

TALIS STARTING STRONG 2024 VLAANDEREN



Promotor-woordvoerder
Co-promotor
Co-promotor
Co-promotor
Co-promotor
Co-promotor
Postdoctoraal onderzoeker
Onderzoeker
Onderzoeker

Prof. Dr. Van Droogenbroeck Filip
Prof. Dr. Faddar Jerich
Prof. Dr. Kavadias Dimokritos
Prof. Dr. Siongers Jessy
Prof. Dr. Spruyt Bram
Prof. Dr. Thomas Valérie
Prof. Dr. Te Braak Petrus
Simon Robin
Almey Kylian

Citatie

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

Inhoudstafel

Lijst van tabellen		5
1	Overzicht TALIS Starting Strong 2024	8
1.1	Wat is TALIS Starting Strong?	8
1.2	Ontwikkeling van TALIS Starting Strong doorheen de tijd	10
1.3	Onderzoekopzet, steekproeftrekking en veldwerk van Starting Strong	10
1.3.1	TALIS Starting Strong in Vlaanderen	12
1.4	Leeswijzer	13
1.4.1	Vergelijkingsstrategieën en landenselectie	15
1.4.2	Tabellen en interpretatie van significante verschillen	15
1.5	Opbouw van het rapport	16
2	Leraren en schoolleiders in het kleuteronderwijs: een profielschets	18
2.1	Gender van leraren en schoolleiders: een vervrouwelijkt beroep	19
2.2	Het profiel van kleuterleraren in Vlaanderen: leeftijd, ervaring en opleiding	21
2.2.1	Leeftijd: een brede middengroep	21
2.2.2	Ervaring: een ervaren en honkvast lerarenkorps	22
2.2.3	Rol en opleidingsprofiel	23
2.2.4	Kwaliteit en inhoud van de opleiding	25
2.2.5	Hoe voorbereid voelen kleuterleraren zich?	27
2.3	Het profiel van de Vlaamse schoolleider in het kleuteronderwijs: leeftijd, ervaring en opleiding	29
2.3.1	Leeftijd van schoolleiders	29
2.3.2	Een leiderschapskorps met een snelle doorstroom	30
2.3.3	Opleiding: van diploma naar specifieke leiderschapsvorming	31
2.4	Samenstelling van de school	32
2.5	Conclusie	34
3	Kenmerken van kleuterscholen	36
3.1	Schoolomgeving	37
3.2	Fysieke infrastructuur	39
3.3	Organisatorische kenmerken	41
3.4	Conclusie	44
4	Arbeidsomstandigheden	46
4.1	Arbeidsomstandigheden van leraren	47
4.1.1	Klasgrootte	47
4.1.2	Werktijdregime: de opmars van deeltijds werken	47
4.2	Tewerkstellingstatuut: een stabiel korps, maar een precaire start	50
4.2.1	Beperkte jobfragmentatie: de meeste leraren op één school	51
4.3	De tijdsbesteding van leraren	52
4.4	Prioriteiten voor de toekomst: waar moet het geld naartoe?	56
4.5	Arbeidsomstandigheden van schoolleiders	57
4.5.1	Werkuren	57
4.5.2	Jobfragmentatie: de meeste schoolleiders op één school	58
4.5.3	Ervaren belemmeringen in kwaliteitsvol onderwijs	59
4.6	Conclusie	62
5	Professionele overtuigingen en pedagogische praktijken van het onderwijspersoneel	64
5.1	Professionele overtuigingen	65
5.2	Pedagogische praktijken	71
5.2.1	Stimuleren van de ontwikkeling	72
5.2.2	Afstemmen op kind en groep: inspelen op individuele verschillen en gedrag	84
5.2.3	Schoolbrede praktijken	86
5.3	Conclusie	90

6	Leiderschap in de praktijk	91
6.1	Tijdsbesteding van de schoolleider	92
6.1.1	Leiderschapspraktijken	93
6.1.2	Schoolleider als netwerker	97
6.1.3	Monitoring en externe inspectie	101
6.1.4	Overstap naar de lagere school	103
6.2	Cultuur van samenwerking en inspraak	104
6.2.1	Besluitvorming en schoolcultuur	104
6.2.2	Perceptie van de leraar	105
6.3	Ouderbetrokkenheid: praktijken en percepties	107
6.3.1	Ouderbetrokkenheid in de praktijk	107
6.3.2	Perceptie van de leraar op ouderbetrokkenheid	109
6.4	Conclusie	111
7	Professioneel leren doorheen de loopbaan	112
7.1	Aanvangsbegeleiding	113
7.2	Deelname aan professionele ontwikkeling	114
7.3	Inhoud van activiteiten in het kader van professionele ontwikkeling	117
7.4	Ervaren impact en voordelen van professionele ontwikkeling	122
7.5	Behoeftes aan professionele ontwikkeling	123
7.6	Ervaren belemmeringen voor de deelname aan professionele ontwikkeling	128
7.7	Conclusie	131
8	Jobtevredenheid en welzijn	133
8.1	Jobtevredenheid	134
8.1.1	Jobtevredenheid van leraren	134
8.1.2	Jobtevredenheid van schoolleiders	135
8.2	Gepercipieerde waardering van het lerarenberoep	137
8.3	Stress en welbevinden bij leraren en schoolleiders	138
8.3.1	Stress en welbevinden bij leraren	139
8.3.2	Stress en welbevinden bij schoolleiders	142
8.4	Intentie om het beroep te verlaten	144
8.5	Conclusie	147
	Referenties	148

Lijst van tabellen

Tabel 1.1 Deelnemende landen aan TALIS Starting Strong 2024 (OESO-landen (vetgedrukt) – niet-OESO-landen)	10
Tabel 1.2 Overzicht TALIS Starting Strong 2024 onderzoeksdesign	12
Tabel 1.3 Respons TALIS Starting Strong 2024 Vlaanderen	13
Tabel 2.1 Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders	20
Tabel 2.2 Verschil in het percentage vrouwelijke leraren en vrouwelijke schoolleiders	20
Tabel 2.3 Gemiddelde leeftijd van leraren	21
Tabel 2.4 Leeftijdsstructuur bij leraren in het kleuteronderwijs	22
Tabel 2.5 Gemiddelde werkervaring van leraren	22
Tabel 2.6 Percentage leraren in functie van werkervaring	23
Tabel 2.7 Percentage leraren waarvan volgende categorie hun rol in de kleuterschool het best weergeeft	24
Tabel 2.8 Percentage leraren naar hoogst behaalde opleidingsniveau	25
Tabel 2.9 Percentage leraren dat de volgende opleidingen of vormingen heeft afgerond en dat hen heeft voorbereid om met kinderen te werken	26
Tabel 2.10 Percentage leraren dat beaamt dat opleiding(en) of vorming(en) hen heeft voorbereid om met kinderen te werken	26
Tabel 2.11 Percentage leraren dat aangeeft dat de volgende onderwerpen aan bod kwamen tijdens één van de opleidingen of vormingen die hen hebben voorbereid om met kinderen te werken	28
Tabel 2.12 Gemiddelde leeftijd van schoolleiders	29
Tabel 2.13 Leeftijdsstructuur bij schoolleiders in het kleuteronderwijs	30
Tabel 2.14 Gemiddelde werkervaring van schoolleiders	30
Tabel 2.15 Percentage schoolleiders in functie van werkervaring	31
Tabel 2.16 Percentage schoolleiders naar hoogst behaalde opleidingsniveau	31
Tabel 2.17 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende onderwerpen aan bod kwamen tijdens één van hun opleidingen of vormingen	32
Tabel 2.18 Leerlingensamenstelling van de school volgens schoolleiders	33
Tabel 3.1 Ligging van de kleuterschool volgens schoolleiders	37
Tabel 3.2 Percentage schoolleiders dat '(helemaal) akkoord' gaat met volgende uitspraken over de buurt waarin de kleuterschool zich bevindt	38
Tabel 3.3 Fysieke locatie van de kleuterschool volgens schoolleiders	39
Tabel 3.4 Percentage schoolleiders dat het '(helemaal) eens' is met de volgende stellingen omtrent de fysieke ruimte in de kleuterschool	40
Tabel 3.5 Verwerking van inschrijvingsaanvragen van kinderen die zich in de laatste 12 maanden wilden inschrijven volgens schoolleiders	41
Tabel 3.6 Gemiddeld aantal leerlingen en medewerkers per functie en de gemiddelde personeelsratio's in scholen volgens schoolleiders	42
Tabel 3.7 Organisatie van het werk van kleuterleraren in klassen volgens de schoolleiders	43
Tabel 4.1 Klasgrootte volgens leraren aan de hand van het aantal leerlingen in de doelklas	47
Tabel 4.2 Percentage voltijds en deeltijds werkende leraren	48
Tabel 4.3 Percentage voltijds en deeltijds werkende leraren jonger dan 30 jaar	48
Tabel 4.4 Percentage voltijds en deeltijds werkende leraren tussen 30 en 50 jaar	49
Tabel 4.5 Percentage voltijds en deeltijds werkende leraren ouder dan 50 jaar	49
Tabel 4.6 Percentage leraren dat de volgende redenen had om deeltijds te werken	49
Tabel 4.7 Percentage vaste en tijdelijke aanstellingen bij leraren	50
Tabel 4.8 Percentage vaste en tijdelijke aanstellingen bij beginnende leraren (5 jaar of minder ervaring)	51
Tabel 4.9 Percentage leraren dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen	52

Tabel 4.10 Percentage beginnende leraren (5 jaar of minder ervaring) dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen	52
Tabel 4.11 Gemiddeld aantal uren dat voltijds tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek.....	53
Tabel 4.12 Gemiddeld aantal uren dat deeltijds (50 tot 90%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek	54
Tabel 4.13 Gemiddeld aantal uren dat deeltijds (minder dan 50%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek	55
Tabel 4.14 Percentage leraren dat de volgende uitgaves ‘van groot belang’ vindt mocht het budget voor het gehele kleuteronderwijs met 5% worden verhoogd.....	57
Tabel 4.15 Gemiddelde werkuren van schoolleiders.....	58
Tabel 4.16 Percentage schoolleiders dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen.....	59
Tabel 4.17 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid om in de kleuterschool kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen momenteel ‘veel’ belemmerd wordt door één van de volgende tekorten.....	61
Tabel 5.1 Percentage leraren dat aangeeft het volgende ‘in hoge mate’ te kunnen doen in het werk met kinderen	66
Tabel 5.2 Percentage leraren dat volgende vaardigheden of eigenschappen ‘van groot belang’ vindt te ontwikkelen bij kinderen om ze voor te bereiden op de toekomst.....	68
Tabel 5.3 Percentage schoolleiders dat volgende vaardigheden of eigenschappen ‘heel erg belangrijk’ vindt te ontwikkelen bij kinderen om ze voor te bereiden op de toekomst.....	70
Tabel 5.4 Percentage leraren dat de volgende activiteiten uitvoerde terwijl ze in direct contact waren met de groep kinderen in de doelklas	72
Tabel 5.5 Percentage leraren dat aangeeft ‘altijd’ de volgende activiteiten met betrekking tot taalontwikkeling te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag.....	73
Tabel 5.6 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot geletterdheid tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd.....	75
Tabel 5.7 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot gecijferdheid tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd.....	77
Tabel 5.8 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot sociale ontwikkeling tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd	79
Tabel 5.9 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot emotionele ontwikkeling tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd	80
Tabel 5.10 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot spel tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd	82
Tabel 5.11 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot kindgecentreerde planning tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd	83
Tabel 5.12 Percentage leraren dat aangeeft ‘altijd’ de volgende activiteiten met betrekking tot differentiatie te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag.....	84
Tabel 5.13 Percentage leraren dat aangeeft ‘altijd’ de volgende activiteiten met betrekking tot gedragsondersteunende strategieën te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag.....	85
Tabel 5.14 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot uitstappen gebeuren	87
Tabel 5.15 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee evaluaties van de ontwikkeling, welzijn en leren van kinderen gebeuren.....	89
Tabel 6.1 Gemiddeld percentage van de tijd dat schoolleiders aan de volgende taken besteedden in de afgelopen 12 maanden	92
Tabel 6.2 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert van hun deelname aan onderstaande activiteiten in de afgelopen 12 maanden.....	94
Tabel 6.3 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee onderstaande activiteiten op de kleuterschool plaatsvinden	98
Tabel 6.4 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee externe inspecties op de kleuterschool plaatsvinden.....	102

Tabel 6.5 Percentage schoolleiders dat aangeeft welke activiteiten georganiseerd worden in de kleuterschool om de overstap naar een andere kleuterschool of naar een lagere school te vergemakkelijken	104
Tabel 6.6 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende groepen 'veel' betrokken worden bij de besluitvorming	105
Tabel 6.7 Percentage leraren dat '(helemaal) akkoord' gaat met de volgende uitspraken over de directeur van de kleuterschool.....	106
Tabel 6.8 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee de kleuterschool in de afgelopen 12 maanden, al dan niet in samenwerking met andere organisaties of partners, de volgende zaken aanbood aan ouders of opvoedingsverantwoordelijken.....	108
Tabel 6.9 Percentage leraren dat '(helemaal) akkoord' gaat met de volgende uitspraken over praktijken in de kleuterschool.....	110
Tabel 7.1 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende activiteiten met betrekking tot aanvangsbegeleiding op de kleuterschool beschikbaar zijn	114
Tabel 7.2 Percentage leraren dat deelnam aan de volgende activiteiten in het kader van professionele ontwikkeling (online, fysiek, en fysiek en online) in de 12 maanden voorafgaand aan de afname van de vragenlijst	116
Tabel 7.3 Percentage schoolleiders dat deelnam aan één van de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten (online, fysiek, en fysiek en online) in de afgelopen 12 maanden met het oog op verdere professionele ontwikkeling als schoolleider.....	117
Tabel 7.4 Percentage leraren dat aangeeft of volgende thema's al dan niet deel uitmaakten van de professionele leeractiviteiten in de afgelopen 12 maanden.....	119
Tabel 7.5 Percentage schoolleiders dat aangeeft of volgende thema's al dan niet deel uitmaakten van de professionele leeractiviteiten in de afgelopen 12 maanden	121
Tabel 7.6 Percentage leraren dat aangeeft dat de professionele ontwikkeling in de afgelopen 12 maanden 'nogal wat' of 'veel' positieve impact heeft gehad op het werk met kinderen	122
Tabel 7.7 Percentage leraren dat aangeeft van volgende voordelen te hebben genoten voor de deelname aan professionele ontwikkeling in de afgelopen 12 maanden	123
Tabel 7.8 Percentage leraren dat aangeeft dat ze 'in grote mate' nood hebben aan professionele ontwikkeling met betrekking tot de volgende thema's	125
Tabel 7.9 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze 'in hoge mate' nood hebben aan professionele ontwikkeling met betrekking tot de volgende thema's.....	127
Tabel 7.10 Percentage leraren dat het '(helemaal) eens' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor professionele ontwikkeling	129
Tabel 7.11 Percentage schoolleiders dat '(helemaal) akkoord' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor professionele ontwikkeling	130
Tabel 8.1 Percentage leraren dat het '(helemaal) eens' is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid	135
Tabel 8.2 Percentage schoolleiders dat het '(helemaal) eens' is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid	137
Tabel 8.3 Percentage leraren dat '(helemaal) akkoord' is en schoolleiders dat het '(helemaal) eens' is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van kleuteronderwijzer.....	138
Tabel 8.4 Percentage leraren dat '(helemaal) akkoord' is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep	138
Tabel 8.5 Percentage leraren voor wie het volgende 'veel' voorkomt op basis van hun ervaring als leraar in de school	139
Tabel 8.6 Percentage leraren voor wie volgende bronnen 'veel' stress veroorzaakt in hun werk	141
Tabel 8.7 Percentage schoolleiders bij wie het volgende 'veel' voorkomt	142
Tabel 8.8 Percentage schoolleiders voor wie volgende bronnen 'veel' stress veroorzaakt in hun werk	143
Tabel 8.9 Percentage leraren dat de kans als '(heel) waarschijnlijk' inschat om de kleuterschool in de komende vijf jaar te verlaten door volgende factoren.....	145

1 Overzicht TALIS Starting Strong 2024

Dit hoofdstuk biedt een beknopt overzicht van de belangrijkste doelstellingen van de Teaching and Learning International Survey (TALIS) Starting Strong 2024 en schetst het kader waarbinnen de bevindingen voor Vlaanderen in de volgende hoofdstukken gepresenteerd en geïnterpreteerd worden. Terwijl Vlaanderen in voorgaande edities van TALIS deelnam aan de hoofdstudie (focus op eerste graad secundair onderwijs) en het lager onderwijs, nam Vlaanderen in 2024 aan de volledige studie deel met uitzondering van de Teacher Knowledge Survey (TKS). Dat betekent dat zowel het hoger secundair onderwijs als de Starting Strong-module voor het eerst werden opgenomen. Binnen die Starting Strong-module worden het personeel en leidinggevendenden uit de kinderopvang en het kleuteronderwijs bevroegd. De TALIS Starting Strong 2024-data bieden daarmee de meest omvattende actuele beschrijving van kinderbegeleiders, leraren en schoolleiders in Vlaanderen. De rapportage van het lager, lager secundair en hoger secundair onderwijs werd in oktober 2025 gepubliceerd (Van Droogenbroeck et al., 2025). In dit rapport focussen we op de Starting Strong-module. Omdat het Agentschap Opgroeien instaat voor de verwerking van de kinderopvangmodule, richt dit rapport zich uitsluitend tot de leraren en schoolleiders uit het kleuteronderwijs.

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

1.1 Wat is TALIS Starting Strong?

TALIS is een grootschalig, internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek georganiseerd door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). De studie richt zich specifiek op de school als de werk- en leeromgeving van leraren en schoolleiders. TALIS is het resultaat van een samenwerking tussen de deelnemende landen¹, de OESO, vakorganisaties en een internationaal

¹ We spreken hier over 'land' in de betekenis van een nationale eenheid binnen TALIS. Soms gaat het echter om regio's in plaats van landen. Vlaanderen wordt bijvoorbeeld gezien als een afzonderlijke entiteit.

consortium van onderwijsexperts. De International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) coördineert de studie.

Sinds de cyclus van 2018 biedt TALIS aan landen de mogelijkheid om Starting Strong mee op te nemen in de bevraging. Deze optionele module heeft betrekking op de organisaties die instaan voor de opvang van kinderen jonger dan drie jaar (ISCED-niveau 01²) en het kleuteronderwijs (ISCED-niveau 02). De focus op deze doelgroepen vloeit voort vanuit de vaststelling dat de vroege kindertijd een cruciale fase is in de ontwikkeling van kinderen. In deze periode wordt onder meer de basis gelegd voor hun sociaal-emotioneel leren, cognitieve ontwikkeling, gezondheid en latere schoolsucces (Costa et al., 2019; McCoy et al., 2017; Richter et al., 2017). Kwalitatieve organisaties en scholen die deze ontwikkeling en processen faciliteren, vormen dan ook een belangrijk beleidspunt.

Net zoals het hoofdonderzoek tracht TALIS Starting Strong een aantal leemtes in internationale data over leraren, leeromgevingen en de impact die leraren kunnen hebben op het leerproces van hun leerlingen weg te werken. In het algemeen beoogt TALIS op regelmatige basis vergelijkbare en relevante informatie te verzamelen om landen te helpen bij het evalueren en ontwikkelen van hun onderwijsbeleid, met als doel kwalitatief hoogstaand onderwijs te realiseren. Deze beleidsgerichte insteek vertaalt zich in een focus op zogeheten toegankelijke indicatoren: meetbare kenmerken op systeem-, school- en lerarenniveau die enerzijds eenvoudig te observeren zijn en anderzijds direct beïnvloed kunnen worden door onderwijsbeleid. Het gaat dus om informatie die beleidsmakers in staat stelt en aanmoedigt onderbouwde keuzes te maken en veranderingen te realiseren.

TALIS Starting Strong richt zich daarbij op twee brede beleidsdomeinen:

1. Verzekeren van kwaliteit en gelijkheid in ontwikkeling, welzijn en leeromgevingen voor alle kinderen.
2. Motiveren, ontwikkelen en behouden van personeel in het beroep.

De Starting Strong 2024-vragenlijst bevat onder andere thema's over de professionele ontwikkeling en werkomstandigheden van leraren en schoolleiders, diversiteit en inclusie in de klas, pedagogische praktijken, enzovoort. Deze onderwerpen geven invulling aan de beleidsdomeinen en spelen in op actuele uitdagingen in het onderwijsveld. TALIS biedt leraren en schoolleiders de mogelijkheid zich uit te spreken over deze domeinen en tracht zo impact uit te oefenen op het onderwijsbeleid. De cross-nationale vergelijking stelt participerende landen bovendien in staat te leren van de beleidsbenaderingen in andere landen.

² ISCED verwijst naar de *International Standard Classification of Education*. Het is een instrument om onderwijsprogramma's internationaal te vergelijken.

1.2 Ontwikkeling van TALIS Starting Strong doorheen de tijd

De eerste cyclus van TALIS Starting Strong vond plaats in 2018. Er namen toen negen landen deel aan de bevraging in het kleuteronderwijs. Vier landen hiervan bevroegen bijkomend de kinderopvang. De huidige tweede cyclus werd georganiseerd in 2024, waaraan zeventien landen deelnamen. Zes landen namen deel aan de bevraging in zowel het kleuteronderwijs als de kinderopvang, negen landen uitsluitend in het kleuteronderwijs en twee landen uitsluitend in de kinderopvang (zie Tabel 1.1 voor een overzicht van deelnemende landen). Een overzicht van de landen die participeerden aan het hoofdonderzoek van TALIS en de ontwikkeling ervan, is terug te vinden in het desbetreffende Vlaamse eindrapport (Van Droogenbroeck et al., 2025).

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

België (Vlaamse Gemeenschap)	Duitsland	Nieuw-Zeeland
Canada (New Brunswick)	Finland	Noorwegen
Canada (Quebec)	Ierland	Spanje
Chili	Israël	Turkije
Colombia	Japan	Zweden
Denemarken	Marokko	

Kleuteronderwijs en kinderopvang		Alleen kleuteronderwijs		Alleen kinderopvang	
----------------------------------	--	-------------------------	--	---------------------	--

Vlaanderen nam enkel deel aan de huidige cyclus van TALIS Starting Strong en niet aan de cyclus van 2018. Vlaanderen kiest er steeds voor om als subnationale eenheid deel te nemen en wordt dan ook apart vermeld in internationale rapporten.

1.3 Onderzoeksopzet, steekproeftrekking en veldwerk van Starting Strong

In Tabel 1.2 wordt een overzicht gegeven van het onderzoeksdesign van TALIS Starting Strong 2024 met betrekking tot het kleuteronderwijs. TALIS werkt met een tweetrapssteekproefdesign voor de selectie van leraren en hun schoolleiders uit het kleuteronderwijs. Voor elk land – en ook voor Vlaanderen als subnationale eenheid – werden initieel ongeveer 180 scholen kleuteronderwijs geselecteerd (in Vlaanderen 190 kleuterscholen). Voor de selectie van scholen werd rekening gehouden met de variabelen instellingstype (autonome kleuterschool of kleuterschool ingebed in een basisschool), onderwijsnet en schoolgrootte. Binnen elke deelnemende school werd vervolgens een toevalssteekproef van de leidinggevende en acht leraren³ geselecteerd. In scholen met minder dan

³ De term 'leraar' verwijst in dit rapport naar een bredere groep personeelsleden. Zowel leraren (kleuteronderwijzers) als kinderverzorgers, leerondersteuners, medewerkers met specifieke lesopdracht en stagiairs behoren tot deze groep.

acht leraren werd elke leraar opgenomen in de steekproef. Deze selectie van scholen en leraren gebeurde door de internationale onderzoeksleiding van TALIS. De uitnodiging van leraren en schoolleiders om deel te nemen aan de online vragenlijst, evenals de organisatie en opvolging van het veldwerk in Vlaanderen, werd verzorgd door het Departement Onderwijs en Vorming.

De vragenlijsten voor leraren en schoolleiders werden ontwikkeld door een internationale groep van experts, met feedback van leraren, internationale lerarenvakbonden en representatieve instanties binnen de OESO gedurende het ontwikkelingsproces. De vertaling naar het Nederlands volgde een strikt protocol (vertaling, verificatie, adaptatie). Een *back-translation* diende als kwaliteitscontrole, en de finale versies werden nagekeken door gecertificeerde vertalers onder toezicht van cApStAn (een bedrijf voor taalkundige kwaliteitscontrole) en IEA Amsterdam.

Om goede resultaten en internationaal vergelijkbare analyses te garanderen, hanteert TALIS strikte kwaliteitsnormen. Voor het kleuteronderwijs worden circa 180 scholen geselecteerd, plus een gelijkaardig aantal vervangscholen. Indien een geselecteerde school niet deelneemt, wordt een vervangschool met vergelijkbare kenmerken (instellingstype, onderwijsnet en schoolgrootte) aangesproken. Een school telt mee voor de lerarenbevraging als minimaal 33% van de geselecteerde leraren deelneemt, ongeacht de deelname van de schoolleiders; voor de schoolleidersbevraging wordt de school opgenomen zodra de schoolleider heeft deelgenomen. Het onderzoeksopzet en de steekproeftrekking streven ernaar om met de verzamelde gegevens representatief te zijn voor de bredere populatie van leraren en schoolleiders in Vlaanderen, zodat de resultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar het volledige onderwijsveld.

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

Tabel 1.2 Overzicht TALIS Starting Strong 2024 onderzoeksdesign

Internationale doelgroepen	- Kinderopvang (<3 jaar oud - ISCED 01) – data en onderzoeksdesign worden niet besproken in dit rapport. - Kleuteronderwijs (ISCED 02).
Steekproefgrootte	- Circa 180 scholen (in Vlaanderen 190) uit het kleuteronderwijs werden geselecteerd. - Per geselecteerde school werden acht personeelsleden en de schoolleider geselecteerd. - Voor elke school in de oorspronkelijke steekproef werden één of twee vervangscholen met gelijkaardige kenmerken voorzien, om niet-deelname te kunnen opvangen en de responsdoelstellingen te halen.
Beoogde respons	- Voor TALIS Starting Strong 2024 werd gestreefd naar een responsgraad van 75% van de geselecteerde scholen en 75% van de geselecteerde leraren, berekend over alle deelnemende scholen heen (inclusief vervangscholen). Dit streefcijfer was echter geen absolute drempel: ook bij lagere respons konden de gegevens worden opgenomen, op voorwaarde dat het risico op non-responsbias beperkt bleef. - Een school werd opgenomen in de resultaten van de lerarenbevraging als minstens 33% van de geselecteerde leraren de vragenlijst invulde, ongeacht de deelname van de schoolleider. - Een school werd opgenomen in de resultaten van de schoolleidersbevraging als de schoolleider de vragenlijst invulde, ongeacht het deelnamepercentage van de leraren.
Vragenlijsten	- Aparte online vragenlijsten voor leraren en schoolleiders. De vragenlijsten werden ontwikkeld door een internationale groep van experts, en tijdens het ontwikkelproces herhaaldelijk gevalideerd via feedback van leraren, internationale lerarenvakbonden en het consortium.
Tijdslijn	- Hoofdonderzoek: februari - juni 2024. - Publicatie van het Vlaamse en internationale TALIS 2024-rapport: oktober 2025. - Publicatie van het Vlaamse en internationale Starting Strong 2024-rapport: december 2025.

1.3.1 TALIS Starting Strong in Vlaanderen

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

Het veldwerk voor het hoofdonderzoek van TALIS Starting Strong 2024 liep in Vlaanderen van 27 februari tot 10 juni 2024. Tabel 1.3 toont de responscijfers voor de vragenlijst bij leraren en schoolleiders. In het kleuteronderwijs namen 158 schoolleiders en 1.143 leraren uit 164 scholen deel (respons: 83.2% schoolleiders, 86.3% scholen en 89.4% leraren).

Tabel 1.3 Respons TALIS Starting Strong 2024 Vlaanderen

	Schoolleiders		Leraren		
	Voor vervanging	Na vervanging	Scholen		Leraren
			Voor vervanging	Na vervanging	
Kleuteronderwijs	122 (64.2%)	158 (83.2%)	126 (66.3%)	164 (86.3%)	1,143 (89.4%)

In Vlaanderen werden de scholen gedefinieerd op basis van hun administratief schoolnummer. Scholen zijn in de onderwijsdatabanken immers enkel gekend als ‘instellingsnummers’ en niet als ‘pedagogische entiteiten’. Dit brengt met zich mee dat eenzelfde pedagogische entiteit meerdere instellingsnummers kan hebben. Deze opvatting wijkt mogelijk af van de definitie van scholen in andere landen. Een leraar wordt in TALIS Starting Strong gedefinieerd als iemand die als onderdeel van de normale opdracht in de doelgroep leermogelijkheden of zorg biedt, ongeacht het aantal uren dat men met kinderen werkt. Zoals reeds vermeld, behoren in dit rapport de kleuteronderwijzers, kinderverzorgers, leerondersteuners, medewerkers met specifieke lesopdracht en stagiairs tot deze groep kleuterleraren.

1.4 Leeswijzer

In dit Vlaamse rapport presenteren we de eerste beschrijvende gegevens van het TALIS Starting Strong 2024-onderzoek voor Vlaanderen. Met Vlaanderen bedoelen we de Vlaamse Gemeenschap, met andere woorden het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel. We gaan na hoe Vlaanderen zich in vergelijkend perspectief voor een breed spectrum aan thema’s positioneert. Voor een correcte interpretatie van de resultaten, lijsten we kort een aantal elementen op die belangrijk zijn bij het lezen en begrijpen van de bevindingen.

Het Vlaamse rapport is beschrijvend van aard. Het moet worden opgevat als een aanvulling op het internationale rapport waarbij de specificiteit van Vlaanderen wordt uitgelicht vanuit een comparatief perspectief. Deze initiële rapportering geeft een eerste blik op mogelijkheden voor verdere verklarende en verdiepende analyses.

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



TALIS Starting Strong is een *internationaal vergelijkende* studie. Dergelijk comparatief onderzoek biedt mogelijkheden maar heeft ook beperkingen. Het doel van comparatief onderzoek is inzicht te verwerven in de gelijkenissen en verschillen tussen landen. Dit impliceert dat de focus primair ligt op de relatieve verschillen tussen landen veeleer dan de absolute scores van een land of regio. Dat laatste is belangrijk. Aan vergelijkend onderzoek doen, impliceert het aanvaarden dat bepaalde vragen nooit 100 procent aansluiten bij de specificiteit van individuele landen. De structuur van het kleuteronderwijs in Vlaanderen komt bijvoorbeeld niet altijd overeen met die van andere landen. De vergelijkingen tussen landen moeten bijgevolg steeds gezien worden tegen de achtergrond van deze structurele verschillen. Een beschrijving van het kleuteronderwijs in andere landen is terug te vinden in Annex A van het internationale rapport (OECD, 2025). Bovendien zorgt dit er mogelijk voor dat de TALIS-resultaten voor Vlaanderen niet helemaal overeenkomen met onderzoek dat exclusief op Vlaanderen focust en waarin de vragen dus volledig afgestemd zijn op de onderwijscontext.

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

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

1.4.1 *Vergelijkingsstrategieën en landeselectie*

Tegen de achtergrond van bovenstaande overwegingen brengen we in dit rapport in kaart hoe Vlaanderen zich voor een breed spectrum aan thema's verhoudt tot een internationaal patroon.

Voor het kleuteronderwijs (ISCED 02) wordt vergeleken met een selectie van zes EU-lidstaten — Denemarken, Finland, Spanje, Zweden, Duitsland en Ierland — en één niet tot de EU behorend Europees land, namelijk Noorwegen. Omwille van de eenvoud verwijzen we in dit rapport naar deze groep als EU-7. Deze selectie is gemaakt op basis van een vergelijkbare onderwijscontext (cfr. Europese landen) en databeschikbaarheid. Naast de vergelijking met elk land wordt ook de vergelijking gemaakt met het gemiddelde van de EU-7 landen. Aangezien Vlaanderen voor het eerst deelneemt in 2024 en er dus geen data van de vorige cyclus in 2018 beschikbaar zijn, is het niet mogelijk om evoluties over de tijd heen te rapporteren.

1.4.2 *Tabellen en interpretatie van significante verschillen*

TALIS beoogt door haar grootschaligheid en aselechte tweetrapssteekproef betrouwbare en valide uitspraken te doen op populatieniveau. Dit wil zeggen dat we uitspraken beogen over de eigenschappen en attitudes van alle leraren en schoolleiders in het kleuteronderwijs van de deelnemende landen en regio's. Bij de bespreking van die tabellen gaan we op zoek naar *statistisch* significante⁴ verschillen. Het gaat om verschillen in de steekproeven die voldoende groot zijn om met een hoge kans (95%) te kunnen aannemen dat ze niet het gevolg zijn van toevalsfluctuaties tussen de steekproeven. Van statistisch significante verschillen kunnen we aannemen dat ze zich ook in de totale populatie voordoen. De statistische significantie van een verschil wordt niet alleen bepaald door de grootte van het verschil, maar ook door de grootte van de steekproef. Hoe groter de steekproef, hoe preciezer de resultaten en dus hoe kleiner de kans dat verschillen louter het gevolg zijn van toeval. Een grotere steekproef kan er eveneens toe leiden dat zelfs kleine absolute verschillen statistisch significant zijn. Dat is belangrijk omdat in TALIS het aantal bevroegde leraren veel groter is dan het aantal schoolleiders. Dat zorgt ervoor dat verschillen op basis van de bevraging bij leraren sneller als statistisch significant kunnen worden beschouwd dan deze voor gegevens afkomstig van de schoolleiders. In de tabellen wordt daarom steeds aangegeven uit welke bevraging (leraren, schoolleiders) de gegevens afkomstig zijn.

⁴ In dit rapport wordt de term 'significant' steeds gebruikt als aanduiding van statistisch significante verschillen en niet als aanduiding van effectgrootte.

Voor het presenteren van de resultaten, maken we gebruik van algemene vergelijkingstabellen (zoals voorbeeldtabel 1). Hierin worden statistisch significante verschillen ($p < .05$) aangeduid met de volgende symbolen:

- ▲ : het gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant *hoger* dan in Vlaanderen;
- ▼ : het gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant *lager* dan in Vlaanderen;
- = : geen statistisch significant verschil vastgesteld.

Toegepast op de voorbeeldtabel onder: het percentage vrouwelijke leraren in de EU-7 vergelijkingsgroep (93.1%) is *significant lager* (▼) dan in het Vlaamse kleuteronderwijs (96.4%). Daarentegen is het aandeel vrouwelijke schoolleiders in de EU-7 vergelijkingsgroep (88.5%) *significant groter* (▲) dan in het Vlaamse kleuteronderwijs (74.5%). Hierbij valt op dat geen enkel ander land significant lager scoort dan Vlaanderen.

Voorbeeldtabel 1. Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Percentage vrouwelijke leraren	96.4	93.1▼	85.8▼	94.7=	94.2=	93.1▼	93.1▼	99.1▲	91.9▼
Percentage vrouwelijke schoolleiders	74.5	88.5▲	81.6=	94.2▲	85.8=	90.9▲	96.3▲	100.0▲	70.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Naast de internationale vergelijking wordt ook binnen Vlaanderen een vergelijking gemaakt. Bepaalde vragen die aan Vlaamse kleuterleraren werden voorgelegd, zijn eveneens gesteld aan leraren uit het lager en secundair onderwijs (zie Van Droogenbroeck et al., 2025). Waar relevant, worden de antwoorden van deze onderwijsniveaus met elkaar vergeleken en worden de meest opvallende overeenkomsten en verschillen beschreven. Hierbij worden alleen de absolute verschillen gerapporteerd.

1.5 Opbouw van het rapport

Het vervolg van dit rapport bestaat uit acht thematische hoofdstukken⁵. Elk hoofdstuk behandelt een specifiek beleidsrelevant domein, gebaseerd op de bevraging van leraren en schoolleiders in het kleuteronderwijs.

Hoofdstuk 2, *Leraren en schoolleiders in het kleuteronderwijs: een profielschets*, biedt een actuele en vergelijkende sociografie van de Vlaamse kleuterleraren en schoolleiders. Wie zijn onze kleuterleraren en schoolleiders? En wat zijn, volgens hen, de kenmerken van de kleuters waarmee ze werken?

⁵ Onze dank gaat uit naar de leden van de stuurgroep voor hun waardevolle feedback tijdens de totstandkoming van dit rapport.

Thema's zoals gender, leeftijd, opleidingsniveau, werkervaring, rol en leerlingensamenstelling worden hierbij in kaart gebracht. Dit hoofdstuk schetst de context waarbinnen alle andere bevindingen gelezen moeten worden.

Hoofdstuk 3, *Kenmerken van kleuterscholen*, bespreekt de omgeving en fysieke kenmerken van de scholen. Daarnaast worden het aantal personen en functies die er tewerkgesteld zijn, belicht.

Hoofdstuk 4, *Arbeidsomstandigheden*, behandelt de structurele en organisatorische condities van het leraarschap en schoolleiderschap. Denk daarbij aan contractuele status, werktijdregime, het aantal scholen waarin men lesgeeft en de tijdsbesteding van leraren en schoolleiders. Ook de mate waarin scholen aangeven belemmeringen te ondervinden om kwaliteitsvol onderwijs te bieden, komt aan bod.

Hoofdstuk 5, *Professionele overtuigingen en pedagogische praktijken van het onderwijspersoneel*, focust op de didactische en pedagogische aanpak van leraren. Hierbij wordt ingegaan op de pedagogische overtuigingen, tijdsbesteding in de klas en op hoe zij hun lespraktijk vormgeven en evalueren.

Hoofdstuk 6, *Leiderschap in de praktijk*, analyseert de uitvoering van leiderschap in de praktijk. Eerst wordt het pedagogisch en administratief leiderschap door de schoolleider besproken, zoals de verantwoordelijkheden en frequentie van activiteiten. Vervolgens wordt de verantwoordelijkheid en participatie van het team in besluitvorming behandeld. Tot slot is er aandacht voor de mate waarin ouders of andere opvoedingsverantwoordelijken worden aangemoedigd te participeren.

Hoofdstuk 7, *Professioneel leren doorheen de loopbaan*, verkent in welke mate leraren en schoolleiders toegang hebben tot professionele ontwikkeling. Zowel de aanvangsbegeleiding en de deelname aan professioneel leren als de inhoud, ervaren impact, opleidingsbehoeften en belemmeringen worden besproken. Dit hoofdstuk maakt het mogelijk om de noden en drempels rond professionele ontwikkeling in kaart te brengen.

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

2 Leraren en schoolleiders in het kleuteronderwijs: een profielschets

Het (kleuter)onderwijs in de 21ste eeuw staat in Vlaanderen, net zoals in andere regio's en landen, voor grote en complexe uitdagingen. De vroege kindertijd is een fundamentele fase in de ontwikkeling en legt de basis voor sociaal-emotioneel leren, cognitieve ontwikkeling, gezondheid en later schoolsucces (Costa et al., 2019; McCoy et al., 2017; OECD, 2025). Kwaliteitsvol onderwijs begint dan ook bij kwaliteitsvol kleuteronderwijs.

De achtergrond, ervaring en opleiding van leraren en schoolleiders beïnvloeden de dagelijkse praktijk en de ontwikkeling van jonge kinderen. Recente jaren hebben de unieke uitdagingen voor het kleuteronderwijs scherp in beeld gebracht. De COVID-19-pandemie legde niet alleen de kwetsbaarheid van het systeem bloot, maar onderstreepte ook de essentiële rol die het kleuteronderwijs speelt in het bestrijden van ongelijkheid en het leggen van een stevige basis voor de verdere schoolloopbaan. Dit alles vindt in Vlaanderen plaats in een context van toenemende maatschappelijke verwachtingen (Smeyers & Depaepe, 2008), een aanhoudende krapte op de arbeidsmarkt (Departement Onderwijs & Vorming, 2025) en een toenemende diversiteit binnen de leerlingenpopulatie (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Tegen die achtergrond presenteert dit hoofdstuk een actuele en vergelijkende sociografie van de Vlaamse leraren en schoolleiders in het kleuteronderwijs en de scholen waarin zij werken. Om een antwoord te bieden op de vraag 'wie staat er voor de klas en wie leidt de school?', bouwen we een profiel op door de demografische kenmerken (gender, leeftijd), opgebouwde werkervaring én opleidingsprofiel van leraren en schoolleiders te onderzoeken. Vervolgens analyseren we de context door de samenstelling van de klassen en scholen in kaart te brengen⁶. Daarbij belichten we steeds hoe Vlaanderen zich verhoudt tot andere landen. Dat laatste is belangrijk. De aangehaalde uitdagingen zijn immers niet uniek voor Vlaanderen; in de meeste (Europese) landen staan zorgen over de onderwijskwaliteit centraal en namen de verwachtingen ten aanzien van onderwijs toe. Om deze reden is het boeiend te kijken naar de relatieve positie van Vlaanderen. De inzichten uit deze cijfers vormen de achtergrond waartegen we in volgende hoofdstukken de opvattingen, werkomstandigheden en praktijken van leraren en schoolleiders in Vlaanderen bestuderen en trachten te begrijpen.

⁶ Zoals verduidelijkt in hoofdstuk 1, hebben de gegevens uit de TALIS studie steeds betrekking op de zelfrapportage van leraren en schoolleiders. Het gaat dus steeds om de door hen ingeschatte kenmerken van leerlingen, leraren en scholen.

2.1 Gender van leraren en schoolleiders: een vervrouwelijkt beroep

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

Uit de TALIS-gegevens blijkt dat het aandeel **vrouwelijke leraren** in het Vlaamse kleuteronderwijs groot is. Tabel 2.1 toont dat 96.4% van de leraren vrouw is. Hoewel het kleuteronderwijs in alle deelnemende landen sterk door vrouwen wordt gedomineerd, ligt dit percentage in Vlaanderen significant hoger dan het EU-7 gemiddelde van 93.1%. Landen als Ierland (99.1%) kennen een quasi volledig vrouwelijk personeelskorps, terwijl alleen in Denemarken (85.8%) het aandeel vrouwelijke leraren kleiner is dan 90%. Wat de **schoolleiders** betreft, is 74.5% in het Vlaamse kleuteronderwijs vrouw. Dit aandeel is opvallend en significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde, waar 88.5% van de schoolleiders vrouw is. In heel wat landen, zoals Finland (94.2%), Zweden (90.9%), Duitsland (96.3%) en Ierland (100.0%), is de genderbalans in leidinggevende functies een quasi perfecte afspiegeling van het aandeel vrouwelijke leraren.

Binnen Vlaanderen is het aandeel vrouwelijke leraren het grootst in het kleuteronderwijs in vergelijking met het lager onderwijs (87.1%), lager secundair onderwijs (67.2%) en hoger secundair onderwijs (62.9%) (Van Droogenbroeck et al., 2025). Net zoals bij de leraren is het percentage vrouwelijke schoolleiders hoger in het kleuteronderwijs dan in de andere Vlaamse onderwijsniveaus (LO=63.7%; LSO=61.4%; HSO=59.6%) (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 2.1 Percentage vrouwelijke leraren en schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Percentage vrouwelijke leraren	96.4	93.1 ▼	85.8 ▼	94.7=	94.2=	93.1 ▼	93.1 ▼	99.1 ▲	91.9 ▼
Percentage vrouwelijke schoolleiders	74.5	88.5 ▲	81.6=	94.2 ▲	85.8=	90.9 ▲	96.3 ▲	100.0 ▲	70.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De **discrepantie tussen het aandeel vrouwelijke leraren en vrouwelijke schoolleiders** is in Vlaanderen groot (Tabel 2.2). In lijn met de kloof van 23.4 procentpunten⁷ in het lager onderwijs bedraagt de kloof in het kleuteronderwijs 21.9 procentpunten (Van Droogenbroeck et al., 2025). Het toont dat, ondanks een bijna volledig vrouwelijk personeelsbestand bij de leraren, de doorstroom van vrouwen naar leiderschapsposities in het Vlaamse kleuteronderwijs niet vanzelfsprekend is.

Deze genderkloof in leidinggevende functies in Vlaanderen is significant groter dan het EU-7 gemiddelde, waar het verschil slechts 4.7 procentpunten bedraagt. Van de vergeleken landen is Spanje het enige land met een vergelijkbaar grote kloof (21.5 procentpunten). In de andere landen is het verschil veel kleiner, en in landen als Duitsland en Ierland is het aandeel vrouwelijke schoolleiders zelfs groter dan het aandeel vrouwelijke leraren.

Tabel 2.2 Verskil in het percentage vrouwelijke leraren en vrouwelijke schoolleiders

	Vrouwelijke leraren	Vrouwelijke schoolleiders	Vrouwelijke schoolleiders - leraren
Vlaanderen - kleuteronderwijs	96.4	74.5	-21.9*
Denemarken	85.8	81.6	-4.2‡
Finland	94.7	94.2	-0.5‡
Noorwegen	94.2	85.8	-8.4‡
Zweden	93.1	90.9	-2.2‡
Duitsland	93.1	96.3	3.2‡
Ierland	99.1	100.0	0.9‡
Spanje	91.9	70.4	-21.5=
EU-7 gemiddelde	93.1	88.5	-4.7‡

* Significant verschil ($p < .05$) vrouwelijke leraren en schoolleiders binnen Vlaanderen.

‡ Verskil tussen vrouwelijke schoolleiders en vrouwelijke leraren van het land is significant verschillend ($p < .05$) van het verschil in Vlaanderen.

⁷ Procentpunten drukken het absolute verschil tussen twee percentages uit.

2.2 Het profiel van kleuterleraren in Vlaanderen: leeftijd, ervaring en opleiding

Naast de genderverhoudingen bekijken we ook de leeftijd en ervaring van het personeel in het kleuteronderwijs. De leeftijdssamenstelling en werkervaring zijn belangrijke indicatoren voor de toekomstige nood aan aanwervingen en de uitstroom door pensionering. Vlaanderen wordt, net als vele andere regio's, geconfronteerd met aanzienlijke personeelstekorten in het kleuteronderwijs (Departement Onderwijs & Vorming, 2025). Informatie over de leeftijd en werkervaring helpt verder ook om de behoefte aan loopbaanspecifieke professionalisering en ondersteuningsprogramma's zoals aanvangsbegeleiding in te schatten.

2.2.1 Leeftijd: een brede middengroep

Uit de TALIS Starting Strong 2024-data (Tabel 2.3) blijkt dat leraren in het Vlaamse kleuteronderwijs in vergelijking met het Europese gemiddelde iets jonger zijn. De **gemiddelde leeftijd** van Vlaamse kleuterleraren is 41.6 jaar⁸, wat vergelijkbaar is met de gemiddelde leeftijd van Vlaamse leraren in het lager (39.9 jaar), lager secundair (40.3 jaar) en hoger secundair (42.1 jaar) onderwijs volgens de data van het hoofdonderzoek van TALIS 2024 (Van Droogenbroeck et al., 2025). De gemiddelde leeftijd van Vlaamse kleuterleraren is significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 42.6 jaar. Ze zijn daarmee significant jonger dan de leraren in de meeste vergelijkingslanden, enkel Ierland (39.1 jaar) heeft een significant jonger personeelsbestand.

Tabel 2.3 Gemiddelde leeftijd van leraren

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Leeftijd leraren	41.6	42.6 ▲	43.9 ▲	44.0 ▲	42.7 ▲	44.2 ▲	40.7 =	39.1 ▼	43.6 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een meer gedetailleerde blik op de leeftijdsstructuur (Tabel 2.4) nuanceert dit beeld. De relatief lagere gemiddelde leeftijd in Vlaanderen is niet het gevolg van een grotere instroom van jonge leraren. Het aandeel personeelsleden **jonger dan 30 jaar** ligt in Vlaanderen met 15.9% immers perfect in lijn met het EU-7 gemiddelde (15.9%). Landen als Duitsland (24.2%) en Ierland (23.6%) kennen een aanzienlijk grotere groep jonge kleuterleraren. De verklaring voor de lagere gemiddelde leeftijd ligt in de omvang van de andere leeftijdscategorieën. De middengroep met leraren **tussen 30 en 49 jaar** is in Vlaanderen met 57.7% de dominante en tevens significant grotere categorie in vergelijking met het EU-7 gemiddelde (52.3%). Tegelijkertijd is het aandeel personeelsleden van **50 jaar of ouder** in Vlaanderen

⁸ Om de statistische verwerking en vergelijkbaarheid te faciliteren, wordt leeftijd gerapporteerd als een decimaal getal. Een directe interpretatie in maanden (bv. 0.6 jaar is equivalent aan 7.2 maanden) kan hierdoor minder intuïtief zijn.

(26.3%) significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (31.5%). Samengevat wordt het Vlaamse kleuteronderwijs dus gekenmerkt door een lerarenkorps met een sterke en brede middengroep van ervaren krachten, en een relatief beperkte groep jongeren en 50-plussers. De dominante middengroep van leraren tussen 30 en 49 jaar is vergelijkbaar met het lager onderwijs (57.8%), al is de groep jongere leraren (20.6%) in het lager onderwijs wat groter en de groep oudere leraren (21.6%) kleiner (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 2.4 Leeftijdsstructuur bij leraren in het kleuteronderwijs

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Jonger dan 30 jaar	15.9	15.9=	15.1=	15.7=	15.1=	11.1▼	24.2▲	23.6▲	6.8▼
Tussen 30 en 49 jaar	57.7	52.3▼	47.7▼	46.3▼	53.5=	52.2▼	45.6▼	54.6=	66.3▲
Ouder dan 50 jaar	26.3	31.5▲	37.2▲	37.9▲	31.4=	36.7▲	29.6=	21.0▼	26.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

2.2.2 Ervaring: een ervaren en honkvast lerarenkorps

Naast leeftijd wordt in TALIS Starting Strong 2024 ook gekeken naar de werkervaring van de leraren. Geanalyseerd op basis van gemiddelden en de verdeling over loopbaanfasen werpt dit een licht op de stabiliteit en de dynamiek binnen het kleuteronderwijs.

De data tonen dat de leraren in het Vlaamse kleuteronderwijs ervaren zijn (Tabel 2.5). De gemiddelde **totale werkervaring** als kleuterleraar bedraagt 17.1 jaar, wat significant hoger is dan de vergelijkingslanden en het EU-7 gemiddelde van 13.4 jaar. Bovendien is het personeel honkvast: van de totale ervaring (17.1) wordt gemiddeld 13.9 jaar in de **huidige kleuterschool** opgebouwd. Het beperkte verschil tussen totale leservaring en ervaring in de school van slechts 3.2 jaar wijst op een zeer lage mobiliteit tussen werkplekken. Dit stabiele profiel wordt verder gekenmerkt door een sterke specialisatie. De ervaring in een **andere educatieve/pedagogische functie of een andere functie met kinderen** is met 4.2 jaar lager in Vlaanderen dan het EU-7 gemiddelde van 4.7 jaar, wat duidt op meer lineaire loopbanen met minder overstappen tussen verschillende soorten functies.

Tabel 2.5 Gemiddelde werkervaring van leraren

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Aantal jaren gewerkt als kleuteronderwijzer <u>op deze kleuterschool</u>	13.9	8.2▼	8.3▼	6.9▼	10.3▼	7.4▼	8.8▼	7.4▼	8.3▼
Aantal jaren gewerkt als kleuteronderwijzer <u>in totaal</u>	17.1	13.4▼	13.1▼	13.6▼	15.0▼	14.6▼	14.8▼	9.3▼	13.6▼
Aantal jaren aan het werk in een andere educatieve/pedagogische functie of in een andere functie met kinderen	4.2	4.7=	3.6=	2.9▼	3.1▼	6.5▲	4.3=	4.8=	8.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De verdeling van het lerarenkorps naar ervaringscategorieën (Tabel 2.6) verklaart waarom de gemiddelde ervaring in Vlaanderen zo hoog ligt. Het Vlaamse korps telt een significant kleiner aandeel **beginnende leraren** (≤ 5 jaar ervaring): 20.4% tegenover 29.1% in de EU-7 landen. Ook de middengroep (**6-20 jaar ervaring**) is met 43.2% kleiner dan het Europese gemiddelde van 47.3%. De hoge gemiddelde leeftijd wordt dus gedragen door de zeer grote groep van meest ervaren krachten. Meer dan een derde van het Vlaamse lerarenkorps (36.4%) heeft **meer dan 20 jaar ervaring**. Dit aandeel is significant groter dan in alle vergelijkingslanden en dan het EU-7 gemiddelde van 23.6%.

Tabel 2.6 Percentage leraren in functie van werkervaring

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
≤ 5 jaar ervaring	20.4	29.1▲	33.5▲	32.7▲	18.8=	24.0=	28.6▲	40.3▲	25.6▲
6 - 20 jaar ervaring	43.2	47.3▲	40.3=	41.9=	55.1▲	49.9▲	42.0=	50.7▲	51.4▲
> 20 jaar ervaring	36.4	23.6▼	26.1▼	25.4▼	26.1▼	26.1▼	29.4▼	9.1▼	23.0▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

2.2.3 Rol en opleidingsprofiel

Het profiel van het personeel wordt verder getypeerd door de rollen die zij opnemen in de dagelijkse praktijk en het formele opleidingsniveau dat daaraan ten grondslag ligt. Deze aspecten tonen de structurele keuzes die gemaakt zijn in de uitbouw van het kleuteronderwijs. Zoals in hoofdstuk 1 werd verduidelijkt, verwijst 'leraar' in dit rapport naar een brede groep personeelsleden in het kleuteronderwijs.

De rolverdeling binnen het Vlaamse kleuteronderwijs blijkt zeer uniform (Tabel 2.7). Een overgrote meerderheid (82.9%) van het personeel is '**kleuteronderwijzer**'. Dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 49.2%. Naast de dominante rol van de kleuteronderwijzer valt op dat er in vergelijking met andere landen zeer weinig differentiatie is in ondersteunende functies. Het aandeel **kinderverzorgers**⁹, is met 8.7% dan weer significant kleiner dan het Europese gemiddelde (32.3%). Dit wijst op een personeelsmodel in Vlaanderen dat steunt op één primair professioneel profiel, in tegenstelling tot systemen in andere landen, zoals Finland en Noorwegen, waar een groot deel van het personeel (respectievelijk 55.2% en 48.1%) de rol van kinderverzorger vervult en er dus sprake is van een meer gedifferentieerd team. Daarnaast is het aandeel **leerondersteuners**¹⁰ in Vlaanderen met 2.2% significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde van 4.6%. Ook het aantal **medewerkers met een specifieke lesopdracht**¹¹ is met 3.7% zeer beperkt. Hier ligt Vlaanderen dicht bij de Europese

⁹ Personen die ondersteunen bij de zorg en het onderwijs aan een groep kinderen (bv. ondersteunend en assisterend personeel).

