

TEACHING AND LEARNING
INTERNATIONAL SURVEY (TALIS):
NATIONAAL RAPPORT

- eindrapport -

drs. E.S. van Cooten
drs. C.T.A. van Bergen

Amsterdam, november 2009
Ref.nr. 1461

RegioPlan Beleidsonderzoek
Nieuwezijds Voorburgwal 35
1012 RD Amsterdam
Tel. : 020 - 5315315
Fax : 020 - 6265199

Dit conceptrapport is alleen bestemd voor intern
gebruik door het ministerie van OCW en is
derhalve niet bestemd voor gebruik door derden.

INHOUDSOPGAVE

1	Inleiding	1
1.1	Achtergrond.....	1
1.2	Onderzoeksopzet en respons	1
1.3	Leeswijzer ..	2
2	Achtergrondkenmerken van de docenten	3
2.1	Inleiding.....	3
2.2	Profiel van de docenten	3
3	Professionele ontwikkeling	7
3.1	Inleiding.....	7
3.2	Deelname aan activiteiten i.v.m. professionele ontwikkeling	7
3.3	De invloed van professionele ontwikkeling	10
3.4	Behoeft e aan professionele ontwikkeling	11
4	Feedback en beoordeling	15
4.1	Inleiding.....	15
4.2	Feedback en beoordeling van docenten.....	15
4.3	Belangrijke aspecten.....	16
4.4	Gevolgen van feedback en beoordeling	17
4.5	Waarde die gehecht wordt aan feedback en beoordeling ..	20
5	Onderwijsmethoden.....	23
5.1	Inleiding.....	23
5.2	Traditionele en innovatieve onderwijsconcepten	23
5.3	Vormen van lesgeven.....	24
5.4	De sfeer in de klas	25
5.6	Tevredenheid van docenten over hun baan	26
6	Conclusies uit de Nederlandse data	29

1 INLEIDING

1.1 Achtergrond

Teaching and Learning International Survey (TALIS) is een onderzoek van de OECD. Het is het eerste internationale onderzoek dat specifiek betrekking heeft op de leeromgeving en de arbeidsomstandigheden van docenten op scholen.

TALIS richt zich op docenten die lesgeven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het doel van dit onderzoek is het verschaffen van beleidsrelevante, internationaal vergelijkbare gegevens.

Het onderzoek gaat in op factoren die van invloed zijn op docenten en hun prestaties:

- de professionele ontwikkeling van docenten;
- de onderwijsmethoden en de leeromgeving;
- de feedback en waardering voor het werk van docenten en de invloed daarvan op het werk

TALIS bestrijkt 23 deelnemende landen: Australië, België (Vlaanderen), Brazilië, Bulgarije, Denemarken, Estland, Hongarije, Ierland, IJsland, Italië, Korea, Litouwen, Maleisië, Malta, Mexico, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Slovenië, Slowakije, Spanje en Turkije.

Nederland heeft ook meegedaan aan TALIS, maar niet voldaan aan de vereiste minimale respons. Daarom zijn de data van Nederland alleen in de annex van het internationale rapport terug te vinden.

1.2 Onderzoeksopzet en respons

De internationale coördinatie van TALIS was in handen van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement en van Statistics Canada. Op internationaal niveau is een vragenlijst ontwikkeld voor docenten die lesgeven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en een vragenlijst voor directieleden. In Nederland heeft RegioPlan vervolgens deze vragenlijsten vertaald naar de nationale context en de dataverzameling uitgevoerd.

In ieder land is door Statistics Canada een willekeurige steekproef van ongeveer 200 scholen geselecteerd. Op deze scholen werd een specifieke vragenlijst ingevuld door de directeur en een andere vragenlijst door 20 willekeurig geselecteerde docenten die les gaven in de onderbouw. Voor Nederland geldt dat er een steekproef is getrokken van 150 scholen. Om betrokken te worden in het internationale onderzoek moest 75 procent van deze scholen deelnemen met een respons van minimaal 50 procent van de geselecteerde docenten. Deze opgelegde responseisen heeft Nederland

helaas niet gehaald. Op 42 scholen is wel voldaan aan de eis en is minimaal 50 procent van de vragenlijsten teruggestuurd. 28 scholen hebben wel een aantal vragenlijsten teruggestuurd, maar niet het minimale aantal van tien. In totaal hebben 657 onderbouwdocenten en 55 directieleden de vragenlijst volledig ingevuld en teruggestuurd. In dit rapport worden de resultaten uit de vragenlijsten van deze 657 docenten besproken.

1.3 Leeswijzer

In dit rapport worden de belangrijkste conclusies die uit het internationale onderzoek naar voren komen, beschreven aan de hand van het TALIS-gemiddelde. Op een aantal punten worden ook percentages uit Vlaanderen, Denemarken en Noorwegen aangehaald. Er is voor deze landen gekozen, omdat de Nederlandse onderwijssituatie het best vergelijkbaar is met de situatie daar.

Daarnaast komen de belangrijkste bevindingen uit de Nederlandse data naar voren. Hoewel Nederland niet heeft voldaan aan de responseisen van TALIS en de resultaten om die reden niet zijn opgenomen in het internationale rapport, zijn er wel gegevens beschikbaar van 657 docenten die veel informatie bevatten over de situatie van in het Nederlandse onderwijs. Deze gegevens kunnen echter niet direct worden vergeleken met de internationale data. Bovendien moet het voorbehoud worden gemaakt dat de Nederlandse gegevens slechts indicatief zijn en niet representatief voor de hele Nederlandse populatie van onderbouwdocenten.

Een uitgebreide presentatie en analyse van de internationale resultaten kunt u vinden in het internationale rapport van de OECD: *Creating effective teaching and learning environments: First results from the OECD Teaching and Learning Survey (TALIS)*.¹

Allereerst worden in hoofdstuk 2 de achtergrondkenmerken besproken van de docenten die de vragenlijst hebben ingevuld. In hoofdstuk 3 komt de professionele ontwikkeling van docenten aan bod. In hoofdstuk 4 komt de feedback en beoordeling van docenten aan de orde en in hoofdstuk 5 de onderwijsmethoden en opvattingen. In het laatste hoofdstuk komen tenslotte de belangrijkste bevindingen uit de Nederlandse data naar voren.

¹ Dit rapport en meer informatie over het onderzoek is terug te vinden op de website van de OECD: www.oecd.org/edu/TALIS.

2 ACHTERGRONDKENMERKEN VAN DE DOCENTEN

2.1 Inleiding

Aan het TALIS-onderzoek hebben ongeveer 90.000 docenten deelgenomen die lesgeven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

In Nederland hebben 657 onderbouwdocenten de vragenlijst volledig ingevuld retour gestuurd. In dit hoofdstuk worden de achtergrondkenmerken besproken van de docenten die aan het onderzoek hebben deelgenomen.

Om enige achtergrondinformatie te verzamelen, is in de vragenlijst gevraagd naar geslacht, leeftijd, aanstelling, opleiding en ervaring.

2.2 Profiel van de docenten

De docenten die aan TALIS hebben deelgenomen, zijn in meerderheid vrouw: het TALIS-gemiddelde is bijna 70 procent. Ook in Vlaanderen, Denemarken en Noorwegen is de meerderheid vrouw.

In Nederland hebben eveneens iets meer vrouwen (53,2%) dan mannen (46,8%) de vragenlijst ingevuld.

Wat betreft de leeftijd van de docenten valt internationaal gezien één op de drie docenten in de leeftijdscategorie van 40 tot 49. In Vlaanderen en in Noorwegen zijn de docenten gemiddeld jonger: de meeste docenten vallen daar in de categorie van 30 tot 39 jaar. In Denemarken zijn de docenten iets ouder, ongeveer 30 procent valt in de categorie 50-plus.

In Nederland is dit ook de grootste categorie, meer dan een derde van de aan het onderzoek deelnemende docenten behoort ertoe. Ongeveer 6 procent van de deelnemende Nederlandse docenten is jonger dan 25 jaar.

Ook is de vraag gesteld hoeveel jaar men al als docent werkt. Langere perioden van afwezigheid (zoals buitengewoon verlof) worden daarbij buiten beschouwing gelaten. Uit tabel 2.1 blijkt dat in de TALIS-landen meer dan een derde van de docenten al meer dan 20 jaar ervaring heeft in het onderwijs. Dit geldt ook voor Nederland. Een op de vijf Nederlandse docenten werkt bovendien al meer dan 20 jaar op dezelfde school als waar ze nu lesgeven.

