

Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basisonderwijs

*OBPWO-project 00.07
januari 2003*

Wendy Ver Heyen en Miet Lamberts, HIVA-K.U.Leuven

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

E. Van Evenstraat 2e
B-3000 Leuven

Tel. +32 16 32 33 71
Fax +32 16 32 33 44



**Universiteit Antwerpen
Management School**

Universiteit Antwerpen

Middelheimlaan 1
B-2020 Antwerpen

Tel. +32 3 218 05 87
Fax +32 3 218 07 09

INHOUD

Algemene inleiding	1
<hr/>	
Deel 1 / Conceptueel kader en onderzoeksmethodologie	5
<hr/>	
Hoofdstuk 1 / Conceptueel kader	7
<hr/>	
1. Werkdruk	8
2. Verklarende factoren	9
<hr/>	
Hoofdstuk 2 / Onderzoeksmethode	11
<hr/>	
1. Voorbereidende gesprekken	11
2. Bevraginginstrumenten	12
3. Steekproeftrekking	13
4. Kenmerken van de scholen	14
4.1 Respons	14
4.2 Vergelijking respons-populatie	16
<hr/>	
Deel 2 / Takenpakket, tijdsbesteding en jobbeleving	19
<hr/>	
1. Takenpakket en tijdsbesteding: wat doen leerkrachten en hoeveel tijd besteden ze hieraan?	19
2. Hoe beleven leerkrachten hun job en de verschillende activiteiten die erbij horen?	20
3. Structuur van deel 2	20

Hoofdstuk 3 / Onderzoeksmethode	21
<hr/>	
1. Methode	21
1.1 Inventarisatie takenpakket en verschuivingen hierin	21
1.2 Bevraging tijdsbesteding	21
1.3 Bevraging jobbeleving	23
2. Praktisch verloop, respons en representativiteit	24
2.1 Praktisch verloop	25
2.2 Respons leerkrachten	26
2.3 Representativiteit leerkrachten	28
2.4 Representativiteit beschreven tijdsperiode	31
2.4.1 Periode-index	31
2.4.2 Gewogen periode-index	33
2.4.3 Vergelijking gewoon en buitengewoon onderwijs	33
2.4.4 Vergelijking voltijdse en deeltijdse leerkrachten	34
Hoofdstuk 4 / Welke activiteiten voeren leerkrachten uit?	37
<hr/>	
1. Wat doet een leerkracht en wat veranderde hierin tijdens het afgelopen decennium?	38
1.1 Lesvoorbereiding	38
1.2 Lesgeven	39
1.2.1 Niet-didactische activiteiten	39
1.2.2 Didactische activiteiten	40
1.3 Nawerk	41
1.4 Overleg	42
1.5 Begeleiding van individuele leerlingen	42
1.6 Toezicht en begeleiding van groepen leerlingen	43
1.7 Jongerenopvang	44
1.8 Administratie	44
1.9 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten', extramuros activiteiten en beleidsondersteuning	45
1.9.1 Extramuros activiteiten	45
1.9.2 Beleidsondersteuning	45
1.9.3 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'	46
1.10 Vorming (beroepsgebonden)	46
2. De herwerkte activiteitencatalogus	47
2.1 Lesvoorbereiding	48
2.2 Lesgeven	48
2.3 Extramuros activiteiten	49
2.4 Nawerk	49

2.5 Pauze	49
2.6 Formeel en informeel overleg	49
2.7 Individuele leerlingenbegeleiding	50
2.8 Toezicht en bewaking	50
2.9 Opvang	51
2.10 Administratie	51
2.11 Beleidsondersteuning	51
2.12 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'	52
2.13 Vorming (beroepsgebonden)	52
2.14 Verplaatsingen (beroepsgebonden)	52
2.15 Ziekte, bezoek arts of buitengewoon verlof	52
2.16 Privé-activiteiten	53
2.17 Activiteiten in verband met dit onderzoek	53
2.18 Niet-codeerbare activiteiten	53
Hoofdstuk 5 / Hoeveel tijd besteden leerkrachten aan hun job?	55
1. Hoeveel tijd besteedt de gemiddelde leerkracht aan zijn job?	55
1.1 Hoeveel tijd besteedt de gemiddelde voltijds werkende leerkracht aan zijn job?	56
1.1.1 Hoeveel tijd neemt de totale job in beslag?	58
1.1.1.1 De totale arbeidsduur	58
1.1.1.2 Tijdsverdeling over het weekend en de werkweek	59
1.1.2 Hoeveel tijd nemen de verschillende activiteiten in beslag?	59
1.1.2.1 Lesgebonden activiteiten	60
1.1.2.2 Niet-lesgebonden activiteiten	62
1.2 Verschilt de tijdsbesteding tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?	62
1.2.1 Verschilt de tijdsbesteding aan de totale job?	63
1.2.2 Verschilt de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten?	64
1.2.2.1 Lesgebonden activiteiten	64
1.2.2.2 Niet-lesgebonden activiteiten	65
1.3 Verschilt de huidige tijdsbesteding van deze uit 1990?	66
1.3.1 Verschilt de tijdsbesteding aan de totale job?	68
1.3.2 Verschilt de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten?	69
1.3.2.1 Activiteiten die nu meer tijd vragen	69
1.3.2.2 Activiteiten die nu minder tijd vragen	70
1.3.2.3 Activiteiten die nu ongeveer evenveel tijd vragen	71
1.4 Verschilt de tijdsbesteding tussen voltijds en deeltijds werkende leerkrachten?	72
1.4.1 Verschilt de tijdsbesteding aan de totale job?	72
1.4.2 Verschilt het aandeel van de verschillende activiteiten?	73

1.5 Besluit	74
2. Verschilt de tijdsbesteding tussen groepen leerkrachten?	75
2.1 Onderzochte achtergrondkenmerken	75
2.2 Methode	76
2.3 Resultaten	77
2.3.1 Tijdsbesteding aan lesgeven	78
2.3.2 Tijdsbesteding aan extramuros activiteiten	79
2.3.3 Tijdsbesteding aan lesvoorbereiding	80
2.3.4 Tijdsbesteding aan nawerk	82
2.3.5 Tijdsbesteding aan toezicht	84
2.3.6 Tijdsbesteding aan 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'	85
2.3.7 Tijdsbesteding aan informeel overleg	86
2.3.8 Tijdsbesteding aan formeel overleg	86
2.3.9 Tijdsbesteding aan administratie	87
2.3.10 Tijdsbesteding aan vorming	88
2.3.11 Tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding	89
2.3.12 Tijdsbesteding aan beleidsondersteuning	90
2.3.13 Tijdsbesteding aan opvang	91
2.3.14 Arbeidsduur per week	92
2.3.15 Arbeidsduur per werkweek	93
2.3.16 Arbeidsduur per weekend	94
2.4 Besluit	94
Hoofdstuk 6 / Hoe beleven leerkrachten hun job en hun activiteiten?	97
1. Jobbeleving	98
1.1 Totale jobbeleving	98
1.2 Beleving activiteiten	100
1.2.1 Hoe zwaar is elke activiteit?	100
1.2.2 Hoe graag wordt elke activiteit uitgevoerd?	102
1.2.3 In welke mate behoort elke activiteit tot de functie van een leerkracht?	103
2. Compensatie voor niet-lesgebonden taken	104
3. Onderlinge samenhang jobbelevingsaspecten en samenhang met tijdsbesteding	107
3.1 Totale job	108
3.1.1 Onderlinge samenhang jobbelevingsaspecten	108
3.1.2 Tijdsbesteding aan en beleving van totale job	109
3.2 Activiteiten	109
3.2.1 Onderlinge samenhang van de drie belevingsaspecten	110
3.2.1.1 Belasting en plezier vanwege een activiteit	110

3.2.1.2	Erkenning van en plezier vanwege een activiteit	112
3.2.1.3	Erkenning van en belasting vanwege een activiteit	114
3.2.2	Tijdsbesteding aan en beleving van activiteiten	115
3.2.2.1	Tijdsbesteding aan en belasting vanwege een activiteit	115
3.2.2.2	Tijdsbesteding aan en plezier vanwege een activiteit	116
3.2.3	Verband tussen compensatie en beleving niet-lesgebonden activiteiten: opvang en toezicht	117
4.	Besluit	118
Deel 3 / Taakbelasting		121
<hr/>		
Hoofdstuk 7 / Conceptueel kader		123
<hr/>		
1.	Taakbelasting	124
2.	Verklarende factoren	124
2.1	Omgeving	126
2.2	Jobniveau	127
2.3	Organisatieniveau	129
2.4	Individueel niveau	130
3.	Analysekader	131
<hr/>		
Hoofdstuk 8 / Onderzoeksmethode		133
<hr/>		
1.	Vragenlijsten	133
1.1	Bevraging leerkrachten	133
1.2	Bevraging directies	135
2.	Praktisch verloop, respons en representativiteit leerkrachtenbevraging	136
2.1	Praktisch verloop	136
2.2	Respons leerkrachten	136
2.3	Representativiteit leerkrachten	137
<hr/>		
Hoofdstuk 9 / Hoe belastend is een job als leerkracht?		139
<hr/>		
1.	Hoe staat het met het welzijn van de leerkrachten?	139
1.1	Ervaren belasting	140
1.1.1	Hoe zwaar voelen leerkrachten zich belast?	140
1.1.2	Hoe zwaar vinden leerkrachten hun beroep in vergelijking met gelijkaardige beroepen?	141

1.1.3 In welke mate is het beroep combineerbaar met het privé-leven?	142
1.1.4 Besluit	142
1.2 Arbeidstevredenheid	143
1.2.1 Algemene arbeidstevredenheid	143
1.2.2 Tevredenheid met jobelementen	144
1.3 Het fysisch onwelbevinden	146
1.4 Het psychisch onwelbevinden	148
1.5 Burnout	151
1.5.1 Definitie en meetinstrument	151
1.5.2 Vergelijking met Amerikaanse normen	153
1.5.3 Vergelijking met andere contactberoepen in Vlaanderen	154
1.6 Verloopintentie en sollicitatie-initiatief	155
1.7 In welke mate is het lerarenkorps van de school volgens de directie belast?	156
1.8 Ziekteverzuim	157
1.9 Besluit	158
2. Verschillen de welzijnspercepties tussen leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken?	159
2.1 Onderzochte achtergrondkenmerken	159
2.2 Methode	160
2.3 Resultaten	161
2.3.1 Ervaren belasting	161
2.3.2 Arbeidstevredenheid	162
2.3.3 Fysisch onwelbevinden	163
2.3.4 Psychisch onwelbevinden	164
2.3.5 Uitputting	165
2.3.6 Vermijding	166
2.3.7 Competentie	166
2.3.8 Besluit	167
Hoofdstuk 10 / Hoe ziet de job als leerkracht eruit?	169
1. De verschillende aspecten van het lerarenberoep	169
1.1 Arbeidsinhoud	170
1.1.1 Autonomie	170
1.1.2 Tijdsdruk	171
1.1.3 Concentratie	172
1.1.4 Veeleisend werk	173
1.1.5 Behoefte aan taakverrijking	174
1.1.6 Routine en rotatie	175

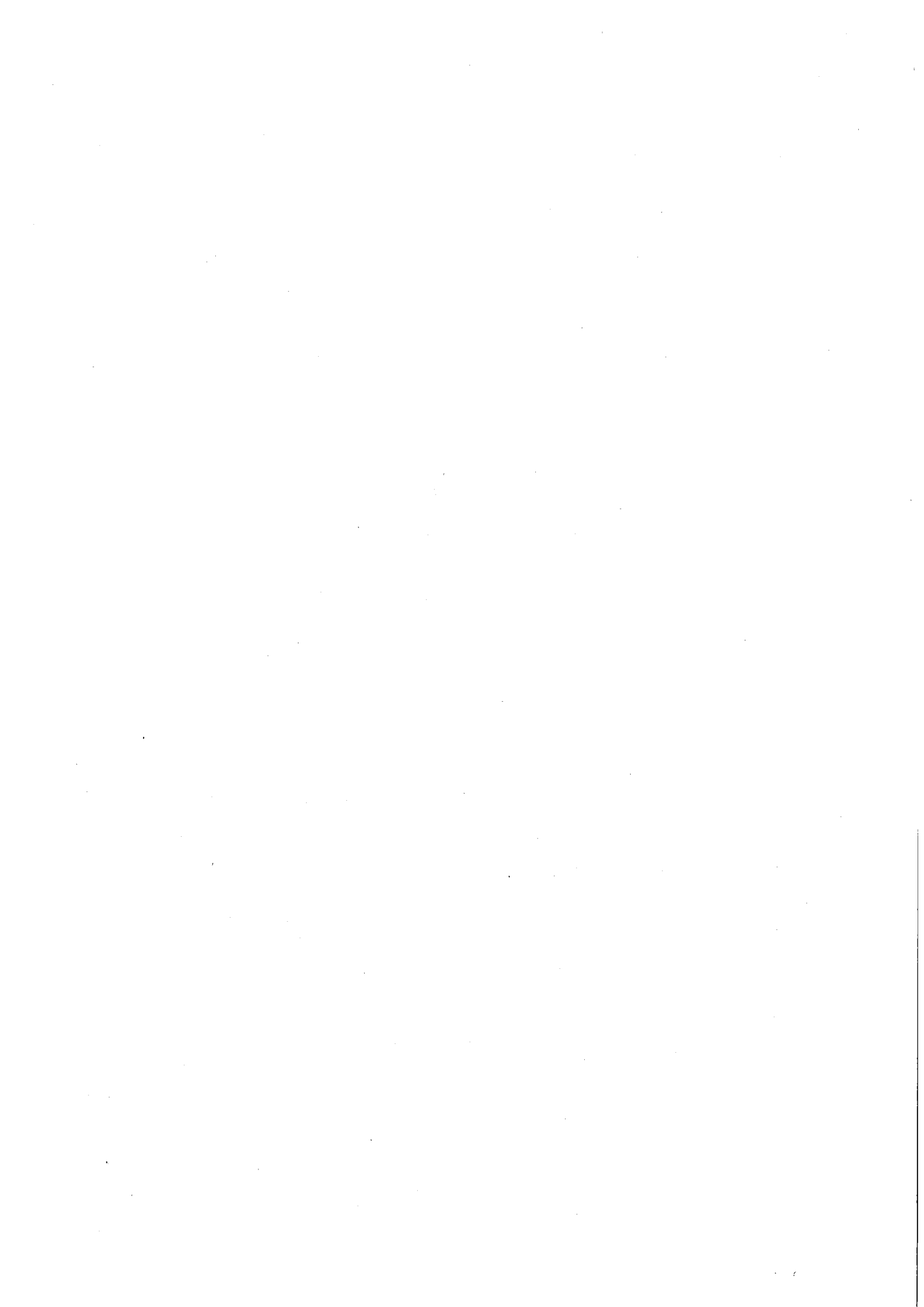
1.1.7	Ondersteuning door kinderverzorgster	176
1.1.8	Tevredenheid met de arbeidsinhoud	176
1.2	Arbeidsomstandigheden	177
1.2.1	Materiële omstandigheden	178
1.2.2	Leerlingen	179
1.2.3	Klasgrootte	180
1.2.4	Ouders	183
1.2.5	Op meer dan één school werken	184
1.3	Arbeidsverhoudingen	187
1.3.1	Collega's	187
1.3.2	Overleg met parallelleerkracht	189
1.3.3	Directie	189
1.3.4	Collectieve arbeidsverhoudingen	191
1.4	Arbeidsvoorwaarden	192
1.4.1	Primaire arbeidsvoorwaarden	192
1.4.1.1	Houding t.a.v. flexibele verloning	192
1.4.1.2	Vergoeding van beroepsonkosten	193
1.4.1.3	Tevredenheid met verloning	194
1.4.2	Secundaire arbeidsvoorwaarden	195
1.4.2.1	Werkzekerheid	196
1.4.2.2	Werktijd	196
1.4.2.3	Vakantie en vrije tijd	197
1.4.2.4	Pensioenregeling	197
1.4.3	Tertiaire arbeidsvoorwaarden	198
1.4.3.1	Loopbaanmogelijkheden	198
1.4.3.2	Nascholing	199
1.5	Besluit	200
2.	Verschillen de jobkenmerken tussen leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken?	201
2.1	Onderzochte achtergrondkenmerken	203
2.2	Methode	203
2.3	Resultaten	204
2.3.1	Autonomie	204
2.3.2	Tijdsdruk	206
2.3.3	Concentratie	207
2.3.4	'Veeleisend werk'	208
2.3.5	Behoeftte aan taakverrijking	209
2.3.6	Gevoelens van routine	210
2.3.7	Materiële omstandigheden	211
2.3.8	Leerlingenkenmerken	211
2.3.9	Relatie met ouders	212
2.3.10	Relatie met collega's	213

2.3.11 Relatie met directie	214
2.3.12 Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden	215
2.3.13 Onkostenvergoeding	215
2.3.14 Nascholingsuren	216
2.4 Besluit	216
2.4.1 Individuele achtergrondkenmerken	217
2.4.2 Achtergrondkenmerken van de job	217
2.4.3 Achtergrondkenmerken van de school	218
Hoofdstuk 11 / Hangt taakbelasting samen met jobkenmerken?	219
1. Onderzochte indicatoren van taakbelasting en jobkenmerken	220
2. Methode	221
3. Resultaten	221
3.1 Ervaren belasting	221
3.2 Arbeidstevredenheid	223
3.3 Fysisch onwelbevinden	226
3.4 Psychisch onwelbevinden	227
3.5 Uitputting	228
3.6 Vermijding	231
3.7 Competentie	232
3.8 Besluit	234
3.8.1 Achtergrondkenmerken	234
3.8.2 Jobkenmerken	234
3.8.3 Besluit	235
Hoofdstuk 12 / Het schoolbeleid en zijn samenhang met taakbelasting	237
1. Welk beleid voeren scholen ten aanzien van hun leerkrachten ?	238
1.1 Personeelsbeleid	238
1.1.1 Werving en selectie	238
1.1.1.1 Wie is betrokken bij wat?	239
1.1.1.2 Welke wervingskanalen?	240
1.1.1.3 De vervangingspool	241
1.1.1.4 Welke selectiemiddelen?	242
1.1.1.5 Welke selectiecriteria?	242
1.1.1.6 Strategisch wervings- en selectiebeleid	243
1.1.1.7 Problemen met het vinden van leerkrachten	244
1.1.2 Opvang en begeleiding nieuwe leerkrachten	246
1.1.3 Loopbaanbegeleiding	247
1.1.3.1 Functiebeschrijving	248

1.1.3.2	Functioneringsgesprek	248
1.1.3.3	Systematische evaluatie	249
1.1.4	Loopbaanmogelijkheden	250
1.1.5	Nascholing	251
1.1.5.1	Nascholingsintensiteit	252
1.1.5.2	Nascholingsbeleid	252
1.2	Directe participatie en overleg	255
1.2.1	Overleg	255
1.2.2	Empowerment	256
1.2.3	Inspraak	256
1.2.3.1	Hoeveel inspraak hebben leerkrachten volgens de directie?	257
1.2.3.2	Hoe percipiëren leerkrachten hun inspraakmogelijkheden?	259
1.2.4	Samenwerking tussen leerkrachten	261
1.3	Taakbeleid	263
1.3.1	Het taakverdelingsproces	263
1.3.1.1	Aanwending lestijden	264
1.3.1.2	Verdeling hoofdopdrachten	265
1.3.1.3	Opstellen lessenroosters	267
1.3.1.4	Verdeling systematische bijkomende taken	268
1.3.1.5	Verdeling occasioneel bijkomende taken	270
1.3.2	Hoe percipiëren leerkrachten het taakbeleid?	272
1.3.2.1	Is de inventarisatie van de bijkomende taken duidelijk?	272
1.3.2.2	Is de verdeling van de bijkomende taken duidelijk?	272
1.3.2.3	Is het taakbeleid evenwichtig?	272
1.4	Taakbelastingsbeleid	274
1.4.1	Preventief taakbelastingsbeleid	274
1.4.2	Curatief taakbelastingsbeleid	275
2.	Hangt taakbelasting samen met het schoolbeleid?	275
2.1	Hangt de taakbelasting van de leerkrachten samen met het personeelsbeleid van de school?	276
2.1.1	Constructie van een index voor personeelsbeleid	276
2.1.2	Is er een verband tussen taakbelasting en de index van personeelsbeleid?	277
2.1.3	Waarom vinden wij geen verband tussen taakbelasting en personeelsbeleid?	278
2.2	Is er een verband tussen taakbelasting en taakbeleid?	279
2.3	Is er een verband tussen taakbelasting en directe participatie van leerkrachten?	280

3. Besluit	282
3.1 Personeelsbeleid	282
3.2 Directe participatie en overleg	282
3.3 Taakbeleid	283
3.4 Taakbelastingsbeleid	283
3.5 De samenhang tussen taakbelasting en personeelsbeleid, taakbeleid en directe participatie	284
Hoofdstuk 13 / Vernieuwingen, vernieuwingsgezindheid en de samenhang met taakbelasting	285
1. Welke evoluties ervaren leerkrachten?	285
2. Hoe belastend zijn de evoluties voor leerkrachten?	287
3. Hoe vernieuwingsgezind zijn leerkrachten?	289
4. Hangt de taakbelasting van leerkrachten samen met hun vernieuwingsgezindheid?	291
5. Hoe evalueren de directies de evoluties binnen het onderwijsbeleid van de overheid?	292
6. Besluit	293
Bijlagen	295
Bijlage 1 / Gesprekspartners voorbereidende gesprekken	297
Bijlage 2 / Activiteitscatalogus 1990	298
Bijlage 3 / Hoe evolueerde het onderwijs het afgelopen decennium?	302
Bijlage 4 / De motivatie van de leerkrachten van één school die hun eerder toegezegde medewerking terugtrokken	334
Bijlage 5 / Tijdbestedingsagenda leerkrachten basisonderwijs	335
Bijlage 6 / Handleiding invullen tijdbestedingsagenda leerkrachten basisonderwijs	365
Bijlage 7 / Extra vragen bij de tijdbestedingsagenda leerkrachten basisonderwijs	375
Bijlage 8 / Regressieanalyses	385

Bijlage 9 / Taakbelasting bij leerkrachten: bevraging leerkrachten basis- onderwijs	401
Bijlage 10 / Taakbelasting bij leerkrachten: bevraging directie basis- onderwijs	438
Bijlage 11 / Schalen	476
Bibliografie	495
Wetgeving	499



ALGEMENE INLEIDING

De voorbije schooljaren was het onrustig in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs. In het schooljaar 1999-2000 werd er geprotesteerd tegen de vijfde Vlaamse onderwijs-CAO via onder andere een betoging op 17 mei 2000 en een staking op 29 mei 2000. Deze acties waren een uiting van de onvrede die binnen de sector heerste over arbeidsvoorwaarden en werkdruk. Klachten rond de grote hoeveelheid administratieve taken en de toename van de ondersteunende taken, onvrede met de beloning, tekort aan arbeidskrachten, gebrek aan maatschappelijke waardering, ... staken de kop op.

Tijdens het schooljaar 2000-2001 vonden de moeizame onderhandelingen over CAO VI plaats. De vakbonden vroegen vooral een lineaire loonsverhoging en maatregelen om de werkdruk te verminderen. Om deze eisen kracht bij te zetten, werden verschillende acties op touw gezet, zoals de stakingen op 1 en 4 december 2000 en op 25 en 26 januari 2001. De leerkrachten leken vooral actie te voeren tegen de werkdruk in het onderwijs en leken in mindere mate bekommerd te zijn om een loonsverhoging.

In het schooljaar 2001-2002 ontstond een conflict rond het optrekken van de uitstapleeftijd voor leerkrachten. Ook in dit kader werden verschillende acties georganiseerd, zoals de stakingen op 5, 25 en 26 oktober 2001. Hierbij protesteerden de leerkrachten tegen het optrekken van de uitstapleeftijd en de manier waarop de minister hierover communiceerde met het onderwijsveld. Ook tijdens dit conflict werd meermaals gewezen op de hoge werkdruk in het onderwijs.

De werkdruk van leerkrachten is dus een problematiek die de laatste tijd geregeld in de aandacht kwam. In deze context is het belangrijk om de werkdruk bij leerkrachten uitgebreid te onderzoeken, door zowel in te gaan op de tijdsbesteding als de taakbelasting van leerkrachten.

Het meest recente onderzoek naar zowel tijdsbesteding als taakbelasting bij Vlaamse leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs dateert van 1990. Toen verrichtte het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) van de Leuvense universiteit hier een onderzoek naar (Cras & Van Hooreweghe, 1991; De Wilde & Van Hooreweghe, 1991; Van Hooreweghe & De Wilde, 1991a & 1991b). Naar dit onderzoek zal in de loop van dit rapport nog herhaaldelijk verwezen worden als

volgt: het HIVA-onderzoek van 1990. Dit onderzoek resulteerde in een overzicht van de activiteiten die behoren tot het takenpakket van leerkrachten en de tijdsbesteding aan deze activiteiten enerzijds en inzicht hoe leerkrachten hun job ervaren en evalueren anderzijds.

We staan tien jaar verder en ondertussen evolueerde het onderwijslandschap met mogelijke implicaties voor het takenpakket, de tijdsbesteding en de taakbelasting van leerkrachten. 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 opnieuw in kaart brengen.

Het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) van de Leuvense universiteit verrichtte het onderzoek naar de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten in het basisonderwijs. 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. Beide onderzoeksteams werkten in nauw overleg samen en in de mate van het mogelijke werd gelijkvormigheid tussen beide deelonderzoeken nagestreefd.

Dit rapport concentreert zich op de bevindingen die van toepassing zijn op de leerkrachten uit het basisonderwijs. Dit zijn leerkrachten die in het kleuter- of lager onderwijs werkzaam zijn. Aan de bevindingen die betrekking hebben op de leerkrachten uit het secundair onderwijs, wordt een apart rapport gewijd (referentie nog niet gekend).

De *onderzoeksvragen* waarop we in dit onderzoek een antwoord zullen trachten te formuleren, zijn:

- hoe ziet het takenpakket van leerkrachten eruit anno 2001? Wat is hierin veranderd ten aanzien van 1990?;
- 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 de verschillende activiteiten 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?

Structuur van het rapport

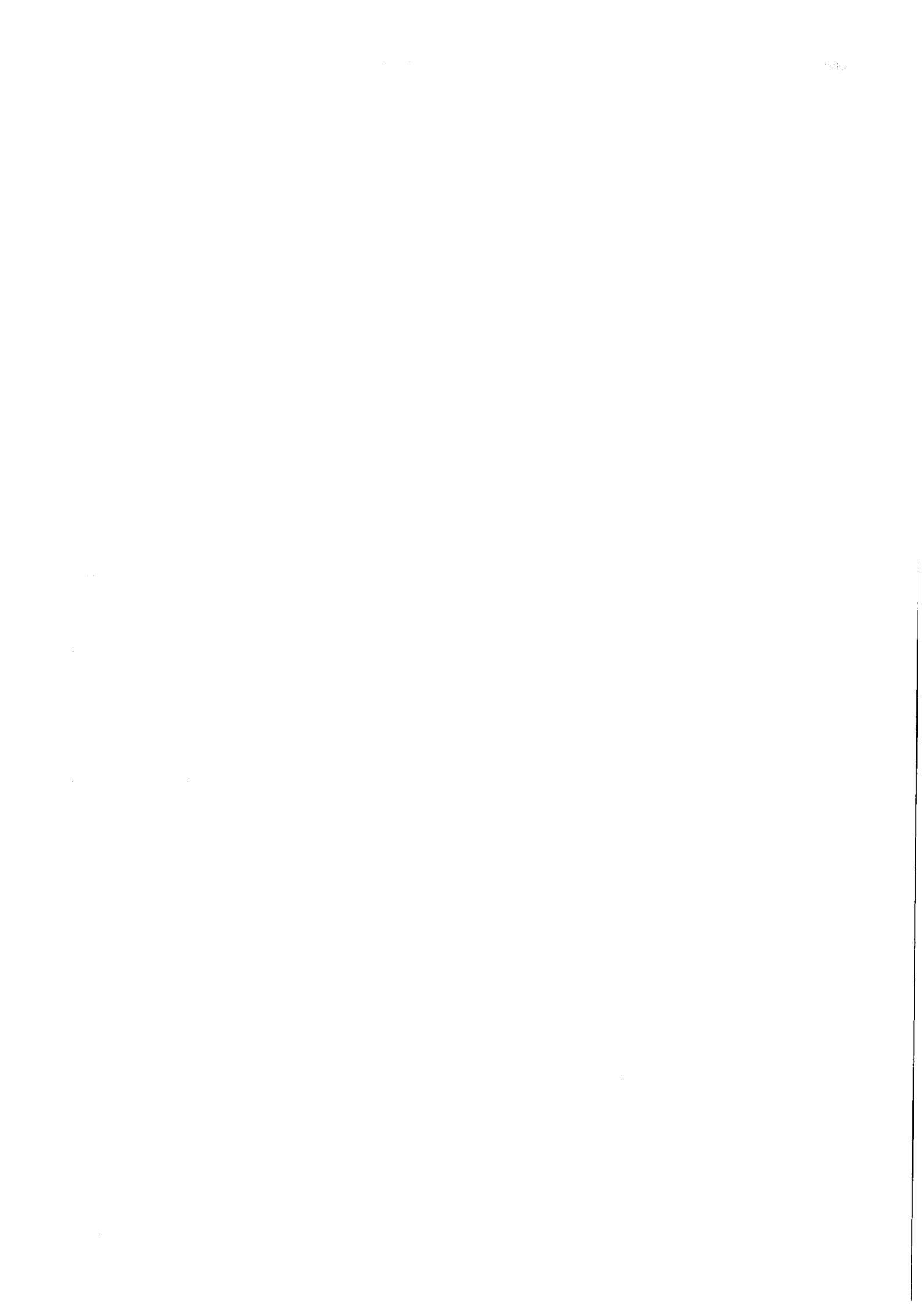
Het rapport bestaat uit drie delen.

Hoofdstuk 1 van deel 1 bespreekt kort het conceptueel kader van het onderzoek. In het tweede hoofdstuk komt de onderzoeksmethode aan bod.

In deel 2 spitsen we ons toe op het takenpakket en de tijdsbesteding van leerkrachten. Daarnaast belichten we de manier waarop leerkrachten hun job beleven.

In het eerste hoofdstuk van dit tweede deel (hoofdstuk 3) gaan we dieper in op de onderzoeksmethode. Hoofdstuk 4 werpt een blik op het takenpakket van leerkrachten en op de verschuivingen die zich hier het afgelopen decennium in voordeden. Hoofdstuk 5 bekijkt hoeveel tijd leerkrachten aan hun totale job en aan de verschillende activiteiten van hun job besteden. Hierbij gaan we ook na welke groepen leerkrachten van elkaar verschillen met betrekking tot hun tijdsbesteding. Hoofdstuk 6 gaat in op de manier waarop leerkrachten hun job en hun activiteiten beleven.

In het derde deel gaan we dieper in op de taakbelasting van leerkrachten en op de individuele, job- en schoolkenmerken die hierbij een rol kunnen spelen. Het eerste hoofdstuk van dit derde deel (hoofdstuk 7) herneemt het conceptueel kader en spitst het toe op taakbelasting. Hoofdstuk 8 licht de onderzoeksmethode toe. In hoofdstuk 9 proberen we te achterhalen hoe belastend de job als leerkracht is. We gaan ook na of leerkrachten met bepaalde achtergrondkenmerken meer of minder belast zijn. Hoofdstuk 10 is gericht op de kenmerken van het lerarenberoep. We bestuderen er de arbeidsinhoud, de arbeidsomstandigheden, de arbeidsvoorwaarden en de arbeidsverhoudingen van het lerarenberoep. We onderzoeken ook of de job er voor bepaalde leerkrachten anders uitziet. In hoofdstuk 11 bekijken we de link tussen taakbelasting en de jobkenmerken. In hoofdstuk 12 komt het beleid dat scholen voeren ten aanzien van hun leerkrachten aan bod. We gaan er vooral in op het personeelsbeleid, het taakbeleid, de directe participatie van leerkrachten en het taakbelastingsbeleid. Hoofdstuk 12 gaat ook na in hoever de taakbelasting van leerkrachten samenhangt met het schoolbeleid. Hoofdstuk 13 werpt een blik op de evoluties die leerkrachten het afgelopen decennium ervaren en op de mate waarin deze evoluties het werk als leerkracht hebben verzaagd of verlicht. We nemen er ook de vernieuwingsgezindheid van de leerkrachten onder de loep en bestuderen in welke mate deze verband houdt met de taakbelasting van leerkrachten.



DEEL 1
CONCEPTUEEL KADER EN
ONDERZOEKSMETHODE

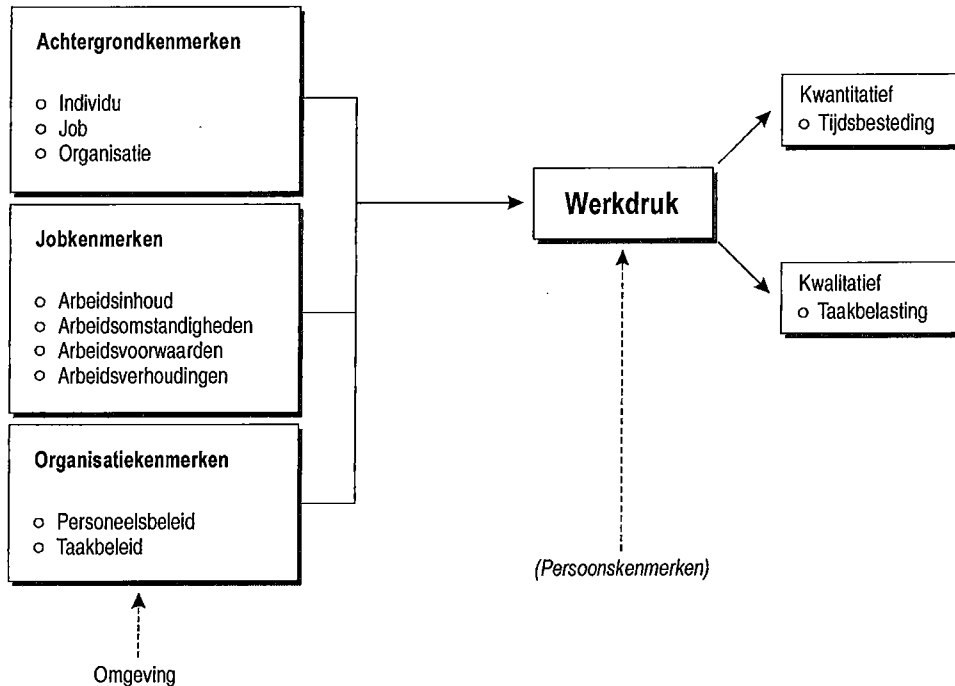
HOOFDSTUK 1

CONCEPTUEEL KADER

Een eerste belangrijke stap bij het opstarten van dit onderzoek was het afbakenen van een theoretische kader. Dit is een zeer belangrijke fase, aangezien hier de fundering wordt gelegd van het verder onderzoek. Begrippen worden gedefinieerd en beslissingen worden genomen omtrent de wijze waarop de probleemstelling zal worden benaderd.

We hebben ons in deze fase laten leiden door informatie uit de literatuur en de voorbereidende gesprekken. Ook met de verwachtingen van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, de opdrachtgever voor dit onderzoek, werd rekening gehouden.

Er werd geopteerd voor een sociologische benadering van de probleemstelling, onder andere gesteund op de principes van de sociotechniek. Hieruit is volgend conceptueel kader ontsproten.



Figuur 1.1 Conceptueel kader

1. Werkdruk

Het centrale thema in dit onderzoek is de *werkdruk* van leerkrachten. Een allereerste fundamentele vraag is of leerkrachten onder druk staan binnen hun job, op welke manier en hoe groot deze druk is. We vertalen het begrip 'werkdruk' naar enerzijds tijdsbesteding en anderzijds taakbelasting. Tijdsbesteding beschouwen we als een eerder kwantitatieve maatstaf, terwijl taakbelasting een eerder kwalitatieve invulling kent.

Tijdsbesteding heeft te maken met de tijd die een leerkracht in zijn beroep investeert. Wanneer het werk te veel tijd opsloort, is er sprake van werkdruk. Bij *taakbelasting* gaat het om de belasting die het werk meebrengt. Taakbelasting ontstaat wanneer een werknemer tijdens de uitvoering van zijn werk geconfronteerd wordt met problemen terwijl hij niet beschikt over de mogelijkheden om deze op te lossen. We zullen de werkdruk dus op twee wijzen benaderen en meten.

Enerzijds meten we de *tijdsbesteding* van leerkrachten. We willen weten hoeveel uren leerkrachten per week besteden aan de uitoefening van hun job en aan de verschillende activiteiten waaruit hun job bestaat.

Anderzijds willen we ook weten hoe belastend het lerarenberoep is. Hiervoor gebruiken we verschillende indicatoren van *taakbelasting*. Allereerst wordt bij de leerkrachten gepeild hoe belastend ze hun job vinden. Dit is de ervaren belasting.

Het betreft hier echter de subjectieve beleving van de leerkrachten en dus een subjectieve meting van de taakbelasting van leerkrachten. Deze subjectieve meting van ervaren taakbelasting vullen we aan met de meting van een aantal gevolgen van taakbelasting, namelijk arbeidstevredenheid, psychisch onwelbevinden, fysisch onwelbevinden en burn-out. We gaan er immers vanuit dat een (te) hoge taakbelasting leidt tot arbeidsontevredenheid, psychisch onwelbevinden, fysisch onwelbevinden en burn-out. Omgekeerd redenerend gaan wij er dus vanuit dat arbeidsontevredenheid, psychisch onwelbevinden, fysisch onwelbevinden en burn-out wijzen op een hoge taakbelasting.

2. Verklarende factoren

De verklaring van werkdruk zoeken we, zoals in figuur 1.1 aangegeven wordt, in drie groepen variabelen. Een eerste groep variabelen wordt gevormd door een aantal *achtergrondkenmerken* van de individuele leerkracht (bv. geslacht en leeftijd), van het lerarenberoep (bv. aanstellingsomvang en onderwijsniveau waarbinnen de leerkracht werkzaam is) en van de school (bv. schoolgrootte en net). Een tweede groep variabelen betreft een aantal *jobkenmerken* zoals de mate van autonomie die leerkrachten hebben, de verhoudingen met collega's, de beschikbaarheid van materiaal, ... Ten derde nemen we eveneens een aantal *organisatiekenmerken* op. Deze kenmerken hebben betrekking op het beleid dat in de school wordt gevoerd, waarvan het personeelsbeleid en het taakbeleid de twee voornaamste zijn.

We zullen ons vooral focussen op de kenmerken van de job en de organisatie die een rol kunnen spelen bij de werkdruk van leerkrachten. We gaan met andere woorden vooral de werksituatie van de leerkracht bekijken aangezien dit het niveau is waarop het beleid invloed kan hebben en dit dus in het kader van ons onderzoek het meest interessant is.

De *omgeving* waarin de school zich bevindt, beïnvloedt de manier waarop de school georganiseerd is. Belangrijke omgevingsfactoren zijn het onderwijsbeleid van de overheid en het beleid en de sturing van de inrichtende macht.

We beseffen dat een aantal *persoonskenmerken* eveneens een rol kunnen spelen bij werkdruk. Zo is niet iedereen even goed bestand tegen zware belasting. Sommige mensen zullen onder dezelfde omstandigheden sneller overbelast zijn dan anderen. De persoonskenmerken die samenhangen met de stressbestendigheid van een individu nemen we echter nagenoeg niet op in dit onderzoek.

In deel 2 van dit rapport bestuderen we de tijdsbesteding van leerkrachten. Hierbij gaan we op zoek naar de achtergrondkenmerken die een rol spelen in de tijdsbesteding. In deel 3 van dit rapport gaan we dieper in op de taakbelasting van leerkrachten. Hierbij gaan we zowel op zoek naar de achtergrondkenmerken, de jobkenmerken en de organisatiekenmerken die een rol spelen in de taakbelasting van leerkrachten.

HOOFDSTUK 2

ONDERZOEKSMETHODE

In dit hoofdstuk bespreken we de methode die gevolgd werd om het takenpakket, de tijdsbesteding, de jobbeleving en de taakbelasting van leerkrachten in kaart te brengen. We gaan hierbij in op de voorbereiding van het onderzoek en belichten kort de gebruikte bevraginginstrumenten. Vervolgens bespreken we de steekproeftrekking. Tot slot bekijken we de kenmerken van de meewerkende scholen.

1. Voorbereidende gesprekken

Ter voorbereiding van de kern van het onderzoek, namelijk de bevraging van de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten, interviewden we in maart en april 2001 een aantal bevoorrechte getuigen uit het onderwijsveld. Deze groep van gesprekspartners bestond uit leden van de inspectie en van de pedagogische begeleidingsdiensten, stafmedewerkers van de koepels en directies en leerkrachten. De meeste gesprekspartners hadden eveneens ervaring als leerkracht en een aantal ook als directeur. In bijlage 1 is een lijst opgenomen van de gesprekspartners.

Het doel van deze gesprekken was meerledig. Ten eerste wensten we aan de hand van deze gesprekken het *takenpakket* van een leerkracht in kaart te brengen, alsook de verschuivingen die zich hierin voordeden ten aanzien van 1990. Met het takenpakket bedoelen we alle mogelijke taken die men als leerkracht uitvoert. Vooraleer de concrete tijdsbesteding van leerkrachten te bevragen is het belangrijk om hier een zicht op te krijgen.

In de tweede plaats wilden we via deze gesprekken de *evoluties* in kaart brengen die zich het afgelopen decennium hebben voorgedaan binnen het onderwijs en die verband kunnen houden met de tijdsbesteding of taakbelasting van leerkrachten. Dit om de resultaten uit het tijdsbestedings- en taakbelastingsonderzoek en de verschuivingen ten aanzien van 1990 te kunnen duiden.

Tot slot wensten we zicht te krijgen op de mogelijke *oorzaken van taakbelasting*, ter voorbereiding van het opstellen van een bevraging over taakbelasting.

De interviews gingen van start met de vraag naar de veranderingen in het takenpakket en de tijdsbesteding van een leerkracht gedurende het afgelopen decen-

nium. Deze vraag werd gevolgd door de volgende vier vragen: (1) zijn er taken bijgekomen of weggefallen?; (2) is er iets veranderd in de wijze waarop de taken worden uitgevoerd?; (3) is er iets veranderd in de taakbelasting die dit voor de leerkracht meebrengt?; (4) welke evoluties zijn hierop van invloed, vanuit de maatschappij, het onderwijs of de wetgeving?

Tijdens het HIVA-onderzoek van 1990 naar tijdsbesteding en taakbelasting bij leerkrachten werd reeds een overzicht van de taken van een leerkracht opgesteld. Dit resulteerde in een *activiteitscatalogus* die dienst deed als uitgangspunt voor het beantwoorden van bovenstaande vragen. De activiteitscatalogus uit 1990 is opgenomen in bijlage 2. Het is een catalogus waarin de verschillende taken van een leerkracht worden opgesomd en gegroepeerd tot 18 activiteiten. Onder een activiteit verstaan we een groepering van gelijkaardige taken. Een voorbeeld van een activiteit is 'lesvoorbereiding'. Deze activiteit groepeerde taken als het opstellen van een weekplan, het invullen van het klasboek en het opmaken van een werkblad en dergelijke.

Tijdens de interviews vroegen we ook naar de knelpunten in het lerarenberoep en naar factoren die een rol kunnen spelen bij taakbelasting. Elk gesprek duurde ongeveer twee uur.

In hoofdstuk 4 wordt de nieuwe activiteitscatalogus besproken, alsook de veranderingen die zich volgens onze gesprekspartners het afgelopen decennium voordeden in het takenpakket van de leerkracht.

In bijlage 3 bespreken we de evoluties die zich het laatste decennium voordeden binnen het onderwijs. Hierbij beschrijven we eerst de veranderingen in de regelgeving en een aantal objectieve vaststellingen rond de evoluties, waarna we ingaan op de evoluties die gepercipieerd werden door de bevoorrechte getuigen.

2. Bevraginginstrumenten

Zoals het HIVA-onderzoek van 1990 bestaat ook dit onderzoek uit twee grote luiken, een tijdsbestedings- en een taakbelastingsluik.

Om zicht te krijgen op de *tijdsbesteding* van leerkrachten, vroegen we de leerkrachten een tijdsbestedingsagenda bij te houden waarin ze zowel hun activiteiten noteerden, als de tijd die ze hieraan besteedden. De tijdsbestedingsagenda was vergezeld van een korte vragenlijst over de wijze waarop leerkrachten hun job en hun activiteiten beleven.

De *taakbelasting* werd enkele maanden later onderzocht via twee vragenlijsten: één bedoeld voor de leerkrachten en één voor de directies. De bevraginginstrumenten worden verderop (in deel 2 en deel 3) uitgebreid toegelicht.

3. Steekproeftrekking

Om onze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, dienden we zowel informatie te verzamelen over de school, de leerkrachtenjob als de individuele leerkracht. Daarnaast wensten we zowel gegevens te verzamelen via de directie van een school als via de leerkrachten van de school. Daarom hebben we gewerkt met een tweetrapssteekproef. In eerste instantie werden een aantal scholen geselecteerd. Vervolgens werden alle leerkrachten van een geselecteerde school in de steekproef opgenomen. Dit heeft als voordeel dat zowel gegevens kunnen verzameld worden op schoolniveau als op individueel niveau.

Om 500 leerkrachten van het basisonderwijs te bereiken, dienen 40 basisscholen te worden geselecteerd, rekening houdend met non-respons van leerkrachten. Daarom werd één basissteekproef van 40 scholen getrokken en vier reservesteekproeven van 40 scholen. Bij de trekking van de scholen probeerden we de diversiteit van de scholen te weerspiegelen in onze steekproef door rekening te houden met het net, de schoolgrootte (aantal leerkrachten) en de ligging (grote stad/regionale stad/landelijke gemeente) van de school. Het trekken van vier reservesteekproeven gebeurt om een weigerende school uit de basissteekproef te kunnen vervangen door een school uit de eerste reservesteekproef met dezelfde drie kenmerken (net, schoolgrootte en ligging). Als deze school ook weigert om mee te werken, kan ze op haar beurt vervangen worden door een school uit de tweede reservesteekproef met dezelfde drie kenmerken, enz.

Aangezien de schoolkenmerken deels in kaart werden gebracht op basis van de bevraging van de leerkrachten van een school, moesten zoveel mogelijk leerkrachten worden bevroegd. Daarom selecteerden we alle leerkrachten van een school. Hierdoor rekenen we eveneens op voldoende diversiteit in de steekproef van leerkrachten voor relevante variabelen als anciënniteit, aanstellingsomvang, statuut en dergelijke. De gevolgde werkwijze is vergelijkbaar met deze van het HIVA-onderzoek van 1990.

Het bestand met de populatie van Vlaamse basisscholen werd aangeleverd door de afdeling 'begroting en gegevensbeheer' van het departement Onderwijs. Deze data hebben betrekking op de officiële leerlingentelling van 1 februari 2001 (schooljaar 2000-2001), met uitzondering van de data over het aantal personeelsleden van het onderwijzend personeel. Deze laatste data betreffen de toestand op 10 februari 2001. De Franstalige basisscholen die onder de bevoegdheid van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap vallen, werden niet opgenomen in de bestanden. Het bestand telde in totaal 2 566 scholen.

De scholen waarvan in het bestand gegevens over ofwel net, aantal leerkrachten of ligging ontbraken, kwamen niet in aanmerking voor de steekproeftrekking. De trekking vond immers plaats met bewaking van deze drie variabelen. De steekproef werd bijgevolg getrokken uit een scholenbestand met 2 520 scholen. In tabel 2.1 worden de kenmerken van de scholen die meewerkten aan het onderzoek vergeleken met de kenmerken van de populatie.

4. Kenmerken van de scholen

De kern van het onderzoek bestaat uit twee grote luiken, een tijdsbestedings- en een taakbelastingsluik, en aan beide luiken werkten dezelfde scholen mee. De kenmerken van de meewerkende scholen zijn dus dezelfde voor het tijdsbestedingsluik en het taakbelastingsluik. Daarom bespreken we de kenmerken van deze scholen reeds hier in het inleidend gedeelte.

Hoewel aan beide onderzoeksluiken dezelfde scholen meewerkten en aan alle leerkrachten van deze scholen gevraagd werd om mee te werken aan beide luiken, is het niet zo dat de elke leerkracht die meewerkte aan het ene luik ook meewerkte aan het andere luik. Of met andere woorden, niet elke leerkracht die een tijdsbestedingsagenda en een bijhorende vragenlijst over jobbeleving invulde, vulde ook een taakbelastingsvragenlijst in en vice versa. Bijgevolg hebben we te maken met een verschillende respons en representativiteit van leerkrachten naargelang het gaat over het tijdsbestedings- of taakbelastingsluik.

Daarom bespreken we de respons en de representativiteit van de leerkrachten op het tijdsbestedingsluik in deel 2 dat specifiek handelt over de tijdsbesteding van leerkrachten. De respons en de representativiteit van de leerkrachten op het taakbelastingsluik belichten we in deel 3 waar uitgebreid ingegaan wordt op de taakbelasting van leerkrachten. Hier beperken we ons tot de bespreking van de kenmerken van de scholen die meegewerkt hebben.

4.1 Respons

Op het einde van het schooljaar 2000-2001 werden de 40 directies van de basisteekproef telefonisch gecontacteerd om het onderzoek toe te lichten en om de medewerking van de school te vragen (het onderzoek zou plaatsvinden tijdens het schooljaar 2001-2002). 37 van de 40 (92,5%) scholen waren bereid om mee te werken aan het onderzoek. De drie directeurs die niet wensten in te gaan op onze vraag, motiveerden dit als volgt: ze vonden dat er al zoveel enquêtes gedaan worden op scholen, dat men niet moet onderzoeken wat al geweten is (namelijk dat het beroep van leerkrachten belastend is) en dat er toch niets zou gebeuren met de resultaten. Twee van de drie weigeringen werden hetzelfde schooljaar nog vervangen door scholen uit de eerste reservesteekproef die wel wensten mee te werken aan het onderzoek. De andere weigering werd in het begin van het schooljaar 2001-2002 vervangen door een bereidwillige school. In eerste instantie mochten we dus rekenen op een respons van 93% (40/43).

Half oktober 2001 werden de scholen telefonisch gecontacteerd om de start van de tijdsbestedingsbevraging aan te kondigen. In de loop van deze telefoonronde trokken vijf basisscholen (waaronder reeds twee vervangingen) hun eerder toegezegde medewerking terug in het licht van het heersende sociale klimaat. De directies verwezen zowel naar de problematiek rond de uitstapleeftijd als naar het gebrek aan administratieve ondersteuning van basisscholen. Eén van de directies

voegde hieraan toe dat 'hij het beu was om enquêtes in te vullen waar achteraf toch niets mee gebeurt'. Voor elke school die haar medewerking introk, werd een vervanger gezocht. Hierbij stootten we nog op twee weigeringen die op hun beurt vervangen werden.

De 40 bereidwillige scholen hadden tezamen 1 013 leerkrachten in dienst. Via het departement Onderwijs werd van elke school een lijst met stamboeknummers bekomen. De namen van de leerkrachten wenste het departement niet vrij te geven met het oog op de privacy van de leerkrachten. Aangezien deze lijsten de toestand in februari 2001 weergaven, vroegen we de scholen om deze lijsten aan te passen in functie van de toestand op dat moment. Hieruit bleek dat de 40 scholen samen goed waren voor 847 actieve leerkrachten (langdurig zieken, loopbaanonderbrekers en dergelijke werden immers geschrapt).

Begin november 2001 bezorgden we deze 847 leerkrachten de tijdsbestedingsagenda's en de bijhorende korte vragenlijst over hun jobbeleving. Hieraan weigerden de leerkrachten van twee scholen, uit protest tegen de minister van Onderwijs, mee te werken. De leerkrachten van één van deze twee scholen stuurden de tijdsbestedingsagenda's oningevuld terug en de meeste leerkrachten van deze school stuurden de in bijlage 4 opgenomen motivatie mee. Hierin stellen ze dat de minister van Onderwijs toch geen rekening houdt met de resultaten van studies en met de verzuchtingen van haar personeel. Een derde school haakte af omwille van de moeilijk te verteren doorlichting die zij net ondergaan had. Bijgevolg resteerden er nog 37 scholen.

Uiteindelijk moesten dus 50 scholen gecontacteerd worden om de medewerking van 37 scholen te bekomen, hetgeen overeenkomt met een respons van 74%. Deze 37 scholen samen telden op het moment van de bevraging 787 actieve leerkrachten.

4.2 Vergelijking respons-populatie

Tabel 2.1 Kenmerken van de respons en de populatie van scholen

Variabele	Repons		Populatie		χ^2
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	
Net					
Gemeenschapsonderwijs (GO)	8	21,62	394	15,36	1,1517
Officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO)	8	21,62	564	21,99	
Vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO)	21	56,76	1 607	62,65	
Schoolgrootte					
1-20 leerkrachten	15	40,54	961	38,06	0,0986
21-30 leerkrachten	14	37,84	988	39,13	
31 leerkrachten en meer	8	21,62	576	22,81	
Ligging ¹					
Grote stad	10	27,03	862	33,67	0,7328
Regionale stad	14	37,84	886	34,61	
Landelijke gemeente	13	35,14	812	31,72	
Onderwijsniveau ²					
Autonome kleuterschool	3	8,11	182	7,10	0,1415
Autonome lagere school	4	10,81	321	12,51	
Basisschool	30	81,08	2 062	80,39	
Onderwijssoort					
Gewoon onderwijs	34	91,89	2 371	92,44	0,0157
Buitengewoon onderwijs	3	8,11	194	7,56	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

¹ De indeling van scholen naar ligging is gebaseerd op de hiërarchie van E. Van Hecke (1997). De categorie 'grote stad' groepeert de grote steden, de agglomeraties en de voorsteden, de categorie 'regionale stad' bevat de regionale steden, de kleine steden die goed uitgerust zijn, de kleine steden die middelmatig uitgerust zijn en de kleine steden die zwak uitgerust zijn. De categorie 'landelijke gemeente' bestaat uit de overige gemeenten (rest + forenswoonzone).

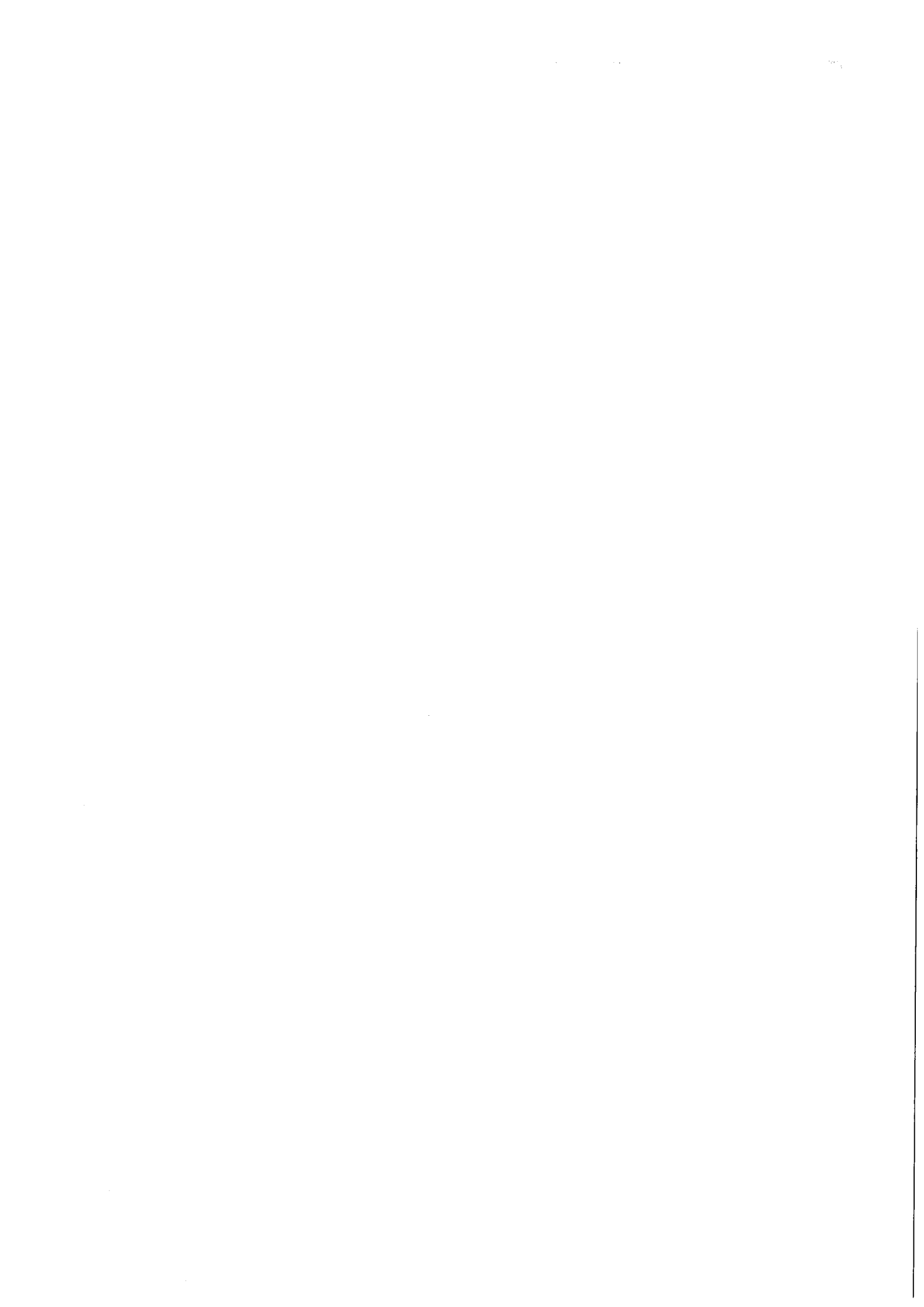
² Een autonome kleuterschool organiseert enkel kleuteronderwijs, een autonome lagere school organiseert enkel lager onderwijs. Een basisschool organiseert kleuter- en lager onderwijs.

De optelsom van de scholen uit de populatie verschilt per variabele aangezien niet voor alle scholen alle gegevens beschikbaar waren.

In bovenstaande tabel wordt de respons van de scholen vergeleken met de populatie op basis van de variabelen onderwijsnet, schoolgrootte (aantal leerkrachten), ligging, onderwijsniveau en onderwijssoort. Op basis van de statistische toets (χ^2) zien we dat deze respons dezelfde verdeling qua beoogde kenmerken heeft als de populatie. De populatiegegevens betreffen de toestand van februari 2001.

In het onderzoek werden drie scholen voor buitengewoon onderwijs opgenomen. Het gaat hierbij om drie type 8-scholen (kinderen met ernstige leerstoornis-

sen). In één van de scholen wordt daarnaast type 7 (kinderen met een auditieve handicap) aangeboden.



DEEL 2

TAKENPAKKET, TIJDSBESTEDING EN JOBBELEVING

1. Takenpakket en tijdsbesteding: wat doen leerkrachten en hoeveel tijd besteden ze hieraan?

In dit deel spitsen we ons in de eerste plaats toe op het takenpakket en de tijdsbesteding van leerkrachten.

Wettelijk is vastgelegd dat de *hoofdopdracht* van een voltijdse leerkracht in het gewoon basisonderwijs bestaat uit minimum 24 lestijden en maximum 27 lestijden (1 lestijd = 50 minuten), de *schoolopdracht* bedraagt maximum 26 klokuren (1 klok uur = 60 minuten). De schoolopdracht bevat alle taken die in schoolverband worden uitgevoerd, namelijk de hoofdopdracht en andere bijkomende taken. De hoofdopdracht vormt het belangrijkste deel van de schoolopdracht en kan bestaan uit een lesopdracht, en/of beleidsondersteuning en/of bijzondere pedagogische taken. Het aantal lestijden dat een leerkracht heeft voor het vervullen van zijn hoofdopdracht bepaalt de aanstellingsomvang van een leerkracht.

Deze tijdsregeling zegt weinig over de totale tijd die een leerkracht aan zijn beroep spendeert. Een leerkracht voert immers nog activiteiten buiten schoolverband uit, zoals voorbereidings- en nawerk, waar geen tijdsregeling voor vastgesteld is. In tegenstelling tot vele andere beroepen, ligt de totale werktijd voor een leerkracht niet vast en wordt een gedeelte van de arbeidstijd buiten de school(m)uren gepresteerd.

Daarom onderzoeken we in dit hoofdstuk hoeveel tijd een leerkracht in totaal besteedt aan de uitoefening van zijn beroep. Daarnaast onderzoeken we de spreiding van de arbeidstijd over de verschillende activiteiten die een leerkracht uitvoert. Maar vooraleer de totale tijdsbesteding en de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten te onderzoeken, proberen we eerst zicht te krijgen op het takenpakket van een leerkracht.

Zoals reeds gezegd verstaan we onder het *takenpakket* alle mogelijke *taken* die men als leerkracht uitvoert en onder een *activiteit* een groepering van gelijkaardige taken. De meest recente gegevens over het takenpakket en de tijdsbesteding van

leerkrachten dateren van 1990. Ondertussen vonden heel wat evoluties plaats binnen het Vlaamse onderwijs met mogelijke implicaties voor het takenpakket en de tijdsbesteding van leerkrachten. Bijgevolg is het interessant om het takenpakket en de tijdsbesteding van leerkrachten opnieuw in kaart te brengen en te bekijken welke wijzigingen zich voordeden ten aanzien van een decennium geleden.

2. Hoe beleven leerkrachten hun job en de verschillende activiteiten die erbij horen?

De tijdsbesteding aan de beroepsactiviteiten geeft reeds een eerste indicatie van de werkdruk van leerkrachten. Het zegt echter niets over de manier waarop leerkrachten hun job en de verschillende activiteiten van hun job beleven. Daarom onderzoeken we deze beleving eveneens. Hierbij bekijken we onder andere volgende vragen. Hoe zwaar vinden leerkrachten de verschillende activiteiten? Hoe graag voeren leerkrachten deze activiteiten uit? In welke mate vinden ze dat elke activiteit tot hun functie hoort?

3. Structuur van deel 2

In hoofdstuk 3 bespreken we de methode die gehanteerd werd om het takenpakket van een leerkracht in kaart te brengen en om de totale arbeidstijd en de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten te onderzoeken, alsook de beleving van de job en van de verschillende activiteiten van de job.

In hoofdstuk 4 proberen we zicht te krijgen op het huidige takenpakket van een leerkracht en op eventuele verschuivingen hierin ten aanzien van 1990.

In hoofdstuk 5 spitsen we ons toe op de tijd die een leerkracht aan zijn totale functie besteedt en de tijd die besteed wordt aan de verschillende activiteiten van de job. Verder proberen we een licht te werpen op de verschuivingen in de tijdsbesteding ten aanzien van tien jaar geleden. Daarnaast vragen we ons af of de tijdsbesteding tussen bepaalde groepen leerkrachten verschilt.

In hoofdstuk 6 onderzoeken we hoe leerkrachten hun job en de verschillende activiteiten van hun job beleven.

HOOFDSTUK 3

ONDERZOEKSMETHODE

In dit hoofdstuk belichten we de methode die gebruikt werd om het takenpakket, de tijdsbesteding en de beleving van de job en de verschillende activiteiten van de job in kaart te brengen. We bespreken tevens het praktisch verloop van de bevraging, de respons van de leerkrachten, de representativiteit van de leerkrachten en de representativiteit van de onderzochte tijdsperiode.

1. Methode

1.1 Inventarisatie takenpakket en verschuivingen hierin

Vooraleer de tijdsbesteding van leerkrachten te bevragen, is het belangrijk om zicht te krijgen op de taken die leerkrachten uitvoeren. Tijdens het HIVA-onderzoek van 1990 werd reeds een activiteitencatalogus opgesteld. Dit is een lijst waarin de belangrijkste taken van een leerkracht worden opgesomd en gegroepeerd tot 18 activiteiten. In bijlage 2 is de activiteitencatalogus van 1990 opgenomen.

Via gesprekken met bevoorrechte getuigen stuurden we de activiteitencatalogus van 1990 bij en vulden we hem aan (wordt besproken in hoofdstuk 4). We vroegen onze gesprekspartners ook om aan te geven welke verschuivingen zich in het takenpakket voordeden ten aanzien van tien jaar geleden (zie hoofdstuk 4). Deze informatie verzamelden we om eventuele veranderingen in de huidige tijdsbesteding ten aanzien van deze van 1990 te kunnen duiden.

1.2 Bevraging tijdsbesteding

Om een beeld te krijgen van de tijdsbesteding van de leerkrachten en de verschuivingen hierin ten aanzien van 1990, vroegen we de leerkrachten om net zoals in het HIVA-onderzoek van 1990 een *tijdsbestedingsagenda* bij te houden. In deze tijdsbestedingsagenda konden de leerkrachten gedurende veertien opeenvolgende dagen de aard van hun activiteiten noteren en de duur ervan. We vroegen de leer-

krachten om zowel hun tijdsbesteding binnen als buiten de schooluren bij te houden. Het betreft dus een tijdsregistratie van 24 uur op 24 uur. Hierbij waren we enkel geïnteresseerd in de activiteiten die men beroepshalve uitvoert. De tijd die men niet beroepshalve besteedt, moest men niet verder specificeren en mocht men aangeven met de algemene term 'privé-activiteiten'. De tijdsbestedingsagenda vindt u in bijlage 5. Deze tijdsbestedingsagenda is identiek voor het basis- en secundair onderwijs.

Voor het noteren van de aard van de activiteiten maakten de leerkrachten gebruik van de *activiteitencatalogus* waarvan hierboven reeds sprake was. In de geactualiseerde activiteitencatalogus worden de verschillende taken van een leerkracht opgesomd en onderverdeeld in negentien verschillende activiteiten: lesvoorbereiding, lesgeven, extramuros activiteiten, nawerk, pauze, formeel overleg, informeel overleg, individuele leerlingenbegeleiding, toezicht, opvang, administratie, beleidsondersteuning, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten', vorming, verplaatsingen, ziekte, privé-activiteiten, activiteiten in verband met dit onderzoek en niet-codeerbare activiteiten. Een beschrijving van de negentien activiteiten vindt u in hoofdstuk 4. De volledige activiteitencatalogus van 2001 is opgenomen in bijlage 6. Elk van de activiteiten wordt in de catalogus voorzien van een code. Deze codes dienden de leerkrachten te gebruiken voor het invullen van een activiteit in de tijdsbestedingsagenda. Lesgeven heeft bijvoorbeeld 'LG' als code. Om aan te geven dat men gedurende een bepaalde periode lesgeeft, vult men 'LG' in de tijdsbestedingsagenda in.

We kozen voor een vooraf ontwikkelde activiteitencatalogus omwille van de voordelen die dit biedt voor de verwerking van de gegevens. Een gedetailleerde beschrijving in de bewoordingen van de respondent brengt mee dat de taken nadien moeten gegroepeerd worden tot activiteiten door de onderzoeker, hetgeen omslachtig is en ruimte laat voor verkeerde interpretatie.

Omdat het belangrijk is om de tijdsbesteding van 2001 te kunnen vergelijken met de tijdsbesteding in 1990, werd de concrete werkwijze van het HIVA-onderzoek van 1990 zoveel mogelijk overgenomen. Meer uitleg over deze concrete werkwijze, vindt u in de in bijlage 6 opgenomen 'handleiding' die aan de leerkrachten van het basisonderwijs bezorgd werd. De handleidingen voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs zijn zoveel mogelijk op elkaar afgestemd.

We hebben geopteerd voor dezelfde tijdsregistratiemethode als tien jaar geleden omdat we dan de beste vergelijking met tien jaar geleden kunnen maken. Bovendien is dit de beste methode om van een groot aantal leerkrachten een zo goed en correct mogelijk beeld te krijgen van de tijd die ze nodig hebben voor de uitvoering van hun volledige functie en voor de verschillende activiteiten van hun job.

Een alternatief betreft het laten schatten van de wekelijkse totale tijdsbesteding en de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten door de leerkrachten zelf. Deze manier lijkt ons niet aangewezen omdat de resultaten dan gebaseerd zijn op gissingen.

Een andere mogelijkheid is het observeren van leerkrachten tijdens hun beroepsuitoefening. Dit is omwille van de specifieke aard van het lerarenberoep moeilijk. Het werk van een leerkracht is immers slechts gedeeltelijk tijd- en plaatsgebonden. Voor activiteiten als lesvoorbereiding en nawerk kan een leerkracht zelf bepalen waar en wanneer deze verricht worden. Om zicht te krijgen op het totale takenpakket is het dus niet voldoende alleen het werk op school in beschouwing te nemen, maar moet ook het werk buiten de gewone werktijden worden bekeken. Bovendien sluit dit uit dat de tijdsbesteding van een groot aantal leerkrachten in kaart wordt gebracht, aangezien het observeren erg tijdrovend zou zijn.

Via de tijdsbestedingsagenda's konden we wel een groot aantal leerkrachten bevragen. Het is evenwel niet uitgesloten dat er vertekeningen voorkomen in de tijdsregistratiegegevens die op deze manier bekomen werden. Wanneer leerkrachten pas na een dag of meerdere dagen de tijdsbestedingsagenda invullen, kunnen ze dingen vergeten. Hierdoor kan de kans op sociaal wenselijke antwoorden toenemen.

Daarnaast bestaat het gevaar voor overdrijving van de tijdsinvestering. De leerkrachten ontvingen de tijdsbestedingsagenda's begin november 2001, kort na de stakingen tegen het optrekken van de uitstapleeftijd voor leerkrachten. Zowel in het conflict rond de uitstapleeftijd als tijdens de moeizame onderhandelingen over CAO VI tijdens het schooljaar daarvoor, werd gewezen op de hoge werkdruk in het onderwijs. Daarnaast waren er ten tijde van de bevraging signalen dat het onderwijzend personeel zich onbegrepen voelde door de publieke opinie die het leerkrachtenberoep volgens hen onderschat. Bijgevolg is het niet uitgesloten dat bepaalde respondenten hun werkdruk extra in de verf hebben gezet. Toch werd in overleg met de stuurgroep beslist om het onderzoek verder te zetten.

1.3 Bevraging jobbeleving

Samen met de tijdsbestedingsagenda kregen de leerkrachten een korte schriftelijke vragenlijst waarin we het volgende bevroegen:

- de aanstellingsomvang;
- de functie;
- de frequentie van en compensatie voor niet-lesgebonden taken;
- hoe zwaar de leerkrachten hun activiteiten vinden, hoe graag ze deze activiteiten uitvoeren en in welke mate ze deze activiteiten tot de leerkrachtfunctie rekenen;
- hoe zwaar ze het volledige takenpakket vinden;
- hoe graag ze hun beroep uitoefenen;
- de drukte tijdens verschillende periodes gedurende het schooljaar.

Deze informatie is belangrijk voor een correcte interpretatie van de tijdsbestedingsgegevens. Iemand met een voltijdse betrekking investeert normaal gezien

meer tijd in zijn job dan iemand met een halftijdse betrekking. Afhankelijk van de concrete functie zal meer of minder tijd besteed worden aan bepaalde activiteiten (een leermeester LO besteedt wellicht minder tijd aan nawerk dan een klastitularis).

Omdat we veronderstellen dat niet enkel de totale tijdsbesteding belangrijk is om een zicht te krijgen op de werkdruk van leerkrachten, onderzochten we ook de globale jobbeleving. Dit deden we door te peilen naar de ervaren belasting vanwege het volledige takenpakket en naar de mate waarin een leerkracht zijn beroep graag uitoefent.

Naast de globale jobbeleving bekeken we ook de beleving van de verschillende activiteiten afzonderlijk. Per activiteit wilden we weten hoe graag men ze uitvoert, hoe zwaar men ze vindt en in welke mate men ze tot zijn functie van leerkracht rekent. Voor een aantal niet-lesgebonden taken wilden we ook weten of men er een compensatie voor ontvangt.

Het is belangrijk dat we de periode waarin de leerkrachten de tijdsbestedingsagenda's invulden, kunnen situeren qua drukte ten aanzien van de rest van het schooljaar. Niet elke periode tijdens het schooljaar is immers even druk. Daarom bevroegen we ook de drukte tijdens de verschillende periodes gedurende het schooljaar.

De 'extra vragen' zijn nagenoeg identiek voor het basis- en secundair onderwijs. De vragenbundel voor het basisonderwijs vindt u in bijlage 7.

2. Praktisch verloop, respons en representativiteit

Zoals reeds vermeld, bestaat het onderzoek uit twee grote luiken, een tijdsbestedings- en een taakbelastingsluik, en werkten aan beide luiken dezelfde scholen mee. Vandaar dat we in deel 1 reeds ingingen op de kenmerken van de scholen die meewerkten aan het onderzoek

In de inleiding benadrukten we eveneens dat hoewel aan beide luiken dezelfde scholen meewerkten en alle leerkrachten van deze scholen gevraagd werden om mee te werken aan beide luiken, niet elke leerkracht die meewerkte aan het tijdsbestedingsluik, ook meewerkte aan het taakbelastingsluik en omgekeerd. Of met andere woorden, niet elke leerkracht die een tijdsbestedingsagenda en een bijhorende vragenlijst over jobbeleving invulde, vulde ook een taakbelastingsvragenlijst in en vice versa. Bijgevolg hebben we te maken met een verschillende respons en representativiteit van leerkrachten naargelang het gaat over het tijdsbestedings- of taakbelastingsluik.

Aangezien dit deel de resultaten van het tijdsbestedingsluik bespreekt, belichten we hier enkel de respons en de representativiteit van de leerkrachten op het tijdsbestedingsluik. (De respons en de representativiteit van de leerkrachten op het taakbelastingsluik bespreken we in deel 3 dat toegespitst is op de taakbelasting van leerkrachten.)

Om een idee te krijgen van de mate waarin de verzamelde tijdsgegevens een goed beeld geven van een gemiddelde schoolweek, bekijken we eveneens de representativiteit van de beschreven tijdsperiode.

We starten echter met een korte beschrijving van het praktisch verloop van het uitzetten van de tijdsbestedingsagenda's en de bijhorende vragenlijsten over jobbeleving.

2.1 Praktisch verloop

Van het departement Onderwijs kregen we per meewerkende school een lijst met stamboeknummers van de tewerkgestelde leerkrachten, toestand februari 2001. Het stamboeknummer is een unieke code die iedere leerkracht door het departement Onderwijs toegekend krijgt bij de start van zijn loopbaan. Vermits we enkel actieve leerkrachten wilden bevragen, pasten de scholen deze lijst met stamboeknummers aan in functie van de actuele tewerkstellingstoestand in oktober 2001 en voegden de overeenkomstige namen van de leerkrachten toe. Omwille van de privacy werden deze namen niet vrijgegeven door het departement Onderwijs.

Via de post bezorgden we de scholen begin november 2001 een pakket met daarin per actieve leerkracht een enveloppe met een tijdsbestedingsagenda en een bijhorende korte vragenlijst over jobbeleving, vergezeld van een retourenveloppe en een begeleidend schrijven. Op elke enveloppe was de naam van de leerkracht aangebracht. We vroegen de directie om elke enveloppe aan de overeenkomstige leerkracht te bezorgen. Op die manier kregen 847 leerkrachten de vraag om hun tijdsbesteding bij te houden.

Om de verschillende bevragingen van een leerkracht nadien aan elkaar te kunnen koppelen, bevatte de tijdsbestedingsagenda en de bijhorende korte vragenlijst over jobbeleving het stamboeknummer van de leerkracht. Het koppelen van de verschillende bevragingen zou ook via de naam gekund hebben, maar omdat we niet voor elke school over de namen beschikten, besloten we enkel met de stamboeknummers te werken. Bovendien dachten we dat het werken met nummers anoniemer zou overkomen dan het werken met namen. Om te voorkomen dat het gebruik van de stamboeknummers als een inbreuk op de privacy zou worden gepercipieerd, benadrukten we dat dit enkel tot doel had de verschillende bevragingen aan elkaar te kunnen koppelen en dat alle gegevens volstrekt anoniem zouden worden verwerkt en gerapporteerd.

We vroegen de leerkrachten om hun ingevulde documenten in de bijgevoegde blanco retourenveloppe 'port betaald door geadresseerde' aan de directie te bezorgen vóór 7 december 2001. De directies bezorgden de enveloppes van de leerkrachten op hun beurt terug aan ons.

2.2 Respons leerkrachten

In totaal stuurden 592 leerkrachten de tijdsbestedingsagenda en/of de bijkomende vragen over jobbeleving terug. Dit geeft een ruwe respons van 75%.¹ Van de 592 teruggestuurde exemplaren, bleken er 65 onbruikbaar. In onderstaande tabel zijn de onbruikbare exemplaren ingedeeld naar de reden waarom ze niet verwerkt werden.

Tabel 3.1 Redenen voor onverwerkte respons

Waarom onbruikbaar?	Aantal	Percentage
Slecht ingevuld tijdsbestedingsagenda	16	24,6
Stamboeknummer verwijderd	15	23,1
Enkel bijkomende vragen over jobbeleving ingevuld	14	21,5
Enkel tijdsbestedingsagenda ingevuld	12	18,5
Leerkracht is inactief	3	4,6
Niet ingevuld door leerkracht	3	4,6
Aanstellingsomvang niet ingevuld	2	3,1
Totaal	65	100,0

In een kwart van de gevallen was de tijdsbestedingsagenda slecht ingevuld. Het gaat hier onder meer om leerkrachten die geen weekend invulden en om leerkrachten die geen ganse week registreerden. Een ander kwart was onbruikbaar omdat de leerkrachten het stamboeknummer verwijderd hadden uit vrees dat de gegevens niet anoniem zouden worden behandeld. Nochtans werd in de brief die de bevraging vergezelde, benadrukt dat de gegevens vertrouwelijk zouden worden behandeld en dat het stamboeknummer enkel bedoeld was om de gegevens uit het tijdsbestedings- en taakbelastingsluik aan elkaar te koppelen. 40% van de onbruikbare respons stuurde enkel de tijdsbestedingsagenda of enkel de bijkomende vragen over jobbeleving ingevuld terug. Verder kregen we enkele blanco exemplaren teruggestuurd van leerkrachten die op dat moment inactief waren wegens ziekte- of bevallingsverlof. Enkele tijdsbestedingsagenda's werden ingevuld door directies (al dan niet met gedeeltelijke lesopdracht), terwijl ons onderzoek toegespitst is op de tijdsbesteding van leerkrachten. Twee leerkrachten vulden hun aanstellingsomvang niet in, hetgeen hun tijdsgegevens onbruikbaar maakte omdat ze niet konden bekeken worden ten aanzien van hun aanstellingsomvang.

¹ Wanneer we de ruwe respons berekenen t.a.v. het totaal aantal leerkrachten van de 37 scholen die uiteindelijk meewerkten, bedraagt deze 75%. Wanneer we de ruwe respons berekenen t.a.v. de 40 scholen die zich aanvankelijk bereidwillig opstelden, bedraagt deze 70%, hetgeen nog steeds veel is (in het HIVA-onderzoek van 1990 bedroeg de ruwe respons 79%).

De bruikbare respons bedraagt aldus 527 leerkrachten of 67%.² De gemiddelde respons per school bedraagt 70%. Zoals te zien in onderstaande tabel varieert de respons per school sterk van school tot school. Deze tabel geeft per school weer hoeveel leerkrachten er effectief werkzaam zijn en hoeveel leerkrachten daarvan meewerkten aan het tijdsbestedingsluik.

² Wanneer we de bruikbare respons berekenen t.a.v. het totaal aantal leerkrachten van de 37 scholen die uiteindelijk meewerkten, bedraagt deze 67%. Wanneer we de bruikbare respons berekenen t.a.v. de 40 scholen die zich aanvankelijk bereidwillig opstelden, bedraagt deze 62%.

