

Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen

*Samenvatting en beleidsaanbevelingen OBPWO-project 00.07
juli 2003*

Wendy Ver Heyen en Miet Lamberts, HIVA-K.U.Leuven
Els Mertens, Erik Henderickx, Ria Janvier en Peggy De Prins,
Universiteit Antwerpen Management School

Promotor: prof. dr. Erik Henderickx
Co-promotoren: Miet Lamberts en prof. dr. Ria Janvier

Onderzoek uitgevoerd in het kader van het Onderwijskundig
Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek

Hoger instituut
voor de arbeid
Katholieke
Universiteit Leuven

uams
UNIVERSITEIT ANTWERPEN MANAGEMENT SCHOOL

Universiteit Antwerpen
Management School
Universiteit Antwerpen



E. Van Evenstraat 2e
B-3000 Leuven

Tel. +32 16 32 33 33
Fax +32 16 32 33 44

Prinsstraat 13
B-2000 Antwerpen

Tel. +32 3 275 50 71
Fax +32 3 275 50 79

TIJDSBESTEDING EN TAAKBELASTING VAN LEERKRACHTEN BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

Ver Heyen W. & Lamberts M. (2003), *Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basisonderwijs*, HIVA-K.U.Leuven/UAMS-UA.

Mertens E., Henderickx E., Janvier R. & De Prins P. (2003), *Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten secundair onderwijs*, HIVA-K.U.Leuven/UAMS-UA.

Inleiding

In 1991 bestudeerde het Hoger Instituut voor de Arbeid op vraag van het departement Onderwijs van de Vlaamse overheid de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs (De Wilde & Van Hooreweghe, 1991; Van Hooreweghe & De Wilde, 1991a).

Gedurende het voorbije decennium is het onderwijslandschap verder geëvolueerd, het beroep van leerkracht veranderd, de relatie met leerlingen en ouders gewijzigd, hebben nieuwe onderwijsvormen hun intrede gedaan, heeft ICT een belangrijke plaats verworven, ...

Na tien jaar willen we dan ook nagaan hoe het gesteld is met en welke invloed deze veranderingen hebben op de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten. Vandaar dat het onderzoek van 1991 in 2001 herhaald werd. Inzicht in tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten is immers cruciaal om een aangepast beleid te kunnen voeren en het beroep van leerkracht te (her)waarderen.

Deze paper biedt een samenvatting van de belangrijkste onderzoeksresultaten en een overzicht van beleidsaanbevelingen, geformuleerd op basis van de onderzoeksresultaten. Voor meer achtergrondinformatie en meer gedetailleerde analyseresultaten, verwijzen we naar de uitgebreide onderzoeksrapporten.¹

¹ Ver Heyen W. & Lamberts M. (2003), *Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basisonderwijs*, HIVA-K.U.Leuven/UAMS-UA.
Mertens E., Henderickx E., Janvier R. & De Prins P. (2003), *Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten secundair onderwijs*, HIVA-K.U.Leuven/UAMS-UA.

1. Onderzoeksvragen en methode

Met het oog op de ondersteuning van het maatschappelijk debat over de herwaardering van de leerkracht liet het departement Onderwijs van de Vlaamse overheid de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten op een wetenschappelijke wijze in kaart brengen.²

1.1 Onderzoeksvragen

De *onderzoeksvragen* die aan de basis liggen van dit onderzoek, zijn:

- Hoe ziet het takenpakket van leerkrachten eruit anno 2001? Wat is hierin veranderd ten aanzien van 1990 (De Wilde & Van Hooreweghe, 1991; Van Hooreweghe & De Wilde, 1991a)?
- Hoeveel tijd spenderen leerkrachten aan de uitvoering van hun job en aan de verschillende activiteiten waaruit hun job bestaat? Zijn er verschuivingen in de tijdsbesteding merkbaar ten aanzien van tien jaar geleden? Zijn er bepaalde groepen van leerkrachten die meer of minder tijd aan hun beroep en/of aan de verschillende activiteiten afzonderlijk spenderen?
- Hoe beleven leerkrachten hun activiteiten en hun job?
- Hoe belastend is een functie als leerkracht? Welke school-, job- en individuele kenmerken spelen hier een rol bij?

1.2 Hoe?

Om een antwoord te formuleren op de verschillende vragen, werden verschillende *methodes* aangewend.

Om zicht te krijgen op het *takenpakket* van de leerkrachten en de verschuivingen hierin ten aanzien van een decennium geleden, voerden we gesprekken met een vijftiwintigtal bevoorrechte getuigen uit het onderwijsveld zoals leerkrachten, directies, medewerkers van de inspectie en van de pedagogische begeleidingsdiensten.

Om de resterende onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd een twee-trapssteekproef getrokken. Zo werden 37 basisscholen en 36 secundaire scholen geselecteerd. Bij deze trekking probeerden we de diversiteit van de scholenpopulatie te weerspiegelen in de steekproef door rekening te houden met het net, de grootte (aantal leerkrachten) en de ligging (grote stad/regionale stad/landelijke gemeente) van de scholen (gestratificeerde toevalssteekproef). Vervolgens werden

² Het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) van de Leuvense universiteit verrichtte het onderzoek naar de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten in het *basisonderwijs* (kleuter- en lager onderwijs). De Universiteit Antwerpen Management School (UAMS) van de Antwerpse universiteit stond in voor het onderzoek naar de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten uit het *secundair onderwijs*.

alle 787 leerkrachten van de 37 geselecteerde basisscholen en alle 2 354 leerkrachten van de 36 geselecteerde secundaire scholen in het onderzoek betrokken. Gezien het grote aantal leerkrachten dat op deze wijze betrokken wordt in het onderzoek, kunnen we veronderstellen dat deze selectie van leerkrachten representatief is voor de leerkrachtenpopulatie in Vlaanderen (naar geslacht, leeftijd, anciënniteit, ...).

Om zicht te krijgen op de *tijdsbesteding* van leerkrachten, vroegen we de leerkrachten om gedurende twee schoolweken (inclusief twee weekends) een tijdsbestedingsagenda bij te houden waarin ze zowel de aard als de duur van hun beroepsactiviteiten noteerden.³ De tijdsbestedingsagenda was vergezeld van een korte schriftelijke vragenlijst over de wijze waarop leerkrachten hun job en de verschillende activiteiten van hun job *belev*en.

De *taakbelasting* en de antecedenten ervan, werden onderzocht via een schriftelijke bevraging van de leerkrachten en een mondelinge bevraging van de directies.

1.3 Wie werkte mee ...?

... aan het tijdsbestedingsluik?

Aan het tijdsbestedingsluik werkte 67% van de leerkrachten *basisonderwijs* mee (n= 527 leerkrachten). In vergelijking met de totale populatie van leerkrachten uit het *basisonderwijs*, is deze respons representatief naar geslacht en leeftijd. Wel stellen we in vergelijking met de populatie een oververtegenwoordiging van vastbenoemde leerkrachten, voltijds werkende leerkrachten, leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs en leerkrachten van het gemeenschapsonderwijs vast.

Van de leerkrachten uit het secundair onderwijs werkte 43% mee aan het tijdsbestedingsluik (n= 1 019 leerkrachten). Deze respons is, in vergelijking met de totale populatie van leerkrachten uit het secundair onderwijs, representatief naar statuut (vast/tijdelijk). Voltijds werkende leerkrachten, jonge leerkrachten en vrouwen zijn echter oververtegenwoordigd.

... aan het taakbelastingsluik?

Aan het taakbelastingsluik werkte 70% van de leerkrachten *basisonderwijs* mee (n= 547 leerkrachten). Deze respons is representatief naar geslacht, leeftijd, statuut (vast/tijdelijk) en onderwijssoort (gewoon versus buitengewoon onderwijs). Er blijkt wel een oververtegenwoordiging van voltijds werkende leerkrachten en leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs.

Van het secundair onderwijs werkte 40% van de leerkrachten mee aan het taakbelastingsluik (n= 948 leerkrachten). Deze respons is representatief naar statuut

³ Leerkrachten dienden ook aan te geven of deze schoolweken vergelijkbaar waren qua werkdruk met andere schoolweken.

(vast/tijdelijk), maar voltijds werkende leerkrachten, jonge leerkrachten en vrouwen zijn oververtegenwoordigd.

Alle directies werkten mee aan dit luik.

Bij het formuleren van veralgemeende uitspraken over de volledige leerkrachtengroep dient rekening te worden gehouden met de ondervertegenwoordiging en de oververtegenwoordiging van bepaalde groepen leerkrachten. Hierop komen we verderop nog terug.

2. Hoe ziet het takenpakket van leerkrachten eruit?

Binnen het takenpakket van een leerkracht kunnen dertien soorten activiteiten onderscheiden worden die we onderverdelen in twee categorieën: de lesgebonden activiteiten en de niet-lesgebonden activiteiten.

Tot de *lesgebonden activiteiten* behoren lesvoorbereiding, lesgeven, extramuros activiteiten, nawerk en individuele leerlingenbegeleiding. Onder 'lesvoorbereiding' verstaan we alle taken die het voorbereiden van lessen tot doel hebben. Met 'extramuros activiteiten' bedoelen we alle taken die tot de lesopdracht behoren, maar die niet binnen het klaslokaal gebeuren (zoals bijvoorbeeld schoolreizen en sportdagen). 'Nawerk' heeft betrekking op alle taken die het geven van een les achteraf meebrengt (zoals klas opruimen, werkbladen/overhoringen/huistaken verbeteren, ...). Onder 'individuele leerlingenbegeleiding' verstaan we hier de begeleiding van individuele leerlingen voor zover ze plaatsvindt buiten de lessen. Het kan zowel gaan om studiebegeleiding als om psychosociale begeleiding.

Naast de lesgebonden activiteiten onderscheiden we een aantal *niet-lesgebonden activiteiten*: formeel overleg, informeel overleg, toezicht, opvang, administratie, beleidsondersteuning, vorming en een restcategorie van overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten. 'Formeel overleg' heeft betrekking op het gepland en gestructureerd overleg met alle mogelijke partijen die bij het schoolgebeuren betrokken zijn (bv. personeelsvergadering). Met 'informeel overleg' bedoelen we het spontaan en ongestructureerd overleg over het werk met collega's, ouders, directie e.d. Onder 'toezicht' verstaan we alle soorten toezicht zoals onder andere toezicht op de speelplaats en in de eetzaal. 'Opvang' betreft in feite ook een soort van toezicht, maar dan buiten de periode van de normale aanwezigheid van de leerlingen (de periode van de normale aanwezigheid van de leerlingen loopt van vijftien minuten vóór de eerste les tot vijftien minuten na de laatste les van de dag). Onder 'administratie' verstaan we zowel de klas- als schooladministratie voor zover ze niet behoort tot één van de andere activiteiten. 'Beleidsondersteuning' groepeerde de taken ter ondersteuning van de schoolorganisatie en het schoolbeleid (zoals het uitwerken van het schoolreglement of het pedagogisch project van de school). Onder 'vorming' verstaan we alle initiatieven die een leerkracht onderneemt om iets bij te leren in het kader van zijn beroep als leerkracht. Bij de 'overige niet-les

gebonden schoolactiviteiten' plaatsen we de taken die niet bij een andere activiteit kunnen worden ondergebracht, zoals bijvoorbeeld het meewerken aan het schoolfeest.

Inhoudelijk is het takenpakket van de leerkrachten globaal genomen niet zo sterk veranderd ten aanzien van 1990. Dezelfde taken komen nog steeds voor. In wat volgt gaan we na, of de tijdsbesteding aan de verschillende taken (en de globale tijdsbesteding) wel veranderd is.

3. Hoeveel tijd besteedt een leerkracht aan zijn job?

Binnen dit onderzoek berekenden we hoeveel tijd voltijds werkende leerkrachten gemiddeld aan hun job besteden tijdens een *schoolweek* (weekends meegerekend). Leerkrachten werken immers voornamelijk tijdens de schoolweken. Tijdens de schoolvakanties wordt ook wel voor school gewerkt, maar het grootste deel van de vakantieweken bestaat echter uit echte 'vrije tijd'. Vermits leerkrachten in vergelijking met een gemiddelde Vlaamse werknemer over meer vakantie beschikken, kan verwacht worden dat ze tijdens een doorsnee schoolweek meer tijd investeren in hun werk dan de gemiddelde Vlaamse werknemer tijdens een doorsnee-werkweek. Dit blijkt ook uit onze resultaten.

3.1 Leerkrachten basisonderwijs

Terwijl de gemiddelde werkweek voor Vlaamse voltijds werkende loontrekken- den in 2000 uit 39,3 uren bestond (Steunpunt WAV & Stuurgroep Strategisch Arbeidsmarktonderzoek, 2001), besteden voltijds werkende leerkrachten uit het basisonderwijs (inclusief leerkrachten uit het buitengewoon basisonderwijs) in 2001 gemiddeld bijna 48 uren per schoolweek aan hun job (47 uren en 56 minuten).⁴ De standaarddeviatie bedraagt bijna 8,5 uren. Dit betekent dat er vrij grote verschillen tussen leerkrachten onderling bestaan wat hun tijdsbesteding betreft, zoals ook blijkt uit onderstaande tabel.

⁴ Aangezien de berekende tijdsbesteding niet verschilt naargelang het statuut (vast/tijdelijk) van de leerkracht en het net waarin de leerkracht werkzaam is, heeft de oververtegenwoordiging van vaste leerkrachten en van leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs geen consequenties voor de berekende tijdsbesteding. De oververtegenwoordiging van leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs zorgt wel voor een vertekening van de berekende tijdsbesteding. Op basis van ons onderzoek blijkt immers dat leerkrachten uit het buitengewoon basisonderwijs per schoolweek ongeveer vier uren minder werken dan leerkrachten uit het gewoon basisonderwijs. Wanneer de onderzochte leerkrachten met andere woorden representatief zouden zijn naar onderwijssoort, dan zou dit resulteren in een gemiddelde tijdsbesteding van meer dan 48 uren per week. Wanneer we de tijdsbesteding enkel berekenen voor voltijds werkende leerkrachten uit het *gewoon* basisonderwijs, dan blijkt dat deze leerkrachten bijna 48,5 uren aan hun werk besteden.

Deze gegevens dienen echter met de nodige omzichtigheid geïnterpreteerd te worden. De tijdsgegevens van het basisonderwijs werden verzameld tussen 5 november 2001 en 10 december 2001, een periode die qua drukte vergelijkbaar is met de gemiddelde schoolweek. Maar het sociaal klimaat tijdens de periode waarin de leerkrachten de tijdsbestedingsagenda's invulden (na de stakingen tegen het optrekken van de uitstapleeftijd voor leerkrachten), kan er echter voor gezorgd hebben dat de berekende gemiddelde tijdsbesteding een overschatting inhoudt van de werkelijke tijdsbesteding. We kunnen echter onmogelijk uitspraken doen over de mate waarin het sociaal klimaat impact heeft gehad op onze resultaten inzake totale tijdsbesteding. Wel willen we benadrukken dat de gegevens steeds in deze context dienen begrepen te worden.

Tabel 1. Frequentie verdeling van het aantal uren dat voltijds werkende leerkrachten uit het basisonderwijs aangeven te werken tijdens een schoolweek (weekend inbegrepen)

Aantal uren	N	%
18 uren, 20 minuten	1	0,2
>24 uren - 26 uren	2	0,5
>26 uren - 28 uren	1	0,2
>28 uren - 30 uren	3	0,8
>30 uren - 32 uren	5	1,4
>32 uren - 34 uren	4	1,1
>34 uren - 36 uren	6	1,7
>36 uren - 38 uren	16	4,4
>38 uren - 40 uren	20	5,5
>40 uren - 42 uren	29	8,0
>42 uren - 44 uren	27	7,5
>44 uren - 46 uren	41	11,3
>46 uren - 48 uren	38	10,5
>48 uren - 50 uren	25	6,9
>50 uren - 52 uren	32	8,8
>52 uren - 54 uren	34	9,4
>54 uren - 56 uren	18	5,0
>56 uren - 58 uren	16	4,4
>58 uren - 60 uren	15	4,1
>60 uren - 62 uren	12	3,3
>62 uren - 64 uren	4	1,1
>64 uren - 66 uren	5	1,4
>66 uren - 68 uren	5	1,4
>68 uren - 70 uren	0	0,0
>70 uren - 72 uren	1	0,2
>72 uren - 72 uren, 20 minuten	2	0,5
Totaal	362	100,0

Door het risico op overschatting van de tijdsbesteding, zijn niet zozeer de absolute resultaten van belang, dan wel de relatieve resultaten namelijk de verdeling van de tijd over de activiteiten.