¹⁰ Personen die verantwoordelijk zijn voor de zorg en opvoeding van specifieke kinderen (bv. personeel voor kinderen met specifieke zorgbehoeften, kwetsbare kinderen).

¹¹ Personen die verantwoordelijk zijn voor specifieke leerinhouden (bv. voor muziek of turnen).

gemiddelden maar is er een groot verschil met een land als Spanje, waar deze ondersteunende rollen een veel prominenter plaats innemen. In Spanje is 14.6% van het personeel leerondersteuner en 18.8% zijn medewerkers met een specifieke lesopdracht. Er wordt in Spanje dus veel meer ingezet op gespecialiseerde ondersteuning binnen de schoolmuren, terwijl in Vlaanderen deze taken eerder primair bij de leraar zelf liggen.

Een ander opvallend kenmerk van het Vlaamse onderwijs is dat geen enkele kleuterleraar (0.0%) aangeeft de rol van **directeur** op zich te nemen, wat significant lager is dan het EU-7 gemiddelde (2.4%). Wellicht valt dit te verklaren door de keuze in Vlaanderen om een afzonderlijke vragenlijst voor personeel en schoolleiders te hanteren. Dit verschil is groot in vergelijking met Ierland (11.4%), waar een aanzienlijk deel van het personeel wel een leidinggevende rol combineert met het werk in de klas. De meeste andere vergeleken landen hebben nagenoeg geen personeelsleden die deze dubbele rol vervullen.

Tabel 2.7 Percentage leraren waarvan volgende categorie hun rol in de kleuterschool het best weergeeft

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Directeur	0.0	2.4▲	1.9▲	0.8▲	0.8=	0.4▲	0.8▲	11.4▲	0.9▲
Kleuteronderwijzer	82.9	49.2▼	56.3▼	37.9▼	43.3▼	58.3▼	45.0▼	44.0▼	59.7▼
Kinderverzorger	8.7	32.3▲	30.7▲	55.2▲	48.1▲	34.1▲	27.7▲	28.8▲	1.6▼
Leerondersteuner	2.2	4.6▲	1.1▼	2.2=	3.2=	2.3=	3.4=	5.2▲	14.6▲
Medewerkers met een specifieke lesopdracht	3.7	3.4=	0.3▼	0.3▼	0.6▼	0.6▼	2.6=	0.3▼	18.8▲
Stagiair	0.1	1.6▲	1.7▲	0.3=	0.0=	0.1=	8.7▲	0.6=	0.1=
Andere	2.1	1.9=	0.5▼	1.9=	1.4=	4.0▲	2.5=	1.3=	1.6=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Dit model van een uniforme professionele rol wordt ondersteund door een al even uniform en hoog opleidingsniveau (Tabel 2.8). In Vlaanderen heeft de overgrote meerderheid van het personeel (88.0%) een **bachelor** als hoogst behaalde diploma. Dit is significant hoger dan in de vergelijkingslanden (EU-7=50.4%), al komen landen als Spanje (69.4%) en Denemarken (65.1%) wel in de buurt. Dit onderstreept de hoge kwalificatievereisten in het Vlaamse kleuteronderwijs. Omgekeerd is het aandeel personeelsleden met een diploma **lager dan een bachelor** in Vlaanderen met 10.3% zeer klein in vergelijking met het EU-7 gemiddelde (40.5%). In landen als Finland (66.1%) en Ierland (57.1%) heeft meer dan de helft van het personeel een diploma dat lager is dan bachelorniveau. Het aandeel personeelsleden met een diploma **master of doctoraat** is in het Vlaamse kleuteronderwijs met 1.7% dan weer beperkt, zeker in vergelijking met het EU-7 gemiddelde (9.2%). Een land als Spanje vormt met 29.8% masters een uitzondering. Spanje is het enige land waar zo goed als alle leraren (99.2%) minstens een bachelordiploma hebben.

Samenvattend reflecteert het personeelsbestand in het kleuteronderwijs in Vlaanderen de keuze voor een uniform en hooggeschoold personeelsmodel. Het kleuteronderwijs is opgebouwd rond de gekwalificeerde bachelor-geschoolde kleuterleraar, terwijl er in vergelijking met het buitenland veel minder wordt gewerkt met gedifferentieerde teams waarin assistenten met een lager opleidingsniveau een substantieel aandeel vormen.

Tabel 2.8 Percentage leraren naar hoogst behaalde opleidingsniveau

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Lager dan een bachelordiploma	10.3	40.5 ▲	31.3 ▲	66.1 ▲	47.7 ▲	48.5 ▲	31.6 ▲	57.1 ▲	0.8 ▼
Bachelordiploma	88.0	50.4 ▼	65.1 ▼	27.0 ▼	45.3 ▼	44.4 ▼	63.5 ▼	37.9 ▼	69.4 ▼
Academische of algemene bachelor ^a	23.0	37.4 ▲	58.2 ▲	27.0 ▲	19.9=	44.4 ▲	5.1 ▼	37.9 ▲	69.4 ▲
Professionele bachelor	65.0	13.0 ▼	6.9 ▼	0.0 ▼	25.4 ▼	0.0 ▼	58.4 ▼	0.0 ▼	0.0 ▼
Masterdiploma of doctoraat	1.7	9.2 ▲	3.6 ▲	7.0 ▲	7.0 ▲	7.0 ▲	4.9 ▲	4.9 ▲	29.8 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

^a Algemene bacheloropleidingen zijn bacheloropleidingen waar het onderscheid tussen een academische en een professionele bachelor niet duidelijk is gedefinieerd.

2.2.4 Kwaliteit en inhoud van de opleiding

De initiële opleiding legt de basis voor de competenties van het personeel. Het is daarom relevant te kijken welke specifieke opleidingstrajecten de leraren hebben gevolgd en hoe zij de kwaliteit van die voorbereiding op de praktijk beoordelen.

TALIS vroeg leraren of zij een opleiding hebben gevolgd die hen heeft voorbereid om met kinderen te werken (Tabel 2.9). De voorbereiding op het beroep van kleuterleraar start in Vlaanderen opvallend vroeg. Al in het **hogere secundair onderwijs** geeft een grote meerderheid (74.4%) aan een opleiding te hebben gevolgd die hen voorbereidde op het werken met kinderen. Dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde (59.3%). De internationale verschillen op dit vlak zijn echter groot: in Finland geldt dit voor 90.6% van de leraren, tegenover slechts 13.5% in Duitsland. De sterke voorbereiding in het secundair onderwijs zet zich in Vlaanderen door naar een zeer geconcentreerd traject in het hogere onderwijs. De **bacheloropleiding** wordt door 87.2% aangeduid als hét voorbereidende traject, een aandeel dat significant groter is dan het EU-7 gemiddelde (63.3%). Alleen Spanje (92.9%) heeft meer leraren met een bacheloropleiding als voorbereidend traject. Waar Vlaanderen echter sterk afwijkt van veel andere landen, is de rol van de **masteropleiding**. In Vlaanderen geeft slechts 3.4% van de kleuterleraren aan voorbereid te zijn door een master. Dit staat in contrast met Scandinavische landen zoals Zweden (22.4%) en vooral Spanje (37.8%), waar een masteropleiding een aanzienlijk en gebruikelijk deel van het opleidingstraject vormt. Andere landen, zoals Denemarken (5.1%), Noorwegen (5.8%) en Ierland (6.6%), sluiten nauw aan bij de Vlaamse situatie en hun aandelen verschillen niet significant van die in Vlaanderen (3.4%).

Andere opleidingstrajecten worden in Vlaanderen aanzienlijk minder vaak als voorbereidend beschouwd dan elders. Zo geeft slechts 6.7% aan voorbereid te zijn door een opleiding van het postsecundair niet-hoger onderwijs (tegenover 31.4% in de EU-7) en 29.0% door een ander gecertificeerd vormingsprogramma (tegenover 38.5% in de EU-7). Op welke opleidingen dit precies betrekking heeft, wordt in TALIS niet gedefinieerd en hangt af van de invulling van de participanten. De kwalificatie voor én de effectief gepercipieerde voorbereiding op het beroep zijn in Vlaanderen dus sterk geconcentreerd in de bacheloropleiding, terwijl andere trajecten een duidelijk kleinere rol spelen dan in de ons omringende landen.

Tabel 2.9 Percentage leraren dat de volgende opleidingen of vormingen heeft afgerond en dat hen heeft voorbereid om met kinderen te werken

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Een opleiding van het hoger secundair onderwijs	74.4	59.3 ▼	71.0=	90.6 ▲	56.4 ▼	49.2 ▼	13.5 ▼	77.1=	57.4 ▼
Een opleiding van het postsecundair niet-hoger onderwijs	6.7	31.4 ▲	7.7=	32.5 ▲	26.6 ▲	14.3 ▲	48.1 ▲	70.2 ▲	20.4 ▲
Een bacheloropleiding	87.2	63.3 ▼	71.7 ▼	37.8 ▼	52.1 ▼	61.2 ▼	74.7 ▼	52.7 ▼	92.9 ▲
Een masteropleiding of hoger	3.4	13.5 ▲	5.1=	8.6 ▲	5.8=	22.4 ▲	8.2 ▲	6.6=	37.8 ▲
Een ander gecertificeerd opleidings- of vormingsprogramma	29.0	38.5 ▲	38.2 ▲	11.6 ▼	47.8 ▲	21.0 ▼	29.4=	62.4 ▲	59.4 ▲
Een ander opleidings- of vormingsprogramma dat niet tot een kwalificatie of certificatie heeft geleid	19.2	30.5 ▲	34.1 ▲	21.9=	41.4 ▲	13.8 ▼	8.0 ▼	46.7 ▲	47.7 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Dit opleidingsmodel lijkt zijn vruchten af te werpen. Vlaamse leraren zijn over het algemeen zeer positief over **de mate waarin hun opleiding hen heeft voorbereid op het werken met kinderen**. Tabel 2.10 toont dat 94.0% van het personeel in Vlaanderen het ermee eens is dat hun opleiding(en) en vorming(en) hen goed hebben voorbereid. Dit is een blijk van groot vertrouwen in de kwaliteit van de gevolgde trajecten. Deze tevredenheid is bovendien significant hoger dan het EU-7 gemiddelde, dat op 89.5% ligt. Er is wel heel wat internationale variatie: landen als Denemarken (76.0%) en Noorwegen (82.4%) scoren significant lager, wat erop wijst dat de voorbereiding daar als minder doeltreffend wordt ervaren. De positie van Vlaanderen is daarentegen vergelijkbaar met die van andere sterk scorende landen zoals Duitsland, Zweden, Ierland en Spanje, waar de tevredenheid eveneens zeer hoog en niet significant verschillend is. De Vlaamse kleuterleraar voelt zich dus niet alleen goed voorbereid, maar behoort hierin tot de Europese top.

Tabel 2.10 Percentage leraren dat beaamt dat opleiding(en) of vorming(en) hen heeft voorbereid om met kinderen te werken

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Vorbereiding om met kinderen te werken	94.0	89.5 ▼	76.0 ▼	91.4 ▼	82.4 ▼	94.3=	94.9=	93.9=	93.2=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

2.2.5 Hoe voorbereid voelen kleuterleraren zich?

Hoewel de Vlaamse kleuterleraren over het algemeen zeer tevreden zijn met de voorbereiding die hun opleiding bood (Tabel 2.10), is het belangrijk dieper in te gaan op de specifieke onderwerpen. Een gedetailleerde analyse (Tabel 2.11) toont een duidelijk patroon: de Vlaamse opleidingen besteden volgens de bevraagde leraren heel wat aandacht aan pedagogische kerncompetenties, maar minder aan het omgaan met diversiteit en meer transversale vaardigheden.

De percentages leraren die aangeven dat een onderwerp aan bod kwam, zijn hoog voor thema's als de **stimulering van spel en interactie** (98.6%), de **ondersteuning van het vroege leren** (92.4%) en de **ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling** (94.4%). Ook voor **gezondheid, persoonlijke zorg en veiligheid** (89.8%) en **klasmanagement** (87.9%) rapporteert een zeer grote meerderheid dat deze behandeld werden. Opvallend is dat Vlaanderen voor al deze pedagogische en verzorgende kerncompetenties significant hoger scoort dan het EU-7 gemiddelde, wat wijst op een zeer gerichte opleiding voor deze basistaken. De aandacht in de opleiding gaat volgens de bevraagde Vlaamse leraren veel minder uit naar het werken met een diverse kinderopopulatie. Slechts 63.2% van hen geeft aan dat het **werken met kinderen met specifieke behoeften** aan bod kwam, wat significant lager is dan het EU-7 gemiddelde (71.9%). Voor het **werken met kinderen uit kansarme milieus** daalt dit aandeel zelfs tot 47.0%. Voor het **werken met kinderen met een diverse (bv. multiculturele, religieuze...) achtergrond** geeft 56.6% aan dat dit thema behandeld werd, wat vergelijkbaar is met het Europese gemiddelde (58.8%). Een uitzondering binnen het diversiteitsthema is echter het **werken met anderstalige kinderen**. Hier geeft 51.7% van de leraren aan vorming te hebben gekregen in hun basisopleiding, wat significant hoger is dan het EU-7 gemiddelde (48.7%).

Daarnaast komen volgens de leraren een aantal competenties systematisch minder aan bod in de Vlaamse opleidingen. Voor het **gebruik van digitale tools en middelen** geeft minder dan de helft (42.4%) aan hierover vorming te hebben gekregen, een aandeel dat significant kleiner is dan het EU-7 gemiddelde van 53.3%. Eenzelfde patroon is zichtbaar voor de **samenwerking met ouders of opvoedingsverantwoordelijken**. Slechts 67.0% van de Vlaamse leraren geeft aan dat dit onderwerp deel uitmaakte van hun opleiding. Dit aandeel is significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde van 78.2% en wijst erop dat deze verbindende rol minder systematisch wordt voorbereid in de initiële vorming. Andere vaardigheden, zoals de **bevordering van de transitie** tussen kinderopvang, kleuterschool en lagere school, krijgen met 54.0% relatief weinig aandacht, al is dit vergelijkbaar met het EU-gemiddelde (53.8%).

Tabel 2.11 Percentage leraren dat aangeeft dat de volgende onderwerpen aan bod kwamen tijdens één van de opleidingen of vormingen die hen hebben voorbereid om met kinderen te werken

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Stimulering van spel en interactie tussen kinderen	98.6	93.0 ▼	83.1 ▼	93.6 ▼	92.1 ▼	95.0 ▼	94.2 ▼	97.7=	95.4 ▼
Ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen	94.4	91.2 ▼	76.4 ▼	94.5=	93.7=	94.2=	95.3=	98.7 ▲	85.5 ▼
Ondersteuning van het vroege leren van kinderen op bepaalde gebieden (bv. taalontwikkeling, getalbegrip, wetenschap, kunst...)	92.4	88.1 ▼	81.7 ▼	83.6 ▼	90.7=	92.5=	89.5=	95.3 ▲	83.1 ▼
Gezondheid, persoonlijke zorg en veiligheid van kinderen (bv. hygiëne, allergieën, preventie van ongelukken)	89.8	81.0 ▼	73.1 ▼	86.7 ▼	83.6 ▼	65.8 ▼	89.8=	98.1 ▲	70.0 ▼
Het beheer van een leefgroep of klasmanagement	87.9	75.4 ▼	69.9 ▼	83.4 ▼	65.5 ▼	90.2=	65.2 ▼	72.8 ▼	80.8 ▼
Het monitoren en documenteren van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	87.9	86.4=	78.7 ▼	88.4=	87.5=	85.8=	89.1=	95.9 ▲	79.3 ▼
Ondersteuning van de interesse van kinderen in zorg voor het milieu	78.0	67.7 ▼	40.7 ▼	76.2=	75.4=	74.8=	52.9 ▼	86.9 ▲	67.0 ▼
Samenwerken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	67.0	78.2 ▲	77.0 ▲	88.8 ▲	85.2 ▲	68.3=	87.8 ▲	86.9 ▲	53.3 ▼
Werken met kinderen met specifieke behoeften/noden	63.2	71.9 ▲	67.0=	78.7 ▲	67.6=	77.2 ▲	49.9 ▼	87.9 ▲	75.3 ▲
Werken met kinderen met een diverse achtergrond (bijv. multiculturele achtergrond, andere religieuze achtergrond, kinderen uit seksuele of genderminderheidsgezinnen)	56.6	58.8=	50.6 ▼	65.8 ▲	65.8 ▲	56.4=	54.7=	73.7 ▲	44.8 ▼
Bevorderen van de transitie van de kinderen van de kinderopvang naar de kleuterschool of van de kleuterschool naar de lagere school	54.0	53.8=	49.3=	40.3 ▼	57.6=	44.2 ▼	67.2 ▲	80.3 ▲	37.8 ▼
Werken met anderstalige kinderen	51.7	48.7=	46.4 ▼	43.3 ▼	67.9 ▲	65.1 ▲	42.6 ▼	40.3 ▼	35.3 ▼
Werken met kinderen uit kansarme milieus (bv. economisch kansarmen, vluchtelingen)	47.0	47.8=	68.0 ▲	48.3=	37.0 ▼	42.8=	43.0=	56.7 ▲	38.8 ▼
Gebruik van digitale tools en middelen om het werken met kinderen te vergemakkelijken	42.4	53.3 ▲	44.2=	46.2=	61.2 ▲	53.0 ▲	46.2=	54.3 ▲	68.3 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

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

Nadat het profiel van de leraar in kaart is gebracht, verschuift de focus naar het schoolleiderschap. Schoolleiders spelen een essentiële rol in het creëren van kwaliteitsvolle scholen. Zij staan op het kruispunt van de verwachtingen van personeel, kinderen, ouders en het beleid. In een sector die gekenmerkt wordt door personeelstekorten en een hoge werkdruk, is hun rol uitdagend. Het in kaart brengen van hun profiel is daarom essentieel om een aangepast personeelsbeleid te ontwikkelen en gepaste ondersteuning te voorzien.

2.3.1 Leeftijd van schoolleiders

De **gemiddelde leeftijd** van een schoolleider in het Vlaamse kleuteronderwijs bedraagt 48.0 jaar (Tabel 2.12). Dit is vergelijkbaar met het EU-7 gemiddelde van 49.0 jaar. Hiermee zijn de Vlaamse leiders significant jonger dan hun collega's in bijvoorbeeld Denemarken (52.0 jaar) en Zweden (51.3 jaar), maar ouder dan in Ierland (44.6 jaar). Bovendien ligt het in lijn met de gemiddelde leeftijd van Vlaamse schoolleiders in het lager (49.5 jaar), lager secundair (47.9 jaar) en hoger secundair (49.8 jaar) onderwijs volgens de data van het hoofdonderzoek van TALIS 2024 (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 2.12 Gemiddelde leeftijd van schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Leeftijd schoolleiders	48.0	49.0=	52.0▲	49.7=	49.0=	51.3▲	48.2=	44.6▼	48.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De leeftijdsstructuur (Tabel 2.13) toont echter een uniek Vlaams profiel. Het aandeel **jonge schoolleiders (jonger dan 40 jaar)** is in Vlaanderen met 12.7% kleiner dan het EU-7 gemiddelde van 17.1%. Aan het andere uiteinde van het spectrum is ook het aandeel leiders van **60 jaar en ouder** in Vlaanderen (5.8%) significant kleiner dan het Europese gemiddelde (13.7%).

Het zwaartepunt van het leiderschapskorps in Vlaanderen ligt bijgevolg in de middengroep. De categorie **tussen 40 en 49 jaar** is met 43.9% de grootste groep, en dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 31.1%. Het aandeel schoolleiders **tussen 50 en 59 jaar** (37.5%) is dan weer vergelijkbaar met het Europese gemiddelde (38.0%).

Samengevat wordt het Vlaamse leiderschapskorps gekenmerkt door een sterke concentratie van leraren in het midden van hun loopbaan.

Tabel 2.13 Leeftijdsstructuur bij schoolleiders in het kleuteronderwijs

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Jonger dan 40 jaar	12.7	17.1=	9.7=	18.3=	15.2=	10.0=	23.1▲	33.2▲	10.0=
Tussen 40 en 49 jaar	43.9	31.1▼	31.3▼	24.7▼	33.2=	24.9▼	27.0▼	30.5▼	46.2=
Tussen 50 en 59 jaar	37.5	38.0=	35.5=	41.2=	41.0=	47.3=	34.5=	28.3=	38.0=
Ouder dan 60 jaar	5.8	13.7▲	23.6▲	15.6▲	10.6=	17.9▲	15.2▲	7.4=	5.7=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

2.3.2 Een leiderschapskorps met een snelle doorstroom

In tegenstelling tot het lerarenkorps dat zij leiden, worden Vlaamse schoolleiders in het kleuteronderwijs gekenmerkt door een lagere gemiddelde ervaring als schoolleider en een groot aandeel nieuwkomers in de functie. De gemiddelde **totale werkervaring als directeur** bedraagt in Vlaanderen 8.0 jaar, wat significant minder is dan het EU-7 gemiddelde van 10.3 jaar (Tabel 2.14). Eens in functie zijn de leiders wel honkvast: ze brengen gemiddeld 6.7 jaar door in hun **huidige kleuterschool**, wat een beperkte mobiliteit tussen kleuterscholen suggereert.

Tabel 2.14 Gemiddelde werkervaring van schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Jaren aan het werk als directeur van <u>deze kleuterschool</u>	6.7	7.8=	7.7=	7.2=	9.8▲	5.2▼	8.8▲	10.4▲	5.8=
Jaren aan het werk als directeur <u>in totaal</u>	8.0	10.3▲	12.1▲	11.7▲	12.6▲	8.8=	9.8=	11.1▲	6.0▼
Jaren werkzaam in een andere functie in een kleuterschool in totaal	6.5	11.5▲	9.8▲	9.7▲	10.8▲	15.8▲	12.1▲	8.3=	13.9▲
Jaren aan het werk in totaal in een andere educatieve/pedagogische functie of in een andere functie waar je met kinderen hebt gewerkt maar niet in een kleuterschool	14.5	4.8▼	4.0▼	4.0▼	1.9▼	5.8▼	4.6▼	3.3▼	9.9▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De reden voor de lagere gemiddelde ervaring wordt duidelijk bij de analyse van de ervaringsprofielen (Tabel 2.15). Een groot aandeel van de Vlaamse schoolleiders is beginnende schoolleider: 45.9% heeft **vijf jaar of minder ervaring** in de functie. Dit is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde van 37.0%. Bijna de helft van alle leiders in het Vlaamse kleuteronderwijs is dus relatief nieuw in de job.

Aan het andere uiteinde van het spectrum staat een zeer kleine groep veteranen. Het aandeel schoolleiders met **meer dan 20 jaar ervaring** is in Vlaanderen met 6.0% significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde van 13.7%. De middengroep met **6 tot 20 jaar ervaring** is met 48.1% vergelijkbaar met het Europese gemiddelde (47.7%).

Samengevat wijst dit profiel op een hoge mate van 'doorstroom' of vernieuwing in leidinggevende functies. Het grote aantal beginnende schoolleiders onderstreept het belang van een sterke

aanvangsbegeleiding, coaching en ondersteuning om hen duurzaam in hun uitdagende rol te kunnen houden.

Tabel 2.15 Percentage schoolleiders in functie van werkervaring

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
≤ 5 jaar ervaring	45.9	37.0▼	29.2▼	30.0▼	30.8▼	35.3=	44.8=	28.6▼	60.1▲
6 - 20 jaar ervaring	48.1	47.7=	47.7=	52.3=	50.7=	57.8=	36.2▼	53.6=	35.5▼
> 20 jaar ervaring	6.0	13.7▲	21.0▲	16.5▲	17.5▲	6.3=	17.1▲	13.6▲	3.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

2.3.3 Opleiding: van diploma naar specifieke leiderschapsvorming

Het opleidingsprofiel van de Vlaamse schoolleiders sluit, net als bij de leraren, nauw aan bij de algemene kwalificatievereisten van het kleuteronderwijs (Tabel 2.16). Het opleidingsprofiel van de Vlaamse schoolleiders verschilt sterk van de Europese norm. Het aandeel schoolleiders met een diploma hoger dan een bachelor, zoals een **master of doctoraat**, is in Vlaanderen met 4.3% klein, zeker in vergelijking met het EU-7 gemiddelde van 23.1%. De keerzijde van dit beeld is de centrale rol van de **bachelor**. Zo heeft 95.7% van de Vlaamse schoolleiders dit als hoogste diploma, significant meer dan in de EU-7 landen (66.2%). Dit wordt verder versterkt doordat het in Vlaanderen, in tegenstelling tot elders in Europa, onmogelijk is om schoolleider te worden met een **diploma lager dan een bachelor** (0.0% vs. EU-7=10.7%). Het leiderschapsprofiel is in Vlaanderen dus, net als het personeelsprofiel, sterk uniform en verankerd in een bacheloropleiding.

Wanneer we het opleidingsniveau van de leraren (Tabel 2.8) vergelijken met dat van de schoolleiders (Tabel 2.16), wordt dit Vlaamse profiel nog duidelijker. In landen als Finland, Noorwegen en Zweden heeft slechts 7.0% van de leraren een diploma hoger dan een bachelor, terwijl dit bij de schoolleiders oploopt tot een kwart of een derde. Een masterdiploma lijkt daar dus een belangrijk selectie criterium voor een leidinggevende functie. In Vlaanderen is die kloof veel kleiner: de pool van leraren met een master is met 1.7% zeer beperkt, en het aandeel schoolleiders met een master (4.3%) is maar licht groter. Dit bevestigt dat de doorstroom naar leidinggevende posities in Vlaanderen veel minder afhankelijk is van een masterdiploma en primair steunt op de bachelor als basiskwalificatie.

Tabel 2.16 Percentage schoolleiders naar hoogst behaalde opleidingsniveau

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Lager dan een bachelordiploma	0.0	10.7▲	0.0=	25.6▲	0.7▲	10.6▲	9.1▲	28.2▲	0.6▲
Bachelordiploma	95.7	66.2▼	92.7=	43.9▼	72.8▼	55.4▼	79.2▼	59.6▼	59.9▼
Academische of algemene bachelor ^a	15.9	42.2▲	53.1▲	43.9▲	18.4=	55.4▲	5.4▼	59.6▲	59.9▲
Professionele bachelor	79.8	24.0▼	39.6▼	0.0▼	54.3▼	0.0▼	73.8=	0.0▼	0.0▼
Masterdiploma of doctoraat	4.3	23.1▲	7.3=	30.5▲	26.6▲	34.1▲	11.7▲	12.2▲	39.6▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De formele opleiding van de Vlaamse schoolleiders is inhoudelijk stevig geworteld in de kern van het kleuteronderwijs (Tabel 2.17). Nagenoeg alle leiders (94.3%) geven aan dat de **ontwikkeling, het welbevinden en het leren van jonge kinderen** deel uitmaakten van hun opleiding. Voor de meer managementgerichte competenties is het beeld gemengd. **Pedagogisch leiderschap** komt bij 79.2% van de leiders aan bod, en **personeelsbeheer** bij 58.4%; beide scores zijn vergelijkbaar met het EU-7 gemiddelde. Een aandachtspunt is **financieel beheer**. Slechts 38.6% van de Vlaamse schoolleiders geeft aan hierin een opleiding of vorming te hebben gevolgd. Hoewel dit in lijn ligt met het Europese gemiddelde, betekent het dat een ruime meerderheid van de leiders de financiële aspecten van hun functie moet beheren zonder daar formeel op voorbereid te zijn.

Tabel 2.17 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende onderwerpen aan bod kwamen tijdens één van hun opleidingen of vormingen

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ontwikkeling, welbevinden en leren van jonge kinderen	94.3	92.8=	88.1=	98.7▲	98.6=	89.0=	93.4=	97.0=	84.6▼
Financieel beheer	38.6	36.8=	32.0=	45.1=	28.6=	52.2▲	34.3=	21.0▼	44.8=
Personeelsbeheer	58.4	59.6=	62.4=	68.3=	58.5=	84.1▲	48.5=	29.8▼	65.6=
Pedagogisch leiderschap	79.2	77.6=	63.5▼	83.0=	95.1▲	97.2▲	53.3▼	81.3=	70.0▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

2.4 Samenstelling van de school

De profielen van het personeel en de schoolleiders kunnen niet los worden gezien van hun dagelijkse werkomgeving, waarin de samenstelling van de kinderopopulatie een belangrijke component vormt voor de arbeidsomstandigheden (Tabel 2.18). De analyse van deze samenstelling, op basis van de perceptie van schoolleiders¹², toont een eenduidig en in het oog springend patroon: er zijn significant meer Vlaamse kleuterscholen die een relatief groot aandeel¹³ kinderen met een diverse achtergrond op school hebben dan in de vergeleken Europese landen.

Dit geldt in de eerste plaats voor de **thuis taal**: 43.0% van de Vlaamse schoolleiders geeft aan dat in hun school meer dan 30% kinderen een andere thuistaal heeft dan de instructietaal; dit is meer dan het dubbele aandeel schoolleiders van het EU-7 gemiddelde (18.0%). Hetzelfde patroon is zichtbaar voor de **sociaaleconomische achtergrond**: 35.2% van de kleuterscholen heeft een hoge concentratie kinderen uit achtergestelde gezinnen, een veelvoud van het EU-7 gemiddelde van slechts 5.5%. Ook

¹² Er werd aan schoolleiders gevraagd op basis van geobjectiveerde (administratieve) databronnen een schatting te maken van het percentage leerlingen op hun school met bepaalde achtergrondkenmerken. Omdat de TALIS bevraging alleen bij leraren en schoolleiders uitgevoerd wordt (en dus niet bij leerlingen), is het niet mogelijk op een andere manier zicht te verwerven op de samenstelling van scholen. Daarbij komt dat we deze indicator in dit rapport primair gebruiken voor het maken van vergelijkingen (tussen landen en/of scholen), en niet zozeer om te focussen op de absolute waarde van het aandeel leerlingen met specifieke kenmerken.

¹³ Het percentage werd berekend door het aantal kinderen met een kenmerk (bv. specifieke behoeften) te delen door het aantal ingeschreven kinderen in de kleuterschool.

wat betreft **kinderen met een migratieachtergrond**¹⁴ (23.4% vs. EU-7=13.2%) en **kinderen met specifieke onderwijsbehoeften** (5.6% vs. EU-7=2.0%) is het aandeel in Vlaanderen gemiddeld significant groter dan het Europese gemiddelde. Over het geheel genomen, is de diversiteit onder leerlingen in de Vlaamse kleuterscholen dus hoog.

Tabel 2.18 Leerlingensamenstelling van de school volgens schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Meer dan 30% leerlingen van wie de thuistaal niet (een dialect van) de instructietaal is	43.0	18.0▼	10.9▼	13.0▼	13.0▼	30.8▼	26.9▼	12.9▼	19.0▼
Meer dan 30% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	5.6	2.0▼	4.1=	0.0▼	1.5▼	0.5▼	1.0▼	1.9=	5.0=
Meer dan 30% leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen	35.2	5.5▼	1.8▼	2.1▼	5.4▼	9.2▼	3.2▼	2.8▼	13.8▼
Meer dan 30% leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	23.4	13.2▼	8.7▼	10.5▼	11.0▼	17.5=	19.3=	8.4▼	17.4=
Meer dan 1% leerlingen die vluchteling zijn	39.7	27.1▼	24.1▼	22.6▼	40.6=	15.9▼	54.6▲	19.1▼	12.6▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

¹⁴ De verschillen in migratiegeschiedenis van de EU-7 landen moeten daarbij in rekening worden gebracht.

2.5 Conclusie

Het landschap van het Vlaamse kleuteronderwijs wordt, net als in andere landen, geconfronteerd met complexe en voortdurende uitdagingen. De sociografische schets in dit hoofdstuk, gebaseerd op de data van Starting Strong 2024, is essentieel om deze veranderende context te documenteren en de unieke dynamieken van de Vlaamse context te begrijpen. Uit deze analyse springen vier zaken in het oog.

Ten eerste worden de **Vlaamse kleuterscholen gekenmerkt door een zeer specifiek en uniform personeelsmodel**. In tegenstelling tot veel andere landen die werken met gedifferentieerde teams (bv. assistent leraren), steunt Vlaanderen op een homogene groep van hooggekwalificeerde leraren. Ongeveer 90% is opgeleid op ten minste het bachelorniveau tegenover ongeveer 60% in de Europese landen en werkt als kleuteronderwijzer. Interessant is dat in Spanje, als enige land, ongeveer een derde van de leraren werkt op masterniveau. Deze variatie in de rollen en het opleidingsniveau van het personeel weerspiegelt de structurele verschillen tussen de diverse onderwijssystemen. Het Vlaamse lerarenkorps is bovendien ervaren en honkvast: het kent een significant groter aandeel meer ervaren leraren (>20 jaar ervaring) en een significant kleiner aandeel beginners in vergelijking met het Europese gemiddelde.

Ten tweede is er een **verschil tussen hoe voorbereid Vlaamse leraren zich in het algemeen voelen en welke specifieke onderwerpen hebben bijgedragen aan dat gevoel**. Enerzijds is er de algemene vaststelling dat Vlaamse leraren zich opvallend goed voorbereid voelen door hun opleiding, significant beter dan hun Europese collega's. Anderzijds, wanneer we dieper ingaan op de specifieke onderwerpen die volgens hen aan bod kwamen in de opleidingen die hen effectief voorbereidden, zien we duidelijke blinde vlekken. In vergelijking met andere Europese regio's is er minder aandacht voor de diverse realiteit en voor digitale vaardigheden. Zo geven significant minder leraren aan dat thema's als het werken met kinderen met specifieke noden en het gebruik van digitale tools aan bod kwamen als onderdeel van hun voorbereiding. Dit creëert een spanning: terwijl de Vlaamse kleuterklassen in de praktijk hyperdivers zijn, voelt het personeel zich net op het omgaan met die diversiteit naar verhouding minder voorbereid door hun opleiding.

Ten derde is er een **scherp contrast tussen het profiel van de leraar en dat van de schoolleider, wat blijkt uit verschillen in opleidingsniveau, ervaring en gender**. Terwijl in veel Europese landen een masterdiploma een duidelijke hefboom is naar een directiefunctie, is dit in Vlaanderen anders. Zo hebben in de Scandinavische landen zoals Finland, Noorwegen en Zweden slechts 7.0% van de leraren een diploma hoger dan een bachelor, terwijl dit bij de schoolleiders oploopt tot een kwart of een

derde. In Vlaanderen is die kloof verwaarloosbaar klein (1.7% master-leraren tegenover 4.3% master-schoonleider), wat bevestigt dat de doorstroom primair steunt op de bachelor als basiskwalificatie.

Dit profiel van een minder academische, maar bredere rekruteringsbasis wordt aangevuld door de vaststelling dat de gemiddelde ervaring van een schoolleider significant lager is dan in de EU-7 landen (45.9% van de Vlaamse schoolleiders heeft minder dan vijf jaar ervaring). Dit, gecombineerd met een aanzienlijke genderkloof, wijst op specifieke uitdagingen. Hoewel slechts 3.6% van de leraren man is, is 25.5% van de schoolleiders een man. Hun aandeel in leiderschapsfuncties is naar verhouding bijna zeven keer zo groot als hun aandeel in de lerarenpopulatie. Dit alles wijst op specifieke uitdagingen rond de ondersteuning en gelijke doorstroom van vrouwelijke leidinggevendenden.

Ten slotte is de meest in het oog springende vaststelling de **sterke diversiteit van de leerlingenpopulatie in de Vlaamse kleuterscholen**. Zoals gerapporteerd door de schoolleiders, ligt de concentratie in Vlaamse kleuterscholen op nagenoeg alle indicatoren – van kinderen met een andere thuistaal en een migratieachtergrond tot kinderen uit sociaaleconomisch kwetsbare gezinnen – significant boven de Europese gemiddelden. De verschillen zijn vaak substantieel. Het vormt de achtergrond waartegen de opvattingen, praktijken en het welzijn van de leraren en de schoolleiders, die in de volgende hoofdstukken aan bod komen, begrepen moeten worden.

3 Kenmerken van kleuterscholen

De kenmerken van kleuterscholen zijn essentieel voor het begrijpen van de kwaliteit van het kleuteronderwijs. In TALIS wordt een onderscheid gemaakt tussen structurele kwaliteit en proceskwaliteit. Volgens deze conceptualisering omvat structurele kwaliteit elementen zoals infrastructuur, groepsgrootte en personeelsomvang. Proceskwaliteit verwijst daarentegen naar de dagelijkse ervaringen van kinderen in de kleuterschool die hun ontwikkeling, welzijn en leren stimuleren. Hoewel de structurele kenmerken eerder indirect verbonden zijn met deze dagelijkse ervaringen van kinderen, die vooral bevorderd worden door de interacties tussen leerlingen en hun begeleiders, scheppen ze de noodzakelijke randvoorwaarden voor de proceskwaliteit (Pianta et al., 2009; Slot, 2018; Slot et al., 2015). Structurele kwaliteitskenmerken zorgen er immers voor dat kinderen zich in een omgeving bevinden die voldoet aan de basisvereisten op het gebied van gezondheid en veiligheid, en die tegelijkertijd de juiste omstandigheden biedt voor kinderen om zich te ontplooien (Arshad et al., 2018; Banghart et al., 2020; Cleveland, 2018; Matthews & Lippman, 2020). Het belang van structurele factoren ligt dus vooral in hun functie als fundament waarop kwalitatieve pedagogische processen kunnen worden gebouwd. Deze kenmerken zijn veelal meetbaar en beleidsmatig makkelijker om te reguleren.

Dit hoofdstuk analyseert daarom met behulp van een driedledige opbouw de structurele kenmerken van Vlaamse kleuterscholen. Eerst wordt ingegaan op de bredere schoolomgeving, met aandacht voor de ligging van de kleuterschool en de buurtkenmerken. Vervolgens komt de fysieke infrastructuur aan bod, waaronder de locatie van de gebouwen en de kwaliteit van de fysieke ruimte. Tot slot worden enkele organisatorische kenmerken van de school besproken, zoals het aantal kinderen, aantal personeelsleden in functie en de organisatie in klassen.

3.1 Schoolomgeving

De werking van een school staat nooit los van haar omgeving. De geografische ligging en de kenmerken van de buurt bepalen mee de dagelijkse realiteit en de uitdagingen waar een school voor staat. In deze sectie zoomen we in op deze bredere context. Eerst analyseren we de ligging van de Vlaamse kleuterscholen op basis van verstedelijkingsgraad, waarna we dieper ingaan op de specifieke buurtkenmerken zoals die door de schoolleiders worden gerapporteerd.

Tabel 3.1 toont de spreiding van kleuterscholen, gecategoriseerd naar het aantal inwoners van het dorp, de gemeente of stad waarin ze gelegen zijn. Van de Vlaamse kleuterscholen bevindt 14.7% zich in een **dorp, gehucht of plattelandsgebied**. Dit is met 9.1 procentpunten significant lager dan het EU-7 gemiddelde (23.8%), waar bijna een kwart van de kleuterscholen hierin gelegen is. Het omgekeerde geldt voor de ligging in **kleine gemeenten**. In Vlaanderen ligt 30.1% van de kleuterscholen immers in een kleine gemeente, terwijl dit in de EU-7 landen gemiddeld voor 21.5% van de kleuterscholen het geval is. Met iets meer dan 30% van het aandeel scholen, is er voor de ligging in **grote gemeenten** geen significant verschil tussen Vlaanderen en het EU-7 gemiddelde. Wat de stedelijke context betreft, ligt het aandeel Vlaamse kleuterscholen in **steden** (16.4%) en **grote steden** (8.5%) eveneens in lijn met de EU-7 gemiddelden (respectievelijk 18.6% en 5.4%).

Tabel 3.1 Ligging van de kleuterschool volgens schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Een dorp, gehucht of plattelandsgebied (tot 3.000 inwoners)	14.7	23.8▲	16.9=	16.8=	33.8▲	29.1▲	12.2=	36.2▲	21.6=
Kleine gemeente (3.001 tot 15.000 inwoners)	30.1	21.5▼	21.7=	19.1▼	17.5▼	15.9▼	35.4=	22.4=	18.5▼
Grote gemeente (15.001 tot 100.000 inwoners)	30.3	30.7=	43.7▲	32.2=	28.3=	27.9=	25.0=	30.6=	27.1=
Stad (100.001 tot 1.000.000 inwoners)	16.4	18.6=	12.0=	31.9▲	20.4=	13.6=	20.0=	6.9▼	25.2=
Grote stad (meer dan 1.000.000 inwoners)	8.5	5.4=	5.6=	0.0▼	0.0▼	13.5=	7.4=	4.0=	7.6=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De buurt van een kleuterschool is meer dan enkel een geografische locatie. Het is een leefomgeving die zowel kansen als uitdagingen met zich mee kan brengen. De perceptie van schoolleiders op de kenmerken van hun schoolbuurt wordt weergegeven in Tabel 3.2.

Een eerste reeks indicatoren wijst op de aanwezigheid van sociale en maatschappelijke uitdagingen rondom Vlaamse kleuterscholen. Meer dan een kwart van de schoolleiders (26.6%) geeft aan dat er in de schoolbuurt **mensen met diverse achtergronden worden geconfronteerd met beledigingen of aanvallen**. Dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 15.0% en is enkel vergelijkbaar met Zweden (26.8%) en Ierland (22.9%). Daarnaast rapporteren significant meer Vlaamse schoolleiders (29.6%) dat er **vuilnis rondslingert** in de buurt in vergelijking met het EU-7 gemiddelde (20.6%). Verder stelt een vrij hoog percentage Vlaamse schoolleiders dat er **druggerelateerde**

problemen (40.4%) en **vandalisme** (29.5%) zijn in de buurt, hoewel dit niet significant verschilt met de EU-7 gemiddelden van respectievelijk 33.6% en 25.5%.

Tegenover deze uitdagingen staan positieve buurtkenmerken. Zo geeft een overgrote meerderheid van de Vlaamse schoolleiders (90.0%) aan dat er in de buurt **diensten voor gezinnen** zijn, zoals gezondheidscentra of sociale bescherming. Dit percentage is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (83.4%) en impliceert dat de Vlaamse kleuterscholen vaker verankerd zijn in een buurt met een uitgebouwd ondersteunend netwerk. Bovendien geeft 87.3% van de Vlaamse schoolleiders aan dat er **openbare plaatsen zijn waar kinderen veilig kunnen spelen**, wat in lijn ligt met het EU-7 gemiddelde (89.4%). Hoewel dit cijfer hoog is, ligt het wel lager dan in Scandinavische landen zoals Denemarken (97.4%) en Finland (96.1%).

Tabel 3.2 Percentage schoolleiders dat '(helemaal) akkoord' gaat met volgende uitspraken over de buurt waarin de kleuterschool zich bevindt

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Mensen met diverse achtergronden (bv. mensen met verschillende etnische, culturele of migratieachtergrond, verschillende gezinssamenstellingen) worden geconfronteerd met beledigingen of aanvallen	26.6	15.0▼	6.0▼	13.0▼	10.8▼	26.8=	17.6▼	22.9=	8.0▼
Er is vandalisme	29.5	25.5=	17.8▼	36.8=	21.6=	39.5=	18.7▼	23.9=	19.9▼
Er slingert vuilnis rond	29.6	20.6▼	23.0=	12.5▼	11.0▼	28.0=	20.6=	26.4=	22.9=
Er zijn drugsgerelateerde problemen in de buurt	40.4	33.6=	25.3▼	38.5=	34.8=	43.9=	16.9▼	47.7=	28.5▼
Er zijn openbare plaatsen waar kinderen veilig kunnen spelen	87.3	89.4=	97.4▲	96.1▲	89.1=	92.7=	86.9=	73.9▼	89.8=
In de buurt zijn er diensten voor gezinnen (bv. gezondheidscentra, sociale bescherming)	90.0	83.4▼	88.0=	81.9=	90.3=	82.9=	81.0▼	72.0▼	87.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een uitsplitsing van de buurtkenmerken naar de ligging van de kleuterschool – met enerzijds een dorp of kleine gemeente (ruraal) en anderzijds een grote gemeente, stad of grote stad (stedelijk) – legt enkele opvallende verschillen bloot in Vlaanderen (niet weergegeven in tabel). Over het algemeen worden de buurtkenmerken negatiever gepercipieerd in scholen die in stedelijke gebieden gelegen zijn in vergelijking met scholen in rurale gebieden. Zo worden vandalisme (44.0% stedelijk vs. 11.9% ruraal), rondslingerend vuilnis (45.0% vs. 10.5%) en druggerelateerde problemen in de buurt (56.7% vs. 19.8%) vaker gerapporteerd door schoolleiders in stedelijke dan rurale scholen. Bovendien worden in de buurt van scholen in stedelijk gebied vaker mensen met diverse achtergronden geconfronteerd met beledigingen of aanvallen (41.1% stedelijk vs. 8.8% ruraal) en zijn er meer diensten voor gezinnen in de buurt (94.2% stedelijk vs. 84.8% ruraal).

3.2 Fysieke infrastructuur

In deze sectie bekijken we eerst hoe de Vlaamse kleuterscholen fysiek georganiseerd zijn en vervolgens zoomen we in op de kwaliteit van de ruimtes.

Tabel 3.3 geeft een overzicht van de fysieke locatie van kleuterscholen in Vlaanderen. De schoolleiders kregen hierbij de mogelijkheid om meerdere antwoordmogelijkheden aan te duiden. Het meest opvallende kenmerk van de Vlaamse kleuterscholen is hun fysieke verwevenheid met het lager onderwijs. De overgrote meerderheid van de schoolleiders (86.1%) stelt immers dat de kleuterschool zich **op een gedeelde locatie bevindt met een lagere school**. Dit is een significant groter aandeel dan in alle EU-7 landen. Het omgekeerde patroon is zichtbaar voor **alleenstaande gebouwen**. 22% van de schoolleiders geven aan dat de school zich bevindt in een gebouw waarin enkel de kleuterschool gevestigd is. Dit is significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 65.0% en nagenoeg alle EU-7 landen. Vooral in landen zoals Denemarken (87.6%), Noorwegen (91.2%) en Duitsland (81.7%) bestaan kleuterscholen vooral uit een alleenstaand gebouw. Het aandeel Vlaamse kleuterscholen die een **gedeelde locatie hebben met een andere kleuterschool** (1.6%) is net zoals het EU-7 gemiddelde van 2.5% beperkt.

Tabel 3.3 Fysieke locatie van de kleuterschool volgens schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Op een gedeelde locatie met een lagere school	86.1	22.1▼	6.0▼	24.1▼	3.9▼	27.1▼	3.0▼	13.4▼	77.4▼
In een alleenstaand gebouw (m.a.w. het gebouw omvat alleen de kleuterschool)	22.2	65.0▲	87.6▲	67.1▲	91.2▲	59.1▲	81.7▲	44.8▲	23.8=
Op een gedeelde locatie met een andere kleuterschool	1.6	2.5=	1.2=	2.8=	2.7=	6.0=	0.5=	0.0▼	4.1=
In je eigen woning of een andere woning	0.0	3.0▲	1.2=	0.2=	0.0=	1.9=	0.7=	17.2▲	0.0=
Andere	4.3	12.4▲	6.9=	13.1▲	2.9=	13.3▲	18.2▲	25.8▲	6.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De perceptie van schoolleiders op de kwaliteit van de fysieke ruimte in de kleuterschool wordt weergegeven in Tabel 3.4.

Eenzijds is het merendeel van Vlaamse schoolleiders positief over de meeste stellingen met betrekking tot de kwaliteit van de fysieke ruimte. De **inrichting van de buitenruimte die kinderen toelaat zich vlot te verplaatsen**, krijgt met 98.6% een significant hogere score dan het Europese gemiddelde (96.2%). Ook andere voorzieningen zoals **voldoende meubilair** (97.3%), **gemakkelijke toegang tot de toiletten** (95.1%), **ingerichte binnenruimte zodat kinderen zich makkelijk kunnen verplaatsen** (95.0%) en **schaduwzones in de buitenruimte** (86.4%) worden door de ruime meerderheid van de Vlaamse schoolleiders als aanwezig gerapporteerd. Deze percentages stoken

overigens met de EU-7 gemiddelden. De fysieke ruimte is in Vlaanderen dus over het algemeen functioneel ingericht.

Anderzijds is er ruimte voor verbetering op vlak van basisinfrastructuur bij de items waar ongeveer driekwart van de schoolleiders het eens of helemaal eens is met de stellingen. Zo geeft slechts 72.3% van de schoolleiders aan dat **het dak, het plafond, de muren en de vloer in goede staat zijn**. Dit is significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 82.3%. In lijn met het EU-7 gemiddelde, wordt de **ventilatie zodat er een gezonde luchtstroom is** door 76.5% van de Vlaamse schoolleiders als voldoende ervaren. Voor de stelling dat **interacties niet worden verstoord door achtergrondgeluid in de klas** is 78.2% van de Vlaamse schoolleiders het eens of helemaal eens, wat een significant hoger percentage is dan het EU-7 gemiddelde.

Tabel 3.4 Percentage schoolleiders dat het '(helemaal) eens' is met de volgende stellingen omtrent de fysieke ruimte in de kleuterschool

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
De buitenruimte is zodanig ingericht dat de kinderen zich gemakkelijk kunnen verplaatsen	98.6	96.2 ▼	99.0=	97.6=	96.5=	96.9=	94.5=	94.2=	94.8 ▼
Er zijn voldoende meubels (bv. stoelen, tafels) voor alle kinderen	97.3	95.4=	93.3=	97.0=	96.9=	99.3=	94.5=	94.7=	92.3 ▼
De kinderen hebben gemakkelijk toegang tot de toiletten	95.1	95.3=	94.8=	97.2=	94.2=	100.0 ▲	93.7=	94.7=	92.9=
De binnenruimte is zodanig ingericht dat de kinderen zich gemakkelijk kunnen verplaatsen	95.0	93.0=	90.2=	96.1=	93.2=	94.4=	89.7=	96.2=	91.1=
In de buitenruimte zijn er schaduwzones	86.4	82.3=	94.5 ▲	67.1 ▼	82.8=	93.0=	90.4=	73.6 ▼	74.6 ▼
De interacties worden niet gestoord door achtergrondgeluiden in de klas	78.2	65.0 ▼	60.2 ▼	54.0 ▼	57.2 ▼	81.2=	44.7 ▼	76.7=	81.2=
Er is voldoende ventilatie zodat er een gezonde luchtstroom is	76.5	82.0=	74.6=	77.0=	81.8=	86.0 ▲	67.9=	94.3 ▲	92.5 ▲
Het dak, het plafond, de muren en de vloer zijn in goede staat (bv. er zijn geen lekken, schimmels)	72.3	82.3 ▲	76.6=	82.0=	83.0=	93.6 ▲	79.0=	87.1 ▲	75.2=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een uitsplitsing van de kenmerken van fysieke ruimte naar de ligging van de kleuterschool – met enerzijds een dorp of kleine gemeente (ruraal) en anderzijds een grote gemeente, stad of grote stad (stedelijk) – toont enkele verschillen (niet weergegeven in tabel). De belangrijkste verschillen zijn dat interacties aanzienlijk minder worden gestoord door achtergrondgeluiden in rurale scholen (90.3%) dan in stedelijke scholen (68.3%) en dat het dak, plafond, muren en de vloer in betere staat zijn in rurale (76.7%) dan stedelijke scholen (68.8%). Schaduwzones in de buitenruimte worden daarentegen vaker vastgesteld in stedelijke (88.9%) dan rurale scholen (83.4%). Voor de andere items zijn de verschillen kleiner dan 5 procentpunten.

3.3 Organisatorische kenmerken

Naast de fysieke en geografische context, zijn het de organisatorische kenmerken die de interne dynamiek van een kleuterschool bepalen. Het aantal inschrijvingen, aantal medewerkers per functies, personeelsratio's en de manier waarop het onderwijs in klassen wordt gestructureerd, zijn belangrijke factoren die de werkdruk, pedagogische aanpak en de algemene schoolcultuur mee vormgeven.

Tabel 3.5 geeft meer inzicht in de wijze waarop schoolleiders rapporteren omtrent de verwerking van inschrijvingsaanvragen van kinderen die zich in de laatste twaalf maanden wilden inschrijven in hun kleuterschool. Hieruit blijkt dat in Vlaanderen 65% van de schoolleiders aangeeft dat ze een inschrijvingsaanvraag hebben kunnen verwerken naar een daadwerkelijke **inschrijving**. Dit betreft de groep die meteen kon inschrijven of eerst op een wachtlijst werd geplaatst en later werd ingeschreven. Het aandeel ingeschreven kinderen is significant groter dan het EU-7 gemiddelde (51.1%). Tegelijk stellen we vast dat het percentage kinderen dat **op een wachtlijst werd geplaatst en nog steeds wacht op een plek** significant lager is in Vlaanderen (32.5%) dan gemiddeld in de EU-7 (41.1%). Het aandeel kinderen dat **niet op een wachtlijst werd gezet** is eveneens significant kleiner in Vlaanderen (2.9%) dan het EU-7 gemiddelde (6.5%).

Tabel 3.5 Verwerking van inschrijvingsaanvragen van kinderen die zich in de laatste 12 maanden wilden inschrijven volgens schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ingeschreven	65.0	51.1 ▼	38.1 ▼	63.9=	42.1 ▼	64.3=	41.1 ▼	36.5 ▼	71.4=
Kinderen op de wachtlijst geplaatst en wachten nog steeds op een plek	32.5	41.1 ▲	49.8 ▲	27.8=	54.5 ▲	29.1=	53.6 ▲	60.4 ▲	12.5 ▼
Kinderen werden niet op de wachtlijst gezet	2.9	6.5 ▲	2.4=	7.6=	2.2=	5.6=	6.7=	6.6=	14.3 ▲
Beschikt niet over deze informatie	0.0	2.7 ▲	10.7 ▲	3.3 ▲	1.2=	1.0=	0.0=	0.0=	2.6 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Naast inschrijvingen, bestudeert TALIS ook het gemiddeld aantal leerlingen en medewerkers per functie en de gemiddelde personeelsratio's als onderdeel van organisatorische kenmerken (Tabel 3.6). Binnen TALIS omvat de telling alle medewerkers (zowel voltijds als deeltijds) die op regelmatige basis in de school actief zijn, inclusief medewerkers die niet rechtstreeks door de school worden tewerkgesteld¹⁵.

Op vlak van het **aantal leerlingen in de school** blijkt dat Vlaanderen een uitschieter is in Europees perspectief, wat grotendeels verklaard kan worden door de hoge bevolkingsdichtheid. Gemiddeld zijn er in een Vlaamse kleuterschool 117.4 kinderen ingeschreven. De gemiddelde Vlaamse kleuterschool is met bijna het dubbel aantal kinderen significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 63.6. Dit aantal

¹⁵ Medewerkers die meerdere functies uitoefenen, werden toegewezen aan de rol die zij het merendeel van hun tijd vervullen, zodat elke persoon slechts eenmaal wordt geteld.

is eveneens significant groter dan elk vergelijkingsland. Dit is mogelijk gerelateerd aan de hogere bevolkingsdichtheid in Vlaanderen (circa 500 inw./km², zie Statbel, 2025) in vergelijking met andere landen zoals Zweden (52.7 kinderen; 24 inw./km²) en Ierland (45.5 kinderen; 72 inw./km²) en de hoge kleuterparticipatie in Vlaanderen (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.).