Tabel 3.2 Bruikbare respons op tijdsbestedingsluik per school

School	Aantal actieve leerkrachten	Respons	
		Aantal	Percentage
1	24	2	8
2	50	34	68
3	28	15	54
4	29	24	83
5	11	8	73
6	15	14	93
7	17	12	71
8	27	23	85
9	43	26	60
10	7	5	71
11	26	12	46
12	34	25	74
13	9	6	67
14	21	19	90
15	30	27	90
16	11	10	91
17	13	10	77
18	14	11	79
19	24	19	79
20	24	8	33
21	46	30	65
22	6	5	83
23	22	16	73
24	28	16	57
25	17	13	76
26	28	5	18
27	13	13	100
28	16	10	63
29	16	12	75
30	24	20	83
31	17	10	59
32	24	16	67
33	17	14	82
34	11	10	91
35	10	9	90
36	18	11	61
37	17	7	41
Totaal	787	527	67

2.3 Representativiteit leerkrachten

Vooraleer de representativiteit van de leerkrachten ten aanzien van enkele achtergrondkenmerken te bespreken, is het belangrijk om even stil te staan bij het volgende. Naast een tijdsbestedingsluik bevat ons onderzoek een tweede onderzoeks-luik: het taakbelastingsluik. Dit taakbelastingsluik bestond voor de leerkrachten

uit een vragenlijst over taakbelasting. In deze taakbelastingsvragenlijst werden ook enkele relevante achtergrondkenmerken (zoals statuut en anciënniteit) bevraagd die niet aan bod kwamen bij de bevraging van de tijdsbesteding, maar toch belangrijk zijn voor de bespreking van de tijdsbesteding. De leerkrachten kregen de taakbelastingsvragenlijst pas enkele maanden nadat hen gevraagd werd hun tijdsbestedingsagenda en een bijhorende vragenlijst over jobbeleving in te vullen. Niet alle leerkrachten die hun tijdsbestedingsagenda en de bijhorende vragenlijst invulden, gaven gehoor aan ons verzoek om de taakbelastingsvragenlijst in te vullen. We beschikken dus niet voor alle leerkrachten over de relevante achtergrondkenmerken. Van de 527 leerkrachten die meewerkten aan het tijdsbestedingsluik, werkten slechts 456 leerkrachten mee aan het taakbelastingsluik. Enkel van deze 456 leerkrachten hebben we dus de relevante achtergrondkenmerken die nodig zijn voor de bespreking van de tijdsbesteding. Vandaar dat de bespreking van de tijdsbesteding in hoofdstuk 5 toegespitst is op deze 456 leerkrachten.

Bijgevolg beperken we ons voor de bespreking van de representativiteit van de leerkrachten ook tot deze 456 leerkrachten waarvan we de relevante achtergrondkenmerken kennen (zijnde de leerkrachten die naast een tijdsbestedingsagenda (en bijhorende vragenlijst) ook een taakbelastingsvragenlijst invulden). We gingen de representativiteit van deze leerkrachten ten aanzien van de ganse leerkrachtpopulatie na met betrekking tot de kenmerken geslacht, leeftijd, statuut, aanstellingsomvang, onderwijssoort en net. Onderstaande tabel geeft het resultaat hiervan weer. De populatiegegevens hebben betrekking op het onderwijzend personeel, toestand februari 2001. De terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen en de terbeschikkinggestelden wegens ontstentenis van betrekking die minstens twee jaar niet werden gereffecteerd werden hier niet bij opgenomen. Het betreft tevens de betaalde opdrachten.

Tabel 3.3 Representativiteit van leerkrachten (n=456)

	Steekproef		Populatie		χ^2
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage	
Geslacht					0,369
Man	73	16,01	8 682	17,08	
Vrouw	383	83,99	42 151	82,92	
Leeftijd					5,214
20-29 jaar	89	19,52	11 539	22,70	
30-39 jaar	154	33,77	16 183	31,84	
40-49 jaar	134	29,39	13 322	26,21	
≥50 jaar	79	17,32	9 789	19,26	
Statuut					6,424*
Vastbenoemd	323	70,83	33 142	65,20	
Vastbenoemd en tijdelijk	23	5,04	2 932	5,77	
Tijdelijk	110	24,12	14 759	29,03	
Aanstellingsomvang					55,589***
Voltijds	362	79,39	31 761	62,48	
Deeltijds	94	20,61	19 072	37,52	
Onderwijssoort					4,284*
Gewoon onderwijs	395	86,62	45 538	89,58	
Buitengewoon onderwijs	61	13,38	5 295	10,42	
Net					11,287**
Gemeenschapsonderwijs (GO)	94	20,61	7 884	15,36	
Officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO)	107	23,46	11 513	22,44	
Vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO)	255	55,92	31 918	62,20	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

De bevraagde leerkrachten zijn representatief voor geslacht en leeftijd ten aanzien van de populatie. Ten aanzien van statuut, aanstellingsomvang, onderwijssoort en net is dit niet zo. We vinden een lichte oververtegenwoordiging van vaste leerkrachten (71% t.a.v. 65% in de populatie) en een lichte ondervertegenwoordiging van tijdelijke leerkrachten (24% t.a.v. 29% in de populatie). Verder merken we een tamelijk sterke oververtegenwoordiging van voltijdse leerkrachten op (79% t.a.v. 62% in de populatie).

Hoewel de meewerkende scholen representatief zijn ten aanzien van de scholenpopulatie met betrekking tot de onderwijssoort, constateren we een lichte oververtegenwoordiging van leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs (13% t.a.v. 10% in de populatie). Dit heeft te maken met het feit dat de drie meewerkende scholen voor buitengewoon onderwijs gemiddeld een 10-tal leerkrachten meer tewerkstellen dan de meewerkende scholen voor gewoon onderwijs. Bovendien

ligt de respons van de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs hoger dan de respons van hun collega's uit het gewoon onderwijs.

Leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs (GO) zijn oververtegenwoordigd (21% t.a.v. 15% in de populatie) en leerkrachten uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) zijn ondervertegenwoordigd (56% t.a.v. 62% in de populatie). Nochtans zijn de meewerkende scholen wel representatief ten aanzien van de scholenpopulatie aangaande het net. De verklaring voor de ondervertegenwoordiging van het VGO en de oververtegenwoordiging van het GO ligt in het feit dat de meewerkende scholen van het VGO gemiddeld vijf leerkrachten minder tewerkstellen dan de meewerkende scholen van het GO.

2.4 Representativiteit beschreven tijdsperiode

Omwille van de beperkingen van het onderzoek konden geen tijdsbestedingsgegevens over een volledig schooljaar verzameld worden. De tijdsbestedingsagenda's werden begin november via de directies aan de leerkrachten bezorgd die tot 7 december de tijd kregen om gedurende een aaneengesloten periode van veertien dagen (dus twee schoolweken, inclusief twee weekends) hun tijdsbesteding te noteren. Omwille van tijdsdruk verwerkten we enkel de eerst ingevulde week (inclusief één weekend) van elk tijdsbestedingsagenda. Per respondent beschikken we dus over de tijdsbesteding gedurende één week. Niet elke periode van het schooljaar is echter even druk. Hiermee moeten we rekening houden bij de interpretatie van de tijdsbestedingsresultaten.

Daarom proberen we hieronder een idee te krijgen van de representativiteit van de onderzochte tijdsperiode. De gepresenteerde cijfers hebben betrekking op de voltijdse leerkrachten waarvoor we de relevante achtergrondkenmerken kennen (zijnde de leerkrachten die niet enkel meewerkten aan het tijdsbestedingsluik, maar daarnaast ook hun medewerking verleenden aan het taakbelastingsluik), tenzij anders vermeld. Bij de bespreking van de tijdsbestedingsresultaten in hoofdstuk 5 focussen we ons immers voornamelijk op deze groep. Voor de motivering hiervan verwijzen we naar het betreffende hoofdstuk.

2.4.1 Periode-index

Om de tijdsperiode waarbinnen de leerkrachten de tijdsbestedingsagenda's bijhielden te situeren qua belasting binnen een schooljaar maken we gebruik van de 'periode-index'. De periode-index is een cijfer dat wordt afgeleid uit de antwoorden op de vraag naar de drukte vanwege alle schoolactiviteiten voor de leerkracht tijdens verschillende periodes van het schooljaar, de vakantieperiodes buiten beschouwing gelaten (zie vragenlijst in bijlage 7). Per halve maand konden de leerkrachten een cijfer van 1 tot 5 omcirkelen, waarbij 1 staat voor 'zeer druk' en 5 voor 'zeer kalm'. De periode-index is de gemiddelde score over alle leerkrachten voor een bepaalde tijdsperiode. Om de interpretatie van deze index te vereenvou-

digen, inverteerden we deze index zodat een hogere waarde verwijst naar een drukkere periode. 5 verwijst naar een zeer drukke periode en 1 naar een zeer kalme periode. Vooral de relatieve waarde van deze index is belangrijk. Deze geeft een idee van de positionering qua belastingservaring van een bepaalde tijdsperiode ten opzichte van de andere periodes tijdens het schooljaar.

Tabel 3.4 Periode-index per tijdsperiode (1 = zeer kalm, 5 = zeer druk) (n=362)

Tijdsperiode		Periode-index
September	Eerste helft	4,86
September	Tweede helft	4,19
Oktober	Eerste helft	3,63
Oktober	Tweede helft	4,81
November	Eerste helft	3,75
November	Tweede helft	4,06
December	Eerste helft	4,54
December	Tweede helft	4,65
Januari	Eerste helft	3,58
Januari	Tweede helft	3,54
Februari	Eerste helft	3,62
Februari	Tweede helft	3,74
Maart	Eerste helft	3,70
Maart	Tweede helft	3,90
April	Eerste helft	3,72
April	Tweede helft	3,87
Mei	Eerste helft	4,14
Mei	Tweede helft	4,22
Juni	Eerste helft	4,59
Juni	Tweede helft	4,70
Gemiddeld		4,09

Bovenstaande tabel geeft de periode-index van de verschillende periodes gedurende een schooljaar weer. Hieruit blijkt dat de leerkrachten alle periodes als relatief druk beschouwen. Het begin en einde van het schooljaar vormen de drukste periode. Daarnaast blijkt de periode vóór de herfstvakantie en deze vóór de kerstvakantie de nodige drukte mee te brengen. Tegen de vakantie moet immers steeds een bepaalde hoeveelheid leerstof worden afgewerkt en worden er allerlei toetsten afgenomen in het lager onderwijs. In de meeste lagere scholen is het tevens de periode van de rapporten en de oudercontacten.

De leerkrachten vulden de tijdsbestedingsagenda's in tussen maandag 5 november 2001 en zaterdag 17 december 2001. De eerste helft van november is een relatief rustige periode (3,75), de tweede helft van november is een gemiddeld drukke periode (4,06), de eerste helft van december is een relatief drukke periode (4,54) en de tweede helft van december is een nog drukkere periode (4,65).

2.4.2 Gewogen periode-index

Bij de bespreking van de tijdsbestedingresultaten, berekenen we de wekelijkse tijdsbesteding die het gemiddelde inhoudt over alle leerkrachten en ingevulde weken. Om deze wekelijkse tijdsbesteding qua belasting te situeren binnen het ganse schooljaar, mogen we niet gewoon de periode-indices van de eerste helft van november, de tweede helft van november, de eerste helft van december en de tweede helft van december middelen. We moeten immers ook rekening houden met het aantal leerkrachten dat zijn tijdsbestedingsagenda in elke periode invulde.

Daarom berekenen we een *gewogen periode-index*.³ Hierbij wordt het gemiddelde berekend van de periode-indices van de eerste helft van november, de tweede helft van november, de eerste helft van december en de tweede helft van december, rekening houdend met het aantal leerkrachten dat zijn tijdsbestedingsagenda invulde tijdens elke periode.

De gewogen periode-index bedraagt 3,93, terwijl de gemiddelde periode-index over alle schoolmaanden 4,09 is. De schoolweek die wij beschrijven is dus slechts iets minder druk dan de gemiddelde schoolweek. Aangezien we veronderstellen dat er een verband is tussen de mate waarin leerkrachten een bepaalde tijdsperiode als druk omschrijven en de tijd die ze aan hun werk besteden, volgt hieruit dat de gemiddelde prestaties die wij zullen berekenen vermoedelijk slechts iets lager liggen dan deze die we zouden vaststellen als we gegevens over een gans schooljaar zouden hebben.⁴

2.4.3 Vergelijking gewoon en buitengewoon onderwijs

We berekenden de gewogen periode-index en de gemiddelde periode-index over het ganse schooljaar ook voor de volgende twee subgroepen:⁵

1. voltijdse leerkrachten uit het gewoon onderwijs (n=315);
2. voltijds leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs (n=47).

³ Voor het berekenen van de gewogen periode-index gebruikten we volgende formule: $P = \sum \%_i \cdot P_i$, waarbij $\%_i$ het aantal observatiedagen binnen de tijdsperiode i , uitgedrukt in procent van het totaal is en P_i de periode-index van periode i .

⁴ Het gebruik van de periode-indices heeft een aantal beperkingen. Via de periode-indices kunnen we enkel de globale tijdsbesteding situeren. De periode-index heeft immers betrekking op alle activiteiten in opdracht van de school, terwijl de tijd besteed aan de verschillende activiteiten kan variëren gedurende het schooljaar en dit niet voor elke activiteit hetzelfde patroon zal volgen als voor het gehele takenpakket en evenmin als voor de andere activiteiten. Daarnaast kunnen we ons afvragen of het gevoel van belast te zijn wel samenhangt met de reële tijdsbesteding. Een 'drukkere' periode hoeft immers niet samen te gaan met een langere arbeidstijd, maar kan ook wijzen op de noodzaak om binnen een zelfde periode meer te presteren.

⁵ Ook hier gaat het enkel om de leerkrachten die naast een tijdsbestedingsagenda en bijhorende vragenlijst over jobbeleving ook een taakbelastingsvragenlijst invulden. Elke subgroep betreft dus de leerkrachten die zowel meewerkten aan het tijdsbestedingsluik als aan het taakbelastingsluik.

Dit om de vergelijking te kunnen maken tussen leerkrachten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs. Onderstaande tabel geeft het resultaat van deze berekeningen weer.

Tabel 3.5 Periode-indices naar onderwijssoort

	Onderwijssoort	
	Voltijds en gewoon onderwijs (n=315)	Voltijds en buitengewoon onderwijs (n=47)
Gewogen periode-index	4,00	3,60
Gemiddelde periode-index	4,05	3,99

Hieruit blijkt dat de onderzochte periode drukker is in het gewoon onderwijs (gewogen periode-index = 4,00) dan in het buitengewoon onderwijs (gewogen periode-index = 3,60). De onderzochte periode is voor leerkrachten uit het gewoon onderwijs nauwelijks minder druk dan een gemiddelde periode in het schooljaar (gemiddelde periode-index = 4,05), terwijl deze voor leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs wel minder druk is dan een gemiddelde periode in het schooljaar (gemiddelde periode-index = 3,99). Bovendien verschilt de gemiddelde periode-index nauwelijks tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs. Dit betekent dat leerkrachten uit het gewoon onderwijs het gemiddeld over het ganse schooljaar even druk hebben dan hun collega's uit het buitengewoon onderwijs. In de door ons onderzochte periode hebben de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs het echter minder druk dan hun collega's uit het gewoon onderwijs. Hiervoor hebben we niet onmiddellijk een verklaring.

2.4.4 Vergelijking voltijdse en deeltijdse leerkrachten

We berekenden de gewogen periode-index en de gemiddelde periode-index over het ganse schooljaar ook voor de deeltijdse leerkrachten (n=94).⁶ Dit om de vergelijking te kunnen maken tussen voltijds en deeltijds werkende leerkrachten.

⁶ Ook hier gaat het enkel om de leerkrachten waarvan we de relevante achtergrondkenmerken kennen (dus de leerkrachten die naast een tijdsbestedingsagenda en bijhorende vragenlijst over jobbeleving ook een taakbelastingsvragenlijst invulden).

Tabel 3.6 Periode-indices naar aanstellingsomvang

	Aanstellingsomvang	
	Voltijds (n=362)	Deeltijds (n=94)
Gewogen periode-index	3,93	3,62
Gemiddelde periode-index	4,09	3,76

Bovenstaande tabel geeft het resultaat van deze berekeningen weer. We zien dat voltijdse leerkrachten zowel de onderzochte tijdsperiode als het (gemiddelde over het) hele jaar als drukker bestempelen dan de deeltijdse leerkrachten. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat voltijdse leerkrachten meer werken en minder tijd hebben voor privé-activiteiten in vergelijking met parttimers. Voor zowel voltijdse als deeltijdse leerkrachten is de beschreven periode iets minder druk dan het jaargemiddelde. Voor de voltijdse leerkrachten is dit verschil evenwel bijna verwaarloosbaar.

HOOFDSTUK 4

WELKE ACTIVITEITEN

VOEREN LEERKRACHTEN UIT?

Vooraleer de tijdsbesteding van leerkrachten te bespreken, proberen we zicht te krijgen op de taken die leerkrachten uitvoeren. Tijdens het HIVA-onderzoek van 1990 werd het takenpakket van een leerkracht reeds in kaart gebracht, hetgeen resulteerde in een activiteitscatalogus: een catalogus die de verschillende taken van een leerkracht opsomt en de gelijkaardige taken groepeerd tot 18 activiteiten. De activiteitscatalogus van 1990 is in bijlage 2 opgenomen.

Tijdens de voorbereiding van het huidige onderzoek legden we de bevoorrechte getuigen de activiteitscatalogus uit 1990 voor. We vroegen hen deze activiteitscatalogus door te nemen en na te gaan of er taken in ontbraken of overbodig waren. Daarnaast vroegen we hen welke veranderingen zich voordeden binnen het takenpakket ten aanzien van een decennium geleden. Deze veranderingen kunnen betrekking hebben op inhoudelijke wijzigingen, op de wijze waarop bepaalde taken uitgevoerd worden of op verschuivingen in de tijdsbesteding aan bepaalde taken.

Hieronder bespreken we eerst de verschillende activiteiten van een leerkracht en de verschuivingen die onze gesprekspartners hierbij aangaven. Hierbij volgen we de structuur van de activiteitscatalogus uit 1990. We vroegen onze gesprekspartners naar de verschuivingen in het takenpakket van een leerkracht om eventuele veranderingen in de huidige tijdsbesteding ten aanzien van deze van tien jaar geleden te kunnen duiden.

Vervolgens belichten we de aangepaste activiteitscatalogus en de wijzigingen die deze onderging ten aanzien van de versie uit 1990. Deze aanpassingen zijn gebaseerd op de bemerkingen van de bevoorrechte getuigen.

1. Wat doet een leerkracht en wat veranderde hierin tijdens het afgelopen decennium?

1.1 Lesvoorbereiding

Onder lesvoorbereiding verstaan we alle taken die het voorbereiden van de lesactiviteit tot doel hebben. Hierbij gaat het zowel om de voorbereiding op lange termijn, op korte termijn als net voor de les.

De voorbereiding op *lange termijn* kan bestaan uit het opstellen van een jaar-, maand- of weekplan. De voorbereiding op korte termijn bestaat onder andere uit het invullen van het klasboek en eventueel een schriftelijke lesvoorbereiding. Geen van deze vijf voorbereidingsvormen zijn echter verplicht. Dit bemoeilijkt uitspraken over wijzigingen hieromtrent in de praktijk. De directie en de inrichtende macht bepalen de richtlijnen hieromtrent zodat dit kan variëren van school tot school. De inspectie vraagt wel om aan te tonen wat men doet, maar legt niet op hoe men dit moet doen. Dit is de verantwoordelijkheid van de school. Toch zou er een tendens bestaan tot meer planmatig werken, hetgeen meer werk vraagt.

Voorals in het kleuteronderwijs zouden het klasboek en de jaarplanning belangrijke instrumenten zijn. Dit om aan te tonen dat de ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd. In tegenstelling tot het lager onderwijs kan dit in het kleuteronderwijs immers niet via toetsen.

De voorbereiding op *korte termijn* bestaat naast het plannen van de lessen ook uit de feitelijke voorbereiding van een concrete les. Hiertoe kan de leerkracht het handboek doornemen en het nodige materiaal bijeenzoeken of opmaken. Door de invoering van de eindtermen en de daaruit volgende nieuwe leerplannen ontstond de nood aan nieuwe handboeken. Leerkrachten moesten bijgevolg met nieuwe handboeken leren werken. Dit veroorzaakt volgens sommigen een tijdelijke extra belasting vanwege het studiewerk dat nodig is om zich de nieuwe handboeken eigen te maken. Langs de andere kant stellen enkele gesprekspartners dat de lesvoorbereiding dankzij de nieuwe handboeken op termijn minder tijd vraagt dan voorheen. Veel nieuwe handboeken zijn volgens hen gesneden brood.

Dat de methodes meer voorgekauwd zouden zijn dan vroeger, vormt volgens onze gesprekspartners enkel een voordeel voor de leerkrachten in het lager onderwijs. In het kleuteronderwijs zouden er geen uitgewerkte methoden voorhanden zijn waarin kleuterleid(st)ers een leidraad kunnen vinden. Kleuterleidsters zouden dan ook meer werk hebben met de uitwerking van een concrete les dan leerkrachten in het lager onderwijs. In het lager onderwijs gebeurt het ook dat leerkrachten hun eigen materiaal ontwikkelen, maar dit zou zeker het geval zijn in het kleuteronderwijs.

In het voorbereiden van zelfstandig werk, dat meestal zelf ontworpen wordt, kan veel tijd kruipen. Onder zelfstandig werk rekenen we het contractwerk, het hoekenwerk en het takenbord. Contractwerk kan een aantal moet- en magtaken inhouden die de leerlingen binnen een bepaalde termijn (bv. een week) moeten

afwerken. Bij hoekenwerk voorziet de leerkracht verschillende activiteiten. Via een doorschuifstelsel doorlopen groepjes van leerlingen de verschillende activiteiten die zich bevinden in de verschillende 'hoeken' van de klas. Het takenbord is een planningsbord dat vermeldt wat elke leerling moet doen en waar ze de oefeningen en correctiesleutels kunnen vinden. Deze nieuwe werkvormen zijn gegroeid om individuele begeleiding (zie paragraaf 1.2.2) door de leerkracht mogelijk te maken. De leerlingen kunnen dan een tijd leerkrachtonafhankelijk werken zodat de leerkracht zich kan bezighouden met leerlingen met bepaalde noden. Hoewel deze werkvormen hoe langer hoe meer ingang vinden, verschilt het gebruik ervan sterk tussen scholen en tussen leerkrachten onderling. Bepaalde leerkrachten zouden zich bij het gebruik van nieuwe werkvormen onzeker voelen omdat ze niet alles onder controle hebben. Als deze nieuwe werkvormen aangepast worden aan de individuele behoeften van elke leerling vragen ze veel werk.

Ook gedifferentieerd lesgeven in het algemeen kan meer voorbereiding vragen, hoewel dit ook deels door de methoden opgevangen wordt. Onder 'gedifferentieerd lesgeven' verstaan we dat de leerkracht tijdens de les rekening houdt met het individueel niveau en de individuele capaciteiten van de leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door de sterkere leerlingen verdiepingsstof aan te bieden, terwijl de minder sterke leerlingen herhalingsoefeningen maken.

Het gebruik van de computer kan het werk dat besteed wordt aan de lesvoorbereiding verlichten. Zo gebruiken steeds meer leerkrachten een computerprogramma voor het maken van hun klasboek, waardoor dit vlugger gaat en eenvoudiger is. Eens een leerkracht zijn klasboek in een computerbestand ingevoerd heeft, kan hij die informatie immers elk jaar opnieuw gebruiken, mits een aantal aanpassingen.

Afhankelijk van de activiteit is de voorbereiding *net vóór de les*, met name het klaarzetten van de klas, belangrijker geworden. Zelfstandig werk vraagt op dit vlak immers meer voorbereiding.

1.2 Lesgeven

1.2.1 Niet-didactische activiteiten

Het handhaven van de orde is er volgens verschillende bevoorrechte getuigen niet eenvoudiger op geworden. De leerlingen zouden mondiger en kritischer geworden zijn. Volgens onze gesprekspartners hebben ze dit enerzijds van huis uit mee en hebben ze dit anderzijds verworven in het onderwijs. Vroeger lag er immers een sterke nadruk op schriftelijk onderwijs, terwijl nu meer aandacht besteed wordt aan mondelinge taalvaardigheid. Kinderen zouden volgens sommigen ook drukker en moeilijker geworden zijn, hetgeen vermoedelijk is. Andere gesprekspartners spraken dit tegen en stelden dat kinderen enkel kritischer en mondiger zijn geworden.

Daarnaast zouden de nieuwe werkvormen als zelfstandig leren, interactief leren en groepswork het handhaven van de orde bemoeilijken. De nieuwe werkvormen vragen meer van de leerkracht dan het klassikaal lesgeven. Ze vereisen dat de leerkracht een sterke organisator is en dat hij de nodige discipline oplegt aan de leerlingen. Orde handhaven zou vroeger met andere woorden gemakkelijker geweest zijn omwille van de sterkere klassikale aanpak toen.

1.2.2 Didactische activiteiten

Het lesgeven zelf zou evenmin vereenvoudigd zijn omwille van de verwachtingen die de laatste jaren zijn ontstaan ten aanzien van het lesgeven. Zo is er de laatste jaren een evolutie naar zorgverbreding. In het kader van zorgverbreding ligt er een grotere nadruk op individuele opvolging en begeleiding van leerlingen. Daarom is er de laatste jaren een sterkere aandacht voor het gedifferentieerd lesgeven. Het gedifferentieerd lesgeven wordt overigens systematisch bevraagd door de inspectie. Van leerkrachten wordt verwacht dat ze minder frontaal lesgeven naar de gemiddelde leerling toe en dat ze zorg besteden aan zoveel mogelijk leerlingen zodat zoveel mogelijk leerlingen binnen het gewoon onderwijs terechtkunnen. In de doorlichtingverslagen komt naar voor dat hoewel er een kentering is, er nog te veel frontaal klassikaal lesgegeven wordt en dat men nog te weinig rekening houdt met individuele vorderingen. Gedifferentieerd werken vraagt immers veel tijd, energie, deskundigheid en organisatietalent. Typisch voor zorgverbreding zijn ook de reeds besproken zelfstandige werkvormen.

Volgens onze gesprekspartners werden leerproblemen vroeger nauwelijks aangepakt in de klas en gingen kinderen met ernstige leerproblemen naar de taakklas. De laatste jaren worden leerproblemen meer eerst in de klas aangepakt en pas daarna klasextern.

De toename van het aantal leerlingen in het geïntegreerd onderwijs (GON) kan ook binnen de verhoogde aandacht voor individuele begeleiding ondergebracht worden. GON betreft de samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs om leerlingen met een handicap en/of leer- en opvoedingsmoeilijkheden les te laten volgen in een gewone school met hulp vanuit een school voor buitengewoon onderwijs.

Ook huisonderwijs bij zieke kinderen zou nieuw zijn.

De beroepsprofielen geven de veranderde visie op lesgeven, alsook op de positie van de leerkracht in de klas weer. Vroeger werd van een leerkracht verwacht dat hij kennis overbracht. Momenteel is er een accentverschuiving van de leerkracht als docent naar de leerkracht als coach, begeleider, ondersteuner. In plaats van feiten moet een leerkracht nu eerder strategieën en vaardigheden aanleren. Momenteel betreft het vooral een verschuiving in de verwachting ten aanzien van de rol van leerkracht en nog niet zozeer een verschuiving in de praktijk.

Men verwacht ook dat leerkrachten meer interactief en projectmatig lesgeven. Dit zou het beroep interessanter, maar anderzijds ook zwaarder maken. Momen-

teel staat het projectmatig werken nog in zijn kinderschoenen. Klasdoorbrekend werken is evenmin ingeburgerd, maar gebeurt wel eens in het kader van bepaalde projecten.

De invoering van ICT in het onderwijs kan eveneens een extra belasting voor leerkrachten betekenen. Niet enkel omdat leerkrachten zich er in moeten onderleggen, maar ook omdat het ICT-gebruik geïntegreerd moet worden binnen de lessen. De meeste klassen in het lager onderwijs hebben ondertussen een computer, maar deze zou meestal nog niet geïntegreerd zijn in de klaspraktijk.

1.3 Nawerk

Nawerk houdt alle taken in die het geven van een les achteraf meebrengt. Het gaat hier vooral om het opruimen van de klas en het verbeteren van werkbladen, overhoringen en huistaken.

De omvang van het verbeterwerk is sterk afhankelijk van de school en de leerkracht zelf.

Sommige gesprekspartners stellen dat van leerkrachten verwacht wordt dat ze actiever zijn in de klas dan vroeger en bijgevolg zouden leerkrachten minder gelegenheid hebben om andere zaken te doen zoals verbeteren tijdens de les. Wanneer de leerlingen bijvoorbeeld bezig zijn met een oefening, wordt nu meer verwacht dat de leerkracht rondgaat in de klas en de leerlingen helpt in plaats van de leerlingen te laten werken en zelf ondertussen ander verbeterwerk uit te voeren. Dit neemt niet weg dat er in de praktijk toch nog leerkrachten zijn die tijdens de les hun verbeterwerk doen.

Er zou ook een tendens zijn om de kinderen meer taken en toetsten zelf te laten verbeteren.

Tevens zou er meer belang gehecht worden aan foutenanalyses in het lager onderwijs: de leerkrachten zouden meer foutenanalyses maken dan vroeger en de inspectie zou er ook meer achter vragen tijdens de doorlichting. Het maken van een foutenanalyse betekent dat leerkrachten niet enkel de fouten op een toets of taak verbeteren, maar ook gericht controleren welke leerlingen welke soorten fouten maken. Hierna moet de gepaste remediëring volgen. Volgens onze gesprekspartners zou het diagnosticeren en het remediëren van problemen in het algemeen moeilijk liggen voor leerkrachten. Eén van de leerkrachten gaf aan dat de lerarenopleiding toekomstige leerkrachten hier onvoldoende op voorbereidt.

In het kleuteronderwijs is het nawerk vergroot door het toenemend gebruik van een heen- en weerschriftje waarin ouders en leerkracht elkaar informeren. Dit schriftje is evenwel niet wettelijk verplicht.

1.4 Overleg

Onder overleg verstaan we zowel het formeel als informeel overleg over het werk met alle mogelijke partijen die bij het schoolgebeuren betrokken zijn: collega's, directie, leerlingen, ouders, pedagogische begeleidingsdienst, inspectie, CLB, ...

Gedurende de laatste jaren is overleg binnen het onderwijs belangrijker geworden. Er zijn enkele nieuwe formele overlegorganen ontstaan, zoals de participatieraad in het gesubsidieerd onderwijs en de schoolraad in het gemeenschapsonderwijs (zie bijlage 3). Daarnaast zijn er verschuivingen geweest binnen bestaande overlevormen.

De personeelsvergadering zou tegenwoordig intensiever zijn dan vroeger. Er komen vaak ook organisatorische en pedagogische thema's aan bod. De frequentie van de personeelsvergadering is afhankelijk van de directie.

Daarnaast zou het multidisciplinair overleg (MDO) een sterkere uitbouw kennen dan tien jaar geleden. Tijdens dit formeel overleg tussen de klastitularis, de directie, een medewerker van het CLB en eventueel de taakleraar worden de leerlingen besproken. Deze overlevorm kadert binnen het toegenomen belang van individuele begeleiding. De frequentie van dit overleg is afhankelijk van de school.

Door de hervorming van de inspectie gebeurt formeel overleg met de inspectie nu minder dan vroeger. Het vindt enkel nog plaats tijdens de doorlichting die in principe één keer om de zes jaar doorgaat. Bij het voortgangsonderzoek is enkel de directie betrokken. De hervorming van de inspectie resulteerde tevens in een nieuwe vorm van overleg, namelijk met de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst. De pedagogische begeleidingsdienst werkt vraaggestuurd en hier wordt volgens onze gesprekspartners hoe langer hoe meer beroep op gedaan.

Momenteel zijn verschillende scholen gestart met de invoering van de functiebeschrijving en de evaluatie van leerkrachten. Dit resulteert in een extra overlegmoment tussen directie en leerkracht.

Alhoewel kinderp participatie in opmars is binnen het lager onderwijs, komt een leerlingenparlement er nog niet veel voor.

De (informele) contacten met de ouders zijn toegenomen. Ouders zouden vlugger op de leerkracht afstappen wanneer ze vragen of problemen hebben.

1.5 Begeleiding van individuele leerlingen

Het begeleiden van individuele leerlingen kan opgesplitst worden in twee soorten begeleiding: enerzijds studiebegeleiding en anderzijds psychosociale en socio-emotionele begeleiding. Onder studiebegeleiding verstaan we zowel de begeleiding van leerlingen in het kader van studieproblemen en -achterstand als in het kader van hun studiekeuze. Met de psychosociale en socio-emotionele begeleiding bedoelen we bijvoorbeeld de begeleiding van leerlingen die problematisch gedrag vertonen of de begeleiding van leerlingen met familiale problemen.

De psychosociale/socio-emotionele begeleiding zou de laatste jaren meer aandacht van de leerkrachten vragen. Hiervoor worden tijdens de gesprekken twee oorzaken aangeduid. Enerzijds zou het bewuster omgaan met leerlingen, het persoonlijker begeleiden van leerlingen in het kader van zorgverbreding een rol spelen. Anderzijds zou de thuissituatie een belangrijke rol spelen. Volgens de geïnterviewden zou er in bepaalde gezinnen een gebrek aan houvast zijn. Sommige ouders zouden de opvoeding ook voor een stuk op de school afgeschoven hebben. Terwijl de begeleiding van leerlingen vroeger vooral cognitief van aard was, zou er nu dus ook een stuk psychologische leerlingenbegeleiding op de schouders van de leerkrachten terechtkomen. Het aandacht hebben voor de socio-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen is overigens expliciet opgenomen in het tijdelijk project zorgverbreding (Omzendbrief Zorgverbreding in het basisonderwijs. Maatregelen voor de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002, BaO/99/4, 21/12/1999). Door de hervorming van de PMS-centra naar de CLB's zou de opvang van sociaal-affectieve problemen ook meer een taak van de school geworden zijn en pas in tweede instantie een taak van de CLB's.

Hetzelfde geldt voor studiebegeleiding. Vroeger behoorde studiebegeleiding tot het takenpakket van het PMS, terwijl deze service met de hervorming gedeeltelijk wegvalt en op de schouders van de klastitularis terechtkomt.

1.6 Toezicht en begeleiding van groepen leerlingen

Onder toezicht en begeleiding van groepen leerlingen verstaan we de bewaking die leerkrachten uitvoeren op de speelplaats en in de eetzaal tijdens de schoolpauzes, alsook de rijenbegeleiding, de verkeersregeling, de schoolpoortbewaking, het schoolbusvervoer, de schoolbusbegeleiding en het begeleiden naar externe instanties zoals het CLB.

Volgens de meeste getuigen worden het middagtoezicht, de verkeersregeling en het schoolbusvervoer meer en meer overgelaten aan externen (bv. middagtoezicht aan ouders) die er een vergoeding voor krijgen. Anderen zijn het daar niet mee eens en stellen samen met de vorige groep dat dit afhankelijk is van school tot school. In landelijke scholen zouden leerkrachten deze taken nog meer zelf opnemen en zou dit nog niet zo sterk richting externen zijn verschoven.

Deze taken staan sinds september 1997 op de zogenaamde negatieve lijst met taken die volgens de regering niet behoren tot de opdracht van het onderwijzend personeel in het basisonderwijs (Besluit van 10 juni 1997 van de Vlaamse regering houdende de taken die niet in de functiebeschrijvingen van het personeel basisonderwijs kunnen opgenomen worden, zie bijlage 3). Op het organiseren van busvervoer na, mogen deze taken nog wel in uitzonderlijke omstandigheden en op niet-systematische wijze worden uitgevoerd.

Volgens enkele gesprekspartners is er meer zwemtoezicht vermits sinds enkele jaren de klastitularis de kinderen mee naar het zwembad begeleidt. Vroeger zou dit enkel de turnleerkracht geweest zijn.

1.7 Jongerenopvang

Onder jongerenopvang verstaan we alle vormen van opvang die niet onder 'toezicht en begeleiding van groepen leerlingen' gerekend kunnen worden en plaatsvinden buiten de normale aanwezigheid van de leerlingen. Met de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen bedoelen we hier de periode die loopt vanaf 15 minuten vóór de eerste les tot 15 minuten na de laatste les van de dag.

De opvang van kinderen tijdens klasvrije namiddagen en schoolvakanties staat sinds 1 september 1997 op dezelfde negatieve lijst waarvan hierboven reeds sprake was. Volgens een aantal gesprekspartners gebeurt dit dan ook hoe langer hoe meer door externen. De tijdsperiode van voor- en naschoolse opvang die door leerkrachten gepresteerd wordt, zou eveneens ingekort zijn. Eén gesprekspartner gaf echter aan dat, hoewel de opvang buiten de periode van de normale aanwezigheid wettelijk niet tot het takenpakket van een leerkracht behoort, deze opvang toch nog veel door leerkrachten verzekerd wordt.

1.8 Administratie

Onder administratie wordt zowel de klas- als schooladministratie verstaan. Voorbeelden hiervan zijn onder andere het inschrijven van punten in een puntenlijst, het maken van rapporten, de administratie in het kader van het kindvolgsysteem, het opmaken van schoolrekeningen en het bijhouden van een observatielijst voor de taakklas, het CLB of hulpverleners buiten de school.

Volgens onze getuigen is de administratie over het algemeen toegenomen. De toegenomen autonomie van scholen hangt volgens hen immers samen met een grotere verantwoordingsplicht, die op zijn beurt extra administratie met zich meebrengt, ook voor de leerkrachten.

De opgang van het kindvolgsysteem bracht in heel wat scholen extra administratie mee. Het kindvolgsysteem is van belang in het kader van zorgverbreding. Het betreft een systeem waarin informatie over de individuele leerlingen wordt bijgehouden. Dit systeem zou zwaar wegen voor leerkrachten, deels omdat men er niet steeds het nut van inziet. Dit kindvolgsysteem is één van de aandachtspunten bij de doorlichting, maar het behoort tot de autonomie van de school om dit systeem vorm te geven.

Het maken van rapporten kan verlicht worden door het gebruik van de computer. Steeds meer leerkrachten gebruiken hier dan ook een computerprogramma voor.

Het vervullen van administratieve en/of organisatorische taken van de directie of het schoolbestuur staat eveneens op de lijst met taken die volgens de regering niet tot de opdracht van het onderwijzend personeel in het basisonderwijs horen, tenzij in uitzonderlijke omstandigheden en op een niet-systematische wijze.

1.9 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten', extramuros activiteiten en beleidsondersteuning

De activiteit 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' bevatte in het HIVA-onderzoek van 1990 alle niet-lesgebonden schooltaken die niet thuishoren bij één van de andere activiteiten.

1.9.1 Extramuros activiteiten

In het HIVA-onderzoek van 1990 werden onder andere de extramuros activiteiten in deze rubriek ondergebracht, terwijl we deze in het huidig onderzoek als een aparte activiteit beschouwen. Met extramuros activiteiten bedoelen we de activiteiten die plaatsvinden buiten de klasmuren en die deel uitmaken van het leerprogramma en de lesopdracht van de leerkracht. Aangezien de extramuros activiteiten deel uitmaken van het leerprogramma, zijn het in feite geen 'niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Daarom beschouwen wij de extramuros activiteiten in het huidig onderzoek als een aparte activiteit. Het gaat onder andere om sportdagen, schoolreizen en andere excursies die tijdens de lessen plaatsvinden.

Volgens onze gesprekspartners worden sportdagen meestal georganiseerd door de leerkracht lichamelijke opvoeding, althans indien de school deze functie voorziet. Hoe dan ook zouden de sportdagen uitgebreid zijn en zou men ze meer en meer door externen laten organiseren. De leerkrachten moeten dan enkel nog begeleiden en moeten niet meer instaan voor de organisatie ervan. Er zou eveneens een toename zijn van excursies en culturele activiteiten. De eindtermen benadrukken immers het belang van het doorbreken van de klasmuren.

1.9.2 Beleidsondersteuning

In het HIVA-onderzoek van 1990 hoorden de taken in het kader van beleidsondersteuning ook onder de 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. In het huidig onderzoek maken we een aparte activiteit van beleidsondersteuning. Onder beleidsondersteuning verstaan we alle taken ter ondersteuning van de schoolorganisatie en het schoolbeleid. Het gaat hierbij om taken als het opmaken van de lessenroosters, het meewerken aan het opvoedingsproject van een school, aan het schoolwerkplan of aan het schoolreglement. Daarnaast horen ook de coördinatietaken in het kader van ICT, zorgverbreding of onderwijsvoorrangsbeleid ertoe.

In tegenstelling tot vroeger kan de hoofdpdracht van een leerkracht nu ook uit uren beleidsondersteuning⁷ bestaan. Hierdoor kunnen we verwachten dat leerkrachten er nu meer tijd aan besteden. Vandaar dat we het belangrijk achten om hier nu een aparte activiteit van te maken.

1.9.3 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'

In het huidig onderzoek plaatsen we onder de 'overige, niet-lesgebonden schoolactiviteiten' alle taken die niet bij een andere activiteit kunnen worden ondergebracht. Voorbeelden hiervan zijn het meewerken aan schoolfeesten, aan culturele of sportactiviteiten buiten de schooluren, aan de schoolkrant en dergelijke.

De organisatie van deze activiteiten verschilt volgens onze gesprekspartners sterk van school tot school. Niet elke school organiseert evenveel niet-lesgebonden schoolactiviteiten en ook de concrete uitwerking van deze activiteiten verschilt tussen scholen. De mate waarin leerkrachten zich hiervoor engageren verschilt eveneens van leerkracht tot leerkracht. De directie kan haar leerkrachten immers niet echt verplichten om zich voor niet-lesgebonden schoolactiviteiten als het schoolfeest, het schooltoneel, de schoolkrant en dergelijke in te zetten. Bijgevolg zijn er grote verschillen tussen leerkrachten met betrekking tot de tijd die ze investeren in dergelijke activiteiten. Het is voor onze gesprekspartners dan ook moeilijk om te zeggen of leerkrachten er nu meer of minder tijd aan besteden dan vroeger. Toch gaf iemand aan dat scholen steeds meer werk maken van schoolfeesten, schooltoneel en dergelijke om een goede indruk te maken op de ouders. Dit vraagt bijgevolg ook meer tijd van de leerkrachten.

1.10 Vorming (beroepsgebonden)

Onder vorming verstaan we alle initiatieven die een leerkracht onderneemt om in het kader van zijn beroep als leerkracht iets bij te leren. Het gaat hierbij zowel om zelfstandige vorming als om nascholing.

Onder zelfstandige vorming verstaan we het lezen van vakliteratuur. Dit zouden leerkrachten volgens onze gesprekspartners vrijwel niet doen. Hieraan zou dan ook weinig veranderd zijn.

⁷ In feite kan de hoofdpdracht van een leerkracht sinds kort bestaan uit uren beleidsondersteuning of uren voor bijzondere pedagogische taken (BPT-uren). BPT-uren kunnen aangewend worden voor niet-leerlinggebonden pedagogische taken. Ze kunnen alleen worden aangewend voor schoolgebonden opdrachten en zijn gericht op het optimaliseren van de pedagogisch-didactische organisatie. Er bestaat echter een inhoudelijke overlap tussen BPT-uren en uren beleidsondersteuning. De concrete invulling van beleidsondersteuning en BPT behoort immers tot de bevoegdheid van het schoolbestuur. Vandaar dat we alle taken waarvoor BPT-uren of uren beleidsondersteuning gebruikt worden, beschouwen als beleidsondersteuning. Het verschil tussen beide ligt in het feit dat beleidsondersteuning gereserveerd wordt uit het werkingsbudget, terwijl BPT-taken gereserveerd worden uit het lestijdenpakket.

Onder nascholing plaatsen we het volgen van cursussen en het bijwonen van congressen, conferenties en studiedagen. De conferenties zouden niet zwaarder geworden zijn.

Uit de gesprekken bleek dat het belang van nascholing in het algemeen toeneemt, dat het aanbod toeneemt en dat steeds meer leerkrachten nascholing volgen. Nascholing zou bovendien minder vrijblijvend geworden zijn.

2. De herwerkte activiteitscatalogus

Om de tijdsbesteding van leerkrachten in kaart te brengen, vroegen we leerkrachten om in een tijdsbestedingsagenda bij te houden hoeveel tijd ze besteden aan de verschillende activiteiten als leerkracht. Om de verwerking hiervan te vergemakkelijken, dienden de leerkrachten net als in het HIVA-onderzoek van 1990 gebruik te maken van een activiteitscatalogus. Dit is een catalogus die de verschillende taken van een leerkracht opsomt en de gelijkaardige taken groepeerd tot activiteiten.

Op basis van de bemerkingen van de bevoorrechte getuigen werd de activiteitscatalogus uit 1990 (zie bijlage 2) herwerkt. Bij het herwerken van de activiteitscatalogus hebben we drie belangrijke principes gehanteerd: volledigheid, vergelijkbaarheid met de activiteitscatalogus van 1990 en gebruiksvriendelijkheid voor de leerkrachten. Onderstaande tabel bevat in de linkerkolom de 18 activiteiten die het HIVA-onderzoek van 1990 onderscheidde, de rechterkolom bevat de 19 activiteiten van de herwerkte activiteitscatalogus. Zoals een blik op de tabel doet vermoeden, zijn de activiteiten niet drastisch veranderd.

Hieronder bespreken we de 19 activiteiten uit de activiteitscatalogus van 2001 die de leerkrachten dienden te gebruiken om hun tijdsbestedingsagenda in te vullen. De meeste activiteiten kwamen hierboven al aan bod, maar we herhalen ze nogmaals zodat duidelijk zou zijn welke activiteiten de leerkrachten noteerden in hun tijdsbestedingsagenda en wat we onder elke activiteit verstaan. We geven ook aan welke aanpassingen de activiteitscatalogus van 2001 onderging ten aanzien van deze uit 1990. De volledige activiteitscatalogus van het basisonderwijs anno 1990 is opgenomen in bijlage 2 en deze uit 2001 is opgenomen in bijlage 6. De activiteitscatalogi van het basis- en secundair onderwijs zijn in zeer sterke mate op elkaar afgestemd.

Tabel 4.1 Vergelijking activiteitencatalogus 1990-2001

Activiteiten 1990	Activiteiten 2001
Lesvoorbereiding	Lesvoorbereiding
Lesgeven	Lesgeven
Nawerk	Nawerk
Schoolpauzes	Pauze
Overleg met 'insiders'	Formeel overleg
Overleg met 'buitenstaanders'	Informeel overleg
Begeleiding van individuele leerlingen	Individuele leerlingenbegeleiding
Toezicht en begeleiding van groepen leerlingen	Toezicht en bewaking
Jongerenopvang	Opvang
Administratie	Administratie
'Overige algemene, niet-lesgebonden school-activiteiten'	Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten
	Extramuros activiteiten
	Beleidsondersteuning
Vorming (beroepsgebonden)	Vorming (beroepsgebonden)
Verplaatsingen (beroepsgebonden)	Verplaatsingen (beroepsgebonden)
Ziekte of verlof	Ziekte, bezoek arts of buitengewoon verlof
Nevenactiviteiten (privé)	Privé-activiteiten
Activiteiten buiten de arbeidssfeer (privé)	
Activiteiten in verband met dit onderzoek	Activiteiten in verband met dit onderzoek
Niet-codeerbare activiteiten	Niet-codeerbare activiteiten

2.1 Lesvoorbereiding

Onder lesvoorbereiding verstaan we alle taken die het voorbereiden van de les-activiteit tot doel hebben. Hierbij gaat het zowel om de voorbereiding op lange termijn, op korte termijn als net voor de les. De voorbereiding op lange termijn kan bestaan uit het opstellen van een jaar-, maand- of weekplan. De voorbereiding op korte termijn bestaat onder andere uit het invullen van het klasboek en het voorbereiden van de concrete lessen door het handboek door te nemen en het nodige materiaal bijeen te zoeken of aan te maken. De voorbereiding net vóór de les houdt het klaarzetten van de klas en het klaarleggen van het nodige materiaal in.

2.2 Lesgeven

Deze activiteit omvat zowel de didactische activiteiten (het eigenlijke lesgeven) als de andere taken die bij het lesgeven horen zoals toezicht houden, opruimen van het lokaal samen met de leerlingen, ... Leerkrachten moesten niet elk lesuur automatisch als lesgeven invullen. Wanneer een leerkracht tijdens de lessen een andere activiteit uitvoerde en deze activiteit op dat moment de belangrijkste was, dan moest hij die activiteit noteren. Een voorbeeld zal dit verduidelijken. Als de leerkracht de leerlingen een taak gaf en ondertussen zelf overhoringen verbeterde in de klas, dan moest de leerkracht dit als nawerk coderen.

2.3 Extramuros activiteiten

In tegenstelling tot de activiteitscatalogus van 1990 bevat de herwerkte activiteitscatalogus een aparte activiteit 'extramuros activiteiten'. Deze 'extramuros activiteiten' behoorden in de indeling van 1990 tot de 'overige algemene, niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Met extramuros activiteiten bedoelen we de activiteiten die plaatsvinden buiten de klasmuren en die deel uitmaken van het leerprogramma en de lesopdracht van de leerkracht. Het gaat onder andere om sportdagen, schoolreizen en andere excursies. Aangezien de extramuros activiteiten deel uitmaken van het leerprogramma gaat het dus eigenlijk *niet* om 'niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. We verduidelijken de extramuros activiteiten in de activiteitscatalogus als 'taken die tot de lesopdracht behoren, maar niet binnen het klaslokaal gebeuren' om een onderscheid te maken met taken buiten de schooluren die niet lesgebonden en niet verplicht zijn voor de leerlingen, zoals sport- en culturele activiteiten op woensdagnamiddag. Deze plaatsen we nog steeds bij 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'.

2.4 Nawerk

Nawerk houdt alle taken in die het geven van een les achteraf meebrengt. Het gaat hier vooral om het opruimen van de klas en het verbeteren van werkbladen, overhoringen en huistaken.

2.5 Pauze

Waar de activiteitscatalogus in 1990 sprak van 'schoolpauzes', spreken we nu van 'pauze'. We verstaan er immers ook de tussenuren onder, voor zover niet besteed aan beroepsactiviteiten. De pauzes betreffen bijgevolg zowel de korte als lange pauzes en tussenuren, voor zover niet besteed aan beroepsactiviteiten.

2.6 Formeel en informeel overleg

Waar de vroegere activiteitscatalogus een onderscheid maakte tussen 'overleg met insiders' en 'overleg met outsiders', laten we nu dit onderscheid vallen. Er bestaan immers overlevormen die we niet in deze tweedeling kunnen onderbrengen vermits zowel insiders als outsiders eraan deelnemen. Denken we maar aan het multidisciplinair overleg (MDO) waarbij ook het CLB betrokken kan zijn, of aan de nieuwe overlegorganen zoals de schoolraad en de participatieraad. Het lijkt ons daarom zinvoller om overleg op te delen in 'formeel overleg' en 'informeel overleg'.

Onder formeel overleg verstaan we het gepland en gestructureerd overleg met alle mogelijke partijen die bij het schoolgebeuren betrokken zijn: collega's, directie, leerlingen, ouders, pedagogische begeleidingsdienst, inspectie, CLB, ... Concrete

overlegvormen die hier thuishoren zijn onder andere de personeelsvergadering, het multidisciplinair overleg en de klasseraad. Met informeel overleg bedoelen we het spontaan en ongestructureerd overleg over het werk met collega's, directie, leerlingen, ouders, ...

In 1990 werd ook een onderscheid gemaakt tussen formeel en informeel overleg, maar toen bracht men de twee overlegsoorten niet onder in aparte activiteiten. We doen dit nu wel omdat het aantal overlegorganen de laatste tien jaar is toegenomen. Formeel overleg zou aan belang gewonnen hebben en het is dus interessant de tijdsbesteding hieraan apart in kaart te brengen. Het informeel overleg heeft een heel ander karakter en daarom lieten we dit apart scoren.

Daarnaast nemen we de voorbereiding en het nawerk betreffende het overleg expliciet op bij de activiteit 'overleg'. Dit doen we ook bij 'individuele leerlingenbegeleiding', 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en 'vorming'.

Het laten vallen van het onderscheid tussen overleg met outsiders en overleg met insiders en de aanmaak van de aparte activiteiten 'formeel overleg' en 'informeel overleg' hebben tot gevolg dat we enkel de tijdsbesteding aan het overleg in zijn geheel met 1990 kunnen vergelijken.

2.7 Individuele leerlingenbegeleiding

Het begeleiden van individuele leerlingen kan opgesplitst worden in twee soorten begeleiding: enerzijds studiebegeleiding en anderzijds psychosociale en socio-emotionele begeleiding.

Met de psychosociale en socio-emotionele begeleiding bedoelen we onder andere de begeleiding van leerlingen die problematisch gedrag vertonen en de begeleiding van leerlingen met familiale problemen.

Onder studiebegeleiding verstaan we zowel de begeleiding van leerlingen in het kader van studieproblemen en -achterstand als in het kader van hun studiekeuze. Het differentiëren tijdens de lessen of het helpen van leerlingen met (kleine) vragen/problemen tijdens de lessen, hoort hier niet thuis. Dit moesten de leerkrachten scoren als lesgeven. Als de leerlingen bijvoorbeeld individueel oefeningen maken en de leerkracht intussen rondgaat in de klas en de leerlingen helpt die moeilijkheden ondervinden met de oefeningen, dan hoort dit thuis bij lesgeven.

2.8 Toezicht en bewaking

Onder toezicht en bewaking verstaan we de bewaking die leerkrachten uitvoeren op de speelplaats en in de eetzaal tijdens de schoolpauzes, alsook de rijenbegeleiding, de verkeersregeling, de schoolpoortbewaking, het schoolbusvervoer, de schoolbusbegeleiding en het begeleiden naar externe instanties zoals het CLB.

2.9 Opvang

Onder opvang verstaan we alle vormen van opvang die niet onder 'toezicht en bewaking' gerekend kunnen worden en plaatsvinden buiten de normale aanwezigheid van de leerlingen. Met de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen bedoelen we hier de periode die loopt vanaf 15 minuten vóór de eerste les tot 15 minuten na de laatste les van de dag.

2.10 Administratie

Met administratie bedoelen we zowel de klas- als schooladministratie voor zover ze niet behoort tot één van de andere activiteiten. Een aantal taken die als administratie beschouwd kunnen worden, horen volgens onze indeling immers bij andere activiteiten dan 'administratie'.

Zo brengen we taken als het opstellen van jaar-, maand- en weekplannen onder bij 'lesvoorbereiding' omdat we vinden dat ze wel degelijk het voorbereiden van de lessen tot doel hebben. Daarnaast rekenen we het nawerk voor activiteiten als 'overleg' en 'individuele leerlingenbegeleiding' tot de respectievelijke activiteiten zelf. Een verslag van een vergadering maken is een voorbeeld van het nawerk dat 'overleg' kan meebrengen. Dit is een administratieve taak, maar omdat de taak inhoudelijk thuishoort bij 'overleg', moesten de leerkrachten dit als 'overleg' scoren en niet als 'administratie'.

Leerkrachten moesten in dit onderzoek dus enkel 'administratie' invullen in hun tijdsbestedingsagenda als het ging om een administratieve taak die niet onder een andere activiteit thuishoort. Hieronder verstaan we onder andere het inschrijven van punten in een puntenlijst, het maken van rapporten, de administratie in het kader van het kindvolgsysteem, het opmaken van schoolrekeningen en het bijhouden van een observatielijst voor de taakklas, het CLB of hulpverleners buiten de school.

Op advies van verschillende bevoorrechte getuigen schrapten we 'aankoop en beheer van leermiddelen en -materialen'. Dit zou volgens hen geen taak zijn voor een leerkracht.

2.11 Beleidsondersteuning

Dit betreft een 'nieuwe' activiteit. Hieronder verstaan we de functie(s) en ta(a)k(en) ter ondersteuning van de schoolorganisatie en het schoolbeleid. In de oorspronkelijke lijst bracht men deze taken onder bij 'overige algemene, niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Voorbeelden van beleidsondersteunende taken zijn: het opmaken van lessenroosters, het meewerken aan het opvoedingsproject van een school, aan het schoolwerkplan of aan het schoolreglement. Daarnaast horen ook de coördinatie-taken in het kader van ICT, zorgverbreding of onderwijsvoor-rangsbeleid ertoe.

Wij kozen ervoor de tijdsbesteding aan deze taken apart te meten. Het gaat hierbij immers om taken met een zeer specifiek karakter. Ze hebben betrekking op het beleid of de organisatie van de school en fungeren dus als ondersteuning van de directie. Bovendien kan de hoofdpdracht van het onderwijzend personeel tegenwoordig bestaan uit lestijden voor beleidsondersteuning, waardoor verwacht kan worden dat leerkrachten er nu meer tijd aan besteden dan vroeger.

2.12 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'

Zoals hierboven reeds ter sprake kwam, is deze activiteit uitgedund ten aanzien van 1990 door van zowel 'extramuros activiteiten' als van 'beleidsondersteuning' een aparte activiteit te maken. In het huidig onderzoek plaatsen we onder de 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' alle taken die niet bij een andere activiteit kunnen worden ondergebracht. Voorbeelden hiervan zijn het meewerken aan schoolfeesten, aan culturele of sportactiviteiten buiten de schooluren, aan de schoolkrant en dergelijke.

Om de vergelijking met de 'overige algemene, niet-lesgebonden schoolactiviteiten' uit 1990 te kunnen maken, tellen we de twee 'nieuwe' activiteiten (extramuros activiteiten en beleidsondersteuning) op bij de huidige 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'.

2.13 Vorming (beroepsgebonden)

Onder vorming verstaan we alle initiatieven die een leerkracht onderneemt om in het kader van zijn beroep als leerkracht iets bij te leren. Hieronder verstaan we zowel zelfstandige vorming als nascholing. Onder zelfstandige vorming verstaan we onder andere het lezen van vakliteratuur. Met nascholing bedoelen we het volgen van cursussen en het bijwonen van congressen, conferenties en studiedagen.

2.14 Verplaatsingen (beroepsgebonden)

Onder deze activiteit horen alle verplaatsingen die een leerkracht uitvoert in functie van zijn beroep. Het gaat dus om de verplaatsingen tussen de woonplaats en de school, tussen de verschillende scholen waar men lesgeeft, ter voorbereiding van excursies, in functie van nascholing, in functie van ouderbezoek, in functie van materiaal aankoop en dergelijke.

2.15 Ziekte, bezoek arts of buitengewoon verlof

Inhoudelijke veranderden we niks aan deze activiteit. We pasten wel de benaming van de activiteit aan omdat de titel uit 1990 (ziekte of verlof) minder duidelijk was.

Bovendien vroegen we nu expliciet om deze activiteit enkel in te vullen op de tijdstippen waarop men schoolverplichtingen heeft.

2.16 Privé-activiteiten

Deze nieuwe activiteit is het resultaat van de samenvoeging van de vroegere activiteiten 'nevenactiviteiten (privé)' en 'activiteiten buiten de arbeidssfeer (privé)'. We zijn immers enkel geïnteresseerd in de tijd die leerkrachten in hun beroep investeren. Een verfijning van de privé-activiteiten lijkt ons bijgevolg overbodig.

2.17 Activiteiten in verband met dit onderzoek

Door middel van deze activiteit konden leerkrachten de tijd die ze spenderen aan het invullen van de tijdsbestedingsagenda en de bijhorende vragenlijst over jobbeleving aangeven.

2.18 Niet-codeerbare activiteiten

Deze activiteit vangt de taken op die leerkrachten niet konden onderbrengen bij de andere activiteiten. Bij gebruik van deze activiteit vroegen we de leerkrachten om te omschrijven om welke taak het gaat zodat we deze 'niet-codeerbare activiteiten' zoveel mogelijk konden hercoderen naar de andere activiteiten.

HOOFDSTUK 5

HOEVEEL TIJD BESTEDEN

LEERKRACHTEN AAN HUN JOB?

Op basis van het vorige hoofdstuk hebben we zicht op de activiteiten die leerkrachten uitvoeren. In dit hoofdstuk onderzoeken we hoeveel tijd leerkrachten besteden aan de verschillende activiteiten en aan hun totale job. In het eerste deel van dit hoofdstuk bespreken we de tijdsbesteding van de gemiddelde leerkracht. In het tweede deel onderzoeken we of er verschillen bestaan in de tijdsbesteding tussen groepen leerkrachten. We trachten er onder andere op volgende vragen te antwoorden: vraagt de lesvoorbereiding evenveel tijd van vastbenoemde leerkrachten als van tijdelijk aangestelde leerkrachten?; besteedt een leermeester evenveel tijd aan zijn totale job als een klastitularis?, ...

1. Hoeveel tijd besteedt de gemiddelde leerkracht aan zijn job?

Via een tijdsbestedingsagenda hield elke respondent de tijd bij die hij gedurende een bepaalde week (inclusief het weekend) besteedde aan zijn activiteiten. Op basis hiervan berekenden wij zowel de tijd die een gemiddelde leerkracht wekelijks aan elke activiteit besteedt, als de tijd die een gemiddelde leerkracht wekelijks aan zijn totale job besteedt.

In hoofdstuk 3 werd reeds ingegaan op de mate waarin de onderzochte tijdsperiode een goed beeld geeft van de gemiddelde schoolweek. Hieruit weten we dat de door ons onderzochte tijdsperiode vergelijkbaar is met de gemiddelde schoolweek.

Vooraleer in te gaan op de concrete resultaten is het misschien belangrijk om ook nog even de context te schetsen waarbinnen de tijdsbestedingsagenda's werden afgenomen. De leerkrachten vulden de tijdsbestedingsagenda's eind 2001 in, kort na de stakingen tegen het optrekken van de uitstapleeftijd voor leerkrachten. Zowel in het conflict rond de uitstapleeftijd als tijdens de moeizame onderhandelingen over CAO VI het schooljaar ervoor, werd meermaals gewezen op de hoge werkdruk in het onderwijs. Bovendien waren er tijdens de onderzochte periode signalen dat de leerkrachten zich onbegrepen voelden door de publieke opinie die

het leerkrachtenberoep volgens hen onderschatte. Het is van belang om deze context mee te nemen bij verdere interpretatie van de resultaten.

Hieronder bespreken we eerst de tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten.⁸ Zoals de rest van dit rapport hebben deze resultaten betrekking op leerkrachten uit het basisonderwijs. Aangezien een gelijkaardig onderzoek plaatsvond bij leerkrachten uit het secundair onderwijs, kunnen we onze leerkrachten uit het basisonderwijs hiermee vergelijken. Daarnaast vergelijken we onze resultaten met de tijdsbestedingsgegevens uit het HIVA-onderzoek van tien jaar geleden. Vervolgens kijken we of er een verschil is tussen de tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten en deeltijds werkende leerkrachten

1.1 Hoeveel tijd besteedt de gemiddelde voltijds werkende leerkracht aan zijn job?

We starten dus met de bespreking van de tijdsbesteding van de gemiddelde leerkracht. Om de tijdsbestedingsresultaten correct te kunnen interpreteren, focussen we ons hierbij op de *voltijds* werkende leerkrachten. Indien we de arbeidsduur van alle leerkrachten (inclusief deeltijds werkende leerkrachten) zouden middelen, ongeacht hun aanstellingsomvang, dan zouden we het resultaat hiervan immers moeilijk kunnen duiden. In paragraaf 1.4 vergelijken we de tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten met de tijdsbesteding van deeltijds werkende leerkrachten.

⁸ De bespreking is gebaseerd op de leerkrachten die naast een tijdsbestedingsagenda ook een taakbelastingsvragenlijst invulden. In het tweede deel van dit hoofdstuk bekijken we immers of de tijdsbesteding van voltijdse leerkrachten verschilt in functie van een aantal achtergrondkenmerken. Een deel van de onderzochte achtergrondkenmerken bevroegen we niet samen met de tijdsbestedingsagenda, maar enkele maanden later in de taakbelastingsvragenlijst. Niet alle leerkrachten die een tijdsbestedingsagenda invulden, vulden echter deze taakbelastingsvragenlijst in. Voor een aantal leerkrachten beschikken we bijgevolg niet over enkele relevante achtergrondkenmerken en kunnen we dus niet nagaan of de tijdsbesteding verschilt in functie van deze achtergrondkenmerken. De analyse naar de achtergrondkenmerken die een rol spelen bij verschillen in tijdsbesteding kan dus enkel gebeuren voor de leerkrachten die een tijdsbestedingsagenda en een taakbelastingsvragenlijst invulden. Vandaar dat we beslisten om heel onze bespreking van de tijdsbesteding van leerkrachten te focussen op de leerkrachten die een tijdsbestedingsagenda en een taakbelastingsvragenlijst invulden. We belichten hieronder m.a.w. enkel de tijdsbestedingsresultaten van de leerkrachten waarvan we ook de achtergrondkenmerken kennen.

Onderstaande tabel geeft de gemiddelde wekelijkse tijdsbesteding weer van de voltijdse leerkrachten.⁹ In de tabel worden eerst de 14 activiteiten opgesomd die we als arbeidsprestatie aanzien: lesgeven, extramuros activiteiten, lesvoorbereiding, nawerk, toezicht, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten', formeel overleg, informeel overleg, administratie, activiteiten in verband met het onderzoek,¹⁰ vorming, individuele leerlingenbegeleiding, beleidsondersteuning en opvang. Voor een toelichting rond hetgeen we onder elke activiteit verstaan, verwijzen we naar hoofdstuk 4. Het cijfer in de eerste kolom geeft de tijdsbesteding per week per activiteit weer in minuten. In de tweede kolom is het aandeel van elke activiteit ten aanzien van de totale arbeidsduur berekend.

In het onderste gedeelte van de tabel wordt bij 'week', de gemiddelde arbeidsduur per week weergegeven (in minuten). Dit is de optelsom van de 14 activiteiten die we als arbeidsprestatie beschouwen. De gemiddelde arbeidsduur per week wordt verder opgesplitst in de arbeidsduur gedurende de werkweek en het weekend. Met een 'week' bedoelen we de periode van maandag tot en met zondag, met de 'werkweek' de periode van maandag tot en met vrijdag en onder het 'weekend' verstaan we de optelsom van zaterdag en zondag. De term 'werkweek' slaat dus niet op de periode waarin leerkrachten werken aangezien leerkrachten ook op zaterdag en/of zondag kunnen werken. In dit onderzoek gebruiken we de term 'werkweek' dus enkel om de periode van maandag tot en met vrijdag aan te duiden.

Het gecorrigeerd lesuur geeft weer hoeveel tijd een leerkracht gemiddeld besteedt aan een lesuur van 50 minuten, voorbereiding en nawerk meegerekend. Het gecorrigeerd lesuur is het resultaat van volgende berekening:

$$\text{Gecorrigeerd lesuur} = ((\text{lesgeven} + \text{voorbereiden} + \text{nawerk}) / \text{lesgeven}) * 50$$

⁹ Het gaat hier enkel om de groep met voltijdse leerkrachten waarvan we voor elke leerkracht de achtergrondkenmerken kennen (deze groep bevat enkel leerkrachten die naast een tijdsbestedingsagenda ook een taakbelastingsvragenlijst invulden). Als we de gemiddelde wekelijkse tijdsbesteding van deze groep vergelijken met de groep voltijdse leerkrachten waarvan we niet voor elke leerkracht de achtergrondkenmerken kennen (deze groep bevat alle leerkrachten uit de eerste groep, aangevuld met leerkrachten die enkel een tijdsbestedingsagenda en geen taakbelastingsvragenlijst invulden), blijkt dat beide groepen leerkrachten weinig verschillen. Zoals reeds gezegd, bespreken we in het vervolg van de uiteenzetting enkel de leerkrachten waarvan we de achtergrondkenmerken kennen (dus de groep die naast een tijdsbestedingsagenda ook een taakbelastingsvragenlijst invulden).

¹⁰ Over het beschouwen van 'activiteiten i.v.m. het onderzoek' 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 10 jaar geleden. In het HIVA-onderzoek van 1990 werden de activiteiten ten behoeve van het onderzoek ook tot de arbeidsprestatie gerekend.

Tabel 5.1 Gemiddelde tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten in het basisonderwijs (n=362), in minuten per week

	Minuten	Percentage
Arbeidsprestaties		
1. Lesgeven	1 140	39,6
2. Extramuros activiteiten	47	1,6
3. Lesvoorbereiding	610	21,2
4. Nawerk	322	11,2
5. Toezicht en bewaking	193	6,7
6. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'	115	4,0
7. Formeel overleg	100	3,5
8. Informeel overleg	59	2,1
9. Administratie	84	2,9
10. Activiteiten i.v.m. het onderzoek	77	2,7
11. Vorming	82	2,9
12. Individuele leerlingenbegeleiding	19	0,7
13. Beleidsondersteuning	16	0,6
14. Opvang	12	0,4
Totaal		
Week (7 dagen)	2 876	100,0
Werkweek (5 dagen: maandag-vrijdag)	2 581	89,7
Weekend (2 dagen: zaterdag-zondag)	294	10,2
Gecorrigeerd lesuur	93	
Andere prestaties		
Verplaatsingen	240	

In de tabellen wordt de tijdsbesteding uitgedrukt in minuten. In de bespreking van de resultaten rekenen we deze gegevens om naar uren. Hierbij zal het steeds gaan om klokuuren, tenzij anders vermeld. Onder een klokuur verstaan we een periode van 60 minuten. Het is belangrijk om hierop te wijzen aangezien binnen het onderwijs meestal gewerkt wordt met een 'lesuur' of een 'lestijd' als tijdseenheid. Deze termen verwijzen binnen het basisonderwijs steeds naar een periode van 50 minuten.

We beginnen de bespreking met een blik op de tijd die de totale job als leerkracht in beslag neemt. Hierna bekijken we de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten.

1.1.1 Hoeveel tijd neemt de totale job in beslag?

1.1.1.1 De totale arbeidsduur

Bovenstaande tabel toont dat een voltijdse leerkracht uit het basisonderwijs gemiddeld 47 uren en 56 minuten (= 2 876 minuten) per week besteedt aan zijn beroep. Het 95% betrouwbaarheidsinterval strekt zich uit van 47 uren en 3 minuten

tot 48 uren en 48 minuten. Dit wil zeggen dat als we 100 analoge steekproeven zouden uitvoeren, we in 95 gevallen een gemiddelde arbeidsduur zouden vaststellen die tussen deze waarden ligt.

Als we de tijd besteed aan het onderzoek niet meetellen, bedraagt de gemiddelde arbeidsduur 46 uren en 39 minuten.

1.1.1.2 Tijdsverdeling over het weekend en de werkweek

Leerkrachten werken ook tijdens het weekend voor school: 10% van hun arbeidsprestaties wordt in het weekend geleverd. Tijdens het weekend werkt de gemiddelde leerkracht met andere woorden bijna vijf uren voor school. Meer dan de helft hiervan (57%) wordt besteed aan lesvoorbereiding. Het resterende gedeelte bestaat uit nawerk (13%), 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' (15%), administratie (6%), activiteiten in verband met het onderzoek (5%) en vorming (4%).

De bevinding dat leerkrachten één tiende van hun arbeidstijd in het weekend presteren, betekent dat de gemiddelde leerkracht minstens één tiende van zijn werk buiten de school(m)uren verricht. Een leerkracht werkt immers niet enkel in het weekend thuis, maar ook na schooltijd tijdens de werkweek. Om hoeveel tijd dit precies gaat, kunnen we in het kader van ons onderzoek niet berekenen. De vaststelling dat leerkrachten bijna 48 uren per week werken, doet wel vermoeden dat leerkrachten een niet verwaarloosbaar gedeelte daarvan thuis presteren. De gemiddelde voltijdse leerkracht uit ons onderzoek heeft immers een hoofdpdracht van 25,1 lestijden oftewel 21 klokuren. Bijgevolg resteren er nog 27 uren waarvan hoogst waarschijnlijk een aanzienlijk gedeelte thuis wordt gepresteerd.

Het voordeel van thuis werken is dat een leerkracht gedeeltelijk zelf kan bepalen wanneer hij zijn werk doet en dit kan afstemmen op zijn privé-leven. Een leerkracht kan ook gedeeltelijk zelf kiezen hoeveel tijd hij in zijn werk steekt. Dit heeft als nadeel dat sommige leerkrachten het gevoel hebben nooit klaar te zijn met hun werk.

De tijd die leerkrachten na schooltijd thuis presteren, is onzichtbaar voor de buitenwereld. Dit bleek ook uit recent onderzoek bij Vlamingen naar de maatschappelijke waardering van leerkrachten: ongeveer de helft van de respondenten heeft geen of een vaag idee van de arbeidstijd van leerkrachten; ze denken dat leerkrachten maar 20 tot 24 uren per week werken (Aelterman et al., 2002). Een aantal leerkrachten die meewerkten aan het onderzoek hoopten dan ook dat het onderzoek zou aantonen dat leerkrachten meer presteren dan de tijd die ze op school werken.

1.1.2 Hoeveel tijd nemen de verschillende activiteiten in beslag?

We weten nu dat een gemiddelde voltijdse leerkracht in totaal ongeveer 48 uren aan zijn werk besteedt. Hierbij stelt zich onmiddellijk de vraag waaraan deze tijd besteed wordt. We gaan eerst in op de tijd die leerkrachten besteden aan de lesge-

bonden activiteiten. Vervolgens bekijken we de tijd die besteed wordt aan de niet-lesgebonden activiteiten.

1.1.2.1 Lesgebonden activiteiten

Uit tabel 5.1 blijkt dat *lesgeven* de activiteit is waar leerkrachten de meeste tijd aan besteden. Dit is niet verwonderlijk aangezien de hoofdopdracht van de meeste leerkrachten (vooral) uit lesgeven bestaat. Gemiddeld besteedt een leerkrachten 19 klokuren (1 klokuur = 60 minuten) oftewel 22,8 lesuren (1 lesuur = 50 minuten) aan lesgeven.¹¹ Het aandeel dat lesgeven inneemt ten aanzien van de totale arbeidsduur bedraagt 40%. Dit geeft aan dat het beroep van leerkracht uit heel wat meer bestaat dan het louter lesgeven.

Naast lesgeven wordt het meest tijd besteedt aan twee activiteiten die rechtstreeks met het lesgeven te maken hebben, zijnde lesvoorbereiding en nawerk. De gemiddelde leerkracht investeert meer dan 10 uren oftewel 21% van zijn arbeidstijd in *lesvoorbereiding*. Bijna 5,5 uren oftewel 11% van de arbeidstijd wordt in *nawerk* geïnvesteerd. Bijna één derde van de arbeidstijd wordt dus ingenomen door het voor- en nawerk dat verbonden is aan het lesgeven.

Ongeveer een kwart van het lesvoorbereidend werk (ongeveer 2 uren en 3 kwartier) en circa een tiende van het nawerk (meer dan een half uur) wordt in het weekend gepresteerd. De exacte tijd die leerkrachten 's avonds tijdens de werkweek investeren in lesvoorbereiding of nawerk werd binnen het kader van ons onderzoek niet berekend.

Niet alle tijd die leerkrachten in lesvoorbereiding of nawerk steken wordt echter thuis geleverd. Het klaarzetten en opruimen van de klas vóór en na de les behoren immers ook tot het voor- en nawerk met betrekking tot lesgeven. Daarnaast kunnen leerkrachten ook ander voor- en nawerk met betrekking tot lesgeven (zoals bv. verbeterwerk) verrichten op school tijdens de middagpauze, een vrij uur, of zelfs tijdens de lesuren.

¹¹ Dit wijst erop dat leerkrachten tijdens hun hoofdopdracht vooral, maar niet uitsluitend lesgeven. Indien een leerkracht enkel les zou geven tijdens zijn hoofdopdracht, zouden we verwachten dat de gemiddelde tijd besteed aan lesgeven 25,1 lesuren (of 20,9 klokuren) zou zijn. De gemiddelde aanstellingsomvang die de voltijdse leerkrachten opgeven bedraagt immers 25,1 lesuren. Het verschil tussen de gemiddelde aanstellingsomvang en de tijdsbesteding aan lesgeven heeft te maken met twee zaken. Ten eerste zijn er leerkrachten wiens hoofdopdracht niet geheel bestaat uit een lesopdracht, maar ook uit een gedeelte beleidsondersteuning of bijzondere pedagogische taken. Ten tweede wijst dit erop dat leerkrachten tijdens hun lesopdracht niet altijd bezig zijn met lesgeven. Leerkrachten moesten steeds hun belangrijkste taak noteren in de tijdsbestedingsagenda's. Wanneer leerkrachten tijdens de lesuren bezig waren met een andere activiteit dan lesgeven, dan moesten zij deze andere activiteit noteren in hun tijdsbestedingsagenda. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld een toets verbeterde terwijl de leerlingen bezig waren met een oefening en het verbeteren op dat moment de belangrijkste taak was, dan moest de leerkracht nawerk noteren in zijn tijdsbestedingsagenda. Wanneer de leerkracht met zijn klas deelnam aan een extramuros activiteit moest dit als extramuros activiteiten worden genoteerd en niet als lesgeven.

Het gecorrigeerd lesuur bedraagt 93 minuten. Zoals reeds gezegd, geeft het gecorrigeerd lesuur weer hoeveel tijd een leerkracht gemiddeld besteedt aan een lesuur van 50 minuten, voorbereiding en nawerk meegerekend. Een gecorrigeerd lesuur van 93 minuten betekent dus dat een leerkracht per lesuur gemiddeld 93 minuten investeert in het lesgeven zelf en het voor- en nawerk dat hiervoor nodig is.

De twee resterende activiteiten die met lesgeven te maken hebben, namelijk extramuros activiteiten en individuele leerlingenbegeleiding nemen slechts een beperkt gedeelte van de arbeidstijd in. Per week besteden leerkrachten 47 minuten ofwel 1,6% van de totale arbeidstijd aan *extramuros activiteiten*.¹² Met extramuros activiteiten bedoelen we hier alle activiteiten die plaatsvinden buiten de klasmuur, maar deel uitmaken van het leerprogramma en de lesopdracht van de leerkracht. Het gaat hier dus *niet* om activiteiten buiten de schooluren die niet-lesgebonden zijn en niet verplicht zijn voor de leerlingen zoals sport en culturele activiteiten op woensdagnamiddag. Het gaat wel om de excursies en sport en culturele activiteiten die *tijdens* de lessen plaatsvinden.

Aan *individuele leerlingenbegeleiding* wordt gemiddeld 19 minuten per week besteed, hetgeen overeenkomt met 0,7% van de arbeidstijd. Deze bevinding betekent niet dat leerkrachten slechts 19 minuten per week bezig zijn met de zorg voor individuele leerlingen. De activiteit 'individuele leerlingenbegeleiding' is in ons onderzoek immers beperkt tot de begeleiding die plaatsvindt buiten de lessen. De tijd die leerkrachten tijdens het lesgeven besteden aan het helpen van individuele leerlingen en aan differentiatie zit er dus niet in vervat. Deze tijd noteerden de leerkrachten als lesgeven. Het invullen van de tijdsbestedingsagenda zou immers te complex zijn geworden als de leerkrachten alle momenten waarop ze tijdens het lesgeven aan differentiatie deden, antwoordden op een individuele vraag of hielpen bij een individueel probleem zouden hebben moeten noteren als individuele leerlingenbegeleiding. We kunnen op basis van dit onderzoek dus niet besluiten dat leerkrachten slechts 19 minuten per week aandacht schenken aan de individuele leerlingen. We kunnen enkel besluiten dat leerkrachten 19 minuten besteden aan de individuele begeleiding van leerlingen buiten de lessen. Hiernaast besteden ze wellicht tijdens het lesgeven tijd aan het helpen van leerlingen met vragen of problemen en aan differentiatie. Maar ook tijdens andere activiteiten zoals bijvoorbeeld overleg en voor- en nawerk met betrekking tot lesgeven kunnen er dingen gebeuren rond individuele leerlingen. Over de tijd die tijdens deze activiteiten besteed wordt aan individuele leerlingen kunnen we op basis van ons onderzoek helaas geen uitspraak doen.

¹² De gegevens waarop deze berekening gebaseerd is, zijn verzameld tussen 5 november 2001 en 17 december 2001. Dit moeten we in ons achterhoofd houden bij de interpretatie van de resultaten m.b.t. de extramuros activiteiten (dit geldt ook voor de andere resultaten die betrekking hebben op de tijdsbesteding van leerkrachten basisonderwijs anno 2001). Wellicht fluctueert de tijdsbesteding aan extramuros activiteiten immers tamelijk sterk doorheen het schooljaar. Zo worden schoolreizen en sportdagen meestal pas op het einde van het schooljaar georganiseerd.

Bij elkaar opgeteld nemen alle lesgebonden taken (lesgeven, lesvoorbereiding, nawerk, extramuros activiteiten en individuele leerlingenbegeleiding) samen ongeveer 35,5 uren of 74% van de totale arbeidstijd in beslag. Dit betekent dat leerkrachten nog één vierde van hun arbeidstijd bezig zijn met andere dan lesgebonden activiteiten.

1.1.2.2 Niet-lesgebonden activiteiten

Binnen de niet-lesgebonden activiteiten wordt de meeste tijd besteed aan *toezicht*: bijna 3 uren en een kwartier ofwel 7% van de arbeidstijd.

Aan *overleg* besteden leerkrachten 5,6% van de arbeidstijd. Binnen de tijd besteed aan overleg neemt formeel overleg de grootste brok in: 1 uur en 40 minuten. Het plegen van informeel overleg vraagt ongeveer een uur per week.