Een eerste vaststelling is dat leerkrachten niet enkel van maandag tot vrijdag werken: 10% van de arbeidstijd wordt tijdens het weekend gepresteerd.

Leerkrachten uit het basisonderwijs doen heel wat meer dan louter lesgeven. Een voltijds werkende leerkracht besteedt slechts 40% van zijn arbeidstijd aan het lesgeven zelf. De lesvoorbereiding en het nawerk nemen samen ongeveer 32% van de arbeidstijd in beslag. Individuele leerlingenbegeleiding en extramuros activiteiten⁵ vragen samen slechts 2% van de arbeidstijd.

In totaal wordt dus 74% van de arbeidstijd besteed aan activiteiten die verbonden zijn met het lesgeven (lesgeven, lesvoorbereiding, nawerk, extramuros activiteiten en individuele leerlingenbegeleiding). 23% wordt besteed aan niet-lesgebonden activiteiten (overleg, beleidsondersteuning, administratie, toezicht, opvang, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en vorming) en 3% aan activiteiten in verband met dit onderzoek.⁶

Als we de tijd besteed aan het onderzoek niet meetellen, bedraagt de gemiddelde arbeidsduur voor voltijds werkende leerkrachten uit het basisonderwijs (inclusief het buitengewoon onderwijs) 46 uren en 39 minuten.

3.2 Leerkrachten secundair onderwijs

Op basis van ons onderzoek blijkt dat voltijds werkende leerkrachten uit het secundair onderwijs gemiddeld bijna 47 uren (46 uren en 52 minuten) werken per schoolweek.⁷ In vergelijking met de leerkrachten uit het basisonderwijs werken leerkrachten uit het secundair onderwijs gemiddeld dus ongeveer een uur minder per schoolweek.

De standaarddeviatie bedraagt ongeveer 10,5 uren. Hieruit blijkt dat de leerkrachten van het secundair onderwijs onderling sterk verschillen wat hun tijdsbesteding betreft, sterker nog dan de leerkrachten uit het basisonderwijs.

⁵ De gegevens waarop de berekening van de tijdsbesteding gebaseerd is, werden verzameld tussen 5 november 2001 en 10 december 2001. De tijdsbesteding aan extramuros activiteiten fluctueert wellicht tamelijk sterk doorheen het schooljaar. Zo worden schoolreizen en sportdagen meestal pas op het einde van het schooljaar georganiseerd. Bijgevolg zou een meting van de tijdsbesteding aan extramuros activiteiten op jaarbasis wellicht accurater geweest zijn.

⁶ De 'activiteiten in verband met dit onderzoek' betreffen het invullen van de tijdsbestedingsagenda en de bijhorende vragenlijst over jobbeleving. Over het beschouwen van deze activiteit als arbeidsprestatie kan gediscussieerd worden. Moet de tijdsbesteding hieraan meegeteld worden om een goed beeld te krijgen van de arbeidsprestaties tijdens een gemiddelde week? Hoewel deze activiteiten een eenmalig karakter hebben, kozen we ervoor dit te doen. Deze activiteiten liggen immers duidelijk in de professionele sfeer en werden in opdracht vervuld. We kunnen veronderstellen dat de tijd die een leerkracht eraan besteedde tijdens andere weken ook aan schoolwerk besteed wordt. Een andere motivatie is de vergelijkbaarheid van de huidige tijdsbesteding met deze van tien jaar geleden. Toen onderzocht het HIVA de tijdsbesteding van leerkrachten ook reeds en werden de activiteiten ten behoeve van het onderzoek ook tot de arbeidsprestatie gerekend (De Wilde & Van Hooreweghe, 1991).

⁷ Aangezien de berekende tijdsbesteding niet verschilt naargelang het geslacht en de leeftijd, heeft de oververtegenwoordiging van vrouwen en jonge leerkrachten geen consequenties voor de berekende tijdsbesteding.

Ook voor deze groep leerkrachten geldt dat de resultaten met betrekking tot de tijdsbesteding met de nodige omzichtigheid dienen geïnterpreteerd te worden. De tijdsgegevens voor het secundair onderwijs werden verzameld in november 2001 en januari 2002. Deze tijdsperiode is qua drukte vergelijkbaar met de gemiddelde schoolweek in het secundair onderwijs. Het sociaal klimaat tijdens de periode waarin de leerkrachten de tijdsbestedingsagenda's invulden, kan er ook in het secundair onderwijs voor gezorgd hebben dat de berekende gemiddelde tijdsbesteding een overschatting inhoudt van de werkelijke tijdsbesteding. Opnieuw geldt de bemerking dat deze resultaten steeds binnen deze context dienen begrepen te worden.

Tabel 2. Frequentie verdeling van het aantal uren dat voltijds werkende leerkrachten uit het secundair onderwijs aangeven te werken tijdens een schoolweek (weekend inbegrepen)

Aantal uren	N	%
20 uren, 40 minuten – 20 uren, 45 minuten	2	0,4
>22 uren – 24 uren	2	0,4
>24 uren – 26 uren	1	0,2
>26 uren – 28 uren	1	0,2
>28 uren – 30 uren	9	1,8
>30 uren – 32 uren	13	2,6
>32 uren – 34 uren	16	3,2
>34 uren – 36 uren	28	5,6
>36 uren – 38 uren	22	4,4
>38 uren – 40 uren	31	6,2
>40 uren – 42 uren	46	9,2
>42 uren – 44 uren	40	8,0
>44 uren – 46 uren	35	7,0
>46 uren – 48 uren	34	6,8
>48 uren – 50 uren	36	7,2
>50 uren – 52 uren	38	7,6
>52 uren – 54 uren	26	5,2
>54 uren – 56 uren	22	4,4
>56 uren – 58 uren	18	3,6
>58 uren – 60 uren	23	4,6
>60 uren – 62 uren	15	3,0
>62 uren – 64 uren	6	1,2
>64 uren – 66 uren	12	2,4
>66 uren – 68 uren	3	0,6
>68 uren – 70 uren	3	0,6
>70 uren – 72 uren	7	1,4
>72 uren – 74 uren	5	1,0
>74 uren – 75 uren, 40 minuten	3	0,6
Totaal	497	100,0

Door het risico op overschatting van de tijdsbesteding, zijn ook voor het secundair onderwijs niet zozeer de absolute resultaten van belang, dan wel de relatieve resultaten. Deze liggen in de lijn van de resultaten van het basisonderwijs.

In vergelijking met de leerkrachten uit het basisonderwijs besteden de leerkrachten uit het secundair onderwijs wel een iets groter deel van hun arbeidstijd tijdens het weekend, namelijk 14% van hun arbeidstijd. Een voltijds werkende leerkracht uit het secundair onderwijs investeert 36% van zijn werktijd in het lesgeven, hetgeen iets minder is dan in het basisonderwijs. De lesvoorbereiding en het nawerk nemen daarentegen een iets groter deel van de totale arbeidsduur in beslag in vergelijking met het basisonderwijs, namelijk 37% van de arbeidstijd. Individuele leerlingenbegeleiding en extramuros activiteiten vragen samen 3% van de werktijd.

In totaal wordt dus 75% van de arbeidstijd besteed aan activiteiten die verbonden zijn met het lesgeven (lesgeven, lesvoorbereiding, nawerk, extramuros activiteiten en individuele leerlingenbegeleiding). 22% wordt besteed aan niet-lesgebonden activiteiten (overleg, beleidsondersteuning, administratie, toezicht, opvang, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en vorming) en 3% aan activiteiten in verband met dit onderzoek.

Als we de tijd besteed aan het onderzoek niet meetellen, bedraagt de gemiddelde arbeidsduur voor voltijds werkende leerkrachten uit het secundair onderwijs (inclusief het buitengewoon onderwijs) 45 uren en 40 minuten.

4. Van waar die grote verschillen in tijdsbesteding tussen leerkrachten?

Hierboven bespraken we de tijdsbesteding van de gemiddelde voltijds werkende leerkracht. Tussen de voltijds werkende leerkrachten onderling bestaan er echter grote verschillen (zie tabel 1 en tabel 2), zowel wat hun tijdsbesteding aan de totale job betreft als wat hun tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten van de job betreft. In deze paragraaf gaan we na of deze verschillen (gedeeltelijk) te verklaren zijn door een aantal achtergrondkenmerken van de leerkrachten: Wie zijn deze leerkrachten (anciënniteit, thuissituatie, ...)? Waar geven ze les? Welke functie oefenen ze uit? Aan wie geven ze les? ...

4.1 Leerkrachten basisonderwijs

Allereerst stellen we vast dat de onderwijssoort een belangrijke rol lijkt te spelen in de verschillen die tussen leerkrachten bestaan op het vlak van hun tijdsbesteding. Leerkrachten uit het gewoon onderwijs werken langer dan leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs. Ze besteden meer tijd aan lesgeven, nawerk, toezicht

en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' in vergelijking met leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.⁸

Daarnaast is het onderwijsniveau waarbinnen een leerkracht werkzaam is een belangrijke factor. Leerkrachten van het lager onderwijs werken langer dan hun collega's uit het kleuteronderwijs. In vergelijking met leerkrachten uit het kleuteronderwijs zijn zij langer bezig met nawerk. Leerkrachten uit het kleuteronderwijs besteden meer tijd aan toezicht dan leerkrachten uit het lager onderwijs.

Ook de functie speelt een differentiërende rol in de tijdsbesteding van leerkrachten. Leermeesters werken van alle functies het minst en klastitularissen werken het meest. Zoals verwacht, besteden de leermeesters het minst tijd aan nawerk en de klastitularissen het meest (van alle functies). Toezicht vraagt (van alle functies) het meest tijd van de klastitularissen. Beleidsondersteuning gebeurt vooral door de gedeeltelijke klastitularissen. Van de verschillende functies die we onderscheiden geven klastitularissen het meest les en de 'overige functies' het minst. De groep met 'overige functies' bestaat uit taakleerkrachten, ambulante leerkrachten, beleidsondersteuners en leerkrachten die voorgaande functies combineren.

We stellen geen verschillen vast in globale tijdsbesteding tussen de verschillende netten. Wel blijken leerkrachten uit het VGO langer bezig te zijn met hun lesvoorbereiding dan de andere leerkrachten. In vergelijking met leerkrachten uit de andere netten besteden ze wel minder tijd aan 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en aan administratie.

Leerkrachten op grote scholen (meer dan dertig leerkrachten) werken minder lang dan leerkrachten op kleine of middelgrote scholen. Leerkrachten in grotere scholen besteden minder tijd aan extramuros activiteiten en meer tijd aan administratie in vergelijking met leerkrachten van kleinere scholen. Leerkrachten op grote scholen geven minder les dan leerkrachten uit kleine of middelgrote scholen. Leerkrachten uit kleine scholen investeren meer tijd in vorming in vergelijking met leerkrachten uit middelgrote of grote scholen.

Wanneer we kijken naar de thuissituatie van de leerkrachten, stellen we vast dat leerkrachten met thuiswonende kinderen minder lang werken dan leerkrachten zonder thuiswonende kinderen

We stellen geen verschillen vast in globale tijdsbesteding tussen vaste en tijdelijke leerkrachten. Wel blijken vaste leerkrachten minder tijd te steken in het voorbereiden van de lessen dan tijdelijke leerkrachten.

Ook naar anciënniteit stellen we geen verschillen vast in globale tijdsbesteding. Wel besteden leerkrachten met meer dan twintig jaar anciënniteit minder tijd aan formeel overleg dan leerkrachten die minder anciënniteit hebben. Leerkrachten die meer dan dertig jaar anciënniteit hebben, besteden meer tijd aan individuele leerlingenbegeleiding in vergelijking met leerkrachten die minder anciënniteit hebben.

⁸ Steeds werd gecontroleerd voor mogelijke effecten van andere kenmerken.

Tot slot lijkt het hebben van een tussenuur niet aan te zetten tot overleg, integendeel leerkrachten met minstens één tussenuur besteden minder tijd aan formeel overleg.

De net besproken achtergrondkenmerken verklaren een gedeelte van de verschillen die tussen leerkrachten bestaan wat hun tijdsbesteding aan hun totale job en hun tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten van hun job betreft. Ze zijn echter niet in staat om alle verschillen te verklaren. Dit betekent dat er ook nog andere factoren in het spel zijn, die we in het kader van dit onderzoek echter niet hebben kunnen opnemen.

4.2 Leerkrachten secundair onderwijs

We zijn ook op zoek gegaan naar de factoren die de variatie van de totale arbeidsduur en de tijdsbesteding tijdens de week of het weekend tussen leerkrachten secundair onderwijs kunnen verklaren. Hieruit blijkt dat deze van een aantal kenmerken van de leerkracht en van het lerarenberoep afhangen. Op persoonlijk vlak beïnvloedt de gezinssituatie de tijdsbesteding van de leerkrachten: leerkrachten die inwonen bij familie of samenwonen met broer, zus, vriend of vriendin spenderen meer tijd aan hun job dan gehuwde of alleenstaande leerkrachten. Wat het lerarenberoep zelf betreft zijn statuut, onderwijsvorm, het uitoefenen van een beleidsondersteunende functie en de aanstellingsomvang bepalend voor de tijdsbesteding van leerkrachten. Ook het feit of men in een gewone of een BuSO-school werkt is van invloed op de tijdsbesteding van leerkrachten.

Vervolgens kijken we naar de invulling van de arbeidstijd. Voor de verschillende activiteiten van het lerarenberoep zijn we op zoek gegaan naar factoren die een variatie van de tijdsbesteding tussen leerkrachten kunnen verklaren.

Wat de lesgevende taken betreft, vinden we heel wat verklarende factoren. De individuele begeleiding van leerlingen laten we hier even buiten beschouwing, omdat deze taak met betrekking tot de verklarende variabelen aparte resultaten geeft in vergelijking met de anderen lesgevende taken. Het gecorrigeerd lesuur brengen we eveneens bij de lesgevende taken onder. Het is immers een combinatie van lesgeven, lesvoorbereiding en nawerk en geeft weer hoeveel tijd een leerkracht in totaal aan één lesuur besteedt, voorbereidingstijd en nawerk inbegrepen.

Op individueel niveau beïnvloeden het geslacht, het hebben van thuiswonende kinderen en de gezinssituatie de tijdsbesteding aan de lesgevende taken. Mannen geven meer les dan vrouwen. Leerkrachten met thuiswonende kinderen spenderen meer tijd aan lesvoorbereiding. En het gecorrigeerd lesuur is groter bij leerkrachten die inwonen bij familie of samenwonen met een broer, zus, vriend of vriendin.

Op jobniveau blijken het aantal jaren onderrwijservaring, de aanstellingsomvang, het statuut, het uitoefenen van een bestuurlijke functie, de klasgrootte, de onderrwijsvorm waarin men lesgeeft en het soort vak dat men geeft bepalend voor

de tijdsbesteding aan lesgevende taken. Naarmate de anciënniteit van leerkrachten stijgt, spenderen ze minder tijd aan lesvoorbereiding. Deeltijds werkende leerkrachten spenderen relatief tot hun aanstellingsomvang meer tijd aan lesvoorbereiding en nawerk dan hun voltijds werkende collega's. Het gecorrigeerd lesuur van de deeltijds werkende leerkrachten is dan ook groter voor de deeltijds werkende leerkrachten. Leerkrachten die tijdelijk aangesteld zijn in hun functie besteden meer tijd aan lesgeven en lesvoorbereiding dan hun collega's, die vastbenoemd zijn of die voor een gedeelte van hun opdracht tijdelijk aangesteld en voor een gedeelte van hun opdracht vastbenoemd zijn. Leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen binnen de school geven minder les, maar hebben een groter gecorrigeerd lesuur. Dit wil zeggen dat ze aan één lesuur meer tijd besteden, voorbereidingstijd en nawerk inclusief, dan hun collega's, die geen bestuurlijke functie uitoefenen. Wat onderwijsvorm betreft, besteden leerkrachten die lesgeven in het ASO en TSO meer tijd aan lesgeven en hebben ze een groter gecorrigeerd lesuur dan hun collega's in de eerste graad en in het BSO. Verder spenderen leerkrachten in het BSO minder tijd aan nawerk dan leerkrachten in de eerste graad en het ASO. Leerkrachten die praktische vakken geven, hebben een grotere tijdsbesteding aan lesgeven, maar een kleinere tijdsbesteding aan lesvoorbereiding en bijgevolg een kleiner gecorrigeerd lesuur. Tot slot hebben de leerkrachten die aan grote klassen lesgeven meer nawerk dan leerkrachten die aan kleine klassen lesgeven.

De onderwijssoort (BuSO of niet) en de schoolgrootte bepalen op schoolniveau eveneens voor een deel de tijdsbesteding aan lesgevende taken. In het buitengewoon onderwijs spenderen leerkrachten minder tijd aan lesgeven en nawerk. Hun gecorrigeerd lesuur is kleiner dan dat van de leerkrachten in het gewoon onderwijs. Leerkrachten die werken in grote scholen spenderen minder tijd aan lesgeven.

De tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding lieten we hiervoor even buiten beschouwing. Het feit of een leerkracht al dan niet de functie van leerlingbegeleider uitoefent in de school is de belangrijkste verklarende variabele voor de tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding. De leerlingbegeleider of groene leerkracht spendeert meer tijd aan individuele leerlingenbegeleiding. Het zijn meestal leerkrachten die algemene vakken geven. Bovendien komt dit het meest voor in het ASO. Deze variabelen verklaren echter slechts 10% van de variatie in de tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding.⁹

De tijdsbesteding aan formeel overleg varieert naargelang het statuut van de leerkracht en het feit of hij al dan niet een bestuurlijke functie uitoefent. Vastbenoem

⁹ In onze steekproef zijn er 56 leerkrachten die een functie van leerlingbegeleider uitoefenen in de school en er lestijden voor krijgen. Dit is 8% van het totaal aantal leerkrachten (voltijds en deeltijds samen). 34 leerkrachten van de 56 krijgen 1 lestijd en 11 leerkrachten 2 lestijden om de functie uit te oefenen.

de leerkrachten doen meer aan formeel overleg dan hun collega's met een volledig of gedeeltelijk tijdelijke opdracht. Leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen in de school participeren eveneens meer aan formeel overleg. Verder bepaalt de school ook een deel van de tijd besteed aan formeel overleg. In buitengewone scholen en grote scholen wordt door de leerkrachten meer formeel overlegd. Deze variabelen samen verklaren reeds een aanzienlijk deel (17%) van de variatie van de tijdsbesteding aan formeel overleg.

De tijdsbesteding aan beleidsondersteuning wordt vooral verklaard door het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie in de school. De leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen, spenderen meer tijd aan beleidsondersteuning. Dit zijn meestal vastbenoemde leerkrachten. Beleidsondersteuning komt vooral in het gewoon onderwijs voor. De variabelen bestuurlijke functie, statuut en onderwijssoort samen verklaren ongeveer 30% van de variatie van de tijdsbesteding aan beleidsondersteuning. Dit is een aanzienlijk deel. In onze steekproef zijn er 36 leerkrachten die naast hun onderwijsopdracht een bestuurlijke functie uitoefenen en hiervoor gecompenseerd worden via lestijden. Het aantal lestijden dat ze krijgen voor het uitoefenen van de bestuurlijke functie varieert sterk. 75% van hen krijgt één tot tien lestijden, waaronder vier lestijden het meest voorkomen. De andere 25% krijgt van tien tot dertig lestijden. Hierbij gaat het om een aanzienlijk deel van de opdracht of om de volledig opdracht die aan de bestuurlijke functie gewijd wordt.

De variatie van de tijdsbesteding aan toezicht wordt voor een beperkt deel (3%) verklaard door de variabelen geslacht, graad en onderwijssoort. Toezicht houden gebeurt in het gewoon onderwijs vooral door leerkrachten die in de lagere graden lesgeven. Toezicht komt sowieso meer voor in het buitengewoon onderwijs en wordt daar meer door vrouwen uitgevoerd dan door mannen.

Voor een aantal deeltaken van het lerarenberoep, namelijk extramuros activiteiten, administratie, overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten en vorming werden geen verklarende variabelen gevonden onder de door ons onderzochte variabelen. Toch blijkt uit de grote standaardafwijkingen voor deze deeltaken (respectievelijk 136, 144, 143 en 257 minuten) dat de variatie tussen de leerkrachten wat tijdsbesteding betreft redelijk groot is. Voor de tijdsbesteding aan extramuros activiteiten schrijven we dit toe aan toevalligheden. De extramuros activiteiten zijn beperkt in omvang en komen gespreid over het schooljaar voor. Het is dan ook eerder op toevallige wijze dat de tijdsbesteding aan deze activiteit door ons opgetekend werd, aangezien wij slechts één week uit het schooljaar bevraagd hebben. De leerkrachten die in ons onderzoek een grote tijdsbesteding hebben aan extramuros activiteiten hadden toevallig zulk een activiteit tijdens de door ons geanalyseerde schoolweek. Zij besteden daarom globaal genomen niet meer tijd aan extramuros activiteiten dan andere leerkrachten. Hierover kunnen we in dit onderzoek geen uitspraken doen.

Voor de variatie van de tijdsbesteding aan de overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten veronderstellen we dat deze vooral toe te schrijven is aan persoons

kenmerken van de leerkracht, maar ook aan de school. Het zal van de persoon van de leerkracht afhangen hoeveel tijd hij besteedt aan de overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten, omdat hieraan meestal op vrijwillige basis geparticipeerd wordt. Verder kunnen we het verschil in tijdsbesteding ook verklaren door de school. De tijd die leerkrachten aan deze activiteiten zullen besteden is immers afhankelijk van het aantal zaken er in de school georganiseerd worden. Dit werd echter niet bevraagd in ons onderzoek en we kunnen onze vermoedens dus niet staven met onderzoeksresultaten.

De tijdsbesteding aan vorming moeten we binnen dit onderzoek nuanceren. We hebben immers gemerkt dat een aantal leerkrachten een lerarenopleiding volgen naast hun job. Aangezien dit ook door de leerkrachten gezien werd als beroepsgebonden vorming en deze opleiding veel tijd inneemt, trekken deze leerkrachten de gemiddelde tijdsbesteding aan vorming omhoog. Deze leerkrachten verklaren eveneens de grote variatie van de tijdsbesteding aan vorming tussen de leerkrachten.

De deeltaken 'opvang van leerlingen' en 'activiteiten met betrekking tot dit onderzoek' werden niet opgenomen in de verklarende analyses. De tijdsbesteding aan opvang van leerlingen buiten de normale schooluren is dermate laag, dat het geen nut heeft om hierop verdere analyses uit te voeren. De tijdsbesteding aan activiteiten met betrekking tot dit onderzoek hebben we niet opgenomen in de verklarende analyses, omdat het inhoudelijk niet interessant is.

5. Verschilt de huidige tijdsbesteding van deze uit 1990?

In 1990 bracht het HIVA de tijdsbesteding van leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs op gelijkaardige wijze in kaart als tijdens dit onderzoek (De Wilde & Van Hooreweghe, 1991). We kunnen onze resultaten dus vergelijken met de bevindingen van het onderzoek uit 1990 en nagaan of de tijdsbesteding het afgelopen decennium veranderde.

We beperken ons voor deze vergelijking tot de leerkrachten die in het gewoon onderwijs werken (aangezien in het onderzoek van tien jaar geleden alleen leerkrachten uit het gewoon onderwijs betrokken waren).

5.1 Leerkrachten basisonderwijs

In vergelijking met een decennium geleden werken voltijds werkende leerkrachten uit het gewoon basisonderwijs ongeveer vier uren meer per schoolweek.¹⁰ Dit kan vooral toegeschreven worden aan een grotere tijdsinvestering in lesvoor

¹⁰ Zoals gesteld dienen de resultaten met betrekking tot de globale tijdsbesteding in 2001 met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

bereiding, nawerk, overleg, vorming en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Lesgeven en opvang vragen minder tijd. Toezicht en administratie vragen ongeveer evenveel tijd als een decennium geleden.

Dat de tijdsbesteding aan administratie stabiel is gebleven, lijkt opvallend omdat vanuit het onderwijsveld vaak de klacht wordt gehoord dat de administratieve belasting van leerkrachten toeneemt. Daarom is het belangrijk om even stil te staan bij de manier waarop 'administratie' binnen dit onderzoek gedefinieerd werd. Met 'administratie' bedoelen we zowel de klas- als schooladministratie voor zover ze niet behoort tot één van de andere activiteiten (die opgesomd werden in paragraaf 2). Verschillende taken die als administratie aanzien kunnen worden, brachten we dus onder bij andere activiteiten. Zo brachten we bijvoorbeeld het opstellen van jaar-, maand- en weekplannen en het invullen van het klasboek onder bij lesvoorbereiding. Een ander voorbeeld betreft het maken van een verslag van een vergadering, dat we tot overleg rekenden. Op basis van onze tijdsbestedingsresultaten mogen we dus niet besluiten dat de tijd die leerkrachten in het algemeen besteden aan administratieve bezigheden het afgelopen decennium stabiel bleef. We kunnen bijgevolg enkel besluiten dat de tijdsinvestering in administratieve taken die niet thuishoren bij andere activiteiten, stabiel bleef.

5.2 Leerkrachten secundair onderwijs

Net als in het basisonderwijs, werken de voltijds werkende leerkrachten uit het secundair onderwijs enkele uren meer per schoolweek in vergelijking met een decennium geleden (2 uren en 18 minuten).¹¹ Dit kan vooral toegeschreven worden aan een grotere (absolute) tijdsinvestering in lesvoorbereiding en overleg. Nawerk, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en opvang vragen minder tijd. Administratie, toezicht, vorming en lesgeven vragen ongeveer evenveel tijd als een decennium geleden. Deze evolutie geeft aan dat de professionalisering van leerkrachten ten opzichte van tien jaar geleden nog meer toegenomen is.

Wat administratie betreft, geldt hier dezelfde opmerking als deze die we hierboven voor de leerkrachten van het basisonderwijs maakten, namelijk dat we op basis van ons onderzoek niet kunnen besluiten dat de tijd die leerkrachten in het algemeen besteden aan administratieve bezigheden het afgelopen decennium stabiel bleef.

¹¹ Zoals gesteld dienen de resultaten met betrekking tot de globale tijdsbesteding in 2001 met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

6. Hoe beleven leerkrachten hun job?

6.1 Leerkrachten basisonderwijs

Hoewel bijna alle leerkrachten uit het basisonderwijs (97%) hun volledig takenpakket zwaar vinden, oefenen ze bijna allen (94%) hun beroep graag uit. Niet elke activiteit lijkt echter even zwaar te zijn en niet elke activiteit wordt even graag uitgevoerd.

De activiteiten die de leerkrachten uit het basisonderwijs het *zwaarst* vinden zijn administratie, toezicht, opvang en nawerk. Elk van deze activiteiten wordt door meer dan 50% van de leerkrachten als zwaar bevonden. De andere activiteiten (extramuros activiteiten, individuele leerlingenbegeleiding, lesvoorbereiding, beleidsondersteuning, lesgeven, vorming, formeel overleg, informeel overleg en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten') worden door minder dan 50% van de leerkrachten als zwaar bestempeld. Formeel en informeel overleg worden het lichtst bevonden: minder dan 30% van de leerkrachten vindt deze activiteiten zwaar (12% vindt informeel overleg zwaar en 29% vindt formeel overleg zwaar).

De activiteit die de leerkrachten uit het basisonderwijs het *liefst* uitvoeren betreft het lesgeven (96% doet dit graag). Daarnaast zijn ze het liefst bezig met informeel overleg, extramuros activiteiten en individuele leerlingenbegeleiding. Elk van deze activiteiten wordt door meer dan 50% van de leerkrachten graag gedaan. De andere activiteiten worden door een beperkte groep leerkrachten (minder dan 37%) graag gedaan.

We vroegen de leerkrachten basisonderwijs ook in welke mate ze vinden dat een aantal activiteiten tot de functie van een leerkracht behoren. Slechts een beperkt aantal leerkrachten (minder dan 31%) vindt dat opvang, 'overige niet-lesgebonden schooltaken', beleidsondersteuning, toezicht en administratie tot hun functie behoren. De meerderheid (meer dan 74%) vindt dat de andere activiteiten tot de functie behoren.

6.2 Leerkrachten secundair onderwijs

In vergelijking met de leerkrachten uit het basisonderwijs vindt bijna een kwart minder leerkrachten uit het secundair onderwijs (73%) zijn volledig takenpakket zwaar. Ongeveer hetzelfde percentage leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs (93%) oefenen hun beroep graag uit. Zoals in het basisonderwijs blijkt niet elke activiteit in het secundair onderwijs even zwaar te zijn of even graag uitgevoerd te worden.

De activiteiten die de leerkrachten uit het secundair onderwijs het *zwaarst* vinden zijn administratie en nawerk. Net als in het basisonderwijs wordt elk van deze activiteiten door meer dan 50% van de leerkrachten secundair onderwijs als zwaar bevonden. De andere activiteiten worden door minder dan 50% van de leerkrach

ten als zwaar bestempeld. Informeel overleg wordt het lichtst bevonden (slechts 8% van de leerkrachten vindt dit zwaar).

Zoals in het basisonderwijs geven de leerkrachten uit het secundair onderwijs het *lieft* les, 94% doet dit graag. Daarnaast voeren ze ook graag extramuros activiteiten, individuele leerlingenbegeleiding, lesvoorbereiding uit en volgen ze graag vorming. Elk van deze activiteiten wordt door meer dan 50% van de leerkrachten graag gedaan.

De leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs zijn het grotendeels eens over de activiteiten die niet tot de functie van een leerkracht behoren. Zo vindt ook slechts een beperkt aantal leerkrachten secundair onderwijs (minder dan 30%) dat opvang, 'overige niet-lesgebonden schooltaken', beleidsondersteuning en toezicht tot de taken van een leerkracht behoren. Administratie wordt door 41% van de leerkrachten secundair onderwijs tot de functie gerekend. De meerderheid (meer dan 69%) vindt dat de andere activiteiten tot de functie behoren.

7. Hoe belastend is een job als leerkracht?

Om te achterhalen hoe belastend een job als leerkracht is, maakten we gebruik van de volgende welzijnspercepties: ervaren belasting, arbeidstevredenheid, fysisch onwelbevinden, psychisch onwelbevinden, uitputting, vermijding en competentie.

De '*ervaren belasting*' geeft weer in welke mate leerkrachten zich belast voelen als leerkracht. '*Arbeidstevredenheid*' heeft betrekking op de mate waarin men tevreden is met zijn job als leerkracht. '*Fysisch onwelbevinden*' verwijst naar het voorkomen van stressgerelateerde gezondheidsklachten (zoals hartkloppingen en maagstoornissen) terwijl '*psychisch onwelbevinden*' betrekking heeft op de aanwezigheid van psychische klachten (zoals concentratiemoeilijkheden en lusteloosheid). '*Uitputting*' weerspiegelt de mate waarin men zich emotioneel opgebruikt voelt door het werk en '*vermijding*' meet in hoeverre men een negatieve, cynische en onverschillige houding heeft ontwikkeld ten aanzien van zijn werk. Het ietwat vage begrip '*competentie*' geeft aan in hoeverre men het gevoel heeft succesvol te zijn in het werk. (De mate van uitputting, vermijding en competentie bepalen samen het gevoel van *burn-out*, zie verder.)

7.1 Leerkrachten basisonderwijs

Op basis van deze welzijnspercepties blijkt dat het beroep van leerkrachten uit het basisonderwijs tamelijk belastend is. Zo voelen de meeste leerkrachten in het basisonderwijs (90%) zich wel eens zwaar belast als leerkracht en voelt de helft zich zelfs meestal zwaar belast. In vergelijking met een decennium geleden voelen meer leerkrachten zich nu meestal zwaar belast. Daarnaast ligt zowel het fysisch als het psychisch onwelbevinden van leerkrachten basisonderwijs hoger dan bij de rest van de bevolking (Steyaert, Janssens & Hellings, 1998; Buziarsist et al., 2002).

Wat de drie componenten van burn-out betreft (uitputting, vermijding en competentie) kunnen we de leerkrachten helaas niet vergelijken met de rest van de bevolking. In vergelijking met andere contactberoepen (ziekenhuisverpleegkundigen, verzorgend en verplegend personeel rusthuissector en personeel bijzondere jeugdbijstand) lijken leerkrachten basisonderwijs over het algemeen (iets) minder uitgeput te zijn, minder vermijding te vertonen en zich (iets) competentier te voelen. Dit neemt niet weg dat 45% van de leerkrachten basisonderwijs zich op het einde van een werkdag regelmatig leeg voelt en 31% zich regelmatig mentaal uitgeput voelt door zijn werk.

Desondanks zijn leerkrachten basisonderwijs over het algemeen tevreden met hun beroep. Op de tienpuntenschaal 'arbeidstevredenheid', waarbij een hogere score een hogere arbeidstevredenheid aangeeft, bedraagt de gemiddelde score over alle leerkrachten immers 7,2. De overgrote meerderheid van de leerkrachten (79%) lijkt bovendien niet van plan om van werk te veranderen, laat staan om de overstap naar een andere (privé-)sector te maken.