Tabel 2.1 Aantal jaar ervaring in het onderwijs docenten onderbouw

Aantal jaar	TALIS	Nederland
0-2 jaar	8,3%	9,7%
3-10 jaar	29,2%	35,8%
11-20 jaar	26,9%	19,5%
Meer dan 20 jaar	35,5%	35,0%

Internationaal gezien heeft het overgrote deel van de docenten (84,5%) een vast dienstverband, dus een contract voor onbepaalde tijd. Slechts 5 procent heeft een tijdelijk contract voor een periode langer dan één schooljaar en 11 procent voor een periode van één schooljaar of minder. In Vlaanderen, Denemarken en Noorwegen geldt ongeveer hetzelfde.

Ook bij de Nederlandse docenten is ongeveer dezelfde verdeling te zien: 85,5 procent heeft een vast dienstverband tegenover 14,5 procent tijdelijk (van wie 3,3% voor een periode langer dan een jaar en 11,2% voor een periode van een jaar of korter).

Verder blijkt uit de Nederlandse data dat bijna de helft van de deelnemende docenten in voltijd werkt. Ongeveer 45 procent heeft een dienstbetrekking van 50 tot 90 procent en de resterende 7 procent een dienstverband van minder dan 50 procent van een voltijdaanstelling.

In tabel 2.2 is te zien wat de hoogst voltooide opleiding is van alle docenten die aan TALIS hebben deelgenomen¹ en van de Nederlandse docenten die de vragenlijst hebben ingevuld.

Tabel 2.2 Hoogst voltooide opleiding docenten onderbouw

Opleiding	TALIS	Nederland
Vo of een mbo-opleiding	3,4%	4,2%
Hbo-opleiding	52,1%	74,4%
Universitaire opleiding	30,9%	20,8%
Gepromoveerd	0,7%	0,6%

Op internationaal niveau heeft gemiddeld meer dan de helft van de docenten een opleiding afgerond, die vergelijkbaar is met de Nederlandse hbo-opleiding. Ook heeft bijna een derde een universitaire opleiding voltooid. In Denemarken en Noorwegen heeft het overgrote deel van de docenten een opleiding afgerond die vergelijkbaar is met onze hbo-opleiding. Hetzelfde beeld is te zien bij de deelnemende Nederlandse docenten: driekwart van deze docenten heeft een afgeronde hbo-opleiding en een op de vijf voltooide een universitaire opleiding.

¹ Op internationaal niveau bestaat er nog een niveau tussen vo en hbo. Omdat er in Nederland geen diploma kan worden behaald op dit niveau, is dit niveau hier buiten beschouwing gelaten.

Belangrijkste conclusies uit het internationale rapport:

- In elk van TALIS-landen zijn de meeste onderbouwdocenten vrouw, gemiddeld 69,3 procent. In Bulgarije, Estland, Litouwen, Slowakije en Slovenië ligt dit percentage zelfs tussen de 80 en 85 procent. In Mexico, Spanje en Turkije zijn meer mannelijke docenten en is de situatie meer in balans.
- Tegelijkertijd is slechts 45 procent van de directieleden vrouwelijk, wat wijst op een 'glazen plafond'.
- In de meeste landen is de meerderheid van de docenten ouder dan 40 jaar. Gemiddeld is 27 procent van de docenten in de TALIS-landen ouder dan 50, tegenover 15 procent jonger dan 30. In veel landen gaat een groot deel van de docenten op korte termijn met pensioen.
- Ongeveer 85 procent van de docenten heeft een vast contract. Alleen in Brazilië, IJsland, Ierland en Portugal heeft een op de vier docenten een tijdelijk contract.
- Twee derde van de docenten geeft al meer dan tien jaar les, in Oostenrijk en Italië geeft de meerderheid zelfs al meer dan twintig jaar les.
- Driekwart van de docenten werkt op een school waar de directie weinig invloed heeft op het salaris. Op gebieden als werving van docenten, schoolbudget en regels over gedrag hebben directies van scholen juist wel veel autonomie.

3 PROFESSIONELE ONTWIKKELING

3.1 Inleiding

In TALIS wordt 'professionele ontwikkeling' gedefinieerd als: activiteiten ter bevordering van de individuele vaardigheden, kennis, ervaring en andere kenmerken van een docent. Het gaat hierbij alleen om activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling die zijn ondernomen **na** de oorspronkelijke onderwijsopleiding of studie.

In het kader van professionele ontwikkeling is de onderbouwdocenten gevraagd aan welke activiteiten ze hebben deelgenomen in de voorafgaande anderhalf jaar. Hieronder vallen formele activiteiten zoals cursussen, workshops en conferenties, maar ook meer informele activiteiten als het lezen van professionele literatuur en het onderhoud met collega's over het lesgeven. Daarnaast zijn er vragen gesteld over de invloed van deze activiteiten en de behoefte die men heeft aan professionele ontwikkeling.

3.2 Deelname aan activiteiten i.v.m. professionele ontwikkeling

Deelname

Van alle docenten die aan TALIS hebben deelgenomen heeft gemiddeld 88,5 procent in de voorafgaande achttien maanden aan enige vorm van activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling deelgenomen. In Noorwegen is dit percentage ongeveer gelijk. In Denemarken ligt het iets lager en in Vlaanderen juist hoger: 90,3 procent.

Ook in Nederland is het percentage zeer hoog: 91,4 procent van de docenten die de vragenlijst invulden, heeft het voorafgaande anderhalf jaar deelgenomen aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling. Aan de andere kant betekent dit percentage ook dat dus bijna 10 procent van de Nederlandse docenten die de vragenlijst hebben ingevuld helemaal niet heeft deelgenomen aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling in de voorafgaande anderhalf jaar.

In de vragenlijst is ook de vraag gesteld hoeveel dagen de docenten in het voorafgaande anderhalf jaar in totaal hebben besteed aan professionele ontwikkeling.

Tabel 3.1 Gemiddeld aantal dagen dat een onderbouwdocent besteedt aan professionele ontwikkeling

	TALIS	Nederland
Gemiddeld aantal dagen	15,3	13,5

Het gemiddelde van de docenten uit alle TALIS-landen ligt op 15,3 dagen. De landen waar we mee vergelijken, laten een lager gemiddelde zien: in Vlaanderen ligt het gemiddelde aantal dagen op 8, in Noorwegen op 9,2 en in Denemarken op 9,8 dagen. De Nederlandse docenten die de vragenlijst invulden, komen dichterbij de buurt van het TALIS-gemiddelde: docenten besteedden in het voorafgaande anderhalf jaar gemiddeld 13,5 dagen aan professionele ontwikkeling.

Van de dagen die zijn besteed aan professionele ontwikkeling is in het TALIS-onderzoek gemiddeld 51 procent een verplicht onderdeel van de baan. In Vlaanderen en Denemarken had een derde van de dagen een verplicht karakter en in Noorwegen zelfs meer dan de helft.

Voor de Nederlandse docenten zijn 5,2 van de 13,5 dagen, die aan professionele ontwikkeling zijn besteed, verplicht. Dit komt neer op een percentage van 38,5 procent.

Bekostiging en compensatie

In de vragenlijst is de vraag gesteld welk deel van de professionele ontwikkeling men zelf heeft moeten bekostigen. Twee derde van de docenten uit het TALIS-onderzoek heeft aangegeven dat ze hieraan niets zelf hoeven te betalen. Dit is ongeveer vergelijkbaar met Denemarken en Noorwegen. In Vlaanderen geeft zelfs meer dan tachtig procent van de docenten aan dat ze niets zelf hoefden te bekostigen.

Van de deelnemende Nederlandse docenten geeft eveneens het overgrote deel (77,9%) aan niets van de professionele ontwikkelingsactiviteiten zelf te hoeven bekostigen. Tegelijkertijd geeft 6,6 procent van deze docenten aan alles zelf te moeten bekostigen.

Naast de bekostiging van de activiteiten door de school, kunnen docenten ook gereserveerde tijd of een toelage op het salaris ontvangen voor deelname aan activiteiten in het kader van professionele ontwikkeling.

Voor het grootste deel van de docenten uit het TALIS-onderzoek vonden de activiteiten plaats tijdens reguliere werktijd. Voor 62 procent van de docenten was hiervoor wel tijd gereserveerd. De Nederlandse docenten schetsen een vergelijkbaar beeld (67%), net als in de landen waar we mee vergelijken.