Vorming vraagt bijna 1,5 uur of 3% van de arbeidstijd. 15% van de vormingsinspanningen worden tijdens het weekend geleverd.

De *administratieve* taken die niet thuishoren onder de andere activiteiten vragen eveneens bijna 1,5 uur of 3% van de arbeidstijd. Eén vijfde van de tijd die deze administratieve taken vragen, wordt tijdens het weekend besteed.

Aan de '*overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten*' spendeert een leerkracht bijna 2 uren ofwel 4% van zijn arbeidstijd. Deze activiteit bevat alle schoolactiviteiten die niet onder een andere activiteit thuishoren zoals meewerken aan schoolfeesten, restaurantdagen, naschoolse sport en culturele activiteiten, ... Meer dan een derde van de tijd besteed aan '*overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten*' wordt tijdens het weekend gepresteerd.

De twee activiteiten waaraan leerkrachten het minst tijd besteden zijn *beleidsondersteuning* en *opvang*. Aan deze activiteiten wordt respectievelijk 16 en 12 minuten besteed, hetgeen overeenkomt met respectievelijk 0,6 en 0,4% van de arbeidstijd.

Hoewel we *verplaatsingen* niet tot de arbeidsprestatie rekenen, geven we de tijdsbesteding hieraan toch weer in tabel 5.1. Deze kost de gemiddelde leerkracht 4 uren per week. Dit wil niet zeggen dat leerkrachten gemiddeld 4 uren per week besteden aan hun woon-werkverkeer. De verplaatsingen bevatten immers ook andere beroepsgebonden verplaatsingen zoals verplaatsingen in functie van de voorbereiding van een excursie, van nascholing of van materiaalaankoop. Deze laatste verplaatsingen zijn wellicht minder courant zodat we veronderstellen dat de grootste brok van de 4 uren besteed wordt aan het woon-werkverkeer.

1.2 Verschilt de tijdsbesteding tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?

Aangezien het onderzoek naar tijdsbesteding ook plaatsvond bij leerkrachten uit het secundair onderwijs, kunnen we onze resultaten van het basisonderwijs hier-

mee vergelijken. De resultaten van het secundair onderwijs worden uitgebreid besproken in een afzonderlijk rapport (*referentie nog niet gekend*).

Tabel 5.2 Gemiddelde tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten in het basisonderwijs (n=362) en in het secundair onderwijs (n=500), in minuten per week

	Basionderwijs		Secundair onderwijs	
	Minuten	Percentage	Minuten	Percentage
Arbeidsprestaties				
1. Lesgeven	1 140	39,6	1 014	36,0
2. Extramuros activiteiten	47	1,6	39	1,4
3. Lesvoorbereiding	610	21,2	704	25,0
4. Nawerk	322	11,2	330	11,7
5. Toezicht en bewaking	193	6,7	74	2,7
6. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'	115	4,0	68	2,4
7. Formeel overleg	100	3,5	97	3,5
8. Informeel overleg	59	2,1	75	2,7
9. Administratie	84	2,9	86	3,1
10. Activiteiten i.v.m. het onderzoek	77	2,7	72	2,6
11. Vorming	82	2,9	173	6,2
12. Individuele leerlingenbegeleiding	19	0,7	36	1,3
13. Beleidsondersteuning	16	0,6	45	1,6
14. Opvang	12	0,4	1	0,1
Totaal				
Week (7 dagen)	2 876	100,0	2 812	100,0
Werkweek (5 dagen: maandag-vrijdag)	2 581	89,7	2 424	86,2
Weekend (2 dagen: zaterdag-zondag)	294	10,2	387	13,8
Gecorrigeerd lesuur	93		103	
Andere prestaties				
Verplaatsingen	240		328	

In bovenstaande tabel wordt de tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten uit het basisonderwijs vergeleken met de tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten uit het secundair onderwijs. We kijken eerst of de tijdsbesteding aan de totale job verschilt en vervolgens onderzoeken we of de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten verschilt.

1.2.1 Verschilt de tijdsbesteding aan de totale job?

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de totale arbeidsduur bij leerkrachten uit het basisonderwijs ongeveer een uur hoger ligt dan bij leerkrachten uit het secundair onderwijs: leerkrachten uit het basisonderwijs werken gemiddeld ongeveer 48 uren per week en leerkrachten uit het secundair onderwijs ongeveer 47 uren. Tijdens de werkweek besteden leerkrachten uit het basisonderwijs bijna 2,5 uren meer aan hun werk dan leerkrachten uit het secundair onderwijs. In het weekend

besteden de leerkrachten uit het secundair onderwijs meer tijd aan hun job: ongeveer anderhalf uur meer dan hun collega's uit het basisonderwijs.

1.2.2 Verschilt de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten?

In totaal werken voltijds werkende leerkrachten uit het basisonderwijs dus iets langer dan hun collega's uit het secundair onderwijs. Dit betekent uiteraard niet dat leerkrachten uit het basisonderwijs aan elke activiteit iets meer tijd besteden. Aan sommige activiteiten besteden leerkrachten uit het basisonderwijs misschien meer tijd en aan andere activiteiten besteden leerkrachten uit het secundair onderwijs misschien meer tijd. We kijken eerst of er verschillen bestaan tussen leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs met betrekking tot de tijd die ze investeren in de lesgebonden activiteiten. Daarna overlopen we de niet-lesgebonden activiteiten.

1.2.2.1 Lesgebonden activiteiten

In het basisonderwijs besteden de leerkrachten meer tijd aan *lesgeven*. Dit heeft te maken met het feit dat de gemiddelde aanstellingsomvang van de onderzochte voltijdse leerkrachten in het basisonderwijs gemiddeld genomen hoger ligt dan in het secundair onderwijs (respectievelijk 25,1 en 22,9 lestijden).

Hoewel leerkrachten in het basisonderwijs meer lesgeven, hebben ze minder *voorbereidingstijd* nodig en besteden ze ongeveer evenveel tijd aan *nawerk* dan leerkrachten uit het secundair onderwijs. Dat leerkrachten uit het basisonderwijs minder voorbereidingstijd nodig hebben, kan te maken hebben met het feit dat de lesinhoud in het basisonderwijs eenvoudiger is. Het *gecorrigeerd lesuur* in het basisonderwijs ligt lager dan in het secundair onderwijs.

In het basisonderwijs wordt merkkelijk minder tijd besteed aan *individuele leerlingenbegeleiding*. Dit kan verklaard worden doordat in sommige secundaire scholen leerkrachten lestijden krijgen voor individuele leerlingenbegeleiding. In het basisonderwijs zijn er in principe ook leerkrachten die lestijden krijgen voor het begeleiden van individuele leerlingen, namelijk de taakleerkrachten. Deze leerkrachten hebben in hun tijdsbestedingsagenda echter vooral 'lesgeven' aangeduid en niet het begeleiden van individuele leerlingen. De taak van taakleerkrachten bestaat immers uit het helpen van leerlingen met studieproblemen of -achterstand, hetgeen ook als lesgeven beschouwd kan worden. In het secundair onderwijs kunnen de lestijden voor individuele leerlingenbegeleiding niet enkel voor studiebegeleiding, maar ook voor psychosociale begeleiding worden aangewend (hetgeen in principe geen taak is voor de taakleerkracht uit het basisonderwijs). Deze psychosociale begeleiding staat (in vergelijking met studiebegeleiding) al een stuk verder van het eigenlijke lesgeven af.

De *extramuros activiteiten* nemen iets meer tijd in beslag van leerkrachten uit het basisonderwijs in vergelijking met leerkrachten uit het secundair onderwijs. Net

als bij lesgeven heeft dit wellicht te maken met het feit dat de gemiddelde aanstellingsomvang van de onderzochte voltijdse leerkrachten in het basisonderwijs gemiddeld genomen hoger ligt dan in het secundair onderwijs.

1.2.2.2 Niet-lesgebonden activiteiten

Leerkrachten uit het basisonderwijs besteden meer tijd aan *toezicht*. In het secundair onderwijs is hier enerzijds minder nood aan en anderzijds wordt dit in vergelijking met het basisonderwijs meer gedaan door niet-onderwijzend personeel.

Waar de tijd die leerkrachten in *opvang* steken in het basisonderwijs reeds beperkt is, is de tijd die leerkrachten uit het secundair onderwijs eraan besteden bijna verwaarloosbaar. Veel basisscholen voorzien wel in de mogelijkheid tot opvang, maar dit is doorgaans geen courante activiteit voor de leerkrachten. In het secundair onderwijs wordt zelden in opvang voorzien, hetgeen kan verklaren waarom de leerkrachten van het secundair onderwijs er nog minder tijd aan besteden.

De 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' vragen eveneens meer tijd van leerkrachten uit het basisonderwijs.

In het basisonderwijs wordt merkkelijk minder tijd besteed aan *beleidsondersteuning* en *vorming*. Voor vorming heeft dit enerzijds te maken met het feit dat in de onderzochte groep van het secundair onderwijs een aantal leerkrachten een intensieve lerarenopleiding volgt, terwijl dit voor de onderzochte groep uit het basisonderwijs niet het geval is. Anderzijds hebben leerkrachten uit het secundair onderwijs het gemakkelijker om nascholing te volgen omdat het secundair onderwijs over meer mogelijkheden beschikt om leerkrachten te vervangen die tijdens de lessen nascholing volgen.

Dat leerkrachten in het secundair onderwijs meer bezig zijn met *beleidsondersteuning*, heeft wellicht te maken met het feit dat meer secundaire scholen dan basisscholen hiervoor lestijden ter beschikking stellen van hun leerkrachten.

De tijd die in *formeel overleg* en *administratie* wordt geïnvesteerd is vergelijkbaar voor beide onderwijsniveaus. Leerkrachten uit het secundair onderwijs besteden wel meer tijd aan *informeel overleg*. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat de hoofdpoddracht van leerkrachten uit het secundair onderwijs uit minder lestijden bestaat en ze dus meer tussenuren hebben tijdens dewelke ze informeel overleg kunnen plegen.

Dat leerkrachten uit het secundair onderwijs meer tijd steken in *verplaatsingen* is verklaarbaar doordat meer leerkrachten uit het secundair onderwijs op meerdere scholen werken en ze zich overdag tussen deze scholen moeten verplaatsen. Daarnaast zijn er sowieso aanzienlijk minder secundaire scholen dan basisscholen in Vlaanderen. Hierdoor is de kans groter dat een leerkracht uit het secundair onderwijs een grotere afstand tussen zijn woon- en werkplaats moet overbruggen.

1.3 Verschilt de huidige tijdsbesteding van deze uit 1990?

In het HIVA-onderzoek van 1990 werd de tijdsbesteding van leerkrachten uit het basisonderwijs op gelijkaardige wijze in kaart gebracht als tijdens het huidige onderzoek. We kunnen onze resultaten dus vergelijken met de bevindingen van dit onderzoek 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 waren¹³ en uit het vervolg van ons verhaal nog zal blijken dat de tijdsbesteding van leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs verschilt van de tijdsbesteding van hun collega's uit het gewoon onderwijs. Bovendien bekijken we enkel de voltijdse leerkrachten.

We hebben een aantal activiteiten samengevoegd om dezelfde activiteiten te bekomen als in het HIVA-onderzoek van 1990. De optelsom van onze activiteiten 'extramuros activiteiten', 'beleidsondersteuning' en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' vormt de activiteit 'overige algemene, niet-lesgebonden schoolactiviteiten' uit het onderzoek van 1990. 'Informeel' en 'formeel' overleg worden samengeteld tot 'overleg', hetgeen overeenkomt met de som van 'overleg met insiders' en 'overleg met buitenstaanders' uit 1990. Inhoudelijk zijn de activiteiten dus vergelijkbaar.

Toch moeten we oppassen wanneer we de gegevens van 1990 en 2001 vergelijken. Aan beide onderzoeken werkten immers andere leerkrachten mee. Het gaat dus niet om een longitudinale studie.

Daarnaast zijn de tijdsbestedingsagenda's in beide onderzoeken op een verschillend moment in het schooljaar ingevuld. Het HIVA-onderzoek van 1990 rapporteert de resultaten van tijdsbestedingsagenda's die ingevuld werden tussen 1 februari en 1 april 1990 (tijdens de krokusvakantie werden geen gegevens verzameld). In het voorliggend onderzoek vulden de leerkrachten uit het gewoon basisonderwijs de tijdsbestedingsagenda's in tussen 5 november en 10 december 2001. Om een idee te krijgen van de drukte van een bepaalde tijdsperiode kunnen we beroep doen op de in onderstaande tabel weergegeven gemiddelde en gewogen periode-index.

¹³ In hoofdstuk 3 bekeken we de representativiteit van alle leerkrachten t.a.v. de populatie leerkrachten met betrekking tot enkele achtergrondkenmerken. We beschikken ook over de populatieverdeling van leerkrachten uit het gewoon onderwijs voor de kenmerken geslacht, leeftijd, statuut, aanstellingsomvang en net. Wanneer we de representativiteit van de leerkrachten uit het gewoon onderwijs bekijken t.a.v. de populatie met leerkrachten uit het gewoon onderwijs met betrekking tot deze 5 kenmerken, dan merken we dat de bevroegde leerkrachten uit het gewoon onderwijs representatief zijn voor geslacht, leeftijd en statuut. Er is wel een oververtegenwoordiging van voltijdse leerkrachten en leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs.

Tabel 5.3 Vergelijking periode-indices 1990-2001

	1990	2001
Gewogen periode-index	3,65	4,00
Gemiddelde periode-index	3,88	4,05

Deze begrippen introduceerden we reeds in hoofdstuk 3. In 1990 werd de onderzochte periode door de leerkrachten als iets minder druk beoordeeld (gewogen periode-index: 3,65) dan de gemiddelde schoolweek (gemiddelde periode-index: 3,88), terwijl de onderzochte periode tijdens het huidig onderzoek (4,00) als nagenoeg even druk wordt beschouwd als de gemiddelde schoolweek (4,05). Deze vaststelling wijst erop dat in het huidig onderzoek een relatief drukkere periode onderzocht werd.

Uit de vergelijking van de gemiddelde periode-index uit 1990 en 2001 kunnen we reeds afleiden dat de drukte die leerkrachten ervaren vanwege hun werk als leerkracht het afgelopen decennium toenam.

Wat elke activiteit op zich betreft, hebben we geen indicator waarop we ons kunnen baseren om te veronderstellen dat de onderzochte periode uit 1990 qua drukte voor een bepaalde activiteit verschilt van de onderzochte periode uit 2001. Dit neemt niet weg dat elke activiteit drukke en minder drukke periodes kent, hetgeen we in ons achterhoofd moeten houden bij de vergelijking van de tijdsbesteding aan de activiteiten tussen 1990 en 2001.

Hieronder onderzoeken we eerst of de vastgestelde arbeidsduur in 2001 verschilt ten aanzien van de vastgestelde arbeidsduur in 1990. Vervolgens kijken we of de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten verschillen vertoont tussen beide periodes. Op basis van de informatie die we verzamelden tijdens de voorbereiding van het onderzoek, zullen we de bevindingen proberen te duiden.

Tabel 5.4 Gemiddelde tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten in het gewoon basisonderwijs: vergelijking 1990-2001, in minuten per week

	1990 (n=220)		2001 (n=315)	
	Minuten	Percentage	Minuten	Percentage
Arbeidsprestaties				
1. Lesgeven	1 239	46,5	1 165	40,1
2. Lesvoorbereiding	418	15,7	603	20,8
3. Nawerk	286	10,7	338	11,6
4. Toezicht en bewaking	193	7,3	199	6,8
5. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'	146	5,5	186	6,4
6. Overleg	83	3,1	156	5,4
7. Administratie	80	3,0	78	2,7
8. Activiteiten i.v.m. het onderzoek	140	5,3	76	2,6
9. Vorming	49	1,8	78	2,7
10. Opvang	17	0,6	12	0,4
11. Individuele leerlingenbegeleiding	10	0,4	15	0,5
Totaal				
Week (7 dagen)	2 662	100,0	2 908	100,0
Werkweek (5 dagen: maandag-vrijdag)	2 407	90,4	2 609	89,7
Weekend (2 dagen: zaterdag-zondag)	255	9,6	299	10,3
Gecorrigeerd lesuur	78		91	
Andere prestaties				
Verplaatsingen	229		239	

1.3.1 Verschilt de tijdsbesteding aan de totale job?

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de leerkrachten basisonderwijs die meewerkten aan het HIVA-onderzoek van 1990 gemiddeld 44 uren en 22 minuten besteedden aan hun beroepsactiviteiten. De huidige gemiddelde leerkracht uit het gewoon basisonderwijs is per week 48 uren en 28 minuten bezig met zijn job (hetgeen een half uur meer is in vergelijking met het gemiddelde over alle leerkrachten, inclusief leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs, zie hierboven). We constateren dus een verschil in de gemiddelde arbeidsduur van ongeveer 4 uren ten aanzien van tien jaar geleden.

Hierboven zagen we dat in ons onderzoek een iets drukkere periode onderzocht wordt dan in 1990. Op basis daarvan veronderstellen we dat het vastgestelde verschil in de totale arbeidsduur tussen 1990 en 2001 een lichte overschatting is van het verschil dat we zouden vinden als we in beide onderzoeken gegevens over een heel schooljaar zouden verzameld hebben. Dit neemt niet weg dat we wel degelijk vaststellen dat leerkrachten nu meer uren werken dan tien jaar geleden, hetgeen we ook verwacht hadden op basis van de voorbereidende gesprekken.

Hoewel leerkrachten in 2001 bijna drie kwartier meer werken tijdens het weekend dan in 1990, besteden leerkrachten nu in verhouding tot hun totale arbeidstijd

evenveel tijd aan hun werk tijdens het weekend als tien jaar geleden: ongeveer 10% van hun arbeidstijd.

1.3.2 Verschilt de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten?

1.3.2.1 *Activiteiten die nu meer tijd vragen*

Als we kijken welke activiteiten nu meer tijd vragen, dan vallen vooral lesvoorbereiding en overleg op. Aan *lesvoorbereiding* worden momenteel circa 3 uren meer besteed. In vergelijking met 1990 is de tijdsbesteding hieraan met bijna de helft opgelopen. Het aandeel dat lesvoorbereiding inneemt ten aanzien van de totale arbeidstijd nam met een derde toe ten aanzien van 1990. De gestegen tijdsinvestering in lesvoorbereiding kan door een aantal factoren verklaard worden. Er is de invoering van de eindtermen waardoor leerkrachten met nieuwe handboeken moeten leren werken, hetgeen tijdelijk een extra tijdsinvestering kan vragen. Daarnaast zou er een tendens zijn tot planmatiger werken, hetgeen meer voorbereidingswerk vraagt. Ook het groeiend belang van differentiatie kan de voorbereidingstijd verhoogd hebben. Tot slot zou het toegenomen gebruik van zelfstandige werkvormen mee verantwoordelijk kunnen zijn voor extra voorbereidingstijd.

De tijd die in *overleg* gestoken wordt, is bijna verdubbeld: van 1 uur en 23 minuten in 1990 tot 2 uren en 36 minuten in 2001. Het aandeel dat overleg binnen de totale arbeidsduur inneemt steeg van 3% tot 5%. Dit ligt in de lijn van de verwachtingen aangezien verschillende gesprekspartners tijdens de voorbereiding van het onderzoek reeds wezen op het toegenomen belang van overleg binnen het onderwijs. Naast het ontstaan van een aantal nieuwe formele overlevormen zouden de reeds bestaande formele overlevormen sterker uitgebouwd zijn. Binnen het informeel overleg zou vooral het overleg met de ouders zijn toegenomen omdat deze tegenwoordig vlugger op de leerkracht zouden afstappen dan vroeger.

Daarnaast merken we een verhoogde tijdsbesteding aan nawerk, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten', vorming en individuele leerlingenbegeleiding op. Het *nawerk* is met bijna 1 uur toegenomen, hetgeen neerkomt op een verhoging met iets minder dan een vijfde in vergelijking met 1990. Het aandeel van nawerk binnen de totale arbeidstijd steeg nagenoeg niet. Tijdens de voorbereidende gesprekken vingen we enkele signalen op die de toename van het nawerk kunnen verklaren. Zo zou het maken van foutenanalyses belangrijker worden en wordt van leerkrachten steeds meer verwacht dat ze leerproblemen diagnosticeren en hier een gepaste remediëring op baseren.

De tijdsinvestering in 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' verschilt 40 minuten en ligt momenteel ongeveer een kwart hoger dan de tijd die hieraan in 1990 gespendeerd werd. Het aandeel van deze activiteit binnen de totale arbeidstijd steeg slechts beperkt. De toename in de 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' kan samenhangen met de uitbreiding van extramuros activiteiten en met de

mogelijkheid om uren beleidsondersteuning op te nemen in de hoofdpdracht van het onderwyzend personeel.¹⁴

De *vormingsinspanningen* zijn met meer dan de helft toegenomen: van 50 minuten in 1990 tot bijna 1 uur en 20 minuten in 2001. Het aandeel van vorming binnen de totale arbeidstijd nam met de helft toe. Op basis van de voorbereidende gesprekken hadden we deze toename verwacht aangezien hieruit reeds bleek dat vorming belangrijker geworden is en dat steeds meer leerkrachten nascholing volgen.

Tot slot steeg de tijdsbesteding aan *individuele leerlingenbegeleiding* met de helft van 10 naar 15 minuten. Het aandeel dat individuele leerlingenbegeleiding inneemt ten aanzien van de totale arbeidsduur steeg met een vierde, maar bedraagt nog steeds niet meer dan 0,5%. De verhoogde tijdsinvestering in individuele leerlingenbegeleiding kan verklaard worden vanuit de zorgverbredingsevolutie en mogelijk ook door de hervorming van de CLB's waardoor het begeleiden van individuele leerlingen terug meer een taak van de school werd.

1.3.2.2 *Activiteiten die nu minder tijd vragen*

De activiteiten waaraan nu minder tijd besteed wordt, zijn: lesgeven, opvang en activiteiten in verband met het onderzoek. De gerapporteerde tijdsbesteding aan *lesgeven* ligt 1 uur (van 60 minuten) en 14 minuten lager in het huidig onderzoek. Ook het aandeel van lesgeven binnen de totale arbeidsduur daalde van 47% naar 40%. Dat lesgeven minder voorkomt in de tijdsbestedingsagenda's van 2001 kan toe te schrijven zijn aan het feit dat de minimum aanstellingsomvang van een voltijdse leerkracht in het gewoon basisonderwijs destijds 25 lestijden bedroeg en nu nog maar 24 lestijden. Een andere verklaring kan liggen in de toename van de extramuros activiteiten. Deze activiteiten spelen zich tijdens de lessen af en de tijd die leerkrachten hieraan besteedden moesten ze niet aangeven als lesgeven maar als extramuros activiteiten. Als de extramuros activiteiten dan toegenomen zijn in vergelijking met tien jaar geleden, moesten leerkrachten nu deze activiteit meer en het lesgeven minder noteren in hun tijdsbestedingsagenda.

Aangezien zowel lesvoorbereiding als nawerk zijn toegenomen, is het niet verwonderlijk dat het *gecorrigeerd lesuur* verhoogd is van 78 minuten tot 91 minuten.

De tijdsinvestering in *opvang* nam af van 17 naar 12 minuten. Het aandeel van opvang binnen de totale arbeidsduur daalde bijgevolg van 0,6 naar 0,4%. 'Opvang' zou volgens een aantal gesprekspartners nu meer door externen gebeuren,

¹⁴ In het huidig onderzoek vormen extramuros activiteiten, beleidsondersteuning en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' drie aparte activiteiten. In het onderzoek van 1990 werden deze drie activiteiten echter samen genomen onder de noemer 'overige algemene, niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Vandaar dat wij deze drie activiteiten voor de vergelijking met 1990 eveneens samentelden.

hetgeen kan verklaren waarom leerkrachten er nu nog minder tijd aan besteden dan vroeger.

Aan het onderzoek zelf besteedden de leerkrachten nu een dik uur minder tijd. Het onderzoek kostte de leerkrachten tijdens de afname van de tijdsbestedingsagenda minder tijd dan in 1990 aangezien de taakbelastingsvragenlijst toen samen met de tijdsbestedingsagenda afgenomen werd, terwijl de tijdsbestedingsagenda nu enkel van een klein vragenlijstje over jobbeleving voorzien was en de taakbelastingsvragenlijst pas enkele maanden later werd afgenomen.

1.3.2.3 *Activiteiten die nu ongeveer evenveel tijd vragen*

Aan toezicht, administratie en verplaatsingen wordt nog ongeveer evenveel tijd besteed als tien jaar geleden.

Waar *toezicht* in 1990 bijna 3 uren en een kwartier vroeg, nam dit in 2001 slechts met enkele minuten toe. Dit druist enigszins in tegen onze verwachtingen omdat een aantal gesprekspartners tijdens de voorbereidende gesprekken aangaf dat toezichtstaken zoals middagtoezicht, verkeersregeling, schoolbusvervoer hoe langer hoe meer door externen zouden gebeuren. Op basis hiervan verwachtten we dat de tijdsbesteding aan toezicht zou gedaald zijn, hetgeen niet het geval is. Het aandeel van toezicht binnen de totale arbeidsduur daalde wel in beperkte mate.

Het lijkt opvallend dat de tijdsbesteding aan *administratie* zowel in relatieve zin als in absolute zin vrijwel stabiel is gebleven. Dit terwijl vanuit de onderwijswereld vaak de klacht gehoord wordt dat de administratieve belasting van leerkrachten is toegenomen. Dit heeft te maken met de manier waarop de activiteitencatalogus is opgesteld die de leerkrachten gebruikten voor het invullen van de tijdsbestedingsagenda. De verschillende taken die als administratie aanzien kunnen worden, zitten immers (net als in 1990) verspreid over verschillende activiteiten. Een aantal van deze taken brachten we onder bij lesvoorbereiding omdat we menen dat ze wel degelijk het voorbereiden van de lessen tot doel hebben. Lesvoorbereiding wordt in de activiteitencatalogus zowel omschreven als de voorbereiding op lange termijn, op korte termijn en net voor de les. Voorbeelden die hierbij gegeven worden, zijn onder andere jaar-, maand- en weekplannen, klasboek en schriftelijke lesvoorbereiding. Leerkrachten brachten bijgevolg een aantal taken die tot administratie gerekend kunnen worden, bij lesvoorbereiding onder en niet bij administratie. Lesvoorbereiding is wel een activiteit die een groot verschil in tijdsbesteding vertoont ten aanzien van tien jaar geleden. Daarnaast brachten leerkrachten wellicht taken die verbonden zijn met het leerlingvolgsysteem terecht onder bij 'nawerk' en niet bij 'administratie'. In de activiteitencatalogus wordt bovendien bij verschillende activiteiten (zoals o.a. overleg en individuele leerlingenbegeleiding) het voor- en nawerk tot de activiteitsgroep zelf gerekend en niet apart bij administratie vermeld. Zo wordt bijvoorbeeld het maken van een verslag van een vergadering tot overleg gerekend en niet tot administratie.

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. Leerkrachten moesten immers enkel de administratieve taken die niet bij een andere activiteit thuishoorden, noteren als 'administratie'. Bijgevolg kunnen we op basis van ons tijdsbestedingsonderzoek enkel besluiten dat de tijdsinvestering in administratieve taken die niet thuishoren bij de andere activiteiten van onze activiteitencatalogus stabiel bleef.

1.4 Verschilt de tijdsbesteding tussen voltijds en deeltijds werkende leerkrachten?

Om een zuiver beeld te kunnen ophangen van de tijdsbesteding van leerkrachten spitsten we ons hierboven toe op de tijdsgegevens van voltijdse leerkrachten. Hierdoor ontstaat echter de vraag of de tijdsbesteding van deeltijdse leerkrachten vergelijkbaar is met de tijdsbesteding van voltijdse leerkrachten. Daarom gaan we na of de totale tijdsbesteding verschilt tussen voltijdse en deeltijdse leerkrachten en onderzoeken we of de verdeling van de totale arbeidsduur over de verschillende activiteiten verschilt tussen voltijdse en deeltijdse leerkrachten.

1.4.1 Verschilt de tijdsbesteding aan de totale job?

Om de totale tijdsbesteding van leerkrachten die deeltijds werken te kunnen vergelijken met leerkrachten die voltijds werken, werd de totale tijdsbesteding van de deeltijds werkende leerkrachten herberekend in functie van hun aanstellingsomvang. Via volgende formule drukken we de totale tijdsbesteding van een parttimer uit in voltijdse eenheden:

<p>Gecorrigeerde totale tijdsbesteding gewoon onderwijs = (totale tijdsbesteding/aanstellingsomvang)*25¹</p>
--

<p>Gecorrigeerde totale tijdsbesteding buitengewoon onderwijs = (totale tijdsbesteding/aanstellingsomvang)*22¹</p>
--

¹ Voor het gewoon onderwijs werd 25 als factor genomen omdat de gemiddelde aanstellingsomvang van de onderzochte voltijdse leerkrachten uit het gewoon onderwijs 25 lesuren bedraagt. Voor het buitengewoon onderwijs namen we 22 als factor omdat de gemiddelde aanstellingsomvang van de onderzochte voltijdse leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs 22 lesuren bedraagt.

Uit het HIVA-onderzoek van 1990 bleek dat parttimers in verhouding meer uren presteren dan voltijds werkende leerkrachten. Dit blijkt ook zo te zijn voor de door

ons onderzochte leerkrachten. De gecorrigeerde arbeidsduur van de deeltijdse leerkrachten ligt immers hoger dan de arbeidsduur van hun voltijdse collega's.¹⁵

Hoewel deeltijdse leerkrachten relatief meer tijd in hun job steken in vergelijking met voltijdse leerkrachten, stelden we hogerop (hoofdstuk 3) reeds vast dat ze zowel de beschreven tijdsperiode als de gemiddelde schoolweek als minder druk bestempelen dan hun voltijdse collega's. Dit is wellicht zo omdat deeltijdse leerkrachten minder werken. Bijgevolg beschikken ze over meer tijd om hun werk te doen en hebben ze daarnaast nog meer tijd over voor privé-activiteiten.

Voltijdse en deeltijdse leerkrachten besteden een vergelijkbaar percentage van hun totale werktijd tijdens het weekend (zie volgende tabel).

1.4.2 Verschilt het aandeel van de verschillende activiteiten?

In onderstaande tabel wordt de verdeling van de (werkelijke) arbeidstijd over de verschillende activiteiten weergegeven, zowel voor deeltijds als voor voltijds werkende leerkrachten. Deze tabel leert ons dat de verdeling van de arbeidstijd over de verschillende activiteiten in grote lijnen vergelijkbaar is voor voltijds en deeltijds werkende leerkrachten. De verschillen tussen beide groepen zijn immers klein.

¹⁵ De gecorrigeerde arbeidsduur van de deeltijdse leerkrachten bedraagt 57 uren en 13 minuten, hetgeen ongeveer 9 uren en een kwartier meer is dan de arbeidsduur van hun voltijdse collega's. Dit betekent uiteraard niet dat deeltijdse leerkrachten per week gemiddeld 9 uren en een kwartier meer werken dan voltijdse leerkrachten. De gecorrigeerde tijdsbesteding betreft immers een correctie van de feitelijke tijdsbesteding in functie van de aanstellingsomvang. Het verschil tussen de gecorrigeerde arbeidsduur van de deeltijdse leerkrachten en de arbeidsduur van de voltijdse leerkrachten betekent evenmin dat de groep met deeltijdse leerkrachten indien ze morgen voltijds zou werken 9 uren en een kwartier meer zou besteden aan hun werk dan de groep die al voltijds werkt. We hebben de herberekening enkel doorgevoerd om de vergelijking tussen voltijdse en deeltijdse leerkrachten te kunnen maken. Op het concrete cijfer van deze herberekening moet echter niet gelet worden. Dit moeten enkel als relatieve indicator beschouwd worden om een idee te krijgen van de verschillen tussen voltijdse en deeltijdse leerkrachten.

Tabel 5.5 Percentage van de totale arbeidsduur dat besteed wordt aan de verschillende activiteiten, vergelijking voltijds en deeltijds werkende leerkrachten in het basisonderwijs

	Voltijdse leerkrachten (n=362)	Deeltijdse leerkrachten (n=94)
Arbeidsprestaties		
1. Lesgeven	39,6	37,8
2. Extramuros activiteiten	1,6	1,3
3. Lesvoorbereiding	21,2	23,0
4. Nawerk	11,2	9,8
5. Toezicht en bewaking	6,7	5,9
6. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'	4,0	4,4
7. Formeel overleg	3,5	4,6
8. Informeel overleg	2,1	2,5
9. Administratie	2,9	3,0
10. Activiteiten i.v.m. het onderzoek	2,7	3,9
11. Vorming	2,9	3,0
12. Individuele leerlingenbegeleiding	0,7	0,4
13. Beleidsondersteuning	0,6	0,3
14. Opvang	0,4	0,2
Totaal		
Week (7 dagen)	100,0	100,0
Werkweek (5 dagen: maandag-vrijdag)	89,7	90,9
Weekend (2 dagen: zaterdag-zondag)	10,2	9,1

1.5 Besluit

Op basis van het voorgaande kunnen we besluiten dat voltijdse leerkrachten uit het basisonderwijs heel wat tijd in hun job steken, gemiddeld zelfs 48 uren per week. 10% van deze arbeidstijd wordt tijdens het weekend gepresteerd. Verder bleek dat leerkrachten heel wat meer doen dan louter lesgeven. Een voltijdse leerkracht besteedt slechts 40% van zijn arbeidstijd aan het lesgeven zelf. Het voor- en nawerk met betrekking tot het lesgeven neemt ongeveer 32% van de arbeidstijd in beslag. Individuele leerlingenbegeleiding en extramuros activiteiten vragen samen slechts 2,3% 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). Van het overige gedeelte wordt 20% aan schooltaken (overleg, beleidsondersteuning, administratie, toezicht, opvang en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten') besteed en 6% aan overige taken (vorming en activiteiten in verband met dit onderzoek).

Bij de interpretatie van de concrete cijfers moeten we wel in ons achterhoofd houden dat de tijdsgegevens verzameld werden tijdens een periode die iets minder druk is dan de gemiddelde schoolweek. Op basis daarvan veronderstellen we dat de door ons vastgestelde tijdsbesteding een lichte onderschatting van de ge-

middelste schoolweek inhoudt. Langs de andere kant kan het sociaal klimaat waarin de leerkrachten de tijdsbestedingsagenda's invulden, er voor gezorgd hebben dat de gemiddelde berekende tijdsbesteding een lichte overschatting inhoudt van de werkelijke tijdsbesteding. Daarnaast moeten we er rekening mee houden dat de door ons onderzochte groep een lichte oververtegenwoordiging inhoudt van leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs, leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs en vaste leerkrachten.

De totale arbeidsduur voor voltijdse leerkrachten ligt in het basisonderwijs iets hoger dan in het secundair onderwijs. Activiteiten die meer tijd vragen in het basisonderwijs zijn: lesgeven, toezicht, opvang, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en extramuros activiteiten. Aan lesvoorbereiding, individuele leerlingenbegeleiding, beleidsondersteuning, vorming, informeel overleg en verplaatsingen wordt minder tijd besteed in het basisonderwijs. Nawerk, administratie en formeel overleg vragen ongeveer evenveel tijd in het basis- en het secundair onderwijs.

Verder bleek dat voltijdse leerkrachten langer werken dan tien jaar geleden en dat dit vooral kan toegeschreven worden aan een grotere tijdsinvestering in lesvoorbereiding, nawerk, overleg, vorming en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Toezicht en administratie vragen ongeveer evenveel tijd als een decennium geleden. Lesgeven en opvang vragen minder tijd.

Deeltijdse leerkrachten spenderen in verhouding tot hun aanstellingsomvang meer tijd aan hun totale job. De verdeling van de arbeidstijd over de verschillende activiteiten is globaal genomen vergelijkbaar voor voltijds en deeltijds werkende leerkrachten.

2. Verschilt de tijdsbesteding tussen groepen leerkrachten?

Hierboven bespraken we de tijdsbesteding van de gemiddelde voltijdse leerkracht. Tussen de voltijdse leerkrachten onderling bestaan er echter grote verschillen, zowel wat hun tijdsbesteding aan de totale job betreft als wat hun tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten van de job betreft. Hieronder onderzoeken we in welke mate deze verschillen te maken hebben met verschillende achtergrondkenmerken van de leerkrachten. Zo verwachten we onder andere dat leermeesters minder tijd nodig hebben voor nawerk dan klastitularissen en dat vaste leerkrachten minder tijd nodig hebben voor hun lesvoorbereiding.

2.1 Onderzochte achtergrondkenmerken

We overlopen de achtergrondkenmerken waarvoor we zullen nagaan of ze verband houden met verschillen in tijdsbesteding:

- geslacht: man, vrouw;

- gezinssituatie: gehuwd of samenwonend met partner, alleenstaand, inwonend bij familie of samenwonend met broer, zus, vriend of vriendin;
- thuiswonende kinderen: wel thuiswonende kinderen, geen thuiswonende kinderen;
- anciënniteit: aantal jaren ervaring in het onderwijs;
- statuut: tijdelijk aangesteld, gedeeltelijk vastbenoemd en gedeeltelijk tijdelijk aangesteld, vastbenoemd;
- onderwijsniveau: lager onderwijs, kleuteronderwijs, meerdere onderwijsniveaus (lager onderwijs en kleuteronderwijs, lager onderwijs en middelbaar onderwijs);
- functie:
 - klastitularis: minstens drie vierde van de aanstelling als klastitularis (overige uren: beleidsondersteuning of ambulante leerkracht);
 - leermeester: leermeester lichamelijke opvoeding (LO) of leermeester godsdienst;
 - gedeeltelijke klastitularis: minimum twee vierde en maximum drie vierde van de aanstelling als klastitularis (overige uren: beleidsondersteuning of ambulante leerkracht);
 - overige: taakleerkracht, ambulante leerkracht, beleidsondersteuner of een combinatie van deze functies;
- klasgrootte: (gemiddeld) aantal leerlingen;
- tussenuren: minstens één tussenuur, geen tussenuren (met een tussenuur bedoelen we een lestijd waarin een leerkracht vrij is en waarin hij, onder normale omstandigheden, geen les- of andere taken moet vervullen. De leerkracht kan deze lestijd vrij gebruiken voor lesvoorbereidingen, nawerk e.d.);
- onderwijssoort: gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs;
- schoolgrootte: kleine school (1-20 leerkrachten), middelgrote school (21-30 leerkrachten), grote school (meer dan 30 leerkrachten);
- net: officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO), vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO), gemeenschapsonderwijs (GO).

2.2 Methode

Om te achterhalen welke groepen leerkrachten onderling verschillen qua tijdsbesteding werden een aantal statistische analyses uitgevoerd. Per activiteit gingen we na welke van de hierboven opgesomde achtergrondkenmerken een verband vertonen met de tijdsbesteding aan de betreffende activiteit. Dit gebeurde telkens in twee stappen.

In een eerste stap gingen we per achtergrondkenmerk na of het statistisch significant verband hield met de tijdsbesteding aan de activiteit. Dit gebeurde via een zogenaamde bivariate analyse: een analyse die de samenhang bekijkt tussen twee variabelen (hier: de tijdsbesteding aan de activiteit en een achtergrondkenmerk).

Vervolgens onderzochten we welke achtergrondkenmerken hun statistisch significant verband met de tijdsbesteding aan de activiteit behouden als we de invloed van de verschillende achtergrondkenmerken die in de eerste stap een verband vertoonden tegelijk nagaan op de tijdsbesteding aan de activiteit. Dit gebeurt via een zogenaamde multivariate analyse: een analyse die onderzoekt of de gevonden samenhang tussen een achtergrondkenmerk en de tijdsbesteding aan de activiteit overeind blijft wanneer deze samenhang gecontroleerd wordt voor het effect van andere achtergrondkenmerken. Een multivariate analyse heeft met andere woorden als bedoeling om schijneffecten uit te schakelen. De techniek die we hiervoor gebruiken is de regressieanalyse.

Op dezelfde manier gingen we na welke achtergrondkenmerken samenhangen met de totale arbeidsduur per week, per werkweek en per weekend.

Voor meer uitleg over de regressieanalyses verwijzen we naar bijlage 8.

2.3 Resultaten

Hier lichten we toe welke achtergrondkenmerken een rol spelen bij de verschillen die tussen leerkrachten bestaan op het vlak van hun tijdsbesteding. In de tabellen die we hierbij bespreken, nemen we enkel de bivariate analyses op met de achtergrondkenmerken die volgens de regressieanalyses hun statistisch significant verband met de tijdsbesteding behouden. Zoals hierboven reeds uitgelegd, controleren we via de regressieanalyse immers voor schijneffecten. De tabellen met de resultaten van de regressieanalyses zijn opgenomen in bijlage 8.

We bekijken eerst per activiteit welke achtergrondkenmerken een rol spelen bij verschillen in de tijdsbesteding aan de activiteit. Vervolgens bespreken we de achtergrondkenmerken die een rol spelen bij verschillen in de totale arbeidstijd tijdens een ganse week, een werkweek en een weekend.

2.3.1 Tijdsbesteding aan lesgeven

Tabel 5.6 Tijdsbesteding aan lesgeven naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Onderwijssoort		***
Gewoon onderwijs (n=315)	1 165	
Buitengewoon onderwijs (n=47)	966	
Functie		***
Klastitularis (n=289)	1 152	
Leermeester (n=19)	1 118	
Gedeeltelijke klastitularis (n=23)	1 088	
Overige (n=19)	950	
Schoolgrootte		***
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=100)	1 160	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=129)	1 206	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=133)	1 060	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Zoals we in bovenstaande tabel zien, geven leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs bijna 4 lestijden (ofwel bijna 3 uren en 20 minuten) minder les in vergelijking met hun collega's uit het gewoon onderwijs. Dit is gedeeltelijk verklaarbaar doordat de gemiddelde aanstellingsomvang van de door ons onderzochte leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs (22,3 lestijden) lager ligt dan voor hun collega's uit het gewoon onderwijs (25,5 lestijden). Deze verschillen in aanstellingsomvang komen voort uit het feit dat het minimum aantal lestijden voor een voltijdse betrekking in het buitengewoon onderwijs lager ligt dan in het gewoon onderwijs (respectievelijk 22 en 24 lestijden).

De 'overige' functies besteden van alle leerkrachten het minst tijd aan lesgeven: 15 uren en 50 minuten. De groep met 'overige functies' bestaat uit taakleerkrachten, ambulante leerkrachten, beleidsondersteuners en leerkrachten die voorgaande functies combineren. Dat zij het minst lesgeven is toe te schrijven aan de samenstelling van hun hoofdopdracht: deze bestaat uit minder lestijden lesopdracht in vergelijking met de klastitularissen, de gedeeltelijke klastitularissen en de leermeesters. Dezelfde verklaring is mogelijk voor het verschil tussen klastitularissen (zij geven meer dan 19 klokuren les) en gedeeltelijke klastitularissen (zij geven circa 18 klokuren les): voor gedeeltelijke klastitularissen bestaat de hoofdopdracht uit minder lestijden met lesopdracht. Dat leermeesters ongeveer een half uur minder lesgeven dan klastitularissen heeft te maken met het feit dat de gemiddelde aanstellingsomvang van de leermeesters (24,5 lestijden) lager ligt dan de gemiddelde aanstellingsomvang van de klastitularissen (25,7 lestijden).

Leerkrachten in grote scholen zijn het minst bezig met lesgeven (17 uren en 40 minuten). Dit heeft te maken met het feit dat de gemiddelde aanstellingsomvang in grote scholen lager ligt dan in de andere scholen. In een grote school draagt de gemiddelde aanstellingsomvang 24,7 lestijden, in een middelgrote 26,2 lestijden en in een kleine school 26,0 lestijden.

Uit de bivariate analyses blijkt dat leerkrachten met een (gemiddeld) kleinere klas minder lesgeven. De gemiddelde klasgrootte werd echter niet opgenomen in de regressieanalyse omdat de waarde voor 100 van de 362 leerkrachten onbekend is. We vermoeden dat het verband tussen klasgrootte en de tijdsbesteding aan lesgeven te maken heeft met het feit dat de klasgrootte in het buitengewoon onderwijs aanzienlijk lager ligt dan in het gewoon onderwijs. Hierboven zagen we reeds dat in het buitengewoon onderwijs minder les wordt gegeven dan in het gewoon onderwijs. Dat leerkrachten met kleinere klassen minder lesgeven dan leerkrachten met grotere klassen ligt wellicht aan het feit dat de leerkrachten met kleine klassen vooral in het buitengewoon onderwijs werken waar minder wordt lesgegeven. Dit vermoeden wordt bevestigd wanneer we de bivariate analyse tussen klasgrootte en de tijdsbesteding aan lesgeven enkel uitvoeren voor leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Dan vinden we immers geen verband meer tussen klasgrootte en de tijdsbesteding aan lesgeven.

2.3.2 Tijdsbesteding aan extramuros activiteiten

Tabel 5.7 Tijdsbesteding aan extramuros activiteiten naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Schoolgrootte		*
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=100)	67	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=129)	45	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=133)	33	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

De tijd aangewend voor extramuros activiteiten varieert volgens de bivariate analyses enkel significant in functie van de schoolgrootte. Uit bovenstaande tabel lezen we af dat op kleine scholen (maximum 20 leerkrachten) de meeste extramuros activiteiten worden georganiseerd. Het gaat hier evenwel om een beperkt statistisch significant verband waarvoor we geen duidelijke verklaring hebben. Misschien worden op kleine scholen meer extramuros activiteiten georganiseerd omdat dit daar praktisch gemakkelijker te organiseren is dan op een grotere school.

Daarnaast lijkt het dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs meer tijd steken in extramuros activiteiten dan hun collega's uit het gewoon onderwijs. Ze besteden er respectievelijk 75 minuten en circa 45 minuten aan. Volgens de biva-

riate analyses is dit verschil evenwel niet statistisch significant. Dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs meer tijd steken in extramuros activiteiten kan te maken hebben met het feit dat ze werken met 'probleemleerlingen', voor wie het belangrijker is om tijdens de lessen de klasmuren te doorbreken.

De vaststelling dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs meer tijd steken in extramuros activiteiten biedt een bijkomende verklaring voor de vaststelling dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs minder lesgeven, hetgeen we hierboven constateerden. De extramuros activiteiten zoals wij ze gedefinieerd hebben, spelen zich immers tijdens de lesuren af en de tijd die leerkrachten hieraan besteedden, moesten ze niet aangeven als lesgeven maar als extramuros activiteiten. Hoe meer tijd een leerkracht bijgevolg besteedt aan extramuros activiteiten, hoe minder hij besteedt aan het gewoon lesgeven.

2.3.3 Tijdsbesteding aan lesvoorbereiding

Tabel 5.8 Tijdsbesteding aan lesvoorbereiding naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Statuut		**
Vastbenoemd (n=255)	578	
Vastbenoemd en tijdelijk (n=17)	596	
Tijdelijk (n=90)	705	
Net		**
GO (n=83)	541	
OGO (n=86)	570	
VGO (n=193)	657	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tijdelijk aangestelde leerkrachten zijn meer dan 2 uren langer bezig met hun lesvoorbereiding in vergelijking met vastbenoemde leerkrachten. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat tijdelijke leerkrachten in vergelijking met hun vaste collega's vaker van opdracht wisselen waardoor ze minder kunnen terugvallen op de voorbereidingen die ze de vorige schooljaren reeds maakten. Daarnaast hebben tijdelijke leerkrachten doorgaans minder anciënniteit, waardoor ze minder ervaring hebben met het voorbereiden van de lessen in vergelijking met vaste leer-

krachten. Ook dit zou ervoor kunnen zorgen dat het voorbereiden van de lessen bij hen meer tijd vraagt.¹⁶

Leerkrachten uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) spenderen bijna 2 uren meer tijd aan het voorbereiden van hun lessen dan leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs (GO). Hiervoor hebben we niet dadelijk een verklaring voorhanden. Het is bijvoorbeeld niet zo dat deze leerkrachten meer uren lesgeven en dus meer lessen moeten voorbereiden.

Hoewel het verschil niet statistisch significant is, blijkt uit de bivariate analyse dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs ongeveer 50 minuten meer bezig zijn met het voorbereiden van hun lessen in vergelijking met de leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Op basis van het feit dat leerkrachten in het buitengewoon onderwijs minder lesgeven en de leerstof er omwille van het niveau van de leerlingen¹⁷ gemakkelijker en beperkter is, hadden we verwacht dat zij minder tijd zouden steken in de lesvoorbereiding. Dat dit niet het geval is, kunnen we verklaren door een aantal factoren. Uit de voorbereidende gesprekken bleek immers dat de bestaande methoden ontoereikend zijn voor het buitengewoon onderwijs en dat er te weinig aangepast materiaal voor het buitengewoon onderwijs voorhanden is. Bijgevolg moeten de leerkrachten tijd steken in het zelf ontwikkelen van materiaal, hetgeen minder het geval is in het gewoon (lager) onderwijs. Bovendien hebben de leerlingen in het buitengewoon onderwijs meer nood aan een individuele aanpak, hetgeen ook meer voorbereidingstijd kan vragen.

Het al dan niet hebben van minstens één tussenuur lijkt een beperkte rol te spelen in de tijd die leerkrachten aan lesvoorbereiding besteden. Leerkrachten die minstens één tussenuur hebben, zijn iets meer dan een half uur langer bezig met het voorbereiden van hun lessen in vergelijking met leerkrachten die geen tussenuren hebben. Dit verschil is evenwel niet statistisch significant. Toch lijkt het dat leerkrachten die minstens één tussenuur hebben iets meer tijd investeren in lesvoorbereiding. Dit kan zijn omdat ze er ook tijdens de schooluren onder hun tussenu(ur)en aan kunnen werken. Over deze extra tijd beschikken leerkrachten zonder tussenuren uiteraard niet.

Volgens de bivariate analyses is er geen verschil tussen leerkrachten uit het kleuteronderwijs en leerkrachten uit het lager onderwijs met betrekking tot de tijd

¹⁶ Uit de bivariate analyses bleek dat leerkrachten met meer anciënniteit minder tijd aan lesvoorbereiding besteden. Aangezien er een sterke samenhang bestaat tussen het statuut en de anciënniteit van de leerkrachten (vastbenoemde leerkrachten hebben doorgaans meer anciënniteit dan tijdelijk aangestelde leerkrachten), konden we deze twee kenmerken niet samen opnemen in één regressieanalyse met de tijdsbesteding aan lesvoorbereiding. Daarom voerden we twee regressieanalyses uit: één waarin statuut niet werd opgenomen en één waarin anciënniteit niet werd opgenomen. In de tekst bespreken we enkel het resultaat van de regressieanalyse zonder anciënniteit omdat statuut sterker samenhangt met de tijdsbesteding aan lesvoorbereiding dan anciënniteit. In bijlage 8 is het resultaat van beide regressieanalyses opgenomen.

¹⁷ De leerkrachten van het buitengewoon onderwijs zijn afkomstig van drie scholen voor buitengewoon onderwijs. Het betreft drie type 8-scholen (kinderen met ernstige leerstoornissen). In één van de scholen wordt daarnaast type 7 (kinderen met een auditieve handicap) aangeboden.

die ze investeren in lesvoorbereiding, alhoewel we aannemen dat de lesvoorbereiding in het kleuter- en lager inhoudelijk verschilt. Volgens de voorbereidende gesprekken steken kleuterleidsters meer tijd in het ontwikkelen van eigen lesmateriaal, terwijl leerkrachten uit het lager onderwijs meer beroep kunnen doen op uitgewerkte methoden. In het lager onderwijs zou de concrete voorbereiding van een les echter inhoudelijk zwaarder zijn omdat het gaat om meer en moeilijkere leerstof, hetgeen meer tijd vraagt. Blijkbaar compenseren deze verschillen tussen het kleuter- en lager onderwijs elkaar zodat de leerkrachten uit beide niveaus nagevoel evenveel tijd investeren in het voorbereiden van hun lessen.

2.3.4 Tijdsbesteding aan nawerk

Tabel 5.9 Tijdsbesteding aan nawerk naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Onderwijssoort		***
Gewoon onderwijs (n=315)	338	
Buitengewoon onderwijs (n=47)	215	
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=109)	160	
Lager onderwijs (n=240)	403	
Meerdere onderwijsniveaus (n=9)	118	
Functie		***
Klastitularis (n=289)	357	
Leermeester (n=19)	89	
Gedeeltelijke klastitularis (n=23)	256	
Overige (n=19)	154	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Zoals af te lezen uit bovenstaande tabel zijn leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs ongeveer twee uren minder bezig met nawerk in vergelijking met hun collega's uit het gewoon onderwijs. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat ze sowieso minder les moeten geven. Daarnaast moeten ze wellicht minder verbeteren omdat het niveau van de leerlingen in het buitengewoon onderwijs lager ligt waardoor deze minder oefeningen en dergelijke maken die verbeterd moeten worden. Bovendien zijn de klassen in het buitengewoon onderwijs veel kleiner dan in het gewoon onderwijs, waardoor de leerkracht aanzienlijk minder exemplaren van elke toets of werkblad moet verbeteren.

Leerkrachten uit het lager onderwijs spenderen maar liefst 4 uren meer, ofwel 2,5 keer zoveel tijd aan nawerk in vergelijking met leerkrachten uit het kleuteronderwijs. Dit is te wijten aan het feit dat in het kleuteronderwijs geen toetsen of huiswerken en minder werkbladen moeten verbeterd worden. Leerkrachten die in

meerdere onderwijsniveaus werkzaam zijn, lijken het minst tijd aan nawerk te besteden. Het gaat hierbij slechts om negen leerkrachten, zodat we op basis van deze groep nauwelijks uitspraken kunnen doen.¹⁸

Verder is er een groot verschil naar functie: klastitularissen steken het meest tijd in nawerk (bijna 6 uren), gevolgd door gedeeltelijke klastitularissen (ongeveer 4 uren en een kwartier), overige leerkrachten (ongeveer 2,5 uren) en leermeesters (circa 1,5 uur). Dat leermeesters het minst nawerk hebben, is te verklaren doordat zeker de leermeesters LO, maar in grote mate ook de leermeesters godsdienst, worden gespaard van het verbeteren van toetsen, werkbladen en huiswerk. Daarnaast zijn de verschillen tussen de klastitularissen, de gedeeltelijke klastitularissen en de overige leerkrachten gedeeltelijk toe te schrijven aan een verschillende invulling van hun hoofdopdracht. De leerkrachten met een kleinere lesopdracht voor een ganse klas (overige leerkrachten < gedeeltelijke klastitularissen < klastitularissen) hebben minder nawerk.

Het al dan niet hebben van tussenuren lijkt maar een kleine (niet statistisch significante) rol te spelen in de tijd die leerkrachten aan nawerk besteden. Leerkrachten die minstens één tussenuur hebben, besteden maar een kwartier meer aan nawerk in vergelijking met leerkrachten die geen tussenuren hebben. Het lijkt dus niet zo te zijn dat leerkrachten doordat ze minstens één tussenuur hebben substantieel meer tijd investeren in nawerk omdat ze tijdens de schooluren een vrij uur hebben dat ze hier eventueel aan kunnen besteden. Hiermee zeggen we uiteraard niet dat leerkrachten met minstens één tussenuur dit nauwelijks gebruiken voor nawerk. We zeggen enkel dat het hebben van minstens één tussenuur er niet voor zorgt dat leerkrachten merkkelijk meer tijd in nawerk steken dan leerkrachten die niet over tussenuren beschikken.

We hadden verwacht dat leerkrachten met een grotere klas meer tijd zouden besteden aan nawerk omdat van elke toets, huistaak of werkblad meer exemplaren moeten verbeterd worden. Volgens de bivariate analyses blijkt dit niet het geval te zijn. Het is mogelijk dat we hier geen verschil vinden omdat leerkrachten met een grotere klas misschien bewust minder verbeterwerk creëren door meer oefeningen klassikaal op te lossen, klassikaal een aantal dingen te verbeteren en/of misschien zelfs minder toetsen en huistaken af te nemen.

¹⁸ We maakten een aparte categorie van de leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werkzaam zijn om zoveel mogelijk observaties te hebben voor de regressieanalyses.

2.3.5 Tijdsbesteding aan toezicht

Tabel 5.10 Tijdsbesteding aan toezicht naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Functie		***
Klastitularis (n=289)	204	
Leermeester (n=19)	149	
Gedeeltelijke klastitularis (n=23)	143	
Overige (n=19)	145	
Onderwijssoort		**
Gewoon onderwijs (n=315)	199	
Buitengewoon onderwijs (n=47)	156	
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=109)	228	
Lager onderwijs (n=240)	181	
Meerdere onderwijsniveaus (n=9)	148	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

In bovenstaande tabel lezen we af dat klastitularissen in vergelijking met de andere leerkrachten ongeveer een uur meer toezicht uitvoeren.

In vergelijking met hun collega's uit het buitengewoon onderwijs besteden leerkrachten uit het gewoon onderwijs meer tijd aan toezicht: bijna drie kwartier meer. Dit kan te maken hebben met het feit dat in het buitengewoon onderwijs de ratio leerlingen/leerkrachten lager ligt. In het buitengewoon onderwijs zijn er dus in verhouding meer leerkrachten waarover het toezicht over minder leerlingen verdeeld kan worden. Bijgevolg is het mogelijk dat de leerkrachten hierdoor in het buitengewoon onderwijs minder toezichtsbeurten hebben in vergelijking met hun collega's uit het gewoon onderwijs en hier bijgevolg ook minder tijd aan besteden.

Leerkrachten die werkzaam zijn binnen het kleuteronderwijs besteden het meest tijd aan toezicht: ongeveer drie kwartier meer dan hun collega's uit het lager onderwijs. Dit kan te maken hebben met de jonge leeftijd van de kinderen binnen het kleuteronderwijs waardoor er hier meer nood aan toezicht is.

Uit de bivariate analyses blijkt dat leerkrachten met een (gemiddeld) grotere klas meer toezicht houden. We vermoeden dat het verband tussen klasgrootte en de tijdsbesteding aan toezicht te maken heeft met het feit dat de klasgrootte in het gewoon onderwijs aanzienlijk hoger ligt dan in het buitengewoon onderwijs. Hierboven zagen we reeds dat leerkrachten in het gewoon onderwijs meer toezicht houden dan leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. Dat leerkrachten met grotere klassen meer toezicht houden dan leerkrachten met kleinere klassen ligt wellicht aan het feit dat de leerkrachten met grote klassen vooral in het gewoon onderwijs werken waar leerkrachten meer toezicht houden. We kunnen na-

gaan of dit zo is door de bivariate analyse tussen klasgrootte en de tijdsbesteding aan toezicht te beperken tot de leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Wanneer we dit doen, merken we dat het verband kleiner wordt, maar toch statistisch significant blijft. Hiervoor hebben we niet onmiddellijk een duidelijke verklaring. Omdat de gemiddelde klasgrootte voor 100 van de 362 leerkrachten onbekend is, namen we dit achtergrondkenmerk niet op in de regressieanalyse omdat deze analyse dan op te weinig leerkrachten betrekking heeft.

Hoewel uit de bivariate analyse blijkt dat leerkrachten op grotere scholen minder tijd in toezicht steken dan leerkrachten uit kleinere scholen, gaat het hierbij slechts om kleine verschillen die bovendien niet statistisch significant zijn. Op kleine scholen (maximum 20 leerkrachten) besteden leerkrachten een kwartier meer tijd aan toezicht in vergelijking met leerkrachten op middelgrote scholen (21-30 leerkrachten) en 22 minuten meer in vergelijking met leerkrachten op grote scholen (meer dan 30 leerkrachten). Aangezien op grote scholen meer leerkrachten werken waarover het speelplaatstoezicht en dergelijke verdeeld kunnen worden, hadden we verwacht dat deze verschillen uitgesprokener zouden zijn. Dat dit niet zo is, heeft wellicht te maken met het feit dat op grote scholen niet alleen meer leerkrachten werken, maar ook meer leerlingen naar school gaan, zodat er ook meer nood is aan toezicht.

2.3.6 Tijdsbesteding aan 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'

Tabel 5.11 Tijdsbesteding aan 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Onderwijssoort		***
Gewoon onderwijs (n=315)	126	
Buitengewoon onderwijs (n=47)	38	
Net		**
GO (n=83)	148	
OGO (n=86)	148	
VGO (n=193)	85	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Terwijl de 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' ongeveer 2 uren van leerkrachten uit het gewoon onderwijs vergen, vragen ze van hun collega's uit het buitengewoon onderwijs bijna anderhalf uur minder (zie bovenstaande tabel). Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat op een school voor buitengewoon onderwijs in verhouding tot het aantal leerlingen meer leerkrachten werken. Bijgevolg kan het pakket aan 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' verdeeld

worden over meer leerkrachten zodat een individuele leerkracht er minder tijd aan moet besteden.

Leerkrachten uit het VGO zijn iets minder dan anderhalf uur in de weer met 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten', hetgeen ongeveer een uur minder is dan de leerkrachten uit de twee andere netten.

Hoewel enkele bevoorrechte getuigen menen dat vrouwelijke leerkrachten na schooltijd moeilijker te mobiliseren zijn dan mannen, vinden we noch een statistisch significant, noch een betekenisvol verschil tussen mannen en vrouwen wat hun tijdsbesteding aan de 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' betreft.

2.3.7 Tijdsbesteding aan informeel overleg

Op basis van de bivariate analyses blijkt geen enkel onderzocht achtergrondkenmerk significant samen te hangen met de tijdsbesteding aan informeel overleg.

2.3.8 Tijdsbesteding aan formeel overleg

Tabel 5.12 Tijdsbesteding aan formeel overleg naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Tussenuren		*
Minstens één tussenuur (n=218)	91	
Geen tussenuren (n=116)	116	
Anciënniteit als leerkracht		**
1-10 jaar (n=113)	111	
11-20 jaar (n=116)	117	
21 jaar en meer (n=118)	74	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Zoals uit bovenstaande tabel kan worden afgelezen, plegen leerkrachten met minstens één tussenuur minder formeel overleg dan leerkrachten zonder tussenuren. Dit zou kunnen volgen uit het feit dat deze leerkrachten meer informeel overleg plegen omdat ze er met hun tussenu(ur)en tijdens de schooluren meer tijd voor hebben dan leerkrachten zonder tussenuren. Hierdoor zouden zij minder nood aan formeel overleg kunnen hebben met als gevolg dat ze ook minder formeel overleg plegen. Hierboven bleek echter dat leerkrachten met minstens één tussenuur ongeveer evenveel tijd aan informeel overleg besteden als leerkrachten zonder tussenuren. Bijgevolg kunnen we onze veronderstelling niet bevestigen en hebben we niet dadelijk een verklaring voor de vaststelling dat leerkrachten met minstens één tussenuur minder formeel overleg plegen. Het verband tussen het hebben van minstens één tussenuur en de tijd besteed aan formeel overleg is echter maar

beperkt statistisch significant. Op basis van voorgaande bevindingen lijkt het niet zo dat het beschikken over een tussenuur aanzet tot het plegen van meer (formeel of informeel) overleg.

Leerkrachten die langer dan 20 jaar werkzaam zijn in het onderwijs, plegen minder formeel overleg dan leerkrachten die minder lang werkzaam zijn als leerkracht. Het verschil bedraagt ongeveer 40 minuten.

Uit de bivariate analyse blijkt dat leerkrachten op grotere scholen meer formeel overleg plegen dan leerkrachten uit kleinere scholen. Deze verschillen zijn evenwel niet statistisch significant. Toch plegen leerkrachten op grote scholen meer dan een half uur langer formeel overleg in vergelijking met leerkrachten uit kleine scholen, in vergelijking met leerkrachten uit middelgrote scholen is het verschil beperkt tot 10 minuten. Het voorgaande ligt in de lijn van de verwachtingen aangezien op grote scholen meer formele afspraken moeten gemaakt worden om een vlotte schoolorganisatie te kunnen garanderen. Zoals we hierboven reeds zagen, verschilt de tijd die leerkrachten in informeel overleg besteden niet in functie van de schoolgrootte.

2.3.9 Tijdsbesteding aan administratie

Tabel 5.13 Tijdsbesteding aan administratie naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Schoolgrootte		**
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=100)	60	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=129)	72	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=133)	115	
Net		**
GO (n=83)	109	
OGO (n=86)	102	
VGO (n=193)	65	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Uit de bovenstaande tabel kunnen we aflezen dat leerkrachten op de door ons onderzochte grote scholen het meest tijd besteden aan administratie (bijna 2 uren). In vergelijking met leerkrachten uit kleine scholen spenderen zij er bijna dubbel zoveel tijd aan. Dit heeft misschien te maken met het feit dat directies uit grotere scholen willen dat leerkrachten meer op papier zetten omdat het op een grotere school voor de directie nu eenmaal moeilijker is om de leerkrachten op een meer informele manier te 'controleren'.

Leerkrachten uit het VGO spenderen minder tijd aan administratie dan in de twee andere netten.

2.3.10 Tijdsbesteding aan vorming

Tabel 5.14 Tijdsbesteding aan vorming naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Schoolgrootte		***
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=100)	108	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=129)	51	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=133)	91	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Uit de bivariate analyses blijkt dat enkel schoolgrootte significant samenhangt met de tijd die men in vorming investeert. Zoals bovenstaande tabel weergeeft, besteden leerkrachten uit kleine scholen het meest tijd aan vorming, gevolgd door leerkrachten uit grote en middelgrote scholen: gemiddeld respectievelijk 1 uur en 48 minuten, 1 uur en 31 minuten en 51 minuten.

Hoewel het verschil niet statistisch significant is, besteden leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs ongeveer een half uur meer tijd aan vorming dan leerkrachten uit het gewoon onderwijs.

We vinden noch een statistisch significant, noch een betekenisvol verschil tussen vaste en tijdelijke leerkrachten wat hun vormingsinspanningen betreft. Dit resultaat biedt dus geen houvast voor de veronderstelling dat directies niet wensen te investeren in nascholing van tijdelijke leerkrachten. Het biedt evenmin houvast voor de veronderstelling dat vaste leerkrachten wat vorming betreft op hun lauweren gaan rusten.

Tussen anciënniteit en de tijdsbesteding aan vorming vinden we evenmin een statistisch significant of betekenisvol verband. Het lijkt dus niet zo dat leerkrachten met meer ervaring minder tijd steken in vorming omdat ze vinden dat ze er geen behoefte meer aan hebben.

2.3.11 Tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding

Tabel 5.15 Tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Anciënniteit		***
1-10 jaar (n=113)	10	
11-20 jaar (n=116)	15	
21-30 jaar (n=85)	11	
31 jaar en meer (n=33)	80	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Hoe langer iemand als leerkracht werkzaam is, hoe meer tijd de persoon besteedt aan individuele leerlingenbegeleiding. De correlatie tussen tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding en anciënniteit bedraagt 0,21 ($p < 0,001$). In bovenstaande tabel zien we dat de leerkrachten met minstens 30 jaar anciënniteit opvallend meer tijd investeren in individuele leerlingenbegeleiding dan leerkrachten met minder anciënniteit.

Hoewel het verschil niet statistisch significant is, lijkt er toch een verschil te bestaan tussen leerkrachten uit het gewoon en leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs met betrekking tot de tijd die ze spenderen aan individuele leerlingenbegeleiding. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs spenderen er bijna 45 minuten aan hetgeen ongeveer het drievoud is van de tijd die leerkrachten uit het gewoon onderwijs eraan besteden. Dit ligt in de lijn van de verwachtingen. In het buitengewoon onderwijs werken de leerkrachten immers met 'probleemleerlingen' die meer behoefte hebben aan individuele begeleiding zodat hiervoor ook buiten de les een beroep op de leerkracht wordt gedaan.

Leerkrachten met een grotere klas hebben in principe meer kans op probleemleerlingen waardoor we verwachten dat ze meer tijd besteden aan individuele leerlingenbegeleiding. Onze resultaten kunnen deze veronderstelling echter niet bevestigen. We vinden immers noch een statistisch significant, noch een betekenisvol verband tussen klasgrootte en de tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding. Het zou kunnen dat we geen verband vinden omdat de klasgrootte in het buitengewoon onderwijs aanzienlijk lager ligt en we hierboven zagen dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs meer tijd in individuele leerlingenbegeleiding steken. Daarom gingen we het verband tussen klasgrootte en tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding ook na voor enkel de leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Maar ook dan vinden we geen verband.

2.3.12 Tijdsbesteding aan beleidsondersteuning

Tabel 5.16 Tijdsbesteding aan beleidsondersteuning naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Functie		***
Klastitularis (n=289)	6	
Leermeester (n=19)	0	
Gedeeltelijke klastitularis (n=23)	152	
Overige (n=19)	34	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

In de tijd die beleidsondersteuning in beslag neemt, blijkt volgens de bivariate analyses enkel functie een statistisch significante rol te spelen. Zoals te zien in bovenstaande tabel spenderen gedeeltelijke klastitularissen er het meest tijd aan: ongeveer 2,5 uren. Dit is verklaarbaar doordat verschillende van deze leerkrachten lestijden voor beleidsondersteuning krijgen.

Volgens de bivariate analyses verschilt de tijd die besteed wordt aan beleidsondersteuning tussen leerkrachten met een verschillende anciënniteit. Deze verschillen zijn niet statistisch significant, maar toch interessant genoeg om even bij stil te staan. Hoe meer anciënniteit, hoe meer tijd een leerkracht immers in beleidsondersteuning investeert. Leerkrachten met maximum tien jaar anciënniteit besteden er 7 minuten aan, terwijl leerkrachten met meer dan dertig jaar anciënniteit er 35 minuten mee bezig zijn. Dat vooral de leerkrachten met veel anciënniteit bezig zijn met beleidsondersteuning is wellicht verklaarbaar door de aard van de taken die bij deze activiteit thuishoren. Het gaat immers om taken ter ondersteuning van de schoolorganisatie en het schoolbeleid, taken die voor een goede uitvoering ervan toch een zekere ervaring met het schoolbeleid en de schoolorganisatie impliceren.

Dat we ook een verschil vinden tussen de tijd die vaste leerkrachten (22 minuten) en tijdelijke leerkrachten (3 minuten) aan beleidsondersteuning besteden, komt wellicht voort uit het feit dat vaste leerkrachten over het algemeen meer anciënniteit hebben en hierdoor meer ervaring hebben met het schoolbeleid en de schoolorganisatie. Ervaring die een belangrijke rol kan spelen voor een goede uitvoering van de beleidsondersteunende taken. Het verschil tussen vaste en tijdelijke leerkrachten qua tijdsbesteding aan beleidsondersteuning is echter niet statistisch significant.

Tot slot blijken mannen meer bezig te zijn met beleidsondersteuning dan vrouwen: respectievelijk 44 minuten en 10 minuten. Dit verschil is evenmin statistisch significant.

2.3.13 Tijdsbesteding aan opvang

Tabel 5.17 Tijdsbesteding aan opvang naar achtergrondkenmerken, in minuten per week

	Tijdsbesteding	Significantie
Net		*
GO (n=83)	21	
OGO (n=86)	4	
VGO (n=193)	12	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Uit de bivariate analyses blijkt dat enkel net een differentiërende rol speelt met betrekking tot de tijd die besteed wordt aan opvang. Volgens bovenstaande tabel besteden leerkrachten in het OGO minder tijd aan opvang dan leerkrachten in het GO. Het verband tussen net en de tijdsbesteding aan opvang is echter maar beperkt statistisch significant.

Bovendien besteedt het onderwijzend personeel over alle netten heen weinig tijd aan opvang. Opvang van kinderen tijdens klasvrije namiddagen en schoolvakanties staat overigens sinds enkele jaren op de negatieve lijst met taken die volgens de regering niet behoren tot de opdracht van het onderwijzend personeel in het basisonderwijs. Uit de voorbereidende gesprekken bleek ook dat steeds minder leerkrachten aan opvang doen.

2.3.14 Arbeidsduur per week

Tabel 5.18 Arbeidsduur per week naar achtergrondkenmerken, in minuten

	Arbeidsduur per week	Significantie
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=109)	2 759	
Lager onderwijs (n=240)	2 942	
Meerdere onderwijsniveaus (n=9)	2 489	
Functie		***
Klastitularis (n=289)	2 930	
Leermeester (n=19)	2 301	
Gedeeltelijke klastitularis (n=23)	2 889	
Overige (n=19)	2 683	
Onderwijssoort		**
Gewoon onderwijs (n=315)	2 908	
Buitengewoon onderwijs (n=47)	2 659	
Schoolgrootte		**
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=100)	2 930	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=129)	2 957	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=133)	2 756	
Thuiswonende kinderen		**
Wel (n=223)	2 820	
Geen (n=130)	2 986	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Zoals we in bovenstaande tabel kunnen aflezen, werken leerkrachten uit het lager onderwijs gemiddeld 3 uren langer per week dan leerkrachten uit het kleuteronderwijs. Dit is vooral omdat leerkrachten uit het lager onderwijs meer tijd in nawerk steken.

Van alle onderzochte categorieën blijken de leermeesters het minst tijd te investeren in hun werk: 38 uren en 21 minuten. Dit heeft ook bij hen voor een deel te maken met het feit dat ze minder tijd nodig hebben voor nawerk. Van alle functies besteden klastitularissen het meest tijd aan hun werk (bijna 49 uren). Zoals we hiervoor zagen, geven zij van alle functies het meest les en zijn ze het meest bezig met nawerk en toezicht.

In vergelijking met het buitengewoon onderwijs presteren leerkrachten uit het gewoon onderwijs ongeveer 4 uren meer. Dit is voornamelijk toe te schrijven aan de extra tijd die de laatste groep besteedt aan lesgeven, nawerk, toezicht en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. De periode-indices (zie hoofdstuk 3) wijzen erop dat de beschreven tijdsperiode voor de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs minder druk was dan de gemiddelde schoolweek, terwijl dit voor

de leerkrachten uit het gewoon onderwijs nauwelijks het geval was. Op basis hiervan veronderstellen we dat als we gegevens over een gans schooljaar zouden verzamelen, het verschil tussen de twee onderwijssoorten iets minder uitgesproken zou zijn.

Leerkrachten uit de grote scholen die wij onderzochten, werken enkele uren minder dan de leerkrachten uit de andere scholen. Deels hangt dit samen met het gegeven dat deze leerkrachten minder lesgeven.

Leerkrachten met thuiswonende kinderen zijn minder lang met school bezig. Dit ligt voornamelijk aan het feit dat ze minder tijd reserveren voor het voorbereiden van hun lessen.

2.3.15 Arbeidsduur per werkweek

Tabel 5.19 Arbeidsduur per werkweek naar achtergrondkenmerken, in minuten

	Arbeidsduur per werkweek	Significantie
Onderwijssoort		***
Gewoon onderwijs (n=315)	2 609	
Buitengewoon onderwijs (n=47)	2 395	
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=109)	2 489	
Lager onderwijs (n=240)	2 636	
Meerdere onderwijsniveaus (n=9)	2 209	
Functie		***
Klastitularis (n=289)	2 631	
Leermeester (n=19)	2 065	
Gedeeltelijke klastitularis (n=23)	2 608	
Overige (n=19)	2 350	
Net		*
GO (n=83)	2 503	
OGO (n=86)	2 529	
VGO (n=193)	2 639	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

In bovenstaande tabel zien we dat de drie achtergrondkenmerken die de belangrijkste rol spelen bij de verschillen in de arbeidsduur per week (nl. onderwijssoort, onderwijsniveau en functie) ook een belangrijke rol spelen bij verschillen in de arbeidsduur per werkweek.

We merken dat leerkrachten uit het gewoon onderwijs tijdens de werkweek ongeveer 3,5 uren meer presteren in vergelijking met leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.

Leerkrachten die in het lager onderwijs werken, spenderen tijdens de werkweek bijna 2,5 uren meer tijd aan hun werk in vergelijking met hun collega's uit het kleuteronderwijs.

Van alle leerkrachten, werken leermeesters het minst tijdens de werkweek (nog geen 34,5 uren). Klastitularissen werken het meest tijdens de werkweek (bijna 44 uren).

Daarnaast steken leerkrachten in de door ons onderzochte scholen uit het vrije net 2 uren en een kwartier meer tijd in hun job tijdens de werkweek dan hun collega's uit het gemeenschapsonderwijs. Het verband tussen net en de tijdsbesteding tijdens de werkweek is echter maar beperkt statistisch significant.

2.3.16 Arbeidsduur per weekend

Tabel 5.20 Arbeidsduur per weekend naar achtergrondkenmerken, in minuten

	Arbeidsduur per weekend	Significantie
Tuiswonende kinderen		***
Wel (n=223)	262	
Geen (n=130)	348	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

In de tijd die leerkrachten tijdens het weekend voor school werken, lijkt enkel het hebben van thuiswonende kinderen een rol te spelen. Bovenstaande tabel leert ons dat leerkrachten met thuiswonende kinderen tijdens het weekend bijna anderhalf uur minder aan school besteden in vergelijking met leerkrachten zonder thuiswonende kinderen. Leerkrachten met thuiswonende kinderen hebben in het weekend wellicht meer werk met hun gezinstaken dan leerkrachten zonder thuiswonende kinderen zodat ze tijdens het weekend minder tijd kunnen investeren in hun werk.

2.4 Besluit

Zonet overliepen we per activiteit welke groepen leerkrachten van elkaar verschillen met betrekking tot de tijd die ze aan de activiteit besteden. We bekeken eveneens welke groepen leerkrachten meer of minder tijd besteden aan hun totale job. Per achtergrondkenmerk zetten we het belangrijkste nog eens op een rijtje.

De onderwijssoort lijkt een belangrijke rol 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.

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. Aan nawerk besteden de leermeesters het minst tijd en klastitularissen het meest. Toezicht vraagt 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.

Leerkrachten uit het VGO zijn langer bezig met hun lesvoorbereiding dan de andere leerkrachten. In vergelijking met leerkrachten uit de andere netten besteden ze wel minder tijd aan de 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en aan administratie.

Leerkrachten op grote scholen werken minder 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 (meer dan 30 leerkrachten) 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.

Leerkrachten met thuiswonende kinderen werken minder lang dan leerkrachten zonder thuiswonende kinderen

Vaste leerkrachten steken minder tijd in het voorbereiden van de lessen dan tijdelijke leerkrachten.

Leerkrachten met meer dan twintig jaar anciënniteit besteden 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.

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.

HOOFDSTUK 6

HOE BELEVEN LEERKRACHTEN HUN JOB EN HUN ACTIVITEITEN?

In het vorige hoofdstuk gingen we uitgebreid in op de tijd die leerkrachten besteden aan hun totale job en aan de verschillende activiteiten waaruit hun job bestaat. Deze tijdsbesteding zegt echter niets over de manier waarop leerkrachten hun totale job en de verschillende activiteiten ervan beleven. Daarom onderzoeken we deze beleving in dit hoofdstuk.

We bekijken hierbij twee aspecten van de totale jobbeleving: de jobbelasting en het jobplezier. *Jobbelasting* geeft weer hoe zwaar leerkrachten hun volledig takenpakket vinden en onder *jobplezier* verstaan we de mate waarin ze hun beroep graag uitoefenen. We bekijken tevens het verband tussen beide aspecten en de samenhang van elk aspect met de totale tijdsbesteding aan de job.

Verder onderzoeken we de beleving van de verschillende activiteiten waaruit de job als leerkracht bestaat. Per activiteit onderzoeken we drie aspecten. We gaan na hoe zwaar de leerkrachten de activiteit vinden, hoe graag ze de activiteit uitvoeren en in welke mate ze vinden dat de activiteit behoort tot de functie van een leerkracht. Voor elke activiteit onderzoeken we deze drie belevingsaspecten op hun onderlinge samenhang, alsook op hun samenhang met de tijdsbesteding aan de activiteit.

Daarnaast onderzoeken we voor welke niet-lesgebonden taken leerkrachten een compensatie krijgen. Hierbij gaan we na of de compensatie voor een niet-lesgebonden activiteit een invloed heeft op de beleving van de activiteit.

De resultaten die we hier rapporteren, hebben betrekking op alle leerkrachten die meewerkten aan zowel het tijdsbestedings- als het taakbelastingsluik. Het gaat om 456 leerkrachten uit het gewoon of buitengewoon onderwijs, inclusief de leerkrachten die parttime werken. Uit hoofdstuk 3 weten we reeds dat deze groep zich kenmerkt door een beperkte oververtegenwoordiging van vastbenoemde leerkrachten, leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs en leerkrachten die lesgeven in het buitengewoon onderwijs. De belangrijkste vertekening resulteert echter uit de oververtegenwoordiging van voltijdse leerkrachten.

1. Jobbeleving

We bespreken eerst hoe leerkrachten hun totale job beleven en daarna bekijken we de beleving van de verschillende activiteiten waaruit de job als leerkracht bestaat.

