring - wat minder vaak tevreden dan meer ervaren leraren.

Ook over de overige arbeidsvoorwaarden (zoals extra vergoedingen en het werkrooster) is de tevredenheid toegenomen van 44% in 2018 naar 77% in 2024. Dit ligt bovendien significant boven het gemiddelde van de TALIS-landen en de referentielanden, met uitzondering van Vlaanderen, waarmee we niet verschillen (zie [Tabel 2.3](#)). Wat betreft leeftijd en werkervaring zijn geen significante verschillen gevonden tussen de verschillende groepen, maar wel tussen vrouwen en mannen: vrouwen zijn vaker tevreden met de arbeidsvoorwaarden dan mannen (79,1% tegenover 65%).

Leraren voelen zich gewaardeerd door leerlingen en ouders...

Het merendeel van de leraren voelt zich gewaardeerd door leerlingen en ouders. Zo geeft 94% aan zich gewaardeerd te voelen door leerlingen en 90% door ouders. Dat is hoger dan in onze referentielanden (zie [Tabel 2.4](#)). Wel zijn er verschillen tussen groepen: leraren jonger dan 30 jaar voelen zich minder vaak gewaardeerd door ouders (84%) dan hun oudere collega's (91% van de 30-49-jarigen, en ook 91% van de 50-plussers). Een vergelijkbaar verschil is zichtbaar op basis van werkervaring: leraren met 0-5 jaar ervaring voelen zich minder gewaardeerd door ouders (85%) dan leraren met meer dan 10 jaar ervaring (92%).

...maar ervaren minder maatschappelijke waardering

De ervaren waardering vanuit de maatschappij blijft echter achter bij die van leerlingen en ouders: minder dan de helft (45%) van de leraren is het (zeer) eens met de stelling dat het beroep van leraar maatschappelijk wordt gewaardeerd (zie [Figuur 2.5](#)). Zo'n vier op de tien leraren vindt dat opvattingen van leraren door beleidsmakers en door de media worden gewaardeerd. Hoewel deze percentages relatief laag zijn, liggen ze wel significant boven het TALIS-gemiddelde (zie [Figuur 2.4](#)). Ten opzichte van 2018 is er op alle drie de punten een significante stijging zichtbaar (zie [Figuur 2.5](#)). De grootste toename betreft de ervaren waardering door beleidsmakers: van 10% in 2018 naar 39% in 2024.

Tabel 2.3: Internationale vergelijking van tevredenheid met salaris en arbeidsvoorwaarden

	Referentieland	Tevredenheid met salaris	Tevredenheid met arbeidsvoorwaarden
po	Australië	55,1%	70,5%
	Frankrijk	21,6%	48,6%
	Japan	31,3%	42,1%
	Turkije	21,1%	48,0%
	Vlaanderen	72,0%	75,0%
	TALIS-gemiddelde	39,1%	60,1%
	Nederland	83,8%	76,5%
vo	Australië	54,5%	68,5%
	Finland	49,3%	68,3%
	Frankrijk	26,6%	58,7%
	Japan	28,6%	37,3%
	Vlaanderen	71,2%	62,2%
	OESO-gemiddelde	38,7%	68,4%
	Nederland	74,1%	79,7%

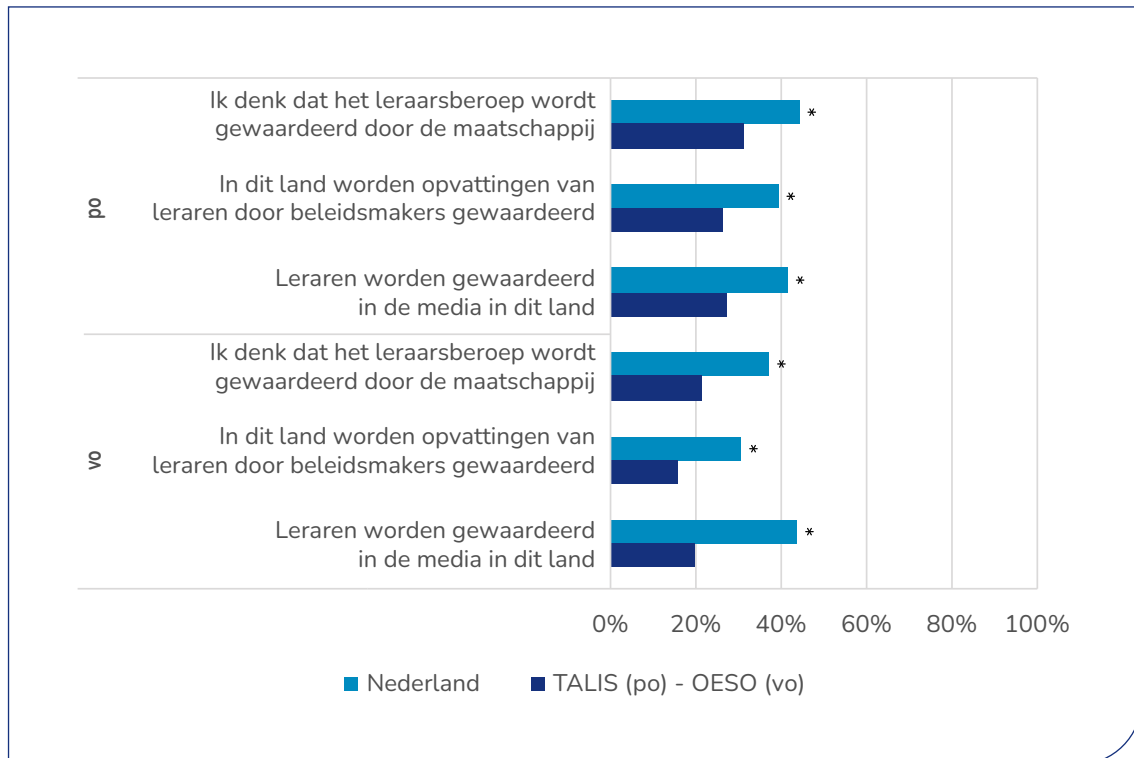
Noot: aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stelling. Rood gearceerde cellen = significant lager dan het aandeel Nederlandse leraren.

Tabel 2.4: Ervaren waardering door leerlingen en ouders

	Referentieland	Leraren worden gewaardeerd door leerlingen op deze school	Leraren worden gewaardeerd door ouders en verzorgers op deze school
po	Australië	79,9%	71,4%
	Frankrijk	77,7%	59,0%
	Japan	62,0%	49,8%
	Turkije	77,1%	62,2%
	Vlaanderen	85,4%	75,6%
	TALIS-gemiddelde	79,6%	68,6%
	Nederland	94,3%	89,6%
vo	Australië	69,1%	69,4%
	Finland	72,8%	76,4%
	Frankrijk	55,0%	44,6%
	Japan	54,2%	45,0%
	Vlaanderen	71,1%	73,8%
	OESO-gemiddelde	70,7%	65,4%
	Nederland	73,3%	78,4%

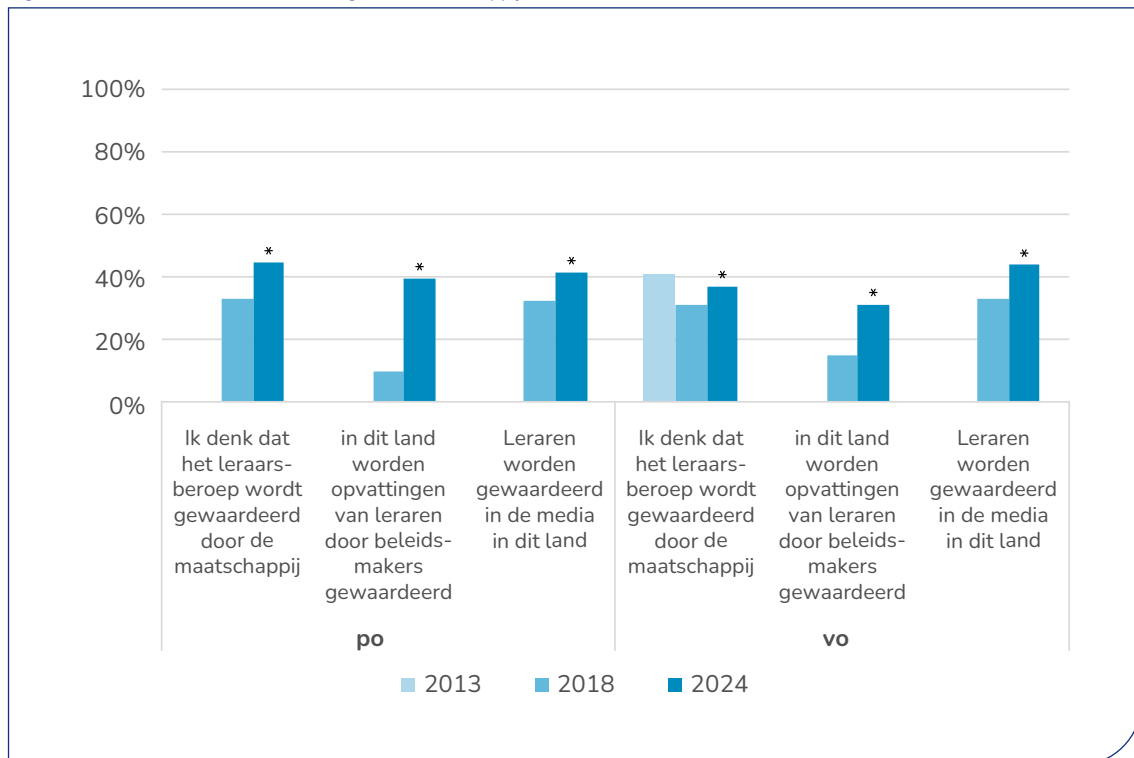
Noot: Aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stelling. Rood gearceerde cellen = significant lager dan het aandeel Nederlandse leraren.

Figuur 2.4: Ervaren waardering door de maatschappij, beleidsmakers en media



Noot. Aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. * = significant verschil ($p < 0.05$)

Figuur 2.5: Trends in ervaren waardering door maatschappij, beleidsmakers en media



Noot. Aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. * = significant verschil tussen 2018 en 2024 ($p < 0.05$)

Voortgezet onderwijs: de tevredenheid met het salaris is gestegen

Driekwart van de leraren is (zeer) tevreden met het salaris. Dit percentage ligt significant hoger dan het TALIS-gemiddelde en onze referentielanden, behalve in Vlaanderen (zie [Tabel 2.3](#)). Sinds 2018 is de tevredenheid ook in het voortgezet onderwijs toegenomen, zij het wat minder sterk dan in het primair onderwijs: van 58% in 2018 naar 74% in 2024. Er zijn geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen of tussen leeftijdsgroepen. Net als in het po zijn startende leraren – met 0 tot 5 jaar werkervaring – ook in het vo wat minder vaak tevreden met het salaris dan meer ervaren leraren.

Dat geldt ook voor de tevredenheid met overige arbeidsvoorwaarden

Bijna acht op de tien leraren is (zeer) tevreden met de arbeidsvoorwaarden, los van het salaris. Dit percentage ligt significant boven het gemiddelde van de OESO-landen en de referentielanden. Ten opzichte van 2018, toen 68% tevreden was, zien we ook hier een duidelijke stijging. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen leeftijdsgroepen of werkervaringsniveaus. Wel blijkt dat mannelijke leraren vaker tevreden zijn dan vrouwelijke collega's (respectievelijk 86% versus 75%) over de overige arbeidsvoorwaarden.

Mannen en 50-plussers voelen zich vaker gewaardeerd door leerlingen en ouders

Ruim zeven op de tien leraren in het voortgezet onderwijs (73%) voelt zich gewaardeerd door hun leerlingen (zie [Tabel 2.4](#)). Voor ouders ligt dit aandeel op 78%. Hier zien we minder sterke verschillen met de landen om ons heen: we verschillen niet significant van het OESO-gemiddelde, Finland, Vlaanderen en Australië. Frankrijk en Japan scoren wat lager dan Nederland. De ervaren waardering door ouders ligt in Nederland hoger dan het OESO-gemiddelde, Australië, Japan en Frankrijk, maar het verschil met Finland en Vlaanderen is niet significant.

Binnen groepen zien we duidelijke verschillen: mannen voelen zich vaker gewaardeerd door leerlingen dan vrouwen (78% tegenover 70%). Ook leeftijd speelt een rol. Zo voelt 86% van de 50plus-leraren zich gewaardeerd door leerlingen, terwijl dit aandeel onder leraren jonger dan 30 duidelijk lager ligt. Een vergelijkbaar patroon zien we bij de ervaren waardering door ouders: 80,7% van de 50-plussers voelt zich gewaardeerd, tegenover 69,4% in de jongste leeftijdsgroep.

Ook in het vo ervaren leraren minder maatschappelijke waardering

Net als in het po blijkt de ervaren waardering vanuit de samenleving ook in het voortgezet onderwijs achter bij de ervaren waardering door leerlingen en ouders (zie [Figuur 2.5](#)). Slechts 37% van de leraren geeft aan dat het leraarsberoep door de maatschappij wordt gewaardeerd. Wat betreft de erkenning door beleidsmakers is 31% het (zeer) eens met de stelling dat hun opvattingen serieus worden genomen. Voor de media ligt dit aandeel op 44%. Al deze percentages liggen significant hoger dan het OESO-gemiddelde (zie [Figuur 2.4](#)). Tussen 2018 en 2024 is op alle drie de punten een significante stijging zichtbaar. Vooral de waardering door beleidsmakers is toegenomen: van 15% in 2018 naar 31% in 2024.

2.5 Beschermende- en risicofactoren die werkstress en werktevredenheid voorspellen

In dit hoofdstuk staat de werkdruk en het werkplezier van leraren centraal en focussen we op de vraag waar dit door wordt beïnvloed. Naast het beschrijven van afzonderlijke factoren zoals in de paragrafen hierboven, is het waardevol om te onderzoeken hoe deze met elkaar samenhangen: het samenspel van beschermende- en risicofactoren die werkdruk en werkplezier voorspellen. Uit de verdiepende analyses blijkt dat steun van collega's, waardering en autonomie bijdragen aan hogere werktevredenheid en minder stress onder leraren. Administratieve druk en voortdurende veranderingen vormen juist belangrijke stressbronnen. Opvallend is dat werkstress en werktevredenheid grotendeels individuele ervaringen zijn: de verschillen tussen leraren binnen een school zijn groter dan de verschillen tussen leraren van verschillende scholen.

In een verdiepend onderzoek hebben we geanalyseerd welke factoren samenhangen met **werkstress** en **werktevredenheid** van leraren⁷. We hebben gebruik gemaakt van multilevel-regressieanalyses, waarbij we zowel individuele verschillen tussen leraren als verschillen tussen scholen meenemen⁸. Daarbij controleren we voor gender⁹. De resultaten worden gestandaardiseerd gerapporteerd, waarbij we de relatieve invloed van voorspellers onderling vergelijken¹⁰: welke factoren dragen meer bij aan werkstress en werkplezier, en welke minder?

De schaal **werkstress** is opgebouwd uit vier items, waarbij leraren aangeven hoeveel stress hun baan geeft en in welke mate dat invloed heeft op hun privéleven en gezondheid (helemaal niet, enigermate, enigszins, sterk). Hierbij geldt, hoe hoger de score, hoe meer werkstress een leraar ervaart. De schaal **werktevredenheid** bestaat uit zeven items die betrekking hebben op de tevredenheid met de werkomgeving en het vak zelf (zie ook [paragraaf 2.2](#)). Een volledig overzicht van de specifieke items die bij elke schaal hoort zijn weergegeven in de [bijlage A](#).

Beschermende factoren

Voor beide uitkomsten analyseren we of er beschermende factoren zijn die samenhangen met lagere werkstress en hogere werktevredenheid. We kijken hier specifiek naar de ervaren collegiale steun, het gevoel van waardering, professioneel zelfvertrouwen (vertrouwen in het eigen kunnen wat betreft lesgeven), ervaren autonomie in het lesgeven en betrokkenheid bij de besluitvorming op school.

Risicofactoren

Daarnaast kijken we naar risicofactoren die samenhangen met hogere werkstress en lagere werktevredenheid. Deze risicofactoren zijn administratieve druk, verandermoetheid, het aandeel leerlingen in de klas met extra ondersteuningsbehoeften en klassengrootte. Verandermoetheid staat ook wel bekend als *change fatigue* en gaat over de mate waarin leraren het gevoel hebben te worden gevraagd iets te moeten vernieuwen of te veranderen, zonder de benodigde middelen. Een overzicht van de beschermende factoren en risicofactoren is weergegeven in [Tabel 2.5](#).

⁷ In het internationale rapport worden deze schalen *Workplace well-being and stress* en *Job satisfaction* genoemd.

⁸ De analyses zijn uitgevoerd in Mplus met een random intercept per school en toepassing van schoolgewichten. Vanwege het roterende vragenlijstontwerp van TALIS heeft niet elke leraar alle vragen ingevuld en is sprake van veel missende waarden. Om hiermee om te gaan is gebruik gemaakt van Full Information Maximum Likelihood (FIML). Een volledig overzicht van de resultaten is opgenomen in het bijlage.

⁹ We hebben ook aanvullende achtergrondkenmerken overwogen als controlevariabelen, zoals leeftijd, zij-instromer of niet, en aantal jaren werkervaring. Geen van deze variabelen bleek significant samen te hangen met werkstress of werktevredenheid. Om modelcomplexiteit en verslechtering van de model fit te voorkomen, zijn deze variabelen buiten het definitieve model gelaten. Ook schoolkenmerken, zoals schoolgrootte en achterstandsscore, zijn niet opgenomen. De lage intra-klasse correlatie (ICC) geeft aan dat het grootste deel van de variantie op individueel niveau ligt, waardoor verschillen tussen scholen beperkt zijn.

¹⁰ Hierbij betekent een waarde van 0,10: als de betreffende factor 1 standaarddeviatie toeneemt, verandert de uitkomst (werkstress of -tevredenheid) met 0,10 standaarddeviatie.

Tabel 2.5: Overzicht van beschermende factoren en risicofactoren

 Beschermende factoren die leiden tot <i>minder werkstress en meer werktevredenheid</i> :	 Risicofactoren die leiden tot <i>meer werkstress en minder werktevredenheid</i> :
 Collegiale steun	 Te veel administratie
 Gevoel van waardering	 Verandermoeheid
 Professioneel zelfvertrouwen	 Meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in de klas
 Autonomie in het lesgeven	 Meer leerlingen in de klas (klassengrootte)
 Betrokkenheid bij besluitvorming op school	

Primair onderwijs

In het primair onderwijs hangen werkstress en werktevredenheid van leraren vooral samen met collegiale steun, administratieve druk en verandermoeheid; schoolkenmerken zijn maar beperkt van invloed.

De school waar een leraar werkt heeft beperkte invloed op werkstress en werktevredenheid. De intra-klasse correlatie laat zien dat de verschillen *binnen* een school groter zijn dan de verschillen *tussen* scholen: 3,3% van de variantie in werkstress en 6,2% van de variantie in werktevredenheid wordt bepaald door de school waar een leraar werkt. Toevoeging van de beschermende- en risicofactoren aan ons analysemodel verklaart significant meer variantie: 27,3% voor werkstress en 24,8% voor werktevredenheid¹¹. Met andere woorden: de school waar een leraar werkt voorspelt maar een klein deel van de verschillen in ervaren werkstress en werktevredenheid. De beschermende factoren en de risicofactoren spelen daarin een veel grotere rol.

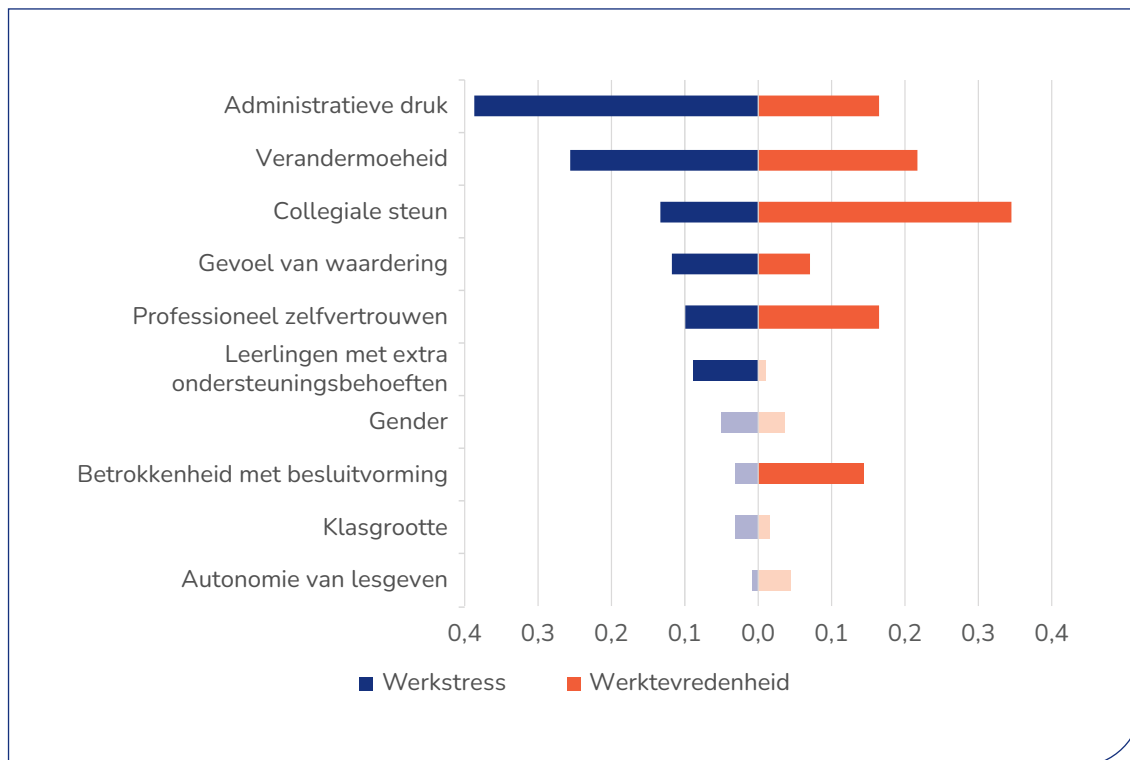
[Figuur 2.6](#) toont de bijdrage van de verschillende factoren aan werkstress en werkplezier.

Risicofactoren als **administratieve druk** en **verandermoeheid** dragen het meeste bij aan werkstress.

Collegiale steun, **gevoel van waardering**, en **professioneel zelfvertrouwen** zijn beschermende factoren tegen werkstress, maar spelen een minder grote rol. Het aandeel **leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften** hangt licht samen met verhoogde stress. Gender van de leraar, betrokkenheid met besluitvorming op school, klassengrootte en autonomie zijn geen voorspellers van werkstress.

¹¹ De fit-indices van deze modellen is acceptabel, met een RMSEA van 0,069 voor werkstress en 0,052 voor werktevredenheid.

Figuur 2.6: Factoren die van invloed zijn op werkstress en werktevredenheid in primair onderwijs



Noot: weergave van de gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (zie [bijlage A](#)). Donkerblauw: voorspellers hangen significant samen met werkstress. Donkeroranje: voorspellers hangen significant samen met werktevredenheid. Lichtblauw en lichtoranje: geen significante samenhang.

Voor werktevredenheid is **collegiale steun** de belangrijkste beschermende factor, terwijl **verandermoeheid** en **administratieve druk** in mindere mate risicofactoren zijn. **Betrokkenheid bij besluitvorming op school, professioneel zelfvertrouwen** en **gevoel van waardering** dragen ook bij aan werktevredenheid, maar zijn minder van belang. Gender, klassengrootte, autonomie en het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn geen voorspellers van werktevredenheid.

Het is opvallend dat het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas wel bijdraagt aan meer werkstress, maar geen invloed heeft op werktevredenheid. Met andere woorden: meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas leidt tot meer werkstress maar niet tot minder werktevredenheid. Voor betrokkenheid bij besluitvorming op school geldt het omgekeerde: dit leidt wel tot meer werktevredenheid, maar niet tot minder werkstress. Daarnaast lijken klassengrootte en autonomie in het lesgeven over het algemeen geen belangrijke factoren te zijn voor het verklaren van werkstress en werktevredenheid in het primair onderwijs.

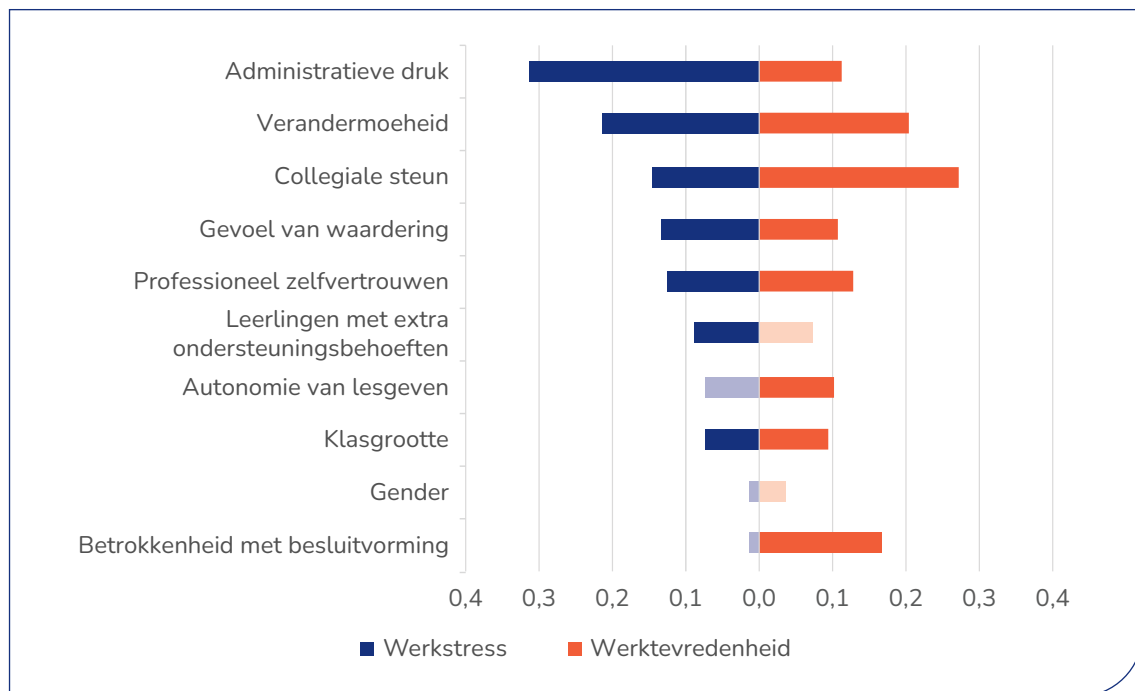
Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs zijn administratieve druk, verandermoeheid en collegiale steun de belangrijkste voorspellers van werkstress en werktevredenheid; daarnaast spelen autonomie en klassengrootte ook een significante rol.

De school waar een leraar werkt heeft een beperkte invloed op werkstress en werktevredenheid: 6,4% van de variantie in werkstress en 12,2% van de variantie in werktevredenheid is toe te schrijven aan verschillen tussen scholen. De totale verklaarde variantie van de beschermende en risicofactoren is 21,7% voor werkstress en 21,2% voor werktevredenheid¹². Net als in het primair onderwijs geldt dat de school waar een leraar werkt maar een klein deel van de verschillen in ervaren werkstress en werktevredenheid voorspelt. De beschermende en risicofactoren spelen daarin een grotere rol.

In het voortgezet onderwijs wordt werkstress met name beïnvloed door **administratieve druk** en **verandermoeheid**. Beschermende factoren die samenhangen met minder stress zijn **collegiale steun**, **gevoel van waardering** en **professioneel zelfvertrouwen**. Anders dan het po is **autonomie van lesgeven** wel een beschermende factor en is **klassengrootte** een significante risicofactor van werkstress. De overige factoren zijn niet significant gerelateerd aan werkstress.

Figuur 2.7: Factoren die van invloed zijn op werkstress en werktevredenheid in voortgezet onderwijs



Noot: weergave van de gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten. Donkerblauw: voorspellers hangen significant samen met werkstress. Donkeroranje: voorspellers hangen significant samen met werktevredenheid. Lichtblauw en lichtoranje: geen significante samenhang.

Voor werktevredenheid geldt dat **collegiale steun** en **betrokkenheid bij besluitvorming op school** de belangrijkste beschermende factoren zijn. **Verandermoeheid** is de meest prominente risicofactor voor werktevredenheid, gevolgd door **administratieve druk**. **Gevoel van waardering**, **professioneel zelfvertrouwen** en **autonomie van lesgeven** dragen bij aan werktevredenheid, zij het wat minder sterk. Ook klassengrootte is een bescheiden risicofactor voor werktevredenheid in het vo, maar het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hangt niet samen met werktevredenheid.

¹² De fit-indices van deze modellen is acceptabel, met een RMSEA van 0,052 in beide analyses.

Verschillen en overeenkomsten in de resultaten voor primair en voortgezet onderwijs

Opvallend is dat de school van de leraar in het vo een sterkere voorspeller van werkstress en werktevredenheid is dan in het po. De intra-klasse correlaties laten zien dat het aandeel variantie dat toe te schrijven is aan de school in het vo twee keer zo groot is dan in het po.¹³ Ook klassengrootte en autonomie van lesgeven blijken in het vo wél van betekenis, terwijl deze in het po geen rol spelen. Toch is het patroon van beschermende en risicofactoren grotendeels vergelijkbaar voor het po en het vo: administratieve druk en verandermoeheid blijken in zowel primair als voortgezet onderwijs de belangrijkste risicofactoren voor werkstress, terwijl collegiale steun positief samenhangt met zowel werktevredenheid als lagere werkstress.

2.6 Wat is nodig om het beroep van leraar aantrekkelijk te houden?

In TALIS is aan leraren en schoolleiders gevraagd om aanbevelingen te doen om het beroep in de toekomst aantrekkelijk te houden. Wat zijn volgens henzelf de belangrijkste aandachtspunten? Uit de open antwoorden komt een duidelijke top-3 naar voren in zowel het primair als voortgezet onderwijs:

Maak meer tijd en focus op het lesgeven, verminder werkdruk en administratie.

Met stip op één: minder werkdruk en meer tijd voor lesgeven is een veelgenoemde wens van leraren. Leraren adviseren om scherpere keuzes te maken en te focussen op wat echt belangrijk is: het geven van lessen en voldoende tijd voor een goede voorbereiding van de les. En besteed minder tijd aan veranderingen of vernieuwingen en randzaken: *“Meer tijd voor voorbereidingen, voor de inhoud van het onderwijs. Stoppen met alle extra zaken ernaast en richten op de basis van het onderwijs”*. Een fulltimebaan bevat volgens de leraren nu te weinig tijd voor lesvoorbereiding en dat gaat ten koste van het werkplezier: *“Ik denk dat er in een fulltimebaan een vrije dag zou moeten zijn voor nakijkwerk en lesvoorbereiding. Daarmee maak je een fulltimebaan aantrekkelijker”*.

Salaries en overige arbeidsvoorwaarden

Nummer twee uit de top-3 gaat over arbeidsvoorwaarden. Door leraren wordt veel genoemd dat een goed salaris in belangrijke mate bijdraagt aan een aantrekkelijk leraarsberoep. We zagen eerder dat de tevredenheid met het salaris in Nederland hoog is, leraren geven aan dat dit een belangrijk aandachtspunt blijft om het beroep ook in de toekomst aantrekkelijk te houden. Leraren zijn daarnaast vaak tevreden over het startsalaris, wel geeft een deel aan tegen beperkte doorgroeimogelijkheden aan te lopen: *“Nu is een hogere salarisschaal eigenlijk alleen maar mogelijk voor docenten die er iets ‘extra’s’ boven op het lesgeven doen”*. Leraren adviseren om in te zetten op goede arbeidsvoorwaarden om het beroep aantrekkelijk te houden. Bijvoorbeeld meer flexibiliteit in het werkrooster. Ook de mogelijkheid om –buiten vakanties om– af en toe een dag vrij te nemen komt de werk-privé-balans ten goede.

Waardering en imago

Het gevoel gewaardeerd te worden weegt voor leraren sterk mee in hun werkplezier en is de nummer drie in de top drie van aanbevelingen. Zij geven aan behoefte te hebben aan meer waardering en respect voor hun vak. Het gaat dan bijvoorbeeld om waardering van het vakmanschap en de inhoudelijke kant van het onderwijs: *“Geef meer status en erkenning aan het leraarsvak, zodat leerlingen en ouders weer meer vertrouwen op het oordeel van de leraar”*. Ook maatschappelijke waardering wordt vaak genoemd. Sommige leraren wijzen daarbij op de zwaarte van het beroep: *“naast meer salaris ook meer waardering vanuit de samenleving voor een intensief beroep dat zeker niet voor iedereen is weggelegd!”* en geven daarbij aan dat beroepseisen daar ook een bijdrage aan kunnen leveren: *“Zet in op maatschappelijke herwaardering van pedagogiek en het beroep van leraar, d.m.v. hogere opleidingseisen en hogere salarissen”*. Ook behoefte aan meer waardering van ouders en meer positieve waardering vanuit de media worden regelmatig genoemd. In het vo wijzen leraren op het belang van het imago van het onderwijs in het algemeen, met name in het vmbo of praktijkonderwijs: *“Zorg voor veel meer waardering voor het praktisch gerichte onderwijs zoals het vmbo”*.

13 ICC werktevredenheid: 12,2% vo; 6,2% po. ICC werkstress: 3,3% po 6,4% vo

Tabel 2.6: Rangorde van factoren die bijdragen aan de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar, volgens leraren in primair en voortgezet onderwijs

	Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs
1	Werkdruk en tijd: vermindering van werkdruk, meer tijd voor voorbereiding, minder administratieve taken.	Werkdruk en tijd: minder lesuren, minder administratie, meer tijd voor lesvoorbereiding
2	Salaris en arbeidsvoorwaarden: een goed salaris dat past bij de verantwoordelijkheden van leraren	Salaris en arbeidsvoorwaarden: een goed salaris, betere werk-privé balans.
3	Waardering en imago: meer maatschappelijke waardering, gevoel van gezien en gehoord worden.	Waardering en imago: waardering van collega's, leiding en maatschappij
4	Ondersteuning in de klas: extra handen in de klas, meer inzet van onderwijsassistenten, ondersteuning bij gedragsproblematiek.	Klassenomvang: kleinere klassen, meer aandacht voor de individuele leerling
5	Klassenomvang: kleinere klassen als directe oplossing voor werkdruk en effectiever lesgeven.	Opleiding en ontwikkeling: mogelijkheden voor bijscholing, persoonlijke groei
6	Autonomie en vertrouwen: meer vertrouwen in de professionaliteit van leraren, minder top-down beleid.	Autonomie en vertrouwen: vrijheid in lesgeven, minder regels van bovenaf.
7	Opleiding en ontwikkeling: doorgroeimogelijkheden, ruimte voor professionele ontwikkeling	Ondersteuning in de klas: extra ondersteuning voor zorgleerlingen en differentiatie

Naast overeenkomsten in de top-3 van meest genoemde antwoorden vinden we een aantal accentverschillen tussen onderwijssectoren: in het primair onderwijs ligt de nadruk sterker op het belang van **ondersteuning in de klas**: leraren vragen vaak om meer inzet van onderwijsassistenten, om extra handen in de klas en meer ondersteuning bij zorgleerlingen. Dit komt ook terug bij po-schoolleiders. In het vo wordt ondersteuning minder expliciet genoemd, daar ligt de nadruk sterker op **autonomie, opleidingsmogelijkheden en lesvoorbereidingstijd**. Bij vo-leraren is er relatief meer aandacht voor nascholing, ruimte voor een sabbatical en loopbaanontwikkeling.

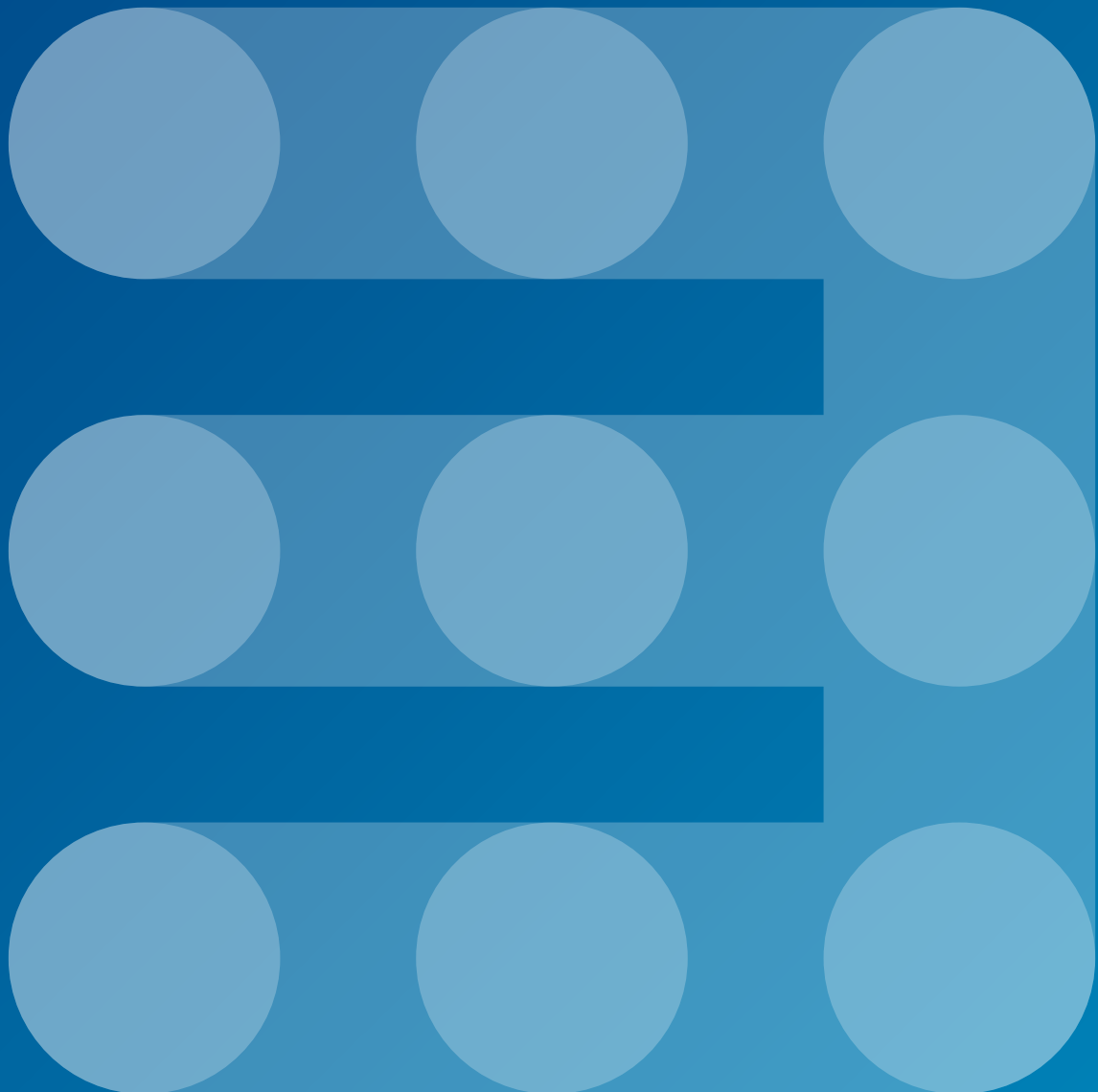
Ook schoolleiders is gevraagd naar aanbevelingen om het beroep van leraar aantrekkelijk te houden, de belangrijkste uitkomsten zijn weergegeven in [Tabel 2.7](#). We vinden een aantal verschillen tussen leraren en schoolleiders:

Structureel beleid is een topprioriteit volgens schoolleiders in zowel in po als vo. Zij benadrukken sterk de behoefte aan structurele financiering, langetermijnbeleid en minder tijdelijke subsidies: "*Zorg voor een structurele financiering van het onderwijs in plaats van telkens weer tijdelijke prioriteiten*". Leraren noemen dit daarentegen zelden expliciet. Schoolleiders vragen daarnaast meer aandacht voor **professionele autonomie**. Waar leraren autonomie en vertrouwen zeker ook noemen, leggen schoolleiders er in verhouding nog meer nadruk op. Ze willen minder micromanagement, ruimte voor eigen keuzes en minder overheidsdruk (bijv. van inspectie of politiek): "*Vertrouwen en ruimte van de overheid (en de inspectie). Ruimte in de ruimste zin van het woord*". Leraren vragen **concretere verbetering van arbeidsvoorwaarden** en noemen salaris expliciet, in combinatie met werkdruk, klassenomvang en tijd. Schoolleiders noemen beloning vaker in de context van waardering of functiedifferentiatie.