Een toelage op het salaris komt aanzienlijk minder voor, ongeveer één op de tien van alle docenten uit het TALIS-onderzoek heeft een toelage ontvangen. In Nederland heeft slechts 3,7 procent van de deelnemende docenten een toelage ontvangen. Ook in Vlaanderen komt dit niet veel voor, slechts 2,2 procent van de docenten beantwoordt deze vraag bevestigend.

Activiteiten

In het TALIS-onderzoek wordt een ruime definitie van professionele ontwikkeling gehanteerd. Hieronder vallen formele activiteiten zoals cursussen, conferenties en kwalificatieprogramma's, maar ook meer informele activiteiten als het lezen van professionele literatuur en het onderhoud met

collega's over het lesgeven. De docenten konden aangeven aan welke van de negen genoemde activiteiten ze hebben deelgenomen.¹

De meeste docenten hebben deelgenomen aan cursussen en/of workshops. Meer dan 80 procent van de docenten uit het TALIS-onderzoek heeft hieraan deelgenomen. Ook in Vlaanderen, Denemarken en Noorwegen is deze activiteit het meest populair. In Nederland heeft 86,7 procent van de docenten die de vragenlijst invulden hieraan deelgenomen in de voorafgaande anderhalf jaar. Verder zijn onderwijsconferenties en seminars door meer dan de helft van deze docenten (50,8%) bezocht.

Internationaal gezien is het deelnemen aan een kwalificatieprogramma (bijvoorbeeld een studie) het minst populair: het TALIS-gemiddelde ligt op 24,5 procent. In Vlaanderen en Denemarken wordt het minst gebruikgemaakt van observatiebezoeken aan andere scholen, in Noorwegen van individueel of gezamenlijk onderzoek. Het minst populair bij de Nederlandse docenten zijn observatiebezoeken aan andere scholen (24,8%) en deelname aan netwerken (25,8%).

Docenten ontwikkelen zich duidelijk vaker op meer informele wijze: driekwart van de docenten uit TALIS heeft de voorafgaande anderhalf jaar professionele literatuur gelezen en 93 procent heeft informeel onderhoud met collega's gehad over de verbetering van het lesgeven.

De Nederlandse docenten die de vragenlijst invulden, doen ook veel aan deze meer informele vormen van professionele ontwikkeling: de percentages zijn hier respectievelijk 84,4 en 94,1 procent.

Professionele ontwikkeling vergeleken met leeftijd en vooropleiding

De internationale cijfers laten zien dat jongere docenten meer deelnemen aan activiteiten in het kader van professionele ontwikkeling dan oudere docenten. Met andere woorden: hoe ouder de docent, hoe minder dagen er zijn besteed aan professionele ontwikkeling. Zoals in onderstaande tabel is te zien, geldt dit verband ook voor de Nederlandse situatie.

Tabel 3.2 Gemiddeld aantal dagen door onderbouwdocenten besteed aan professionele ontwikkeling naar leeftijd (van de docenten die hieraan hebben deelgenomen)

Leeftijd	TALIS	Nederland
Jonger dan 30	20,9	17,1
30-39	18,9	14,1
40-49	17,4	16,4
Ouder dan 50	14,4	9,3

De internationale cijfers laten zien dat docenten met de hoogst genoten vooropleiding het meest deelnemen aan activiteiten in het kader van professionele ontwikkeling.

¹ De genoemde activiteiten zijn terug te vinden in tabel 3.3

In de Nederlandse situatie is dit verband echter andersom: hoe lager de vooropleiding, des te meer dagen er gemiddeld zijn besteed aan professionele ontwikkeling.

3.3 De invloed van professionele ontwikkeling

In onderstaande tabel is voor de verschillende activiteiten te zien welk percentage van de docenten heeft aangegeven dat deze een matige tot grote invloed had op de ontwikkeling als docent.

Tabel 3.3 Matige tot grote invloed van de activiteiten op de ontwikkeling van de onderbouwdocent

Activiteit	TALIS	Nederland
<i>Formele professionele ontwikkeling</i>		
Cursussen/workshops	80,6%	74,5%
Onderwijsconferenties of seminars	73,9%	62,5%
Kwalificatieprogramma	87,2%	94,3%
Observatiebezoeken aan andere scholen	74,9%	76,0%
Deelname aan een netwerk	80,2%	79,2%
Individueel of gezamenlijk onderzoek	89,3%	91,8%
Begeleiding en/of observatie van collega's	77,6%	84,3%
<i>Informele professionele ontwikkeling</i>		
Lezen van professionele literatuur	82,8%	80,3%
Onderhoud met collega's	86,7%	89,8%

In de tabel is te zien dat de invloed van de verschillende activiteiten over het algemeen groot is.

De invloed van kwalificatieprogramma's en individueel of gezamenlijk onderzoek zijn het grootst, zowel internationaal als in Nederland. Dit zijn echter niet de activiteiten waar het meest gebruik van wordt gemaakt. De minste invloed op de ontwikkeling als docent heeft, zowel internationaal gezien als in Nederland, het bezoeken van een onderwijsconferentie of seminar. Ook in Vlaanderen, Denemarken en Noorwegen scoort deze activiteit relatief laag. Voor de Nederlandse docenten die de vragenlijsten hebben ingevuld, is dit echter wel een van de activiteiten waar het meest gebruik van wordt gemaakt.

3.4 Behoefte aan professionele ontwikkeling

Het laatste onderwerp dat in het kader van professionele ontwikkeling aan de orde is gekomen, is de behoefte van docenten aan (meer) professionele ontwikkeling en de belemmeringen daarbij.

Meer dan de helft van alle docenten (54,8%) heeft aangegeven dat ze in de voorafgaande anderhalf jaar meer hadden willen deelnemen aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling dan ze daadwerkelijk hebben gedaan.

In Noorwegen een van de andere landen waar we Nederland mee vergelijken valt op dat dit percentage nog een stuk hoger ligt, namelijk 70,3 procent. In Vlaanderen geeft daarentegen slechts 30,5 procent van de docenten aan behoefte te hebben aan meer ontwikkeling.

Voor Nederland geldt dat bijna de helft (47,8%) van de deelnemende docenten meer had willen deelnemen aan professionele ontwikkeling.

Behoefte aan professionele ontwikkeling naar leeftijd en vooropleiding

Dit gegeven kan ook worden uitgesplitst naar achtergrondkenmerken van de docenten. Internationaal gezien hebben jongere docenten meer behoefte aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling dan het aantal dagen dat er ze daadwerkelijk tijd aan besteed hebben.

Het beeld in Nederland is juist dat de jongste docenten de minste behoefte hebben aan meer professionele ontwikkeling. Een verklaring hiervoor kan zijn dat deze docenten reeds de meeste dagen aan professionele ontwikkeling besteden (zie tabel 3.2).

Wat betreft vooropleiding hebben docenten in de landen die aan TALIS hebben deelgenomen gemiddeld meer behoefte aan professionele ontwikkeling naarmate de vooropleiding hoger is. Dit patroon is ook terug te zien in de Nederlandse gegevens, zoals uit onderstaande tabel blijkt.²

Tabel 3.4 Percentage onderbouwdocenten dat behoefte heeft aan meer professionele ontwikkeling, naar opleiding

Opleiding	Docenten
Afgeronde hbo-opleiding	46,3%
Afgeronde universitaire opleiding	55,3%

Specifieke behoeften op verschillende gebieden

De docenten konden ook aangeven op welk gebied ze de meeste behoefte hadden aan persoonlijke ontwikkeling. Er werden elf verschillende gebieden genoemd, waarvan docenten aan konden geven of ze er helemaal geen behoefte, weinig behoefte, matige behoefte of veel behoefte aan hebben.

² Door de kleine aantallen zijn vo of mbo en gepromoveerden buiten beschouwing gelaten.

Internationaal gezien, lijkt er de meeste behoefte te zijn aan professionele ontwikkeling op het gebied van lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoeften. Gemiddeld geeft één op de drie docenten aan dat ze hier behoefte aan hebben. Verder komen professionele ontwikkeling op het gebied van ICT-vaardigheden en discipline en gedragsproblemen bij leerlingen relatief vaak naar voren.