De grotere schaal van de Vlaamse kleuterscholen vertaalt zich in meer **leraren** per school (gemiddeld 9.0 in Vlaanderen tegenover 6.0 in de EU-7). Dit leidt tot een **ratio van leerlingen tegenover leraren** van 14.4, wat significant meer is dan het EU-7 gemiddelde van 13.1. Hier staat tegenover dat de ondersteuning door ander ondersteunend personeel in Vlaanderen significant lager is dan in de vergelijkingslanden. Zo blijkt de **ratio van leerlingen tegenover kinderverzorgers en andere kleuteronderwijzers** in Vlaanderen met 52.8 significant meer dan het EU-7 gemiddelde van 12.2. De **ratio van leerlingen tegenover kinderverzorgers** is in Vlaanderen met 87.8 significant meer in vergelijking met het EU-7 gemiddelde van 22.6. Een gelijkaardig beeld zien we voor de **ratio van leerlingen tegenover 'andere kleuteronderwijzers'**, waar de verhouding in Vlaanderen (79.2) significant meer en het dubbele is van het EU-7 gemiddelde (34.2). Deze cijfers bevestigen het beeld uit hoofdstuk 2 van een uniform personeelsmodel, dat leunt op leraren en minder een beroep doet op gedifferentieerde ondersteunende profielen, in tegenstelling tot andere Europese landen. Daarnaast ligt het aantal **directeurs** per school (1.2) in Vlaanderen significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 1.4.

Tabel 3.6 Gemiddeld aantal leerlingen en medewerkers per functie en de gemiddelde personeelsratio's in scholen volgens schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Aantal leerlingen in school	117.4	63.6▼	72.2▼	67.1▼	54.0▼	52.7▼	65.9▼	45.5▼	87.4▼
Directeurs	1.2	1.4▲	1.3=	1.2=	1.1=	1.3=	1.2=	1.7▲	1.7▲
Leraren	9.0	6.0▼	8.5=	5.4▼	5.8▼	4.9▼	5.2▼	4.2▼	8.1=
Kinderverzorgers	1.6	5.3▲	5.7▲	9.0▲	7.5▲	5.1▲	4.9▲	3.6▲	1.2▼
Andere kleuteronderwijzers	1.6	2.4▲	2.8▲	1.3=	2.4▲	1.0▼	4.3▲	1.6=	3.4▲
Ratio van leerlingen tegenover leraren	14.4	13.1▼	10.0▼	13.4=	9.6▼	13.1▼	15.4=	14.9=	15.1=
Ratio van leerlingen tegenover kinderverzorgers	87.8	22.6▼	16.1▼	8.2▼	7.5▼	13.3▼	19.1▼	21.1▼	72.9▼
Ratio van leerlingen tegenover andere kleuteronderwijzers	79.2	34.2▼	36.4▼	48.8▼	28.6▼	38.8▼	21.9▼	31.3▼	33.8▼
Ratio van leerlingen tegenover kinderverzorgers en andere kleuteronderwijzers	52.8	12.2▼	10.4▼	7.2▼	5.7▼	10.2▼	9.3▼	14.0▼	28.5▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De organisatie van het werk van kleuterleraren in klassen wordt weergegeven in Tabel 3.7. Een vaste klas verwijst naar een leeromgeving waarin de kinderen een specifieke kamer of ruimte in de kleuterschool toegewezen krijgen waar ze het grootste deel van hun tijd spenderen. Een open klas/vrije ruimte verwijst naar een leeromgeving waar kinderen geen specifiek(e) lokaal of ruimte

toegewezen krijgen, maar vrij zijn om zich naargelang hun interesse van een lokaal of ruimte naar een ander te begeven.

De organisatie in Vlaanderen is overwegend gestructureerd rond vaste klassen. Volgens 34.7% van de schoolleiders werken kleuterleraren **uitsluitend in vaste klassen** en 62.0% geeft aan dat leraren **meestal in vaste klassen werken, maar af en toe in open klassen of vrije ruimtes**. Dit laatste verschilt significant van het EU-7 gemiddelde (52.0%), al lijkt dit eerder voort te komen uit het significant kleinere aandeel in Finland (18.8%) en Ierland (40.3%). Finland maakt als enige land overwegend gebruik (78.8%) van uitsluitend vaste klassen.

Het werken in **overwegend open klassen of vrije ruimtes, maar af en toe in vaste klassen** is in Vlaanderen met 3.3% zeldzaam en significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 16.9%. Met uitzondering van Denemarken (1.5%) en Finland (2.4%), is het aandeel schoolleiders dat dit rapporteert in elke EU-7 land significant groter.

Tabel 3.7 Organisatie van het werk van kleuterleraren in klassen volgens de schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Werken uitsluitend in vaste klassen	34.7	31.1=	33.5=	78.8▲	12.6▼	18.1▼	14.5▼	32.3=	27.5=
Werken meestal in vaste klassen, maar af en toe in open klassen/vrije ruimtes	62.0	52.0▼	65.0=	18.8▼	60.9=	58.5=	60.5=	40.3▼	60.3=
Werken meestal in open klassen/vrije ruimtes, maar af en toe in vaste klassen	3.3	16.9▲	1.5=	2.4=	26.4▲	23.4▲	25.0▲	27.3▲	12.2▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

3.4 Conclusie

Dit hoofdstuk analyseert de meer structurele kwaliteit van de Vlaamse kleuterscholen, gaande van de schoolomgeving en -infrastructuur tot enkele organisatorische kenmerken. Vier vaststellingen kunnen worden onderscheiden.

Ten eerste valt de **paradox omtrent de schoolbuurt** op. Enerzijds rapporteren Vlaamse schoolleiders frequenter dan hun Europese collega's sociale problemen, zoals de aanwezigheid van rondslingerend vuilnis en vijandigheid tegenover mensen met een diverse achtergrond. Ook vandalisme en druggerelateerde problemen worden door ongeveer een derde van de Vlaamse schoolleiders gesignaleerd maar dit verschilt niet van het gemiddelde in de EU-7 landen. Anderzijds geeft de meerderheid van de Vlaamse schoolleiders aan dat er openbare plaatsen zijn waar kinderen veilig kunnen spelen. In vergelijking met het EU-7 gemiddelde zijn Vlaamse kleuterscholen bovendien significant vaker ingebed in een buurt met diensten voor gezinnen, zoals gezondheidscentra en sociale bescherming. Deze resultaten vallen deels te verklaren door het feit dat Vlaanderen meer verstedelijkt is in vergelijking met de vergelijkingslanden. Een diepgaandere analyse van deze kenmerken legt bovendien een duidelijk **verschil tussen scholen in rurale en stedelijke gebieden** bloot. De negatieve buurtkenmerken zoals vandalisme, rondslingerend vuilnis en druggerelateerde problemen worden significant vaker gerapporteerd door schoolleiders in stedelijke gebieden. Tegenover deze uitdagingen staat dat stedelijke scholen vaker kunnen rekenen op de aanwezigheid van diensten voor gezinnen in de buurt.

Ten tweede schetst de **fysieke infrastructuur een gemengd beeld**. Op het vlak functionele inrichting scoren de Vlaamse kleuterscholen goed: bijna alle schoolleiders bevestigen dat basisvoorzieningen zoals toegankelijkheid van de toiletten, voldoende meubels en binnen- en buitenruimte in orde zijn. De keerzijde is echter een duidelijk knelpunt wat betreft het structurele onderhoud. Slechts 72.3% van de Vlaamse schoolleiders geeft aan dat het dak, de muren en de vloer in goede staat zijn. Ook voldoende ventilatie in functie van gezonde luchtstroom wordt door ongeveer een kwart van de Vlaamse schoolleiders als ontoereikend ervaren. In geen enkel EU-7 land rapporteert een groter aandeel schoolleiders problemen op deze items. De infrastructuur lijkt dus functioneel goed ontworpen voor de dagelijkse praktijk, maar kampt met een achterstand in onderhoud. De **kloof tussen scholen in rurale en stedelijke gebieden** manifesteert zich naast de buurtkenmerken ook op vlak van de fysieke infrastructuur. Zo blijkt de basisinfrastructuur (dak, plafond, muren en vloer) in betere staat te zijn en ervaren leraren minder achtergrondlawaai in rurale scholen, terwijl scholen in een stedelijke context vaker over schaduwzones in de buitenruimte beschikken.

Ten derde wordt het Vlaamse kleuteronderwijs gekenmerkt door een specifieke structurele keuze: **grote scholen en klassen die steunen op een uniform personeelsmodel**. Vlaamse kleuterscholen zijn aanzienlijk groter dan elders, met gemiddeld 117.4 kinderen en meer leraren dan in andere landen. Desalniettemin is er minder ondersteunend personeel in Vlaanderen dan in de EU-7. Zowel de ratio van leerlingen tegenover leraar als de ratio van leerlingen tegenover het ondersteunend personeel (zoals kinderverzorgers) is significant groter dan het EU-7 gemiddelde.

Ten vierde tonen de cijfers dat Vlaamse kleuterscholen een **vrij functionele verwerking vertonen met betrekking tot de inschrijvingsaanvragen** in vergelijking met de Europese collega's. In Vlaanderen wordt een groter aandeel kinderen effectief ingeschreven, terwijl minder kinderen op een wachtlijst terechtkomen.

4 Arbeidsomstandigheden

Volgens de conceptualisering van TALIS heeft proceskwaliteit betrekking op de dagelijkse interacties tussen het personeel en de kinderen. Zoals reeds vermeld, zijn het geheel aan proceskenmerken de belangrijkste motor voor de ontwikkeling van het kind, maar wordt deze in grote mate bepaald door de structurele kenmerken van de omgeving (zie hoofdstuk 3). Verder hebben de arbeidsomstandigheden van het personeel hierop een invloed (OECD, 2018b). Factoren zoals klasgrootte, werkdruk en de contractuele zekerheid zijn immers niet alleen gerelateerd aan het welzijn en de jobtevredenheid van leraren en schoolleiders, maar vormen ook de basisvoorwaarden waarbinnen kwaliteitsvolle pedagogische praktijken kunnen gedijen (Bowne et al., 2017).

Voortbouwend op de profielschets en kenmerken van de kleuterschool uit respectievelijk hoofdstuk 2 en 3, gaat dit hoofdstuk dieper in op de concrete arbeidsomstandigheden van de leraren en schoolleiders in het Vlaamse kleuteronderwijs. We bouwen een gedetailleerd beeld op van de werkrealiteit door in te gaan op het werktijdregime, de contractuele stabiliteit, de tijdsbesteding en de ervaren tekorten.

4.1 Arbeidsomstandigheden van leraren

Dit deel duikt dieper in de concrete arbeidsomstandigheden van de Vlaamse kleuterleraar. Aspecten zoals klasgrootte, werktijdregime en contractuele zekerheid zijn bepalend voor de dagelijkse werkrealiteit en de aantrekkelijkheid van het beroep. In deze sectie analyseren we deze kernelementen en plaatsen we de Vlaamse situatie in een internationaal vergelijkend perspectief om de unieke kenmerken van onze context te duiden.

4.1.1 Klasgrootte

De klasgrootte is een van de meest bepalende en direct voelbare arbeidsomstandigheden voor leraren. Het aantal kinderen in de groep vormt de basis van de dagelijkse werkcontext en kan directe gevolgen hebben voor de werkdruk, mogelijkheden tot differentiatie en de individuele aandacht die elk kind kan krijgen.

Uit Tabel 4.1 blijkt dat het Vlaamse kleuteronderwijs zich onderscheidt door een context van relatief grote klassen. Een Vlaamse kleuterklas telt gemiddeld 20.0 **leerlingen**, wat significant hoger is dan het gemiddelde van 18.1 leerlingen in de EU-7 vergelijkingslanden. Enkel in Denemarken zijn de klassen met gemiddeld 22.2 leerlingen significant groter.

Tabel 4.1 Klasgrootte volgens leraren aan de hand van het aantal leerlingen in de doelklas

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Aantal leerlingen in doelklas ¹⁶	20.0	18.1 ▼	22.2 ▲	17.0 ▼	17.0 ▼	16.8 ▼	19.3 =	17.1 ▼	17.5 ▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

4.1.2 Werktijdregime: de opmars van deeltijds werken

Het werktijdregime is een belangrijke factor in de arbeidsomstandigheden en de organisatie van het onderwijs. In het Vlaamse kleuteronderwijs werkt een significant kleiner aandeel van de leraren voltijds in vergelijking met het Europese gemiddelde. Slechts 61.3% van de leraren heeft een **voltijdse tewerkstelling (>90%)**, terwijl dit in de EU-7 landen gemiddeld 70.8% is (Tabel 4.2). In landen als Finland (89.0%), Noorwegen (82.9%) en Spanje (83.0%) werkt de overgrote meerderheid wel voltijds. In het verlengde hiervan komt **deeltijds werken** in Vlaanderen met 38.7% significant vaker voor dan in de EU-7 landen (29.2%). Alleen in Duitsland (58.7%) werken kleuterleraren nog vaker deeltijds. De deeltijdse tewerkstelling in het Vlaamse kleuteronderwijs is sterk geconcentreerd in de categorie van **grote deeltijdse opdrachten (50-90%)**. Maar liefst 35.3% van de kleuterleraren valt in deze categorie,

¹⁶ De doelklas werd gedefinieerd als de groep kinderen in de kleuterschool met wie de kleuterleraar het meest heeft gewerkt op de laatste werkdag vóór de dag van bevraging.

een aandeel dat significant groter is dan het EU-7 gemiddelde van 24.5%. Het aandeel leraren met een **kleine deeltijdse opdracht (<50%)** is met 3.5% dan weer beperkter, wat vergelijkbaar is met het aandeel in de EU-7 landen (4.7%).

Het aandeel voltijds werkenden in het kleuteronderwijs is vergelijkbaar met wat we in het hoofdonderzoek zien voor het lager (64.8%), lager secundair (64.0%) en hoger secundair onderwijs (60.5%). Op alle Vlaamse onderwijsniveaus is het aandeel voltijds werkende leraren significant kleiner dan de respectievelijke Europese gemiddelden (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 4.2 Percentage voltijds en deeltijds werkende leraren

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Percentage voltijds werkende leraren (>90%)	61.3	70.8▲	67.3▲	89.0▲	82.9▲	76.1▲	41.3▼	56.2=	83.0▲
Percentage deeltijds werkende leraren	38.7	29.2▼	32.7▼	11.0▼	17.1▼	23.9▼	58.7▲	43.8=	17.0▼
Percentage deeltijds werkende leraren (50-90%)	35.3	24.5▼	30.3▼	10.2▼	15.4▼	22.7▼	51.3▲	32.5=	8.9▼
Percentage deeltijds werkende leraren (<50%)	3.5	4.7=	2.4=	0.8▼	1.8=	1.2▼	7.3▲	11.3▲	8.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een afzonderlijke analyse naar **leeftijdscategorie** toont een duidelijke evolutie in het werktijdregime doorheen de loopbaan van de Vlaamse kleuterleraar. De trend naar deeltijds werken is geen kenmerk van de start van de carrière, maar manifesteert zich sterk vanaf de leeftijd van 30 jaar. Vermoedelijk hangt dit samen met de mogelijkheden die de Vlaamse verlofstelsels en het bredere arbeidsbeleid bieden in functie van gezinsvorming.

Bij de jongste groep leraren, die **jonger dan 30 jaar** zijn, is voltijds werken de norm. 88.1% van hen werkt voltijds, een aandeel dat significant groter is dan het EU-7 gemiddelde van 78.2% (Tabel 4.3). Bijgevolg werkt slechts een minderheid van de jonge Vlaamse leraren deeltijds (11.9%), wat significant minder is dan in de EU-7 gemiddelde (21.8%). De loopbaan van leraren in het Vlaamse kleuteronderwijs start dus doorgaans met een voltijdse tewerkstelling.

Tabel 4.3 Percentage voltijds en deeltijds werkende leraren jonger dan 30 jaar

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Percentage voltijds werkende leraren (>90%)	88.1	78.2▼	72.6▼	91.1=	88.2=	87.4=	67.8▼	80.8=	59.6▼
Percentage deeltijds werkende leraren	11.9	21.8▲	27.4▲	8.9=	11.8=	12.6=	32.2▲	19.2=	40.4▲
Percentage deeltijds werkende leraren (50-90%)	6.5	17.0▲	26.8▲	8.9=	10.1=	11.1=	27.3▲	15.4▲	19.4▲
Percentage deeltijds werkende leraren (<50%)	5.4	4.8=	0.6▼	0.0▼	1.7=	1.5=	4.9=	3.7=	21.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Dit beeld kantelt bij de oudere leeftijdscategorieën. In de groep kleuterleraren met een leeftijd **tussen 30 en 50 jaar** daalt het aandeel voltijds werkenden in Vlaanderen tot 61.4%, wat significant kleiner is dan het EU-7 gemiddelde (68.5%) (Tabel 4.4). Deeltijds werk stijgt in deze fase tot 38.6%, en dit is bijna uitsluitend in de vorm van een grote deeltijdse opdracht (50-90%), wat met 35.6% significant hoger is dan het Europese gemiddelde.

Tabel 4.4 Percentage voltijds en deeltijds werkende leraren tussen 30 en 50 jaar

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Percentage voltijds werkende leraren (>90%)	61.4	68.5 ▲	66.9=	89.3 ▲	85.2 ▲	76.4 ▲	32.2 ▼	44.8 ▼	84.9 ▲
Percentage deeltijds werkende leraren	38.6	31.5 ▼	33.1=	10.7 ▼	14.8 ▼	23.6 ▼	67.8 ▲	55.2 ▲	15.1 ▼
Percentage deeltijds werkende leraren (50-90%)	35.6	26.3 ▼	31.3=	9.7 ▼	12.4 ▼	23.1 ▼	58.9 ▲	39.8=	8.7 ▼
Percentage deeltijds werkende leraren (<50%)	3.0	5.2 ▲	1.8=	1.1 ▼	2.3=	0.5 ▼	8.9 ▲	15.4 ▲	6.4 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Deze trend intensificeert nog verder bij de leraren van **51 jaar en ouder**, waar deeltijds werken de norm is voor de meerderheid (56.8%) (Tabel 4.5). Het aandeel voltijds werkenden is in deze groep met 43.2% significant kleiner dan in de EU-7 landen (67.6%). Deeltijds werk in Vlaanderen is dus primair een fenomeen dat zich na de leeftijd van 30 jaar voordoet.

Tabel 4.5 Percentage voltijds en deeltijds werkende leraren ouder dan 50 jaar

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Percentage voltijds werkende leraren (>90%)	43.2	67.6 ▲	65.2 ▲	87.7 ▲	75.0 ▲	72.1 ▲	33.1 ▼	55.8=	84.4 ▲
Percentage deeltijds werkende leraren	56.8	32.4 ▼	34.8 ▼	12.3 ▼	25.0 ▼	27.9 ▼	66.9 ▲	44.2=	15.6 ▼
Percentage deeltijds werkende leraren (50-90%)	53.7	27.6 ▼	30.5 ▼	11.4 ▼	24.3 ▼	25.8 ▼	60.0=	34.8 ▼	6.3 ▼
Percentage deeltijds werkende leraren (<50%)	3.2	4.8=	4.2=	0.9 ▼	0.7 ▼	2.2=	6.9 ▲	9.4=	9.3 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De analyse van het werktijdregime kan verder worden verfijnd door te kijken naar de redenen waarom leraren deeltijds werken (Tabel 4.6). De data wijzen erop dat de hogere prevalentie van deeltijds werk in het Vlaamse kleuteronderwijs hoofdzakelijk voortkomt uit een bewuste keuze van de leraren zelf, en niet zozeer uit een gebrek aan voltijdse mogelijkheden.

De overgrote meerderheid van de deeltijds werkende leraren in Vlaanderen (85.0%) geeft aan dat zij **enkel op zoek waren naar deeltijds werk**. Dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 73.4%, wat erop wijst dat deeltijds werk in Vlaanderen nog meer een persoonlijke keuze is dan in de vergelijkingslanden. Omgekeerd is het aandeel leraren dat aangeeft deeltijds te werken omdat hen **enkel een deeltijdse job werd aangeboden** met 15.0% significant kleiner in Vlaanderen dan het EU-7 gemiddelde van 26.6%. Dit staat in contrast met een land als Spanje, waar onvrijwillig deeltijds werk met 71.1% de voornaamste reden is.

Tabel 4.6 Percentage leraren dat de volgende redenen had om deeltijds te werken

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ik was enkel naar deeltijds werk op zoek	85.0	73.4 ▼	73.3 ▼	76.0 ▼	77.5=	90.8 ▲	87.8=	79.3=	28.9 ▼
Er werd mij enkel een deeltijdse job aangeboden	15.0	26.6 ▲	26.7 ▲	24.0 ▲	22.5=	9.2 ▼	12.2=	20.7=	71.1 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een uitsplitsing naar leeftijd toont dat enkel voor de leeftijdscategorieën 'tussen 30 en 50 jaar' en 'ouder dan 50 jaar' de overgrote meerderheid van de deeltijds werkenden zelf op zoek was naar

deeltijds werk (respectievelijk 85.9% en 88.6%) en een minderheid enkel een deeltijdse job kreeg aangeboden (respectievelijk 14.1% en 11.4%). Wat betreft deeltijds werkende leraren jonger dan 30 jaar, valt op dat meer dan de helft (52.5%) als reden geeft dat ze enkel een deeltijdse job aangeboden kregen en minder dan de helft (47.5%) deeltijds werkt omdat ze ernaar zoek waren.

4.2 Tewerkstellingstatuut: een stabiel korps, maar een precaire start

Naast het werktijdregime is het tewerkstellingsstatuut, en met name de mate van contractuele zekerheid, een factor voor het welzijn en het behoud van leraren in het beroep. De analyse toont een dubbel beeld: terwijl het Vlaamse lerarenkorps als geheel een hoge mate van jobzekerheid kent, is de start van de loopbaan voor beginnende leraren aanzienlijk onzekerder dan in andere Europese landen.

Een meerderheid van de leraren in het Vlaamse kleuteronderwijs heeft een vaste aanstelling. In totaal geniet 89.4% van de leraren van een **doorlopend contract (zoals een vaste benoeming of TADD)** (Tabel 4.7). Dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 83.5%, wat wijst op een bovengemiddelde jobzekerheid voor het korps als geheel. Het logische gevolg is dat het aandeel kleuterleraren met een **tijdelijke aanstelling van bepaalde duur** in Vlaanderen met 10.1% significant kleiner is dan het Europese gemiddelde van 14.8%. Andere statuten, zoals dat van **zelfstandige** (0.0%) of het **ontbreken van een arbeidscontract** (0.5%), zijn in het Vlaamse kleuteronderwijs vrijwel onbestaande. In vergelijking met andere onderwijsniveaus, is het aandeel kleuterleraren met een vaste aanstelling in Vlaanderen vergelijkbaar met het lager onderwijs (90.5%) en de eerste graad secundair onderwijs (87.2%), maar groter dan de tweede en derde graad (83.9%), zoals blijkt uit het hoofdonderzoek van TALIS (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 4.7 Percentage vaste en tijdelijke aanstellingen bij leraren

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Vaste benoeming, Tijdelijke Aanstelling van Doorlopende Duur (TADD) of Tijdelijke Andere Opdracht (TAO) (een doorlopend contract, zonder vastgestelde einddatum vóór de pensioengerechtigde leeftijd)	89.4	83.5▼	93.8▲	70.5▼	91.6=	95.0▲	85.6▼	72.0▼	75.7▼
Tijdelijke Aanstelling van Bepaalde Duur (TABD)	10.1	14.8▲	5.8▼	29.0▲	8.2=	4.8▼	13.5▲	19.0▲	22.9▲
Zelfstandige	0.0	1.0▲	0.2=	0.4=	0.3=	0.0=	0.1=	4.9▲	1.1=
Geen arbeidscontract	0.5	0.8=	0.1=	0.0▼	0.0▼	0.2=	0.7=	4.0▲	0.3=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een ander en meer precair beeld tekent zich af voor de **beginnende leraren in het kleuteronderwijs** (Tabel 4.8). Terwijl het lerarenkorps als geheel zeer stabiel is, geldt dit veel minder voor nieuwe leraren. Slechts 55.8% van de Vlaamse starters heeft een vaste aanstelling. Dit aandeel staat in contrast met de situatie in verschillende Noord-Europese landen, waar starters veel meer zekerheid genieten.

Zo heeft in Denemarken (83.0%), Zweden (83.1%), Noorwegen (73.6%) en Ierland (70.4%) een ruime meerderheid van de beginnende leraren al een vast contract. De Vlaamse situatie is vergelijkbaar met die in Duitsland (62.1%), maar biedt wel meer zekerheid dan in Finland (37.2%) en Spanje (46.7%), waar minder dan de helft van de starters een vaste aanstelling heeft.

Bijgevolg werkt een zeer groot deel van de Vlaamse starters (43.0%) met een tijdelijk contract. Dit aandeel is significant groter dan het Europese gemiddelde van 32.8%. De start van de loopbaan in het Vlaamse kleuteronderwijs is dus contractueel onzekerder dan in de meeste andere Europese landen.

Tabel 4.8 Percentage vaste en tijdelijke aanstellingen bij beginnende leraren (5 jaar of minder ervaring)

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Vaste benoeming, Tijdelijke Aanstelling van Doorlopende Duur (TADD) of Tijdelijke Andere Opdracht (TAO) (een doorlopend contract, zonder vastgestelde einddatum vóór de pensioengerechtigde leeftijd)	55.8	65.2 ▲	83.0 ▲	37.2 ▼	73.6 ▲	83.1 ▲	62.1 =	70.4 ▲	46.7 ▼
Tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD)	43.0	32.8 ▼	16.5 ▼	62.8 ▲	26.4 ▼	16.1 ▼	35.3 =	20.7 ▼	52.0 ▲
Zelfstandige	0.0	0.4 =	0.0 =	0.0 =	0.0 =	0.0 =	0.3 =	1.4 =	0.8 =
Geen arbeidscontract	1.1	1.6 =	0.5 =	0.0 =	0.0 =	0.8 =	2.3 =	7.4 ▲	0.5 =

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

4.2.1 Beperkte jobfragmentatie: de meeste leraren op één school

De stabiliteit van een loopbaan hangt niet enkel af van het contract, maar ook van de mate waarin een opdracht verspreid is over verschillende werkplekken. Net als in de andere onderwijsniveaus in Vlaanderen (zie Van Droogenbroeck et al., 2025) is jobfragmentatie in het kleuteronderwijs een relatief beperkt fenomeen. De overgrote meerderheid van de kleuterleraren (95.9%) is tewerkgesteld in slechts **één school**.

Wanneer we inzoomen op de groep die in meerdere scholen werkt, blijkt dat jobfragmentatie in Vlaanderen vaker voorkomt dan in de meeste andere Europese landen (Tabel 4.9). In totaal oefent 3.9% van de Vlaamse kleuterleraar een opdracht uit in **twee** (1.5%) of **meer** (2.4%) **scholen**, wat meer dan het dubbele is van het EU-7 gemiddelde van 1.8%. Hoewel het om een kleine groep gaat, is de verspreiding over meerdere werkplekken dus een meer aanwezig in Vlaanderen.

Dit staat in contrast met de situatie in landen als Noorwegen (99.9%) en Denemarken (99.6%), waar nagenoeg alle leraren in één school werken. Het aandeel Vlaamse leraren dat in één school werkt (95.9%) is niet alleen significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (97.8%), maar ook dan de meeste vergelijkingslanden.

Tabel 4.9 Percentage leraren dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
1 school	95.9	97.8▲	99.6▲	97.2▲	99.9▲	97.6▲	98.4▲	95.5=	96.5=
2 scholen	1.5	0.9▼	0.1▼	1.0=	0.0▼	0.5▼	0.2▼	2.4=	1.7=
3 of meer scholen	2.4	0.9▼	0.2▼	1.6=	0.1▼	0.6▼	0.6▼	1.4▼	1.5▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een afzonderlijke analyse voor **beginnende leraren** (met vijf jaar of minder ervaring) toont aan dat jobfragmentatie bij deze groep wat vaker voorkomt dan bij het lerarenkorps als geheel en in vergelijking met andere landen (Tabel 4.10).

Hoewel ook bij de starters in Vlaanderen de meerderheid (92.8%) in **één school** werkt, is het aandeel dat een opdracht heeft in meerdere scholen met 7.2% bijna vier keer zo hoog als het EU-7 gemiddelde van 2.0% voor beginnende leraren. De versnippering in Vlaanderen wordt vooral veroorzaakt door het aandeel beginnende leraren dat in **drie of meer scholen** werkt. Met 4.3% ligt dit cijfer significant hoger dan het EU-7 gemiddelde van 0.8%.

Tabel 4.10 Percentage beginnende leraren (5 jaar of minder ervaring) dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
1 school	92.8	97.7▲	99.7▲	97.2▲	100.0▲	97.8▲	99.7▲	94.2=	95.3=
2 scholen	2.9	1.2=	0.1▼	0.5▼	0.0▼	0.7▼	0.2▼	4.4=	2.5=
3 of meer scholen	4.3	0.8▼	0.1▼	1.4▼	0.0▼	0.8▼	0.1▼	0.9▼	2.0▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

4.3 De tijdsbesteding van leraren

Een analyse van de tijdsbesteding van leraren in het kleuteronderwijs legt een aantal opvallende en structurele verschillen bloot tussen Vlaanderen en de vergeleken EU-landen. Het algemene beeld is dat Vlaamse leraren, met uitzondering van zij die in de kleinste deeltijdse contracten werken (minder dan 50% tewerkgesteld zijn), significant meer uren presteren per week. Deze hogere totale werktijd vertaalt zich echter niet in meer direct contact met de kinderen, maar wordt grotendeels besteed aan planning en een groot aandeel praktische en huishoudelijke taken.

In Tabel 4.11 wordt het **totaal aantal uren** weergegeven dat een voltijds werkende leraar in het Vlaamse onderwijs gemiddeld in een week tijd aan het werk besteedt volgens de hier gehanteerde methode¹⁷. **Voltijds tewerkgestelde leraren** in Vlaanderen hebben een significant langere werkweek

¹⁷ Het gaat hier om zelfgerapporteerde cijfers. In Vlaanderen werd in 2018 een grootschalig onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren uitgevoerd waarbij leraren gedurende één week hun tijdsbesteding in een elektronisch dagboekje bijhielden (Minnen et al., 2018). In een validatiestudie van te Braak et al. (2022) werd de accuraatheid van de TALIS-surveyvragen vergeleken met deze dagboekmethode. Zij stelden vast dat de betrouwbaarheid van zelfrapportage sterk varieert naargelang het type activiteit (bijvoorbeeld bij tijd besteed aan schoolorganisatie of individueel overleg) en afhankelijk is van jobkenmerken zoals het al dan niet voltijds werken. De bevindingen uit TALIS over tijdsbesteding moeten dan ook met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

dan hun Europese collega's; zij werken gemiddeld 35.1 uur per week tegenover een EU-7 gemiddelde van 32.9 uur. Ondanks deze langere werkweek, besteden Vlaamse leraren significant minder tijd in **direct contact met de kinderen** (26.4 uur vs. EU-7=30.0 uur) en bijgevolg significant meer tijd op school **zonder direct contact met kinderen** (7.4 uur vs. EU-7=5.4 uur).

De extra uren vloeien naar een specifieke set taken. De meest in het oog springende is de **individuele voorbereiding**: met 6.9 uur per week besteden Vlaamse leraren hier meer dan het dubbele van de tijd aan dan het EU-7 gemiddelde van 2.9 uur. Ook het **documenteren van de ontwikkeling** van kinderen neemt met 2.7 uur significant meer tijd in beslag dan het Europese gemiddelde van 2.0 uur. De tijd voor **samenwerking met collega's** (1.9 uur) en **ouders** (1.7 uur) is niet significant verschillend van het EU-gemiddelde. De werkdruk wordt verder verhoogd door een zware last van niet-pedagogische taken. Zowel **personeelsvergaderingen en algemeen administratief werk** (2.7 uur vs. EU-7=2.0 uur) als de **praktische taken** zoals wassen, opruimen en schoonmaken (4.7 uur vs. EU-7=1.9 uur) nemen in Vlaanderen significant meer tijd in beslag dan in de vergelijkingslanden. In vergelijking met de andere onderwijsniveaus, ligt het totaal aantal werkuren in het kleuteronderwijs (35.1 uur) lager dan in het hoofdonderzoek wordt gerapporteerd voor het lager onderwijs (42.9 uur) en het secundair onderwijs (lager secundair= 40.4 uur en hoger secundair= 41.1 uur) (Van Droogenbroeck et al., 2025). De vergelijking tussen kleuteronderwijs en de andere onderwijsniveaus moet met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd omdat de vraag naar het totaal aantal uren in de verschillende vragenlijsten anders geformuleerd werd.

Tabel 4.11 Gemiddeld aantal uren dat voltijds tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Totaal aantal uur	35.1	32.9▼	30.2▼	34.0=	29.6▼	34.8=	37.0=	31.6▼	33.3▼
Tijd doorgebracht in direct contact met kinderen in deze kleuterschool	26.4	30.0▲	31.7▲	31.7▲	29.5▲	31.3▲	30.8▲	31.3▲	23.9▼
Planning of voorbereiding van spel- en/of leeractiviteiten op je eentje	6.9	2.9▼	1.2▼	2.0▼	2.2▼	2.1▼	2.8▼	3.5▼	6.7=
Tijd doorgebracht zonder contact met de kinderen in deze kleuterschool	7.4	5.4▼	3.6▼	4.7▼	5.7▼	5.1▼	5.2▼	5.5▼	7.6=
Wassen, opruimen, schoonmaken, boodschappen doen of eten maken	4.7	1.9▼	1.2▼	0.9▼	2.2▼	2.2▼	2.4▼	3.6▼	1.1▼
Deelname aan het organisatorisch beheer of management van de kleuterschool, personeelsvergaderingen en aan algemeen administratief werk	2.7	2.0▼	1.5▼	1.1▼	2.1▼	1.5▼	2.1▼	2.9=	2.8=
Documenteren van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	2.7	2.0▼	0.9▼	1.4▼	1.1▼	1.7▼	2.0▼	4.2▲	3.0=
Planning of voorbereiding van spel- en/of leeractiviteiten samen met collega's	1.9	2.0=	1.0▼	1.4▼	1.2▼	1.8=	2.2=	3.5▲	2.9▲
Samenwerken en praten met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	1.7	1.8=	1.1▼	1.8=	1.2▼	1.7=	2.1▲	2.7▲	1.7=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een gelijkaardig patroon van een hoger aantal gewerkte uren is zichtbaar bij leraren in het kleuteronderwijs met een **grote deeltijdse opdracht (50-90%)** (Tabel 4.12). Ook Vlaamse leraren met een grote deeltijdse opdracht werken met 28.6 uur per week significant meer dan het Europese gemiddelde van 25.3 uur. Net als hun voltijdse collega's besteden zij ondanks de langere werkweek significant minder tijd in **direct contact met de kinderen** (21.0 uur vs. EU-7=23.3 uur).

De extra tijd wordt besteed aan een brede waaier van taken. De tijd voor **individuele planning** is met 6.5 uur per week bijna drie keer zo hoog als het EU-7 gemiddelde van 2.4 uur. Ook het **documenteren van de ontwikkeling** van kinderen (2.6 uur vs. EU-7=1.6 uur) en **personeelsvergaderingen en algemeen administratief werk** (2.6 uur vs. EU-7=1.5 uur) nemen significant meer tijd in beslag. De last van **praktische taken** (zoals wassen, schoonmaken en eten maken) is voor deze groep met 5.6 uur per week zelfs nog groter dan bij de voltijdse leraren en meer dan drie keer zo hoog als het EU-7 gemiddelde van 1.8 uur. Opvallend is dat deze leraren, in tegenstelling tot hun voltijdse collega's, ook significant meer tijd besteden aan de **samenwerking met ouders** (1.7 uur vs. EU-7=1.3 uur).

Tabel 4.12 Gemiddeld aantal uren dat deeltijds (50 tot 90%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Totaal aantal uur	28.6	25.3 ▼	24.2 ▼	26.9=	22.2 ▼	27.5=	28.5=	21.0 ▼	26.5=
Tijd doorgebracht in direct contact met kinderen in deze kleuterschool	21.0	23.3 ▲	27.4 ▲	24.5 ▲	22.8=	25.6 ▲	25.8 ▲	19.9=	17.2 ▼
Planning of voorbereiding van spel- en/of leeractiviteiten op je eentje	6.5	2.4 ▼	1.1 ▼	1.4 ▼	1.6 ▼	2.0 ▼	2.5 ▼	3.2 ▼	5.2 ▼
Tijd doorgebracht zonder contact met de kinderen in deze kleuterschool	6.4	4.2 ▼	2.9 ▼	3.2 ▼	5.2=	3.8 ▼	3.5 ▼	4.8 ▼	6.0=
Wassen, opruimen, schoonmaken, boodschappen doen of eten maken	5.6	1.8 ▼	1.1 ▼	1.6 ▼	2.7 ▼	1.8 ▼	1.8 ▼	3.1 ▼	0.8 ▼
Deelname aan het organisatorisch beheer of management van de kleuterschool, personeelsvergaderingen en aan algemeen administratief werk	2.6	1.5 ▼	1.1 ▼	0.7 ▼	1.9=	1.1 ▼	1.5 ▼	1.8 ▼	2.3=
Documenteren van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	2.6	1.6 ▼	0.6 ▼	1.5=	1.2 ▼	1.2 ▼	1.4 ▼	3.2=	2.2=
Planning of voorbereiding van spel- en/of leeractiviteiten samen met collega's	1.8	1.6=	0.8 ▼	1.7=	0.9 ▼	1.8=	1.9=	2.2=	2.2=
Samenwerken en praten met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	1.7	1.3 ▼	0.8 ▼	1.8=	1.1 ▼	1.3=	1.6=	1.6=	1.2=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Zelfs bij de **kleinste deeltijdse contracten** (Tabel 4.13), waar de totale werkuren en planningstijd vergelijkbaar zijn met de EU-7 gemiddelden, blijft de last van **praktische taken** zoals opruimen, schoonmaken en eten maken niet-significant hoger. Vlaamse leerkrachten met een contract van minder dan 50% besteden hier bijvoorbeeld 3.7 uur aan, wat meer dan drie keer zoveel is als de 1.1 uur in de EU-7 landen. De verschillen tussen Vlaanderen en de EU-7 gemiddelden zijn ook voor de andere activiteiten niet significant.

Tabel 4.13 Gemiddeld aantal uren dat deeltijds (minder dan 50%) tewerkgestelde leraren aan de volgende activiteiten besteden tijdens de meest volledige kalenderweek

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Totaal aantal uur	15.5	16.1=	12.8=	16.6=	16.9=	14.0=	14.3=	16.1=	21.7▲
Tijd doorgebracht in direct contact met kinderen in deze kleuterschool	11.8	13.5=	13.8=	14.5=	15.0=	9.4=	13.7=	14.4=	13.6=
Tijd doorgebracht zonder contact met de kinderen in deze kleuterschool	3.7	4.3=	0.7▼	5.3=	1.9=	9.3=	2.5=	3.2=	7.0▲
Wassen, opruimen, schoonmaken, boodschappen doen of eten maken	3.7	1.1=	1.1=	0.4▼	1.3=	0.3▼	1.7=	2.3=	0.6▼
Deelname aan het organisatorisch beheer of management van de kleuterschool, personeelsvergaderingen en aan algemeen administratief werk	1.5	1.8=	0.1▼	0.2=	0.7=	7.4▲	0.9=	1.4=	2.1=
Planning of voorbereiding van spel- en/of leeractiviteiten op je eentje	1.5	1.5=	0.7▼	0.4▼	0.3▼	0.9=	2.0=	1.3=	5.0▲
Samenwerken en praten met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	0.9	0.8=	0.4=	1.0=	0.3=	0.7=	1.1=	1.1=	1.0=
Planning of voorbereiding van spel- en/of leeractiviteiten samen met collega's	0.8	0.9=	0.5=	0.8=	0.3=	0.9=	1.2=	1.4=	1.4=
Documenteren van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	0.7	1.3=	0.3=	0.3=	0.3=	2.3=	1.4=	2.3▲	1.9▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een analyse van de tijdsbesteding van voltijdse leraren in vergelijking met leraren met een grote deeltijdse opdracht (50-90%), oftewel Tabel 4.11 en Tabel 4.12, toont dat een vermindering in contracturen niet leidt tot een evenredige daling voor alle taken. Dit suggereert dat bepaalde taken een vaste component vormen van de job, ongeacht de tewerkstellingsbreuk, waardoor de werkdruk voor deeltijdse leraren proportioneel hoger ligt.

De vermindering van het **totale aantal werkuren** bij deeltijdse leraren wordt voornamelijk gerealiseerd door een daling van de uren in **direct contact met de kinderen**. Bij leraren met een **grote deeltijdse opdracht (50-90%)** daalt de contacttijd naar 21.0 uur in vergelijking met de 26.4 uur van hun voltijdse collega's. De tijd die besteed wordt aan andere professionele taken, daalt echter niet in dezelfde mate.

De tijd voor **individuele planning** blijft met 6.5 uur per week bijna even hoog als voor een voltijdse leraar (6.9 uur). Ook de uren voor **personeelsvergaderingen en administratief werk** (2.6 uur vs. 2.7 uur voor voltijds) en het **documenteren van de ontwikkeling** van kinderen (2.6 uur vs. 2.7 uur voor voltijds) nemen nauwelijks af. Het meest opvallende is dat de tijd besteed aan **praktische taken** niet daalt, maar met 5.6 uur per week zelfs significant hoger ligt dan bij voltijdse collega's (4.7 uur). Dit patroon toont dat niet-lesgebonden taken minder flexibel zijn en daardoor een proportioneel groter en zwaarder deel van de werkweek van deeltijdse leraren uitmaken.

4.4 Prioriteiten voor de toekomst: waar moet het geld naartoe?

Wanneer aan leraren wordt gevraagd waar een hypothetische budgetverhoging van 5% prioritair aan besteed zou moeten worden, geven hun antwoorden een duidelijk inzicht in de aangevoelde noden op de werkvloer (Tabel 4.14). Voor de Vlaamse kleuterleraar is de boodschap eenduidig: investeringen in de directe werkomstandigheden en het verlagen van de werkdruk zijn van groot belang en primeren op een hoger loon. Waar Vlaamse kleuterleraren net prioriteit aan geven, staat in de EU-7 soms eerder onderaan de prioriteitenlijst en vice versa.

Prioriteit voor Vlaamse leraren is het **verkleinen van de klasgroepen**, 81.2% van de leraren duidt dit aan als een belangrijke investering. Dit staat net zoals het gemiddelde in de EU-7 landen (72.5%) helemaal bovenaan op de prioriteitenlijst. Deze wens is in Vlaanderen echter significant sterker dan het EU-7 gemiddelde en sluit direct aan bij de eerdere vaststelling dat de Vlaamse kleuterklassen wat groter zijn dan het Europese gemiddelde. Deze vraag naar kleinere klassen is een consistent patroon in het Vlaamse onderwijs. Ook het TALIS 2018-rapport stelde vast dat de reductie van de klasgrootte de absolute koploper was op de prioriteitenlijst van leraren in zowel het lager onderwijs (87.1%) als in de eerste graad secundair onderwijs (80.7%) (zie Van Droogenbroeck et al., 2019). Direct hierna volgt de wens om de **administratieve werklast te verminderen**, bijvoorbeeld door ondersteunend personeel aan te werven. Dit is een prioriteit voor 63.9% van de Vlaamse leraren, wat eveneens significant hoger is dan het EU-7 gemiddelde van 45.7%.

Naast kleinere groepen en minder administratie, is er een grote vraag naar investeringen in de fysieke leeromgeving. Zowel het **investeren in buitenruimtes** (61.9%) als het **verbeteren van gebouwen en binnenruimtes** (50.8%) en het voorzien van meer **speelgoed en leermateriaal** (55.4%) worden door een meerderheid als belangrijk gezien. Deze aspecten staan vrij hoog op de prioriteitenlijst van Vlaamse kleuterleraren, maar met een significant verschil eerder onderaan van die van het EU-7 gemiddelde.

Een opvallend resultaat is de relatief lage prioriteit die Vlaamse leraren aan een **hoger loon** hechten in vergelijking met hun Europese collega's. Slechts 41.9% vindt een loonsverhoging prioritair. Dit aandeel is significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde van 63.7%, waar loonsverhoging als tweede sterkste prioriteit naar voren wordt geschoven. Ook **kwaliteitsvolle bijscholing** (38.2% vs. EU-7=50.0%) en **ondersteuning voor kinderen met specifieke noden** (50.7% vs. EU-7=58.7%) zijn in Vlaanderen lagere prioriteiten dan in de EU-7.

Tabel 4.14 Percentage leraren dat de volgende uitgaves 'van groot belang' vindt mocht het budget voor het gehele kleuteronderwijs met 5% worden verhoogd

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
De grootte van de groepen verkleinen door meer kleuteronderwijzers aan te werven	81.2	72.5 ▼	72.2 ▼	78.9=	74.5 ▼	72.8 ▼	64.8 ▼	61.4 ▼	83.0=
De administratieve werklast van kleuteronderwijzers verminderen (bv. door ondersteunende medewerkers aan te werven)	63.9	45.7 ▼	20.0 ▼	52.8 ▼	34.0 ▼	42.6 ▼	37.5 ▼	64.0=	68.7 ▲
Investeren in buitenruimtes	61.9	34.4 ▼	28.8 ▼	24.4 ▼	19.9 ▼	36.7 ▼	31.7 ▼	63.2=	35.9 ▼
Investeren in speelgoed of leermateriaal	55.4	26.8 ▼	15.9 ▼	29.0 ▼	13.4 ▼	22.7 ▼	22.6 ▼	42.8 ▼	41.2 ▼
De gebouwen en de binnenruimtes in de kleuterschool verbeteren	50.8	26.9 ▼	16.7 ▼	26.8 ▼	13.5 ▼	23.1 ▼	28.8 ▼	43.6 ▼	35.8 ▼
Ondersteuning van kinderen met specifieke noden/behoefte	50.7	58.7 ▲	47.9=	63.6 ▲	42.5 ▼	67.4 ▲	41.7 ▼	76.9 ▲	71.0 ▲
Het loon van de kleuteronderwijzers verhogen	41.9	63.7 ▲	49.1 ▲	62.9 ▲	69.4 ▲	67.5 ▲	56.5 ▲	87.9 ▲	52.4 ▲
Ondersteuning van kinderen uit kwetsbare milieus of met een migratieachtergrond	39.0	39.6=	31.1 ▼	37.9=	26.6 ▼	44.5 ▲	24.4 ▼	56.1 ▲	56.4 ▲
Kwaliteitsvolle bijscholing aanbieden aan de kleuteronderwijzers	38.2	50.0 ▲	43.3=	51.6 ▲	48.2 ▲	51.6 ▲	33.5=	64.7 ▲	57.0 ▲
Ondersteuning van anderstalige kinderen	36.7	25.1 ▼	20.1 ▼	26.0 ▼	25.3 ▼	30.3 ▼	19.6 ▼	33.9=	20.5 ▼
Investeren in digitale tools en middelen	19.5	12.2 ▼	3.6 ▼	6.1 ▼	6.3 ▼	10.2 ▼	12.4 ▼	25.1=	21.6=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

4.5 Arbeidsomstandigheden van schoolleiders

Naast de leraren spelen ook de schoolleiders een cruciale rol in de kwaliteit van het onderwijs. Hun arbeidsomstandigheden zijn bepalend voor het leiderschap dat zij kunnen bieden.

4.5.1 Werkuren

De formele werkweek van een schoolleider in het Vlaamse kleuteronderwijs is op papier opvallend kort. Deze bedraagt gemiddeld 24.3 uur, wat significant lager is dan het EU-7 gemiddelde van 31.4 uur (Tabel 4.15). Daarbij moet worden opgemerkt dat in de bevraging niet werd gepeild naar het voltijds of deeltijds werken van schoolleiders, waardoor geen zicht bestaat op het aandeel deeltijdse functies binnen deze groep.

De data over de werkuren van schoolleiders schetsen een opmerkelijk beeld dat wijst op een diepe discrepantie tussen de formele, administratieve definitie van de functie en de reële werkdruk in de praktijk. Op de vraag naar hun **contractuele werkuren**, rapporteren Vlaamse schoolleiders gemiddeld 24.3 uur per week. Deze opvallend lage duurtijd weerspiegelt wellicht niet zozeer een deeltijds contract, maar wel de formele opdracht zoals die in de arbeidsovereenkomst gespecificeerd staat. De opdracht van schoolleiders in het basisonderwijs wordt immers uitgedrukt door middel van een opdrachtbreuk van 24 uren.

De realiteit is echter dat de job veel meer tijd vergt. Vlaamse schoolleiders presteren wekelijks gemiddeld 13.8 **bijkomende, niet-contractuele werkuren**. Dit cijfer is dus meer dan drie keer zo hoog dan het EU-7 gemiddelde van 4.5 uur. Deze hoge score moet echter worden begrepen in het licht van de specifieke manier waarop contracturen in Vlaanderen zijn uitgedrukt.

De feitelijke, **totale werkweek** van een Vlaamse schoolleider in het kleuteronderwijs komt hiermee op gemiddeld 37.9 uur. Dit totaal is niet significant verschillend van het EU-7 gemiddelde van 36.1 uur. Hoewel dit vergelijkbaar is met een standaard voltijdse job, is de samenstelling ervan fundamenteel anders. Dat bijna 40% van de totale werktijd wordt gepercipieerd als 'bijkomend' en buiten het formele contract, legt een structurele spanning bloot tussen de administratieve definitie van de functie en de werkelijke eisen die aan een schoolleider in het kleuteronderwijs worden gesteld.

Tabel 4.15 Gemiddelde werkuren van schoolleiders

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Betaalde werkuren gespecificeerd in de arbeidsovereenkomst	24.3	31.4 ▲	34.7 ▲	25.0=	35.0 ▲	26.8=	36.6 ▲	31.0 ▲	30.8 ▲
Bijkomende, niet-betaalde werkuren	13.8	4.5 ▼	4.8 ▼	1.3 ▼	5.1 ▼	3.1 ▼	2.2 ▼	6.8 ▼	8.5 ▼
Totale werkuren	37.9	36.1=	40.0=	25.6 ▼	40.4=	30.6 ▼	39.9=	37.0=	39.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

4.5.2 Jobfragmentatie: de meeste schoolleiders op één school

Naast de werkdruk is ook de reikwijdte van de aanstelling – de verantwoordelijkheid over één of meerdere scholen – een bepalend kenmerk van de arbeidsomstandigheden van een schoolleider. In Vlaanderen is de rol van de schoolleider overwegend geconcentreerd op één enkele school, en is de versnippering van de functie over meerdere vestigingen een minder courant fenomeen dan in de rest van Europa. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat de manier waarop schoolleiders één of meerdere school interpreteren kan variëren, aangezien dit kan slaan op een administratieve eenheid met meerdere vestigingen.

De overgrote meerderheid van de Vlaamse schoolleiders, namelijk 85.7%, is tewerkgesteld in slechts **één school** (Tabel 4.16). Mogelijk vatten sommige schoolleiders het begrip 'meer dan één kleuterschool' in een engere zin op, bijvoorbeeld op het niveau van het instellingsnummer. In dat geval zou het aantal scholen per schoolleider in werkelijkheid hoger kunnen liggen dan de data suggereren. Dit aandeel in Vlaanderen is significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 74.7% en staat in contrast met landen als Finland (34.6%) en Zweden (38.3%), waar slechts een minderheid van de schoolleiders aan één school verbonden is. Hoewel het aandeel schoolleiders dat in exact twee scholen werkt met 7.3% vergelijkbaar is met het Europese gemiddelde (7.2%), ligt het verschil in de extreme fragmentatie. In Vlaanderen is namelijk slechts 7.0% van de schoolleiders verantwoordelijk voor **drie of meer**

scholen, een aandeel dat significant kleiner is dan de 18.1% in de EU-7 landen. Dit wordt opnieuw duidelijk in de vergelijking met Finland en Zweden, waar bijna de helft van de schoolleiders (respectievelijk 48.7% en 47.9%) over drie of meer scholen is aangesteld. De Vlaamse schoolleider heeft dus doorgaans een meer afgebakende en geconcentreerde opdracht dan veel van zijn Europese collega's.

Tabel 4.16 Percentage schoolleiders dat tewerkgesteld is in het volgende aantal scholen

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
1 school	85.7	74.7▼	83.9=	34.6▼	85.0=	38.3▼	94.0▲	90.2=	96.8▲
2 scholen	7.3	7.2=	3.8=	16.7▲	9.0=	13.8▲	1.5▼	3.9=	1.6▼
3 of meer scholen	7.0	18.1▲	12.2=	48.7▲	6.0=	47.9▲	4.5=	5.9=	1.6▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

4.5.3 *Ervaren belemmeringen in kwaliteitsvol onderwijs*

De uitdagingen waar schoolleiders in hun dagelijkse praktijk mee geconfronteerd worden, geven een helder beeld van de knelpunten in het kleuteronderwijs. Gevraagd naar wat hen het meest belemmert in het aanbieden van een kwaliteitsvolle omgeving in functie van de ontwikkeling, het welbevinden, en het leren van kinderen, wijzen de Vlaamse schoolleiders unaniem in de richting van personeelskwesties. Terwijl materiële en digitale tekorten nagenoeg afwezig zijn, zijn voldoende en gekwalificeerd personeel de dominante zorg (Tabel 4.17).

De vier grootste belemmeringen die door Vlaamse schoolleiders worden gerapporteerd, zijn allemaal gerelateerd aan personeel. De meest genoemde hinderpaal is een **tekort aan medewerkers in verhouding tot het aantal aanwezige kinderen** (12.0%), een zorg die op een vergelijkbaar niveau ligt met het EU-7 gemiddelde (12.6%). Deze belemmering ligt in lijn met de vaststelling dat Vlaamse leraren het verkleinen van klasgroepen als grootste prioriteit naar voren schuiven. Direct daarna volgen **afwezigheden van medewerkers** (11.1%), een **tekort aan medewerkers die bekwaam zijn om met kinderen met specifieke noden te werken** (10.9%) en een algemeen **tekort aan gekwalificeerd personeel** (10.0%).