Tabel 2.7: Rangorde van factoren die bijdragen aan de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar, volgens schoolleiders in primair en voortgezet onderwijs

	Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs
1	Structureel beleid: minder tijdelijke subsidies, meer lange-termijnfinanciering	Structureel beleid: minder ad-hoc veranderingen, meer continuïteit in onderwijsbeleid
2	Werkdruk en tijd: werkdrukvermindering, minder extra taken buiten het lesgeven	Werkdruk en tijd: voldoende personeel, realistische taken, administratieve verlichting
3	Autonomie en vertrouwen: vertrouwen op de professionaliteit van leraren	Autonomie en vertrouwen: vertrouwen vanuit inspectie en overheid
4	Waardering en imago: maatschappelijk aanzien voor het vak, waardering door ouders, beleidsmakers, media	Opleiding en ontwikkeling: ruimte om je als docent te ontwikkelen
5	Salaris en arbeidsvoorwaarden: passend salaris, ook voor ervaren krachten	Salaris en arbeidsvoorwaarden: betere beloning en positie van de docent
6	Ondersteuning in de klas	Waardering en imago
7	Klassenomvang	Ondersteuning bij zorgleerlingen

Opleiding en professioneel leren



3. Opleiding en professioneel leren

Voor hoogwaardig onderwijs is het essentieel om leraren goed voor te bereiden tijdens de lerarenopleiding. En ook na de opleiding moeten leraren voldoende mogelijkheden krijgen om zich professioneel te blijven ontwikkelen: deelname aan professioneel leren stelt leraren in staat om kritisch te reflecteren op hun eigen lespraktijk en te onderzoeken wat er anders of beter kan. Bovendien zijn leraren die op de hoogte zijn van recente inzichten beter voorbereid op toekomstige innovaties en ontwikkelingen in het onderwijs. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de opleiding van leraren en de professionele ontwikkeling gedurende hun loopbaan. De resultaten richten zich op de ervaringen van leraren tijdens de lerarenopleiding, alsook op de ondersteuning tijdens de inductiefase op school en de mogelijkheden voor professioneel leren binnen de school.

3.1 De opleiding van leraren

De meeste leraren in het primair en voortgezet onderwijs volgen een reguliere lerarenopleiding. Wel volgen meer leraren een verkorte opleiding dan zes jaar geleden. De meerderheid van de leraren in het po en vo voelt zich goed voorbereid door de lerarenopleiding. Nederlandse leraren zijn hier positiever over dan in vorige TALIS-metingen (positieve trend) terwijl leraren in andere landen juist minder tevreden zijn geworden (negatieve trend). Lesgeven aan meertalige en multiculturele klassen vormt een aandachtspunt in de opleiding van leraren. Eén derde van de po-leraren en slechts een kwart van de vo-leraren voelt zich hiertoe redelijk tot zeer goed voorbereid.

Net als in veel andere landen zijn leraren in het funderend onderwijs in Nederland verplicht om een lesbevoegdheid te behalen. Het grootste deel van de leraren behaalt deze bevoegdheid via een reguliere lerarenopleiding. Sinds 2010 zijn –mede als reactie op het lerarentekort– diverse verkorte en versnelde opleidingsroutes ontwikkeld. Deze trajecten zijn speciaal ontworpen voor zij-instromers en werkenden die het leraarschap willen combineren met een andere baan, en bevatten aangepaste lesprogramma's. In deze paragraaf beschrijven we de vooropleiding van leraren en hoe zij de kwaliteit van hun opleiding achteraf beoordelen. We maken onderscheid tussen recent afgestudeerde leraren die de afgelopen vijf jaar hun opleiding hebben afgerond en leraren die langer dan vijf jaar geleden zijn afgestudeerd. We vergelijken leraren die het reguliere programma van de lerarenopleiding hebben gevolgd met afstudeerders uit verkorte opleidingen¹⁴.

Primair onderwijs: startende leraren in Nederland volgen vaker een verkort traject

Recent afgestudeerde po-leraren hebben minder vaak een reguliere lerarenopleiding gevolgd dan leraren die langer geleden zijn afgestudeerd (zie [Tabel 3.1](#)). Binnen het primair onderwijs is 67% van de recent gestarte afstudeerders via de reguliere pabo ingestroomd als leraar op school. Ter vergelijking: onder leraren die meer dan vijf jaar geleden zijn afgestudeerd is 87% via de reguliere pabo ingestroomd. In andere TALIS-landen stroomt gemiddeld 79% van de recent gestarte afstudeerders door als leraar via een reguliere opleiding. In Vlaanderen, Frankrijk, Japan, en Turkije stromen significant meer recent gestarte afstudeerders in via de reguliere opleiding dan in Nederland.

Ruim een kwart (28%) van de recent afgestudeerde po-leraren heeft een verkorte opleiding gevolgd. Dit is ruim twee keer zoveel vergeleken met leraren die langer geleden gestart zijn (11%). In Nederland hebben significant meer van de recent gestarte afstudeerders een verkorte opleiding voltooid dan het TALIS-gemiddelde (9,5%). We vinden geen verschillen naar achtergrondkenmerken zoals gender. Recent afgestudeerde starters in het po die instromen uit verkorte opleidingen werken wel vaker fulltime.

¹⁴ Verkorte opleidingen zijn alle opleidingen tot de functie van leraar die niet onder de reguliere lerarenopleiding vallen, omdat de duur van de opleiding afwijkt of de inhoud is gericht op specifieke groepen (bijvoorbeeld zij-instromers, mensen met enige onderwijservaring of veel vakkennis). Ook lerarenopleidingen kunnen verkorte opleidingen aanbieden.

Tabel 3.1: Leraren met een reguliere of verkorte lerarenopleiding die recent zijn afgestudeerd of langer geleden, internationale vergelijking

		Reguliere lerarenopleiding		Verkorte lerarenopleiding	
		< 5 jaar geleden afgestudeerd	> 5 jaar afgestudeerd	< 5 jaar geleden afgestudeerd	> 5 jaar geleden afgestudeerd
PO	Australië	75,3%	76%	23%	18,4%
	Frankrijk	84 %	89,3%	13,7 %	6,7%
	Japan	98,2 %	97%	0,3 %	0,8%
	Turkije	84,5 %	75,7%	14,6 %	17,7%
	TALIS-gemiddelde	78,6 %	79%	9,5 %	8,7%
	Vlaanderen	84,6 %	94,1%	10,9 %	4,1%
	Nederland	67,4 %	87,3%	28,3 %	11,4%
VO	Australië	51,4 %	46,7%	45,9 %	46,7%
	Vlaanderen	69,7%	82,9%	28,7%	14,4%
	Finland	93,6 %	93%	2,8 %	3,7%
	Frankrijk	73,5%	78,5%	12,1 %	5%
	Japan	99,5 %	97,8%	0 %	0,4%
	OESO-gemiddelde	70,1%	80,4%	17,7 %	9,3%
	Nederland	66,8%	75,1%	30,7%	16,9%

Noot: Groen gearceerde cellen = de instroom recent afgestudeerde leraren via het traject is significant hoger dan in Nederland en rood gearceerde cellen = de instroom recent afgestudeerde leraren via het traject is significant lager dan in Nederland ($p < 0.05$)

Voortgezet onderwijs: meer startende leraren volgen een verkorte lerarenopleiding

In totaal 67% van de startende leraren in Nederland heeft een reguliere lerarenopleiding gevolgd. In alle OESO-landen stroomt gemiddeld 70% van de recent gestarte afstudeerders in via reguliere lerarenopleiding. Recent gestarte afstudeerders in Finland (94%) en Japan (100%) hebben significant vaker een reguliere lerarenopleiding gevolgd dan recent afgestudeerde vo-leraren in Nederland.

Bijna een derde (31%) van de recent afgestudeerde vo-leraren in Nederland heeft een verkorte opleiding gevolgd. Dit aandeel is significant hoger dan gemiddeld in de OESO-landen (18%). Onder recent gestarte afstudeerders is het aandeel met een verkorte opleiding twee keer zo groot dan onder de groep leraren die langer dan vijf jaar geleden afstudeerde. De instroom uit verkorte opleidingen lijkt toe te nemen. We zien geen verschillen naar achtergrondkenmerken zoals gender of omvang van de aanstelling (fulltime of parttime).

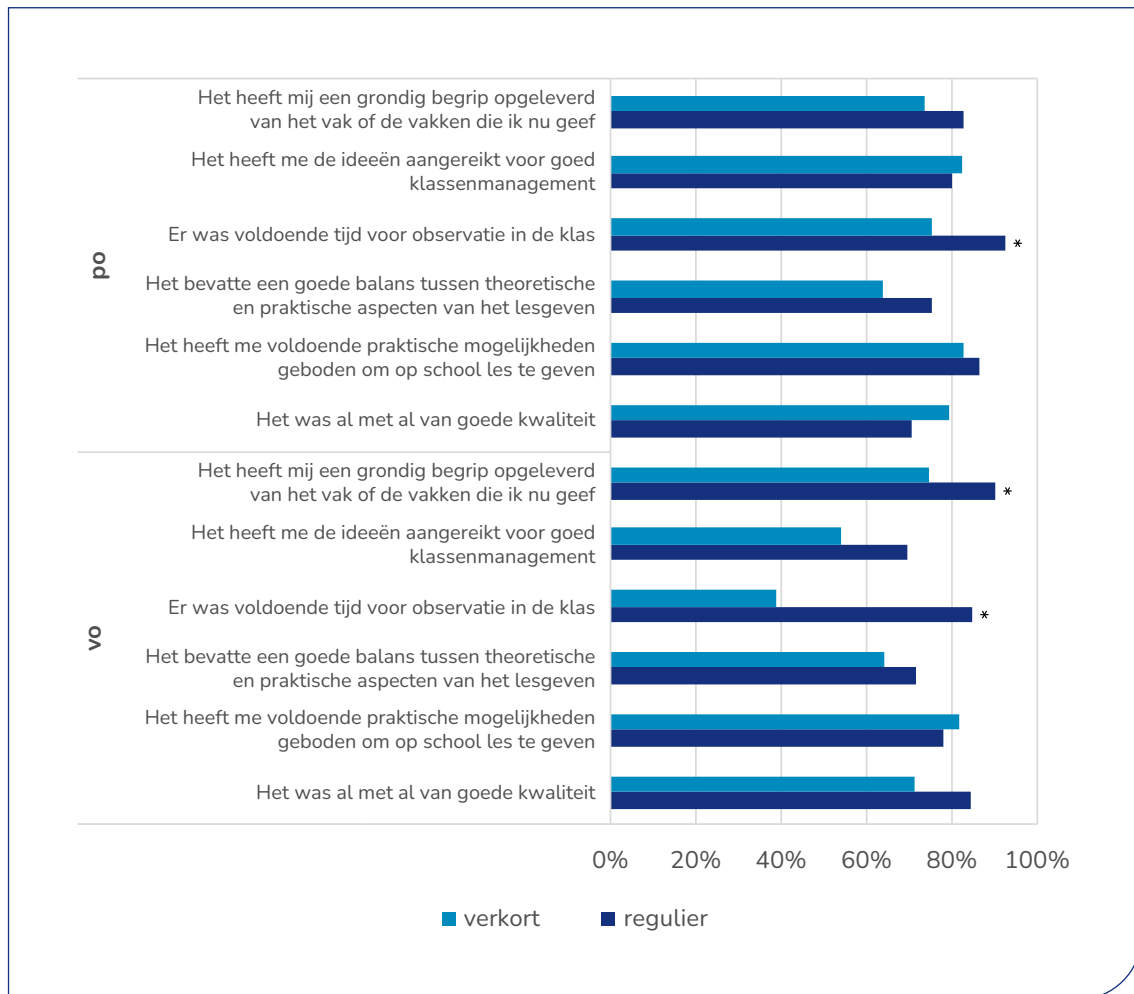
Kwaliteitsverschillen tussen opleidingsroutes

Primair onderwijs: leraren zijn tevreden over hun vooropleiding

Een ruime meerderheid van de recent afgestudeerde leraren in het primair onderwijs is tevreden over de kwaliteit van de lerarenopleiding: 74% van de leraren geeft aan dat de opleiding van voldoende kwaliteit was¹⁵. Leraren uit verkorte opleidingen waarderen de algehele kwaliteit van hun opleiding niet anders dan leraren die een reguliere opleiding hebben gevolgd. Wel zijn recent afgestudeerden uit verkorte opleidingen het minder vaak (zeer) eens met de uitspraak dat de opleiding hen voldoende tijd bood voor het uitvoeren van lesobservaties (75% vergeleken met 93%), blijkt uit [Figuur 3.1](#).

¹⁵ De waardering van de opleiding is bevraagd met stellingen die leraren konden beantwoorden met 1 = zeer oneens, 2 = oneens, 3 eens, 4 = zeer eens. Voor de analyses zijn de categorieën 1 en 2 samengenomen tot (zeer) oneens en de categorieën 3 en 4 tot (zeer) eens

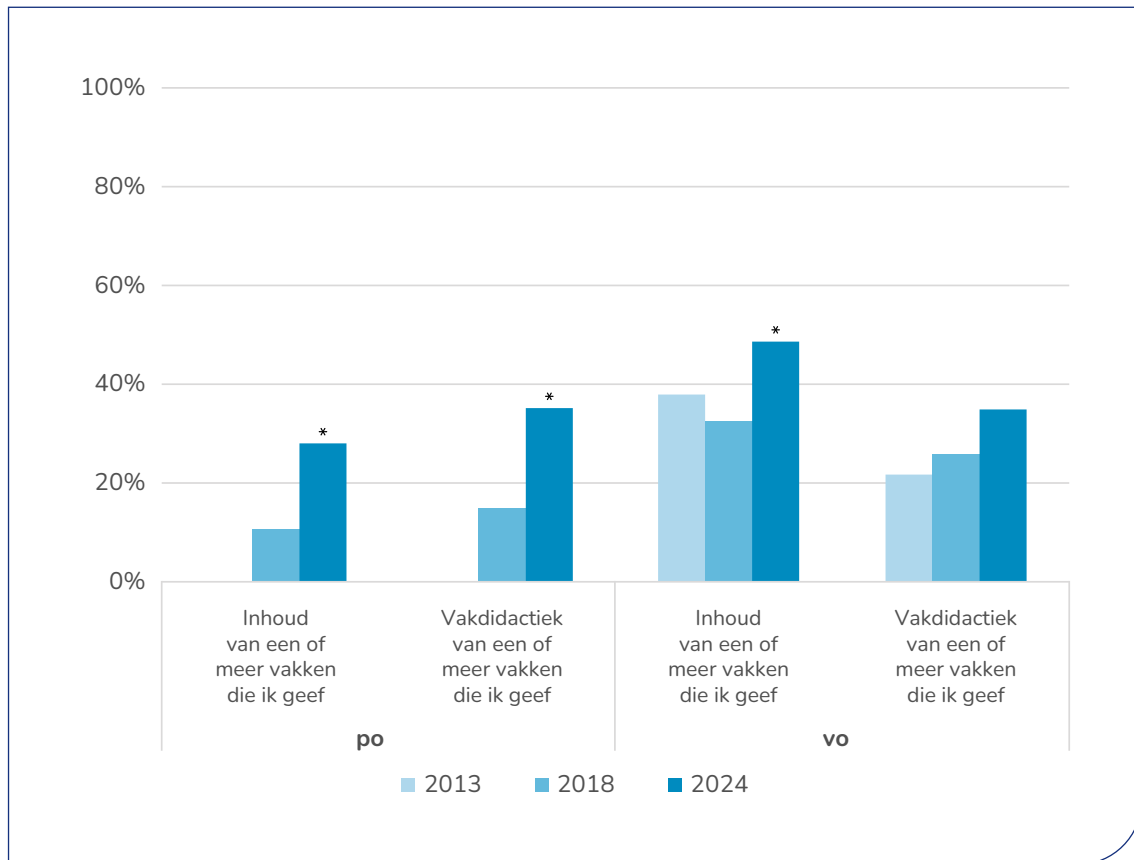
Figuur 3.1: Recent afgestudeerde leraren over de lerarenopleiding als voorbereiding op het leraarschap, uitgesplitst naar reguliere opleiding en verkorte opleiding



Trend: recent afgestudeerde leraren voelen zich vaker sterk voorbereid op het lesgeven

Figuur 3.2 laat de trend zien in het gevoel inhoudelijk en vakdidactisch sterk voorbereid te zijn door de opleiding. In vergelijking met eerdere TALIS-metingen voelt een grotere groep van de recente afgestudeerde po-leraren zich sterk voorbereid op het lesgeven. Opleidingen tot leraar lijken daarmee beter aan te sluiten op de praktijk.

Figuur 3.2: Trends in ervaren voorbereiding op het lesgeven, vakinhoud en vakdidactiek



Noot: % leraren dat aangeeft zeer goed te zijn voorbereid door de lerarenopleiding. * Significant verschil tussen de meting uit 2018 en 2024 ($p < 0.05$)

Voortgezet onderwijs: recent afgestudeerde vo-leraren zijn positief over de lerarenopleiding, maar in de verkorte route minder positief over de vakinhoudelijke voorbereiding

Ook in het vo zijn recent afgestudeerde leraren tevreden over de kwaliteit van de lerarenopleiding, zie [Figuur 3.1](#). Van de recente gestarte afstudeerders geeft 82% aan dat de opleiding van hoge kwaliteit was. Waardering voor de kwaliteit van de opleiding verschilt niet tussen leraren die een regulier of verkort traject hebben gevolgd. Wel zijn alumni uit verkorte opleidingen het significant minder vaak (zeer) eens met de uitspraak dat de opleiding hen voldoende tijd bood voor het uitvoeren van lesobservaties en dat het een grondig begrip van de vakinhoud heeft opgeleverd.

Trend: Recent afgestudeerde vo-leraren voelen zich vaker sterk voorbereid op het lesgeven

In vergelijking met eerdere TALIS-metingen voelen recent afgestudeerde leraren in 2024 zich ook in het voortgezet onderwijs vaker sterk inhoudelijk en vakdidactisch voorbereid op het lesgeven dan in 2018 en in 2013 (zie [Figuur 3.2](#)).

De positieve trend in Nederland wijkt significant af van het OESO-gemiddelde, waar de trend dalend is. In 2013 voelde 45% van de leraren in OESO-landen zich nog sterk voorbereid op het lesgeven in de vakinhoud en 25% zich sterk voorbereid op de vakdidactiek. In 2024 is dit gedaald naar respectievelijk 33% en 19%. En in de OESO-landen is het aantal vo-leraren dat zich helemaal niet of maar enigszins voorbereid voelt significant gestegen.

In vergelijking met andere landen voelen vo-leraren zich significant vaker sterk voorbereid dan vo-leraren in Australië, Vlaanderen, Finland, Frankrijk en Japan op het gebied van vakdidactiek. Ook voelen ze zich significant vaker sterk voorbereid op de vakinhoud dan vo-leraren in Australië, Finland, Frankrijk en Japan.

Onbevoegd en onderbevoegd voor de klas

Een klein deel van de leraren in Nederland staat onbevoegd en/of onderbevoegd voor de klas¹⁶. Onderzoek toont aan dat onbevoegd lesgeven samenhangt met lagere leerprestaties van leerlingen (Bressoux, Kramarz & Prost, 2009¹⁷). TALIS brengt het aantal leraren dat geen opleiding heeft afgerond in het vak waarin zij lesgeven in kaart. In het primair onderwijs betekent *geen afgeronde opleiding in mijn vak* dat deze leraren onbevoegd zijn. In het voortgezet onderwijs gaat het zowel om onderbevoegde als onbevoegde leraren. We focussen hier op de samenhang tussen onder- of onbevoegdheid en werkervaring.

Primair onderwijs: minder ervaren leraren zijn vaker onbevoegd

In het po is 2% van de leraren onbevoegd. Dat komt neer op 1 op de 45 en is bijna twee keer zoveel als het TALIS-gemiddelde (1%). Het aantal onbevoegde po-leraren daalt met een toenemend aantal ervaringsjaren. Om dit inzichtelijk te maken is een aanvullende analyse uitgevoerd met zes oplopende categorieën van werkervaring (0-3 jaar, 4-7 jaar, 8-15 jaar, 16-23 jaar, 24-30 jaar, 31 jaar of meer). Binnen het po is van de groep leraren met 0-3 jaar werkervaring 1 op de 11 leraren onbevoegd; van de groep leraren met 4-7 jaar ervaring is dit ongeveer 1 op 75, en deze dalende trend zet daarna nog verder door tot minder dan 1 op de 250 binnen de groep leraren met 8 of meer jaar ervaring.

Voortgezet onderwijs: relatief vaker onder- of onbevoegde leraren voor de klas

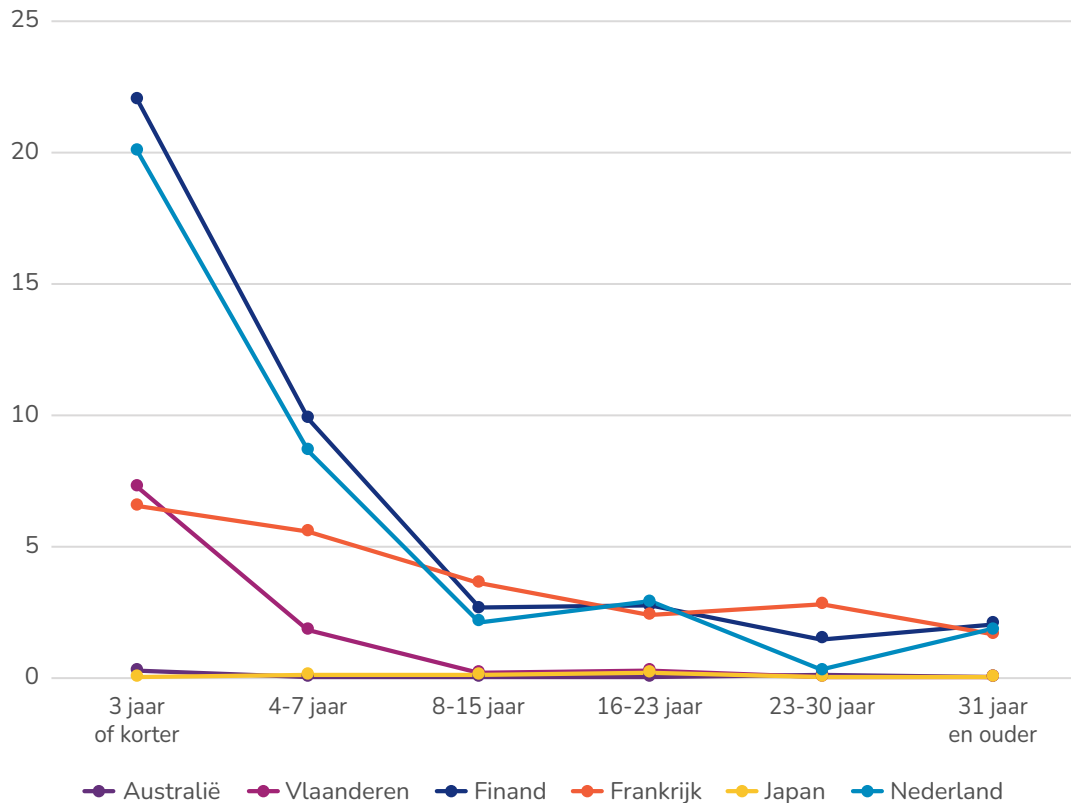
Nederland kent in vergelijking met de andere OESO-landen een hoog percentage leraren dat onder- of onbevoegd voor de klas staat in het vo. Van alle vo-leraren die lesgeven is 5% onder- of onbevoegd. Dat komt neer op 1 op de 20 leraren. Het OESO-gemiddelde is 2%. Van alle deelnemende landen staat het voortgezet onderwijs in Nederland in de top-5 van landen met de meeste onder- of onbevoegde leraren voor de klas. Nederland volgt direct na Estland, Finland, Tsjechië en IJsland (OECD, 2025).

Ook in het vo neemt de kans dat een leraar onder- of onbevoegd af naarmate de leraar meer ervaren is (zie [Figuur 3.3](#)). Van de leraren met 3 of minder jaar ervaring is 1 op de 5 onder-of onbevoegd (20%); bij leraren met 4-7 jaar ervaring is dit minder dan 1 op 11 leraren en bij de leraren met meer dan 7 jaar ervaring is dit 1 op de 50. De trend in Nederland is gelijk aan die van Finland, maar anders dan die in Vlaanderen waar het aantal onder- of onbevoegde leraren lager is. In Australië, Frankrijk en Japan is er geen duidelijk verband tussen ervaringsjaren en onbevoegdheid.

¹⁶ Een onbevoegde leraar heeft geen opleiding tot leraar afgerond, zoals een afgeronde pabo-opleiding (po) of tweedegraads bevoegdheid (onderbouw vo). Een onderbevoegde leraar heeft wel een afgeronde opleiding tot leraar, maar geeft les in een ander vakgebied dan het vakgebied waarin de bevoegdheid is behaald (bijvoorbeeld een leraar wiskunde die natuurkunde doceert).

¹⁷ Bressoux, P., F. Kramarz and C. Prost (2009), "Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes", *The Economic Journal*, Vol. 119/536, pp. 540-561

Figuur 3.3: Aandeel onder- of onbevoegde leraren dat lesgeeft in het voortgezet onderwijs, naar ervaringsjaren, internationale vergelijking



De inzet van onder- of onbevoegde leraren kan verschillende redenen hebben. Eén verklaring luidt deze leraren gaten opvullen die ontstaan door het lerarentekort. Toch verschilt het percentage onder- of onbevoegden niet significant tussen regio's met een hoger of lager lerarentekort. Het gebruik van onderwijsassistenten om te voorkomen dat lessen uitvallen is een andere mogelijke reden. Onderwijsassistenten hebben vaker een mbo-opleiding gevolgd: uit onze analyses komt echter naar voren dat onder- of onbevoegden geen ander opleidingsniveau hebben dan de bevoegde collega's. Zij-instroomtrajecten waarvan bekend is dat leraren hierin onbevoegd kunnen starten om tijdens het lesgeven de bevoegdheid te behalen vormen een andere mogelijke verklaring, maar onbevoegde leraren zijn niet significant vaker zij-instromers. Opvallend is dat onder- of onbevoegde vo-leraren met 0-3 jaar ervaring significant wel vaker deelnemen aan inductieprogramma's. Dit duidt erop dat scholen willen investeren in deze groep leraren en deze aan zich willen binden. Een andere mogelijke verklaringen waarom juist onbevoegde leraren vaker participeren in inductieprogramma's is dat deze inductieprogramma's mogelijk overlappen met het curriculum van de lerarenopleiding en is er sprake van een grijs gebied tussen opleiding en inductie.

Zicht op opleidingsroutes: zij-instromers in het onderwijs

De OESO definieert zij-instromers als leraren voor wie het leraarschap niet de eerste beroepskeuze was, en die voor hun overstap tenminste 10 jaar in een ander beroep werkzaam waren.¹⁸ We vergelijken zij-instromers met leraren die hebben gekozen voor het leraarschap als eerste baan. Van alle po-leraren is 10% ooit als zij-instromer ingestroomd. Onder de recente gestarte afstudeerders in het vo is het aantal zij-instromers iets lager (6%). Van alle vo-leraren is 17% ooit als zij-instromer het onderwijs ingestroomd. Ook hier is het aantal zij-instromers onder de recente gestarte afstudeerders iets lager (11%).

Primair onderwijs: de meerderheid van de zij-instromers heeft een verkorte opleiding gevolgd

In het primair onderwijs heeft de meerderheid (62%) van de zij-instromers een verkorte opleiding gevolgd, zie Tabel 3.2. Dat is significant hoger dan het TALIS-gemiddelde (22%). 29% van de zij-instromers volgde de reguliere opleiding. Dat wijkt sterk af van de vooropleiding van het aandeel leraren voor wie het leraarschap de eerste beroepskeuze is: zo'n 85% volgde de reguliere lerarenopleiding (pabo) en slechts 11% een verkorte opleiding.

Tabel 3.2: Leraren met een reguliere of verkorte lerarenopleiding, die als zij-instromers zijn ingestroomd of voor het leraarschap hebben gekozen als eerste baan

		reguliere lerarenopleiding		verkorte lerarenopleiding	
		zij-instromers	leraarschap als eerste baan	zij-instromers	leraarschap als eerste baan
		%	%	%	%
PO	Australië	54,9*	79,0	42,9*	16,4
	Frankrijk	51,4*	89,8	35,3*	5,6
	Japan		97,1		0,7
	Turkije		76,8		17,1
	TALIS-gemiddelde	60,1*	78,5	22,0*	8,2
	Vlaanderen	63,2*	92,7	17,7*	4,8
	Nederland	28,8*	85,2	61,6*	11,3
VO	Australië	33,0*	50,9	62,2*	43,4
	Vlaanderen	29,3*	82,4	55,3*	14,2
	Finland	54,9*	89,2	14,4*	2,6
	Frankrijk	35,7*	76,6	21,4*	4,9
	Japan		98,0		0,4
	OESO-gemiddelde	50,5*	79,4	24,9	9,1
	Nederland	51,3*	72,2	34,7*	16,9

* significant verschil van zij-instromers ten opzichte van de groep voor wie het leraarschap de eerste baan is, per land ($p < 0.05$). Lege cellen: onvoldoende gegevens beschikbaar.

Onder startende leraren is het aandeel zij-instromers iets lager: 6%. We zien geen duidelijke trends in het aandeel zij-instromers onder startende leraren in het primair onderwijs: in 2018 was het aandeel zij-instromers onder startende leraren nog 10%, maar deze trendmatige afname is niet significant.

18 In Nederland kennen we zij-instromers in beroep. Deze groep zij-instromers bestaat uit leraren die vanuit een ander beroep leraar willen worden en uit al bevoegde leraren die les willen geven in een ander vak of in een andere onderwijssector. De definitie wijkt af van deze definitie zij-instromers in beroep.

Voortgezet onderwijs: zij-instromers volgen vaker een verkorte opleiding dan leraren met het leraarschap als eerste keuze; meer dan de helft van de zij-instromers volgt een reguliere lerarenopleiding

Ruim een op de drie (35%) zij-instromers heeft een verkorte opleiding gevolgd. Dat geldt voor 17% van de leraren die voor het leraarschap als eerste baan kozen. Zij-instromers volgen dus vaker een verkorte opleiding dan leraren voor wie lesgeven de eerste carrière is, maar tegelijk valt op dat meer dan de helft van de zij-instromers de reguliere opleiding heeft gevolgd.

Het is onduidelijk of het aantal zij-instromers onder startende leraren in het vo toeneemt. In 2018 was het aantal zij-instromers onder recent gestarte afstudeerders 4%. Hoewel het aantal zij-instromers in 2024 gestegen is naar 8% is deze toename niet significant. Gemiddeld genomen zien we een daling van het aandeel zij-instromers in OESO-landen.

3.2 Inductie startende leraren

Begeleiding en ondersteuning (inductie¹⁹) van startende leraren is belangrijk voor een goede start voor de klas. De deelname aan inductie is in Nederland significant toegenomen tussen 2013 en 2024 en ligt boven het internationale gemiddelde. Het aanbod van inductie op school is echter hoger dan het gebruik ervan door leraren. Dat wijst erop dat er ruimte is om deelname aan inductie verder te verhogen. Een fulltime aanstelling, schoolgrootte en urbanisatiegraad zijn voorspellers van deelname aan inductie in het vo maar niet in het po. Startende leraren (0-5 jaar werkervaring) maken significant vaker gebruik van supervisie en gesprekken met de schoolleider, terwijl ervaren leraren (met 10+ jaar werkervaring) vaker deelnemen aan leeractiviteiten in de vorm van netwerken en samenwerken met andere leraren. Ook krijgen ervaren leraren significant vaker een algemene administratieve introductie. We zien een positieve impact van inductie-activiteiten: deelname aan inductie hangt samen met een minder ervaren werkstress en een lagere vertrekintentie.

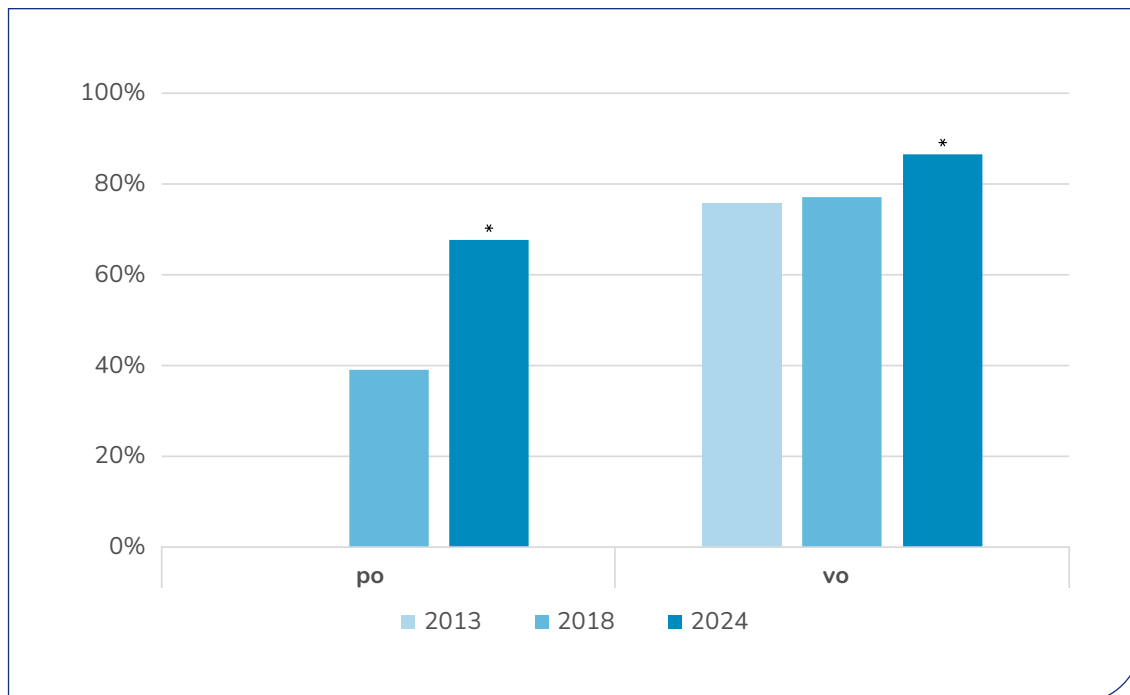
Formele inductieprogramma's en informele inductieactiviteiten helpen om leraren een goede start te geven in hun eerste baan. Inductie helpt te voorkomen dat startende leraren (leraren met vijf of minder jaar ervaring in het lesgeven) na een korte periode het beroep verlaten en versnelt de ontwikkeling van vaardigheden onder startende leraren (Helm-Lorenz e.a. 2019). In deze paragraaf beschrijven we trends in de deelname en het gebruik van inductie en mentoring tussen 2013, 2018 en 2024; toegang tot en gebruik van formele en informele inductieactiviteiten en de didactische vorm en de inhoud van inductieactiviteiten. De paragraaf eindigt met trendanalyses onder startende leraren in de samenhang tussen inductie en werkstress en de impact op het lesgeven.

Toegang tot en gebruik van inductie in de school

Inductieprogramma's bestaan al langer. Toch was het lang geen gemeengoed en bood slechts een klein aantal scholen inductieprogramma's aan. Met de komst van de eerste lerarenagenda in 2010, kwam er nationaal aandacht en beleid gericht op het organiseren van inductieprogramma's binnen alle scholen in Nederland. Het doel was ervoor te zorgen dat 100% van de startende leraren een inductieperiode van één tot twee jaar aangeboden kreeg.

19 Inductie refereert hier naar participatie in een formeel inductieprogramma of participatie in informele inductieactiviteiten.

Figuur 3.4: Trends in deelname aan inductie door startende leraren, in %



* Significant verschil tussen de meting uit 2018 en 2024 ($p < 0.05$)

Primair onderwijs: leraren met 0-5 jaar werkervaring volgen vaker een inductietraject dan zes jaar geleden

Van de beginnende po-leraren (met vijf jaar of minder werkervaring) heeft 68% deelgenomen aan een vorm van inductie op school, zie Figuur 3.4. Dit is significant meer dan in 2018 toen 39% van de startende leraren had deelgenomen aan een formele of informele vorm van inductie bij de start op de nieuwe school. Het aantal beginnende po-leraren dat deelneemt aan inductie verschilt niet van het TALIS-gemiddelde. Inductie is ook in TALIS-landen sterk gestegen: het internationale gemiddelde steeg van 32% in 2018 naar 69% in 2024. Ten opzichte van Nederland hebben startende leraren in Frankrijk (54%) en Turkije (55%) minder vaak toegang tot inductie-activiteiten. Startende leraren in Japan (69%) hebben niet vaker toegang dan startende leraren in Nederland. Startende leraren in Australië (90%) en Vlaanderen (81%) hebben vaker toegang.

Ook startende leraren in het voortgezet onderwijs volgen vaker inductietraject

De participatie van beginnende vo-leraren in inductie is met 87% significant toegenomen ten opzichte van 2018 (77%) en 2013 (76%), zie figuur 3.4. Deelname aan inductie ligt hoger dan het OESO-gemiddelde (68%). Ook in andere OESO-landen is inductiedeelname in de afgelopen jaren toegenomen (+26 procentpunt). Beginnende vo-leraren in Nederland participeren minder vaak in inductie dan startende leraren in Australië (93%) en Vlaanderen (95%), maar niet minder vaak dan beginnende collega's in Finland (88%). Beginnende vo-leraren participeren vaker in inductie dan beginnende collega's in Japan (71%) en Frankrijk (57%).

Primair onderwijs: in Nederland worden mentoren vaker ingezet dan in andere landen

Naast een toename in deelname aan inductieprogramma's, is ook het gebruik van mentoren voor startende leraren in Nederland sterk gestegen. In het primair onderwijs heeft 47% van de startende leraren een mentor, wat aanzienlijk meer is dan de 3% zeer ervaren leraren (met tien of meer jaar ervaring in lesgeven) die (ooit) een mentor heeft of heeft gehad. Ter vergelijking: in de TALIS-landen heeft gemiddeld 32% van de startende leraren een mentor gehad, tegenover 14% van de zeer ervaren leraren. Daarmee lijkt mentoring voor startende leraren in het Nederlandse primair onderwijs sneller ingeburgerd te raken dan in veel andere landen.