De Nederlandse docenten lijken de meeste behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling op het gebied van het begeleiden van leerlingen: 30,4 procent van de docenten heeft hieraan veel behoefte. Verder worden ICT-vaardigheden bij het lesgeven (27,0%), lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoeften (26,0%) en het eigen vakgebied relatief vaak als gebieden genoemd waar veel behoefte aan professionele ontwikkeling bestaat.

Ontwikkeling op het gebied van schoolbestuur en directie is in de TALIS-cijfers de minst voorkomende behoefte. Ook in de Nederlandse situatie wordt dit weinig genoemd: slechts 6,0 procent van de aan het onderzoek deelnemende docenten heeft daar veel behoefte aan. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat managementtaken niet tot het profiel van een docent behoren. Lesgeven in een multiculturele omgeving wordt eveneens weinig genoemd (5,4%).

Redenen voor minder deelname dan gewenst

Docenten die hebben aangegeven dat ze minder hebben deelgenomen aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling dan ze hadden gewild, konden in de vragenlijst ook de redenen daarvoor aangeven. In onderstaande tabel zijn de verschillende redenen te zien. De docenten konden meerdere redenen aangeven.

Tabel 3.5 Reden dat onderbouwdocenten minder deelnemen aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling dan ze wensen

Reden	TALIS	Nederland *
Noodzakelijke voorwaarden ontbraken	7,1%	9,0%
Te duur of paste niet binnen begroting	28,4%	24,3%
Gebrek aan ondersteuning door werkgever	15,0%	29,7%
Paste niet binnen werkschema	46,7%	50,3%
Tijdgebrek door verplichtingen binnen gezin	30,1%	35,3%
Geen geschikt aanbod	42,3%	30,3%

* N = 309

De belangrijkste reden die wordt genoemd, is dat de professionele ontwikkeling niet binnen het werkschema past. Ook voor de Nederlandse docenten die de vragenlijst invulden, is dit de grootste belemmering. De docenten in de landen waar we mee vergelijken, noemen dit ook als belangrijkste reden, alleen in Denemarken geeft men het vaakst aan dat er geen geschikt aanbod is.

Verder zijn tijdgebrek door verplichtingen binnen het gezin en het ontbreken van een geschikt aanbod, zowel internationaal als in de Nederlandse situatie een veelgenoemde reden.

Het ontbreken van de noodzakelijke voorwaarden en een gebrek aan ondersteuning door de werkgever lijken op internationaal niveau de minste belemmering te geven.

Door de deelnemende Nederlandse docenten wordt het gebrek aan ondersteuning door de werkgever echter veel vaker (door een op de drie docenten) genoemd. Ook in Denemarken (38,3%) en Noorwegen (26,4%) is dit een veelgenoemde reden.

Belangrijkste conclusies uit het internationale rapport:

- Gemiddeld heeft 89 procent van alle docenten deelgenomen aan enige vorm van professionele ontwikkeling. 11 procent doet dus helemaal niet aan professionele ontwikkeling. In Denemarken, Slowakije en Turkije doet zelfs één op de vier docenten niet aan professionele ontwikkeling.
- Gemiddeld genomen doen docenten iets minder dan een dag per maand aan professionele ontwikkeling.
- Meer dan de helft van de docenten heeft behoefte aan meer activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling dan ze in werkelijkheid volgen.
- De meeste behoefte is er aan professionele ontwikkeling op het gebied van lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoeften, ICT-vaardigheden en discipline.
- Docenten die de professionele ontwikkeling zelf moeten betalen, nemen meer deel aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling dan docenten die hieraan niets of slechts een deel hoeven bij te dragen. Dit is deels te verklaren doordat docenten vooral zelf moeten betalen voor de activiteiten die de meeste tijd kosten.
- Docenten die de professionele ontwikkeling zelf moeten betalen, hebben meer behoefte aan professionele ontwikkeling dan docenten die hieraan niets hoeven bij te dragen.
- De belangrijkste reden waarom docenten minder deelnemen aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling dan ze willen, is dat het niet binnen het werkschema past, gevolgd door het ontbreken van een geschikt aanbod.
- De meest invloedrijke vormen van professionele ontwikkeling zijn niet de activiteiten waaraan men het meest deelneemt. Docenten die eraan deelnemen besteden er wel meer tijd aan, ook al moeten ze er vaker zelf voor betalen.
- Docenten moeten daarom niet alleen meer worden gestimuleerd om deel te nemen aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling, maar de professionele ontwikkeling moet ook effectief zijn en aansluiten bij de behoeften van de docenten.

4 FEEDBACK EN BEOORDELING

4.1 Inleiding

Een ander onderwerp dat in de vragenlijst aan de orde is gekomen, is feedback op en beoordeling van het werk van docenten. De term **beoordeling** verwijst naar de evaluatie van het werk van de docent door de directeur, een externe inspecteur of collega's. Een dergelijke beoordeling kan op verschillende manieren worden uitgevoerd, waarbij de aanpak varieert van formeel en doelgericht (bijvoorbeeld als onderdeel van een formeel prestatie-managementsysteem met vaste procedures en criteria) tot meer informeel (bijvoorbeeld door middel van meer informele gesprekken).

De term **feedback** verwijst naar de terugkoppeling van de evaluatie-uitkomsten van het werk van de docent, veelal met het doel om goede resultaten te vermelden of zaken te benoemen die ontwikkeling behoeven. Ook de feedback kan een formeel (bijv. een schriftelijk rapport) of informeel (bijv. gesprekken) karakter hebben.

In TALIS zijn vragen gesteld over de frequentie waarmee docenten door verschillende partijen worden beoordeeld, de verschillende aspecten die daarbij aan bod komen en de gevolgen die deze beoordelingen kunnen hebben.

4.2 Feedback en beoordeling van docenten

22 procent van alle in de onderbouw lesgevende docenten die aan TALIS hebben deelgenomen, geeft aan dat ze nooit een beoordeling van hun directeur krijgen. De situatie in Vlaanderen en Noorwegen is hiermee vergelijkbaar. In Denemarken geeft slechts een op de zes docenten dit aan. De Nederlandse docenten die de vragenlijst hebben ingevuld, schetsen duidelijk een ander beeld: bijna de helft (49,7%) vult in nooit een beoordeling of feedback van hun directeur te krijgen.

Daarnaast wordt één op de drie docenten in TALIS nooit beoordeeld door andere docenten of door andere leden van het management. Een vergelijkbaar beeld zien we in Noorwegen en in iets mindere mate in Denemarken. In Vlaanderen komt deze manier van beoordelen duidelijk minder voor, meer dan 40 procent geeft aan dat ze nooit worden beoordeeld door een andere docent of leden van het management.

De resultaten van de Nederlandse docenten die hebben deelgenomen laten hier een positiever beeld zien: slechts 13,8 procent geeft aan dat dit nooit gebeurt. Als deze vorm van beoordelen wel plaatsvindt, gebeurt dit in 59,1 procent van de gevallen minimaal één keer per jaar.

Tenslotte kunnen docenten ook worden beoordeeld en/of feedback ontvangen

van een externe persoon of instantie, zoals een onderwijsinspecteur. Meer dan de helft van de docenten uit TALIS geeft aan dat dit nooit gebeurt. Ook in de met Nederland vergelijkbare landen komt beoordeling of feedback door externen duidelijk minder vaak voor dan door directie of collega's. Het overgrote deel van de Nederlandse docenten (78,1%) geeft aan dat ze nooit extern worden beoordeeld. In Nederland is de Inspectie van het Onderwijs ook niet gericht op individuele docenten, maar op de totale kwaliteit van de school.

Van alle docenten uit TALIS heeft 13,4 procent nooit enige vorm van beoordeling of feedback ontvangen (noch intern noch extern). In Vlaanderen geeft 8 procent van de docenten aan dat ze vanuit geen enkele hoek feedback ontvangen. In Nederland zien we een vergelijkbaar beeld: 8,9 procent van de deelnemende docenten geeft aan nooit enige vorm van feedback te ontvangen.

4.3 Belangrijke aspecten

Bij het beoordelen van docenten kunnen verschillende aspecten worden meegenomen. De docenten die enige vorm van feedback of beoordeling hebben ontvangen, is gevraagd om van 17 verschillende aspecten aan te geven of deze volgens hen in aanmerking zijn genomen bij de beoordeling en in welke mate. Docenten hadden ook de mogelijkheid aan te geven dat ze niet weten of dit aspect in aanmerking is genomen. Aangezien dit antwoord bij een aantal aspecten door een kwart van de Nederlandse docenten is aangekruist, blijkt dat het niet voor iedereen duidelijk is waar precies op wordt gelet bij de beoordeling en feedback.