Hoewel dit de voornaamste zorgen zijn, toont een vergelijking met de data uit de TALIS Core Survey aan dat deze personeelstekorten in het kleuteronderwijs als minder acuut worden ervaren dan in het lager en secundair onderwijs. Zo rapporteert in het lager onderwijs 19.6% van de schoolleiders een tekort aan gekwalificeerde leraren, bijna het dubbele van in het kleuteronderwijs. Ook het tekort aan personeel voor kinderen met specifieke noden ligt in het lager onderwijs (16.6%) hoger (Van Droogenbroeck et al., 2025). De personeelsproblematiek is dus een gedeelde zorg over alle onderwijsniveaus heen, maar de intensiteit waarmee schoolleiders dit als een grote belemmering ervaren, is in het kleuteronderwijs lager dan in de andere onderwijsniveaus in Vlaanderen.

In de internationale context blijkt dat de personeelsproblematiek in Vlaanderen grotendeels overeenkomt met die in de andere landen. Zowel de hinder door **afwezigheid van medewerkers** (11.1% vs. EU-7=17.4%) als het **tekort aan personeel dat is opgeleid voor kinderen met specifieke noden** (10.9% vs. EU-7=8.4%) zijn breed gedeelde zorgen. Voor beide thema's rapporteren, op Zweden na voor het eerste thema, geen van de vergeleken landen een significant lager cijfer dan Vlaanderen.

In contrast met de personeelskwesties, rapporteren Vlaamse schoolleiders significant minder tekorten op materieel en digitaal vlak. Hinder door een tekort aan **speel- of leermateriaal** (0.0% vs. EU-7=2.2%), **internet** (0.0% vs. EU-7=5.2%) of **digitale tools** (1.6% vs. EU-7= 4.3%) zijn in Vlaanderen quasi onbestaande en significant lager dan in de EU-7. De enige materiële zorg die in Vlaanderen niet-significant meer wordt gevoeld, is een **tekort aan binnenruimte** (6.7% vs. 5.3%). Naast de personeelskrapte zien Vlaamse schoolleiders wel een grotere uitdaging in de sociale context. Een **gebrek aan betrokkenheid of ondersteuning van de ouders** wordt door 4.5% van de schoolleiders als een grote belemmering ervaren, een aandeel dat niet-significant hoger is dan het EU-7 gemiddelde van 2.9%.

Tabel 4.17 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de mogelijkheid om in de kleuterschool kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen momenteel 'veel' belemmerd wordt door één van de volgende tekorten

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Tekort aan medewerkers in verhouding tot het aantal aanwezige kinderen	12.0	12.6=	16.6=	0.4▼	21.2=	2.0▼	23.5▲	10.3=	14.6=
Afwezigheden van medewerkers	11.1	17.4▲	13.4=	19.8=	19.8=	8.0=	41.2▲	13.2=	6.5=
Tekort aan medewerkers die bekwaam zijn om te werken met kinderen met specifieke noden/behoefte	10.9	8.4=	9.2=	8.7=	4.2▼	0.8▼	14.6=	13.9=	7.2=
Tekort aan gekwalificeerd personeel	10.0	12.0=	12.9=	17.6=	8.8=	1.7▼	10.7=	26.5▲	6.0=
Tekort aan of ontoereikende binnenruimte	6.7	5.3=	12.4=	3.6=	0.0▼	0.2▼	6.7=	8.4=	6.1=
Tekort aan medewerkers die bekwaam zijn om te werken met kinderen met een andere thuistaal dan de taal die in de opvanglocatie of kleuterschool wordt gesproken	5.9	6.5=	3.9=	6.4=	3.9=	2.1=	6.4=	13.2=	9.5=
Gebrek aan betrokkenheid of ondersteuning van de ouders of opvoedingsverantwoordelijken	4.5	2.9=	1.2=	0.0▼	0.0▼	0.2▼	3.9=	7.8=	7.2=
Tekort aan medewerkers die bekwaam zijn om te werken met kinderen uit socio-economisch achtergestelde gezinnen	4.3	5.1=	3.0=	6.3=	2.2=	0.5▼	6.3=	12.5▲	5.2=
Wijzigingen in de beschikbare financiële middelen/subsidies	4.2	9.8▲	2.8=	1.0=	13.2▲	10.1=	8.6=	24.0▲	8.5=
Tekort aan of ontoereikende buitenruimte	3.9	3.9=	3.0=	2.9=	3.5=	1.4=	4.7=	5.9=	5.9=
Gebrek aan kansen en ondersteuning voor de verdere professionalisering van medewerkers	2.7	5.3=	4.2=	2.0=	7.8=	0.5=	5.1=	12.5▲	4.8=
Ontoereikende nutsvoorzieningen (drinkwater, elektriciteit, riolering/sanitair)	2.4	1.3=	1.2=	0.0▼	2.0=	0.0▼	0.0▼	1.0=	4.6=
Tekort aan of ontoereikende digitale tools en middelen	1.6	4.3▲	4.1=	1.6=	1.0=	0.3=	8.4▲	10.3▲	4.7=
De vereisten van de lokale, regionale of nationale/federale overheid	0.9	3.6▲	4.4▲	1.5=	2.3=	0.4=	6.3▲	4.9=	5.5▲
Onvoldoende toegang tot het internet	0.0	5.2▲	0.5=	4.3▲	0.0=	0.2=	15.4▲	11.2▲	4.5▲
Tekort aan of ontoereikend speel- of leermateriaal (bv. prentenboeken, bouwblokken, verf)	0.0	2.2▲	2.2=	0.4=	1.5=	1.7=	0.0=	5.0▲	4.5▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

4.6 Conclusie

De analyse van de arbeidsomstandigheden in het Vlaamse kleuteronderwijs brengt drie vaststellingen naar voren.

Ten eerste toont de analyse een **duaal beeld van de lerarenloopbaan**. Enerzijds is het lerarenkorps als geheel zeer stabiel: de jobzekerheid is hoog met een groot aandeel vaste contracten waarbij deeltijds werk overwegend een bewuste keuze is en jobfragmentatie zeer beperkt. Anderzijds werken beginnende kleuterleraren in meer precairere omstandigheden dan in de omringende landen. Beginnende leraren hebben immers vaker een tijdelijk contract en werken vaker in kleine deeltijdse opdrachten. Bovendien werkt meer dan de helft van de Vlaamse leraren jonger dan 30 jaar deeltijds omdat ze enkel een deeltijdse job kregen aangeboden, terwijl dit bij de leraren ouder dan 30 jaar slechts een kleine minderheid betreft.

Ten tweede is er **de tijdsbesteding**. Vlaamse leraren presteren, vooral in voltijdse of grote deeltijdse contracten, significant meer uren per week dan hun Europese collega's. Deze extra uren vertalen zich echter niet in meer direct contact met de kinderen, wat net significant lager ligt. De bijkomende tijd wordt grotendeels opgeslorpt door twee posten: individuele planning en voorbereiding, en een aandeel praktische, overleg- en administratieve taken. Dit patroon wordt nog versterkt bij deeltijdse leraren. De vermindering van het totale aantal werkuren wordt bij hen voornamelijk gerealiseerd door een proportionele daling van de uren in direct contact met de kinderen. De tijd die besteed wordt aan andere professionele kerntaken, zoals de individuele planning en voorbereiding van lessen en praktische taken, daalt echter niet in dezelfde mate. Dit suggereert dat deze niet-lesgebonden taken minder flexibel zijn en daardoor een proportioneel groter en zwaarder deel van de werkweek van deeltijdse leraren uitmaken.

Ten derde wordt het **profiel van de Vlaamse schoolleider** gekenmerkt door het lage aantal contractueel betaalde werkuren per week (24.3 uur) en 13.8 uur bijkomende, niet-betaalde werkuren. Dit weerspiegelt niet zozeer een deeltijds contract, maar de perceptie van de formele opdracht binnen het Vlaamse onderwijssysteem, waar een voltijdse aanstelling wordt uitgedrukt in een opdrachtbreuk op basis van 24 uren. Dat bijna 40% van hun totale werktijd wordt gepercipieerd als 'bijkomende, niet-betaalde werkuren' en buiten het formele contract valt is opmerkelijk. Verder valt op dat nagenoeg alle Vlaamse schoolleiders op één school werken, in tegenstelling tot veel andere landen.

Ten slotte komen de **prioriteiten van leraren en de ervaren tekorten bij schoolleiders** samen in een gedeelde en eenduidige zorg: de druk op het menselijk kapitaal en de directe werkomgeving. De voornaamste zorgen van schoolleiders zijn niet materieel van aard – tekorten aan digitale tools of lesmateriaal zijn in Vlaanderen quasi onbestaande – maar betreffen het tekort aan voldoende en

adequaat gekwalificeerd personeel. Deze verzuchting is niet nieuw en sluit aan bij de bevindingen van TALIS 2018 en 2024, waar personeelstekorten in het lager en secundair onderwijs eveneens als de meest acute belemmering werden gerapporteerd (zie Van Droogenbroeck et al., 2019, 2025). Hoewel personeelstekorten in het kleuteronderwijs een duidelijke zorg zijn, plaatst een vergelijking met de data uit het hoofdonderzoek deze problematiek in perspectief. Waar in 2024, in het kleuteronderwijs, 10.0% van de schoolleiders een **tekort aan gekwalificeerd personeel** als een belemmering ervaart, loopt dit in het lager onderwijs op tot 19.6% (Van Droogenbroeck et al., 2025). Dit sluit naadloos aan bij de wensen van de leraren. Gevraagd naar prioritaire investeringen, pleiten zij massaal voor kleinere klasgroepen en een lagere administratieve werklast. Ook dit is een consistent beeld dat in TALIS 2018 naar voren kwam (deze vraag werd niet gesteld aan de leraren in TALIS 2024), waar het verkleinen van de klassen de prioriteit was voor leraren in het lager en secundair onderwijs. De meest prangende noden in het Vlaamse onderwijs, van kleuter tot secundair, situeren zich niet in de verloning of de materiële uitrusting, maar in de organisatie van het werk en de personeelsomkadering.

5 Professionele overtuigingen en pedagogische praktijken van het onderwijspersoneel

Een belangrijk uitgangspunt van het TALIS-onderzoek is om via de ervaringen van leraren inzicht te krijgen in de didactische processen die zich binnen het onderwijs afspelen. Terwijl eerdere hoofdstukken vooral focussen op de inputzijde van het onderwijssysteem, zoals de kenmerken van leraren en scholen, richt dit hoofdstuk zich op wat er in de klas gebeurt. Het didactisch en pedagogisch proces wordt daarbij beschouwd als de schakel tussen de input en leerresultaten, steeds binnen een bepaalde onderwijscontext. Dit proces vormt de meest directe hefboom voor de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van jonge kinderen (Anderson & Phillips, 2017; Hong et al., 2019; Ulferts et al., 2019). Zo toont onderzoek dat proceskwaliteit de groei in cognitieve en sociaal-emotionele competenties en leeruitkomsten van kinderen positief beïnvloedt (Burchinal, 2018; Carr et al., 2019; Ulferts et al., 2019).

Dit hoofdstuk bestaat uit twee grote delen. In het eerste deel worden de professionele overtuigingen van kleuterleraren en schoolleiders besproken. Dit omvat de inschatting van leraren van wat ze in hoge mate kunnen realiseren in hun werk met kinderen, evenals de opvattingen van leraren en schoolleiders over welke vaardigheden en eigenschappen van kinderen zij van groot belang achten om zich voor te bereiden op de toekomst. Het tweede deel focust op de pedagogische praktijken van kleuterleraren in hun klas. Hierin wordt ingegaan op hoe zij de ontwikkeling van kinderen stimuleren in de meest recente volledige kalenderweek op verschillende domeinen, zoals taalontwikkeling en geletterdheid, gecijferdheid, sociale en emotionele ontwikkeling en spel. Vervolgens komt aan bod hoe frequent ze bredere strategieën uitvoeren die gericht zijn op differentiatie en het gedrag van kinderen. Tot slot worden ook schoolbrede praktijken belicht, gerapporteerd door schoolleiders, met aandacht voor de frequentie van uitstappen en de evaluaties van de ontwikkeling, het leren en het welbevinden van kinderen.

5.1 Professionele overtuigingen

In dit eerste deel wordt nagegaan welke overtuigingen Vlaamse kleuterleraren en schoolleiders hebben over hun werk en de ontwikkeling van de leerlingen. Eerst wordt de inschatting van kleuterleraren besproken omtrent de mate waarin ze bepaalde taken in hun klaspraktijk (kunnen) realiseren. Vervolgens wordt een overzicht gegeven van de vaardigheden en eigenschappen die zowel leraren als schoolleiders van groot belang vinden om bij kinderen te ontwikkelen als voorbereiding op de toekomst.

Tabel 5.1 toont het aandeel kleuterleraren dat aangeeft bepaalde taken 'in hoge mate' te kunnen uitvoeren in hun werk met kinderen. De meerderheid van de Vlaamse kleuterleraren geeft vooral aan te kunnen inzetten op sociale en emotionele aspecten zoals veiligheid, samenwerking en zelfstandigheid, terwijl slechts een minderheid van mening is dat ze activiteiten kan uitvoeren die gericht zijn op diversiteit of differentiatie.

Op enkele domeinen geven Vlaamse kleuterleraren aanzienlijk vaker dan het EU-7 gemiddelde aan dat zij deze taken in hoge mate kunnen realiseren in hun klaspraktijk. Drie ervan worden door meer dan de helft van de Vlaamse kleuterleraren gerapporteerd. Zo stellen Vlaamse kleuterleraren significant vaker dan hun Europese collega's dat zij **alle kinderen een gevoel van veiligheid kunnen geven** (83.6% vs. EU-7=69.4%) en ze **helpen met elkaar om te gaan en hun sociaal gedrag te stimuleren** (72.3% vs. EU-7=63.0%). Daarnaast geven ze met een verschil van 24 procentpunten met de EU-7 significant vaker aan kinderen te kunnen **helpen bij de ontwikkeling van hun zelfstandigheid of mogelijkheid om zelfstandig te leren** (63.8% vs. EU-7= 39.8%). Op deze drie domeinen behoort Vlaanderen overigens samen met Ierland tot de Europese top, terwijl Scandinavische landen als Finland en Noorwegen duidelijk lager scoren. Hoewel minder dan de helft dit aangeeft, is er een groter aandeel Vlaamse kleuterleraren dat in hoge mate **kinderen helpt voor te bereiden op de overstap naar de lagere school** (44.0% vs. EU-7= 34.1%) en **uiteenlopende methodes of aanpakken inzet om de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van de kinderen op te volgen en te beoordelen** (38.4% vs. EU-7= 33.5%) in vergelijking met de EU-7 gemiddelden.

Daartegenover zijn er ook enkele domeinen waarop Vlaamse kleuterleraren significant minder vaak aangeven dat zij deze in hoge mate kunnen doen in vergelijking met de EU-7, alhoewel deze verschillen eerder beperkt zijn. Het meest uitgesproken verschil, van 5 procentpunten, vinden we met betrekking tot het **ondersteunen van kinderen uit kansarme milieus**: slechts 15.6% in Vlaanderen tegenover een EU-7 gemiddelde van 20.6%. Ierland (31.3%) en Denemarken (29.3%) noteren hiervoor bijna het dubbele aandeel. Ook is het **gebruik van digitale tools om het werk met kinderen te vergemakkelijken** in Vlaanderen minder ingeburgerd: amper 10.5% geeft aan er in hoge mate een beroep op te doen

tegenover 14.5% in EU-7. Landen zoals Spanje (26.8%) en Ierland (25.9%) onderscheiden zich hier met veel hogere scores, terwijl Duitsland (5.1%) en Noorwegen (5.5%) nog lager scoren dan Vlaanderen. Daarnaast wordt het **aanpassen van het werk aan de individuele behoeften van elk kind** door een significant kleiner aandeel Vlaamse kleuterleraren genoemd (27.8% vs. EU-7=31.2%).

Tabel 5.1 Percentage leraren dat aangeeft het volgende 'in hoge mate' te kunnen doen in het werk met kinderen

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Alle kinderen het gevoel geven dat ze veilig zijn	83.6	69.4 ▼	69.7 ▼	65.1 ▼	67.6 ▼	64.3 ▼	67.8 ▼	86.3=	64.8 ▼
Kinderen helpen met elkaar om te gaan en sociaal gedrag stimuleren (bv. delen met elkaar, anderen helpen)	72.3	63.0 ▼	63.3 ▼	63.2 ▼	47.3 ▼	57.3 ▼	64.1 ▼	79.7 ▲	66.0 ▼
Kinderen helpen bij de ontwikkeling van hun zelfstandigheid of van hun mogelijkheden om zelfstandig te leren	63.8	39.8 ▼	47.1 ▼	26.1 ▼	23.5 ▼	34.8 ▼	40.5 ▼	62.1=	44.5 ▼
Kinderen helpen bij de ontwikkeling van hun creativiteit en probleemoplossend vermogen	53.7	50.4=	50.2=	40.3 ▼	32.4 ▼	48.0 ▼	52.6=	75.4 ▲	53.6=
Kinderen helpen zich voor te bereiden op de overstap naar de school (hetzij de kleuterschool of de lagere school)	44.0	34.1 ▼	43.0=	16.2 ▼	29.2 ▼	26.7 ▼	39.2=	59.4 ▲	24.8 ▼
Uiteenlopende methodes of aanpakken inzetten om de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van de kinderen op te volgen en te beoordelen	38.4	33.5 ▼	32.3 ▼	13.4 ▼	23.7 ▼	38.6=	29.6 ▼	59.6 ▲	37.5=
Het werk aanpassen aan de individuele behoeften van elk kind	27.8	31.2 ▲	29.3=	25.8=	24.8=	19.8 ▼	28.7=	50.5 ▲	39.8 ▲
De ontwikkeling van kinderen uit kansarme milieus ondersteunen	15.6	20.6 ▲	29.3 ▲	15.6=	7.1 ▼	17.1=	19.0=	31.3 ▲	24.6 ▲
Het stimuleren van de interesse van kinderen voor culturele verschillen en overeenkomsten	14.2	19.1 ▲	18.8 ▲	8.6 ▼	10.6=	13.7=	15.2=	35.7 ▲	31.0 ▲
Gebruik maken van digitale tools en middelen om het werken met kinderen te vergemakkelijken	10.5	14.5 ▲	11.1=	8.1=	5.5 ▼	18.6 ▲	5.1 ▼	25.9 ▲	26.8 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 5.2 toont de vaardigheden en eigenschappen die kleuterleraren 'van groot belang' achten om te ontwikkelen bij kinderen ter voorbereiding op de toekomst. Deze worden ondergebracht in drie categorieën: 1) persoonlijke, emotionele en fysieke ontwikkeling, 2) sociale ontwikkeling of 3) cognitieve ontwikkeling en leren. Het valt op dat alle vaardigheden en eigenschappen met betrekking tot cognitieve ontwikkeling en leren significant meer worden aangeduid door Vlaamse leraren in vergelijking met de EU-7.

Persoonlijke, emotionele en fysieke ontwikkeling

Binnen dit domein wordt **zelfredzaamheid** door bijna alle Vlaamse kleuterleraren (93.1%) aangeduid als 'van groot belang' om te ontwikkelen bij kinderen. Dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde (78.6%) en elk vergelijkingsland. Het **begrijpen van en omgaan met eigen emoties** wordt door ongeveer 4 op 5 Vlaamse kleuterleraren (79.9%) van groot belang gevonden. Dit verschilt echter

niet significant van het Europese gemiddelde (80.5%) of elk vergelijkingsland, met uitzondering van Spanje (85.5%). Ook worden **fysieke en motorische vaardigheden** (63.8% vs. EU-7=63.2%) en **autonomie en verantwoordelijke beslissingen nemen** (50.7% vs. EU-7=54.6%) door minstens de helft van de Vlaamse kleuterleraren van groot belang gevonden. Enkel dit laatst benoemde verschilt significant van het EU-7 gemiddelde.

Sociale ontwikkeling

Wat betreft de sociale ontwikkeling schuiven Vlaamse kleuterleraren (83.1%) vooral **de vaardigheid om te communiceren en samen te werken met anderen** naar voren. Dit verschilt echter niet significant met het EU-7 gemiddelde (82.0%) en wordt enkel in Finland (87.1%) en Zweden (86.5%) door een significant groter aandeel leraren genoemd als van groot belang. Daarentegen hecht iets meer dan de helft van de Vlaamse kleuterleraren belang aan **burgerzin, tolerantie en openheid voor andere culturen** (52.1%) en **interesse om zorg te dragen voor het milieu** (52.0%). Het Vlaamse aandeel is voor burgerzin significant kleiner dan in de EU-7 (57.0%), terwijl het net groter is dan de EU-7 (46.2%) voor de eigenschap 'zorg dragen voor het milieu'.

Cognitieve ontwikkeling en leren

Op het vlak van cognitieve ontwikkeling en leren valt op dat het **plezier om op ontdekking te gaan en te leren** (87.1%) vaak als van groot belang wordt genoemd, significant meer dan het EU-7 gemiddelde (69.7%). Ook **kennis en vaardigheden in specifieke onderwerpen zoals taal en rekenen** (69.0%), **voorbereid zijn op school** (63.2%), **creativiteit, verbeeldingskracht en probleemoplossend vermogen** (62.6%) en **vaardigheid om gefocust te blijven, impulsen te controleren en taken af te werken** (53.7%) worden door een meerderheid benadrukt. Voor elk van deze items liggen de Vlaamse cijfers significant hoger dan de EU-7 gemiddelden, met de grootste kloof voor kennis en vaardigheden (37.3 procentpunten) en de kleinste kloof voor creativiteit, verbeeldingskracht en probleemoplossend vermogen (5.2 procentpunten).

Tabel 5.2 Percentage leraren dat volgende vaardigheden of eigenschappen ‘van groot belang’ vindt te ontwikkelen bij kinderen om ze voor te bereiden op de toekomst

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Persoonlijke, emotionele en fysieke ontwikkeling									
Zelfredzaamheid (bv. zelfstandig eten, hygiëne, zichzelf aankleden)	93.1	78.6▼	83.2▼	79.4▼	77.0▼	77.4▼	71.6▼	88.0▼	73.3▼
De vaardigheid om de eigen emoties te begrijpen en ermee om te gaan	79.9	80.5=	81.8=	80.3=	81.2=	81.4=	75.4=	77.6=	85.5▲
Autonomie en verantwoorde beslissingen nemen	50.7	54.6=	45.2▼	38.9▼	36.2▼	63.5▲	66.4▲	52.7=	79.7▲
Fysieke en motorische vaardigheden (bv. lichamelijke oefeningen, springen, dansen)	63.8	63.2=	70.4▲	57.2▼	60.2=	64.5=	53.3▼	78.7▲	58.1▼
Sociale ontwikkeling									
De vaardigheid om met anderen te communiceren en samen te werken	83.1	82.0=	78.9▼	87.1▲	80.2=	86.5▲	76.6▼	82.3=	82.4=
Burgerzin, tolerantie en open staan voor andere culturen	52.1	57.0▲	51.7=	51.5=	62.5▲	66.1▲	40.3▼	58.6=	68.5▲
De interesse om zorg te dragen voor het milieu	52.0	46.2▼	33.7▼	47.4=	44.7▼	56.0=	28.4▼	50.5=	62.8▲
Cognitieve ontwikkeling en leren									
Het plezier om op ontdekking te gaan en te leren	87.1	69.7▼	60.8▼	74.9▼	59.0▼	85.1=	53.7▼	79.8▼	74.6▼
Kennis en vaardigheden m.b.t. specifieke onderwerpen (bv. taalontwikkeling, geletterdheid, rekenvaardigheid, wetenschap)	69.0	31.7▼	26.7▼	19.1▼	32.9▼	39.4▼	31.6▼	36.7▼	35.6▼
Voorbereid zijn op school (hetzij de kleuterschool of de lagere school)	63.2	43.4▼	41.2▼	38.9▼	42.2▼	53.1▼	42.2▼	53.4▼	32.6▼
Creativiteit, verbeeldingskracht en probleemoplossend vermogen	62.6	57.4▼	51.5▼	50.3▼	49.9▼	63.4=	52.2▼	60.8=	73.8▲
De vaardigheid om gefocust te blijven, impulsen te controleren en taken af te werken	53.7	48.3▼	52.7=	37.4▼	58.3=	47.1▼	43.3▼	35.5▼	63.9▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De vaardigheden en eigenschappen die schoolleiders ‘heel erg belangrijk’ vinden om bij kinderen te ontwikkelen ter voorbereiding op de toekomst worden weergegeven in Tabel 5.3. Deze worden ondergebracht in drie categorieën: 1) sociaal-emotionele en persoonlijke ontwikkeling, 2) sociale ontwikkeling of 3) cognitieve ontwikkeling en leren. Net zoals bij de kleuterleraren (zie Tabel 5.2) zijn onder meer de sociale en emotionele competenties heel erg belangrijk.

Sociaal-emotionele en persoonlijke ontwikkeling

Binnen dit domein benoemen Vlaamse schoolleiders (81.2%) vooral de **sociale en emotionele competenties zoals empathie en samenwerken** als heel erg belangrijk om te ontwikkelen bij kinderen. Dit aandeel is echter significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (93.0%) en in landen zoals Finland (96.5%) en Zweden (97.9%). Ook **autonomie en verantwoorde beslissingen nemen** (70.0%), **burgerzin, verdraagzaamheid en openheid voor andere culturen** (68.9%) en interesse om te **zorgen voor de**

natuur (62.2%) worden door een meerderheid van de schoolleiders heel erg belangrijk gevonden om te ontwikkelen bij kinderen. Voor deze drie domeinen liggen de Vlaamse percentages in lijn met het EU-7 gemiddelde. Enkel Ierland heeft een significant groter aandeel schoolleiders dat deze drie items als heel erg belangrijk aanduidt.

Cognitieve ontwikkeling en leren

Net zoals in de vorige cluster worden door schoolleiders ook op vlak van cognitieve ontwikkeling en leren verschillende vaardigheden en eigenschappen naar voren geschoven als heel erg belangrijk om te ontwikkelen bij kinderen. **Verrijkende ervaringen via spel** (78.8%) en **het plezier om te exploreren en te leren** (72.0%) behoren tot de meest genoemde. Voor spel sluit Vlaanderen aan bij het Europese gemiddelde (84.8%), maar het belang van exploreren wordt significant minder vaak benadrukt dan in de EU-7 (83.7%). Daarnaast worden **creativiteit, verbeelding en probleemoplossingsvaardigheden** (72.0%) door een ruime meerderheid van de schoolleiders belangrijk gevonden. Dit is niet significant verschillend van de EU-7 (79.5%). Wat **kennis en vaardigheden in specifieke domeinen** betreft, zoals vroege taalontwikkeling en rekenen, springt Vlaanderen er sterk bovenuit: 65.4% van de Vlaamse schoolleiders vindt dit heel erg belangrijk, significant meer dan het EU-7 gemiddelde (39.7%) en alle vergelijkingslanden. Ook **voorbereid zijn op school** wordt door Vlaamse schoolleiders (43.3%) significant vaker heel erg belangrijk gevonden dan in de EU-7 (33.2%).

Partnerschap

Tot slot noemt ongeveer de helft van de Vlaamse schoolleiders (51.9%) het **werken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken om de ontwikkeling, het leren en het welbevinden van kinderen te ondersteunen** heel erg belangrijk. Dit is significant lager dan het EU-7 gemiddelde (73.5%) en vrijwel alle afzonderlijke vergelijkingslanden.

Tabel 5.3 Percentage schoolleiders dat volgende vaardigheden of eigenschappen ‘heel erg belangrijk’ vindt te ontwikkelen bij kinderen om ze voor te bereiden op de toekomst

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Sociaal-emotionele en persoonlijke ontwikkeling									
Het ontwikkelen van de sociale en emotionele competenties van kinderen (bv. empathie, samenwerken)	81.2	93.0▲	89.4=	96.5▲	95.8▲	97.9▲	94.1▲	94.6▲	82.6=
Het ontwikkelen van de autonomie van kinderen en het nemen van verantwoorde beslissingen	70.0	74.1=	77.8=	49.3▼	67.2=	90.5▲	77.2=	78.5=	78.5=
Het bij kinderen ontwikkelen van burgerzin, verdraagzaamheid en openheid voor andere culturen	68.9	71.3=	69.8=	70.5=	71.1=	85.5▲	52.7▼	79.7=	70.0=
Het bij kinderen ontwikkelen van de interesse om te zorgen voor de natuur	62.2	63.3=	45.0▼	74.7▲	58.5=	75.2▲	43.2▼	74.3=	72.1▲
Cognitieve ontwikkeling en leren									
Kinderen verrijkende ervaringen laten opdoen via spel	78.8	84.8=	85.6=	87.4=	79.9=	89.2▲	80.7=	93.9▲	76.7=
Het bij kinderen bevorderen van het plezier om te exploreren en te leren	72.0	83.7▲	80.0=	85.1▲	78.2=	96.2▲	78.2=	96.3▲	72.0=
Het ontwikkelen van de creativiteit, verbeelding en oplossingsvaardigheden van kinderen	72.0	79.5=	71.3=	85.0▲	58.8=	89.9▲	82.1=	88.5▲	80.7=
Het ontwikkelen van kennis en vaardigheden in specifieke domeinen (bv. vroege taalontwikkeling, lezen en schrijven, rekenen, wetenschappen)	65.4	39.7▼	40.2▼	21.6▼	36.4▼	48.1▼	38.0▼	50.5▼	43.0▼
Kinderen voorbereiden op school	43.3	33.2▼	21.8▼	17.5▼	30.1=	31.2▼	31.6▼	60.0▲	40.5=
Partnerschap									
Werken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken/gezinnen om de ontwikkeling, het leren en het welbevinden van kinderen te ondersteunen	51.9	73.5▲	72.6▲	77.7▲	76.1▲	73.9▲	61.1=	86.8▲	66.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

5.2 Pedagogische praktijken

Het tweede deel van dit hoofdstuk richt zich op de pedagogische praktijken die kleuterleraren rapporteren in hun dagelijkse werking. Hierbij wordt eerst ingegaan op de frequentie waarop ze de ontwikkeling van kinderen stimuleren op domeinen zoals taal, gecijferdheid, sociale en emotionele ontwikkeling en spel. Vervolgens komt aan bod in welke mate ze inspelen op verschillen tussen leerlingen en gedragsondersteunende strategieën hanteren in de klaspraktijk. Tot slot worden schoolbrede praktijken besproken vanuit de perceptie van de schoolleiders, zoals het organiseren van uitstappen en de toepassing van evaluatiemethoden.

Tabel 5.4 brengt het percentage kleuterleraren in kaart dat aangeeft de volgende activiteiten uit te voeren terwijl ze in direct contact waren met hun groep kinderen in de doelklas. Met direct contact wordt in TALIS Starting Strong 2024 bedoeld dat de leraar alleen of samen met collega's verantwoordelijk is voor alle kinderen die aanwezig zijn in dezelfde ruimte.

Iets meer dan de helft van de Vlaamse kleuterleraren rapporteert dat ze in de klas **wassen, opruimen, schoonmaken, boodschappen doen of eten maken** (63.1%), **samenwerken of praten met ouders of opvoedingsverantwoordelijken** (54.3%) of **individueel activiteiten plannen en voorbereiden** (52.3%) terwijl ze in direct contact zijn met de leerlingen. Enkel voor de activiteit wassen, opruimen en schoonmaken is er geen significant verschil met het EU-7 gemiddelde (63.1% vs. EU-7=61.7%). Een blik op de vergelijkingslanden voor dit item wijst echter uit dat enkel in Spanje (18.9%) en Finland (44.7%) het aandeel leraren significant kleiner is, terwijl dat in de meeste andere landen significant groter is. Voor de twee andere activiteiten is het percentage leraren in Vlaanderen significant lager dan het EU-7 gemiddelde. Voor het samenwerken met ouders gaat het om een verschil van 14.2 procentpunten (54.3% vs. EU-7=68.5%), terwijl voor de individuele voorbereiding de kloof zelfs bijna 18 procentpunten bedraagt (52.3% vs. EU-7=70.2%). In nagenoeg elk vergelijkingsland is dit percentage leraren significant hoger. Vooral in Finland (91.4%) is het aandeel leraren dat samenwerkt of praat met ouders of opvoedingsverantwoordelijken terwijl ze in direct contact zijn met de kinderen groot.

Ongeveer een derde van de Vlaamse kleuterleraren **bereidt** tijdens contactmomenten met de kinderen **samen met collega's activiteiten voor** (31.1%) of **neemt deel aan organisatorisch beheer, personeelsvergaderingen of algemeen administratief werk** (31.4%). Beide cijfers liggen net als de meeste andere activiteiten significant lager dan het EU-7 gemiddelde (respectievelijk 40.5% en 68.0%). Vooral voor de gezamenlijke planning is het verschil groot: in landen zoals Finland (82.4%) en Ierland (84.2%) zegt een ruime meerderheid dit te doen.

Tabel 5.4 Percentage leraren dat de volgende activiteiten uitvoerde terwijl ze in direct contact waren met de groep kinderen in de doelklas

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Wassen, opruimen, schoonmaken, boodschappen doen of eten maken	63.1	61.7=	65.8=	44.7▼	78.3▲	74.5▲	69.1▲	80.3▲	18.9▼
Samenwerken of praten met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	54.3	68.5▲	62.5▲	91.4▲	62.6▲	63.6▲	74.4▲	74.3▲	50.6=
Planning of voorbereiding van spel- en/of leeractiviteiten op je eentje	52.3	70.2▲	53.4=	69.8▲	71.6▲	69.5▲	76.4▲	72.1▲	78.6▲
Deelname aan het organisatorisch beheer of management, personeelsvergaderingen of aan algemeen administratief werk van deze opvanglocatie	31.4	40.5▲	22.3▼	32.3=	38.4▲	37.3▲	44.4▲	58.8▲	49.9▲
Planning of voorbereiding van spel- en/of leeractiviteiten samen met collega's	31.1	68.0▲	56.6▲	82.4▲	58.7▲	66.6▲	70.0▲	84.2▲	57.4▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

5.2.1 Stimuleren van de ontwikkeling

Tabel 5.5 toont het percentage kleuterleraren dat aangeeft bepaalde activiteiten met betrekking tot taalontwikkeling 'altijd' te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag. Over het algemeen focussen Vlaamse kleuterleraren bij taalontwikkeling vooral op het modelleren, herformuleren of herhalen, terwijl activiteiten waarbij kinderen zelf een actievere rol krijgen in het gesprek minder voorkomen. Dit sluit aan bij de vaststelling uit het beleidsrapport van Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs dat niet alle kleuterleraren voldoende gebruik maken van interactiestrategieën om rijke interactie te creëren (Spilt et al., 2024).

Opvallend is dat geen enkele activiteit met betrekking tot taalontwikkeling door meer dan de helft van de kleuterleraren altijd op de meest recente werkdag werd uitgevoerd. De helft van de Vlaamse leraren (49.8%) **verbeterde de kinderen niet rechtstreeks maar gebruikte zelf het correcte woord**. Dit is significant hoger dan in de EU-7 (40.6%), maar significant lager dan in Ierland (59.7%) en Spanje (59.8%). Andere activiteiten zoals het **herformuleren of herhalen wat kinderen hadden gezegd om er zeker van te zijn dat kinderen het begrepen hadden** (31.7%) en **vragen stellen om kinderen meer uitleg te laten geven** (28.0%) zijn vergelijkbaar met het EU-7 gemiddelde. Daartegenover geeft een significant kleiner aandeel Vlaamse kleuterleraren dan het EU-7 gemiddelde aan dat zij **kinderen aanmoedigden om hun ideeën te uiten door hen vragen te stellen** (25.6% vs. EU-7=36.2%). **Woorden en zinnen gebruiken die nieuw waren voor de kinderen** verschilt echter niet met het EU-7 gemiddelde (17.8% vs. EU-7=14.9%). Het minst gebruikelijk bij Vlaamse kleuterleraren is het **aanmoedigen van kinderen om het gesprek zelf in handen te nemen** (13.2%), wat een significant lager percentage is dan het EU-7 gemiddelde (26.5%). Opmerkelijk is dat voor alle items Ierland en Spanje significant hoger scoren dan Vlaanderen en Finland significant lager.

Tabel 5.5 Percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende activiteiten met betrekking tot taalontwikkeling te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ik verbeterde kinderen niet rechtstreeks, maar gebruikte zelf het correcte woord	49.8	40.6▼	23.0▼	19.5▼	44.4=	34.9▼	42.9▼	59.7▲	59.8▲
Ik herformuleerde of herhaalde wat kinderen hadden gezegd om er zeker van te zijn dat ik de kinderen had begrepen	31.7	33.9=	28.9=	17.1▼	20.7▼	28.0=	24.5▼	57.3▲	61.0▲
Ik stelde vragen om kinderen aan te zetten meer uitleg te geven	28.0	28.6=	26.4=	14.5▼	11.6▼	25.3=	15.3▼	52.3▲	54.8▲
Ik moedigde kinderen aan om hun ideeën te uiten door hen vragen te stellen	25.6	36.2▲	27.6=	21.2▼	17.6▼	33.9▲	23.3=	67.6▲	61.8▲
Ik gebruikte woorden of zinnen die nieuw waren voor de kinderen	17.8	14.9=	8.3▼	4.8▼	5.7▼	13.7▼	4.5▼	30.8▲	36.4▲
Ik moedigde de kinderen aan om het gesprek zelf in handen te nemen	13.2	26.5▲	38.2▲	3.5▼	6.4▼	22.6▲	6.1▼	44.5▲	64.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De frequentie waarmee kleuterleraren verschillende activiteiten met betrekking tot geletterdheid hebben uitgevoerd tijdens de meest recente volledige kalenderweek, is samengebracht in Tabel 5.6. Het aandeel Vlaamse leraren die deze activiteiten helemaal niet uitvoerde, is in de meeste gevallen significant kleiner in vergelijking met de EU-7.

78.1% van de Vlaamse kleuterleraren **zong dagelijks liedjes met of voor kinderen** in de meest recente volledige werkweek. Dit is significant hoger dan in de EU-7 (68.0%) en enkel significant lager dan Ierland (88.1%). Daar staat tegenover dat slechts een kleine minderheid (5.6%) aangeeft dit helemaal niet te hebben gedaan. Ook **vragen stellen aan kinderen tijdens het voorlezen van boeken** behoort tot de meest toegepaste praktijken door Vlaamse kleuterleraren: 62.6% deed dit dagelijks, wat significant hoger is dan het EU-7 gemiddelde (54.4%). Nog eens 30.8% deed dit wekelijks en nauwelijks 6.6% paste dit helemaal niet toe. Deze bevinding sluit aan bij het onderzoek Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs, waaruit blijkt dat interactief voorlezen en het stellen van uitdagende vragen tot de meest frequente taalpraktijken behoort (Spilt et al., 2024). **Boeken voorlezen**, werd eveneens frequent uitgevoerd: 61.5% van de Vlaamse kleuterleraren deed dit dagelijks, significant hoger dan in de EU-7 (56.4%). Samen met de 31.8% die dit wekelijks deed, betekent dit dat bijna alle Vlaamse kleuterleraren kinderen minstens wekelijks voorlezen.

Daarnaast zijn er enkele activiteiten die ongeveer door de helft van de Vlaamse kleuterleraren dagelijks werden uitgevoerd. Zo zegt 55.4% **gebruik te hebben gemaakt van activiteiten om te tekenen of schrijven** (bv. vingerverven, boetseren), wat significant hoger is dan het EU-7 gemiddelde (33.3%). Het percentage Vlaamse leraren die dit helemaal niet deed, ligt dan ook significant lager dan het EU-7 gemiddelde. Ook **synoniemen gebruiken om de betekenis van woorden uit te leggen** werd door ongeveer de helft (48.9%) dagelijks uitgevoerd, significant hoger dan in de EU-7 (42.0%). Voor deze activiteit is het Vlaamse aandeel leraren (8.7%) dat dit helemaal niet deed dan ook significant kleiner

dan het EU-7 gemiddelde (14.6%). **Kinderen die nog niet praten aanmoedigen om prentjes aan te duiden**, werd door 47.9% van de Vlaamse kleuterleraren dagelijks gedaan. Dit is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde van 43.5%. In Ierland (71.0%) en Spanje (57.5%) is dit aandeel significant groter, terwijl dit bijvoorbeeld in Denemarken (25.9%) en Noorwegen (32.0%) minder een dagelijkse activiteit was.

In vergelijking met de andere strategieën werden in Vlaanderen minder vaak **woordspelletjes gespeeld met de kinderen**: 38.8% van de kleuterleraren deed dit dagelijks en nog eens 48.2% wekelijks. Slechts 13.1% zegt dit nooit te hebben gedaan. Desalniettemin ligt de dagelijkse toepassing ervan significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (33.1%) en is het aandeel Vlaamse leraren dat het helemaal niet deed significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (18.2%). Het minst frequent in Vlaanderen zijn activiteiten die gericht waren op het **betrekken van kinderen bij activiteiten die hen helpen om geluiden in woorden te ontdekken (bv. geluidspelletjes)**. Slechts 27.8% van de kleuterleraren rapporteert dat ze dit dagelijks deden. Dit aandeel is significant kleiner dan in de EU-7 (32.7%), en vergeleken met Ierland (48.3%) en Spanje (73.3%) is het verschil groot. Dit houdt in dat 1 op de 5 kleuterleraren dit helemaal niet uitvoerde.

Tabel 5.6 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot geletterdheid tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Helemaal niet									
Woordspelletjes gespeeld met de kinderen	13.1	18.2▲	19.2▲	35.3▲	12.5=	10.7=	20.8▲	20.8▲	8.5▼
Boeken voorgelezen	6.7	4.5▼	7.4=	4.1▼	4.0▼	2.3▼	7.3=	0.5▼	6.3=
Vragen gesteld aan kinderen tijdens het voorlezen van boeken	6.6	6.0=	9.9▲	7.2=	5.0=	3.2▼	9.2=	1.4▼	5.9=
Kinderen die nog niet praten, aangemoedigd om prentjes aan te duiden wanneer ze in een boek aan het kijken zijn	17.1	25.7▲	49.4▲	36.5▲	24.9▲	21.9▲	21.0=	9.4▼	16.8=
Met of voor kinderen liedjes gezongen	5.6	4.6=	5.9=	8.5▲	2.0▼	6.5=	6.0=	0.4▼	2.9▼
Kinderen betrokken bij activiteiten die hen hielpen om geluiden in woorden te ontdekken (bv. geluidspelletjes)	20.5	26.8▲	31.7▲	40.2▲	32.2▲	22.6=	37.6▲	18.2=	4.8▼
Synoniemen gebruikt om de betekenis van bepaalde woorden uit te leggen wanneer je met kinderen aan het praten bent	8.7	14.6▲	16.5▲	17.0▲	12.9▲	8.1=	25.8▲	14.3▲	7.2=
Gebruik gemaakt van activiteiten om te tekenen (bv. vingerverven, in boetseerklei duwen)	9.0	22.0▲	30.1▲	33.0▲	31.0▲	33.1▲	19.2▲	1.3▼	6.3▼
Eén of meerdere keren per week									
Woordspelletjes gespeeld met de kinderen	48.2	48.6=	45.7=	51.6=	58.0▲	53.3▲	54.7▲	49.8=	27.5▼
Boeken voorgelezen	31.8	39.1▲	50.3▲	47.9▲	45.4▲	29.7=	46.8▲	14.4▼	39.2▲
Vragen gesteld aan kinderen tijdens het voorlezen van boeken	30.8	39.6▲	48.5▲	52.0▲	44.7▲	34.9=	44.8▲	16.2▼	36.3▲
Kinderen die nog niet praten, aangemoedigd om prentjes aan te duiden wanneer ze in een boek aan het kijken zijn	35.1	30.8▼	24.7▼	30.2▼	43.1▲	30.8=	41.4▲	19.6▼	25.7▼
Met of voor kinderen liedjes gezongen	16.3	27.4▲	27.9▲	48.9▲	19.0=	33.6▲	34.2▲	11.6=	17.0=
Kinderen betrokken bij activiteiten die hen hielpen om geluiden in woorden te ontdekken (bv. geluidspelletjes)	51.7	40.6▼	42.6▼	45.3▼	46.4=	47.4=	46.6=	33.5▼	22.0▼
Synoniemen gebruikt om de betekenis van bepaalde woorden uit te leggen wanneer je met kinderen aan het praten bent	42.4	43.5=	42.1=	48.6▲	50.7▲	43.2=	53.7▲	37.7=	28.3▼
Gebruik gemaakt van activiteiten om te tekenen (bv. vingerverven, in boetseerklei duwen)	35.7	44.7▲	48.1▲	56.1▲	58.0▲	49.0▲	55.0▲	18.3▼	28.3▼
Eén of meerdere keren per dag									
Woordspelletjes gespeeld met de kinderen	38.8	33.1▼	35.1=	13.1▼	29.5▼	36.0=	24.5▼	29.5▼	64.0▲
Boeken voorgelezen	61.5	56.4▼	42.4▼	48.1▼	50.6▼	67.9▲	45.9▼	85.1▲	54.5▼
Vragen gesteld aan kinderen tijdens het voorlezen van boeken	62.6	54.4▼	41.6▼	40.8▼	50.2▼	61.9=	46.0▼	82.4▲	57.9=
Kinderen die nog niet praten, aangemoedigd om prentjes aan te duiden wanneer ze in een boek aan het kijken zijn	47.9	43.5▼	25.9▼	33.3▼	32.0▼	47.3=	37.5▼	71.0▲	57.5▲
Met of voor kinderen liedjes gezongen	78.1	68.0▼	66.2▼	42.6▼	79.0=	60.0▼	59.7▼	88.1▲	80.2=
Kinderen betrokken bij activiteiten die hen hielpen om geluiden in woorden te ontdekken (bv. geluidspelletjes)	27.8	32.7▲	25.7=	14.5▼	21.4▼	29.9=	15.7▼	48.3▲	73.3▲
Synoniemen gebruikt om de betekenis van bepaalde woorden uit te leggen wanneer je met kinderen aan het praten bent	48.9	42.0▼	41.4▼	34.4▼	36.4▼	48.7=	20.5▼	48.1=	64.4▲
Gebruik gemaakt van activiteiten om te tekenen (bv. vingerverven, in boetseerklei duwen)	55.4	33.3▼	21.8▼	10.9▼	11.0▼	17.9▼	25.9▼	80.4▲	65.4▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 5.7 toont het percentage kleuterleraren dat aangeeft hoe vaak zij verschillende activiteiten met betrekking tot gecijferdheid hebben uitgevoerd tijdens de meest recente volledige kalenderweek. Het aandeel Vlaamse leraren dat deze activiteiten helemaal niet uitvoerde, is voor de meeste items significant kleiner in vergelijking met de EU-7. Dit wijst erop dat Vlaamse kleuterleraren inzetten op intentionele instructie van wiskunde, zoals ook uit het beleidsrapport van Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs blijkt (Spilt et al., 2024).

Het vaakst geven Vlaamse kleuterleraren aan **wiskundige begrippen te gebruiken in dagdagelijkse routines** (bv. het aantal kinderen tellen, rangordes gebruiken). 74.8% van hen deden dit dagelijks, wat significant hoger is dan het EU-7 gemiddelde (62.8%). Vlaanderen behoort hiermee tot de koplopers, samen met Zweden (70.3%) en Spanje (76.0%). Daartegenover stelt slechts 3.8% van de Vlaamse kleuterleraren dit helemaal niet te hebben gedaan, wat significant lager is dan het Europese gemiddelde (6.7%). Ook **kinderen helpen cijfers te gebruiken of te tellen**, werd frequent uitgevoerd. 49.6% van de Vlaamse kleuterleraren deed dit dagelijks en nog eens 39.3% wekelijks. Toch is het aandeel dagelijkse toepassing significant kleiner dan in de EU-7 (54.2%), vooral door het verschil met Ierland (69.1%) en Spanje (73.8%). **Activiteiten organiseren waarbij kinderen objecten sorteren op vorm of kleur** komt eveneens vaak voor. 27.3% van de Vlaamse kleuterleraren deed dit dagelijks en 62.3% wekelijks, bijgevolg deed slechts 10.4% dit helemaal niet. Een significant groter aandeel Vlaamse leraren deed dit wekelijks in vergelijking met het EU-7 gemiddelde (48.3%) en een significant kleiner aandeel deed dit helemaal niet (10.4% vs. EU-7=25.4%). Daarnaast zegt 34.8% van de Vlaamse kleuterleraren **spelletjes met getallen** dagelijks te hebben gedaan, terwijl 52.2% dit wekelijks toepaste. Vlaanderen scoort op vlak van de dagelijkse frequentie van deze activiteit significant hoger dan de EU-7 (27.1%) en de meeste vergelijkingslanden, maar opnieuw scoren Ierland (41.9%) en Spanje (62.1%) significant hoger. Ook in het onderzoek Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs blijkt dat kleuterleraren bij de uitwerking van het wiskundeaanbod goed inzetten op spel om op die manier aan te sluiten bij de ontwikkelingspsychologische eigenheid van kleuters (Spilt et al., 2024).

Minder frequent werden **liedjes zingen met getallen** toegepast: 20.9% van de Vlaamse kleuterleraren deed dit dagelijks en 47.5% wekelijks, terwijl bijna een derde (31.6%) dit helemaal niet deed. Het aandeel dat dit helemaal niet deed, is in de EU-7 (39.0%) echter nog significant groter dan in Vlaanderen. De activiteit die het minst dagelijks werd toegepast door Vlaamse kleuterleraren (23.8%) is **kinderen aanzetten tot meten van dingen** (bv. bij koken of het spelen met blokken). Toch is het percentage in Vlaanderen niet significant verschillend van het EU-7 gemiddelde (23.1%), maar de percentages in Ierland (44.3%) en Spanje (35.6%) zijn significant hoger. Het aandeel dat deze activiteit wekelijks uitvoerde, is in Vlaanderen (57.0%) significant groter dan het EU-7 gemiddelde (41.5%).

Omgekeerd is het aandeel dat deze activiteit helemaal niet uitvoerde in Vlaanderen (19.2%) significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (35.4%).

Tabel 5.7 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot gecijferdheid tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Helemaal niet									
Activiteiten organiseren waarbij de kinderen dingen kunnen sorteren op vorm of kleur	10.4	25.4▲	46.9▲	47.2▲	31.0▲	16.6▲	20.1▲	5.7▼	10.2=
Spelletjes met getallen	13.0	23.1▲	35.0▲	30.1▲	32.4▲	19.0▲	24.7▲	11.8=	9.0▼
Liedjes zingen met getallen	31.6	39.0▲	52.5▲	63.5▲	39.0▲	35.2=	63.6▲	4.5▼	15.0▼
Kinderen helpen cijfers te gebruiken of te tellen	11.1	5.6▼	7.5▼	9.6=	4.6▼	4.9▼	4.7▼	2.6▼	5.4▼
Wiskundige begrippen gebruiken in dagdagelijkse routines (bv. het aantal kinderen tellen, rangordes gebruiken zoals "jij bent de eerste", "de tweede" enz.)	3.8	6.7▲	12.6▲	6.5▲	5.4=	2.6=	7.2▲	6.3=	6.6▲
Kinderen aanzetten tot het meten van de dingen (bv. bij het koken of bij het spelen met blokken)	19.2	35.4▲	55.8▲	52.0▲	36.7▲	27.2▲	37.8▲	13.4▼	25.1▲
Eén of meerdere keren per week									
Activiteiten organiseren waarbij de kinderen dingen kunnen sorteren op vorm of kleur	62.3	48.3▼	39.1▼	46.2▼	53.7▼	53.8▼	57.3=	43.6▼	44.5▼
Spelletjes met getallen	52.2	49.8=	46.8▼	58.3▲	55.4=	56.7=	56.5=	46.3=	28.9▼
Liedjes zingen met getallen	47.5	36.8▼	34.7▼	31.2▼	43.9=	46.9=	29.3▼	37.0▼	34.7▼
Kinderen helpen cijfers te gebruiken of te tellen	39.3	40.2=	39.8=	57.7▲	43.1=	40.7=	50.9▲	28.3▼	20.8▼
Wiskundige begrippen gebruiken in dagdagelijkse routines (bv. het aantal kinderen tellen, rangordes gebruiken zoals "jij bent de eerste", "de tweede" enz.)	21.4	30.4▲	33.5▲	34.7▲	34.7▲	27.1▲	38.5▲	27.0=	17.5▼
Kinderen aanzetten tot het meten van de dingen (bv. bij het koken of bij het spelen met blokken)	57.0	41.5▼	31.6▼	37.2▼	45.4▼	48.0▼	46.5▼	42.4▼	39.2▼
Eén of meerdere keren per dag									
Activiteiten organiseren waarbij de kinderen dingen kunnen sorteren op vorm of kleur	27.3	26.3=	14.0▼	6.6▼	15.3▼	29.7=	22.6=	50.7▲	45.3▲
Spelletjes met getallen	34.8	27.1▼	18.3▼	11.6▼	12.2▼	24.3▼	18.9▼	41.9▲	62.1▲
Liedjes zingen met getallen	20.9	24.2▲	12.8▼	5.3▼	17.1=	17.9=	7.2▼	58.5▲	50.3▲
Kinderen helpen cijfers te gebruiken of te tellen	49.6	54.2▲	52.7=	32.8▼	52.3=	54.4=	44.4▼	69.1▲	73.8▲
Wiskundige begrippen gebruiken in dagdagelijkse routines (bv. het aantal kinderen tellen, rangordes gebruiken zoals "jij bent de eerste", "de tweede" enz.)	74.8	62.8▼	53.9▼	58.8▼	59.9▼	70.3=	54.3▼	66.6▼	76.0=
Kinderen aanzetten tot het meten van de dingen (bv. bij het koken of bij het spelen met blokken)	23.8	23.1=	12.6▼	10.8▼	17.9▼	24.8=	15.7▼	44.3▲	35.6▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 5.8 geeft het percentage kleuterleraren weer dat aangeeft hoe vaak zij verschillende activiteiten met betrekking tot de sociale ontwikkeling van kinderen hebben uitgevoerd tijdens de meest recente volledige kalenderweek. In het algemeen komt het ondersteunen van de sociale ontwikkeling van kinderen zeer frequent voor, aangezien in Vlaanderen en alle EU-7 landen bij nagenoeg elke activiteit minstens driekwart van de leraren aangeeft deze dagelijks toe te passen.

Het vaakst rapporteren Vlaamse kleuterleraren dat zij **kinderen aanmoedigen om elkaar te helpen**. 89.8% van hen deed dit dagelijks en 9.9% één of meerdere keren per week, beide niet significant verschillend van het EU-7 gemiddelde (respectievelijk 88.7% en 10.8%). In lijn met het EU-7 gemiddelde van 0.5% heeft 0.3% van de Vlaamse kleuterleraren dit helemaal niet gedaan. Ook **kinderen aanmoedigen om te delen** gebeurde systematisch. 84.2% van de Vlaamse kleuterleraren deed dit één of meerdere keren per dag en 14.5% één of meerdere keren per week. Nauwelijks 1.3% van deze groep stelt dit helemaal niet te hebben gedaan. Deze percentages verschillen niet significant van de EU-7 gemiddelden.