We kunnen dus stellen dat het beroep van leerkracht in het basisonderwijs belastend is, maar dat men het graag doet en over het algemeen tevreden is met het werk. Bovendien blijkt dat juf en meester ook anno 2001 niet weg willen uit het onderwijs.

7.2 Leerkrachten secundair onderwijs

De bevindingen voor de leerkrachten in het secundair onderwijs liggen in dezelfde lijn als de bevindingen die we zojuist voor het basisonderwijs rapporteerden. Net als de leerkrachten uit het basisonderwijs voelen de meeste leerkrachten in het secundair onderwijs (89%) zich wel eens zwaar belast, de helft voelt zich meestal zwaar belast en in vergelijking met tien jaar geleden zijn er meer leerkrachten die zich meestal zwaar belast voelen. Zoals ook voor de leerkrachten uit het basisonderwijs blijkt, ligt het fysisch en psychisch onwelbevinden van leerkrachten secundair onderwijs hoger dan in de rest van de bevolking.

Wat burn-out betreft, blijken leerkrachten uit beide onderwijsniveaus ongeveer even uitgeput te zijn, maar leerkrachten uit het basisonderwijs vertonen iets minder vermijding en voelen zich competentier.

Leerkrachten in het secundair onderwijs zijn ongeveer even tevreden over hun werk (schaalscore 7,0) als de leerkrachten uit het basisonderwijs (schaalscore 7,2). Ongeveer hetzelfde percentage leerkrachten van het basis- en het secundair onderwijs zoekt naar een andere job in het onderwijs (ongeveer 18%) en naar een andere job buiten het onderwijs (ongeveer 3%).

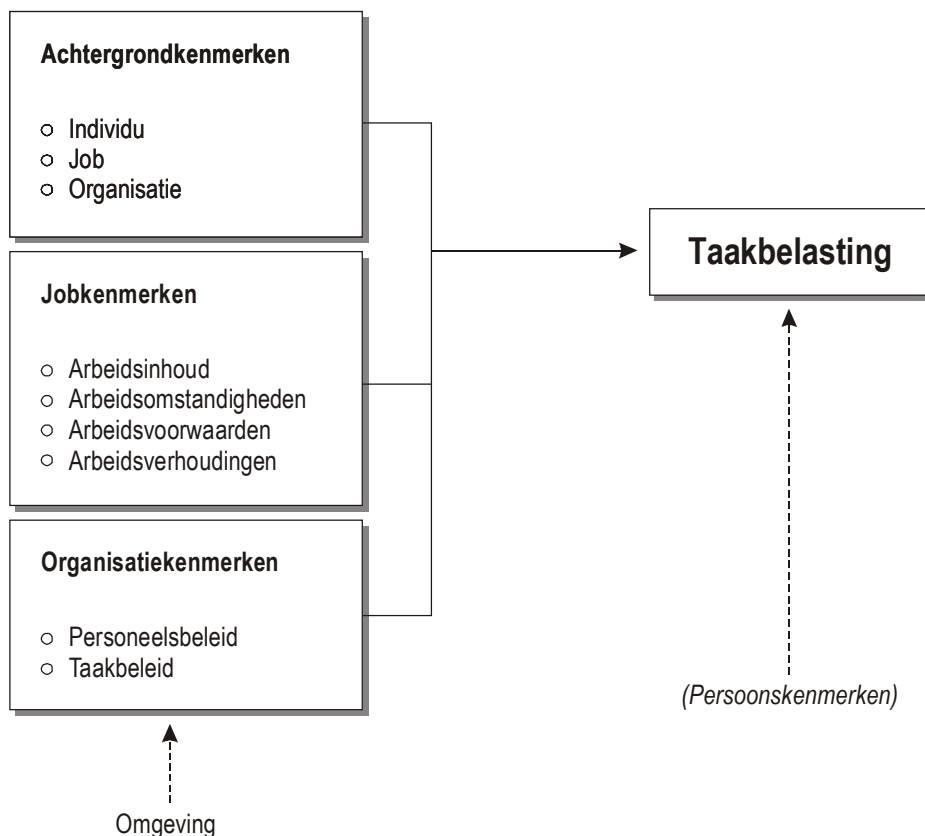
Ook voor het secundair onderwijs kunnen we besluiten dat het zwaar en belastend werken is, maar dat men het graag doet en gematigd tevreden is met het werk. Ook leerkrachten secundair onderwijs willen niet weg uit het onderwijs.

Hoewel de leerkrachten redelijk gelijklopend scoren op de verschillende indicatoren van taakbelasting, vinden we toch ook verschillen tussen leerkrachten onderling: bij sommige leerkrachten is geen sprake van taakbelasting, andere leerkrach

ten zijn in sterke mate belast. Met welke factoren hangen deze verschillen samen? Wat maakt dat de ene leerkracht wel sterk belast is en de andere niet? Welke factoren spelen met andere woorden een belangrijke rol in de taakbelasting van leerkrachten?

8. Welke factoren spelen een belangrijke rol in de taakbelasting van leerkrachten?

De verklaring voor taakbelasting zochten we binnen dit onderzoek vooral in de kenmerken van de job en de school (zie onderstaand conceptueel kader). We bekeken met andere woorden vooral de werksituatie van de leerkrachten. Daarnaast namen we een aantal achtergrondkenmerken van de individuele leerkracht (bv. geslacht en leeftijd), van het lerarenberoep (bv. aanstellingsomvang en onderwijsniveau waarbinnen een leerkracht werkzaam is) en van de school (bv. schoolgrootte en net) mee op. De persoonskenmerken die samenhangen met de stressbestendigheid van een individu namen we niet op in dit onderzoek.



Figuur 1. Conceptueel kader

Taakbelasting werd gemeten aan de hand van de verschillende welzijnspercepties zoals hierboven beschreven (ervaren belasting, arbeidstevredenheid, psychisch en fysisch onwelbevinden, uitputting, vermijding en competentie).

Uit het onderzoek blijkt dat enkele achtergrondkenmerken een rol spelen in de taakbelasting van leerkrachten. De kenmerken van de job vormen echter de belangrijkste determinanten van taakbelasting. Daarnaast lijken ook het schoolbeleid en de vernieuwingsgezindheid van leerkrachten van belang te zijn met betrekking tot taakbelasting.

8.1 Achtergrondkenmerken

8.1.1 Leerkrachten basisonderwijs

De leerkrachten uit het basisonderwijs, die onlangs af te rekenen kregen met een stresserende privé-gebeurtenis, hebben een hoger psychisch onwelbevinden, voelen zich sterker uitgeput, vertonen meer vermijding en voelen zich minder competent. Deze vaststelling wijst erop dat ook de persoonskenmerken (zoals factoren uit het privé-leven, persoonlijkheidseigenschappen en personeigenschappen als stressbestendigheid) een rol kunnen spelen in de taakbelasting van leerkrachten. Dit was echter niet de focus van ons onderzoek. Vandaar dat we (afgezien van het hebben meegemaakt van een stresserende privé-gebeurtenis) geen andere persoonskenmerken opnamen in het onderzoek.

Mannen zijn gemiddeld genomen tevreden met hun werk, maar blijken toch minder tevreden dan vrouwen in het basisonderwijs. Mannen vertonen ook meer vermijding ten aanzien van hun werk dan vrouwen. Ook de thuissituatie blijkt een rol te spelen: alleenstaanden zijn het minst tevreden met hun werk.

Een aantal formele jobkenmerken en schoolkenmerken blijken ook een rol te spelen. Zo voelen voltijds werkende leerkrachten zich sterker belast dan deeltijds werkende leerkrachten. Leermeesters voelen zich in vergelijking tot de leerkrachten met een andere functie dan weer minder sterk belast. Leerkrachten met een (gemiddeld) grotere klas voelen zich competentier dan leerkrachten met een (gemiddeld) kleinere klas.

Leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werken (lager en kleuteronderwijs, of lager en secundair onderwijs), voelen zich minder competent dan leerkrachten die enkel in het kleuter- of lager onderwijs werken.

Leerkrachten die werkzaam zijn op een middelgrote school zijn minder uitgeput dan leerkrachten die werken op een kleine school.

Leerkrachten uit het officieel gesubsidieerd onderwijs en vrij gesubsidieerd onderwijs voelen zich minder competent dan leerkrachten uit het gemeenschaps- onderwijs.

Het al dan niet hebben van thuiswonende kinderen, de anciënniteit van de leerkracht, de onderwijssoort (gewoon versus buitengewoon onderwijs), het al dan niet beschikken over tussenuren en de samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school (verhouding meisjes/jongens) lijken geen invloed te hebben op de taakbelasting van leerkrachten.

8.1.2 Leerkrachten secundair onderwijs

Wanneer we kijken naar de impact van achtergrondkenmerken op de welzijnspercepties, merken we dat het feit of een leerkracht een stressvolle situatie in zijn privé-leven (bv. als gevolg van een echtscheiding, een ziek familielid, ...) doormaakt, ook in het secundair onderwijs de factor is met de belangrijkste invloed op het welzijn van de leerkrachten. Leerkrachten die in zulk een situatie verkeren, ervaren een hogere belasting, hebben een slechter psychisch welbevinden en voelen zich meer emotioneel uitgeput.

Andere persoonlijke achtergrondkenmerken die een rol spelen, zijn geslacht en anciënniteit. Zo stellen we vast dat mannen een grotere depersonalisatie of vermijding vertonen dan vrouwen. Naarmate leerkrachten langer in het onderwijs staan, zijn ze minder tevreden over hun onderwijsloopbaan. De lichamelijke klachten ten gevolge van stress stijgen eveneens naar mate men langer voor de klas staat. En men voelt zich meer emotioneel uitgeput.

Ook vormelijke jobkenmerken en schoolkenmerken spelen een rol. Voltijds werkende leerkrachten voelen zich zwaarder belast en meer emotioneel uitgeput dan hun deeltijds werkende collega's. Wanneer een leerkracht in meer klassen lesgeeft, vertoont hij meer tekenen van vermijding of depersonalisatie. Leerkrachten die technische vakken geven voelen zich minder competent voor de uitoefening van hun job dan de leerkrachten die praktische vakken geven. De leerkrachten in het vrij gesubsidieerd onderwijs zijn meer tevreden over hun arbeidssituatie dan de leerkrachten in de andere onderwijsnetten. De leerkrachten die werken in het gemeenschapsonderwijs hebben meer psychische stressklachten dan de leerkrachten in de andere netten. En tot slot voelen de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs zich meer emotioneel uitgeput dan de leerkrachten in het gewoon onderwijs.

Voor de andere achtergrondkenmerken zoals aantal kinderen, aantal scholen, functie klastitularis, functie leerlingenbegeleider, bestuurlijke functie, klasgrootte, aantal tussenuren, aantal paralleluren, onderwijsvorm (ASO, TSO, BSO), graad, schoolgrootte, aantal vestigingsplaatsen, aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie, aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie en aandeel jongens in de leerlingenpopulatie hebben we geen verband gevonden met de taakbelasting van de leerkrachten in het secundair onderwijs.

8.2 Jobkenmerken

8.2.1 Leerkrachten basisonderwijs

Uit dit onderzoek blijkt dat vooral het lerarenberoep zelf of de arbeidssituatie van de leerkrachten de doorslaggevende factor is in de taakbelasting van leerkrachten. Verklarende factoren in deze arbeidssituatie voor de taakbelasting van de leerkrachten in het basisonderwijs zijn tijdsdruk, behoefte aan taakverrijking, gevoelens van routine, concentratie, leerlingkenmerken, wekelijkse tijdsbesteding, tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden, relatie met de ouders, relatie met de directie, relatie met de collega's, autonomie, veeleisend werk en nascholing. Hieronder bespreken we deze jobkenmerken.

8.2.1.1 Tijdsdruk

Onder tijdsdruk verstaan we de hoeveelheid werk die iemand moet verzetten gerelateerd aan de tijdspanne waarover hij beschikt om dit te doen. Op de tienpuntschaal 'tijdsdruk', waarbij een hogere schaalscore meer tijdsdruk inhoudt, bedraagt het gemiddelde over alle leerkrachten 6,7. Dit betekent dat leerkrachten onder een zekere mate van tijdsdruk staan.

De tijdsdruk waaronder leerkrachten werken, lijkt veruit de belangrijkste rol te spelen in de taakbelasting van leerkrachten. Hoe meer leerkrachten het gevoel hebben onder tijdsdruk te staan, hoe sterker ze zich belast voelen, hoe lager de arbeidstevredenheid, hoe groter het psychisch onwelbevinden, hoe meer uitgeput ze zijn en hoe meer vermijding ze vertonen.

8.2.1.2 Behoefte aan taakverrijking

De behoefte aan taakverrijking vertoont eveneens een belangrijke samenhang met taakbelasting. De behoefte aan taakverrijking houdt in dat men (momenteel of op termijn) zijn hoofdopdracht graag gedeeltelijk of volledig zou invullen met niet-lesgebonden taken en vindt dat er hier meer mogelijkheden voor zouden moeten zijn. Volgens ons onderzoek heeft de gemiddelde leerkracht geen behoefte aan taakverrijking. Op de tienpuntschaal 'behoefte aan taakverrijking', waarbij een hogere score een grotere behoefte aan taakverrijking indiceert, bedraagt de gemiddelde score immers 3,7. Dit neemt niet weg dat een beperkte groep wel behoefte aan taakverrijking heeft. Eén op vier leerkrachten scoort immers boven het middelpunt (5) van deze schaal.

We stellen vast dat leerkrachten met een grotere behoefte aan taakverrijking zich sterker belast voelen, minder tevreden zijn met hun beroep, meer fysieke klachten hebben, meer psychische klachten hebben, sterker uitgeput zijn en zich minder competent voelen. Over de richting van deze verbanden (wat is oorzaak, wat is gevolg?) kunnen we geen uitsluitsel geven.

8.2.1.3 *Gevoelens van routine*

Om een idee te krijgen van de gevoelens van routine, legden we de leerkrachten de volgende uitspraak voor: 'lesgeven wordt na verloop van tijd routine: het daagt niet meer uit'. De gemiddelde leerkracht is het niet eens met die uitspraak. Slechts 8% van de leerkrachten is het er wel mee eens.

Naarmate leerkrachten het sterker eens zijn met de uitspraak dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt, zijn ze minder tevreden met hun werk, vertonen ze een hoger psychisch onwelbevinden, zijn ze meer uitgeput, vertonen ze meer vermijding en voelen ze zich minder competent.

8.2.1.4 *Concentratie*

Om te achterhalen of het werk als leerkracht veel concentratie vergt, vroegen we de leerkrachten of ze veel informatie moeten onthouden, intensief moeten nadenken en aandachtig moeten zijn. Als we op basis hiervan een tienpuntenschaal maken, dan vinden we hierop een gemiddelde score van 7,3. Dit wil zeggen dat het werk tamelijk veel concentratie vraagt.

Leerkrachten van wie het werk meer concentratie vereist, hebben meer fysieke en psychische klachten. Ze voelen zich ook zwaarder belast en ze zijn meer uitgeput in vergelijking met de leerkrachten van wie het werk minder concentratie vereist. Ook nu weer kunnen we geen uitspraken doen over de richting van het verband.

8.2.1.5 *Leerlingenkenmerken*

De leerlingenkenmerken die we onderzochten, hebben betrekking op het gedrag, de houding en de capaciteiten van de leerlingen.¹² Als we met de bevraagde leerlingaspecten een tienpuntenschaal samenstellen, dan vinden we hierop een gemiddelde schaalscore van 6,3. Leerkrachten geven met andere woorden een globale licht positieve beoordeling aan de kenmerken van hun leerlingen.

Leerkrachten van wie de leerlingen positievere kenmerken vertonen, zijn meer tevreden met hun beroep, hebben een hoger psychisch welbevinden, vertonen minder vermijding en voelen zich competentier.

8.2.1.6 *Wekelijkse tijdsbesteding*

Zoals reeds gezegd geeft de gemiddelde voltijds werkende leerkracht in het basisonderwijs aan dat hij tijdens het schooljaar ongeveer 48 uren per week aan zijn job besteedt.

¹² Samenstelling van de leerlingenpopulatie naar geslacht, aandeel alloctonen, ... en klasgrootte kwamen aan bod bij de hierboven beschreven analyse van de achtergrondkenmerken.

Naarmate een voltijds werkende leerkracht meer tijd aan zijn job besteedt, voelt hij zich sterker belast, minder tevreden met zijn werk, heeft hij meer fysieke klachten en vertoont hij meer vermijding.

8.2.1.7 Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden

De mate waarin leerkrachten tevreden zijn met hun loopbaanmogelijkheden, onderzochten we door te peilen naar de mate waarin ze vinden dat er voldoende (verticale en horizontale) doorstromingsmogelijkheden zijn en de mate waarin ze belang hechten aan de verbetering van de loopbaanmogelijkheden voor leerkrachten. Op basis van de bevraagde items maakten we de tienpuntenschaal 'tevredeheid met loopbaanmogelijkheden'. De gemiddelde schaalscore is 3,8 hetgeen erop wijst dat de gemiddelde leerkracht ontevreden is met zijn loopbaanmogelijkheden.