We gaan hierbij na of leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs verschillen van leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Aangezien zowel de leerlingpopulatie als de manier van werken verschilt tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs veronderstellen we immers dat dit gevolgen kan hebben voor de manier waarop leerkrachten hun totale job en de verschillende activiteiten van hun job beleven.

Daarnaast gaan we na of er verschillen zijn tussen voltijds en deeltijds werkende leerkrachten. Iemand die deeltijds werkt, heeft immers meer vrije tijd en kan ook een aantal activiteiten, zoals bijvoorbeeld het voorbereiden van de lessen, meer flexibel plannen en op een rustiger tempo uitvoeren. Dit kan eveneens gevolgen hebben voor de manier waarop hij zijn job en de verschillende activiteiten van zijn job beleeft.

1.1 Totale jobbeleving

We onderzoeken twee aspecten van de totale jobbeleving: enerzijds de jobbelasting en anderzijds het jobplezier. De *jobbelasting* werd als volgt bevraagd: 'Hoe zwaar vindt u uw volledig takenpakket?'. Hierbij hadden de leerkrachten de keuze uit vijf antwoorden: heel zwaar, eerder zwaar, tussenin, eerder licht en heel licht. Om een idee te krijgen van het *jobplezier* vroegen we hoe graag de leerkrachten hun beroep als leerkracht uitoefenen. De leerkrachten konden hierop antwoorden met: heel graag, eerder graag, tussenin, eerder niet graag en helemaal niet graag. Onderstaande tabel geeft weer hoeveel procent van de leerkrachten elk antwoord gaf op de twee juist vermelde vragen.

Tabel 6.1 Jobbelasting en jobplezier

	Percentage
Hoe zwaar vindt u uw volledig takenpakket? (n=456)	
Heel zwaar	29,8
Eerder zwaar	66,7
Tussenin	3,3
Eerder licht	0,2
Heel licht	0,0
Hoe graag oefent u uw beroep als leerkracht uit? (n=448)	
Heel graag	71,4
Eerder graag	23,0
Tussenin	4,5
Eerder niet graag	1,1
Helemaal niet graag	0,0

Uit de tabel blijkt dat vrijwel alle leerkrachten (97%) hun volledig takenpakket zwaar vinden. Drie op tien leerkrachten beoordelen hun volledig takenpakket zelfs als heel zwaar. Desondanks oefenen bijna alle leerkrachten (94%) hun beroep graag uit. Meer dan 70% doet zijn job zelfs heel graag en amper 1% doet het niet graag.

De jobbelasting blijkt op een zeer merkwaardige wijze samen te hangen met het onderwijsniveau waarbinnen een leerkracht werkzaam is. Alle leerkrachten die hun takenpakket heel zwaar vinden, blijken werkzaam te zijn in het kleuteronderwijs en alle leerkrachten die hun takenpakket als eerder zwaar bestempelen, werken in het lager onderwijs. Bovendien zijn de 15 leerkrachten die 'tussenin' antwoorden op de vraag naar de zwaarte van hun volledig takenpakket allen werkzaam binnen beide niveaus van het basisonderwijs en werkt de enige leerkracht die zijn takenpakket als 'eerder licht' omschrijft zowel binnen het lager als het middelbaar onderwijs. Bij de twee laatste groepen gaat het weliswaar om een te beperkt aantal leerkrachten om uitspraken op te baseren. Dit neemt niet weg dat er binnen onze steekproef een perfecte samenhang bestaat tussen het onderwijsniveau waarin een leerkracht werkt en de mate waarin de leerkracht zijn volledig takenpakket belastend vindt.

Leerkrachten uit het gewoon onderwijs vinden hun takenpakket zwaarder dan leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs. Deze vaststelling heeft te maken met het groter aandeel kleuterleidsters in het gewoon onderwijs ten aanzien van in het buitengewoon onderwijs. Hierboven zagen we immers dat alle leerkrachten uit het kleuteronderwijs hun takenpakket heel zwaar vinden.

Leerkrachten uit het gewoon onderwijs en leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs verschillen niet van elkaar wat hun jobplezier betreft. Dit betekent dat beide groepen leerkrachten hun beroep even graag uitoefenen.

Volgtijdse en deeltijdse leerkrachten oefenen hun beroep ongeveer even graag uit. Bovendien vinden voltijds werkende leerkrachten hun takenpakket maar iets

zwaarder dan deeltijds werkende leerkrachten. Hoewel het verschil niet statistisch significant is, vindt 98% van de voltijdse leerkrachten zijn takenpakket (eerder of heel) zwaar, tegenover 93% van de deeltijdse leerkrachten. Uit hoofdstuk 3 bleek ook reeds dat voltijdse leerkrachten alle periodes van het schooljaar (iets) drukker vinden dan deeltijdse leerkrachten.

1.2 Beleving activiteiten

Hier bekijken we dezelfde activiteiten van het beroep als deze waarvoor we in het vorige hoofdstuk de tijdsbesteding onderzochten, op de activiteiten in verband met het onderzoek na. Eerst kijken we hoe zwaar leerkrachten elke activiteit vinden, vervolgens hoe graag ze elke activiteit uitvoeren en tot slot in welke mate elke activiteit volgens hen tot de functie van een leerkracht behoort.

1.2.1 Hoe zwaar is elke activiteit?

Om een idee te krijgen van de belasting die een activiteit meebrengt, stelden we per activiteit de volgende vraag: 'Hoe zwaar vindt u deze activiteit?'. Op deze vraag kon men op zes manieren antwoorden: heel zwaar, eerder zwaar, tussenin, eerder licht, heel licht en niet van toepassing (indien men een bepaalde activiteit niet uitvoert). In onderstaande tabel wordt per activiteit weergegeven hoeveel procent van de leerkrachten antwoordden met 'zwaar', 'tussenin' en 'licht'. De percentages onder 'zwaar' vormen de optelsom van de leerkrachten die 'heel zwaar' antwoordden en de leerkrachten die 'eerder zwaar' antwoordden. De percentages onder 'licht' vormen de optelsom van de leerkrachten die 'heel licht' antwoordden en de leerkrachten die 'eerder licht' antwoordden. Voor de precieze verdeling van de leerkrachten over de zes antwoordmogelijkheden verwijzen we naar bijlage 7.

Tabel 6.2 Hoe zwaar vinden leerkrachten hun activiteiten?, in %

	Hoe zwaar vindt u deze activiteit?		
	Zwaar	Tussenin	Licht
1. Lesvoorbereiding (n=448)	41,5	49,8	8,7
2. Lesgeven (n=449)	37,4	47,9	14,7
3. Extramuros activiteiten (n=425)	47,8	35,3	16,9
4. Nawerk (n=441)	59,0	32,2	8,8
5. Formeel overleg (n=439)	29,2	53,3	17,5
6. Informeel overleg (n=438)	11,6	34,5	53,9
7. Individuele leerlingenbegeleiding (n=371)	42,3	41,8	15,9
8. Toezicht en bewaking (n=445)	62,3	27,2	10,6
9. Opvang buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen (n=193)	60,1	26,9	13,0
10. Administratie (n=412)	64,8	25,0	10,2
11. Beleidsondersteuning (n=171)	38,0	52,1	9,9
12. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' (n=435)	47,4	43,2	9,4
13. Beroepsgebonden vorming (n=438)	34,3	52,1	13,7

In bovenstaande tabel zien we dat de vier zwaarste activiteiten administratie, toezicht, opvang en nawerk zijn: meer dan de helft van de leerkrachten vindt deze activiteiten zwaar. De meeste activiteiten worden slechts door een kleine minderheid als licht ervaren, op informeel overleg na. Lesgeven en lesvoorbereiding worden door ongeveer vier op tien leerkrachten als zwaar bestempeld.

Merken we nog op dat minder dan de helft van de leerkrachten aangeeft hoe zwaar ze de activiteiten 'opvang' en 'beleidsondersteuning' vinden. Meer dan de helft beantwoordde de vraag hiernaar met 'niet van toepassing', hetgeen betekent dat meer dan de helft deze activiteiten niet uitvoert.

Er is een statistisch significant verschil tussen de beleving van leerkrachten uit het gewoon en deze uit het buitengewoon onderwijs met betrekking tot de volgende activiteiten: lesgeven, nawerk, toezicht, opvang, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en vorming. Leerkrachten uit het gewoon onderwijs vinden nawerk, toezicht, opvang en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' zwaarder. We weten reeds dat zij hier, op opvang na, tevens significant meer tijd aan besteden. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs vinden lesgeven en vorming zwaarder. Niettegenstaande dat lesgeven hun minder tijd kost, is dit begrijpelijk aangezien het werken met 'moeilijkere' leerlingen wellicht meer energie van hen vraagt. Hoewel het verschil niet statistisch significant is, besteden leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs meer tijd aan vorming dan hun collega's uit het gewoon onderwijs.

Volgtijdse leerkrachten vinden een aantal activiteiten significant zwaarder dan parttimers. Dit geldt met name voor nawerk, individuele leerlingenbegeleiding, toezicht en administratie.

1.2.2 Hoe graag wordt elke activiteit uitgevoerd?

Om te achterhalen hoe graag leerkrachten elke activiteit uitvoeren, stelden we per activiteit de volgende vraag: 'Hoe graag doet u deze activiteit?'. Deze vraag kon op zes manieren beantwoord worden: heel graag, eerder graag, tussenin, eerder niet graag, helemaal niet graag en niet van toepassing (indien een leerkracht een bepaalde activiteit niet uitvoert). Onderstaande tabel geeft per activiteit weer hoeveel procent van de leerkrachten antwoordden met 'graag', 'tussenin' en 'niet graag'. De percentages onder 'graag' vormen de optelsom van de leerkrachten die 'heel graag' antwoordden en de leerkrachten die 'eerder graag' antwoordden. De percentages onder 'niet graag' vormen de optelsom van de leerkrachten die 'helemaal niet graag' antwoordden en de leerkrachten die 'eerder niet graag' antwoordden. Voor de precieze verdeling van de leerkrachten over de zes antwoordmogelijkheden verwijzen we naar bijlage 7.

Tabel 6.3 Hoe graag voeren leerkrachten hun activiteiten uit?, in %

	Hoe graag doet u deze activiteit?		
	Graag	Tussenin	Niet graag
1. Lesvoorbereiding (n=449)	33,9	50,3	15,8
2. Lesgeven (n=452)	96,2	3,8	0,0
3. Extramuros activiteiten (n=419)	63,0	25,3	11,7
4. Nawerk (n=440)	18,0	45,7	36,4
5. Formeel overleg (n=436)	22,7	53,0	24,3
6. Informeel overleg (n=431)	64,0	31,8	4,2
7. Individuele leerlingenbegeleiding (n=373)	52,6	37,5	9,9
8. Toezicht en bewaking (n=445)	8,8	28,3	62,9
9. Opvang buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen (n=193)	6,2	29,0	64,8
10. Administratie (n=407)	9,6	36,4	54,1
11. Beleidsondersteuning (n=170)	22,4	52,4	25,3
12. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' (n=431)	29,2	45,0	25,8
13. Beroepsgebonden vorming (n=437)	37,1	46,7	16,3

Bovenstaande tabel leert ons dat zowat alle leerkrachten graag lesgeven. Drie vierde geeft zelfs heel graag les. Meer dan de helft van de leerkrachten is graag bezig met extramuros activiteiten, informeel overleg en individuele leerlingenbegeleiding. Vorming brengt minder enthousiasme te weeg: niet meer dan 37% doet dit graag. Slechts één derde bereidt zijn lessen graag voor. Formeel overleg, beleidsondersteuning en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' worden door nog een kleiner percentage graag gedaan. De activiteiten die leerkrachten het minst graag uitvoeren zijn toezicht, opvang en administratie. Deze drie activiteiten worden overigens ook tot de zwaarste gerekend. Nawerk kan evenmin op veel enthousiasme rekenen: minder dan één op vijf leerkrachten doet dit graag. Mer-

ken we nog op dat minder dan de helft van de leerkrachten aangeeft hoe graag ze de activiteiten 'opvang' en 'beleidsondersteuning' uitvoeren. Zoals we hierboven reeds zagen beantwoordde meer dan de helft de vraag hiernaar met 'niet van toepassing', hetgeen betekent dat meer dan de helft deze activiteiten niet uitvoert.

In het gewoon onderwijs is het aandeel leerkrachten dat volgende activiteiten niet graag doet groter dan in het buitengewoon onderwijs: extramuros activiteiten, nawerk en toezicht. Nawerk en toezicht vonden zij overigens ook zwaarder in vergelijking met leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs. In het gewoon onderwijs plegen bovendien minder leerkrachten graag formeel of informeel overleg.

Voltijdse en deeltijdse leerkrachten voeren alle activiteiten nagenoeg even graag uit.

1.2.3 In welke mate behoort elke activiteit tot de functie van een leerkracht?

Om te weten te komen in welke mate leerkrachten elke activiteit tot de functie van een leerkracht rekenen, stelden we per activiteit de volgende vraag: 'In welke mate behoort de activiteit volgens u tot de functie van een leerkracht in het algemeen?'. Deze vraag was voorzien van vijf antwoordmogelijkheden: volledig, eerder wel, tussenin, eerder niet en helemaal niet. Onderstaande tabel geeft per activiteit weer hoeveel procent van de leerkrachten antwoordden met 'wel', 'tussenin' en 'niet'. De percentages onder 'wel' vormen de optelsom van de leerkrachten die 'volledig' antwoordden en de leerkrachten die 'eerder wel' antwoordden. De percentages onder 'niet' vormen de optelsom van de leerkrachten die 'helemaal niet' antwoordden en de leerkrachten die 'eerder niet' antwoordden. Voor de precieze verdeling van de leerkrachten over de vijf antwoordmogelijkheden verwijzen we naar bijlage 7.

Tabel 6.4 Welke activiteiten rekenen leerkrachten tot de functie van een leerkracht?, in %

	In welke mate behoort de activiteit volgens u tot de functie van een leerkracht in het algemeen?		
	Wel	Tussenin	Niet
1. Lesvoorbereiding (n=450)	96,2	2,9	0,9
2. Lesgeven (n=454)	100,0	0,0	0,0
3. Extramuros activiteiten (n=435)	73,8	20,5	5,8
4. Nawerk (n=445)	86,7	9,4	3,8
5. Formeel overleg (n=448)	88,8	9,2	2,0
6. Informeel overleg (n=448)	90,2	8,5	1,3
7. Individuele leerlingenbegeleiding (n=446)	76,0	17,5	6,5
8. Toezicht en bewaking (n=452)	29,2	31,9	38,9
9. Opvang buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen (n=450)	2,9	8,7	88,4
10. Administratie (n=451)	30,6	33,0	36,4
11. Beleidsondersteuning (n=409)	26,4	31,1	42,5
12. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' (n=451)	26,2	43,2	30,6
13. Beroepsgebonden vorming (n=454)	74,2	24,5	1,3

Volgens bovenstaande tabel rekenen alle leerkrachten lesgeven tot de functie van een leerkracht, hetgeen voor zich spreekt aangezien dit de kernactiviteit van een leerkracht is. Het voorbereiden van de lessen wordt eveneens door praktisch alle leerkrachten (96%) als deel van de functie beschouwd. Volgens de meeste leerkrachten behoren nawerk, overleg, individuele leerlingenbegeleiding, vorming en extramuros activiteiten er eveneens toe. Toezicht, administratie, beleidsondersteuning en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' horen er slechts volgens een minderheid toe. Bijna niemand vindt dat opvang tot de functie van een leerkracht behoort. Toezicht, opvang en administratie zijn overigens de activiteiten die leerkrachten het minst graag uitvoeren en die ze als de zwaarste beschouwen.

Leerkrachten uit het gewoon onderwijs erkennen toezicht, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en vorming minder als activiteiten voor een leerkracht in vergelijking met hun collega's uit het buitengewoon onderwijs. We weten reeds dat leerkrachten uit het gewoon onderwijs toezicht en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' zwaarder vinden en er meer tijd aan spenderen. Voor vorming geldt net het omgekeerde.

Volgtijdse en deeltijdse leerkrachten verschillen niet van elkaar met betrekking tot de mate waarin ze elke activiteit tot de functie van een leerkracht rekenen.

2. Compensatie voor niet-lesgebonden taken

De belangrijkste activiteiten van een leerkracht zijn uiteraard het lesgeven en het voor- en nawerk dat hiermee gepaard gaat. Hiervoor ontvangen leerkrachten een

loon dat afhankelijk is van de aanstellingsomvang, het statuut, de anciënniteit en het diploma van de leerkracht. Daarnaast vervullen leerkrachten nog niet-lesgebonden activiteiten, waarvoor ze niet noodzakelijk een bijkomende compensatie krijgen. We vermoeden dat het krijgen van een compensatie voor niet-lesgebonden activiteiten een rol kan spelen in de manier waarop leerkrachten deze activiteiten beleven. Daarom onderzochten we voor een aantal niet-lesgebonden taken in welke mate leerkrachten er een compensatie voor krijgen, hetzij via lestijden, hetzij via een extra vergoeding.

Het is uiteraard enkel belangrijk om te weten of men een compensatie krijgt voor een taak die men sowieso uitvoert. Daarom vroegen we per niet-lesgebonden taak eerst hoe vaak de leerkracht de betreffende taak uitvoert. Hierop kon de leerkracht antwoorden met 'regelmatig' (meer dan eens per maand), 'af en toe' (eens per maand of minder) of 'nooit'. Indien een bepaalde taak niet voorkomt op de school (scholen) waar de leerkracht werkt, kon geantwoord worden met 'niet van toepassing'.

Enkel de leerkrachten die een bepaalde taak 'regelmatig' of 'af en toe' uitvoeren, moesten antwoorden op de volgende twee ja/neen-vragen: 'Wordt u hiervoor (gedeeltelijk) gecompenseerd via lestijden? Krijgt u hiervoor een extra vergoeding?'.

Tabel 6.5 Frequentie waarmee niet-lesgebonden taken worden uitgevoerd, in %

Taak	Hoe vaak voert u deze taak uit?			
	Regelmatig (meer dan eens per maand)	Af en toe (eens per maand of minder)	Nooit	Niet van toepassing
1. Toezicht tijdens schoolpauzes (n=447)	88,6	5,8	3,4	2,2
2. Middagtoezicht in eetzaal (436)	48,2	8,9	34,9	8,0
3. Middagtoezicht op speelplaats (n=439)	64,5	12,3	20,1	3,2
4. Toezicht op speelplaats aan begin en einde van de schooldag (gedurende de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen) (n=442)	60,6	17,2	17,0	5,2
5. Rijenbegeleiding (n=440)	65,9	5,5	13,4	15,2
6. Schoolpoortbewaking (n=423)	32,6	14,0	31,0	22,5
7. Schoolbusbegeleiding (n=417)	13,2	12,2	33,3	41,3
8. Verkeersregeling (n=416)	16,8	8,4	36,8	38,0
9. Formeel overleg (n=436)	72,3	25,9	0,7	1,2
10. Administratie (n=433)	80,1	9,2	7,4	3,2
11. Individuele leerlingenbegeleiding (n=427)	55,0	24,6	9,8	10,5
12. Beleidsondersteuning (n=418)	12,0	23,2	40,7	24,2
13. Opvang van leerlingen buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen (n=429)	23,1	15,4	40,1	21,5

Uit voorgaande tabel blijkt dat de meeste leerkrachten regelmatig toezicht houden tijdens de schoolpauzes en administratieve taken vervullen. Het merendeel houdt regelmatig toezicht op de speelplaats tijdens de middag en aan het begin en einde van de schooldag. Slechts een kleine helft houdt regelmatig middagtoezicht in de eetzaal. Rijenbegeleiding, formeel overleg en individuele leerlingenbegeleiding worden regelmatig uitgevoerd door meer dan de helft van de leerkrachten. De overige toezichtstaken (schoolpoortbewaking, schoolbusbegeleiding, verkeersregeling en opvang buiten de periode van normale aanwezigheid) worden door een minderheid uitgevoerd. De meeste leerkrachten staan evenmin in voor beleidsondersteunende taken.

De frequentie waarmee men een aantal niet-lesgebonden taken uitvoert, verschilt significant tussen leerkrachten uit het gewoon en leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs. Volgende taken worden meer uitgevoerd door leerkrachten uit het gewoon onderwijs: middagtoezicht in de eetzaal, middagtoezicht op de speelplaats, toezicht op de speelplaats aan het begin en einde van de schooldag, schoolpoortbewaking en opvang. Uit het vorige hoofdstuk bleek ook reeds dat leerkrachten uit het gewoon onderwijs per week significant meer tijd aan toezicht besteden in vergelijking met hun collega's uit het buitengewoon onderwijs. Voor opvang blijkt de wekelijkse tijdsbesteding van leerkrachten uit het gewoon en het buitengewoon onderwijs niet te verschillen.

Voltijders verschillen enkel van parttimers met betrekking tot de frequentie waarmee middagtoezicht op de speelplaats gehouden wordt: dit gebeurt meer door voltijdse leerkrachten.

Tabel 6.6 Compensatie via lestijden voor niet-lesgebonden taken, in %

Taak	Wordt u hiervoor (gedeeltelijk) gecompenseerd door lestijden?	
	Ja	Neen
1. Toezicht tijdens schoolpauzes (n=400)	2,3	97,7
2. Middagtoezicht in eetzaal (227)	1,3	98,7
3. Middagtoezicht op speelplaats (n=309)	0,7	99,3
4. Toezicht op speelplaats aan begin en einde van de schooldag (gedurende de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen) (n=317)	1,9	98,1
5. Rijenbegeleiding (n=288)	1,4	98,6
6. Schoolpoortbewaking (n=185)	1,1	98,9
7. Schoolbusbegeleiding (n=98)	2,0	98,0
8. Verkeersregeling (n=94)	0,0	100,0
9. Formeel overleg (n=398)	4,3	95,7
10. Administratie (n=355)	3,7	96,3
11. Individuele leerlingenbegeleiding (n=313)	5,1	94,9
12. Beleidsondersteuning (n=135)	7,4	92,6
13. Opvang van leerlingen buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen (n=152)	0,7	99,3

Tabel 6.7 Compensatie via een extra vergoeding voor niet-lesgebonden taken, in %

Taak	Krijgt u hiervoor een extra vergoeding?	
	Ja	Neen
1. Toezicht tijdens schoolpauzes (n=397)	6,8	93,2
2. Middagtoezicht in eetzaal (n=240)	55,8	44,2
3. Middagtoezicht op speelplaats (n=318)	40,9	59,1
4. Toezicht op speelplaats aan begin en einde van de schooldag (gedurende de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen) (n=317)	6,6	93,4
5. Rijenbegeleiding (n=285)	3,5	96,5
6. Schoolpoortbewaking (n=182)	3,9	96,1
7. Schoolbusbegeleiding (n=96)	15,6	84,4
8. Verkeersregeling (n=91)	3,3	96,7
9. Formeel overleg (n=397)	0,0	100,0
10. Administratie (n=355)	0,0	100,0
11. Individuele leerlingenbegeleiding (n=309)	1,0	99,0
12. Beleidsondersteuning (n=135)	0,0	100,0
13. Opvang van leerlingen buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen (n=154)	28,6	71,4

Wat de compensatie betreft voor leerkrachten die niet-lesgebonden taken uitvoeren, valt in bovenstaande tabellen op dat compensatie via lestijden zeer weinig voorkomt. Ook extra vergoedingen voor niet-lesgebonden taken lijken ongebruikelijk. Enkel voor middagtoezicht mag de helft van de leerkrachten rekenen op een extra vergoeding (56% voor middagtoezicht in de eetzaal en 41% voor middagtoezicht op de speelplaats). Iets meer dan een vierde krijgt een extra vergoeding voor opvang. Voor de andere niet-lesgebonden taken ligt het percentage dat er een extra vergoeding voor krijgt een stuk lager.

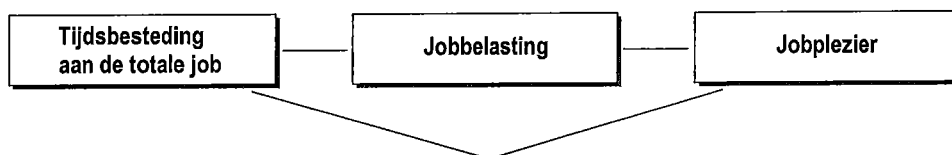
Omdat te weinig leerkrachten gecompenseerd worden voor de bevraagde niet-lesgebonden taken, heeft het weinig zin om eventuele verschillen naar onderwijssoort (gewoon versus buitengewoon onderwijs) en aanstellingsomvang (voltijdse versus deeltijds) na te gaan.

3. Onderlinge samenhang jobbelevingsaspecten en samenhang met tijdsbesteding

Uit hoofdstuk 5 weten we hoeveel tijd leerkrachten besteden aan hun totale job en aan de verschillende activiteiten waaruit hun job bestaat. Hierboven onderzochten we hoe leerkrachten hun totale job en de verschillende activiteiten ervan beleven. Hieronder onderzoeken we hoe de verschillende belevingsaspecten onderling samenhangen en hoe ze samenhangen met de tijdsbesteding. Hierbij bekijken we eerst de totale job. Vervolgens belichten we de verschillende activiteiten.

3.1 Totale job

Onderstaande figuur geeft de verbanden weer die we wensen te onderzoeken voor de totale job.



Figuur 6.1 Onderzochte samenhang tussen beleving van en tijdsbesteding aan de totale job

We vermoeden dat leerkrachten hun takenpakket zwaarder vinden (jobbelasting) naarmate ze meer uren werken (tijdsbesteding) en dat ze hun beroep minder graag uitoefenen (jobplezier) naarmate ze hun takenpakket zwaarder vinden. Verder achten we het mogelijk dat men zijn beroep minder graag uitoefent naarmate dit meer tijd vraagt. Het omgekeerde zou echter ook kunnen, namelijk dat men meer tijd in zijn job investeert naarmate men dit liever doet.

3.1.1 Onderlinge samenhang jobbelevingsaspecten

Om het verband tussen jobbelasting en jobplezier na te gaan, beperkten we ons voor 'jobplezier' tot twee categorieën: leerkrachten die hun beroep heel graag uitvoeren ($n=309$) en leerkrachten die hun beroep eerder graag ($n=100$) uitvoeren. Voor jobbelasting onderscheidde we leerkrachten die hun takenpakket heel zwaar vinden ($n=131$) en leerkrachten die hun takenpakket eerder zwaar vinden ($n=278$). In de andere categorieën zitten immers te weinig leerkrachten om een valide chikwadrotoets te kunnen doen. Noch voor jobplezier, noch voor jobbelasting kunnen we met andere woorden extremen opnemen. De grote meerderheid van de leerkrachten werkt immers (eerder of heel) graag en vindt zijn takenpakket (eerder of heel) zwaar.

We stellen vast dat de groep die zijn takenpakket heel zwaar vindt, (procentueel) meer leerkrachten telt die hun beroep heel graag doen dan de groep die zijn takenpakket eerder zwaar vindt. In beide groepen doet respectievelijk 87% en 70% zijn beroep heel graag. Deze vaststelling druist in tegen onze veronderstelling dat leerkrachten die hun takenpakket zwaarder vinden, hun beroep minder graag doen. We stellen immers vast dat leerkrachten die hun takenpakket zwaarder vinden, hun beroep niet minder graag uitvoeren, integendeel.

3.1.2 Tijdsbesteding aan en beleving van totale job

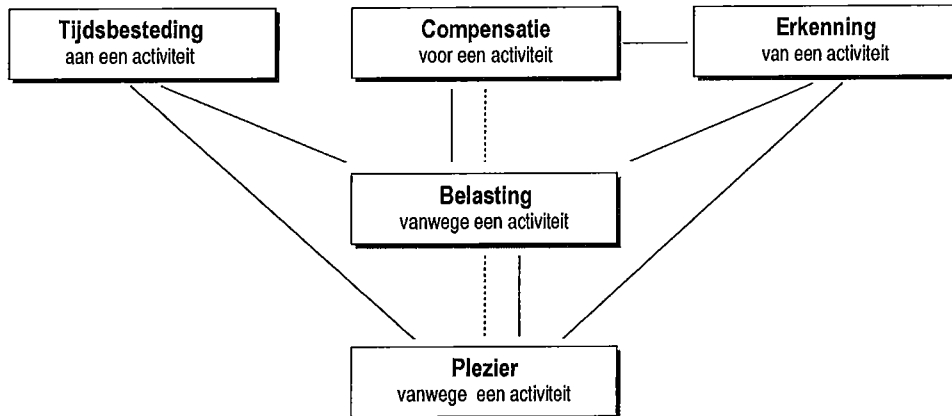
Voor de voltijdse leerkrachten (n=365) onderzochten we het verband tussen enerzijds de totale arbeidsduur en anderzijds (1) hoe graag men zijn beroep uitoefent en (2) hoe zwaar men zijn volledig takenpakket vindt.

Tussen jobplezier en de totale arbeidsduur lijkt er geen verband te zijn. We vinden dus noch bevestiging voor onze veronderstelling dat leerkrachten hun beroep minder graag doen als ze er meer tijd aan besteden, noch voor de veronderstelling dat leerkrachten meer tijd aan hun beroep besteden als ze het liever doen.

Tussen de zwaarte van het takenpakket en de totale arbeidsduur vinden we wel een verband. We stellen vast dat leerkrachten die hun beroep eerder zwaar vinden wekelijks ongeveer drie uren meer werken dan leerkrachten die hun takenpakket heel zwaar vinden. Nochtans hadden we verwacht dat leerkrachten hun beroep zwaarder zouden vinden naarmate ze meer tijd in hun werk steken. We stellen echter het omgekeerde verband vast: leerkrachten die hun beroep zwaarder vinden, werken minder. Het lijkt er dus op dat leerkrachten die meer uren werken hun takenpakket niet noodzakelijk zwaarder vinden.

3.2 Activiteiten

Onderstaande figuur geeft de verbanden weer die we hieronder per activiteit zullen onderzoeken. De *belasting* vanwege een activiteit geeft weer hoe zwaar de leerkrachten de activiteit vinden. Het *plezier* vanwege een activiteit geeft weer hoe graag leerkrachten de activiteit doen. De *erkenning* van een activiteit geeft weer in welke mate leerkrachten de activiteit tot de functie van een leerkracht rekenen.



Figuur 6.2 Onderzochte samenhang tussen beleving van en tijdsbesteding aan een activiteit

We vermoeden dat een activiteit als minder zwaar zal worden gepercipieerd wanneer men er minder tijd aan besteedt, wanneer men ze meer tot de functie van een leerkracht rekent en wanneer men er een compensatie voor ontvangt (voor niet-lesgebonden activiteiten).

We denken tevens dat naarmate een activiteit als minder zwaar beleefd wordt, ze liever uitgevoerd wordt. Daarnaast veronderstellen we dat een activiteit leuker kan zijn wanneer men ze meer tot de functie van een leerkracht rekent, wanneer men er een compensatie voor ontvangt (voor niet-lesgebonden activiteiten) of wanneer men er minder tijd aan besteedt. Het is echter ook mogelijk dat men meer tijd steekt in activiteiten naarmate men ze liever uitvoert.

Verder zou het kunnen dat men een niet-lesgebonden activiteit eerder tot de functie van een leerkracht rekent als men er een compensatie voor ontvangt.

Hieronder onderzoeken we eerst de verbanden tussen de drie belevingsaspecten onderling, namelijk tussen de mate waarin men een activiteit graag doet, zwaar vindt en tot de functie van een leerkracht rekent. Daarna onderzoeken we het verband van elk van deze belevingsaspecten met de tijd die aan de activiteit besteed wordt. Tot slot onderzoeken we het verband tussen elk van de belevingsaspecten en de compensatie voor niet-lesgebonden activiteiten.

3.2.1 Onderlinge samenhang van de drie belevingsaspecten

3.2.1.1 *Belasting en plezier vanwege een activiteit*

In onderstaande tabel lezen we het verband af tussen de belasting en het plezier dat elke activiteit meebrengt. In de tabel wordt per activiteit en per ervaren belastingsniveau (zwaar, tussenin of licht) weergegeven hoeveel procent van de leerkrachten de activiteit 'graag', 'tussenin' of 'niet graag' uitvoeren. Bijvoorbeeld: van alle leerkrachten die het voorbereiden van hun lessen zwaar vinden, bereidt 30% zijn lessen graag voor, 47% staat er neutraal tegenover en 23% doet het niet graag.

Tabel 6.8 Verband tussen belasting en plezier vanwege een activiteit, in %

Hoe zwaar vindt u deze activiteit?	Hoe graag doet u deze activiteit?			Signifi- cantie
	Graag	Tussenin	Niet graag	
1. Lesvoorbereiding				*
Zwaar (n=185)	30,3	47,0	22,7	
Tussenin (n=222)	34,7	53,6	11,7	
Licht (n=37)	43,2	51,4	5,4	
2. Lesgeven				*
Zwaar (n=167)	93,4	6,6	0,0	
Tussenin (n=213)	97,2	2,8	0,0	
Licht (n=65)	100,0	0,0	0,0	
3. Extramuros activiteiten				***
Zwaar (n=199)	55,3	25,6	19,1	
Tussenin (n=149)	69,1	26,2	4,7	
Licht (n=71)	71,8	22,5	5,6	
4. Nawerk				***
Zwaar (n=257)	12,8	35,0	52,1	
Tussenin (n=137)	23,4	61,3	15,3	
Licht (n=39)	33,3	53,9	12,8	
5. Formeel overleg				***
Zwaar (n=127)	14,2	40,9	44,9	
Tussenin (n=229)	17,0	66,4	16,6	
Licht (n=75)	53,3	32,0	14,7	
6. Informeel overleg				***
Zwaar (n=50)	44,0	38,0	18,0	
Tussenin (n=146)	44,5	52,1	3,4	
Licht (n=231)	80,5	17,8	1,7	
7. Individuele leerlingenbegeleiding				***
Zwaar (n=155)	48,4	34,2	17,4	
Tussenin (n=153)	49,0	46,4	4,6	
Licht (n=58)	74,1	22,4	3,5	
8. Toezicht en bewaking				***
Zwaar (n=272)	2,2	14,0	83,8	
Tussenin (n=121)	13,2	52,9	33,9	
Licht (n=47)	31,9	48,9	19,2	
9. Opvang buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen				***
Zwaar (n=113)	0,0	15,0	85,0	
Tussenin (n=50)	10,0	62,0	28,0	
Licht (n=25)	28,0	24,0	48,0	
10. Administratie				***
Zwaar (n=265)	4,5	23,8	71,7	
Tussenin (n=98)	15,3	64,3	20,4	
Licht (n=41)	26,8	51,2	22,0	
11. Beleidsondersteuning				***
Zwaar (n=64)	23,4	36,0	40,6	
Tussenin (n=88)	19,3	67,1	13,6	

Licht (n=16)	37,5	31,3	31,3	
12. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'				***
Zwaar (n=204)	24,0	30,9	45,1	
Tussenin (n=186)	26,9	65,1	8,1	
Licht (n=40)	65,0	25,0	10,0	
13. Beroepsgebonden vorming				***
Zwaar (n=149)	24,2	41,6	34,2	
Tussenin (n=225)	34,2	59,1	6,7	
Licht (n=59)	76,3	15,3	8,5	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Voor alle activiteiten bestaat er een statistisch significant verband tussen de belasting die de activiteit meebrengt en het plezier dat men eraan beleeft. Op beleidsondersteuning na, geldt voor alle activiteiten dat naarmate leerkrachten een activiteit lichter vinden, het aandeel leerkrachten groeit dat de betreffende activiteit graag doet. Voor beleidsondersteuning merken we enkel dat de groep die de activiteit licht vindt, de meeste leerkrachten telt die de activiteit graag doen. Als we per activiteit de leerkrachten die de activiteit zwaar vinden afzetten tegen de overige leerkrachten (die de activiteit 'licht' of 'tussenin' vinden), merken we telkens dat de laatste groep steeds een kleiner aandeel verzamelt dat de activiteit niet graag uitvoert. Voor lesgeven konden we dit niet onderzoeken aangezien geen enkele leerkracht negatief staat ten aanzien van lesgeven.

Het voorgaande wijst erop dat men een activiteit liever uitvoert naarmate men ze minder zwaar vindt. Over de richting van dit verband kan uiteraard worden gediscussieerd. Het is immers ook mogelijk dat men een activiteit zwaarder vindt naarmate men ze minder graag vervult.

3.2.1.2 *Erkenning van en plezier vanwege een activiteit*

We onderzochten tevens het verband tussen de mate waarin men een activiteit tot de functie van een leerkracht rekent en de mate waarin men de activiteit graag uitvoert. We vermoeden immers dat een activiteit liever gedaan worden naarmate men ze meer erkent als een activiteit voor een leerkracht. Afgaande op onderstaande tabel blijkt dit inderdaad zo te zijn.

Tabel 6.9 Verband tussen erkenning van een activiteit en plezier vanwege de activiteit, in %

In welke mate behoort de activiteit volgens u tot de functie van een leerkracht in het algemeen?	Hoe graag doet u deze activiteit?			Significantie
	Graag	Tussenin	Niet graag	
1. Extramuros activiteiten				***
Wel (n=310)	72,6	22,3	5,2	
Tussenin (n=78)	37,2	39,7	23,1	
Niet (n=20)	15,0	15,0	70,0	
2. Nawerk				***
Wel (n=376)	19,2	47,9	33,0	
Tussenin (n=40)	7,5	30,0	62,5	
Niet (n=16)	6,3	31,3	62,5	
3. Formeel overleg				*
Wel (n=386)	24,1	54,2	21,8	
Tussenin (n=40)	12,5	47,5	40,0	
4. Informeel overleg				***
Wel (n=388)	67,8	28,9	3,4	
Tussenin (n=36)	30,6	58,3	11,1	
5. Individuele leerlingenbegeleiding				***
Wel (n=290)	57,9	34,8	7,2	
Tussenin (n=63)	36,5	46,0	17,5	
Niet (n=16)	18,8	50,0	31,3	
6. Toezicht en bewaking				***
Wel (n=129)	19,4	46,5	34,1	
Tussenin (n=140)	4,3	31,4	64,3	
Niet (n=172)	4,1	11,6	84,3	
7. Opvang buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen				**
Tussenin (n=23)	8,7	52,2	39,1	
Niet (n=159)	5,0	23,3	71,7	
8. Administratie				***
Wel (n=132)	19,7	47,7	32,6	
Tussenin (n=143)	6,3	38,5	55,2	
Niet (n=131)	2,3	22,9	74,8	
9. Beleidsondersteuning				***
Wel (n=69)	43,5	44,9	11,6	
Tussenin (n=61)	9,8	63,9	26,2	
Niet (n=36)	2,8	47,2	50,0	
10. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'				***
Wel (n=111)	54,1	36,0	9,9	
Tussenin (n=188)	28,2	52,1	19,7	
Niet (n=131)	9,2	42,8	48,1	
11. Beroepsgebonden vorming				***
Wel (n=331)	44,7	45,0	10,3	
Tussenin (n=101)	12,9	54,5	32,7	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Onder de groep leerkrachten die een activiteit meer tot de functie van een leerkracht rekenen, bevinden zich meer leerkrachten die de betreffende activiteit graag uitvoeren en minder leerkrachten die de activiteit niet graag vervullen.

Aangezien te weinig leerkrachten formeel overleg, informeel overleg en vorming *niet* erkennen als activiteit voor een leerkracht, werd voor deze activiteiten enkel de vergelijking gemaakt tussen de leerkrachten die deze activiteiten wel erkennen en leerkrachten die er geen uitgesproken mening over hebben.

Voor opvang maken we enkel de vergelijking tussen leerkrachten die deze activiteit niet tot de functie van een leerkracht rekenen en leerkrachten die hiertegenover een neutraal standpunt innemen. Slechts een enkeling vindt immers dat dit een activiteit voor een leerkracht is.

Aangezien alle leerkrachten lesgeven tot de functie als leerkracht rekenen en bijna alle leerkrachten hetzelfde doen voor lesvoorbereiding, konden we voor deze activiteiten het verband tussen de erkenning van de activiteit en plezier vanwege de activiteit niet onderzoeken.

3.2.1.3 *Erkenning van en belasting vanwege een activiteit*

Ons vermoeden dat activiteiten minder zwaar zijn naarmate men ze meer als activiteit voor een leerkracht erkent, wordt slechts voor enkele activiteiten bevestigd (zie onderstaande tabel).

Tabel 6.10 Verband tussen erkenning van een activiteit en belasting vanwege de activiteit, in %

In welke mate behoort de activiteit volgens u tot de functie van een leerkracht in het algemeen?	Hoe zwaar vindt u deze activiteit?			Significantie
	Zwaar	Tussenin	Licht	
1. Informeel overleg				***
Wel (n=394)	9,6	34,0	56,4	
Tussenin (n=36)	30,6	38,9	30,6	
2. Toezicht en bewaking				***
Wel (n=129)	40,3	36,4	23,3	
Tussenin (n=140)	65,0	28,6	6,4	
Niet (n=172)	77,3	18,6	4,1	
3. Administratie				*
Wel (n=131)	62,6	28,2	9,2	
Tussenin (n=147)	58,5	27,2	14,3	
Niet (n=132)	75,0	18,2	6,8	
4. 'Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'				***
Wel (n=114)	39,5	45,6	14,9	
Tussenin (n=188)	41,0	50,5	8,5	
Niet (n=132)	63,6	30,3	6,1	
5. Beroepsgebonden vorming				*
Wel (n=332)	30,4	54,2	15,4	
Tussenin (n=101)	44,6	47,5	7,9	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Enkel voor informeel overleg, toezicht, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten', vorming en administratie tekent zich een significante samenhang af tussen de mate waarin men de activiteit tot de functie van een leerkracht rekent en de belasting die de activiteit meebrengt. Behalve voor administratie merken we dat de groep leerkrachten die een activiteit meer tot de functie van een leerkracht rekent, meer personen telt die de activiteit licht vinden en minder leerkrachten die de activiteit zwaar vinden.

Voor lesgeven konden we het verband tussen erkenning en belasting niet onderzoeken aangezien alle leerkrachten lesgeven tot de functie van een leerkracht rekenen.

3.2.2 Tijdsbesteding aan en beleving van activiteiten

3.2.2.1 Tijdsbesteding aan en belasting vanwege een activiteit

De volgende tabel geeft voor de voltijdse leerkrachten de gemiddelde tijdsinvestering in enkele activiteiten weer, in functie van de ervaren belasting vanwege de betreffende activiteiten.

Tabel 6.11 Tijdsbesteding aan een activiteit in functie van de belasting vanwege de activiteit, in minuten

Hoe zwaar vindt u deze activiteit?	Tijdsbesteding	Significantie
1. Lesvoorbereiding		***
Zwaar (n=155)	670	
Tussenin (n=172)	578	
Licht (n=27)	443	
2. Lesgeven		**
Zwaar (n=139)	1 139	
Tussenin (n=169)	1 168	
Licht (n=48)	1 045	
3. Nawerk		***
Zwaar (n=220)	403	
Tussenin (n=107)	218	
Licht (n=24)	127	
4. Individuele leerlingenbegeleiding		*
Zwaar (n=141)	23	
Tussenin (n=120)	12	
Licht (n=43)	48	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Enkel voor de lesgebonden activiteiten (op extramuros activiteiten na) merken we een statistisch significant verband tussen de tijd die leerkrachten eraan besteden en de belasting die deze activiteiten meebrengen.

De leerkrachten die het voor- en nawerk van hun lessen en het lesgeven zelf zwaar vinden, investeren hier meer tijd in dan de leerkrachten die deze activiteiten licht vinden. Dit kan erop wijzen dat men de drie hoofdactiviteiten zwaarder vindt naarmate men er meer tijd aan besteedt. Het omgekeerde zou echter ook kunnen: namelijk dat men meer tijd in deze activiteiten steekt naarmate men ze zwaarder vindt.

Voor individuele leerlingenbegeleiding vinden we net het omgekeerde. De leerkrachten die dit als een lichte activiteit omschrijven, zijn net de leerkrachten die er de meeste tijd aan besteden. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten die individuele leerlingenbegeleiding zwaar vinden, hier minder tijd aan besteden, omdat ze hun tijdsbesteding hieraan in sterkere mate zelf kunnen bepalen in vergelijking tot hun tijdsbesteding aan voor-, nawerk en lesgeven.

3.2.2.2 Tijdsbesteding aan en plezier vanwege een activiteit

Gaan we bij de voltijdse leerkrachten op zoek naar het verband tussen het plezier waarmee een activiteit vervuld wordt en de tijdsbesteding eraan, dan vinden we deze samenhang enkel voor extramuros activiteiten, nawerk, informeel overleg en beleidsondersteuning (zie onderstaande tabel).

Tabel 6.12 Tijdsbesteding aan een activiteit in functie van het plezier vanwege de activiteit, in minuten

Hoe graag doet u deze activiteit?	Tijdsbesteding	Significantie
1. Extramuros activiteiten		*
Graag (n=214)	58	
Tussenin (n=83)	44	
Niet graag (n=37)	11	
2. Nawerk		*
Graag (n=68)	329	
Tussenin (n=153)	288	
Niet graag (n=128)	374	
3. Informeel overleg		*
Graag (n=214)	67	
Tussenin (n=115)	52	
Niet graag (n=12)	33	
4. Beleidsondersteuning		***
Graag (n=32)	152	
Tussenin (n=70)	6	
Niet graag (n=31)	6	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Leerkrachten die graag extramuros activiteiten uitvoeren, graag informeel overleg plegen of graag aan beleidsondersteuning doen, besteden significant meer tijd aan deze activiteiten dan de leerkrachten die deze activiteiten niet graag vervullen. Dit indiceert mogelijk dat leerkrachten die deze activiteiten graag uitvoeren er meer tijd aan besteden.

Voor nawerk lijkt het erop dat leerkrachten die negatief tegenover de activiteit staan er het meest tijd aan besteden. Wellicht staan leerkrachten negatiever ten aanzien van nawerk naarmate ze er meer tijd in investeren.

3.2.3 Verband tussen compensatie en beleving niet-lesgebonden activiteiten: opvang en toezicht

Om te achterhalen of een activiteit minder zwaar is wanneer men ervoor gecompenseerd wordt, onderzochten we het verband tussen een extra vergoeding voor en belasting vanwege enerzijds toezicht en anderzijds opvang.

Analyses met andere activiteiten waren onmogelijk omdat te weinig leerkrachten er een extra vergoeding voor ontvangen. Hetzelfde geldt voor de analyses met het krijgen van een compensatie via lestijden.

Het ontvangen van een extra vergoeding voor opvang lijkt niet te kunnen differentiëren in de belasting die leerkrachten vanwege deze activiteit ervaren. Met toezicht is er wel een beperkt statistisch significant verband. 69% van de leerkrachten die een vergoeding ontvangen voor één of meerdere toezichtstaken vinden dit

een zware activiteit, terwijl dit voor 55% van de leerkrachten die niet vergoed worden het geval is. Leerkrachten die een extra vergoeding ontvangen voor toezicht, lijken deze activiteit dus zwaarder te vinden. Dit onverwacht verband is mogelijk toe te schrijven aan het feit dat leerkrachten met een vergoeding significant meer toezicht houden ($p < 0,01$): ze presteren meer dan een half uur per week extra aan toezicht (circa 3,5 uren t.a.v. minder dan 3 uren voor leerkrachten zonder vergoeding).

Het ontvangen van een extra vergoeding speelt geen rol in de mate waarin men graag aan opvang of toezicht doet, noch in de erkenning van deze activiteiten als behorend tot de functie als leerkracht.

Andere analyses naar het verband tussen compensatie en plezier vanwege een niet-lesgebonden activiteit of tussen compensatie en erkenning van een niet-lesgebonden activiteit, waren onmogelijk omwille van het beperkt aantal leerkrachten dat voor andere niet-lesgebonden activiteiten gecompenseerd wordt via lestijden of een extra vergoeding.

4. Besluit

Hoewel bijna alle leerkrachten hun volledig takenpakket zwaar vinden, oefenen ze bijna allen hun beroep graag uit. Niet elke activiteit lijkt echter even zwaar te zijn en niet elke activiteit wordt even graag uitgevoerd. Bovendien worden niet alle activiteiten in dezelfde mate tot de functie van een leerkracht gerekend.

Administratie, toezicht en opvang zijn de drie zwaarste activiteiten. Het zijn bovendien de activiteiten die de leerkrachten het minst graag uitvoeren. Samen met beleidsondersteuning en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' behoren ze tot de top 5 van activiteiten die leerkrachten het minst tot de functie van een leerkracht rekenen.

Wat de kernactiviteit van een leerkracht betreft, namelijk het lesgeven, merken we dat bijna alle leerkrachten graag lesgeven. Van alle activiteiten geven leerkrachten het liefst les. Op vorming en overleg na, vinden leerkrachten lesgeven de minst zware activiteit van hun takenpakket. Het lesgeven wordt uiteraard door alle leerkrachten tot de functie van een leerkracht gerekend.

Op het lesgeven na voeren leerkrachten het liefst extramuros activiteiten uit. Leerkrachten vinden deze activiteit wel zwaarder dan het gewoon lesgeven. Wanneer we de 13 bevraagde activiteiten rangschikken naar de mate waarin leerkrachten ze tot de functie van een leerkracht rekenen, dan vinden we de extramuros activiteiten pas op de achtste plaats terug.

Het voorbereiden van de lessen wordt door nagenoeg elke leerkracht tot de functie van een leerkracht gerekend. Leerkrachten vinden dit zwaarder dan lesgeven en doen het ook minder graag dan lesgeven.

Na lesgeven en lesvoorbereiding wordt het nawerk het meest tot de functie gerekend. Op administratie, toezicht en opvang na, vinden leerkrachten dit de zwaarste activiteit en voeren ze deze activiteit het minst graag uit.

Voltijds werkende leerkrachten verschillen nauwelijks van hun deeltijds werkende collega's aangaande hun jobplezier en jobbelasting. Wat de beleving van de concrete activiteiten betreft, merken we dat voltijdse leerkrachten nawerk, individuele leerlingenbegeleiding, toezicht en administratie zwaarder vinden dan deeltijds werkende leerkrachten.

Leerkrachten uit het gewoon onderwijs vinden hun volledig takenpakket zwaarder dan leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs; betreffende hun jobplezier vinden we geen verschil. Leerkrachten uit het gewoon onderwijs vinden nawerk, toezicht, opvang en 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' zwaarder dan hun collega's uit het buitengewoon onderwijs. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs vinden lesgeven en vorming zwaarder. Extramuros activiteiten, nawerk, toezicht, formeel en informeel overleg worden liever uitgevoerd door leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs dan door leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Leerkrachten uit het gewoon onderwijs erkennen toezicht, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en vorming minder als activiteiten voor een leerkracht dan leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.

Verder stelden we vast dat leerkrachten die hun takenpakket zwaarder vinden, hun beroep niet minder graag uitoefenen dan leerkrachten die hun takenpakket lichter vinden. We vinden ook geen bevestiging voor onze veronderstelling dat leerkrachten die meer uren werken, hun takenpakket zwaarder vinden. We vinden evenmin een verband tussen de tijd die leerkrachten in hun job steken en de mate waarin men zijn beroep graag uitoefent.

Op het niveau van de activiteiten stelden we vast dat een activiteit liever uitgevoerd wordt naarmate een leerkracht ze minder zwaar vindt en naarmate men ze meer tot de functie van een leerkracht rekent. Over de richting van deze verbanden kan gediscussieerd worden. Het is immers ook mogelijk dat leerkrachten die een activiteit liever uitvoeren, deze activiteit minder zwaar vinden en ze meer tot de functie van een leerkracht rekenen.

Ons vermoeden dat leerkrachten een activiteit minder zwaar vinden naarmate men ze meer als activiteit voor een leerkracht erkent, wordt slechts voor enkele activiteiten bevestigd (informeel overleg, toezicht, 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten', vorming en administratie). Maar ook hier kunnen we in principe geen uitspraak doen over de richting van het gevonden verband. Het zou ook kunnen dat men een activiteit meer erkent als een activiteit voor een leerkracht naarmate men de activiteit minder zwaar vindt.

Enkel voor de lesgebonden activiteiten (op extramuros activiteiten na) is er een verband tussen de tijd die leerkrachten eraan besteden en de belasting die deze activiteiten meebrengen. Leerkrachten lijken het lesgeven en het voor- en nawerk

dat erbij hoort zwaarder te vinden naarmate ze er meer tijd aan besteden. Het omgekeerde zou echter ook kunnen, namelijk dat leerkrachten er meer tijd in steken naarmate ze deze activiteiten zwaarder vinden. Leerkrachten die individuele leerlingenbegeleiding zwaar vinden, lijken er minder tijd aan te besteden.

Voor vier activiteiten vinden we een verband tussen de tijd die aan de activiteit besteed wordt en de mate waarin leerkrachten de activiteit graag uitvoeren. Voor extramuros activiteiten, informeel overleg en nawerk lijkt het erop dat leerkrachten die deze activiteiten graag uitvoeren, er meer tijd aan besteden. Nawerk lijkt minder graag gedaan te worden naarmate men er meer tijd aan besteedt.

Tot slot stelden we vast dat leerkrachten verschillende niet-lesgebonden taken vervullen, maar dat ze hiervoor meestal niet op een compensatie kunnen rekenen. Vandaar kunnen we op basis van onze resultaten nauwelijks uitspraken doen over de mate waarin compensatie ervoor zorgt dat men een niet-lesgebonden activiteit liever uitvoert, minder zwaar vindt of eerder erkent als behorend tot de functie van een leerkracht.

DEEL 3

TAAKBELASTING

Dit onderzoek benadert de werkdruk van leerkrachten op twee manieren. Enerzijds bekijken we de *tijdsbesteding* van leerkrachten en anderzijds spitsen we ons toe op de *taakbelasting* die het beroep kan meebrengen.

In het vorige deel wierpen we reeds licht op de tijd die leerkrachten spenderen aan hun totale beroep en aan hun verschillende activiteiten.

In dit deel gaan we in op de taakbelasting van leerkrachten en op de school-, job- en individuele kenmerken die hierbij een rol kunnen spelen. Hierbij zal de nadruk vooral liggen op de kenmerken van de werksituatie die van belang kunnen zijn bij de taakbelasting van leerkrachten.

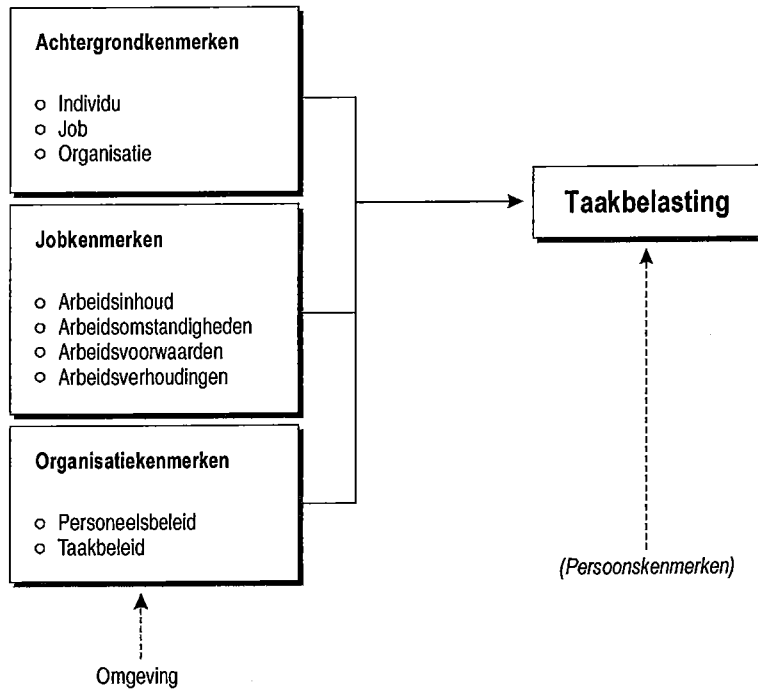
In hoofdstuk 7 bekijken we de onderzoeksvragen en het conceptueel kader. Hoofdstuk 8 belicht de onderzoeksmethode. In de daaropvolgende hoofdstukken worden de resultaten besproken.

HOOFDSTUK 7

CONCEPTUEEL KADER

Het centrale thema in dit onderzoek is de werkdruk van leerkrachten. We bestuderen deze werkdruk op twee manieren. Enerzijds bekijken we de tijdsbesteding en anderzijds de taakbelasting van leerkrachten. In het vorige deel werd reeds uitgebreid ingegaan op de tijdsbesteding van leerkrachten. Dit deel spitst zich toe op de taakbelasting van leerkrachten. De onderzoeksvragen die we hierbij willen beantwoorden zijn de volgende: Hoe belastend is de functie van een leerkracht? Welke school-, job- en individuele kenmerken spelen hierbij een rol?

In het eerste hoofdstuk van deel 1 werd het conceptueel kader reeds kort voorgesteld. Hieronder hernemen we dit conceptueel kader en spitsen we dit toe op taakbelasting.



Figuur 7.1 Conceptueel kader

1. Taakbelasting

Centraal in het model staat de taakbelasting van leerkrachten. De taakbelasting van leerkrachten meten we vooral met behulp van de volgende welzijnspercepties: ervaren belasting, arbeidstevredenheid, psychisch welbevinden, fysisch welbevinden en burn-out. We gaan er immers van uit dat taakbelasting leidt tot belastinggevoelens, arbeidsontevredenheid, psychisch onwelbevinden, fysisch onwelbevinden en burnout. *De welzijnspercepties vormen dus een indicator voor de taakbelasting.*

2. Verklarende factoren

De verklaring van taakbelasting zoeken we, zoals in figuur 7.1 aangegeven wordt, in drie groepen variabelen. Ten eerste in een aantal *achtergrondkenmerken* van de individuele leerkracht (bv. geslacht en leeftijd), van het lerarenberoep (bv. aanstellingsomvang en onderwijsniveau waarbinnen de leerkracht werkzaam is) en van de school (bv. schoolgrootte en net).

Een tweede groep variabelen betreft een aantal *jobkenmerken* zoals de mate van autonomie die leerkrachten hebben, de relatie met de collega's, de beschikbaarheid van materiaal, ... De jobkenmerken vormen samen het concept 'kwaliteit van de arbeid'. Hierin kunnen vier dimensies onderscheiden worden: arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen (ook wel 'de vier a's' genoemd).

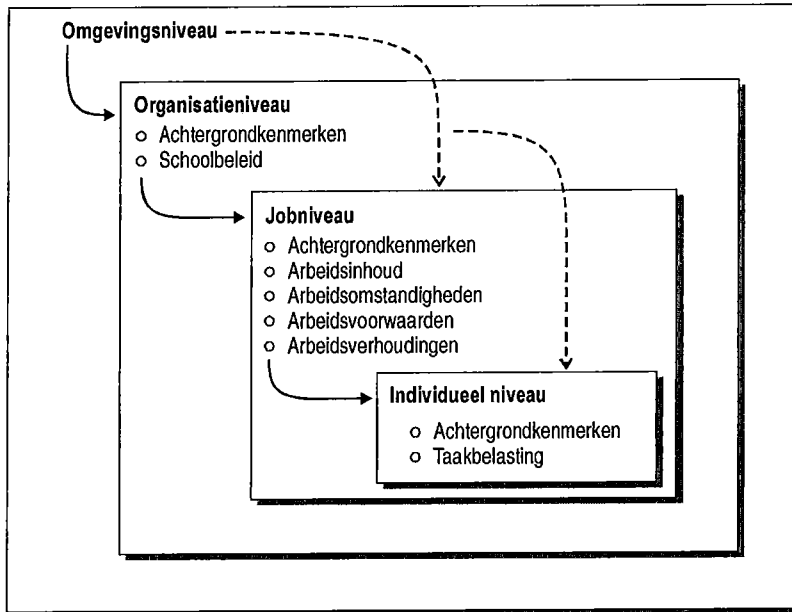
Ten derde nemen we een aantal *organisatiekenmerken* op. Deze kenmerken hebben betrekking op het beleid dat in de school gevoerd wordt, waarvan het personeelsbeleid en taakbeleid de twee voornaamste zijn.

We zullen ons in dit onderzoek vooral richten op de kenmerken van de job en de organisatie die een rol kunnen spelen bij de taakbelasting van leerkrachten. We gaan met andere woorden vooral de werksituatie van de leerkrachten bekijken. Daarnaast kunnen ook andere factoren de taakbelasting van leerkrachten beïnvloeden.

Zo beseffen we dat een aantal *persoonskenmerken* eveneens een rol kunnen spelen. Niet iedereen is even goed bestand tegen zware belasting. Sommige mensen zullen onder dezelfde omstandigheden sneller belast zijn dan anderen. De persoonskenmerken die samenhangen met de stressbestendigheid van een individu nemen we echter nagenoeg niet op in dit onderzoek.

De *omgeving* waarin de school zich bevindt, beïnvloedt de manier waarop de school georganiseerd is. Belangrijke omgevingsfactoren zijn het onderwijsbeleid van de overheid en het beleid en de sturing van de inrichtende macht.

De hierboven beschreven variabelen bevinden zich op verschillende analyseniveaus. Om dit duidelijk te maken, vervormen we ons conceptueel kader tot de volgende figuur.



Figuur 7.2 Verschillende analyseniveaus

Hierin wordt elk analyseniveau weergegeven met de daartoe behorende variabelen. De interactie tussen de verschillende niveaus wordt weergegeven in het schema door middel van de pijlen. Op het individuele niveau bevinden zich de taakbelasting en de achtergrondkenmerken van de leerkracht. Op het jobniveau hebben we de achtergrondkenmerken van de job en 'de vier a's' (de elementen die mee de kwaliteit van de arbeid bepalen). Op het organisatieniveau bevinden zich de achtergrondkenmerken van de school en het schoolbeleid. De verschillende niveaus worden hieronder verder toegelicht.

2.1 Omgeving

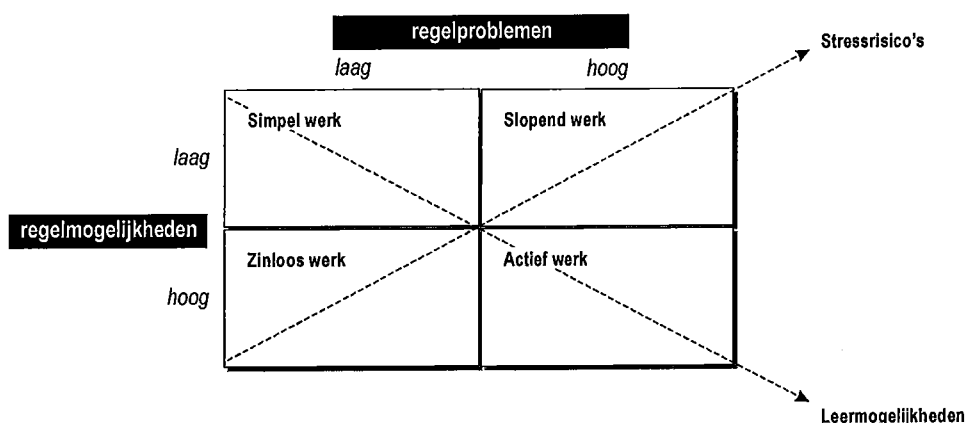
Elke school bevindt zich in een bepaalde omgeving. Deze omgeving heeft een belangrijke invloed op de manier waarop de zaken worden georganiseerd binnen de school. Een eerste belangrijke omgevingsfactor is het onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid. Dit beleid is voortdurend onderwerp van vernieuwingen, die tot doel hebben de organisatie van het onderwijs te verbeteren, maar die de leerkrachten en de scholen eveneens bijkomend kunnen belasten. Een andere omgevingsfactor is de inrichtende macht. De mate waarin het schoolbeleid wordt gestuurd door de inrichtende macht bepaalt deels de autonomie en flexibiliteit van de schooldirectie. Ook dit is dus vanuit ons theoretisch kader een mogelijke factor die indirect consequenties inhoudt voor de taakbelasting van leerkrachten.

2.2 Jobniveau

Op het jobniveau wordt in de eerste plaats de concrete arbeidssituatie van de leerkrachten bekeken. Het gaat hierbij om een aantal kenmerken van het lerarenberoep die mogelijk taakbelasting kunnen veroorzaken of kunnen voorkomen.

We bekijken het lerarenberoep met een sociotechnische bril. Binnen de sociotechniek gaat men op zoek naar stressrisico's in arbeidssituaties (hier het lerarenberoep). Er is sprake van stressrisico's wanneer een leerkracht tijdens de uitvoering van zijn job wordt geconfronteerd met problemen (regelproblemen), terwijl de organisatie van het werk niet of nauwelijks mogelijkheden biedt om de problemen op te lossen (regelmogelijkheden). Taakbelasting is in deze optiek dus niet enkel het gevolg van moeilijke situaties tijdens de uitvoering van de job, maar van moeilijke situaties waarbij men niet over de mogelijkheden beschikt om deze situaties op te lossen (Christis, 1994).

Opgelet, we willen erop wijzen dat het hier gaat om regelproblemen, die inherent zijn aan het lerarenberoep en dus onafhankelijk van de persoon van de leerkracht. De oorzaak moet dus liggen in het werk zelf. Ook de regelmogelijkheden mogen niets te maken hebben met het individu, maar moeten van organisatorische aard zijn (Christis, 1994). Deze benaderingswijze is gestoeld op het 'job demands-job control'-model van Karasek. Dit model beschrijft vier soorten jobs, afhankelijk van de hoeveelheid regelproblemen en de aanwezigheid van regelmogelijkheden (zie onderstaande figuur).



Bron: Karasek & Theorell, 1990.

Figuur 7.3 'Job demands-job control'-model van Karasek

Het is dus niet zozeer de hoeveelheid regelproblemen, die leidt tot een risico op hoge taakbelasting, maar de combinatie van veel regelproblemen met te weinig

regelmogelijkheden. Deze combinatie wordt in de figuur 'slopend werk' genoemd. De diagonaal, die de stressrisico's aangeeft, toont dat de regelmogelijkheden moeten aangepast zijn aan de mogelijke problemen in een job. 'Zinloos werk' kent weinig stressrisico's, maar zal tot vervreemding leiden, aangezien de job geen enkele uitdaging inhoudt voor de werknemer. Men beschikt over veel regelmogelijkheden, maar er wordt geen beroep op gedaan. Hierdoor zal men zich weinig betrokken voelen bij het werk. Een zekere mate van regelproblemen samen met voldoende regelcapaciteit is noodzakelijk om te leren uit je job. Dit komt niet voor bij monotoon, routinematig werk, in de figuur 'simpel werk' genaamd. Het 'actief werk' wordt als de meest gunstige vorm beschouwd. Het werk vormt een constante uitdaging voor de werknemer, waardoor hij zich voortdurend verder kan ontplooiën en zijn werk als zinnig ervaart (de Witte & van der Zwaan, 1998).

Om op zoek te gaan naar de stressrisico's binnen het lerarenberoep bekijken we een aantal jobkenmerken, 'de vier a's'. Deze zijn de arbeidsinhoud, de arbeidsomstandigheden, de arbeidsvoorwaarden en de arbeidsverhoudingen. Binnen deze jobkenmerken onderzoeken we de mogelijke regelproblemen en de aanwezigheid van regelmogelijkheden.

Binnen de *arbeidsinhoud* concentreren we ons enerzijds op de mate van autonomie eigen aan het lerarenberoep en anderzijds op de tijdsdruk en de moeilijkheidsgraad van het lerarenberoep. Bij autonomie gaat het om de vraag of de werknemer zelfstandig beslissingen kan nemen over de uitvoering van het werk of over problemen, die zich tijdens de uitvoering voordoen. Hoe groter de autonomie, hoe hoger de regelcapaciteit. Men heeft dan zelf veel ruimte om problemen, die zich voordoen tijdens de uitvoering van het werk, aan te pakken, zodat de stressrisico's en de taakbelasting lager zijn (Verkerke, Melchers & Vroegop, 1995; Houtman, Schaufeli & Taris, 2000). Daarnaast blijkt uit onderzoek (dat zich evenwel niet op leerkrachten richtte) dat werken onder tijdsdruk taakbelasting kan veroorzaken en dat hetzelfde geldt voor werk met een hoge moeilijkheidsgraad (Pollet et al., 2000).

Het kenmerk *arbeidsomstandigheden* handelt enerzijds over de fysieke omstandigheden waarin wordt gewerkt. Hieronder verstaan we de beschikbaarheid van gebouwen en materiaal en de staat waarin deze zich bevinden. Slechte fysieke omstandigheden verhogen de taakbelasting (Smolders, Velghe & Verstraete, 2001; Verboon & Westerop, 1989). Anderzijds bepalen de 'klanten' van het onderwijs, met name de leerlingen en de ouders, eveneens de arbeidsomstandigheden. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat zowel de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen een rol speelt in de taakbelasting, als een aantal kenmerken van de leerlingen, zoals hun houding en motivatie (Vermeulen, 1997; Verkerke, Melchers & Vroegop, 1995; Lens & Schops, 1991; Gold & Roth, 1993). Ook de ouders kunnen een belangrijke rol spelen bij de taakbelasting van een leerkracht (Lens & Schops, 1991). De ouders beïnvloeden de

arbeidsomstandigheden onder andere door hun mate en hun manier van inmenging in de school. Indien ouders actief bij het schoolgebeuren betrokken zijn, zijn leerkrachten minder belast (Vermeulen, 1997).

Tot het kenmerk *arbeidsvoorwaarden* behoren alle afspraken die tussen werkgever en werknemer worden gemaakt over de voorwaarden waaronder arbeid wordt verricht. De arbeidsvoorwaarden kunnen worden opgedeeld in primaire, secundaire en tertiaire voorwaarden. De meest elementaire arbeidsvoorwaarde betreft de vergoeding voor het werk of het loon. Dit is de primaire arbeidsvoorwaarde. De secundaire voorwaarden bestaan uit regelingen rond arbeidstijden, werkzekerheid, vakantie, en dergelijke. Bij de tertiaire voorwaarden gaat het ten slotte om de voorzieningen rond instroom (rekrutering en selectie), doorstroom (opleiding en promotie) en uitstroom (de uitdiensttreding). Veel van deze zaken zijn in het onderwijs door de regelgeving van de overheid vastgelegd. Op schoolniveau bestaan er dus niet veel mogelijkheden tot differentiatie tussen de leerkrachten op basis van arbeidsvoorwaarden. Toch nemen we de arbeidsvoorwaarden ook voor een stuk op in het onderzoek, omdat ze mee kunnen spelen in de arbeidstevredenheid.

De laatste van 'de vier a's', de *arbeidsverhoudingen*, heeft betrekking op de aard van de verhoudingen tussen de belangenpartijen binnen de organisatie. Een belangrijk aspect van de interne arbeidsverhoudingen is de relatie tussen de directie en de leerkrachten. Leerkrachten die een goede relatie met de directie hebben en ondersteuning van de directie ervaren, zijn minder belast (Verkerke, Melchers & Vroegop, 1995; Lens & Schops, 1991; Houtman, Schaufeli & Taris, 2000). Hetzelfde geldt voor een goede relatie en ondersteuning vanwege de collega's (Verkerke, Melchers & Vroegop, 1995; Houtman, Schaufeli & Taris, 2000).

Op het jobniveau bekijken we naast de 'vier a's' ook een aantal achtergrondkenmerken van de job, zoals de klasgrootte. Uit de voorbereidende gesprekken bleek immers dat leerkrachten de klasgrootte aanduiden als de belastende factor bij uitstek.

2.3 Organisatieniveau

Op organisatieniveau nemen we een aantal kenmerken van het schoolbeleid op. Recent onderzoek van de Stichting Technologie Vlaanderen (Steyaert, Janssens & Hellings, 1998) geeft immers aan dat het schoolbeleid en meer bepaald het personeelsbeleid, het taakbeleid en de inspraak van leerkrachten belangrijke factoren zijn bij de taakbelasting van leerkrachten. Maar ook uit ander onderzoek blijkt dit. Door de manier waarop een school vorm geeft aan haar personeelsbeleid, taakbeleid en de inspraak van leerkrachten, kan ze de

regelmogelijkheden van leerkrachten verruimen en hen zo goed mogelijk ondersteunen zodat de leerkrachten niet te sterk belast worden.

Zo blijkt dat de kans op taakbelasting kleiner is in scholen met een uitgebouwd *taakbeleid* dat gebaseerd is op een grondige inventarisatie van de taken en een duidelijke en evenwichtige taakverdeling (Steyaert, Janssens & Hellings, 1998; Smolders, Velghe & Verstraete, 2001; Vermeulen, 1997; Verkerke, Melchers & Vroegop, 1995).

Daarnaast blijkt dat een uitgebouwd *personeelsbeleid* tot minder taakbelasting leidt (Van Hooreweghe et al., 1992). Uit het onderzoek van Steyaert, Janssens & Hellings (1998) blijkt dat leerkrachten op scholen met een goed opvang-, begeleidings- en nascholingsbeleid minder belast zijn. Het is ook belangrijk om een duidelijke taakinvinging te geven via een functiebeschrijving (Vermeulen, 1997; Verkerke, Melchers & Vroegop, 1995). Het houden van functionerings- en beoordelingsgesprekken zijn positief voor de taakbelasting van leerkrachten (Vermeulen, 1997; Verboon & Westerop, 1989), onder voorwaarde dat ze op een juiste manier gevoerd worden (Twisk, Daniëls & Bolweg, 1999; Tummars, 1999). Volgens Smolders, Velghe & Verstraete (2001) beïnvloedt een gebrek aan aandacht voor de professionele ontwikkeling de ervaren belasting negatief.

Verder blijkt dat leerkrachten die *inspraak* hebben in thema's die rechtstreeks met het lesgeven te maken hebben of thema's die betrekking hebben op het ruimer beleid van de school, minder belast zijn (Steyaert, Janssens & Hellings, 1998; Vermeulen, 1997; Verkerke, Melchers & Vroegop, 1995; Verboon & Westerop, 1989).

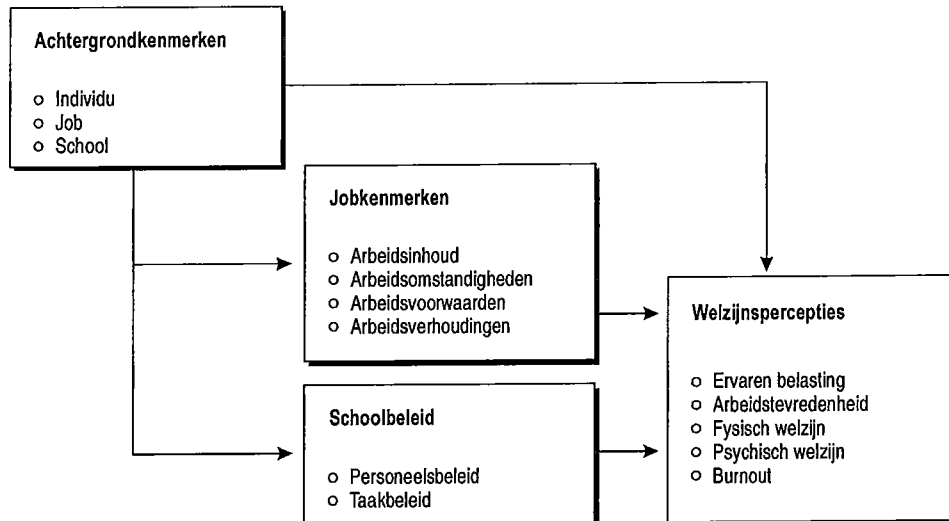
Naast het schoolbeleid bevinden zich op het organisatieniveau ook een aantal achtergrondkenmerken van de school. Tot de achtergrondkenmerken van de school behoort bijvoorbeeld de schoolgrootte. Een grote school heeft meer middelen en hierdoor misschien meer mogelijkheden om de leerkrachten te omkaderen. Een mogelijk gevolg daarvan zou kunnen zijn dat de taakbelasting van leerkrachten in een grote school lager is dan in een kleine school.

2.4 Individueel niveau

Tot slot is er nog het individueel niveau. Op dit niveau bevinden zich de welzijnspercepties die we als indicatoren van taakbelasting hanteren. Daarnaast bevinden zich op dit niveau een beperkt aantal sociodemografische gegevens, zoals geslacht, leeftijd en gezinssituatie. Verschillende onderzoeken geven immers aan dat de taakbelasting verschilt in functie van deze kenmerken (Smolders, Velghe & Verstraete, 2001; Steyaert, Janssens & Hellings, 1998; Chaplain, 1995). We nemen deze variabelen niet zozeer op om de oorzaken van taakbelasting hierin te zoeken, maar om de mogelijkheid te hebben om voor de invloed van deze variabelen te controleren tijdens de analyses.

3. Analyse kader

Op basis van het conceptueel kader zijn we gekomen tot onderstaand analysekader.



Figuur 7.4 Analyse kader

In de volgende hoofdstukken nemen we achtereenvolgens de verschillende onderdelen van dit analysekader onder de loep. In hoofdstuk 9 proberen we een beeld te krijgen van de belasting die het lerarenberoep meebrengt. Daartoe bespreken we een aantal welzijnspercepties. We gaan daarbij ook na of leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken meer of minder belast zijn. We onderzoeken onder andere of er verschillen bestaan tussen mannen en vrouwen, voltijdse en deeltijds leerkrachten en leerkrachten uit het gewoon versus leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.

In hoofdstuk 10 komen de jobkenmerken, oftewel de 'vier a's' aan bod. Dit hoofdstuk beschrijft met andere woorden hoe de job van leerkrachten eruit ziet. We bekijken tevens of de jobkenmerken verschillen in functie van een aantal achtergrondkenmerken zoals onder andere geslacht, aanstellingsomvang (voltijds/deeltijds) en onderwijssoort (gewoon versus buitengewoon onderwijs).

In hoofdstuk 11 bestuderen we de link tussen de jobkenmerken en de welzijnspercepties van leerkrachten.

Hoofdstuk 12 gaat dieper in op het schoolbeleid. We belichten hier vooral het taak- en personeelsbeleid dat scholen voeren en de manier waarop leerkrachten dit beleid percipiëren. Hoofdstuk 12 kijkt tevens het verband tussen het schoolbeleid en de welzijnspercepties.

Hoofdstuk 13 werpt een blik op de evoluties die de leerkrachten het afgelopen decennium ervaren en op de mate waarin deze evoluties het werk als leerkracht hebben verzaamd of verlicht. We bestuderen er ook de vernieuwingsgezindheid van leerkrachten en de mate waarin deze verband houdt met de taakbelasting van leerkrachten.

HOOFDSTUK 8

ONDERZOEKSMETHODE

In dit hoofdstuk bespreken we de vragenlijsten die gebruikt werden om de taakbelasting van leerkrachten te onderzoeken, alsook het praktisch verloop van het taakbelastingsluik, de respons van de leerkrachten op de taakbelastingsvragenlijst en de representativiteit van de leerkrachten.

1. Vragenlijsten

Op basis van het conceptueel kader dat in het vorige hoofdstuk uiteengezet werd, hebben we de bevraging opgesteld. De taakbelasting van leerkrachten, alsook de antecedenten ervan, onderzochten we via een bevraging van leerkrachten en directies. Zoals reeds aangegeven bij de bespreking van het conceptueel kader onderscheiden we vier verschillende analyseniveaus (omgevings-, organisatie-, job- en individueel niveau). De variabelen van het individuele niveau en het jobniveau worden bevraagd bij de leerkrachten. De variabelen van het omgevings- en organisatieniveau zijn verdeeld over de vragenlijst voor de directies en de vragenlijst voor de leerkrachten.

1.1 Bevraging leerkrachten

De leerkrachten werden begin 2002 bevraagd via een schriftelijke vragenlijst waarin we peilen naar de antecedenten van taakbelasting en de taakbelasting zelf. De volledige vragenlijst vindt u in bijlage 9. De vragenlijst werd vooraf getest bij zes leerkrachten: vier uit het gewoon en twee uit het buitengewoon basisonderwijs.

Wat de *antecedenten* van taakbelasting betreft, gaan we in de vragenlijst voor de leerkrachten vooral in op de beroepssituatie. De vragen die we hier ondergebracht hebben, vormen de operationalisering van de variabelen op *jobniveau*. Zoals bij de bespreking van het conceptueel kader aangehaald, kan men binnen het jobniveau (of de beroepssituatie) twee soorten variabelen onderscheiden. Enerzijds zijn er 'de vier a's': arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen. Anderzijds zijn er de achtergrondkenmerken van de job die

de specifieke situatie van een leerkracht bepalen (aanstellingsomvang, onderwijsniveau waarbinnen de leerkracht werkzaam is en dergelijke). In de vragenlijst worden deze ondergebracht onder de titel 'algemene jobkenmerken'.