Tabel 4.1 Percentage onderbouwdocenten dat aangeeft dat het aspect redelijk of zeer belangrijk is bij de beoordeling

Aspect	TALIS	Nederland*
Toetsuitslagen van leerlingen	65,0%	35,7%
Uitval- en slagingspercentage van leerlingen	56,2%	32,3%
Andere leerprestaties van leerlingen	68,4%	44,2%
Feedback van leerlingen over onderwijs van de docent	72,8%	67,4%
Feedback van ouders	69,1%	48,3%
Goede samenwerking met de directeur en collega's	77,5%	80,6%
Directe beoordeling van het onderwijs in de klas	73,5%	66,9%
Vernieuwende lesmethoden	70,7%	52,7%
Goede verhouding met leerlingen	85,2%	91,1%
De gevolgde professionele ontwikkeling	64,5%	57,0%
Lesmanagement (ordehandhaving, planning, werkvormen)	79,7%	78,6%
Kennis en begrip van voornaamste vakgebied(en)	80,0%	63,3%
Kennis en begrip van lespraktijken	78,2%	67,4%
Lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoeften	57,2%	43,1%
Discipline en gedrag van leerlingen	78,2%	69,7%
Lesgeven in een multiculturele omgeving	45,0%	20,5%
Buitenschoolse activiteiten met leerlingen	62,3%	42,4%

* N = 598

In de tabel is te zien dat volgens de docenten de goede verhouding met leerlingen het belangrijkste aspect is. Dit geldt ook voor Vlaanderen (82,5%), Denemarken (75,7%) en Noorwegen (86,2%).

In Nederland wordt dit ook als belangrijkste aspect beschouwd. Een goede samenwerking met de directeur en de collega's komt op een tweede plaats. Opvallend is dat dit de enige twee punten zijn waarbij het percentage van de responderende Nederlandse docenten die aangeven dat dit aspect als belangrijk wordt beschouwd, hoger ligt dan het internationale niveau. Op alle overige punten laten de TALIS-cijfers een hoger percentage zien.

Lesgeven in een multiculturele omgeving is het minst belangrijke aspect in de beoordeling. Toch is nog 45 procent van de docenten uit het TALIS-onderzoek van mening dat dit als (redelijk) belangrijk wordt beschouwd.

Ook volgens de Nederlandse docenten die de vragenlijst invulden, wordt dit aspect het minst vaak als belangrijk beschouwd: 20 procent deelt deze mening. In Denemarken en Noorwegen zijn die percentages ongeveer vergelijkbaar met Nederland.

De percentages bij de toetsingsuitslagen van leerlingen en het uitval- en slagingspercentage van leerlingen is bij de Nederlandse situatie duidelijk minder hoog dan bij andere aspecten. Slechts ongeveer een derde van de Nederlandse docenten is van mening dat dit als belangrijk wordt beschouwd bij hun beoordeling. Internationaal gezien komen deze beide aspecten als veel belangrijker naar voren.

4.4 Gevolgen van feedback en beoordeling

Gevolgen voor individuele docenten

De ontvangen feedback of beoordeling kan gevolgen hebben voor het werk van de docenten. In de vragenlijst is een aantal vragen gesteld over de veranderingen die de beoordelingen met zich hebben meegebracht.

De docenten moesten op een aantal aspecten aangeven of en in welke mate hierin iets is veranderd als gevolg van de ontvangen feedback en beoordelingen.

Tabel 4.2 Percentage onderbouwdocenten dat aangeeft dat feedback of beoordeling tot een matige of grote verandering heeft geleid

Aspect	TALIS	Nederland
Aanpassing van het salaris	9,1%	5,5%
Financiële bonus of ander soort materiële beloning	11,1%	3,5%
Mogelijkheden om u professioneel verder te ontwikkelen	23,7%	22,0%
Kans op promotie	16,2%	7,2%
Openlijke erkenning van de directeur en/of uw collega's	36,4%	32,0%
Andere verantwoordelijkheden die het werk aantrekkelijker maken	26,7%	21,0%
Rol bij de ontwikkeling van initiatieven op school	29,6%	24,9%

Uit tabel 4.2 blijkt dat de ontvangen feedback of beoordeling slechts in geringe mate gevolgen heeft. Alleen de openlijke erkenning van directeur of collega's wordt door meer dan een derde van de docenten uit TALIS genoemd. Op geen enkel ander punt geeft meer dan een op de drie docenten aan dat de feedback of beoordeling die zij ontvingen tot matige of grote veranderingen leidde. Ook in Vlaanderen en Noorwegen is de openlijke erkenning van de directeur of collega's het aspect waarop het meest is veranderd als gevolg van de feedback of beoordeling. In Denemarken zijn dat de mogelijkheden om zichzelf professioneel verder te ontwikkelen.

Een derde van de Nederlandse docenten die de vragenlijst hebben ingevuld, geeft aan dat de openlijke erkenning van directeur of collega's is veranderd als gevolg van de ontvangen feedback of beoordeling. Ook geeft een kwart van de docenten aan dat hun rol bij het ontwikkelen van initiatieven op school, zoals uitwerken van leerplannen of het opstellen van schooldoelen, is veranderd.

In financieel opzicht lijkt er internationaal gezien nauwelijks iets te veranderen voor de docenten. Slechts 9,1 procent krijgt een matige of grote aanpassing in het salaris en 11,1 procent ontvangt een beloning. In Vlaanderen, Denemarken en Noorwegen liggen deze percentages echter een stuk lager (variërend van 7% tot 0,1%).

Ook de Nederlandse docenten verwachten niet veel veranderingen in financieel opzicht: 5,5 procent krijgt een matige of grote aanpassing in het salaris en 3,5 procent ontvangt een beloning. Veranderingen in de kans op promotie wordt door deze Nederlandse docenten eveneens weinig genoemd.

Naast bovengenoemde aspecten kan de ontvangen feedback of beoordeling veranderingen teweegbrengen op de manier van lesgeven van de docenten. In TALIS is gevraagd in hoeverre er iets is veranderd op het vlak van lesmanagement, kennis van het vakgebied en lespraktijken, ontwikkelingsplannen, lesgeven aan leerlingen met bepaalde leerbehoeften en in een multiculturele omgeving, discipline en de nadruk die op de toetsuitslagen wordt gelegd.

Uit de internationale resultaten blijkt dat feedback en beoordeling op dit vlak redelijke veranderingen teweegbrengen. Op elk van deze punten geeft gemiddeld minstens een vijfde van de docenten uit de TALIS-landen aan dat er een matige tot grote verandering heeft plaatsgevonden. Vooral op de nadruk die op de toetsuitslagen wordt gelegd: voor één op de vier docenten is hier matig of veel veranderd. Eerder bleek al dat dit in TALIS een belangrijk punt is dat wordt meegenomen in de feedback en beoordeling die docenten krijgen. Op de overige aspecten is er gemiddeld genomen voor ongeveer een derde van de docenten iets veranderd, behalve op het gebied van lesgeven aan leerlingen in een multiculturele omgeving. Dit is voor slechts een vijfde van de docenten uit de TALIS-landen veranderd. Ook in de landen waar we Nederland mee vergelijken zien we op dit punt de laagste percentages. In Vlaanderen is er voor ongeveer een vijfde van de docenten op de overige punten iets veranderd en in Noorwegen steeds ongeveer een kwart.

In Denemarken lijkt de feedback minder invloed te hebben (variërend van 6 tot 19%).

De antwoorden van de Nederlandse docenten die aan het onderzoek deelnamen, variëren van 6 procent bij het lesgeven aan leerlingen in een multiculturele omgeving tot 28,1 procent bij het lesmanagement. De omgang met discipline en problematisch gedrag van leerlingen (24,2%) en het ontwikkelen van verbeteringen van het lesgeven (22,2%) zijn daarnaast redelijk veranderd als gevolg van de ontvangen feedback en beoordeling. Toch geeft het overgrote deel van de docenten op al deze aspecten (variërend van 44,2 tot 80%) aan dat er helemaal geen verandering heeft plaatsgevonden. De impact van de ontvangen feedback en beoordelingen lijkt dan ook gering.