De overige activiteiten werden door ongeveer driekwart van de Vlaamse kleuterleraren gerapporteerd. Zo geeft 75.7% aan dat ze één of meerdere keren per dag **kinderen aanmoedigen elkaar te troosten**. Dit verschilt niet significant met het EU-7 gemiddelde van 77.7%, maar is significant lager dan Noorwegen (82.5%), Denemarken (85.8%), Spanje (90.3%) en Ierland (91.7%). Van de Vlaamse kleuterleraren stelt 22.1% dit wekelijks te hebben gedaan, terwijl 2.2% dit helemaal niet toepaste. De activiteit om **kinderen die in groepjes speelden aan te sporen anderen bij hun spel te betrekken**, werd in Vlaanderen het minst toegepast. 71.1% deed dit dagelijks, wat significant lager ligt dan het EU-7 gemiddelde (81.1%). Van de Vlaamse kleuterleraren voerde 22.9% dit wekelijks uit, terwijl 5.9% zegt dit helemaal niet te hebben gedaan. Beide percentages liggen met een verschil van respectievelijk 6.1 en 3.9 procentpunten significant hoger dan het EU-7 gemiddelde.

Tabel 5.8 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot sociale ontwikkeling tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Helemaal niet									
De kinderen aangemoedigd om te delen	1.3	1.2=	1.3=	1.7=	0.5=	1.0=	2.8▲	0.2▼	0.8=
De kinderen aangemoedigd om elkaar te helpen	0.3	0.5=	0.6=	0.4=	0.5=	0.7=	0.6=	0.1=	0.5=
De kinderen die in kleine groepjes speelden aangemoedigd om andere kinderen bij hun spel te betrekken	5.9	2.0▼	1.6▼	1.8▼	1.3▼	3.7=	3.4▼	0.8▼	1.4▼
De kinderen aangemoedigd wanneer ze elkaar troostten	2.2	2.7=	1.9=	3.7▲	1.0=	2.7=	8.7▲	0.3▼	1.1▼
Eén of meerdere keren per week									
De kinderen aangemoedigd om te delen	14.5	13.2=	9.0▼	16.1=	7.4▼	13.1=	35.8▲	2.9▼	7.9▼
De kinderen aangemoedigd om elkaar te helpen	9.9	10.8=	5.5▼	12.7▲	10.4=	9.8=	27.1▲	2.7▼	7.2▼
De kinderen die in kleine groepjes speelden aangemoedigd om andere kinderen bij hun spel te betrekken	22.9	16.8▼	12.8▼	18.6▼	15.3▼	22.0=	33.6▲	5.3▼	10.3▼
De kinderen aangemoedigd wanneer ze elkaar troostten	22.1	19.6=	12.3▼	27.4▲	16.6=	22.9=	41.1▲	8.0▼	8.6▼
Eén of meerdere keren per dag									
De kinderen aangemoedigd om te delen	84.2	85.6=	89.7▲	82.2=	92.2▲	86.0=	61.4▼	96.9▲	91.3▲
De kinderen aangemoedigd om elkaar te helpen	89.8	88.7=	93.9▲	86.9▼	89.1=	89.5=	72.3▼	97.1▲	92.3▲
De kinderen die in kleine groepjes speelden aangemoedigd om andere kinderen bij hun spel te betrekken	71.1	81.1▲	85.6▲	79.7▲	83.4▲	74.2=	63.0▼	93.9▲	88.3▲
De kinderen aangemoedigd wanneer ze elkaar troostten	75.7	77.7=	85.8▲	68.9▼	82.5▲	74.5=	50.2▼	91.7▲	90.3▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 5.9 geeft een overzicht van het percentage kleuterleraren dat aangeeft hoe vaak zij verschillende activiteiten met betrekking tot emotionele ontwikkeling hebben uitgevoerd tijdens de meest recente volledige kalenderweek. Emotionele ondersteuning maakt zowel in Vlaanderen als in de vergelijkingslanden een vast onderdeel uit van de klaspraktijk.

Het vaakst rapporteren Vlaamse kleuterleraren dat zij **kinderen hebben getroost wanneer ze verdrietig of van streek zijn** in de meest recente volledige kalenderweek. 88.3% van hen deed dit dagelijks, wat in lijn ligt met het EU-7 gemiddelde (88.9%). Daartegenover staat dat nagenoeg geen Vlaamse leraren (0.2%) stellen dat ze dit helemaal niet hebben gedaan. Ook **kinderen helpen hun gevoelens te uiten** werd frequent toegepast. Van de Vlaamse kleuterleraren deed 78.7% dit dagelijks, significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 83.2%. Net zoals bij de activiteiten met betrekking tot de sociale ontwikkeling scoren vooral Spanje (87.2%), Noorwegen (90.2%), Denemarken (90.8%) en Ierland (92.0%) hoger. 20.0% van de Vlaamse kleuterleraren voerde dit wekelijks uit en nauwelijks 1.3% deed dit helemaal niet.

Daarnaast werd het **helpen van kinderen hun eigen gevoelens te begrijpen** door 70.8% van de Vlaamse kleuterleraren dagelijks en door 26.7% wekelijks toegepast. Het aandeel dagelijkse toepassing is hiermee significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (76.2%). Enkel het percentage kleuterleraren in Duitsland (50.8%) is significant lager. **Met kinderen praten over gevoelens** gebeurde door 70.2% van de Vlaamse kleuterleraren dagelijks, wat significant lager is dan in de EU-7 (76.9%). Opnieuw is het percentage leraren enkel in Duitsland (49.8%) significant lager. Meer dan een kwart van de Vlaamse kleuterleraren (27.9%) praatte één of meerdere keren per week over gevoelens met kinderen, significant hoger dan het EU-7 gemiddelde van 21.7%. Van de Vlaamse kleuterleraren zegt 1.9% dit helemaal niet te hebben gedaan.

Op het vlak van dagelijkse frequentie scoren Denemarken, Noorwegen en Ierland op alle items significant hoger dan Vlaanderen en scoort Duitsland op alle items significant lager dan Vlaanderen. Het omgekeerde verband geldt voor de wekelijkse activiteit.

Tabel 5.9 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot emotionele ontwikkeling tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Helemaal niet									
Met de kinderen gepraat over gevoelens	1.9	1.5=	1.3=	1.1=	0.9=	1.3=	3.9▲	0.3▼	1.4=
Kinderen geholpen om hun eigen gevoelens te begrijpen (bv. als ze blij zijn)	2.5	1.8=	2.1=	1.3=	1.3=	2.3=	3.4=	0.7▼	1.3=
Kinderen getroost wanneer ze verdrietig of van streek zijn	0.2	0.8▲	0.5=	0.9=	0.3=	2.0▲	0.9▲	0.1=	0.5=
Kinderen geholpen om hun gevoelens te uiten	1.3	1.2=	1.1=	1.1=	0.8=	1.9=	2.7▲	0.1▼	0.8=
Eén of meerdere keren per week									
Met de kinderen gepraat over gevoelens	27.9	21.7▼	14.0▼	21.7▼	15.7▼	20.7▼	46.2▲	18.5▼	14.9▼
Kinderen geholpen om hun eigen gevoelens te begrijpen (bv. als ze blij zijn)	26.7	22.1▼	13.7▼	23.5=	17.0▼	23.9=	45.7▲	16.0▼	14.4▼
Kinderen getroost wanneer ze verdrietig of van streek zijn	11.5	10.3=	3.7▼	13.0=	3.0▼	9.3=	27.2▲	6.9▼	9.2=
Kinderen geholpen om hun gevoelens te uiten	20.0	15.6▼	8.1▼	18.1=	9.0▼	17.5=	36.8▲	7.8▼	12.0▼
Eén of meerdere keren per dag									
Met de kinderen gepraat over gevoelens	70.2	76.9▲	84.8▲	77.2▲	83.4▲	78.0▲	49.8▼	81.2▲	83.7▲
Kinderen geholpen om hun eigen gevoelens te begrijpen (bv. als ze blij zijn)	70.8	76.2▲	84.2▲	75.1▲	81.6▲	73.9=	50.8▼	83.3▲	84.3▲
Kinderen getroost wanneer ze verdrietig of van streek zijn	88.3	88.9=	95.9▲	86.1=	96.7▲	88.8=	71.9▼	93.0▲	90.3=
Kinderen geholpen om hun gevoelens te uiten	78.7	83.2▲	90.8▲	80.9=	90.2▲	80.6=	60.4▼	92.0▲	87.2▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 5.10 toont hoe vaak kleuterleraren verschillende activiteiten met betrekking tot spel hebben uitgevoerd tijdens de meest recente volledige kalenderweek. Over het algemeen valt op dat alle bevraagde activiteiten met betrekking tot spel door bijna alle Vlaamse kleuterleraren minstens wekelijks worden toegepast.

Het vaakst rapporteren Vlaamse kleuterleraren dat zij **een kind alleen lieten spelen als het zeer betrokken was bij het spel**. Bijna driekwart (71.0%) van hen deed dit één of meerdere keren per dag, 22.7% één of meerdere keren per week en 6.3% helemaal niet. In vergelijking met het EU-7 gemiddelde is het percentage Vlaamse leraren dat deze activiteit wekelijks uitvoerde significant lager (22.7% vs. EU-7=27.1%) en het percentage dat dit helemaal niet deed significant hoger (6.3% vs. EU-7=3.3%). Daarnaast geven 68.8% van de Vlaamse kleuterleraren aan dagelijks **op een positieve manier te hebben gereageerd op niet-verbale uitdrukkingen van kinderen om te spelen** (bijvoorbeeld wanneer een kind speelgoed aanbod). Dit aandeel is significant kleiner dan in de EU-7 (72.6%). Vooral het verschil met Ierland (91.1%) is groot. Slechts 5.1% van de Vlaamse kleuterleraren zegt dit helemaal niet te hebben gedaan. Ook **de ruimte bewust zodanig inrichten dat kinderen op ontdekking kunnen gaan en gemakkelijk tot spel komen**, werd frequent toegepast: 66.8% deed dit dagelijks, wat significant hoger is dan in de EU-7 (61.8%). Enkel in Ierland (80.4%) en Spanje (70.9%) is dit aandeel leraren significant groter. Van de Vlaamse leraren voerde 27.5% dit wekelijks uit en 5.6% helemaal niet. Dit laatste is significant lager dan het EU-7 gemiddelde (7.6%).

In tegenstelling tot de vorige activiteiten, die door meer dan de helft van de kleuterleraren dagelijks werd uitgevoerd, rapporteert slechts 45.0% van de Vlaamse kleuterleraren dat zij één of meerdere keren per dag **kinderen de leiding laten nemen in het spel**. Dit is significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 66.5% en elk vergelijkingsland met uitzondering van Duitsland (45.6%). Daartegenover voerden significant meer Vlaamse leraren (43.4%) deze activiteit één of meerdere keren per week uit dan het EU-7 gemiddelde (29.0%). Enkel in Duitsland (49.9%) is dit aandeel significant groter in vergelijking met Vlaanderen.

Tabel 5.10 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot spel tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Helemaal niet									
Kinderen toegelaten de leiding te nemen wanneer ik met hen speel	11.6	4.6 ▼	1.3 ▼	9.1=	1.9 ▼	8.7=	4.4 ▼	1.5 ▼	5.0 ▼
Op een positieve manier gereageerd op niet-verbale uitnodigingen van kinderen om te spelen (bv. een kind dat jou een speelgoed aanreikt)	5.1	5.0=	6.0=	10.7 ▲	3.3=	7.1=	3.7=	0.6 ▼	3.5=
Een kind alleen laten spelen als het zeer betrokken is bij het spel	6.3	3.3 ▼	0.6 ▼	3.4 ▼	2.2 ▼	5.0=	1.2 ▼	0.6 ▼	9.6 ▲
De ruimte bewust zodanig ingericht dat de kinderen op ontdekking kunnen gaan en gemakkelijk tot spel konden komen	5.6	7.6 ▲	7.5=	14.9 ▲	6.0=	4.9=	13.0 ▲	1.9 ▼	5.2=
Eén of meerdere keren per week									
Kinderen toegelaten de leiding te nemen wanneer ik met hen speel	43.4	29.0 ▼	22.6 ▼	36.7 ▼	25.3 ▼	36.0 ▼	49.9 ▲	8.1 ▼	24.0 ▼
Op een positieve manier gereageerd op niet-verbale uitnodigingen van kinderen om te spelen (bv. een kind dat jou een speelgoed aanreikt)	26.0	22.4 ▼	16.8 ▼	31.7 ▲	22.9=	21.6=	37.3 ▲	8.3 ▼	18.1 ▼
Een kind alleen laten spelen als het zeer betrokken is bij het spel	22.7	27.1 ▲	20.2=	34.8 ▲	30.6 ▲	34.2 ▲	33.9 ▲	11.5 ▼	24.6=
De ruimte bewust zodanig ingericht dat de kinderen op ontdekking kunnen gaan en gemakkelijk tot spel konden komen	27.5	30.5=	30.8=	43.7 ▲	27.0=	26.1=	44.6 ▲	17.7 ▼	23.9 ▼
Eén of meerdere keren per dag									
Kinderen toegelaten de leiding te nemen wanneer ik met hen speel	45.0	66.5 ▲	76.1 ▲	54.2 ▲	72.8 ▲	55.3 ▲	45.6=	90.4 ▲	71.0 ▲
Op een positieve manier gereageerd op niet-verbale uitnodigingen van kinderen om te spelen (bv. een kind dat jou een speelgoed aanreikt)	68.8	72.6 ▲	77.2 ▲	57.6 ▼	73.8=	71.3=	59.0 ▼	91.1 ▲	78.4 ▲
Een kind alleen laten spelen als het zeer betrokken is bij het spel	71.0	69.7=	79.2 ▲	61.8 ▼	67.2=	60.8 ▼	64.9 ▼	87.9 ▲	65.8 ▼
De ruimte bewust zodanig ingericht dat de kinderen op ontdekking kunnen gaan en gemakkelijk tot spel konden komen	66.8	61.8 ▼	61.7=	41.3 ▼	67.0=	68.9=	42.4 ▼	80.4 ▲	70.9 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De frequentie waarmee kleuterleraren activiteiten met betrekking tot kindgecentreerde planning uitvoerden tijdens de meest recente volledige kalenderweek, is weergegeven in Tabel 5.11. In TALIS verwijst kindgecentreerd onderwijs naar de benadering waarbij kinderen via eigen initiatief, probleemoplossend denken en onderzoekend leren actief betrokken worden bij hun leerproces. Uit de cijfers blijkt dat dergelijke praktijken in Vlaanderen globaal genomen minder systematisch toegepast worden dan de spelactiviteiten (Tabel 5.10). De meeste activiteiten behoren echter voor het merendeel van de Vlaamse kleuterleraren wel tot de dagelijkse of wekelijkse frequentie.

Activiteiten plannen die kinderen toelieten om zelf het initiatief te nemen, werd door 66.9% van de Vlaamse kleuterleraren dagelijks uitgevoerd, significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (54.5%). 28.0% doet dit wekelijks, terwijl slechts 5.0% aangeeft dit helemaal niet te hebben gedaan. Beide zijn significant lager dan het EU-7 gemiddelde (respectievelijk 37.9% en 7.6%).

Niettemin zijn er twee activiteiten die in Vlaanderen minder frequent voorkomen. Zo stelt 45.0% van de Vlaamse kleuterleraren dat zij één of meerdere keren per dag de **dagelijkse activiteiten aanpassen aan het ritme van de kinderen** (bv. honger of vermoeidheid). Dit aandeel is significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (67.5%) en elk vergelijkingsland. Daar staat tegenover dat significant meer Vlaamse leraren (34.0%) deze activiteit één of meerdere keren per week uitvoerden dan het EU-7 gemiddelde (23.1%). Van de Vlaamse leraren doet 21.0% dit helemaal niet. Geen enkel vergelijkingsland heeft hiervoor een significant hoger percentage. Het minst courant in Vlaanderen is **kinderen betrekken in het plannen van de dag**. Slechts 36.0% deed dit één of meerdere keren per dag, wat significant lager is dan het EU-7 gemiddelde (41.3%). Meer dan een kwart (25.8%) geeft aan dit helemaal niet te hebben gedaan, een aandeel dat significant groter is dan in de EU-7 (14.2%). Geen enkel vergelijkingsland heeft hiervoor een significant hoger percentage.

Tabel 5.11 Percentage leraren dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot kindgecentreerde planning tijdens de meest recente volledige kalenderweek werden uitgevoerd

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Helemaal niet									
Activiteiten gepland die kinderen toelaten om zelf het initiatief te nemen	5.0	7.6 ▲	5.1=	17.5 ▲	7.1=	8.2 ▲	7.7 ▲	3.4=	4.2=
Kinderen betrokken in het plannen van de dag	25.8	14.2 ▼	14.0 ▼	25.8=	11.3 ▼	23.4=	7.8 ▼	3.1 ▼	13.9 ▼
De dagelijkse activiteiten aangepast aan het ritme van de kinderen (bv. honger, als ze moe zijn,...)	21.0	9.4 ▼	11.1 ▼	20.7=	4.0 ▼	11.3 ▼	11.5 ▼	4.1 ▼	3.3 ▼
Eén of meerdere keren per week									
Activiteiten gepland die kinderen toelaten om zelf het initiatief te nemen	28.0	37.9 ▲	32.7 ▲	48.9 ▲	37.3 ▲	45.9 ▲	55.3 ▲	18.4 ▼	26.7=
Kinderen betrokken in het plannen van de dag	38.2	44.5 ▲	46.3 ▲	55.3 ▲	52.5 ▲	51.0 ▲	45.8 ▲	29.1 ▼	31.9 ▼
De dagelijkse activiteiten aangepast aan het ritme van de kinderen (bv. honger, als ze moe zijn,...)	34.0	23.1 ▼	23.8 ▼	22.7 ▼	20.1 ▼	24.9 ▼	36.4=	16.7 ▼	17.1 ▼
Eén of meerdere keren per dag									
Activiteiten gepland die kinderen toelaten om zelf het initiatief te nemen	66.9	54.5 ▼	62.2=	33.7 ▼	55.6 ▼	45.9 ▼	37.0 ▼	78.3 ▲	69.1=
Kinderen betrokken in het plannen van de dag	36.0	41.3 ▲	39.8=	18.9 ▼	36.1=	25.6 ▼	46.5 ▲	67.8 ▲	54.3 ▲
De dagelijkse activiteiten aangepast aan het ritme van de kinderen (bv. honger, als ze moe zijn,...)	45.0	67.5 ▲	65.1 ▲	56.6 ▲	75.9 ▲	63.8 ▲	52.1 ▲	79.1 ▲	79.6 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

5.2.2 Afstemmen op kind en groep: inspelen op individuele verschillen en gedrag

Het percentage kleuterleraren dat aangeeft bepaalde activiteiten met betrekking tot differentiatie 'altijd' te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag kan worden afgelezen uit Tabel 5.12. Uit de cijfers blijkt dat slechts een minderheid van de Vlaamse kleuterleraren elk van deze strategieën systematisch inzette en dus niet altijd op maat werkt.

Een kwart tot een derde van de Vlaamse kleuterleraren voerde op de meest recente werkdag altijd activiteiten uit die **inspelen op de verschillende ontwikkelingsniveaus** (32.2%) en **op de verschillende interesses van de kinderen** (25.0%). Dit laatste is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde, maar blijft significant lager dan in Ierland (44.1%) en Spanje (41.7%). Daartegenover stelt slechts 18.6% van de Vlaamse kleuterleraren altijd **rekening te hebben gehouden met de individuele interesses van kinderen ongeacht het geslacht**, wat significant lager is dan elk vergelijkingsland en dan het EU-7 gemiddelde (47.2%) met 28.6 procentpunten. Enkel het percentage leraren in Noorwegen (21.8%) is vergelijkbaar met Vlaanderen. Voor het **aanpassen van activiteiten om tegemoet te komen aan de behoeften van anderstalige kinderen** (16.9%) is er geen significant verschil met het EU-7 gemiddelde (18.5%). Het percentage Vlaamse kleuterleraren dat **uitlegde hoe een nieuwe activiteit gelinkt is aan het dagelijks leven** (6.6%) of **activiteiten aanpaste aan de culturele achtergrond van de kinderen** (3.7%) is beperkt en significant lager dan EU-7 gemiddelde (respectievelijk 11.6% en 10.8%). Een overkoepelende blik toont dat het aandeel kleuterleraren in zowel Ierland als Spanje significant groter is dan Vlaanderen voor alle items.

Tabel 5.12 Percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende activiteiten met betrekking tot differentiatie te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ik heb verschillende activiteiten gedaan om zo te kunnen inspelen op de verschillende ontwikkelingsniveaus van de kinderen	32.2	29.5=	24.7▼	19.2▼	12.0▼	32.0=	17.4▼	51.3▲	50.2▲
Ik heb verschillende activiteiten gedaan om zo te kunnen inspelen op de verschillende interesses van de kinderen	25.0	21.8▼	13.2▼	7.8▼	11.6▼	22.3=	12.0▼	44.1▲	41.7▲
Ik heb rekening gehouden met de verschillende individuele interesses van de kinderen, ongeacht het geslacht	18.6	47.2▲	53.4▲	33.2▲	21.8=	56.5▲	43.1▲	67.6▲	54.7▲
Ik paste mijn activiteiten aan om tegemoet te komen aan de behoeften van anderstalige kinderen	16.9	18.5=	13.8=	10.7▼	10.2▼	23.4▲	14.7=	32.1▲	24.6▲
Ik heb uitgelegd hoe een nieuwe activiteit gelinkt is aan het dagelijks leven van de kinderen	6.6	11.6▲	6.3=	4.8=	1.7▼	13.8▲	3.2▼	26.5▲	25.0▲
Ik heb mijn activiteiten aangepast aan de culturele achtergrond van de kinderen	3.7	10.8▲	7.1▲	3.4=	3.2=	8.4▲	7.1▲	26.2▲	20.4▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 5.13 geeft het percentage kleuterleraren weer dat aangeeft bepaalde gedragsondersteunende strategieën 'altijd' te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag. Uit de tabel blijkt dat Vlaamse kleuterleraren op de meest recente werkdag vooral hebben ingezet op **het uitleggen van regels bij de start van een nieuwe activiteit** (68.5%) en **het uitspreken van waardering voor kinderen die goed hebben meegewerkt** (63.2%). Beide percentages liggen significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (respectievelijk 54.1% en 44.8%).

Wat betreft de overige strategieën geeft minder dan de helft van de Vlaamse kleuterleraren aan dat ze het altijd uitvoerden op de meest recente werkdag. Zo geeft 47.4% van de Vlaamse kleuterleraren aan dat zij **kinderen die de groep stoorden, aanspraken om uit te leggen waarom ze moesten stoppen**, wat niet significant verschillend is van het EU-7 gemiddelde (44.2%), maar significant lager dan in Spanje (64.9%). Het **duidelijk maken van de gevolgen indien regels niet gevolgd worden**, werd door 36.7% van de Vlaamse kleuterleraren toegepast. Dit is eveneens vergelijkbaar met het EU-7 gemiddelde (35.9%) en significant lager dan in Spanje (62.8%). Minder gebruikelijk in Vlaanderen zijn strategieën zoals **het materiaal verdelen in kleine groepjes om conflicten te vermijden** (18.2% vs. EU-7=24.1%) en **de aandacht van storende kinderen verleggen naar een andere geschikte activiteit** (15.6% vs. EU-7=26.6%). Beide liggen significant lager dan het EU-7 gemiddelde. Vooral Ierland en Spanje scoren hier veel hoger, met veelal percentages tot boven de 40%.

Tabel 5.13 Percentage leraren dat aangeeft 'altijd' de volgende activiteiten met betrekking tot gedragsondersteunende strategieën te hebben uitgevoerd op de meest recente werkdag

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ik heb de regels aan de kinderen uitgelegd bij de start van een nieuwe activiteit	68.5	54.1▼	58.0▼	48.1▼	32.5▼	60.2▼	44.0▼	58.7▼	77.1▲
Ik heb mijn waardering uitgesproken tegenover de kinderen die goed hebben meegewerkt aan de activiteit	63.2	44.8▼	33.4▼	43.4▼	33.6▼	43.1▼	32.9▼	61.2=	65.7=
Ik heb kinderen die de groep stoorden, aangesproken om hen uit te leggen waarom ze ermee moeten stoppen	47.4	44.2=	37.6▼	44.9=	30.1▼	44.9=	36.8▼	50.0=	64.9▲
Ik heb geprobeerd de kinderen duidelijk te maken wat de gevolgen zouden zijn indien ze de regels niet zouden volgen	36.7	35.9=	26.4▼	32.6=	26.3▼	34.6=	25.1▼	43.2=	62.8▲
Ik heb het materiaal in kleine groepjes verdeeld om conflicten onder de kinderen te vermijden	18.2	24.1▲	13.5▼	17.8=	12.5▼	20.2=	15.7=	44.1▲	44.5▲
Ik heb de aandacht van een kind dat andere kinderen aan het storen was naar een andere, meer geschikte activiteit gericht	15.6	26.6▲	15.1=	23.9▲	15.1=	20.8▲	17.6=	36.8▲	57.2▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

5.2.3 Schoolbrede praktijken

Naast klaspraktijken wordt in TALIS ook nagegaan hoe vaak scholen uitstappen en excursies organiseren met kinderen, zoals gerapporteerd door schoolleiders (Tabel 5.14). De meeste uitstappen of excursies in Vlaanderen worden doorgaans verschillende keren per jaar uitgevoerd.

Uit de cijfers blijkt dat **uitstappen maken naar plaatsen in de openlucht** (bv. parken, bossen, stranden of andere natuurgebieden) in Vlaanderen het frequentst voorkomen. De meeste Vlaamse schoolleiders (66.5%) rapporteren dat dergelijke uitstappen verschillende keren per jaar gebeuren. Dit is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (25.9%) en elk vergelijkingsland met uitzondering van Spanje (75.4%). 30.1% van de Vlaamse schoolleiders rapporteert dat dit maandelijks of vaker gebeurt. Dit is echter significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 62.0%. Enkel het percentage schoolleiders in Ierland (8.4%) en Spanje (19.3%) is significant lager. Weinig Vlaamse schoolleiders stellen dat uitstappen in de natuur slechts één keer per jaar (2.2%) of minder (1.3%) plaatsvinden. Ook **uitstappen die kinderen betrekken bij activiteiten gericht op duurzaam omgaan met de natuur** (bv. recycleren, werken in een tuin of onderhouden van een moestuin) vinden in Vlaanderen vaak plaats. Meer dan de helft (59.2%) geeft aan dat dit verschillende keren per jaar gebeurt. Dit is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (29.9%) en elk vergelijkingsland. 27.9% van de Vlaamse schoolleiders zegt dat dit maandelijks of vaker gebeurt, al is dit significant lager dan het EU-7 gemiddelde (60.4%) en alle vergelijkingslanden. In het algemeen komen uitstappen die kinderen betrekken bij activiteiten gericht op het duurzaam omgaan met de natuur dus frequenter voor in de EU-7 landen in vergelijking met Vlaanderen.

Verder worden **uitstappen naar bibliotheken, musea of andere educatieve instellingen** volgens Vlaamse schoolleiders frequent georganiseerd. In lijn met het EU-7 gemiddelde (44.4%) geeft 52.8% van hen aan dat zulke uitstappen meerdere keren per jaar plaatsvinden. Enkel in Spanje (77.7%) zijn er significant meer schoolleiders die deze frequentie rapporteren. Het valt op dat het percentage schoolleiders in Vlaanderen (5.3%) dat stelt dat dit nooit of minder dan één keer per jaar voorkomt, significant lager is dan het EU-7 gemiddelde (15.7%) en sterk verschilt met Ierland (69.1%). Daarnaast rapporteert 62.0% van de Vlaamse schoolleiders dat **uitstappen naar culturele voorstellingen** (bv. muziek, dans, theater) meerdere keren per jaar plaatsvinden. Dit is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (43.2%). In lijn met het EU-7 gemiddelde van 19.5% geeft ongeveer een kwart van de Vlaamse schoolleiders (26.6%) aan dat dit één keer per jaar gebeurt.

Tabel 5.14 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee volgende activiteiten met betrekking tot uitstappen gebeuren

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Nooit of minder dan één keer per jaar									
Uitstappen maken naar plaatsen in de openlucht, zoals parken, bossen, stranden of andere natuurgebieden	1.3	5.7▲	0.8=	0.2=	1.3=	0.0▼	0.8=	36.5▲	0.4=
Kinderen betrekken bij activiteiten gericht op het duurzaam omgaan met de natuur (bv. materiaal recycleren, een tuin onderhouden, voedselverspilling tegengaan)	3.2	3.5=	7.3=	3.3=	1.8=	0.0▼	6.1=	4.0=	1.7=
Uitstappen maken naar bibliotheken, musea of andere educatieve culturele instellingen	5.3	15.7▲	6.5=	3.3=	4.5=	10.9=	14.6▲	69.1▲	1.0▼
Uitstappen doen naar culturele voorstellingen, bv. muziek, dans, theater	3.6	28.2▲	14.8▲	14.3▲	34.9▲	14.4▲	23.3▲	93.8▲	1.8=
Eén keer per jaar									
Uitstappen maken naar plaatsen in de openlucht, zoals parken, bossen, stranden of andere natuurgebieden	2.2	6.4▲	0.0▼	2.8=	2.9=	0.0▼	2.6=	31.5▲	4.9=
Kinderen betrekken bij activiteiten gericht op het duurzaam omgaan met de natuur (bv. materiaal recycleren, een tuin onderhouden, voedselverspilling tegengaan)	9.7	6.2=	8.9=	2.8▼	7.0=	2.3▼	10.5=	10.3=	1.3▼
Uitstappen maken naar bibliotheken, musea of andere educatieve culturele instellingen	15.2	11.7=	5.2▼	10.2=	9.7=	9.2=	23.6=	12.9=	10.7=
Uitstappen doen naar culturele voorstellingen, bv. muziek, dans, theater	26.6	19.5=	15.2▼	22.7=	17.6=	26.7=	37.4=	3.8▼	13.2▼
Verschillende keren per jaar									
Uitstappen maken naar plaatsen in de openlucht, zoals parken, bossen, stranden of andere natuurgebieden	66.5	25.9▼	12.9▼	13.0▼	5.0▼	18.2▼	33.4▼	23.6▼	75.4=
Kinderen betrekken bij activiteiten gericht op het duurzaam omgaan met de natuur (bv. materiaal recycleren, een tuin onderhouden, voedselverspilling tegengaan)	59.2	29.9▼	23.2▼	14.0▼	29.1▼	21.0▼	35.5▼	41.4▼	45.3▼
Uitstappen maken naar bibliotheken, musea of andere educatieve culturele instellingen	52.8	44.4=	40.7▼	33.1▼	61.0=	39.8▼	41.9=	16.8▼	77.7▲
Uitstappen doen naar culturele voorstellingen, bv. muziek, dans, theater	62.0	43.2▼	55.8=	48.9▼	40.3▼	43.2▼	35.6▼	2.3▼	76.3▲
Maandelijks of verschillende keren per maand									
Uitstappen maken naar plaatsen in de openlucht, zoals parken, bossen, stranden of andere natuurgebieden	30.1	62.0▲	86.3▲	84.0▲	90.8▲	81.8▲	63.2▲	8.4▼	19.3▼
Kinderen betrekken bij activiteiten gericht op het duurzaam omgaan met de natuur (bv. materiaal recycleren, een tuin onderhouden, voedselverspilling tegengaan)	27.9	60.4▲	60.6▲	79.8▲	62.0▲	76.7▲	47.8▲	44.3▲	51.7▲
Uitstappen maken naar bibliotheken, musea of andere educatieve culturele instellingen	26.7	28.2=	47.6▲	53.4▲	24.8=	40.2▲	19.9=	1.2▼	10.6▼
Uitstappen doen naar culturele voorstellingen, bv. muziek, dans, theater	7.7	9.1=	14.1=	14.1▲	7.2=	15.7▲	3.7=	0.0▼	8.7=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 5.15 brengt het percentage Vlaamse schoolleiders in kaart dat aangeeft hoe vaak in hun school verschillende evaluatiemethoden worden toegepast door medewerkers om de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen op te volgen. De cijfers wijzen uit dat de grootste groep van de Vlaamse kleuterleraren de evaluaties verschillende keren per jaar of meer uitvoert.

Iets meer dan de helft van de Vlaamse schoolleiders (52.9%) rapporteert dat **beschrijvende evaluaties** (bv. door middel van portfolio's, verslagen en aantekeningen) meerdere keren per jaar plaatsvinden. Dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde (31.6%) en alle vergelijkingslanden, met uitzondering van het aandeel in Denemarken (40.8%) en Noorwegen (43.5%). Daarnaast zegt 42.8% van de Vlaamse schoolleiders dat dit maandelijks of vaker gebeurt. Dit is significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 59.0%. In geen enkel vergelijkingsland is het percentage significant lager dan Vlaanderen. Er zijn nauwelijks Vlaamse schoolleiders die stellen dat beschrijvende evaluaties één keer per jaar (0.0%) of minder (4.3%) worden uitgevoerd.

Gestandaardiseerde evaluaties (bv. via screeninginstrumenten, checklists, schalen) worden frequent ingezet in Vlaanderen. 60.0% van de Vlaamse schoolleiders rapporteert dat deze meerdere keren per jaar plaatsvinden door de medewerkers. Dit is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (47.7%). In lijn met het EU-7 gemiddelde (22.2%) geeft 23.5% van de Vlaamse schoolleiders aan dat gestandaardiseerde evaluaties maandelijks of vaker plaatsvinden. Enkel in Spanje (36.9%) is dit percentage schoolleiders significant hoger. Slechts 0.4% stelt dat gestandaardiseerde evaluaties nooit of minder dan één keer per jaar plaatsvinden, wat significant lager is dan in de EU-7 (16.5%) en nagenoeg elk vergelijkingsland met uitzondering van Noorwegen (5.8%).

Tabel 5.15 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee evaluaties van de ontwikkeling, welzijn en leren van kinderen gebeuren

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Nooit of minder dan één keer per jaar									
Medewerkers voeren beschrijvende evaluaties uit (bv. d.m.v. portfolio's, verslagen, aantekeningen)	4.3	5.0=	7.5=	15.9▲	4.1=	3.1=	1.5=	0.3▼	2.8=
Medewerkers gebruiken gestandaardiseerde evaluaties (bv. screeninginstrumenten, checklists, schalen)	0.4	16.5▲	4.7▲	13.4▲	5.8=	44.1▲	5.8▲	34.6▲	7.1▲
Eén keer per jaar									
Medewerkers voeren beschrijvende evaluaties uit (bv. d.m.v. portfolio's, verslagen, aantekeningen)	0.0	4.4▲	3.7▲	8.8▲	2.0=	3.7=	6.8▲	1.6=	4.1▲
Medewerkers gebruiken gestandaardiseerde evaluaties (bv. screeninginstrumenten, checklists, schalen)	16.1	13.6=	14.3=	21.6=	7.3▼	5.7▼	32.5▲	8.6=	5.1▼
Meerdere keren per jaar									
Medewerkers voeren beschrijvende evaluaties uit (bv. d.m.v. portfolio's, verslagen, aantekeningen)	52.9	31.6▼	40.8=	34.0▼	43.5=	30.6▼	20.3▼	16.1▼	35.8▼
Medewerkers gebruiken gestandaardiseerde evaluaties (bv. screeninginstrumenten, checklists, schalen)	60.0	47.7▼	56.3=	52.0=	75.8▲	38.8▼	36.3▼	24.1▼	50.9=
Maandelijks of meerdere keren per maand									
Medewerkers voeren beschrijvende evaluaties uit (bv. d.m.v. portfolio's, verslagen, aantekeningen)	42.8	59.0▲	47.9=	41.3=	50.4=	62.6▲	71.4▲	82.0▲	57.3▲
Medewerkers gebruiken gestandaardiseerde evaluaties (bv. screeninginstrumenten, checklists, schalen)	23.5	22.2=	24.8=	13.0▼	11.2▼	11.4▼	25.4=	32.8=	36.9▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

5.3 Conclusie

Dit hoofdstuk onderzocht de professionele overtuigingen van Vlaamse kleuterleraren en schoolleiders en pedagogische praktijken van Vlaamse kleuterleraren. Een vergelijking tussen de overtuigingen en de effectieve praktijken van leraren en een vergelijking met de EU-7 leveren vier vaststellingen op.

Een eerste vaststelling is dat er zowel in de overtuigingen als de gerapporteerde praktijken duidelijk **groeimarge is voor Vlaamse kleuterleraren om te differentiëren en om te gaan met diversiteit**. Op vlak van de overtuiging wat ze kunnen doen in hun werk met kinderen haalt ongeveer een kwart of minder van hen aan dat ze het werk kunnen aanpassen aan individuele behoeften van het kind, ontwikkeling van kinderen uit kansarme milieus kunnen ondersteunen en de interesse van kinderen voor culturele verschillen kunnen stimuleren. Dit strookt met het kleine aandeel Vlaamse leraren dat activiteiten met betrekking tot differentiatie op de meest recente werkdag uitvoerde. Bij de helft van deze activiteiten liggen de Vlaamse cijfers significant lager dan het EU-7 gemiddelde. Dit wijst op een structurele uitdaging voor Vlaanderen om in de klaspraktijk meer op maat te werken en beter aan te sluiten bij de diversiteit van de leerlingenpopulatie die in hoofdstuk 2 werd beschreven.

Een tweede vaststelling betreft het **stimuleren van de sociale en emotionele ontwikkeling** van kinderen. Zowel kleuterleraren als schoolleiders hechten hier in hun overtuigingen veel belang aan. Competenties als communiceren, samenwerken en het begrijpen en reguleren van emoties worden door de meerderheid naar voren geschoven als van groot belang of heel erg belangrijk. Deze overtuiging weerspiegelt zich ook in de praktijk. De meeste Vlaamse kleuterleraren rapporteren dat zij dagelijks of minstens wekelijks inzetten op het stimuleren van sociaal gedrag, het ondersteunen van emotieregulatie en het praten met kinderen over gevoelens. Niettemin is het aandeel Vlaamse leraren dat dagelijks verschillende activiteiten met betrekking tot de emotionele ontwikkeling uitvoerde significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde.

Een derde vaststelling is dat meer Vlaamse leraren en schoolleiders **schoolse basisvaardigheden, zoals taal- en rekenvaardigheden en de voorbereiding op school, van groot belang achten** in vergelijking met de EU-7. Deze overtuiging vertaalt zich ook in de praktijk. De groep Vlaamse kleuterleraren die helemaal niet inzet op activiteiten rond geletterdheid en gecijferdheid is nagenoeg bij alle domeinen kleiner dan in de EU-7. Vlaanderen scoort hier dus internationaal sterk, met een stevig fundament in de basisvaardigheden die voorbereiden op verdere schoolloopbanen.

Een vierde vaststelling heeft betrekking op de vergelijking met de EU-7. **Vlaanderen scoort vaak dicht bij of boven het Europese gemiddelde**, maar Ierland en Spanje rapporteren systematisch hogere frequenties voor de pedagogische praktijken. Verder valt Vlaanderen internationaal op door een beperkter aantal leraren dat activiteiten zoals samenwerken met ouders of voorbereiding van leeractiviteiten tijdens direct contact met kinderen uitvoert.

6 Leiderschap in de praktijk

Na de analyse van de pedagogische praktijken van leraren in het vorige hoofdstuk, focust dit hoofdstuk op de schoolleider van kleuterscholen. In de internationale literatuur wordt effectief leiderschap benoemd als een cruciale component in het realiseren van kwaliteitsvol kleuteronderwijs en voor het ondersteunen van de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen (Fonsén et al., 2023; Fu, 2023; OECD, 2018b). De schoolleider is de spilfiguur die de visie van de school vertaalt naar een concrete context en de concrete pedagogische praktijken faciliteert. De leiderschapsstijl en dagelijkse keuzes zijn dan ook bepalend voor de kwaliteit van de school. In de literatuur wordt in deze context een onderscheid gemaakt tussen management en leiderschap. Management betekent het in stand houden en organiseren van de dagelijkse werking. Leiderschap daarentegen is meer toekomstgericht en focust op het empoweren, motiveren en ontwikkelen van het team (Aubrey et al., 2013; Fu, 2023).

Dit hoofdstuk onderzoekt hoe Vlaamse schoolleiders hun taken in de praktijk invullen en de balans vinden tussen deze management- en leiderschapsaspecten. We analyseren hoe zij hun tijd verdelen, welke leiderschapspraktijken ze hanteren en met welke frequentie. Daarnaast onderzoeken we hun rol als netwerker, met een specifieke focus op de samenwerking met ouders, het lager onderwijs en externe partners. De nadruk ligt hierbij op pedagogisch leiderschap. Dit wordt steeds vaker gezien als een gedeelde verantwoordelijkheid tussen directie en leraren, gericht op het optimaliseren van de ontwikkeling van het kind (Fonsén et al., 2023; Fu, 2023).

Een essentieel onderdeel van dit hoofdstuk is de dubbele invalshoek, namelijk zowel vanuit de perceptie van de schoolleider als de leraar. Onderzoek toont dat leiders en medewerkers soms een onduidelijk beeld hebben van wat beleidsconcepten zoals 'de lerende organisatie' in de praktijk betekenen of dat ze zich weinig bewust zijn van hun eigen leiderschapsrol (Fu, 2023; Vannebo & Gotvassli, 2014). Daarom kijken we niet alleen naar wat schoolleiders zelf rapporteren over hun praktijken, maar leggen we dit naast de perceptie van de leraren. Deze vergelijking levert een genuanceerd beeld op. Dit legt niet alleen de sterktes van het Vlaamse leiderschap bloot, maar ook de aandachtspunten en de mogelijke kloof tussen beleid en beleving op de werkvloer.

6.1 Tijdsbesteding van de schoolleider

De manier waarop schoolleiders hun tijd verdelen over verschillende taken, geeft een beeld van de reële eisen ten aanzien en prioriteiten van de functie. Uit de analyse van hun tijdsbesteding komt naar boven dat Vlaamse schoolleiders, naast administratieve leiderschapstaken en vergaderingen, een sterke focus leggen op pedagogisch leiderschap en externe relaties (Tabel 6.1). Dit gaat ten koste van het direct contact met de kinderen.

De grootste hap uit de werkweek van de Vlaamse schoolleiders gaat naar **administratieve leiderschapstaken en vergaderingen**, goed voor 37.3% van hun tijd. Hoewel dit aanzienlijk is, is de tijd die naar deze taken gaat in Vlaanderen lager dan in sommige andere Europese landen. Schoolleiders in Finland (46.1%) en Noorwegen (47.7%) besteden bijvoorbeeld een significant groter deel van hun tijd aan deze taken. De Vlaamse situatie is hiermee hetzelfde dan het EU-7 gemiddelde (37.3%). Waar Vlaanderen zich echter positief onderscheidt, is in de tijd die besteed wordt aan **pedagogisch leiderschap**. Met 25.7% is dit aandeel significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 21.2%.

Daarnaast toont de Vlaamse schoolleider zich als een actieve netwerker. Zowel de **interactie met ouders** (12.7% vs. EU-7=11.0%) als de **interactie met andere stakeholders** (8.8% vs. EU-7=7.2%) nemen significant meer tijd in beslag dan in de vergelijkingslanden. De focus op administratieve leiderschapstaken en vergaderingen, pedagogisch leiderschap en externe relaties heeft echter een duidelijke keerzijde. De tijd die Vlaamse schoolleiders in **directe interactie met de kinderen** doorbrengen is met 8.8% de helft lager dan het EU-7 gemiddelde van 19.0%. De kloof is groot in vergelijking met landen als Duitsland, waar schoolleiders 27.1% van hun tijd met kinderen doorbrengen, en zeker Ierland, waar dit oploopt tot 34.0%, bijna vier keer zoveel als in Vlaanderen. Dit bevestigt het beeld van de Vlaamse schoolleider als een manager die, meer dan in andere Europese landen, losstaat van een actieve rol in de klasgroep.

Tabel 6.1 Gemiddeld percentage van de tijd dat schoolleiders aan de volgende taken besteedden in de afgelopen 12 maanden

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Administratieve leiderschapstaken en vergaderingen	37.3	37.3=	32.7▼	46.1▲	47.7▲	39.0=	28.4▼	35.3=	32.1▼
Pedagogisch leiderschap	25.7	21.2▼	26.3=	20.7▼	20.1▼	24.8=	23.3=	11.5▼	21.7▼
Interactie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	12.7	11.0▼	12.2=	7.5▼	7.7▼	8.2▼	14.7=	11.9=	15.0▲
Interactie met de kinderen	8.8	19.0▲	16.2▲	12.5=	13.5▲	10.8=	27.1▲	34.0▲	18.6▲
Interactie met andere stakeholders	8.8	7.2▼	9.0=	7.6=	5.8▼	7.6=	7.0▼	5.6▼	7.6▼
Andere	7.4	5.1▼	5.3=	5.5=	4.8=	10.1=	3.2▼	2.0▼	5.1▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.1.1 Leiderschapspraktijken

De frequentie waarmee schoolleiders specifieke leiderschapstaken uitvoeren, toont de prioriteiten die zij in de praktijk hanteren. Uit de data komt een leiderschapsstijl bij Vlaamse schoolleiders naar voren die gekenmerkt wordt door een minder frequente dagelijkse of wekelijkse pedagogische bijsturing op de werkvloer. Concreet betekent dit dat taken als het observeren van de aanpak van medewerkers en het geven van feedback minder vaak op dagelijkse of wekelijkse basis gebeuren. In plaats daarvan is er een sterke concentratie van opvolgingstaken in een **maandelijkse cyclus** (Tabel 6.2).

Minder frequente dagelijkse en wekelijkse rol

In vergelijking met de meeste Europese landen, zijn Vlaamse schoolleiders minder vaak op dagelijkse of wekelijkse basis bezig met direct pedagogisch leiderschap.

Het **observeren van de aanpak van medewerkers en de interactie tussen kinderen en medewerkers** gebeurt wekelijks bij 17.5% van de Vlaamse schoolleiders, significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 30.0%. Dit staat in contrast met landen als Finland (37.9%) en Denemarken (35.3%), waar dit meer dan dubbel zo vaak een wekelijkse praktijk is. Het verschil is nog groter voor het **geven van feedback op basis van observaties**. In Vlaanderen doet slechts 10.4% van de schoolleiders dit wekelijks, duidelijk minder dan het EU-7 gemiddelde van 32.2%. Feedback geven op basis van observaties is in bijna alle andere landen een kernactiviteit die wekelijks door 30% tot meer dan 40% van de schoolleiders wordt uitgevoerd, zoals in Denemarken (44.4%) en Finland (40.6%). Ook het **ondersteunen van de samenwerking tussen medewerkers** is een taak die de Vlaamse schoolleider wekelijks significant minder vaak opneemt (12.2%) dan het EU-7 gemiddelde (23.6%) en collega's in bijvoorbeeld Denemarken (40.7%) of Noorwegen (27.6%).

Concentratie van taken die sterker gespreid zijn in de tijd

Het beeld kantelt wanneer we naar de **maandelijkse** activiteiten kijken. De taken die wekelijks minder vaak voorkomen, worden in Vlaanderen net vaker op maandelijkse basis uitgevoerd. Zo zijn Vlaamse schoolleiders maandelijks actiever in het **observeren van de aanpak van hun medewerkers** (35.9% vs. EU-7=20.9%). Ook het **ondersteunen van de samenwerking tussen de medewerkers** (53.0% vs. EU-7=43.4%) en ervoor zorgen dat **ze hun verantwoordelijkheid nemen om hun vaardigheden in het werken met kinderen te verbeteren** (53.3% vs. EU-7= 43.7%) zijn taken die in Vlaanderen bij uitstek maandelijks worden opgenomen. Daarnaast is het **werken aan de ontwikkeling van een visie voor de school** een taak die maandelijks door 41.3% van de Vlaamse schoolleiders wordt opgenomen, wat in lijn ligt met het EU-7 gemiddelde (35.0%). Het Vlaamse leiderschapsmodel lijkt dus niet gericht op continue, informele bijsturing, maar meer op een proces dat hoofdzakelijk volgens een maandelijks ritme plaatsvindt.

Het beeld van een leiderschapsmodel dat sterker gespreid is in tijd wordt verder bevestigd wanneer we kijken naar de taken die **minder dan één keer per maand** worden uitgevoerd. Hoewel observationele en feedbacktaken in Vlaanderen doorgaans maandelijks worden uitgevoerd, is er een aanzienlijke groep schoolleiders die deze op een lagere frequentie toepast. Bijna de helft (46.8%) geeft aan **feedback te geven aan de medewerkers op basis van observaties** op een minder dan maandelijks basis, een aandeel dat significant groter is dan het EU-7 gemiddelde van 22.9%. Een gelijkaardig patroon vinden we voor het **samenwerken met medewerkers om te verbeteren hoe kinderen samenspelen**: voor de helft van de Vlaamse schoolleiders (50.7%) is dit een activiteit die ze minder dan één keer per maand uitvoeren. Dit is een significant groter aandeel dan het EU-7 gemiddelde (24.3%). Ook het **zorgen voor een optimaal gebruik van de ruimte** volgt deze trend: 54.4% van de Vlaamse schoolleiders doet dit minder dan één keer per maand, dit aandeel is significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 44.4%. Het **samenwerken met de medewerkers om de manier waarop kinderen samen spelen te verbeteren** is een activiteit die de helft van de Vlaamse schoolleiders (50.7%) minder dan één keer per maand uitvoert. Dit is significant vaker dan het EU-7 gemiddelde (24.3%). Voor andere strategische taken is een lage frequentie de norm. Het **aanpassen van het beleid op basis van externe evaluaties** (58.9%) en het ondernemen van acties voor **milieuvriendelijkheid en duurzaamheid** (62.2%) zijn typisch taken die de meeste schoolleiders minder dan maandelijks of zelfs nooit uitvoeren.