We bevragen ook de mening van de leerkrachten over het personeelsbeleid en het taakbeleid. Deze vragen horen thuis onder het *organisatieniveau* uit het conceptueel kader. Terwijl in de bevraging van de directies eerder gepeild wordt naar het effectief gevoerde personeels- en taakbeleid, polsen we bij de leerkrachten eerder naar de manier waarop zij het personeels- en taakbeleid ervaren.

De vragen over de onderwijsvernieuwingen zijn vervolgens operationalisering van variabelen op *omgevingsniveau*.

Tot slot worden enkele gegevens over de leerkracht zelf gevraagd. Deze horen thuis op het *individuele niveau*. Tot zover de bevraging van de antecedenten van taakbelasting.

Om de *taakbelasting* te meten, wordt in de vragenlijst voor de leerkrachten gepeild naar de volgende welzijnspercepties: ervaren belasting, arbeidstevredenheid, psychisch onwelbevinden, fysisch onwelbevinden en burn-out. De vragen die hier betrekking op hebben, bevinden zich in de vragenlijst onder de hoofding 'werkbeleving en -belasting'.

De structuur van de vragenlijst ziet er als volgt uit:

1. beroepssituatie:
 - 1.1 algemene jobkenmerken: aanstellingsomvang, functie, tussenuren, paralleluren, onderwijsniveau, klasgroep(en) en klasgrootte;
 - 1.2 arbeidsvoorwaarden: aanstellingsomvang, statuut, onkostenvergoeding, opinie over flexibel loon;
 - 1.3 arbeidsinhoud: autonomie, tijdsdruk, moeilijkheid van het werk, ondersteuning door kinderverzorgster en belasting vanwege het werken op verschillende scholen;
 - 1.4 arbeidsomstandigheden: materiële omstandigheden, leerlingkenmerken en kenmerken van ouders;
 - 1.5 arbeidsverhoudingen: verstandhouding met collega's, overleg met parallelleerkracht, verstandhouding met de directeur, (actief) vakbondlidmaatschap, tevredenheid met lokaal vakbondsoptreden en formele inspraakorganen;
2. mening over personeelsbeleid:
 - 2.1 begeleiding nieuwe leerkrachten: beoordeling opvang;
 - 2.2 nascholing: gevolgde nascholing, nascholingsproces, behoefte aan nascholing;
 - 2.3 loopbaanbeleid: functioneringsgesprek, loopbaan als leerkracht, verloopintentie en sollicitatiegedrag;
 - 2.4 inspraak;
3. mening over taakbeleid: inventarisatie en verdeling van taken;

4. vernieuwingen: belasting vanwege vernieuwingen en houding ten aanzien van vernieuwingen;
5. werkbeleving en -belasting:
 - 5.1 algemene werkbelasting: algemene werkbelasting, relatieve werkbelasting, combineerbaarheid met privé-leven;
 - 5.2 arbeidstevredenheid: algemene arbeidstevredenheid en tevredenheid met jobelementen;
 - 5.3 werk en gezondheid;
 - 5.4 welbevinden;
 - 5.5 werkbeleving;
6. enkele gegevens over uzelf: geslacht, leeftijd, gezinssituatie, diploma, stresserende privé-gebeurtenis.

1.2 Bevraging directies

De directies kregen in december 2001 een schriftelijke vragenlijst toegestuurd met de vraag deze in te vullen tegen een vooraf vastgelegde afspraak. Tijdens deze afspraak werd de vragenlijst overlopen en konden de directies extra uitleg verschaffen. De afspraken vonden plaats van 7 januari 2002 tot en met 1 maart 2002. De bevraging van de directies gaat vooral in op variabelen van het *organisatieniveau*, door zich toe te spitsen op de achtergrondkenmerken van de school en het effectief gevoerde schoolbeleid. De volledige vragenlijst vindt u in bijlage 10. Deze vragenlijst werd vooraf getest bij drie directies (één uit het gewoon en twee uit het buitengewoon onderwijs). De vragenlijst is als volgt opgebouwd:

1. kenmerken van school, personeel en directie:
 - 1.1 kenmerken van de school: evolutie leerlingenaantal, leerjaren, aantal klassen en leerlingen per leerjaar, aantal jongens/meisjes, leerlingen van allochtone herkomst, doelgroepopleerlingen onderwijsvoorrangsbeleid (OVB), anderstalige nieuwkomers, doelgroepopleerlingen zorgverbreding (ZVB);
 - 1.2 personeelskenmerken: totaal aantal personeelsleden en aantal per personeelscategorie, kenmerken van de leerkrachten (geslacht, diploma, aanstellingsomvang, statuut, bekwaamheidsbewijs en leeftijd) en ziekteverzuim;
 - 1.3 kenmerken van de directie: geslacht, anciënniteit, diploma, lesopdracht als directie en leeftijd;
2. schoolbeleid:
 - 2.1 directie en inrichtende macht: vorming gevolgd door directie, vormingsbehoefte directie, sturing vanuit inrichtende macht;
 - 2.2 personeelsbeleid: werving en selectie, begeleiding van nieuwe leerkrachten, loopbaanbeleid, nascholing en beloning;

- 2.3 taakbeleid: verdeling van lestijden over taken, verdelen van taken over leerkrachten;
- 2.4 taakbelastingsbeleid: preventieve maatregelen, belasting leerkrachtenkorps, curatieve maatregelen, belasting als directie;
- 3. onderwijsbeleid van de overheid: evaluatie van evoluties.

2. Praktisch verloop, respons en representativiteit leerkrachtenbevraging

2.1 Praktisch verloop

De verspreiding van de taakbelastingsvragenlijst voor de leerkrachten gebeurde op analoge wijze als de verspreiding van de tijdsbestedingsagenda's. De 37 scholen die reeds meewerkten aan het tijdsbestedingsluik kregen in januari 2002 een pakket met per leerkracht een enveloppe met de taakbelastingsvragenlijst, een retourenveloppe en een begeleidend schrijven. Op elke enveloppe bevond zich de naam van een leerkracht. Op die manier kon de directie elke enveloppe aan de juiste leerkracht bezorgen. In totaal verzochten we 787 actieve leerkrachten om een taakbelastingsvragenlijst in te vullen. De leerkrachten kregen tot 8 februari 2002 tijd om de ingevulde vragenlijst aan de directie te bezorgen in de blanco retourenveloppe 'port betaald door bestemming'. De vragenlijst was voorzien van een stamboeknummer om de koppeling met de tijdsbestedingsbevraging mogelijk te maken. Ook nu benadrukten we dat alle gegevens volledig anoniem zouden worden verwerkt en dat het stamboeknummer enkel gebruikt zou worden om de koppeling met de tijdsbestedingsbevraging mogelijk te maken.

2.2 Respons leerkrachten

Van 547 leerkrachten kregen we een ingevulde vragenlijst terug. Deze vragenlijsten werden alle verwerkt. Voor het taakbelastingsluik mochten we bijgevolg rekenen op een bruikbare respons van 70%. Onderstaande tabel geeft de respons per school weer. We merken dat deze sterk verschilt van school tot school. Voor 26 scholen ligt de respons hoger dan 60%, 4 scholen hebben een respons onder de 45%.

Tabel 8.1 Respons op taakbelastingsluik per school

School	Aantal actieve leerkrachten	Respons aantal	Respons percentage
1	24	4	17
2	50	36	72
3	28	26	93
4	29	23	79
5	11	6	55
6	15	14	93
7	17	11	65
8	27	23	85
9	43	20	47
10	7	4	57
11	26	13	50
12	34	28	82
13	9	2	22
14	21	21	100
15	30	26	87
16	11	10	91
17	13	10	77
18	14	11	79
19	24	21	88
20	24	12	50
21	46	28	61
22	6	5	83
23	22	17	77
24	28	23	82
25	17	12	71
26	28	5	18
27	13	13	100
28	16	13	81
29	16	14	88
30	24	21	88
31	17	8	47
32	24	20	83
33	17	14	82
34	11	10	91
35	10	7	70
36	18	10	56
37	17	6	35
Totaal	787	547	70

2.3 Representativiteit leerkrachten

Uit onderstaande tabel lezen we af dat onze respons representatief is voor de leerkrachtenpopulatie met betrekking tot de kenmerken geslacht, leeftijd, statuut en onderwijssoort (gewoon versus buitengewoon onderwijs). De responsverdeling naar aanstellingsomvang en net wijkt statistisch significant af van de

populatieverdeling voor deze kenmerken. We constateren een oververtegenwoordiging van voltijdse leerkrachten en van leerkrachten uit het Gemeenschapsonderwijs (GO). De leerkrachten uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) zijn ondervertegenwoordigd. Nochtans zijn de bevroegde scholen wel representatief voor de scholenpopulatie wat het net betreft. De verklaring voor de ondervertegenwoordiging van het VGO en de oververtegenwoordiging van het GO ligt in het feit dat de meewerkende scholen van het VGO gemiddeld vijf leerkrachten minder tewerkstellen dan de meewerkende scholen van het GO.

Tabel 8.2 Kenmerken respons en populatie leerkrachten (toestand februari 2001)

	Steekproef		Populatie		χ^2
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage	
Geslacht					0,253
Man	89	16,27	8 682	17,08	
Vrouw	458	83,73	42 151	82,92	
Leeftijd					2,133
20-29 jaar	114	20,84	11 539	22,70	
30-39 jaar	181	33,09	16 183	31,84	
40-49 jaar	153	27,97	13 322	26,21	
≥50 jaar	99	18,10	9 789	19,26	
Statuut					1,715
Vastbenoemd	371	67,82	33 142	65,20	
Vastbenoemd en tijdelijk	28	5,12	2 932	5,77	
Tijdelijk	148	27,06	14 759	29,03	
Aanstellingsomvang					60,706***
Voltijds	430	78,61	31 761	62,48	
Deeltijds	117	21,39	19 072	37,52	
Onderwijssoort					1,261
Gewoon onderwijs	482	88,12	45 538	89,58	
Buitengewoon onderwijs	65	11,88	5 295	10,42	
Net					32,014***
GO	130	23,77	7 884	15,36	
OGO	125	22,85	11 513	22,44	
VGO	292	53,38	31 918	62,20	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

HOOFDSTUK 9

HOE BELASTEND IS EEN JOB ALS LEERKRACHT?

In dit hoofdstuk proberen we te achterhalen hoe belastend de job als leerkracht is. Hiertoe bespreken we een aantal indicatoren van taakbelasting. We gaan ook na of leerkrachten met bepaalde achtergrondkenmerken meer of minder belast zijn. Zo onderzoeken we onder andere of er verschillen bestaan tussen mannen en vrouwen, voltijds en deeltijds werkende leerkrachten en leerkrachten uit het gewoon versus leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs. We starten dit hoofdstuk echter met een globale beschrijving van de indicatoren van taakbelasting om ons zo een beeld te kunnen vormen van het welzijn van de gemiddelde leerkracht.¹⁹

1. Hoe staat het met het welzijn van de leerkrachten?

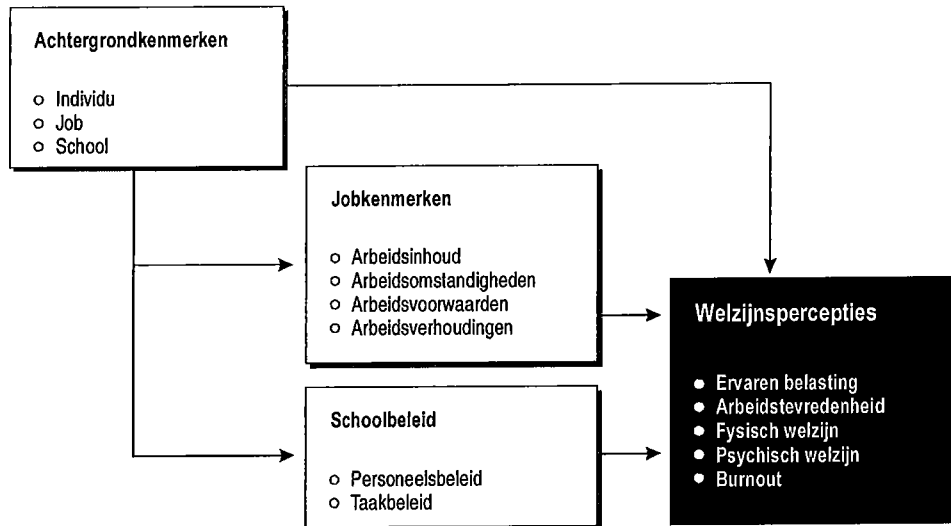
De taakbelasting van leerkrachten werd bij de leerkrachten gemeten aan de hand van een aantal welzijnspercepties zoals de ervaren belasting, arbeidstevredenheid, psychisch welbevinden, fysisch welbevinden en burn-out. We gaan er immers vanuit dat taakbelasting onder andere leidt tot belastinggevoelens, arbeidsontevredenheid, psychisch onwelbevinden, fysisch onwelbevinden en burn-out. De welzijnspercepties vormen dus een indicator voor de taakbelasting. Daarnaast onderzochten we nog twee mogelijke indicatoren van taakbelasting. Zo peilden we naar de verloopintentie van de leerkrachten en naar het feit of ze de laatste maanden een andere job hadden gezocht (sollicitatie-initiatief).

We verzamelden ook enkele indicatoren van taakbelasting op schoolniveau. We vroegen de directies zowel naar het ziekteverzuim als naar de belasting van het totale leerkrachtencorps van de school.

Hieronder bespreken we eerst de welzijnspercepties van de leerkrachten. Vervolgens gaan we in op de indicatoren van taakbelasting die we bij de directies

¹⁹ Zoals we in hoofdstuk 8 vaststelden is de respons representatief voor de leerkrachtenpopulatie m.b.t. de kenmerken geslacht, leeftijd, statuut en onderwijssoort. Binnen de respons is er wel een oververtegenwoordiging van voltijdse leerkrachten en van leerkrachten uit het GO en een ondervertegenwoordiging van leerkrachten uit het VGO.

bevroegen. Om duidelijk te maken waar we ons op dit moment bevinden binnen ons analysekader, hernemen we hieronder ons analysekader, waarbij we de welzijnspercepties in het zwart hebben gezet.



Figuur 9.1 Analyse kader: de welzijnspercepties

1.1 Ervaren belasting

1.1.1 Hoe zwaar voelen leerkrachten zich belast?

Om een idee te krijgen van de ervaren belasting, stelden we de leerkrachten de volgende vraag: Voelt u zich zwaar belast als leerkracht? Hierop konden de leerkrachten vijf antwoorden geven: (1) als het zo doorgaat, ga ik eronder door; (2) ik voel me meestal zwaar belast, maar kan het aan; (3) ik voel me soms zwaar belast; (4) overbelasting door mijn werk komt niet zo vaak voor; of (5) ik ervaar mijn werk niet als zwaar belastend. Deze vraag werd op exact dezelfde wijze gesteld in het HIVA-onderzoek van 1990 (Cras & Van Hooreweghe, 1991). Bijgevolg kunnen we onze resultaten hiermee vergelijken. Onderstaande tabel geeft weer hoeveel procent van de leerkrachten elk antwoord gaf in 2002 en 1990.

Tabel 9.1 Ervaren belasting, in %

Voelt u zich zwaar belast als leerkracht?	2002 (n=543)	1990 (n=597) ¹
Als het zo doorgaat, ga ik eronder door	8	6
Ik voel me meestal zwaar belast, maar kan het aan	41	23
Ik voel me soms zwaar belast	41	46
Overbelasting door mijn werk komt niet zo vaak voor	6	13
Ik ervaar mijn werk niet als zwaar belastend	4	12

¹ In het HIVA-onderzoek van 1990 vulden 597 leerkrachten basisonderwijs de vragenlijst naar jobevaluatie in. Op het aantal leerkrachten dat de vraag naar de ervaren belasting beantwoordde, hebben we geen zicht. Mogelijk ligt dit aantal iets lager.

In 2002 voelden de meeste leerkrachten (82%) zich wel eens zwaar belast: de helft hiervan heeft dit gevoel soms en de andere helft heeft dit gevoel meestal. Deze laatste groep kan het echter nog aan. Dit in tegenstelling tot 8% van de respondenten die aangeeft eronder door te gaan als het zo doorgaat. Slechts bij 6% komt overbelasting door het werk niet zo vaak voor en amper 4% ervaart zijn werk niet als zwaar belastend.

De huidige leerkrachten lijken zich zwaarder belast te voelen dan deze uit de bevraging van een decennium geleden. Toen waren er minder leerkrachten die zich meestal zwaar belast voelden (23%) en iets minder leerkrachten die dachten er onder door te zullen gaan (6%). Langs de andere kant waren er toen meer leerkrachten die zich soms (46%), zelden (13%) of nooit (12%) belast voelden.

1.1.2 Hoe zwaar vinden leerkrachten hun beroep in vergelijking met gelijkaardige beroepen?

Daarnaast vroegen we de leerkrachten of ze het lerarenberoep over het algemeen als meer of minder zwaar beschouwen dan het beroep van de meeste andere mensen met een vergelijkbaar opleidingsniveau. Onderstaande tabel geeft de antwoordpercentages weer.

Tabel 9.2 Het lerarenberoep in vergelijking met gelijkaardige beroepen, in %

Beschouwt u het lerarenberoep over het algemeen als meer of minder zwaar dan het beroep van de meeste andere mensen met een vergelijkbaar opleidingsniveau? (n=531)	
Het leerkrachtenberoep is over het algemeen veel zwaarder	16,4
Het leerkrachtenberoep is over het algemeen eerder zwaarder	61,8
Er is weinig verschil	20,5
Het leerkrachtenberoep is over het algemeen eerder minder zwaar	1,1
Het leerkrachtenberoep is over het algemeen veel minder zwaar	0,2

De meeste leerkrachten (78%) zijn van mening dat het lerarenberoep zwaarder is, ongeveer 20% ziet weinig verschil en nog geen 2% beschouwt het lerarenberoep als minder zwaar.

1.1.3 In welke mate is het beroep combineerbaar met het privé-leven?

We gingen ook na in welke mate leerkrachten vinden dat hun job combineerbaar is met hun persoonlijk en familiaal leven. Zoals we uit onderstaande tabel kunnen aflezen, vindt ongeveer 60% van de leerkrachten dat zijn job goed combineerbaar is met zijn persoonlijk en familiaal leven. 28% vindt zijn job niet goed, maar ook niet slecht combineerbaar. Iets meer dan 10% vindt zijn job slecht combineerbaar met zijn persoonlijk en familiaal leven.

Tabel 9.3 De combineerbaarheid van een job als leerkracht met het privé-leven, in %

In welke mate vindt u uw job als leerkracht combineerbaar met uw persoonlijk en familiaal leven? (n=543)	
Zeër goed combineerbaar	12,5
Eerder goed combineerbaar	48,1
Niet goed, maar ook niet slecht combineerbaar	28,0
Eerder slecht combineerbaar	9,4
Zeër slecht combineerbaar	2,0

1.1.4 Besluit

Op basis van het bovenstaande kunnen we besluiten dat leerkrachten zich tamelijk zwaar belast voelen. De combinatie met het privé-leven komt bij de meeste leerkrachten evenwel niet in het gedrang. Bij de vraag naar de ervaren belasting beslissen de leerkrachten echter zelf of ze al dan niet belast zijn. Niet elke persoon beslist echter even snel en op dezelfde gronden dat hij belast is. Daarom bevroegen we ook enkele meer indirecte indicatoren van taakbelasting bij de leerkrachten, zijnde een aantal gevolgen van taakbelasting: arbeidstevredenheid,

psychisch welbevinden, fysisch welbevinden, burnout, verloopintentie en sollicitatie-initiatief. Deze komen hieronder aan bod.

1.2 Arbeidstevredenheid

1.2.1 Algemene arbeidstevredenheid

De algemene arbeidstevredenheid werd gemeten met behulp van de vijf uitspraken die in het onderzoek van Hellings (1996) gebruikt werden om de algemene arbeidstevredenheid van leerkrachten uit het secundair onderwijs te meten. Onderstaande tabel bevat deze uitspraken, vergezeld van de antwoordpercentages van de leerkrachten uit ons onderzoek.

Tabel 9.4 Algemene arbeidstevredenheid, in %

In welke mate bent u het eens met onderstaande uitspraken aangaande uw job?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Ik ben tevreden over mijn onderwijsloopbaan. (n=546)	27,7	49,8	13,6	8,1	0,9
2. Als ik alles nog eens mocht over doen, zou ik beslist weer leerkracht worden. (n=544)	39,5	30,3	15,1	10,3	4,8
3. Voor mij zijn de voordelen van het leerkracht-zijn groter dan de nadelen. (n=545)	22,0	35,6	32,8	7,2	2,4
4. Ik heb er wel eens spijt van dat ik leerkracht ben geworden. (n=545)	3,3	11,7	16,2	27,5	41,3
5. Ik ben tevreden over mijn beroep. (n=546)	30,0	50,2	14,3	5,0	0,6

Uit de tabel blijkt dat leerkrachten tamelijk tevreden zijn met hun job. 78% van de leerkrachten is tevreden over zijn onderwijsloopbaan. 70% zou beslist opnieuw leerkracht worden indien hij het nog eens mocht over doen. Voor 58% zijn de voordelen van het leerkracht-zijn groter dan de nadelen. Bij circa 10% is dit net omgekeerd. Bijna 70% heeft geen spijt dat hij leerkracht geworden is. Tot slot is 80% tevreden met zijn beroep.

Na factoranalyse werd op basis van de vijf uitspraken uit bovenstaande tabel de 10-puntenschaal 'arbeidstevredenheid' geconstrueerd. Hierbij staat de waarde 10 voor een heel hoge arbeidstevredenheid en de waarde 0 voor een heel lage arbeidstevredenheid. Meer informatie over de factoranalyse en schaalconstructie vindt u in bijlage 11.

Het schaalgemiddelde over alle leerkrachten bedraagt 7,2, hetgeen wil zeggen dat de onderzochte leerkrachten uit het basisonderwijs tamelijk tevreden zijn met hun job.

1.2.2 Tevredenheid met jobelementen

Dat leerkrachten tamelijk tevreden zijn met hun beroep wil niet zeggen dat ze even tevreden zijn met elk aspect van hun beroep. Dat blijkt althans uit onderstaande tabel. Deze geeft per jobelement weer hoeveel procent van de leerkrachten er tevreden mee is, hoeveel procent er neutraal tegenover staat en hoeveel procent er ontevreden mee is.

Tabel 9.5 Tevredenheid met jobelementen, in %

Hoe tevreden bent u met ...	Tevreden	Neutraal	Ontevreden
1. de directie(s) (n=544)	69,5	19,7	10,9
2. de collega's (n=546)	83,9	13,2	2,9
3. de leerlingen (n=545)	76,7	19,3	4,0
4. de ouders (n=544)	56,6	36,0	7,4
5. de inrichtende macht (n=542)	29,7	52,2	18,1
6. de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) (het vroegere PMS) (n=539)	43,0	33,8	23,2
7. de pedagogische begeleidingsdienst (n=516)	25,8	55,8	18,4
8. uw loon (n=539)	52,0	27,3	20,8
9. uw werkzekerheid (n=542)	66,1	9,2	24,7
10. uw vakantieregeling (n=542)	92,3	5,5	2,2
11. de inhoud van uw job (n=540)	82,2	13,0	4,8
12. uw kansen op promotie (n=531)	10,4	55,2	34,5
13. De materiële werkomstandigheden in het algemeen (schoolgebouw, lokalen, hulpmiddelen, ...) (n=542)	50,6	25,3	24,2
14. de werkdruk (n=541)	13,9	26,3	59,9
15. uw lessenrooster (n=536)	67,4	27,6	5,0
16. de mogelijkheden om van het werk te leren (n=535)	55,0	39,1	6,0
17. de mate waarin u initiatief kunt nemen tijdens het werk (n=540)	79,6	16,9	3,5
18. de pensioenregeling (n=531)	18,1	33,9	48,0
19. de vrije tijd (buiten de vakanties) waarover u beschikt (n=539)	39,5	24,5	36,0
20. het principe van de vaste benoeming (ongeacht uw huidig statuut) (n=538)	53,9	22,1	24,0
21. de mogelijkheid tot vaste benoeming (n=535)	54,4	23,2	22,4
22. de mate waarin u op vaste uren kunt werken (n=539)	84,2	12,1	3,7
23. de omvang van uw betrekking (deel- of voltijds) (n=537)	79,9	13,6	6,5
24. het aantal scholen waar u werkt (n=500)	75,6	19,2	5,2
25. het aantal klassen waaraan u lesgeeft (n=508)	71,5	19,5	9,1
26. de grootte van de klassen (aantal leerlingen) waaraan u lesgeeft (n=538)	49,8	16,9	33,3
27. uw status/uw maatschappelijk aanzien (n=536)	36,0	43,8	20,2
28. de onderwijsvernieuwingen (n=538)	23,8	40,7	35,5
29. de mogelijkheid om de loopbaan tijdelijk te onderbreken (n=529)	52,0	38,6	9,5
30. de mogelijkheid om (eventueel) deeltijds te werken (n=534)	60,5	31,3	8,2
31. de mogelijkheden tot (verdere) studie en nascholing (n=532)	48,9	37,6	13,5
32. het lesgeven zelf (n=540)	91,9	6,7	1,5
33. uw verplaatsingsafstanden (n=540)	73,7	15,9	10,4
34. de mate waarin u uw werkonkosten op de school kan verhalen (n=536)	28,5	30,6	40,9
35. de compensatie (via lestijden en/of extra financiële vergoeding) voor taken buiten de lesopdracht (n=516)	8,7	33,1	58,1
36. het leerplan/de leerplannen waarover u beschikt (n=537)	35,4	43,8	20,9
37. De verdeling van bijkomende taken in de school (n=539)	37,3	43,4	19,3

In de loop van ons verhaal (hoofdstuk 10) komen we nog terug op de tevredenheid van de leerkrachten met de hierboven opgesomde jobelementen. Daarom bespreken we hier enkel kort de jobelementen waar leerkrachten het meest en het minst tevreden mee zijn. De meeste leerkrachten (meer dan 75%) zijn tevreden over de vakantieregeling, het lesgeven zelf, de mate waarin ze op vaste uren kunnen werken, de collega's, de inhoud van de job, de omvang van hun betrekking, de mate waarin ze initiatief kunnen nemen tijdens het werk, de leerlingen en het aantal scholen waarin ze werken. Slecht een klein deel (minder dan 30%) van de leerkrachten is tevreden met de onderwijsvernieuwingen, de pensioenregeling, de werkdruk, de promotiekansen, de compensatie voor taken buiten de lesopdracht, de mate waarin men werkonkosten op de school kan verhalen, de inrichtende macht en de pedagogische begeleidingsdienst.

1.3 Het fysisch onwelbevinden

Het fysisch onwelbevinden bevroegen we via de Vragenlijst Organisatie Stress (VOD-D) van de K.U.Nijmegen. Dit betreft een wetenschappelijk gefundeerde batterij die reeds jaren gebruikt wordt in sociaal-wetenschappelijk en psychomedisch onderzoek. Deze vragenbatterij meet het voorkomen en de frequentie van 9 stressgerelateerde gezondheidsklachten zoals hartkloppingen, maagstoornissen, hoofdpijn, en dergelijke.

Onderstaande tabel somt de 9 gezondheidsklachten op, alsook de antwoordpercentages per gezondheidsklacht. Voor elke gezondheidsklacht moesten de leerkrachten aangeven of ze er 'nooit', 'soms', 'regelmatig' of 'zeer vaak' last van hadden.

Tabel 9.6 Fysisch onwelbevinden volgens de VOS-D, in %

	Nooit	Soms	Regelmatig	Zeer vaak
1. Trilden uw handen wel eens zodanig dat u er zich ongerust over maakte?(n=540)	83,9	13,3	2,2	0,6
2. Was u ongerust over kortademigheid, terwijl u geen vermoeiend werk deed? (n=538)	83,3	13,2	2,4	1,1
3. Maakte u zich ongerust over plotselinge hartkloppingen? (n=538)	67,1	25,7	6,1	1,1
4. Maakte u zich wel eens ongerust dat uw hart sneller klopte dan normaal? (n=538)	59,7	31,4	7,4	1,5
5. Maakte u zich wel eens ongerust over een van streek geraakte maag of maagpijn? (n=537)	59,6	28,9	8,2	3,4
6. Uw handen zweetten zo dat ze vochtig en klam aanvoelden? (n=538)	79,6	15,4	3,9	1,1
7. U had vlagen van duizeligheid? (n=533)	65,7	25,7	7,3	1,3
8. U had aanvallen van hoofdpijn? (n=538)	38,5	39,6	15,8	6,1
9. U verkeerde in een slechte gezondheidstoestand, hetgeen	58,6	38,0	2,6	0,8

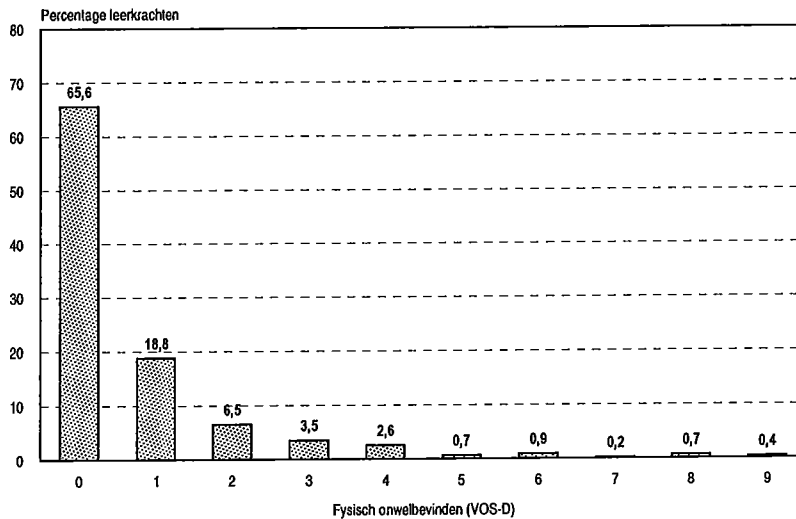
	Nooit	Soms	Regel- matig	Zeer vaak
uw werk beïnvloedde? (n=534)				

Voor het berekenen van de scores op het fysisch onwelbevinden, gaven we de antwoorden 'nooit' en 'soms' de waarde '0' en de antwoorden 'regelmatig' en 'zeer vaak' de waarde '1'. De scores van de 9 items telden we vervolgens op. Het schaalbereik van het fysisch onwelbevinden gaat bijgevolg van 0 tot 9, waarbij 9 wijst op een maximum aan fysisch onwelbevinden en 0 op een minimum aan fysisch onwelbevinden.

De gemiddelde score op deze schaal is 0,7. Op zich zegt dit cijfer niet zoveel. Het wordt pas interessant wanneer we het kunnen vergelijken met referentiewaarden. In het onderzoek van Steyaert, Janssens en Hellings (1998) naar werkdruk in het onderwijs werd de score op de VOS-D eveneens berekend voor leerkrachten uit het basisonderwijs. Dit onderzoek werkte echter met 14 items zodat daar sprake was van een schaal gaande van 0 tot 14. De gemiddelde score voor leerkrachten uit het basisonderwijs op de VOS-D bedroeg er 1,2. Om onze gemiddelde score op de VOS-D te kunnen vergelijken met deze waarde, berekenden we onze schaal (met als bereik 0-9) om naar het schaalbereik dat in het onderzoek van Steyaert, Janssens en Hellings werd gebruikt (0-14). Op de omgerekende schaal van 0 tot 14 vinden we in ons onderzoek een score op de VOS-D van 1,1. Dit betekent dat het fysisch onwelbevinden in ons onderzoek (1,1) nauwelijks lager ligt dan in het onderzoek van Steyaert, Janssens en Hellings (1,2). In de Nederlandse beroepsbevolking bedraagt de score op de VOS-D 0,6. Over waarden van de Vlaamse bevolking beschikken we helaas niet, maar we hebben weinig redenen om aan te nemen dat de er grote verschillen bestaan tussen de Vlaamse en de Nederlandse beroepsbevolking.²⁰ Bijgevolg kunnen we besluiten dat leerkrachten uit het basisonderwijs een merkkelijk hoger fysisch onwelbevinden vertonen in vergelijking met de doorsnee werknemer.

Onderstaande figuur geeft de verdeling weer van de leerkrachten volgens hun score op de VOS-D.

²⁰ De waarde op de GHQ is immers in de Vlaamse en Nederlandse beroepsbevolking nagenoeg gelijk (respectievelijk 0,40 en 0,41) (Steyaert, Janssens & Hellings, 1998).



Figuur 9.2 Percentage leerkrachten volgens hun score op de VOS-D

1.4 Het psychisch onwelbevinden

Het psychisch onwelbevinden meten we via de Nederlandse editie van de 12-vragenversie van de General Health Questionnaire (GHQ). Dit betreft eveneens een wetenschappelijk gefundeerde batterij die reeds jaren gebruikt worden in sociaal-wetenschappelijk en psychomedisch onderzoek. Via deze maat worden psychische klachten gemeten zoals concentratiemoeilijkheden, lusteloosheid, neerslachtigheid, en dergelijke.

In onderstaande tabel zijn de twaalf items van de GHQ opgenomen, voorzien van de antwoordpercentages. Op de eerste zes items konden de leerkrachten antwoorden met 'meer dan gewoonlijk', 'zelfde als gewoonlijk', 'minder dan gewoonlijk' en 'veel minder dan gewoonlijk'. Op de laatste zes items kon men antwoorden met 'helemaal niet', 'niet meer dan gewoonlijk', 'iets meer dan gewoonlijk' en 'veel meer dan gewoonlijk'.

Tabel 9.7 Psychisch onwelbevinden volgens de GHQ, in %

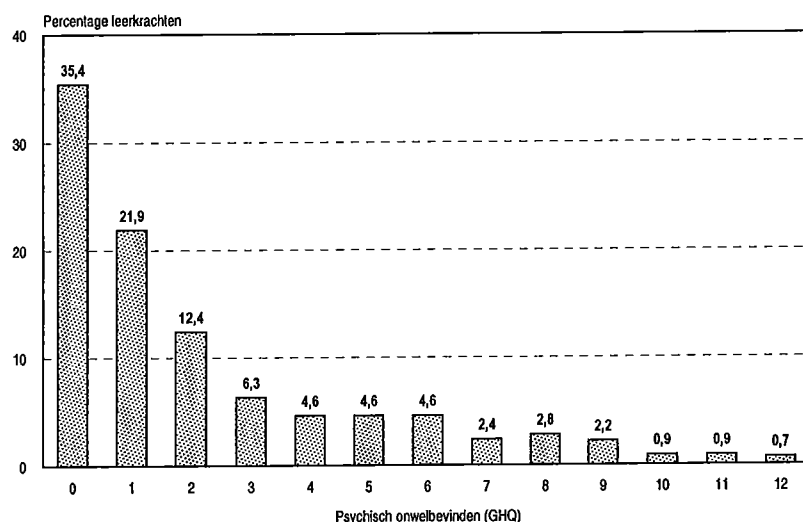
	Meer dan gewoonlijk	Zelfde als gewoonlijk	Minder dan gewoonlijk	Veel minder dan gewoonlijk
1. Heeft u zich de laatste tijd kunnen concentreren op uw bezigheden? (n=540)	4,3	85,0	10,0	0,7
2. Heeft u de laatste tijd het gevoel gehad zinvol bezig te zijn? (n=541)	8,0	78,9	11,3	1,9
3. Voelde u zich de laatste tijd in staat om beslissingen te nemen? (n=540)	4,6	88,7	6,5	0,2
4. Heeft u de laatste tijd plezier kunnen beleven aan uw gewone, dagelijkse bezigheden? (n=541)	6,3	73,8	17,4	2,6
5. Bent u de laatste tijd in staat geweest uw problemen onder ogen te zien? (n=536)	7,3	84,9	7,1	0,8
6. Heeft u zich de laatste tijd alles bij elkaar redelijk gelukkig gevoeld? (n=539)	6,5	76,4	15,2	1,9
	Helemaal niet	Niet meer dan gewoonlijk	Iets meer dan gewoonlijk	Veel meer dan gewoonlijk
7. Bent u de laatste tijd door zorgen veel slaap tekort gekomen? (n=540)	21,5	40,9	29,6	8,0
8. Heeft u de laatste tijd het gevoel gehad dat u voortdurend onder druk stond? (n=540)	8,9	42,8	37,8	10,6
9. Heeft u de laatste tijd het gevoel gehad dat u uw moeilijkheden niet de baas kon? (n=540)	25,7	56,9	14,1	3,3
10. Heeft u zich de laatste tijd ongelukkig en neerslachtig gevoeld? (n=541)	36,0	42,5	17,2	4,3
11. Bent u de laatste tijd het vertrouwen in uzelf kwijtgeraakt? (n=539)	46,6	39,3	10,8	3,3
12. Heeft u zich de laatste tijd als een waardeloos iemand beschouwd? (n=540)	60,9	29,6	7,2	2,2

Voor het berekenen van de scores op het psychisch onwelbevinden, volgden we de standaard berkeningswijze van de GHQ. De eerste twee antwoordcategorieën van elk item krijgen de score '0' en de laatste twee de score '1'. Daarna worden de scores over de 12 items opgeteld. Het schaalbereik gaat dus van 0 tot 12, waarbij een hogere score wijst op een hoger psychisch onwelbevinden.

De gemiddelde score over alle leerkrachten is 2,2. Net als bij de VOS-D-score zegt dit cijfer op zich niet zoveel. Het wordt pas interessant wanneer we het

kunnen vergelijken met referentiewaarden. In het onderzoek van Steyaert, Janssens en Hellings (1998) naar werkdruk in het onderwijs bedroeg de gemiddelde score voor leerkrachten uit het basisonderwijs op de GHQ 2,7. Het psychisch onwelbevinden in ons onderzoek ligt dus lager dan in het onderzoek van Steyaert, Janssens en Hellings (1998). Onze gemiddelde waarde van 2,2 ligt echter nog steeds merkbaar hoger dan het gemiddelde voor de Vlaamse bevolking dat 1,2 bedraagt (Buziarsist et al., 2002). Dit betekent dat het psychisch onwelbevinden bij leerkrachten uit het basisonderwijs hoger ligt dan bij de gemiddelde Vlaming.

De GHQ-score kan ook categorisch gebruikt worden om een schatting te geven van de prevalentie van psychische gezondheidsproblemen in een bepaalde groep. Zoals in het onderzoek van Buziarsist et al. (2002) beschouwen we een score van 0 of 1 als een indicatie voor de afwezigheid van psychische gezondheidsproblemen en een score van 2 of hoger als een aanwijzing voor psychische gezondheidsproblemen. Onderstaande figuur geeft de verdeling weer van de leerkrachten volgens hun score op de GHQ.



Figuur 9.3 Percentage leerkrachten volgens hun score op de GHQ

Uit de figuur blijkt dat 43% van de leerkrachten uit het basisonderwijs een score van 2 of meer heeft. Dit betekent dat een kleine helft van de leerkrachten kampt met psychische gezondheidsproblemen. Dit is merkbaar meer dan in de totale Vlaamse bevolking, waar 22% te kampen heeft met psychische gezondheidsproblemen.

Het psychisch onwelbevinden van onze leerkrachten uit het basisonderwijs is vergelijkbaar met het psychisch onwelbevinden van andere zogenaamde

contactberoepen (beroepen waarin men intensief met mensen werkt). Zo bedraagt de gemiddelde score op de GHQ voor de werknemers uit de Vlaamse rust- en verzorgingstehuizen 2,5 (De Prins, 2001) en voor werknemers in de bijzondere jeugdbijstand 2,3 (Van den Audenaerde et al., 2001). Ook in andere contactberoepen lijkt het psychisch onwelbevinden dus groter te zijn dan het psychisch onwelbevinden van de gemiddelde Vlaming.

1.5 Burnout

1.5.1 Definitie en meetinstrument

Burnout is een werkgerelateerde psychische vermoeidheidstoestand. Het betreft een syndroom van emotionele uitputting, vermijding en verminderde competentie dat kan voorkomen bij personen die beroepsmatig met andere mensen werken. Burnout meten we via de Maslach Burnout Inventory (MBI), hetgeen net zoals de GHQ en de VOS-D een internationaal gevalideerd meetinstrument is. Het betreft een zelfbeoordelingslijst met 22 uitspraken, die elk verwijzen naar één van de drie componenten die kenmerkend zijn voor burnout.

Onderstaande tabel bevat per component de betreffende uitspraken. Op elke uitspraak kon de leerkracht antwoorden met 'nooit', 'sporadisch', 'af en toe', 'regelmatig', 'dikwijls', 'zeer dikwijls' of 'dagelijks'. Aan deze antwoordcategorieën kenden we respectievelijk de waarden 0, 1, 2, 3, 4, 5 en 6 toe. In de tabel telden we de eerste drie en de laatste vier antwoordcategorieën samen.

Tabel 9.8 Burnout volgens de MBI, in %

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk beleeft en hoe u zich daarbij voelt. Gelieve aan te geven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is.	Nooit-af en toe	Regelmatig-dagelijks
<i>Uitputting</i>		
1. Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk. (n=540)	69,3	30,7
2. Aan het einde van een werkdag voel ik me leeg. (n=540)	55,0	45,0
3. Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta en er weer een werkdag voor me ligt. (n=542)	74,5	25,5
4. De hele dag met mensen werken, vormt een zware belasting voor mij. (n=537)	80,6	19,4
5. Ik voel me 'opgebrand' door mijn werk. (n=537)	81,9	18,1
6. Ik voel me gefrustreerd door mijn baan. (n=540)	86,1	13,9
7. Ik denk dat ik me teveel inzet voor mijn werk. (n=527)	41,0	59,0
8. Het direct werken met mensen roept spanningen bij me op. (n=532)	82,1	17,9
9. Ik voel me aan het einde van 'mijn Latijn'. (n=531)	86,8	13,2
<i>Vermijding</i>		
10. Ik heb het gevoel dat ik sommige leerlingen te onpersoonlijk behandel. (n=532)	82,0	18,1
11. Ik heb het idee dat ik onverschilliger ben geworden tegenover andere mensen sinds ik deze baan heb. (n=533)	94,9	5,1
12. Ik maak me zorgen dat mijn werk me gevoelsmatig afstompt. (n=529)	91,7	8,3
13. Het kan me echt niet schelen wat er met sommige leerlingen gebeurt. (n=534)	99,1	0,9
14. Ik heb het gevoel dat leerlingen mij hun problemen verwijten. (n=521)	95,2	4,8
<i>Competentie</i>		
15. Ik kan me gemakkelijk inleven in de gevoelens van de leerlingen. (n=538)	3,2	96,8
16. Ik weet de problemen van de leerlingen adequaat op te lossen. (n=520)	7,7	92,3
17. Ik heb het gevoel dat ik door mijn werk het leven van andere mensen op een positieve manier beïnvloed. (n=522)	26,3	73,8
18. Ik voel me vol energie. (n=532)	13,7	86,3
19. Met mijn leerlingen kan ik gemakkelijk een ontspannen sfeer scheppen. (n=534)	4,5	95,5
20. Het werken met leerlingen vrolijkt me op. (n=533)	4,9	95,1
21. Ik heb in deze baan veel waardevolle dingen bereikt. (n=531)	8,3	91,7
22. In mijn werk ga ik heel rustig om met emotionele problemen. (n=516)	14,7	85,3

Op basis van de verschillende items blijkt dat 45% van de leerkrachten zich op het einde van een werkdag regelmatig leeg voelt. Daarnaast voelt ongeveer 30% zich op regelmatige basis mentaal uitgeput en voelt één op vier zich regelmatig vermoeid als hij 's morgens opstaat en er weer een nieuwe werkdag volgt. Voor ongeveer 20% vormt het werken met mensen gedurende de ganse dag een zware belasting.

De MBI is echter niet bedoeld om de scores op de verschillende items apart te bekijken. Het is de bedoeling om per component van burnout een schaal te construeren en zo een idee te krijgen van de mate waarin de respondenten uitgeput zijn, vermijding vertonen en zich competent voelen. De schaalscore van

elke component wordt berekend door de scores van de betreffende items op te tellen. De drie verkregen schaalscores moeten afzonderlijk beschouwd en geïnterpreteerd worden.

De schaal *'emotionele uitputting'* bevat negen items die peilen naar de mate waarin men zich emotioneel opgebruikt voelt door het werk. De schaal gaat van 0 tot 54, waarbij 0 betekent dat de respondent nooit uitputtingsgevoelens ervaart en waarbij 54 betekent dat de respondent dagelijks met de bevroegde uitputtingsgevoelens kampt. In ons onderzoek vinden we een gemiddelde uitputtingscore van 16,1.

De vijf uitspraken van de schaal *'vermijding'* meten in hoeverre men een negatieve, cynische en onverschillige houding heeft ontwikkeld ten aanzien van zijn leerlingen. Het schaalbereik gaat van 0 tot 30. De minimumscore wijst op de totale afwezigheid van vermijding en de maximumscore op maximale vermijding. We stellen vast dat onze leerkrachten een gemiddelde vermijdingsscore van 3,3 hebben.

De schaal *'competentie'* bestaat uit acht vragen die aangeven in hoeverre men het gevoel heeft succesvol te zijn in het werken met leerlingen. De minimumscore 0 indiceert dat de respondent zich zeer onbekwaam voelt en de maximumscore 48 indiceert dat de respondent zich zeer competent voelt. We vinden een gemiddelde schaalscore van 36,2.

1.5.2 Vergelijking met Amerikaanse normen

Om op basis van deze resultaten te kunnen besluiten of leerkrachten al dan niet uitgeput zijn, vermijding vertonen en zich competent voelen, hebben we normgegevens nodig die voor Vlaanderen helaas nog niet beschikbaar zijn.

In de MBI-manual van Maslach en Jackson (1986) worden wel normgegevens aangerijkt, gebaseerd op een onderzoek bij Amerikaanse leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs. De auteurs gaan hierbij uit van de veronderstelling dat één derde van deze normgroep in hoge mate, één derde enigszins en één derde niet of nauwelijks 'opgebrand' is. Op basis hiervan delen zij de steekproefscores in drie gelijke klassen van 33,3% in. De klassegrenzen die uit deze driedeling resulteren, worden universeel als maatstaf gebruikt om te beoordelen of iemand op één van de componenten van burnout 'hoog', 'gemiddeld' of 'laag' scoort (Maslach & Jackson, 1986; Demarest, 1992; Vlerick, 1993-1994).

Toch moeten we volgens Demarest (1992) en Hellings (1996) oppassen met het hanteren van de Amerikaanse klassegrenzen in Europese steekproeven: door bijvoorbeeld cultuurverschillen kan dit leiden tot een aanzienlijke onderschatting van het aantal burnout-gevallen voor de dimensies 'uitputting' en 'vermijding' en tot een overschatting van de dimensie 'competentie'. De bruikbaarheid van de Amerikaanse normen is voor het inschatten van het burnout-niveau van Europese beroepsgroepen volgens de auteurs en volgens ons dus vooralsnog beperkt.

Bij gebrek aan Vlaamse normen, verdelen we onze leerkrachten toch op basis van deze klassegrenzen over de drie categorieën (hoog, gemiddeld en laag) per component. In onderstaande tabel wordt het resultaat hiervan weergegeven en vergeleken met de Amerikaanse leerkrachten.

Tabel 9.9 Verdeling leerkrachten volgens hun mate van burnout, in %

	Laag	Middelmatig	Hoog
Uitputting	Score ≤ 16	Score tussen 17-26	Score ≥ 27
Vlaamse leerkrachten basisonderwijs 2002	58,0	28,5	13,5
Amerikaanse leerkrachten 1986	33,3	33,3	33,3
Vermijding	Score ≤ 8	Score tussen 9-13	Score ≥ 14
Vlaamse leerkrachten basisonderwijs 2002	93,4	5,6	0,9
Amerikaanse leerkrachten 1986	33,3	33,3	33,3
Competentie	Score ≤ 30	Score tussen 31-36	Score ≥ 37
Vlaamse leerkrachten basisonderwijs 2002	21,6	25,6	52,8
Amerikaanse leerkrachten 1986	33,3	33,3	33,3

We stellen vast dat afgaande op de Amerikaanse normen 14% van onze respondenten hoog scoort op de component 'uitputting', amper 1% hoog scoort op 'vermijding' en meer dan de helft hoog scoort op 'competentie'. Zoals verwacht op basis van de bevindingen van Hellings en Demarest lijken Vlaamse leerkrachten uit het basisonderwijs in vergelijking met de Amerikaanse leerkrachten-normgroep, minder uitgeput, minder vermijding te vertonen en zich competentier te voelen. Zoals reeds gezegd leidt het hanteren van de Amerikaanse normen voor de Vlaamse leerkrachten wellicht tot een overschatting van de dimensie 'competentie' en een onderschatting van de dimensies 'uitputting' en 'vermijding' zodat we ons niet te sterk mogen vastpinnen op de resultaten uit bovenstaande tabel.

1.5.3 Vergelijking met andere contactberoepen in Vlaanderen

Hoewel we voor de MBI niet beschikken over normgegevens voor Vlaanderen, kunnen we onze resultaten voor de leerkrachten wel vergelijken met enkele andere contactberoepen (beroepen die met mensen werken), zijnde de ziekenhuisverpleegkundigen (Vlerick, 1993-1994), het verzorgend en verplegend personeel uit de rusthuissector (De Prins, 2001) en het personeel van de bijzondere jeugdbijstand (Van den Audenaerde et al., 2001). In de onderzoeken bij deze contactberoepen werd de Vlaamse versie van de Maslach Burnout Inventory

(MBI) gehanteerd. Het verschil tussen deze versie en de versie waarmee wij de leerkrachten bevroegen, bestaat erin dat onze versie 6 items meer telt. In de Vlaamse versie werden de items 1, 2, 7, 10, 18 en 21 van tabel 9.8 weggelaten. Voor de vergelijking van de leerkrachten met de andere contactberoepen, berekenden we de drie schalen opnieuw met enkel de items die hiertoe ook gebruikt werden in de onderzoeken van deze contactberoepen. In onderstaande tabel wordt de vergelijking tussen de verschillende contactberoepen gemaakt.

Tabel 9.10 Mate van burnout o.b.v. de Vlaamse MBI voor verschillende contactberoepen

	Uitputting	Vermijding	Competentie
Leerkrachten basisonderwijs			
Gemiddelde	8,43	1,89	27,38
Bereik	0-31	0-12	6-36
Ziekenhuisverpleegkundigen			
Gemiddelde	8,95	4,26	25,41
Bereik	0-35	0-24	3-36
Verzorgend en verplegend personeel rusthuissector			
Gemiddelde	9,27	4,10	26,89
Bereik	0-36	0-21	2-36
Begeleiders bijzondere jeugdbijstand			
Gemiddelde	9,34	4,68	25,54
Bereik	1-35	1-21	10-36

Leerkrachten uit het basisonderwijs lijken over het algemeen (iets) minder uitgeput te zijn dan de beoefenaars van andere contactberoepen. Daarnaast vertonen leerkrachten globaal genomen minder vermijding en lijken ze zich (iets) competentier te voelen dan de uitvoerders van de andere contactberoepen.

1.6 Verloopintentie en sollicitatie-initiatief

Op de vraag hoe men zijn verdere loopbaan ziet, antwoordt slechts 3% (18 leerkrachten) dat hij graag een job buiten het onderwijs zou hebben. 18% zou graag binnen het onderwijs blijven werken, maar niet binnen zijn huidige job. Bijna 80% van de leerkrachten zou graag zijn huidige job in het onderwijs verderzetten.

Van de leerkrachten die graag buiten het onderwijs zouden werken, verwijzen elf leerkrachten naar de werkdruk als motivatie hiervoor; de andere zeven leerkrachten zijn op zoek naar aan nieuwe uitdaging.

De verschillende leerkrachten die op zoek zijn naar een andere job binnen het onderwijs geven hiervoor verschillende motieven aan. Verschillende leerkrachten

zouden liever klastitularis zijn in plaats van ambulante leerkracht, enkele leerkrachten hebben liever een vaste functie, andere leerkrachten zouden naast het lesgeven ook niet-lesgebonden taken willen opnemen. Nog andere leerkrachten zijn ontevreden over hun huidige job omdat die te zwaar is omdat ze lesgeven in een graadsklas of in verschillende scholen. Verschillende leerkrachten geven ook zonder meer aan dat hun huidige job te druk is. Weer andere leerkrachten zijn op zoek naar een nieuwe uitdaging binnen het onderwijs. Enkele leerkrachten zouden graag promotie maken via een directie- of inspectiefunctie.

Om de verloopintentie te concretiseren, peilden we ook naar het sollicitatie-initiatief van de leerkrachten. Zo vroegen we of ze de laatste 12 maanden initiatieven hadden genomen om een andere job te vinden. Uit de antwoorden bleek dat 3% had gesolliciteerd naar een andere job buiten het onderwijs en 6 % naar een andere job binnen het onderwijs. Meer dan 90% had met andere woorden geen initiatief genomen om een andere job te vinden.

De overgrote meerderheid van de actieve leerkrachten lijkt dus niet van plan om van werk te veranderen, laat staan om de overstap naar een andere (privé-)sector te maken.

1.7 In welke mate is het lerarenkorps van de school volgens de directie belast?

Naast de vragen die we aan de leerkrachten stelden om een zicht te krijgen op hun taakbelasting, stelden we ook enkele vragen aan de directies. Ten eerste vroegen we de directies in welke mate hun lerarenkorps zich volgens hen belast voelt. In onderstaande tabel lezen we af hoeveel procent van de directies elk antwoord gaven.

Tabel 9.11 Belasting lerarenkorps volgens de directie, in %

In welke mate voelt het lerarenkorps van de school zich volgens u belast? (n=37)	
Heel zwaar	18,9
Eerder zwaar	51,4
Tussenin	27,0
Eerder licht	2,7
Heel licht	0

70% (26 directies) denkt dat het lerarenkorps zich zwaar belast voelt, bijna 20% meent zelfs dat het lerarenkorps zich heel zwaar belast voelt. Iets meer dan één vierde antwoordt 'tussenin' op de vraag naar de mate waarin het lerarenkorps van de school zich volgens hem belast voelt. Slechts 1 directie is van mening dat het lerarenkorps eerder licht belast is.

Daarnaast vroegen we de directies een schatting te maken van het percentage leerkrachten dat zich zwaar belast voelt. Onderstaande tabel geeft de antwoorden van de directies weer.

Tabel 9.12 Percentage van het lerarencorps dat zwaar belast is volgens de directie, in %

Hoeveel percent van het lerarencorps voelt zich volgens u eerder zwaar of heel zwaar belast? (n=37)	
0-20%	16,2
21-40%	13,5
41-60%	18,9
61-80%	29,7
81-100%	21,6

Ongeveer de helft van de directies is van oordeel dat meer dan 60% van het lerarencorps zich belast voelt, meer dan 20% denkt zelfs dat meer dan 80% van het lerarencorps zich belast voelt. Volgens een kleine 20% voelt ongeveer de helft van de leerkrachten zich zwaar belast. 30% meent dat minder dan 40% van de leerkrachten zich zwaar belast voelt. Slechts 16% schat dat minder dan 20% zich zwaar belast voelt.

1.8 Ziekteverzuim

We vroegen de directies ook naar het totaal aantal dagen dat de leerkrachten tijdens het schooljaar 2000-2001 afwezig waren wegens ziekte. Vier scholen bleven ons het antwoord hierop schuldig. Bovendien vermoeden we dat niet alle directies deze vraag op dezelfde manier hebben beantwoord (sommige telden in werkdagen, andere in wekdagen; sommige telden de leerkrachten mee die een gans schooljaar afwezig waren, andere niet). Daarom gaan we hier slechts kort in op de bespreking van het ziekteverzuim en komen we hier in het vervolg van ons verhaal niet meer op terug.

Per school hebben we het totaal aantal ziektedagen tijdens het schooljaar 2000-2001 gedeeld door het totaal aantal leerkrachten van de school. Op die manier krijgen we een cijfer dat het gemiddeld aantal ziektedagen per leerkracht van een school weergeeft. Het gemiddeld aantal ziektedagen per leerkracht over alle scholen bedraagt tien ziektedagen per leerkracht. Scholen verschillen onderling echter sterk wat het gemiddeld aantal ziektedagen per leerkracht betreft. De school met het laagste ziekteverzuim heeft een gemiddelde van 0,2 dagen per leerkracht en de school met het grootste ziekteverzuim heeft een gemiddelde van 40 dagen per leerkracht.

1.9 Besluit

Tot zover de beschrijving van de verschillende indicatoren van taakbelasting en de stand van zaken bij de Vlaamse leerkrachten in het basisonderwijs tijdens het schooljaar 2001-2002. Uit onze beschrijving blijkt dat het beroep van leerkrachten belastend is. Zo voelen de meeste leerkrachten zich wel eens zwaar belast als leerkracht. In vergelijking met een decennium geleden voelen de leerkrachten zich nu zelfs iets meer belast. 70% van de schooldirecties geeft aan dat zijn lerarenkorps zwaar belast is. Verder ligt zowel het fysisch als het psychisch onwelbevinden van leerkrachten hoger dan in de rest van de bevolking. Een kleine helft van de leerkrachten heeft psychische gezondheidsproblemen, hetgeen dubbel zoveel is als in de rest van de bevolking. Desondanks zijn leerkrachten over het algemeen tevreden met hun beroep (hetgeen evenwel niet voor alle aspecten van hun beroep geldt). De overgrote meerderheid van de actieve leerkrachten lijkt bovendien niet van plan om van werk te veranderen, laat staan om de overstap naar een andere (privé-)sector te maken.

Wat de drie componenten van burnout betreft (uitputting, vermijding en competentie) kunnen we onze leerkrachten helaas niet vergelijken met de rest van de bevolking. In vergelijking met andere contactberoepen lijken leerkrachten over het algemeen (iets) minder uitgeput te zijn, minder vermijding te vertonen en zich (iets) competentier te voelen.

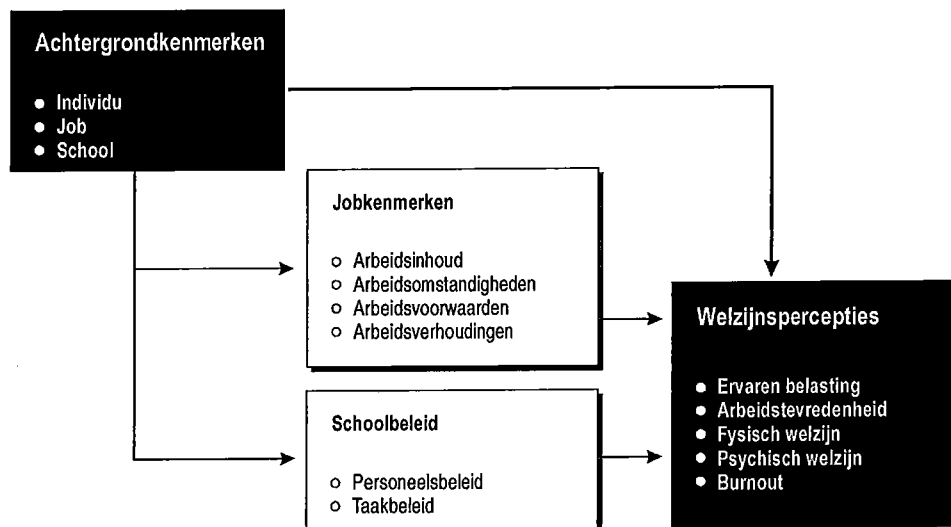
We weten nu dat het beroep van een leerkracht tamelijk belastend is. Hoewel de leerkrachten redelijk gelijklopend scoren op de verschillende indicatoren van taakbelasting, vinden we toch ook verschillen tussen leerkrachten onderling: bij sommige leerkrachten is geen sprake van taakbelasting, andere leerkrachten 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 leerkracht niet? De vraag waar we nu een antwoord op willen geven, is m.a.w. deze naar de factoren die een belangrijke rol kunnen spelen bij taakbelasting van leerkrachten.

Zoals reeds aangegeven tijdens de bespreking van ons conceptueel kader willen we vooral op zoek gaan naar factoren in de arbeidssituatie die een rol spelen bij taakbelasting van leerkrachten door ons toe te spitsen op de jobkenmerken en het schoolbeleid. In hoofdstuk 11 bespreken we de link tussen de jobkenmerken en taakbelasting. Hoofdstuk 12 bestudeert de link tussen het schoolbeleid en de taakbelasting. Hoofdstuk 13 gaat in op de rol die de vernieuwingsgezindheid van leerkrachten speelt in de taakbelasting van de leerkrachten.

Maar vooraleer hiermee te beginnen, bekijken we in dit hoofdstuk eerst de leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken verschillen qua taakbelasting. Zo bekijken we onder andere of de taakbelasting hoger is bij leerkrachten met meer anciënniteit en of voltijds werkende leerkrachten zich meer belast voelen dan deeltijds werkende leerkrachten.

2. Verschillen de welzijnspercepties tussen leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken?

Als indicatoren voor de taakbelasting gebruiken we de volgende vijf welzijnspercepties die we bij de leerkrachten bevroegen: ervaren belasting, arbeidstevredenheid, fysisch welbevinden, psychisch welbevinden en burnout. Zoals we zagen bestaat burnout in feite uit drie aparte dimensies: uitputting, vermijding en competentie. Voor elke welzijnsperceptie hebben we een schaal geconstrueerd. Deze schalen werden hierboven reeds besproken. In bijlage 11 zijn de schalen eveneens opgenomen. Hieronder onderzoeken we of leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken verschillen in hun welzijnspercepties.



Figuur 9.4 Analysekader: link tussen welzijnspercepties en achtergrondkenmerken

Om te verduidelijken waar we ons op dit moment bevinden binnen ons analysekader, geven we hierboven ons analysekader weer met in het zwart de link tussen de welzijnspercepties en de achtergrondkenmerken.

2.1 Onderzochte achtergrondkenmerken

De achtergrondkenmerken waarvoor we zullen onderzoeken of ze verband houden met verschillen in de welzijnspercepties zijn:

- geslacht: man, vrouw;
- gezinssituatie: gehuwd of samenwonend met partner; alleenstaand; inwonend bij familie of samenwonend met broer, zus, vriend of vriendin;

- thuiswonende kinderen: wel thuiswonende kinderen, geen thuiswonende kinderen;
- anciënniteit: aantal jaren ervaring in het onderwijs;
- stresserende privé-gebeurtenis: wel een stresserende privé-gebeurtenis meegemaakt, geen stresserende privé-gebeurtenis meegemaakt (hertoe kregen leerkrachten volgende vraag: 'Is er de laatste tijd iets gebeurd in uw privé-leven dat aanleiding kan geven tot een verhoogd stressgevoel?');
- aanstellingsomvang: voltijds, deeltijds;
- onderwijsniveau: lager onderwijs, kleuteronderwijs, meerdere onderwijsniveaus (lager onderwijs en kleuteronderwijs, lager onderwijs en middelbaar onderwijs);
- functie:
 - klastitularis: minstens drie vierde van de aanstelling als klastitularis (overige uren: beleidsondersteuning of ambulante leerkracht);
 - leermeester: leermeester lichamelijke opvoeding (LO) of leermeester godsdienst;
 - gedeeltelijke klastitularis: minimum twee vierde en maximum drie vierde van de aanstelling als klastitularis (overige uren: beleidsondersteuning of ambulante leerkracht);
 - overige: taakleerkracht, ambulante leerkracht, beleidsondersteuner of een combinatie van deze functies;
- klasgrootte: (gemiddeld) aantal leerlingen;
- tussenuren: minstens één tussenuur, geen tussenuren (met een tussenuur bedoelen we een lestijd waarin een leerkracht vrij is en waarin hij, onder normale omstandigheden, geen les- of andere taken moet vervullen. De leerkracht kan deze lestijd vrij gebruiken voor lesvoorbereidingen, nawerk, e.d.);
- onderwijssoort: gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs;
- schoolgrootte: kleine school (1-20 leerkrachten), middelgrote school (21-30 leerkrachten), grote school (meer dan 30 leerkrachten);
- net: officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO), vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO), gemeenschapsonderwijs (GO);
- jongens: aandeel jongens in de leerlingenpopulatie.

2.2 Methode

Om te achterhalen welke groepen leerkrachten onderling verschillen qua welzijnspercepties werden een aantal statistische analyses uitgevoerd. Per welzijnsperceptie gingen we na welke van de hierboven opgesomde achtergrondkenmerken er een verband mee vertonen. Dit gebeurde telkens in twee stappen.

In een eerste stap gingen we per achtergrondkenmerk na of het statistisch significant verband hield met de welzijnsperceptie. Dit gebeurde via een

zogenaamde bivariate analyse: een analyse die de samenhang bekijkt tussen twee variabelen (hier: de welzijnsperceptie en een achtergrondkenmerk)

Vervolgens onderzochten we welke achtergrondkenmerken hun statistisch significant verband met de welzijnsperceptie behouden als we de invloed van de verschillende achtergrondkenmerken die in de eerste stap een verband vertoonden tegelijk nagaan op de welzijnsperceptie. Dit gebeurt via een zogenaamde multivariate analyse: een analyse die onderzoekt of de gevonden samenhang tussen een achtergrondkenmerk en de welzijnsperceptie overeind blijft wanneer deze samenhang gecontroleerd wordt voor het effect van andere achtergrondkenmerken. Een multivariate analyse heeft met andere woorden als bedoeling om schijneffecten uit te schakelen. De techniek die we hiervoor gebruiken is de regressieanalyse.

Voor meer uitleg over regressieanalyse verwijzen we naar bijlage 8.

2.3 Resultaten

Hieronder lichten we toe welke achtergrondkenmerken een rol spelen bij de verschillen die tussen leerkrachten bestaan op het vlak van hun welzijnspercepties. In de tabellen die we hierbij bespreken, nemen we enkel de bivariate analyses op met de achtergrondkenmerken die volgens de regressieanalyses hun statistisch significant verband met de welzijnspercepties behouden. Zoals hierboven reeds uitgelegd, controleren we via de regressieanalyse immers voor schijneffecten. De tabellen met de resultaten van de regressieanalyses zijn opgenomen in bijlage 8.

2.3.1 Ervaren belasting

De ervaren belasting betreft een schaal die gaat van 0 tot 4 waarbij de waarde 4 gelijk staat met 'als het zo doorgaat, ga ik eronder door' en de waarde 0 met 'ik ervaar mijn werk niet als zwaar belastend'. Hoe hoger de schaalscore, hoe sterker de leerkracht zich met andere woorden belast voelt.

Tabel 9.13 Ervaren belasting naar achtergrondkenmerken

	Ervaren belasting (schaal 0-4)	Significantie
Aanstellingsomvang		***
Voltijds (n=426)	2,5	
Deeltijds (n=117)	2,1	
Functie		***
Klastitularis (n=400)	2,6	
Leermeester (n=38)	1,8	
Gedeeltelijke klastitularis (n=29)	2,4	
Overige (n=59)	2,2	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Bovenstaande tabel geeft aan dat voltijds werkende leerkrachten zich zwaarder belast voelen dan deeltijds werkende leerkrachten. Wellicht komt dit voort uit het feit dat voltijdse leerkrachten meer moeten werken en bijgevolg minder (vrije) tijd hebben om te 'recupereren' van hun werk.

Van alle functies binnen het basisonderwijs voelen de klastitularissen zich het meest belast, op de voet gevolgd door de gedeeltelijke klastitularissen. De leermeesters voelen zich het minst belast. Dit zou kunnen te maken hebben met het feit dat leermeesters aanzienlijk minder tijd in hun job steken in vergelijking met de andere functies. Dat bleek althans uit het vorige deel van dit rapport.

2.3.2 Arbeidstevredenheid

De arbeidstevredenheid meten we via een 10-puntenschaal, waarbij een hogere score wijst op een hogere arbeidstevredenheid.

Tabel 9.14 Arbeidstevredenheid naar achtergrondkenmerken

	Arbeidstevredenheid (schaal 0-10)	Significantie
Geslacht		***
Man (n=88)	6,5	
Vrouw (n=458)	7,4	
Gezinssituatie		***
Gehuwd of samenwonend met partner (n=443)	7,3	
Alleenstaand (n=49)	6,2	
Inwonend bij familie of samenwonend met broer, zus, vriend of vriendin (n=44)	7,8	
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=154)	8,0	
Lager onderwijs (n=367)	7,0	
Meerdere onderwijsniveaus (n=19)	6,5	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Zoals we in bovenstaande tabel kunnen zien, zijn mannen minder tevreden met hun beroep dan vrouwen.

Daarnaast zien we dat alleenstaanden het minst tevreden zijn met hun beroep en dat leerkrachten die inwonen bij familie of samenwonen met broer, zus, vriend of vriendin het meest tevreden zijn.

Leerkrachten in het kleuteronderwijs zijn het meest tevreden met hun beroep. Leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werkzaam zijn, vertonen de laagste arbeidstevredenheid. Het gaat hier echter om slechts 19 leerkrachten zodat we moeten oppassen met conclusies op basis van deze groep.

2.3.3 Fysisch onwelbevinden

Het fysisch onwelbevinden verwijst naar het voorkomen van stressgerelateerde gezondheidsklachten zoals hartkloppingen, maagstoornissen, en dergelijke. We meten het fysisch onwelbevinden met betrekking van een schaal van 0 tot 9. Hoe hoger de schaalscore, hoe hoger het fysisch onwelbevinden.

Tabel 9.15 Fysisch onwelbevinden naar achtergrondkenmerken

	Fysisch onwelbevinden (schaal 0-9)	Significantie
Stresserende privé-gebeurtenis		*
Wel (n=136)	1,0	
Geen (n=387)	0,6	
Schoolgrootte		*
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=139)	0,7	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=197)	0,6	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=202)	0,9	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Uit bovenstaande tabel blijkt dat leerkrachten die de laatste tijd af te rekenen kregen met een privé-gebeurtenis die aanleiding kan geven tot een verhoogd stressgevoel, een hoger fysisch onwelbevinden vertonen dan leerkrachten voor wie dit niet het geval is. Het verschil is echter maar beperkt statistisch significant.

Daarnaast blijkt dat leerkrachten die op een middelgrote school werken het minst fysisch onwelbevinden vertonen en leerkrachten die op een grote school werken het meest. Ook deze verschillen zijn slechts beperkt statistisch significant.

2.3.4 Psychisch onwelbevinden

De schaal 'psychisch onwelbevinden' is een maat voor psychische klachten zoals concentratiemoeilijkheden, lusteloosheid, neerslachtigheid, en dergelijke. Het bereik van de schaal gaat van 0 tot 12. Een hogere schaalscore indiceert een hoger psychisch onwelbevinden.

Tabel 9.16 Psychisch onwelbevinden naar achtergrondkenmerken

	Psychisch onwelbevinden (schaal 0-12)	Significantie
Stresserende privé-gebeurtenis		***
Wel (n=136)	3,6	
Geen (n=388)	1,7	
Aanstellingsomvang		*
Voltijds (n=427)	2,4	
Deeltijds (n=112)	1,7	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

In bovenstaande tabel lezen we af dat leerkrachten die de laatste tijd af te rekenen kregen met een privé-gebeurtenis die aanleiding kan geven tot een verhoogd stressgevoel, een hoger psychisch onwelbevinden vertonen dan leerkrachten voor wie dit niet het geval is.

We zien ook dat voltijdse leerkrachten een hoger psychisch onwelbevinden hebben dan leerkrachten die deeltijds werken. Dit is wellicht verklaarbaar door het feit dat deeltijdse leerkrachten minder werken. Hierdoor staan ze minder bloot aan stresserende arbeidsomstandigheden.

2.3.5 Uitputting

De schaal 'uitputting' peilt naar de mate waarin men zich emotioneel opgebruikt voelt door het werk. De schaal gaat van 0 tot 54, waarbij een hogere score op meer uitputting wijst.

Tabel 9.17 Uitputting naar achtergrondkenmerken

	Uitputting (schaal 0-54)	Significantie
Anciënniteit		*
0-10 jaar (n=169)	14,8	
11-20 jaar (n=175)	15,8	
21-30 jaar (n=118)	17,8	
31 jaar en meer (n=53)	18,5	
Stresserende privé-gebeurtenis		***
Wel (n=135)	18,5	
Geen (n=391)	15,3	
Aanstellingsomvang		**
Voltijds (426)	16,7	
Deeltijds (n=115)	14,0	
Schoolgrootte		*
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=139)	16,4	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=199)	14,9	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=203)	17,1	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Volgens bovenstaande tabel is men meer uitgeput naarmate men meer anciënniteit heeft.

Ook het meemaken van een stressvolle privé-gebeurtenis zorgt ervoor dat leerkrachten meer uitgeput zijn.

Verder zijn voltijds werkende leerkrachten meer uitgeput dan hun deeltijds werkende collega's. Dit is wellicht weer verklaarbaar door het feit dat deeltijdse

leerkrachten minder werken waardoor ze minder bloot staan aan 'uitputtende' arbeidsomstandigheden.

Leerkrachten die werken op middelgrote scholen lijken tot slot minder uitgeput dan leerkrachten die werken op een grotere of kleinere school. In vergelijking met de leerkrachten van kleinere scholen zijn leerkrachten die werken op een grote school het meest uitgeput.

2.3.6 Vermijding

De schaal 'vermijding' meet in hoeverre men een negatieve, cynische en onverschillige houding heeft ontwikkeld ten aanzien van zijn leerlingen. Het schaalbereik gaat van 0 tot 30, waarbij een hogere score op meer vermijding wijst.

Tabel 9.18 Vermijding naar achtergrondkenmerken

	Vermijding (schaal 0-30)	Significantie
Geslacht		***
Man (n=86)	4,6	
Vrouw (n=447)	3,1	
Stresserende privé-gebeurtenis		**
Wel (n=135)	4,0	
Geen (n=383)	3,1	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Bovenstaande tabel toont ons dat mannen meer vermijding vertonen dan vrouwen.

Leerkrachten die de laatste tijd een stresserende gebeurtenis meemaakten, vertonen eveneens meer vermijding dan leerkrachten voor wie dit niet het geval is.

2.3.7 Competentie

De schaal 'competentie' geeft aan in hoeverre men het gevoel heeft succesvol te zijn in het werken met leerlingen. Een hogere score wijst weerom op meer competentie.

Tabel 9.19 Competentie naar achtergrondkenmerken

	Competentie (schaal 0-48)	Significantie
Stresserende privé-gebeurtenis		**
Wel (n=132)	34,8	
Geen (n=381)	36,8	
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=146)	37,8	
Lager onderwijs (n=359)	35,6	
Meerdere onderwijsniveaus (n=18)	32,4	
Net		**
GO (n=127)	37,8	
OGO (n=121)	34,9	
VGO (n=280)	35,9	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Leerkrachten die geen recente stresserende privé-gebeurtenis meemaakten, voelen zich competenter dan hun collega's die wel een stresserende privé-gebeurtenis meemaakten.

Leerkrachten in het kleuteronderwijs voelen zich competenter dan leerkrachten in het lager onderwijs. Leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werken, voelen zich minder competent in vergelijking met leerkrachten die slechts binnen één onderwijsniveau werken. Denken we er wel weer aan dat het hier om slechts 18 leerkrachten gaat.

Leerkrachten uit het OGO hebben in vergelijking met leerkrachten uit de twee andere netten de laagste competentiescore en leerkrachten uit het GO hebben in vergelijking met de twee andere netten een hogere competentiescore.

Uit de bivariate analyses bleek dat leerkrachten met een grotere (gemiddelde) klasgrootte zich competenter voelen dan leerkrachten met een kleinere (gemiddelde) klasgrootte. Aangezien we slechts voor 384 van de 547 leerkrachten over de gemiddelde klasgrootte beschikken, namen we dit kenmerk niet op in de regressieanalyse. Bijgevolg kunnen we niet nagaan of het verband met klasgrootte overeind blijft wanneer het gecontroleerd wordt voor andere achtergrondkenmerken. Het verband tussen de gemiddelde klasgrootte en de competentie is evenwel maar beperkt statistisch significant.

2.3.8 Besluit

Van al de achtergrondkenmerken die we onderzochten, blijkt het meemaken van een stresserende privé-gebeurtenis de belangrijkste invloed te hebben op de welzijnspercepties. Leerkrachten die in deze situatie verkeren, vertonen een hoger psychisch onwelbevinden, een hoger fysisch onwelbevinden, zijn meer uitgeput,

vertonen meer vermijding en voelen zich minder competent dan leerkrachten die niet te kampen hebben met een stresserende privé-gebeurtenis.

De aanstellingsomvang speelt eveneens een rol in het welzijn van leerkrachten. Voltijds werkende leerkrachten voelen zich sterker belast, hebben een hoger psychisch onwelbevinden en zijn meer uitgeput dan deeltijds werkende leerkrachten.

Leerkrachten in het kleuteronderwijs zijn meer tevreden met hun werk en voelen zich competenter dan de leerkrachten uit het lager onderwijs en de leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werkzaam zijn. De leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werken, zijn het minst tevreden en voelen zich het minst competent wanneer we ze vergelijken met leerkrachten die enkel in het kleuter- of enkel in het lager onderwijs werken.

Mannen zijn minder tevreden over hun werk en vertonen meer vermijding dan vrouwen.

Leerkrachten op middelgrote scholen zijn minder uitgeput en vertonen een lager fysisch onwelbevinden in vergelijking met leerkrachten uit kleine of grote scholen. Leerkrachten op grote scholen zijn meer uitgeput en hebben een hoger fysisch onwelbevinden dan leerkrachten op kleinere scholen.

Verder blijkt dat klastitularissen zich het meest en leermeesters zich het minst belast voelen in vergelijking met leerkrachten die een andere functie uitoefenen.

Hoe langer een leerkracht binnen het onderwijs werkt, hoe meer uitgeput hij is.

Wat de gezinssituatie betreft, blijkt dat alleenstaanden het minst tevreden zijn met hun werk en dat leerkrachten die inwonen bij familie of samenwonen met broer, zus, vriend of vriendin het meest tevreden zijn.

Tot slot stelden we vast dat leerkrachten uit het OGO zich minder competent voelen dan leerkrachten uit de andere netten en dat leerkrachten uit het GO zich competenter voelen dan de leerkrachten uit de overige twee netten.

Het al dan niet hebben van thuiswonende kinderen, de onderwijssoort (gewoon versus buitengewoon onderwijs), het al dan niet beschikken over tussenuren en het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie lijken geen invloed te hebben op het welzijn van leerkrachten.

De besproken achtergrondkenmerken bieden reeds een eerste (beperkte) verklaring voor de verschillen die tussen leerkrachten bestaan op het vlak van hun welzijnspercepties. In hoofdstuk 11 gaan we na of de verbanden die we zonet vonden overeind blijven wanneer we ze controleren voor het effect van de jobkenmerken. Vooraleer het effect van de jobkenmerken op taakbelasting te bestuderen, bekijken we in het volgende hoofdstuk eerst in detail hoe de job als leerkracht eruit ziet.

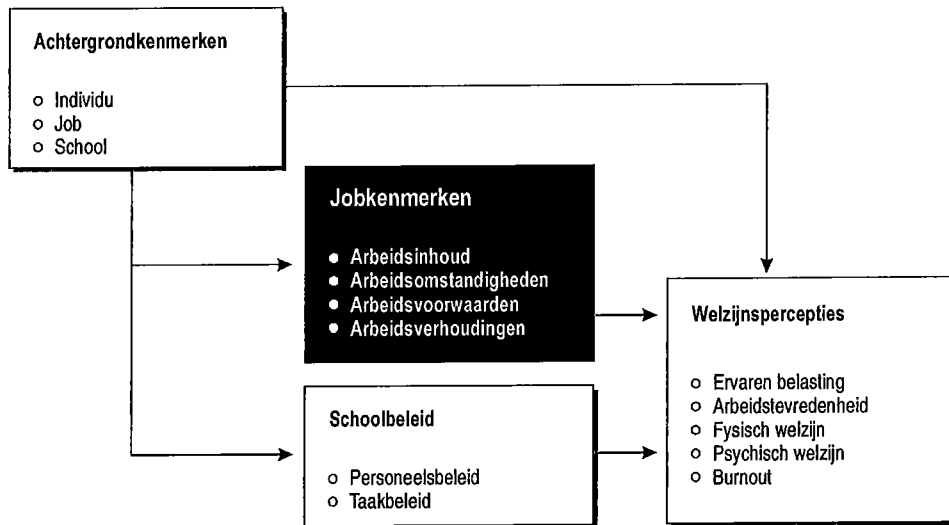
HOOFDSTUK 10

HOE ZIET DE JOB ALS LEERKRACHT ERUIT?