Gevolgen op het niveau van de school

De impact van de ontvangen feedback en beoordeling kan, naast de invloed op de individuele docenten, ook breder worden getrokken op het niveau van de school. Onderwerpen die hierbij aan bod komen zijn het beleid rondom beloningen en goed en zwak presteren van docenten.

Docenten kregen een aantal stellingen voorgelegd waarbij ze aan moesten geven of dit volgens hen geldt voor de situatie op hun school.

Tabel 4.3 Percentage onderbouwdocenten dat het eens of zeer eens is met de stelling

Stelling	TALIS	Nederland
De directeur onderneemt actie om de beloning aan te passen als een docent aanhoudend tekortschiet.	23,1%	14,1%
Aanhoudend zwak presteren van een docent wordt getolereerd door de rest van het personeel	33,8%	55,2%
Docenten die aanhoudend zwak presteren worden ontslagen	27,9%	23,9%
De directeur beschikt over effectieve methoden om te bepalen of docenten goed of slecht presteren	55,4%	35,4%
Er bestaat voor docenten een ontwikkelings- of trainingsplan om hun onderwijs te verbeteren	59,7%	59,4%
De bekwaamste docenten krijgen de grootste beloning	26,2%	7,8%
Als ik de kwaliteit van mijn onderwijs verbeter, neemt ook mijn beloning toe	25,8%	8,9%
Als ik mijn onderwijs innovatiever maak, neemt mijn beloning toe	26,0%	10,6%
De beoordeling van docenten geschiedt vooral om te voldoen aan administratieve eisen	44,3%	49,2%
De beoordeling van docenten heeft weinig invloed op de manier waarop de docenten lesgeven	49,8%	61,9%

Het hoogste percentage is te zien bij de stelling over het bestaan van een ontwikkelings- of trainingsplan om het onderwijs van docenten te verbeteren: de meerderheid van de docenten uit TALIS is het (zeer) eens met deze stelling. Van de Nederlandse docenten die de vragenlijst hebben ingevuld is ook bijna 60 procent het met deze stelling eens.

Meer dan de helft van de docenten uit TALIS is van mening dat de directeur op hun school over effectieve methoden beschikt om te bepalen of docenten goed of slecht presteren. Tegelijkertijd is bijna de helft van mening dat de beoordeling van het werk van docenten weinig invloed heeft op de manier waarop docenten in de praktijk lesgeven. In Denemarken en Noorwegen is dit zelfs meer dan 60 procent.

Ook het grootste deel van de deelnemende Nederlandse docenten (61,9%) is het met deze laatste stelling eens. Dit komt overeen met de voorgaande gegevens over de impact van feedback en beoordeling op de individuele docenten.

Verder wordt het in Nederland volgens meer dan de helft van deze docenten (55,2%) getolereerd als docenten aanhoudend zwak presteren. Dit percentage ligt internationaal gezien een stuk lager (33,8%), alleen in Noorwegen deelt ook ruim de helft van de docenten deze mening.

In financieel opzicht heeft de feedback duidelijk de minste gevolgen voor de docenten. Slechts een kwart van de docenten is van mening dat de beloning toeneemt als er beter wordt gepresteerd en dat de bekwaamste docenten ook de grootste beloning krijgen. Ook als een docent aanhoudend tekortschiet heeft dit volgens de minderheid financiële gevolgen. In de landen waar wij mee vergelijken, liggen de percentages op al deze aspecten echter nog een stuk lager.

De resultaten van de Nederlandse docenten die de vragenlijst hebben ingevuld laten eenzelfde beeld zien: slechts veertien procent is van mening dat de beloning wordt aangepast als een docent aanhoudend tekortschiet. Nog minder docenten vinden dat de beloning toeneemt als het onderwijs verbetert of de docent bekwaamer is. Beloningsdifferentiatie wordt in Nederland ook maar weinig toegepast.

4.5 Waarde die wordt gehecht aan feedback en beoordeling

Bijna driekwart van de docenten uit de TALIS-landen (74,7%) is van mening dat de beoordeling en/of feedback een waardeoordeel over de kwaliteit van hun werk bevatte. Ruim de helft (58%) van de docenten is van mening dat de beoordeling en/of feedback suggesties bevatte voor verbetering van bepaalde aspecten uit hun werk. In Vlaanderen is de situatie vergelijkbaar, in de Scandinavische landen is men echter minder positief over het tweede onderdeel.

De Nederlandse docenten die hebben deelgenomen, schetsen een vergelijkbaar beeld: 72 procent van de docenten ziet de feedback als een waardeoordeel over de kwaliteit van het werk en 59,2 procent is van mening dat de beoordeling suggesties bevat voor verbetering van hun werk.

Meer dan driekwart van de docenten uit het TALIS-onderzoek (83,2%) is het ermee eens dat de feedback een eerlijke beoordeling was van hun werk als docent en ook dat deze feedback bij de ontwikkeling van het werk als docent

heeft geholpen (78,6%). Een vergelijkbaar beeld is te zien in Vlaanderen, Denemarken en Noorwegen.

De Nederlandse docenten die de vragenlijst hebben ingevuld zijn op deze punten ook positief: 83 procent is het ermee eens dat de feedback een eerlijke beoordeling was van hun werk en 61,2 procent dat deze feedback bij de ontwikkeling van het werk als docent heeft geholpen.

Ten slotte is nog gevraagd aan de docenten of de feedback en beoordeling heeft bijgedragen aan de baantevredenheid of baanzekerheid.

Internationaal gezien geeft gemiddeld meer dan de helft van de docenten aan dat de tevredenheid over hun baan in meer of mindere mate is toegenomen. Een derde van de docenten geeft aan dat de zekerheid over hun baan in meer of mindere mate is toegenomen, maar voor de meeste docenten (61,9%) is hierin niets veranderd. Hetzelfde geldt voor Noorwegen. Voor Vlaanderen en Denemarken geldt dat op beide punten voor meer dan de helft van de docenten niets is veranderd.

Voor 34,7 procent van de Nederlandse docenten is de tevredenheid over hun baan in meer of mindere mate toegenomen, een vijfde van de docenten is zekerder over hun baan. Maar bij beide aspecten geldt dat voor de meerderheid van de docenten die de vragenlijst hebben ingevuld, niets is veranderd.

Belangrijkste conclusies uit het internationale rapport:

- Beoordeling en feedback heeft een positieve invloed op docenten en hun werk. Docenten geven aan dat de tevredenheid en zekerheid over hun baan hierdoor toeneemt. Ook geven ze aan dat ze zich hierdoor als docent beter kunnen ontwikkelen.
- Hoe meer nadruk er in de beoordeling en feedback ligt op specifieke aspecten, hoe meer docenten hun lesgeven verbeteren. Nadruk op aspecten van het lesgeven in schoolevaluaties én in docentbeoordelingen heeft eveneens meer gevolgen voor de manier van lesgeven van de individuele docenten. Het kader van de onderwijsevaluatie werkt in die gevallen dus effectief.
- In sommige landen worden docenten niet systematisch beoordeeld en ontvangen zij geen feedback over hun werk. In Oostenrijk, Ierland en Portugal heeft een derde van de docenten in de afgelopen vijf jaar helemaal geen beoordeling en feedback ontvangen. Het TALIS-gemiddelde ligt hier op 13 procent. In Italië, Portugal en Spanje ondervindt een groot deel van de docenten geen voordeel van de ontvangen beoordeling en feedback.
- Driekwart van de docenten geeft aan dat zij niet worden beloond als zij de kwaliteit van hun onderwijs verbeteren of innovatiever onderwijs geven. In Australië, Vlaanderen, Denemarken, Ierland en Noorwegen is dit meer dan 90 procent.
- Driekwart van de docenten geeft aan dat de meest bekwame docenten niet meer worden beloond dan anderen en dat aanhoudend slecht presterende docenten niet worden ontslagen.

5 ONDERWIJSMETHODEN

5.1 Inleiding

In de vragenlijst wordt een aantal vragen gesteld die betrekking hebben op de persoonlijke opvattingen over het onderwijs en de manier van lesgeven. In dit hoofdstuk komen opvattingen over de volgende aspecten aan bod: verschillende visies op het onderwijs, activiteiten die uitgevoerd worden op school en tijdens een les, de samenwerking tussen docenten en de tevredenheid van docenten over hun baan.