Voortgezet onderwijs: de inzet van mentoren neemt toe

Ook in het voortgezet onderwijs neemt de inzet van mentoren toe. 51% van de startende leraren heeft een mentor gehad, dat is fors meer dan onder de zeer ervaren leraren (7%). Ook in andere landen komt mentoring significant vaker voor onder startende leraren (26%) dan onder zeer ervaren leraren (5%). Het verschil tussen beide groepen in Nederland is significant groter dan in de OESO als geheel. In Nederland lijkt de praktijk van mentoring voor startende leraren in het vo meer toe te nemen dan in veel andere landen.

Gebruik van beschikbare formele inductieprogramma's en mentoren

In TALIS zijn –naast leraren– ook aan schoolleiders vragen voorgelegd over de aanwezigheid van inductieprogramma's op hun school, zoals regelmatige supervisie door de schoolleider of teamleider, vermindering van de lestaak, en formele toewijzing van een mentor (of ervaren collega).

Als eindverantwoordelijken konden schoolleiders aangeven of een inductieprogramma aanwezig is voor leraren. Uit de resultaten blijkt dat er een duidelijk verschil bestaat tussen het aanbod van formele inductieprogramma's en het daadwerkelijke gebruik ervan door leraren. Dit verschil komt zowel in het primair als het voortgezet onderwijs naar voren. Dat aanbod de deelname overstijgt wijst erop dat er ruimte is om de deelname aan inductie verder te verhogen.

Tabel 3.3: Formele inductie- en mentoringprogramma's, aanbod en deelname door startende leraren

	inductie		mentoring	
	aanbod	deelname ^a	aanbod	deelname ^a
po	91,1%	55,1% *	80,8%	61,7% *
vo	99,6%	81,7% *	90,8%	61,9% *

^a gebruik door leraren met 0-3 jaar ervaring
* significant verschil $p < 0,05$

Voorspellers van gebruik van inductie programma's

Primair onderwijs: geen verschillen in inductiedeelname tussen groepen

In het primair onderwijs verschilt deelname aan inductieprogramma's niet op basis van schoollocatie, schoolgrootte of schoolgewicht. Leraren op scholen in landelijke gebieden nemen niet vaker deel aan inductie dan collega's in stedelijke gebieden. Ook leraren op grotere scholen hebben geen significant hogere kans op deelname dan die op kleinere scholen. Daarnaast is er geen verschil in participatie tussen voltijds en deeltijd werkende leraren. Evenmin voorspellen andere factoren, zoals leeftijd, gender, instroomtraject, toegang tot een mentor, of de samenstelling van de klas (percentage leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status (SES) of met een andere eerste taal dan het Nederlands) of een leraar deelneemt aan inductieactiviteiten.

Voortgezet onderwijs: leraren op grote scholen, in stedelijke gebieden en met een fulltime aanstelling nemen vaker deel aan inductie

In het voortgezet onderwijs zijn wél significante verschillen zichtbaar. Vo-leraren op scholen in landelijke gebieden nemen vaker deel aan inductieprogramma's dan leraren op stedelijke scholen. Ook leraren op grotere scholen hebben een significant grotere kans om deel te nemen dan collega's op kleinere scholen. Verder blijkt dat voltijds werkende leraren vaker deelnemen aan formele of informele inductieactiviteiten dan hun parttime werkende collega's. Net als in het po voorspellen leeftijd, gender, instroomtraject, toegang tot een mentor, en de samenstelling van de klas (leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status (SES) of met een andere eerste taal dan het Nederlands) de deelname aan inductie in het vo niet.

Vormen van inductie

Primair onderwijs:

TALIS bevraagt verschillende vormen van inductie, zoals het volgen van seminars en workshops, teamteaching, het verminderen van de lestaak en online leeractiviteiten. De manier waarop inductie in Nederland wordt vormgegeven, wijkt op meerdere punten af van het TALIS-gemiddelde (zie [Figuur 3.5](#)).

- Nederlandse beginnende po-leraren nemen significant vaker deel aan:
- Ingeroosterde gesprekken met de schoolleider of ervaren collega's;
- Supervisie door de schoolleider of ervaren leraren;
- Leeractiviteiten in de vorm van netwerken/samenwerking;
- Administratieve introductie;

Startende leraren in Nederland volgen significant vaker fysieke cursussen, seminars of workshops dan collega's in andere TALIS-landen, maar maken significant minder vaak gebruik van:

- Online cursussen en digitale inductieactiviteiten;
- Inductievormen zoals teamteaching;
- Het bijhouden van dagboeken of logboeken.

Opvallend is dat Nederlandse po-leraren significant minder vaak gebruikmaken van inductiemaatregelen die gericht zijn op vermindering van de lestaak, vergeleken met hun collega's in andere TALIS-landen.

Trend: beginnende po-leraren nemen vaker deel aan online cursussen en leren vaker binnen netwerken

Een vergelijking tussen beginnende po-leraren in 2018 en 2024 laat een duidelijke toename zien in het gebruik van online cursussen. Beginnende po-leraren in Nederland maken minder vaak gebruik van online cursussen en digitale inductieactiviteiten dan in andere landen, maar het gebruik van online cursussen en digitale inductieactiviteiten neemt wel toe. Daarnaast maken beginnende po-leraren in 2024 ook significant vaker gebruik van andere online inductieactiviteiten en netwerken/samenwerking met collega's.

Voortgezet onderwijs:

Net als in het primair onderwijs wijken de inductievormen van Nederlandse vo-leraren af van het OESO-gemiddelde. Zij nemen significant vaker deel aan:

- Geplande gesprekken met de schoolleider of ervaren leraren;
- Supervisie door schoolleider of ervaren collega's;
- Netwerken en samenwerkingsgerichte leeractiviteiten;
- Administratieve introductie.

Ook fysiek georganiseerde inductievormen, zoals seminars en workshops, worden door Nederlandse vo-leraren vaker gevolgd dan door collega's in andere OESO-landen. Tegelijkertijd maken zij minder vaak gebruik van:

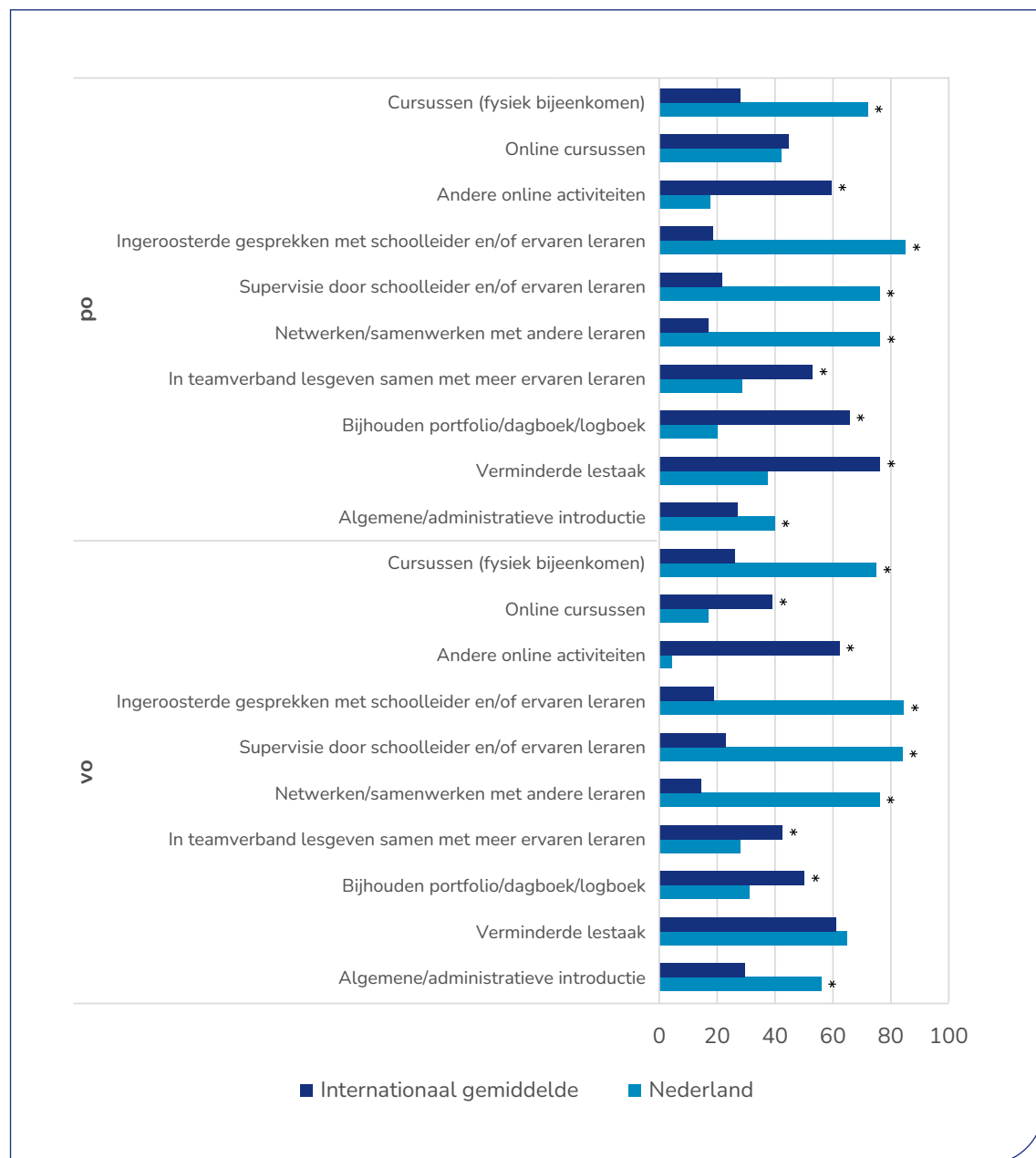
- Online cursussen en andere online activiteiten;
- Teamteaching;
- Inductievormen zoals het bijhouden van logboeken of dagboeken.

In tegenstelling tot het po, verschillen Nederlandse vo-leraren niet significant van hun OESO-collega's in het gebruik van maatregelen gericht op vermindering van de lestaak.

Trend: beginnende po-leraren nemen vaker deel aan online cursussen

Ook in het voortgezet onderwijs is het gebruik van online inductieactiviteiten toegenomen. Beginnende vo-leraren maken in 2024 significant vaker gebruik van online cursussen dan hun collega's in 2018. Hiermee zet ook in het vo de trend richting toenemende digitalisering van inductie zich door.

Figuur 3.5: Vormen van inductie waaraan leraren met 0-5 jaar werkervaring op de huidige school aan hebben deelgenomen, internationale vergelijking



* significant verschil (p < 0,05)

De impact van inductie

In de vorige paragraaf maakten we onderscheid tussen startende leraren (vijf jaar of minder ervaring op de huidige school) en zeer ervaren leraren (meer dan tien jaar ervaring op de huidige school). Voor de verkennende trendanalyses naar de impact van inductie hanteren we echter een andere indeling. Hier maken we onderscheid tussen beginnende leraren met 0–3 jaar werkervaring en leraren met 4–7 jaar werkervaring. We kiezen hiervoor omdat het inductietraject in Nederland doorgaans één tot twee jaar duurt. Van de leraren met 0–3 jaar ervaring neemt een groot deel nog deel aan inductieactiviteiten of ze hebben deze net afgerond waardoor trends binnen deze groep sterker samenhangen met recente inductie-ervaringen.

Trend 2018-2024: vrijwel alle leraren ervaren impact van professioneel leren

Over het algemeen zijn leraren met 0–3 jaar ervaring zeer positief over de impact van professioneel leren op hun lesgeven. In 2024 ervaart 99% van de beginnende po-leraren en 98% van de vo-leraren een positieve impact van leeractiviteiten op hun lesgeven. Er is geen significante toename in de ervaren impact van leeractiviteiten op het lesgeven: in 2018 nam 93% van de leraren met 0–3 jaar ervaring in het po en 87% in het vo deze impact waar. Leraren met 0–3 jaar ervaring met een inductietraject rapporteren geen significant hogere impact van hun leeractiviteiten dan hun collega's die niet deelnemen aan een inductieprogramma.

Trend 2018-2024: minder stress onder beginnende leraren

Een belangrijk doel van inductie is het verminderen van de werkdruk voor beginnende leraren. Scholen dragen hieraan bij door bijvoorbeeld een lagere taakbelasting toe te kennen aan leraren die zich nog in de inductiefase bevinden. Daarnaast bieden zij begeleiding en coaching om beginnende leraren in de eerste jaren te ondersteunen bij hun professionele ontwikkeling. Deze ondersteuning is bedoeld om stress te verlagen en het welzijn van beginnende leraren te bevorderen. Om dit in kaart te brengen analyseren we vier specifieke bronnen van stress (stressoren):

- Te veel lesvoorbereiding
- Te veel lessen
- Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)
- Handhaven van gedragsregels in de klas

We hebben in kaart gebracht in hoeverre leraren met 0–3 jaar ervaring in 2018 -die destijds aanzienlijk minder vaak deelnamen aan inductieprogramma's dan hun collega's in 2024- stress rapporteren op basis van deze vier stressoren. Daarnaast is gekeken naar de groep leraren met vier tot zeven jaar ervaring, om te bepalen in hoeverre stress toeneemt wanneer de ondersteuning vanuit inductie stopt (zie [Tabel 3.4](#)). Van de po-leraren met 0–3 jaar werkervaring geeft 18% aan een sterke mate van stress te ervaren door één van de vier onderzochte stressoren. Dit percentage is significant lager dan in 2018, toen 42% van de beginnende leraren aangaf veel stress te ervaren. Ook in vergelijking met collega's met 4–7 jaar ervaring rapporteren beginnende leraren in 2024 minder vaak sterke stress te ervaren. In 2018 was dit juist omgekeerd: toen meldden beginnende leraren vaker stress dan hun meer ervaren collega's.

In het vo zien we hetzelfde patroon. Ook hier is het aantal leraren dat sterke mate van stress ervaart gerelateerd aan de bovenstaande vier stressoren onder leraren met 0 tot 3 jaar werkervaring significant afgenomen van 19% in 2018 naar 10% in 2024. Ongeveer een op de vijf vo-leraren met 4 tot 7 jaar werkervaring (21%) ervaart een sterke mate van stress gerelateerd aan één van de vier stressoren, een significant verschil. In 2018 rapporteerden leraren met 4 tot 7 jaar werkervaring ook vaker sterke stress gerelateerd aan deze vier stressoren dan hun beginnende collega's, maar het verschil tussen beide groepen was toen kleiner en niet significant (26% om 19% respectievelijk)

Tabel 3.4: Ervaring met stress door startende leraren (0-3 jaar ervaring) en net ervaren leraren (4-7 jaar ervaring), internationale vergelijking

	Ervaring	Mate van stress ^a	Nederland 2024	Nederland 2018	TALIS-gemiddelde 2024	TALIS-gemiddelde 2018
po	0-3 jaar	enigszins	14,2%	15,1%	13,5%	21,3%
		redelijk	24,8%	37,2%	24,7%	36,3%
		sterk	18,3%	42,4%	25,6%	37,0%
	4-7 jaar	enigszins	10,0%	18,5%	12,5%	21,5%
		redelijk	24,5%	37,7%	22,2%	37,3%
		sterk	24,3%	36,9%	31,0%	34,0%
	Ervaring	Mate van stress ^a	Nederland 2024	Nederland 2018	OESO-gemiddelde 2024	OESO-gemiddelde 2018
vo	0-3 jaar	enigszins	13,7%	34,8%	11,4%	23,9%
		redelijk	22,7%	36,1%	21,2%	37,3%
		sterk	10,1%	19,2%	27,1%	31,2%
	4-7 jaar	enigszins	11,0%	24,8%	13,6%	25,1%
		redelijk	27,1%	37,3%	22,2%	31,5%
		sterk	21,4%	25,8%	23,9%	34,8%

Groen gearceerde cellen = significante afname tussen 2018 en 2024 ($p < 0,05$)

^a Leraren in een categorie hebben deze mate van stress aangegeven op tenminste één van de vier bevroegde beroepsgerelateerde stressoren: te veel lesvoorbereiding; te veel lessen; te veel administratieve werkzaamheden; handhaven van gedragsregels in de klas.

Ook als we naar de internationale TALIS- en OESO-gemiddelde kijken dan blijkt dat het aandeel startende leraren met 0-3 jaar werkervaring dat sterke stress ervaart in de afgelopen jaren is afgenomen. Ook internationaal gezien is deelname aan inductie sterk gestegen in de afgelopen jaren. Startende leraren in Nederland ervaren bovendien minder vaak sterke stress dan het internationale gemiddelde. Dat wijst erop dat inductie bijdraagt aan het (tijdelijk) verlagen van stress onder startende leraren.

3.3 Professioneel leren van leraren

Bijna alle leraren in het po en vo nemen jaarlijks deel aan meerdere vormen van professionalisering, waarvan cursussen het meest populair zijn. Activiteiten die plaatsvinden in de school en inspelen op individuele leerbehoeften worden als waardevol ervaren, maar worden belemmerd door tijdsdruk en beperkte zelfregie. Inhoudelijk verschuift de leerbehoefte van leraren richting klassenmanagement, toetsing en lesgeven aan diverse leerlingen, waarbij leraren vaak meerdere leerdoelen tegelijk nastreven.

Ook na hun start als leraar is blijvende professionele ontwikkeling nodig, om bij te blijven bij veranderende eisen en nieuwe inzichten. Dit leven lang ontwikkelen is van groot belang om de kwaliteit van het onderwijs op peil te houden. In deze paragraaf maken we onderscheid tussen deelname aan scholing door beginnende leraren (vijf of minder jaar ervaring) en door zeer ervaren leraren (meer dan tien jaar ervaring).

Participatie in professionalisering

Leraren in het primair onderwijs nemen, ongeacht hun werkervaring, op grote schaal deel aan professionaliseringsactiviteiten. In het afgelopen jaar heeft meer dan 98% van de po-leraren deelgenomen aan een vorm van professionalisering. Bijna een derde (30%) van de po-leraren geeft aan dat deze activiteiten een sterke positieve impact hebben gehad op hun lesgeven (zie [Tabel 3.5](#)). Dit percentage ligt significant hoger dan dat van collega's in Vlaanderen, Frankrijk, Japan en Turkije, én boven het TALIS-gemiddelde. Ten opzichte van 2018 is er bovendien een duidelijke stijging zichtbaar in hoe positief po-leraren de impact van professionalisering ervaren. Deze positieve trend sluit aan bij ontwikkelingen in andere Europese landen, maar niet bij Japan en Australië, waar de ervaren impact al zeer hoog was in 2018.

Ook in het voortgezet onderwijs neemt meer dan 98% van de leraren deel aan professionalisering. Van de vo-leraren geeft 21% aan dat deze leeractiviteiten een sterk positieve impact hebben op hun lespraktijk. Dat is hoger dan in landen als Australië, Finland, Frankrijk en Japan, en boven het OESO-gemiddelde. Net als bij po-leraren is er sinds 2018 een positieve ontwikkeling zichtbaar: vo-leraren zijn niet alleen positiever geworden over de impact van professionalisering, maar ook positiever dan veel van hun collega's in andere OESO-landen.

Uit het internationale PIAAC-onderzoek naar kennis en vaardigheden van volwassenen - waarin ook andere beroepsgroepen hebben deelgenomen- blijkt dat leraren in zowel po als vo aanzienlijk vaker deelnemen aan professionalisering dan werknemers in andere beroepen (+12 procentpunt vaker). Ze besteden daarbij ongeveer evenveel tijd aan deze activiteiten als andere professionals, en waarderen de bruikbaarheid ervan vergelijkbaar. Wel volgen leraren aanzienlijk vaker professionalisering op onderwerpen waar ze daadwerkelijk behoefte aan hadden (+17 procentpunt). Dat wijst op een hogere relevantie van de leeractiviteiten (OECD, 2025).

Tabel 3.5: Leraren die een sterk positieve impact ervaren van professionalisering op hun lespraktijk, internationale vergelijking

sector	land	%
po	Vlaanderen	13,8%
	Frankrijk	6,7%
	Japan	15,7%
	Nederland	30,0%
	Turkije	12,9%
	TALIS-gemiddelde	14,8%
vo	Australië	13,2%
	Finland	6,8%
	Frankrijk	10,7%
	Japan	12,1%
	Nederland	20,7%
	OESO-gemiddelde	14,9%

Noot. Rood gearceerde cellen = significant lager dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0,05$)

Vrouwen zijn significant vaker positief over de impact van leeractiviteiten op het lesgeven dan mannen. Jongere en startende leraren zijn significant vaker positief over deze impact dan oudere en zeer ervaren collega's. Ook deze resultaten zijn vergelijkbaar voor po en vo. In Australië, Vlaanderen en Finland zijn vrouwen ook significant vaker positief over de impact van leeractiviteiten dan mannen. En in Vlaanderen, Japan en Turkije zijn jongere en beginnende leraren significant vaker positief over de impact van leeractiviteiten: de verschillen die we waarnemen tussen deze groepen zijn niet uniek voor de Nederlandse context.

Vormen van leeractiviteiten

Professioneel leren kan vele vormen aannemen, variërend van externe cursussen tot informele leernetwerken binnen de school. Uit onderzoek blijkt dat een grotere diversiteit aan leeractiviteiten significant en positief samenhangt met de perceptie dat professioneel leren daadwerkelijk invloed heeft op de onderwijspraktijk. Daarbij blijkt dat vooral actieve, didactisch rijke leeractiviteiten binnen de schoolomgeving het meest effectief zijn voor de professionele ontwikkeling van leraren. Daarnaast neemt de effectiviteit toe wanneer leraren gedurende langere tijd werken aan hetzelfde kennisgebied of dezelfde vaardigheid (Van Veen e.a., 2010²⁰).

Primair onderwijs: cursussen zijn populair, initiatief voor eigen leeractiviteit blijft beperkt

Leraren in het primair onderwijs nemen gemiddeld deel aan 3,8 verschillende vormen van professionalisering per jaar, minder dan het internationale-gemiddelde van 4,3. De populairste vorm is het volgen van cursussen, seminars of workshops (91%), vooral onder zeer ervaren leraren. Deze vorm is sinds 2018 toegenomen in populariteit. Reflectie op basis van lesobservaties komt in Nederland vaker voor (75%) dan in andere landen (56%) en vooral minder ervaren leraren maken hier gebruik van. Po-leraren nemen aanzienlijk minder vaak deel aan onderwijsconferenties (32%) en formele onderwijsprogramma's (17%) dan het internationale gemiddelde (respectievelijk 52% en 35%). Ook deelname aan coaching en netwerken ligt lager dan het internationale gemiddelde. Zelf leeractiviteiten initiëren doen po-leraren aanzienlijk minder vaak (42%) dan hun collega's binnen TALIS (71%). Zeer ervaren po-leraren nemen initiëren vaker zelf leeractiviteiten (+8 procentpunt) dan beginnende leraren.

Voortgezet onderwijs: fysieke cursusdeelname blijft populair, naast informele leeractiviteiten

Vo-leraren nemen jaarlijks gemiddeld deel aan vier vormen van professionalisering, vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde. Deelname is niet afhankelijk van kenmerken van leraren of scholen. De populairste vorm blijft fysieke deelname aan cursussen, seminars of workshops (87%), net als in 2018. Twee andere onderwijsvormen – onderwijsconferenties (41%) en formele onderwijsprogramma's (19%) – worden minder vaak gevolgd. Nederlandse vo-leraren nemen relatief vaak deel aan informele, intern georganiseerde leeractiviteiten zoals reflectie op lesobservaties (67%), coaching (35%) en netwerken (42%). Vooral minder ervaren leraren maken meer gebruik van coaching (+23%) en reflectie (+15%) dan ervaren collega's. Slechts 54% van de vo-leraren initieert zelf leeractiviteiten, aanzienlijk minder dan het OESO-gemiddelde (69%). Mannen doen dit vaker dan vrouwen (+9 procentpunt), maar er is geen verschil tussen meer en minder ervaren leraren.

Inhoud leeractiviteiten

De inhoud van leeractiviteiten die leraren ondernemen varieert van kennis, expertise tot vaardigheden die leraren nodig hebben voor het geven en voorbereiden van lessen. We bespreken al deze inhoud onder de noemer 'inhoudsgebieden'.

Primair onderwijs: minder ervaren leraren kiezen vaker voor leeractiviteiten gericht op klassenmanagement

Leraren in het primair onderwijs in Nederland hebben in de afgelopen 12 maanden gemiddeld over 7,5 verschillende inhoudsgebieden geleerd. Dit is meer dan hun collega's in Vlaanderen (6,2) en Frankrijk (4,2), maar minder dan in Australië, Japan (beide 8,1) en Turkije (8,4).

20 Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Den Haag: NRO

De aandacht voor inhoudsgebieden is sinds 2018 verschoven. Leraren nemen in 2024 significant minder vaak deel aan leeractiviteiten gericht op vakkennis (-4 procentpunt), kennis van het curriculum (-5 procentpunt) en klassenmanagementvaardigheden (-10 procentpunt) dan zes jaar geleden. Zij hebben in 2024 significant vaker deelgenomen aan activiteiten gericht op toets/beoordelingsmethoden (+22 procentpunt), het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (+10 procentpunt), en het lesgeven in multiculturele of meertalige setting (+11 procentpunt) dan in TALIS 2018.

De leeractiviteiten van zeer ervaren po-leraren focussen vaker op analyse en gebruik van toetsgegevens, didactische vaardigheden voor het gebruik van digitale tools, toets- en beoordelingsmethoden en inhoudelijke vakkennis. De leeractiviteiten van minder ervaren leraren (met 5 jaar of minder werkervaring) focussen vaker op klassenmanagement.

Voortgezet onderwijs: ervaring bepaalt keuze voor klassenmanagement of analyse

Leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland hebben in de afgelopen 12 maanden gemiddeld over zes verschillende inhoudsgebieden geleerd. Dit aantal is vrijwel gelijk aan het aantal inhoudsgebieden van leraren in Vlaanderen, minder dan leraren in Australië en Japan (gemiddeld 7 á 8) maar meer dan in Finland en Frankrijk (gemiddeld 4 á 5).

Ook in het voortgezet onderwijs is de inhoud van leeractiviteiten sinds 2018 verschoven. Leraren hebben in de 12 maanden voorafgaand aan TALIS 2024 significant minder vaak deelgenomen aan leeractiviteiten gericht op vakkennis (-9 procentpunt) en (vak)didactiek (-14 procentpunt) en significant vaker deelgenomen aan activiteiten gericht op toets/beoordelingsmethoden (+8 procentpunt) en lesgeven in multiculturele of meertalige settings (+13 procentpunt) dan in TALIS 2018.

Professioneel leren van zeer ervaren leraren bestrijkt andere inhoudsgebieden dan het professioneel leren van minder ervaren leraren. Het leren van startende leraren is vaker gericht op klassenmanagement, vakdidactiek, methoden voor gepersonaliseerd leren, lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en methoden om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen. Het leren van zeer ervaren leraren is vaker gericht op de analyse en gebruik van de toetsgegevens van leerlingen.

Wat motiveert leraren tot professioneel leren en welke barrières ervaren zij?

De kenmerken die leraren belangrijk vinden aan professionaliseringsactiviteiten geven inzicht in hun motivatie om deel te nemen. Deze kenmerken kunnen inhoudelijk zijn – zoals aansluiting op de eigen leerbehoefte – of betrekking hebben op de vorm, zoals de mogelijkheid tot praktijkoefening. Een ruime meerderheid van de leraren (83% in het po en 70% in het vo) vindt alle genoemde kenmerken redelijk tot zeer belangrijk, al zijn er duidelijke verschillen in wat zij het meest waarderen.

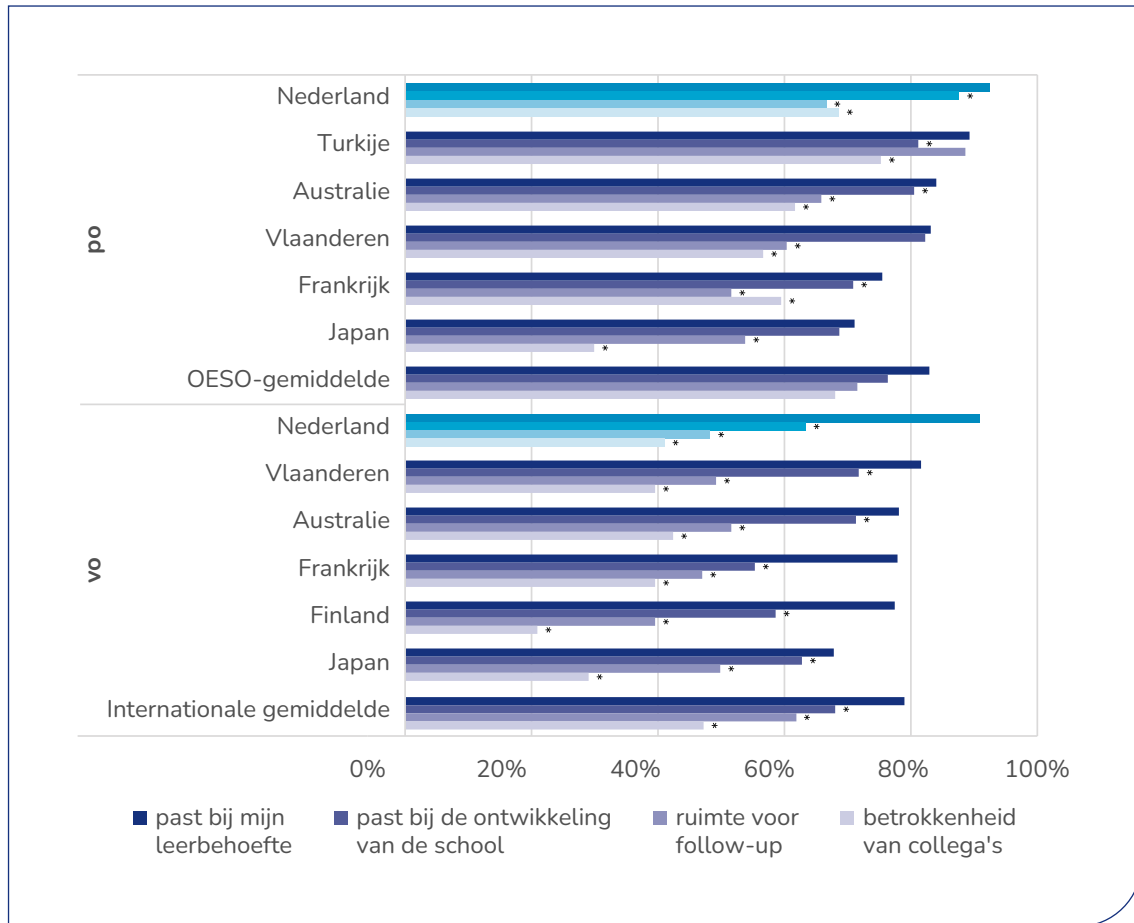
Primair onderwijs: balans tussen persoonlijke leerbehoeften en schoolbrede ontwikkeling

Po-leraren hechten veel waarde aan professionaliseringsactiviteiten die aansluiten op hun eigen leerbehoeften (92%), maar ook aan activiteiten die inspelen op de ontwikkelbehoefte van de school (88%). Daarnaast vindt twee derde het belangrijk dat er een mogelijkheid is tot follow-up (67%) en dat collega's betrokken zijn bij het leerproces (zie [Figuur 3.6](#)). Po-leraren combineren dus individuele en collectieve ontwikkelperspectieven.

Voortgezet onderwijs: sterkere focus op de eigen leerbehoeften

In het vo staat de aansluiting op de eigen leerbehoefte centraal (91%). Activiteiten die inspelen op de ontwikkelbehoefte van de school worden minder belangrijk gevonden (63%), net als de mogelijkheid tot follow-up (48%) en collegiale betrokkenheid (41%). Vo-leraren richten zich dus meer op individuele ontwikkeling dan op gezamenlijke leerdoelen, in tegenstelling tot collega's in o.a. Australië, Vlaanderen, Frankrijk en Japan, waar minder nadruk ligt op persoonlijke leerbehoeften. Alleen in Frankrijk en Finland is een vergelijkbare voorkeur voor individuele ontwikkeling zichtbaar.

Figuur 3.6: Aansluiting op persoonlijke leerbehoeften en op leerbehoeften van de school (in %).

* significant verschil ($p < 0.05$)

Belemmeringen voor deelname aan professionalisering: tijd en kosten grootste struikelblokken

Primair onderwijs

Po-leraren in Nederland ervaren minder barrières bij professionalisering dan gemiddeld binnen de TALIS-landen. Toch geeft de helft aan moeite te hebben met het inpassen van leeractiviteiten in het werkrooster, net als met tijdsgebrek door andere verplichtingen. Bijna een derde noemt de hoge kosten voor professionalisering als belemmering. Zeer ervaren po-leraren geven daarnaast significant vaker aan dat een gebrek aan ondersteuning vanuit de werkgever een obstakel vormt.

Voortgezet onderwijs

Ook vo-leraren rapporteren op alle bevroegde barrières lagere scores dan het OESO-gemiddelde. Toch spelen tijdsgebrek door andere verplichtingen hier een grotere rol: drie op de vijf vo-leraren ervaart dit als belemmering. Vrouwelijke vo-leraren noemen dit significant vaker dan mannelijke collega's. Net als in het po vormt het inpassen van leeractiviteiten in het werkrooster voor de helft van de leraren een barrière. Ook hoge kosten voor professionalisering worden door bijna een derde genoemd, en een op de vijf vo-leraren geeft aan dat er een gebrek is aan relevante leeractiviteiten.

In beide sectoren spelen persoons- of schoolkenmerken, zoals leeftijd, schoollocatie of lesgeven aan klassen met een groot aantal leerlingen uit een laag sociaaleconomisch milieu, geen significante rol bij de ervaren scholingsbarrières.

Verdiepende analyse: clustering van de leerbehoeften van leraren

TALIS brengt de inhoudelijke leerbehoeften van leraren in kaart. Deze behoeften kunnen uiteenlopen van het verdiepen van vakinhoudelijke kennis en curriculumkennis tot het versterken van vaardigheden in klassenmanagement. Nederlandse leraren geven aan het belangrijk te vinden dat professionaliseringsactiviteiten goed aansluiten op hun persoonlijke leerbehoeften. Daardoor leidt het leren op basis van de eigen behoefte al snel tot individuele activiteiten. Uit onderzoek blijkt echter dat samen leren met collega's doorgaans een groter effect heeft op het verbeteren van de lespraktijk dan individueel leren (Snoek & Cijvat, 2023²¹). Inzicht in veelvoorkomende combinaties van leerbehoeften kan leraren helpen om samen met leraren met gelijkwaardigere leerbehoeften deel te nemen aan gezamenlijke professionaliseringsactiviteiten.

We bespreken eerst de mate van behoefte aan professionalisering en in welke inhoudsgebieden de behoefte toeneemt. Daarna gaan we in op veelvoorkomende combinaties.

Primair onderwijs: leerbehoefte gericht op vakdidactiek en klassenmanagement neemt toe

Bijna de helft van de po-leraren (49%) heeft veel behoefte aan professionele ontwikkeling op minimaal één inhoudsgebied. Dit is niet wezenlijk veranderd sinds 2018. Voor specifieke kennisgebieden zijn er wel trends. Po-leraren hebben significant vaker behoefte aan leeractiviteiten gericht op de (vak)didactiek, klassenmanagement en minder vaak behoefte aan leeractiviteiten gericht op integratie van digitale tools in het lesgeven en op lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

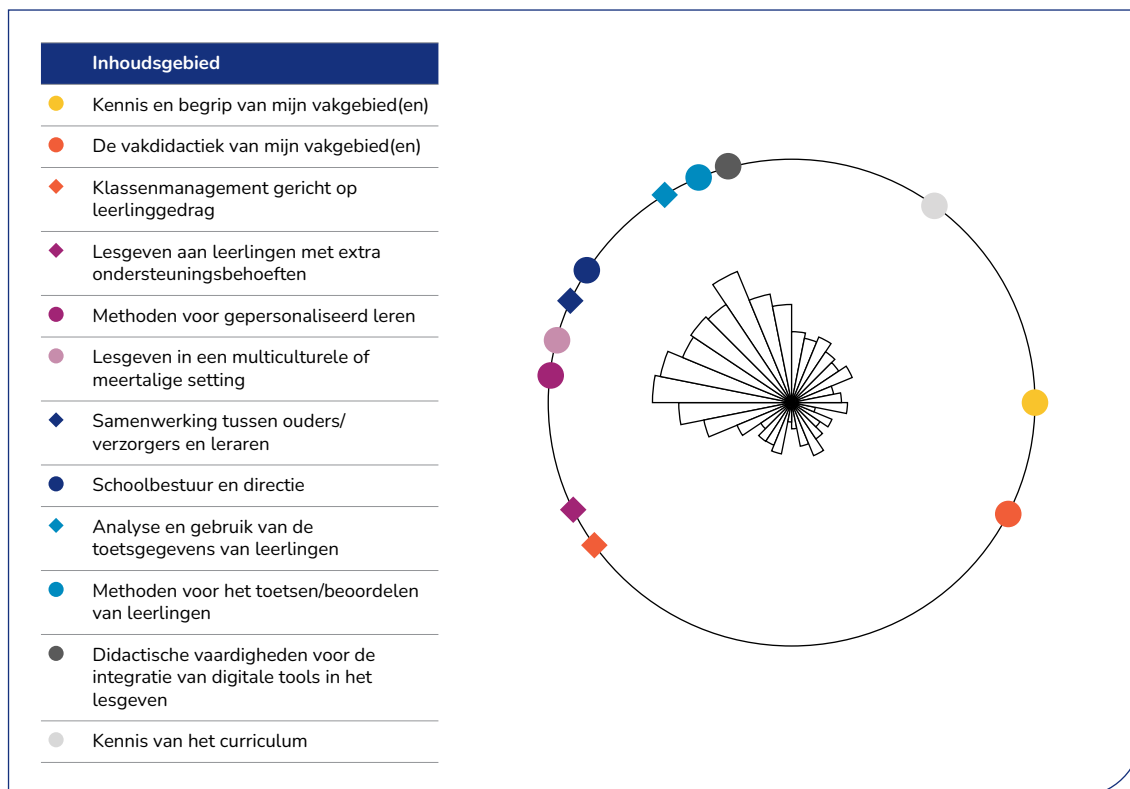
Combinaties van leerbehoeften

De behoefte aan professionalisering op één inhoudsgebied gaat regelmatig samen met de behoefte aan professionalisering op een ander inhoudsgebied. Bijvoorbeeld: behoefte aan professionalisering op het gebied van klassenmanagement én lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zo'n zes op de tien leraren met een sterke professionaliseringsbehoefte heeft behoefte aan een combinatie van inhoudsgebieden. Een overzicht van alle combinaties tussen leerbehoeften is afgebeeld met een cirkelmethode (zie [Figuur 3.7](#)).