Tabel 6.2 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert van hun deelname aan onderstaande activiteiten in de afgelopen 12 maanden

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Nooit									
Samenwerken met medewerkers om de manier waarop kinderen samen spelen te verbeteren	10.7	5.8=	0.0▼	0.6▼	2.5▼	12.4=	6.1=	6.4=	12.6=
Observatie van de aanpak van de medewerkers en de interactie tussen kinderen en medewerkers	1.7	2.3=	0.0▼	0.8=	3.2=	4.0=	2.2=	3.9=	2.3=
Feedback geven aan de medewerkers op basis van observaties	2.4	2.8=	0.0▼	0.0▼	4.2=	3.8=	1.5=	6.0=	4.3=
Samenwerking tussen de medewerkers ondersteunen	2.7	2.6=	0.0▼	0.0▼	1.0=	4.1=	5.0=	5.6=	2.7=
Acties ondernemen om ervoor te zorgen dat de medewerkers hun verantwoordelijkheid nemen om hun vaardigheden in het werken met kinderen te verbeteren	3.9	3.6=	0.6=	0.4=	6.5=	3.2=	3.4=	6.6=	4.6=
Werken aan de ontwikkeling van een visie voor deze kleuterschool, of communiceerde erover	2.4	4.8=	2.1=	2.2=	13.8▲	2.2=	3.1=	6.5=	3.4=
Beleid aanpassen of de praktijken van deze kleuterschool aan op basis van monitoringresultaten of resultaten van een externe evaluatie	15.1	12.7=	14.3=	2.9▼	14.1=	8.0=	31.0▲	9.4=	9.1=
Zorgen voor een meer optimaal gebruik van de ruimte om bij te dragen tot de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	8.2	4.3=	0.0▼	0.6▼	12.5=	5.7=	3.0▼	4.3=	3.8=
Acties ondernemen om de milieuvriendelijke duurzaamheidspraktijken of de ecologische voetafdruk in deze kleuterschool te verbeteren	11.3	14.6=	10.3=	4.9▼	28.4▲	30.3▲	11.2=	12.7=	4.7▼

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Minder dan één keer per maand									
Samenwerken met medewerkers om de manier waarop kinderen samen spelen te verbeteren	50.7	24.3 ▼	12.4 ▼	32.8 ▼	16.9 ▼	50.6=	16.4 ▼	5.0 ▼	36.1 ▼
Observatie van de aanpak van de medewerkers en de interactie tussen kinderen en medewerkers	34.4	18.1 ▼	5.3 ▼	15.2 ▼	30.0=	35.7=	13.7 ▼	6.7 ▼	19.8 ▼
Feedback geven aan de medewerkers op basis van observaties	46.8	22.9 ▼	6.7 ▼	17.7 ▼	30.9 ▼	50.5=	15.3 ▼	13.1 ▼	26.2 ▼
Samenwerking tussen de medewerkers ondersteunen	30.5	23.7=	7.5 ▼	34.5=	20.4=	32.8=	19.4 ▼	18.3 ▼	32.9=
Acties ondernemen om ervoor te zorgen dat de medewerkers hun verantwoordelijkheid nemen om hun vaardigheden in het werken met kinderen te verbeteren	28.4	25.4=	11.0 ▼	37.2=	22.5=	35.6=	23.7=	19.4=	28.3=
Werken aan de ontwikkeling van een visie voor deze kleuterschool, of communiceerde erover	39.6	37.9=	45.7=	39.4=	33.8=	41.7=	41.0=	37.8=	25.8 ▼
Beleid aanpassen of de praktijken van deze kleuterschool aan op basis van monitoringresultaten of resultaten van een externe evaluatie	58.9	57.0=	63.7=	64.3=	61.3=	62.8=	47.6=	44.8 ▼	54.6=
Zorgen voor een meer optimaal gebruik van de ruimte om bij te dragen tot de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	54.4	44.4 ▼	30.8 ▼	45.7=	48.3=	60.5=	53.6=	27.6 ▼	44.5=
Acties ondernemen om de milieuvriendelijke duurzaamheidspraktijken of de ecologische voetafdruk in deze kleuterschool te verbeteren	62.2	50.7 ▼	56.9=	63.9=	56.4=	50.2=	36.2 ▼	44.2 ▼	46.9 ▼
Maandelijks									
Samenwerken met medewerkers om de manier waarop kinderen samen spelen te verbeteren	27.7	28.6=	32.8=	37.2=	45.0 ▲	23.3=	16.3 ▼	17.2=	28.6=
Observatie van de aanpak van de medewerkers en de interactie tussen kinderen en medewerkers	35.9	20.9 ▼	15.7 ▼	21.7 ▼	21.2 ▼	36.6=	14.8 ▼	9.2 ▼	27.0=
Feedback geven aan de medewerkers op basis van observaties	38.1	30.8=	28.4=	38.5=	31.1=	33.7=	28.6=	24.7 ▼	30.5=
Samenwerking tussen de medewerkers ondersteunen	53.0	43.4=	41.5=	44.4=	46.6=	44.2=	43.8=	39.9=	43.7=
Acties ondernemen om ervoor te zorgen dat de medewerkers hun verantwoordelijkheid nemen om hun vaardigheden in het werken met kinderen te verbeteren	53.3	43.7 ▼	54.1=	41.3 ▼	45.7=	49.0=	39.1 ▼	35.6 ▼	41.0 ▼
Werken aan de ontwikkeling van een visie voor deze kleuterschool, of communiceerde erover	41.3	35.0=	29.1 ▼	43.3=	29.6=	35.2=	41.8=	31.8=	34.2=
Beleid aanpassen of de praktijken van deze kleuterschool aan op basis van monitoringresultaten of resultaten van een externe evaluatie	18.8	23.2=	15.7=	26.2=	23.4=	25.0=	16.9=	32.4 ▲	22.9=
Zorgen voor een meer optimaal gebruik van de ruimte om bij te dragen tot de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	25.2	35.2 ▲	43.4 ▲	44.2 ▲	34.0=	20.0=	30.8=	43.4 ▲	30.7=
Acties ondernemen om de milieuvriendelijke duurzaamheidspraktijken of de ecologische voetafdruk in deze kleuterschool te verbeteren	18.0	18.9=	19.6=	18.5=	9.9=	13.8=	19.9=	23.0=	27.2 ▲

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Wekelijks									
Samenwerken met medewerkers om de manier waarop kinderen samen spelen te verbeteren	10.6	24.4 ▲	31.3 ▲	22.3 ▲	31.6 ▲	9.3=	26.8 ▲	34.5 ▲	15.1=
Observatie van de aanpak van de medewerkers en de interactie tussen kinderen en medewerkers	17.5	30.0 ▲	35.3 ▲	37.9 ▲	31.4 ▲	18.8=	22.4=	30.6 ▲	33.6 ▲
Feedback geven aan de medewerkers op basis van observaties	10.4	32.2 ▲	44.4 ▲	40.6 ▲	30.4 ▲	11.5=	38.3 ▲	30.5 ▲	29.8 ▲
Samenwerking tussen de medewerkers ondersteunen	12.2	23.6 ▲	40.7 ▲	20.1=	27.6 ▲	18.4=	21.5=	18.8=	17.7=
Acties ondernemen om ervoor te zorgen dat de medewerkers hun verantwoordelijkheid nemen om hun vaardigheden in het werken met kinderen te verbeteren	13.6	20.8 ▲	26.2 ▲	20.3=	20.7=	11.3=	23.1=	23.1=	21.0=
Werken aan de ontwikkeling van een visie voor deze kleuterschool, of communiceerde erover	13.8	15.1=	11.5=	11.7=	17.3=	14.5=	11.8=	16.3=	23.0 ▲
Beleid aanpassen aan de praktijken van deze kleuterschool op basis van monitoringresultaten of resultaten van een externe evaluatie	5.6	4.7=	1.6=	5.6=	1.2 ▼	2.9=	2.2=	10.6=	9.0=
Zorgen voor een meer optimaal gebruik van de ruimte om bij te dragen tot de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	6.3	11.2 ▲	20.7 ▲	8.3=	3.1=	8.9=	7.4=	16.2=	13.5 ▲
Acties ondernemen om de milieuvriendelijke duurzaamheidspraktijken of de ecologische voetafdruk in deze kleuterschool te verbeteren	2.8	7.2 ▲	8.6=	6.2=	3.2=	4.4=	9.9 ▲	8.7=	9.5 ▲
Dagelijks									
Samenwerken met medewerkers om de manier waarop kinderen samen spelen te verbeteren	0.3	16.8 ▲	23.5 ▲	7.1 ▲	4.0=	4.4 ▲	34.4 ▲	36.9 ▲	7.5 ▲
Observatie van de aanpak van de medewerkers en de interactie tussen kinderen en medewerkers	10.4	28.7 ▲	43.7 ▲	24.4 ▲	14.3=	5.0=	46.8 ▲	49.6 ▲	17.3=
Feedback geven aan de medewerkers op basis van observaties	2.3	11.3 ▲	20.6 ▲	3.1=	3.5=	0.6=	16.3 ▲	25.6 ▲	9.3 ▲
Samenwerking tussen de medewerkers ondersteunen	1.6	6.7 ▲	10.3 ▲	1.0=	4.4=	0.4=	10.2 ▲	17.5 ▲	3.0=
Acties ondernemen om ervoor te zorgen dat de medewerkers hun verantwoordelijkheid nemen om hun vaardigheden in het werken met kinderen te verbeteren	0.7	6.5 ▲	8.1 ▲	0.9=	4.7=	0.8=	10.7 ▲	15.3 ▲	5.1 ▲
Werken aan de ontwikkeling van een visie voor deze kleuterschool, of communiceerde erover	2.9	7.2 ▲	11.6 ▲	3.5=	5.4=	6.4=	2.2=	7.6=	13.6 ▲
Beleid aanpassen of de praktijken van deze kleuterschool aan op basis van monitoringresultaten of resultaten van een externe evaluatie	1.5	2.4=	4.6=	1.1=	0.0 ▼	1.3=	2.3=	2.7=	4.5=
Zorgen voor een meer optimaal gebruik van de ruimte om bij te dragen tot de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	5.8	4.9=	5.1=	1.3 ▼	2.1=	5.0=	5.2=	8.4=	7.5=
Acties ondernemen om de milieuvriendelijke duurzaamheidspraktijken of de ecologische voetafdruk in deze kleuterschool te verbeteren	5.6	8.6=	4.6=	6.5=	2.1=	1.3 ▼	22.8 ▲	11.4=	11.6 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.1.2 Schoolleider als netwerker

Naast het interne management, heeft de schoolleider een belangrijke rol om relaties met diverse partners op te bouwen en te onderhouden, gaande van ouders en experts tot andere scholen en diensten (Tabel 6.3). De data over de frequentie van deze interacties tonen dat de Vlaamse schoolleider een actieve netwerker is, met een focus op de doorstroom naar het lager onderwijs en een intensieve communicatie met ouders en externe deskundigen.

Het meest opvallende kenmerk van de Vlaamse schoolleider is de frequente **communicatie met directeurs of leraren van scholen lager onderwijs**. 36.2% van de schoolleiders communiceert dagelijks met directeurs of leraren van lagere scholen. Dit aandeel is niet alleen bijna zes keer zo groot als het EU-7 gemiddelde (6.2%), maar is ook significant groter dan in elk ander vergeleken Europees land. De verankering van deze samenwerking wordt verder bevestigd door het feit dat 0.0% van de Vlaamse schoolleiders aangeeft nooit contact te hebben met het lager onderwijs, tegenover 10.1% in de EU-7 landen. Dit wijst op een meer geïntegreerd systeem van kleuter- en lager onderwijs in Vlaanderen.

De Vlaamse schoolleider investeert ook significant meer tijd in de communicatie met de directe omgeving van het kind. Hoewel dagelijkse **informele communicatie met ouders** een gangbare praktijk is in Vlaanderen en Europa (43.4% vs. EU-7=41.8%), onderscheidt Vlaanderen zich door de frequentie van **formele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken**. Wekelijks communiceert 28.0% van de schoolleiders formeel met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. formeel oudercontact), significant vaker dan het EU-7 gemiddelde van 17.4%.

Daarnaast wordt er in Vlaanderen vaker een beroep gedaan op externe expertise. Wekelijks **overleg met deskundigen in de ontwikkeling van kinderen**, zoals logopedisten of psychologen, gebeurt bij 26.1% van de schoolleiders. Dit is significant meer dan de 14.7% in de EU-7. De samenwerking met sociale- en gezondheidsdiensten vindt doorgaans op een lagere frequentie plaats, en is gericht op specifieke noden. Voor de meerderheid van de Vlaamse schoolleiders gebeurt de **samenwerking met sociale diensten of diensten voor kinderen en gezinnen** minder dan één keer per maand (57.1%). Dit patroon is vergelijkbaar met het EU-7 gemiddelde (61.7%). Een gelijkaardig beeld zien we voor de **samenwerking met gezondheidsdiensten**: ook dit gebeurt voor de meeste schoolleiders (61.2%) op een minder dan maandelijkse basis, wat niet significant verschilt van het EU-7 gemiddelde (66.7%).

Een opvallende praktijk waarin Vlaanderen zich onderscheidt, is het organiseren van **huisbezoeken**. Hoewel een meerderheid van de Vlaamse schoolleiders (67.7%) aangeeft dit nooit te doen, is dit aandeel significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (91.6%) en lager dan in alle andere vergeleken Europese landen. Bijna een derde van de Vlaamse schoolleiders (29.9%) doet dit minder dan één keer per maand. Dit is significant hoger dan de EU-7 (7.0%) en elk vergelijkingsland.

Tabel 6.3 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee onderstaande activiteiten op de kleuterschool plaatsvinden

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Nooit									
Communicatie met kleuteronderwijzers en/of directeurs van andere kleuterscholen	2.8	5.8=	1.2=	0.3=	2.1=	1.4=	2.0=	22.1 ▲	11.1 ▲
Communicatie met directeurs of leraren van scholen lager onderwijs	0.0	10.1 ▲	3.6=	16.0 ▲	9.5 ▲	21.0 ▲	3.5 ▲	14.2 ▲	2.7 ▲
Samenwerking met diensten voor kinderen of gezinnen of met sociale diensten (bv. dienst kindbescherming, diensten voor familiale ondersteuning)	2.1	4.7=	0.4=	1.0=	0.0 ▼	3.2=	2.8=	18.8 ▲	6.5 ▲
Samenwerking met gezondheidsdiensten die de gezondheid van kinderen en gezinnen opvolgen en ondersteunen	3.3	10.6 ▲	2.2=	5.2=	7.6=	17.7 ▲	5.3=	28.2 ▲	8.2 ▲
Overleg met deskundigen in de ontwikkeling van kinderen (bv. logopedisten, psychologen)	1.3	6.3 ▲	0.0 ▼	3.6=	2.0=	4.4=	12.3 ▲	16.9 ▲	4.5 ▲
Informele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. informele gesprekken over de ontwikkeling of activiteiten van de kinderen)	0.0	1.0 ▲	0.0=	0.9=	1.5=	3.5 ▲	0.7=	0.0=	0.2=
Formele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. formele oudercontacten)	0.0	2.8 ▲	0.0=	2.8 ▲	0.0=	1.9=	0.8=	13.3 ▲	0.7=
Huisbezoeken om ouders of opvoedingsverantwoordelijke te ondersteunen bij het bevorderen van de ontwikkeling, het welbevinden, en het leren van de kinderen	67.7	91.6 ▲	92.7 ▲	83.8 ▲	97.9 ▲	96.9 ▲	86.2 ▲	94.7 ▲	88.8 ▲
Minder dan één keer per maand									
Communicatie met kleuteronderwijzers en/of directeurs van andere kleuterscholen	27.5	24.7=	9.9 ▼	15.4 ▼	14.6 ▼	23.8=	37.9=	26.2=	45.3 ▲
Communicatie met directeurs of leraren van scholen lager onderwijs	9.7	54.6 ▲	70.2 ▲	45.1 ▲	68.6 ▲	45.6 ▲	67.5 ▲	66.5 ▲	18.7 ▲
Samenwerking met diensten voor kinderen of gezinnen of met sociale diensten (bv. dienst kindbescherming, diensten voor familiale ondersteuning)	57.1	61.7=	36.4 ▼	70.2 ▲	79.0 ▲	73.5 ▲	66.9=	62.9=	43.3 ▼
Samenwerking met gezondheidsdiensten die de gezondheid van kinderen en gezinnen opvolgen en ondersteunen	61.2	66.7=	52.9=	72.4 ▲	77.8 ▲	67.0=	80.8 ▲	56.5=	59.6=
Overleg met deskundigen in de ontwikkeling van kinderen (bv. logopedisten, psychologen)	35.8	43.3=	20.1 ▼	47.1=	48.7=	49.2 ▲	51.0 ▲	59.9 ▲	27.1=
Informele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. informele gesprekken over de ontwikkeling of activiteiten van de kinderen)	8.9	10.5=	3.5 ▼	8.9=	10.8=	22.6 ▲	11.4=	3.5 ▼	12.5=
Formele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. formele oudercontacten)	45.3	47.9=	23.8 ▼	60.1 ▲	74.2 ▲	62.1 ▲	33.2 ▼	49.4=	32.6 ▼
Huisbezoeken om ouders of opvoedingsverantwoordelijke te ondersteunen bij het bevorderen van de ontwikkeling, het welbevinden, en het leren van de kinderen	29.9	7.0 ▼	5.5 ▼	15.7 ▼	2.1 ▼	3.1 ▼	11.8 ▼	2.7 ▼	7.8 ▼

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Maandelijks									
Communicatie met kleuteronderwijzers en/of directeurs van andere kleuterscholen	35.5	27.6=	29.1=	26.4=	33.1=	31.4=	34.0=	15.2▼	23.8▼
Communicatie met directeurs of leraren van scholen lager onderwijs	35.1	18.4▼	19.7▼	17.8▼	12.6▼	18.4▼	23.9▼	10.1▼	26.4=
Samenwerking met diensten voor kinderen of gezinnen of met sociale diensten (bv. dienst kinderscherming, diensten voor familiale ondersteuning)	27.3	26.7=	47.9▲	25.1=	19.7=	19.7=	24.9=	16.4=	33.2=
Samenwerking met gezondheidsdiensten die de gezondheid van kinderen en gezinnen opvolgen en ondersteunen	27.4	20.1=	42.2▲	20.4=	14.6▼	15.3▼	10.2▼	12.1▼	25.7=
Overleg met deskundigen in de ontwikkeling van kinderen (bv. logopedisten, psychologen)	36.9	34.5=	58.8▲	35.4=	38.5=	42.4=	14.7▼	20.0▼	31.8=
Informele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. informele gesprekken over de ontwikkeling of activiteiten van de kinderen)	18.9	20.3=	18.7=	24.4=	18.2=	21.0=	23.0=	13.8=	23.1=
Formele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. formele oudercontacten)	22.5	27.4=	43.4▲	19.1=	21.2=	25.0=	33.8▲	20.6=	28.9=
Huisbezoeken om ouders of opvoedingsverantwoordelijke te ondersteunen bij het bevorderen van de ontwikkeling, het welbevinden, en het leren van de kinderen	1.8	0.7=	1.2=	0.2=	0.0▼	0.0▼	2.0=	1.1=	0.4=
Wekelijks									
Communicatie met kleuteronderwijzers en/of directeurs van andere kleuterscholen	17.9	25.2▲	26.5=	42.2▲	25.9=	35.5▲	23.1=	10.4=	12.9=
Communicatie met directeurs of leraren van scholen lager onderwijs	19.0	10.7▼	3.6▼	13.7=	7.4▼	13.4=	3.8▼	3.3▼	29.8▲
Samenwerking met diensten voor kinderen of gezinnen of met sociale diensten (bv. dienst kinderscherming, diensten voor familiale ondersteuning)	13.2	6.7▼	15.3=	3.7▼	1.3▼	3.5▼	5.4▼	1.8▼	15.9=
Samenwerking met gezondheidsdiensten die de gezondheid van kinderen en gezinnen opvolgen en ondersteunen	7.7	2.5▼	2.6▼	2.1▼	0.0▼	0.0▼	3.8=	3.2=	5.5=
Overleg met deskundigen in de ontwikkeling van kinderen (bv. logopedisten, psychologen)	26.1	14.7▼	21.1=	13.3▼	10.7▼	3.5▼	21.3=	3.2▼	29.8=
Informele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. informele gesprekken over de ontwikkeling of activiteiten van de kinderen)	28.8	26.5=	33.7=	25.1=	28.0=	19.3=	26.4=	19.7=	32.9=
Formele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. formele oudercontacten)	28.0	17.4▼	32.8=	15.5▼	1.4▼	5.0▼	25.2=	10.8▼	31.3=
Huisbezoeken om ouders of opvoedingsverantwoordelijke te ondersteunen bij het bevorderen van de ontwikkeling, het welbevinden, en het leren van de kinderen	0.5	0.2=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	1.5=

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Dagelijks									
Communicatie met kleuteronderwijzers en/of directeurs van andere kleuterscholen	16.3	16.7=	33.3▲	15.7=	24.3=	7.9▼	3.0▼	26.1=	6.9▼
Communicatie met directeurs of leraren van scholen lager onderwijs	36.2	6.2▼	2.9▼	7.4▼	2.0▼	1.7▼	1.3▼	5.9▼	22.4▼
Samenwerking met diensten voor kinderen of gezinnen of met sociale diensten (bv. dienst kinderbescherming, diensten voor familiale ondersteuning)	0.4	0.2=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	1.1=
Samenwerking met gezondheidsdiensten die de gezondheid van kinderen en gezinnen opvolgen en ondersteunen	0.4	0.1=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	0.0=	1.0=
Overleg met deskundigen in de ontwikkeling van kinderen (bv. logopedisten, psychologen)	0.0	1.2▲	0.0=	0.6=	0.0=	0.4=	0.7=	0.0=	6.7▲
Informele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. informele gesprekken over de ontwikkeling of activiteiten van de kinderen)	43.4	41.8=	44.1=	40.6=	41.4=	33.6=	38.4=	63.1▲	31.2▼
Formele communicatie met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (bv. formele oudercontacten)	4.2	4.4=	0.0▼	2.4=	3.2=	6.1=	7.1=	5.9=	6.3=
Huisbezoeken om ouders of opvoedingsverantwoordelijke te ondersteunen bij het bevorderen van de ontwikkeling, het welbevinden, en het leren van de kinderen	0.0	0.6▲	0.6=	0.3=	0.0=	0.0=	0.0=	1.6=	1.5=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.1.3 Monitoring en externe inspectie

Externe inspectie en monitoring zijn instrumenten voor kwaliteitszorg en -ontwikkeling. Tabel 6.4 geeft een overzicht van de frequentie en de focus van deze inspecties in Vlaamse kleuterscholen, in vergelijking met andere Europese landen.

In Vlaanderen is er een brede dekking van de externe inspecties die focussen op de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk. In Vlaanderen geeft slechts 9.4% van de schoolleiders aan nooit een **externe inspectie te krijgen door getrainde observatoren die de pedagogische aanpak en de kwaliteit van de interacties** evalueren. Dit is een significant betere dekking dan in de EU-7 landen, waar gemiddeld 26.0% van de scholen nooit op deze manier wordt doorgelicht. De frequentie van deze inspecties is echter laag in vergelijking met het EU-7 gemiddelde. Voor de overgrote meerderheid van de Vlaamse scholen (78.4%) vindt een dergelijke doorlichting slechts één keer per twee jaar of zelfs minder vaak plaats.

De **externe inspectie op andere structurele kenmerken**, zoals de kind-volwassenen ratio, groeps grootte en het kwalificatieniveau van de medewerkers is minder frequent. Hier geeft bijna een derde van de Vlaamse schoolleiders (**30.5%**) aan **nooit** een externe inspectie te krijgen, een aandeel dat significant groter is dan het EU-7 gemiddelde (13.1%). Wanneer deze inspecties wel plaatsvinden, is dit doorgaans met een lage frequentie.

Voor **externe inspecties met betrekking tot gezondheid, veiligheid en infrastructuur** is het beeld in Vlaanderen zeer vergelijkbaar met het EU-7 gemiddelde. Het aandeel scholen dat nooit (2.5%) of minder dan één keer per twee jaar (46.0%) een inspectie krijgt, is nagenoeg identiek aan het Europese gemiddelde.

Ook voor **externe inspecties rond financiële gegevens** ligt het aandeel scholen dat nooit wordt gecontroleerd (18.1%) op een vergelijkbaar niveau als het EU-7 gemiddelde (18.6%). Echter, de frequentie van deze financiële audits is in Vlaanderen lager. Een significant kleiner aandeel schoolleiders rapporteert een jaarlijkse of frequentere financiële inspectie in vergelijking met het EU-7 gemiddelde.

Tabel 6.4 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee externe inspecties op de kleuterschool plaatsvinden

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Nooit									
Externe inspectie m.b.t. gezondheids-, veiligheids- en infrastructuurvereisten	2.5	3.8=	5.3=	0.3=	2.2=	1.8=	3.8=	0.0▼	13.5▲
Externe inspectie m.b.t. andere structurele kenmerken (bv. verhouding aantal kinderen/volwassenen, grootte van de groepen, kwalificatieniveau van de medewerkers)	30.5	13.1▼	6.4▼	9.6▼	1.3▼	30.0=	18.7▼	1.1▼	24.6=
Externe inspectie door getrainde observatoren van de pedagogische aanpak van de medewerkers (bv. kwaliteit van de interactie met de kinderen, inhoud van de activiteiten)	9.4	26.0▲	1.1▼	35.2▲	23.5▲	52.2▲	44.2▲	0.3▼	25.2▲
Externe inspectie rond financiële gegevens (bv. financiële audit)	18.1	18.6=	12.7=	17.6=	11.7=	30.1▲	27.3=	6.8▼	23.7=
Minder of één keer per twee jaar									
Externe inspectie m.b.t. gezondheids-, veiligheids- en infrastructuurvereisten	46.0	46.0=	33.9=	69.2▲	64.1▲	36.6=	35.1=	57.1=	25.9▼
Externe inspectie m.b.t. andere structurele kenmerken (bv. verhouding aantal kinderen/volwassenen, grootte van de groepen, kwalificatieniveau van de medewerkers)	45.2	31.6▼	37.4=	21.8▼	33.4=	32.9▼	26.7▼	57.5=	11.8▼
Externe inspectie door getrainde observatoren van de pedagogische aanpak van de medewerkers (bv. kwaliteit van de interactie met de kinderen, inhoud van de activiteiten)	78.4	39.9▼	38.2▼	37.0▼	53.6▼	34.7▼	33.8▼	64.1▼	17.9▼
Externe inspectie rond financiële gegevens (bv. financiële audit)	40.2	23.6▼	20.2▼	20.5▼	16.3▼	18.9▼	22.9▼	45.9=	20.6▼
Eenmaal per jaar									
Externe inspectie m.b.t. gezondheids-, veiligheids- en infrastructuurvereisten	39.5	41.5=	52.0▲	26.8▼	28.7=	51.3=	55.0▲	37.4=	39.0=
Externe inspectie m.b.t. andere structurele kenmerken (bv. verhouding aantal kinderen/volwassenen, grootte van de groepen, kwalificatieniveau van de medewerkers)	21.6	39.5▲	43.5▲	32.9=	54.8▲	27.5=	37.2▲	36.4▲	44.0▲
Externe inspectie door getrainde observatoren van de pedagogische aanpak van de medewerkers (bv. kwaliteit van de interactie met de kinderen, inhoud van de activiteiten)	6.5	23.2▲	50.5▲	12.2=	19.0▲	7.0=	9.9=	30.4▲	33.6▲
Externe inspectie rond financiële gegevens (bv. financiële audit)	36.2	41.6=	33.4=	52.8▲	50.3=	32.5=	40.3=	39.9=	41.8=
Meer dan eenmaal per jaar									
Externe inspectie m.b.t. gezondheids-, veiligheids- en infrastructuurvereisten	12.0	8.7=	8.7=	3.8▼	5.0▼	10.2=	6.1=	5.5=	21.6▲
Externe inspectie m.b.t. andere structurele kenmerken (bv. verhouding aantal kinderen/volwassenen, grootte van de groepen, kwalificatieniveau van de medewerkers)	2.7	15.8▲	12.6▲	35.8▲	10.5=	9.6▲	17.4▲	5.1=	19.5▲
Externe inspectie door getrainde observatoren van de pedagogische aanpak van de medewerkers (bv. kwaliteit van de interactie met de kinderen, inhoud van de activiteiten)	5.8	10.9▲	10.2=	15.6▲	3.9=	6.1=	12.0=	5.2=	23.3▲
Externe inspectie rond financiële gegevens (bv. financiële audit)	5.5	16.3▲	33.7▲	9.1=	21.6▲	18.5▲	9.5=	7.5=	13.9▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.1.4 Overstap naar de lagere school

Een vlotte overgang van de kleuterschool naar de lagere school is van groot belang voor de verdere schoolloopbaan van een kind. De Vlaamse schoolleiders zetten hier sterk op in, maar hanteren daarbij een aanpak die op een aantal punten verschilt van de rest van Europa. De Vlaamse schoolleiders focussen hoofdzakelijk op directe communicatie tussen de scholen en een sterke betrokkenheid van de ouders, maar besteden minder aandacht aan kindgerichte bezoeken en samenwerking met de lokale overheid (Tabel 6.5).

De basis van de 'transitieaanpak' in Vlaanderen is de rechtstreekse communicatie. Uit Tabel 6.3 kwam reeds naar boven dat de Vlaamse schoolleiders frequenter communiceren met directeurs of leraren van scholen lager onderwijs in vergelijking met de EU-7. De data die weergegeven worden in Tabel 6.5 bevestigen dat Vlaamse schoolleiders frequent communiceren. Nagenoeg alle Vlaamse kleuterscholen (96.1%) **communiceren met de ontvangende lagere scholen** over de kinderen die de overstap maken, en organiseren **vergaderingen tussen de medewerkers van beide scholen** (81.5%). Deze praktijken zijn wijdverspreid en liggen in lijn met het Europese gemiddelde.

Waar Vlaanderen zich echter sterk onderscheidt, is in de actieve rol die wordt toegekend aan de ouders. 89.3% van de Vlaamse scholen organiseert **activiteiten voor ouders of opvoedingsverantwoordelijken om de overstap te begrijpen** (zoals infosessies, overlegmomenten of huisbezoeken). Dit is een significant hogere prioriteit dan in de EU-7 landen, waar 71.8% van de scholen dit doet.

Tegenover de focus op ouders staan twee praktijken die in Vlaanderen significant minder vaak voorkomen. Het organiseren van **bezoeken voor de kinderen aan hun toekomstige lagere school** gebeurt in 72.1% van de Vlaamse scholen. Hoewel dit een meerderheid is, is dit aandeel significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (83.1%) en ver onder het niveau van landen als Denemarken (97.7%) en Noorwegen (100.0%), waar dit een quasi universele praktijk is.

De grootste lacune situeert zich in de **samenwerking met de lokale overheid** om programma's te ontwikkelen die de overstap vergemakkelijken. Slechts 15.0% van de Vlaamse schoolleiders geeft aan hieraan deel te nemen, een cijfer dat beduidend lager is dan het EU-7 gemiddelde van 48.6%. In Scandinavische landen zoals Denemarken (80.1%) en Noorwegen (89.4%) is dit net een hoeksteen. De overstap naar de lagere school in Vlaanderen is dus voornamelijk een proces dat zich afspeelt met behulp van samenwerking en communicatie tussen de scholen en de ouders, maar met minder samenwerking met de lokale overheid of focus op de directe ervaring van het kind door schoolbezoeken.

Tabel 6.5 Percentage schoolleiders dat aangeeft welke activiteiten georganiseerd worden in de kleuterschool om de overstap naar een andere kleuterschool of naar een lagere school te vergemakkelijken

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Communicatie met kleuterscholen of scholen lager onderwijs over de kinderen die de overstap zullen maken	96.1	93.9=	99.0=	96.9=	97.9=	100.0▲	90.5=	89.1=	83.5▼
Organisatie van activiteiten voor ouders of opvoedingsverantwoordelijken om de overstap te begrijpen (bv. infosessies, overleg met ouders of opvoedingsverantwoordelijken, huisbezoeken)	89.3	71.8▼	81.0=	70.9▼	66.6▼	54.7▼	80.9▼	72.6▼	76.0▼
Vergaderen met medewerkers van andere kleuterscholen of scholen lager onderwijs (bv. om onder de medewerkers een gedeeld begrip te verzekeren van doelstellingen of curricula op elk niveau)	81.5	76.2=	94.8▲	85.3=	82.5=	79.9=	84.2=	46.7▼	59.7▼
Organisatie van bezoeken aan andere kleuterscholen of scholen lager onderwijs voor kinderen die de overstap zullen maken	72.1	83.1▲	97.7▲	91.7▲	100.0▲	76.0=	91.5▲	60.4=	64.3=
Tijdens de werkuren vormingssessies rond overstapmomenten organiseren voor kleuteronderwijzers	39.3	34.0=	15.0▼	24.5▼	34.0=	29.5=	53.6▲	47.0=	34.5=
Samenwerking met de lokale overheid om programma's te ontwikkelen die de overstap vergemakkelijken	15.0	48.6▲	80.1▲	37.1▲	89.4▲	52.9▲	24.5=	28.2▲	27.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.2 Cultuur van samenwerking en inspraak

6.2.1 Besluitvorming en schoolcultuur

De manier waarop beslissingen tot stand komen en er een cultuur van samenwerking heerst op een school, zijn belangrijk voor de dynamiek en de professionele omgeving. Vanuit de perceptie van de schoolleiders schetsen de analyses een beeld van een Vlaamse schoolcultuur die teamgericht is, met een grotere betrokkenheid van de leraren in de besluitvorming dan in veel andere landen. De participatie van ouders en kinderen is echter beperkter (Tabel 6.6).

Vlaamse schoolleiders geven aan dat hun **kleuteronderwijzers veel mogelijkheden krijgen om actief te participeren in de besluitvorming van de school**. Met 56.9% is dit aandeel niet-significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 51.4%. Dit wordt ondersteund door een cultuur van **gedeelde verantwoordelijkheid** (37.3%) en **samenwerking met onderlinge steun** (47.7%), die op een vergelijkbaar niveau ligt met de Europese norm.

Tegenover de positie van het team staat een opvallend lage participatie van ouders en kinderen in de formele besluitvorming. Slechts 4.0% van de Vlaamse schoolleiders geeft aan dat **ouders kansen**

krijgen om actief deel te nemen aan de besluitvorming. Dit is met ongeveer dan de helft significant minder dan het EU-7 gemiddelde (8.8%). Een gelijkaardig, en zelfs nog sterker, patroon zien we bij de kinderen. Waar in de EU-7 gemiddeld 19.3% van de schoolleiders aangeeft dat **kinderen de kans krijgen actief mee beslissingen te nemen**, is dit in Vlaanderen slechts 6.2%. In landen als Ierland (45.8%) en Spanje (19.2%) is de formele betrokkenheid van respectievelijk kinderen en ouders een veel meer ingeburgerde praktijk.

Tabel 6.6 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende groepen 'veel' betrokken worden bij de besluitvorming

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Kleuteronderwijzers hebben mogelijkheden om actief te participeren in het nemen van beslissingen over de kleuterschool	56.9	51.4=	74.8▲	34.5▼	45.3=	50.4=	51.9=	44.7=	58.5=
Er heerst in de kleuterschool een cultuur van samenwerking die gekenmerkt wordt door onderlinge steun	47.7	44.0=	60.8=	42.9=	28.0▼	46.4=	46.4=	40.6=	43.0=
Deze kleuterschool moedigt medewerkers aan om nieuwe initiatieven te nemen	47.2	53.2=	74.1▲	63.4▲	29.2▼	63.8▲	38.0=	53.0=	50.8=
Er is een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor kwesties die betrekking hebben op de kleuterschool	37.3	36.2=	65.5▲	32.2=	24.6=	30.8=	47.2=	28.6=	24.6▼
Ik neem de belangrijke beslissingen zelf	9.3	8.0=	22.5▲	14.2=	2.8=	2.0▼	0.7▼	11.2=	2.8▼
Kinderen krijgen de kans om actief mee beslissingen te nemen	6.2	19.3▲	16.6▲	8.6=	13.0=	13.3▲	24.3▲	45.8▲	13.9▲
Ouders of opvoedingsverantwoordelijken krijgen de kans om actief deel te nemen aan de besluitvorming in de kleuterschool	4.0	8.8▲	8.8=	2.0=	9.5=	4.5=	8.6=	8.8=	19.2▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.2.2 Perceptie van de leraar

Om een volledig beeld te krijgen van het schoolleiderschap, is het nodig niet alleen te kijken naar wat schoolleiders zelf rapporteren, maar ook naar hoe hun team hun leiderschapsstijl ervaart. De perceptie van de Vlaamse kleuteronderwijzers bevestigt deels het beeld van een teamgerichte cultuur, maar legt ook enkele aandachtspunten en discrepanties bloot, met name rond inspraak, communicatie en het stimuleren van innovatie (Tabel 6.7).

Een meerderheid van de Vlaamse leraren is positief over de mate waarin hun directeur een cultuur van professionaliteit en leren stimuleert. Zo is 84.9% van de leraren het ermee eens dat hun directeur een **cultuur van gezamenlijk professioneel leren promoot**, en 87.0% voelt zich **aangemoedigd verantwoordelijkheid te nemen om hun eigen praktijk te verbeteren**. Beide scores liggen in lijn met het Europese gemiddelde. Toch is de vraag naar **meer ondersteuning** een gedeelde zorg bij ongeveer een derde van de Vlaamse leraren: 30.2% van hen geeft aan meer steun van hun directeur nodig te hebben. Dit cijfer verschilt echter niet significant van het EU-7 gemiddelde. Daarnaast vindt een

meerderheid (85.4%) dat hun directeur een **duidelijke visie heeft voor de kleuterschool**, een perceptie die eveneens niet significant verschilt van het EU-7 gemiddelde.

Leraren bevestigen de perceptie van schoolleiders dat zij inspraak hebben in het schoolbeleid en in het nemen van nieuwe initiatieven. Zo voelt 75.6% van de Vlaamse kleuterleraren zich door de directeur **aangemoedigd inspraak te hebben bij belangrijke beslissingen**, wat wel significant lager is dan het EU-7 gemiddelde van 83.5%. Dit is een terugkerend thema in het Vlaamse onderwijs; ook in het lager secundair (68.4%) en hoger secundair (64.2%) onderwijs voelt ongeveer 2 op 3 leraren zich hiertoe aangemoedigd, wat eveneens significant lager is dan de Europese gemiddelden (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Daarnaast voelen Vlaamse kleuteronderwijzers zich significant minder gestimuleerd om te **innoveren** dan in de vergelijkingslanden. 83.4% geeft aan dat de directeur hen aanmoedigt om samen te werken aan nieuwe ideeën, tegenover 89.6% in de EU-7. Tot slot geeft 73.6% van de leraren aan dat hun directeur op een doeltreffende wijze communiceert, significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 82.3%.

Tabel 6.7 Percentage leraren dat '(helemaal) akkoord' gaat met de volgende uitspraken over de directeur van de kleuterschool

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
De directeur van deze kleuterschool moedigt de kleuteronderwijzers aan om hun verantwoordelijkheid te nemen om hun praktijk te verbeteren	87.0	89.4=	92.9▲	86.1=	87.6=	88.6=	88.8=	90.6=	91.1▲
De directeur van deze kleuterschool heeft een duidelijke visie voor deze kleuterschool	85.4	88.7=	88.0=	80.4▼	90.1=	86.8=	89.9▲	91.9▲	93.6▲
De directeur van deze kleuterschool promoot een cultuur van gezamenlijk professioneel leren	84.9	84.7=	80.6=	79.6▼	87.7=	82.9=	82.9=	89.3=	89.9▲
De directeur van deze kleuterschool moedigt de kleuteronderwijzers aan om samen te werken om zo nieuwe ideeën te ontwikkelen en toe te passen	83.4	89.6▲	90.6▲	84.3=	93.5▲	88.4▲	88.8▲	93.0▲	88.8▲
De directeur van deze kleuterschool moedigt alle kleuteronderwijzers aan om inspraak te hebben bij belangrijke beslissingen	75.6	83.5▲	84.1▲	77.8=	83.9▲	76.3=	89.4▲	86.2▲	86.8▲
De directeur van deze kleuterschool communiceert op doeltreffende wijze met de kleuteronderwijzers	73.6	82.3▲	76.3=	68.9=	89.6▲	83.3▲	82.5▲	87.3▲	88.3▲
Ik heb meer ondersteuning nodig van mijn directeur	30.2	31.4=	31.8=	37.8▲	26.8=	36.7▲	23.5▼	36.5=	26.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.3 Ouderbetrokkenheid: praktijken en percepties

6.3.1 Ouderbetrokkenheid in de praktijk

Naast de frequente communicatie, die in de vorige sectie aan bod kwam, wordt de relatie met ouders in het Vlaamse kleuteronderwijs gekenmerkt door een actieve en praktische betrokkenheid. Dit staat in contrast met de eerdere vaststelling dat de formele inspraak van ouders in de besluitvorming net zeer beperkt is (Tabel 6.6). De Vlaamse aanpak focust dus niet op het betrekken van ouders bij het beleid of op het aanbieden van formele opvoedingsondersteuning, maar wel op het creëren van een schoolgemeenschap en het inschakelen van ouders in de concrete werking en organisatie van de school. Op dit vlak organiseren Vlaamse scholen significant vaker activiteiten die ouders niet enkel informeren, maar hen ook een concrete rol geven in het schoolleven (Tabel 6.8).

Vlaamse kleuterscholen blinken uit in het stimuleren van betrokkenheid van ouders bij de werking van de kleuterschool. Een meerderheid van de scholen (53.3%) **organiseert verschillende keren per jaar activiteiten zoals geldinzamelingen of gezamenlijke schoonmaakmomenten**. Dit is meer dan het dubbele van het EU-7 gemiddelde (24.8%). Ditzelfde patroon zien we bij het **betrekken van ouders bij de organisatorische aspecten van de kleuterschool**: 55.0% van de Vlaamse scholen houdt verschillende keren per jaar vergaderingen om ouders de kans te geven bij te dragen aan organisatorische aspecten, significant vaker dan het EU-7 gemiddelde van 37.1%.

Het smeden van een hechte schoolgemeenschap is een zeer frequente praktijk in Vlaanderen. 77.2% van de scholen organiseert **verschillende keren per jaar evenementen om families en toekomstige ouders kennis te laten maken met de school**. Dit aandeel ligt boven het EU-7 gemiddelde van 50.9%. Slechts 1.4% van de Vlaamse scholen doet dit nooit of minder dan één keer per jaar, wat de hoge prioriteit hiervan onderstreept.

In contrast met de hoge frequentie van participatieve activiteiten, staat het aanbieden van **formele workshops of cursussen over de opvoeding of ontwikkeling van kinderen** minder centraal. Ongeveer de helft van de Vlaamse schoolleiders (51.8%) geeft aan dergelijke cursussen nooit of minder dan één keer per jaar aan te bieden. Dit cijfer is vergelijkbaar met het EU-7 gemiddelde (58.1%) en toont dat de Vlaamse focus meer ligt op het betrekken van ouders in de schoolwerking dan op het vormen van ouders in hun opvoedingstaak.

Tabel 6.8 Percentage schoolleiders dat de frequentie rapporteert waarmee de kleuterschool in de afgelopen 12 maanden, al dan niet in samenwerking met andere organisaties of partners, de volgende zaken aanbood aan ouders of opvoedingsverantwoordelijken

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Nooit/ Minder dan één keer per jaar									
Workshops of cursussen voor ouders of opvoedingsverantwoordelijken over het opvoeden of de ontwikkeling van kinderen	51.8	58.1=	71.1▲	68.2▲	38.9=	65.7▲	49.0=	73.9▲	40.0▼
Ondersteuning om de betrokkenheid van ouders of opvoedingsverantwoordelijken bij de werking van de opvanglocatie of kleuterschool te stimuleren (bv. geldinzamelingen, gezamenlijke schoonmaakmomenten van de opvanglocatie of kleuterschool)	19.1	51.9▲	57.2▲	51.4▲	63.4▲	52.5▲	29.3=	78.5▲	31.3▲
Vergaderingen om ouders of opvoedingsverantwoordelijken de kans te geven bij te dragen tot organisatorische aspecten van de opvanglocatie of kleuterschool	18.8	41.1▲	22.5=	81.5▲	2.8▼	41.4▲	52.3▲	66.7▲	20.7=
Evenementen om families en toekomstige ouders of opvoedingsverantwoordelijken kennis te laten maken met de opvanglocatie of kleuterschool	1.4	8.6▲	8.9▲	3.0=	14.8▲	1.9=	8.0▲	17.4▲	6.6▲
Eén keer per jaar									
Workshops of cursussen voor ouders of opvoedingsverantwoordelijken over het opvoeden of de ontwikkeling van kinderen	25.2	25.3=	20.4=	24.3=	53.1▲	18.8=	28.0=	7.5▼	24.9=
Ondersteuning om de betrokkenheid van ouders of opvoedingsverantwoordelijken bij de werking van de opvanglocatie of kleuterschool te stimuleren (bv. geldinzamelingen, gezamenlijke schoonmaakmomenten van de opvanglocatie of kleuterschool)	20.9	19.2=	20.4=	21.6=	23.4=	18.0=	29.2=	8.3▼	13.4=
Vergaderingen om ouders of opvoedingsverantwoordelijken de kans te geven bij te dragen tot organisatorische aspecten van de opvanglocatie of kleuterschool	10.2	18.5▲	18.7=	7.6=	24.9▲	31.1▲	17.1=	18.6=	11.1=
Evenementen om families en toekomstige ouders of opvoedingsverantwoordelijken kennis te laten maken met de opvanglocatie of kleuterschool	14.5	27.3▲	6.9▼	13.4=	32.8▲	12.5=	31.9▲	47.1▲	46.1▲
Verschillende keren per jaar									
Workshops of cursussen voor ouders of opvoedingsverantwoordelijken over het opvoeden of de ontwikkeling van kinderen	20.2	15.2=	7.3▼	7.1▼	7.4▼	15.5=	19.3=	18.0=	32.1▲
Ondersteuning om de betrokkenheid van ouders of opvoedingsverantwoordelijken bij de werking van de opvanglocatie of kleuterschool te stimuleren (bv. geldinzamelingen, gezamenlijke schoonmaakmomenten van de opvanglocatie of kleuterschool)	53.3	24.8▼	20.0▼	24.0▼	12.4▼	25.1▼	36.6▼	10.7▼	44.8=
Vergaderingen om ouders of opvoedingsverantwoordelijken de kans te geven bij te dragen tot organisatorische aspecten van de opvanglocatie of kleuterschool	55.0	37.1▼	55.9=	7.8▼	70.8▲	25.9▼	26.3▼	11.0▼	61.6=
Evenementen om families en toekomstige ouders of opvoedingsverantwoordelijken kennis te laten maken met de opvanglocatie of kleuterschool	77.2	50.9▼	62.9▼	74.5=	52.4▼	48.8▼	46.9▼	28.4▼	42.6▼

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Maandelijks/Verschillende keren per maand									
Workshops of cursussen voor ouders of opvoedingsverantwoordelijken over het opvoeden of de ontwikkeling van kinderen	2.8	1.4=	1.3=	0.3=	0.6=	0.0▼	3.8=	0.6=	3.1=
Ondersteuning om de betrokkenheid van ouders of opvoedingsverantwoordelijken bij de werking van de opvanglocatie of kleuterschool te stimuleren (bv. geldinzamelingen, gezamenlijke schoonmaakmomenten van de opvanglocatie of kleuterschool)	6.8	4.1=	2.5=	3.0=	0.8▼	4.4=	4.9=	2.5=	10.4=
Vergaderingen om ouders of opvoedingsverantwoordelijken de kans te geven bij te dragen tot organisatorische aspecten van de opvanglocatie of kleuterschool	16.0	3.4▼	2.9▼	3.0▼	1.5▼	1.6▼	4.3▼	3.7▼	6.6▼
Evenementen om families en toekomstige ouders of opvoedingsverantwoordelijken kennis te laten maken met de opvanglocatie of kleuterschool	6.9	13.2▲	21.3▲	9.1=	0.0▼	36.8▲	13.2=	7.1=	4.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.3.2 Perceptie van de leraar op ouderbetrokkenheid

Het perspectief van de leraar bevestigt het beeld van de sterke focus op ouderbetrokkenheid in Vlaanderen volgens de schoolleiders, maar brengt ook een belangrijke nuance aan. De data tonen een cultuur die focust op het informeren en activeren van ouders, maar die terughoudender is als het gaat om formele inspraak in de besluitvorming (Tabel 6.9).

Volgens de Vlaamse leraren is de communicatie met ouders frequent en digitaal. Het **regelmatig informeren van ouders** over de dagelijkse activiteiten is een quasi universele praktijk (94.3%), net als het gebruik van **digitale platformen** om te communiceren (96.5%), waarin Vlaanderen significant voorloopt op het EU-7 gemiddelde (91.7%).

Meer nog dan louter informeren, worden ouders in Vlaanderen significant vaker actief gestimuleerd om een rol op te nemen in klas, in vergelijking met de andere Europese landen. Vlaamse kleuterleraren geven aan dat ouders veel sterker door hen worden aangemoedigd om **thuis met hun kinderen te spelen en leeractiviteiten te doen** (87.6% vs. EU-7=75.6%) en om **regelmatig deel te nemen aan activiteiten in de klas** (63.2% vs. EU-7=44.5%).

Minder instemming is er met de betrokkenheid van ouders bij formele besluitvorming of inspraak. Vlaamse leraren (30.2%) geven aan dat ouders significant minder worden aangemoedigd om **bij te dragen aan beslissingen op het niveau van de klas** in vergelijking met de EU-7 (42.4%). Ditzelfde patroon herhaalt zich op schoolniveau: de helft van de Vlaamse leraren vindt dat ouders de kans krijgen om te participeren aan de **besluitvorming in de kleuterschool**, wat significant lager is dan het EU-7 gemiddelde van 63.2%.

Tabel 6.9 Percentage leraren dat '(helemaal) akkoord' gaat met de volgende uitspraken over praktijken in de kleuterschool

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
De ouders of opvoedingsverantwoordelijken communiceren met de kleuteronderwijzers via een digitaal platform (bv. e-mail, berichtenapplicaties, apps)	96.5	91.7▼	90.8▼	96.0=	98.2=	87.8▼	79.6▼	92.7▼	96.5=
De ouders of opvoedingsverantwoordelijken worden regelmatig geïnformeerd over de dagelijkse activiteiten	94.3	94.2=	96.3▲	96.2=	97.8▲	97.1▲	92.4=	93.5=	86.2▼
De ouders of opvoedingsverantwoordelijken worden door de kleuteronderwijzers aangemoedigd om thuis met hun kinderen te spelen en leeractiviteiten te doen	87.6	75.6▼	73.1▼	78.7▼	68.3▼	67.1▼	68.0▼	77.4▼	96.4▲
De ouders of opvoedingsverantwoordelijken worden door de kleuteronderwijzers aangemoedigd om regelmatig deel te nemen aan reguliere activiteiten in de klas	63.2	44.5▼	24.6▼	46.6▼	19.7▼	43.8▼	28.1▼	58.7=	90.1▲
De ouders of opvoedingsverantwoordelijken krijgen de kans om actief te participeren aan besluitvorming in de kleuterschool	50.0	63.2▲	69.6▲	48.5=	76.6▲	44.0▼	67.8▲	66.3▲	69.3▲
De ouders of opvoedingsverantwoordelijken worden door de kleuteronderwijzers aangemoedigd om taken in de kleuterschool op te nemen	45.1	47.0=	43.6=	34.6▼	41.7=	45.3=	55.8▲	42.6=	65.1▲
De ouders of opvoedingsverantwoordelijken worden door de kleuteronderwijzers aangemoedigd om bij te dragen aan de beslissingen die op het niveau van de klas worden genomen	30.2	42.4▲	40.3▲	42.8▲	38.0▲	39.1▲	34.7=	54.2▲	47.9▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

6.4 Conclusie

De analyse van de leiderschapspraktijken en schoolcultuur in het Vlaamse kleuteronderwijs brengt een genuanceerd beeld naar voren. Een eerste vaststelling betreft de rol van de schoolleider. **Vlaamse schoolleiders besteden relatief veel aandacht aan pedagogisch leiderschap en netwerking in vergelijking met hun Europese collega's, terwijl hun directe aanwezigheid in de klas beperkter is.** Dit leiderschapsmodel is minder gericht op continue dagelijkse bijsturing en eerder op een cyclisch proces waarbij observatie, feedback en ondersteuning vooral maandelijks plaatsvinden. Het grootste deel van hun tijdsbesteding gaat naar administratieve leiderschapstaken en vergaderingen.

Een tweede belangrijk punt is de **sterke verankering van netwerken**. Vlaamse schoolleiders onderhouden zeer frequente contacten met het lager onderwijs, wat wijst op een hechte institutionele koppeling tussen beide onderwijsniveaus. Ook de betrokkenheid van ouders komt sterk naar voren, vooral via praktische en organisatorische activiteiten en via aanmoediging om thuis leeractiviteiten te ondersteunen. De formele participatie van ouders in besluitvorming blijft echter beperkt.

Daarnaast wijzen de data op een **genuanceerd beeld rond participatie**. Hoewel een meerderheid van de leraren aangeeft dat hun directeur een cultuur van samenwerking en inspraak aanmoedigt, ervaren zij dit significant minder sterk dan hun Europese collega's. De kloof is nog groter bij ouders en kinderen, die in Vlaanderen duidelijk minder formele inspraak krijgen dan in de meeste andere landen.

Ten slotte wijzen de **inspectiepraktijken, gerapporteerd door schoolleiders, op een Vlaams systeem met een eigen, specifieke focus**. De externe doorlichting is anders georganiseerd dan in andere landen. De prioriteit ligt duidelijk bij de pedagogische kwaliteit: significant minder scholen (9.4%) dan in de EU-7 (26.0%) worden hierop nooit geïnspecteerd, wat duidt op een zeer brede dekking. De keerzijde is echter de lage frequentie: voor de overgrote meerderheid van de Vlaamse scholen (78.4%) vindt deze pedagogische doorlichting slechts om de twee jaar of minder vaak plaats, terwijl dit in de EU-7 veel vaker gebeurt. Voor andere kenmerken is het beeld verschillend. De inspectie op andere structurele aspecten, zoals de kind-leraar ratio en kwalificatieniveaus, gebeurt in Vlaanderen significant minder vaak; bijna een derde van de scholen wordt hierop nooit gecontroleerd. Voor operationele vereisten zoals gezondheid, veiligheid en financiën, is de dekkingsgraad vergelijkbaar met de Europese landen, maar de frequentie van de controles is ook hier doorgaans lager.

7 Professioneel leren doorheen de loopbaan

Een goed opgeleide beroepsgroep vormt het fundament van kwaliteitsvol kleuteronderwijs (Martinez-Beck & Zaslow, 2006; Slot, 2018). Voortgezette professionele ontwikkeling is erop gericht de vaardigheden en kennis van het huidige personeel te versterken en hun doeltreffendheid te verbeteren. Vanuit het principe van levenslang leren krijgt professionele ontwikkeling binnen het onderwijs steeds meer aandacht. Niet alleen om mogelijke hiaten uit de initiële opleiding te compenseren, maar ook om in te spelen op het veranderende onderwijsveld. Denk hierbij aan de toenemende diversiteit en de opkomst van digitale technologieën. Het personeel beschouwt professioneel leren doorgaans als zinvol, omdat het inzicht geeft in hun praktijken en hen in staat stelt om erover te reflecteren (Gomez & Ford, 2017; Múñez et al., 2017; Stormont & Young-Walker, 2017). Onderzoek wijst bovendien uit dat er een positieve associatie is tussen het professioneel leren van het personeel en de leraar-leerling interacties (Egert et al., 2020; OECD, 2018b; Slot, 2018). Ook zou de deelname van personeel aan professioneel leren de leeruitkomsten van kinderen bevorderen (Brunsek et al., 2020; Ciesielski & Creaghead, 2020; Egert et al., 2018; Jensen & Rasmussen, 2019).

In dit hoofdstuk richten we ons op het voortgezet professioneel leren – dat wil zeggen: professionaliseringsactiviteiten die plaatsvinden ná de initiële opleiding. De opbouw van het hoofdstuk volgt de professionele levensloop van een leraar, van de eerste ondersteuning bij de intrede tot de verdere ontwikkeling doorheen de carrière. Daarbij wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan aanvangsbegeleiding, deelname aan professionele ontwikkeling, inhoud van de professionaliseringsactiviteiten, ervaren impact en voordelen, nood aan verdere professionalisering en de ervaren belemmeringen.

7.1 Aanvangsbegeleiding

Hoewel hoofdstuk 2 uitwijst dat de initiële opleiding Vlaamse kleuterleraren voorbereidt om met kinderen te werken, roept de overgang naar de klaspraktijk vaak nieuwe vragen en uitdagingen op. Aanvangsbegeleiding kan helpen om deze kloof tussen opleiding en praktijk te overbruggen (Ingersoll & Strong, 2011). Onderzoek toont dat dergelijke ondersteuning niet alleen bijdraagt aan de professionele groei van leraren, maar ook aan hun betrokkenheid, motivatie om in het onderwijs te blijven en jobtevredenheid (Ingersoll & Strong, 2011; Marent, 2021; Thomas et al., 2021). In het licht van het lerarentekort is een goed uitgebouwde begeleiding bovendien cruciaal om nieuwe leraren, al dan niet via de zij-instroom, succesvol in het beroep te laten instromen.

Tabel 7.1 geeft een overzicht van de activiteiten gericht op de begeleiding bij aanvang die volgens schoolleiders beschikbaar zijn in de kleuterschool. Over het algemeen blijkt die aanvangsbegeleiding in Vlaanderen sterk uitgebouwd, met een brede waaier aan ondersteuningsvormen, zoals supervisie en samenwerking. Wel opvallend is dat het creëren van een lagere werkbelasting zelden onderdeel vormt van de aanvangsbegeleiding.

Op basis van de inschattingen van de schoolleiders blijken in Vlaanderen de meeste activiteiten omtrent aanvangsbegeleiding sterker ingebed dan in de EU-7. Bijna alle Vlaamse schoolleiders (98.4% vs. EU-7=90.5%) rapporteren dat beginnende leerkrachten **werken in een team met ervaren kleuteronderwijzers** en dat ze kunnen rekenen op **supervisie door de directeurs of ervaren kleuteronderwijzers** (96.2% vs. EU-7=81.0%). Verder scoort Vlaanderen ook significant hoger dan de EU-7 voor een **algemene/administratieve introductie** (86.5% vs. EU-7=73.6%), **cursussen/seminaries/workshops die fysiek zijn doorgegaan** (81.8% vs. EU-7=53.3%), **coachingsprogramma** (75.3% vs. EU-7=36.0%), **netwerken/samenwerking met andere kleuterscholen** (69.8% vs. EU-7=59.3%) en **observatiebezoeken aan andere klasgroepen in de kleuterschool** (67.0% vs. EU-7=46.4%). Opvallend is dat deze percentages niet alleen significant hoger liggen dan het EU-7 gemiddelde, maar ook minstens vergelijkbaar of significant hoger zijn dan alle vergelijkingslanden. Vooral voor de beschikbaarheid van coachingsprogramma's is het verschil met andere landen groot. Zo scoort Vlaanderen (75.3%) meer dan dubbel zo hoog dan de EU-7 (36.0%) en de meeste vergelijkingslanden, zoals Finland (21.1%), Denemarken (22.2%) en Duitsland (23.7%).