5.2 Traditionele en innovatieve onderwijsconcepten

In TALIS worden twee visies op het onderwijs onderscheiden: de ene visie ziet het lesgeven als kennisoverdracht, dit noemen we traditionele onderwijsconcepten (in TALIS **direct-transmission beliefs**); volgens de tweede visie leren de leerlingen zelf actief en zoeken ze zelf naar oplossingen, wat meer aansluit op innovatieve onderwijsconcepten (in TALIS **constructivist beliefs**).

In bijna alle landen die hebben deelgenomen aan TALIS gaat de voorkeur uit naar deze laatste vorm van onderwijs.

De voorkeur voor één van de twee visies wordt bepaald door de antwoorden die de docenten geven op een aantal uitspraken over de manier van lesgeven.

Over het geheel genomen lijken ook de Nederlandse onderbouwdocenten die aan TALIS hebben deelgenomen een voorkeur te hebben voor innovatieve onderwijsconcepten en niet voor het traditioneel overbrengen van de lesstof. De deelnemende docenten zijn het vooral eens met uitspraken die wijzen op de constructivistische opvatting. Van de docenten is 96,3 procent het eens of zeer eens met de uitspraak dat het zijn of haar taak is de zelfwerkzaamheid van leerlingen te vergroten. Bovendien is 91 procent van de docenten van mening dat leerlingen het meeste leren door zelf de oplossing van problemen te vinden en 94,9 procent dat leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen zelf een oplossing voor een probleem te vinden voordat de docent die laat zien. Verder geeft meer dan de helft van de Nederlandse docenten aan dat ze het (zeer) oneens zijn met de stellingen dat het onderwijs bestaat uit het leren van feiten en uit concepten die leerlingen snel kunnen bevatten. Bijna de helft is het bovendien oneens met de uitspraak dat het leervermogen van leerlingen wordt bepaald door hun achtergrondkennis en dat het leren van feiten daarom belangrijk is. Wel is 89 procent van de leraren het eens met de stelling dat bekwame docenten laten zien wat de juiste manier is om een probleem op te lossen, een stelling die weer meer verwijst naar een traditionele houding.

5.3 Vormen van lesgeven

Daarnaast worden er in TALIS verschillende vormen van activiteiten onderscheiden in de lespraktijk: ten eerste zijn er **structureringsactiviteiten**, zoals het expliciteren van leerdoelen en het samenvatten van de vorige les. Dit in contrast tot de **leerling-georiënteerde activiteiten**, zoals het geven van individueel aangepaste opdrachten en leerlingen laten bijdragen in de planning. Als derde zijn er nog **de alternatieve lespraktijken**. Hieronder vallen activiteiten waarin de leerlingen een actieve rol spelen, zoals het houden van een debat en het organiseren van een projectweek. In alle landen die aan TALIS deelgenomen hebben, wordt het meest gebruikgemaakt van structureringsactiviteiten, gevolgd door leerling-georiënteerde activiteiten. Van de alternatieve lespraktijken wordt nog het minst gebruik gemaakt. Dit gaat dus niet gepaard met de eerder genoemde voorkeur voor de innovatieve onderwijsconcepten.

De docenten kregen een lijst met activiteiten voorgelegd, waarbij ze konden aangeven hoe vaak een bepaalde activiteit plaatsvindt tijdens een les.¹ Van de Nederlandse docenten controleert 40 procent bijna elke les door middel van vragen of de leerlingen de lesstof hebben begrepen. Bovendien geeft ook ongeveer een kwart aan dat ze bijna elke les een korte samenvatting geven van de vorige les, dat ze de door de leerlingen gemaakte oefeningen nakijken en dat ze leerlingen individueel aan nieuwe lesstof laten werken. Dit zijn allemaal activiteiten die structuur in de les brengen, de zogenoemde structureringsactiviteiten.

De leerling-georiënteerde activiteiten vinden duidelijk minder vaak plaats. Van de Nederlandse docenten geeft 63,2 procent aan dat ze de leerlingen nooit of nauwelijks in groepjes verdelen op basis van hun kennis/leer-
vermogen.

Iets meer dan de helft van de docenten geeft aan dat ze nooit of nauwelijks de leerlingen laten bedenken welke activiteiten en onderwerpen aan bod komen in de klas. Bovendien geeft ongeveer de helft van de docenten aan dat ze nooit of nauwelijks aangepast werk uitdelen aan leerlingen met bepaalde leerbehoeften of leerlingen die juist vooruit lopen op de rest.

Ook in Nederland wordt van alternatieve lespraktijken minder gebruikgemaakt dan van de structureringsactiviteiten. 84,7 procent van de deelnemende Nederlandse docenten laat de leerlingen nooit een product maken dat door anderen zal worden gebruikt en 60,9 procent laat leerlingen nooit discussiëren of standpunten verdedigen die ze niet persé zelf hebben. Daarnaast geeft ongeveer de helft van de docenten aan dat ze de leerlingen nooit of nauwelijks laten werken aan een langdurig project of werkstukken laten schrijven waarin ze hun gedachten motiveren.

¹ De docenten konden hier kiezen uit de volgende antwoordcategorieën: nooit of nauwelijks, ongeveer een kwart van de lessen, ongeveer de helft van de lessen, ongeveer driekwart van de lessen of bijna elke les.

Voor de Nederlandse docenten die aan TALIS hebben deelgenomen geldt dus eveneens dat hun opvatting over het onderwijs verwijst naar innovatieve onderwijsconcepten, maar dat ze in de lespraktijk vaker kiezen voor structureringsactiviteiten en minder vaak voor leerling-gerichte en alternatieve lespraktijken.

5.4 De sfeer in de klas

Een van de conclusies uit TALIS is dat docenten veel tijd kwijt zijn aan orde houden. In de onderstaande tabel is te zien hoe docenten over de sfeer in de klas denken.

Tabel 5.1 Percentage onderbouwdocenten dat het eens of zeer eens is met de stelling

Stelling	TALIS	Nederland
Het duurt een tijd voor de leerlingen stil genoeg zijn om te beginnen met de les	28,7%	59,3%
De leerlingen dragen bij aan een positieve sfeer	72,1%	87,6%
Er gaat veel tijd verloren door onderbrekingen door leerlingen	29,1%	29,8%
Er is veel lawaai in de klas	24,1%	22,6%

Bijna een op de drie docenten is van mening dat er veel tijd verloren gaat door onderbrekingen van de les door leerlingen en dat het een tijd duurt voor de leerlingen stil genoeg zijn om te kunnen beginnen met lesgeven. Een kwart vindt daarnaast dat er veel lawaai is in het klaslokaal. In Vlaanderen en Denemarken is deze situatie ongeveer vergelijkbaar. Alleen in Noorwegen is men duidelijk negatiever over de sfeer in de klas. Meer dan de helft van de Noorse docenten is van mening dat het een tijd duurt voor de klas stil genoeg is om te beginnen met de les. Daarnaast vindt meer dan 40 procent van de Noorse docenten dat er veel tijd verloren gaat door onderbrekingen van de les door leerlingen.

Meer dan de helft van de Nederlandse docenten geeft aan dat het aan het begin van de les een tijdje duurt voor de leerlingen stil genoeg zijn om te kunnen beginnen en bijna 30 procent is van mening dat er veel tijd verloren gaat door onderbrekingen van de les door leerlingen.

Ondanks de tijd die verloren gaat aan lesverstoring door gedrag van leerlingen in de klas, geeft de meerderheid van de docenten uit TALIS (72,1%) aan dat de leerlingen bijdragen aan een positieve leeromgeving. In Vlaanderen en Noorwegen deelt twee derde van de docenten die mening en in Denemarken driekwart.

Van de Nederlandse docenten die aan TALIS hebben deelgenomen is zelfs 87,6 procent hier positief over.

5.5 Tevredenheid van docenten over hun baan

Tot slot komt de tevredenheid van docenten over hun baan aan bod.

Uit het TALIS-onderzoek blijkt dat de tevredenheid van onderbouwdocenten per land sterk verschilt. De docenten kregen een aantal stellingen voorgelegd, waarbij ze konden aangeven in hoeverre ze het ermee eens zijn.