Naarmate leerkrachten meer tevreden zijn met hun loopbaanmogelijkheden, zijn ze meer tevreden met hun functie en hebben ze minder fysieke klachten.

8.2.1.8 Relatie met ouders

De relatie met de ouders heeft betrekking op de steun die leerkrachten van ouders ontvangen en op de houding van de ouders ten aanzien van de leerkracht en de school. Volgens ons onderzoek tendert de relatie met de ouders in positieve richting, maar is ze niet optimaal. Het gemiddelde op de tienpuntenschaal die de relatie met de ouders meet, bedraagt immers 5,5. Slecht 7% van de leerkrachten is echter ontevreden met de ouders.

Naarmate de relatie met de ouders beter is, hebben leerkrachten een hoger fysisch welbevinden en vertonen ze minder vermijding.

8.2.1.9 Relatie met directie

De relatie met de directie verwijst naar de ondersteuning die de directie aan haar leerkrachten biedt en naar de manier waarop de directie omgaat met haar leerkrachten. De relatie met de directie is tamelijk goed. Dit blijkt uit de gemiddelde score van 6,9 op de tienpuntenschaal.

Naarmate leerkrachten een betere relatie met de directie hebben en meer gesteund worden door de directie hebben ze een hoger psychisch welbevinden en voelen ze zich competent.

8.2.1.10 Relatie met collega's

De relatie met de collega's heeft vooral betrekking op de steun die de leerkrachten krijgen van hun collega's. Leerkrachten lijken een goede relatie te hebben met collega's en ondersteuning van hen te ontvangen, zoals blijkt uit de gemiddelde score van 7,5 op deze tienpuntenschaal.

Naarmate leerkrachten een betere relatie hebben met collega's door wie ze zich gesteund voelen, zijn ze meer tevreden over hun beroep.

8.2.1.11 *Autonomie*

Autonomie weerspiegelt de speelruimte die leerkrachten hebben in de klas om naar eigen goeddunken te handelen bij zaken zoals het lestempo, het organiseren van alternatieve leeractiviteiten en de evaluatievorm van de leerstof. De gemiddelde leerkracht beschikt over een zekere mate van autonomie. De gemiddelde score op de tienpuntenschaal 'autonomie' is immers 6,7.

Naarmate leerkrachten over meer autonomie beschikken, zijn ze meer tevreden over hun werk.

8.2.1.12 *Veeleisend werk*

Onder veeleisend werk verstaan we werk dat vereist dat men creatief is, nieuwe dingen leert, veel tegelijk in de gaten houdt en weet om te gaan met onverwachte gebeurtenissen. Uit ons onderzoek blijkt dat het werk als leerkracht veeleisend is. Het gemiddelde op de tienpuntenschaal 'veeleisend werk' bedraagt immers 8,6.

Naarmate het werk meer eisen aan de leerkrachten stelt, voelen ze zich sterker belast.

8.2.1.13 *Nascholing*

Meer dan de helft van de leerkrachten (57%) volgde tijdens het vorige schooljaar (schooljaar 2000-2001) nascholing (buiten de pedagogische studiedag) in functie van zijn beroep.

Deze leerkrachten voelen zich competentere dan de leerkrachten die tijdens het vorige schooljaar (buiten de pedagogische studiedag) geen nascholing volgden.

8.2.2 *Leerkrachten secundair onderwijs*

Ook in het secundair onderwijs is de arbeidssituatie de doorslaggevende factor voor de werkdruk van leerkrachten. Binnen deze arbeidssituatie zijn de leerlingen, de tijdsdruk, de individuele arbeidsverhoudingen of het sociaal klimaat binnen de school, de wens tot taakverrijking en de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden de belangrijkste verklarende factoren.

8.2.2.1 *Leerlingenkenmerken*

Het lerarenberoep is een contactberoep. Dit wil zeggen een beroep waarin men tijdens de uitvoering ervan, werkt met mensen als 'product'. In het lerarenberoep zijn de leerlingen de 'producten'. Als we met de verschillende aspecten van leerlingenkenmerken die we in dit onderzoek bevraagd hebben een tienpuntenschaal

construeren, vinden we een gemiddelde schaalscore van 5,5. Dit wil zeggen dat de leerkrachten een eerder neutrale beoordeling geven aan de kenmerken van hun leerlingen. In het basisonderwijs was dit licht positief.

De voornaamste problemen met de leerlingen die door de leerkrachten van het secundair onderwijs gesignaleerd zijn, zijn het lage deskundigheidsniveau van de leerlingen, het aantal probleemleerlingen en het gebrek aan concentratie bij de leerlingen. Het hebben van moeilijke leerlingen in de klas heeft tot gevolg dat leerkrachten zich zwaar belast voelen, minder tevreden zijn over hun onderwijsloopbaan, meer lichamelijke en psychische stressklachten hebben en meer burn-out gevoelens ervaren.

We willen hierbij de nadruk leggen op een competentieprobleem dat leeft bij leerkrachten in het secundair onderwijs. Uit ons onderzoek blijkt dat leerkrachten met moeilijke leerlingen in de klas zich onvoldoende competent voelen voor de uitoefening van hun job. Dit werd eveneens aangegeven door verschillende personen uit het onderwijsveld met wie we contact hadden tijdens de uitvoering van dit onderzoek. Leerkrachten voelen zich onvoldoende opgeleid om de problemen van en met de leerlingen op te vangen. Enerzijds is er een stijging in het aantal leerlingen met leerachterstand. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij gedifferentieerd lesgeven, zodat elke leerling op zijn niveau begeleid wordt. Deze veranderende rol van de leerkracht maakt het leerkrachten moeilijk in de uitvoering van zijn job en maakt dat leerkrachten zich minder competent voelen in de uitvoering van hun functie. Anderzijds is er een toenemend aantal leerlingen met psychosociale problemen. Leerkrachten worden verwacht ook deze problemen op te vangen. Ook hiertoe voelen de leerkrachten zich veelal niet competent genoeg.

Welke elementen hebben een invloed op de wijze waarop leerkrachten hun leerlingen evalueren? De klasgrootte heeft een invloed op de manier waarop de leerkrachten hun leerlingen evalueren. Leerkrachten met kleinere klassen geven minder aan dat ze moeilijke leerlingen hebben.

Ook het aantal klassen waaraan de leerkrachten lesgeven heeft een invloed op de beoordeling van de leerkrachten. Leerkrachten met veel klassen geven meer aan dat ze moeilijke leerlingen hebben.

Daarnaast vinden we nog dat de onderwijsvorm en de onderwijssoort een verschil geven met betrekking tot de leerlingen. In het BSO hebben de leerkrachten moeilijkere leerlingen dan in het TSO en in het TSO hebben de leerkrachten moeilijkere leerlingen dan in het ASO. Ook in het buitengewoon onderwijs hebben de leerkrachten te maken met moeilijkere leerlingen.

Verder blijkt ook dat in scholen met een groot aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie en met anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie de leerkrachten hun leerlingen moeilijker ervaren.

8.2.2.2 Tijdsdruk

Een tweede belangrijke factor in de verklaring van de werkdruk in het secundair onderwijs is de tijdsdruk. Uit de bevraging van de leerkrachten met betrekking tot de taakbelasting blijkt dat de leerkrachten van mening zijn dat ze onder hoge tijdsdruk moeten werken. Op de tienpuntenschaal 'tijdsdruk' bedraagt het gemiddelde voor de leerkrachten van het secundair onderwijs 6,6. Dit wijst erop dat de leerkrachten in het secundair onderwijs (evenals de leerkrachten in het basisonderwijs waar de gemiddelde schaalscore 6,7 bedraagt) onder zekere mate van tijdsdruk staan.

Naarmate de leerkrachten in het secundair onderwijs meer tijdsdruk ervaren, voelen ze zich zwaarder belast in hun job, zijn ze minder tevreden over hun arbeidssituatie, hebben ze meer lichamelijke en psychische stressklachten en voelen ze zich meer emotioneel uitgeput.

Uit de bevraging van de jobbeleving door de leerkrachten volgt dat de leerkrachten hun job zwaar vinden, maar wel heel graag doen. Uit de resultaten met betrekking tot tijdsdruk blijkt echter dat er een limiet op tijdsdruk staat, hoe graag leerkrachten hun job ook doen. Een te hoge tijdsdruk zal onvermijdelijk leiden tot stress en burn-out.

8.2.2.3 Relatie met collega's en directie

Een andere belangrijke factor in het welzijn van de leerkrachten zijn de individuele arbeidsverhoudingen binnen de school. Met individuele arbeidsverhoudingen bedoelen we de arbeidsverhoudingen van de leerkrachten met de collega's en de arbeidsverhoudingen van de leerkrachten met de directie. Het gaat met andere woorden om het sociaal klimaat binnen de school.

Leerkrachten die de arbeidsverhoudingen met de collega's positief evalueren, zijn meer tevreden over hun onderwijsloopbaan, hebben minder lichamelijke stressklachten en hebben minder gevoelens van burn-out. Leerkrachten die de arbeidsverhoudingen met de directie positief evalueren, voelen zich minder belast, hebben minder psychische stressklachten en voelen zich meer competent in de uitvoering van hun job.

De verhouding/interactie met de collega's wordt door de meeste leerkrachten positief geëvalueerd. Ze geven aan dat ze een goede verstandhouding hebben met de collega's. Dit blijkt uit het gemiddelde op de tienpuntenschaal 'relatie met de collega's' dat 7,4 bedraagt (met 10 = zeer positief). In het basisonderwijs komt de evaluatie van de onderlinge verhoudingen tussen de leerkrachten overeen met het resultaat in het secundair onderwijs.

Toch maken we uit de resultaten van de bevraging op dat leerkrachten maar weinig waardering krijgen van hun collega's voor hun werk en dat leerkrachten weinig ondersteuning krijgen van hun collega's bij problemen in hun job. Dit wijst erop dat leerkrachten, hoewel ze een goede verstandhouding hebben met de

andere leerkrachten, niet echt op hen kunnen (of willen) rekenen wanneer ze met problemen geconfronteerd worden.

De relatie met de directie wordt minder positief geëvalueerd door de leerkrachten dan de onderlinge arbeidsverhoudingen tussen de leerkrachten. Hier vinden we een gemiddelde schaalscore van 6,7. In het basisonderwijs wordt de relatie met de directie lichtjes positiever beoordeeld met een score van 6,9.

Ook van de directie ervaart men, zoals van de collega's, een gebrek aan ondersteuning, hoewel men van de directie meer waardering krijgt voor het werk. Bovendien ervaart men een slechte doorstroming van informatie van de directie naar de leerkrachten over het reilen en zeilen van de school.

8.2.2.4 Wens tot taakverrijking

Ook de wens tot taakverrijking heeft een invloed op de taakbelasting van leerkrachten in het secundair onderwijs. Leerkrachten die een grote behoefte hebben aan het opnemen van niet-lesgebonden taken in hun takenpakket voelen zich meer belast, zijn minder tevreden met hun job, hebben meer lichamelijke en psychische stressgerelateerde klachten en hebben een groter burn-out gevoel (gevoel van emotionele uitputting, depersonalisatie en minder competentie).

Op de schaal 'wens tot taakverrijking' bedraagt de gemiddelde score voor de leerkrachten van het secundair onderwijs 4,9 tegenover 3,7 voor de leerkrachten van het basisonderwijs. Dit wil zeggen dat er in het secundair onderwijs een grotere wens tot taakverrijking bestaat. Toch vinden we in de resultaten van het secundair onderwijs aanwijzingen dat er twee groepen leerkrachten bestaan met betrekking tot de wens tot taakverrijking. Eén groep leerkrachten heeft geen behoefte aan taakverrijking ($\pm 60\%$ van de leerkrachten) en de andere groep heeft wel een wens tot taakverrijking ($\pm 40\%$ van de leerkrachten).

8.2.2.5 Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden

Aansluitend bij het vorige punt vinden we ook dat leerkrachten die tevreden zijn met de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs meer tevreden zijn met hun job in het onderwijs en in mindere mate depersonalisatie vertonen.

Voor de leerkrachten in het secundair onderwijs vinden we een gemiddelde schaalscore van 3,7 op de tienpuntenschaal 'tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden'. Dit wijst erop dat het merendeel van de leerkrachten ontevreden is met de loopbaanmogelijkheden in het secundair onderwijs. Dit komt overeen met de resultaten voor het basisonderwijs.

8.3 Schoolbeleid

Tot slot hebben we de schoolorganisatie onder de loep genomen en gezocht naar mogelijke verbanden tussen het schoolbeleid en de taakbelasting van leerkrachten. Binnen het schoolbeleid hebben we het personeelsbeleid, de directe participatie

van leerkrachten en het taakbeleid bekeken. Deze verschillende aspecten werden zowel bij de leerkrachten als bij de directie van de school bevraagd. Dit om een onderscheid te kunnen maken tussen de wijze waarop het schoolbeleid door de leerkrachten en door de directie gepercipieerd wordt.

8.3.1 Basisonderwijs

8.3.1.1 *Personeelsbeleid*

Uit het STV-onderzoek naar de werkdruk in het onderwijs (Steyaert, Janssens & Hellings, 1998) bleek dat leerkrachten minder belast zijn wanneer er een beter personeelsbeleid gevoerd wordt op school. Op basis van ons onderzoek kunnen we deze vaststelling voor het basisonderwijs noch bevestigen, noch ontkennen. We onderzochten immers 37 scholen die onderling niet zo sterk bleken te verschillen wat hun personeelsbeleid betreft.

Een maatstaf voor personeelsbeleid werd ontwikkeld door het berekenen van een index die samengesteld werd uit vijf HRM-praktijken: strategisch wervings- en selectiebeleid, opvangbeleid, het jaarlijks voeren van functioneringsgesprekken met elke leerkracht, het systematisch evalueren van elke leerkracht en het nascholingsbeleid.

Binnen de bevraagde scholen is gemiddeld genomen geen sprake van een strategisch beleid rond selectie en werving. Weinig scholen (19%) werken met andere woorden met een op schrift vastgelegde selectieprocedure en een minderheid van de scholen (35%) evalueert achteraf de wervings- en selectie-inspanningen. In de gemiddelde school worden wel verschillende zaken georganiseerd voor de opvang van nieuwe leerkrachten. Op de tienpuntschaal 'opvangbeleid', waarbij een hogere score wijst op een beter uitgebouwd opvangbeleid, bedraagt de gemiddelde score over alle scholen immers 7,1. Daarnaast wordt op 24% van de scholen minstens één keer per jaar een functioneringsgesprek gehouden met elke leerkracht en op 32% van de scholen wordt elke leerkracht systematisch geëvalueerd. De gemiddelde school heeft een goed uitgebouwd nascholingsbeleid. Dat blijkt uit de gemiddelde score op de tienpuntschaal 'nascholingsbeleid': deze bedraagt 8,0.

8.3.1.2 *Directe participatie*

De directe participatie van leerkrachten werd bij de *directies* bevraagd via de volgende maten: inspraak volgens directie, overleg en empowerment. 'Inspraak volgens directie' verwijst naar de mate waarin de leerkrachten van een school volgens de directies inspraak hebben in het schoolbeleid. 'Overleg' gaat over de mate waarin er volgens de directies overleg is tussen directie en leerkrachten. 'Empowerment' verwijst naar de mate waarin volgens de directies bij de regeling van het werk een beroep gedaan wordt op ideeën en inzichten van de leerkrachten en naar

de mate waarin een zeker 'empowerment' nagestreefd wordt. De onderzochte scholen verschillen onderling niet zo sterk wat deze maten van directe participatie betreft. Op alle bevraagde scholen is volgens de directies het overlegklimaat zeer gunstig en is er empowerment van de leerkrachten met betrekking tot het werk. Op bijna alle scholen (92%) hebben de leerkrachten volgens de directies eerder veel inspraak. Bijgevolg konden we evenmin een verband vaststellen tussen deze maten van directe participatie en taakbelasting (wegens te weinig variatie in de observaties).

Met de mate waarin de *leerkrachten* volgens henzelf inspraak hebben in het schoolbeleid vonden we wel een verband: leerkrachten die meer inspraak in het schoolbeleid ervaren, zijn meer tevreden met hun beroep. Gemiddeld genomen ervaren leerkrachten echter eerder weinig inspraak in het schoolbeleid. Op de tienpuntschaal 'inspraak volgens leerkrachten' is de gemiddelde score over alle leerkrachten immers 3,9.