Deze figuur toont alle inhoudsgebieden op de cirkelomtrek. Hoe sterker inhoudsgebieden samenhangen, hoe dichter ze bij elkaar staan op de cirkelomtrek. De interpretatie van zulke sterke correlaties is dat de behoefte aan professionalisering op deze inhoudsgebieden vaak samengaat. Wanneer een behoefte aan professionalisering op een inhoudsgebied minder vaak samengaat met een sterke behoefte op een ander inhoudsgebied, staan deze inhoudsgebieden verder uit elkaar op de cirkelomtrek. In de figuur hebben alle inhoudsgebieden een kleur en vorm waarmee ze herkenbaar zijn. Sommige inhoudsgebieden hebben dezelfde kleur omdat ze overlappende kennis en vaardigheden bevatten. De balken in het midden van de cirkel is een weergave van de spreiding in positie van de po-leraren: hoe meer leraren deze behoefte delen, hoe langer de balk.

21 Snoek, M. & Cijvat, I. (2023). Patronen in scholen – Waarom het leren van leraren problematisch is. Van Twaalf tot Achttien. <https://van12tot18.nl/artikelen/patronen-in-scholen-waarom-het-leren-van-leraren-problematisch-is>

Figuur 3.7: De cirkel van professionaliseringsbehoeften van po-leraren in 2024



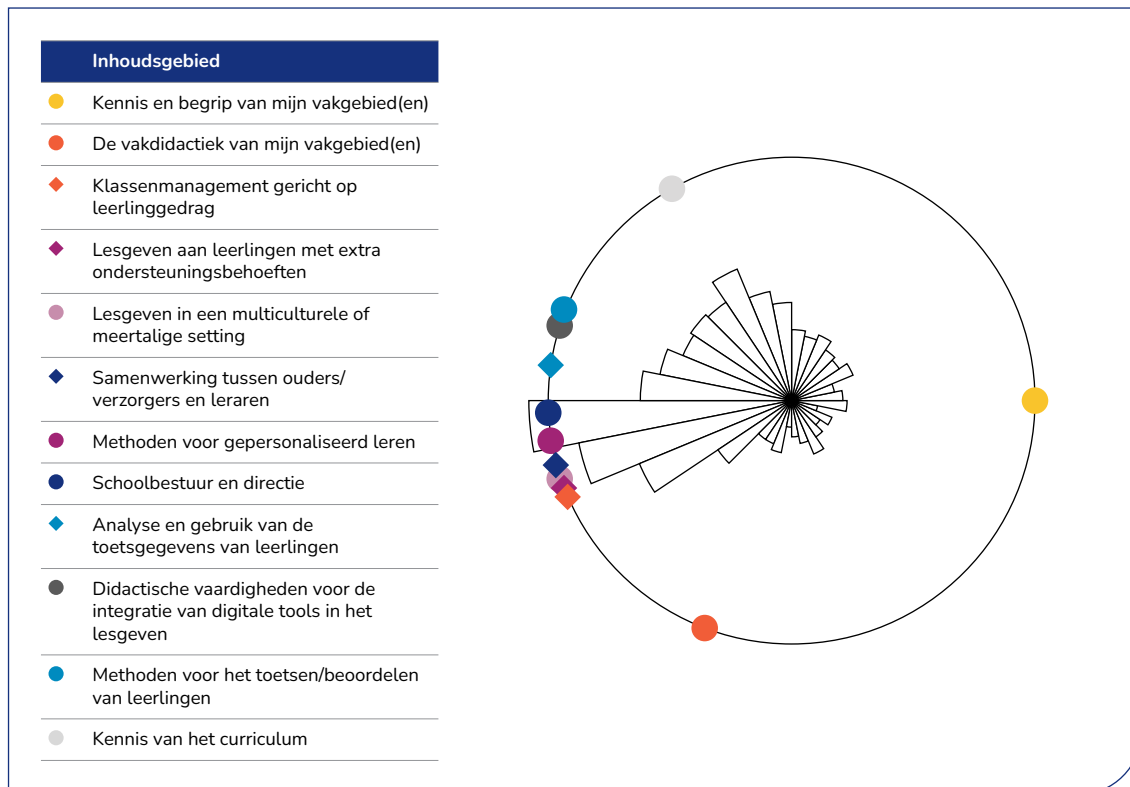
De inhoudsgebieden kennis en begrip van mijn vakgebied(en), (vak)didactiek en kennis van het curriculum staan dichtbij elkaar en wijzen op een samenhang in leerbehoefte. Leraren met een behoefte aan leeractiviteiten gericht op het gebruik van digitale tools in de les hebben vaak ook behoefte aan leeractiviteiten die te maken hebben met het gebruik van toetsgegevens en methoden van toetsen/beoordelen van leerlingen. En leraren met een leerbehoefte op het gebied van klassenmanagement combineren dit het vaakst met een leerbehoefte op het gebied van het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Tot slot gaan leerbehoeften gericht op gepersonaliseerd leren vaak samen met lesgeven in een multiculturele of meertalige setting.

Voortgezet onderwijs: inhoudsgebieden clusteren sterker; een mogelijke aanwijzing voor meer centrale sturing van professioneel leren

Net als in het po heeft ongeveer de helft van de vo-leraren een sterke professionaliseringsbehoefte op minimaal één inhoudsgebied, dit is niet significant veranderd sinds 2018. Voor specifieke inhoudsgebieden is de leerbehoefte wel veranderd sinds 2018. De behoefte aan kennis over het curriculum, klassenmanagementvaardigheden en de behoefte aan vaardigheden in het lesgeven aan multiculturele of meertalige groepen is significant toegenomen. De behoefte aan leren van digitale vaardigheden is significant afgenomen.

In de cirkel voor vo-leraren clusteren veel inhoudsgebieden relatief dicht bij elkaar: lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, klassenmanagement gericht op leerlinggedrag, lesgeven in een multiculturele of meertalige setting en samenwerking tussen ouders/verzorgers en leraren (zie [Figuur 3.8](#)). De drie inhoudsgebieden kennis en begrip van mijn vakgebied(en), vakdidactiek van mijn vakgebied(en), en kennis van het curriculum onttrekken zich aan dit cluster en staan ook ver van elkaar af, wat erop zou kunnen wijzen dat vo-leraren vaker behoefte hebben aan professionalisering op één van deze inhoudsgebieden afzonderlijk.

Figuur 3.8: De cirkel van professionaliseringsbehoeften van vo-leraren in 2024

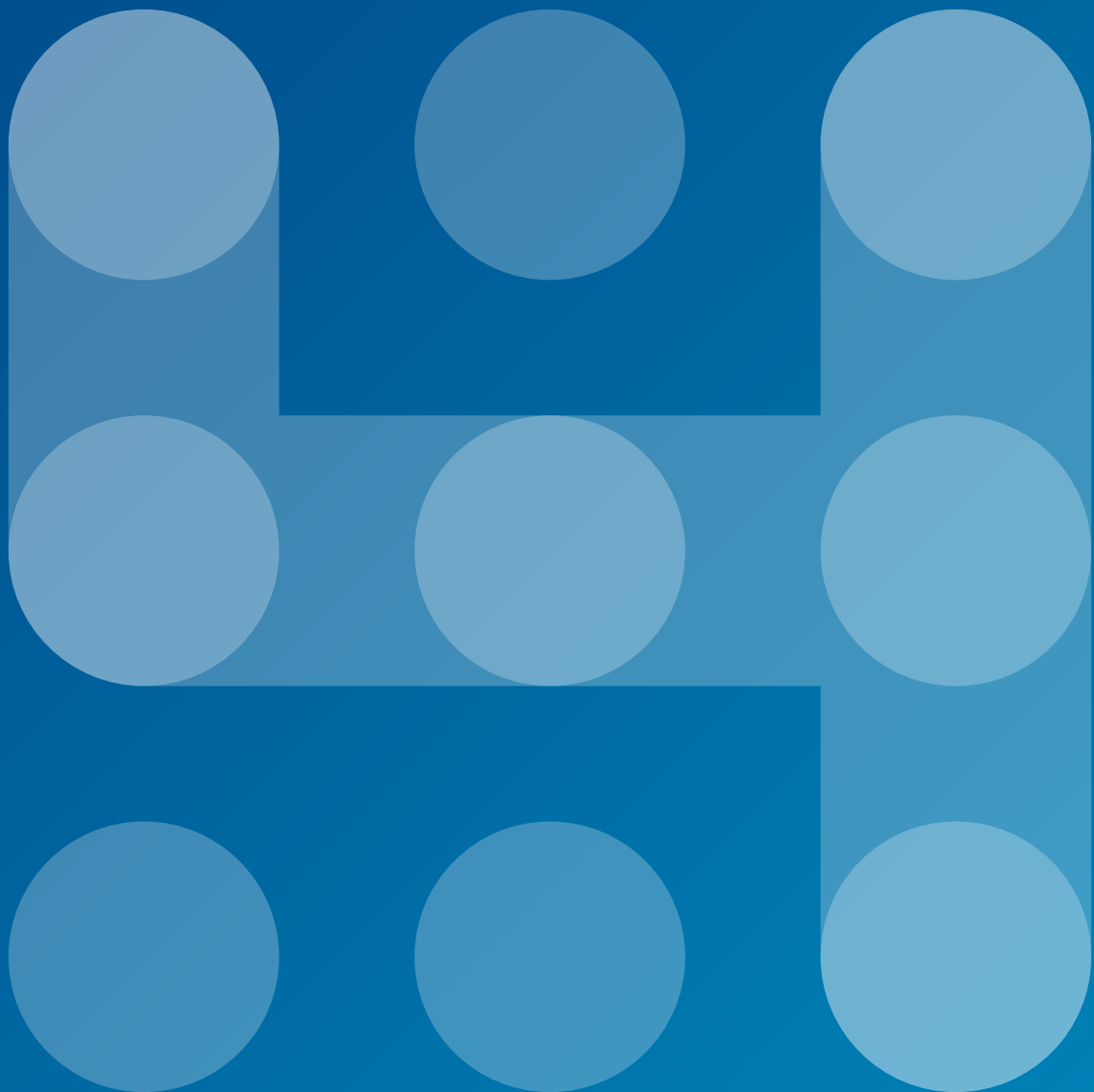


Onderzoek met de cirkelmethode laat zien dat in landen waar de onderwerpen voor professionalisering vaak collectief door de school worden vastgesteld, zoals in Engeland, de inhoudsgebieden sterker clusteren op de cirkelomtrek dan in landen waar professionalisering meer individueel gestuurd is, zoals Japan (van der Lans et al. 2024²²; van der Lans et al., 2025²³). In deze landen is de mate van leerbehoefte ook lager dan in andere landen waar inhoudsgebieden wel meer spreiden over de cirkelomtrek. In Nederland is echter geen sprake van een daling in de mate van leerbehoefte.

22 Van der Lans, R. M., in de Wal, J. J., Daas, R., Durksen, T. L., Inoue, N., Wilson, E., & Cornelissen, F. (2024). Beyond the linear standard: What circular models can teach us about teachers' continuing professional learning needs in Australia, England, Japan and The Netherlands. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104413.

23 Van der Lans, R. M., Daas, R., in de Wal, J. J., Wilson, E., Inoue, N., Durksen, T. L., & Cornelissen, F. (2025). Does education policy affect teachers' learning needs? An international comparison of trends in teachers' continuing professional learning needs in secondary schools in Australia, England, Japan and the Netherlands. Manuscript submitted for publication.

De lespraktijk van leraren



4. De lespraktijk van leraren

In dit hoofdstuk staat de lespraktijk van leraren centraal: we focussen op de tijdsbesteding van leraren, de samenstelling van de klas en het professioneel zelfvertrouwen op het gebied van instructie, klassenmanagement en het betrekken van leerlingen bij de les. Ook brengen we het gebruik van digitale tools en AI in de les in kaart. We sluiten af met een verdiepende analyse waarin we in kaart brengen hoe kenmerken van het lerarenteam verschillen tussen scholen met meer of minder kwetsbare leerlingpopulaties.

4.1 Tijdsbesteding van leraren

Nederlandse po-leraren met een fulltime aanstelling werken gemiddeld meer uren per week dan het TALIS-gemiddelde. In het vo werkt een fulltime leraar ongeveer even veel uren als in andere landen. Binnen een lesuur besteden Nederlandse leraren ongeveer 70% van de tijd aan daadwerkelijk lesgeven en 30% aan orde houden en administratieve taken. In vergelijking met TALIS-2018 zijn leraren meer tijd kwijt aan orde houden en neemt de effectieve lestijd hierdoor af. In het primair en voortgezet onderwijs zijn ervaren leraren minder tijd kwijt aan orde houden, en besteden meer tijd aan daadwerkelijk lesgeven.

Primair onderwijs: voltijds-leraren werken meer uren dan het internationale gemiddelde

Tijdsbesteding is gemeten door te vragen naar het aantal uren die leraren in een werkweek gemiddeld besteden aan verschillende onderdelen van hun werk (zelfrapportage). Hieronder vallen bijvoorbeeld lesvoorbereiding, administratie, nakijkwerk, leerlingbegeleiding en contacten met ouders. Daarnaast zijn leraren gevraagd naar de effectieve lestijd in een gemiddelde les (in percentages). Welk aandeel van een lesuur wordt besteed aan daadwerkelijk lesgeven, orde houden en administratieve taken (effectieve lestijd)?

Nederlandse leraren met een voltijdsaanstelling werken gemiddeld 44,5 uur per week (inclusief overuren), blijkt uit [Figuur 4.1](#). Dat is hoger dan het TALIS-gemiddelde van 40,4 uur. Ook in onze referentielanden – met uitzondering van Turkije – werken leraren meer uren dan het internationale gemiddelde. Het aantal gewerkte uren van Nederlandse leraren is stabiel ten opzichte van de TALIS-meting uit 2018.

Wanneer we kijken naar de verdeling over verschillende werkzaamheden binnen een werkweek ([Figuur 4.2](#)) dan blijkt dat lesgeven gemiddeld 55% van de werkweek in beslag neemt. Opvallend is dat Nederlandse leraren minder tijd besteden aan lesvoorbereiding (4,5 uur per week) dan het TALIS-gemiddelde (7,4 uur), en ook minder tijd aan nakijkwerk (2,7 uur tegenover 4,1 uur). Daarentegen geven zij aan juist meer tijd kwijt te zijn aan algemene administratieve taken (3,5 uur), vergeleken met het TALIS-gemiddelde van 2,7 uur.

In vergelijking met de TALIS-meting uit 2018 valt op dat leraren in 2024 gemiddeld meer uren besteden aan lesgeven (van 25,4 uur in 2018 naar 27 uur in 2024). Het aantal uur dat wordt besteed aan nakijkwerk is juist gedaald (van 3,6 uur in 2018 naar 2,7 uur in 2024). Ook zijn leraren gemiddeld minder tijd kwijt aan administratie (van 4,3 uur in 2018 naar 3,5 uur in 2024) en aan communicatie en samenwerking met ouders (van 2 uur in 2018 naar 1,6 uur in 2024).

Nederlandse leraren zijn in een lesuur meer tijd kwijt aan administratie dan in andere landen

Naast de tijdsbesteding in een gemiddelde werkweek is er ook gekeken naar de effectieve lestijd: de verdeling van de tijd binnen een lesuur aan lesgeven, orde houden en administratieve taken. Nederlandse leraren in het primair onderwijs zijn 70% van de tijd van de tijd bezig met lesgeven. Alleen in Frankrijk besteden leraren een groter deel van een lesuur aan lesgeven (73%, zie [Figuur 4.3](#)). Wat betreft orde houden zien we dat Nederlandse leraren hier gemiddeld 17% van hun tijd in een les aan kwijt zijn, dat is minder dan in onze referentielanden. Daarnaast zijn Nederlandse leraren 13% van hun tijd kwijt aan administratieve taken zoals het registreren van aanwezigheid en het uitdelen van formulieren. Dit is significant meer dan in onze referentielanden (met uitzondering van Vlaanderen).

Ten opzichte van TALIS 2018 is de administratieve druk in het po wel wat gedaald: Nederlandse leraren zijn een wat kleiner deel van hun lestijd kwijt aan administratie (van 15% in 2018 naar 13% in 2024) en besteden wat meer tijd aan orde houden in de klas (van 15% in 2018 naar 17% in 2024). Het aandeel lestijd is stabiel gebleven. Leraren met veel werkervaring (10+ jaar) besteden minder tijd aan orde houden (15%), dan leraren met 0-5 jaar werkervaring (20%) en 6-10 jaar ervaring (19%). Ervaren leraren kunnen daardoor meer tijd besteden aan lesgeven.

Voortgezet onderwijs: het aantal werkuren van voltijds-leraren verschilt niet van het internationale gemiddelde, maar leraren besteden minder tijd aan lesgeven

Nederlandse leraren met een voltijdsaanstelling werken gemiddeld 41 uur per week, blijkt uit [Figuur 4.1](#). Dat is gelijk aan het OESO-gemiddelde. In Japan en Australië werken leraren gemiddeld meer uur per week dan in Nederland, en in Frankrijk en Finland minder uren. Het aantal gewerkte uren van Nederlandse leraren is stabiel ten opzichte van de TALIS-meting uit 2018. Ook zien we geen verschil in het aantal gewerkte uren als we kijken naar achtergrondkenmerken zoals werkervaring.

Wanneer we kijken naar de verdeling over verschillende werkzaamheden binnen een werkweek ([Figuur 4.2](#))²⁴ dan blijkt dat leraren 43% van hun werkweek besteden aan lesgeven, 12% aan lesvoorbereiding, 8% aan nakijkwerk en 6% aan administratie. Leraren besteden significant minder uren per week aan lesgeven, lesvoorbereiding, nakijkwerk en administratie dan het OESO-gemiddelde, en meer uren aan teamwork/overleg met collega's en overige taken. Ten opzichte van de vorige TALIS-meting valt op dat leraren in 2024 ongeveer evenveel tijd besteden aan managementtaken dan in 2018, maar minder dan in 2013 (van 2,2 uur in 2013, naar 1,7 uur in 2018 en 1 uur in 2024).

Effectieve lestijd: Nederlandse vo-leraren zijn in een lesuur meer tijd kwijt aan orde houden en administratie dan in andere landen

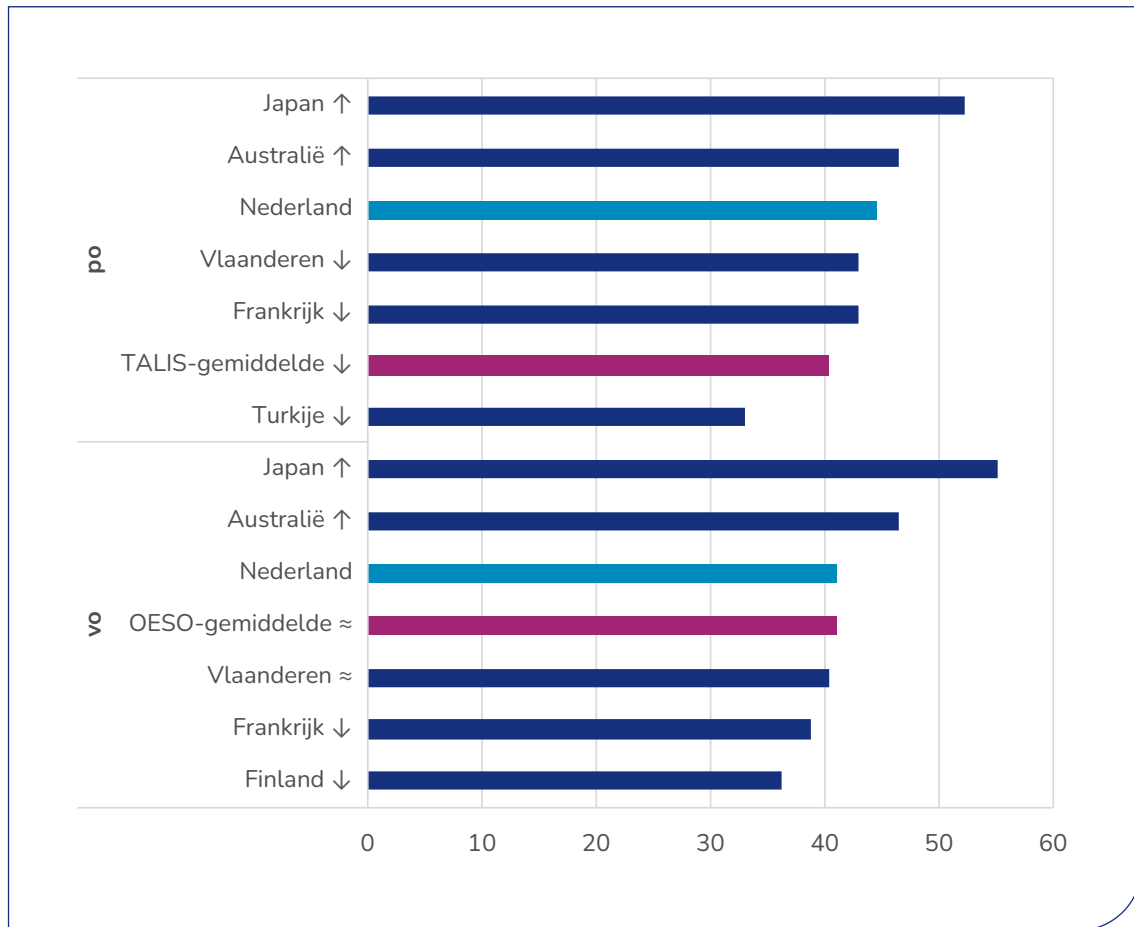
Naast de tijdsbesteding in een gemiddelde werkweek is ook gekeken naar de effectieve lestijd: de verdeling van een lesuur over lesgeven, orde houden en administratieve taken ([Figuur 4.3](#)). Nederlandse vo-leraren besteden gemiddeld 70% van een lesuur aan daadwerkelijk lesgeven. Dit aandeel ligt lager dan het OESO-gemiddelde van 74,3% en lager dan in alle referentielanden, met uitzondering van Japan.

Wat betreft het handhaven van orde in de klas, besteden Nederlandse leraren hier 20% van hun lestijd aan. Dit is significant meer dan het OESO-gemiddelde van 15% en meer dan in de overige referentielanden (met uitzondering van Japan). Ook het aandeel van administratieve taken ligt in Nederland hoger: 11% tegenover het OESO-gemiddelde van 9%. Vergeleken met Vlaanderen is er op dit punt geen significant verschil. Australië, Frankrijk en Finland laten lagere percentages zien, terwijl Japan juist hoger scoort.

Ten opzichte van 2013 en 2018 is een verschuiving zichtbaar in de besteding van lestijd. Het aandeel tijd dat leraren besteden aan daadwerkelijk lesgeven is licht gedaald: van 74% in 2013 naar 72% in 2018 en naar 70% in 2024. Tegelijkertijd is de tijd die wordt besteed aan orde houden toegenomen, van 16% in 2013 naar 17% in 2018 en 20% in 2024. Voor administratieve taken is het aandeel in 2024 gelijk gebleven ten opzichte van 2018. Ook in het vo besteden leraren met veel werkervaring (10+ jaar) minder tijd aan orde houden (18%), dan leraren met 0-5 jaar werkervaring (25%) en 6-10 jaar ervaring (19%). Ervaren leraren kunnen daardoor meer tijd besteden aan lesgeven.

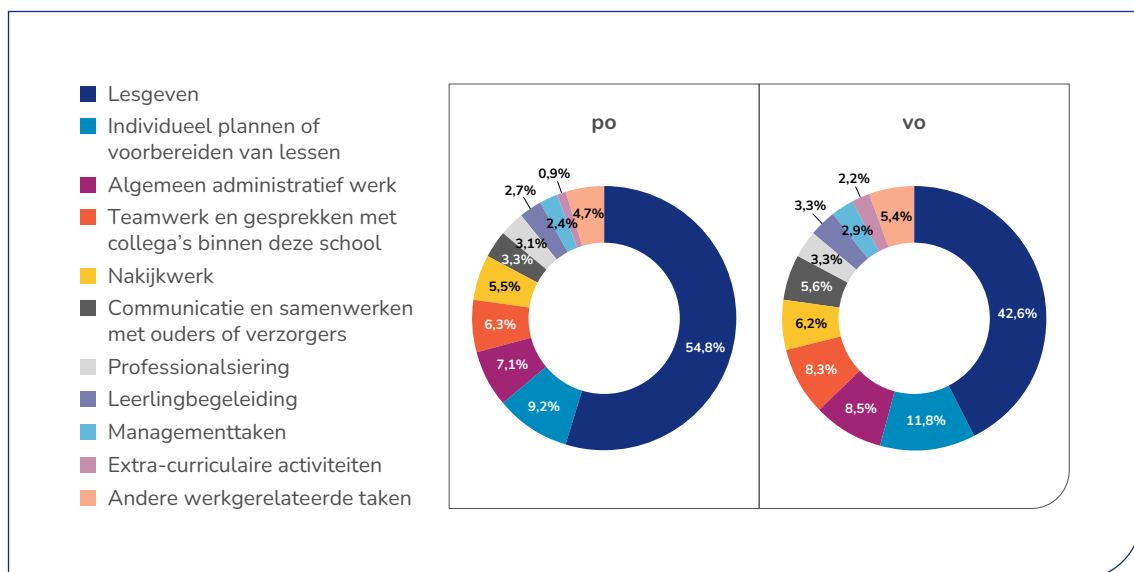
24 Berekend naar de som van alle losse onderdelen, afgerond door leraren op hele uren tijdens het rapporteren.

Figuur 4.1: Gemiddeld aantal werkuren in een voltijd werkweek, internationale vergelijking.



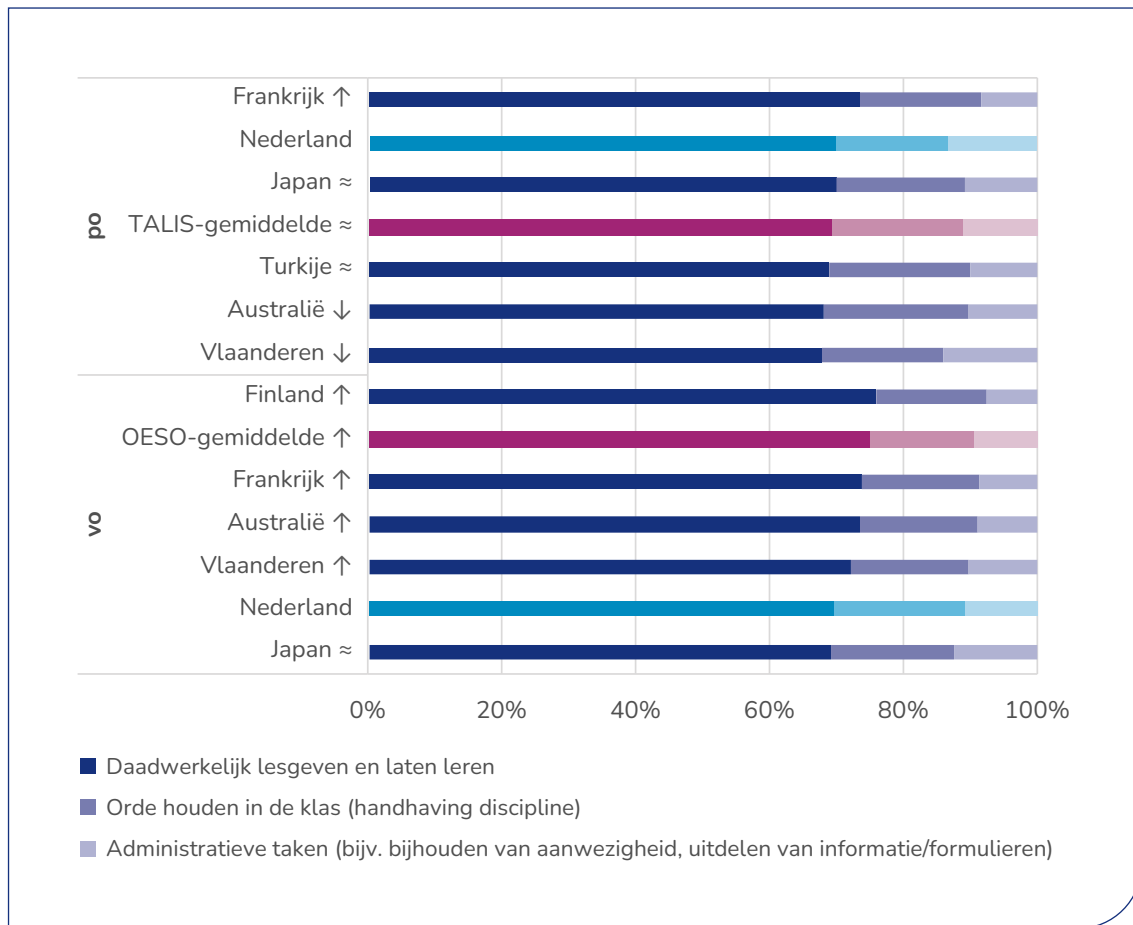
Noot: achter elk land is met een symbool aangegeven of dat hoger (pijl omhoog) lager (pijl omlaag) of niet significant (=) verschilt ten opzichte van Nederland ($p < 0.05$).

Figuur 4.2: Tijdsbesteding van leraren per week, in %



% zijn gebaseerd op de rapportage van alle activiteiten in een week, afgerond op hele uren.

Figuur 4.3: Verdeling van de effectieve lestijd in %, internationale vergelijking



Noot: achter elk land is met een symbool aangegeven of dat hoger (pijl omhoog) lager (pijl omlaag) of niet significant (=) verschilt ten opzichte van Nederland ($p < 0.05$).

Orde houden

Voor al in het voortgezet onderwijs zijn leraren meer tijd kwijt aan orde houden, blijkt uit bovenstaande cijfers. In deze paragraaf gaan we dieper in op de vraag hoeverre leraren moeite ervaren met het handhaven van orde in de klas. Daarbij is gekeken naar vier aspecten:

1. Te veel storend geluid of wanorde
2. Lang moeten wachten tot het rustig is
3. Leerlingen die traag starten met werken
4. Tijdverlies door onderbrekingen

We brengen in kaart in hoeverre deze aspecten volgens de leraar redelijk of sterk van toepassing zijn, de uitkomsten zijn weergegeven in [Tabel 4.2](#).

Primair onderwijs: minder ervaren leraren besteden meer tijd aan orde houden en het opstarten van de les

Het percentage Nederlandse leraren dat aangeeft dat leerlingen pas beginnen met werken wanneer de les al enige tijd bezig is, ligt met 8% lager dan het TALIS-gemiddelde van 12%. Voor de andere drie aspecten zijn geen significante verschillen tussen Nederland en het TALIS-gemiddelde.

Orde houden gaat ervaren leraren makkelijker af. Zo geeft 26% van de leraren met weinig werkervaring (0–5 jaar) aan vaak lang te moeten wachten tot de klas rustig is, tegenover 15% van de leraren met meer dan 10 jaar ervaring.

Ook het aandeel leraren dat meldt veel tijd kwijt te zijn aan lesonderbrekingen ligt hoger onder starters (26%) dan onder ervaren collega's (16%). Voor storend geluid en het traag opstarten van de les zijn er geen significante verschillen tussen leraren met verschillende werkervaring.

Voortgezet onderwijs: Nederlandse leraren vaker last van ordeverstoringen dan collega's in andere OESO-landen

In het voortgezet onderwijs is eveneens onderzocht in hoeverre leraren te maken hebben met ordeverstoringen (zie Tabel 4.1). Voor drie van de vier thema's ligt het aandeel Nederlandse leraren dat de situaties als 'redelijk of sterk van toepassing' ervaart, significant hoger dan het OESO-gemiddelde:

- Te veel storend geluid of wanorde: 28% in Nederland versus 21% gemiddeld
- Lang moeten wachten tot het rustig is: 23% in Nederland versus 15% gemiddeld
- Tijdverlies door onderbrekingen: 26% in Nederland versus 18% gemiddeld

Ook hier blijkt dat minder ervaren leraren vaker moeite hebben met orde houden. Op alle vier de stellingen ligt het percentage leraren met weinig ervaring (0–5 jaar) hoger dan bij leraren met veel ervaring (10+ jaar).

Tabel 4.1: Internationale vergelijking van het % leraren dat te maken heeft met ordeverstoringen

	Nederland	TALIS of OESO-gemiddelde
po	Er is te veel storend geluid en wanorde.	21,7%
	Ik moet lang wachten voordat leerlingen rustig zijn.	19,0%
	Leerlingen gaan pas aan het werk als de les allang is begonnen.	12,3%
	Ik ben nogal wat tijd kwijt doordat leerlingen de les onderbreken.	19,3%
vo	Er is te veel storend geluid en wanorde.	21,2%
	Ik moet lang wachten voordat leerlingen rustig zijn.	15,1%
	Leerlingen gaan pas aan het werk als de les allang is begonnen.	16,2%
	Ik ben nogal wat tijd kwijt doordat leerlingen de les onderbreken.	17,7%

Oranje: significant lager dan Nederland. Groen: significant hoger dan Nederland ($p < 0.05$)

Tabel 4.2: vergelijking van het % leraren dat te maken heeft met ordeverstoringen, naar werkervaring van leraren

	Weinig (0-5 jaar) werkervaring	Gemiddeld (6-10 jaar) werkervaring	Veel (10+ jaar) werkervaring
po	Er is te veel storend geluid en wanorde.	25,2%	19,6%
	Ik moet lang wachten voordat leerlingen rustig zijn.	26,4%	15,2%
	Leerlingen gaan pas aan het werk als de les allang is begonnen.	8,0%	5,9%
	Ik ben nogal wat tijd kwijt doordat leerlingen de les onderbreken.	26,0%	15,6%
vo	Er is te veel storend geluid en wanorde.	35,7%	24,8%
	Ik moet lang wachten voordat leerlingen rustig zijn.	34,1%	20,3%
	Leerlingen gaan pas aan het werk als de les allang is begonnen.	25,5%	13,9%
	Ik ben nogal wat tijd kwijt doordat leerlingen de les onderbreken.	37,7%	21,6%

Oranje: significant verschil ($p < 0.05$)

4.2 Samenstelling van de klas

Hoe ziet de samenstelling van de klas er in Nederland eruit en verschilt dat van andere landen? Gemiddeld genomen zitten er in Nederland iets minder leerlingen in de klas: anderhalve leerling minder dan het internationaal gemiddelde. Een groot deel van de leraren geeft aan meer dan 10% van de leerlingen in de klas extra ondersteuningsbehoeften heeft. Dat is fors hoger dan in de meeste landen. Ook heeft zo'n drie op de tien leraren meer dan 10% leerlingen in de klas voor wie Nederlands de tweede taal is.

Primair onderwijs: iets kleinere klassen ten opzichte van het TALIS-gemiddelde

Leraren is gevraagd naar het aantal leerlingen in hun klas en naar de samenstelling ervan op basis van specifieke achtergrondkenmerken. Daarbij is onder andere gekeken naar het aandeel leerlingen in de klas met een andere moedertaal (NT2-leerlingen), laag presterende leerlingen, (hoog)begaafde leerlingen, leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften²⁵, leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met een lage SES (sociaaleconomische status).

In het primair onderwijs telt een klas gemiddeld 23,2 leerlingen. Dit ligt iets onder het gemiddelde van 24,7 leerlingen in de deelnemende landen in TALIS (zie [Figuur 4.4](#)). Vergeleken met de referentielanden zien we dat Turkije gemiddeld grotere klassen heeft, terwijl in Frankrijk en Vlaanderen de klassen juist kleiner zijn. Het aantal leerlingen per klas in Nederland verschilt niet significant van dat in Japan en Australië. Sinds 2018 is de gemiddelde klasgrootte licht gedaald: van 24,4 leerlingen in 2018 naar 23,2 in 2024.

Veel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas

Naast het aantal leerlingen in de klas is ook gekeken naar de klassamenstelling (zie [Tabel 4.3](#)). Hieruit blijkt dat Nederlandse leraren relatief veel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas hebben: 72% van de Nederlandse leraren geeft aan dat meer dan 10% van hun leerlingen extra onderwijsondersteuning nodig heeft – beduidend meer dan het TALIS-gemiddelde van 28%. Ook het aandeel leraren dat meer dan 10% NT2-leerlingen in de klas heeft, is in Nederland hoger: 34% tegenover 27% gemiddeld. Verder meldt 36% van de Nederlandse leraren meer dan 10% leerlingen met gedragsproblemen in de klas, terwijl dit internationaal gemiddeld 31% is.

Aan de andere kant is het aandeel leraren met meer dan 30% (hoog)begaafde leerlingen in de klas in Nederland met 5% juist lager dan het TALIS-gemiddelde van 16%. Voor het aandeel leraren met meer dan 30% laag presterende leerlingen en voor het aandeel met meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch kwetsbare gezinnen zijn geen significante verschillen ten opzichte van het TALIS-gemiddelde. Leraren met 6 tot 10 jaar werkervaring geven vaker les in klassen met meer dan 10% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vergeleken met hun collega's met minder of meer werkervaring. Tussen mannen en vrouwen zijn geen significante verschillen gevonden.

Voortgezet onderwijs: iets kleinere klassen ten opzichte van het OESO-gemiddelde, wel vaker leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas

Het gemiddeld aantal leerlingen in de klas in het voortgezet onderwijs is 23,4 leerlingen. Dit aantal ligt iets lager dan het OESO-gemiddelde van 24,7 (zie [Figuur 4.4](#)). Japan en Frankrijk hebben gemiddeld meer leerlingen in de klas, Finland en Vlaanderen minder. Er is geen significant verschil in aantal leerlingen in de klas met Australië.

Ten opzichte van 2013 is er sprake van een kleine maar significante daling van het gemiddeld aantal leerlingen: van 25,4 leerlingen in 2013 naar 23,4 leerlingen in 2024. Er is geen significant verschil met het gemiddelde van 2018.