In dit hoofdstuk spitsen we ons toe op de kenmerken van het lerarenberoep. We bestuderen hiervoor vier soorten jobkenmerken: de arbeidsinhoud, de arbeidsomstandigheden, de arbeidsvoorwaarden en de arbeidsverhoudingen. In het eerste deel van dit hoofdstuk geven we een algemene beschrijving van de verschillende jobkenmerken. Daarna onderzoeken we of de job er anders uitziet in functie van een aantal achtergrondkenmerken zoals het aantal jaren dat een leerkracht werkt, het onderwijsniveau waarbinnen een leerkracht werkzaam is en grootte van de school waar de leerkracht werkt. In het volgende hoofdstuk onderzoeken we in hoeverre de taakbelasting van leerkrachten samenhangt met de verschillende jobkenmerken.

1. De verschillende aspecten van het lerarenberoep

In deze paragraaf gaan we uitgebreid in op de volgende vier aspecten van het lerarenberoep: de arbeidsinhoud, de arbeidsomstandigheden, de arbeidsvoorwaarden en de arbeidsverhoudingen. Onderstaande figuur geeft weer waar we ons op dit moment bevinden in ons analysekader.



Figuur 10.1 Analyse kader: de jobkenmerken

1.1 Arbeidsinhoud

Op de arbeidsinhoud gingen we in deel 2 van dit rapport reeds gedeeltelijk in. Daar werd immers het takenpakket en de tijdsbesteding van de leerkrachten besproken. Hier bekijken we de mate van autonomie waarover leerkrachten beschikken, de tijdsdruk waaronder ze moeten werken, de concentratie die het werk vereist en de veeleisendheid van het werk. We bekijken eveneens of leerkrachten behoefte aan taakverrijking hebben. Onder taakverrijking verstaan we het aanvullen of zelfs volledig vervangen van zijn takenpakket door niet-lesgebonden taken. Daarnaast gaan we in op de mate waarin leerkrachten lesgeven als routine beschouwen en op hun houding ten aanzien van rotatie. Onder rotatie verstaan we hier het regelmatig veranderen van leerjaar of kleuterklas waaraan men lesgeeft. We staan ook kort stil bij de ondersteuning van leerkrachten uit het kleuteronderwijs door kinderverzorgsters. Tot slot nemen we de tevredenheid met enkele aspecten van de arbeidsinhoud onder de loep.

1.1.1 Autonomie

Een eerste belangrijk jobkenmerk dat thuishoort bij de arbeidsinhoud, betreft de mate van autonomie waarover leerkrachten beschikken. Om te achterhalen hoeveel autonomie leerkrachten hebben, vroegen we hen aan te geven hoeveel speelruimte ze in de klas hebben om naar eigen goeddunken te handelen bij een 10-tal zaken zoals onder andere het lestempo, het organiseren van alternatieve leeractiviteiten en de evaluatievorm van de leerstof. Onderstaande tabel bevat de verschillende elementen die leerkrachten op die manier moesten beoordelen.

Tabel 10.1 Autonomie, in %

Hoeveel speelruimte heeft u in uw klas om naar eigen goeddunken te handelen bij volgende zaken?	Zeer veel speelruimte	Eerder veel speelruimte	Niet veel/niet weinig speelruimte	Eerder weinig speelruimte	Zeer weinig of geen speelruimte
1. de wijze van lesgeven (n=533)	33,8%	47,8%	12,2%	4,9%	1,3%
2. de inhoud van de leerstof (n=532)	16,2%	35,3%	25,8%	17,1%	5,6%
3. de wijze van orde handhaven (n=527)	26,9%	47,4%	20,5%	4,0%	1,1%
4. het organiseren van alternatieve leeractiviteiten (projectwerk, ...) (n=530)	21,5%	42,1%	20,9%	10,6%	4,9%
5. deelname aan nascholingsactiviteiten (n=521)	14,2%	34,6%	28,0%	14,8%	8,5%
6. aanpassing van uw lessenrooster (welke vakken wanneer) aan de omstandigheden (n=520)	21,0%	44,0%	20,2%	10,4%	4,4%
7. het lestempo (n=527)	20,5%	36,4%	25,4%	11,8%	5,9%
8. de evaluatievorm (toets) van de leerstof (n=495)	17,0%	44,9%	25,3%	10,9%	2,0%
9. de inrichting van uw lokaal (posters, planten, opstelling banken, ...) (n=527)	43,5%	38,3%	9,1%	5,3%	3,8%
10. de lesdoelen (n=526)	9,5%	31,9%	35,7%	14,8%	8,0%

Uit deze tabel blijkt dat, op de deelname aan nascholingsactiviteiten en de lesdoelen na, meer dan de helft van de leerkrachten aangeeft dat ze over veel speelruimte beschikken met betrekking tot de bevraagde zaken. De meeste leerkrachten hebben veel speelruimte bij de wijze van lesgeven (82%), de inrichting van hun lokaal (82%) en de wijze van orde handhaven (74 %). Meer dan 60% beschikt bovendien over veel speelruimte om naar eigen goeddunken te handelen bij het organiseren van alternatieve leeractiviteiten en het kiezen van een evaluatievorm voor de leerstof. 65% geeft aan dat hij zijn lessenrooster kan aanpassen aan de omstandigheden. Iets meer dan de helft heeft veel autonomie bij de inhoud van de leerstof en het lestempo.

Op basis van de tien bevraagde aspecten stelden we de 10-puntenschaal 'autonomie' samen, waarbij een hogere schaalscore wijst op meer autonomie. De gemiddelde autonomie-score over alle leerkrachten bedraagt 6,7, hetgeen betekent dat de gemiddelde leerkracht over een zekere mate van autonomie beschikt. Slechts 14% van de leerkrachten heeft een score die lager is dan 5. Dit betekent dat slechts 14% weinig autonomie heeft bij de uitoefening van zijn job.

1.1.2 Tijdsdruk

Een tweede aspect van de arbeidsinhoud dat we onder de loep nemen, is de tijdsdruk waaronder leerkrachten moeten werken. Onder tijdsdruk verstaan we

vooral de hoeveelheid werk die iemand moet verzetten en de tijdspanne waarover hij beschikt om dit te doen. Via de items die in onderstaande tabel werden opgenomen, proberen we ons een idee te vormen van de tijdsdruk waaronder leerkrachten werken.

Tabel 10.2 Tijdsdruk, in %

In welke mate bent u het eens met elk van volgende uitspraken? Elke uitspraak heeft betrekking op uw gehele functie als leerkracht.	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Ik moet aan een hoog tempo werken. (n=542)	38,4%	35,4%	19,0%	5,2%	2,0%
2. Ik moet onder tijdsdruk werken. (n=542)	32,7%	35,6%	21,2%	8,7%	1,9%
3. Ik heb voldoende tijd om al het werk af te krijgen. (n=541)	5,6%	21,8%	24,4%	37,9%	10,4%
4. Ik moet heel veel werk doen. (n=536)	35,1%	39,2%	20,5%	4,5%	0,8%
5. Ik heb hectisch werk. (n=535)	13,5%	25,8%	35,0%	18,5%	7,3%

Ongeveer 70% van de leerkrachten vindt dat hij aan een hoog tempo moet werken, onder tijdsdruk moet werken en heel veel werk moet verzetten. Een kleine helft is van oordeel dat hij hectisch werk heeft. Bovendien vindt ongeveer de helft dat ze over onvoldoende tijd beschikt om al het werk af te krijgen.

Op basis van de bevraagde items, construeerden we de 10-puntenschaal 'tijdsdruk', waarbij een hogere schaalscore meer tijdsdruk inhoudt. Het gemiddelde op deze schaal bedraagt 6,7, hetgeen betekent dat leerkrachten onder een zekere mate van tijdsdruk staan. 14% van de leerkrachten heeft een schaalscore die onder het middelpunt (5) ligt, hetgeen wil zeggen dat slechts 14% van de leerkrachten geen tijdsdruk ervaart.

1.1.3 Concentratie

Een volgend aspect van de arbeidsinhoud heeft betrekking op de concentratie die het werk vereist. Om hier een idee van te krijgen, legden we de leerkrachten de vier items voor die in onderstaande tabel werden opgenomen.

Tabel 10.3 Concentratie die het werk vereist, in %

In welke mate bent u het eens met elk van volgende uitspraken? Elke uitspraak heeft betrekking op uw gehele functie als leerkracht.	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Mijn werk vereist (meer dan 75% van de tijd) intensief nadenken. (n=542)	19,2%	33,6%	29,7%	16,2%	1,3%
2. Ik moet gedurende lange tijd veel informatie onthouden. (n=540)	15,4%	29,4%	35,6%	16,5%	3,2%
3. Mijn werk vergt dat ik er voortdurend (meer dan 75% van de tijd) mijn gedachten bijhoud. (n=544)	53,9%	32,5%	10,7%	2,8%	0,2%
4. Mijn werk vergt voortdurend (meer dan 75% van de tijd) veel aandacht van mij. (n=542)	57,9%	32,3%	7,2%	2,4%	0,2%

Bijna alle leerkrachten geven aan dat het werk als leerkracht veel aandacht vraagt. Volgens iets meer dan de helft vereist het intensief nadenken en een kleine helft moet gedurende lange tijd veel informatie onthouden.

Als we op basis van deze items een 10-puntenschaal maken, dan vinden we hierop een gemiddelde score van 7,3. Dit wil zeggen dat het werk tamelijk veel concentratie vraagt. Een hogere score betekent immers dat meer concentratie vereist is. Amper 6% heeft een schaalscore die lager ligt dan 5: slechts een klein percentage geeft met andere woorden aan dat zijn werk niet veel concentratie vergt.

1.1.4 Veeleisend werk

Een vierde aspect dat thuishoort onder de arbeidsinhoud heeft betrekking op de eisen die het werk stelt. 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.

Tabel 10.4 Veeleisendheid van het werk, in %

In welke mate bent u het eens met elk van volgende uitspraken? Elke uitspraak heeft betrekking op uw gehele functie als leerkracht.	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Ik moet in mijn werk veel dingen tegelijk in de gaten houden. (n=544)	68,2%	25,9%	3,7%	1,8%	0,4%
2. Ik word op mijn werk vaak voor onverwachte gebeurtenissen geplaagd. (n=544)	30,0%	34,6%	25,2%	8,6%	1,7%
3. Mijn werk vereist creativiteit. (n=544)	75,7%	22,4%	1,7%	0,2%	0,0%
4. Mijn werk vereist dat ik nieuwe dingen leer. (n=544)	64,5%	32,0%	2,9%	0,6%	0,0%

Bijna alle leerkrachten zeggen dat hun werk creativiteit vereist, nieuwe dingen leert en veel dingen tegelijk in de gaten houdt. 65% wordt op zijn werk vaak voor onverwachte gebeurtenissen geplaagd.

Als we deze items samennemen in een 10-puntenschaal, dan bedraagt het gemiddelde op deze schaal 8,6. Het werk als leerkracht is dus veeleisend. Dit blijkt ook uit het feit dat bijna geen enkele leerkracht (0,6%) onder het middelpunt scoort op de schaal 'veeleisend werk'.

1.1.5 Behoefte aan taakverrijking

Verder onderzochten we de behoefte aan taakverrijking. De behoefte aan taakverrijking houdt in dat men (momenteel of op termijn) zijn takenpakket graag zou aanvullen met of zelfs volledig vervangen door niet-lesgebonden taken en vindt dat er hier meer mogelijkheden voor zouden moeten zijn. We bevroegen dit aspect via de volgende items.

Tabel 10.5 Behoefte aan taakverrijking, in %

In welke mate bent u het eens met volgende uitspraken?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Ik zou op dit ogenblik graag minder lesgeven en in de plaats daarvan meer niet-lesgebonden taken ¹ opnemen als hoofdopdracht ² . (n=543)	9,8%	10,7%	20,4%	32,8%	26,3%
2. Ik zou op termijn graag minder lesgeven en in de plaats daarvan meer niet-lesgebonden taken opnemen als hoofdopdracht. (n=539)	11,0%	21,2%	18,7%	27,6%	21,5%
3. Ik zou op dit ogenblik liever geen les meer geven en enkel niet-lesgebonden taken opnemen als hoofdopdracht. (n=542)	3,9%	3,7%	12,0%	32,3%	48,2%
4. Ik zou op termijn liever geen les meer geven, en enkel niet-lesgebonden taken opnemen als hoofdopdracht. (n=540)	6,1%	8,5%	19,1%	26,3%	40,0%
5. Er zouden meer mogelijkheden moeten zijn om minder les te geven en in de plaats daarvan meer niet-lesgebonden taken op te nemen als hoofdopdracht. (n=540)	17,4%	25,4%	29,3%	16,5%	11,5%
6. Er zouden meer mogelijkheden moeten zijn voor leerkrachten die liever geen les meer geven, maar in de plaats daarvan niet-lesgebonden taken willen opnemen als hoofdopdracht. (n=542)	29,2%	38,4%	21,8%	7,2%	3,5%

Op dit ogenblik zou ongeveer één op vijf leerkrachten graag minder lesgeven en meer niet-lesgebonden taken opnemen als hoofdopdracht. Op termijn wil zelfs één op drie leerkrachten dit. Ongeveer 8% zou op dit ogenblik liever geen les meer

geven en enkel nog niet-lesgebonden taken opnemen. Op termijn zou 15% dit willen doen. De meeste leerkrachten hebben dus geen behoefte aan taakverrijking, noch op korte, noch op lange termijn. Dit sluit aan bij de resultaten die we vonden in hoofdstuk 6. Daar vonden we dat lesgeven als dé taak van een leerkracht wordt beschouwd.

Een kleine helft van de leerkrachten vindt wel dat er meer mogelijkheden zouden moeten zijn om minder les te geven en in de plaats daarvan meer niet-lesgebonden taken op te nemen als hoofdplicht. Ongeveer tweederde van de leerkrachten vindt zelfs dat er meer mogelijkheden moeten zijn voor leerkrachten die liever geen les meer geven, maar in de plaats daarvan niet-lesgebonden hoofdtaken willen opnemen als hoofdplicht. Dit betekent dat niet enkel de leerkrachten die zelf behoefte hebben aan taakverrijking positief staan ten aanzien van taakverrijking. Er zijn blijkbaar heel wat leerkrachten die positief staan ten aanzien van taakverrijking, onafhankelijk of ze hier zelf behoefte aan hebben of niet.

Brengen we deze items²¹ samen in een 10-puntenschaal, dan blijkt dat het gemiddelde hierop 3,7 bedraagt. Dit betekent dat de gemiddelde leerkracht geen behoefte heeft aan taakverrijking. Dit neemt niet weg dat er toch een kleine groep leerkrachten bestaat die er wel behoefte aan heeft. Eén op vier leerkrachten scoort immers boven het middelpunt (5) van de schaal 'behoefte aan taakverrijking'.

1.1.6 Routine en rotatie

Aangezien een loopbaan als leerkracht vrijwel vlak is, polsten we via de vier onderstaande vragen naar de gevoelens van routine van leerkrachten en naar hun houding ten aanzien van rotatie.

Tabel 10.6 Houding t.a.v. routine en rotatie, in %

In welke mate bent u het eens met volgende uitspraken?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Lesgeven is zo veelzijdig dat ik steeds nieuwe mogelijkheden en uitdagingen ontdek. (n=545)	40,2%	46,2%	10,3%	3,1%	0,2%
2. Steeds in dezelfde leerjaren/kleuterklassen staan, beschouw ik als positief: het vermindert de stress. (n=542)	24,5%	30,8%	22,3%	15,5%	6,8%
3. Het is belangrijk regelmatig nieuwe leerjaren/kleuterklassen te krijgen om de routine van het lesgeven te doorbreken. (n=543)	7,7%	17,5%	25,8%	32,6%	16,4%
4. Lesgeven wordt na verloop van tijd routine: het daagt niet meer uit. (n=542)	2,6%	5,7%	14,4%	47,6%	29,7%

²¹ Omdat het zesde item op meer dan één factor laadde, brachten we enkel de eerste 5 items samen in een 10-puntenschaal.

Leerkrachten lijken het niet eens te zijn met het feit dat lesgeven op de duur routine wordt. Volgens de overgrote meerderheid (86%) is lesgeven zo veelzijdig dat ze steeds nieuwe mogelijkheden en uitdagingen ontdekken. Slechts 8% is het eens met de bewering dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt en niet meer uitdaagt.

Daarnaast lijken leerkrachten over het algemeen niet direct voorstander te zijn van rotatie. Meer dan de helft van de leerkrachten vindt het positief om steeds in dezelfde klas te staan omdat dit de stress vermindert. Voor 22% is dit niet het geval. Verder vindt slechts 25% het belangrijk om regelmatig nieuwe leerjaren te krijgen om de routine van het lesgeven te doorbreken. De helft is het hier niet mee eens.

Op basis van de juist besproken items werd noch een rotatie- (met item 2 en 3 uit tabel 10.6) noch een routineschaal (met item 1 en 4 uit tabel 10.6) gemaakt omdat in elke schaal slechts twee items konden opgenomen worden en de interne consistentie van beide schalen te laag was.²²

1.1.7 Ondersteuning door kinderverzorgster

Vanaf 1 september 2001 kunnen in het kleuteronderwijs kinderverzorgers ingeschakeld worden. Elke autonome kleuterschool of basisschool met kleuterafdeling kan vanaf dan rekenen op een kinderverzorg(st)er voor minstens 8 uren per week.

Van alle bevroegde (gedeeltelijke) klastitularissen uit het kleuteronderwijs, wordt 27% ondersteund door een kinderverzorg(st)er. Het zijn vooral de leerkrachten met de jongste kinderen die op ondersteuning kunnen rekenen. Bijna al de leerkrachten die ondersteuning van een kinderverzorgster krijgen, vinden dat deze ondersteuning hun werk als leerkracht verlicht. 38% van deze leerkrachten vindt dat dit zijn werk sterk verlicht en 56% vindt dat dit zijn werk in beperkte mate verlicht.

1.1.8 Tevredenheid met de arbeidsinhoud

Tot slot van onze bespreking van de arbeidsinhoud gaan we in op de tevredenheid van de leerkrachten met enkele aspecten van de arbeidsinhoud.

²² De Cronbach's alpha van de routineschaal bedroeg 0,45 en van de rotatieschaal 0,64.

Tabel 10.7 Tevredenheid met aspecten van de arbeidsinhoud, in %

Hoe tevreden bent u met ...	Tevreden	Neutraal	Ontevreden
1. de inhoud van uw job (n=540)	82,2%	13,0%	4,8%
2. de werkdruk (n=541)	13,9%	26,3%	59,9%
3. de mogelijkheden om van het werk te leren (n=535)	55,0%	39,1%	6,0%
4. de mate waarin u initiatief kunt nemen tijdens het werk (n=540)	79,6%	16,9%	3,5%
5. het lesgeven zelf (n=540)	91,9%	6,7%	1,5%
6. het leerplan/de leerplannen waarover u beschikt (n=537)	35,4%	43,8%	20,9%

Bijna alle leerkrachten zijn tevreden met het lesgeven zelf en meer dan 80% is ook tevreden met de inhoud van zijn job. De meeste leerkrachten (80%) zijn tevreden over de mate waarin ze initiatief kunnen nemen tijdens het werk. Slechts 55% is tevreden met de mogelijkheid om van het werk te leren. Bijna 40% staat hier neutraal tegenover. Over de leerplannen zijn meer leerkrachten tevreden (35%) dan ontevreden (21%). Een kleine helft staat er echter neutraal tegenover. Over de werkdruk bestaat de meeste ontevredenheid: 60 % is hier ontevreden mee en slechts 14 % is er tevreden mee.

Uit de APS-survey van 2001 weten we ook hoe tevreden de Vlaamse beroepsbevolking met een aantal van deze aspecten is.²³ Bijgevolg kunnen we de tevredenheid van de leerkrachten hiermee vergelijken. Uit deze vergelijking blijkt dat leerkrachten ongeveer even tevreden zijn met de inhoud van hun job, de mate waarin ze initiatief kunnen nemen tijdens het werk en de mogelijkheid om van het werk te leren als de rest van de beroepsbevolking. Het percentage leerkrachten dat ontevreden is met de mogelijkheid om van het werk te leren (6%) ligt evenwel lager dan het percentage dat hierover binnen de gehele beroepsbevolking ontevreden is (21%). Wat de tevredenheid met de werkdruk betreft, vinden we een aanzienlijk verschil tussen leerkrachten en andere werknemers. Van de beroepsbevolking is ongeveer de helft tevreden met de werkdruk. Dit percentage ligt 3,5 keer hoger dan bij de leerkrachten (14%). Bovendien is slechts 25% van de beroepsbevolking ontevreden met de werkdruk. Bij leerkrachten ligt dit percentage meer dan dubbel zo hoog (60%).

1.2 Arbeidsomstandigheden

Wat de arbeidsomstandigheden betreft, onderzoeken we de materiële omstandigheden waarin de leerkrachten werken, de kenmerken van de leerlingen waarmee de leerkrachten werken, de relatie van de leerkrachten met de ouders en

²³ De APS-survey is een survey die jaarlijks afgenomen wordt bij de Vlaamse bevolking. In 2001 werden in dit kader meer dan 700 werkenden uit Vlaanderen bevroegd.

het aantal scholen waar de leerkracht lesgeeft. Daarnaast gaan we ook in op het aantal leerlingen waaraan de leerkrachten lesgeven.

1.2.1 Materiële omstandigheden

Om een idee te krijgen van de materiële omstandigheden waarin leerkrachten werken, vroegen we hen een 10-tal materiële zaken te beoordelen²⁴ (zie onderstaande tabel). Als deze materiële zaken worden door minstens ongeveer de helft van de leerkrachten als goed beoordeeld.

Tabel 10.8 Beoordeling materiële omstandigheden, in %

Hoe beoordeelt u ...	Zeergoed	Eerdergoed	Neutraal	Eerderslecht	Zeerslecht
1. de kwaliteit van het schoolgebouw uit onderwijskundig oogpunt? (n=536)	15,3%	39,0%	23,5%	18,1%	4,1%
2. de ligging van het schoolgebouw? (n=539)	33,8%	42,3%	15,0%	7,8%	1,1%
3. de inrichting van de school in het algemeen? (n=538)	11,5%	45,7%	28,1%	13,4%	1,3%
4. de inrichting van uw leslokaal (leslokalen)? (n=536)	12,9%	50,4%	22,2%	12,5%	2,1%
5. de beschikbaarheid van de leslokalen op school? (n=534)	11,2%	39,7%	30,0%	15,9%	3,2%
6. de grootte van uw leslokaal (leslokalen)? (n=540)	17,4%	30,2%	18,0%	26,3%	8,2%
7. de globale beschikbaarheid van materialen, hulpmiddelen en machines, die u nodig hebt voor uw taak als leerkracht? (n=540)	12,4%	42,4%	27,6%	16,7%	0,9%
8. de globale kwaliteit van materialen, hulpmiddelen en machines waarover u beschikt? (n=537)	13,2%	44,0%	31,3%	11,2%	0,4%
9. de globale beschikbaarheid van lesmethoden en leerboeken? (n=536)	17,2%	47,0%	28,0%	7,3%	0,6%
10. de globale kwaliteit van de lesmethoden en leerboeken waarover u beschikt? (n=534)	16,3%	52,1%	25,8%	5,4%	0,4%
11. de accommodatie om op school te werken tijdens tussenuren? (n=519)	10,8%	36,8%	36,6%	12,9%	2,9%

Meer dan de helft van de leerkrachten vindt de kwaliteit en de inrichting van de school goed. Meer dan 20% beoordeelt de kwaliteit van het schoolgebouw echter als slecht. De ligging van het schoolgebouw is volgens meer dan drie kwart van de leerkrachten goed.

²⁴ Bij de interpretatie van de resultaten moeten we er rekening mee houden dat de bevroegde leerkrachten afkomstig zijn uit 37 scholen.

Ongeveer de helft beoordeelt de beschikbaarheid en de grootte van de leslokalen als goed. Eén op drie vindt de leslokalen te klein en volgens één op vijf leerkrachten is de beschikbaarheid van leslokalen slecht. De inrichting van hun leslokaal (leslokalen) is volgens 63% van de leerkrachten goed.

De beschikbaarheid en kwaliteit van lesmethoden en leerboeken is volgens ongeveer twee derde van de leerkrachten goed.

Ook de beschikbaarheid en kwaliteit van materialen, hulpmiddelen en machines mogen op een goede beoordeling rekenen van meer de helft van de leerkrachten. Ongeveer 30% staat er echter neutraal tegenover.

Een kleine helft geeft een goede beoordeling aan de accommodatie om op school te werken tijdens tussenuren, meer dan één derde heeft er geen uitgesproken mening over.

Op basis van de net besproken materiële zaken, bouwden we de 10-puntenschaal 'materiële omstandigheden' op. De gemiddelde schaalscore is 6,4, hetgeen erop wijst dat de materiële omstandigheden waarin leerkrachten werken over het algemeen behoorlijk zijn, maar niet echt goed. Slecht voor een kleine groep zijn de materiële omstandigheden slecht (16% heeft een schaalscore onder de 5).

Wanneer we leerkrachten vragen naar hun tevredenheid met de materiële omstandigheden in het algemeen, blijkt ongeveer de helft tevreden te zijn, een kwart staat er neutraal tegenover en een kwart is er ontevreden over. Uit de hierboven reeds aangehaalde APS-survey weten we ook hoe tevreden de Vlaamse beroepsbevolking met zijn fysieke werkomstandigheden is. Binnen de beroepsbevolking blijkt de tevredenheid met de fysieke werkomstandigheden gevoelig hoger te liggen: 75% van de werknemers is er immers tevreden mee, terwijl slechts circa 10% er ontevreden mee is.

1.2.2 Leerlingen

Via onderstaande items peilden we naar het gedrag, de houding en de capaciteiten van de leerlingen.

Tabel 10.9 Beoordeling leerlingkenmerken, in %

In welke mate bent u het eens met volgende uitspraken over uw leerlingen van dit schooljaar (2001-2002)?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Mijn leerlingen hebben een te laag niveau. (n=539)	5,2%	16,9%	30,6%	35,6%	11,7%
2. Ik heb te veel probleemleerlingen (leerproblemen, gedragsproblemen, sociale problemen). (n=534)	14,0%	23,0%	31,1%	24,5%	7,3%
3. Mijn leerlingen zijn geconcentreerd. (n=533)	3,9%	31,3%	33,6%	27,4%	3,8%
4. Mijn leerlingen gedragen zich goed. (n=538)	11,0%	51,3%	23,8%	12,8%	1,1%
5. Mijn leerlingen waarderen mij. (n=541)	25,0%	61,6%	12,2%	1,1%	0,2%
6. Mijn leerlingen gehoorzamen mij. (n=538)	24,5%	63,6%	10,2%	1,7%	0,0%
7. Mijn leerlingen zijn gemotiveerd. (n=539)	15,0%	50,8%	26,4%	6,9%	0,9%
8. Mijn klas(sen) is (zijn) te heterogeen samengesteld (bv. wat betreft het niveau). (n=531)	8,7%	24,5%	33,9%	25,2%	7,7%

De meeste leerkrachten voelen zich gewaardeerd door hun leerlingen (87%) en vinden hun leerlingen gehoorzaam (88%). Volgens ongeveer 65% van de leerkrachten gedragen de leerlingen zich goed en zijn ze gemotiveerd. Eén kwart heeft hierover geen uitgesproken mening. Ongeveer één op drie leerkrachten heeft te veel probleemleerlingen, vindt dat zijn klas(sen) te heterogeen is (zijn) samengesteld en vindt dat de leerlingen niet geconcentreerd zijn. Circa één op drie neemt t.a.v. deze aspecten een neutraal standpunt in en bijna één op drie is het er niet meer eens. Meer dan één op vijf leerkrachten vindt dat de leerlingen een te laag niveau hebben, een kleine helft is het hier echter niet mee eens.

Als we met de bevraagde leerlingaspecten een 10-puntenschaal samenstellen, dan vinden we hierop een gemiddelde schaalscore van 6,3. Leerkrachten geven m.a.w. een licht positieve globale beoordeling van de leerlingkenmerken. 17 % heeft een schaalscore onder de 5, hetgeen betekent dat 17% de kenmerken van de leerlingen in negatieve zin beoordeelt.

Als we leerkrachten vragen hoe tevreden ze met hun leerlingen zijn, dan blijkt dat 77% van de leerkrachten tevreden is. Slechts 4% is ontevreden met zijn leerlingen.

1.2.3 Klasgrootte

Door leerkrachten wordt de klasgrootte vaak als de belastende factor bij uitstek aangewezen: de belasting zou groter zijn naarmate men meer leerlingen in zijn klas heeft. Daarom stelden we de leerkrachten een aantal vragen over hun klasgrootte. In de eerste plaats vroegen we hen naar het aantal leerlingen waaruit

de klas(sen) bestaat waaraan ze lesgeven. Vervolgens vroegen we hen naar de beoordeling van hun (gemiddelde) klasgrootte en naar de ideale klasgrootte. Ten slotte peilden we ook naar de mate waarin leerkrachten tevreden zijn met de grootte van de klassen waaraan ze lesgeven. Op de laatste vraag na, werden deze vragen door niet meer dan 80% van de leerkrachten beantwoord: 30% van de leerkrachten vulde de vraag naar de klasgrootte niet in, 20% van de leerkrachten gaf geen antwoord op de vraag naar hun beoordeling van hun (gemiddelde) klasgrootte en op de vraag naar de ideale klasgrootte. De hier besproken data over de klasgrootte hebben bijgevolg slechts betrekking op een gedeelte van de bevroegde leerkrachten.

Ook op de vraag naar het aantal klassen waaraan de leerkracht lesgeeft, gaf slechts 77% van de leerkrachten een antwoord. Op basis van deze antwoorden weten we dat de overgrote meerderheid (74%) slechts aan één klas lesgeeft. Voor de leerkrachten die aan meer dan één klas lesgeven, berekenden we de gemiddelde klasgrootte over al de klassen waaraan de leerkracht lesgeeft. Wanneer we hierna over de klasgrootte van een leerkracht spreken, dan gaat het voor de leerkrachten met meer dan één klas over de gemiddelde klasgrootte over de verschillende klassen waaraan de leerkracht lesgeeft.

Het aantal leerlingen per klas ligt in het *buitengewoon onderwijs* (o.w.v. de specifieke aanpak die nodig is voor de leerlingen binnen deze onderwijssoort) substantieel lager dan in het gewoon onderwijs. Dat blijkt ook uit onze bevraging. Wanneer we de gemiddelde klasgrootte over alle leerkrachten berekenen, dan blijkt dat de gemiddelde klas in het gewoon onderwijs 20 leerlingen telt en in het buitengewoon onderwijs 8 leerlingen. Daarom richten we ons verder enkel op de klasgrootte in het gewoon onderwijs.

Tabel 10.10 (Gemiddelde) klasgrootte van leerkrachten uit het gewoon onderwijs (n=337), in %

Klasgrootte	
Minder dan 15 leerlingen	13,1
Minimum 15 en minder dan 20 leerlingen	29,4
Minimum 20 en minder dan 25 leerlingen	44,2
25 of meer leerlingen	13,4

De gemiddelde leerkracht in het gewoon basisonderwijs heeft 20 leerlingen in zijn klas. Meer dan de helft van de leerkrachten (58%) heeft 20 of meer leerlingen; 13% heeft zelfs 25 of meer leerlingen. Hetzelfde percentage heeft minder dan 15 leerlingen.

De ideale klas telt voor de gemiddelde leerkracht uit het gewoon onderwijs 17,5 leerlingen, hetgeen ongeveer 2,5 leerlingen minder is dan de feitelijke klasgrootte van de gemiddelde leerkracht uit het gewoon onderwijs. Voor 95% van de

leerkrachten uit het gewoon onderwijs bestaat de ideale klas uit 20 of minder leerlingen. Het grootste aantal dat wordt opgegeven, is 22 leerlingen.

Tabel 10.11 Beoordeling van de (gemiddelde) klasgrootte door leerkrachten uit het gewoon onderwijs (n=386), in %

Hoe beoordeelt u uw (gemiddelde) klasgrootte (aantal leerlingen)?	
Veel te groot	14,8
Eerder te groot	29,5
Niet te groot en niet te klein	51,3
Eerder te klein	3,6
Veel te klein	0,8

Wanneer we de beoordeling van de klasgrootte bekijken, dan blijkt dat 44% van de leerkrachten uit het gewoon onderwijs zijn klasgrootte te groot vindt. 15% vindt zijn klasgrootte veel te groot. Ongeveer de helft van de leerkrachten vindt het aantal leerlingen in zijn klas(sen) niet te groot en niet te klein.

De beoordeling van de (gemiddelde) klasgrootte hangt significant ($p < 0,001$) samen met de feitelijke (gemiddelde) klasgrootte waaraan de leerkracht lesgeeft: leerkrachten met een grotere klas beoordelen hun klasgrootte eerder als te groot dan leerkrachten met een kleinere klas. Leerkrachten die hun klas veel te groot vinden, geven gemiddeld les aan 25 leerlingen en leerkrachten die hun klas veel te klein vinden geven gemiddeld les aan 6 leerlingen.

Tabel 10.12 Tevredenheid met de grootte van de klassen waaraan een leerkracht uit het gewoon onderwijs lesgeeft (n=476), in %

Hoe tevreden bent u met de grootte van de klassen (aantal leerlingen) waaraan u lesgeeft?	
Zeervrededen	16,2
Eerder tevreden	31,1
Neutraal	17,4
Eerder ontevreden	28,4
Zeervrededen	6,9

Een kleine helft van de leerkrachten uit het gewoon onderwijs (47%) is tevreden over de grootte van de klassen waaraan hij lesgeeft en 35% is er ontevreden over.

De tevredenheid met de klasgrootte hangt significant ($p < 0,001$) samen met de feitelijke (gemiddelde) klasgrootte waaraan de leerkracht lesgeeft: leerkrachten met een grotere klas zijn minder tevreden met hun klasgrootte dan leerkrachten met een kleinere klas. Leerkrachten die zeer tevreden zijn over hun klasgrootte,

geven gemiddeld les aan 17 leerlingen en leerkrachten die zeer ontevreden zijn over hun klasgrootte geven gemiddeld les aan 25 leerlingen.

1.2.4 Ouders

Om de houding van de ouders ten aanzien van de leerkracht en de school te achterhalen en om een idee te krijgen van de steun die leerkrachten van ouders ontvangen, legden we de leerkrachten volgende items voor.

Tabel 10.13 Relatie met ouders, in %

In welke mate bent u het eens met volgende uitspraken over de ouders van uw leerlingen van dit schooljaar (2001-2002)?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Ouders interesseren zich in het klas- en schoolgebeuren. (n=538)	9,3%	51,5%	25,8%	12,3%	1,1%
2. Ouders steunen mij bij eventuele problemen op pedagogisch vlak. (n=539)	3,9%	24,7%	44,5%	21,3%	5,6%
3. Ouders steunen mij op organisatorisch vlak (schoolfeesten, vervoer, ...). (n=538)	8,4%	40,7%	34,9%	12,8%	3,2%
4. Ouders waarderen mij. (n=540)	13,0%	52,6%	30,9%	3,2%	0,4%
5. Ouders hebben te hoge verwachtingen t.a.v. de school. (n=537)	13,4%	32,2%	38,4%	14,2%	1,9%
6. Ouders bemoeien zich teveel met het klasgebeuren. (n=540)	4,4%	12,6%	36,5%	37,8%	8,7%
7. Ouders spreken me regelmatig tegen. (n=539)	2,0%	7,1%	17,3%	47,7%	26,0%
8. Ouders schuiven de opvoeding van hun kinderen te veel af op de school. (n=541)	25,3%	39,6%	24,6%	10,2%	0,4%
9. Ouders contacteren me te veel voor kleinnigheden. (n=538)	6,0%	17,5%	27,3%	33,8%	15,4%

Twee derde van de leerkrachten voelt zich gewaardeerd door de ouders en voor slechts 4% is dit niet het geval. Volgens ongeveer 60% interesseren de ouders zich in het klas- en schoolgebeuren. Slechts de helft ondervindt steun van de ouders op organisatorisch vlak en bij eventuele problemen op pedagogisch vlak voelen nog geen drie van de tien leerkrachten zich gesteund. Opmerkelijk is wel dat respectievelijk 45% en 35% van de leerkrachten niet echt weet of ze al dan gesteund worden bij problemen op pedagogisch vlak en op organisatorisch vlak. Zoals verwacht op basis van de voorbereidende gesprekken, vindt een aanzienlijk deel van de leerkrachten dat ouders de opvoeding van hun kinderen te veel op de school afschuiven (65%) en te hoge verwachtingen hebben ten aanzien van de school (45%). Bijna één op vier wordt te veel door ouders gecontacteerd voor

kleinigheden, de helft van de leerkrachten is het daar niet mee eens. De meeste leerkrachten lijken wel gespaard te blijven van bemoeienissen met het klasgebeuren en van tegenspraak van ouders. Bijna 10% zegt regelmatig tegengesproken te worden door ouders en bij 17% bemoeien de ouders zich te veel met het klasgebeuren.

Wanneer we al de aspecten die we m.b.t. de ouders bevroegen samenbrengen in een 10-puntenschaal, dan blijkt het gemiddelde hierop 5,5 te zijn, hetgeen er op wijst dat de relatie van de leerkrachten met de ouders in positieve richting tendeert, maar dat deze niet optimaal is. Bijna 30% heeft een schaalscore onder de 5 en heeft dus een eerder negatieve relatie met de ouders.

Vragen we de leerkrachten naar hun tevredenheid met de ouders, dan antwoordt de grote helft (57%) tevreden te zijn. Slechts 7% van de leerkrachten is ontevreden over de ouders.

1.2.5 Op meer dan één school werken

9% van de bevroegde leerkrachten werkt in meer dan één school. Het gaat hierbij vooral om leermeesters en 'overige' leerkrachten. Onder de 'overige' leerkrachten klasseerden we de taakleerkrachten, ambulante leerkrachten, beleidsondersteuners en de leerkrachten die deze functies combineren. Leerkrachten die op verschillende scholen werken, kunnen in een aantal specifieke situaties verkeren waar leerkrachten die slechts op één school werken niet mee te maken hebben. Daarom legden we de leerkrachten die op meer dan één school werken 10 dergelijke situaties voor (zie onderstaande tabel). Voor elke situatie vroegen we hen aan te geven of de situatie van toepassing is en indien dit zo is, hoe belastend dit voor de leerkracht is.

Tabel 10.14 Situaties bij het werken op meerdere scholen, in %

Doordat u op meerdere scholen werkt, ...	Is deze situatie van toepassing op u?	
	Ja	Nee
1. verplaatst u zich tijdens het werken tussen de verschillende scholen (n=50)	78,0%	22,0%
2. wordt u geconfronteerd met verschillende manieren van werken binnen verschillende scholen (n=49)	87,8%	12,2%
3. woont u op meerdere scholen <i>formeel overleg</i> bij (n=49)	79,6%	20,4%
4. heeft u in elke school minder informeel contact met uw collega's (n=46)	73,9%	26,1%
5. werkt u op meerdere scholen mee aan <i>bijkomende taken</i> die doorheen gans het schooljaar vervuld moeten worden (bv. toezicht, deelname aan werkgroepen, ...) (n=50)	74,0%	26,0%
6. werkt u op meerdere scholen mee aan occasionele bijkomende taken (bv. schoolfeest, restaurantdag, ...) (n=50)	90,0%	10,0%
7. voelt u zich minder betrokken bij het schoolgebeuren in de betreffende scholen (n=50)	64,0%	36,0%
8. bent u minder op de hoogte van wat er in de verschillende scholen gebeurt (n=49)	73,5%	26,5%
9. ervaart u minder steun van uw collega's wanneer u het in uw werk wat moeilijk krijgt (n=50)	32,0%	68,0%
10. ervaart u minder steun van de directies wanneer u het in uw werk wat moeilijk krijgt (n=49)	22,5%	77,6%

De meeste leerkrachten die op meerdere scholen werken, werken op meerdere scholen mee aan occasionele bijkomende taken, zoals het schoolfeest (90%) en aan bijkomende taken die doorheen gans het schooljaar vervuld moeten worden, zoals toezicht (74%). Het merendeel woont op meerdere scholen formeel overleg bij (80%) en moet zich tijdens het werken verplaatsen tussen de verschillende scholen (78%).

Het gros van de leerkrachten (88%) wordt geconfronteerd met verschillende manieren van werken binnen de verschillende scholen. Bijna drie kwart heeft minder informeel contact en is minder op de hoogte van wat er in de scholen gebeurt. Haast tweede derde voelt zich minder betrokken bij het schoolgebeuren. Nagenoeg één op drie ervaart minder steun van collega's wanneer men het in het werk wat moeilijk krijgt. Minder dan een kwart ervaart in dat geval ook minder steun van de directies.

Tabel 10.15 Belasting vanwege het werken op meerdere scholen, in %

Doordat u op meerdere scholen werkt, ...	Indien ja, hoe belastend vindt u dit?				
	Zeer belastend	Eerder belastend	Tussenin	Eerder niet belastend	Helemaal niet belastend
1. verplaatst u zich tijdens het werken tussen de verschillende scholen (n=39)	28,2%	43,6%	20,5%	7,7%	0,0%
2. wordt u geconfronteerd met verschillende manieren van werken binnen verschillende scholen (n=43)	4,7%	23,3%	46,5%	18,6%	7,0%
3. woont u op meerdere scholen <i>formeel overleg</i> ¹ bij (n=38)	36,8%	39,5%	15,8%	5,3%	2,6%
4. heeft u in elke school minder informeel contact met uw collega's (n=33)	12,1%	18,2%	39,4%	12,1%	18,2%
5. werkt u op meerdere scholen mee aan <i>bijkomende taken</i> ² die doorheen gans het schooljaar vervuld moeten worden (bv. toezicht, deelname aan werkgroepen, ...) (n=36)	22,2%	44,4%	13,9%	16,7%	2,8%
6. werkt u op meerdere scholen mee aan occasionele bijkomende taken (bv. schoolfeest, restaurantdag, ...) (n=45)	35,6%	40,0%	17,8%	6,7%	0,0%
7. voelt u zich minder betrokken bij het schoolgebeuren in de betreffende scholen (n=31)	22,6%	16,1%	51,6%	9,7%	0,0%
8. bent u minder op de hoogte van wat er in de verschillende scholen gebeurt (n=34)	23,5%	26,5%	41,2%	8,8%	0,0%
9. ervaart u minder steun van uw collega's wanneer u het in uw werk wat moeilijk krijgt (n=15)	20,0%	33,3%	33,3%	13,3%	0,0%
10. ervaart u minder steun van de directies wanneer u het in uw werk wat moeilijk krijgt (n=11)	9,1%	45,5%	45,5%	0,0%	0,0%

Wanneer we kijken hoe belastend elke situatie is voor de leerkrachten die ermee te maken hebben, dan stellen we het volgende vast. Het merendeel vindt het belastend om formeel overleg op meerdere scholen te plegen (76%), alsook om zich tijdens het werken te moeten verplaatsen tussen de verschillende scholen (72%) en om mee te werken aan occasioneel (76%) en systematisch bijkomende taken (67%).

Ongeveer de helft van de leerkrachten die vinden dat ze minder steun van collega's en directie ontvangen, vindt dit belastend. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten die minder op de hoogte zijn van wat er in de verschillende scholen

gebeurt. Minder betrokken zijn bij het schoolgebeuren, minder informeel contact hebben en met verschillende manieren van werken geconfronteerd worden, lijkt minder belastend te zijn. Minder dan 40% vindt elk van deze drie situaties belastend en tussen de 40 à 50% heeft er geen uitgesproken mening over.

1.3 Arbeidsverhoudingen

Binnen de arbeidsverhoudingen onderscheiden we de individuele en collectieve arbeidsverhoudingen. Wat de individuele arbeidsverhoudingen betreft, belichten we de relatie tussen de leerkrachten onderling en tussen de leerkrachten en de directie. We gaan tevens in op het al dan niet hebben van een parallelleerkracht en op de frequentie van informeel en formeel overleg met de eventuele parallelleerkracht. Aangaande de collectieve arbeidsverhoudingen, bespreken we het passief en actief lidmaatschap van een vakbond en de tevredenheid met het vakbondsoptreden en met de wettelijke formele inspraakorganen op school.

1.3.1 Collega's

De relatie die leerkrachten met hun collega's hebben en de steun die ze van hun collega's ontvangen, werd via de negen onderstaande items in kaart gebracht.

Tabel 10.16 Relatie met collega's, in %

In welke mate bent u het eens met elk van volgende uitspraken over uw collega's?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Mijn collega's drukken waardering uit voor mijn werk als leerkracht. (n=543)	18,8%	43,1%	28,6%	7,4%	2,2%
2. Mijn collega's houden rekening met mij. (n=542)	20,1%	53,3%	20,3%	5,0%	1,3%
3. Mijn collega's zijn over het algemeen vriendelijk. (n=544)	39,5%	51,8%	7,9%	0,7%	0,0%
4. Ik kan op mijn collega's rekenen wanneer ik het in mijn werk wat moeilijk krijg. (n=543)	26,9%	45,3%	19,3%	6,8%	1,7%
5. Ik kan mijn collega's om advies vragen als het nodig is. (n=544)	39,2%	48,4%	9,4%	2,2%	0,9%
6. Ik heb een goede verstandhouding met mijn collega's. (n=544)	42,5%	45,8%	10,7%	1,1%	0,0%
7. Ik heb voldoende mogelijkheden om te overleggen met mijn collega's. (n=544)	25,0%	40,4%	16,9%	14,3%	3,3%
8. Mijn collega's steunen mij als ik een conflict met ouders heb. (n=539)	32,1%	43,4%	21,3%	2,0%	1,1%
9. Mijn collega's steunen mij als ik een conflict met leerlingen heb. (n=540)	37,4%	44,3%	16,7%	1,3%	0,4%

Een blik op bovenstaande tabel leert ons dat de meeste leerkrachten vinden dat ze een goede relatie hebben met hun collega's, dat ze op hun collega's kunnen rekenen en dat ze zich gesteund voelen door hun collega's. Het minst positief zijn ze over de waardering die ze van hun collega's krijgen en over de mogelijkheden om met de collega's te overleggen. Maar ook hier voelt meer dan 60% zich gewaardeerd, tegenover 10% voor wie dit niet geldt. Daarnaast heeft 65% wel voldoende mogelijkheden om met zijn collega's te overleggen, 18% heeft dit echter niet.

Op de 10-puntenschaal die we opstelden met de uitspraken uit bovenstaande tabel, vinden we een gemiddelde van 7,5. Leerkrachten lijken dus een goede relatie te hebben met collega's die hen ondersteunen. Dat blijkt ook uit de bevinding dat slechts 5% van de leerkrachten onder het middelpunt van de schaal scoort. Slechts 5% heeft met andere woorden een slechte relatie met zijn collega's en voelt zich niet gesteund door hen.

Vragen we leerkrachten naar hun tevredenheid met hun collega's, dan blijkt 84% tevreden te zijn. Slechts 3% is ontevreden met zijn collega's. De tevredenheid van leerkrachten met hun collega's is vergelijkbaar met de tevredenheid die

hierover bestaat binnen de Vlaamse beroepsbevolking:²⁵ 86% van alle werkenden is tevreden met zijn collega's en slechts 3% is er ontevreden mee.

1.3.2 Overleg met parallelleerkracht

Bijna de helft van alle leerkrachten zegt een parallelleerkracht te hebben. Een leerkracht heeft een parallelleerkracht als er op school nog een leerkracht is die dezelfde opdracht heeft. Als er bijvoorbeeld twee klassen van het derde leerjaar zijn, dan is de klastitularis van de ene klas de parallelleerkracht van de klastitularis van de andere klas.

Bijna 90% van de leerkrachten die een parallelleerkracht hebben, pleegt er meerdere keren per week informeel overleg mee. Ongeveer 70% heeft minstens één keer per week formeel overleg met zijn parallelleerkracht. De overige leerkrachten hebben minder dan één keer per week formeel overleg. Circa 10% pleegt nooit formeel overleg met zijn parallelleerkracht.

1.3.3 Directie

Met behulp van onderstaande items onderzochten we de relatie die leerkrachten met hun directie hebben en de ondersteuning door de directie, alsook de manier waarop de directie omgaat met haar leerkrachten.

²⁵ Bron: APS-survey 2001

Tabel 10.17 Relatie met directie, in %

In welke mate bent u het eens met elk van volgende uitspraken over de directie?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. De directie drukt waardering uit voor mijn werk als leerkracht. (n=540)	23,9%	36,5%	26,3%	9,4%	3,9%
2. De directie is over het algemeen vriendelijk. (n=541)	33,5%	46,8%	14,8%	3,3%	1,7%
3. Ik kan op de directie rekenen wanneer ik het in mijn werk wat moeilijk krijg. (n=539)	26,0%	38,0%	25,4%	8,9%	1,7%
4. Ik kan de directie om advies vragen als het nodig is. (n=542)	34,0%	42,3%	14,9%	6,8%	2,0%
5. Ik heb een goede verstandhouding met de directie. (n=539)	37,1%	37,7%	20,4%	3,7%	1,1%
6. Ik heb voldoende mogelijkheden om te overleggen met de directie. (n=541)	26,6%	36,6%	21,4%	12,6%	2,8%
7. De directie steunt mij wanneer ik een conflict met ouders heb. (n=534)	36,3%	39,7%	19,1%	4,5%	0,4%
8. De directie steunt mij wanneer ik een conflict met leerlingen heb. (n=534)	38,2%	40,1%	18,5%	2,8%	0,4%
9. De directie houdt rekening met de mening van haar leerkrachten bij het nemen van beslissingen. (n=539)	18,0%	36,6%	25,8%	15,6%	4,1%
10. De directie motiveert haar leerkrachten. (n=537)	21,6%	36,1%	26,4%	11,6%	4,3%
11. De directie geeft voldoende ruimte aan leerkrachten om eigen initiatieven te ontwikkelen. (n=539)	32,3%	48,8%	14,3%	3,9%	0,7%
12. De directie laat ruimte om problemen aan te kaarten. (n=537)	25,3%	36,9%	26,8%	9,1%	1,9%
13. De directie neemt de tijd om te luisteren naar problemen van leerkrachten. (n=536)	27,2%	36,6%	23,0%	10,1%	3,2%
14. De directie zoekt naar structurele oplossingen voor steeds terugkerende problemen. (n=536)	22,0%	36,9%	27,2%	11,0%	2,8%
15. De directie voert de gemaakte afspraken ook uit. (n=537)	22,4%	41,2%	21,8%	12,1%	2,6%
16. De directie zegt alleen iets wanneer er een probleem is. (n=535)	3,2%	19,6%	30,3%	33,5%	13,5%
17. Ik krijg voldoende informatie van de directie over het reilen en zeilen binnen de school. (n=537)	20,9%	40,0%	26,1%	11,0%	2,1%
18. De informatie van de directie over het reilen en zeilen binnen de school komt steeds op tijd. (n=536)	16,2%	37,5%	25,9%	17,0%	3,4%

Meer dan de helft van de leerkrachten is positief over elk aspect van zijn relatie met de directie, op 1 aspect na. Zo spreekt minder dan de helft de stelling tegen dat de directie enkel iets zegt wanneer er een probleem is (47%).

Als we alle aspecten van de relatie met de directie in een 10-puntenschaal gieten en het gemiddelde op deze schaal berekenen, bekomen we een schaalscore van 6,9. De manier waarop de directie globaal genomen met haar leerkrachten omgaat en de ondersteuning die de directie de leerkrachten biedt, lijkt dus tamelijk goed. Voor 14% van de leerkrachten lijkt dit niet zo te zijn, zij hebben immers een schaalscore onder het middelpunt.

Over de directie in het algemeen is 70% van de leerkrachten tevreden en zowat 10% ontevreden. De totale Vlaamse beroepsbevolking²⁶ is nauwelijks meer tevreden met zijn directe chef: 74% is er tevreden mee en 10% is er ontevreden mee.

Wanneer we de antwoorden vergelijken op de uitspraken die zowel over de relatie met de collega's als over de relatie met de directie bevraagd werden, dan lijken leerkrachten ongeveer evenveel steun te krijgen van de directie als van de collega's bij een conflict met ouders of leerlingen. Ze lijken ook nagenoeg evenveel mogelijkheden te hebben om met de directie te overleggen als met de collega's. Leerkrachten voelen zich wel iets meer gewaardeerd door hun collega's dan door hun directie. Leerkrachten lijken hun collega's vriendelijker te vinden dan de directie, een betere verstandhouding te hebben met collega's dan met de directie, beter advies te kunnen vragen aan collega's dan aan de directie en beter te kunnen rekenen op hun collega's dan op de directie bij moeilijkheden in het werk. Dat de relatie met collega's op de net vernoemde vlakken iets positiever lijkt te zijn, heeft wellicht te maken met de positie die beide partijen binnen de school innemen. Collega's staan immers dichterbij de leerkracht als de directie en wellicht hebben leerkrachten sowieso ook meer contact met hun collega's dan met de directie.

1.3.4 Collectieve arbeidsverhoudingen

Ongeveer 60% van de leerkrachten is lid van een vakbond. Van deze leerkrachten is 8% vakbondsvertegenwoordiger.

Onafhankelijk van het feit of men lid is van een vakbond of niet, werd de leerkrachten gevraagd hoe tevreden ze zijn met het vakbondoptreden in de school. Eén derde reageert hier neutraal op. 35% is tevreden met het vakbondsoptreden in de school en om en bij de 10% is er ontevreden over. Iets meer dan 20% geeft aan dat er geen vakbondswerking binnen de school is.

Alle leerkrachten kregen daarnaast de vraag hoe tevreden ze zijn met de wettelijke formele inspraakorganen op school. Opmerkelijk is dat 11% deze

²⁶ Bron: APS-survey 2001

inspraakorganen niet kent. Een kleine helft (44%) staat er neutraal tegenover. Eén derde is er tevreden mee en 12% is er ontevreden mee.

1.4 Arbeidsvoorwaarden

Dit aspect van de arbeidssituatie heeft betrekking op de voorwaarden waaronder leerkrachten bereid zijn hun werkprestatie te leveren. De arbeidsvoorwaarden kunnen opgedeeld worden in primaire, secundaire en tertiaire arbeidsvoorwaarden. Deze komen hieronder achtereenvolgens aan bod.

1.4.1 Primaire arbeidsvoorwaarden

De primaire arbeidsvoorwaarden hebben betrekking op de verloning van leerkrachten. Wij bekijken deze verloning in ruime zin door er zowel het loon zelf onder te beschouwen, als de mate waarin men beroepsonkosten op het werk kan verhalen en de compensatie (via lestijden en/of extra financiële vergoeding) voor taken buiten de lesopdracht.

1.4.1.1 *Houding t.a.v. flexibele verloning*

De weddebepaling van leerkrachten is zeer strikt gereguleerd en hangt af van de aanstellingsomvang, het statuut, de anciënniteit en het diploma van de leerkracht, alsook van het onderwijsniveau waarin de leerkracht lesgeeft. Schooldirecties beschikken dus niet over de mogelijkheid om zelf het loon van de leerkrachten te bepalen of om op basis van andere dan net vermelde criteria te differentiëren in het loon. Daarom polsten we zowel bij de directies als bij de leerkrachten naar de mate waarin ze er voorstander van zijn om de hoogte van het loon van de leerkrachten binnen bepaalde grenzen flexibel te maken, afhankelijk van de prestaties. Onderstaande tabel geeft de mening van de leerkrachten en de directies weer.

Tabel 10.18 Houding van leerkrachten en directies t.a.v. flexibele verloning, in %

Bent u er voorstander van om de hoogte van het loon van de leerkrachten binnen bepaalde grenzen flexibel te maken afhankelijk van de prestaties?	Leerkrachten (n=516)	Directies (n=37)
Ja, zeker	17,6	27,0
Ja, enigszins	37,0	24,3
Nee, eerder niet	28,9	35,1
Nee, helemaal niet	16,5	13,5

De verdeling over de voor- en tegenstanders van flexibele verloning is bij benadering fifty fifty, zowel bij de directies als bij de leerkrachten. Het percentage dat zich als een uitgesproken voorstander uit, ligt wel hoger bij de directies (27%) dan bij de leerkrachten (18%). De meeste directies die positief staan ten aanzien van flexibele verloning geven aan dat ze een verschil in prestatie ervaren tussen verschillende leerkrachten en dat leerkrachten die zich extra inspannen een extra beloning zouden mogen krijgen. Hetgeen directies ervan weerhoudt om positief te staan ten aanzien van flexibele verloning, is de praktische uitwerking ervan. De meeste directies halen aan dat het moeilijk is om objectieve criteria vast te leggen op basis waarvan gedifferentieerd kan worden. Daarnaast vrezen enkele directies dat flexibele verloning de werksfeer zou schaden aangezien het verschillend verlonen van leerkrachten tot spanningen kan leiden. Enkele directies vinden ook dat geld een slechte motivator is.

1.4.1.2 Vergoeding van beroepskosten

Een ander aspect dat aansluit bij de verloning van leerkrachten, betreft de vergoeding voor onkosten die leerkrachten in het kader van hun werk maken. Onderstaande tabel geeft weer in welke mate leerkrachten voor deze onkosten vergoed worden. We nemen hier enkel de leerkrachten in beschouwing die de betreffende onkosten ook hebben. Voor een zicht op het percentage leerkrachten dat de betreffende onkost niet heeft, verwijzen we naar bijlage 9.

Tabel 10.19 Onkostenvergoeding, in %

Kan u volgende onkosten voor uw werk op de school verhalen?	Ja, volledig	Ja, gedeeltelijk	Nee
1. Fotokopieën (n=481)	90,2	5,8	4,0
2. Verplaatsingen (uitgezonderd woon-werkverkeer) (n=449)	17,4	18,5	64,1
3. Klasinrichting (verfraaiing: planten, posters, ...) (n=511)	7,2	43,1	49,7
4. Aankoop didactisch of spelmateriaal (handboeken,	37,9	54,3	7,7

Kan u volgende onkosten voor uw werk op de school verhalen?	Ja, volledig	Ja, gedeeltelijk	Nee
documentatie, ...) (n=530)			
5. Aankoop vakliteratuur (n=511)	22,9	41,3	35,8
6. Telefoonkosten, postzegels, briefomslagen (n=455)	17,6	28,1	54,3
7. Bureauartikelen (schrijfgerief, schriften, papier, diskettes, ...) (n=516)	34,1	39,9	26,0
8. Agenda (n=500)	60,4	10,2	29,4
9. Computer thuis (n=491)	1,0	1,4	97,6
10. Cursusgeld voor nascholing (n=490)	59,2	25,7	15,1
11. Andere onkosten voor nascholing (maaltijd, verplaatsing, ...) (n=462)	9,7	22,5	67,8

Het blijkt dat leerkrachten slechts beperkt vergoed worden voor hun beroepsonkosten. Drie zaken waarvoor minstens 85% een (gedeeltelijke) vergoeding krijgt, zijn fotokopieën, aankoop van didactisch of spelmateriaal en cursusgeld voor nascholing. De zaken die minstens de helft van de leerkrachten niet vergoed krijgen, zijn de computer thuis, verplaatsingen, klasinrichting, telefoonkosten, postzegels en briefomslagen en nascholingskosten afgezien van het cursusgeld.

Op basis van de verschillende beroepsonkosten stelden we de 10-puntenschaal 'onkostenvergoeding' samen. De gemiddelde score op deze schaal bedraagt 5,1. Dit betekent dat leerkrachten slechts op een gedeeltelijke vergoeding voor hun beroepsonkosten kunnen rekenen.

1.4.1.3 Tevredenheid met verloning

Tabel 10.20 Tevredenheid met verloning, in %

Hoe tevreden bent u met ...	Tevreden	Neutraal	Ontevreden
1. uw loon (n=539)	52,0%	27,3%	20,8%
2. de mate waarin u uw werkonkosten op de school kan verhalen (n=536)	28,5%	30,6%	40,9%
3. de compensatie (via lestijden en/of extra financiële vergoeding) voor taken buiten de lesopdracht (n=516)	8,7%	33,1	58,1%

Zoals te zien in bovenstaande tabel is nog geen 30% van de leerkrachten tevreden met de mate waarin hij zijn werkonkosten op de school kan verhalen. 31% staat er neutraal tegenover en ongeveer 40% is er niet tevreden over. Deze ontevredenheid heeft wellicht te maken met de vaststelling die we net deden, namelijk dat

leerkrachten over het algemeen slechts op een gedeeltelijke vergoeding van hun beroepsonkosten kunnen rekenen.

We polsten ook naar de mate waarin leerkrachten tevreden zijn met hun loon. Iets meer dan de helft van de leerkrachten is tevreden met zijn loon, terwijl ongeveer 20% er niet tevreden over is. Binnen de Vlaamse beroepsbevolking²⁷ is 64% tevreden met zijn loon, hetgeen 12% meer is dan het percentage leerkrachten dat er tevreden mee is. 16% van de Vlaamse beroepsbevolking is ontevreden met zijn loon. Dit percentage ligt lager dan bij de bevroegde leerkrachten.

Daarnaast peilden we naar de tevredenheid van leerkrachten met de compensatie (via lestijden en/of een extra financiële vergoeding) voor taken die ze uitvoeren buiten de lesopdracht. Hier blijkt de ontevredenheid vrij groot te zijn. Slechts 9% is er tevreden mee en nagenoeg 60% is er niet tevreden mee. Dit sluit aan bij de bevinding uit het vorige deel van dit rapport dat een dergelijke compensatie nauwelijks voorkomt in het basisonderwijs, hetgeen verklaart waarom leerkrachten er niet tevreden mee zijn.

1.4.2 Secundaire arbeidsvoorwaarden

De secundaire arbeidsvoorwaarden hebben betrekking op de arbeidstijden, de werkzekerheid, de vakantie en dergelijke. De tijd die leerkrachten aan hun job besteden, bespreken we reeds uitgebreid in hoofdstuk 5. Hier bespreken we in welke mate leerkrachten tevreden zijn met een aantal andere secundaire arbeidsvoorwaarden.

Tabel 10.21 Tevredenheid met secundaire arbeidsvoorwaarden, in%

Hoe tevreden bent u met ...	Tevreden	Neutraal	Ontevreden
1. Uw werkzekerheid (n=542)	66,1%	9,2%	24,7%
2. Het principe van de vaste benoeming (ongeacht uw huidig statuut) (n=538)	53,9%	22,1%	24,0%
3. De mogelijkheid tot vaste benoeming (n=535)	54,4%	23,2%	22,4%
4. De omvang van uw betrekking (deel- of voltijds) (n=537)	79,9%	13,6%	6,5%
5. De mogelijkheid om (eventueel) deeltijds te werken (n=534)	60,5%	31,3%	8,2%
6. De mate waarin u op vaste uren kunt werken (n=539)	84,2%	12,1%	3,7%
7. Uw vakantieregeling (n=542)	92,3%	5,5%	2,2%
8. De vrije tijd (buiten de vakanties) waarover u beschikt (n=539)	39,5%	24,5%	36,0%
9. De pensioenregeling (n=531)	18,1%	33,9%	48,0%

²⁷ Bron: APS-survey 2001

1.4.2.1 Werkzekerheid

Zoals we hierboven kunnen zien, is tweederde van de leerkrachten tevreden met zijn werkzekerheid. Eén op vier is er echter ontevreden over. Ondanks het bestaan van de vaste benoeming in het onderwijs en feit dat 68 % van de bevroegde leerkrachten vastbenoemd is (27% is tijdelijk aangesteld en 5% is gedeeltelijk tijdelijk aangesteld en gedeeltelijk vastbenoemd), lijkt de totale beroepsbevolking over het algemeen meer tevreden te zijn over zijn werkzekerheid dan de leerkrachten. Binnen de totale beroepsbevolking is namelijk 85% tevreden over zijn werkzekerheid en slechts 8% ontevreden.²⁸ Dat een belangrijk percentage van de leerkrachten ontevreden is met zijn werkzekerheid en dat dit percentage hoger ligt dan bij de totale beroepsbevolking is niet zo vreemd als het op het eerste zicht lijkt. De groep die ontevreden is over zijn werkzekerheid bestaat immers grotendeels (voor 87%) uit (gedeeltelijk) tijdelijke leerkrachten. Als we enkel de vaste leerkrachten bekijken, is slechts 5% ontevreden over zijn werkzekerheid.

Over het principe van de vaste benoeming en over de mogelijkheid tot vaste benoeming lijkt slechts iets meer dan de helft van de leerkrachten tevreden te zijn. Meer dan 20% is over beide aspecten ontevreden. Zoals te verwachten, hangt de tevredenheid met het principe van en de mogelijkheid tot vaste benoeming samen met het statuut van de leerkracht. Van de vastbenoemde leerkrachten is een hoger percentage tevreden met beide aspecten dan in de groep met tijdelijk aangestelde leerkrachten. Daarnaast is het percentage dat ontevreden is met het principe van en de mogelijkheid tot vaste benoeming aanzienlijk kleiner bij de vaste leerkrachten dan bij de tijdelijke leerkrachten. Met beide aspecten is iets meer dan 10% van de vasten ontevreden, tegenover ongeveer de helft van de tijdelijken.

1.4.2.2 Werktijd

De meeste bevroegde leerkrachten werken voltijds (79%). Van de resterende leerkrachten die deeltijds werken, werkt slechts 0,4% minder dan halftijds, de rest werkt minstens halftijds.

De meeste leerkrachten (80%) zijn tevreden met hun aanstellingsomvang, slechts 7% is er ontevreden mee. Globaal genomen is er nagenoeg geen verschil tussen voltijdse en deeltijdse leerkrachten m.b.t. de mate waarin ze tevreden zijn met hun aanstellingsomvang.

Met de mogelijkheid om eventueel deeltijds te werken is ongeveer 60% tevreden en slechts 8% ontevreden. Van de deeltijdse leerkrachten is ongeveer 82% tevreden met de mogelijkheid om deeltijds te werken. Bij de voltijdse leerkrachten ligt dit percentage op 55%, hetgeen toch een stuk lager is.

²⁸ Bron: APS-survey 2001

De meeste leerkrachten (84%) zijn ook tevreden met de mate waarin ze op vaste uren kunnen werken

1.4.2.3 Vakantie en vrije tijd

Bijna alle leerkrachten zijn tevreden met hun vakantieregeling. Aangezien leerkrachten over aanzienlijk meer vakantie beschikken dan de doorsnee werknemer, is het niet zo opmerkelijk dat het percentage dat tevreden is met zijn vakantieregeling hoger ligt binnen de lerarenpopulatie dan binnen de totale beroepsbevolking. Binnen de totale beroepsbevolking is 77% tevreden met zijn vakantieregeling.²⁹ Het percentage leerkrachten dat ontevreden is over zijn vakantieregeling is nagenoeg verwaarloosbaar (2%), terwijl in de totale beroepsbevolking 15% van de werknemers ontevreden is over zijn vakantieregeling.

Met de vrije tijd waarover leerkrachten buiten de vakantie beschikken, is slechts 40% tevreden en 36% ontevreden. Dit heeft wellicht te maken met de tamelijke hoge arbeidstijd van leerkrachten tijdens een doorsnee schoolweek (zie vorig deel van dit rapport). Daarnaast kan dit te maken hebben met het feit dat leerkrachten een gedeelte van hun arbeidstijd thuis presteren, waardoor de grens tussen vrije tijd en arbeidstijd flou wordt.

Van de deeltijds werkende leerkrachten is meer dan de helft tevreden met de vrije tijd buiten de vakanties, terwijl dit percentage voor voltijdse leerkrachten zakt tot 36%. Bij de voltijdse leerkrachten is het percentage dat ontevreden is over zijn vrije tijd (38%) hoger dan bij deeltijdse leerkrachten (29%). Dit heeft wellicht te maken met het feit dat deeltijdse leerkrachten nu eenmaal over mee vrije tijd beschikken in vergelijking met voltijdse leerkrachten.

1.4.2.4 Pensioenregeling

Bijna de helft van de leerkrachten is ontevreden met de pensioenregeling. Slechts 18% is er tevreden mee. Dit lage percentage tevreden leerkrachten kan wellicht verklaard worden door de periode waarin de bevraging plaats vond. De bevraging werd begin 2002 afgenomen, in het schooljaar waarin de verhoging van de uitstapleeftijd voor leerkrachten werd aangekondigd: een maatregel die op het nodige protest kon rekenen. De lage tevredenheid van leerkrachten met de pensioenregeling is wellicht een uiting van het ongenoegen dat in die periode bij de leerkrachten leefde omtrent de verhoging van de uitstapleeftijd. Hoewel de verschillen naar leeftijd niet zo groot zijn, is het toch opvallend dat het percentage dat ontevreden is met de pensioenregeling stijgt met de leeftijd (van 42% bij de twintigers tot 57% bij de vijftigers) en dat het percentage dat er geen uitgesproken

²⁹ Bron: APS-survey 2001

mening over heeft, daalt met de leeftijd (van 40% bij de twintigers tot 18% bij de vijftigers). Naarmate de pensioenleeftijd met andere woorden nadert, hebben meer leerkrachten een uitgesproken mening over de pensioenregeling en zijn er meer leerkrachten ontevreden mee.

1.4.3 Tertiaire arbeidsvoorwaarden

Onder tertiaire arbeidsvoorwaarden verstaan we de loopbaanmogelijkheden van leerkrachten en de nascholing die leerkrachten volgen.

1.4.3.1 Loopbaanmogelijkheden

Om zicht te krijgen op de tevredenheid van de leerkrachten met de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs, legden we de leerkrachten onderstaande items voor.

Tabel 10.22 Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden, in %

In welke mate bent u het eens met volgende uitspraken?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Voor mij biedt het onderwijs te weinig mogelijkheden tot doorstroming naar een hogere functie. (n=543)	19,3%	22,5%	38,5%	12,5%	7,2%
2. Voor mij biedt het onderwijs te weinig mogelijkheden tot doorstroming naar een andere functie op hetzelfde niveau. (n=541)	17,6%	20,2%	44,2%	12,2%	5,9%
3. Het zou een weldaad voor het onderwijs zijn als de loopbaanmogelijkheden van leerkrachten wezenlijk zouden verbeterd worden. (n=536)	31,9%	37,3%	26,9%	3,7%	0,2%
4. Voor mij zelf is een verbetering van de loopbaanmogelijkheden als leerkracht van ondergeschikt belang. (n=536)	5,2%	14,6%	36,8%	30,2%	13,3%

Uit de antwoorden blijkt dat de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden eerder laag ligt. Ongeveer 40% vindt dat het onderwijs voor hemzelf zowel te weinig mogelijkheden biedt tot doorstroming naar een hogere functie als tot doorstroming naar een andere functie op hetzelfde niveau. Slechts iets minder dan 20% is het met het voorgaande oneens.

Dat slechts een beperkte groep vindt dat de doorstromingsmogelijkheden naar een hogere functie voldoende zijn, heeft wellicht te maken met het feit dat een loopbaan binnen het onderwijs weinig promotiekansen biedt. Slechts voor een beperkt aantal leerkrachten is op termijn een functie als directeur of als medewerker binnen de koepelorganisatie of het departement onderwijs weggelegd. Dezelfde redenering geldt voor het beperkt aandeel leerkrachten dat

vindt dat er voldoende horizontale loopbaanmogelijkheden zijn. Binnen het basisonderwijs is er immers weinig sprake van functiedifferentiatie. De meeste leerkrachten zijn klastitularis en slechts voor enkele leerkrachten is een functie als bijvoorbeeld taakleerkracht of (gedeeltelijke) beleidsondersteuner weggelegd.

De overgrote meerderheid van de leerkrachten (69%) is het erover eens dat het een weldaad zou zijn voor het onderwijs, als de loopbaanmogelijkheden van leerkrachten wezenlijk verbeterd zouden worden. Amper 4% is het met deze uitspraak oneens. Tot slot is voor slechts 20% van de leerkrachten een verbetering van de loopbaanmogelijkheden van ondergeschikt belang.

Op basis van de vier bevroegde items maakten we de 10-puntenschaal 'tevredenheid met loopbaanmogelijkheden'. De gemiddelde schaalscore is 3,8 hetgeen er op wijst dat de gemiddelde leerkracht ontevreden is met zijn loopbaanmogelijkheden. Slechts 19% van de leerkrachten heeft een hogere schaalscore dan 5 en neigt met andere woorden in de richting van tevredenheid met zijn loopbaanmogelijkheden.

We vroegen leerkrachten ook rechtstreeks hoe tevreden ze zijn met één aspect van hun loopbaanmogelijkheden, zijnde hun promotiekansen. Slechts 10% van de leerkrachten is hier tevreden mee. Binnen de beroepsbevolking bedraagt het percentage dat tevreden is met zijn promotiekansen 43%,³⁰ hetgeen gevoelig hoger is. Zoals we reeds aanhaalden heeft dit wellicht te maken met het feit dat binnen het onderwijs weinig promotiemogelijkheden bestaan.

In de directiebevraging polsten we ook even naar de mening van de directies ten aanzien van de promotiekansen van leerkrachten. Hieruit bleek dat ongeveer tweede derde van de directies het eens is met de stelling dat er meer mogelijkheden zouden moeten zijn voor leerkrachten om op te klimmen binnen de schoolorganisatie. Eén op vier heeft hier geen uitgesproken mening over.

Een ander aspect dat indirect te maken heeft met de loopbaanmogelijkheden, betreft de mogelijkheid tot loopbaanonderbreking. Ongeveer de helft van de leerkrachten is tevreden met de mogelijkheid om de loopbaan tijdelijk te onderbreken. Net geen 10% van de leerkrachten is hier ontevreden mee.

1.4.3.2 Nascholing

Meer dan de helft van de leerkrachten (57%) volgde tijdens het schooljaar 2000-2001 nascholing in functie van zijn beroep als leerkracht, de pedagogische studiedag niet meegerekend. Het gemiddeld aantal uren nascholing dat door deze leerkrachten gevolgd werd tijdens het schooljaar 2000-2001 bedraagt 18 uren. De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter groot (de standaarddeviatie is 38). Het minimum aantal uren nascholing dat een leerkracht volgde is een half uur en

³⁰ Bron: APS-survey 2001

de drie leerkrachten die de meeste nascholing volgden, volgden respectievelijk 480, 240 en 130 uren nascholing.

Van de leerkrachten die nascholing volgden, volgde 44% van de leerkrachten nascholing over de vakinhoud, 36% over didactiek, 28% over pedagogie, 27% over het werken met de computer en 8% over 'iets anders'. In deze laatste categorie horen voornamelijk nascholingen rond beleid, het leerlingvolgsysteem, het invullen van de agenda en EHBO thuis.

We vroegen de leerkrachten ook of ze momenteel behoefte aan of interesse in nascholing hebben. 45% beantwoordde deze vraag bevestigend. Van de leerkrachten met een nascholingsbehoefte of -interesse had ongeveer de helft behoefte aan of interesse in een nascholing rond het werken met de computer (54%) en in nascholing op pedagogisch vlak (52%). 42% van de leerkrachten had behoefte aan of interesse in een nascholing op didactisch gebied en ongeveer één derde op vakinhoudelijk gebied. 2% signaleerde een nascholingsbehoefte- of interesse op een ander vlak. Hierbij gaat het om nascholingen rond beleidsitems en het leerlingvolgsysteem.

Wanneer we de leerkrachten vragen hoe tevreden ze zijn met de mogelijkheden tot (verdere) studie en nascholing, dan blijkt dat ongeveer de helft tevreden is en 14% ontevreden.

1.5 Besluit

Wat de *arbeidsinhoud* betreft, beschikken leerkrachten over een zekere mate van autonomie. Leerkrachten staan onder tijdsdruk bij de uitvoering van hun werk en het werk als leerkracht lijkt ook tamelijk veel concentratie te vereisen. Bovendien is het werk van leerkrachten veeleisend. De gemiddelde leerkracht heeft geen behoefte aan taakverrijking. Dit neemt niet weg dat een beperkte groep leerkrachten dit wel wenst. De gemiddelde leerkracht vindt niet dat lesgeven routine is/wordt. Daarnaast lijken leerkrachten globaal genomen geen voorstaander te zijn van rotatie, oftewel het regelmatig veranderen van leerjaar/kleuterklas. Verder stellen we vast dat de ondersteuning door een kinderverzorgster het werk als kleuterleidster verlicht. De leerkrachten zijn (tamelijk) tevreden over verschillende aspecten van hun arbeidsinhoud, op de werkdruk en de leerplannen na. Bijna elke leerkracht is tevreden met het lesgeven zelf. Over de werkdruk is slechts een klein deel (14%) tevreden.

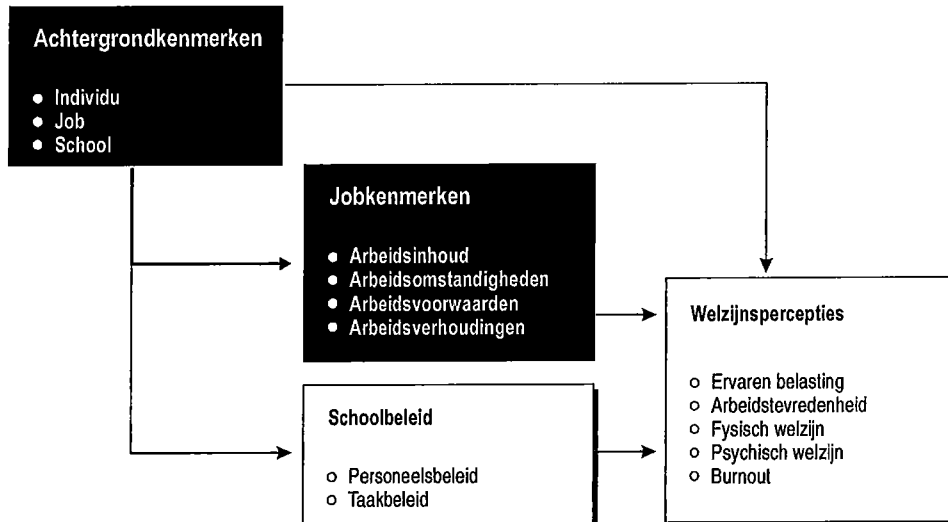
Op het vlak van de *arbeidsomstandigheden* blijkt dat de materiële omstandigheden eerder behoorlijk zijn. De helft is ook tevreden met de materiële omstandigheden. Daarnaast beoordelen leerkrachten hun leerlingen licht positief en is 77% tevreden met zijn leerlingen. Een kleine helft van de leerkrachten uit het gewoon onderwijs vindt dat hij te veel leerlingen in zijn klas(sen) heeft en 35% is ontevreden over zijn klasgrootte. De relatie met de ouders tendeert in positieve richting, maar is niet optimaal. Toch is slechts 7% van de leerkrachten ontevreden over de ouders.

Betreffende de *arbeidsverhoudingen*, blijkt dat leerkrachten een goede relatie hebben met collega's die hen ondersteunen. De meeste leerkrachten (84%) zijn dan ook tevreden met hun collega's. De manier waarop de directie met haar leerkrachten omgaat en de ondersteuning die de directie biedt, lijkt tamelijk goed te zijn. 70% is bovendien tevreden met de directie.

Wat tot slot de *arbeidsvoorwaarden* betreft, kunnen leerkrachten slechts op een beperkte vergoeding voor hun beroepskosten rekenen. Nog geen 30% is dan ook tevreden met de mate waarin hij zijn werkonkosten op de school kan verhalen. Met de compensatie voor taken buiten de lesopdracht is nog een kleiner gedeelte tevreden. Slechts de helft is tevreden met zijn loon. De meeste leerkrachten zijn tevreden over hun werkzekerheid, hun aanstellingsomvang en de mate waarin ze op vaste uren kunnen werken. Bijna alle leerkrachten zijn tevreden met de vakantieregeling. Met de vrije tijd buiten de vakanties is slechts 40% tevreden. Met de pensioenregeling is maar een klein gedeelte tevreden. De gemiddelde leerkracht is ook ontevreden over zijn loopbaanmogelijkheden en slechts 10% is tevreden met de promotiekansen. Ongeveer de helft van de leerkrachten is tevreden met de mogelijkheid tot loopbaanonderbreking en de mogelijkheid tot verder studie.

2. Verschillen de jobkenmerken tussen leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken?

Zonet gaven we een globale bespreking van de verschillende jobkenmerken van het lerarenberoep. Hieronder onderzoeken we of leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken verschillen in hun jobkenmerken. Zo gaan we bijvoorbeeld na of de aanstellingsomvang (voltijds/deeltijds) van leerkrachten een invloed heeft op de tijdsdruk, de relatie met collega's e.d.



Figuur 10.2 Analysekader: link tussen jobkenmerken en achtergrondkenmerken

Bovenstaand analysekader geeft in het zwart weer waar we ons op dit moment bevinden.