Daarnaast is er een beperkt aantal activiteiten met betrekking tot de aanvangsbegeleiding waar Vlaanderen niet significant verschillend of net significant lager scoort dan de EU-7. Wat betreft de beschikbaarheid van **online cursussen, studiedagen en workshops** verschilt Vlaanderen (62.2%) niet significant van het EU-7 gemiddelde (54.2%). Vooral in Duitsland (23.5%) ligt het percentage beduidend lager, terwijl Ierland opvalt met 88.4% van de schoolleiders die stelt dat deze beschikbaar

zijn op de kleuterschool voor beginnende leraren. Voor het **gebruik van portfolio's/dagboeken/logboeken voor zelfreflectie over de eigen praktijk** geven significant minder Vlaamse schoolleiders (33.0%) aan dat het beschikbaar is in de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren in vergelijking met de EU-7 (41.1%). Vlaanderen scoort hierbij enkel significant lager dan Zweden (48.0%), Duitsland (53.6%) en Ierland (62.1%). Verder meldt slechts 16.7% van de Vlaamse schoolleiders een **lagere werkbelasting** bij aanvang, wat significant onder het EU-7 gemiddelde (25.6%) ligt. Enkel Finland (27.0%), Zweden (30.9%) en Ierland (38.3%) scoren significant hoger.

Tabel 7.1 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat de volgende activiteiten met betrekking tot aanvangsbegeleiding op de kleuterschool beschikbaar zijn

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Werken in een team met ervaren kleuteronderwijzers	98.4	90.5▼	91.3▼	93.6▼	86.6▼	98.6=	95.5=	90.5▼	77.6▼
Supervisie door de directeurs of door ervaren kleuteronderwijzers	96.2	81.0▼	79.4▼	92.9=	80.5▼	95.2=	50.7▼	93.5=	75.1▼
Algemene/administratieve introductie	86.5	73.6▼	74.5▼	88.1=	75.3=	85.5=	85.7=	82.9=	22.9▼
Cursussen/seminaries/workshops die fysiek zijn doorgegaan	81.8	53.3▼	57.8▼	42.1▼	57.0▼	43.8▼	33.0▼	67.8▼	72.0=
Coachingsprogramma	75.3	36.0▼	22.2▼	21.1▼	33.3▼	49.1▼	23.7▼	39.7▼	62.7▼
Netwerken/samenwerking met andere kleuterscholen	69.8	59.3▼	60.1=	74.4=	65.3=	63.7=	62.4=	39.2▼	49.8▼
Observatiebezoeken aan andere klasgroepen in deze kleuterschool	67.0	46.4▼	34.8▼	53.9▼	34.0▼	33.5▼	64.3=	45.5▼	58.6=
Online cursussen/studiedagen/workshops	62.2	54.2=	48.8▼	59.8=	51.3=	39.6▼	23.5▼	88.4▲	68.2=
Gebruik van portfolio's/dagboeken/logboeken voor zelfreflectie over de eigen praktijk	33.0	41.1▲	33.8=	22.8=	27.9=	48.0▲	53.6▲	62.1▲	39.8=
Lagere werkbelasting	16.7	25.6▲	26.0=	27.0▲	19.2=	30.9▲	18.2=	38.3▲	19.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

7.2 Deelname aan professionele ontwikkeling

Binnen TALIS wordt de deelname aan een breed scala aan professionele ontwikkelingsactiviteiten bevraagd aan leraren (Tabel 7.2) en schoolleiders (Tabel 7.3), gaande van formele opleidingen en studiedagen tot meer informele vormen van leren, zoals coaching, observatie of samenwerking met collega's.

Tabel 7.2 toont het aandeel leraren dat in de 12 maanden voorafgaand aan de afname van de vragenlijst deelnam aan verschillende activiteiten van professionele ontwikkeling. Dit kan online, fysiek of fysiek en online zijn. Bijna alle Vlaamse leraren (93.5%) nemen deel aan minstens één vorm van professionele ontwikkeling, wat significant hoger is dan het EU-7 gemiddelde (86.0%) (niet weergegeven in de tabel). Gemiddeld nemen Vlaamse leraren aan drie tot vier verschillende vormen van professionele ontwikkeling deel (niet weergegeven in de tabel). Dit is meer dan in de meeste EU-landen, waar de leraren gemiddeld aan twee tot drie verschillende vormen deelnemen. TALIS Starting Strong 2024 vroeg aan leraren of ze online, fysiek, of in een mix van beide modi de activiteit

bijwoonden. Slechts een minderheid van de Vlaamse leraren, en ook de leraren in de vergelijkingslanden, gaf aan dat ze alleen online hadden deelgenomen (niet weergegeven in de tabel).

In Vlaanderen neemt het overgrote deel van de leraren deel aan **cursussen, seminars of workshops** (77.4%), wat vergelijkbaar is met het EU-7 gemiddelde (74.5%). Enkel in Ierland (84.6%) en Spanje (86.6%) is het percentage leraren dat hieraan deelneemt groter. Ongeveer de helft van de Vlaamse leraren neemt deel aan **conferenties waar mensen uit de praktijk en/of onderzoekers hun onderzoek voorstellen of over relevante thema's spreken** (54.8% vs. EU-7=34.1%), **bezoeken aan andere klasgroepen in de eigen kleuterschool om van elkaar te leren** (50.6% vs. EU-7=27.3%) of aan **formele of informele netwerken met andere professionals** (50.0% vs. EU-7=40.7%). Dit aandeel is voor elk van deze items significant groter dan de EU-7 en nagenoeg elk vergelijkingsland.

Aan de andere professionele ontwikkelingsactiviteiten wordt door een minderheid van de Vlaamse kleuterleraren deelgenomen. Dit is het geval voor **bezoeken aan andere kleuterscholen om van elkaar te leren** (38.9% vs. EU-7=17.6%), **aanvangsbegeleiding** (22.4% vs. EU-7=17.7%) en een **coachingsprogramma beschikbaar in de kleuterschool** (21.2% vs. EU-7=16.2%). De deelnamepercentages voor deze activiteiten zijn significant hoger dan die in de EU-7 en zijn minstens even hoog dan in de vergelijkingslanden. Dit staat in contrast met de **deelname aan een kwalificatieprogramma (bv. een opleiding die tot een diploma leidt)** (14.4 vs. EU-7=18.4%) en **andere activiteiten** (9.8% vs. EU7=23.9%), waar Vlaanderen significant lager scoort dan de EU-7. Enkel in Ierland (26.7%) en Spanje (33.1%) neemt er een significant groter percentage leraren deel aan een kwalificatieprogramma in vergelijking met Vlaanderen.

In vergelijking met de andere onderwijsniveaus in Vlaanderen, gebeurt het volgen van onderwijsconferenties vaker door leraren kleuteronderwijs in vergelijking met het lager onderwijs (44.5%), lager secundair onderwijs (32.7%) en hoger secundair onderwijs (30.8%), terwijl het volgen van cursussen/seminaries/workshops minder vaak gebeurt (LO=83.3%; LSO=86.7%; HSO=87.4%) (Van Droogenbroeck et al., 2025). Het volgen van een kwalificatieprogramma verschilt weinig tussen de onderwijsniveaus in Vlaanderen, aangezien de deelname in het lager onderwijs 18.9% bedraagt, in het lager secundair onderwijs 16.7% en in het hoger secundair onderwijs 17.7% (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 7.2 Percentage leraren dat deelnam aan de volgende activiteiten in het kader van professionele ontwikkeling (online, fysiek, en fysiek en online) in de 12 maanden voorafgaand aan de afname van de vragenlijst

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Cursussen/seminaries/workshops	77.4	74.5=	61.9▼	67.5▼	71.7=	74.8=	74.0=	84.6▲	86.6▲
Conferenties waar mensen uit de praktijk en/of onderzoekers hun onderzoek voorstellen of over relevante thema's spreken	54.8	34.1▼	38.3▼	22.2▼	40.1▼	44.2▼	30.3▼	27.1▼	36.8▼
Een kwalificatieprogramma (bv. een opleiding die tot een diploma of kwalificatie leidt)	14.4	18.4▲	12.2=	12.0=	15.5=	12.9=	16.4=	26.7▲	33.1▲
Bezoeken aan andere kleuterscholen om van elkaar te leren	38.9	17.6▼	24.5▼	13.1▼	3.8▼	28.2▼	19.7▼	14.9▼	19.0▼
Bezoeken aan andere klasgroepen in deze kleuterschool om van elkaar te leren	50.6	27.3▼	34.6▼	20.9▼	21.3▼	26.4▼	37.7▼	21.6▼	28.5▼
Een coachingsprogramma beschikbaar in deze kleuterschool	21.2	16.2▼	20.9=	9.4▼	12.0▼	12.0▼	18.2=	17.1=	23.9=
Formele of informele netwerken met andere professionals om van elkaar te leren	50.0	40.7▼	42.4▼	40.9▼	48.1=	62.0▲	25.6▼	31.2▼	34.5▼
Aanvangsbegeleiding	22.4	17.7▼	22.5=	19.7=	15.8▼	20.9=	9.6▼	26.3=	9.4▼
Andere	9.8	23.9▲	19.9▲	22.8▲	22.5▲	25.4▲	20.2▲	24.1▲	32.5▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 7.3 toont het aandeel schoolleiders dat in de afgelopen 12 maanden deelnam aan verschillende professionele ontwikkelingsactiviteiten met het oog op de verdere professionele ontwikkeling. In tegenstelling tot de leraren, worden de meeste van deze activiteiten door een meerderheid van de Vlaamse schoolleiders gevolgd. Dit is in de meeste gevallen vaker dan hun Europese collega's. Vlaamse schoolleiders nemen gemiddeld aan vier tot vijf verschillende vormen van professionele ontwikkeling deel en zo goed als alle schoolleiders (99.1%) participeren aan minstens één vorm van professionele ontwikkeling (niet weergegeven in de tabel). In vergelijking met het lager en secundair onderwijs zijn er over het algemeen geen grote verschillen in de deelnamegraad van schoolleiders aan de diverse professionaliseringsactiviteiten, met uitzondering van het volgen van onderwijsconferenties (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Het merendeel van de Vlaamse schoolleiders neemt deel aan **cursussen, seminars of workshops** (94.7%), wat significant meer is dan het EU-7 gemiddelde (87.0%). Bijna alle schoolleiders volgen ook **formele of informele netwerken van kleuteronderwijzers en/of directeurs met het oog op professioneel leren** (92.8% vs. EU-7=73.6%). Ongeveer vier op de vijf Vlaamse schoolleiders nemen deel aan **conferenties waar kleuteronderwijzers en/of directeurs en/of onderzoekers hun onderzoek voorstellen of thema's over zorg en onderwijs bespreken** (78.2% vs. EU-7=59.0%). Dit is meer dan Vlaamse schoolleiders in het lager (59.7%), lager secundair (69.3%) en hoger secundair (63.3%) onderwijs (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Ook **aanvangsbegeleiding** (54.5% vs. EU-7=25.2%) en **geplande bezoeken aan andere kleuterscholen** (59.5% vs. EU-7=40.5%) worden in Vlaanderen met iets meer dan de helft van de schoolleiders aanzienlijk frequenter gerapporteerd dan gemiddeld in de EU-7. Voor deze laatstgenoemde professionaliseringsactiviteiten is er in geen enkel vergelijkingsland een significant groter aandeel schoolleiders dat deelneemt.

Ongeveer een derde van de Vlaamse schoolleiders neemt deel aan een kwalificatieprogramma (bv. een opleiding die tot een diploma of kwalificatie leidt) (31.1% vs. EU-7=28.2%) en een coachingsprogramma beschikbaar in de kleuterschool (31.2% vs. EU-7=23.2%). Voor deze professionaliseringsactiviteiten is de Vlaamse deelname echter niet significant verschillend van het EU-7 gemiddelde. In geen enkel vergelijkingsland is er een significant groter aandeel schoolleiders dat hieraan deelneemt.

Tabel 7.3 Percentage schoolleiders dat deelnam aan één van de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten (online, fysiek, en fysiek en online) in de afgelopen 12 maanden met het oog op verdere professionele ontwikkeling als schoolleider

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Cursussen/seminaries/workshops	94.7	87.0▼	84.7▼	94.6=	90.1=	88.0=	76.0▼	86.1=	89.1=
Conferenties waar kleuteronderwijzers en/of directeurs en/of onderzoekers hun onderzoek voorstellen of thema's over zorg en onderwijs spreken	78.2	59.0▼	94.6▲	57.6▼	61.8▼	62.9▼	60.4▼	30.4▼	45.2▼
Een kwalificatieprogramma (bv. een opleiding die tot een diploma of kwalificatie leidt)	31.1	28.2=	26.7=	11.4▼	21.6=	35.7=	34.5=	35.1=	32.6=
Geplande bezoeken aan andere kleuterscholen	59.5	40.5▼	21.3▼	50.6=	49.2=	48.4▼	43.8=	25.7▼	44.2▼
Een coachingsprogramma beschikbaar in deze kleuterschool	31.2	23.2=	23.8=	20.7=	9.8▼	15.4▼	40.8=	21.3=	30.9=
Formele of informele netwerken van kleuteronderwijzers en/of directeurs met het oog op professioneel leren	92.8	73.6▼	85.6=	73.1▼	91.2=	76.9▼	67.3▼	57.0▼	64.2▼
Aanvangsbegeleiding	54.5	25.2▼	44.3=	36.6▼	12.5▼	23.9▼	14.1▼	30.8▼	14.1▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

7.3 Inhoud van activiteiten in het kader van professionele ontwikkeling

Nadat we hebben gekeken naar de mate en vormen van deelname aan professioneel leren, richten we ons nu op de inhoudelijke aspecten van deze activiteiten. TALIS peilt bij leraren (Tabel 7.4) en schoolleiders (Tabel 7.5) welke onderwerpen werden behandeld binnen de activiteiten met betrekking tot professioneel leren.

Tabel 7.4 geeft weer welke thema's in het afgelopen jaar deel uitmaakten van de professionele leeractiviteiten van leraren. De resultaten kunnen worden onderverdeeld in drie thematische clusters: pedagogische onderwerpen, thema's rond diversiteit en de overige thema's. Bijna alle thema's komen minder aan bod in Vlaanderen dan in de EU-7 landen. Binnen Vlaanderen richten de professionele

leeractiviteiten van leraren zich vooral op pedagogische thema's, terwijl onderwerpen rond diversiteit minder frequent aan bod komen. Dit is opmerkelijk gezien de diversiteit van de leerlingenpopulatie (zie Hoofdstuk 2).

Wat betreft de **pedagogische thema's** blijkt dat meer dan de helft van de Vlaamse leraren deelneemt aan leeractiviteiten over **ondersteuning van het vroege leren van kinderen op bepaalde gebieden (bv. taalontwikkeling)** (62.1% vs. EU-7=53.1%), **theorieën over de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van jonge kinderen** (59.6% vs. EU-7=63.3%) en **stimulering van spel en interactie tussen kinderen** (53.0% vs. EU-7=66.3%). Voor dit laatstgenoemde is het percentage Vlaamse leraren significant lager dan het EU-7 gemiddelde en elk vergelijkingsland, met uitzondering van Duitsland (38.8%). Daarnaast zijn er enkele pedagogische thema's die volgens een minderheid van de Vlaamse leraren deel uitmaken van de professionele leeractiviteiten: **ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen** (47.0% vs. EU-7=64.6%), **gezondheid, persoonlijke zorg en veiligheid van kinderen (bv. hygiëne)** (33.5% vs. EU-7=46.3%) **het beheer van een leefgroep of klasmanagement** (31.9% vs. EU-7=41.3%), **ondersteuning van de interesse van kinderen in zorg voor het milieu** (21.9% vs. EU-7=34.8%) en **monitoren en documenteren van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen** (VL=42.6% vs. EU-7=52.7%). Deze thema's worden door een significant kleiner aandeel Vlaamse leraren aangeduid in vergelijking met de EU-7 gemiddelden en bijna alle vergelijkingslanden.

Inzake **thema's rond diversiteit** rapporteert ongeveer een derde van de Vlaamse leraren deel te nemen aan vormingen over **werken met anderstalige kinderen** (36.1% vs. EU-7=26.4%) en **kinderen met specifieke noden** (39.9% vs. EU-7=49.2%). Voor het werken met anderstalige kinderen scoort Vlaanderen significant hoger en voor het werken met kinderen met specifieke noden significant lager dan het EU-7 gemiddelde. De deelname aan leeractiviteiten over **werken met kinderen uit kansarme milieus (bv. economisch kansarmen, vluchtelingen)** (21.8% vs. EU-7=25.1%) en **werken met kinderen met een diverse achtergrond (bv. multiculturele achtergrond, andere religieuze achtergrond, kinderen uit seksuele of genderminderheidsgezinnen)** (22.7% vs. EU-7=28.1%) is beperkter. Vooral Ierland en Spanje rapporteren voor beide items duidelijk hogere percentages, terwijl Duitsland significant lagere cijfers heeft dan Vlaanderen.

Voor de **overige thema's** valt op dat leeractiviteiten omtrent het **gebruik van digitale tools en middelen om het werken met kinderen te vergemakkelijken** door bijna de helft van de Vlaamse leraren (47.2%) wordt gevolgd. Dit is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (40.1%). De thema's **samenwerken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken** (25.2% vs. EU-7=42.8%) en **de bevordering van de transitie van kinderen van de kinderopvang naar de kleuterschool of van de kleuterschool naar de lagere school** (17.8% vs. EU-7=28.7%) komen significant minder voor in vergelijking met de EU-7 gemiddelden.

Tabel 7.4 Percentage leraren dat aangeeft of volgende thema's al dan niet deel uitmaakten van de professionele leeractiviteiten in de afgelopen 12 maanden

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Pedagogische thema's									
Theorieën over de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van jonge kinderen	59.6	63.3=	84.6▲	56.4=	80.3▲	45.8▼	54.9=	70.1▲	50.8▼
Gezondheid, persoonlijke zorg en veiligheid van kinderen (bv. hygiëne, allergieën, preventie van ongevallen)	33.5	46.3▲	29.5=	38.3=	49.3▲	31.7=	53.6▲	74.5▲	47.0▲
Stimulering van spel en interactie tussen kinderen	53.0	66.3▲	72.7▲	73.5▲	76.9▲	60.6▲	38.8▼	74.4▲	67.1▲
Ondersteuning van het vroege leren van kinderen op bepaalde gebieden (bv. taalontwikkeling, getalbegrip, wetenschap, kunst,...)	62.1	53.1▼	52.0▼	47.1▼	54.6▼	64.6=	31.8▼	63.7=	58.3=
Ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen	47.0	64.6▲	45.7=	73.0▲	78.8▲	56.9▲	53.4▲	75.2▲	69.1▲
Ondersteuning van de interesse van kinderen in zorg voor het milieu	21.9	34.8▲	18.7=	35.3▲	34.8▲	34.7▲	17.3=	57.2▲	45.2▲
Het beheer van een leefgroep of klasmanagement	31.9	41.3▲	50.9▲	40.6▲	34.2=	39.5▲	18.5▼	48.7▲	56.9▲
Het monitoren en documenteren van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	42.6	52.7▲	52.1▲	52.1▲	57.7▲	50.0▲	37.0=	65.1▲	55.1▲
Thema's betreffende diversiteit									
Werken met anderstalige kinderen	36.1	26.4▼	26.3▼	27.2▼	34.0=	28.0▼	19.0▼	29.4=	20.9▼
Werken met kinderen met specifieke noden	39.9	49.2▲	45.9▲	51.6▲	43.5=	50.3▲	29.0▼	62.8▲	61.2▲
Werken met kinderen uit kansarme milieus (bv. economisch kansarmen, vluchtelingen)	21.8	25.1=	37.3▲	19.3=	15.4▼	19.1=	13.8▼	42.2▲	29.0▲
Werken met kinderen met een diverse achtergrond (bv. multiculturele achtergrond, andere religieuze achtergrond, kinderen uit seksuele of genderminderheidsgezinnen)	22.7	28.1▲	17.5▼	28.0▲	26.9=	28.3▲	17.5▼	45.0▲	33.3▲
Overige thema's									
Gebruik van digitale tools en middelen om het werken met kinderen te vergemakkelijken	47.2	40.1▼	24.2▼	36.8▼	35.1▼	48.1=	16.2▼	41.1=	79.4▲
Samenwerken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	25.2	42.8▲	43.6▲	42.0▲	49.9▲	29.4=	35.3▲	60.2▲	39.0▲
Bevorderen van de transitie van de kinderen van de kinderopvang naar de kleuterschool of van de kleuterschool naar de lagere school	17.8	28.7▲	31.3▲	20.5=	29.6▲	19.4=	18.3=	54.5▲	27.4▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

De thema's die deel uitmaken van de professionele leeractiviteiten in de afgelopen 12 maanden van schoolleiders worden weergegeven in Tabel 7.5. De resultaten kunnen worden opgedeeld in twee clusters: thema's met betrekking tot pedagogisch leiderschap en thema's die verband houden met management.

Wat betreft pedagogisch leiderschap blijkt dat de meeste Vlaamse schoolleiders deelnemen aan leeractiviteiten over het gebruik van gegevens/data om de kwaliteit van de kleuterschool te verbeteren (bv. de feedback van kleuteronderwijzers) (85.9% vs. EU-7=66.7%) en het ontwikkelen van doelstellingen die de kleuterschool wil bereiken op het vlak van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van de kinderen (80.5% vs. EU-7=75.8%). Enkel het eerst genoemde, is significant verschillend van het EU-7 gemiddelde en de meeste EU-7 landen, met uitzondering van Finland (85.7%) en Spanje (83.7%). Professionele leeractiviteiten omtrent samenwerken met andere kleuterscholen of met scholen lager onderwijs (67.5% vs. EU-7=59.3%) vinden eveneens frequent plaats in Vlaanderen. Dit verschilt echter niet significant van het EU-7 gemiddelde. Hetzelfde geldt voor leeractiviteiten over samenwerken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken (53.4% vs. EU-7=51.9%) en samenwerken met gemeenschapsdiensten (bv. gezondheidsdiensten, sociale bescherming) (49.8% vs. EU-7=58.0%), waarbij Vlaanderen zich ook rond het Europese gemiddelde positioneert. Enkel in Spanje en Ierland is er een significant groter aandeel leraren dat leeractiviteiten rond deze twee thema's volgt en het aandeel in Noorwegen (68.8%) is significant groter voor samenwerking met gemeenschapsdiensten.

Verder participeert ongeveer de helft van de Vlaamse schoolleiders aan leeractiviteiten met betrekking tot pedagogische thema's over **het gebruik van digitale middelen en tools om het organisatorisch management van de kleuterschool te vergemakkelijken** (52.1% vs. EU-7=58.7%), **kennis en begrip van het huidig nationaal/lokaal beleid rond kleuteronderwijs** (51.9% vs. EU-7=66.0%) en **kennis en begrip van nieuw onderzoek naar of nieuwe theorieën over pedagogie van jonge kinderen** (51.0% vs. EU-7=45.4%). Voor kennis en begrip van het nationaal/lokaal beleid rond kleuteronderwijs is het percentage lager dan het EU-7 gemiddelde. Enkel Denemarken (65.7%), Zweden (55.7%) en Duitsland (48.1%) verschillen niet significant. Omtrent het thema **geven van feedback op een doeltreffende manier** volgt 66.1% van de Vlaamse schoolleiders professionele leeractiviteiten, een significant groter aandeel dan in de EU-7 (56.5%). Voor **het observeren van de aanpak van kleuterleraren en van de interactie tussen kleuterleraren en kinderen** (59.4% vs. EU-7=52.1%) en **het bevorderen van gelijkheid en diversiteit** (57.3% vs. EU-7=60.0%) is het Vlaamse aandeel schoolleiders vergelijkbaar met het Europese gemiddelde. Voor het laatstgenoemde thema springen vooral Ierland (76.3%), Spanje (86.2%) en Finland (90.8%) er sterk bovenuit.

Wat betreft **management** ligt de nadruk van de gevolgde professionele leeractiviteiten vooral op **kennis en begrip van nieuw onderzoek naar of nieuwe theorieën over leiderschap** (79.3% vs. EU-

7=61.3%), waarmee Vlaanderen tot de koplopers behoort binnen de vergelijkingslanden. Enkel Finland (76.7%), Noorwegen (68.0%) en Zweden (72.9%) verschillen niet significant. Ook **het bevorderen van het welzijn van kleuteronderwijzers** (54.0% vs. EU-7=69.3%) en **personeelsbeheer** (59.3% vs. EU-7=61.0%) komen regelmatig aan bod, al liggen de Vlaamse cijfers hier iets lager dan het EU-7 gemiddelde. **Financieel beheer** (30.7% vs. EU-7=37.8%) wordt daarentegen minder vaak opgenomen in de leeractiviteiten.

Tabel 7.5 Percentage schoolleiders dat aangeeft of volgende thema's al dan niet deel uitmaakten van de professionele leeractiviteiten in de afgelopen 12 maanden

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Pedagogisch leiderschap									
Kennis en begrip van het huidig nationaal/lokaal beleid rond kleuteronderwijs	51.9	66.0▲	65.7=	75.7▲	69.9▲	55.7=	48.1=	74.9▲	71.8▲
Gebruik van gegevens/data om de kwaliteit van de kleuterschool te verbeteren (bv. de feedback van kleuteronderwijzers en/of van ouders of opvoedingsverantwoordelijken)	85.9	66.7▼	68.7▼	85.7=	70.0▼	53.2▼	48.2▼	57.5▼	83.7=
Het ontwikkelen van doelstellingen die de kleuterschool wil bereiken op het vlak van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van de kinderen	80.5	75.8=	70.5=	80.4=	85.1=	69.1▼	70.0=	67.3=	88.4=
Kennis en begrip van nieuw onderzoek naar of nieuwe theorieën over pedagogie van jonge kinderen	51.0	45.4=	57.1=	56.4=	41.2=	31.9▼	31.7▼	55.5=	44.1=
Gebruik van digitale middelen en tools om het organisatorisch management van de kleuterschool te vergemakkelijken	52.1	58.7=	39.0=	70.2▲	53.4=	47.7=	53.4=	59.3=	87.8▲
Samenwerken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	53.4	51.9=	38.0▼	49.2=	47.4=	33.4▼	41.6=	76.6▲	77.3▲
Samenwerken met andere kleuterscholen of met scholen lager onderwijs	67.5	59.3=	60.4=	65.0=	76.7=	50.5▼	44.0▼	52.2▼	66.3=
Samenwerken met gemeenschapsdiensten (bv. gezondheidsdiensten, sociale bescherming)	49.8	58.0=	51.8=	52.7=	68.8▲	58.3=	27.6▼	64.8▲	82.1▲
Het observeren van de aanpak van de kleuteronderwijzers en van de interactie tussen kleuteronderwijzers en kinderen	59.4	52.1=	54.9=	61.4=	50.9=	39.9▼	29.7▼	57.8=	69.9=
Het geven van feedback op een doeltreffende manier	66.1	56.5▼	49.6▼	70.8=	57.1=	48.6▼	38.3▼	58.1=	72.8=
Bevorderen van gelijkheid en diversiteit	57.3	60.0=	19.8▼	90.8▲	61.7=	56.3=	28.9▼	76.3▲	86.2▲
Management									
Kennis en begrip van nieuw onderzoek naar of nieuwe theorieën over leiderschap	79.3	61.3▼	57.9▼	76.7=	68.0=	72.9=	31.2▼	57.4▼	64.7▼
Het bevorderen van het welzijn van kleuteronderwijzers	54.0	69.3▲	74.9▲	91.1▲	66.9=	59.5=	45.6=	67.8=	79.7▲
Personeelsbeheer	59.3	61.0=	68.5=	86.0▲	56.9=	61.8=	45.7=	26.3▼	81.6▲
Financieel beheer	30.7	37.8=	21.4=	58.8▲	46.7=	36.1=	7.0▼	32.8=	62.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

7.4 Ervaren impact en voordelen van professionele ontwikkeling

Naast de inhoud van de activiteiten in het kader van professioneel leren is het ook belangrijk om de effectiviteit en de bijhorende voordelen te evalueren. In deze sectie wordt onderzocht in welke mate leraren impact ervan van deze activiteiten op hun werk met kinderen (Tabel 7.6) en welke voordelen zij daarbij hebben genoten (Tabel 7.7). We benadrukken dat het hier gaat om een subjectieve maat. Het is mogelijk dat sommige activiteiten een grote impact op leraren hebben, zonder dat men er zich bewust van is.

Tabel 7.6 toont in welke mate leraren aangeven dat de professionele ontwikkeling in het afgelopen jaar een positieve impact had op hun werk met kinderen. In Vlaanderen rapporteert 40.1% van de leraren dat de **professionele ontwikkeling nogal wat impact of veel impact heeft gehad op hun werk met kinderen**. Dit aandeel is significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde (65.7%) en kleiner dan in alle vergelijkingslanden. De kloof is het grootst met Denemarken (82.3%) en Noorwegen (81.6%), waar het aandeel leraren dat een positieve impact rapporteert meer dan dubbel zo hoog ligt. In Vlaanderen laat de vergelijking van kleuterleraren met andere onderwijsniveaus zien dat het verschil met het lager (61.5%), lager secundair (57.0%) en hoger secundair (57.4%) onderwijs circa 20 procentpunten is (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 7.6 Percentage leraren dat aangeeft dat de professionele ontwikkeling in de afgelopen 12 maanden 'nogal wat' of 'veel' positieve impact heeft gehad op het werk met kinderen

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
De professionele ontwikkeling heeft nogal wat of veel positieve impact gehad op het werk met kinderen	40.1	65.7 ▲	82.3 ▲	51.4 ▲	81.6 ▲	57.3 ▲	65.8 ▲	61.6 ▲	59.8 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 7.7 geeft weer welke voordelen leraren in het afgelopen jaar genoten naar aanleiding van hun deelname aan professionele ontwikkeling. Hieruit blijkt dat er in de randvoorwaarden voor deelname aan professioneel leren in Vlaanderen vaak voorzien wordt, maar dat leraren zelden bijkomende voordelen of beloningen ontvangen.

In Vlaanderen rapporteren leraren (45.8%) **terugbetaling van kosten voor professionele ontwikkeling (bv. inschrijvingskosten)** als het meest voorkomende voordeel. Dit is een significant groter aandeel dan in de EU-7 (27.7%) en alle vergelijkingslanden, met uitzondering van Duitsland (81.8%). Ook **terugbetaling van onkosten (bv. vervoer, materiaal, maaltijden)** (38.7% vs. EU-7=20.0%), **vrijstelling van werken met kinderen tijdens de normale werkuren (bv. verlofdagen)** (38.1% vs. EU-7=37.8%) en **het ontvangen van materiaal dat nodig was voor de activiteiten** (34.3% vs. EU-7=32.0%) worden door meer dan een derde van de Vlaamse leraren benoemd. Enkel de terugbetaling van onkosten wordt

significant vaker gerapporteerd door Vlaamse leraren dan het EU-7 gemiddelde en alle vergelijkingslanden.

Ongeveer één op de vijf Vlaamse leraren (19.1%) geniet **niet-financiële beloningen (bv. middelen of materiaal voor de leefgroep, boekenbonnen, software/apps)**, significant meer dan het EU-7 gemiddelde (15.7%) en de vergelijkingslanden Denemarken (9.8%), Finland (12.0%) en Duitsland (11.0%). De **niet-financiële professionele voordelen (bv. verhoging van promotiekansen)** (9.6% vs. EU-7=16.0%), **loonsverhoging** (4.8% vs. EU-7=8.5%) en **financiële tegemoetkoming voor de tijd die buiten de werkuren aan professionele ontwikkeling werd besteed** (2.2% vs. EU-7=10.4%) komt in Vlaanderen amper voor. Voor deze drie voordelen ligt Vlaanderen telkens significant onder het Europese gemiddelde.

Tabel 7.7 Percentage leraren dat aangeeft van volgende voordelen te hebben genoten voor de deelname aan professionele ontwikkeling in de afgelopen 12 maanden

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Terugbetaling of betaling van kosten voor professionele ontwikkeling (bv. inschrijvingskosten)	45.8	27.7▼	23.2▼	10.5▼	20.5▼	13.0▼	81.8▲	36.5▼	8.1▼
Terugbetaling van onkosten (bv. vervoer, materiaal, maaltijden)	38.7	20.0▼	27.1▼	13.4▼	27.6▼	17.1▼	30.2▼	15.2▼	9.1▼
Vrijstelling van werken met kinderen tijdens de normale werkuren (bv. dienstvrijstelling, verlofdagen, studieverlof, ...)	38.1	37.8=	38.2=	48.7▲	30.9▼	33.9=	73.9▲	30.1▼	8.6▼
Ik kreeg materiaal dat nodig was voor de activiteiten (bv. kantoorbenodigdheden)	34.3	32.0=	33.1=	16.4▼	25.2▼	28.3▼	45.4▲	38.9=	36.7=
Niet-financiële beloningen (bv. middelen/materiaal voor de leefgroep, boekenbonnen, software/apps)	19.1	15.7▼	9.8▼	12.0▼	16.1=	15.2=	11.0▼	24.4=	21.1=
Niet-financiële professionele voordelen (bv. voldoen aan bijscholingsvereisten, verhoging van mijn promotiekansen)	9.6	16.0▲	11.8=	7.4=	5.6▼	7.0=	21.3▲	27.5▲	31.2▲
Loonsverhoging	4.8	8.5▲	7.2=	7.3▲	6.6=	9.1▲	1.8▼	21.3▲	6.4=
Financiële tegemoetkoming voor de tijd die je er buiten de werkuren aan besteedde	2.2	10.4▲	12.0▲	5.2▲	12.7▲	10.1▲	3.9=	27.1▲	1.9=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

7.5 Behoeftte aan professionele ontwikkeling

Naast het in kaart brengen van de deelname, inhoud en ervaren impact van professionele ontwikkeling, is het essentieel te begrijpen op welke domeinen leraren en schoolleiders zelf nog behoefte hebben aan verdere professionalisering. Deze sectie gaat dieper in op de thema's waarvoor zij in grote mate nood ervaren aan bijkomende ontwikkeling. De resultaten geven inzicht in de prioritaire leerdomeinen binnen het kleuteronderwijs en tonen waar verdere ondersteuning het meest gewenst is.

Tabel 7.8 toont het aandeel leraren dat aangeeft in grote mate nood te hebben aan professionele ontwikkeling over verschillende thema's. Net zoals in Tabel 7.4 kunnen de resultaten onderverdeeld worden in drie thematische clusters: pedagogische thema's, thema's rond diversiteit en overige thema's.

Wat betreft **pedagogische thema's** geeft slechts een kleine minderheid van de Vlaamse leraren aan in grote mate nood te hebben aan verdere professionele ontwikkeling. De grootste behoefte wordt gerapporteerd voor **ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen** (8.5% vs. EU-7=17.9%). Dit is echter de helft van het aandeel Vlaamse leraren lager onderwijs (17.5%), maar ligt in lijn met het lager secundair (10.2%) en hoger secundair onderwijs (8.8%) (Van Droogenbroeck et al., 2025). Andere behoeften van Vlaamse kleuterleraren zijn, **het monitoren en documenteren van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen** (7.5% vs. EU-7=9.2%) en **ondersteuning van het vroege leren van kinderen op bepaalde gebieden (bv. taalontwikkeling, getalbegrip, wetenschap, kunst, ...)** (6.0% vs. EU-7=11.6%). Minder dan 5% van de Vlaamse kleuterleraren rapporteert een grote nood te hebben aan professionele ontwikkeling over **het beheer van een leefgroep of klasmanagement** (4.9% vs. EU-7=10.1%), **stimulering van spel en interactie tussen kinderen** (3.3% vs. EU-7=9.4%), **ondersteuning van de interesse van kinderen in zorg voor het milieu** (3.2% vs. EU-7=9.1%) **gezondheid, persoonlijke zorg en veiligheid van kinderen (bv. hygiëne, allergieën, preventie van ongevallen)** (2.8% vs. EU-7=5.8%) en **theorieën over de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van jonge kinderen** (2.1% vs. EU-7=7.7%). Vlaanderen scoort voor nagenoeg alle pedagogische thema's significant lager dan het EU-7 gemiddelde en de meeste vergelijkingslanden. Enkel Finland verschilt op de meeste items niet significant van Vlaanderen.

Binnen de **thema's rond diversiteit** blijkt dat Vlaamse leraren vooral nood hebben aan bijkomende vorming over **werken met kinderen met specifieke noden** (28.4% vs. EU-7=29.0%), wat overeenkomt met het Europese gemiddelde. Daarnaast rapporteert 15.6% van de Vlaamse leraren in grote mate nood te hebben aan professionele ontwikkeling over **werken met anderstalige kinderen** (vs. EU-7=18.5%), 13.2% over **werken met kinderen uit kansarme milieus (bv. economisch kansarmen, vluchtelingen)** (vs. EU-7=18.3%) en 10.3% over **werken met kinderen met een diverse achtergrond (bv. multiculturele achtergrond, andere religieuze achtergrond)** (vs. EU-7=12.7%). Voor deze twee laatstgenoemde thema's is er in Vlaanderen een significant kleiner aandeel leraren dat nood ervaart dan het EU-7 gemiddelde.

Wat betreft de **overige thema's** geeft 15.3% van de Vlaamse leraren aan in grote mate nood te hebben aan verdere professionalisering rond **het gebruik van digitale tools en middelen om het werken met kinderen te vergemakkelijken**, wat overeenkomt met het Europese gemiddelde (EU-7=16.3%). De gerapporteerde nood aan professionele ontwikkeling over **samenwerken met ouders of**

opvoedingsverantwoordelijken (4.9% vs. EU-7=9.1%) en de bevordering van de transitie van kinderen van de kinderopvang naar de kleuterschool of van de kleuterschool naar de lagere school (5.3% vs. EU-7=7.9%) is daarentegen beperkt en significant lager dan het EU-7 gemiddelde.

Tabel 7.8 Percentage leraren dat aangeeft dat ze 'in grote mate' nood hebben aan professionele ontwikkeling met betrekking tot de volgende thema's

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Pedagogische thema's									
Theorieën over de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van jonge kinderen	2.1	7.7 ▲	10.9 ▲	2.0=	6.6 ▲	2.8=	15.1 ▲	7.0 ▲	9.2 ▲
Gezondheid, persoonlijke zorg en veiligheid van kinderen (bv. hygiëne, allergieën, preventie van ongelukken)	2.8	5.8 ▲	4.5=	1.7=	3.6=	2.8=	8.7 ▲	7.2 ▲	12.4 ▲
Stimulering van spel en interactie tussen kinderen	3.3	9.4 ▲	12.4 ▲	3.1=	6.4 ▲	5.3 ▲	17.7 ▲	7.7 ▲	13.1 ▲
Ondersteuning van het vroege leren van kinderen op bepaalde gebieden (bv. taalontwikkeling, getalbegrip, wetenschap, kunst,...)	6.0	11.6 ▲	13.8 ▲	5.5=	10.0 ▲	7.7=	20.6 ▲	9.3 ▲	14.1 ▲
Ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen	8.5	17.9 ▲	15.8 ▲	10.2=	14.8 ▲	9.2=	37.7 ▲	10.9=	26.7 ▲
Ondersteuning van de interesse van kinderen in zorg voor het milieu	3.2	9.1 ▲	9.2 ▲	3.4=	8.7 ▲	6.4 ▲	16.1 ▲	8.8 ▲	11.1 ▲
Het beheer van een leefgroep of klasmanagement	4.9	10.1 ▲	10.0 ▲	5.5=	7.2=	4.1=	13.7 ▲	12.9 ▲	17.5 ▲
Het monitoren en documenteren van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van kinderen	7.5	9.2=	10.3 ▲	5.0 ▼	7.0=	7.2=	15.7 ▲	7.6=	11.7 ▲
Thema's betreffende diversiteit									
Werken met anderstalige kinderen	15.6	18.5=	15.0=	11.7 ▼	21.9 ▲	14.2=	25.6 ▲	21.1 ▲	19.8 ▲
Werken met kinderen met specifieke noden	28.4	29.0=	30.1=	19.4 ▼	25.5=	24.4=	37.1 ▲	21.7 ▼	44.6 ▲
Werken met kinderen uit kansarme milieus (bv. economisch kansarmen, vluchtelingen)	13.2	18.3 ▲	23.6 ▲	9.4 ▼	19.5 ▲	13.7=	23.8 ▲	13.2=	25.0 ▲
Werken met kinderen met een diverse achtergrond (bv. multiculturele achtergrond, andere religieuze achtergrond, kinderen uit seksuele of genderminderheidsgezinnen)	10.3	12.7 ▲	11.4=	7.7 ▼	14.6=	7.7 ▼	15.8 ▲	9.6=	22.3 ▲
Overige thema's									
Gebruik van digitale tools en middelen om het werken met kinderen te vergemakkelijken	15.3	16.3=	11.1 ▼	12.6=	19.7=	10.5 ▼	23.9 ▲	15.5=	20.5 ▲
Samenwerken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	4.9	9.1 ▲	8.9 ▲	2.3 ▼	4.2=	4.9=	18.7 ▲	8.6=	16.4 ▲
Bevorderen van de transitie van de kinderen van de kinderopvang naar de kleuterschool of van de kleuterschool naar de lagere school	5.3	7.9 ▲	7.3=	3.0 ▼	5.3=	6.7=	13.0 ▲	9.0 ▲	10.8 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 7.9 toont de mate waarin schoolleiders aangeven in hoge mate nood te hebben aan professionele ontwikkeling over verschillende thema's. De resultaten kunnen net zoals in Tabel 7.5 worden onderverdeeld in twee clusters: thema's met betrekking tot pedagogisch leiderschap en thema's met betrekking tot management.

Wat betreft **pedagogisch leiderschap** geeft slechts een minderheid van de Vlaamse schoolleiders aan een grote nood te hebben aan verdere professionele ontwikkeling. De hoogste nood wordt gerapporteerd voor **het gebruik van gegevens/data om de kwaliteit van de kleuterschool te verbeteren (bv. de feedback van kleuteronderwijzers)** (15.5%), waarmee Vlaanderen significant hoger scoort dan het EU-7 gemiddelde (9.2%). Voor **samenwerken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken** (3.4% vs. EU-7=6.6%), **samenwerken met andere kleuterscholen of met scholen lager onderwijs** (3.5% vs. EU-7=5.1%) en **samenwerken met gemeenschapsdiensten (bv. gezondheidsdiensten, sociale bescherming)** (4.1% vs. EU-7=8.8%) rapporteren Vlaamse schoolleiders de laagste behoefte. Dit is enkel voor het laatstgenoemde significant lager dan het EU-7 gemiddelde. Voor de overige thema's met betrekking tot pedagogisch leiderschap heeft ongeveer één op tien Vlaamse schoolleiders in hoge mate nood aan professionalisering. Vlaanderen situeert zich voor deze thema's telkens rond het Europese gemiddelde. Voorbeelden hiervan zijn **het ontwikkelen van doelstellingen die de kleuterschool wil bereiken op het vlak van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van de kinderen** (12.3% vs. EU-7=10.2%), **kennis en begrip van nieuw onderzoek naar of nieuwe theorieën over pedagogie van jonge kinderen** (10.6% vs. EU-7=9.6%) en **het geven van doeltreffende feedback** (9.9% vs. EU-7=14.9%).

Binnen het domein van **management** ligt de hoge nood aan professionele ontwikkeling iets hoger, maar blijft deze eveneens beperkt. Circa 15% van de Vlaamse schoolleiders heeft in hoge mate nood aan verdere ontwikkeling met betrekking tot **het bevorderen van het welzijn van kleuteronderwijzers** (14.5% vs. EU-7=19.0%), **financieel beheer** (14.5% vs. EU-7=19.0%) en **personeelsbeheer** (14.0% vs. EU-7=17.6%). Voor deze thema's ligt Vlaanderen in lijn met de Europese gemiddelden en de meeste vergelijkingslanden, terwijl voornamelijk Duitsland hogere percentages rapporteert. De nood van Vlaamse schoolleiders aan professionele ontwikkeling over **kennis en begrip van nieuwe ontwikkelingen in onderzoek en theorieën rond leiderschap** (7.5% vs. EU-7=8.8%) is beperkt.

Tabel 7.9 Percentage schoolleiders dat aangeeft dat ze 'in hoge mate' nood hebben aan professionele ontwikkeling met betrekking tot de volgende thema's

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Pedagogisch leiderschap									
Kennis en begrip van het huidig nationaal/lokaal beleid rond kleuteronderwijs	9.7	7.9=	9.0=	0.4▼	8.0=	3.4▼	16.1=	3.4▼	14.7=
Gebruik van gegevens/data om de kwaliteit van de kleuterschool te verbeteren (bv. de feedback van kleuteronderwijzers en/of van ouders of opvoedingsverantwoordelijken)	15.5	9.2▼	4.9▼	2.4▼	11.9=	6.2▼	19.9=	6.7▼	12.2=
Het ontwikkelen van doelstellingen die de kleuterschool wil bereiken op het vlak van de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van de kinderen	12.3	10.2=	11.3=	1.2▼	8.8=	6.7=	27.1▲	3.8▼	12.9=
Kennis en begrip van nieuw onderzoek naar of nieuwe theorieën over pedagogie van jonge kinderen	10.6	9.6=	10.5=	2.2▼	14.2=	6.7=	14.7=	1.0▼	18.1=
Gebruik van digitale middelen en tools als hulp om het organisatorisch management van de kleuterschool te vergemakkelijken	11.6	11.9=	8.4=	9.7=	10.8=	3.6▼	26.8▲	9.4=	15.0=
Samenwerken met ouders of opvoedingsverantwoordelijken	3.4	6.6=	5.8=	1.6=	8.0=	2.4=	13.0▲	3.1=	12.1▲
Samenwerken met andere kleuterscholen of met scholen lager onderwijs	3.5	5.1=	4.8=	0.8=	5.2=	3.2=	9.9=	2.6=	8.9▲
Samenwerken met gemeenschapsdiensten (bv. gezondheidsdiensten, sociale bescherming)	4.1	8.8▲	7.4=	6.1=	10.2=	6.5=	11.1=	7.8=	12.1▲
Het observeren van de aanpak van de kleuteronderwijzers en van de interactie tussen kleuteronderwijzers en kinderen	8.9	9.9=	10.0=	3.2=	16.1=	9.3=	17.7▲	3.5=	9.8=
Het geven van doeltreffende feedback	9.9	14.9=	16.3=	12.2=	12.9=	12.6=	30.9▲	8.8=	10.7=
Bevorderen van gelijkheid en diversiteit	7.0	7.3=	4.6=	4.4=	9.4=	5.4=	14.1=	2.7=	10.4=
Management									
Kennis en begrip van nieuwe ontwikkelingen in onderzoek en theorieën rond leiderschap	7.5	8.8=	10.4=	3.4=	11.8=	5.0=	14.5=	4.4=	12.1=
Het bevorderen van het welzijn van kleuteronderwijzers	14.5	19.0=	14.3=	13.4=	20.0=	17.1=	37.8▲	12.9=	17.3=
Personeelsbeheer	14.0	17.6=	11.4=	12.0=	19.6=	7.5=	36.2▲	21.3=	15.4=
Financieel beheer	14.5	19.0=	16.9=	11.2=	19.9=	15.1=	21.8=	30.3▲	17.8=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

7.6 Ervaren belemmeringen voor de deelname aan professionele ontwikkeling

Ondanks het aanbod, nemen niet alle leraren en schoolleiders frequent deel aan professionaliseringsactiviteiten. TALIS vraagt daarom welke aspecten een belemmering vormen voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

Tabel 7.10 geeft de resultaten voor de leraren weer. Voor Vlaamse kleuterleraren vormen vooral organisatorische en financiële factoren belangrijke belemmeringen om deel te nemen aan professioneel leren.

De meest voorkomende belemmering voor de professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren is **het ontbreken van voldoende medewerkers om afwezigheid op te vangen** (69.1% vs. EU-7=58.2%). Dit aandeel is significant groter dan het Europese gemiddelde en is ook in vergelijking met de andere landen opvallend groot. Enkel Ierland (66.8%) en Noorwegen (62.1%) rapporteren gelijkaardige percentages. Daarnaast vindt ruim de helft van de Vlaamse leraren dat **professionele ontwikkeling te duur is** (51.4% vs. EU-7=47.5%), wat eveneens significant hoger is dan het Europese gemiddelde. In Ierland (65.0%) wordt deze belemmering nog vaker genoemd. Ongeveer één op de drie Vlaamse leraren ervaart **geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden** (38.8% vs. EU-7=46.8%) en stelt dat **professionele ontwikkeling niet past binnen de werkuren** (32.9% vs. EU-7=42.5%). Beide percentages liggen echter significant lager dan het EU-7 gemiddelde. Enkel in Duitsland (respectievelijk 27.3% en 25.0%) is het aandeel leraren dat deze twee belemmeringen rapporteert significant kleiner dan in Vlaanderen. Een opvallend verschil met de andere onderwijsniveaus is dat een aanzienlijk kleiner aandeel kleuterleraren (38.8%) aangeeft geen tijd te hebben omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden in vergelijking met het lager onderwijs (60.1%), lager secundair onderwijs (63.5%) en hoger secundair onderwijs (65.7%) (Van Droogenbroeck et al., 2025). Het aandeel (51.4%) dat het te duur vindt, ligt wel in lijn met het lager onderwijs (50.7%), maar niet met het lager secundair (33.7%) en hoger secundair (34.5%) onderwijs.

Andere factoren worden minder frequent genoemd. Ongeveer één op de vijf leraren ervaart **een tekort aan digitale vaardigheden** (21.8% vs. EU-7=19.1%) of **een gebrek aan aanbod dat aansluit bij hun interesses** (21.7% vs. EU-7=30.4%). Daarnaast rapporteert een kleiner aandeel **een gebrek aan incentives om deel te nemen aan professionele ontwikkeling** (18.9% vs. EU-7=36.7%) of **moeilijkheden met vervoer naar opleidingslocaties** (18.0% vs. EU-7=15.2%). Ook **beperkte toegang tot de nodige digitale middelen** (15.2% vs. EU-7=18.4%) en **onvoldoende ondersteuning door de directeur** (14.8% vs. EU-7=18.1%) worden soms als obstakel genoemd. Dit ligt in lijn met de Europese gemiddelden. **Taalvaardigheidstekorten** (6.6% vs. EU-7=15.0%) en **onvoldoende kwalificaties of**

ervaring om te kunnen deelnemen (6.0% vs. EU-7=12.0%) worden door slechts een kleine minderheid van de Vlaamse leraren genoemd, een significant kleiner aandeel in vergelijking met de EU-7. Voor het laatste item scoort Vlaanderen significant lager dan alle vergelijkingslanden.

Tabel 7.10 Percentage leraren dat het '(helemaal) eens' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor professionele ontwikkeling

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Er zijn niet genoeg medewerkers om mij te vervangen als ik afwezig ben	69.1	58.2 ▼	57.9 ▼	60.6 ▼	62.1=	50.8 ▼	47.3 ▼	66.8=	62.2 ▼
Professionele ontwikkeling is te duur	51.4	47.5 ▼	45.2 ▼	43.5 ▼	49.4=	47.0=	33.3 ▼	65.0 ▲	48.8=
Ik heb geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden	38.8	46.8 ▲	39.8=	46.4 ▲	49.2 ▲	33.9 ▼	27.3 ▼	61.1 ▲	70.1 ▲
Professionele ontwikkeling past niet met mijn werkuren	32.9	42.5 ▲	42.6 ▲	51.9 ▲	36.2=	39.3 ▲	25.0 ▼	56.3 ▲	45.9 ▲
Ik beschik niet over de nodige vaardigheden om te werken met digitale middelen en tools	21.8	19.1=	16.3 ▼	21.8=	21.9=	17.9 ▼	19.3=	15.2 ▼	21.6=
Er is geen aanbod aan activiteiten om me verder te professionaliseren rond de thema's die mij interesseren	21.7	30.4 ▲	44.4 ▲	20.0=	22.0=	35.5 ▲	22.1=	29.9 ▲	39.1 ▲
Er zijn geen incentives om deel te nemen	18.9	36.7 ▲	32.4 ▲	48.5 ▲	24.2=	19.2=	18.6=	57.2 ▲	56.5 ▲
Het vervoer naar en/of van de activiteiten voor verdere professionalisering is moeilijk	18.0	15.2 ▼	8.5 ▼	22.7 ▲	8.5 ▼	9.3 ▼	13.3 ▼	20.6=	23.4 ▲
Ik heb geen toegang tot de nodige digitale tools en middelen	15.2	18.4=	19.9 ▲	13.6=	26.2 ▲	10.0 ▼	17.0=	22.7 ▲	19.4 ▲
Er is een gebrek aan ondersteuning van mijn directeur	14.8	18.1=	21.7 ▲	18.0=	14.8=	22.1 ▲	10.2 ▼	31.8 ▲	7.8 ▼
Ik heb niet de nodige taalvaardigheden	6.6	15.0 ▲	15.8 ▲	20.1 ▲	12.8 ▲	9.0=	7.7=	18.4 ▲	21.2 ▲
Ik voldoe niet aan de voorwaarden die vereist worden om te kunnen deelnemen (bv. kwalificaties, ervaring, anciënniteit)	6.0	12.0 ▲	11.3 ▲	14.7 ▲	11.0 ▲	13.5 ▲	10.4 ▲	14.4 ▲	8.6 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Tabel 7.11 geeft weer in welke mate schoolleiders aangeven dat bepaalde factoren een belemmering vormen voor hun deelname aan professionele ontwikkeling. Net zoals bij de leraren vormen vooral de organisatorische en financiële factoren de belangrijkste belemmeringen.

Met meer dan de helft van de Vlaamse schoolleiders worden de belemmeringen '**professionele ontwikkeling is te duur**' (56.5% vs. EU-7=50.7%) en '**er zijn niet genoeg medewerkers om mij te vervangen als ik afwezig ben**' (54.9% vs. EU-7=55.1%) het vaakst genoemd. Het aandeel Vlaamse schoolleiders ligt hiermee in lijn met de Europese gemiddelden. Enkel in Duitsland (66.8%), Spanje (72.9%) en Ierland (79.5%) wordt de belemmering betreffende het ontbreken van voldoende medewerkers om afwezigheid op te vangen meer genoemd. Iets minder dan de helft van de Vlaamse schoolleiders ervaart **tijdgebrek door andere verplichtingen of verantwoordelijkheden** (45.4% vs. EU-7=57.0%) als een belemmering. Dit aandeel is significant kleiner dan in de EU-7. Enkel in Duitsland (31.3%) is het percentage dat deze belemmering rapporteert significant lager.