Met betrekking tot de mate waarin leerkrachten inspraak hebben in het schoolbeleid constateren we dus een duidelijk verschil tussen de mening van de directies en de mening van de leerkrachten zelf. De leerkrachten zelf ervaren merkbaar minder inspraak (3,9) dan hen door de directies (6,5) wordt toegedicht.

8.3.1.3 *Taakbeleid*

Daarnaast stelden we vast dat de manier waarop leerkrachten het taakbeleid op hun school percipiëren, een belangrijke rol speelt in de taakbelasting van leerkrachten: leerkrachten die het taakbeleid op hun school als evenwichtiger beoordelen, zijn meer tevreden met hun beroep, hebben minder psychische en fysieke klachten, vertonen minder vermijding, voelen zich competent en zijn minder uitgeput.

Onder een evenwichtig taakbeleid verstaan we dat de taakverdeling van hoofdopdrachten en bijkomende taken voldoende flexibel is en dat het opnemen van bijkomende taken in principe door iedereen gebeurt. Alle taken moeten bovendien duidelijk omschreven zijn en leerkrachten die niet-lesgebonden taken opnemen, krijgen hiervoor voldoende autonomie en worden daar voldoende voor gecompenseerd. Volgens de gemiddelde leerkracht is het taakbeleid op school eerder evenwichtig. Dat blijkt uit de gemiddelde waarde op de tienpuntschaal 'evenwichtig taakbeleid'; deze bedraagt 6,1.

8.3.2 Secundair onderwijs

Ook voor het secundair onderwijs hebben we het personeelsbeleid, de directe participatie en het taakbeleid onder de loep genomen met betrekking tot het welzijn van de leerkrachten. Hieruit blijkt dat deze elementen een belangrijke invloed uitoefenen op de taakbelasting van de leerkrachten.

8.3.2.1 *Personeelsbeleid*

Met betrekking tot het personeelsbeleid als geheel kunnen we uit onze bevraging besluiten dat er ook in de scholen van het secundair onderwijs niet echt sprake is van een personeelsbeleid, maar eerder van een personeelsbeheer of een ad hoc gevoerd personeelsbeleid.

Toch volgt uit ons onderzoek dat het gevoerde personeelsbeleid van de school een invloed heeft op het welzijn van de leerkrachten. Leerkrachten die de opvang en begeleiding van nieuwe leerkrachten in de school positief evalueren, hebben minder gevoelens van vermijding of depersonalisatie. Leerkrachten die het nascholingsbeleid van de school positief evalueren, hebben minder psychische stressklachten.

Uit voorgaande resultaten blijkt dat het vooral de evaluatie van de leerkrachten of de perceptie van de leerkrachten van het gevoerde personeelsbeleid is die een invloed heeft op het welzijn van leerkrachten. In dit opzicht zijn inspraak van en overleg met leerkrachten in het schoolbeleid belangrijk.

8.3.2.2 *Directe participatie*

Wanneer leerkrachten inspraak hebben in het gevoerde beleid, zullen zij zich meer betrokken voelen en ook een positievere houding hebben tegenover dit beleid, omdat ze mede verantwoordelijk zijn voor hoe het beleid eruit ziet. Uit onze resultaten blijkt tevens dat leerkrachten, die veel inspraak percipiëren in het schoolbeleid, meer tevreden zijn over hun job.

Een bijkomende opmerking omtrent inspraak van leerkrachten in het beleid heeft betrekking op schijninspraak. Uit onze bevraging van leerkrachten en directies omtrent inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid blijkt immers dat de directies van mening zijn dat de leerkrachten in veel beleidsitems inspraak hebben, terwijl de leerkrachten aangeven slechts in zeer weinig beleidsitems inspraak te hebben. Dat er een groot verschil is tussen de perceptie van inspraak bij de leerkrachten en de directies getuigt het grote verschil in de gemiddelde schaalscores op de schaal 'inspraak' die bij beide groepen vastgesteld werd. Voor de leerkrachten bedraagt het gemiddelde 2,7 tegenover 5,1 bij de directies. De leerkrachten percipiëren met andere woorden zeer weinig en beduidend minder inspraak in het schoolbeleid dan de directies. Ongeveer hetzelfde werd vastgesteld voor het basisonderwijs. In het basisonderwijs hebben de leerkrachten (zowel volgens de directies als de leerkrachten) nog wel meer inspraak dan in het secundair onderwijs.

De zaken waarin de leerkrachten echt inspraak percipiëren, zijn beslissingen met betrekking tot de leerlingen en de organisatie van de klassen en de taken. Met betrekking tot de rest van het beleid lijkt er enkel sprake van schijninspraak.

8.3.2.3 Taakbeleid

Het taakbeleid en vooral de manier waarop de leerkrachten dit taakbeleid evalueren, blijkt ook in het secundair onderwijs belangrijk te zijn voor het welzijn van de leerkrachten. In de evaluatie van de leerkrachten van het taakbeleid blijken vooral het gebrek aan flexibiliteit en de ongelijke en onevenwichtige verdeling van de taken over het lerarenkorps een probleem. De gemiddelde score op de schaal 'taakbeleid' bedraagt 5,5 voor het secundair onderwijs tegenover 6,1 voor het basisonderwijs. Dit betekent dat de leerkrachten in het secundair onderwijs het taakbeleid in de school lichtjes positief beoordelen, maar dat zij negatiever staan tegenover het taakbeleid in hun school dan de leerkrachten van het basisonderwijs.

Leerkrachten in het secundair onderwijs die meer ontevreden zijn met het taakbeleid in de school, voelen zich zwaarder belast, zijn minder tevreden over hun onderwijsloopbaan en hebben meer gevoelens van burn-out.

8.4 Omgeving

Met betrekking tot de omgeving rond het lerarenberoep en de schoolorganisatie hebben we het onderwijsbeleid van de overheid meegenomen in dit onderzoek. Aangezien we tijdens de voorbereidende fase van ons onderzoek tot de conclusie kwamen dat er tijdens het laatste decennium veel veranderingen zijn doorgevoerd in het onderwijssysteem, hebben we de vernieuwingsgezindheid van de leerkrachten meegenomen in de analyses. Dit blijkt zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs een belangrijke factor in de taakbelasting van de leerkrachten.

8.4.1 Basisonderwijs

De vernieuwingsgezindheid van leerkrachten heeft betrekking op de manier waarop leerkrachten tegen vernieuwingen in het onderwijs aankijken. De gemiddelde leerkracht in het basisonderwijs lijkt niet echt vernieuwingsgezind te zijn. De gemiddelde score op de tienpuntenschaal 'vernieuwingsgezindheid' is immers 4,5.

Naarmate de leerkrachten van het basisonderwijs meer vernieuwingsgezind zijn, zijn ze meer tevreden met hun werk, voelen ze zich minder belast, vertonen ze een lager fysisch en psychisch onwelbevinden, zijn ze minder uitgeput, vertonen ze minder vermijding en voelen ze zich competentier. De richting van het verband zou ook omgekeerd kunnen zijn.

8.4.2 Secundair onderwijs

Ook voor de leerkrachten in het secundair onderwijs blijkt dat de houding van de leerkrachten tegenover vernieuwingen in het onderwijs een bepalende factor is in het welzijn van de leerkrachten. Deze factor blijkt zelfs een redelijk grote invloed

uit te oefenen op het welzijn. Leerkrachten met een positieve houding tegenover de vernieuwingen in het onderwijs voelen zich minder zwaar belast in hun job, zijn meer tevreden, hebben minder stressklachten en hebben minder burn-out gevoelens.

Uit de gemiddelde schaalscore voor de schaal omtrent de houding van de leerkrachten ten aanzien van de vernieuwingen in het onderwijs blijkt dat de leerkrachten in het secundair onderwijs evenals de leerkrachten in het basisonderwijs weinig vernieuwingsgezind zijn. Ze hebben respectievelijk een score van 4,3 en 4,5 op de tienpuntenschaal 'houding ten aanzien van de vernieuwingen'.

9. Besluit

Algemeen kunnen we besluiten dat de werkdruk van leerkrachten in het basisonderwijs en het secundair onderwijs hoog is. De gemiddelde leerkracht investeert tijdens het schooljaar veel tijd in zijn werk en is tamelijk zwaar belast. Toch is de meerderheid van de leerkrachten tevreden met zijn job in het onderwijs en zijn er betrekkelijk weinig leerkrachten die het onderwijs willen verlaten (respectievelijk 3% en 4% voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs).

Voor de kwantitatieve werkdruk of tijdsbesteding van de leerkrachten vinden we in dit onderzoek aanwijzingen dat deze tijdens het laatste decennium nog gestegen is. Deze bevinding dient echter met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden, gezien het sociaal klimaat op het moment van bevraging in 2001.

Een opvallende vaststelling daarnaast is dat we grote verschillen naar tijdsbesteding vinden tussen leerkrachten. Een verklaring voor deze verschillen vinden we in zeer uiteenlopende kenmerken. Voor zowel het basis- als het secundair onderwijs zijn het aantal thuiswonende kinderen, de anciënniteit, het statuut, de onderwijssoort, de schoolgrootte en de functie verklarende factoren. Verder speelt ook het onderwijsniveau en het onderwijsnet een differentiërende rol in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs verklaren ook de gezinssituatie, de onderwijsvorm, de aanstellingsomvang, het geslacht, de klasgrootte en het soort vak het verschil in tijdsbesteding tussen leerkrachten.

Wat de kwalitatieve werkdruk of taakbelasting betreft kunnen we eveneens besluiten dat deze in het onderwijs redelijk hoog is en bijna hetzelfde niveau bereikt als andere contactberoepen. Belastende factoren in het lerarenberoep zijn de omgang met de leerlingen, de tijdsdruk en de individuele arbeidsverhoudingen (met collega's en directie). Daarnaast speelt ook de houding van de leerkrachten tegenover de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs en met name de wens tot taakverrijking, een rol in het welbevinden van de leerkrachten. Een andere belangrijke factor is de vernieuwingsgezindheid van de leerkrachten.

Op het niveau van de schoolorganisatie vinden we dat het taakbeleid in de school het welzijn van de leerkrachten beïnvloedt. Wat het personeelsbeleid be

treft, vinden we enkel voor het secundair onderwijs aanwijzingen dat het personeelsbeleid van de school een invloed heeft op de werkdruk van leerkrachten. Voor het basisonderwijs kunnen we de link tussen taakbelasting en personeelsbeleid op basis van dit onderzoek noch bevestigen, noch ontkennen, aangezien het beperkt aantal bevraagde scholen geen onderscheid toeliet tussen scholen met een goed en met een minder goed uitgebouwd personeelsbeleid. We veronderstellen echter dat het personeelsbeleid ook in het basisonderwijs een rol speelt bij de taakbelasting van leerkrachten. Binnen beide onderwijsniveaus stellen we vast dat leerkrachten minder belast zijn naarmate ze meer inspraak ervaren in het schoolbeleid.

Onze onderzoeksbevindingen bevestigen grotendeels het conceptueel kader dat we in dit onderzoek gehanteerd hebben om de taakbelasting van leerkrachten te verklaren. Vooral de arbeidssituatie van de leerkrachten en in zekere mate ook het schoolbeleid, hebben een belangrijke invloed op het welzijn van leerkrachten.

We stellen hiernaast echter ook vast dat factoren uit het privé-leven een rol spelen in het welzijn van leerkrachten. Dit was echter niet de focus van ons onderzoek. Vandaar dat we hier in de analyses niet dieper op ingegaan zijn.

In bijlage geven we een overzicht van de belangrijkste resultaten van dit onderzoek.

10. Beleidsaanbevelingen

De vorige paragrafen geven een beknopte weergave van de belangrijkste onderzoeksresultaten van een grootschalig onderzoek naar tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs (anno 2001).

Het verzamelde materiaal is omvangrijk. Bovendien laat het toe om tot op zekere hoogte de situatie in 2001 te vergelijken met bevindingen uit gelijkaardig onderzoek uitgevoerd in 1990.

Zoals in het besluit vermeld, kunnen we stellen dat leerkrachten tijdens de schoolweken veel tijd investeren in hun job en hun job als belastend ervaren, maar wel redelijk tevreden zijn, hun werk graag doen en niet weg willen uit het onderwijs.

Een differentiatie tussen leerkrachten kon vastgesteld worden. Naast een aantal persoonskenmerken bleken ook elementen uit de schoolomgeving en elementen eigen aan de job een belangrijke invloed te hebben, zowel op de tijdsbesteding als op de ervaren taakbelasting en welzijnspercepties van leerkrachten.

Op basis van de onderzoeksresultaten doen we een aanzet tot aanbevelingen naar het beleid toe om een aantal knelpunten die we konden vaststellen, te verbeteren. We beperken ons hierbij tot elementen waarop het beleid enige impact kan hebben. We weten immers dat tijdsbesteding en de ervaren taakbelasting niet enkel kan verklaard worden door job- en schoolkenmerken maar dat de persoonlijke

situatie en draagkracht van leerkrachten ook een rol speelt. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt echter dat de job zelf een aantal stress- en belastingsrisico's inhoudt voor leerkrachten. We willen dan ook een aantal aanzetten geven op basis van de onderzoeksresultaten die zouden toelaten dat het aantal stressrisico's en belastingsrisico's die aanwezig zijn in de job, zouden verminderen.

10.1 Leerkrachten werken lange dagen...

10.1.1 Voor een juist begrip: leerkrachten werken lange dagen, maar niet gedurende het hele jaar...

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten heel wat tijd aan hun werk besteden. Gemiddeld genomen werken leerkrachten uit het basis- en uit het secundair onderwijs tijdens een gemiddelde schoolweek meer dan de doorsnee Vlaamse werknemer. We dienen echter enkele kanttekeningen bij deze onderzoeksresultaten te plaatsen, zodat een goede interpretatie mogelijk is.

Leerkrachten beschikken over meer vakantiedagen in vergelijking met de gemiddelde Vlaamse werknemer. Hoewel leerkrachten een gedeelte van deze 'vakantiedagen' ook spenderen aan schoolwerk, is het grootste deel van deze vakantietijd vrije tijd. Hun activiteiten zijn op jaarbasis meer gecompriëerd. Een goede vergelijking tussen de tijdsbesteding van leerkrachten en de tijdsbesteding van de gemiddelde Vlaamse werknemer zou dan ook idealiter op jaarbasis dienen te gebeuren. Aangezien in ons onderzoek enkel schoolweken onderzocht worden, levert dit op jaarbasis een vertekend beeld.

Ook belangrijk om mee te nemen vormt de tijdsperiode waarbinnen dit onderzoek zich situeerde. We kunnen de impact van het sociaal klimaat op moment van bevraging niet meten maar we kunnen ook niet uitsluiten dat de onrustige situatie binnen het onderwijs op moment van bevraging geen invloed zou hebben gehad. Vandaar dienen deze onderzoeksresultaten naar tijdsbesteding steeds met de nodige omzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

10.1.2 Toch lange, zware dagen...

Ondanks de langere vakantieperiodes waarover leerkrachten beschikken, stellen we vast dat de tijd die leerkrachten tijdens schoolweken aan hun werk besteden, groot is en de job belastend maakt. Zo blijkt voor leerkrachten uit het basisonderwijs dat leerkrachten die meer uren per week aan hun werk besteden, zich zwaarder belast voelen.

Vandaar dat we hier toch enkel aanbevelingen willen formuleren, die er eventueel toe zouden kunnen leiden dat de tijdsbesteding van leerkrachten efficiënter gebeurt.

10.1.3 Wie werkt meer, wie werkt minder?

Afhankelijk van de functie?

We stellen zowel in het basis- als in het secundair onderwijs grote verschillen vast tussen leerkrachten qua tijdsbesteding (zie hoger). Blijkbaar slagen sommige leerkrachten erin om hun job in minder tijd uit te voeren dan andere leerkrachten. We hebben onderzocht welke factoren deze verschillen (gedeeltelijk) zouden kunnen verklaren.

Zo stelden we vast dat de onderwijssoort en het onderwijsniveau een belangrijke rol spelen in de verschillen tussen leerkrachten op het vlak van hun tijdsbesteding. Het bijzonder onderwijs stelt andere vereisten aan leerkrachten dan het gewoon onderwijs, net zoals de taken van leerkrachten in het kleuter-, lager en secundair onderwijs tot op zekere hoogte van elkaar verschillen. Deze verschillen zijn een gegevenheid.

Een andere belangrijke verklarende factor van grote verschillen in tijdsbesteding, schuilt echter in de functie die leerkrachten uitvoeren. In het basisonderwijs werken leermeesters het minst en klastitularissen het meest aantal uren. In het secundair onderwijs blijkt het al dan niet uitoefenen van een beleidsondersteunde functie verschillen in tijdsbesteding mee te verklaren. De wijze waarop het takenpakket dat binnen een school dient uitgevoerd te worden, verdeeld wordt over verschillende functies is dus van belang om de tijdsbesteding van leerkrachten mee te bewaken.