Met uitzondering van de *jobkenmerken* die met een * zijn aangeduid, werd voor elk jobkenmerk een 10-puntenschaal geconstrueerd. Deze schalen werden hierboven reeds besproken. In bijlage 11 zijn de schalen eveneens opgenomen. Voor de volgende jobkenmerken gingen we na of ze verschillen tussen leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken:

- arbeidsinhoud;
 - autonomie;
 - tijdsdruk;
 - concentratie;
 - veeleisend werk;
 - behoefte aan taakverrijking;
 - gevoelens van routine*;
- arbeidsomstandigheden;
 - materiële omstandigheden;
 - leerlingkenmerken;
 - relatie met ouders;
- arbeidsverhoudingen;
 - relatie met collega's;
 - relatie met directie;
- arbeidsvoorwaarden;
 - tevredenheid met loopbaanmogelijkheden;
 - onkostenvergoeding;

- aantal uren nascholing*;

2.1 Onderzochte achtergrondkenmerken

De achtergrondkenmerken waarvoor we zullen onderzoeken of ze verband houden met verschillen in de jobkenmerken zijn:

- geslacht: man, vrouw;
- gezinssituatie: gehuwd of samenwonend met partner, alleenstaand, inwonend bij familie of samenwonend met broer, zus, vriend of vriendin;
- thuiswonende kinderen: wel thuiswonende kinderen, geen thuiswonende kinderen;
- anciënniteit: aantal jaren ervaring in het onderwijs;
- aanstellingsomvang: voltijds, deeltijds;
- onderwijsniveau: lager onderwijs, kleuteronderwijs, meerdere onderwijsniveaus (kleuter- en lager onderwijs, lager en middelbaar onderwijs);
- functie:
 - klastitularis: minstens drie vierde van de aanstelling als klastitularis (overige uren: beleidsondersteuning of ambulante leerkracht);
 - leermeester: leermeester lichamelijke opvoeding (LO) of leermeester godsdienst;
 - gedeeltelijke klastitularis: minimum twee vierde en maximum drie vierde van de aanstelling als klastitularis (overige uren: beleidsondersteuning of ambulante leerkracht);
 - overige: taakleerkracht, ambulante leerkracht, beleidsondersteuner of een combinatie van deze functies;
- klasgrootte: (gemiddeld) aantal leerlingen;
- tussenuren: minstens één tussenuur, geen tussenuren (Met een tussenuur bedoelen we een lestijd waarin een leerkracht vrij is en waarin hij, onder normale omstandigheden, geen les- of andere taken moet vervullen. De leerkracht kan deze lestijd vrij gebruiken voor lesvoorbereidingen, nawerk, en dergelijke);
- onderwijssoort: gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs;
- schoolgrootte: kleine school (1-20 leerkrachten), middelgrote school (21-30 leerkrachten), grote school (meer dan 30 leerkrachten);
- net: officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO), vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO), gemeenschapsonderwijs (GO);
- aandeel jongens in de leerlingenpopulatie.

2.2 Methode

Om te achterhalen welke groepen leerkrachten onderling verschillen qua jobkenmerken werden een aantal statistische analyses uitgevoerd. Per jobkenmerk

gingen we na welke van de hierboven opgesomde achtergrondkenmerken er een verband mee vertonen. Dit gebeurde telkens in twee stappen.

In een eerste stap gingen we per achtergrondkenmerk na of het statistisch significant verband hield met het jobkenmerk. Dit gebeurde via een zogenaamde bivariate analyse: een analyse die de samenhang bekijkt tussen twee variabelen (hier: het jobkenmerk en een achtergrondkenmerk).

Vervolgens onderzochten we welke achtergrondkenmerken hun statistisch significant verband met het jobkenmerk behouden als we de invloed van de verschillende achtergrondkenmerken die in de eerste stap een verband vertoonden tegelijk nagaan op het jobkenmerk. Dit gebeurt via een zogenaamde multivariate analyse: een analyse die onderzoekt of de gevonden samenhang tussen een achtergrondkenmerk en het jobkenmerk overeind blijft wanneer deze samenhang gecontroleerd wordt voor het effect van andere achtergrondkenmerken. Een multivariate analyse heeft met andere woorden als bedoeling om schijneffecten uit te schakelen. De techniek die we hiervoor gebruiken is de regressie-analyse.

Voor meer uitleg over regressie-analyse verwijzen we naar bijlage 8.

2.3 Resultaten

Hieronder lichten we toe welke achtergrondkenmerken een rol spelen bij de verschillen die tussen leerkrachten bestaan op het vlak van hun jobkenmerken. In de tabellen die we hierbij bespreken, nemen we enkel de bivariate analyses op met de achtergrondkenmerken die volgens de regressieanalyses hun statistisch significant verband met de jobkenmerken behouden. Zoals hierboven reeds uitgelegd, controleren we via de regressieanalyse immers voor schijneffecten. De tabellen met de resultaten van de regressieanalyses zijn opgenomen in bijlage 8.

2.3.1 Autonomie

Zoals we hogerop zagen, geeft de 10-puntenschaal 'autonomie' weer hoeveel speelruimte de leerkracht in de klas heeft om naar eigen goeddunken te handelen bij een 10-tal zaken zoals onder andere het lestempo, het organiseren van alternatieve leeractiviteiten en de evaluatievorm van de leerstof. Hoe hoger de schaalscore, hoe meer autonomie de leerkracht heeft.

Tabel 10.23 Autonomie naar achtergrondkenmerken

	Autonomie (schaal 0-10)	Significantie
Anciënniteit	6,5	*
1-10 jaar (n=166)	6,6	
11-20 jaar (n=171)	6,9	
21-30 jaar (n=115)	7,1	
31 jaar en meer (n=52)		
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=146)	7,1	
Lager onderwijs (n=359)	6,5	
Meerdere onderwijsniveaus (n=18)	5,8	
Onderwijssoort		***
Gewoon onderwijs (=465)	6,5	
Buitengewoon onderwijs (n=64)	7,4	
Functie		*
Klassistularis (n=392)	6,6	
Leermeester (n=36)	7,1	
Gedeeltelijke klassistularis (n=28)	5,9	
Overige (n=58)	6,9	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Hoe langer iemand in het onderwijs werkzaam is, hoe meer autonomie hij heeft. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten met meer anciënniteit meer ervaring hebben, waardoor ze meer durven afwijken van een aantal normen en regels in vergelijking met leerkrachten met minder ervaring.

In vergelijking met leerkrachten uit het kleuteronderwijs, hebben leerkrachten uit het lager onderwijs minder autonomie. Leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werken, lijken over de minste autonomie te beschikken. Denken we er wel weer aan dat onze steekproef maar een 20-tal leerkrachten telt die binnen beide onderwijsniveaus werkzaam zijn, zodat de conclusies op basis van deze groep steeds met de nodige voorzichtigheid moeten bekeken worden.

Leerkrachten in het buitengewoon onderwijs hebben meer autonomie dan leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Dit kan te maken hebben met het specifieke karakter van het buitengewoon onderwijs. Waar in het gewoon onderwijs de eindtermen gelden (zijnde minimumdoelstellingen die nagestreefd en bereikt moeten worden), is in het buitengewoon onderwijs enkel sprake van ontwikkelingsdoelen: vaardigheden die een school moet nastreven, maar niet noodzakelijk bereiken. Het is mogelijk dat door de afwezigheid van de druk om minimumdoelstellingen te bereiken, leerkrachten in het buitengewoon onderwijs meer speelruimte hebben om in hun klas naar eigen goeddunken te handelen bij een aantal zaken.

Tot slot beschikken leermeesters over de meeste autonomie en gedeeltelijke klastitularissen over de minste autonomie in vergelijking met de andere leerkrachten. Dat gedeeltelijke klastitularissen de minste autonomie hebben, is verklaarbaar doordat deze leerkrachten afspraken moeten maken met hun duopartner, waardoor ze minder naar eigen goeddunken kunnen handelen bij een aantal zaken zoals onder andere het lestempo en de lesinhoud.

2.3.2 Tijdsdruk

Tijdsdruk verwijst naar de hoeveelheid werk die iemand moet verzetten en de tijdspanne waarover hij beschikt om dit te doen. Een hogere score op de 10-puntenschaal 'tijdsdruk', betekent meer tijdsdruk.

Tabel 10.24 Tijdsdruk naar achtergrondkenmerken

	Tijdsdruk (schaal 0-10)	Significantie
Anciënniteit		*
1-10 jaar (n=169)	6,6	
11-20 jaar (n=175)	6,5	
21-30 jaar (n=119)	7,0	
31 jaar en meer (n=51)	7,3	
Aanstellingsomvang		***
Voltijds (n=424)	6,9	
Deeltijds (n=116)	6,1	
Onderwijsniveau		**
Kleuteronderwijs (n=149)	6,2	
Lager onderwijs (n=366)	6,9	
Meerdere onderwijsniveaus (n=19)	6,4	
Onderwijssoort		**
Gewoon onderwijs (n=475)	6,8	
Buitengewoon onderwijs (n=65)	6,1	
Functie		***
Klastitularis (n=399)	7,0	
Leermeester (n=38)	5,0	
Gedeeltelijke klastitularis (n=29)	7,0	
Overige (n=58)	6,0	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

De tijdsdruk neemt toe met het aantal jaren anciënniteit.

Voltijds werkende leerkrachten hebben meer af te rekenen met tijdsdruk dan hun deeltijds werkende collega's. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat voltijds werkende leerkrachten sowieso meer werken.

Leerkrachten in het lager onderwijs hebben meer tijdsdruk dan leerkrachten uit het kleuteronderwijs. Uit het vorige deel bleek reeds dat leerkrachten uit het lager onderwijs per week gemiddeld ook enkele uren meer werken dan leerkrachten uit het kleuteronderwijs.

In het gewoon onderwijs staan de leerkrachten meer onder tijdsdruk dan in het buitengewoon onderwijs. Dit sluit eveneens aan bij de bevinding uit het vorige deel dat leerkrachten in het gewoon onderwijs per week enkele uren meer werken dan leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.

(Gedeeltelijke) klastitularissen hebben van alle functies de meeste tijdsdruk en leermeesters de minste tijdsdruk. Dit ligt ook in de lijn van de vaststelling dat leermeesters van alle functies het minst werken per week en (gedeeltelijke) klastitularissen het meest (zie vorige deel).

Uit de bivariate analyses blijkt dat leerkrachten met een (gemiddeld) grotere klas onder meer tijdsdruk staan. De gemiddelde klasgrootte werd echter niet opgenomen in de regressieanalyse omdat de gemiddelde klasgrootte voor 163 van de 547 leerkrachten onbekend is.

2.3.3 Concentratie

Van iemand met een hogere score op de *concentratieschaal*, vergt het werk meer concentratie omdat hij tijdens zijn werk veel informatie moet onthouden, intensief moet nadenken en aandachtig moet zijn.

Tabel 10.25 Concentratie naar achtergrondkenmerken

	Concentratie (schaal 0-10)	Significantie
Aanstellingsomvang		***
Voltijds (n=427)	7,5	
Deeltijds (n=116)	6,8	
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=151)	6,9	
Lager onderwijs (n=367)	7,6	
Meerdere onderwijsniveaus (n=19)	6,7	
Functie		*
Klastitularis (n=402)	7,5	
Leermeester (n=38)	6,7	
Gedeeltelijke klastitularis (n=29)	7,0	
Overige (n=58)	7,0	
Net		*
GO (n=129)	7,5	
OGO (n=124)	7,5	
VGO (n=290)	7,1	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Van voltijdse leerkrachten vergt het werk meer concentratie dan van hun deeltijdse collega's.

Leerkrachten in het lager onderwijs lijken zich sterker te moeten concentreren dan leerkrachten uit het kleuteronderwijs en dan leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werkzaam zijn.

Klastitularis zijn, vraagt meer concentratie dan de ander functies. Voor leermeesters lijkt de nood aan concentratie het kleinst van alle functies.

Leerkrachten uit het VGO lijken zich minder te moeten concentreren dan de leerkrachten uit de twee andere netten. De verklaring hiervoor is onduidelijk.

2.3.4 'Veeleisend werk'

'Veeleisend werk' houdt in dat het werk vereist dat men creatief is, nieuwe dingen leert, veel tegelijk in de gaten houdt en weet om te gaan met onverwachte gebeurtenissen.

Tabel 10.26 'Veeleisend werk' naar achtergrondkenmerken

	'Veeleisend werk' (schaal 0-10)	Significantie
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=153)	9,0	
Lager onderwijs (n=367)	8,5	
Meerdere onderwijsniveaus (n=19)	8,1	
Onderwijssoort		*
Gewoon onderwijs (n=480)	8,6	
Buitengewoon onderwijs (n=65)	8,8	
Functie		***
Klastitularis (n=403)	8,7	
Leermeester (n=38)	7,8	
Gedeeltelijke klastitularis (n=29)	8,3	
Overige (n=59)	8,4	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Voor leerkrachten die in het kleuteronderwijs werken, is de job als leerkracht veeleisender dan voor leerkrachten die in het lager onderwijs werken. Leerkrachten uit het lager onderwijs hebben op hun beurt met meer werkeisen af te rekenen dan leerkrachten die binnen meerdere niveaus werken (slechts een beperkt aantal leerkrachten werkt binnen meerdere onderwijsniveaus, dus moeten we voorzichtig zijn met uitspraken over deze groep).

In het buitengewoon onderwijs lijkt het werk veeleisender dan in het gewoon onderwijs. Dit heeft wellicht te maken met de specificiteit van het buitengewoon onderwijs: werken met 'buitengewone' leerlingen is wellicht veeleisender dan het

werken met 'gewone' leerlingen. Het verschil tussen leerkrachten uit het gewoon versus buitengewoon onderwijs is echter miniem.

Het werk van klastitularissen lijkt het meest veeleisend te zijn in vergelijking met de andere functies en het werk van leermeesters het minst.

Uit de bivariate analyses blijkt dat het werk van leerkrachten met een (gemiddeld) grotere klas veeleisender is. De gemiddelde klasgrootte werd echter niet opgenomen in de regressieanalyse omdat we niet beschikken over de klasgrootte van 163 van de 547 leerkrachten.

2.3.5 Behoeftte aan taakverrijking

De behoefte aan taakverrijking houdt in dat men (momenteel of op termijn) zijn takenpakket graag zou aanvullen met of zelfs volledig vervangen door niet-lesgebonden taken en vindt dat er hier meer mogelijkheden voor zouden moeten zijn.

Tabel 10.27 Behoeftte aan taakverrijking naar achtergrondkenmerken

	Behoeftte aan taakverrijking (schaal 0-10)	Significantie
Geslacht		***
Man (n=88)	5,0	
Vrouw (n=453)	3,4	
Anciënniteit		***
1-10 jaar (n=169)	2,9	
11-20 jaar (n=174)	3,6	
21-30 jaar (n=119)	4,5	
31 jaar en meer (n=54)	4,7	
Onderwijsniveau		***
Kleuteronderwijs (n=152)	2,9	
Lager onderwijs (n=364)	4,0	
Meerdere onderwijsniveaus (n=19)	3,2	
Net		**
GO (n=127)	3,1	
OGO (n=125)	4,3	
VGO (n=289)	3,6	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Mannen hebben duidelijk een grotere behoefte aan taakverrijking dan vrouwen.

Hoe langer leerkrachten in het onderwijs staan, hoe groter hun behoefte aan taakverrijking.

Leerkrachten die in het lager onderwijs werken, hebben meer behoefte aan taakverrijking dan hun collega's uit het kleuteronderwijs en dan hun collega's die binnen meerdere onderwijsniveaus werken.

Leerkrachten uit het OGO hebben de grootste behoefte aan taakverrijking, gevolgd door leerkrachten uit het VGO en het GO.

2.3.6 Gevoelens van routine

Zoals reeds aangehaald in het eerste deel van dit hoofdstuk, beschikken we niet over een 10-puntenschaal met betrekking tot routine. Daarom maken we voor onze conclusies met betrekking tot de 'gevoelens van routine' gebruik van het volgende item: 'lesgeven wordt na verloop van tijd routine en daagt niet meer uit'. Hierop konden de leerkrachten 5 antwoorden geven van helemaal eens tot helemaal oneens. Bijgevolg beschikken we over een schaal waarbij de waarde '4' betekent dat men het helemaal eens is met de stelling dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt en niet meer uitdaagt en de waarde '0' betekent dat men het hier helemaal niet mee eens is.

Tabel 10.28 Gevoelens van routine naar achtergrondkenmerken

	Gevoelens van routine (schaal 0-4)	Significantie
Geslacht		***
Man (n=88)	1,4	
Vrouw (n=454)	1,0	
Gezinssituatie		**
Gehuwd of samenwonend met partner (n=441)	1,0	
Alleenstaand (n=48)	1,5	
Inwonend bij familie of samenwonend met broer, zus, vriend of vriendin (n=43)	1,0	
Functie		**
Klastitularis (n=402)	1,0	
Leermeester (n=36)	1,4	
Gedeeltelijke klastitularis (n=29)	1,2	
Overige (n=58)	1,3	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Mannen hebben een sterker routine-gevoel dan vrouwen.

In vergelijking met de andere leerkrachten, blijken alleenstaanden in mindere mate in te stemmen met de uitspraak dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt. Hiervoor vinden we niet onmiddellijk een verklaring.

Wat de functie betreft, hebben klastitularissen het laagste routinegevoel en leermeesters het hoogste routinegevoel.

2.3.7 Materiële omstandigheden

De schaal rond de materiële omstandigheden is opgebouwd uit items die betrekking hebben op de werkomstandigheden. Het gaat onder meer over de beoordeling van de beschikbare materialen, hulpmiddelen en machines, het schoolgebouw, de leslokalen, de lesmethoden en leerboeken. Een hogere schaalscore wijst op betere materiële omstandigheden.

Tabel 10.29 Materiële omstandigheden naar achtergrondkenmerken

	Materiële omstandigheden (schaal 0-10)	Significantie
Anciënniteit		*
1-10 jaar (n=168)	6,2	
11-20 jaar (n=175)	6,5	
21-30 jaar (n=118)	6,4	
31 jaar en meer (n=54)	6,8	
Net		**
GO (n=128)	6,2	
OGO (n=124)	6,8	
VGO (n=288)	6,3	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Hoe meer anciënniteit leerkrachten hebben, hoe positiever ze de materiële omstandigheden beoordelen.

In het OGO worden de materiële omstandigheden beter beoordeeld dan in de twee andere netten.

2.3.8 Leerlingkenmerken

De schaal 'leerlingkenmerken' bevat verschillende items die peilen naar het gedrag, de houding en de capaciteiten van de leerlingen. Hoe hoger de schaalscore, hoe positiever de leerlingkenmerken.

Tabel 10.30 Leerlingkenmerken naar achtergrondkenmerken

	Leerlingkenmerken (schaal 0-10)	Significantie
Onderwijsniveau		**
Kleuteronderwijs (n=148)	6,7	
Lager onderwijs (n=366)	6,2	
Meerdere onderwijsniveaus (n=18)	6,5	
Schoolgrootte		***
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=141)	6,3	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=194)	6,7	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=203)	6,0	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

De leerlingkenmerken van leerkrachten uit het kleuteronderwijs zijn het positiefst en deze van leerkrachten uit het lager onderwijs zijn het negatiefst in vergelijking met de andere leerkrachten.

In middelgrote scholen lijken de kenmerken van de leerlingen beter dan in de andere scholen. In grote scholen lijken de leerlingkenmerken het negatiefst.

2.3.9 Relatie met ouders

'Relatie met ouders' betreft een schaal die de steun vanwege de ouders en de houding van de ouders ten aanzien van de leerkracht en de school weergeeft. Een hogere score duidt op een betere relatie.

Tabel 10.31 Relatie met ouders naar achtergrondkenmerken

	Relatie met ouders (schaal 0-10)	Significantie
Gezinssituatie		**
Gehuwd of samenwonend met partner (n=435)	5,6	
Alleenstaand (n=49)	5,0	
Inwonend bij familie of samenwonend met broer, zus, vriend of vriendin (n=43)	5,2	
Onderwijssoort		***
Gewoon onderwijs (n=473)	5,4	
Buitengewoon onderwijs (n=65)	6,1	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Leerkrachten die zelf gehuwd zijn of samenwonen met een partner hebben een betere relatie met de ouders dan alleenstaande leerkrachten.

Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs hebben een betere relatie met de ouders in vergelijking met leerkrachten uit het gewoon onderwijs.

Uit de bivariate analyses blijkt dat leerkrachten met een (gemiddeld) grotere klas een minder goede relatie met de ouders hebben. De gemiddelde klasgrootte werd echter niet opgenomen in de regressie-analyse omdat de gemiddelde klasgrootte voor 163 van de 547 leerkrachten onbekend is.

2.3.10 Relatie met collega's

De schaal over de relatie met de collega's is opgesteld met uitspraken aangaande de steun vanwege de collega's en de relatie met de collega's. De maximumscore wijst op een zeer goede relatie met collega's door wie men zich gesteund voelt.

Tabel 10.32 Relatie met collega's naar achtergrondkenmerken

	Relatie met collega's (schaal 0-10)	Significantie
Gezinssituatie		**
Gehuwd of samenwonend met partner (n=440)	7,6	
Alleenstaand (n=49)	6,9	
Inwonend bij familie of samenwonend met broer, zus, vriend of vriendin (n=44)	8,0	
Anciënniteit		**
1-10 jaar (n=168)	7,8	
11-20 jaar (n=176)	7,5	
21-30 jaar (n=119)	7,2	
31 jaar en meer (n=55)	7,4	
Aanstellingsomvang		**
Voltijds (n=428)	7,6	
Deeltijds (n=116)	7,2	
Onderwijsniveau		*
Kleuteronderwijs (n=154)	7,9	
Lager onderwijs (n=365)	7,4	
Meerdere onderwijsniveaus (n=19)	7,4	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Van alle leerkrachten lijken alleenstaande leerkrachten de minst goede relatie met hun collega's te hebben. Het is mogelijk dat het hier enkel om een verschillende perceptie gaat en dat de kwaliteit van de relatie met de collega's in realiteit niet verschilt tussen leerkrachten met een verschillende gezinssituatie. Dit verschil in perceptie zou te maken kunnen hebben met het feit dat alleenstaanden in de

privé-sfeer minder over hun werk(problemen) kunnen babbelen in vergelijking met andere leerkrachten die hiervoor bij hun partner of een samenwonend familielid terecht kunnen. Het zou kunnen dat alleenstaanden daardoor meer aangewezen zijn op steun van hun collega's en meer van hun collega's verwachten dan andere leerkrachten, waardoor ze minder steun ervaren in vergelijking tot de andere leerkrachten.

Het verband tussen anciënniteit en de kwaliteit van de relatie met de collega's is U-vormig: leerkrachten met meer anciënniteit hebben een minder goede relatie met hun collega's. Leerkrachten met meer dan 30 jaar ervaring hebben een iets betere relatie met hun collega's dan leerkrachten met 21 tot 30 jaar ervaring.

Voltijdse leerkrachten lijken een betere relatie te hebben met hun collega's dan deeltijdse leerkrachten. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat deeltijdse leerkrachten minder op school aanwezig zijn en bijgevolg minder contact hebben met hun collega's in vergelijking met leerkrachten die voltijds werken.

Leerkrachten die in het kleuteronderwijs werken, hebben een betere relatie met hun collega's dan andere leerkrachten.

2.3.11 Relatie met directie

De directieschaal handelt over de relatie met de directie en de ondersteuning door de directie, alsook over de manier waarop de directie omgaat met haar leerkrachten. Hoe hoger de score, hoe beter de relatie met de directie.

Tabel 10.33 Relatie met directie naar achtergrondkenmerken

	Relatie met directie (schaal 0-10)	Significantie
Anciënniteit		*
1-10 jaar (n=167)	6,6	
11-20 jaar (n=174)	6,9	
21-30 jaar (n=116)	7,2	
31 jaar en meer (n=55)	7,2	
Schoolgrootte		***
Kleine school (1-20 leerkrachten) (n=139)	7,3	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten) (n=195)	7,3	
Grote school (31 leerkrachten en meer) (n=202)	6,3	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Leerkrachten met meer ervaring hebben een betere relatie met de directie dan leerkrachten met minder ervaring.

In grote scholen hebben leerkrachten de minst positieve relatie met de directie in vergelijking met leerkrachten uit kleinere scholen. Dit heeft wellicht te maken

met het feit dat de directie in grote scholen minder tijd heeft voor het individueel contact met elke leerkracht, aangezien de beschikbare tijd en aandacht over meer leerkrachten verdeeld moet worden.

Uit de bivariate analyses blijkt dat naarmate leerkrachten een (gemiddeld) grotere klas hebben, ze een minder positieve relatie met de directie hebben. Zoals reeds aangehaald, werd de gemiddelde klasgrootte echter niet opgenomen in de regressieanalyse omdat we de klasgrootte van 163 van de 547 bevroegde leerkrachten niet kennen.

2.3.12 Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden

De tevredenheid met loopbaanmogelijkheden impliceert dat men vindt dat er voldoende doorstromingsmogelijkheden zijn. Een hogere schaalscore wijst op een grotere tevredenheid.

Tabel 10.34 Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden naar achtergrondkenmerken

	Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden (schaal 0-10)	Significantie
Geslacht		***
Man (n=89)	3,0	
Vrouw (n=453)	4,0	
Anciënniteit		**
1-10 jaar (n=168)	4,1	
11-20 jaar (n=175)	3,9	
21-30 jaar (n=119)	3,3	
31 jaar en meer (n=55)	3,5	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Mannen zijn duidelijk minder tevreden met de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs dan vrouwen. Net zoals de vaststelling dat mannen meer behoefte hebben aan taakverrijking, bevestigt deze vaststelling het stereotiep beeld dat carrière maken voor mannen belangrijker is dan voor vrouwen.

Leerkrachten met meer ervaring lijken eveneens minder tevreden met de loopbaanmogelijkheden. Hierboven zagen we ook dat leerkrachten met meer ervaring meer behoefte hebben aan taakverrijking

2.3.13 Onkostenvergoeding

De schaal 'onkostenvergoeding' betreft een optelsom van verschillende onkosten die een leerkracht kan hebben. Hoe hoger de schaalscore, hoe meer onkosten

worden terugbetaald. De hoogste schaalscore impliceert de volledige terugbetaling van alle bevroegde onkosten.

Tabel 10.35 Onkostenvergoeding naar achtergrondkenmerken

	Onkostenvergoeding (schaal 0-10)	Significantie
Anciënniteit		**
1-10 jaar (n=168)	4,7	
11-20 jaar (n=174)	5,3	
21-30 jaar (n=116)	5,2	
31 jaar en meer (n=54)	5,5	
Net		***
GO (n=127)	4,5	
OGO (n=124)	5,6	
VGO (n=286)	5,1	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Leerkrachten met meer anciënniteit krijgen meer onkosten terugbetaald in vergelijking met leerkrachten die minder lang werkzaam zijn binnen het onderwijs. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat zij hun beroepsonkosten eerder durven inbrengen en meer op hun strepen durven staan in vergelijking met hun jongere collega's.

In vergelijking met de andere netten, lijken leerkrachten uit het OGO de meeste onkosten terugbetaald te krijgen, terwijl leerkrachten uit het GO de minste onkosten lijken terugbetaald te krijgen.

2.3.14 Nascholingsuren

Het aantal uren nascholing dat een leerkracht tijdens het schooljaar 2000-2001 volgde (afgezien van de pedagogische studiedag), vertoont enkel een bivariaat verband met anciënniteit. Leerkrachten die langer werkzaam zijn binnen het onderwijs, volgden tijdens het schooljaar 2000-2001 meer nascholing ($r=0,12$, $p < 0,05$).

2.4 Besluit

Zojuist overliepen we welke groepen leerkrachten van elkaar verschillen met betrekking tot verschillende jobkenmerken. Per achtergrondkenmerk zetten we het belangrijkste nog eens op een rijtje. We doen dit apart voor de achtergrondkenmerken van de leerkracht, de job en de school.

2.4.1 Individuele achtergrondkenmerken

Mannen hebben meer behoefte aan taakverrijking dan vrouwen en ze zijn eveneens minder tevreden met hun loopbaanmogelijkheden. Bovendien zijn ze het in vergelijking met vrouwen sterker eens met de uitspraak dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt en niet meer uitdaagt. Deze vaststellingen bevestigen het stereotiep beeld dat carrière maken voor mannen belangrijker is dan voor vrouwen.

De gezinssituatie lijkt zowel een rol te spelen in de relatie met de ouders als in de relatie met de collega's. Alleenstaanden vinden de relatie met hun collega's en de steun die ze van hen ontvangen het minst goed. Hetzelfde geldt voor de relatie met de ouders. Daarnaast blijkt dat alleenstaanden in vergelijking met de andere leerkrachten meer instemmen met de uitspraak dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt.

Leerkrachten die langer in het onderwijs werken, hebben meer autonomie, beoordelen de materiële omstandigheden positiever, hebben een betere relatie met de directie en worden beter vergoed voor hun onkosten. Langs de andere kant staan leerkrachten met meer ervaring in het onderwijs meer onder tijdsdruk. Bovendien lijkt de relatie met de collega's aan kwaliteit in te boeten. Leerkrachten met meer anciënniteit hebben ook meer behoefte aan taakverrijking en ze zijn minder tevreden met hun loopbaanmogelijkheden. Tot slot volgen leerkrachten die langer in het onderwijs werkzaam zijn meer uren nascholing.

Het al dan niet hebben van thuiswonende kinderen lijkt niet samen te hangen met de jobkenmerken.

2.4.2 Achtergrondkenmerken van de job

Voor voltijdse leerkrachten brengt het werk meer tijdsdruk mee dan voor deeltijdse leerkrachten. Van voltijdse leerkrachten vergt het werk ook meer concentratie dan van deeltijdse leerkrachten. Langs de andere kant hebben voltijdse leerkrachten een betere relatie met hun collega's dan deeltijdse leerkrachten.

In vergelijking met de leerkrachten van het lager onderwijs hebben leerkrachten uit het kleuteronderwijs meer autonomie, minder tijdsdruk en minder concentratievereisten. Bovendien hebben ze minder behoefte aan taakverrijking en een betere relatie met de collega's. Leerkrachten uit het kleuteronderwijs beoordelen hun leerlingen het positiefst en leerkrachten uit het lager onderwijs zijn het negatiefst over hun leerlingen in vergelijking met de andere leerkrachten. Het werk van kleuterleidsters blijkt wel veeleisender te zijn.

In vergelijking met de andere functies beschikken leermeesters over de meeste autonomie en gedeeltelijke klastitularissen over de minste autonomie. Van alle functies hebben klastitularissen de meeste tijdsdruk en de meeste concentratievereisten, hun werk lijkt ook het meest veeleisend; leermeesters

hebben de minste tijdsdruk en de minste concentratievereisten, hun werk lijkt het minst veeleisend. Klastitularissen zijn het meest oneens met de bewering dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt en leermeesters zijn het hier het meest mee eens.

Klasgrootte werd niet in de regressieanalyses opgenomen omdat we voor een aanzienlijk aantal leerkrachten niet beschikten over hun (gemiddelde) klasgrootte. Uit de bivariate analyses met klasgrootte (met slechts 70% van de respondenten) blijkt dat leerkrachten met een grotere klas meer onder tijdsdruk staan, een minder goede relatie met de directie en de ouders onderhouden. Hoe groter de klas, hoe veeleisender het werk is.

Het al dan niet hebben van tussenuren differentieert niet wat de jobkenmerken betreft.

2.4.3 Achtergrondkenmerken van de school

Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs hebben meer autonomie, minder tijdsdruk en een betere relatie met de ouders dan leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Bovendien is het werk in het buitengewoon onderwijs veeleisender dan in het gewoon onderwijs.

In grote scholen hebben leerkrachten een minder goede relatie met de directie dan in kleine en middelgrote scholen. In middelgrote scholen lijken de kenmerken van de leerlingen beter dan in de andere scholen.

Voor leerkrachten uit het VGO lijkt het werk minder concentratie te vergen dan voor de leerkrachten uit de andere twee netten. In het OGO hebben leerkrachten de grootste behoefte aan taakverrijking, gevolgd door de leerkrachten van het VGO en het GO. In het OGO lijken de materiële omstandigheden beter te zijn en lijken de leerkrachten meer onkosten terugbetaald te krijgen dan in de andere twee netten. Tussen leerkrachten uit het GO en het VGO is er nagenoeg geen verschil wat de materiële omstandigheden betreft; de onkosten lijken wel beter vergoed te worden in het VGO dan in het GO.

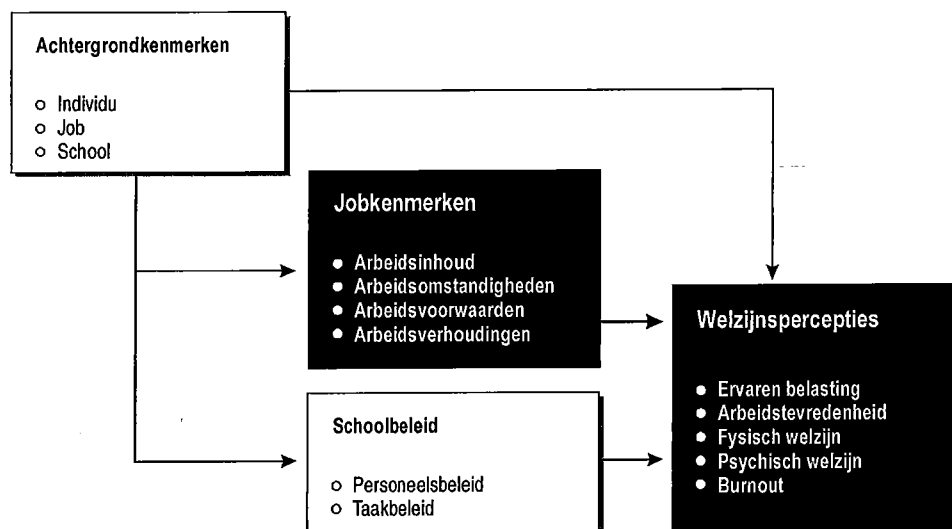
Het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie hangt niet samen met de jobkenmerken die wij bestudeerden.

HOOFDSTUK 11

HANGT TAAKBELASTING SAMEN MET JOBKENMERKEN?

In hoofdstuk 9 stelden we vast dat het beroep van een leerkracht tamelijk belastend is, maar dat niet elke leerkracht in dezelfde mate belast is. Daarom onderzoeken we de factoren die een rol spelen bij de verschillen die tussen leerkrachten bestaan op het vlak van hun taakbelasting. De achtergrondkenmerken van de leerkrachten bleken reeds een eerste verklaring voor deze verschillen te bieden.

In dit hoofdstuk onderzoeken we welke jobkenmerken een belangrijke rol spelen bij de taakbelasting van leerkrachten. Daartoe bekijken we hier de link tussen de jobkenmerken en de verschillende welzijnspercepties, onder controle van de achtergrondkenmerken waarvan uit hoofdstuk 9 bleek dat ze verband houden met de welzijnspercepties.



Figuur 11.1 Analysekader: link tussen welzijnspercepties en jobkenmerken

In bovenstaande analysekader is in het zwart weergegeven waar we ons op dit moment bevinden.

1. Onderzochte indicatoren van taakbelasting en jobkenmerken

We bestuderen hieronder de volgende *welzijnspercepties*: ervaren belasting, arbeidstevredenheid, fysisch welbevinden, psychisch welbevinden en burnout. Voor elke welzijnsperceptie hebben we een schaal geconstrueerd. Aangezien burnout uit drie componenten bestaat, hebben we hier drie aparte schalen van gemaakt. Deze schalen werden in hoofdstuk 9 reeds besproken. In bijlage 11 zijn de schalen eveneens opgenomen.

De *jobkenmerken* waarvoor we onderzoeken of ze een verband vertonen met de welzijnspercepties worden hieronder opgesomd. Met uitzondering van de jobkenmerken die met een * zijn aangeduid, werd voor elke jobkenmerk een 10-puntenschaal geconstrueerd. Deze schalen, alsook de andere variabelen, werden in hoofdstuk 10 reeds besproken. In bijlage 11 zijn de schalen eveneens opgenomen. Onder 'totale tijdsbesteding' verstaan we de totale tijd die een leerkracht per week aan zijn beroepsactiviteiten besteedt. Deze variabele werd reeds uitgebreid besproken in het vorige deel van dit rapport.

- Arbeidsinhoud
 - Autonomie
 - Tijdsdruk
 - Concentratie
 - Veeleisend werk
 - Behoefte aan taakverrijking
 - Gevoelens van routine*
- Arbeidsomstandigheden
 - Materiële omstandigheden
 - Leerlingkenmerken
 - Relatie met ouders
- Arbeidsverhoudingen
 - Relatie met collega's
 - Relatie met directie
 - Al/niet parallelleerkracht*
 - Formeel overleg met parallelleerkracht*
 - Informeel overleg met parallelleerkracht*
- Arbeidsvoorwaarden
 - Totale tijdsbesteding*
 - Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden
 - Onkostenvergoeding
 - Statuut*

- Aantal uren nascholing*
- Al/niet nascholing gevolgd*

2. Methode

Om te achterhalen welke jobkenmerken een verband vertonen met de welzijnspercepties werden een aantal statistische analyses uitgevoerd. Per welzijnsperceptie gingen we na welke van de hierboven opgesomde jobkenmerken er een verband mee vertonen. Dit gebeurde telkens in twee stappen.

In een eerste stap gingen we per jobkenmerk na of het statistisch significant verband hield met de welzijnsperceptie. Dit gebeurde via een zogenaamde bivariate analyse: een analyse die de samenhang bekijkt tussen twee variabelen (hier: de welzijnsperceptie en het jobkenmerk).

Vervolgens brachten we de verschillende jobkenmerken die in de eerste stap een statistisch significant verband vertoonden met de welzijnsperceptie samen in één multivariate analyse met de welzijnsperceptie. In deze multivariate analyse namen we tevens de achtergrondkenmerken op waarvan uit hoofdstuk 9 bleek dat ze samenhangen met de welzijnsperceptie. Op die manier onderzoeken we welke achtergrondkenmerken en jobkenmerken hun verband met de welzijnsperceptie behouden wanneer deze samenhang gecontroleerd wordt voor het effect van andere achtergrondkenmerken en jobkenmerken. Een multivariate analyse heeft m.a.w. als bedoeling om schijneffecten uit te schakelen. De techniek die we hiervoor gebruiken is de regressieanalyse.

Voor meer uitleg over regressieanalyse verwijzen we naar bijlage 8.

3. Resultaten

Hieronder lichten we per welzijnsperceptie toe welke achtergrondkenmerken en jobkenmerken een rol spelen bij de verschillen die tussen leerkrachten bestaan op het vlak van de betreffende welzijnsperceptie. Op die manier willen we vooral te weten komen welke jobkenmerken van belang kunnen zijn bij de taakbelasting van leerkrachten.

3.1 Ervaren belasting

Uit hoofdstuk 9 weten we dat voltijdse leerkrachten zich zwaarder belast voelen dan deeltijdse leerkrachten en dat klastitularissen zich in vergelijking met de andere functies het meest belast voelen en leermeesters het minst.

Uit de bivariate analyses met de jobkenmerken blijkt dat leerkrachten zich zwaarder belast voelen naarmate ze minder autonomie hebben, ze meer onder

tijdsdruk moeten werken, ze zich meer moeten concentreren, hun werk veeleisender is, hun leerlingkenmerken negatiever zijn, ze een minder goede relatie met de ouders hebben, ze sterker ontevreden zijn over hun loopbaanmogelijkheden en ze minder onkosten terugbetaald krijgen.

Er is eveneens een positief verband tussen de behoefte aan taakverrijking en de ervaren belasting: leerkrachten die meer behoefte hebben aan taakverrijking voelen zich meer belast. De richting van het verband kan echter ook omgekeerd zijn: namelijk dat men meer behoefte aan taakverrijking heeft als men zich meer belast voelt.

Voor leerkrachten die een parallelleerkracht hebben, vonden we bovendien dat zij zich meer belast voelen naarmate ze meer formeel en meer informeel overleg plegen met deze parallelleerkracht. Deze bevinding druist in tegen de verwachtingen. We verwachtten net dat leerkrachten die meer kunnen overleggen, zich minder belast zouden voelen. Dat we het tegenovergestelde verband vinden tussen de ervaren belasting en de frequentie van (formeel en informeel) overleg kan erop wijzen dat leerkrachten die zich belast voelen, meer gaan overleggen met hun parallelleerkracht. Tussen het al dan niet hebben van een parallelleerkracht en de ervaren belasting vinden we geen samenhang.

Tot slot bleek dat voltijds werkende leerkrachten zich sterker belast voelen naarmate ze meer tijd aan hun werk besteden ($r=0,22$; $p<0,0001$).

Via regressieanalyse gingen we na of de gevonden verbanden overeind blijven wanneer we tegelijkertijd controleren voor de andere kenmerken die samenhangen met de ervaren belasting.³¹

³¹ De frequentie van formeel en informeel overleg met de parallelleerkracht en de totale tijdsbesteding namen we niet in deze analyse op aangezien de regressieanalyse dan op te weinig leerkrachten betrekking zou hebben. Slechts de helft van de leerkrachten heeft een parallelleerkracht en de totale tijdsbesteding heeft enkel betrekking op 362 voltijdse leerkrachten.

Tabel 11.1 Ervaren belasting naar jobkenmerken en achtergrondkenmerken, regressieanalyse

	Gestandaardiseerde lineaire regressiecoëfficiënt (β)
Aanstellingsomvang (ref.: voltijds)	
Deeltijds	-0,12**
Functie (ref.: overige)	
Leermeester	-0,09*
Tijdsdruk	0,34***
Concentratie	0,11*
Veeleisend werk	0,09*
Behoeftte aan taakverrijking	0,15***
R ²	0,32***
N	482

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Uit bovenstaande tabel blijkt dat het verband met aanstellingsomvang (deeltijds versus voltijds) blijft bestaan, evenals het verband met de functie die de leerkracht uitoefent.

Van de jobkenmerken verdwijnen de verbanden met autonomie, leerlingkenmerken, relatie met de ouders, tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden en onkostenvergoeding. Enkel de verbanden met tijdsdruk, concentratievereisten, veeleisendheid van het werk en behoefte aan taakverrijking blijven bestaan. Tijdsdruk lijkt de belangrijkste rol te spelen in de ervaren belasting: hoe sterker leerkrachten onder tijdsdruk moeten werken, hoe sterker ze zich belast voelen.

3.2 Arbeidstevredenheid

Zoals bleek uit hoofdstuk 9 zijn mannen minder tevreden over hun beroep dan vrouwen en hebben leerkrachten uit het kleuteronderwijs een hogere arbeidstevredenheid dan leerkrachten uit het lager onderwijs. Leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werken, zijn in vergelijking met de andere leerkrachten het minst tevreden met hun beroep. Verder was er een verband tussen arbeidstevredenheid en gezinssituatie: alleenstaanden zijn het minst tevreden over hun beroep en leerkrachten die inwonen bij familie of samenwonen met broer, zus, vriend of vriendin vertonen de hoogste arbeidstevredenheid.

Volgens de bivariate analyses met de jobkenmerken zijn leerkrachten die meer autonomie hebben, minder onder tijdsdruk staan, zich minder moeten concentreren en minder vinden dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt, meer tevreden met hun beroep. Naarmate de materiële omstandigheden en de

leerlingenkenmerken beter zijn en de relatie met de ouders, de collega's en de directie beter is, vertonen leerkrachten eveneens een hogere arbeidstevredenheid. Hetzelfde geldt voor een betere beoordeling van de loopbaanmogelijkheden: naarmate men meer tevreden is met zijn loopbaanmogelijkheden is men ook meer tevreden met zijn beroep. Bovendien vinden we een samenhang tussen arbeidstevredenheid en taakverrijking: leerkrachten die meer behoefte aan taakverrijking hebben, zijn minder tevreden met hun beroep.

Leerkrachten met een parallelleerkracht hebben een lagere arbeidstevredenheid wanneer ze meer formeel overleggen met hun parallelleerkracht. Deze vaststelling druist in tegen onze verwachtingen: we hadden immers verwacht dat de arbeidstevredenheid groter zou zijn naarmate men meer formeel zou overleggen met zijn parallelleerkracht. Dat we net het omgekeerde vinden, kan erop wijzen dat leerkrachten die ontevreden zijn met hun beroep meer gaan overleggen met hun parallelleerkracht. Met het al dan niet hebben van een parallelleerkracht vertoont de arbeidstevredenheid geen verband.

Tot slot bleek dat leerkrachten die meer tijd aan hun beroep besteden, minder tevreden zijn over hun beroep ($r=-0,17$; $p<0,01$).

Met behulp van regressieanalyse controleerden we welke van de net beschreven verbanden blijven bestaan wanneer we tegelijkertijd controleren voor de andere kenmerken die een verband vertonen met de arbeidstevredenheid.³²

³² De frequentie van formeel overleg met de parallelleerkracht en de totale tijdsbesteding namen we niet in deze analyse op aangezien de regressieanalyse dan op te weinig leerkrachten betrekking zou hebben. Slechts de helft van de leerkrachten heeft een parallelleerkracht en de totale tijdsbesteding heeft enkel betrekking op 362 voltijdse leerkrachten.

Tabel 11.2 Arbeidstevredenheid naar jobkenmerken en achtergrondkenmerken, regressieanalyse

	Gestandaardiseerde lineaire regressiecoëfficiënt (β)
Geslacht (ref.: vrouw)	
Man	-0,08*
Gezinssituatie (ref.: inwonend of samenwonend)	
Alleenstaand	-0,08*
Autonomie	0,13***
Tijdsdruk	-0,19***
Behoeftte aan taakverrijking	-0,24***
Gevoelens van routine	-0,17***
Leerlingenkenmerken	0,10**
Relatie met collega's	0,11**
Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden	0,10*
R ²	0,36***
N	481

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Volgens de regressieanalyse verdwijnt het verband met het onderwijsniveau waarbinnen de leerkracht werkt. Dit wijst erop dat het verband tussen arbeidstevredenheid en onderwijsniveau toe te schrijven is aan het feit dat het onderwijsniveau samenhangt met jobkenmerken als autonomie, tijdsdruk, behoefte aan taakverrijking, leerlingenkenmerken en de relatie met collega's: in vergelijking met leerkrachten uit het lager onderwijs hebben leerkrachten uit het kleuteronderwijs meer autonomie, minder tijdsdruk, minder behoefte aan taakverrijking, positievere leerlingenkenmerken en een betere relatie met collega's (zie hoofdstuk 10). Na controle voor deze jobkenmerken verdwijnt het verband tussen onderwijsniveau en arbeidstevredenheid immers. Het verband met geslacht en gezinssituatie blijft bestaan: mannen en alleenstaanden zijn minder tevreden met hun werk.

Wat de jobkenmerken betreft, verdwijnen de verbanden met de concentratie die het werk vereist, de materiële omstandigheden, de relatie met de ouders en de relatie met de directie. De andere verbanden blijven wel overeind (zie bovenstaande tabel). De behoefte aan taakverrijking hangt het sterkst samen met de arbeidstevredenheid: hoe meer behoefte leerkrachten aan taakverrijking hebben, hoe lager hun arbeidstevredenheid.

3.3 Fysisch onwelbevinden

In hoofdstuk 9 stelden we vast dat leerkrachten die de laatste tijd af te rekenen kregen met een privé-gebeurtenis die aanleiding kan geven tot een verhoogd stressgevoel, een hoger fysisch onwelbevinden vertonen dan leerkrachten voor wie dit niet het geval is. Daarnaast bleek dat leerkrachten die op een middelgrote school werken het minst fysisch onwelbevinden vertonen en leerkrachten die op een grote school werken het meest.

De bivariate analyses met de jobkenmerken geven aan dat leerkrachten die minder autonomie hebben, meer onder tijdsdruk moeten werken, zich meer moeten concentreren, werk hebben dat veeleisender is, meer het gevoel hebben dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt, een minder goede relatie met de ouders hebben en minder tevreden zijn met hun loopbaanmogelijkheden, een hoger fysisch onwelbevinden vertonen. Daarnaast is er een positief verband met taakverrijking: leerkrachten met een grotere behoefte aan taakverrijking, hebben meer fysieke klachten. Leerkrachten die meer tijd in hun werk steken, hebben eveneens meer fysieke klachten ($r=0,11$; $p<0,05$).

Opnieuw brengen we alle kenmerken waarvan hierboven bleek dat ze een verband vertonen met fysisch onwelbevinden samen in een regressieanalyse om zo het effect van elk kenmerk te controleren voor de invloed van de andere kenmerken.

Tabel 11.3 Fysisch onwelbevinden naar jobkenmerken en achtergrondkenmerken, regressieanalyse

	Gestandaardiseerde lineaire regressiecoëfficiënt (β)
Concentratie	0,15**
Behoeftte aan taakverrijking	0,10*
Relatie met ouders	-0,09*
Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden	-0,13**
R^2	0,09***
N	492

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Op basis van de hierboven gerapporteerde regressieanalyse stellen we vast dat de verbanden met schoolgrootte en het hebben meegemaakt van een stresserende privé-gebeurtenis verdwijnen.

Daarnaast verdwijnt ook het effect van autonomie, tijdsdruk, veeleisendheid van het werk en gevoelens van routine. De verbanden met de andere

jobkenmerken (concentratie die het werk vereist, behoefte aan taakverrijking, relatie met de ouders en tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden) blijven bestaan. Hoewel geen enkel van deze kenmerken een echt sterke samenhang met het fysisch onwelbevinden vertoont, hangt de concentratie die het werk vereist het sterkst samen met het fysisch onwelbevinden. Hoe meer concentratie het werk vereist, hoe hoger het fysisch onwelbevinden van de leerkracht is.

3.4 Psychisch onwelbevinden

Uit hoofdstuk 9 bleek dat leerkrachten die de laatste tijd af te rekenen kregen met een privé-gebeurtenis die aanleiding kan geven tot een verhoogd stressgevoel, een hoger psychisch onwelbevinden vertonen dan leerkrachten voor wie dit niet het geval is. We zagen ook dat voltijdse leerkrachten een hoger psychisch onwelbevinden hebben dan leerkrachten die deeltijds werken.

Afgaande op de bivariate analyses met de jobkenmerken, merken we dat het psychisch onwelbevinden stijgt bij leerkrachten die minder autonomie hebben, meer onder tijdsdruk werken, zich meer moeten concentreren, veeleisender werk hebben, sterker het gevoel hebben dat lesgeven routine wordt, in slechtere materiële omstandigheden werken, negatievere leerlingkenmerken hebben, een slechtere relatie hebben met de ouders, collega's en directie, slechter vergoed worden voor hun onkosten en minder tevreden zijn met hun loopbaanmogelijkheden. Leerkrachten die meer behoefte aan taakverrijking hebben, hebben een hoger psychisch onwelbevinden.

Ook nu plaatsen we alle kenmerken waarvan hierboven bleek dat ze een verband vertonen met psychisch onwelbevinden samen in een regressieanalyse.

Tabel 11.4 Psychisch onwelbevinden naar jobkenmerken en achtergrondkenmerken, regressieanalyse

	Gestandaardiseerde lineaire regressiecoëfficiënt (β)
Stresserende privé-gebeurtenis (ref.: geen)	
Wel	0,29***
Tijdsdruk	0,18***
Concentratie	0,14**
Behoeftte aan taakverrijking	0,14**
Gevoelens van routine	0,09*
Leerlingkenmerken	-0,11*
Relatie met directie	-0,08*
R ²	0,25***
N	473

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Uit de analyse blijkt dat, gecontroleerd voor de jobkenmerken, de deeltijds werkende leerkrachten niet langer verschillen van de voltijdse leerkrachten m.b.t. hun psychisch onwelbevinden. Dit geeft aan dat de samenhang tussen psychisch onwelbevinden en aanstellingsomvang toe te schrijven is aan het feit dat de aanstellingsomvang samenhangt met de jobkenmerken tijdsdruk en concentratie: voor voltijdse leerkrachten brengt het werk meer tijdsdruk mee dan voor deeltijdse leerkrachten en van voltijdse leerkrachten vergt het werk meer concentratie dan van hun deeltijdse collega's (zie hoofdstuk 10). Na controle voor deze jobkenmerken verdwijnt het verband tussen aanstellingsomvang en psychisch onwelbevinden immers. Het verband met de recente stresserende privé-gebeurtenis blijft wel overeind. Dit blijkt een sterk verband te zijn.

Van de jobkenmerken blijft enkel het significant verband met tijdsdruk, concentratievereisten, behoefte aan taakverrijking, gevoelens van routine, leerlingkenmerken en de relatie met de directie bestaan. Tijdsdruk blijkt net als bij de ervaren belasting de belangrijkste rol te spelen m.b.t. het psychisch onwelbevinden (op de rol van de stresserende privé-gebeurtenis na).

3.5 Uitputting

Zoals we constateerden in hoofdstuk 9 zijn leerkrachten met meer anciënniteit meer uitgeput. Ook het meemaken van een stressvolle privé-gebeurtenis zorgt ervoor dat leerkrachten meer uitgeput zijn. Verder zijn voltijds werkende leerkrachten meer uitgeput dan hun deeltijds werkende collega's. Leerkrachten

die werken op middelgrote scholen lijken tot slot minder uitgeput dan leerkrachten die werken op een grotere of kleinere school. In vergelijking met de leerkrachten van kleinere scholen zijn leerkrachten die werken op een grote school het meest uitgeput.

Op basis van de bivariate analyses met de jobkenmerken stellen we vast dat leerkrachten meer uitgeput zijn naarmate ze meer onder tijdsdruk staan, zich meer moeten concentreren, hun werk veeleisender is, ze sterker het gevoel hebben dat lesgeven routine wordt, minder tevreden zijn met hun loopbaanmogelijkheden en minder onkosten terugbetaald krijgen. Naarmate leerkrachten zich positiever uitlaten over de kenmerken van hun leerlingen en een betere relatie hebben met de ouders en de collega's zijn ze minder uitgeput. Leerkrachten die meer behoefte aan taakverrijking hebben, zijn bovendien sterker uitgeput. Leerkrachten die meer uren nascholing volgden tijdens het vorige schooljaar (afgezien van de pedagogische studiedag), blijken minder uitgeput te zijn. Tot slot blijkt dat vastbenoemde leerkrachten sterker uitgeput zijn dan tijdelijk aangestelde leerkrachten.

De kenmerken waarvan zonet bleek dat ze samenhangen met uitputting, brachten we samen in een regressieanalyse om te controleren welke verbanden overeind blijven wanneer we tegelijkertijd controleren voor het effect van alle kenmerken die een verband vertonen met uitputting.

Tabel 11.5 Uitputting naar jobkenmerken en achtergrondkenmerken, regressieanalyse

	Gestandaardiseerde lineaire regressiecoëfficiënt (β)
Stresserende privé-gebeurtenis (ref.: geen)	
Wel	0,13***
Schoolgrootte (ref.: kleine school (1-20 leerkrachten))	
Middelgrote school (21-30 leerkrachten)	-0,14***
Tijdsdruk	0,32***
Concentratie	0,12**
Behoeftte aan taakverrijking	0,28***
Gevoelens van routine	0,10**
Statuut (ref.: vastbenoemd)	
Vastbenoemd en tijdelijk	-0,08*
R ²	0,34***
N	470

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Uit de analyse blijkt dat het effect van aanstellingsomvang verdwijnt. Dit geeft aan dat het verband tussen de aanstellingsomvang en de gevoelens van uitputting toe te schrijven is aan het feit dat aanstellingsomvang samenhangt met de tijdsdruk waaronder men werkt en de concentratie die het werk vereist: voor voltijdse leerkrachten brengt het werk meer tijdsdruk mee dan voor deeltijdse leerkrachten en van voltijdse leerkrachten vergt het werk meer concentratie dan van hun deeltijdse collega's (zie hoofdstuk 10). Na controle voor de tijdsdruk en de concentratievereisten verdwijnt het verband met de aanstellingsomvang immers. Daarnaast verdwijnt ook het verband tussen anciënniteit en uitputting.³³ Dit wijst erop dat het verband tussen anciënniteit en de gevoelens van uitputting toe te schrijven is aan het feit dat anciënniteit samenhangt met de tijdsdruk en de behoefte aan taakverrijking: leerkrachten die langer in het onderwijs werken, staan onder meer tijdsdruk en hebben een grotere behoefte aan taakverrijking in

³³ Aangezien er een sterke samenhang bestaat tussen anciënniteit en statuut, voerden we naast de beschreven regressieanalyse met 'uitputting' nog twee andere regressieanalyses met 'uitputting' uit: één regressieanalyse met dezelfde achtergrond- en jobkenmerken als de beschreven analyse, met dit verschil dat we statuut niet opnamen en één regressieanalyse met dezelfde achtergrond- en jobkenmerken als de beschreven analyse, met dit verschil dat we anciënniteit niet opnamen. De regressieanalyse zonder anciënniteit geeft hetzelfde resultaat als de beschreven regressieanalyse. De regressieanalyse zonder statuut geeft eveneens hetzelfde resultaat als de beschreven regressieanalyse, uiteraard op het verband met statuut na (het verband met anciënniteit blijft dus niet overeind).

vergelijking met leerkrachten die minder lang in het onderwijs werken (zie hoofdstuk 10). Na controle voor de tijdsdruk en de behoefte aan taakverrijking verdwijnt het verband met anciënniteit immers. Het verband met de recente stresserende privé-gebeurtenis blijft bestaan, evenals het verband met schoolgrootte. Leerkrachten die een stresserende privé-gebeurtenis meemaakten, voelen zich sterker uitgeput. In vergelijking met de leerkrachten van kleine scholen, voelen de leerkrachten van middelgrote scholen zich minder sterk uitgeput.

Bovendien verdwijnt het verband met de veeleisendheid van het werk, de leerlingkenmerken, de relatie met de ouders en collega's, de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden, de onkostenvergoeding en het aantal uren nascholing dat de leerkracht volgde. De andere jobkenmerken behouden hun samenhang met uitputting (tijdsdruk, concentratie, behoefte aan taakverrijking, gevoelens van routine en statuut). Ook hier vinden we weer een sterk verband met tijdsdruk: hoe meer leerkrachten onder tijdsdruk staan, hoe meer uitgeput ze zich voelen.

3.6 Vermijding

In hoofdstuk 9 beschreven we reeds dat mannen meer vermijding vertonen dan vrouwen. Leerkrachten die de laatste tijd een stresserende privé-gebeurtenis meemaakten, vertonen meer vermijding dan leerkrachten voor wie dit niet het geval was.

Uit de bivariate analyses met de jobkenmerken blijkt dat leerkrachten meer vermijding vertonen wanneer ze meer onder tijdsdruk staan, hun werk veeleisender is, ze meer het gevoel hebben dat lesgeven routine wordt, ze in slechtere materiële omstandigheden werken, de kenmerken van hun leerlingen negatiever zijn, ze een minder goede relatie met de ouders, collega's en directie hebben en ze negatiever staan t.a.v. hun loopbaanmogelijkheden. Leerkrachten die meer behoefte aan taakverrijking hebben, vertonen bovendien meer vermijding.

Leerkrachten die een parallelleerkracht hebben, vertonen minder vermijding naarmate ze meer informeel overleggen met deze parallelleerkracht. Het al dan niet hebben van een parallelleerkracht houdt geen verband met het vertonen van vermijding.

Tussen de totale tijdsbesteding en vermijding stellen we volgend verband vast: hoe meer tijd leerkrachten besteden aan hun werk, hoe meer vermijding ze vertonen ($r=0,11$; $p<0,05$).

Opnieuw plaatsen we alle kenmerken waarvan hierboven bleek dat ze een verband vertonen met vermijding samen in een regressieanalyse.³⁴

³⁴ De frequentie van informeel overleg met de parallelleerkracht en de totale tijdsbesteding namen we niet op in deze analyse aangezien de regressieanalyse dan op te weinig leerkrachten betrekking zou hebben. Slechts de helft van de leerkrachten heeft een parallelleerkracht en de totale tijdsbesteding heeft enkel betrekking op 362 voltijdse leerkrachten.

Tabel 11.6 Vermijding naar jobkenmerken en achtergrondkenmerken, regressieanalyse

	Gestandaardiseerde lineaire regressiecoëfficiënt (β)
Geslacht (ref.: vrouw)	
Man	0,17***
Stresserende privé-gebeurtenis (ref.: geen)	
Wel	0,14**
Tijdsdruk	0,12**
Gevoelens van routine	0,19***
Leerlingkenmerken	-0,11*
Relatie met ouders	-0,11*
R ²	0,16***
N	488

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Uit deze regressieanalyse blijkt dat de verbanden met veeleisendheid, behoefte aan taakverrijking, materiële omstandigheden, de relatie met de collega's, de relatie met de directie en tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden niet overeind blijven. De overige verbanden blijven wel behouden. Het sterkste verband vinden we met de gevoelens van routine: hoe meer men vindt dat lesgeven routine wordt, hoe meer vermijding men vertoont.

3.7 Competentie

Zoals we rapporteerden in hoofdstuk 9, voelen leerkrachten die geen recente stresserende privé-gebeurtenis meemaakten, zich competenter dan hun collega's die wel een stresserende privé-gebeurtenis meemaakten. Leerkrachten in het kleuteronderwijs voelen zich competenter dan leerkrachten in het lager onderwijs. Leerkrachten die in meerdere onderwijsniveaus werken, voelen zich het minst competent in vergelijking met de leerkrachten die slechts binnen één onderwijsniveau werken. Leerkrachten uit het OGO hebben in vergelijking met leerkrachten uit de twee andere netten de laagste competentiescore en leerkrachten uit het GO hebben in vergelijking met de twee andere netten de hoogste competentiescore.

Volgens de bivariate analyses met de jobkenmerken voelen leerkrachten zich competenter naarmate ze meer autonomie hebben, minder het gevoel hebben dat lesgeven routine wordt, in betere materiële omstandigheden werken, positiever zijn over de kenmerken van hun leerlingen en een betere relatie hebben met de ouders, de collega's en de directie en tevredener zijn met hun loopbaanmogelijkheden. Bovendien vinden we een negatief verband tussen

behoefte een taakverrijking en competentie: leerkrachten die minder behoefte aan taakverrijking hebben, voelen zich competent. In vergelijking met leerkrachten die het vorige schooljaar geen nascholing volgden, voelen leerkrachten die toen wel nascholing volgden zich competent.

Voor leerkrachten die een parallelleerkracht hebben, vonden we tot slot dat zij zich competent voelden naarmate ze meer informeel overleggen met deze parallelleerkracht. De mate waarin leerkrachten zich competent voelen verschilt niet tussen leerkrachten die wel en leerkrachten die geen parallelleerkracht hebben.

Ook nu plaatsen we alle kenmerken waarvan juist bleek dat ze een verband vertonen met competentie samen in een regressieanalyse.³⁵

Tabel 11.7 Competentie naar jobkenmerken en achtergrondkenmerken, regressieanalyse

	Gestandaardiseerde lineaire regressiecoëfficiënt (β)
Stresserende privé-gebeurtenis (ref.: geen)	
Wel	-0,11**
Onderwijsniveau (ref.: kleuteronderwijs)	
Meerdere onderwijsniveaus	-0,12**
Net (ref.: GO)	
OGO	-0,16**
VGO	-0,12*
Behoefte aan taakverrijking	-0,13**
Gevoelens van routine	-0,22***
Leerlingkenmerken	0,18***
Relatie met directie	0,13**
Nascholing (ref.: niet)	
Wel	0,09*
R ²	0,23***
N	460

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

In bovenstaande tabel stellen we vast dat de verbanden met de autonomie waarover leerkrachten beschikken, de materiële omstandigheden, de relatie met

³⁵ De frequentie van informeel overleg met de parallelleerkracht namen we niet in deze analyse op aangezien de regressieanalyse dan op te weinig leerkrachten betrekking zou hebben. Slechts de helft van de leerkrachten heeft een parallelleerkracht.

de ouders, de relatie met de collega's en de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden verdwijnen. De andere verbanden die we hierboven beschreven, blijven wel overeind. Net als het vertonen van vermijding lijken de gevoelens van competentie het sterkst samen te hangen met de gevoelens van routine: naarmate leerkrachten minder vinden dat lesgeven na verloop van tijd routine wordt, voelen ze zich competentier.

3.8 Besluit

Hieronder herhalen we enkel de achtergrondkenmerken en jobkenmerken die in de multivariate analyses hun verband met de welzijnspercepties behouden. We beginnen met de achtergrondkenmerken

3.8.1 Achtergrondkenmerken

Van de verschillende achtergrondkenmerken blijkt het hebben meegemaakt van een recente stresserende privé-gebeurtenis de belangrijkste rol te spelen. Leerkrachten 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.

Mannen zijn minder tevreden met hun werk en vertonen meer vermijding in vergelijking met vrouwen.

De andere achtergrondkenmerken hangen elk slechts samen met één welzijnsperceptie. Zo blijkt dat alleenstaanden het minst tevreden zijn met hun werk. Voltijds werkende leerkrachten voelen zich sterker belast dan deeltijds werkende leerkrachten. Leermeesters voelen zich in vergelijking tot de leerkrachten met een andere functie het minst sterk belast. Leerkrachten die binnen meerdere onderwijsniveaus werken, 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. Tot slot voelen leerkrachten uit het OGO en VGO zich minder competent dan leerkrachten uit het GO.

3.8.2 Jobkenmerken

De *tijdsdruk* waaronder leerkrachten werken, lijkt veruit de belangrijkste rol te spelen in de taakbelasting van leerkrachten. Hoe meer leerkrachten onder tijdsdruk moeten werken, 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.

De behoefte aan *taakverrijking* vertoont eveneens een belangrijke samenhang met de welzijnspercepties. 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 kunnen we geen uitsluitsel geven. We weten dus niet of de taakbelasting hoger is naarmate men meer behoefte heeft aan taakverrijking dan wel of men meer behoefte aan taakverrijking heeft naarmate men een hogere taakbelasting heeft.

De gevoelens van *routine* houden eveneens verband met verschillende welzijnspercepties. Naarmate leerkrachten het sterker eens zijn met het feit 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.

Leerkrachten van wie het werk meer *concentratie* vereist, hebben meer fysieke en psychische klachten. Ze voelen zich ook zwaarder belast en zijn meer uitgeput in vergelijking met de leerkrachten van wie het werk minder concentratie vereist.

Leerkrachten die meer tevreden zijn met hun *loopbaanmogelijkheden* zijn meer tevreden met hun beroep en hebben minder fysieke klachten.

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 competent.

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

Leerkrachten die een goede relatie met de *directie* hebben en gesteund worden door de directie hebben een hoger psychisch welbevinden en voelen zich competent.

Leerkrachten die een goede relatie hebben met *collega's* door wie ze zich gesteund voelen, zijn meer tevreden over hun beroep.

Leerkrachten die over meer *autonomie* beschikken, zijn meer tevreden over hun werk.

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

Leerkrachten die tijdens het vorige schooljaar *nascholing* volgden, voelen zich competent dan leerkrachten die tijdens het vorige schooljaar geen nascholing volgden.

Vastbenoemde leerkrachten zijn meer uitgeput dan tijdelijk aangestelde leerkrachten.

3.8.3 Besluit

Zoals verwacht o.b.v. ons conceptueel kader, blijkt dat zowel aspecten van de arbeidsinhoud, de arbeidsomstandigheden, de arbeidsverhoudingen als de arbeidsvoorwaarden een rol spelen bij de taakbelasting van leerkrachten. Dit vormt een bevestiging van ons uitgangspunt dat de oorzaken van taakbelasting (gedeeltelijk) in de werksituatie gelegen zijn. De jobkenmerken verklaren immers

een belangrijk gedeelte van de verschillen die tussen leerkrachten bestaan op het vlak van hun taakbelasting.

We stellen echter ook vast dat het hebben meegemaakt van een recente stresserende privé-gebeurtenis een belangrijke rol speelt in de taakbelasting van leerkrachten. Deze vaststelling wijst erop dat naast de kenmerken van de werksituatie ook de persoonskenmerken (zoals factoren uit het privé-leven, persoonlijkheidseigenschappen en persoonseigenschappen 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. Bijgevolg kunnen we omtrent de invloed hiervan enkel veronderstellingen maken, maar geen uitsluitel geven.

HOOFDSTUK 12

HET SCHOOLBELEID EN ZIJN SAMENHANG MET TAAKBELASTING

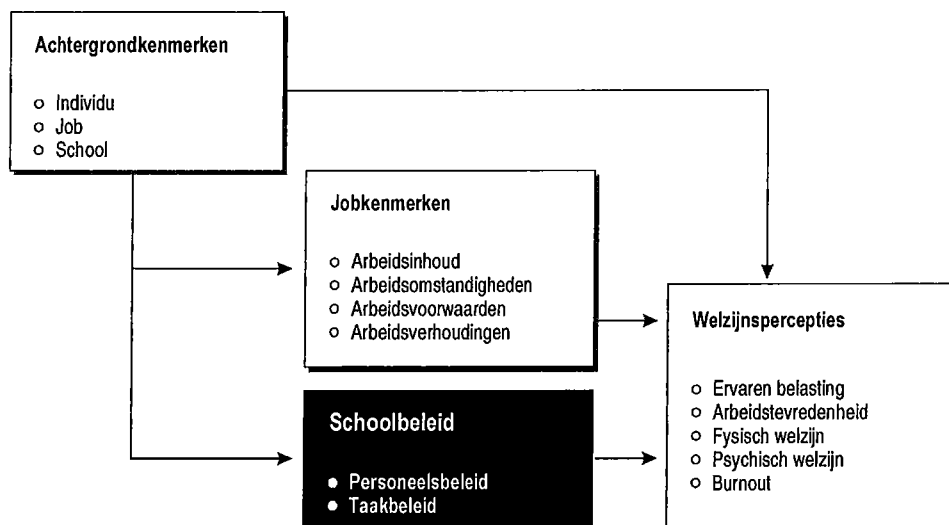
Uit de vorige hoofdstukken weten we dat het beroep van leerkrachten tamelijk belastend is en dat deze taakbelasting samenhangt met jobkenmerken zoals onder andere de tijdsdruk waaronder leerkrachten werken en de concentratie die het werk vereist.

Nu wensen we te onderzoeken in hoeverre het schoolbeleid een rol speelt bij de taakbelasting van leerkrachten. We gaan er immers vanuit dat de manier waarop de directie de zaken op school organiseert een invloed heeft op het werk van de leerkrachten en zo (on)rechtstreeks de taakbelasting van de leerkrachten kan beïnvloeden.

Vooraleer de samenhang tussen het schoolbeleid en de taakbelasting van leerkrachten te onderzoeken, nemen we in het eerste deel van dit hoofdstuk eerst het schoolbeleid uitgebreid onder de loep. We focussen ons hierbij op die aspecten van het schoolbeleid die rechtstreeks betrekking hebben op de leerkrachten. We belichten met name het personeelsbeleid, het taakbeleid, de directe participatie van leerkrachten en het taakbelastingsbeleid dat op scholen gevoerd wordt.

Bij de interpretatie van de resultaten in dit hoofdstuk is het belangrijk om eraan te denken dat deze resultaten gebaseerd zijn op een beperkt aantal scholen. We bestudeerden in totaal 37 basisscholen.

1. Welk beleid voeren scholen ten aanzien van hun leerkrachten ?



Figuur 12.1 Analyse kader: het schoolbeleid

Bovenstaande figuur geeft weer waar we ons op dit moment bevinden in ons analysekader.

1.1 Personeelsbeleid

Tot het personeelsbeleid behoren alle beleidsdomeinen die ten behoeve van het personeel georganiseerd worden in de school. We bespreken de volgende aspecten van het personeelsbeleid: werving en selectie, opvang en begeleiding van nieuwe leerkrachten, loopbaanbegeleiding, loopbaanmogelijkheden en nascholing.

1.1.1 Werving en selectie

Een eerste belangrijke stap in het personeelsbeleid is de aanwerving van personeel. In dit kader gaan we hieronder dieper in op de volgende vragen. Hoe verloopt de werving en selectie van nieuwe leerkrachten? Wie is erbij betrokken? Via welke kanalen worden nieuwe leerkrachten gezocht? Hoe gebeurt de selectie en welke criteria worden gehanteerd?

Het systeem van de vaste benoeming en de problematiek van het lerarentekort heeft tot gevolg dat er niet zoveel ruimte bestaat om een echt wervings- en selectiebeleid te voeren binnen de scholen. Door de reglementering rond de vaste benoeming kunnen scholen niet zomaar kiezen wie ze voor welke vacature in dienst

nemen. In het kader van het lerarentekort gaven de meeste directies aan dat er weinig sprake is van met name het hanteren van selectiemiddelen en -criteria aangezien scholen bij een gebrek aan kandidaten de leerkrachten moeten nemen die zich aandienen. Toch proberen we hieronder te achterhalen in welke mate er ondanks deze beperkingen een beleid gevoerd wordt rond werving en selectie in scholen.

Om een beter zicht te krijgen op het lerarentekort en de consequenties hiervan voor de scholen, gaan we ook na of scholen steeds de nodige leerkrachten vinden en wat ze doen wanneer dit niet onmiddellijk het geval is.

1.1.1.1 Wie is betrokken bij wat?

We onderscheiden verschillende stappen in het wervings- en selectieproces. In eerste instantie wordt de behoefte om iemand aan te werven vastgesteld. Vervolgens wordt een beslissing tot aanwerving genomen die resulteert in het opstarten van het wervings- en selectieproces. Ten slotte wordt een keuze gemaakt en valt de selectiebeslissing. We gingen bij de *directies* na wie binnen de scholen betrokken is bij elke deel van dit wervings- en selectiegebeuren.

Het aantal leerkrachten dat een school in dienst kan nemen hangt bijna uitsluitend af van het aantal lestijden dat een school ter beschikking heeft, hetgeen op zijn beurt afhankelijk is van het aantal en het soort leerlingen. Bijgevolg is de eerste stap van het wervings- en selectieproces, namelijk de *behoefte detectie*, in scholen nauwelijks relevant. In scholen moet immers niet nagedacht worden of er behoefte is aan een nieuwe leerkracht. Men kan enkel een nieuwe leerkracht in dienst nemen wanneer men hier lestijden voor heeft. Het heeft dus weinig zin om te polsen wie de behoefte aangeeft om iemand aan te werven.

In 54% van de bevraagde scholen is zowel de directie als de inrichtende macht betrokken bij de *beslissing om aan te werven*. In 30% van de scholen is hier enkel de directie bij betrokken en in 14% van de scholen enkel de inrichtende macht. Op één school zijn hier de directie en de leerkrachten bij betrokken. Deze laatste school betreft een school waar zeer veel belang gehecht wordt aan inspraak van leerkrachten op alle domeinen van het schoolgebeuren.

Bij de *uitvoering van het wervingsproces* is in 43% van de scholen enkel de directie betrokken en in 16% van de scholen enkel de inrichtende macht. In 41% van de scholen gaat het om een gedeelde taak. In elke van deze scholen is de directie betrokken. In 24% van de bevraagde scholen is daarnaast enkel de inrichtende macht betrokken. In de andere scholen (16%) zijn naast de directie ofwel de pedagogische begeleidingsdienst, een externe dienst (met name de VDAB), de inrichtende macht en leerkrachten of een combinatie van de vorige betrokken.

Bij de *uitvoering van het selectieproces* is in 46% van de scholen enkel de directie betrokken en in 19% van de scholen enkel de inrichtende macht. In 24% van de scholen zijn zowel de directie als de inrichtende macht betrokken. Daarnaast zijn er nog twee scholen (5%) waarbij enkel de directie en de pedagogische begelei-

dingsdienst betrokken zijn bij het selectieproces, één school (2,7%) waar de directie en de leerkrachten betrokken zijn en één school (2,7%) waar de inrichtende macht en een externe dienst (VDAB) betrokken zijn.

De *uiteindelijke selectiebeslissing* is in 41% van de scholen de verantwoordelijkheid van de directie en in 27% van de scholen ligt deze taak in de handen van de inrichtende macht. In 32% van de scholen (of 12 scholen) is dit een gezamenlijke beslissing en in tien van deze scholen is de directie één van de betrokkenen. In de twee andere scholen is dit de inrichtende macht. De andere partijen in de scholen waar de selectiebeslissing gezamenlijk gebeurt, zijn de leerkrachten, de pedagogische begeleidingsdienst of een externe instantie (VDAB).

Uit het bovenstaande kunnen we besluiten dat in de meeste scholen de directie betrokken is bij de verschillende stappen van het wervings- en selectieproces. Daarnaast is ook de inrichtende macht er vaak bij betrokken. De andere partijen (leerkrachten, pedagogische begeleidingsdienst en de VDAB) zijn slechts in enkele scholen betrokken, maar steeds in aanvulling op de directie of de inrichtende macht.

1.1.1.2 Welke wervingskanalen?

We vroegen de *directies* ook welke wervingskanalen de school gebruikte bij het invullen van de laatste drie vacatures (van minstens 6 maanden) voor leerkrachten. Met vacatures bedoelen we de betrekkingen waarvoor een leerkracht moet gezocht worden. Het gaat dus niet enkel om vacant verklaarde betrekkingen waarop leerkrachten vastbenoemd kunnen worden. Onderstaande tabel geeft het percentage scholen weer dat gebruik maakte van een bepaald wervingskanaal (het gebruik van meerdere kanalen was mogelijk).

Tabel 12.1 Aangewende wervingskanalen, in % (n=37)

Welke van volgende wervingskanalen werden bij het invullen van de laatste 3 vacatures (van minstens 6 maanden) voor leerkrachten door de school aangewend?	Werd dit wervingskanaal gebruikt?	
	Ja	Neen
1. Leerkrachten die reeds deeltijds werkzaam zijn op school aanspreken om hun aanstellingsomvang uit te breiden (geen plage-uren of overuren)	73,0	27,0
2. Via het personeel dat op school werkt (vrienden, kennissen, familie van werknemers worden aangesproken)	70,3	29,7
3. Via spontane sollicitaties bij uw school (of via het raadplegen van werfreserve)	73,0	27,0
4. Via contacten met hogescholen (leraars, schoolstagiairs, plaatsingsdienst van scholen, verspreiden van advertentie)	35,1	64,9
5. Via de inspectie	8,1	91,9
6. Via collega-directies	67,6	32,4
7. Via de VDAB (inclusief WISS en KISS)	35,1	64,9
8. Via de vervangingspool	21,6	78,4
9. Via een advertentie (dag- en weekbladen, streekkrant, ...)	2,7	97,3
10. Via internet (jobsite of eigen website)	10,8	89,2

Het blijkt dat de meeste scholen (73%) de deeltijdse leerkrachten aanspreken om hun aanstellingsomvang uit te breiden. Daarnaast doen de bevraagde scholen het vaakst beroep op spontane sollicitaties (73%), eigen personeel (70%) en collega-directies (68%). De andere kanalen worden in mindere mate gebruikt.

Gemiddeld genomen gebruikten de scholen vier verschillende kanalen voor het vervullen van de laatste drie vacatures. 38% van de scholen gebruikte minder dan 4 kanalen en 41% van de scholen gebruikte meer dan 4 kanalen

1.1.1.3 De vervangingspool

Bovenstaande tabel toont ons dat 22% van de bevraagde scholen voor de laatste drie vacatures beroep deed op de vervangingspool. Verder weten we uit de *directiebevraging* dat 18 scholen (49%) zich inschreven voor de vervangingspool voor het schooljaar 2001-2002. Negen van deze scholen (50%) hadden tijdens het schooljaar 2001-2002 op het moment van de bevraging (begin 2002) reeds een beroep gedaan op de vervangingspool. Slechts drie van deze directies (33%) vinden dat de vervangingspool een goede hulp is geweest bij het zoeken naar geschikte leerkrachten. De andere zes directies (67%) die reeds beroep deden op de vervangingspool tijdens het schooljaar 2001-2002 zijn van mening dat de vervangingspool geen goede hulp is.

Als we deze laatste directies vragen naar de reden daarvoor, dan wijzen vier directies (67%) op het feit dat er geen vervanger beschikbaar was in de pool. Eén van deze vier directies vindt bovendien dat er te veel administratie bij komt kijken. De andere twee directies (33%) vinden de werkwijze van de vervangingspool

te omslachtig. Eén daarvan is bovendien ontevreden over het feit dat je zelf de vervangers niet kan kiezen. De andere directie zegt daarenboven dat de informatie over de kandidaten van de vervangingspool niet altijd juist is.

1.1.1.4 Welke selectiemiddelen?

Nadat de kandidaat-leerkrachten gevonden zijn, volgt de selectieprocedure. We vroegen de *directies* welke van onderstaande selectiemethodes toegepast werden tijdens de laatste drie selecties voor vacatures (van minstens 6 maanden) voor leerkrachten. Het gebruik van meerdere middelen was mogelijk.