Tabel 5.2 Percentage onderbouwdocenten dat het eens of zeer eens is met de volgende stellingen:

Stelling	TALIS	Nederland
Ik ben tevreden over mijn baan	89,6%	89,0%
Ik lever een wezenlijke bijdrage aan de educatieve ontwikkeling van de leerlingen	92,3%	96,4%
Ik kan zelfs de moeilijkste leerlingen vooruit helpen	82,8%	74,9%
Mijn manier van lesgeven is succesvol	94,4%	95,8%
Ik kan goed doordringen tot de leerlingen	95,9%	97,1%

Zoals uit de tabel blijkt is de algemene tevredenheid van docenten over hun baan zeer hoog. Bijna 90 procent van de docenten die aan TALIS hebben deelgenomen, is tevreden of zeer tevreden met zijn of haar baan.

Ook over de stellingen die betrekking hebben op de bijdrage aan de ontwikkeling van de leerlingen en op hun eigen lesgeven is men zeer positief. In Vlaanderen en Denemarken zien we ongeveer hetzelfde positieve beeld. In Noorwegen is men op al deze punten zelfs nog positiever.

De Nederlandse docenten die een vragenlijst hebben ingevuld, zijn ook zeer positief. Van de docenten geeft 89 procent aan dat ze tevreden zijn over hun baan. Over de bijdrage aan de ontwikkeling van leerlingen en over hun eigen lesgeven denken bijna al deze Nederlandse docenten eveneens positief.

Naast bovenstaande stellingen zijn er ten slotte nog een aantal stellingen voorgelegd die betrekking hebben op de relatie tussen docenten en leerlingen. Ook op dit punt zijn de Nederlandse docenten zeer positief. Van de docenten is 99 procent het eens met de stelling dat docenten en leerlingen op hun school doorgaans goed met elkaar overweg kunnen. Ook is meer dan 90 procent van de docenten het (zeer) eens met de stelling dat het welzijn van de leerlingen voor de meeste docenten belangrijk is, dat de meeste docenten geïnteresseerd zijn in het verhaal van de leerlingen en dat leerlingen zo nodig extra ondersteuning van de school krijgen.

Belangrijkste conclusies uit het internationale rapport:

- Docenten geven de voorkeur aan een actieve rol van leerlingen bij het lesgeven boven het traditioneel overbrengen van de lesstof. Dit geldt vooral voor noordwest Europa, Scandinavië, Australië en Korea. Het minst geldt dit voor Zuid-Europa, Brazilië en Maleisië.
- In alle landen wordt in de lespraktijk het meest gebruikgemaakt van structurerings-activiteiten. Daarna volgen de leerling-georiënteerde activiteiten, waarbij de nadruk meer ligt op de individuele leerling. Het minst gebruikt worden de alternatieve activiteiten, zoals projecten.
- Samenwerking van docenten gebeurt in alle landen vooral door het uitwisselen van ideeën en informatie. Directe samenwerking, zoals in teamteaching, komt in alle landen minder voor.
- Tenminste de helft van alle docenten besteedt meer dan 80 procent van de lestijd aan daadwerkelijk lesgeven. Bij een kwart van de docenten gaat 30 procent of meer van de lestijd verloren door lesverstoring door leerlinggedrag en administratieve taken. Hierin zijn wel grote verschillen tussen leraren binnen scholen te vinden.
- In Estland, Italië, Slowakije en Spanje werkt meer dan 70 procent van de docenten op scholen waar naar hun mening het onderwijsproces wordt verstoord door gedrag van leerlingen in de klas.
- De relatie tussen leerlingen en docenten is vooral in Noorwegen erg goed. In andere landen varieert dit sterk, ook binnen scholen.
- Noorwegen staat ook bovenaan wat betreft de tevredenheid van docenten over hun baan en hun eigen manier van lesgeven. Dit varieert ook sterk binnen landen en binnen scholen.

6 CONCLUSIES UIT DE NEDERLANDSE DATA

Professionele ontwikkeling

Negen op de tien aan het onderzoek deelnemende Nederlandse onderbouwdocenten hebben in de voorafgaande anderhalf jaar aan enige vorm van professionele ontwikkeling gedaan. Gemiddeld hebben ze hier 13,5 dagen aan besteed. Daarvan maakte iets meer dan een derde een verplicht onderdeel van hun baan uit. Tien procent van de deelnemende docenten heeft helemaal niet aan professionele ontwikkeling gewerkt.

Driekwart van de docenten hoeft de ontwikkelingsactiviteiten niet zelf te bekostigen. Meestal wordt er wel tijd voor deze activiteiten gereserveerd, maar een toelage op het salaris komt bijna niet voor.

De meeste professionele ontwikkeling vindt plaats in de vorm van cursussen en workshops, of heeft een meer informele vorm, zoals het lezen van vakliteratuur en onderhoud met collega's over verbetering van het lesgeven. Het minst wordt gebruikgemaakt van observatiebezoeken aan andere scholen en deelname aan netwerken.

De invloed van de verschillende activiteiten wordt over het algemeen groot geacht, al zijn de meest invloedrijke activiteiten niet de activiteiten waar het meest van wordt gebruikgemaakt.

Bijna de helft van de docenten heeft aangegeven dat ze meer willen deelnemen aan activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling dan dat ze daadwerkelijk doen. De meeste behoefte lijkt er te zijn aan professionele ontwikkeling op het gebied van het begeleiden van leerlingen, ICT-vaardigheden, lesgeven aan leerlingen met speciale leerbehoeften en het eigen vakgebied.

De grootste belemmering voor docenten om aan ontwikkelingsactiviteiten deel te nemen is dat de betreffende activiteiten niet in hun werkschema passen. In vergelijking met de internationale gegevens noemen de Nederlandse docenten ook relatief vaak het gebrek aan ondersteuning door de werkgever. Het ontbreken van een geschikt aanbod wordt daarentegen relatief weinig genoemd.

Feedback en beoordeling

Bijna tien procent van de aan het onderzoek deelnemende onderbouwdocenten heeft nog nooit enige vorm van beoordeling of feedback over hun werk ontvangen.

Volgens de docenten die wel een vorm van beoordeling of feedback hebben gehad, zijn vooral een goede verhouding met leerlingen en een goede samenwerking met de directeur en de collega's aspecten die als belangrijk worden beschouwd bij de beoordeling. Andere aspecten zijn, zeker vergeleken met de internationale gegevens, volgens de Nederlandse docenten minder belangrijk bij de beoordeling. Vooral de toetsuitslagen van leerlingen en de uitval- en slagingspercentages worden relatief weinig genoemd door de Nederlandse deelnemers aan het onderzoek.

Als docenten worden beoordeeld, heeft dit slechts in geringe mate gevolgen. Vooral in financieel opzicht gebeurt er weinig: veranderingen in het salaris, een beloning of kans op promotie komen bijna niet voor. De gevolgen zijn ook gering op het niveau van de school: slechts weinig docenten verwachten een beloning als zij de kwaliteit van hun onderwijs verbeteren of innovatiever onderwijs geven. Ook verwachten slechts weinig docenten dat de beloning wordt aangepast of dat docenten worden ontslagen als deze aanhoudend tekortschieten.

Voor de meeste docenten verandert er door de beoordeling of feedback ook niets aan hun tevredenheid of zekerheid over hun baan. Net als hun collega's in andere landen vinden de Nederlandse onderbouwdocenten dat de feedback een eerlijke beoordeling inhoudt van hun werk. Een meerderheid vindt ook dat de feedback bijdraagt aan de ontwikkeling als docent.

Onderwijsvormen

De voorkeur van de deelnemende onderbouwdocenten gaat meer uit naar innovatieve onderwijsconcepten dan naar het traditionele overbrengen van de lesstof.

De lespraktijk is echter in tegenspraak met deze voorkeuren: er wordt nog steeds het meest gebruikgemaakt van de traditionele structureringsactiviteiten, zoals het expliciteren van leerdoelen. De leerling-georiënteerde activiteiten, zoals het geven van individueel aangepaste opdrachten, blijven hierbij achter. De alternatieve lespraktijken, zoals het laten organiseren van een projectweek door leerlingen, komen nog minder voor.

Bijna dertig procent van de Nederlandse docenten is van mening dat er veel tijd verloren gaat door onderbrekingen van de les door leerlingen. Desondanks geeft de meerderheid van de docenten aan dat de leerlingen bijdragen aan een positieve leeromgeving en is de algemene tevredenheid van docenten over hun baan zeer hoog. Eveneens positief zijn de docenten over hun bijdrage aan de ontwikkeling van leerlingen, over hun eigen lesgeven en over de relatie tussen docenten en leerlingen.