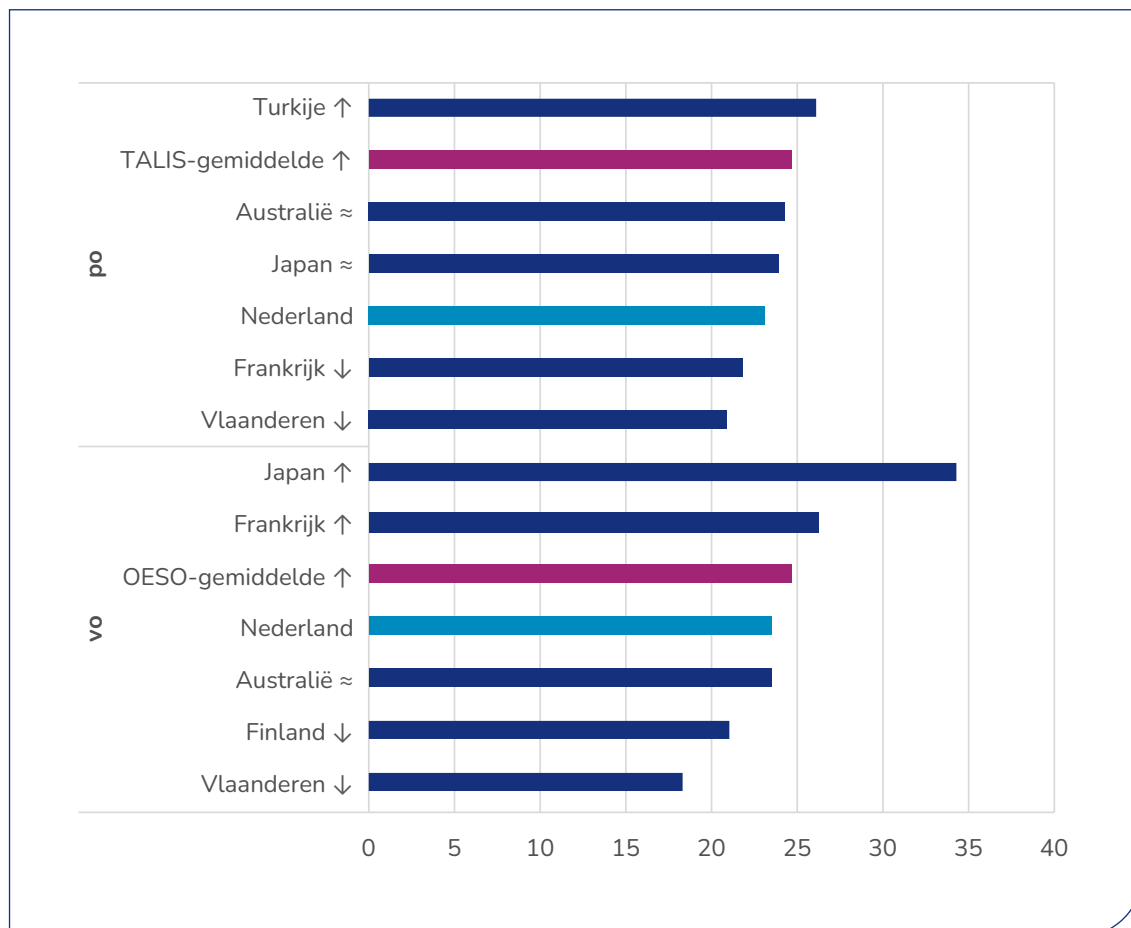
²⁵ Volgens de TALIS-definitie gaat het in het geval van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften om leerlingen bij wie een extra ondersteuningsbehoefte formeel is vastgesteld vanwege een mentale, lichamelijke of sociale beperking. Het gaat daarbij vaak om leerlingen voor wie specifieke middelen (personele, materiële of financiële) beschikbaar zijn gesteld ten behoeve van hun onderwijs.

Naast het aantal leerlingen in de klas is ook gekeken naar de klassamenstelling (zie [Tabel 4.3](#)). Daaruit blijkt dat Nederlandse leraren relatief vaak lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zo geeft 67% van de leraren aan dat meer dan 10% van hun leerlingen extra onderwijssteuning nodig heeft – ruim boven het TALIS-gemiddelde van 33%. Ook het aandeel leraren met meer dan 10% NT2-leerlingen in de klas ligt in Nederland hoger: 32% tegenover 22% gemiddeld. Daarnaast rapporteert 41% van de leraren dat meer dan 10% van hun leerlingen gedragsproblemen heeft, vergeleken met het TALIS-gemiddelde van 34%.

Het aandeel leraren met meer dan 30% (hoog)begaafde leerlingen in de klas is in Nederland juist lager: 6% tegenover 23% gemiddeld. Wat betreft het aandeel leraren met meer dan 30% laag presterende leerlingen of leerlingen uit sociaaleconomisch kwetsbare gezinnen zijn er geen significante verschillen met het internationale gemiddelde.

Leraren met 6 tot 10 jaar werkervaring rapporteren vaker dat zij meer dan 10% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas hebben dan leraren met veel werkervaring (+10 jaar). Tussen mannen en vrouwen zijn geen significante verschillen gevonden.

Figuur 4.4: Internationale vergelijking van het aantal leerlingen per klas.



Noot: achter elk land is met een symbool aangegeven of dat hoger (pijl omhoog) lager (pijl omlaag) of niet significant (=) verschilt ten opzichte van Nederland ($p < 0.05$).

Tabel 4.3: Klassamenstelling naar achtergrondkenmerken – internationale vergelijking

		Nederland	TALIS of OESO-gemiddelde
po	Meer dan 10% leerlingen van wie de moedertaal niet het Nederlands is	33,6	27,4*
	Meer dan 30% leerlingen die zwak presteren	17,6	18,1
	Meer dan 30% (hoog)begaafde leerlingen	4,6	15,9*
	Meer dan 10% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	71,7	27,9*
	Meer dan 10% leerlingen met gedragsproblemen	35,7	30,9*
	Meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen	12,4	14,3
vo	Meer dan 10% leerlingen van wie de moedertaal niet het Nederlands of een Nederlands dialect is	31,8	22,2*
	Meer dan 30% leerlingen die zwak presteren	19,0	22,3
	Meer dan 30% (hoog)begaafde leerlingen	5,9	22,6*
	Meer dan 10% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	67,0	32,9*
	Meer dan 10% leerlingen met gedragsproblemen	40,5	34,1*
	Meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen	12,8	15,7

Noot. *significant verschil ($p < 0.05$)

4.3 Professioneel zelfvertrouwen van leraren

Professioneel zelfvertrouwen, ook wel teacher self-efficacy genoemd, is een belangrijke voorspeller van effectief lesgeven. Leraren die vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten, voelen zich beter in staat om leerprocessen te sturen, klasmanagement toe te passen en leerlingen te motiveren. Dit vertrouwen heeft een positief effect op de leerresultaten van hun leerlingen (Klassen & Tze, 2014²⁶). Leraren met een hoge self-efficacy ervaren bovendien minder stress en zijn eerder bereid nieuwe onderwijsstrategieën te proberen (Zee & Koomen, 2016²⁷). Het bevorderen van self-efficacy is daarom een belangrijk aandachtspunt binnen lerarenopleiding, nascholing en schoolontwikkeling.

Professioneel zelfvertrouwen van leraren is in TALIS gemeten aan de hand van stellingen, die betrekking hebben op zeven thema's:

- Klassenmanagement
 - Bijvoorbeeld: verstoring gedrag in de klas aanpakken.
- Digitale tools te gebruiken in de les
 - Bijvoorbeeld: digitale tools kiezen die het leerproces van leerlingen bevorderen.
- Studenten betrekken bij de les
 - Bijvoorbeeld: leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in schoolwerk.
- Instructie geven
 - Bijvoorbeeld: een alternatieve uitleg geven als leerlingen iets niet begrijpen.
- Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen ondersteunen
 - Bijvoorbeeld: reguleren van emoties, gedachten of gedrag van leerlingen.
- Omgaan met leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte
 - Bijvoorbeeld: ouders/verzorgers van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betrekken bij schoolactiviteiten.
- Lesgeven aan multiculturele klassen
 - Bijvoorbeeld: het bewustzijn van culturele verschillen bij leerlingen vergroten.

26 Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.

27 Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

Voor elk van deze thema's kregen leraren meerdere stellingen voorgelegd, met als antwoordopties: "Helemaal niet", "Enigszins", "Redelijk" of "Sterk". De gemiddelde scores op deze stellingen zijn samengevoegd tot één schaalwaarde per thema. Deze schaalwaarde geeft een indicatie van het vertrouwen dat leraren hebben in hun eigen kunnen binnen dat specifieke thema. De afzonderlijke itemwaarden zijn terug te vinden in het tabellenboek. In deze paragraaf worden uitsluitend de schaalwaarden besproken.

Primair onderwijs: veel professioneel zelfvertrouwen als het gaat om klassenmanagement, in mindere mate in het gebruik van digitale tools

Leraren in het primair onderwijs geven aan veel vertrouwen te hebben in hun eigen lesgevende capaciteiten. Voor vrijwel alle thema's ligt het gemiddelde tussen de 3 (redelijk) en 4 (sterk), zie figuur 4.5. Klassenmanagement scoort het hoogst, met een gemiddelde van 3,6, gevolgd door de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (3,5). Het gebruik van digitale tools in de les scoort het laagst met een gemiddelde van 3,0, net onder "redelijk".

Voortgezet onderwijs: veel professioneel zelfvertrouwen in klassenmanagement, minder bij het gebruik van digitale tools, lesgeven aan multiculturele klassen en omgaan met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

Ook in het voortgezet onderwijs ligt het professioneel zelfvertrouwen van leraren over het algemeen tussen de 3 (redelijk) en 4 (sterk). Klassenmanagement scoort het hoogst met een gemiddelde van 3,4, gevolgd door instructie geven (3,3), sociaal-emotionele ondersteuning aan leerlingen bieden (3,1) en leerlingen betrekken bij de les (3,1).

Op drie thema's is het professioneel zelfvertrouwen van leraren gemiddeld wat minder hoog (tussen enigszins en redelijk):

- Gebruik van digitale tools in de les: 3,0
- Lesgeven aan multiculturele klassen: 2,8
- Omgaan met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften: 2,7

Figuur 4.5: Gemiddelde schaalwaarden van professioneel zelfvertrouwen van leraren



4.4 Inzet en attitude ten aanzien van digitale tools en AI

In TALIS 2024 is extra aandacht besteed aan het gebruik van digitale tools en kunstmatige intelligentie (AI), evenals aan de houding van leraren ten opzichte van deze technologieën. In Nederland blijkt dat vooral in het primair onderwijs digitale tools regelmatig worden ingezet voor instructiedoeleinden. Het gebruik van AI is nog beperkt: ongeveer een kwart van de leraren in het primair onderwijs en iets meer dan een derde in het voortgezet onderwijs maakt er gebruik van. Als AI wordt ingezet, gebeurt dat voornamelijk voor het opstellen en genereren van lesplannen. De meeste leraren geven echter aan niet over de specifieke benodigde kennis en vaardigheden te beschikken om AI effectief in te zetten bij het lesgeven.

Om het gebruik van digitale tools te meten, is onder andere gevraagd hoe vaak leraren digitale middelen gebruiken voor directe instructie en of zij deze tools benutten voor het plannen en monitoren van hun eigen werkzaamheden. Daarnaast is hun mening over digitale tools in kaart gebracht. Leraren is bijvoorbeeld gevraagd of zij vinden dat digitale middelen de betrokkenheid van leerlingen vergroten of juist voor afleiding zorgen.

Wat betreft AI is onderzocht of leraren deze technologie daadwerkelijk toepassen, waarvoor zij deze gebruiken en hoe zij het gebruik van AI in het onderwijs beoordelen. Binnen TALIS wordt AI gedefinieerd als het vermogen van computers om taken uit te voeren waarvan traditioneel wordt gedacht dat er menselijke intelligentie voor nodig is. Het gaat dan bijvoorbeeld om voorspellingen doen, besluiten voorstellen of tekst genereren, maar om welke tools het precies gaat staat niet vast. Hierbij kwamen zowel positieve verwachtingen – zoals het beter kunnen afstemmen van lesmateriaal op individuele leerlingen – als zorgen aan bod, bijvoorbeeld over de juistheid en geschiktheid van AI-aanbevelingen. Tot slot is ook gekeken naar belemmeringen die leraren ervaren. Zo is onder meer gevraagd of zij vinden dat hun school beschikt over voldoende digitale infrastructuur en middelen om AI effectief te kunnen gebruiken.

Primair onderwijs: veel gebruik van digitale tools voor instructie, minder voor zelfstandig plannen

In het primair onderwijs maakt ongeveer 80% van de leraren gebruik van digitale tools om directe instructie te geven. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen of tussen leeftijdsgroepen. 20% van de leraren stelt digitale tools beschikbaar aan leerlingen om hun werk te plannen en te monitoren. Dit gebeurt vaker door mannelijke leraren (32%) dan door vrouwelijke (17%). Leraren tussen de 30 en 49 jaar doen dit het vaakst (22%), gevolgd door leraren onder de 30 (20%). Leraren ouder dan 50 jaar doen dit het minst vaak (14%).

De meeste leraren vinden dat digitale tools bevorderend zijn voor de interesse in leren

Ongeveer 92% van de leraren is het (zeer) eens met de stelling dat digitale tools de interesse van leerlingen in leren vergroten. Dit komt overeen met het internationale TALIS-gemiddelde van 92%. Daarnaast vindt 69% van de leraren dat digitale tools bijdragen aan betere leerprestaties van leerlingen – iets lager dan het TALIS-gemiddelde van 77%. Over afleiding zijn de meningen verdeeld: 42% van de leraren in Nederland is het ermee eens dat digitale tools leerlingen kunnen afleiden, wat vrijwel gelijk is aan het TALIS-gemiddelde (42%).

Er zijn ook zorgen: iets meer dan de helft van de leraren (55%) denkt dat digitale tools in algemene zin ertoe leiden dat leerlingen teksten van internet overnemen en als eigen werk inleveren. Dit is lager dan het TALIS-gemiddelde van 65%.

Een kwart van de leraren gebruikt AI, vooral voor lesplanning

Ongeveer 26% van de Nederlandse leraren heeft in de afgelopen 12 maanden gebruikgemaakt van AI, voornamelijk voor het genereren van lesplannen of activiteiten. Dit ligt lager dan het TALIS-gemiddelde van 37%. AI-gebruik onder Nederlandse leraren is minder wijdverspreid dan in landen als Australië. Er zijn geen significante verschillen met Turkije en Vlaanderen. In Japan en Frankrijk ligt het gebruik lager.

Leraren gebruiken AI met name voor:

- Het genereren van lesplannen of lesactiviteiten (63%)
- Snel bekend worden met een onderwerp (47%)
- Het beoordelen van het werk van leerlingen (48%)

Er zijn geen duidelijke verschillen in AI-gebruik tussen mannen en vrouwen, leeftijdsgroepen of ervaringsniveaus.

Nederlandse leraren minder uitgesproken positief over AI dan internationaal gemiddelde

Ongeveer een op de drie Nederlandse leraren is (zeer) positief over het gebruik van AI voor het schrijven of verbeteren van lesplannen. Dit is aanzienlijk lager dan het TALIS-gemiddelde (62%). Tegelijkertijd zien we ook dat het aandeel leraren dat een negatieve houding heeft ten aanzien van AI lager ligt dan het TALIS-gemiddelde. Zo is 36% van de leraren het (zeer) eens met de stelling dat AI ertoe leidt dat leerlingen andermans werk presenteren als hun eigen, tegenover 60% internationaal.

Tekort aan kennis en digitale infrastructuur belangrijke belemmeringen

Naast de attitudes ten aanzien van AI, is er ook gevraagd naar mogelijke barrières die leraren kunnen ervaren bij het gebruik van AI. Een groot deel van de leraren (88%) geeft aan onvoldoende kennis en vaardigheden te hebben om AI effectief in te zetten in het lesgeven. Dit is hoger dan het TALIS-gemiddelde van 74%. Bijna de helft van de leraren (45%) voelt zich overweldigd door de integratie van nieuwe technologieën in het onderwijs. Dit ligt boven het TALIS-gemiddelde (35%). Tot slot geeft 41% van de leraren aan dat het op hun school ontbreekt aan voldoende digitale tools en infrastructuur om AI te gebruiken. Dit is lager dan het TALIS-gemiddelde van 51%, maar hoger dan in Vlaanderen (28%), en lager dan in Turkije (69%), Japan (66%) en Frankrijk (64%).

Voortgezet onderwijs: vrouwen gebruiken vaker digitale tools voor instructie dan mannen

In het voortgezet onderwijs gebruikt bijna 59% van de leraren digitale tools voor directe instructie. Vrouwelijke leraren doen dit vaker (63%) dan mannelijke leraren (51%). Ongeveer 25% van de leraren stelt digitale tools beschikbaar aan leerlingen om hen te helpen bij het plannen en monitoren van hun werk. Hierbij zijn geen significante verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen of leeftijdsgroepen.

Nederlandse leraren zijn wat kritischer op het gebruik van digitale tools

Ongeveer 77% van de Nederlandse leraren is het (zeer) eens dat digitale tools de interesse in leren vergroten. Dit ligt lager dan het OESO-gemiddelde van 85%. Zes op de tien leraren geeft aan dat digitale tools bijdragen aan betere leerprestaties, eveneens lager dan het OESO-gemiddelde (68%). Daarentegen vindt 70% van de Nederlandse leraren dat digitale tools afleiden van het leren, wat aanzienlijk hoger is dan het OESO-gemiddelde van 53%.

Bijna vier op de tien leraren gebruikt AI, vooral voor lesplanning

In Nederland heeft 37% van de leraren in het afgelopen jaar AI gebruikt, dat is vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde. AI wordt het vaakst gebruikt voor:

- Het maken van lesplannen (67%)
- Informatie snel opzoeken en samenvatten (50%)
- Beoordelen van het werk van leerlingen (16%)

Er zijn geen significante verschillen in AI-gebruik tussen mannen en vrouwen, leeftijdsgroepen of werkervaring.

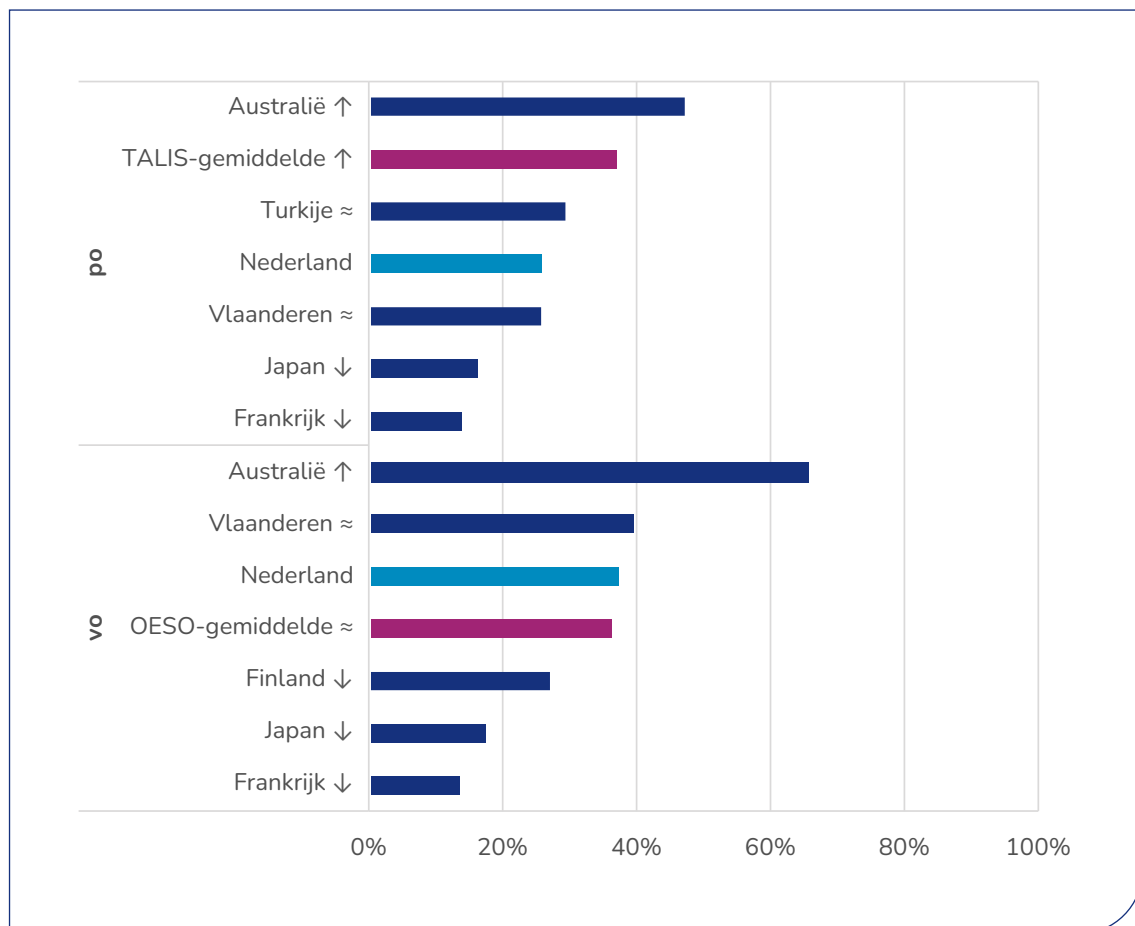
Nederlandse leraren zijn minder positief over AI dan internationale collega's

Slechts 36% van de Nederlandse leraren is positief over de inzet van AI bij het afstemmen van lesmateriaal op de kennis en behoeften van leerlingen, vergeleken met 52% internationaal (zie [Tabel 4.4](#)). Over het gebruik van AI bij het schrijven of verbeteren van lesplannen is ongeveer de helft van de leraren positief (Nederland 49%, vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde). Tegelijkertijd deelt 68% van de Nederlandse leraren de zorg dat AI ertoe leidt dat leerlingen werk van anderen als hun eigen presenteren, dat is vergelijkbaar met het internationale gemiddelde. Zes op de tien is het eens met de stelling dat AI soms onjuiste of ongepaste aanbevelingen doet en een kwart van de leraren denkt dat AI de privacy en veiligheid van leerlinggegevens in gevaar brengt. Dat is aanzienlijk lager dan het OESO-gemiddelde van 44%.

Kennisgebrek en infrastructuur vormen belangrijke belemmeringen

Naast de attitudes ten aanzien van AI, is er ook gevraagd naar mogelijke barrières die leraren ervaren bij het gebruik van AI. Maar liefst 80% van de Nederlandse leraren geeft aan onvoldoende kennis en vaardigheden te hebben om AI toe te passen in hun onderwijs. Dit ligt hoger dan het OESO-gemiddelde (75%), maar lager dan in Japan (88%). Ongeveer een op de drie leraren voelt zich overweldigd door de integratie van nieuwe technologieën, dat is vergelijkbaar met het internationale gemiddelde. In Japan en Vlaanderen ligt dit aandeel hoger. Tot slot geeft 31% van de leraren aan dat hun school niet beschikt over voldoende digitale infrastructuur en tools om AI goed te kunnen gebruiken. Dit ligt onder het OESO-gemiddelde van 37%.

Figuur 4.6: Gebruik van AI door leraren in de afgelopen 12 maanden – internationale vergelijking



Noot: achter elk land is met een symbool aangegeven of dat hoger (pijl omhoog) lager (pijl omlaag) of niet significant (=) verschilt ten opzichte van Nederland ($p < 0.05$).

Tabel 4.4: Attitude van leraren ten aanzien van AI

		Nederland	TALIS/OESO
po	Artificiële intelligentie helpt leraren bij het schrijven of verbeteren van lesplannen.	32,7%	61,8%*
	Artificiële intelligentie ondersteunt leraren om lesmateriaal af te stemmen op de kennis en kunde van individuele leerlingen.	38,0%	61,5%*
	Artificiële intelligentie zorgt ervoor dat leerlingen het werk van anderen ten onrechte presenteren als hun eigen werk.	35,8%	59,7%*
	Artificiële intelligentie doet aanbevelingen die mogelijk niet gepast of correct zijn.	38,0%	61,1%*
	Artificiële intelligentie brengt de privacy en veiligheid van leerlinggegevens in gevaar.	25,1%	46,1%*
vo	Artificiële intelligentie helpt leraren bij het schrijven of verbeteren van lesplannen.	49,4%	53,0%
	Artificiële intelligentie ondersteunt leraren om lesmateriaal af te stemmen op de kennis en kunde van individuele leerlingen.	35,9%	51,7%*
	Artificiële intelligentie zorgt ervoor dat leerlingen het werk van anderen ten onrechte presenteren als hun eigen werk.	67,7%	71,9%
	Artificiële intelligentie doet aanbevelingen die mogelijk niet gepast of correct zijn.	59,1%	66,4%*
	Artificiële intelligentie brengt de privacy en veiligheid van leerlinggegevens in gevaar.	26,5%	43,9%*

Noot. Percentage leraren dat het eens of zeer eens is met de stellingen over AI. Groen is significant hoger, rood is significant lager dan het aandeel Nederlandse leraren.

Tabel 4.5: Ervaren barrières ten aanzien van AI – Internationale vergelijking.

	Referentieland	Het ontbreekt mijn school aan de digitale tools en infrastructuur om artificiële intelligentie te gebruiken.	Ik heb niet de kennis en vaardigheden om artificiële intelligentie te gebruiken bij het lesgeven.	Ik voel me overweldigd door de integratie van nieuwe technologieën in mijn lessen.
po	Australië	35,3%	84,3%	41,5%
	Frankrijk	63,6%	89,0%	45,4%
	Japan	66,4%	88,6%	54,3%
	Turkije	69,2%	74,9%	23,6%
	Vlaanderen	28,1%	89,5%	58,5%
	TALIS-gemiddelde	50,8%	74,0%	34,6%
	Nederland	40,7%	88,4%	44,6%
vo	Australië	25,3%	75,0%	34,8%
	Frankrijk	50,3%	79,1%	29,6%
	Finland	24,2%	81,1%	33,6%
	Japan	65,4%	88,0%	54,8%
	Vlaanderen	12,9%	77,3%	50,7%
	OESO-gemiddelde	37,4%	74,9%	33,2%
	Nederland	31,4%	80,0%	34,4%

Noot. Groen is significant hoger, rood is significant lager dan het aandeel Nederlandse leraren.

4.5 Verdiepende analyse

Lerarenteams op kwetsbare scholen wijken over het algemeen niet sterk af van andere scholen. Hoewel het aandeel zij-instromers en de gemiddelde werkervaring iets lager ligt, zien we geen hogere uitval of lager professioneel zelfvertrouwen. Op onderdelen voelen leraren zich zelfs zekerder, bijvoorbeeld in het omgaan met diversiteit in de klas.

In deze verdiepende analyse brengen we in kaart hoe kenmerken van het lerarenteam verschillen tussen scholen met meer of minder kwetsbare leerlingpopulaties. Het doel is om te onderzoeken of op scholen met relatief veel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften of een lagere sociaaleconomische achtergrond mogelijk andere typen leraren werkzaam zijn, bijvoorbeeld met minder ervaring of een andere opleidingsroute. Dit is relevant omdat het lerarentekort op deze scholen mogelijk sterker speelt. Daarnaast brengen we in beeld of scholen verschillen in hoeveel leerlingen er per werkzame leraar zijn ingeschreven (leerling-leraarratio).

We vergelijken scholen waarvan leraren of schoolleiders aangeven dat 0–30% van de leerlingen extra ondersteuningsbehoeften heeft of uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen komt, met scholen waar dat geldt voor meer dan 30% van de leerlingen²⁸.

Weinig verschillen in de leerling-leraarratio, afwezigheid van leraren en verloop binnen lerarenteams

Aan schoolleiders is gevraagd hoeveel van de leraren in hun lerarenteam in de vorige week afwezig waren, zijn vertrokken van school (voor een andere baan, pensionering, of wat anders), en korter dan 12 maanden op school werken. De mate van absentie en vertrek onder leraren verschilt nauwelijks tussen scholen met meer of minder kwetsbare leerlinggroepen. Alleen in het voortgezet onderwijs ligt de verhouding *nieuwe* leraren (afgelopen 12 maanden begonnen met lesgeven op de school) iets hoger op scholen met meer dan 30% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften of een lage sociaaleconomische achtergrond.

Daarnaast is gevraagd hoeveel leerlingen op de school zijn ingeschreven en hoeveel leraren er in totaal werkzaam zijn op school, ongeacht de grootte van de aanstelling. Op basis hiervan is de leerling-leraarratio berekend. Deze verhouding verschilt niet significant tussen scholen met een hoger of lager aandeel leerlingen met ondersteuningsbehoeften of een lage sociaaleconomische status.

Tabel 4.6: Leerling-leraarratio en afwezige, vertrokken en nieuwe leraren volgens schoolleiders

		< 30% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op school	Minimaal 30% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op school	<30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen	Minimaal 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen op school
po	Afwezige leraren	11%	16%	10%	18%
	Vertrokken leraren	10%	15%	9%	15%
	Nieuwe leraren	11%	18%	11%	15%
	Aantal leerlingen per leraar	13,6	14,3	13,7	14,1
vo	Afwezige leraren	7%	11%	8%	11%
	Vertrokken leraren	11%	14%	11%	14%
	Nieuwe leraren	16%	24%*	16%	26%*
	Aantal leerlingen per leraar	11,6	10,5	11,0	11,3

Noot. *significant verschil tussen <30% leerlingen en minimaal 30% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften of uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen ($p < 0.05$)

28 We maken gebruik van deze uitkomsten als indicatoren van de leerlingpopulatie in plaats van achterstandsscores, omdat deze niet beschikbaar zijn voor scholen in het vo.

Primair onderwijs: minder zij-instromers, hoger zelfvertrouwen in lesgeven in multiculturele klassen

Voor scholen met relatief veel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zien we dat minder leraren afkomstig zijn uit een zij-instroomtraject (4% versus 12%). Het gemiddelde aantal jaren werkervaring verschilt niet. Op scholen met veel leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen hebben leraren gemiddeld minder werkervaring (12,3 jaar versus 15,8 jaar). Ook op deze scholen werken relatief minder zij-instromers (3% versus 11%).

Kortere werkervaring hangt niet per se samen met minder professioneel zelfvertrouwen. Het professioneel zelfvertrouwen van leraren op scholen met kwetsbare leerlinggroepen is weergegeven in Tabel 4.7. Op de meeste vlakken verschilt het professioneel zelfvertrouwen niet. Op scholen met veel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften geven leraren aan meer zelfvertrouwen te hebben in het lesgeven aan multiculturele klassen. Een vergelijkbaar patroon zien we op scholen met veel leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen. Ook daar geven leraren aan meer zelfvertrouwen te hebben in het lesgeven aan multiculturele klassen.

Tabel 4.7: Gemiddelde schaalscores op de verschillende dimensies van professioneel zelfvertrouwen

		< 30% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op school	Minimaal 30% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op school	<30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen	Minimaal 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen op school
po	Betrekken van leerlingen	3,29	3,27	3,28	3,34
	Instructie	3,31	3,29	3,31	3,25
	Klassenmanagement	3,55	3,55	3,54	3,58
	Lesgeven aan multiculturele klassen	2,99	3,15*	3,00	3,33*
	Omgaan met extra ondersteuningsbehoeften	3,06	3,11	3,09	3,03
vo	Betrekken van leerlingen	3,03	3,07	3,05	3,09
	Instructie	3,25	3,22	3,25	3,21
	Klassenmanagement	3,31	3,38	3,34	3,37
	Lesgeven aan multiculturele klassen	2,78	2,89	2,79	2,99
	Omgaan met extra ondersteuningsbehoeften	2,66	2,75	2,68	2,89*

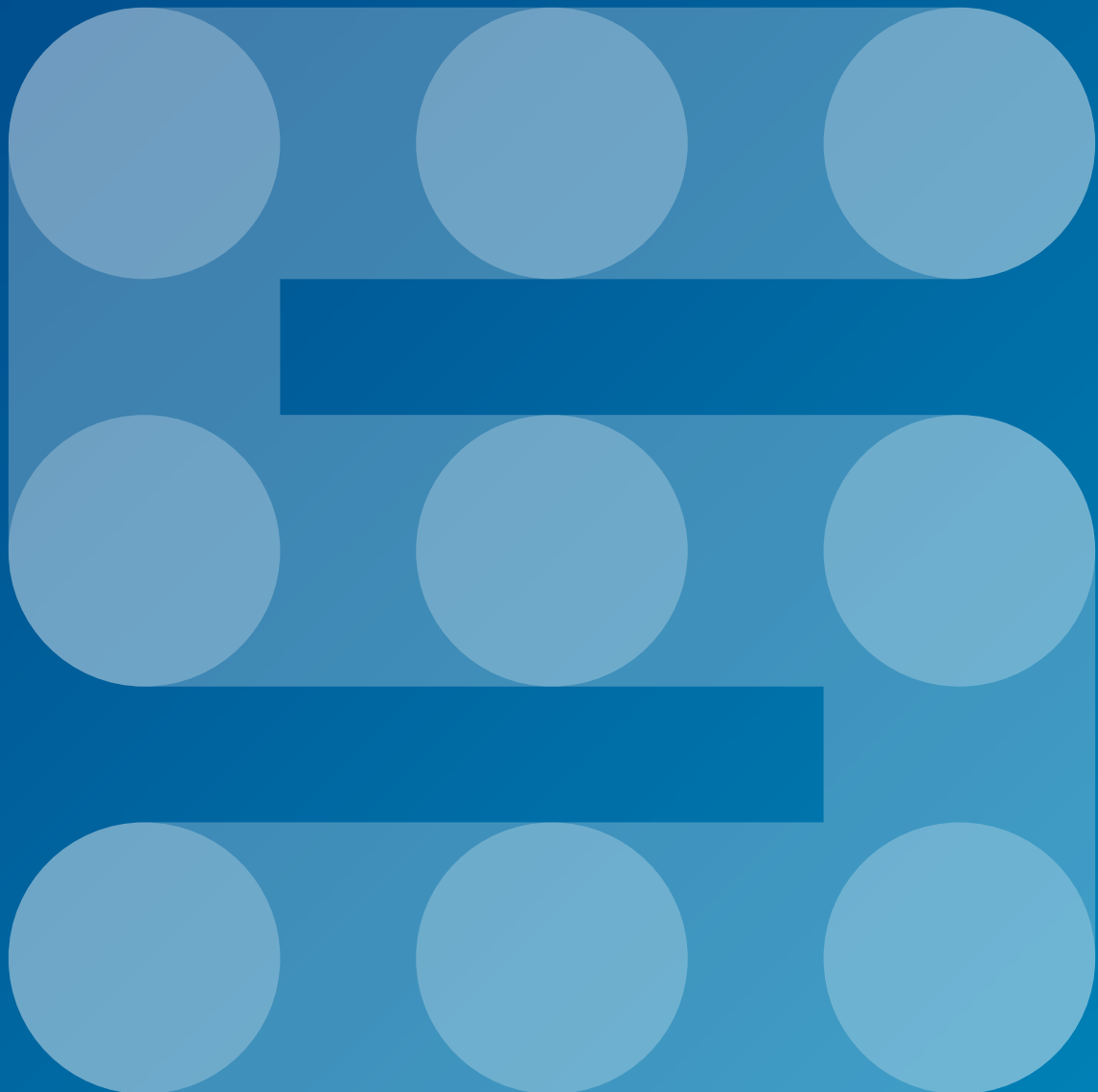
Noot. *significant verschil ($p < 0.05$)

Voortgezet onderwijs: leraren op scholen met kwetsbare leerlinggroepen zijn iets minder ervaren

Ook in het voortgezet onderwijs werken op scholen met een kwetsbare populatie iets minder ervaren leraren. Bij scholen met veel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is de gemiddelde werkervaring 12,3 jaar tegenover 14,6 jaar, en bij scholen met veel leerlingen met een lage sociaaleconomische achtergrond 12,1 jaar tegenover 14,4 jaar. Er zijn geen significante verschillen in het aandeel zij-instromers.

Het professioneel zelfvertrouwen van leraren verschilt in het vo niet significant tussen scholen met meer of minder leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Wel zien we dat leraren op scholen met meer leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen significant meer zelfvertrouwen rapporteren in het omgaan met extra ondersteuningsbehoeften.

Zeggenschap en schoolklimaat



5. Zeggenschap en schoolklimaat

Dit hoofdstuk focust op de werkomgeving van leraren. Vinden leraren dat ze invloed hebben op landelijk onderwijsbeleid en hoe kijken ze naar vernieuwingen op school? Vervolgens kijken we of leraren voldoende professionele ruimte ervaren in het uitoefenen van hun beroep en voldoende betrokkenheid bij de besluitvorming op school (medezeggenschap). Daarna brengen we in kaart hoe leraren hun relatie met de schoolleiding, leerlingen en collega's ervaren en gaan we in op de mening van leraren over een gedeelde schoolcultuur en een veilige schoolomgeving (schoolklimaat). Tot slot zoomen we in op redenen van leraren om het onderwijs binnen nu en vijf jaar te willen verlaten (vertrekintentie en loopbaanperspectief).

5.1 Ervaren invloed op landelijk beleid en verandermoeheid

Net als in 2018 ervaart minder dan een derde van de po- en vo-leraren in Nederland invloed op het nationale beleid. In de meeste referentielanden is dit aandeel nog lager. Gemiddeld genomen zijn Nederlandse vo-leraren positiever over de ervaren invloed dan leraren uit alle deelnemende landen, terwijl po-leraren juist negatiever zijn.

Maatschappelijke veranderingen zoals bijvoorbeeld technologische ontwikkelingen, veranderende arbeidsmarktbehoeften en een andere kijk op diversiteit, beïnvloeden wat er van het onderwijs verwacht wordt²⁹. Onderwijsbeleid speelt hierop in door scholen te stimuleren zich aan te passen, bijvoorbeeld door professionalisering van leraren in passend onderwijs en door de invoering van burgerschap en digitale geletterdheid als basisvaardigheid³⁰. In TALIS 2024 geven leraren antwoord op de vraag of zij invloed ervaren op het landelijke onderwijsbeleid.

Primair onderwijs: een derde van de leraren ervaart invloed, minder dan het internationale gemiddelde

Bijna een op de drie leraren in het po ervaart invloed te hebben op het landelijke onderwijsbeleid. Dat beeld is vrijwel niet veranderd in de afgelopen vijf jaar. De ervaren invloed is dus relatief laag, maar Nederlandse po-leraren ervaren meer invloed dan de leraren in Australië, Frankrijk en Japan. In Vlaanderen ervaren po-leraren evenveel invloed en in Turkije ervaren po-leraren meer invloed dan Nederlandse po-leraren. Nederlandse leraren ervaren minder invloed dan het gemiddelde in de TALIS-landen.

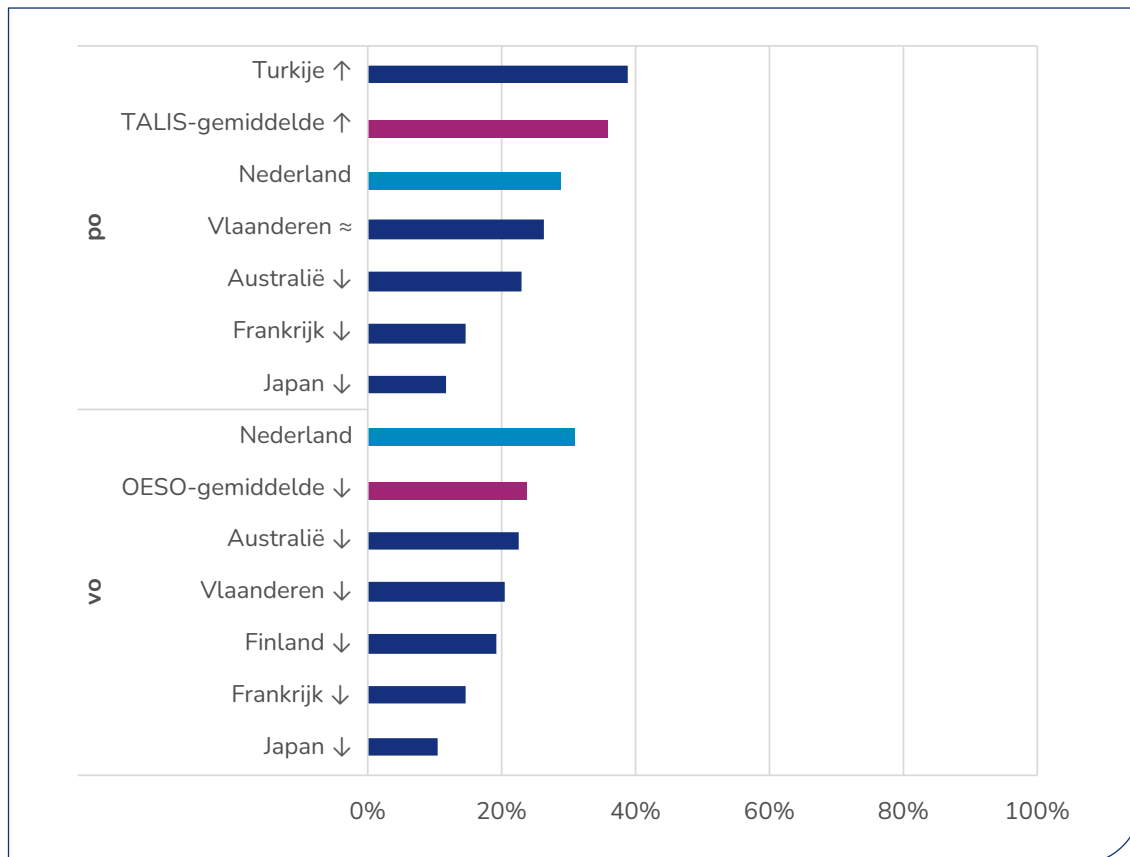
Voortgezet onderwijs: een derde van de leraren ervaart invloed, meer dan het internationale gemiddelde

In het vo ervaart bijna een op de drie leraren invloed op het landelijke onderwijsbeleid. Net als in het po is dat beeld vrijwel niet veranderd in de afgelopen vijf jaar. In het vo waren leraren in 2024 iets positiever dan in 2018, maar dat verschil is niet significant. De ervaren invloed van Nederlandse vo-leraren is dus laag, maar hoger dan leraren in de referentielanden. Ook in vergelijking met het gemiddelde van alle deelnemende OESO-landen ervaren vo-leraren in Nederland meer invloed op het landelijk beleid.