Maar niet alleen van de functie...

Wel stellen we vast dat de hierboven opgesomde jobgebonden kenmerken slechts een klein gedeelte van de variantie in tijdsbesteding mee verklaren. Andere factoren spelen vermoedelijk ook een rol, zoals individuele verschillen, motivatie, werkwijze, efficiëntie, ... Veel van deze elementen konden echter in het kader van dit onderzoek niet geanalyseerd worden. Wel stelden we vast, wanneer we kijken naar de thuissituatie van de leerkrachten, dat leerkrachten uit het basisonderwijs met thuiswonende kinderen minder lang werken dan leerkrachten zonder thuiswonende kinderen. Leerkrachten uit het secundair onderwijs die gehuwd zijn of alleenstaand besteden minder tijd aan hun werk dan leerkrachten die samenwonen met andere familieleden of nog thuis wonen bij hun ouders.

10.1.4 Naar een oplossing...

We formuleren hier verschillende oplossingen naar het beleid toe. Sommige oplossingen zijn op korte termijn haalbaar en minder ingrijpend, andere suggesties zijn meer ingrijpend en slechts op langere termijn haalbaar. Maar ook deze laatste geven we graag mee.

Takenpakket en tijdsbesteding op jaarbasis herverdelen?

Een mogelijke verregaande oplossing zou zijn om de huidige gecomprimeerde tijdsbesteding van leerkrachten meer te spreiden over het volledige jaar, door bijvoorbeeld leerkrachten bepaalde activiteiten die nu tijdens de schoolweken worden uitgevoerd, tijdens de huidige schoolvakanties te laten uitvoeren.

Dit is echter een weinig realistische piste (tenzij de regeling voor schoolvakanties zou aangepast worden). Bovendien kunnen we ervan uitgaan dat leerkrachten een inkrimping van hun aantal vakantiedagen sowieso als meer belastend zullen ervaren, zelfs als dit een vermindering van de tijdsbesteding tijdens de gemiddelde schoolweek zou betekenen.

Takenpakket en tijdsbesteding inperken?

Een andere verregaande oplossing schuilt in het inperken van het takenpakket van leerkrachten. Deze ingrepen vragen echter extra leerkrachten en financiële middelen om dit te realiseren.

Verschillende mogelijkheden dienen zich hier aan: het inperken van de hoofdopdracht, het compenseren van niet-lesgebonden activiteiten via lestijden (deze compensatie wordt het best gegeven in uren. Een compensatie in uren zorgt er immers voor dat leerkrachten effectief minder zwaar belast worden. Een compensatie in geld kan enkel de pijn verzachten), het ondersteunen van leerkrachten bij de uitvoering van hun taken (bv. kinderverzorgster in kleuteronderwijs) of het ontlasten van leerkrachten van een aantal bijkomende taken.

Wat dit laatste punt betreft, stellen we in ons onderzoek vast dat leerkrachten inderdaad een aantal taken uitvoeren waarvan men vindt dat die niet tot het takenpakket van de leerkracht behoren. De leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs zijn het grotendeels eens over de activiteiten die niet tot de functie van een leerkracht behoren. Zo vindt slechts een beperkt aantal leerkrachten dat opvang, 'overige niet-lesgebonden schooltaken', beleidsondersteuning, administratie en toezicht tot de taken van een leerkracht behoren. Bepaalde van deze taken zoals (in het basisonderwijs) middagtoezicht, verzekeren van busbegeleiding en de verkeersregeling staan overigens sinds september 1997 op de zogenaamde negatieve lijst met taken die volgens de overheid niet behoren tot de opdracht van het onderwijzend personeel in het basisonderwijs.

Het schrappen van taken zoals *toezicht* en *opvang* uit het takenpakket van leerkrachten lijkt op basis van de onderzoeksresultaten een goede piste om de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten te verbeteren. Vraag is of deze piste haalbaar is, aangezien bijkomende middelen dienen voorzien te worden om deze taken door anderen zoals bijvoorbeeld ondersteunend personeel te laten uitvoeren.

De meeste leerkrachten beschouwen *administratie* als een zware activiteit, slechts een klein aandeel van leerkrachten houdt zich graag bezig met administratieve taken en het merendeel van de leerkrachten vindt dat administratie niet tot hun takenpakket behoort. De onderzoeksresultaten wijzen uit dat het voor veel leerkrachten vaak onduidelijk is wat van hen verwacht wordt op administratief vlak. Ook zou administratieve ondersteuning en vereenvoudiging vanuit de directie de administratieve taken kunnen verlichten. Vandaar is het belangrijk dat de inspectie (en andere instanties zoals de pedagogische begeleidingsdienst) aan de directies verduidelijken wat precies van hen verwacht wordt op administratief vlak. De directies kunnen vervolgens deze verwachtingen vertalen naar hun leerkrachten. Samen met het schoolteam kan de directie bepalen welke documenten in welke vorm dienen aangeleverd te worden. Ook het volwaardig gebruik maken van mogelijkheden om de administratie efficiënter via de computer te laten verlopen, lijkt een wensbare piste (bv. door het ontwikkelen van bepaalde formats, gestandaardiseerde documenten op PC, spreadsheets, ...).

Naar een efficiënter tijdsgebruik

De onderzoeksresultaten laten vermoeden dat niet enkel administratieve taken efficiënter en met minder belasting en tijdsgebruik kunnen verlopen. We stelden immers grote verschillen vast tussen leerkrachten qua tijdsbesteding. Verschillen die niet volledig konden verklaard worden op basis van job- en schoolkenmerken die we bevraagd hebben. Ook andere elementen spelen mee een rol, elementen die we in het kader van dit onderzoek echter niet allemaal hebben kunnen opnemen. Zo stelden we vast dat de thuissituatie van leerkrachten mee een bepalende factor is in de tijd die leerkrachten besteden aan hun job.

Deze bevindingen tonen aan dat het werk ook gepresteerd zou kunnen worden op minder tijd en dat er blijkbaar nog ruimte is voor efficiëntiewinst. Op vlak van tijdsbesteding zou er in scholen een cultuur van meer efficiëntie moeten groeien. Vandaar dat het nuttig zou kunnen zijn om na te gaan welke instrumenten aan directies en leerkrachten kunnen aangeboden worden, instrumenten die zouden toelaten aan leerkrachten om hun tijd meer efficiënt in te delen en te besteden.

In het veld bestaan reeds een aantal goede voorbeelden. Er zou kunnen nagegaan worden hoe disseminatie van deze ervaringen zou kunnen gebeuren, bijvoorbeeld via een studiedag waarin de goede voorbeelden aan bod komen, via een soort adoptiesysteem waarbij scholen beurtelings knowhow aan elkaar doorgeven, ... Daarnaast zou kunnen overwogen worden om op basis van deze goede voorbeelden een gebruikershandboek met tips voor efficiënte tijdsbesteding, te ontwikkelen.

De oplossing schuilt in taakverdeling?

Uit het onderzoek is gebleken dat de functie een belangrijke differentiërende rol speelt in de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten. Een billijke spreiding van de verschillende taken over het personeel van een school, lijkt dan ook belangrijk om de tijdsbesteding van de gemiddelde leerkracht te bewaken, en grote verschillen in tijdsbesteding en taakbelasting te vermijden. Het ontwikkelen van een kader dat aan scholen kan geboden worden om een billijke spreiding van de verschillende taken over het personeel van een school te kunnen realiseren, is dan ook een instrument dat de overheid kan aanbieden.

Eén van de instrumenten hiertoe vormt het ‘puntensysteem’, waarbij verschillende activiteiten een verschillende wegingsfactor krijgen, een wegingsfactor die aan geeft per activiteit of deze zwaarder of lichter doorweegt in het globale functieprofiel. Dit systeem laat scholen toe om een meer gedifferentieerd beleid te voeren. De overheid kan voorzien in een kader waarbinnen directie en leerkrachten in staat worden gesteld knowhow te ontwikkelen en overleg te plegen. Dat kader zou bij voorkeur ook syndicaal overlegd moeten zijn. De criteria voor dit systeem kunnen niet volledig centraal door de overheid worden vastgelegd. Dit dient deels in de scholen te gebeuren, maar dan wel met sturing door externe deskundigen. Transparantie van het systeem is noodzakelijk.

Een aantal scholen werkt reeds met dit puntensysteem. Indien men dit systeem ondersteunt, is er wel nood aan een stimuleringsbeleid terzake. Veel hangt af van de professionaliteit van de directies (vermogen tot ‘change management’) en de cultuur binnen het lerarenkorps. Men zou deze voorbeelden nader kunnen bekijken en nagaan of de taakbelasting sinds de invoering van het systeem inderdaad verbeterd is.

We komen verderop nog terug op het belang van een evenwichtig taakbeleid.

10.2 Wat kunnen scholen doen om taakoverbelasting te vermijden of te remediëren en welke rol kan de overheid hierin spelen?

We stelden vast dat leerkrachten zeer graag lesgeven (het weliswaar wat moeilijker hebben met niet-lesgevende taken), niet uit het onderwijs weg willen maar zich wel zwaar belast voelen. Naast een *verlichting van het takenpakket* (zoals hierboven besproken) wijzen de onderzoeksresultaten op de noodzaak aan verdere *professionalisering van de schoolorganisatie* en van het *schoolmanagement*. Verder zijn er duidelijke aanwijzingen dat een *gedifferentieerd beleid* op maat van de leerkrachten belangrijk is om taakbelasting in te dijken.

Op basis van de onderzoeksresultaten kunnen we stellen dat de directiefunctie in het onderwijs gedurende de voorbije jaren een meer veeleisende managementfunctie geworden is. Het belang van professionalisering dringt zich dan ook op,

zowel op het vlak van schoolmanagement en -organisatie als op het vlak van personeelsbeleid.

De directie kan een belangrijke rol spelen in het verbeteren van de taakbelasting en welzijnspercepties van leerkrachten. Het is dan ook belangrijk dat directies zich hierin ondersteund weten door de overheid, beroep kunnen doen op een instrumentarium en voldoende mogelijkheden krijgen om deze verantwoordelijkheid te kunnen nemen.

10.2.1 Een uitgebouwd personeelsbeleid

Zowel uit onze onderzoeksresultaten als uit de resultaten van het STV-onderzoek (Steyaert, Janssens & Hellings, 1998) bleek dat de leerkrachten op scholen met een uitgebouwd personeelsbeleid (gekenmerkt door een degelijk wervings- en selectiebeleid, aandacht voor functioneringsgesprekken, een uitgebouwd opvangbeleid, een maximale begeleiding door de directie met inspraak en overleg, en een goed nascholingsbeleid) minder belast zijn. Het opvangbeleid en de verdere begeleiding van de leerkrachten tijdens hun loopbaan kunnen bovendien van belang zijn om te verhinderen dat leerkrachten vroegtijdig uitstromen. Het is dus van belang dat directies het personeelsbeleid op hun school voldoende (kunnen) uitbouwen.

Loopbaanbegeleiding en het creëren van loopbaanmogelijkheden

In dit personeelsbeleid dient rekening gehouden te worden met de persoonlijke behoeften en wensen van de leerkrachten. Bovendien tonen de onderzoeksresultaten aan dat rekening houden met de wijzigende behoeften en wensen van leerkrachten door de tijd heen, beantwoordt aan een reële nood bij leerkrachten. Dergelijke vorm van een *goed uitgebouwd (en leeftijdsbewust) personeelsbeleid* zou voortijdige uitstroom uit het onderwijs kunnen vermijden en de motivatie van leerkrachten kunnen ten goede komen.

Binnen het personeelsbeleid dient het loopbaanbeleid en loopbaanbegeleiding (via functioneringsgesprekken, competentie management, ...) dus een speciale plaats krijgen. Kenmerkend voor een loopbaan binnen het onderwijs is dat deze vrij vlak is. Voor leerkrachten zijn er weinig verticale en horizontale loopbaanmogelijkheden. De resultaten van ons onderzoek geven op verschillende plaatsen aanwijzingen over de behoeften en wensen van leerkrachten met betrekking tot hun loopbaan en tevens blijkt dat leerkrachten die minder tevreden zijn over hun loopbaanmogelijkheden zich meer belast voelen dan andere leerkrachten.

We kunnen twee groepen leerkrachten onderscheiden. De eerste groep leerkrachten wil voornamelijk lesgeven en wil verder zo weinig mogelijk beleids-ondersteunende en andere taken op zich nemen. Deze groep heeft nood aan een horizontaal loopbaanbeleid waarbinnen de nadruk gelegd wordt op het lesgeven en het uitbouwen van de *competenties* als leerkracht.

De tweede groep leerkrachten beoogt een meer verticale loopbaan in het onderwijs. Deze leerkrachten willen naast het lesgeven ook beleidsondersteuning en andere taken opnemen in hun takenpakket. Deze leerkrachten hebben nood aan een verticaal loopbaanbeleid waarin ruimte is om het lesgeven af te bouwen en meer *organiserende en beleidsondersteunende* taken op te nemen.

Beide profielen vullen elkaar aan. Meer mogelijkheden voorzien om niet-lesgebonden taken, organiserende en beleidsondersteunende taken te integreren in een functie (als hoofdopdracht), zou voor een bepaalde groep leerkrachten een beter loopbaanperspectief bieden, en zou toelaten dat andere leerkrachten van deze taken ontlast kunnen worden en meer tijd vrij kunnen maken voor lesgeven en verdere competentieontwikkeling. Bovendien zou ook het directieniveau op deze manier ondersteund en ontlast worden. Hier willen we ook pleiten voor een splitsing van de middelen naar leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning. Op deze manier moeten scholen geen noodgedwongen keuze maken tussen leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning.

Met betrekking tot het langer actief houden van leerkrachten moet er in het loopbaanbeleid eveneens aandacht besteed worden aan de verlangens van oudere leerkrachten naar een andere invulling van het takenpakket of naar een verlichting van het takenpakket. Een landingsbaan of deeltijdse pensionering zijn hierbij mogelijke oplossingen. Een evenwichtig en goed uitgebouwd taakbeleid is hierbij noodzakelijk. Hier komen we verderop nog op terug.

... met aandacht voor nascholing

Professionele loopbaanbegeleiding *met aandacht voor competentieontwikkeling* is een belangrijk element van een goed uitgebouwd personeelsbeleid. Ook nascholing, competentieontwikkeling, opleiding en vorming verdienen dus bijzondere aandacht in het personeelsbeleid in het onderwijs. Onze samenleving is geëvolueerd tot een kennismaatschappij waarin levenslang leren cruciaal is. Een school is een organisatie bij uitstek waar kennis en leren centraal staat. In dit kader is het van het grootste belang dat leerkrachten vanuit de school gestimuleerd worden om zelf constant vorming en opleiding te volgen.

Daarnaast vonden we dat leerkrachten uit het basisonderwijs die tijdens het vorige schooljaar (schooljaar 2000-2001) nascholing volgden in functie van hun beroep (afgezien van de pedagogische studiedag) zich competentier voelen dan leerkrachten die tijdens het vorige schooljaar geen nascholing volgden (afgezien van de pedagogische studiedag). Leerkrachten uit het secundair onderwijs die het nascholingsbeleid van hun school positief beoordelen, ervaren minder psychisch onwelbevinden dan andere leerkrachten.

Bovendien blijkt dat een kleine helft van de leerkrachten momenteel behoefte aan of interesse in nascholing heeft. Het voorgaande wijst alvast op het belang van

nascholing en geeft de noodzaak aan van een uitgebouwd nascholingsbeleid waarin leerkrachten voldoende gestimuleerd worden om nascholing te volgen. Opdat een school meer zou kunnen investeren in nascholing heeft zij echter extra financiële middelen nodig.

Leerkrachten stimuleren en motiveren om hun competenties verder te ontwikkelen is een eerste belangrijke stap. Ideaal zou zijn als vervolgens ruimte voor vorming en nascholing gecreëerd kan worden binnen de job. Wanneer een leerkracht nascholing volgt tijdens de lesuren, dan moet een andere leerkracht de klas van de afwezige collega opvangen. Dit vormt voor de leerkrachten een rem op het volgen van nascholing. Andere oplossingen zijn bijvoorbeeld het inlassen van extra pedagogische studiedagen gedurende het schooljaar of het organiseren van zomercursussen, waarin leerkrachten gedurende een aantal dagen ondergedompeld worden in een bepaald thema. Maar de onderzoeksresultaten geven aanwijzingen dat leerkrachten niet enthousiast zijn om nascholing na de lesuren te volgen. Bovendien tonen de resultaten inzake taakbelasting en tijdsbesteding aan dat de job van leerkracht reeds een drukke job is.