De andere belemmeringen voor de professionele ontwikkeling worden door een klein aandeel Vlaamse schoolleiders aangeduid. De meeste hiervan worden door een significant, en vaak aanzienlijk, kleiner aandeel gerapporteerd in vergelijking met de Europese gemiddelden. Dit geldt voor de belemmeringen **professionele ontwikkeling past niet binnen de werkuren** (14.4% vs. EU-7=46.8%), **gebrek aan incentives om deel te nemen aan professionele ontwikkeling** (9.6% vs. EU-7=33.2%), **aanbod aan activiteiten sluit onvoldoende aan bij de interesses** (7.9% vs. EU-7=21.5%), **moeilijkheden met vervoer naar opleidingslocaties** (2.6% vs. EU-7=13.3%) en **een gebrek aan vereiste kwalificaties of ervaring om te kunnen deelnemen** (0.8% vs. EU-7=5.0%). Het percentage Vlaamse schoolleiders dat het **ontbreken van vaardigheden om digitale middelen en tools te gebruiken** (8.2%) aangeeft als belemmering strookt met het EU-7 gemiddelde (9.0%).

Tabel 7.11 Percentage schoolleiders dat '(helemaal) akkoord' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor professionele ontwikkeling

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Professionele ontwikkeling is te duur	56.5	50.7=	51.6=	47.0=	55.9=	58.7=	40.9▼	63.6=	37.4▼
Er zijn niet genoeg medewerkers om mij te vervangen als ik afwezig ben	54.9	55.1=	40.3▼	50.1=	48.9=	27.3▼	66.8▲	79.5▲	72.9▲
Ik heb geen tijd omwille van andere verplichtingen of verantwoordelijkheden	45.4	57.0▲	45.1=	57.1=	64.7▲	49.8=	31.3▼	82.1▲	68.6▲
Professionele ontwikkeling past niet met mijn werkuren	14.4	46.8▲	36.3▲	56.8▲	46.4▲	42.5▲	23.3▲	75.4▲	46.8▲
Er zijn geen incentives om deel te nemen	9.6	33.2▲	22.3▲	36.2▲	17.1=	12.4=	11.9=	68.6▲	63.9▲
Ik ontbreek vaardigheden om de nodige digitale middelen en tools te gebruiken	8.2	9.0=	1.3▼	10.5=	10.0=	5.6=	13.6=	10.8=	11.3=
Er is geen aanbod aan activiteiten om me verder te professionaliseren rond de thema's die mij interesseren	7.9	21.5▲	41.6▲	5.7=	7.3=	15.3▲	18.2▲	30.3▲	32.4▲
Het vervoer naar en/of van de activiteiten voor verdere professionalisering is moeilijk	2.6	13.3▲	3.5=	13.6▲	3.1=	15.9▲	13.2▲	21.7▲	22.0▲
Ik voldoe niet aan de voorwaarden die vereist worden om te kunnen deelnemen (bv. kwalificaties, ervaring, anciënniteit)	0.8	5.0▲	1.5=	3.5▲	4.7=	2.0=	4.2=	10.2▲	8.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

7.7 Conclusie

Dit hoofdstuk onderzocht de professionele ontwikkeling van Vlaamse kleuterleraren en schoolleiders, met aandacht voor de beschikbare aanvangsbegeleiding, deelname aan professioneel leren, inhoud en ervaren impact, noden aan verdere professionalisering en mogelijke belemmeringen. De analyses leiden tot vijf algemene vaststellingen.

Uit de resultaten blijkt dat **aanvangsbegeleiding in Vlaanderen sterk uitgebouwd** is. Bijna alle kleuterscholen voorzien meerdere vormen van ondersteuning voor beginnende leraren of leraren die nieuw zijn op school, zoals supervisie door directeurs of ervaren collega's, samenwerking binnen het team en administratieve introductie. Vlaanderen behoort hiermee tot de landen waar aanvangsbegeleiding het meest systematisch georganiseerd is. Enkel voor werkdrukverlaging en het gebruik van portfolio's of logboeken ligt de beschikbaarheid lager dan in andere landen.

Wat de **deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten** betreft, ligt van de Vlaamse kleuterleraren en schoolleiders **duidelijk hoger dan die van hun Europese collega's**. Bijna alle leraren en schoolleiders namen in het afgelopen jaar deel aan minstens één vorm van professionele ontwikkeling en gemiddeld aan meer dan drie verschillende activiteiten. In Vlaanderen staan cursussen, conferenties en samenwerkingsactiviteiten centraal, terwijl formele kwalificatietrajecten of coachingsprogramma's minder gebruikelijk zijn.

Naast de deelname aan professionele ontwikkeling werd aan leraren ook gevraagd op welke thema's dit betrekking had. **Hoewel de bevroagde thema's minder voorkomen in de professionalisering van Vlaamse leraren dan in die van Europese collega's, ligt de nadruk vooral op pedagogische thema's en minder op diversiteit.** De eerder vastgestelde tekortkoming van de initiële opleiding in de voorbereiding op het omgaan met diversiteit (hoofdstuk 2) blijkt dus slechts in beperkte mate te worden opgevangen door latere professionele ontwikkeling. De nadruk van de professionalisering weerspiegelt zich ook in de ontwikkelingsbehoeften: leraren geven vaker aan bijkomende professionalisering te wensen rond diversiteit dan rond pedagogische thema's, wat mogelijk wijst op een mismatch tussen professionaliseringsnoden en -aanbod. Die nood blijft over het algemeen wel lager dan in de meeste andere Europese landen. Hoewel de focus sterk op pedagogische thema's ligt, ervaren slechts vier op tien Vlaamse kleuterleraren een positieve impact van de professionele ontwikkeling op het werk met kinderen.

De **omkadering voor deelname aan professioneel leren**, zoals terugbetaling van kosten, vrijstelling van werktijd en het voorzien van noodzakelijk materiaal, is in Vlaanderen over het algemeen goed uitgebouwd. Toch leidt de deelname aan professionele ontwikkeling zelden tot bijkomende voordelen

of beloningen, zoals loonsverhoging, financiële tegemoetkoming of niet-financiële professionele voordelen (bv. verhoging promotiekansen).

Zowel bij Vlaamse leraren als schoolleiders zijn **tijd, financiële middelen en het gebrek aan vervangingsmogelijkheden de voornaamste belemmeringen** om deel te nemen aan professioneel leren. Daarentegen beschikken ze doorgaans over voldoende aanbod, stimulansen en vaardigheden om aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen.

8 Jobtevredenheid en welzijn

De kwaliteit van de interacties tussen personeel en kinderen vormt het fundament voor de ontwikkeling van het jonge kind (OECD, 2020). Deze interacties worden beïnvloed door de arbeidsomstandigheden, de ervaren werkdruk en de jobtevredenheid van leraren en schoolleiders (Jennings et al., 2020). Om deze reden is de kwaliteit van het kleuteronderwijs onlosmakelijk verbonden met het welbevinden van het personeel. In een sector die kampt met tekorten, is het welzijn van het onderwijskorps een belangrijke factor voor het aantrekken en behouden van personeel (Heilala et al., 2022).

Dit hoofdstuk gaat dieper in op het welbevinden en de jobtevredenheid van zowel leraren als schoolleiders in het Vlaamse kleuteronderwijs. We analyseren hoe tevreden zij zijn met hun werkomgeving en hun beroep, en welke factoren voor hen een bron van stress vormen. Daarnaast onderzoeken we de gepercipieerde waardering voor het beroep, zowel vanuit de maatschappij als vanuit de directe omgeving. Ten slotte gaan we in op de intenties om het beroep te verlaten, met als doel de voornaamste uitdagingen voor een duurzame loopbaan in de sector te identificeren.

8.1 Jobtevredenheid

8.1.1 Jobtevredenheid van leraren

In TALIS wordt de jobtevredenheid op twee niveaus bevraagd: de tevredenheid over de concrete werkomgeving (de school) en de tevredenheid over het beroep in het algemeen (Tabel 8.1).

Jobtevredenheid over de werkomgeving

De **algemene tevredenheid over de job** in het kleuteronderwijs ligt met 95.4% tevredenen significant hoger dan het EU-7 gemiddelde van 88.5% en alle vergelijkingslanden, met uitzondering van Spanje (96.6%). Deze hoge mate van tevredenheid is geen uniek fenomeen voor het kleuteronderwijs, maar een kenmerk van het hele Vlaamse lerarenkorps (LO=92.9%; LSO=93.5%; HSO=92.6%), zoals blijkt uit de data van het hoofdonderzoek (Van Droogenbroeck et al., 2025). De tevredenheid van Vlaamse kleuterleraren blijkt ook uit het feit dat ze **graag op hun locatie werken** (96.2% vs. EU-7= 94.3%) en deze zouden **aanbevelen als een goede werkplek** (89.7% vs. EU-7=90.5%). De **tevredenheid over het niveau van zelfstandigheid om eigen praktijken te ontwikkelen** (96.5%) is significant hoger dan het EU-7 gemiddelde (88.9%) en alle vergelijkingslanden, uitgezonderd Spanje (94.7%). De tevredenheid van leraren over de **steun die ze van ouders of opvoedingsverantwoordelijken ervaren** is met 79.2% significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 88.9% en lager dan alle vergelijkingslanden uitgezonderd Duitsland (78.8%). Tot slot is de wens om van school te veranderen laag (13.5%) en in lijn met de EU-7 (13.3%).

Jobtevredenheid over het beroep

Deze tevredenheid geldt ook voor het beroep in het algemeen, met name op het vlak van verloning en arbeidsvoorwaarden. De **tevredenheid over het loon** in het kleuteronderwijs is met 66.2% meer dan het dubbele van het EU-7 gemiddelde waar slechts 28.6% van de leraren tevreden is, en significant hoger dan alle vergelijkingslanden. Ook zijn Vlaamse kleuterleraren met 81.5% significant tevredener over hun overige **contractuele arbeidsvoorwaarden** dan hun Europese collega's (68.6%). De meerderheid (79.6%) geeft aan dat ze **opnieuw voor het beroep zouden kiezen**, een cijfer dat vergelijkbaar is met het EU-7 gemiddelde (76.9%).

Het patroon van een significant hogere loontevredenheid in vergelijking met Europese landen is een kenmerk van het hele Vlaamse onderwijslandschap, zoals ook blijkt uit de data van het hoofdonderzoek (Van Droogenbroeck et al., 2025). In het lager onderwijs is 72.0% van de Vlaamse leraren tevreden met het loon (vs. EU-5=50.4%), in de eerste graad secundair is dat 71.2% (vs. EU-16=43.3%) en in de tweede en derde graad loopt dit op tot 75.9% (vs. EU-4=35.3%). Wat betreft de tevredenheid over de

arbeidsvoorwaarden ligt in het kleuteronderwijs hoger dan in de andere Vlaamse onderwijsniveaus (LO=64.6%; LSO=62.2%; HSO=61.1%). Er is echter geen verschil met de andere Vlaamse onderwijsniveaus (LO=76.5%; LSO=80.0%; HSO=80.0%) op vlak van het aandeel dat opnieuw voor het beroep zou kiezen (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 8.1 Percentage leraren dat het ‘(helemaal) eens’ is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Jobtevredenheid over de werkomgeving									
Ik werk graag in deze kleuterschool	96.2	94.3 ▼	93.7 ▼	90.6 ▼	94.0=	95.9=	95.3=	94.6=	95.8=
Ik ben tevreden over het niveau van zelfstandigheid dat ik heb om mijn praktijken te ontwikkelen	96.5	88.9 ▼	90.5 ▼	87.2 ▼	91.7 ▼	79.1 ▼	91.8 ▼	87.3 ▼	94.7=
Ik ben tevreden over de steun die ik krijg van ouders of opvoedingsverantwoordelijken	79.2	88.9 ▲	90.9 ▲	89.3 ▲	96.6 ▲	89.2 ▲	78.8=	86.8 ▲	91.1 ▲
Ik zou deze kleuterschool aanbevelen als een goede werkplek	89.7	90.5=	88.9=	85.6 ▼	92.6=	90.3=	91.0=	93.0=	92.0=
Ik zou graag in een andere kleuterschool gaan werken, mocht dit mogelijk zijn	13.5	13.3=	9.2 ▼	17.2 ▲	12.9=	12.4=	10.8=	13.8=	16.7 ▲
Al bij al, ben ik tevreden met mijn job	95.4	88.5 ▼	90.6 ▼	80.0 ▼	91.0 ▼	92.1 ▼	92.7 ▼	76.3 ▼	96.6=
Jobtevredenheid over het beroep									
Ik ben tevreden met het loon dat ik krijg voor mijn werk	66.2	28.6 ▼	22.6 ▼	16.9 ▼	19.0 ▼	25.2 ▼	41.9 ▼	26.5 ▼	48.2 ▼
Mijn loon buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden over mijn arbeidsvoorwaarden in mijn contract (bv. voordelen, werkrooster)	81.5	68.6 ▼	67.4 ▼	58.5 ▼	62.8 ▼	72.9 ▼	78.2=	73.2 ▼	67.6 ▼
Als ik opnieuw de beslissing zou moeten nemen, dan zou ik opnieuw kiezen om als kleuteronderwijzer aan de slag te gaan	79.6	76.9=	77.3=	72.5 ▼	75.7=	74.6 ▼	80.6=	67.0 ▼	90.5 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.

8.1.2 Jobtevredenheid van schoolleiders

De jobtevredenheid van Vlaamse schoolleiders in het kleuteronderwijs is, net als bij de leraren, algemeen hoog (Tabel 8.2). Ze zijn in het bijzonder tevreden over hun loon en de autonomie die ze ervaren.

Jobtevredenheid over de werkomgeving

De **algemene tevredenheid** van schoolleiders over hun job is met 91.9% hoog en ligt in lijn met het EU-7 gemiddelde van 92.2%. Dit is eveneens vergelijkbaar met Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs (91.2%), lager secundair onderwijs (91.8%) en hoger secundair onderwijs (91.7%) (Van Droogenbroeck et al., 2025). Bovendien geven ze aan **graag te werken in hun kleuterschool** (96.8% vs. EU-7=97.2%). Wat betreft de ervaren autonomie hebben minder Vlaamse schoolleiders (17.8%) **het gevoel geen invloed te kunnen uitoefenen op belangrijke beslissingen**, in vergelijking met het EU-7 gemiddelde (24.2%).

Daarnaast ervaren Vlaamse schoolleiders ongeveer evenveel of minder steun dan hun collega's in andere Europese landen. Zo is 89.9% van hen tevreden over **de steun die ze van hun eigen medewerkers krijgen**, wat niet significant verschilt van hun collega's in de EU-7 (95.2%). In tegenstelling tot de leraren, zijn de schoolleiders wel tevreden **over de steun die ze van ouders krijgen** (89.8%), wat in lijn ligt met het Europese gemiddelde (89.0%). Desalniettemin is er een grote vraag naar hulp vanuit de overheden: een meerderheid van 69.2% van de Vlaamse schoolleiders geeft aan **nood te hebben aan meer steun van de lokale, regionale of nationale overheid**, een percentage dat significant hoger ligt dan het EU-7 gemiddelde van 54.0%. Alleen in Spanje (80.9%) ligt het percentage nog significant hoger dan in Vlaanderen.

Jobtevredenheid over het beroep

Net als de leraren, zijn ook de schoolleiders in het Vlaamse kleuteronderwijs significant meer **tevreden over hun loon** (68.9%) dan het EU-7 gemiddelde (45.5%) en alle vergelijkingslanden. Deze hogere loontevredenheid is een kenmerk voor schoolleiders op alle Vlaamse onderwijsniveaus, zoals de data van het hoofdonderzoek tonen (Van Droogenbroeck et al., 2025). Zowel in het lager onderwijs (56.9% vs. EU-5= 39.1%) als in het lager secundair onderwijs (59.5% vs. EU-16=47.0%) en hoger secundair onderwijs (60.1% vs. EU-4=37.5%) ligt de tevredenheid significant hoger dan de EU-gemiddelden. Opvallend is dat de schoolleiders in het kleuteronderwijs van alle Vlaamse schoolleiders het meest tevreden zijn over hun verloning. Tegenover de loontevredenheid staat een lagere tevredenheid over de **andere arbeidsvoorwaarden** in hun contract (zoals voordelen of werkrooster). 63.7% van de Vlaamse schoolleiders in het kleuteronderwijs is hierover tevreden, wat niet significant verschilt van het EU-7 gemiddeld (70.4%).

Tabel 8.2 Percentage schoolleiders dat het '(helemaal) eens' is met volgende uitspraken omtrent jobtevredenheid

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Jobtevredenheid over de werkomgeving									
Ik kan geen invloed uitoefenen op beslissingen die belangrijk zijn voor mijn werk	17.8	24.2=	15.7=	23.7=	18.3=	30.9▲	24.1=	27.4=	29.3▲
Ik werk graag in deze kleuterschool	96.8	97.2=	99.4=	94.2=	96.4=	99.7=	94.3=	96.3=	100.0▲
Ik ben tevreden over de steun die ik krijg van ouders of opvoedingsverantwoordelijken in deze kleuterschool	89.8	89.0=	97.3▲	90.6=	94.2=	92.1=	78.5▼	80.2=	90.2=
Ik ben tevreden over de steun die ik krijg van de medewerkers in deze kleuterschool	89.9	95.2=	98.5▲	94.0=	95.9=	97.2▲	94.3=	88.2=	98.0▲
Ik heb nood aan meer steun van de lokale, regionale of nationale/federale overheid	69.2	54.0▼	35.5▼	33.0▼	62.7=	37.1▼	58.8=	70.2=	80.9▲
Al bij al, ben ik tevreden met mijn job	91.9	92.2=	95.3=	91.2=	98.5▲	95.4=	93.1=	74.8▼	97.3▲
Jobtevredenheid over het beroep									
Ik ben tevreden met het loon dat ik voor mijn werk krijg	68.9	45.5▼	41.5▼	45.9▼	49.3▼	50.1▼	54.4▼	30.1▼	47.5▼
Mijn loon buiten beschouwing gelaten, ben ik tevreden over de arbeidsvoorwaarden in mijn contract als directeur (bv. voordelen, werkrooster)	63.7	70.4=	73.4=	76.0▲	76.2=	74.7=	72.9=	62.4=	57.0=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

8.2 Gepercipieerde waardering van het lerarenberoep

Naast de jobtevredenheid speelt ook de mate waarin een beroep gewaardeerd wordt door de maatschappij een rol in het welbevinden van het personeel. Uit de analyses komen twee vaststellingen naar boven. Ten eerste voelen zowel leraren als schoolleiders in Vlaanderen zich meer gewaardeerd dan hun Europese collega's. Ten tweede schatten schoolleiders de maatschappelijke waardering hoger in dan de leraren zelf (Tabel 8.3).

Er heerst bij zowel heel wat leraren als schoolleiders het gevoel dat hun beroep onvoldoende maatschappelijke waardering geniet. De **leraren** zijn het meest terughoudend: 42.0% van hen denkt dat kleuteronderwijzers gewaardeerd worden in de maatschappij. Hoewel het percentage in Vlaanderen laag is, is het wel significant hoger dan in de meeste andere Europese landen. Zo is het aandeel Vlaamse leraren dat maatschappelijke waardering ervaart (42.0%) significant groter dan het EU-7 gemiddelde van 36.9%. Alleen in Denemarken is het aandeel leraren dat maatschappelijke waardering ervaart met 50.2% significant groter dan in Vlaanderen. De Vlaamse **schoolleiders** in het kleuteronderwijs zijn met 50.1% iets positiever omtrent de maatschappelijke waardering. Bij hen is het verschil met andere Europese landen nog groter dan bij de leraren: 50.1% van de Vlaamse schoolleiders ervaart maatschappelijke waardering, een percentage dat significant boven het EU-7 gemiddelde van 32.3% ligt. In landen als Noorwegen (10.6%) en Ierland (20.4%) is de gepercipieerde maatschappelijke waardering nog veel lager.

Het gevoel van maatschappelijke waardering bij leraren in het kleuteronderwijs ligt hoger dan de perceptie van hun collega's in het lager onderwijs (24.1%), de eerste graad secundair onderwijs (21.3%) en in de tweede en derde graad secundair onderwijs (22.2%) (Van Droogenbroeck et al., 2025). Ook bij de Vlaamse schoolleiders is het aandeel groter dan in het lager onderwijs (27.9%), eerste graad secundair onderwijs (27.3%) en de tweede en derde graad secundair onderwijs (28.8%) (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 8.3 Percentage leraren dat ‘(helemaal) akkoord’ is en schoolleiders dat het ‘(helemaal) eens’ is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van kleuteronderwijzer

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ik denk dat kleuteronderwijzers gewaardeerd worden in de maatschappij (leraren)	42.0	36.9 ▼	50.2 ▲	35.7 ▼	28.8 ▼	23.6 ▼	45.0=	30.6 ▼	44.6=
Ik denk dat kleuteronderwijzers gewaardeerd worden in de maatschappij (schoolleiders)	50.1	32.3 ▼	39.1=	36.5 ▼	10.6 ▼	24.0 ▼	37.9=	20.4 ▼	57.4=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.

Naast de algemene maatschappelijke waardering heeft de erkenning vanuit de directe werkomgeving, namelijk de kinderen en hun ouders of opvoedingsverantwoordelijken, een invloed op de jobtevredenheid (Tabel 8.4). Een grote meerderheid van de Vlaamse leraren voelt zich gewaardeerd door de kinderen en hun ouders.

Nagenoeg alle Vlaamse leraren (99.5%) voelen zich **gewaardeerd door de kinderen**. Dit ligt in lijn met het EU-7 gemiddelde (99.1%) en de meeste vergelijkingslanden. Daarnaast voelt de overgrote meerderheid van de Vlaamse leraren (93.4%) zich **gewaardeerd door ouders of opvoedingsverantwoordelijken**. Dit aandeel is significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde van 95.9% maar het verschil is beperkt.

Tabel 8.4 Percentage leraren dat ‘(helemaal) akkoord’ is met de volgende stellingen omtrent de gepercipieerde waardering van het lerarenberoep

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
De kinderen waarderen me	99.5	99.1=	99.8=	99.1=	99.3=	99.6=	99.8=	96.8 ▼	99.4=
De ouders of opvoedingsverantwoordelijken waarderen mij als kleuteronderwijzer	93.4	95.9 ▲	98.6 ▲	97.6 ▲	98.0 ▲	98.1 ▲	97.4 ▲	85.7 ▼	95.8 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger (p<.05) dan in Vlaanderen.
▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager (p<.05) dan in Vlaanderen.

8.3 Stress en welbevinden bij leraren en schoolleiders

Dit deel analyseert de mate waarin stress wordt ervaren, de bronnen van stress en de impact die de job heeft op de gezondheid zowel bij leraren als de schoolleiders in het Vlaamse kleuteronderwijs.

8.3.1 Stress en welbevinden bij leraren

Het welbevinden van leraren wordt niet enkel bepaald door de mate van tevredenheid, maar ook door de ervaren stress en de impact van de job op hun gezondheid en privéleven (Tabel 8.5). Het algemene stressniveau in Vlaanderen is niet uitzonderlijk hoog en de impact op de mentale gezondheid is zelfs lager dan gemiddeld in Europa.

Wanneer aan Vlaamse leraren gevraagd wordt of ze **veel stress ondervinden** in hun werk, rapporteert één op vijf dat dit het geval is. Dit cijfer is niet significant verschillend van het EU-7 gemiddelde van 19.5%. Een knelpunt in het welbevinden van de Vlaamse leraar is de **werk-privébalans**, slechts 7.1% van de leraren in Vlaanderen is het er mee eens dat hun job een goed evenwicht tussen werk en privé toelaat. Dit is significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 17.7% en dan alle vergelijkingslanden behalve Noorwegen (4.6%). In contrast met de werk-privébalans, rapporteren Vlaamse leraren een relatief beperkte negatieve impact van hun job op hun gezondheid. Significant minder Vlaamse leraren (4.8%) geven aan dat hun job een negatieve invloed heeft op hun **mentale gezondheid**, in vergelijking met het EU-7 gemiddelde van 7.4%. De gerapporteerde negatieve impact op de **fysieke gezondheid** is met 5.7% in Vlaanderen vergelijkbaar met het Europese gemiddelde (7.0%).

Een vergelijking met de data uit het hoofdonderzoek wijst uit dat het algemene stressniveau in het kleuteronderwijs (20.0%) lager is dan in het lager onderwijs (27.9%), lager secundair onderwijs (23.2%) en hoger secundair onderwijs (22.8%) (Van Droogenbroeck et al., 2025). Ook de negatieve invloed op de mentale gezondheid wordt door een kleiner aandeel kleuterleraren (4.8%) ervaren dan Vlaamse leraren uit andere onderwijsniveaus (LO=9.3%; LSO=8.8%; HSO=8.3%). Daarentegen is het aandeel leraren dat een goed evenwicht ervaart tussen werk en privé groter in het lager onderwijs (12.8%), lager secundair onderwijs (15.1%) en hoger secundair onderwijs (16.2%) in vergelijking met het aandeel kleuterleraren (7.1%). Wat betreft de negatieve invloed op de mentale gezondheid is er in Vlaanderen weinig verschil tussen het percentage kleuterleraren (5.7%) en leraren uit andere onderwijsniveaus (LO=6.1%; LSO=5.0%; HSO=5.0%).

Tabel 8.5 Percentage leraren voor wie het volgende ‘veel’ voorkomt op basis van hun ervaring als leraar in de school

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ik ondervind stress in mijn werk	20.0	19.5=	16.8=	14.3▼	20.6=	19.6=	27.1▲	21.1=	17.1=
Mijn job laat een goed evenwicht tussen werk en privé toe	7.1	17.7▲	33.9▲	18.0▲	4.6=	16.0▲	17.2▲	24.4▲	9.6▲
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	5.7	7.0=	5.8=	5.2=	6.4=	7.7=	11.2▲	7.0=	6.0=
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	4.8	7.4▲	6.9=	6.6=	6.4=	8.3▲	10.2▲	8.5=	5.0=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Hoewel het algemene stressniveau in het Vlaamse kleuteronderwijs vergelijkbaar is met het Europese gemiddelde, tonen de resultaten dat de bronnen van stress in Vlaanderen verschillen van deze in andere Europese regio's. De stress in Vlaanderen wordt niet zozeer veroorzaakt door klassieke uitdagingen zoals klasmanagement of een tekort aan middelen, maar hoofdzakelijk door administratief werk en een teveel aan dagelijkse taken (Tabel 8.6).

De voornaamste gepercipieerde bron van stress voor Vlaamse kleuterleraren is **te veel administratief werk**, 36.2% van hen ervaart dit als een stressfactor. Een aandeel dat dubbel zo groot is als het EU-7 gemiddelde van 18.0% en significant groter is dan alle vergelijkingslanden, uitgezonderd Spanje (35.2%). Deze bron van stress hangt mogelijk samen met de effectieve tijdsbesteding. Vlaamse leraren rapporteren significant meer tijd te besteden aan **organisatorisch beheer, management en algemeen administratief werk** (2.7 uur per week) dan het EU-7 gemiddelde (2.0 uur) (zie hoofdstuk 4). Naast administratief werk scoren volgende bronnen van stress in het Vlaamse kleuteronderwijs ook significant hoger in vergelijking met de Europese collega's: **te veel taken tegelijkertijd moeten uitvoeren** (29.7% vs. EU-7=24.7%) en **te veel werk met het documenteren van de ontwikkeling van kinderen** (28.3% vs. EU-7=15.9%).

De samenstelling van de klasgroep is eveneens een bron van stress. Het gevoel **te veel kinderen in de klas** te hebben, veroorzaakt stress bij 27.2% van de Vlaamse leraren. Dit is vergelijkbaar met het EU-7 gemiddelde (26.1%). Wat wel een significant grotere stressfactor is in Vlaanderen, is het **omgaan met kinderen met specifieke noden en behoeften**. 25.4% van de Vlaamse leraren ervaart dit als een grote bron van stress, tegenover 19.6% in de EU-7 landen.. Deze stressfactor kan gekoppeld worden aan de leerlingensamenstelling die in Hoofdstuk 2 van dit rapport werd besproken. Daaruit blijkt dat Vlaamse kleuterscholen een significant hogere concentratie van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften hebben volgens de schoolleiders. In Vlaanderen telt 5.6% van de scholen meer dan 30% leerlingen met specifieke noden, wat meer dan het dubbele is van het EU-7 gemiddelde van 2.0%.

Andere factoren veroorzaken bij Vlaamse leraren aanzienlijk minder stress dan werk- en administratieve druk. **Klasmanagement** is met 6.7% een kleine stressfactor in vergelijking met het EU-7 gemiddelde van 17.3% en alle vergelijkingslanden. Ook **extra werk door de afwezigheid van collega's** (18.5% vs. EU-7=23.6%), **gebrek aan financiële of materiële middelen** (12.4% vs. EU-7=16.2%) en **verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling, het welbevinden en leren van kinderen** (8.0% vs. EU-7=10.1%) worden in Vlaanderen significant minder vaak als een bron van stress gerapporteerd dan de EU-7 gemiddelden. Deze laatste bron van stress is lager dan de stress die collega's in het lager onderwijs (14.1%) en het secundair onderwijs (LSO 18.3%; HSO 16.8%) ervaren omtrent het verantwoordelijk worden gehouden voor de onderwijsprestaties van leerlingen. De stress die Vlaamse

kleuterleraren (18.5%) ervaren door **extra werk wegens afwezigheid van collega's** is lager dan het EU-7 gemiddelde (23.6%).

Een vergelijking met de andere onderwijsniveaus in Vlaanderen toont dat stressfactoren bij kleuterleraren gelijkaardig of net verschillend ervaren worden (Van Droogenbroeck et al., 2025). De gerapporteerde stress door administratief werk in het kleuteronderwijs (36.2%) is vergelijkbaar met die in het lager onderwijs (33.7%), eerste graad secundair onderwijs (39.6%) en de tweede en derde graad secundair onderwijs (34.8%). Ook de stress door het omgaan met kinderen met specifieke noden en behoeften is in het kleuteronderwijs (25.4%) vergelijkbaar met het lager onderwijs (24.9%), maar hoger dan in het lager secundair (13.9%) en het hoger secundair onderwijs (10.6%). Daarentegen ligt de stress die voortkomt uit het klasmanagement lager in het kleuteronderwijs (6.7%) dan in de andere Vlaamse onderwijsniveaus, met 16.9% van de leraren in het lager onderwijs, 16.6% in het lager secundair en 15.1% in het hoger secundair onderwijs die stress ervaart omtrent het 'handhaven van discipline in de klas'. Tot slot ervaren kleuterleraren ook stress door extra werk ten gevolge van afwezigheid van collega's (18.5%), wat hoger ligt dan in het secundair onderwijs (LSO=15.3%; HSO=14.4%), maar lager dan in het lager onderwijs, waar 23.0% van de leraren dit als stressfactor benoemt (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Tabel 8.6 Percentage leraren voor wie volgende bronnen 'veel' stress veroorzaakt in hun werk

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Te veel administratief werk (bv. invullen van formulieren)	36.2	18.0▼	11.8▼	14.3▼	7.5▼	15.0▼	15.0▼	27.3▼	35.2=
Te veel taken die tegelijkertijd moeten worden uitgevoerd	29.7	24.7▼	25.4=	16.7▼	25.9=	25.1▼	32.1=	20.1▼	27.8=
Te veel werk met het documenteren van de ontwikkeling van de kinderen	28.3	15.9▼	11.8▼	9.7▼	8.1▼	23.4=	16.3▼	21.9▼	19.8▼
Te veel kinderen in mijn klas	27.2	26.1=	29.6=	16.0▼	34.2=	36.3▲	26.1=	12.1▼	28.4=
Omgaan met kinderen met specifieke noden/behoeften	25.4	19.6▼	26.2=	21.9=	10.9▼	22.2=	21.9=	15.0▼	19.1▼
Extra werk door de afwezigheid van andere kleuteronderwijzers	18.5	23.6▲	29.8▲	24.5▲	26.4▲	25.5▲	34.9▲	20.0=	4.3▼
Gebrek aan middelen (bv. financiële ondersteuning, materiële middelen)	12.4	16.2▲	17.5▲	13.6=	18.9▲	18.0▲	11.3=	17.5=	16.4▲
Te veel werk om de activiteiten met de kinderen voor te bereiden	10.2	7.3▼	2.9▼	2.2▼	6.0▼	19.2▲	3.0▼	7.1=	10.9=
Omgaan met de bezorgdheden van ouders of opvoedingsverantwoordelijken	8.4	8.3=	6.2=	3.2▼	4.6▼	7.3=	9.5=	13.7▲	13.3▲
Het verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van de kinderen	8.0	10.1▲	10.2=	7.8=	8.2=	10.8=	9.5=	13.0▲	10.7▲
Gebrek aan technische vaardigheden om digitale tools en middelen te gebruiken	6.8	5.9=	4.7=	5.2=	4.1=	2.5▼	9.5=	9.8=	5.6=
Klasmanagement	6.7	17.3▲	19.5▲	15.6▲	18.8▲	20.6▲	12.3▲	18.0▲	16.2▲
Mijn praktijk moeten aanpassen als gevolg van onverwachte omstandigheden (bv. natuurrampen, noodsituaties op het gebied van de volksgezondheid/pandemieën, humanitaire crises)	1.7	5.0▲	5.6▲	1.8=	3.4=	3.3▲	6.7▲	6.0▲	7.8▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

8.3.2 Stress en welbevinden bij schoolleiders

Het welbevinden van Vlaamse schoolleiders vertoont een gelijkaardig patroon als dat van de leraren. Terwijl het algemene stressniveau en de impact op de gezondheid relatief beperkt zijn in vergelijking met Europese landen, is de druk op de werk-privébalans aanwezig (Tabel 8.7).

Het algemene stressniveau bij Vlaamse schoolleiders is vergelijkbaar met dat van hun Europese collega's. Ongeveer een kwart (24.5%) van de Vlaamse schoolleiders geeft aan veel **stress te ondervinden** in het werk, wat niet significant verschilt van het EU-7 gemiddelde van 23.0%. Dit gematigde stressniveau contrasteert met de situatie in andere Vlaamse onderwijsniveaus, zoals blijkt uit de data van het hoofdonderzoek (Van Droogenbroeck et al., 2025). Vooral het verschil met het lager onderwijs is groot: het aandeel schoolleiders dat stress rapporteert is daar bijna twee keer zo groot (45.3%). In het kleuteronderwijs ervaren schoolleiders eveneens minder stress dan in het lager secundair onderwijs (29.5%) en het hoger secundair onderwijs (34.9%).

Het knelpunt is, net als bij de leraren, de **werk-privébalans**. Slechts een klein aandeel van de Vlaamse schoolleiders (2.8%) is het ermee eens dat hun job een goed evenwicht toelaat. Dit is significant kleiner dan het EU-7 gemiddelde van 10.8% en ver verwijderd van Denemarken (26.5%). In tegenstelling tot de werk-privébalans, rapporteren Vlaamse schoolleiders een significant lagere negatieve impact van hun job op hun gezondheid. Voor zowel de **mentale gezondheid** (4.6% vs. EU-7=7.2%) als de **fysieke gezondheid** (4.0% vs. EU-7=6.5%) geven minder Vlaamse schoolleiders aan dat hun job een negatieve invloed heeft in vergelijking met de EU-7 gemiddelden.

Tabel 8.7 Percentage schoolleiders bij wie het volgende 'veel' voorkomt

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Ik ondervind stress in mijn werk	24.5	23.0=	6.7▼	16.0=	24.8=	11.6▼	37.2▲	39.2▲	25.5=
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	4.6	7.2=	2.1=	1.7=	4.6=	6.0=	13.6▲	15.5▲	6.7=
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	4.0	6.5=	2.1=	1.0=	5.9=	5.3=	12.1▲	14.7▲	4.2=
Mijn job laat een goed evenwicht tussen werk en privé toe	2.8	10.8▲	26.5▲	12.0▲	5.2=	11.1▲	8.0=	9.8=	2.9=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Waar de stress bij leraren voortkomt uit administratie en overmaat aan dagelijkse taken, liggen de voornaamste stressbronnen voor schoolleiders duidelijk bij het personeelsbeleid: het vinden, aansturen en ondersteunen van personeel (Tabel 8.8).

Een grote bron van stress bij Vlaamse schoolleiders is een **tekort aan personeel** door bijvoorbeeld niet ingevulde posities of afwezigheid van medewerkers. Bijna de helft van hen (45.6%) ervaart dit als een stressfactor, wat significant hoger is dan het EU-7 gemiddelde van 34.1%. Eveneens ervaren ze stress

die voortkomt uit **personeelsmanagement**: voor 27.6% van de Vlaamse schoolleiders is dit een bron van stress, meer dan het dubbele van het EU-7 gemiddelde (11.7%). Deze focus op personeelskwesties als bron van stress is sterker aanwezig bij schoolleiders dan bij de leraren (Tabel 8.6). Voor hen is **extra werk door de afwezigheid van collega's** een stressfactor voor 18.5% van het team.

Naast personeelsbeheer zijn er nog andere factoren die in Vlaanderen significant meer stress veroorzaken dan in de rest van Europa. Het **omgaan met kinderen met specifieke noden** (22.8% vs. EU-7=13.1%), zoals ook bij de leraren, en het **omgaan met de bezorgdheden van ouders** (16.5% vs. EU-7=9.5%) zijn beide significant grotere stressbronnen voor Vlaamse schoolleiders. Een andere opvallende stressbron in Vlaanderen is de noodzaak om de **werkwijze aan te passen als gevolg van onverwachte omstandigheden**, zoals pandemieën of andere crisissen. Dit is voor 13.8% van de Vlaamse schoolleiders een bron van stress, bijna drie keer zo veel als het EU-7 gemiddelde van 4.7%.

In tegenstelling tot bij de leraren, vormt **te veel administratief werk** voor de schoolleiders in Vlaanderen net minder een bron van stress (26.5%) dan voor hun Europese collega's (30.3%), al is dit verschil niet significant. Een tekort aan **financiële of materiële middelen** wordt als een even grote stressfactor ervaren in vergelijking met de rest van Europa (18.4% vs. EU-7=18.0%).

Tabel 8.8 Percentage schoolleiders voor wie volgende bronnen 'veel' stress veroorzaakt in hun werk

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Tekort aan personeel (bv. onvoldoende rollen, niet-ingevulde posities, afwezige medewerkers)	45.6	34.1▼	34.2=	31.1▼	43.9=	21.4▼	50.7=	36.1=	21.2▼
Het personeelsmanagement	27.6	11.7▼	5.7▼	16.1=	6.7▼	2.4▼	6.9▼	36.1=	7.9▼
Teveel administratief werk (bv. invullen van formulieren)	26.5	30.3=	20.0=	17.4=	15.0▼	12.2▼	34.1=	61.5▲	52.0▲
Bijblijven met de veranderende voorwaarden die opgelegd worden door de lokale, regionale of nationale/federale overheid	26.2	22.8=	6.5▼	14.3▼	15.4=	5.5▼	25.8=	54.3▲	37.9▲
Omgaan met kinderen met specifieke noden/behoefte	22.8	13.1▼	17.9=	7.5▼	7.3▼	8.5▼	24.5=	17.6=	8.3▼
Tekort aan andere middelen (financiële en materiële middelen)	18.4	18.0=	20.8=	3.4▼	23.6=	18.0=	7.7▼	31.3=	21.5=
Omgaan met de bezorgdheden van ouders of opvoedingsverantwoordelijken	16.5	9.5▼	5.5▼	5.2▼	7.1▼	5.5▼	11.7=	15.9=	15.3=
Mijn werkwijze moeten aanpassen als gevolg van onverwachte omstandigheden (bijv. natuurrampen, noodsituaties op het gebied van de volksgezondheid / pandemieën, humanitaire crises)	13.8	4.7▼	1.8▼	1.1▼	3.7▼	0.4▼	3.5▼	10.4=	11.7=
Het verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling, het welbevinden en het leren van de kinderen	8.3	9.3=	4.7=	4.9=	3.9=	6.0=	7.6=	25.6▲	12.1=
Gebrek aan technische vaardigheden om digitale tools en middelen te gebruiken	3.6	4.4=	0.0▼	1.3=	5.7=	0.0▼	9.9=	8.4=	5.7=

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

8.4 Intentie om het beroep te verlaten

Het bevragen van de intentie om het beroep te verlaten, geeft een inzicht in de duurzaamheid van de loopbaan (Tabel 8.9). Voor Vlaamse kleuterleraren zijn de belangrijkste redenen om een vertrek te overwegen een persoonlijke en gezondheidsgerelateerde factor. De aantrekkingskracht van andere jobs of sectoren is in Vlaanderen significant kleiner dan in de rest van Europa.

De meest genoemde redenen waarom Vlaamse leraren overwegen te stoppen, hebben te maken met hun gezondheid. **Problemen met de mentale gezondheid** (zoals stress, depressie of burn-out) is de voornaamste factor, gerapporteerd door 25.9% van de Vlaamse leraren. Daarna volgen **problemen met de lichamelijke gezondheid** (20.2%). Deze cijfers zijn een gedeelde Europese zorg aangezien de percentages in Vlaanderen niet significant verschillen van de EU-7 gemiddelden (respectievelijk 27.5% en 21.6%).

In contrast met de gezondheidsredenen, zijn andere factoren in Vlaanderen een significant minder belangrijke reden voor het mogelijk verlaten van de job dan in de rest van Europa. De kans dat leraren in de komende vijf jaar vertrekken om **een andere job in een andere sector** te kiezen, is met 17.0% in Vlaanderen significant lager dan het EU-7 gemiddelde van 31.3%, maar ook lager dan bij hun collega's in het lager onderwijs (21.1%), het lager secundair onderwijs (25.3%) en het hoger secundair onderwijs (26.8%) (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Een groter verschil is zichtbaar voor **familiale redenen**. Dit is voor 16.1% van de Vlaamse kleuterleraren een mogelijke reden tot vertrek, wat significant lager is dan de 28.5% in de EU-7. De wens om een **nieuwe opleiding te volgen** (13.9%) is eveneens een significant minder genoemde reden dan in de EU-7 (22.3%). **Pensionering** is, tot slot, een reden voor 15.9% van de kleuterleraren, een aandeel dat vergelijkbaar is met zowel het EU-7 gemiddelde (15.1%) als met de cijfers in het lager en secundair onderwijs (LO=19.3%; LSO=18.6%; HSO=20.3%) (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Mobiliteit binnen het onderwijs is eveneens een minder waarschijnlijk scenario. Zowel de overstap als leraar naar het **lager onderwijs of een hoger onderwijsniveau** (7.5% vs. EU-7=15.6%) evenals de overstap naar een **directiefunctie** (2.6% vs. EU-7=10.5%) worden door Vlaamse kleuterleraren significant minder vaak overwogen dan door hun Europese collega's.

Tabel 8.9 Percentage leraren dat de kans als '(heel) waarschijnlijk' inschat om de kleuterschool in de komende vijf jaar te verlaten door volgende factoren

	VL	EU-7	DEN	FIN	NOO	ZWE	DUI	IER	SPA
Problemen met mijn mentale gezondheid (bv. stress, depressie, burn-out)	25.9	27.5=	27.3=	18.6▼	30.4=	30.7▲	33.1▲	29.5=	22.7=
Problemen met mijn lichamelijke gezondheid (bv. lichamelijke ziekte of letsel)	20.2	21.6=	18.7=	17.8=	18.6=	22.4=	31.4▲	21.2=	21.3=
Voor een andere job kiezen, in een andere sector	17.0	31.3▲	32.9▲	34.1▲	39.1▲	41.3▲	18.4=	42.5▲	10.4▼
Omwille van familiale redenen	16.1	28.5▲	16.9=	19.1=	19.6=	35.5▲	32.6▲	48.7▲	26.7▲
Pensionering	15.9	15.1=	13.4=	15.7=	10.4▼	17.4=	14.9=	18.7=	15.4=
Opnieuw een opleiding of vorming gaan volgen	13.9	22.3▲	23.8▲	28.2▲	23.3▲	28.7▲	14.3=	31.9▲	6.2▼
Leerkracht worden in het lager onderwijs of hoger onderwijsniveau	7.5	15.6▲	5.9=	7.7=	13.7▲	16.6▲	7.7=	23.8▲	33.5▲
Directeur van een kleuterschool worden	2.6	10.5▲	6.4▲	6.9▲	7.6▲	7.3▲	15.2▲	23.8▲	6.1▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

Een uitsplitsing van de redenen om te stoppen met lesgeven naar leeftijd (jonger dan 30 jaar; 30-50 jaar; en 50 jaar of ouder) toont enkele duidelijke patronen (niet weergegeven in tabel). Logischerwijs is pensionering het grootste verschilpunt tussen de jongste en de oudste groep leraren.

Daarnaast zijn er significante verschillen in de carrière-ambities. Jongere leraren (<30 jaar) zijn aanzienlijk meer geneigd om het kleuteronderwijs te verlaten voor een **andere job binnen het onderwijs**, zoals de overstap naar het lager onderwijs of hogere onderwijsniveaus (12.9%), dan hun collega's van 50 jaar en ouder (2.5%). Hetzelfde patroon is terug te vinden bij leraren lager en secundair onderwijs (Van Droogenbroeck et al., 2025). Het aandeel leraren dat aangeeft (heel) waarschijnlijk binnen de komende vijf jaar te stoppen met lesgeven om **directeur van een kleuterschool te worden** is in alle leeftijdsgroepen zeer beperkt, maar het grootst bij de middengroep van 30- tot 50-jarigen (3.1%).

Een gelijkaardig en nog groter verschil is merkbaar voor de intentie om te vertrekken voor een **job buiten het onderwijs**. De intentie bij jongere leraren (<30 jaar) en leraren tussen 30 en 50 jaar (beide 21.4%) is immers hoger dan bij de oudste groep leraren (50+) (4.7%). Ook in het lager en secundair onderwijs is de intentie om te vertrekken voor een job buiten het onderwijs bij jonge leraren significant hoger dan bij de oudste groep leraren (Van Droogenbroeck et al., 2025). **Familiale redenen** worden door de drie leeftijdsgroepen redelijk vaak 15.3% (<30 jaar), 16.4% (30-50 jaar) en 15.9% (>50 jaar) aangegeven.

Gezondheidsproblemen, zowel mentaal als fysiek, worden door alle leeftijdsgroepen als een belangrijke reden tot uitstroom genoemd, maar de nadruk verschuift met de leeftijd. Terwijl problemen met de **mentale gezondheid** (zoals stress of burn-out) het zwaarst doorwegen bij de

middengroep (30-50 jaar) (26.8%), worden **lichamelijke gezondheidsproblemen** de belangrijkste zorg voor de oudste groep (50+) (36.7%). De wens om een **nieuwe opleiding of vorming te volgen** is, zoals verwacht, het sterkst bij de jongste leraren (<30 jaar) met 18.1%.

8.5 Conclusie

De analyse van de jobtevredenheid en het welzijn in het Vlaamse kleuteronderwijs levert vier vaststellingen op.

Ten eerste is de **algemene jobtevredenheid** van zowel leraren als schoolleiders in het Vlaamse kleuteronderwijs hoog. De scores liggen significant boven of in lijn met de Europese gemiddelden en zijn consistent met de hoge tevredenheidscijfers in het Vlaamse lager en secundair onderwijs. Een gelijkaardige positieve houding blijkt ook uit de tevredenheid over de werkplek en de professionele autonomie. Bovendien is de **tevredenheid over het loon en de arbeidsvoorwaarden** in Vlaanderen significant hoger dan in de EU-7 landen, wat de aantrekkelijkheid van het beroep ondersteunt. Tegenover de hoge jobtevredenheid staat de **werk-privébalans als een duidelijk knelpunt**. Voor zowel leraren als schoolleiders is het aandeel dat een goed evenwicht tussen werk en privé ervaart significant kleiner dan de Europese gemiddelden.

Ten tweede is het **algemene stressniveau niet significant verschillend van de internationale collega's** en op sommige vlakken, zoals de impact op de mentale gezondheid van leraren, scoort Vlaanderen significant beter dan het Europese gemiddelde. De gepercipieerde bronnen van stress bij leraren kunnen gerelateerd worden aan administratieve last en de druk van taken die tegelijkertijd moeten worden uitgevoerd en documentatie, een patroon dat in het hoofdonderzoek voor het hele Vlaamse onderwijs wordt bevestigd. Hoewel administratie eveneens een bron van stress is voor schoolleiders, ligt de grootste druk bij het personeelstekort en -management.

Ten derde is er een duidelijke kloof in de **perceptie van waardering en steun**. Waar bijna alle leraren aangeven zich gewaardeerd te voelen door ouders en de kinderen, is dat veel minder het geval bij de gepercipieerde maatschappelijke waardering. Toch schatten ze deze maatschappelijke waardering hoger in dan hun Europese collega's.

Ten slotte werpt de analyse van de **intenties om het beroep te verlaten** een licht op de duurzaamheid van de loopbaan als leraar. De voornaamste redenen waarom Vlaamse leraren overwegen te stoppen, zijn gerelateerd aan de **mentale en fysieke gezondheid**. De meeste andere factoren zijn in Vlaanderen significant minder aanwezig dan in de EU-7 landen: Vlaamse leraren overwegen significant minder vaak om te vertrekken voor een andere job in een andere sector, omwille van familiale redenen, of om een nieuwe opleiding te volgen.

Referenties

- Anderson, S., & Phillips, D. (2017). Is pre-K classroom quality associated with kindergarten and middle-school academic skills? *Developmental Psychology*, 53(6), 1063–1078.
<https://doi.org/10.1037/dev0000312>
- Arshad, M., Qamar, Z. A., & Gulzar, F. H. (2018). Effects of Physical Facilities at Public Schools on Students' Achievement in Punjab, Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 3(4), 102–113.
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5–29.
<https://doi.org/10.1177/1741143212462702>
- Banghart, P., Halle, T., Bamdad, T., Cook, M., Redd, Z., Cox, A., & Carlson, J. (2020). *A Review of the Literature on Access to High-Quality Care for Infants and Toddlers*. Child Trends.
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated With Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407–428.
<https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(53), 217–248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>

- 
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L., & Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218–228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>
- Carroll, D., Parasnis, J., & Tani, M. (2021). Why do women become teachers while men don't? *The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*, 21(2), 793–823. <https://doi.org/10.1515/bejeap-2020-0236>
- Ciesielski, E. J. M., & Creaghead, N. A. (2020). The Effectiveness of Professional Development on the Phonological Awareness Outcomes of Preschool Children: A Systematic Review. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 121–147. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>
- Cleveland, B. (2018). Why Innovative Learning Environments? In *School Space and Its Occupation: Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (pp. 33–61). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004379664_004
- Costa, S., Benjamin-Neelon, S. E., Winpenny, E., Phillips, V., & Adams, J. (2019). Relationship Between Early Childhood Non-Parental Childcare and Diet, Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4652. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234652>
- Departement Onderwijs & Vorming. (2025). *Indicatoren over het lerarentekort* (p. 14). Departement Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming. (n.d.). *Kleuteraanwezigheden*. Vlaanderen.be. Retrieved October 10, 2025, from <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/kleuteraanwezigheden>

- 
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars: Profiel van een beroepsgroep*. Lannoocampus.
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research*, 65(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Fu, W. (2023). A Critical Examination of Effective Leadership in Early Childhood Education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1396379>
- Gomez, M., & Ford, L. (2017). Teachers' Perceptions of Professional Development in Chilean State-Funded Early Childhood Education. *International Research in Early Childhood Education*, 8(1).
- Heilala, C., Kalland, M., Lundkvist, M., Forsius, M., Vincze, L., & Santavirta, N. (2022). Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predicting Turnover Intentions in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 50(3), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01166-5>
- Hong, S. L., Sabol, T. J., Burchinal, M. R., Tarullo, L., Zaslow, M., & Peisner-Feinberg, E. S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 202–217. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.009>

- 
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jennings, P. A., Jeon, L., & Roberts, A. M. (2020). Introduction to the Special Issue on Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being. *Early Education and Development*, 31(7), 933–939. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895>
- Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2019). Professional Development and Its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 935–950. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466359>
- Marent, S. (2021). *De professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten: Tijd en relaties in de inductiefase*. Universiteit Gent; Katholieke Universiteit Leuven.
- Martinez-Beck, I., & Zaslow, M. (2006). *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Mastari, L., Spruyt, B., & Siongers, J. (2021). Preadolescents' Stereotypical Occupational Preferences: A Matter of Competence or Culture? *Child Indicators Research*, 14(3), 1199–1225. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09802-7>
- Matthews, E., & Lippman, P. C. (2020). The Design and Evaluation of the Physical Environment of Young Children's Learning Settings. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 171–180. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00993-x>
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A., & Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educational Researcher (Washington, D.C. : 1972)*, 46(8), 474–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>

- 
- Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs. Deel 2: Het basisonderwijs. *Vlaamse Overheid, Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR*(TOR 2018/18), 72.
- Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J.-S., & Bull, R. (2017). Preschool Teachers' Engagement in Professional Development: Frequency, Perceived Usefulness, and Relationship with Self-Efficacy Beliefs. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 181–199.
<https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.655>
- OECD. (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD (Ed.). (2018b). *Engaging Young Children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*.
- OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
- OECD. (2025). *TALIS Starting Strong 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/f49228be-en>
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88.
<https://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., Lu, C., Lucas, J. E., Perez-Escamilla, R., Dua, T., Bhutta, Z. A., Stenberg, K., Gertler, P., Darmstadt, G. L., & Paper 3 Working Group and the Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee.

- (2017). Investing in the foundation of sustainable development: Pathways to scale up for early childhood development. *Lancet (London, England)*, 389(10064), 103–118. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1)
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review* (OECD Education Working Papers No. 176). https://www.oecd.org/en/publications/structural-characteristics-and-process-quality-in-early-childhood-education-and-care_edaf3793-en.html
- Slot, P., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2__2_Secondary_data_analyses.pdf
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). *The educationalization of social problems*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- Spilt, J., Bodvin, K., Cornelis, A., Mertens, E., Vanblaere, B., Verachtert, P., & Taelman, H. (2024). *Beleidsrapport bij het OBPWO-project Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs*. Odisee, Arteveldehogeschool, KU Leuven, Thomas More.
- Statbel. (2025). *Bevolkingsdichtheid*. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking/bevolkingsdichtheid>
- Stormont, M., & Young-Walker, L. (2017). Supporting professional development needs for early childhood teachers: An exploratory analysis of teacher perceptions of stress and challenging behavior. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(1), 99–104. <https://doi.org/10.1515/ijdhhd-2016-0037>

- 
- te Braak, P., Van Droogenbroeck, F., Minnen, J., van Tienoven, T. P., & Glorieux, I. (2022). Teachers' working time from time-use data: Consequences of the invalidity of survey questions for teachers, researchers, and policy. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103536. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103536>
- Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2021). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*, 36(5), 611–636. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736614>
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Van Droogenbroeck, F., Simon, R., Almey, K., Faddar, J., Kavadias, D., Siongers, J., Spruyt, B., Te Braak, P., & Thomas, V. (2025). *TALIS 2024 Vlaanderen*. Vrije Universiteit Brussel.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Lemblé, H., Bongaerts, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen—Volume I* (p. 212). Vrije Universiteit Brussel.
- Vannebo, B. I., & Gotvassli, K.-Å. (2014). Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning Organizations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 27–50.