²⁹ Sykes, G., Scheider, B. & Plank, D. (2012). *Handbook of Education Policy Research*. Routledge.

³⁰ Inspectie van het Onderwijs (2025). *De staat van het onderwijs*. Utrecht; SLO (2024). *Curriculumherziening en maatschappelijke relevantie*. Amersfoort.

Figuur 5.1: Leraren over de invloed van leraren op het onderwijsbeleid, internationale vergelijking



Noot: achter elk land is met een symbool aangegeven of dat hoger (pijl omhoog) lager (pijl omlaag) of niet significant (=) verschilt ten opzichte van Nederland ($p < 0.05$)

Verandermoeheid

In deze paragraaf brengen we verschillende aspecten van veranderbaarheid in beeld. Iets minder dan de helft van de po-leraren en iets meer dan de helft van de vo-leraren in Nederland zijn het (zeer) eens dat er te veel veranderingen op school zijn. Ze vinden dat vaker dan leraren uit andere (referentie)landen, met name in het voortgezet onderwijs.

Primair onderwijs: Nederlandse leraren zijn vaker verandermoe vergeleken met leraren in andere landen

Verandermoeheid van leraren is gemeten aan de hand van zes stellingen (zie [Tabel 5.1](#)). Minder dan de helft van de leraren in het po geeft aan dat er te veel veranderingen zijn op school. Het minst gaat dat op voor het genoeg hebben van alle vernieuwingen (20%) en voor het moeten implementeren van vernieuwingen zonder de benodigde middelen (17%). Het meest gaat dit op voor het gevraagd worden om te veel te vernieuwen (37%), het gevoel constant gevraagd te worden iets te veranderen (41%) en de lancering van te veel vernieuwingsplannen (42%). Eén punt springt eruit: ruim 60% zou graag een periode van stabiliteit zien voordat er weer vernieuwingen op school plaatsvinden.

Nederlandse leraren zijn vaker verandermoe dan de leraren in de meeste referentielanden. Ook in vergelijking met het gemiddelde van alle deelnemende TALIS-landen ervaren Nederlandse po-leraren meer verandermoeheid. Alleen als het gaat om het implementeren van vernieuwingen zonder de benodigde middelen dan zijn de referentielanden in het po negatiever dan Nederlandse leraren. Op grotere scholen zijn leraren wat vaker verandermoe dan op middelgrote scholen.

Voortgezet onderwijs: ruim de helft van de leraren ervaart te veel veranderingen en ziet graag periodes van stabiliteit

In het Nederlandse voortgezet onderwijs geeft gemiddeld iets meer dan de helft van de leraren aan dat er te veel veranderingen plaatsvinden op school. Het patroon komt grotendeels overeen met het primair onderwijs: zo geeft ruim een derde van de vo-leraren aan dat ze genoeg hebben van alle vernieuwingen (36%) en dat ze vernieuwingen moeten implementeren zonder over de benodigde middelen te beschikken (35%). Een kleine meerderheid ervaart druk om voortdurend te vernieuwen: 52% vindt dat hen te veel gevraagd wordt op het gebied van vernieuwing, 55% voelt zich continu aangespoord om te veranderen, en 54% vindt dat er te veel vernieuwingsplannen worden gelanceerd.

Net als in het primair onderwijs springt één uitkomst er duidelijk uit: ruim 60% van de leraren zou graag eerst een periode van rust en stabiliteit zien voordat er nieuwe vernieuwingen worden ingevoerd.

Nederlandse vo-leraren zijn veel vaker van mening dat er te veel veranderingen zijn dan de leraren in de meeste referentielanden. Ook in vergelijking met het gemiddelde van alle deelnemende OESO-landen ervaren Nederlandse vo-leraren meer veranderbaarheid. Alleen met de stelling 'Ik word gevraagd om vernieuwingsplannen te implementeren zonder de benodigde middelen' zijn vo-leraren in Australië en Frankrijk het vaker eens en Vlaamse vo-leraren juist minder vaak. Achtergrondkenmerken (zoals schoolgrootte) zijn niet van invloed op de ervaren veranderbaarheid.

Tabel 5.1: Leraren over veranderbaarheid, internationale vergelijking

		Er worden op deze school te veel vernieuwingsplannen gelanceerd	Ik heb genoeg van alle vernieuwingen op deze school	We worden op deze school gevraagd om te veel dingen te vernieuwen	Ik heb het gevoel dat we constant worden gevraagd iets te veranderen	Ik zou graag een periode van stabiliteit zien voordat we weer iets gaan vernieuwen op deze school	Ik word gevraagd om vernieuwingsplannen te implementeren zonder de benodigde middelen
po	Australië	38,5%	30,5%	33,9%	38,9%	56,3%	30,8%
	Frankrijk	11,3%	12,7%	12,4%	16,9%	26,4%	34,3%
	Japan	32,9%	14,3%	19,9%	22,1%	48,8%	28,9%
	Turkije	29,2%	8,6%	15,5%	15,1%	53,6%	22,8%
	Vlaanderen	39,1%	25,0%	34,4%	33,1%	56,2%	25,3%
	TALIS-gemiddelde	38,6%	17,1%	21,7%	24,2%	42,0%	26,5%
	Nederland	42,2%	19,7%	36,7%	41,4%	61,5%	16,8%
vo	Australië	45,6%	36,6%	38,6%	44,2%	59,5%	41,5%
	Finland	25,8%	23,1%	24,0%	24,7%	56,0%	30,2%
	Frankrijk	27,3%	26,1%	26,2%	29,2%	44,0%	49,2%
	Japan	36,7%	18,8%	24,9%	25,7%	50,8%	35,7%
	Vlaanderen	45,9%	34,1%	40,7%	37,4%	58,8%	24,4%
	OESO-gemiddelde	31,1%	21,2%	22,8%	26,1%	44,3%	30,7%
	Nederland	53,8%	36,4%	52,2%	55,2%	68,6%	35,1%

Noot: aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. Rood gearceerde cellen = significant lager en groen gearceerde cellen = significant hoger dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0.05$)

5.2 Professionele ruimte, verantwoordelijkheid en invloed

Professionele ruimte

De overgrote meerderheid van leraren in TALIS ervaart veel professionele ruimte, ook in Nederland. Nederlandse leraren ervaren echter op bijna alle onderzochte punten minder ruimte dan leraren in onze referentielanden, behalve als het gaat om de ervaring van vo-leraren bij het kiezen van leerdoelen.

Primair onderwijs: ruime meerderheid leraren ervaart professionele ruimte, maar minder dan leraren in andere landen

Professionele ruimte voor leraren verwijst naar de invloed die leraren hebben op de inhoud en inrichting van hun werk, en hoe zij zich professioneel kunnen ontwikkelen³¹. Het overgrote deel van de Nederlandse po-leraren ervaart professionele ruimte bij de inhoud en vormgeving van lessen. We hebben leraren hiervoor vijf stellingen voorgelegd, variërend van autonomie in het ontwerpen van lessen en flexibel uitvoeren van curriculum tot het kiezen van leerdoelen en lesmethoden (zie [Tabel 5.2](#)). Vooral bij lesontwerp en -voorbereiding is de ervaren autonomie onder po-leraren groot: bijna 90% ervaart (veel) autonomie. Bij de overige stellingen ervaart zo'n zeven op de tien leraren veel autonomie: flexibel uitvoeren van het curriculum (74%), leerdoelen kiezen (68%), lesmethoden selecteren (66%). Wat betreft het kiezen van beoordelings- en toetsactiviteiten lijkt wat meer sprake van collectieve of opgelegde afspraken, aangezien een krappe meerderheid van de po-leraren (55%) autonomie ervaart.

Net als leraren in Nederland ervaren po-leraren in de TALIS-landen veel professionele ruimte. Dat neemt niet weg dat Nederlandse leraren significant minder ruimte ervaren dan alle gekozen referentielanden en dan het TALIS-gemiddelde, als het gaat om het selecteren van een lesmethode en het kiezen van beoordelings- en toetsactiviteiten. Ook bij de stellingen over leerdoelen kiezen en lessen ontwerpen ervaren leraren in een aantal referentielanden (zoals Turkije en Frankrijk) meer ruimte dan de Nederlandse leraren, maar verschilt Nederland niet van het TALIS-gemiddelde. De ervaren professionele ruimte verschilt nauwelijks tussen mannen en vrouwen, tussen leraren met meer of minder werkervaring of tussen full- en parttimers.

Voortgezet onderwijs: ruime meerderheid leraren ervaart professionele ruimte, maar meestal minder dan leraren in andere landen

Net als in het po ervaart ook in het vo het overgrote deel van de leraren veel professionele ruimte als het gaat om de inhoud en vormgeving van lessen. Lesontwerp en -voorbereiding springen er ook hier opnieuw uit: ruim 90% van de vo-leraren ervaart (veel) autonomie. Bij de overige stellingen ervaart zo'n zeven op de tien leraren veel autonomie: flexibel uitvoeren van het curriculum (69%), leerdoelen kiezen (77%), en lesmethoden selecteren (73%), terwijl bij het kiezen van beoordelings- en toetsactiviteiten een krappe meerderheid van vo-leraren (60%) autonomie ervaart.

Ook in veel andere OESO-landen ervaren vo-leraren veel professionele ruimte. Net als in het primair onderwijs ervaren Nederlandse leraren in het voortgezet onderwijs significant minder ruimte dan de vo-leraren in onze referentielanden en het OESO-gemiddelde. Bijvoorbeeld als het gaat om het selecteren van een lesmethode en het kiezen van beoordelings- en toetsactiviteiten. Uitzondering is het kiezen van leerdoelen, waarbij Nederlandse vo-leraren meer ruimte ervaren dan leraren uit drie van de vijf referentielanden (Australië, Vlaanderen en Finland) en het OESO-gemiddelde.

De ervaren professionele ruimte verschilt nauwelijks tussen mannen en vrouwen, en tussen leraren met meer of minder werkervaring. Fulltimers ervaren in het vo wél meer autonomie dan parttimers.

31 Diepstraten, I., Evers, A., Kessels, J., Prinsen, F., Ketelaar, E., Aben, A. & Kuijpers, M. (2013). *Leraren en hun professionele ruimte*, Heerten: Open Universiteit; Oolbekkink-Marchand, H., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I., en Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency, *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.

Tabel 5.2: Ervaren autonomie bij verschillende aspecten van het lesgeven, internationale vergelijking

		Flexibel uitvoeren van het curriculum	Lesmethoden en strategieën selecteren	Beoordelings- en toetsactiviteiten kiezen	De leerdoelen voor mijn lessen kiezen	Lessen ontwerpen en voorbereiden
po	Australië	75,9%	87,2%	67,8%	67,6%	84,3%
	Frankrijk	74,4%	88,7%	88,8%	75,8%	93,3%
	Japan	70,4%	87,3%	80,8%	86,5%	89,3%
	Turkije	83,6%	93,7%	91,0%	83,2%	91,6%
	Vlaanderen	69,8%	82,7%	72,3%	70,9%	92,7%
	TALIS-gemiddelde	73,2%	88,4%	80,3%	70,0%	88,9%
	Nederland	74,3%	65,9%	54,9%	68,4%	87,5%
vo	Australië	77,0%	91,5%	56,7%	63,8%	90,4%
	Finland	78,9%	94,7%	77,3%	59,5%	96,2%
	Frankrijk	77,5%	92,6%	91,7%	78,8%	95,2%
	Japan	71,3%	86,3%	80,8%	85,3%	88,4%
	Vlaanderen	71,3%	91,5%	86,0%	61,8%	93,6%
	OESO-gemiddelde	75,1%	92,2%	78,2%	71,3%	93,1%
	Nederland	68,8%	73,1%	59,7%	77,1%	91,4%

Noot: aandeel leraren dat (zeer) veel autonomie ervaart bij aspecten van het lesgeven. Rood gearceerde cellen = significant lager en groen gearceerde cellen = significant hoger dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0.05$)

Gedeelde verantwoordelijkheden

Nederlandse leraren zijn in overgrote meerderheid positief over de mate waarin er sprake is van gedeelde verantwoordelijkheden op school. In het po is dat sterker dan in andere landen, in het vo lijken Vlaamse leraren positiever.

Primair onderwijs: overgrote meerderheid van de leraren ervaart gedeelde verantwoordelijkheid, meer dan in andere landen

Professionele ruimte draait om het ervaren van gedeelde verantwoordelijkheid en betrokkenheid bij besluitvorming binnen de school. Ongeveer 90% van de Nederlandse leraren in het primair onderwijs geeft aan het (zeer) eens te zijn met uitspraken over gedeelde verantwoordelijkheid op het gebied van professionele ontwikkeling, samenwerking, deelname aan niet-lesgebonden projecten en het stimuleren van nieuwe initiatieven (zie [Tabel 5.3](#)). Op basis van de schaalscores – die zijn samengesteld uit stellingen over gedeelde verantwoordelijkheid – blijken er binnen het Nederlandse primair onderwijs geen verschillen te zijn tussen mannelijke en vrouwelijke leraren, noch tussen fulltimers en parttimers.

Internationaal gezien valt Nederland op: vergeleken met de referentielanden en het gemiddelde van alle TALIS-landen, ervaren Nederlandse po-leraren aanzienlijk vaker gedeelde verantwoordelijkheden. Een uitzondering hierop is de opvatting van Vlaamse po-leraren, die aangeven vaker gedeelde verantwoordelijkheid ervaren voor deelname aan niet-lesgebonden taken dan hun Nederlandse collega's.

Voortgezet onderwijs: overgrote meerderheid ervaart gedeelde verantwoordelijkheid

Ongeveer 80% van de Nederlandse leraren in het voortgezet onderwijs (vo) onderschrijft uitspraken over gedeelde verantwoordelijkheid op het gebied van professionele ontwikkeling, samenwerking en deelname aan niet-lesgebonden taken en nieuwe initiatieven. In de schaal die is gebaseerd op deze stellingen, zijn binnen het vo geen verschillen gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke leraren, noch tussen fulltimers en parttimers.

De internationale vergelijking laat een gemengd beeld zien. Vlaamse vo-leraren zijn over vrijwel de hele linie positiever dan hun Nederlandse collega's. Leraren in Australië en het OESO-gemiddelde scoren alleen hoger op het gebied van het stimuleren van een professionele leergemeenschap. In Finland is enkel bij de stelling over het aanmoedigen van nieuwe initiatieven sprake van een positievere beoordeling dan in Nederland. Op andere onderdelen zijn er geen significante verschillen.

Tabel 5.3: Leraren over verschillende aspecten van gedeelde verantwoordelijkheid, internationale vergelijking

		Leraren op deze school vervullen een leidende rol bij het stimuleren van een professionele leergemeenschap	Leraren initiëren en leiden activiteiten waarbij wordt samengewerkt	Leraren nemen waar mogelijk de leiding over activiteiten gericht op hun eigen professionele groei en ontwikkeling	Leraren nemen deel aan niet-lesgebonden school-evenementen en projecten	Deze school stimuleert medewerkers om nieuwe initiatieven te nemen
po	Australië	82,7%	81,8%	78,2%	82,2%	79,6%
	Frankrijk	72,5%	84,0%	72,6%	63,8%	80,5%
	Japan	68,9%	82,8%	81,5%	79,2%	71,1%
	Turkije	81,0%	86,0%	83,0%	80,5%	81,5%
	Vlaanderen	81,9%	87,9%	87,6%	91,0%	83,6%
	TALIS-gemiddelde	81,5%	86,0%	84,2%	83,1%	83,4%
	Nederland	88,5%	92,3%	91,0%	88,8%	91,3%
vo	Australië	81,3%	80,2%	77,7%	85,8%	76,3%
	Finland	73,7%	78,3%	75,4%	75,1%	86,6%
	Frankrijk	68,9%	80,2%	68,8%	74,1%	75,5%
	Japan	58,8%	72,7%	78,8%	78,8%	64,6%
	Vlaanderen	82,0%	88,4%	87,2%	92,8%	82,8%
	OESO-gemiddelde	78,6%	83,6%	83,8%	84,5%	82,4%
	Nederland	74,7%	82,4%	82,7%	89,6%	80,3%

Noot: aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. Rood gearceerde cellen = significant lager en groen gearceerde cellen = significant hoger dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0.05$)

Betrokken bij besluitvorming op school

Ongeveer driekwart van de leraren, zowel in het primair als voortgezet onderwijs, vindt dat leerlingen de mogelijkheid hebben deel te nemen aan de besluitvorming over de school. Nog een groter aandeel vindt dat dit ook geldt voor de mogelijkheden voor ouders en een nog groter aandeel vindt dat ook voor de mogelijkheden voor medewerkers. Deze bevindingen zijn de afgelopen jaren stabiel gebleven. Po-leraren zijn positiever over de invloed van medewerkers en ouders dan in andere landen, vo-leraren wijken niet veel af van andere landen.

Primair onderwijs: leraren ervaren vaker invloed op besluitvorming dan collega's in andere landen

Net als in 2018 geeft het overgrote deel van de po-leraren aan dat medewerkers, ouders en leerlingen invloed hebben op besluitvorming binnen de school (zie [Tabel 5.4](#)). Maar liefst 96% is het (zeer) eens met de stelling dat medewerkers kunnen deelnemen aan besluitvorming. Ook over de betrokkenheid van ouders is men positief: 89% onderschrijft dat zij invloed hebben. Ongeveer driekwart van de leraren geeft aan dat ook leerlingen mogelijkheden hebben om mee te denken over het schoolbeleid. Er zijn geen significante verschillen in deze opvattingen tussen mannelijke en vrouwelijke leraren, noch tussen fulltimers en parttimers.

In vergelijking met referentielanden en het gemiddelde van alle TALIS-landen, zijn Nederlandse po-leraren aanzienlijk positiever over de invloed van medewerkers en ouders op besluitvorming. Wat betreft leerlingbetrokkenheid wijkt Nederland niet af van andere landen.

Voortgezet onderwijs: de meeste leraren voelen zich betrokken bij de besluitvorming op school

Het overgrote deel van de leraren in het voortgezet onderwijs (vo) ervaart - net als in 2013 en 2018 - veel invloed van medewerkers, ouders en leerlingen op besluitvorming binnen de school. Acht op de tien vo-leraren zijn het (zeer) eens met de stelling dat medewerkers de mogelijkheid hebben om deel te nemen aan besluitvorming. Over de invloed van ouders is men eveneens positief (78%), en iets minder dan driekwart van de leraren vindt dat ook leerlingen betrokken worden bij beslissingen. Tussen mannen en vrouwen en tussen full- en parttimers, zijn er op dit vlak geen significante verschillen.

Nederlandse vo-leraren wijken in hun ervaringen rondom gedeelde besluitvorming nauwelijks af van hun collega's in referentielanden en het OESO-gemiddelde. Enkele uitzonderingen springen eruit in vergelijking met Nederlandse vo-leraren:

- Australische leraren zijn negatiever over de invloed van medewerkers, ouders én leerlingen.
- Japanse leraren ervaren minder invloed van medewerkers en ouders.
- Finse leraren zijn vooral negatiever over de invloed van ouders.
- Vlaamse vo-leraren daarentegen zijn juist positiever over de betrokkenheid van leerlingen bij besluitvorming.

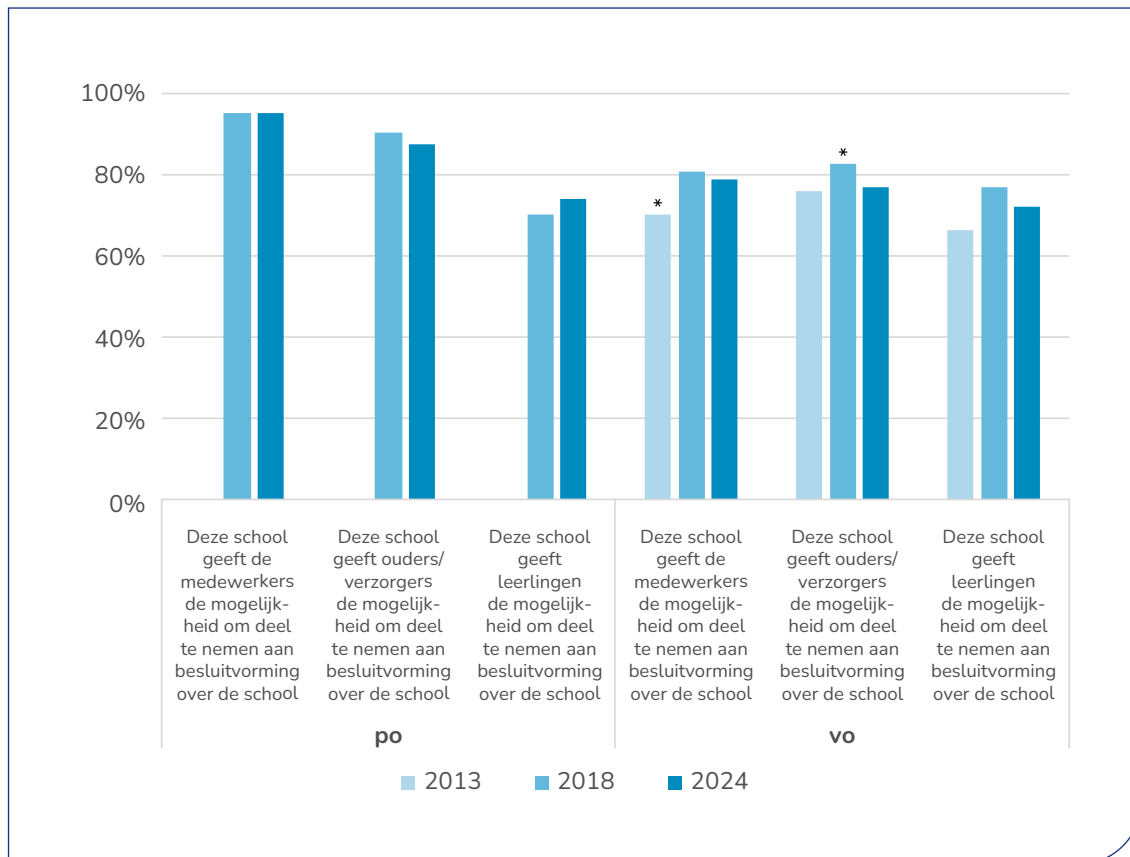
De trendvergelijking laat zien dat het beeld grotendeels stabiel is gebleven, zie [Figuur 5.2](#). In 2013 gaf zo'n 70% van de vo-leraren aan dat medewerkers invloed hadden op besluitvorming – een significant lager percentage dan nu. In 2018 waren leraren met 83% significant positiever over de invloed van ouders dan in 2024 (78%).

Tabel 5.4: Mogelijkheden om deel te nemen aan besluitvorming over de school door medewerkers, ouders/verzorgers en leerlingen, volgens leraren, internationale vergelijking

		Deze school geeft de medewerkers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming over de school	Deze school geeft ouders/verzorgers de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming over de school	Deze school geeft leerlingen de mogelijkheid om deel te nemen aan besluitvorming over de school
po	Australië	76,4%	78,5%	70,6%
	Frankrijk	87,3%	82,4%	70,5%
	Japan	84,3%	76,2%	70,8%
	Turkije	80,7%	78,1%	73,4%
	Vlaanderen	87,8%	79,7%	75,5%
	TALIS-gemiddelde	82,5%	80,7%	72,6%
	Nederland	95,8%	88,7%	75,0%
vo	Australië	65,3%	69,7%	68,0%
	Finland	76,9%	59,4%	78,0%
	Frankrijk	74,9%	73,7%	74,1%
	Japan	74,0%	64,1%	72,5%
	Vlaanderen	76,6%	74,1%	81,3%
	OESO-gemiddelde	78,2%	76,2%	73,3%
	Nederland	80,0%	77,9%	73,3%

Noot: aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. Rood gearceerde cellen = significant lager en groen gearceerde cellen = significant hoger dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0.05$)

Figuur 5.2: Trendvergelijking van betrokkenheid bij besluitvorming, in %



Noot: % leraren dat het eens tot zeer eens is met de stellingen over besluitvorming. *=significant verschil tussen 2024 en 2018 of 2013 ($p < 0.05$)

5.3 Professionele relaties met de schoolleider, ouders en leerlingen

Leraren in zowel primair als voortgezet onderwijs in Nederland zijn opvallend positief over hun schoolleider. In het primair onderwijs zijn leraren positiever dan collega's in andere landen. In het voortgezet onderwijs is het beeld wat gemengd: in sommige landen zijn leraren op onderdelen positiever, op andere juist negatiever dan in Nederland. Nederlandse leraren beoordelen hun relatie met leerlingen eveneens zeer positief. Factoren zoals schoolgrootte of het aandeel leerlingen met speciale onderwijsbehoeften blijken hierop geen invloed te hebben. Wel zijn leraren in het primair onderwijs positiever over de relatie met leerlingen op scholen met een relatief groot aandeel leerlingen met een lagere sociaaleconomische status. In het voortgezet onderwijs speelt dit geen rol. Ook over de relatie met collega's zijn leraren zeer te spreken: in het primair onderwijs geeft ruim 90% aan positieve collegiale relaties te ervaren; in het voortgezet onderwijs ligt dit percentage iets boven de 80%. In het po zijn er op dit vlak geen verschillen naar geslacht, werkervaring, leeftijd of aanstellingsomvang. In het vo zijn vrouwen en fulltimers iets minder positief over het vertrouwen in collega's dan mannen en parttimers.

Primair onderwijs: leraren hebben veel vertrouwen in de relatie met schoolleiders, collega's en leerlingen

Nederlandse leraren zijn zeer positief over de relatie met de schoolleider als het gaat om onderwerpen als het hebben van een duidelijke visie, ruimte bieden voor inspraak, relatie met medewerkers en ouders, steun aan team en vertrouwen in deskundigheid van leraren (zie [Tabel 5.5](#)). Meer dan negen op de tien po-leraren waarderen de schoolleider op bijna al deze aspecten. Alleen inspraak krijgt wat minder waardering (88%), maar ook daarover blijft een grote meerderheid positief. In de referentielanden en het TALIS-gemiddelde van alle deelnemende landen zijn leraren veel minder positief over de relatie met de schoolleider dan Nederlandse leraren. Tussen mannelijke en vrouwelijke leraren zijn er vrijwel geen verschillen in hun oordeel over de schoolleiding.

Leraren in het po zijn vrijwel allemaal zeer positief over hun relatie met leerlingen. Het gaat dan om onderwerpen als goed met elkaar omgaan, het welzijn van leerlingen belangrijk vinden en interesse hebben in wat leerlingen te zeggen hebben. Extra hulp verzorgen krijgt iets minder, maar nog steeds zeer veel steun (96%). Deze uitkomsten verschillen niet naar achtergrondkenmerken als schoolgrootte en het aandeel leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, maar leraren zijn positiever over de leerling-leraar-relaties als het aandeel leerlingen met een lage sociaaleconomische status groter is dan 30%.

Leraren zijn ook in grote mate positief over hun relatie met collega's: 91% ervaart een samenwerkingscultuur die gekenmerkt wordt door wederzijdse steun en zelfs 95% vindt dat leraren op school op elkaar kunnen vertrouwen. De meningen over dit onderwerp verschillen niet naar gender, werkervaring, leeftijd en full- of parttimers.

Voortgezet onderwijs: leraren hebben veel vertrouwen in de relatie met leerlingen, collega's en schoolleiders, maar zijn wat minder vaak positief over de ruimte voor inspraak.

Nederlandse leraren zijn zeer positief over de relatie met de schoolleider (zie [Tabel 5.5](#)). Het gaat dan om onderwerpen als het hebben van een duidelijke visie, relatie met medewerkers en ouders, steun aan team en vertrouwen in deskundigheid van leraren. Meer dan acht op de tien vo-leraren waarderen de schoolleider op bijna al deze aspecten. Inspraak krijgt een stuk minder waardering dan in het primair onderwijs (65%).

Een vergelijking met andere landen levert een gemengd beeld op. In Australië, Vlaanderen en het OESO-gemiddelde zijn leraren positiever over de visie van de schoolleider dan in Nederland. In Frankrijk, Finland en het OESO-gemiddelde zijn leraren positiever het stimuleren van inspraak door de schoolleider. Frankrijk is echter negatiever over de verstandhouding van de schoolleider met de medewerkers en het vertrouwen van de schoolleider in de deskundigheid van leraren, terwijl Finland negatiever is over de schooldirectie als het gaat om het kunnen rekenen op professionele steun. Alleen leraren in Japan lijken over bijna de hele linie minder vaak positief over de schoolleider dan leraren in Nederland. De meningen over dit onderwerp verschillen niet naar achtergrondkenmerken zoals gender.

Net als leraren in het po zijn leraren in het vo ook vrijwel allemaal zeer positief over de *relatie met leerlingen*. Het gaat daarbij om onderwerpen als goed met elkaar omgaan, het welzijn van leerlingen belangrijk vinden en interesse hebben in wat leerlingen te zeggen hebben. Extra hulp verzorgen krijgt iets minder, maar nog steeds zeer veel steun (94%). Factoren zoals schoolgrootte, het aandeel leerlingen met speciale onderwijsbehoeften of met een lage sociaaleconomische status blijken hierbij geen verschil te maken.

Tot slot zijn leraren positief over de *relatie met collega's*: driekwart ervaart een samenwerkingscultuur die gekenmerkt wordt door wederzijdse steun en bijna 90% vindt dat leraren op school op elkaar kunnen vertrouwen. De meningen over dit onderwerp verschillen niet naar leeftijd of werkervaring. Vrouwen en fulltimers vinden dat ze wat minder op collega's kunnen vertrouwen dan mannen en parttimers.

Tabel 5.5: Opvattingen van leraren over (de relatie met) de schoolleider, internationale vergelijking

		De schoolleider heeft een duidelijke visie voor deze school	De schoolleider stimuleert dat alle medewerkers inspraak hebben bij belangrijke beslissingen	De schoolleider heeft een goede verstandhouding met de medewerkers	De schoolleider heeft een goede verstandhouding met de ouders/verzorgers	Leraren kunnen voor professionele steun rekenen op het directieteam van de school	De schoolleider heeft vertrouwen in de deskundigheid van de leraren
po	Australië	93,1%	77,5%	89,1%	91,7%	85,7%	91,9%
	Frankrijk	90,4%	87,3%	89,5%	93,4%	89,5%	92,8%
	Japan	88,8%	69,1%	85,5%	91,6%	69,9%	89,0%
	Turkije	82,2%	78,1%	85,4%	86,7%	81,1%	90,5%
	Vlaanderen	88,0%	80,6%	85,1%	91,2%	84,9%	94,6%
	TALIS-gemiddelde	90,8%	81,9%	89,6%	93,6%	85,1%	93,4%
	Nederland	95,2%	88,4%	95,0%	96,7%	96,6%	98,3%
vo	Australië	84,6%	70,0%	83,5%	90,9%	79,7%	88,9%
	Finland	78,2%	74,6%	81,5%	88,8%	74,6%	92,0%
	Frankrijk	81,2%	73,0%	79,3%	89,3%	82,2%	87,7%
	Japan	82,7%	61,1%	79,9%	86,2%	56,7%	86,7%
	Vlaanderen	89,2%	68,4%	83,4%	92,4%	84,2%	90,9%
	OESO-gemiddelde	87,1%	77,6%	86,5%	91,5%	83,9%	92,1%
	Nederland	78,4%	65,3%	85,5%	90,0%	82,6%	91,1%

Noot: aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. Rood gearceerde cellen = significant lager en groen gearceerde cellen = significant hoger dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0.05$)

5.4 Gedeelde schoolcultuur

In vergelijking met landen om ons heen zijn Nederlandse leraren in het primair onderwijs zeer positief over een gedeelde schoolcultuur: een cultuur van samenwerking en wederzijdse steun, consequent handhaven van gedragsregels, en het hebben van gedeelde overtuigingen over lesgeven en leren. Leraren in het voortgezet onderwijs zijn minder positief, ook in vergelijking met de referentielanden.

Een gedeelde schoolcultuur betekent dat leraren gedeelde pedagogisch-didactische opvattingen over onderwijs ervaren, een cultuur van samenwerken en gedeelde waarden en normen binnen de schoolgemeenschap.

Primair onderwijs: ruim acht op de tien leraren ervaren een gedeelde schoolcultuur, vooral samenwerking en steun scoren hoger dan in andere landen.

Het overgrote deel van de Nederlandse leraren in het primair onderwijs ervaart een gedeelde schoolcultuur (zie [Tabel 5.6](#)). Zo geeft 91% aan dat er sprake is van een cultuur van samenwerking en onderlinge steun, 85% deelt dezelfde overtuigingen over lesgeven en leren, en 81% vindt dat gedragsregels voor leerlingen consequent worden gehandhaafd. Nederlandse leraren in het po zijn over een cultuur van samenwerking en wederzijdse steun positiever dan de referentielanden en het TALIS-gemiddelde. Over het consequent handhaven van gedragsregels zijn leraren van drie van de zeven referentielanden negatiever dan Nederland (Australië, Japan en Vlaanderen) en is Frankrijk juist positiever dan Nederland. Over het hebben van gedeelde overtuigingen over lesgeven en leren is alleen Japan negatiever. Leraren van kleinere po-scholen zijn positiever over het consequent handhaven van gedragsregels voor leerlingen dan middelgrote en grote po-scholen. Leraren van po-scholen met minder dan 10% leerlingen met speciale onderwijsbehoeften zijn daarnaast positiever over het hebben van gedeelde overtuigingen over lesgeven en leren. Het antwoord van po-leraren hangt niet samen met het aandeel leerlingen met een lage sociaaleconomische status.

Voortgezet onderwijs: minder sterke gedeelde schoolcultuur, vooral bij overtuigingen en gedragsregels

Leraren in het voortgezet onderwijs herkennen in mindere mate een gedeelde schoolcultuur dan in het primair onderwijs. Terwijl driekwart van de leraren aangeeft dat er sprake is van een cultuur van samenwerking en wederzijdse steun, vindt maar 54% van de leraren dat het team dezelfde overtuigingen deelt over lesgeven en leren. Slechts 41% herkent een consequente handhaving van gedragsregels voor leerlingen. Op twee van de drie onderdelen – gedeelde overtuigingen en handhaving van gedragsregels – zijn Nederlandse vo-leraren duidelijk negatiever dan hun collega's in de vijf referentielanden en vergeleken met het OESO-gemiddelde. Op het punt van samenwerking en steun scoort Nederland iets gunstiger: alleen Vlaanderen, Finland en het OESO-gemiddelde scoren hier nog hoger.

Schoolkenmerken zoals schoolgrootte, het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften of met een lage sociaaleconomische achtergrond blijken nauwelijks samen te hangen met de ervaringen van leraren met de schoolcultuur. Alleen op scholen waar meer dan 30% van de leerlingen een lage sociaaleconomische status heeft, zijn leraren iets positiever over het delen van opvattingen over lesgeven en leren.

Tabel 5.6: Leraren over een gedeelde schoolcultuur, internationale vergelijking

		Het personeel van deze school deelt dezelfde overtuigingen over lesgeven en leren	Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun	Het personeel van deze school handhaaft de gedragsregels voor leerlingen op consequente wijze in de hele school
po	Australië	86,3%	81,8%	72,8%
	Frankrijk	86,5%	82,4%	86,0%
	Japan	79,0%	87,2%	75,8%
	Turkije	87,1%	82,0%	79,8%
	Vlaanderen	85,8%	84,8%	61,9%
	TALIS-gemiddelde	84,7%	84,7%	81,4%
	Nederland	84,9%	91,4%	81,0%
vo	Australië	75,2%	74,7%	59,8%
	Finland	74,1%	81,2%	58,8%
	Frankrijk	73,7%	71,3%	70,2%
	Japan	69,6%	80,7%	68,8%
	Vlaanderen	82,6%	81,7%	51,4%
	OESO-gemiddelde	76,5%	82,4%	71,3%
	Nederland	54,3%	76,0%	41,2%

Noot: aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. Rood gearceerde cellen = significant lager en groen gearceerde cellen = significant hoger dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0.05$)

5.5 Ervaren veiligheid op school

Een gedeelde schoolcultuur hangt volgens veel onderzoeken samen met meer veiligheid en minder pestgedrag op school³². Komt pesten van leerlingen veel voor en hoe gaat de school daar volgens leraren mee om?

Pestgedrag komt volgens leraren in het primair onderwijs in beperkte mate voor en we vinden geen verschil tussen Nederland en het TALIS-gemiddelde. Op grote basisscholen en in grote steden komt pestgedrag vaker voor. In het voortgezet onderwijs is pestgedrag een groter probleem: meer dan de helft van de leraren geeft aan dat pestgedrag op school voorkomt, dat is hoger dan het OESO-gemiddelde. Ook in het vo zijn er verschillen naar schoolgrootte en stedelijkheid van de schoolomgeving. In zowel po als vo geven vrijwel alle leraren aan dat pestgedrag, vandalisme en geweld niet getolereerd worden op school.

Primair onderwijs: leraren signaleren weinig pestgedrag op school

Volgens Nederlandse po-leraren komen verschillende vormen van pestgedrag in beperkte mate voor op school (zie [Tabel 5.7](#)). Het gaat dan om pesten vanwege kleding en uiterlijk (22%), etnische achtergrond (11%) of gender en seksualiteit (10%). In Japan komen deze vormen van pestgedrag veel minder vaak voor, in Australië juist vaker. Er is geen verschil tussen Nederland en het TALIS-gemiddelde. Nederlandse leraren op grote scholen (>230 leerlingen) geven vaker aan dat deze vormen van pesten voorkomen dan leraren op middelgrote scholen (121-230 leerlingen). Ook in grote steden (>100.000 inwoners) geven Nederlandse leraren aan dat pesten vaker voorkomt dan leraren uit kleinere dorpen (<3.000 inwoners).

32 Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.