Zoeken naar formules om leerkrachten nascholing te laten volgen tijdens de lesuren biedt dan ook de beste garanties dat leerkrachten gestimuleerd worden en gemotiveerd zijn om nascholing te volgen. Zo zou men leerkrachten systematisch na enkele jaren opnieuw enkele weken bijscholing kunnen laten volgen. Tijdens deze vormingswerken dient de leerkracht vrijgesteld te worden van andere les- en schooltaken zodat hij zich volledig op de bijscholing kan richten. Dit moet uiteraard op macroniveau worden uitgewerkt, want geen enkele school heeft de financiële en organisatorische draagkracht om dit zelf te realiseren. Tijdens de periode waarin de leerkracht bijscholing volgt, dient de school beroep te kunnen doen op een interimaris zodat de andere leerkrachten van de school niet extra belast worden wanneer een collega enkele weken bijscholing volgt. Dit impliceert dat scholen niet enkel bijkomende middelen moeten krijgen om de bijscholing te betalen, maar ook om de interimarissen te kunnen betalen die voor de vervanging instaan van de leerkrachten die enkele weken vorming volgen.

Belangrijk hierbij is eveneens dat zowel vaktechnische vorming als psychosociale vorming aan bod komen. De vaststelling dat leerkrachten die werken met 'moeilijkere' leerlingen (wat hun gedrag, houding of capaciteiten betreft) zich minder competent voelen, geeft aan dat het belangrijk is om zowel in de lerarenopleiding als in de nascholing voldoende aandacht te besteden aan de omgang met en aanpak van deze 'moeilijkere' leerlingen. Er zijn duidelijke indicaties dat leerkrachten zich onvoldoende opgeleid voelen om de problemen van deze leerlingen op te vangen. Ook het bieden van ondersteuning aan beginnende leerkrachten is in dit opzicht belangrijk.

Bovendien vormt het feit dat leerkrachten met 'moeilijkere' leerlingen zich minder competent voelen, een argument om indien nodig een vertrouwensleerkracht in het leven te roepen die de leerkrachten kan ondersteunen in de begeleiding van

bepaalde 'moeilijke' leerlingen (wat hun gedrag of houding betreft). Daarnaast vormt het een bijkomend argument om in het kader van de gelijke onderwijskansen, voldoende financiële middelen te blijven vrijmaken voor de zorg voor minder competente leerlingen.

Leerkrachten dienen voldoende geïnformeerd te worden over de verschillende mogelijkheden inzake nascholing, het mogelijke aanbod, ... Streven naar een nascholingsbeleid, gekoppeld aan opleidingsbehoefte detectie, het opstellen van een opleidingsplan, is een ideale piste om de vereiste en gewenste competenties van leerkrachten te sturen. Ook aandacht voor evaluatie van nascholing en de implementatie en disseminatie van de verworven kennis kan op schoolniveau een aandachtspunt vormen dat de competentieontwikkeling van alle leerkrachten ten goede komt.

10.2.2 Evenwichtig taakbeleid

Binnen het taakbeleid is het belangrijk dat er een duidelijke en evenwichtige taakverdeling onder de leerkrachten gebeurt. Wij pleiten voor een *taakbeleid op maat*.

Dat de manier waarop de directie vorm geeft aan het taakbeleid belangrijk is, blijkt uit de vaststelling dat leerkrachten minder belast zijn naarmate ze het taakbeleid op hun school evenwichtiger vinden. Dit betekent dat de directie voldoende duidelijkheid moet verschaffen rond hetgeen van de leerkrachten verwacht wordt: alle taken moeten duidelijk omschreven zijn. Een aangewezen instrument hiervoor is een duidelijke functiebeschrijving. Met een duidelijke functiebeschrijving weet een leerkracht precies wat van hem verwacht wordt. Op dit moment beschikken echter nog niet veel scholen over een functiebeschrijving voor hun leerkrachten.

Verder is het nodig om leerkrachten die niet-lesgebonden taken verrichten (zoals beleidsondersteuning, mentorschap, vertrouwensleerkracht) hiervoor voldoende te compenseren via lestijden. Om dit te kunnen, moeten scholen wel over voldoende middelen kunnen beschikken.

De directie dient ook eerlijk te zijn in de verdeling van de bijkomende taken (zoals toezicht) en ervoor te zorgen dat niet steeds dezelfde leerkrachten de lastigere en moeilijkere bijkomende taken toegeschoven krijgen. De directie dient er ook op toe te zien dat alle leerkrachten zich inzetten om de bijkomende taken te vervullen. Ook andere instrumenten (zoals het eerder besproken puntensysteem) kunnen ervoor zorgen dat de taakverdeling tussen leerkrachten op een evenwichtige manier gebeurt en bewaakt wordt.

Bovendien dient, zoals hierboven reeds herhaaldelijk aangehaald, idealiter gestreefd te worden naar een taakbeleid op maat, afgestemd op de verschillende individuele leerkrachten. De taakverdeling dient dan ook voldoende flexibel te zijn zodat deze aangepast kan worden naargelang zich nieuwe situaties, interesses en verlangens van leerkrachten aandienen. Leerkrachten moeten voldoende flexibiliteit en verantwoordelijkheid krijgen voor het uitvoeren van hun taken.

10.2.3 Een open schoolcultuur

Ondersteuning van leerkrachten

De vaststelling dat leerkrachten minder belast zijn naarmate hun relatie met de directie beter is en ze meer ondersteund worden door de directie wijst op de noodzaak van een professionele directie binnen het onderwijs. Enerzijds is het belangrijk dat leerkrachten voldoende ondersteund worden door de directie, maar anderzijds mag de directie hier niet te ver in gaan en moet ze ervoor zorgen dat leerkrachten nog voldoende speelruimte hebben om in hun klas naar eigen goeddunken te kunnen handelen.¹³ Leerkrachten die over meer speelruimte beschikken om in hun klas naar eigen goeddunken te handelen, zijn immers meer tevreden met hun werk.

Hierbij willen we de nadruk leggen op het belang van de *schoolcultuur*. Met betrekking tot goede sociale verhoudingen binnen de school is de schoolcultuur een belangrijke variabele. Een open schoolcultuur houdt een transparant beleid in met een open communicatie tussen de directie en de leerkrachten, met overleg tussen directie en leerkrachten en met inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid.

Inspraak voor leerkrachten

Een professionele directie creëert ook voldoende inspraak voor de leerkrachten bij het schoolbeleid. Over het algemeen vinden leerkrachten dat ze eerder weinig inspraak hebben in het schoolbeleid. Dat het verhogen van de inspraak van leerkrachten zijn vruchten kan afwerpen, blijkt uit onze vaststelling dat leerkrachten een hogere arbeidstevredenheid vertonen naarmate ze meer inspraak in het schoolbeleid ervaren. Wanneer leerkrachten inspraak ervaren in het gevoerde beleid, zullen zij zich meer betrokken voelen en ook een positievere houding ontwikkelen ten opzichte van het gevoerde beleid.

Uit ons onderzoek blijkt dat leerkrachten merkbaar minder inspraak ervaren dan hen door de directies wordt toegedicht. Het is belangrijk dat directies dit beseffen en de leerkrachten echt inspraak geven. Verschillende modellen kunnen hiertoe ontwikkeld worden en aangeboden worden aan directies en leerkrachten.

¹³ Op andere vlakken hebben leerkrachten immers maar weinig autonomie. Zo laat de aard van het werk niet toe om zelf de werktijden te kiezen: de contacturen liggen immers vast. Tijdens deze uren kan men niet beslissen om even te pauzeren of om de werkplek tijdelijk te verlaten. Bijgevolg zijn deze contacturen heel intensieve werkuren. Verder hebben leerkrachten wel veel vakantie, maar kunnen ze geen enkele vakantiedag zelf kiezen.

Communicatie tussen directie en leerkrachten

Een belangrijke taak van de directie bestaat ook uit het vertalen van de verwachtingen van de overheid, inspectie, ... naar de leerkrachten toe. Ook het communiceren van vernieuwingen die doorgevoerd worden binnen het onderwijs, het juist duiden ervan en het aangeven welk nut deze vernieuwingen hebben, kan een belangrijk element zijn in de motivatie en welzijnspercepties van leerkrachten. Deze vernieuwingen hebben immers vaak een rechtstreekse impact op de functie-uitvoering van leerkrachten en het bewaken van de taakbelasting die hiermee gepaard kan gaan, is dan ook belangrijk.

Bovendien tonen de onderzoeksresultaten aan dat leerkrachten over het algemeen niet echt vernieuwingsgezind zijn. Daarnaast blijkt een samenhang tussen de mate waarin leerkrachten zich belast voelen en hun weerstand tegen vernieuwingen (de richting van het verband is niet gekend). Het is dan ook van belang om via communicatie, via veranderingsmanagement de noodzakelijke veranderingen binnen het onderwijs te introduceren bij leerkrachten.

Ook naar de overheid toe kan dit een signaal zijn om vernieuwingen en veranderingen zeer doordacht en gematigd in te voeren en in de mate van het mogelijke, directies en leerkrachten hierin te betrekken.

10.2.4 Op een rij...

Als algemene conclusie kunnen we stellen dat er een viertal zaken essentieel zijn om de werkdruk van de leerkrachten te remediëren.

Allereerst zien wij een *verlichting van het takenpakket* en het streven naar een *efficiënter tijdsgebruik* (met behulp van aan te reiken instrumenten) van de leerkrachten als een noodzaak binnen de werkdrukproblematiek.

Daarnaast moet ook de *professionalisering van de schoolorganisaties* en met name van het *schoolmanagement* een blijvend aandachtspunt zijn. Het gevoerde personeelsbeleid, het taakbeleid en de schoolcultuur blijken immers belangrijke elementen die de taakbelasting en het welzijn van leerkrachten meebepalen. De *werkdruk van de directies* dient dan ook een noodzakelijk aandachtspunt te zijn voor het beleid. Directies staan (te) zwaar onder druk, met belangrijke gevolgen voor de school als geheel. Ook de professionalisering van de directies in hun functie als schoolmanager moet een belangrijk aandachtspunt zijn in het beleid.

Daarnaast wijzen onze onderzoeksresultaten op de nood aan een *beleid op maat*. Zowel naar taakbeleid en personeelsbeleid als naar (werkdruk)preventiebeleid is het belangrijk dat er op maat van de leerkrachten gewerkt wordt. Hiermee bedoelen we dat de diversiteit tussen leerkrachten in rekening gebracht moet worden bij de beleidsvoering. We denken hierbij aan de verschillen tussen jonge en meer ervaren leerkrachten, de verschillen naar de functie die de leerkrachten binnen de

school uitoefenen en eventueel persoonlijke noden en wensen. De tendens naar differentiatie die in het onderwijs op pedagogisch vlak reeds verschillende jaren benadrukt wordt, moet met andere woorden doorgetrokken worden in de schoolorganisatie en het management. Ook hierin is een rol voor de overheid weggelegd.

Tot slot is het noodzakelijk om *vernieuwingen in het onderwijsbeleid* op zodanige wijze te organiseren dat zij geaccepteerd en zelfs gedragen worden door de scholen en de leerkrachten. Hiertoe is het noodzakelijk om het nut van de vernieuwingen duidelijk te maken en om de leerkrachten te betrekken in het uittekenen van vernieuwingen. Inspraak van de betrokkenen bij het bepalen van het veranderingstraject is immers onontbeerlijk voor het welslagen van vernieuwingen. Aangezien men in het onderwijssysteem geconfronteerd wordt met verschillende beleidsniveaus moet men op sequentiële wijze een veranderingsplan uitwerken per beleidsniveau. Daarnaast moet de invoering van vernieuwingen op zodanige wijze gebeuren dat alle actoren in het onderwijsveld voldoende tijd krijgen om zich aan deze vernieuwingen aan te passen.

Bibliografie

- Buziarsist J., Demarest S., Gisle L. et al. (2002), *Gezondheidsenquête door middel van interview België 2001*, Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid, Brussel.
- De Wilde C. & Van Hooreweghe B. (1991), *Onze juf werkt ook na schooltijd! Tijdsbesteding van leerkrachten in het basisonderwijs*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Steunpunt WAV & Stuurgroep Strategisch Arbeidsmarktonderzoek (2001), *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, Jaarreeks 2001, deel 4*, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming/VIONA Stuurgroep Strategische Arbeidsmarktonderzoek, Leuven/Brussel.
- Steyaert S., Janssens F. & Hellings S. (1998), *Werkdruk en arbeidsorganisatie in het onderwijs*, SERV-Stichting Technologie Vlaanderen, Brussel.

Bijlage: Overzicht resultaten

Tabel B1. Vergelijking tijdsbesteding basis- en secundair onderwijs

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs
Totale tijdsbesteding		
Gemiddelde totale tijdsbesteding	47u56	46u52
Gemiddelde totale tijdsbesteding zonder de tijd besteed aan dit onderzoek	46u39	45u40
Standaardafwijking op het gemiddelde	8,5u	10,5u
Verdeling arbeidstijd		
Percentage arbeidstijd in weekend	10%	14%
Percentage arbeidstijd aan lesgebonden activiteiten waarvan:	74%	75%
Percentage aan lesgeven	40%	36%
Percentage aan lesvoorbereiding en nawerk	32%	37%
Percentage aan individuele leerlingenbegeleiding en extramuros activiteiten	2%	3%
Percentage arbeidstijd aan niet-lesgebonden activiteiten	23%	22%
Percentage arbeidstijd aan dit onderzoek	3%	3%
Differentiërende factoren in aard en/of omvang van tijdsbesteding		
	Thuiswonende kinderen	Thuiswonende kinderen
	Anciënniteit	Anciënniteit
	Statuut	Statuut
	Onderwijssoort	Onderwijssoort
	Schoolgrootte	Schoolgrootte
	Functie	Beleidsondersteunende functie
	Onderwijsniveau	Gezinssituatie
	Onderwijsnet	Onderwijsvorm
		Aanstellingsomvang
		Geslacht
		Klasgrootte
		Soort vak
In vergelijking met 1990 wordt nu meer tijd besteed aan		
	Lesvoorbereiding	Lesvoorbereiding
	Overleg	Overleg
	Nawerk	
	Vorming	
	Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	

Tabel B2. Vergelijking jobbeleving basis- en secundair onderwijs

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs
Percentage dat takenpakket zwaar vindt	97%	73%
Zwaarste activiteiten	Administratie Nawerk Toezicht Opvang	Administratie Nawerk
Percentage dat beroep graag uitoefent	94%	93%
Leukste activiteiten	Lesgeven Informeel overleg Extramuros activiteiten Individuele leerlingen- begeleiding	Lesgeven Lesvoorbereiding Extramuros activiteiten Individuele leerlingen- begeleiding Vorming
Geen kerntaken	Opvang Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten Beleidsondersteuning Toezicht Administratie	Opvang Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten Beleidsondersteuning Toezicht

Tabel B3. Vergelijking taakbelasting basis- en secundair onderwijs

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs
Percentage dat zich zwaar belast voelt	90%	89%
Fysische stressklachten	Hoog	Hoog
Psychische stressklachten	Hoog	Hoog
Burn-out		
Uitputting	< andere contactberoepen	< andere contactberoepen
Vermijding	< andere contactberoepen	< andere contactberoepen
Competentie	> andere contactberoepen	< andere contactberoepen
Arbeidstevredenheid (tienpunten-schaal)	7,2	7,0
Differentiërende factoren		
Achtergrondkenmerken	Privé-gebeurtenis Geslacht Aanstellingsomvang Onderwijsnet Gezinssituatie Functie Onderwijsniveau Schoolgrootte Klasgrootte	Privé-gebeurtenis Geslacht Aanstellingsomvang Onderwijsnet Anciënniteit Aantal klassen Soort vak Onderwijssoort
Jobkenmerken	Tijdsdruk Leerlingkenmerken Wens tot taakverrijking Tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden Relatie met directie Relatie met collega's Gevoelens van routine Concentratie Totale tijdsbesteding Relatie met ouders Autonomie Veeleisend werk Nascholing Statuut	Tijdsdruk Leerlingkenmerken Wens tot taakverrijking Tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden Relatie met directie Relatie met collega's
Schoolkenmerken*	Inspraak volgens leerkrachten Taakbeleid	Inspraak volgens leerkrachten Taakbeleid Personeelsbeleid
Omgeving	Vernieuwingsgezindheid leerkrachten	Vernieuwingsgezindheid leerkrachten

* Gezien het beperkt aantal scholen in dit onderzoek, kunnen deze bevindingen slechts met de nodige omzichtigheid geïnterpreteerd en veralgemeend worden.