Nederlandse leraren zijn zeer positief over de manier waarop omgegaan wordt met pestgedrag, vandalisme en geweld op school (zie [Tabel 5.8](#)). Net als in onze referentielanden en het TALIS-gemiddelde is bijna 100% het (sterk) eens dat pesten niet getolereerd wordt. Ook geven bijna alle leraren aan dat leerlingen terecht kunnen bij ouders of verzorgers en dat leraren oprecht bezorgd zijn om het welzijn van hun leerlingen. Een deel van de referentielanden en het TALIS-gemiddelde laten hier een iets, maar significant negatievere uitslag zien. Een iets kleiner aandeel (93%) van de Nederlandse po-leraren geeft aan dat leerlingen hun leraren vertellen als andere leerlingen gepest worden, dat is een kleiner aandeel dan in de meeste referentielanden en het TALIS-gemiddelde. In Nederland zijn daarbij geen verschillen naar schoolkenmerken als schoolgrootte, aandeel leerlingen met lage SES of met specifieke onderwijsbehoeften en urbanisatiegraad.

Voortgezet onderwijs: pesten komt volgens leraren regelmatig voor

Leraren in het voortgezet onderwijs signaleren dat pesten zich relatief vaak voordoet, met name op basis van kleding of uiterlijk (50%), gender of seksuele oriëntatie (59%) en etnische achtergrond (30%). In vergelijking met het OESO-gemiddelde en Japan noemen Nederlandse leraren deze vormen van pesten significant vaker. Door Franse leraren wordt aangegeven dat pesten op basis van uiterlijk en afkomst veel vaker voorkomt, vergeleken met Nederlandse leraren.

Pestgedrag in het vo verschilt binnen Nederland per schooltype en regio. Leraren op grotere scholen, op scholen waar meer dan 10% van de leerlingen specifieke ondersteuningsbehoeften heeft, en op scholen in middelgrote gemeenten, signaleren deze vormen van pesten vaker dan hun collega's op kleinere scholen, op scholen met minder ondersteuningsbehoeftige leerlingen en in kleine dorpen.

Ook in het voortgezet onderwijs zijn Nederlandse leraren het vrijwel unaniem eens dat pesten niet wordt getolereerd, dat leerlingen bij ouders of verzorgers terecht kunnen en dat leraren oprecht begaan zijn met hun leerlingen. Ruim driekwart van de leraren geeft aan dat leerlingen pestgedrag melden bij een leraar. Op dit punt wijken Nederlandse leraren iets af van collega's in andere landen: in Frankrijk, Japan en Vlaanderen is men het nog vaker eens met deze stelling, evenals met de stelling dat pesten niet wordt getolereerd. Japan wijkt echter negatief af wat betreft de aanwezigheid van aanspreekbare ouders en de ervaren betrokkenheid van leraren. Finland scoort lager dan Nederland op de mate waarin leerlingen pestgedrag aan leraren melden.

Nederlandse leraren in kleine dorpen (<3.000 inwoners) zijn het vaker eens dat scholen op verschillende manieren pesten en geweld proberen tegen te gaan dan in grotere dorpen (3.000–15.000 inwoners) en in kleine of grote steden.

Tabel 5.7: Leraren over pesten en intimidatie van leerlingen, internationale vergelijking

		Leerlingen worden op deze school geplaagd vanwege hun kleding of uiterlijk	Leerlingen op deze school worden gekleineerd vanwege hun etnische achtergrond	Er wordt op deze school geplaagd vanwege gender en seksualiteit
po	Australië	27,0%	22,0%	16,4%
	Frankrijk	36,8%	14,4%	8,7%
	Japan	15,3%	2,7%	6,6%
	Turkije	10,6%	9,7%	nvt
	Vlaanderen	35,4%	25,1%	11,6%
	TALIS-gemiddelde	19,5%	11,5%	10,1%
	Nederland	22,3%	11,3%	9,8%
vo	Australië	46,3%	35,5%	45,1%
	Finland	53,1%	38,2%	54,9%
	Frankrijk	73,1%	45,6%	52,4%
	Japan	24,4%	4,1%	8,0%
	Vlaanderen	57,1%	39,8%	44,6%
	OESO-gemiddelde	33,5%	20,2%	27,4%
	Nederland	50,8%	30,2%	58,6%

Noot: aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. Rood gearceerde cellen = significant lager en groen gearceerde cellen = significant hoger dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0.05$)

Tabel 5.8: Leraren over het omgaan met pesten en intimidatie van leerlingen, internationale vergelijking

		Leraren maken leerlingen duidelijk dat pesten niet getolereerd wordt	Op deze school vertellen leerlingen het aan leraren als andere leerlingen gepest worden	Er zijn ouders op deze school waar leerlingen met problemen terecht kunnen	Leraren op deze school zijn oprecht bezorgd om de leerlingen
po	Australië	96,9%	93,1%	98,8%	99,1%
	Frankrijk	98,9%	96,7%	98,2%	98,9%
	Japan	98,8%	97,7%	98,2%	97,3%
	Turkije	97,0%	97,8%	96,2%	97,0%
	Vlaanderen	98,4%	90,8%	95,4%	98,6%
	TALIS-gemiddelde	98,0%	95,6%	94,8%	98,0%
	Nederland	98,1%	93,3%	98,5%	99,1%
vo	Australië	96,3%	77,5%	99,2%	97,9%
	Finland	96,8%	71,6%	98,9%	97,3%
	Frankrijk	97,4%	88,9%	99,0%	97,5%
	Japan	97,7%	95,1%	96,4%	94,9%
	Vlaanderen	98,2%	87,8%	99,3%	98,5%
	OESO-gemiddelde	97,3%	88,6%	98,0%	96,5%
	Nederland	94,9%	78,5%	98,7%	98,4%

Noot: aandeel leraren dat het eens tot zeer eens is met de bovenstaande stellingen. Rood gearceerde cellen = significant lager en groen gearceerde cellen = significant hoger dan het aandeel Nederlandse leraren ($p < 0.05$)

5.6 Loopbaanperspectief

Het aandeel Nederlandse leraren dat overweegt om de komende vijf jaar het onderwijs te verlaten ligt lager dan het TALIS- en OESO-gemiddelde. In het vo hebben vrouwen vaker de intentie om het onderwijs te verlaten dan mannen. De belangrijkste reden om te vertrekken is doorstroom naar een niet-lesgevende functie binnen het onderwijs.

Het lerarentekort is een urgent probleem dat in verschillende landen hoog op de beleidsagenda staat. Naast het aantrekken van nieuwe leraren is het behouden van leraren een belangrijk aandachtspunt. In TALIS is daarom gevraagd naar de vertrekintentie: de verwachting om binnen nu en vijf jaar het beroep van leraar te verlaten. Daarnaast is gevraagd naar beweegredenen die achter deze vertrekintentie zitten: een baan buiten het onderwijs, een niet-lesgevende baan binnen het onderwijs, volgen van een opleiding of pensionering.

Primair onderwijs: één op de zes leraren is van plan om het onderwijs te verlaten

Ongeveer een op de zes leraren (18%) is van plan om het onderwijs binnen vijf jaar te verlaten; dat is minder dan het TALIS-gemiddelde en dan leraren in de referentielanden Japan, Australië en Turkije (zie [Figuur 5.3](#)). De vertrekintentie van Nederlandse leraren (exclusief leraren die binnen afzienbare tijd met pensioen gaan) verschilt niet naar leraarmerken: er zijn geen specifieke groepen die vaker van plan zijn om het onderwijs te verlaten. In 2018 zagen we dat 18% van de startende leraren (met minder dan vijf jaar werkervaring) het onderwijs binnen vijf jaar wilde verlaten, in 2024 is dat gedaald naar zo'n 10%. Maar dat verschil is niet significant.

De belangrijkste reden is een overstap binnen het onderwijs naar een andere functie

Leraren die overwegen het onderwijs te verlaten, is gevraagd welke factoren daarin meespelen. De meest genoemde reden is de overstap naar een niet-lesgevende functie binnen het onderwijs: een derde geeft aan dat dit 'redelijk' of 'sterk' meespeelt (zie [Figuur 5.4](#)). Persoonlijke redenen of gezinsomstandigheden volgen met bijna 30%. Een baan buiten het onderwijs wordt door een bijna een kwart genoemd, terwijl een vervolg- of andere opleiding en pensionering het minst worden genoemd (respectievelijk 20% en 15%). Van de 18% po-leraren die van plan is binnen vijf jaar het onderwijs te verlaten wil dus bijna een kwart het onderwijs voor gezien houden: dat is 4% van de totale po lerarenpopulatie in Nederland.

Voor alle vijf beweegredenen geldt dat het aandeel leraren in Nederland lager ligt dan het TALIS-gemiddelde en dat de volgorde van belangrijkheid van beweegredenen verschilt. Zo is gemiddeld in de TALIS-landen het vertrek vanwege pensionering groter dan in Nederland.

Voortgezet onderwijs: één op de vijf leraren is van plan het onderwijs te verlaten: vrouwen vaker dan mannen

Een op de vijf (20%) leraren in het voortgezet onderwijs is van plan om binnen vijf jaar het onderwijs te verlaten, dat is lager dan het OESO-gemiddelde (zie [Figuur 5.3](#)). In de referentielanden Japan, Australië en Finland zijn leraren vaker van plan om het onderwijs te verlaten dan in Nederland, maar onder Vlaamse leraren is de vertrekintentie juist lager. In Nederland overwegen vrouwen vaker om het onderwijs te verlaten dan mannen (respectievelijk 14% tegenover 8%). Onder leraren jonger dan 30 jaar zien we geen verandering in de vertrekintentie ten opzichte van 2018.

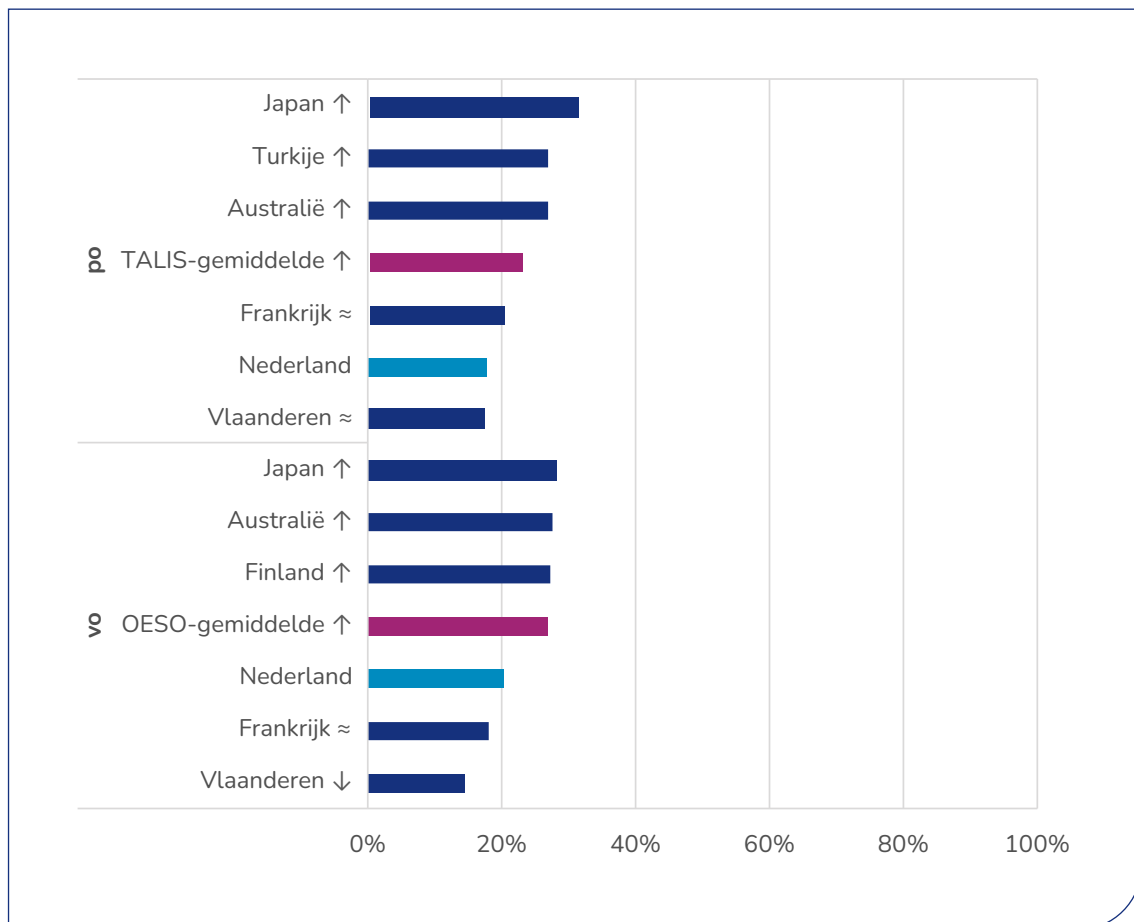
De belangrijkste reden is een overstap binnen het onderwijs naar een andere functie

Leraren die aangeven het onderwijs te willen verlaten, is gevraagd in hoeverre verschillende factoren daarbij een rol spelen. De meest genoemde reden is de overstap naar een niet-lesgevende functie binnen het onderwijs: 31% geeft aan dat deze reden 'redelijk' of 'sterk' meespeelt. Persoonlijke of gezinsomstandigheden worden op de tweede plaats genoemd (28%). Een baan buiten het onderwijs wordt door een kwart genoemd, terwijl een vervolg- of andere opleiding en pensionering het minst worden genoemd (rond de 18%). Van de 20% vo-leraren die van plan is binnen vijf jaar het onderwijs te verlaten wil dus een kwart het onderwijs voor gezien houden: dat is 5% van de totale vo lerarenpopulatie in Nederland.

Binnen Nederland geven vrouwen vaker aan dat een overstap naar een niet-lesgevende functie een belangrijke reden is om te vertrekken (35% tegenover 26%). Voor de andere factoren zijn geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen gevonden.

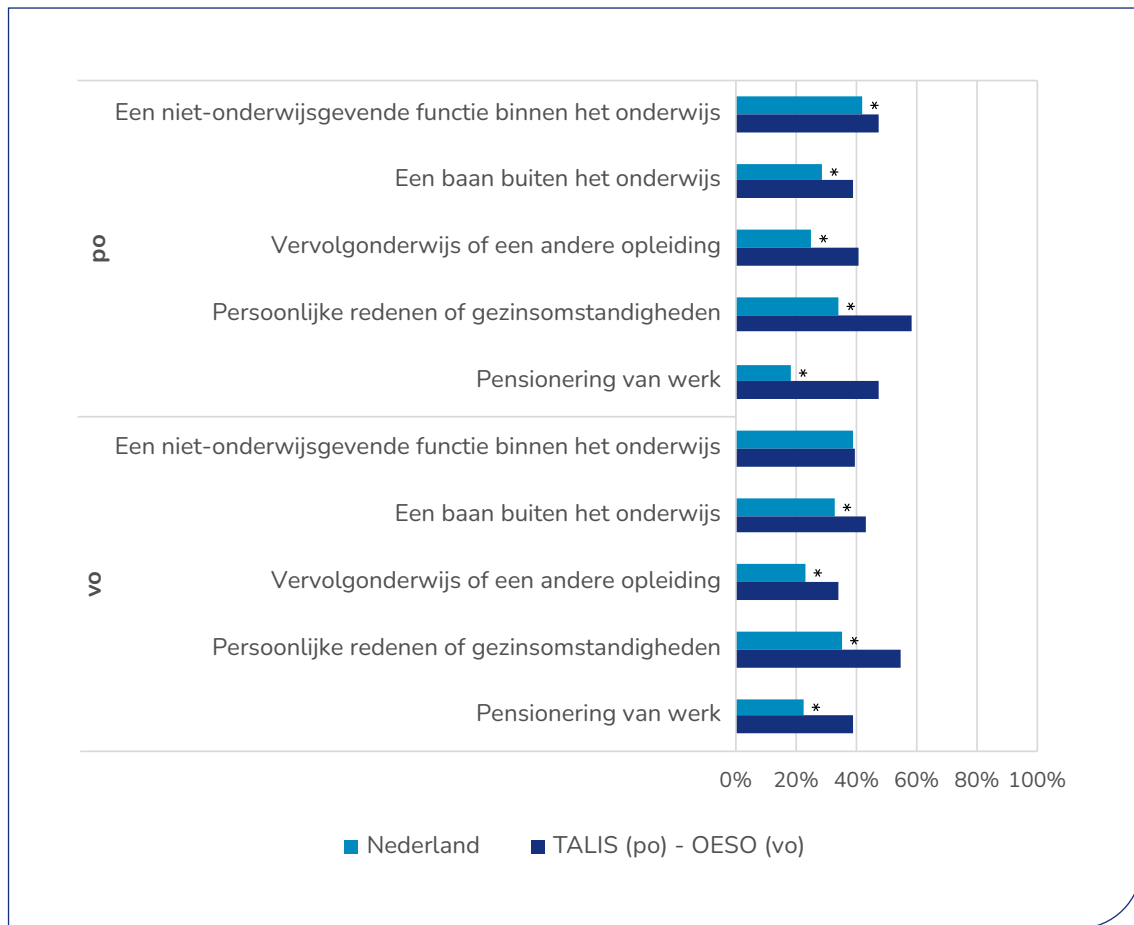
Voor alle vijf beweegredenen geldt dat het aandeel in Nederland lager ligt dan het OESO-gemiddelde (zie [Figuur 5.4](#)) en dat ook de volgorde van belangrijkheid van beweegredenen verschilt. Zo is gemiddeld in de OESO-landen het vertrek vanwege pensionering en het vertrek naar een functie buiten het onderwijs groter dan in Nederland.

Figuur 5.3: Aandeel leraren dat van plan is om het onderwijs de komende vijf jaar te verlaten, in %



Noot: achter elk land is met een symbool aangegeven of dat hoger (pijl omhoog) lager (pijl omlaag) of niet significant (=) verschilt ten opzichte van Nederland ($p < 0.05$)

Figuur 5.4: Redenen om het onderwijs te willen te verlaten, in %



Noot. Aandeel leraren dat stelt dat de bovenstaande factor (zeer) waarschijnlijk een reden is om het onderwijs te verlaten ($p < 0.05$)

Werktevredenheid is belangrijkste voorspeller van vertrekintentie

Het behouden van leraren voor het onderwijs hangt in de eerste plaats samen met hun werktevredenheid. Verdiepende analyses laten zien dat werktevredenheid zoveel verklaart dat de invloed van andere kenmerken grotendeels verdwijnt.

Met het oog op het lerarentekort is het essentieel om inzicht te krijgen in welke kenmerken samenhangen met vertrekintentie. We hebben een logistische regressie-analyse uitgevoerd om te voorspellen of een leraar het onderwijs wil verlaten of niet³³. Deze analyses laten zien welke factoren het sterkst voorspellen of leraren van plan zijn het beroep te verlaten. In deze analyse is vertrekintentie gedefinieerd als de intentie om binnen vijf jaar te stoppen met hun baan als leraar. Alle leraren die hebben aangegeven (zeer) waarschijnlijk binnen vijf jaar te stoppen vanwege pensionering, worden hier buiten beschouwing gelaten. Daardoor betreft het een kleinere groep (zo'n 11% van de leraren in po en vo), en is enige voorzichtigheid geboden bij de interpretatie van de resultaten: mogelijk worden kleine effecten niet goed opgemerkt in deze analyses.

³³ De intra-klassecorrelatie van vertrekintentie is laag en niet significant. Dit betekent dat het grootste deel van de variantie binnen scholen ligt en nauwelijks tussen scholen. Met andere woorden: vertrekintentie hangt vooral samen met individuele kenmerken van leraren, en niet zozeer met de schoolcontext. In onderstaande analyse kijken we daarom naar individuele voorspellers en is geen multilevel regressieanalyses uitgevoerd.

In de analyse zijn de achtergrondkenmerken **leeftijd**, **gender** en **zij-instromer** meegenomen. Daarnaast zijn de voorspellers **samenwerkingscultuur**, **leraarleiderschap**, **tevredenheid met salaris** en **werktevredenheid** onderzocht. Een beschrijving van de schalen met bijbehorende items is beschreven in Bijlage A.1³⁴.

De analyses bestaan uit drie stappen. Eerst laten we zien hoe belangrijk achtergrondkenmerken zijn voor vertrekintentie (model 1). Vervolgens kijken we in welke mate samenwerkingscultuur, leeraarleiderschap en tevredenheid met salaris de vertrekintentie kunnen voorspellen (model 2). Ten slotte voegen we hier werktevredenheid bij als voorspeller (model 3). De uitkomsten per model zijn weergegeven in [Tabel B.1](#) en [B.2](#). In [Tabel B.3](#) is de totaal verklaarde variantie³⁵ van de verschillende modellen weergegeven.

Oudere en vrouwelijke leraren overwegen vaker een andere baan in vo

In het primair onderwijs voorspellen achtergrondkenmerken niet of leraren willen vertrekken, het model verklaart slechts 1% van de variantie. In het voortgezet onderwijs hangt **leeftijd** samen met vertrekintentie: oudere leraren geven aan vaker van baan te willen wisselen (OR (odds ratio) = 1,04; per jaar stijgt de kans om het beroep te verlaten met 4%). Daarnaast rapporteren **vrouwelijke leraren** in het vo vaker vertrekintentie te hebben dan mannen (OR = 1,98; de vertrekintentie van vrouwen is twee keer zo hoog als van mannen). Deze kenmerken verklaren samen 4,8% van de variantie.

Samenwerkingscultuur verkleint de kans op vertrek

Leraarleiderschap en **tevredenheid met het salaris** zijn in zowel po als vo geen significante voorspellers van vertrekintentie. Daarentegen blijkt de ervaren **samenwerkingscultuur** wél een significante en beschermende factor. Leraren die een sterke samenwerkingscultuur op school ervaren, zijn minder geneigd om te vertrekken. Dit geldt zowel voor het po (OR = 0,51) als voor het vo (OR = 0,68). Een OR van 0,51 betekent dat leraren die één punt hoger scoren op de schaal voor samenwerkingscultuur (bijvoorbeeld van *zeer oneens* naar *oneens*, of van *eens* naar *zeer eens*), ongeveer 50% minder **kans hebben** om binnen vijf jaar het beroep te willen verlaten. In het vo is dit effect minder sterk: per punt hoger op de schaal neemt de kans op vertrek met ongeveer een derde af. In po stijgt de verklaarde variantie van 1,0% naar 6,4%, in het vo stijgt deze van 4,8% naar 7,5%.

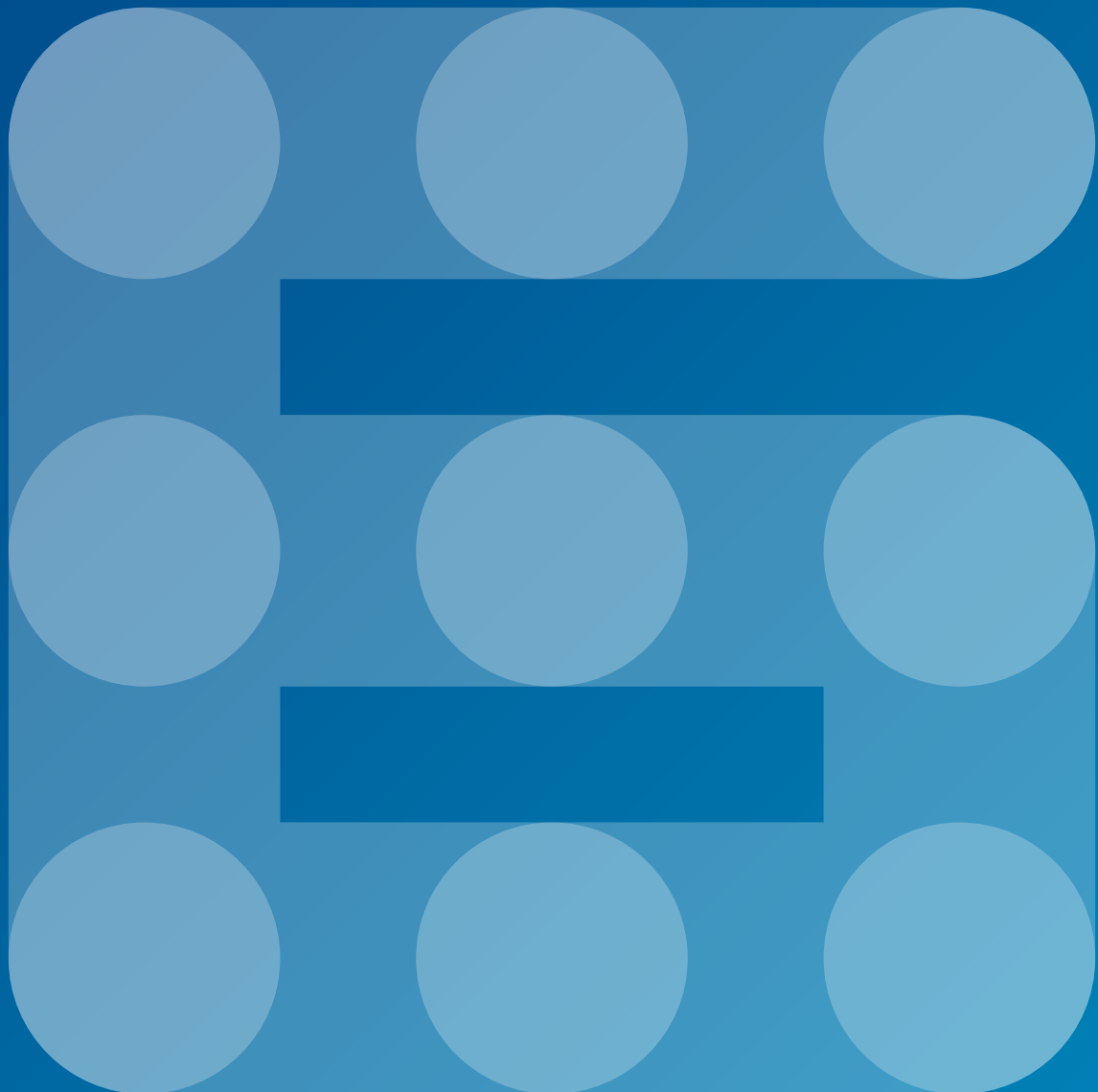
Tevreden leraren zijn minder vaak van plan om van baan te wisselen

In zowel het po als vo blijkt **werktevredenheid** de sterkste voorspeller van vertrekintentie: leraren met een hogere werktevredenheid rapporteren aanzienlijk minder vaak dat zij het beroep willen verlaten (PO: OR = 0,12, VO: OR = 0,19). Voor elke punt hoger op de schaal werktevredenheid daalt de kans op vertrekintentie in het po met bijna 90%. In het vo is dit ongeveer 80%. Wanneer werktevredenheid wordt toegevoegd, verdwijnt de bijdrage van samenwerkingscultuur en de achtergrondkenmerken gender en leeftijd. Dit wijst erop dat de effecten waarschijnlijk grotendeels via werktevredenheid lopen. De verklaarde variantie stijgt door de toevoeging van werktevredenheid aanzienlijk: in het po van 6,4% naar 19,3%, en in het vo van 7,5% naar 16,5%. Werktevredenheid is daarmee duidelijk de belangrijkste voorspeller van vertrekintentie.

34 De voorspellers zijn gemeten met Likert-schaalitems (1 = zeer oneens, 4 = zeer eens). De odds ratio's (OR) in de resultaten moeten daarom worden gelezen als de verandering in kans op vertrekintentie bij een toename van één schaalpunt.

35 Weergegeven aan de hand van de R²: een statistische maat die aangeeft welk deel van de variantie in de afhankelijke variabele verklaard wordt door de voorspellers in een regressiemodel. Hoe hoger de R², hoe beter het model past bij de data.

Schoolleiderschap



6. Schoolleiderschap

In dit hoofdstuk brengen we de leer- en werkomgeving van schoolleiders³⁶ in kaart. Hoe tevreden zijn schoolleiders met hun beroep, het salaris en arbeidsvoorwaarden? In welke mate ervaren schoolleiders stress op het werk en welke factoren dragen daaraan bij? Welke belemmeringen zien schoolleiders voor het geven van goed onderwijs en hoe houden we het beroep van schoolleider aantrekkelijk? We starten met een beschrijving van de opleidingsachtergrond van deze beroepsgroep.

6.1 Vooropleiding en deelname aan scholing

Primair onderwijs: de meeste schoolleiders in het primair onderwijs hebben een diploma van de lerarenopleiding op zak

Ruim negen op de tien schoolleiders die aan het Nederlandse TALIS-onderzoek deelnamen hebben de lerarenopleiding afgerond. Dat is significant hoger dan het TALIS-gemiddelde. Dat wijst erop dat Nederlandse schoolleiders veel kennis en ervaring hebben met lesgevende taken. In vergelijking met onze referentielanden hebben alleen schoolleiders in Finland significant vaker de lerarenopleiding gevolgd.

Zo'n acht op de tien schoolleiders hebben naast de lerarenopleiding ook een opleiding of cursus gevolgd gericht op schoolmanagementtaken, dat is vergelijkbaar met het TALIS-gemiddelde. Schoolleiders hebben ook vaak een opleiding of cursus gevolgd in onderwijskundig leiderschap: 65% heeft voor aanvang van de functie deze opleiding of cursus gevolgd.

Voortgezet onderwijs: de meeste schoolleiders in het voortgezet onderwijs hebben een diploma van de lerarenopleiding behaald

Ruim negen op de tien schoolleiders die aan het Nederlandse TALIS-onderzoek deelnamen, hebben de lerarenopleiding afgerond. Dat is significant hoger dan het OESO-gemiddelde. Dat wijst er ook in het vo op dat Nederlandse schoolleiders veel kennis en ervaring hebben met lesgevende taken. In vergelijking met onze referentielanden hebben alleen schoolleiders in Australië en Finland significant vaker de lerarenopleiding gevolgd.

Zo'n zeven op de tien schoolleiders hebben naast de lerarenopleiding ook een opleiding of cursus gevolgd gericht op schoolmanagementtaken of onderwijskundig leiderschap, dat is vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde.

³⁶ In TALIS wordt – naast een steekproef van leraren op school – de schooldirecteur uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek en een vragenlijst in te vullen. Als een school/vestiging geen directeur heeft, maar onder leiding staat van bijvoorbeeld een managementteam, wordt de vragenlijst ingevuld door degene die de hoogste positie bekleedt binnen dat team.

Tabel 6.1: aandeel schoolleiders dat vooraf aan de functie een training of opleiding heeft gehad in schoolmanagement, lerarenopleiding, en onderwijskundig leiderschap

		Schoolmanagement	Lerarenopleiding	Onderwijskundig leiderschap
po	Australië	37,5%	94,5%	51,6%
	Japan	55,5%	80,2%	79,2%
	Vlaanderen	40,4%	99,1%	35,1%
	Frankrijk	37,7%	91,1%	11,5%
	TALIS-gemiddelde	49,1%	86,2%	45,6%
	Turkije	35,9%	75,0%	43,3%
	Nederland	80,1%	94,4%	65,0%
vo	Australië	50,9%	96,9%	59,7%
	Japan	55,3%	80,4%	82,0%
	Vlaanderen	33,1%	100,0%	35,9%
	Frankrijk	62,1%	66,8%	48,5%
	OESO-gemiddelde	67,2%	87,8%	66,4%
	Finland	87,5%	99,6%	46,4%
	Nederland	68,1%	93,6%	69,9%

Groen: significant hoger dan in Nederland. Rood: significant lager dan in Nederland ($p < 0.05$)

6.2 Werktevredenheid, salaris en arbeidsvoorwaarden

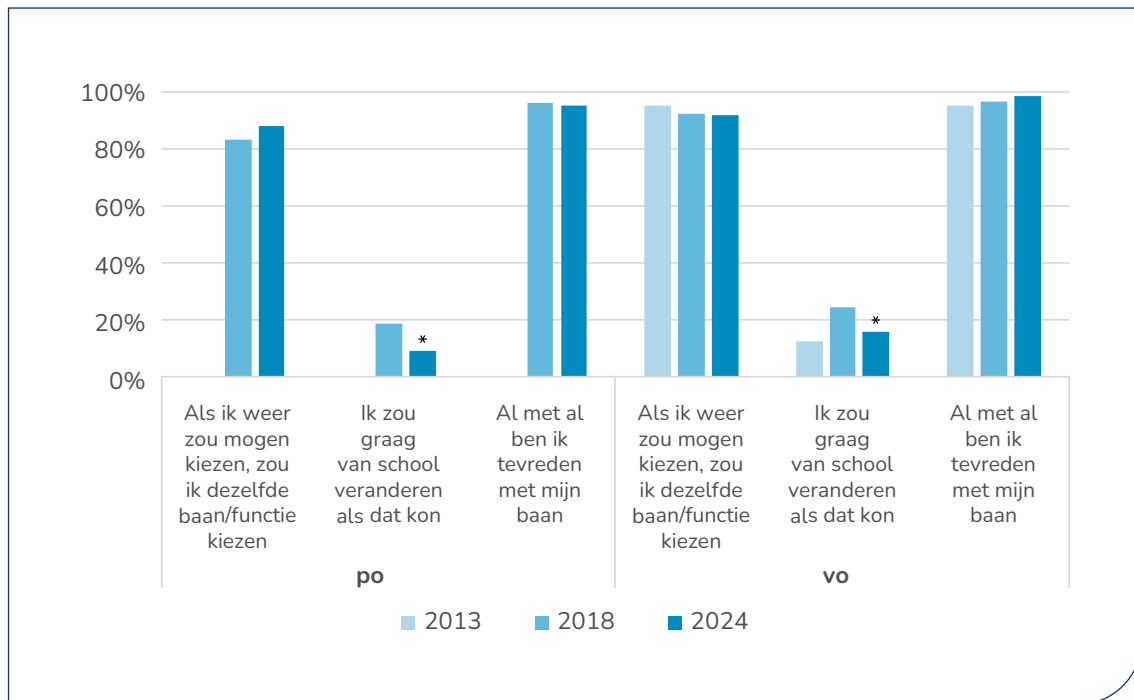
Vrijwel alle Nederlandse schoolleiders zijn (zeer) tevreden met hun baan. Daarnaast geven ruim negen op de tien schoolleiders aan dat de voordelen van het beroep opwegen tegen de nadelen en met plezier op hun school te werken.

Primair onderwijs: hoge baantevredenheid

De werktevredenheid van schoolleiders is gemeten aan de hand van stellingen. Daarbij is gevraagd naar de tevredenheid met het schoolleiderschap en de tevredenheid met de school waar de schoolleider werkzaam is. Ruim 95% is (zeer) tevreden met hun baan en hun functioneren op school. Dit beeld is stabiel ten opzichte van de vorige TALIS-meting. Het aandeel schoolleiders dat liever voor een ander beroep zou kiezen (12%) is stabiel gebleven ten opzichte van 2018.

Naast de tevredenheid met hun baan zien we dat bijna alle schoolleiders in het primair onderwijs ook met plezier werken op hun school (98%) en deze school aanbevelen als goede werkomgeving (97%). Het aandeel schoolleiders dat graag van school zou willen veranderen is significant gedaald van 18% in 2018 naar 9% in 2024.

Figuur 6.1: Trends in werktevredenheid van Nederlandse schoolleiders, in %



*Significant verschil ($p < 0.05$)

Voortgezet onderwijs: hoge baantevredenheid

Vrijwel alle schoolleiders (99%) zijn (zeer) tevreden met hun baan en hun functioneren op school. Dit beeld is stabiel ten opzichte van de vorige TALIS-meting. Het aandeel schoolleiders dat liever voor een ander beroep zou kiezen is stabiel gebleven (circa 8%).

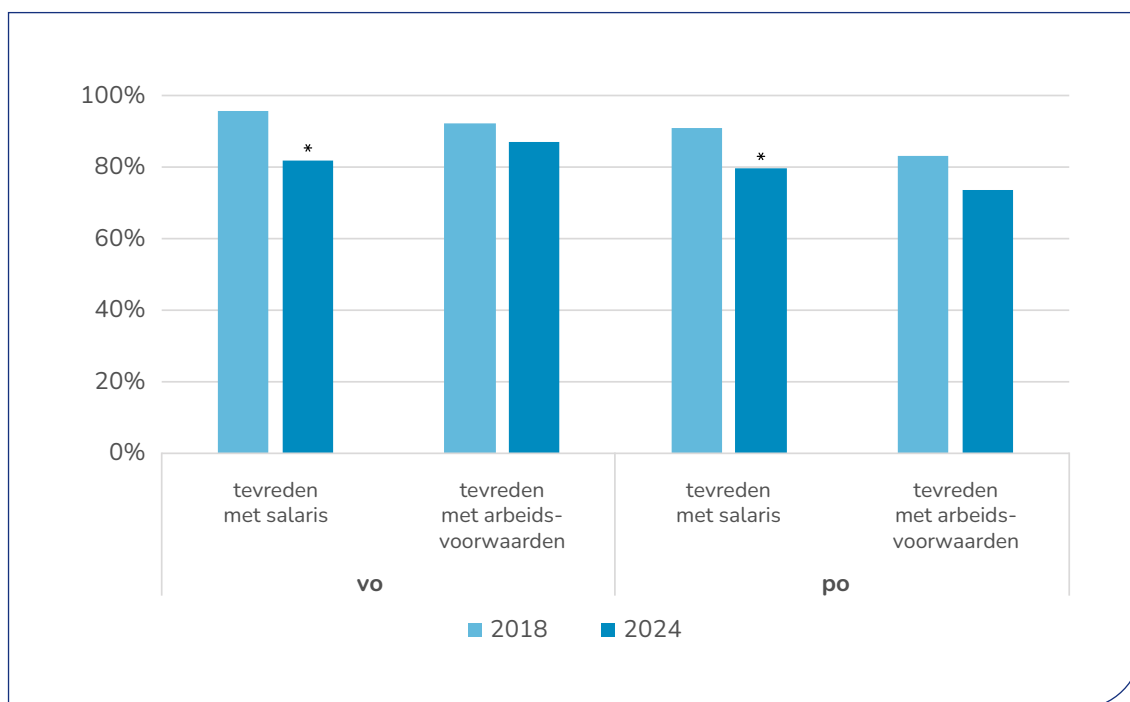
Naast de tevredenheid met hun baan zien we dat bijna alle schoolleiders in het voortgezet onderwijs ook met plezier werken op hun school (98%) en deze school aanbevelen als goede werkomgeving (96%). Het aandeel schoolleiders dat graag van school zou willen veranderen is significant gedaald van 24% in 2018 naar 16% in 2024.

Salaris en arbeidsvoorwaarden

Een ruime meerderheid van de schoolleiders is zeer tevreden over het salaris. Maar: in zowel het po als het vo is de tevredenheid met het salaris gedaald van ruim negen op de tien in 2018 naar acht op de tien in 2024. De tevredenheid ligt nog wel ruim boven het internationale gemiddelde, en in de referentielanden is de tevredenheid met het salaris sterker gedaald dan in Nederland.

De tevredenheid met secundaire arbeidsvoorwaarden verschilt niet significant ten opzichte van 2018. Wel is een ruime meerderheid van de schoolleiders (74% in het primair en 87% in het voortgezet onderwijs) nog steeds (zeer) tevreden over de arbeidsvoorwaarden.

Figuur 6.2. % Percentage schoolleiders dat tevreden is met het salaris en de arbeidsvoorwaarden, 2018 en 2024



*Significant verschil ($p < 0.05$)

6.3 Werkdruk en stress

De helft van de schoolleiders in Nederland ervaart veel stress op het werk. Het gaat om een omvangrijke groep, maar schoolleiders in de referentielanden rapporteren *nóg* vaker sterke werkstress. Het aandeel schoolleiders dat veel stress ervaart is de afgelopen jaren in het voortgezet onderwijs bijna verdubbeld van 25% in 2018 naar 46% in 2024. In het primair onderwijs zien we een stijging van 49% naar 59%.

In zowel het po als het vo zijn het lerarentekort en te veel administratie belangrijke oorzaken van werkstress. In het primair onderwijs is het lerarentekort bovendien een grotere bron van werkstress dan in andere landen. In het vo wordt *bijblijven met veranderende eisen vanuit de overheid* vaker genoemd als stressbron.

Primair onderwijs: het aandeel schoolleiders dat veel werkstress ervaart is toegenomen, 40% ervaart veel stress door het lerarentekort.

Ruim de helft van de schoolleiders in Nederland (59%) ervaart in sterke mate stress op het werk, dat is gelijk aan het OESO-gemiddelde. In TALIS 2018 rapporteerde 49% van de schoolleiders veel stress op het werk te ervaren: een stijging van 10 procentpunt. In Australië, Frankrijk en Vlaanderen is het percentage schoolleiders dat veel stress op het werk ervaart hoger dan in Nederland: tussen de 61% en 80%.

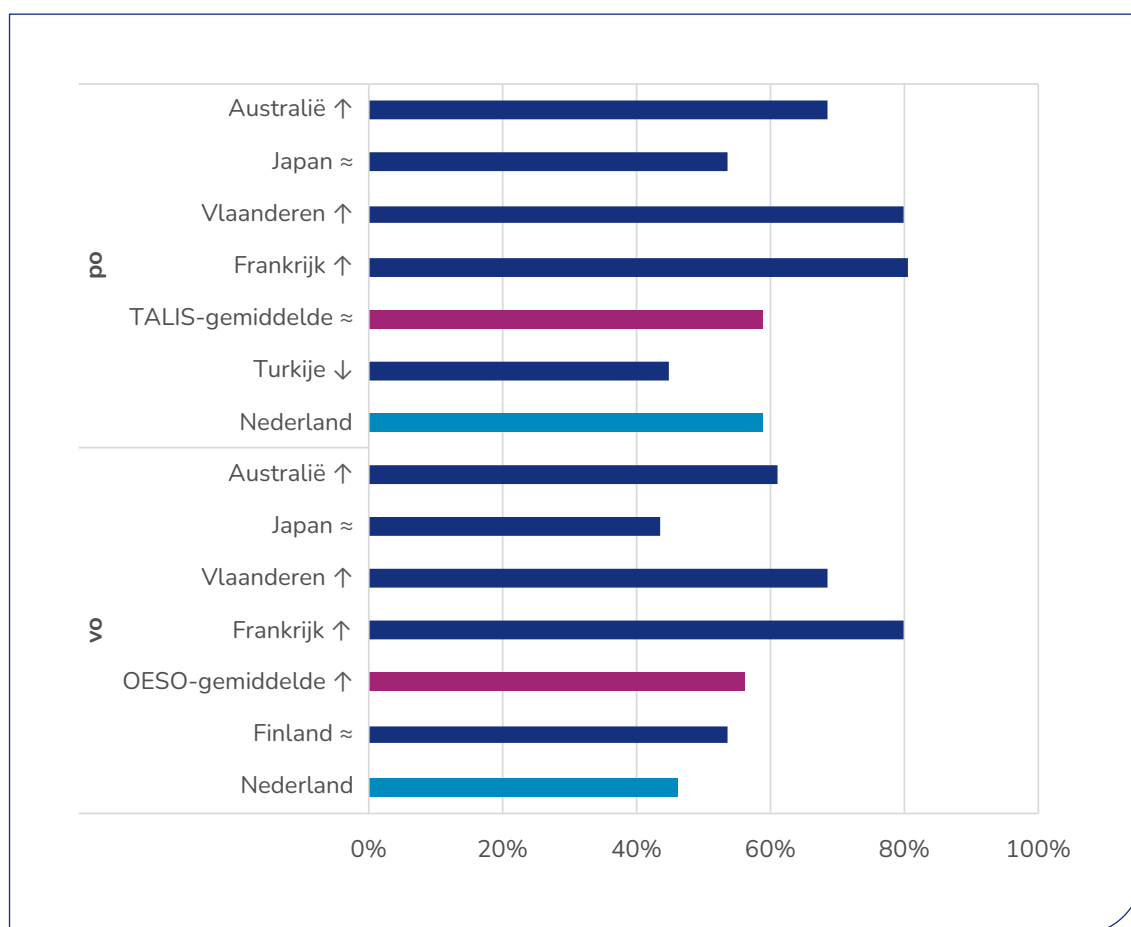
Naast werkstress zelf zijn ook de oorzaken van stress in kaart gebracht. In het primair onderwijs worden vier oorzaken het vaakst genoemd als 'sterk' belastend:

- extra werk als gevolg van het lerarentekort (40%)
- te veel administratie (25%)
- bijblijven met veranderende eisen vanuit de overheid (9%)
- verantwoordelijk gehouden worden voor de prestaties van leerlingen (8%)

Voortgezet onderwijs: het aandeel schoolleiders dat veel werkstress ervaart is bijna verdubbeld, voor 20% leidt blijven met veranderende eisen vanuit de overheid tot veel stress.

Iets minder dan de helft van de schoolleiders in Nederland (46%) ervaart in sterke mate stress op het werk, dat is bijna een verdubbeling ten opzichte van TALIS 2018 (25%). Nederlandse schoolleiders in het vo ervaren echter significant minder vaak hoge werkstress dan het OESO-gemiddelde (59%). In Australië, Frankrijk en Vlaanderen is het percentage schoolleiders dat veel stress op het werk ervaart een stuk hoger dan in Nederland: tussen de 69% en 82%. Schoolleiders in Finland rapporteren juist minder vaak sterke werkstress.

Figuur 6.3. Internationale vergelijking van het aandeel schoolleiders dat zeer veel stress ervaart op het werk



Noot: achter elk land is met een symbool aangegeven of dat hoger (pijl omhoog) lager (pijl omlaag) of niet significant (=) verschilt ten opzichte van Nederland ($p < 0.05$).

Naast het ervaren van stress zijn de oorzaken van stress in kaart gebracht. In het voortgezet onderwijs worden vier oorzaken het vaakst genoemd als 'sterk' belastend:

- Blijven met veranderende eisen vanuit de overheid (20%)
- Extra werk als gevolg van het lerarentekort (16%)
- Te veel administratie (14%)
- Verantwoordelijk gehouden worden voor de prestaties van leerlingen (14%)

6.4 Loopbaanperspectief

Primair onderwijs: een kwart van de Nederlandse schoolleiders overweegt om in de komende vijf jaar het onderwijs te verlaten

Niet alleen het lerarentekort, maar ook het tekort aan schoolleiders is een urgent probleem dat in verschillende landen hoog op de beleidsagenda staat. Naast het aantrekken van nieuwe schoolleiders is het behouden van schoolleiders een belangrijk aandachtspunt. In TALIS is daarom gevraagd naar de vertrekintentie: de verwachting om binnen nu en 5 jaar het onderwijs te verlaten.

Ruim een kwart (27%) van de schoolleiders in het primair onderwijs is van plan om onderwijs binnen vijf jaar te verlaten. Het TALIS-gemiddelde is een stuk hoger: bijna de helft van alle schoolleiders (49%) is van plan om binnen vijf jaar het onderwijs te verlaten. Van onze referentielanden zijn alleen schoolleiders in Vlaanderen minder vaak van plan om het onderwijs te verlaten. De vertrekintentie van Nederlandse schoolleiders (exclusief leraren die binnen afzienbare tijd met pensioen gaan) is niet significant gestegen ten opzichte van TALIS 2018: toen gaf 22% aan de intentie te hebben om uit het onderwijs te vertrekken.

In TALIS is niet gevraagd naar de reden voor vertrek van schoolleiders. Wel is de samenhang tussen de vertrekintentie en oorzaken van werkstress in kaart gebracht. Dan blijkt dat schoolleiders die binnen nu en 5 jaar het onderwijs willen verlaten, vaker in sterke mate werkstress ervaren (dan schoolleiders zonder vertrekintentie) als gevolg van³⁷:

- administratieve lasten
- het lerarentekort
- omgaan met zorgen van ouders
- verantwoordelijk worden gehouden door prestaties van leerlingen

Voortgezet onderwijs: het aandeel Nederlandse schoolleiders dat overweegt om de komende vijf jaar het onderwijs te verlaten is gedaald

Bijna een op de vijf (18%) van de schoolleiders in het vo is van plan om onderwijs binnen vijf jaar te verlaten. Dat is lager dan het OESO-gemiddelde (38%). Ook in al onze referentielanden zijn schoolleiders vaker van plan om het onderwijs te verlaten dan in Nederland. De vertrekintentie van Nederlandse schoolleiders (exclusief schoolleiders die binnen afzienbare tijd met pensioen gaan) is bovendien gedaald ten opzichte van TALIS 2018: toen gaf ongeveer een derde (32%) aan de intentie te hebben om uit het onderwijs te vertrekken. Ter vergelijking: de gemiddelde vertrekintentie is in de OESO-landen stabiel gebleven.

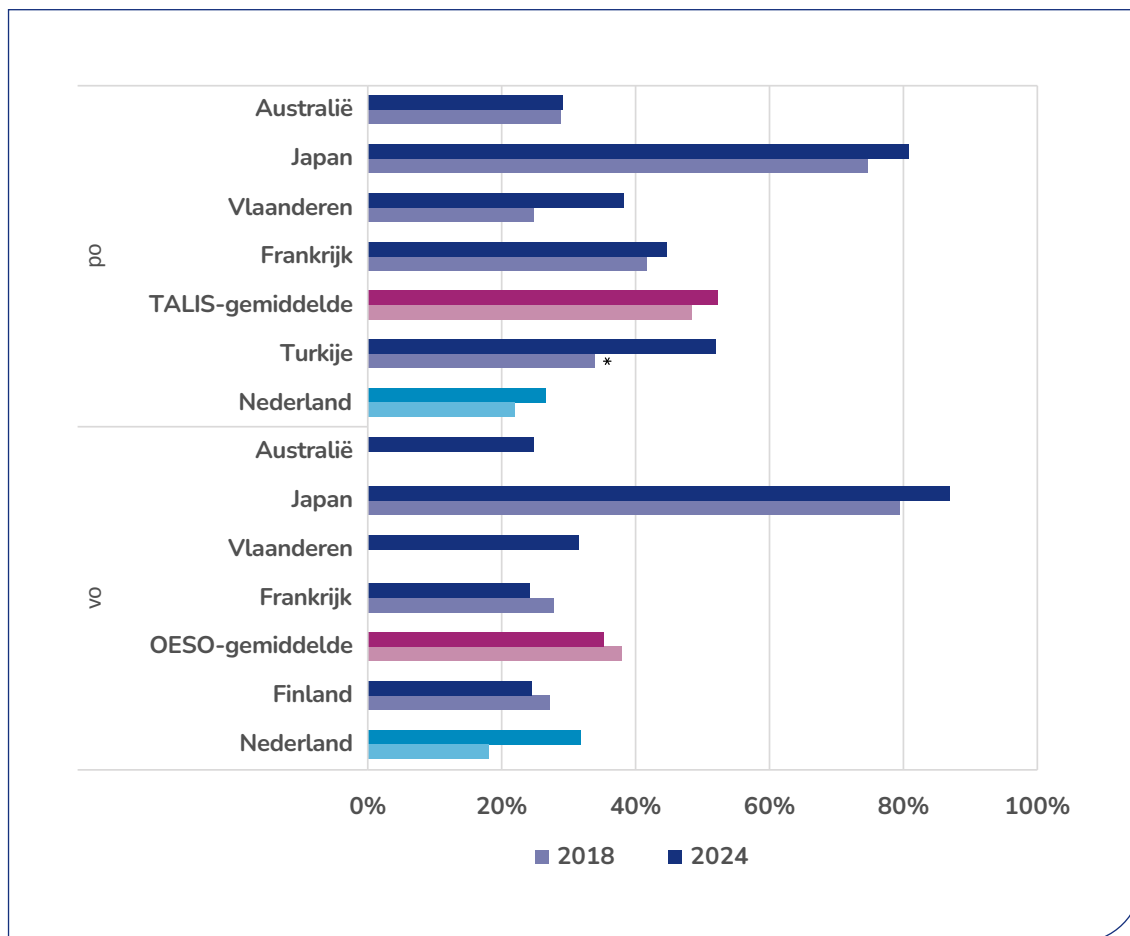
Ook voor schoolleiders in het vo is de samenhang tussen de vertrekintentie en oorzaken van werkstress in kaart gebracht. Dan blijkt dat schoolleiders die binnen nu en 5 jaar het onderwijs willen verlaten, vaker in sterkte mate werkstress ervaren vanwege:

- administratieve lasten
- omgaan met zorgen van ouders
- verantwoordelijk gehouden worden voor het sociaal en emotioneel welbevinden van leerlingen

Opvallend is dat schoolleiders die van plan zijn om langer dan 5 jaar in hun functie te blijven werken *meer* werkstress ervaren als gevolg van het lerarentekort dan schoolleiders die binnen nu en 5 jaar willen uitstromen.

37 In volgorde van de antwoordfrequentie (vaakst genoemde stressbron bovenaan).

Figuur 6.4: Percentage schoolleiders in voortgezet onderwijs (links) en primair onderwijs (rechts) dat denkt in de komende vijf jaar het beroep te verlaten in 2018 en 2024



6.5 Belemmeringen op school voor het bieden van hoogwaardig onderwijs

In TALIS is aan schoolleiders gevraagd -aan de hand van 15 stellingen- tegen welke belemmeringen zij aanlopen als het gaat om het bieden van hoogwaardig onderwijs. Dat geeft een beeld van de mate waarin deze belemmeringen een negatieve impact hebben op de onderwijskwaliteit. Belemmeringen zijn ingedeeld in vier categorieën:

- tekort aan gekwalificeerd personeel
- tekort aan (digitaal) lesmateriaal
- belemmeringen op het gebied van fysieke infrastructuur en ruimte (zoals het schoolgebouw of klaslokalen)
- tijdsgebrek

[Tabel 6.2](#) toont de belangrijkste belemmeringen volgens Nederlandse schoolleiders, afgezet tegen het internationale gemiddelde.

Tabel 6.2: Percentage schoolleiders dat redelijke tot sterke belemmeringen voor het bieden van hoogwaardig onderwijs op school ervaart

	po		vo	
	Nederland	TALIS-gemiddelde	Nederland	OESO-gemiddelde
Tekort aan bevoegde leraren	25,9%	28,7%	51,6%	23,1%
Tekort aan leraren met expertise in lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	22,9%	39,8%	52,6%	33,2%
Tekort aan leraren met expertise in het lesgeven aan multiculturele klassen	11,6%	25,1%	20,4%	21,8%
Tekort aan leraren in beroepspraktijkvakken	8,4%	18,6%	20,1%	14,0%
Tekort aan onderwijsondersteunend personeel	15,4%	40,9%	7,7%	30,7%
Tekort aan instructiematerialen	1,2%	14,3%	1,7%	15,2%
Ontoereikende fysieke infrastructuur (schoolgebouwen)	27,1%	27,5%	13,6%	25,0%
Tekort aan klaslokalen	19,9%	27,9%	12,7%	26,9%
Te weinig tijd voor onderwijskundig leiderschap	29,0%	30,9%	36,0%	31,4%

Groen: het gemiddelde in Nederland is significant lager dan het internationale gemiddelde. Rood: gemiddelde in Nederland is significant hoger dan het internationale gemiddelde ($p < 0.05$)

Primair onderwijs: een op de drie schoolleiders komt te weinig toe aan onderwijskundig leiderschap, het lerarentekort en ontoereikende schoolgebouwen hebben een negatieve impact op de onderwijskwaliteit

Ruim een kwart (26%) van de schoolleiders in het primair onderwijs geeft aan dat het lerarentekort een obstakel vormt voor goed onderwijs (Tabel 6.2), dat is ongeveer gelijk aan het TALIS-gemiddelde en niet significant veranderd ten opzichte van TALIS 2018 (Figuur 6.5). Daarnaast zijn er zorgen over de beschikbaarheid van leraren met specifieke vaardigheden: 22% ziet een tekort aan leraren die goed kunnen lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, en 12% signaleert een gebrek aan leraren met expertise in het lesgeven aan multiculturele klassen. Schoolleiders in Nederland rapporteren dit minder vaak als een belemmering dan schoolleiders in andere landen (TALIS-gemiddelde). Ook het tekort aan onderwijsondersteunend personeel wordt nog steeds als een knelpunt ervaren, al is dit percentage gedaald van 40% in 2018 naar 15% nu.

Lesmateriaal en digitale middelen worden daarentegen nauwelijks als probleem gezien; slechts 0 tot 3% van de schoolleiders noemt dit als belemmering. De fysieke leeromgeving vormt echter wél een belangrijke belemmering: 27% van de schoolleiders geeft aan dat het schoolgebouw ontoereikend is en een belemmering vormt voor goed onderwijs, en 20% noemt de (voldoende) klaslokalen als beperkend voor goed onderwijs. Ten slotte blijkt tijdsdruk een belangrijke factor: bijna één op de drie schoolleiders geeft aan te weinig tijd te hebben voor onderwijskundig leiderschap en ervaart dit als een belemmering voor het bieden van hoogwaardig onderwijs.

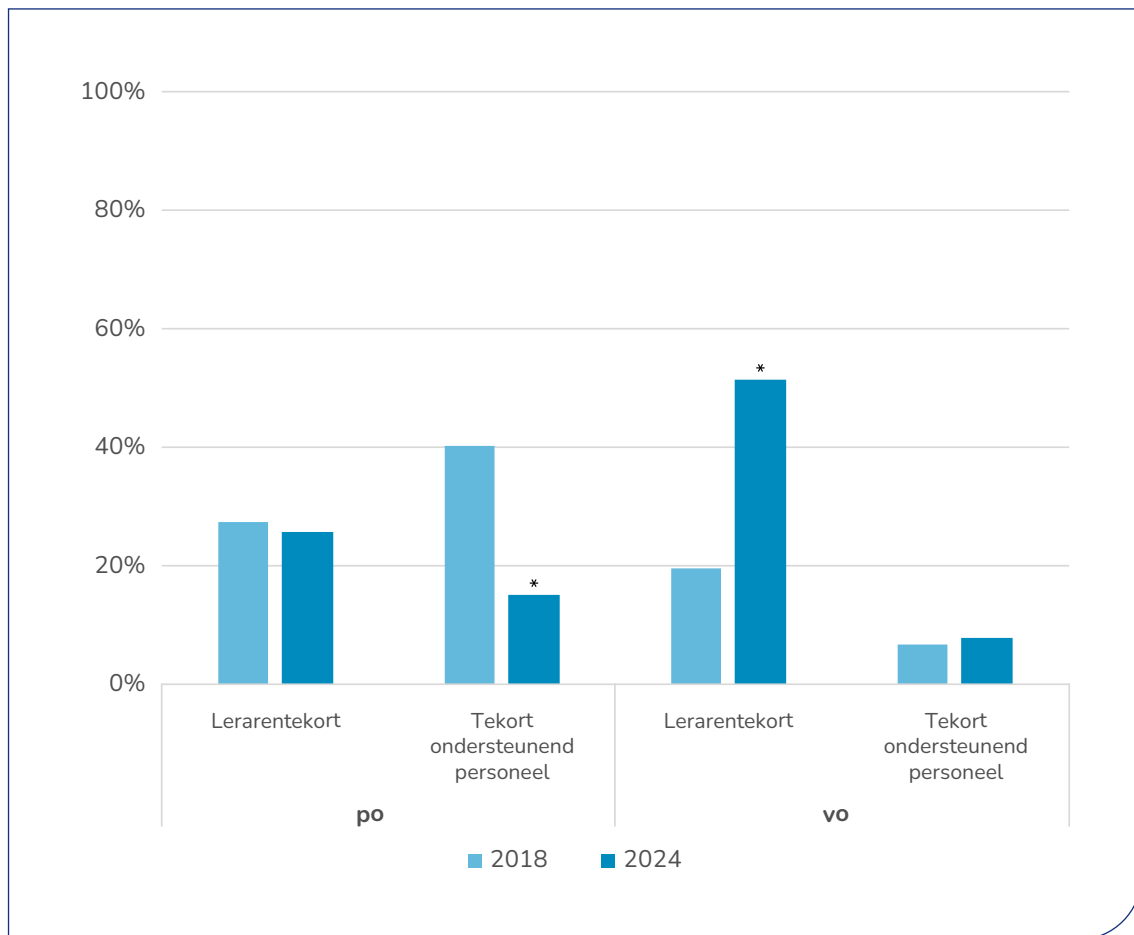
Voortgezet onderwijs: schoolleiders geven veel vaker aan dat het lerarentekort negatieve impact op de onderwijskwaliteit heeft dan in 2018

Ruim de helft (52%) van de schoolleiders in het voortgezet onderwijs geeft aan dat het lerarentekort een obstakel vormt voor goed onderwijs op school. Dat is meer dan een verdubbeling ten opzichte van TALIS 2018, toen 20% van de schoolleiders dit als belemmering noemde (Figuur 6.5). Ook ligt dit ruim boven het OESO-gemiddelde.

Daarnaast zijn er zorgen over de beschikbaarheid van leraren met specifieke vaardigheden: 53% van de schoolleiders ziet een tekort aan leraren die goed in staat zijn om les te geven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, en 20% signaleert een gebrek aan leraren met expertise in het lesgeven aan multiculturele klassen. Eveneens signaleert 20% een tekort aan leraren die les kunnen geven in beroepspraktijkvakken. Een tekort aan onderwijsondersteunend personeel wordt in het vo veel minder vaak als een knelpunt ervaren (7%).

Lesmateriaal en digitale middelen worden in het vo nauwelijks als probleem gezien; slechts 0 tot 2% van de schoolleiders noemt dit als belemmering. De fysieke leeromgeving vormt af en toe belemmering: 14% van de schoolleiders geeft aan dat het schoolgebouw niet voldoet en een belemmering vormt voor goed onderwijs, en 13% noemt de (voldoende) klaslokalen als beperkend voor goed onderwijs. Ten slotte blijkt tijdsdruk een belangrijke factor: ruim één op de drie schoolleiders geeft aan te weinig tijd te hebben voor onderwijskundig leiderschap en ervaart dit als een belemmering voor het bieden van hoogwaardig onderwijs.

Figuur 6.5: Percentage schoolleiders dat aangeeft dat een tekort aan bevoegde leraren en ondersteunend personeel het vermogen om hoogwaardig onderwijs te leveren belemmert, 2018 en 2024



*significant verschil ($p < 0.05$)

6.6 Hoe houden we het beroep van schoolleiders aantrekkelijk?

In TALIS is aan schoolleiders gevraagd om aanbevelingen te doen om het schoolleidersberoep in de toekomst aantrekkelijk te houden. Wat zijn volgens henzelf de belangrijkste aandachtspunten? Uit de open antwoorden komen een duidelijke top-4 naar voren in zowel het primair als voortgezet onderwijs:

1. Terugdringen van het lerarentekort en betere personele ondersteuning
2. Meer autonomie en vertrouwen
3. Minder administratie en regeldruk
4. Goed salaris en arbeidsvoorwaarden

Zowel schoolleiders in po als vo geven aan dat – naast het **lerarentekort** – het **tekort aan ondersteunend personeel** op school grote impact op hun dagelijkse werkzaamheden heeft en noemen een aantal concrete aanbevelingen:

- *Zorg voor voldoende (bekostiging van) ondersteuning. Dus een conciërge en administratief medewerker voor elke school. Zodat de schoolleider niet bezig hoeft te zijn met alle randvoorwaarden.*
- *Betere ondersteuning voor administratieve taken, zodat er voldoende tijd blijft voor echt onderwijskundig leiderschap.*
- *Voldoende ruimte voor ondersteuning op administratief gebied mogelijk maken, maar laat dit niet ten koste gaan van formatie.*
- *Meer ondersteuning bij het schrijven van beleidsstukken, zodat de aandacht gericht kan worden op begeleiding op de werkvloer.*

Er is in beide sectoren een duidelijke wens voor **meer autonomie en vertrouwen** vanuit het schoolbestuur of de overheid. Een schoolleider in het vo vraagt bijvoorbeeld om “ruimte voor eigen beleid binnen duidelijke kaders die voor een langere periode gelden”. En: “Positievere beeldvorming van het onderwijs. Meer aandacht voor de beroepsgroep van schoolleider. Steun ervaren vanuit de overheid”.

De behoefte aan ruimte en autonomie wordt regelmatig gekoppeld aan de wens voor meer structurele financiering, zoals: “Meer structureel geld voor de school om betere keuzes te kunnen maken om schoolleider, leerkrachten en andere personeelsleden beter te kunnen ondersteunen en te kunnen ontlasten in hun taak. Daarnaast zou het fijn zijn als er niet telkens regels van boven worden opgelegd”.

Schoolleiders benadrukken de behoefte aan **minder regeldruk en administratieve druk**. Bijvoorbeeld: “Stoppen met overbodige administratie”; Administratieve last en verantwoording (naar overheid, RvT, GMR, MR, inspectie, ouders en leerlingen) verlagen. Temper alle regels en wetgeving. En: “Stop met alle maatschappelijke beslommingen bij de scholen te leggen en maak financiering structureel”. Dit wordt vaak samen genoemd met een behoefte aan meer tijd en ruimte voor de inhoudelijke kant van het schoolleiderschap, zoals:

- *Veel meer onderwijskundig leiderschap. Ik ben nu meer bezig met randvoorwaarden, financiën, personeelsadministratie en lerarentekorten etc.*
- *Ruimte, tijd en middelen geven om onderwijskundig te kunnen voorzien in de behoeften van leerkrachten en leerlingen.*
- *Minder administratief werk, minder facilitair werk, meer onderwijskundig aan de slag!*

Salaris en arbeidsvoorwaarden wordt in zowel primair als voortgezet onderwijs genoemd als belangrijke factor. Het gaat dan om de balans tussen de zwaarte van het beroep en de verantwoordelijkheden enerzijds en de beloning anderzijds. Een deel van de schoolleiders geeft aan heel tevreden te zijn, maar een ander deel van de schoolleiders wijst op de verschillen tussen leraren- en schoolleiderssalarissen. Een schoolleider op een basisschool geeft bijvoorbeeld aan: “Meer waardering in salaris voor de schoolleider. Het verschil in salaris tussen een LC-leerkracht trede 12 en schoolleider is minimaal”. En: “Het salaris van een startende schoolleider verschilt miniem van een leerkracht. De baan is wel heel anders. Dit maakt het niet aantrekkelijk”.

Tabel 6.3: Rangorde van factoren die bijdragen aan de aantrekkelijkheid van het schoolleidersberoep, volgens schoolleiders in primair en voortgezet onderwijs

	Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs
1	Meer (ondersteunend) personeel: Aanpak van het lerarentekort; betere ondersteuning bij administratieve taken zodat er voldoende tijd blijft voor onderwijskundig leiderschap.	Meer autonomie en vertrouwen: Meer waardering en vertrouwen; biedt ruimte voor eigen schoolbeleid binnen duidelijke kaders die voor een langere periode gelden; meer eigenaarschap en minder verantwoordingslast
2	Meer autonomie en vertrouwen: Meer vertrouwen geven aan schoolleiders. Beter begrip van ouders over wat wel en niet mogelijk is binnen de school.	Minder administratie en randzaken: Beheers de regeldruk, meer ruimte voor inhoudelijk schoolleiderschap en niet alleen managementtaken.
3	Minder administratie en randzaken: Minder administratieve druk; stop met 'subsidie-confetti' en zet meer in op structurele financiering; minder regeldruk en minder prestatiedruk.	Meer (ondersteunend) personeel: Pak het lerarentekort aan, zorg voor voldoende bevoegde en bekwame leraren en administratieve ondersteuning.
4	Salaris en arbeidsvoorwaarden: Duidelijker verschil in beloning tussen leerkracht en directie	Salaris en arbeidsvoorwaarden: Financiële waardering moet omhoog, de verantwoordelijkheden zijn groot maar het verschil met een docentsalaris is relatief klein

Bijlage A



Bijlage A

Tabel A.1: Schaalconstructie en itembeschrijving voor verdiepende analyses

Schaal	Vraagstelling / Items
Werkstress	<i>In uw ervaring als leraar op deze school, in welke mate komt het volgende voor? (Helemaal niet, enigszins, redelijk, sterk)</i>
	Ik ondervind stress op mijn werk
	Mijn baan biedt mij tijd voor mijn privéleven
	Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid
	Mijn baan heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid
Werktevrede	<i>We willen graag weten wat u in het algemeen van uw werk vindt. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken? (Zeer oneens, oneens, eens, zeer eens)</i>
	De voordelen van leraar zijn wegens duidelijk op tegen de nadelen
	Als ik weer zou mogen kiezen, zou ik weer voor het vak van leraar kiezen
	Ik zou graag van school veranderen als dat kon
	Ik heb spijt van mijn beslissing om leraar te worden
	Ik werk met plezier op deze school
	Ik zou deze school aanbevelen als een goede werkomgeving
	Al met al ben ik tevreden met mijn baan
Collegiale steun	<i>In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken over deze school? (Zeer oneens, oneens, eens, zeer eens)</i>
	Leraren kunnen op elkaar vertrouwen.
Gevoel van waardering	<i>In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken? (Zeer oneens, oneens, eens, zeer eens)</i>
	In dit land worden opvattingen van leraren door beleidsmakers gewaardeerd.
	In dit land hebben leraren invloed op het onderwijsbeleid.
	Leraren worden gewaardeerd in de media in dit land.
Professioneel zelfvertrouwen	<i>In welke mate bent u in staat om bij het lesgeven het volgende te doen? (Helemaal niet, enigszins, redelijk, sterk)</i>
	Leerlingen ervan overtuigen dat ze goed mee kunnen komen op school
	Leerlingen helpen het leren naar waarde te schatten
	Goede vragen voor leerlingen verzinnen
	Verstorend gedrag in de klas aanpakken
	Leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in schoolwerk
	Duidelijk maken welk gedrag ik van leerlingen verwacht
	Leerlingen helpen kritisch te denken
	Leerlingen zich aan klassenregels laten houden
	Een opstandige of luidruchtige leerling kalmeren
	Toepassen van diverse beoordelingsstrategieën
	Een alternatieve uitleg geven als leerlingen iets niet begrijpen
	Afwisselen van lesstrategieën

Schaal	Vraagstelling / Items
Autonomie in het lesgeven	<i>Hoe zelfstandig kunt u de volgende aspecten van de planning en het lesgeven in de voorbeeldklas bepalen? (Niet zelfstandig, enigszins zelfstandig, behoorlijk zelfstandig, geheel zelfstandig)</i>
	Flexibel uitvoeren van het curriculum
	Lesmethoden en strategieën selecteren
	Beoordelings- en toetsactiviteiten kiezen
	Lessen ontwerpen en voorbereiden
Te veel administratie	<i>In welke mate veroorzaken de volgende zaken stress als u denkt aan uw baan op deze school? (Helemaal niet, enigszins, redelijk, sterk)</i>
	Te veel administratieve werkzaamheden (bijv. invullen van formulieren)
Verandermoeheid	<i>In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken over vernieuwing op uw school, ongeacht of deze werd geïnitieerd door uw school of van buitenaf? (Zeer oneens, oneens, eens, zeer eens)</i>
	Ik heb genoeg van alle vernieuwingen op deze school.
	We worden op deze school gevraagd om te veel dingen te vernieuwen.
	Ik heb het gevoel dat we constant worden gevraagd iets te veranderen.
	Ik word gevraagd om vernieuwingsplannen te implementeren zonder de benodigde middelen.
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas	<i>Hoe hoog schat u het percentage leerlingen vmbo en/of onderbouw havo/vwo/gymnasium met onderstaande kenmerken op deze school?</i>
	Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.
Leraarleiderschap	<i>In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken over deze school? (Zeer oneens, oneens, Eens, zeer eens)</i>
	Leraren op deze school vervullen een leidende rol bij het stimuleren van een professionele leergemeenschap.
	Leraren initiëren en leiden activiteiten waarbij wordt samengewerkt.
	Leraren nemen waar mogelijk de leiding over activiteiten gericht op hun eigen professionele groei en ontwikkeling.
	Leraren nemen deel aan niet-lesgebonden schoolevenementen en projecten
Samenwerkingscultuur	<i>In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken over deze school? (Zeer oneens, oneens, eens, zeer eens)</i>
	Op deze school heerst een cultuur van samenwerking die wordt gekarakteriseerd door wederzijdse steun.

Tabel A.2: Voorspellers van werkstress in po. Coëfficiënten en fit-indices van multilevel regressieanalyses.

Predictor	β	SE	p
Gender	-0,05	0,029	0,081
Klasgrootte	-0,032	0,035	0,358
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	0,089	0,034	0,009
Betrokkenheid met besluitvorming	-0,033	0,032	0,312
Gevoel van waardering	-0,119	0,034	< 0,001
Autonomie van lesgeven	-0,008	0,038	0,838
Collegiale steun	-0,135	0,025	< 0,001
Professioneel zelfvertrouwen	-0,101	0,03	0,001
Verandermoeheid	0,258	0,033	< 0,001
Administratieve druk	0,389	0,036	< 0,001
Intercept	17,271	3,768	< 0,001
ICC (null-model)	0,033		
RMSEA	0,069		
R ²	0,273		

Tabel A.3: Voorspellers van werktevredenheid in po. Coëfficiënten en fit-indices van multilevel regressieanalyses.

Predictor	β	SE	p
Gender (ref = vrouw)	0,035	0,029	0,224
Klasgrootte	0,016	0,032	0,613
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	-0,009	0,036	0,793
Betrokkenheid met besluitvorming	0,144	0,034	< 0,001
Gevoel van waardering	0,069	0,034	0,042
Autonomie van lesgeven	0,043	0,038	0,257
Collegiale steun	0,344	0,031	< 0,001
Professioneel zelfvertrouwen	0,165	0,03	< 0,001
Verandermoeheid	-0,216	0,035	< 0,001
Administratieve druk	-0,164	0,034	< 0,001
Intercept	20,410	4,150	< 0,001
ICC (null-model)	0,062		
RMSEA	0,069		
R ²	0,248		

Tabel A.4: Voorspellers van werkstress in vo. Coëfficiënten en fit-indices van multilevel regressieanalyses.

Predictor	β	SE	p
Gender (ref = vrouw)	-0,013	0,035	0,709
Klasgrootte	0,073	0,029	0,012
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	0,088	0,04	0,027
Betrokkenheid met besluitvorming	-0,012	0,044	0,784
Gevoel van waardering	-0,133	0,049	0,007
Autonomie van lesgeven	-0,074	0,039	0,06
Collegiale steun	-0,145	0,034	< 0,001
Professioneel zelfvertrouwen	-0,124	0,036	0,001
Verandermoeheid	0,214	0,036	< 0,001
Administratieve druk	0,314	0,044	< 0,001
Intercept	26,957	10,535	0,011
ICC (null-model)	0,064		
RMSEA	0,052		
R ²	0,217		

Tabel A.5: Voorspellers van werkteveredenheid in vo. Coëfficiënten en fit-indices van multilevel regressieanalyses.

Predictor	β	SE	p
Gender (ref = vrouw)	0,038	0,030	0,202
Klasgrootte	-0,094	0,036	0,009
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	-0,075	0,048	0,119
Betrokkenheid met besluitvorming	0,167	0,031	< 0,001
Gevoel van waardering	0,107	0,045	0,017
Autonomie van lesgeven	0,102	0,038	0,007
Collegiale steun	0,273	0,040	< 0,001
Professioneel zelfvertrouwen	0,129	0,033	< 0,001
Verandermoeheid	-0,205	0,047	< 0,001
Administratieve druk	-0,113	0,051	0,025
Intercept	26,593	10,953	0,015
ICC (null-model)	0,122		
RMSEA	0,052		
R ²	0,212		

Bijlage B



Bijlage B

Tabel B.1: Kans dat po-leraren binnen vijf jaar willen stoppen als leraar naar achtergrondkenmerken en voorspellers: resultaten logistische regressie-analyse

Predictor	B	SE	Odds ratio	p
Model 1				
Constante	-1,18	0,71	0,31	0,09
Gender (ref = vrouw)	-0,46	0,31	0,63	0,14
Leeftijd	-0,01	0,01	0,99	0,45
Zij-instroom (ref reguliere instroom)	-0,21	0,50	0,81	0,67
Model 2				
Constante	1,99	1,31	7,29	0,13
Gender (ref = vrouw)	-0,46	0,33	0,63	0,17
Leeftijd	0,00	0,01	1,00	0,76
Zij-instroom (ref reguliere instroom)	-0,03	0,47	0,97	0,94
Leraarleiderschap	-0,21	0,34	0,81	0,54
Samenwerkingscultuur*	-0,66	0,22	0,51	0,00
Tevredenheid met salaris	-0,28	0,21	0,76	0,19
Model 3				
Constante	5,72	1,74	304,86	0,00
Gender (ref = vrouw)	-0,48	0,35	0,62	0,17
Leeftijd	-0,01	0,02	0,99	0,64
Zij-instroom (ref reguliere instroom)	-0,27	0,53	0,76	0,61
Leraarleiderschap	0,22	0,36	1,25	0,54
Samenwerkingscultuur	-0,14	0,32	0,87	0,67
Tevredenheid met salaris	-0,10	0,23	0,91	0,68
Werktevredeheid*	-2,13	0,45	0,12	0,00

Tabel B.2: Kans dat vo-leraren binnen vijf jaar willen stoppen als leraar naar achtergrondkenmerken en voorspellers: resultaten logistische regressie analyse

Predictor	B	B SE	Odds ratio	p
Model 1				
Constante	-4,37	0,97	0,01	0,00
Gender (ref = vrouw)*	0,68	0,33	1,98	0,04
Leeftijd*	0,04	0,02	1,04	0,01
Zij-instroom (ref reguliere instroom)	0,39	0,49	1,48	0,43
Model 2				
Constante	-1,60	1,33	0,20	0,23
Gender (ref = vrouw)*	0,65	0,32	1,91	0,04
Leeftijd*	0,03	0,02	1,04	0,03
Zij-instroom (ref reguliere instroom)	0,39	0,49	1,48	0,42
Leraarleiderschap	-0,46	0,33	0,63	0,17
Samenwerkingscultuur*	-0,39	0,20	0,68	0,05
Tevredenheid met salaris	-0,07	0,25	0,93	0,77
Model 3				
Constante	1,26	1,51	3,53	0,40
Gender (ref = vrouw)	0,60	0,34	1,82	0,08
Leeftijd	0,03	0,02	1,03	0,06
Zij-instroom (ref reguliere instroom)	0,36	0,49	1,43	0,46
Leraarleiderschap	-0,03	0,44	0,97	0,95
Samenwerkingscultuur	-0,08	0,22	0,92	0,72
Tevredenheid met salaris	0,05	0,26	1,05	0,85
Werktevredeheid*	-1,64	0,45	0,19	0,00

Tabel B.3: Verklaarde variantie van logistische regressies voor vertrekintentie (Nagelkerke R²)

	Verklaarde variantie	
	po	vo
Model 1	1,0%	4,8%
Model 2	6,4%	7,5%
Model 3	19,3%	16,5%