Tabel 12.2 Toegepaste selectiemiddelen, in % (n=37)

Welke van volgende selectiemiddelen werden toegepast tijdens de laatste 3 selecties voor vacatures (van minstens 6 maanden) voor leerkrachten?	Selectiemiddel toegepast?	
	Ja	Neen
1. Selectie op basis van sollicitatieformulier/sollicitatiebrief/CV	59,5	40,5
2. Een selectie-interview	62,2	37,8
3. Testen (psychologische, persoonlijkheids-, intelligentie- en vaardigheidstesten)	0,0	100,0
4. Biografische vragenlijst (beschrijving van de levensloop)	16,2	83,8
5. Proefles	0,0	100,0
6. Test in verband met vakkennis	2,7	97,3
7. Selectie op basis van referenties	56,8	43,2

De populairste selectiemiddelen zijn de sollicitatiebrief of CV (60%), het selectie-interview (62%) en de selectie op basis van referenties (59%). Andere selectiemiddelen komen niet of nauwelijks voor.

1.1.1.5 Welke selectiecriteria?

We presenteerden de *directies* een lijstje met selectiecriteria en vroegen hen aan te duiden hoe belangrijk zij de verschillende criteria vinden bij de selectie van leerkrachten.

Tabel 12.3 Belangrijkheid van selectiecriteria, in % (n=37)

Hoe belangrijk vindt de school volgende criteria bij de selectie van leerkrachten?	Heel belangrijk	Eerder belangrijk	Tussen in	Eerder niet belangrijk	Helemaal niet belangrijk
1. Woonplaats	5,4	32,4	29,7	13,5	18,9
2. Geslacht	5,4	2,7	29,7	24,3	37,8
3. Leeftijd	2,7	16,2	43,2	13,5	24,3
4. Het 'voorkomen' van een kandidaat	18,9	40,5	27,0	5,4	8,1
5. Deelname aan verenigingsleven/sociaal engagement, jeugdbeweging/jongerenorganisaties	10,8	46,0	24,3	10,8	8,1
6. Levensbeschouwelijke visie	29,7	35,1	10,8	10,8	13,5
7. Het net waar de leerkracht is afgestudeerd	24,3	21,6	29,7	13,5	10,8
8. Vaktechnische bekwaamheid	64,9	21,6	8,1	2,7	2,7
9. Behaalde graden (voldoening, onderscheiding)	5,4	18,9	27,0	32,4	16,2
10. Bijkomende diploma's	5,4	27,0	29,7	24,3	13,5
11. Mogelijkheid tot inpassing in de schoolcultuur	54,1	43,2	0,0	0,0	2,7
12. Bereidheid tot flexibiliteit	64,9	32,4	0,0	0,0	2,7
13. Onderwijservaring	10,8	32,4	40,5	8,1	8,1
14. Referenties van personen uit onderwijsveld (collega-directies, pedagogische begeleidingsdienst, ...)	16,2	64,9	10,8	5,4	2,7
15. Referenties van vrienden, kennissen, ...	0,0	16,2	46,0	29,7	8,1

De vier belangrijkste criteria zijn: bereidheid tot flexibiliteit (97%), mogelijkheid tot inpassing in de schoolcultuur (97%), vaktechnische bekwaamheid (87%) en referenties van personen uit het onderwijsveld (81%).

1.1.1.6 Strategisch wervings- en selectiebeleid

Aan de hand van enkele uitspraken die ter beoordeling voorgelegd werden aan de *directies*, trachten we na te gaan in welke mate het wervings- en selectiebeleid strategisch gebeurt op de scholen: ligt de selectieprocedure vast? Wordt het selectiegebeuren geëvalueerd?

Tabel 12.4 Uitspraken over de wijze waarop werving en selectie vorm krijgen, in % (n=37)

Kan u aangeven in hoeverre deze uitspraken opgaan voor de school?	Helemaal eens	Eerder eens	Tussen in	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Wij werken bij het vervullen van vacatures met een op schrift vastgelegde selectieprocedure.	2,7	16,2	10,8	37,8	32,4
2. Wij evalueren achteraf alle wervings- en selectie-inspanningen.	18,9	16,2	18,9	16,2	29,7

Weinig scholen blijken te werken met een op schrift vastgelegde selectieprocedure. Slechts in 19% van de bevroegde scholen wordt gewerkt met een dergelijke selectieprocedure. Ook het achteraf evalueren van de wervings- en selectie-inspanningen lijkt geen courante praktijk te zijn in scholen. In 35% van de scholen gebeurt dit wel en in 46% van de scholen niet.

Op basis van deze twee items stelden we de 10-puntenschaal 'strategisch wervings- en selectiebeleid' op, waarbij een hogere score wijst op een strategischer beleid. De gemiddelde school heeft een score van 3,7 op deze schaal. Dit betekent dat binnen de bevroegde scholen gemiddeld genomen geen sprake is van een strategisch beleid rond selectie en werving.

1.1.1.7 Problemen met het vinden van leerkrachten

Aangezien het onderwijs momenteel kampt met een tekort aan leerkrachten, peilden we naar de mate waarin de bevroegde *directies* problemen ondervinden met het vinden van leerkrachten. Uit onze voorbereidende gesprekken bleek dat het tekort aan leerkrachten vooral een probleem is dat zich tijdens het schooljaar voordoet en niet zozeer aan het begin van het schooljaar. Daarom maakten we in onze bevraging een onderscheid tussen het vinden van vervangers tijdens het schooljaar en het invullen van vacatures bij de start van het schooljaar. We gingen tevens na wat scholen doen wanneer ze niet onmiddellijk een leerkracht vinden voor een vervanging tijdens het schooljaar of een vacature bij de start van het schooljaar.

Bij de start van het schooljaar

Wat de vacatures aan het begin van het schooljaar betreft, bleek dat 65% van de bevroegde scholen één of meerdere vacatures (van minstens 6 maanden) had voor de start van het schooljaar 2001-2002. De bevroegde scholen waren samen goed voor 64 vacatures. Bijna al deze vacatures (94%) werden reeds bij de start van het schooljaar 2001-2002 ingevuld. De vier vacatures die niet bij de start van het schooljaar ingevuld werden, werden tijdens het schooljaar ingevuld. Het gaat hier

om twee voltijdse betrekkingen als onderwijzer, één halftijdse betrekking als taakleerkracht en één halftijdse betrekking als leermeester godsdienst.

Deze vier vacatures waren verspreid over vier scholen. Vier van de door ons bevroegde scholen hadden dus bij de start van het schooljaar 2001-2002 één vacature die niet ingevuld was. Dit betekent dat 11% van de bevroegde scholen worstelde met het probleem van het lerarentekort aan het begin van het schooljaar.

De school die niet onmiddellijk een leermeester godsdienst vond, loste dit op door verschillende klassen samen te zetten voor het vak godsdienst. De school die niet onmiddellijk een taakleerkracht vond, voorzag deze functie niet zolang er geen taakleerkracht aangeworven werd. De ene school die niet onmiddellijk een onderwijzer vond, ving dit op door de in dienst zijnde leerkrachten extra uren (plage-uren of overuren) te laten presteren. In de andere school die niet onmiddellijk een onderwijzer vond, gaf de directie zelf les en werd een leerkracht ingezet die een deel van zijn normale taken liet vallen.

Gedurende het schooljaar

Om het probleem van het niet vinden van vervanging tijdens het schooljaar in kaart te brengen, vroegen we de directies of de school gedurende het vorige schooljaar (2000-2001) één of meerdere vervangers moest zoeken voor leerkrachten die gedurende het schooljaar uitvielen. Met vervangingen bedoelden we alle mogelijke vervangingen, dus ook voor kortere periodes. Bijna alle bevroegde scholen (92% of 34 scholen) moesten tijdens het schooljaar 2000-2001 op zoek naar één of meerdere vervanger(s). Over alle bevroegde scholen heen ging het om 89 te zoeken vervangers.³⁶ In 43% van deze gevallen werd geen vervanger gevonden binnen de week. Voor 15% van alle te zoeken vervangingen werd zelfs op termijn geen vervanger gevonden.

Van de scholen die tijdens het schooljaar op zoek moesten naar één of meerdere vervangers, vond 70% minstens één keer niet onmiddellijk de nodige vervanging. 70% van de scholen werd tijdens het schooljaar 2000-2001 met andere woorden geconfronteerd met het lerarentekort. 33% van deze scholen vond voor minstens één vervanging ook op termijn niemand.

Hoe losten de scholen die minstens één keer niet onmiddellijk de nodige vervanging vonden dit op? We legden de directies een lijst met oplossingen voor (zie onderstaande tabel).

³⁶ Voor één school die op zoek moest naar vervangers tijdens het schooljaar 2000-2001 beschikken we niet over verdere informatie over deze vervangingen (aantal vervangingen, of binnen de week vervanger gevonden werd en of op termijn vervanger gevonden werd).

Tabel 12.5 Oplossingen voor het niet (onmiddellijk) vinden van vervangers tijdens het schooljaar 2000-2001, in % (n=23)

We sommen dadelijk een aantal mogelijkheden op om het niet (onmiddellijk) vinden van een vervanger op te vangen. Gelieve voor elke mogelijkheid aan te geven of u hiervan al dan niet gebruik hebt gemaakt tijdens het vorige schooljaar (2000-2001)	Werd deze mogelijkheid gebruikt?	
	Ja	Neen
1. Bepaalde leerkrachten extra uren (plage-uren of overuren) laten presteren	8,7	91,3
2. Bepaalde leerkrachten inzetten die (een deel van) hun taken laten vallen	52,2	47,8
3. Gepensioneerde leerkrachten inzetten om les te geven	4,4	95,7
4. Niet-onderwyzend personeel inzetten om leerlingen op te vangen	17,4	82,6
5. Niet-onderwyzend personeel inzetten om les te geven	8,7	91,3
6. Verschillende klassen samen zetten	73,9	26,1
7. Lesgeven als directie	56,5	43,5
8. (Een deel van) de betreffende vakken niet geven zolang hiervoor niemand wordt aangeworven	4,4	95,7
9. Andere, nl. voltijds inschakelen van een deeltijdse leerkracht en deze voltijds betalen (n=2)	8,7	91,3

De meest gebruikte oplossing betreft het samen zetten van verschillende klassen: 74% van de scholen die minstens één keer niet onmiddellijk de nodige vervanging vonden tijdens het schooljaar 2000-2001 maakte van deze mogelijkheid gebruik. In meer dan de helft van de scholen gaf de directie les of werden leerkrachten ingezet die een deel van hun taken lieten vallen (bv. taakleerkracht). Op andere oplossingen werd minder frequent beroep gedaan.

Bovenstaande bevindingen bevestigen dat scholen vooral tijdens het schooljaar geconfronteerd worden met het lerarentekort en niet zozeer bij de start van een nieuw schooljaar.

1.1.2 Opvang en begeleiding nieuwe leerkrachten

Een volgende stap na de aanwerving van een nieuwe leerkracht is het onthaal en de begeleiding van deze leerkracht op school. In dit kader vroegen we de *directie* of er in de school een vaste, formele procedure bestaat voor de begeleiding van nieuwe leerkrachten. In een kleine helft van de scholen (43%) blijkt dit zo te zijn.

We vroegen de *directies* ook welke activiteiten georganiseerd worden met betrekking tot de nieuwe leerkrachten.

Tabel 12.6 Georganiseerde activiteiten m.b.t. nieuwe leerkrachten, in % (n=37)

Welke van volgende activiteiten worden er georganiseerd met betrekking tot nieuwe leerkrachten?	Ja	Neen
1. Geven van algemene informatie over de school (pedagogisch project, schoolwerkplan, schoolreglement, ...)	97,3	2,7
2. Geven van praktische, administratieve informatie (kopiëren, post, telefoon, ...)	100,0	0,0
3. Rondleiding door het schoolgebouw	83,8	16,2
4. Voorstelling aan de collega's	100,0	0,0
5. Laten bijwonen van een aantal lessen bij een collega	8,1	91,9
6. Aanduiden van een mentor/begeleider	56,8	43,2
7. Bijwonen van een aantal lessen van de nieuwe leerkracht door de directie of begeleider	64,9	35,1
8. Opvolging van de lesvoorbereidingen	62,2	37,8
9. Opvolging van de jaarplanning	62,2	37,8

Zoals we kunnen aflezen uit bovenstaande tabel organiseren de meeste scholen de volgende maatregelen om de leerkracht zo snel mogelijk wegwijs te maken in de school: geven van algemene informatie over de school (97%), geven van praktische, administratieve informatie (100%), rondleiding door het schoolgebouw (84%) en voorstelling aan de collega's (100%).

Wat de begeleiding tijdens de eerste weken of maanden betreft, merken we dat in bijna twee op drie scholen een aantal lessen van de nieuwe leerkracht worden bijgewoond door de directie of begeleider. In 62% van de scholen wordt de lesvoorbereiding opgevolgd. Hetzelfde geldt voor de jaarplanning. In meer dan de helft van de scholen wordt een mentor of begeleider aangeduid. Het laten bijwonen van een aantal lessen bij een collega komt slechts op 8% van de scholen voor.

Op de 10-puntenschaal 'opvangbeleid' die met behulp van bovenstaande items werd geconstrueerd, constateren we een gemiddelde van 7,1. Dit betekent dat op de gemiddelde school heel wat georganiseerd wordt voor de opvang van nieuwe leerkrachten.

Aan de *leerkrachten* vroegen we hoe ze de opvang van nieuwe leerkrachten op school beoordelen. Volgens de overgrote meerderheid van de leerkrachten (71%) is deze opvang goed en slechts 7% vindt deze opvang slecht.

1.1.3 Loopbaanbegeleiding

Niet enkel de nieuwe leerkrachten moeten begeleid worden. Ook de andere leerkrachten moeten opgevolgd en ondersteund worden bij de uitvoering van hun functie. Dit kan onder andere gebeuren door het houden van functioneringsgesprekken en het evalueren van de leerkrachten. We vroegen de *directies* of in de school jaarlijks een functioneringsgesprek gehouden wordt met elke leerkracht. Aan de *directies* van de scholen waar dit gebeurt, vroegen we in dit kader naar de

betrokkenen, de informatiebronnen, het bestaan van een schriftelijke leidraad, het doorgeven van een verslag aan de leerkrachten en de doeleinden van deze functioneringsgesprekken. Gelijkaardige vragen werden gesteld over de evaluaties van leerkrachten.

1.1.3.1 Functiebeschrijving

Vooraleer in te gaan op de functioneringsgesprekken en evaluaties van leerkrachten, vroegen we de *directies* of er in de school een functiebeschrijving voor de leerkrachten gehanteerd wordt. Om een gesprek te kunnen voeren over het functioneren van een leerkracht is het immers noodzakelijk dat de taakhoud vastligt. Een functiebeschrijving is hiertoe het aangewezen instrument. In de meeste scholen (76%) wordt geen functiebeschrijving voor de leerkrachten gehanteerd. In de scholen die wel een functiebeschrijving hanteren, gaat het in 33% van de gevallen om in de school opgestelde functiebeschrijvingen en in de andere 67% van de gevallen om zowel decretale als in de school opgestelde functiebeschrijvingen.

1.1.3.2 Functioneringsgesprek

Wat de functioneringsgesprekken betreft, vroegen we de *directies* eerst of er minstens één keer per jaar een functioneringsgesprek gehouden wordt met elke leerkracht. Hierbij definieerden we een functioneringsgesprek als volgt: een formeel, individueel, wederzijds en toekomstgericht gesprek over het reilen en zeilen in de school en over het functioneren van de leerkracht in dit geheel. Het bespreken van het functioneren van de leerkracht staat centraal en niet het evalueren van de leerkracht.

In negen scholen (24%) wordt minstens één keer per jaar een functioneringsgesprek gehouden met elke leerkracht. Aan de 28 *directies* (76%) die dit niet doen, vroegen we aan te geven waarom ze niet jaarlijks een functioneringsgesprek houden met elke leerkracht. De *directies* mochten meerdere redenen opgeven. Volgens twintig *directies* (71%) wordt het functioneren van de leerkrachten reeds op informele manier opgevolgd. Twaalf *directies* (43%) zeggen geen tijd te hebben om jaarlijks een functioneringsgesprek te voeren met elke leerkracht. Zes *directies* (21%) voelen zich onvoldoende bekwaam om een functioneringsgesprek te voeren. Twee *directies* (7%) vrezen daarnaast voor weerstand vanwege de leerkrachten. Eén (pas aangestelde) *directrice* zegt bezig te zijn met de invoering van de functioneringsgesprekken.

In alle negen scholen waar jaarlijks een functioneringsgesprek gevoerd wordt met elke leerkracht, voert de *directie* het functioneringsgesprek. In één school (11%) zijn er ook andere leerkrachten en leden van de schoolraad aanwezig tijdens het functioneringsgesprek.

De informatie voor de functioneringsgesprekken wordt in zeven scholen (78%) bekomen via documenten van de leerkracht (lesvoorbereiding, agenda, puntenlijst-

ten, ...) en in zes scholen via het bijwonen van de lessen (67%). De eigen perceptie/ervaring van de directie dient op acht scholen (89%) als informatiebron en zes scholen (67%) maken gebruik van de zelfreflectie van de leerkracht.

In zes scholen (67%) bestaat er een schriftelijke leidraad voor de functioneringsgesprekken. In zeven scholen (78%) krijgen de leerkrachten een schriftelijk verslag van deze gesprekken.

In elke school worden de functioneringsgesprekken gebruikt om de prestaties van de leerkrachten en de schoolorganisatie te verbeteren. In zeven scholen (78%) worden de individuele nascholingsbehoeften bepaald onder behoud van de functioneringsgesprekken. Slechts drie scholen (33%) gebruiken het functioneringsgesprek met het oog op loopbaanontwikkeling.

Aan de *leerkrachten* vroegen we of ze tijdens het schooljaar 2000-2001 een functioneringsgesprek met iemand van de school hadden gehad. 27% van de leerkrachten antwoordde hier bevestigend op. De meeste van deze leerkrachten (79%) waren tevreden over dit functioneringsgesprek, 13% had er geen uitgesproken mening over en 8% was er ontevreden over.

1.1.3.3 Systematische evaluatie

Ook over het evalueren van de leerkrachten stelden we de *directies* een aantal vragen. Hieruit bleek dat twaalf scholen, ofwel 32% van de bevroegde scholen, elke leerkracht op een systematische wijze (op vaste tijdstippen, bijvoorbeeld door middel van een jaarlijks gesprek) evalueren. In vijf scholen (14%) wordt daarnaast ook jaarlijks een functioneringsgesprek gehouden met elke leerkracht.

De meest aangehaalde reden voor het niet systematisch evalueren, is tijdsgebrek: zestien directies (64%) geven dit als reden aan. Verschillende directies zien het nut van evaluaties niet in omdat men leerkrachten met een slechte evaluatie onvoldoende kan sanctioneren en leerkrachten met een goede evaluatie onvoldoende kan belonen. Vijf directies (20%) geven aan zich onvoldoende bekwaam te voelen om leerkrachten te evalueren. Twee directies (8%) vrezen weerstand vanwege de leerkrachten en drie directies (12%) vrezen dat het evalueren van de leerkrachten de sfeer onder de leerkrachten zou bederven. Eén directie (4%) vindt het onnodig om de leerkrachten te evalueren omdat hij zijn team kent. Twee directies (8%) geven aan ze niet over de geschikte instrumenten beschikken om leerkrachten te kunnen evalueren.

De systematische evaluatie van de leerkrachten gebeurt overal door de directie. In één school (8%) is daarnaast de schoolraad betrokken en in een andere school (8%) iemand van de pedagogische begeleidingsdienst.

De vier meest gebruikte informatiebronnen voor de evaluaties zijn dezelfde als deze voor de functioneringsgesprekken: elf scholen (92%) gebruiken documenten van de leerkracht, tien scholen (83%) gebruiken bijgewoonde lessen, alle scholen

de eigen perceptie/ervaring als directeur en zeven scholen (58%) een zelfevaluatie van de leerkracht.

In zeven scholen (58%) bestaat er een schriftelijke leidraad voor deze systematische evaluaties en in elf scholen (92%) wordt een schriftelijke verslag van de evaluatie doorgegeven aan de leerkrachten.

In elf scholen (92%) hebben de evaluaties de verbetering van de schoolorganisatie tot doel. In negen scholen (75%) worden ze gebruikt voor het beslissen over de vaste benoeming van de leerkrachten. In acht scholen (67%) worden de individuele nascholingsbehoeften onder behoud van de evaluaties bepaald. Zes directies (50%) zien dit als een vorm van waardering van de leerkrachten. Drie directies (25%) zien het sanctioneren als een doeleind van de evaluaties. Vier scholen (33%) gebruiken de evaluaties met het oog op loopbaanontwikkeling.

1.1.4 Loopbaanmogelijkheden

Kenmerkend voor een loopbaan als leerkracht is dat de samenstelling van het takenpakket over gans de loopbaan nauwelijks verandert. Aan de *directies* vroegen we daarom of bepaalde leerkrachten in de school de kans krijgen om meer differentiatie in de loopbaan te brengen door minder les te geven en meer niet-lesgebonden taken op te nemen in de hoofdopdracht. Dertien directies (35%) antwoorden positief op deze vraag.

Op al de scholen waar bepaalde leerkrachten de kans krijgen om meer niet-lesgebonden taken op te nemen in de hoofdopdracht, krijgen één of meerdere leerkrachten lestijden voor beleidsondersteuning ofwel lestijden voor bijzondere pedagogische taken (BPT) toegewezen. Lestijden voor BPT kunnen aangewend worden voor niet-leerlinggebonden pedagogische taken. Ze kunnen alleen worden aangewend voor schoolgebonden opdrachten en zijn gericht op het optimaliseren van de pedagogisch-didactische organisatie. Lestijden voor beleidsondersteuning hebben de ondersteuning van de schoolorganisatie en het schoolbeleid tot doel. Tussen BPT en beleidsondersteuning bestaat er een inhoudelijke overlap. De concrete invulling van beleidsondersteuning en BPT behoort immers tot de bevoegdheid van het schoolbestuur. Het verschil tussen beide ligt in het feit dat beleidsondersteuning gereserveerd wordt uit het werkingsbudget, terwijl BPT gereserveerd wordt uit het lestijdenpakket.

In de meeste bevraagde scholen worden slechts enkele lestijden beleidsondersteuning of BPT ingericht. Het maximum aantal lestijden dat een school ervoor voorziet, bedraagt 24 lestijden. Gemiddeld over alle scholen bedraagt het aantal lestijden dat voorzien is voor beleidsondersteuning of BPT 9,5 lestijden.

Aan de directies van de scholen waar de leerkrachten geen kansen krijgen om meer niet-lesgebonden taken op te nemen in de hoofdopdracht, vroegen we naar

de reden hiervoor.³⁷ De directies mochten meerdere redenen opgeven. De belangrijkste hinderpaal voor directies wordt gevormd door het feit dat de school over onvoldoende financiële middelen beschikt om naast de essentiële lestaken ook niet-lesgebonden taken te financieren (o.b.v. het lestijdenpakket of het werkingsbudget). Dit is een hinderpaal voor achttien directies (78%). Dertien directies (57%) geven ook aan dat het organisatorisch moeilijk is om dit te realiseren. Daarnaast zeggen negen directies (39%) dat er vanwege de leerkrachten geen vraag is om niet-lesgebonden taken in de hoofdopdracht op te nemen. Twee directies (9%) antwoorden dat lesgeven het belangrijkste is in een school en dat het dus niet nodig is om leerkrachten niet-lesgebonden taken te laten opnemen in hun hoofdopdracht.

Uit het voorgaande kunnen we afleiden dat er op dit moment nog niet veel mogelijkheden zijn voor leerkrachten om hun hoofdopdracht (gedeeltelijk) in te vullen met niet-lesgebonden taken. De belangrijkste hinderpalen voor scholen om leerkrachten niet-lesgebonden lestijden te geven, zijn van financiële en organisatorische aard. Ook op de scholen waar één of meerdere leerkrachten niet-lesgebonden taken in de hoofdopdracht opnemen, worstelen de directies met financiële en organisatorische problemen om deze mogelijkheid uit te breiden en voor meer leerkrachten te voorzien. Op dit moment beschikken directies met andere woorden over onvoldoende middelen om meer differentiatie in de loopbaan van de leerkrachten te brengen door hen niet-lesgebonden taken als hoofdopdracht te geven. Uit hoofdstuk 10 weten we dat een deel van de leerkrachten hier nochtans vragende partij voor is en in hoofdstuk 11 bleek dat de behoefte aan taakverrijking een belangrijke samenhang vertoont met verschillende welzijnspercepties: hoe groter de behoefte aan taakverrijking, hoe slechter het met het welzijn van de leerkrachten gesteld is. Dit alles wijst erop dat het belangrijk is om scholen meer mogelijkheden te geven om niet-lesgebonden taken te organiseren als hoofdopdracht van de leerkrachten. Niet enkel omdat een bepaalde groep leerkrachten hier behoefte aan heeft, maar ook omdat dit er voor een aantal leerkrachten zou toe kunnen bijdragen dat ze minder af te rekenen krijgen met (over)belasting.

Uit de bevraging van de *directies* bleek alvast dat de meeste *directies* (78%) ook van mening zijn dat er meer mogelijkheden zouden moeten zijn voor leerkrachten om minder les te geven en in de plaats daarvan meer niet-lesgebonden taken op te nemen in de hoofdopdracht.

1.1.5 Nascholing

Een volgend belangrijk instrument van personeelsbeleid betreft de nascholing. Nascholing is belangrijk opdat leerkrachten hun beroep optimaal zouden kunnen uitoefenen. Het lerarenberoep is immers grondig geëvolueerd en de opdracht van

³⁷ Voor één school beschikken we niet over deze reden.

leerkrachten is de jongste jaren breder, complexer en veeleisender geworden inzake vak kennis, didactiek, opvang en begeleiding van jongeren, samenwerking met collega's en communicatie met ouders en samenleving.

1.1.5.1 Nascholingsintensiteit

Aan de *directies* hebben we gevraagd hoeveel leerkrachten tijdens het schooljaar 2000-2001 nascholing volgden (afgezien van de pedagogische studiedag). Uit de antwoorden blijkt dat op elke school nascholing werd georganiseerd tijdens het schooljaar 2000-2001.³⁸ Als we het percentage van de leerkrachten dat nascholing volgde gedurende het schooljaar 2000-2001 middelen over alle scholen, krijgen we een gemiddelde van 66%. Tussen de scholen bestaan grote verschillen in het percentage leerkrachten dat nascholing volgde. In de school waar het percentage het hoogst ligt, volgden alle leerkrachten (100%) nascholing. In de school waar het percentage het laagst ligt, volgde 14% van de leerkrachten nascholing.

We vroegen de *directie* ook naar het totaal aantal uren nascholing dat door alle leerkrachten samen werd gevolgd. Dit totaal aantal deelden we door het totaal aantal leerkrachten zodat we per school berekenden hoeveel uren nascholing elke leerkracht gemiddeld volgde. Het gemiddelde op deze nascholingsindicator over alle scholen bedraagt 6 uren per leerkracht. Scholen verschillen onderling echter sterk met betrekking tot deze nascholingsindicator. In de school waar het gemiddeld aantal uren gevolgde nascholing per leerkracht het laagst ligt, bedraagt dit 0,6 uren. De school waar het gemiddeld aantal uren gevolgde nascholing per leerkracht het hoogst ligt, heeft een gemiddelde van 25 uren.

1.1.5.2 Nascholingsbeleid

Via de *directies* probeerden we zicht te krijgen op het nascholingsbeleid dat in de scholen gevoerd wordt. Aan de leerkrachten stelden we vragen om te achterhalen hoe zij het nascholingsbeleid op hun school percipiëren.

Hoe geven de directies vorm aan het nascholingsbeleid?

Uit de bevraging van de *directie* blijkt dat binnen de meeste scholen (92%) op regelmatige basis navraag gedaan wordt bij de leerkrachten naar hun behoeften en eventuele interesses aangaande nascholing. Alle scholen verspreiden bovendien op regelmatige basis informatie over het nascholingsaanbod. In de meeste scholen (81%) wordt bovendien jaarlijks een nascholingsplan opgesteld.

Daarnaast legden we de *directies* de volgende uitspraken over de organisatie van het nascholingsproces voor.

³⁸ Van één school weten we niet hoeveel leerkrachten nascholing volgden, evenmin als het aantal uren nascholing dat door alle leerkrachten samen gevolgd werd.

Tabel 12.7 Uitspraken over het nascholingsproces, in % (n=37)

Dadelijk sommen we een aantal uitspraken op met betrekking tot de organisatie van het nascholingsproces. Kan u aangeven met welke frequentie de volgende zaken worden toegepast op uw school?	Altijd	Veel	Soms	Zelden	Nooit
1. Voorafgaand aan de eigenlijke nascholing worden criteria vastgesteld aan de hand waarvan men de effectiviteit van de nascholing later zal evalueren.	5,4	16,2	32,4	24,3	21,6
2. Aan het einde van het nascholingstraject meten we de tevredenheid van de leerkrachten die de nascholing gevolgd hebben.	54,1	27,0	10,8	2,7	5,4
3. Leerkrachten die een nascholingscursus volgen, brengen verslag uit over deze cursus aan de leerkrachten voor wie deze nascholing eveneens relevant is. (n=36)	50,0	22,2	25,0	2,8	0,0
4. Leerkrachten die een nascholingscursus volgen, krijgen het cursusgeld terugbetaald.	89,2	8,1	2,7	0,0	0,0
5. Leerkrachten die een nascholingscursus volgen, krijgen de andere onkosten (buiten het cursusgeld) met betrekking tot nascholing terugbetaald (bv. maaltijd, verplaatsing e.d.).	35,1	21,6	13,5	8,1	21,6
6. Leerkrachten krijgen de mogelijkheid om nascholing te volgen tijdens de lesuren.	32,4	32,4	29,7	2,7	2,7

In slechts 5% van de scholen krijgen leerkrachten zelden of nooit de mogelijkheid om nascholing te volgen tijdens de lesuren. In 65% van de scholen kan dit veel tot altijd.

Voorafgaande aan de eigenlijke nascholing criteria vastleggen aan de hand waarvan de effectiviteit van de nascholing later geëvalueerd wordt, lijkt geen courante praktijk binnen scholen. Amper 5% van de directies antwoordt dat dit altijd gebeurt en slechts 16% antwoordt dat dit veel gebeurt.

Bijna alle directies (89%) geven aan dat de leerkrachten het cursusgeld van een nascholingscursus altijd krijgen terugbetaald.

De andere onkosten met betrekking tot de nascholing (maaltijd, verplaatsing, e.d.) worden in mindere mate terugbetaald: in slechts 35% van de scholen worden deze onkosten altijd terugbetaald en in 22% van de scholen gebeurt dit veel.

In de meeste scholen wordt de tevredenheid van de leerkrachten gemeten aan het einde van een nascholingstraject: in 54% van de scholen gebeurt dit altijd en in 27% van de scholen gebeurt dit veel.

In de helft van de scholen brengen de leerkrachten na een nascholingscursus altijd *verslag* uit aan de leerkrachten voor wie de nascholing eveneens relevant is. In 22% van de scholen wordt dit veel gedaan.

Gebruik makend van de uitspraken uit bovenstaande tabel (op uitspraak 5 na) en de vragen over de peiling naar nascholingsbehoeften en -interesses, de informatieverspreiding en het nascholingsplan stelden we de 10-puntenschaal 'nascholingsbeleid' op. Het gemiddelde op deze schaal bedraagt 8,0 wat erop wijst dat de gemiddelde school een goed uitgebouwd nascholingsbeleid heeft, althans volgens de directies van de bevraagde scholen.

Hoe percipiëren de leerkrachten het nascholingsbeleid?

Om te achterhalen hoe leerkrachten het nascholingsbeleid ervaren, stelden we hen de volgende vragen over het nascholingsproces (zie onderstaande tabel).

Tabel 12.8 Perceptie van het nascholingsproces door leerkrachten, in %

	Ja	Neen
1. Verspreidt de directie of eventuele nascholingsverantwoordelijke op regelmatige basis informatie over het aanbod van nascholing? (n=535)	82,8	17,2
2. Peilt de directie of eventuele nascholingsverantwoordelijke op regelmatige basis naar uw behoeften en interesses op het vlak van nascholing? (n=528)	61,6	38,5
3. Mag u van de directie voldoende nascholing volgen? (n=516)	88,4	11,6
4. Mag u van de directie nascholing volgen tijdens de lesuren? (n=508)	78,7	21,3
5. Vormt het feit dat een andere leerkracht u moet vervangen, een hinderpaal om nascholing te volgen tijdens de lesuren? (n=519)	66,9	33,1
6. Voldoen de bestaande nascholingsactiviteiten aan uw nascholingsbehoeften en -interesses? (n=511)	67,7	32,3

Volgens het grootste deel van de leerkrachten (83%) verspreidt de directie of eventuele nascholingsverantwoordelijke op regelmatige basis informatie over het aanbod van nascholing.

Slechts 62% van de leerkrachten is van mening dat de directie of eventuele nascholingsverantwoordelijke op regelmatige basis peilt naar zijn nascholingsbehoeften en -interesses.

De meeste leerkrachten (88%) vinden dat ze van de directie voldoende nascholing mogen volgen. Wat het volgen van nascholing tijdens de lesuren betreft, antwoordt iets meer dan één op vijf leerkrachten dat ze dit van de directie niet mag.

Voor twee derde van de leerkrachten vormt het feit dat een andere leerkracht hen moet vervangen een hinderpaal voor het volgen van nascholing tijdens de lesuren.

68% van de leerkrachten geeft aan dat de bestaande nascholingsactiviteiten voldoen aan zijn nascholingsbehoeften en -interesses. Voor ongeveer één op drie leerkrachten is dit dus niet het geval.

Op basis van de eerste vier items uit bovenstaande tabel stelden we de 10-puntenschaal 'aanmoediging nascholing door directie' samen. De gemiddelde schaal-score bedraagt 7,8 wat wil zeggen dat leerkrachten gemiddeld genomen tamelijk sterk aangemoedigd worden om nascholing te volgen.

1.2 Directe participatie en overleg

1.2.1 Overleg

Aan de *directies* werden een aantal uitspraken met betrekking tot overleg tussen leerkrachten en directie voorgelegd.

Tabel 12.9 Overleg tussen leerkrachten en directie, in % (n=37)

Kan u bij elke uitspraak aangeven in welke mate u het hiermee eens bent?	Helemaal eens	Eerder eens	Tussenin	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Indien beslissingen belangrijke gevolgen (tijdens het vorige schooljaar 2000-2001) kunnen hebben voor bepaalde leerkrachten, wordt de mening van deze leerkrachten gevraagd.	64,9	27,0	8,1	0,0	0,0
2. Bij de beslissing over de organisatie van het werk (bv. werkverdeling, planning, ...), wordt er rekening gehouden met de mening van de leerkrachten.	54,1	35,1	10,8	0,0	0,0
3. De directie geeft belangrijke informatie over de toekomst van de school ook door aan de leerkrachten.	89,2	10,8	0,0	0,0	0,0
4. Overleg met leerkrachten levert een substantiële bijdrage aan de verbetering van het schoolbeleid.	83,8	16,2	0,0	0,0	0,0
5. Overleg met leerkrachten biedt in onze school een goed klankbord voor de directie.	73,0	24,3	2,7	0,0	0,0

Afgaande op de antwoorden van de bevraagde directies blijkt dat overleg tussen directie en leerkrachten een belangrijke plaats inneemt in de bevraagde scholen. Alle directies geven aan dat overleg met leerkrachten een substantiële bijdrage levert aan de verbetering van het schoolbeleid en dat de directie belangrijke informatie over de toekomst van de school ook doorgeeft aan de leerkrachten. De overgrote meerderheid van de directies is van oordeel dat overleg met leerkrachten in de school een goed klankbord voor de directie is (97%) en dat de mening van de leerkrachten gevraagd wordt indien beslissingen belangrijke gevolgen kunnen hebben voor hen (92%). De meeste directies (89%) zijn tevens van mening dat er bij de beslissing over de organisatie van het werk rekening gehouden wordt met de mening van de leerkrachten.

De net besproken uitspraken vormden we om tot de 10-puntenschaal 'overleg'. Een hoge score op deze schaal wijst op een hoge overleggraad tussen directie en leerkrachten. De gemiddelde score op deze 10-puntenschaal is 9,2 wat er op wijst dat het overlegklimaat binnen scholen gemiddeld genomen zeer gunstig is.

In het onderzoek van De Cuyper en Van Gyes (1993) wordt aan de hand van enkele cases in detail ingegaan op de wijze waarop overleg op scholen vorm krijgt.

1.2.2 Empowerment

We peilden bij de *directies* ook naar de mate waarin bij de regeling van het werk een beroep gedaan wordt op ideeën en inzichten van de leerkrachten en de mate waarin een zekere 'empowerment' nagestreefd wordt.

Tabel 12.10 Empowerment, in % (n=37)

Kan u bij elke uitspraak aangeven in welke mate u het hiermee eens bent?	Helemaal eens	Eerder eens	Tussenin	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. De leerkrachten worden gestimuleerd om problemen bij het werk zelf op te lossen.	43,2	35,1	8,1	13,5	0,0
2. In deze school wordt het voorstellen van nieuwe ideeën van de leerkrachten over de organisatie van het werk aangemoedigd.	54,1	46,0	0,0	0,0	0,0
3. In deze school laat de stijl van leidinggeven vrijheid in het werk toe.	51,4	37,8	10,8	0,0	0,0

Alle *directies* beweren dat het voorstellen van nieuwe ideeën over de organisatie van het werk aangemoedigd wordt in de school. Het overgrote deel van de *directies* is van mening dat de stijl van leidinggeven in de school vrijheid in het werk toelaat (89%) en dat leerkrachten gestimuleerd worden om problemen bij het werk zelf op te lossen (78%).

Deze uitspraken vormden we om tot de 10-puntenschaal 'empowerment'. Een hoge score op deze schaal wijst erop dat men kan spreken van een hoog empowerment van de leerkrachten met betrekking tot het werk. De gemiddelde score op deze schaal is 8,4 wat er op wijst de graad van empowerment binnen scholen gemiddeld genomen zeer gunstig is.

1.2.3 Inspraak

Zowel aan de *directies* als aan de leerkrachten legden we een groot aantal items van het schoolbeleid voor. Aan de *directies* stelden we hierbij de vraag hoeveel inspraak de leerkrachten van de school hebben bij elk van deze items. Bij de leer-

krachten probeerden we te achterhalen hoeveel inspraak ze zichzelf toeschrijven bij elk van de bevraagde items.

1.2.3.1 Hoeveel inspraak hebben leerkrachten volgens de directie?

Een blik op onderstaande tabel leert ons dat leerkrachten volgens de bevraagde directies tamelijk veel inspraak hebben in verschillende aspecten van het schoolbeleid.

Tabel 12.11 Inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid volgens de directie, in % (n=37)

Hoeveel inspraak hebben leerkrachten in de volgende thema's?	Zeerv veel	Eerder veel	Tussen- in	Eerder weinig	Zeerv weinig of geen
1. Bepalen van het pedagogisch project van de school	29,7	29,7	21,6	8,1	10,8
2. Bepalen van het schoolwerkplan	35,1	40,5	18,9	2,7	2,7
3. Keuze van de lesmethoden en leerboeken	59,5	35,1	2,7	2,7	0,0
4. Bepalen van de evaluatiemethoden en -gebruiken (kindvolgsysteem, proefwerkmethoden, overgaan leerlingen, ...)	37,8	51,4	5,4	5,4	0,0
5. Doorverwijzen van leerlingen (naar CLB, externe hulpverlening, BLO, ...)	56,8	40,5	2,7	0,0	0,0
6. Opstellen van het schoolreglement	21,6	37,8	27,0	10,8	2,7
7. Selecteren van nieuwe leerkrachten	0,0	0,0	2,7	35,1	62,2
8. Aanwending van de lestijden (bv. al dan niet turnleerkracht, taakleerkracht, ...)	10,8	32,4	40,5	10,8	5,4
9. Verdelen van de hoofdpdrachten over leerkrachten (bv. wie krijgt welke klas, wie wordt taakleerkracht, wie krijgt BPT-taken, ...)	5,4	21,6	27,0	37,8	8,1
10. Opstellen van de lessenroosters	32,4	40,5	16,2	5,4	5,4
11. Verdelen van de bijkomende taken die doorheen gans het schooljaar moeten verricht worden over leerkrachten (bv. toezicht, deelname aan werkgroepen, ...)	29,7	27,0	35,1	8,1	0,0
12. Verdelen van de bijkomende taken die occasioneel moeten verricht worden over leerkrachten (bv. schoolfeest, restaurantdag, ...)	37,8	37,8	18,9	5,4	0,0
13. Aankoop van didactisch materiaal	24,3	64,9	5,4	2,7	2,7
14. Investeringsbeslissingen in infrastructuur	2,7	18,9	18,9	43,2	16,2
15. Opstellen van de begroting	0,0	0,0	10,8	21,6	67,6
16. Opstellen van de jaarkalender (activiteiten, vergaderingen, schoolfeest, ...)	21,6	46,0	21,6	8,1	2,7
17. Bepalen van de extramuros activiteiten (culturele activiteiten, sportdagen, schoolreizen, ...)	46,0	43,2	5,4	2,7	2,7
18. Bepalen van de naschoolse activiteiten (filmforum, sport op woensdagnamiddag, ...)	37,8	29,7	13,5	5,4	13,5
19. Opstellen van het nascholingsplan	16,2	54,1	24,3	2,7	2,7
20. Indelen en samenstellen van de klassen (bv. graadklassen, parallelklassen, verdeling leerlingen over klassen, ...)	13,5	29,7	32,4	13,5	10,8
21. Bepalen van het aantal oudercontacten per schooljaar	10,8	24,3	27,0	24,3	13,5

De vijf thema's waarbij leerkrachten de meeste inspraak hebben, hebben betrekking op de concrete klaspraktijk. Het gaat om het doorverwijzen van leerlingen, de keuze van lesmethoden en leerboeken, het bepalen van extramuros activiteiten, het bepalen van evaluatiemethoden en -gebruiken en de aankoop van didactisch

materiaal. Op bijna alle scholen (minstens 89% van de scholen) hebben de leerkrachten veel inspraak op deze vlakken.

Bij enkele meer beheersmatige items hebben de leerkrachten weinig tot geen inspraak: het selecteren van nieuwe leerkrachten, het opstellen van de begroting, investeringsbeslissingen in infrastructuur en het verdelen van de hoofdopdrachten.

Wat de andere items betreft die te maken hebben met het taakbeleid oordeelt een kleine helft van de directies dat de leerkrachten veel inspraak hebben bij de aanwending van de lestijden. Bij het opstellen van de lessenroosters hebben de leerkrachten volgens bijna drie kwart van de directies veel inspraak. Betreffende de verdeling van de systematische bijkomende taken zegt iets meer dan de helft van de directies dat leerkrachten er veel inspraak in hebben. Ongeveer driekwart van de directies oordeelt dat de leerkrachten veel inspraak hebben in het verdelen van de occasionele bijkomende taken. Bij het taakbeleid staan we verder in dit hoofdstuk nog uitgebreid stil.

Op basis van de items uit bovenstaande tabel³⁹ stelden we de 10-puntenschaal 'inspraak volgens directie' samen. De gemiddelde schaalscore bedraagt 6,5 hetgeen betekent de directies gemiddeld genomen vinden dat de leerkrachten op hun school eerder veel inspraak hebben over de verschillende beleidsitems heen.

1.2.3.2 Hoe percipiëren leerkrachten hun inspraakmogelijkheden?

In onderstaande tabel kunnen we aflezen hoeveel inspraak leerkrachten percipiëren bij een aantal beleidsitems.

³⁹ Volgende uitspraken werden bij het opstellen van de schaal niet opgenomen omdat ze bij de gelijkaardige schaal 'inspraak volgens leerkrachten' evenmin werden opgenomen (zie verder): selecteren van nieuwe leerkrachten en opstellen van de lessenroosters.

Tabel 12.12 Inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid volgens de leerkrachten, in %

Hoeveel inspraak heeft u als leerkracht in de volgende thema's?	Zeerv veel	Eerder veel	Tussen- in	Eerder weinig	Zeerv weinig of geen
1. Bepalen van het pedagogisch project van de school (n=540)	7,0	24,1	34,1	16,5	18,3
2. Bepalen van het schoolwerkplan (n=541)	8,9	25,5	31,8	17,2	16,6
3. Keuze van de lesmethoden en leerboeken (n=532)	15,8	33,5	25,8	13,4	11,7
4. Bepalen van de evaluatiemethoden en -gebruiken (kindvolgsysteem, proefwerkmethoden, overgaan leerlingen, ...) (n=541)	10,9	32,9	31,4	13,5	11,3
5. Doorverwijzen van leerlingen (naar CLB, externe hulpverlening, BLO, ...) (n=541)	12,0	44,0	29,4	5,9	8,7
6. Opstellen van het schoolreglement (n=543)	6,1	22,7	35,0	18,8	17,5
7. Selecteren van nieuwe leerkrachten (n=540)	0,2	1,5	5,0	8,0	85,4
8. Aanwending van de lestijden (bv. al dan niet turnleerkracht, taakleerkracht, ...) (n=536)	1,5	6,0	17,2	17,9	57,5
9. Verdelen van de hoofdopdrachten over leerkrachten (bv. wie krijgt welke klas, wie wordt taakleerkracht, wie krijgt BPT-taken, ...) (n=538)	1,3	4,3	12,3	14,7	67,5
10. Opstellen van de lessenroosters (n=535)	16,1	30,8	18,7	6,4	28,0
11. Verdelen van de bijkomende taken die doorheen gans het schooljaar moeten verricht worden over leerkrachten (bv. toezicht, deelname aan werkgroepen, ...) (n=540)	5,9	27,2	26,5	15,7	24,6
12. Verdelen van de bijkomende taken die occasioneel moeten verricht worden over leerkrachten (bv. schoolfeest, restaurantdag, ...) (n=542)	7,0	33,0	35,8	11,4	12,7
13. Aankoop van didactisch materiaal (n=543)	7,0	34,1	33,9	12,9	12,2
14. Investeringsbeslissingen in infrastructuur (n=541)	0,6	3,0	15,3	17,4	63,8
15. Opstellen van de begroting (n=538)	0,0	1,1	4,8	7,6	86,4
16. Opstellen van de jaarkalender (activiteiten, vergaderingen, schoolfeest, ...) (n=542)	4,8	20,9	25,7	18,5	30,3
17. Bepalen van de extramuros activiteiten (culturele activiteiten, sportdagen, schoolreizen, ...) (n=543)	9,4	40,7	26,9	9,6	13,4
18. Bepalen van de naschoolse activiteiten (filmforum, sport op woensdagnamiddag, ...) (n=539)	5,0	21,0	21,7	11,0	41,4
19. Opstellen van het nascholingsplan (n=533)	2,3	13,0	23,8	16,7	44,3
20. Indelen en samenstellen van de klassen (bv. graadklassen, parallelklassen, verdeling leerlingen over klassen, ...) (n=542)	4,4	14,0	17,5	15,9	48,2
21. Bepalen van het aantal oudercontacten per schooljaar (n=539)	3,3	17,4	24,5	17,1	37,7

Leerkrachten ervaren over het algemeen niet zoveel inspraak in het schoolbeleid. De drie thema's waarbij leerkrachten de meeste inspraak ervaren, hebben betrekking op de concrete klaspraktijk. Het gaat om het doorverwijzen van leerlingen, het bepalen van extramuros activiteiten en de keuze van lesmethoden en leerboeken. Ongeveer de helft van de leerkrachten zegt veel inspraak te hebben op elk van deze vlakken en slechts een minderheid heeft er weinig of geen inspraak bij. Met betrekking tot deze drie thema's gaven ook de directies aan dat leerkrachten er veel inspraak in hebben (zie hierboven).

De leerkrachten lijken de minste inspraak te ervaren met betrekking tot vijf meer beheersmatige kwesties: opstellen begroting, selecteren nieuwe leerkrachten, investeringsbeslissingen in infrastructuur, verdeling hoofdopdrachten en aanwending lestijden. Minieme percentages melden telkens dat ze veel inspraak hebben over deze beheersmateries. Dit zijn overigens de thema's (op aanwending lestijden na) waarbij ook de directies aangaven dat leerkrachten er weinig tot geen inspraak in hebben.

Wat de andere items betreft die te maken hebben met het taakbeleid, blijkt dat een kleine helft van de leerkrachten vindt dat hij veel inspraak heeft bij het opstellen van de lessenroosters. Eén op drie oordeelt dat hij veel inspraak heeft in de verdeling van de systematische bijkomende taken. 40% van de leerkrachten meent dat hij veel inspraak heeft bij de verdeling van de occasionele bijkomende taken. Op het taakbeleid komen we verder in dit hoofdstuk nog uitgebreid terug.

Op basis van deze items⁴⁰ stelden we de 10-puntenschaal 'inspraak volgens leerkrachten' samen. De gemiddelde schaalscore bedraagt 3,9 hetgeen betekent dat de leerkrachten gemiddeld genomen over alle beleidsitems heen eerder weinig inspraak ervaren in het schoolbeleid.

1.2.4 Samenwerking tussen leerkrachten

Om te achterhalen in welke mate de leerkrachten van een school teamgericht werken, legden we de *directies* een aantal uitspraken over de samenwerking tussen leerkrachten voor.

⁴⁰ Volgende uitspraken werden bij het opstellen van de schaal niet opgenomen omdat uit factoranalyse bleek dat de factorladingen van deze items te laag waren: selecteren van nieuwe leerkrachten en opstellen van de lessenroosters

Tabel 12.13 Samenwerking tussen leerkrachten, in % (n=37)

In onderstaande tabel vindt u een aantal uitspraken over samenwerking tussen leerkrachten. Kan u bij elke uitspraak aangeven in welke mate u het hiermee eens bent?	Helemaal eens	Eerder eens	Tussenin	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Nieuwe methoden worden in onze school door meerdere leerkrachten samen voorbereid.	59,5	27,0	5,4	8,1	0,0
2. Individuele moeilijkheden van leerlingen worden onderling besproken door leerkrachten.	56,8	37,8	2,7	2,7	0,0
3. De leerkrachten voelen zich enkel verantwoordelijk voor de verzorging van hun eigen lessen.	5,4	8,1	18,9	35,1	32,4
4. Problemen van leerkrachten met leerlingen worden in een groep van collega-leerkrachten besproken.	21,6	40,5	18,9	16,2	2,7
5. In onze school staan de leerkrachten op hun individuele autonomie wat betreft de wijze waarop ze hun lessen geven.	5,4	27,0	27,0	32,4	8,1
6. Leerkrachten in onze school vragen onvoldoende raad aan elkaar.	5,4	16,2	18,9	40,5	18,9
7. De leerkrachten in onze school vinden het belangrijk veel tijd te investeren in onderling overleg.	18,9	46,0	21,6	10,8	2,7
8. In onze school zoeken leerkrachten samen naar nieuwe methoden.	32,4	35,1	27,0	5,4	0,0

In de meeste scholen (87%) worden nieuwe methoden door meerdere leerkrachten samen voorbereid en in ongeveer twee op drie scholen zoeken leerkrachten samen naar nieuwe methoden.

Nagenoeg alle directies (95%) zijn van oordeel dat individuele moeilijkheden van leerlingen onderling besproken worden door leerkrachten. Problemen van leerkrachten met leerlingen lijken in mindere mate besproken te worden in een groep van collega-leerkrachten: dit gebeurt in 62% van de scholen.

60% van de directies ontkent dat leerkrachten in de school onvoldoende raad aan elkaar vragen. 65% van de directies is van mening dat de leerkrachten van de school het belangrijk vinden om veel tijd te investeren in onderling overleg.

Slechts 14% van de directies oordeelt dat de leerkrachten van de school zich enkel verantwoordelijk voelen voor de verzorging van hun eigen lessen. Bijna één op drie geeft wel aan dat leerkrachten op hun individuele autonomie staan wat de wijze betreft waarop ze hun lessen geven.

Op basis van de uitspraken uit de bovenstaande tabel stelden we de 10-punten-schaal 'samenwerking' op, waarbij een hogere score op meer samenwerking wijst. Het schaalgemiddelde bedraagt 7,0 hetgeen betekent dat leerkrachten tamelijk sterk samenwerken op de bevroegde scholen.

1.3 Taakbeleid

Hieronder gaan we eerst in op het taakverdelingsproces en vervolgens onderzoeken we hoe leerkrachten het taakbeleid percipiëren.

1.3.1 Het taakverdelingsproces

Het taakbeleid heeft betrekking op alle beslissingen die genomen worden omtrent de verdeling van de taken over de leerkrachten. Binnen al de taken van een leerkracht maken we een onderscheid tussen de hoofdopdracht en de bijkomende taken. De hoofdopdracht bestaat uit lestijden voor een lesopdracht, en/of lestijden voor beleidsondersteuning, en/of lestijden voor bijzondere pedagogische taken (BPT). De bijkomende taken zijn alle taken die bovenop de hoofdopdracht komen en waarvoor de leerkracht geen lestijden krijgt. Het gaat hier om toezichtstaken, taken in verband met het schoolfeest, deelname aan werkgroepen en dergelijke.

Op basis van het aantal en het soort leerlingen krijgt een school een bepaalde hoeveelheid lestijden toegekend. Een eerste stap in het taakbeleid bestaat uit de verdeling van de lestijden over de verschillende taakcategorieën. In deze fase moet worden beslist hoeveel lestijden besteed worden aan lesgevende taken en hoeveel lestijden besteed worden aan bijzondere pedagogische taken. Bovendien kan een school gebruik maken van zijn werkingsbudget om lestijden voor beleidsondersteuning te voorzien. Bijgevolg moet tevens beslist worden of en hoeveel lestijden beleidsondersteuning ten laste van het werkingsbudget zullen worden ingezet. Met betrekking tot de lesgevende taken moet onder andere beslist worden of er al dan niet een turnleerkracht of taakleerkracht zal worden aangesteld. Daarnaast moet men beslissen voor welke leerjaren (kleuterklassen) eventueel parallel- of graadsklassen worden ingericht.

Wanneer beslist is over de aanwending van de lestijden, moeten deze lestijden over de leerkrachten worden verdeeld. Op die manier krijgt elke leerkracht zijn hoofdopdracht toegewezen. In deze stap wordt onder andere beslist wie de eventuele taakleerkracht wordt, wie de eventuele lestijden voor BPT of beleidsondersteuning krijgt en wie welke klas krijgt.

Vervolgens kunnen de lessenroosters van de leerkrachten worden opgesteld.

Naast de taken die deel uitmaken van de hoofdopdracht (d.w.z. de taken waarvoor de leerkracht lestijden krijgt), zijn er nog bijkomende taken die verdeeld moeten worden. Binnen deze taken maken we een onderscheid tussen de taken die doorheen gans het schooljaar moeten vervuld worden (bv. toezicht) en de taken die occasioneel moeten vervuld worden (bv. taken i.v.m. het schoolfeest).

Voor elke stap van het taakverdelingsproces vroegen we de *directie* naar wie de beslissing neemt, hoeveel inspraak leerkrachten erbij hebben en welke principes als uitgangspunt hebben gediend. Aan elke *leerkracht* vroegen we hoeveel inspraak hij als leerkracht heeft bij elke stap van het taakverdelingsproces.

1.3.1.1 Aanwending lestijden

Van alle lestijden besteedden de bevraagde scholen in het schooljaar 2001-2002 gemiddeld 84% aan klastitularissen, 0,3% aan BPT en 0,7% aan beleidsondersteuning. Het overige percentage (15%) ging naar ambulante leerkrachten, taakleerkrachten en leermeesters.

De overlegbevoegdheid met betrekking tot de aanwending van het lestijdenpakket ligt in het gemeenschapsonderwijs bij de schoolraad en in het gesubsidieerd onderwijs bij de participatieraad. Daarom vroegen we voor deze stap van het taakverdelingsproces niet wie de beslissingen hieromtrent neemt.

Wel vroegen we aan de directies hoeveel inspraak leerkrachten hebben bij de aanwending van de lestijden. 43% van de directies oordeelt dat de leerkrachten er veel inspraak bij hebben (zie tabel 12.11). Ook aan de leerkrachten vroegen we hoeveel inspraak ze hebben bij de aanwending van de lestijden. Slechts 7,5% van de leerkrachten meent dat hij hier veel inspraak in heeft (zie tabel 12.12).

Om te achterhalen welke principes scholen als uitgangpunt nemen voor de verdeling van de lestijden over de verschillende taakcategorieën, stelden we de directies de volgende vraag: 'In welke mate paste de school dit schooljaar (2001-2002) elk van volgende principes toe bij de verdeling van de lestijden over de verschillende taakcategorieën?' De antwoordverdeling van de directies wordt hieronder per principe weergegeven.

Tabel 12.14 Principes bij de verdeling van de lestijden over de taakcategorieën, in % (n=37)

In welke mate paste de school dit schooljaar (2001-2002) elk principe toe bij de verdeling van de lestijden over de verschillende taakcategorieën?	In zeer sterke mate	In eerder sterke mate	Tussen in	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet
1. Vormen van zo klein mogelijke klassen	40,5	27,0	16,2	10,8	5,4
2. Lestijden investeren in extra functies zoals taakleerkracht en turnleerkracht	32,4	27,0	21,6	5,4	13,5
3. Aanwenden van lestijden voor bijzondere pedagogische taken (BPT)	5,4	5,4	13,5	2,7	73,0
4. Aanwenden van lestijden voor beleidsondersteuning	13,5	10,8	5,4	5,4	64,9
5. Aanwenden van lestijden om leerkrachten die andere niet-lesgebonden taken (taken die niet rechtstreeks te maken hebben met de lesopdracht van de leerkrachten, bv. toezicht, taken i.v.m. schoolfeest, ...) verrichten (gedeeltelijk) te compenseren	0,0	0,0	0,0	2,7	97,3

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat het vormen van zo klein mogelijke klassen het belangrijkste principe was in de meeste scholen: 68% van de scholen paste het in sterke mate toe. Daarnaast was het investeren van lestijden in extra functies zoals

taakleerkracht en turnleerkracht belangrijk. In ongeveer 60% van de scholen werd dit principe in sterke mate toegepast. Het aanwenden van lestijden voor BPT en beleidsondersteuning werd in respectievelijk 11% en 24% van de scholen als belangrijk principe gehanteerd. Het aanwenden van lestijden om leerkrachten te compenseren voor andere niet-lesgebonden taken zoals toezicht en taken in verband met schoolfeest en dergelijke gebeurde nagenoeg niet.

1.3.1.2 Verdeling hoofdopdrachten

Hier gaan we in op de verdeling van de taken die deel uitmaken van de hoofdopdracht van de leerkrachten. Met deze taken bedoelen we de concrete taken waarvoor leerkrachten lestijden krijgen, zijnde: de verschillende lestaken (welke leerjaren en klassen), de verschillende BPT-taken en de verschillende beleidsondersteunende taken.

We vroegen de directies wie over de verdeling van deze taken beslist. Hierop konden de directies meerdere antwoorden geven. Volgens alle bevraagde directies beslissen zij zelf over de verdeling van deze taken over de leerkrachten. In 19% van de scholen participeert ook de inrichtende macht in deze beslissing. De meeste directies (73%) beweren dat het volledige lerarenteam erover mee beslist. Wellicht bedoelen deze directies niet zozeer dat de leerkrachten mee beslissen over de verdeling, maar eerder dat de leerkrachten betrokken worden bij de beslissing over de verdeling.

Slechts 27% van de directies zegt immers dat leerkrachten veel inspraak hebben in de verdeling van de hoofdopdrachten over de leerkrachten (zie tabel 12.11). Amper 6% van de leerkrachten percipieert veel inspraak in deze verdeling (zie tabel 12.12).

Uit de bijkomende informatie die de directies verschaften tijdens de interviews, bleek dat de verdeling van de hoofdopdrachten over de leerkrachten op de meeste scholen grotendeels vast ligt van schooljaar tot schooljaar. Bijgevolg is er bij de aanvang van een nieuw schooljaar weinig sprake van de verdeling van de hoofdopdrachten over de leerkrachten. Men neemt gewoon de verdeling van het vorige schooljaar, waarbij de gaten die de vertrekkende leerkrachten achterlieten meestal worden opgevuld door de nieuwe leerkrachten. In slechts één bevraagde school krijgen de leerkrachten elk schooljaar een andere hoofdopdracht. Het betreft een autonome kleuterschool waar de leerkrachten elk schooljaar een andere kleuterklas krijgen.

Onderstaande tabel geeft voor verschillende principes weer in welke mate de scholen elk principe toepasten bij de verdeling van de hoofdopdrachten tijdens het schooljaar 2001-2002. Indien een bepaald principe niet van toepassing was op de scholen, kon de directie antwoorden met 'niet van toepassing'. Tijdens de interviews met de directies stelden we vast dat een aantal directies de antwoordmogelijkheden 'niet van toepassing' en 'in zeer beperkte mate of niet' verwarden. We hebben geprobeerd om in deze gevallen alsnog het juiste antwoord los te krijgen.

Het is mogelijk dat we hier niet steeds in geslaagd zijn. Hiermee moeten we rekening houden bij het lezen van onderstaande tabel.

Tabel 12.15 Principes bij de verdeling van de hoofdopdrachten, in % (n=37)

In welke mate paste de school dit schooljaar (2001-2002) elk principe toe bij de verdeling van de taken (die deel uitmaken van de hoofdopdracht) over de leerkrachten?	In zeer sterke mate	In eerder sterke mate	Tussen-in	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet	Niet van toepassing
1. Plaatsen van ervaren naast onervaren leerkrachten in parallelklassen	18,9	13,5	16,2	2,7	2,7	46,0
2. Voorkeur van leerkrachten voor bepaalde niet-lesgevendende taken	2,7	5,4	5,4	8,1	8,1	70,3
3. Voorkeur van leerkrachten voor bepaalde vakken	0,0	8,1	13,5	10,8	10,8	56,8
4. Voorkeur van leerkrachten voor bepaalde leerjaren	16,2	43,2	16,2	5,4	5,4	13,5
5. Voorkeur van leerkrachten voor bepaalde klasgroepen (PE's)	2,8	13,9	11,1	11,1	16,7	44,4
6. Bekwaamheid van de leerkrachten	27,0	43,2	10,8	10,8	5,4	2,7
7. Individuele belastbaarheid van de leerkrachten	8,1	24,3	21,6	16,2	21,6	8,1
8. Leerkrachten zoveel mogelijk les laten geven aan dezelfde leerjaren/kleuterklassen als vorig schooljaar	35,1	51,4	8,1	0,0	2,7	2,7
9. Leerkrachten die al lang lesgeven aan bepaalde leerjaren/kleuterklassen, andere leerjaren/kleuterklassen geven	2,7	0,0	10,8	37,8	40,5	8,1
10. Oudere leerkrachten minder belasten	0,0	5,4	0,0	35,1	54,1	5,4
11. Beginnende leerkrachten minder belasten	0,0	0,0	5,4	40,5	48,7	5,4

Het belangrijkste principe bij de verdeling van de hoofdopdrachten was 'leerkrachten zoveel mogelijk les laten geven aan dezelfde leerjaren/kleuterklassen als vorig schooljaar'. In 86% van de scholen werd dit principe in sterke mate toegepast. Ook de leerkrachten die al lang lesgeven aan een bepaald leerjaar (kleuterklas), werden nagenoeg niet toegewezen aan een nieuw leerjaar (kleuterklas). Toch beweert ongeveer 60% van de directies dat rekening gehouden werd met de voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde leerjaren. Maar wellicht heeft het merendeel van de leerkrachten immers de voorkeur voor het leerjaar (kleuterklas) waar hij reeds les gaf.

Volgens de meeste directies (70%) werd rekening gehouden met de bekwaamheid van de leerkrachten. Bijna één op drie geeft aan dat er rekening gehouden werd met de individuele belastbaarheid van de leerkrachten.

30% van de scholen met parallelklassen nam de voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde klasgroepen als belangrijk uitgangspunt en op 60% van deze scholen werd het plaatsen van ervaren naast onervaren leerkrachten als belangrijk uitgangspunt toegepast.

Dat het rekening houden met de voorkeur van leerkrachten voor bepaalde niet-lesgevende taken op zo weinig scholen als principe werd toegepast, is verklaarbaar doordat de meeste scholen slechts enkele lestijden voor niet-lesgevende taken inrichten. Een gelijkaardige redenering geldt voor het rekening houden met de voorkeur van leerkrachten voor bepaalde vakken. Dat dit op de meeste scholen niet echt gebeurt, kan worden toegeschreven aan het feit dat de meeste vakken in een basisschool gegeven worden door de klastitularis. Slechts op een enkele school is er een aparte leerkracht voor bijvoorbeeld muziek of verkeer.

Van het minder belasten van beginnende of oudere leerkrachten was nauwelijks sprake.

1.3.1.3 Opstellen lessenroosters

Wat de lessenrooster van de leerkrachten betreft, vroegen we de directies wie dit opstelt. Hierop konden de directies meerdere antwoorden geven. Uit de antwoorden blijkt dat dit op de meeste scholen (87%) door elke leerkracht voor zichzelf gebeurt binnen bepaalde beperkingen. Op 2 scholen (5%) stelt de directie de lessenroosters alleen op en op drie scholen (8%) gebeurt dit alleen door het gehele team of een werkgroep. 30% van de directies geeft aan dat de directie het lessenrooster in samenspraak met de leerkrachten opstelt.

Volgens 73% van de directies hebben de leerkrachten veel inspraak in het opstellen van de lessenroosters (zie tabel 12.11). Van de leerkrachten vindt echter slechts een kleine helft dat hij veel inspraak heeft bij het opstellen van de lessenroosters (zie tabel 12.12).

We legden de directies ook een aantal principes voor die kunnen toegepast worden bij het opstellen van de lessenroosters. Hierbij vroegen we hen in welke mate de school elk principe toepaste bij het opstellen van lessenroosters voor het schooljaar 2001-2002. Aangezien uit de interviews met de directies bleek dat het merendeel van de opgesomde principes niet echt relevant zijn voor het basisonderwijs, bespreken we de antwoorden van de directies hier niet. De lezers die toch nieuwsgierig zijn naar de antwoorden, verwijzen we naar bijlage 10. Het enige principe waar we hier even willen bij stil staan, betreft 'het zorgen dat leerkrachten gemeenschappelijke tussenuren hebben om overleg mogelijk te maken'. 61% van de directies (van de scholen waar leerkrachten tussenuren hebben) zegt dat dit in sterke mate als principe werd gehanteerd bij het opstellen van de lessenroosters voor het schooljaar 2001-2002.

1.3.1.4 Verdeling systematische bijkomende taken

Hier bespreken we de verdeling van de systematische bijkomende taken. Dit zijn de bijkomende taken die doorheen gans het schooljaar moeten vervuld worden, zoals de toezichttaken.

Ook met betrekking tot deze taken vroegen we de directies wie over de verdeling ervan beslist. Weerom konden de directies hierop meerdere antwoorden geven. 70% van de directies antwoordt dat zij er zelf over beslissen. In bijna 20% van de scholen is er een soort van werkgroep of commissie die instaat voor de verdeling. 73% van de directies zegt dat het volledige team (mee) beslist over de verdeling van de systematische bijkomende taken. We vermoeden dat de meeste van deze directies niet zozeer bedoelen dat het volledige team er echt over beslist, maar wel dat het volledige team betrokken is bij de beslissing.

Slechts een grote helft van de directies (57%) zegt immers dat de leerkrachten veel inspraak hebben bij de verdeling van de systematische bijkomende taken (zie tabel 12.11). Van de leerkrachten vindt één op drie dat hij er veel inspraak in heeft (zie tabel 12.12).

Nagenoeg alle directies gaven aan dat iedereen gelijk behandeld wordt bij de verdeling van de systematische bijkomende taken, maar dat er wel rekening gehouden wordt met de aanstellingsomvang. Voltijds werkende leerkrachten moeten meer systematische taken vervullen dan hun deeltijds collega's.

Ook bij de verdeling van de systematische bijkomende taken tijdens het schooljaar 2001-2002 blijkt dit zo te zijn geweest. Dat blijkt uit onderstaande tabel waarin wordt weergegeven in welke mate de scholen een aantal principes toepasten bij de verdeling van de systematische bijkomende taken tijdens het schooljaar 2001-2002.

Tabel 12.16 Principes bij de verdeling van de systematische bijkomende taken, in % (n=37)

In welke mate paste de school dit schooljaar (2001-2002) elk van de volgende principes toe bij de verdeling van de systematisch bijkomende taken over de leerkrachten?	In zeer sterke mate	In eerder sterke mate	Tussen in	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet	Niet van toepassing
1. Vrijwilligheid	21,6	29,7	18,9	13,5	16,2	0,0
2. Voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde bijkomende taken	27,0	37,8	24,3	2,7	8,1	0,0
3. Zorgen dat de hoeveelheid bijkomende taken in verhouding is met de aanstellingsomvang in de school	54,1	37,8	2,7	0,0	5,4	0,0
4. Alle leerkrachten evenveel taken geven (ongeacht aanstellingsomvang)	0,0	8,1	5,4	19,7	56,8	0,0
5. Bekwaamheid van de leerkrachten	8,1	13,5	27,0	18,9	29,7	2,7
6. Individuele belastbaarheid van de leerkrachten	8,1	5,4	24,3	29,7	27,0	5,4
7. Leerkrachten die op meerdere scholen werken minder bijkomende taken geven	18,9	32,4	5,4	16,2	2,7	24,3
8. Leerkrachten met zware hoofdopdracht minder bijkomende taken geven	0,0	10,8	5,4	37,8	29,7	16,2
9. Oudere leerkrachten minder bijkomende taken geven	0,0	2,7	2,7	32,4	56,8	5,4
10. Beginnende leerkrachten minder bijkomende taken geven	0,0	0,0	2,7	35,1	56,8	5,4

Bijna elke directie (92%) meent dat ervoor gezorgd werd dat de hoeveelheid bijkomende taken van een leerkracht in verhouding was met zijn aanstellingsomvang in de school.

De meeste scholen (65%) hielden ook rekening met de voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde bijkomende taken.

De helft van de directies gaf vrijwilligheid op als principe waarmee sterk rekening gehouden werd. Hiermee bedoelden deze directies vooral dat leerkrachten eventueel konden wisselen van toezichtsbeurt en dergelijke en niet zozeer dat leerkrachten de systematische bijkomende taken op vrijwillige basis uitvoerden.

Ongeveer één op vijf directies gaf aan rekening te houden met de bekwaamheid van de leerkrachten. Dit lage aantal kan verklaard worden doordat de systematische bijkomende taken vooral bestaan uit toezichtstaken waarvoor in principe elke leerkrachten de nodige 'bekwaamheid' heeft.

Met de individuele belastbaarheid werd slechts in een beperkt aantal scholen (14%) in sterke mate rekening gehouden.

Oudere of beginnende leerkrachten minder systematische bijkomende taken geven, werd in geen enkele school systematisch toegepast.

Net zo min werden leerkrachten met een zware hoofdopdracht op de meeste scholen ontlast van deze taken. De opmerking van verschillende directies was immers dat iedereen ongeveer een even zware hoofdopdracht heeft.

1.3.1.5 *Verdeling occasioneel bijkomende taken*

Onder de occasioneel bijkomende taken verstaan we de taken die verbonden zijn aan occasionele gebeurtenissen zoals bijvoorbeeld taken in verband met het schoolfeest.

We vroegen de directies weerom wie over de verdeling ervan beslist. Ook nu konden de directies hierop meerdere antwoorden geven. Op slechts één van de bevraagde scholen beslist enkel de directie over de verdeling van deze taken. De verdeling van de occasioneel bijkomende taken gebeurt in de andere scholen door het volledige team van leerkrachten (73%) en/of op basis van een lijst waarop de leerkrachten zich als vrijwilliger kunnen melden (63%). Volgens 38% van de directies beslissen zij daarnaast ook zelf mee over de verdeling. In 32% van de scholen is er ook een werkgroep die beslist over de verdeling van de occasioneel bijkomende taken.

De meeste directies (76%) oordelen dat de leerkrachten veel inspraak hebben bij de verdeling van deze taken (zie tabel 12.11). 40% van de leerkrachten meent dat hij veel inspraak heeft bij de verdeling van de occasionele bijkomende taken (zie tabel 12.12).

Ook hier vroegen we in welke mate een aantal principes toegepast worden bij de verdeling van de occasionele bijkomende taken tijdens het schooljaar 2001-2002.

Tabel 12.17 Principes bij de verdeling van de occasioneel bijkomende taken, in % (n=37)

In welke mate past de school dit schooljaar (2001-2002) de volgende principes toe bij de verdeling van de occasionele bijkomende taken over de leerkrachten?	In zeer sterke mate	In eerder sterke mate	Tussen in	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet	Niet van toepassing
1. Vrijwilligheid	40,5	29,7	18,9	8,1	2,7	0,0
2. Voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde taken	37,8	46,0	8,1	5,4	2,7	0,0
3. Zorgen dat hoeveelheid bijkomende taken in verhouding is met de opdracht in de school	35,1	27,0	10,8	13,5	10,8	2,7
4. Alle leerkrachten evenveel taken geven (ongeacht aanstellingsomvang)	5,4	13,5	8,1	32,4	37,8	2,7
5. Bekwaamheid van de leerkrachten	8,1	32,4	27,0	18,9	10,8	2,7
6. Individuele belastbaarheid van de leerkrachten	2,7	27,0	32,4	21,6	16,2	0,0
7. Leerkrachten die op meerdere scholen werken minder bijkomende taken geven	10,8	27,0	18,9	8,1	10,8	24,3
8. Leerkrachten met zware hoofdopdracht minder bijkomende taken geven	10,8	18,9	24,3	37,8	8,1	0,0
9. Oudere leerkrachten minder bijkomende taken geven	0,0	0,0	13,5	29,7	54,1	2,7
10. Beginnende leerkrachten minder bijkomende taken geven	0,0	2,7	10,8	35,1	48,7	2,7

De twee belangrijkste principes hier zijn de voorkeur van leerkrachten voor bepaalde taken en vrijwilligheid. Onder vrijwilligheid wordt hier verstaan dat de leerkrachten zelf kunnen beslissen of ze al dan niet een bepaalde occasionele taak opnemen. Dit gold volgens 70% van de directies als belangrijk principe. 84% van de directies oordeelt dat de voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde taken in sterke mate werd toegepast.

Daarnaast geeft 62% van de directies aan dat ze er in sterke mate naar streeft dat de hoeveelheid occasionele bijkomende taken in verhouding is tot de aanstellingsomvang. In vergelijking tot de systematische bijkomende taken blijkt dit principe voor de occasionele bijkomende taken dus minder belangrijk te zijn.

Hoewel principes als 'bekwaamheid van de leerkrachten', 'individuele belastbaarheid van de leerkrachten' en 'leerkrachten met een zware hoofdopdracht minder bijkomende taken geven' belangrijker blijken te zijn voor de verdeling van de occasionele bijkomende taken dan voor de verdeling van de systematische bijkomende taken, werd geen van deze principes in meer dan 41% van de scholen in sterke mate toegepast.

Net zoals bij de systematische bijkomende taken stellen we voor de occasionele bijkomende taken vast dat het geven van minder van deze taken aan oudere of beginnende leerkrachten nagenoeg nergens in sterke mate werd toegepast.

1.3.2 Hoe percipiëren leerkrachten het taakbeleid?

Bij de *leerkrachten* peilden we naar de mate waarin zij vinden dat de school een uitgebouwd taakbeleid heeft. Met een uitgebouwd taakbeleid bedoelen we dat er een duidelijke inventarisatie van de bijkomende taken is, een duidelijke verdeling van de bijkomende taken en een evenwichtige taakverdeling.

1.3.2.1 *Is de inventarisatie van de bijkomende taken duidelijk?*

Onder de inventarisatie van de bijkomende taken verstaan we het bepalen van welke bijkomende taken binnen de school moeten vervuld worden. De overgrote meerderheid van de leerkrachten (81%) geeft aan de er in de school een duidelijke inventarisatie van de bijkomende taken is. Dit betekent dat voor bijna 20% van de leerkrachten de inventarisatie van de bijkomende taken onduidelijk is.

1.3.2.2 *Is de verdeling van de bijkomende taken duidelijk?*

Onder de verdeling van de bijkomende taken verstaan we het expliciet toewijzen van bijkomende taken aan leerkrachten of andere personen (niet-lesgevend personeel, ouders, ...) met behulp van roosters (bv. toezichtroosters), afspraken (bv. iedereen werkt mee aan het schoolfeest), en dergelijke. Bijna 60% van de leerkrachten antwoordt dat de taakverdeling duidelijk is. Bij een duidelijke taakverdeling heeft elke leerkracht een duidelijk zicht (per schooljaar, per trimester) op welke bijkomende taken hem zijn toegewezen. Ongeveer één op drie leerkrachten spreekt van een minder duidelijke taakverdeling, hetgeen wil zeggen dat van de meeste bijkomende taken geweten is wie ze wanneer moet uitvoeren, maar dat een aantal andere bijkomende taken op korte termijn, willekeurig en ad hoc verdeeld worden. Amper 7% van de leerkrachten geeft aan dat de taakverdeling onduidelijk is. Dit betekent dat 7% vindt dat voor de meeste bijkomende taken geen lange termijn planning of rooster bestaat, maar dat ze telkens op korte termijn, willekeurig en ad hoc verdeeld worden.

1.3.2.3 *Is het taakbeleid evenwichtig?*

Of er in de school een evenwichtig taakbeleid is, werd nagegaan aan de hand van de uitspraken die in onderstaande tabel zijn opgenomen. Zoals uit de tabel kan worden afgeleid verstaan we onder 'evenwichtig taakbeleid' dat de taakverdeling van hoofdpoddrachten 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.

Tabel 12.18 Evenwichtig taakbeleid, in %

Onderstaande tabel bevat een aantal uitspraken over het taakbeleid van en de taakbelasting in de school. In welke mate bent u het eens met elk van deze uitspraken?	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Ik weet heel goed wat er in deze school van mij wordt verwacht. Al mijn taken (hoofdpdracht en bijkomende taken) zijn duidelijk omschreven. (n=543)	37,0	46,0	12,0	4,2	0,7
2. Leerkrachten die in de school niet-lesgebonden taken opnemen, krijgen voldoende verantwoordelijkheid en autonomie om de taken volgens hun eigen inzichten uit te voeren. (n=519)	14,6	34,7	44,9	4,2	1,5
3. Leerkrachten die in deze school niet-lesgebonden taken verrichten, worden daarvoor op een voldoende wijze gecompenseerd (via vermindering lesopdracht of extra vergoeding). (n=512)	5,3	13,3	44,3	18,6	18,6
4. De taakverdeling van de hoofdpdrachten is in deze school voldoende flexibel. Ze kan aangepast worden (bv. jaarlijks) naargelang zich nieuwe situaties, interesses en verlangens van leerkrachten aandienen. (n=532)	12,2	36,7	35,7	11,5	4,0
5. In deze school zetten alle leerkrachten zich in om de bijkomende taken te vervullen. (n=542)	21,0	37,3	19,9	15,7	6,1
6. De taakverdeling van de bijkomende taken is in deze school voldoende flexibel. Ze kan aangepast worden (bv. jaarlijks) naargelang zich nieuwe situaties, interesses en verlangens van leerkrachten aandienen. (n=535)	13,5	49,0	27,1	8,0	2,4
7. Het zijn in deze school altijd dezelfde leerkrachten die de lastigere en moeilijkere bijkomende taken toegeschoven krijgen. De eenvoudige bijkomende taken gaan steeds naar een andere groep. (n=537)	6,2	19,7	33,0	30,7	10,4

De meeste leerkrachten (83%) weten goed wat er van hen verwacht wordt in de school, al hun taken zijn duidelijk omschreven.

Bijna de helft vindt de taakverdeling van de hoofdpdrachten voldoende flexibel en meer dan 60% vindt de taakverdeling van de bijkomende taken voldoende flexibel.

Eén op vier oordeelt dat het altijd dezelfde leerkrachten zijn die de lastigere en moeilijker bijkomende taken krijgen toegeschoven en dat de eenvoudige bijkomende taken steeds naar een andere groep gaan. Eén op drie heeft hier echter geen uitgesproken mening over en ongeveer 40% is het er niet mee eens.

Bijna 60% vindt dat alle leerkrachten zich inzetten om de bijkomende taken te vervullen. Meer dan één op vijf is het hier echter niet mee eens.

Leerkrachten die niet-lesgebonden taken verrichten, krijgen volgens de helft van de leerkrachten voldoende verantwoordelijkheid en autonomie om de taken volgens hun eigen inzichten uit te voeren. Een kleine helft neemt hier tegenover een neutraal standpunt in.

Nog geen 20% vindt dat leerkrachten die niet-lesgebonden taken verrichten voldoende gecompenseerd worden (via vermindering lesopdracht of extra vergoeding). Dit ligt in de lijn van de bevindingen die we hiervoor reeds deden, namelijk dat een compensatie voor niet-lesgebonden taken nauwelijks voorkomt in het basisonderwijs en dat slechts een beperkt percentage tevreden is met de compensatie voor de niet-lesgebonden taken.

Op basis van de net besproken uitspraken, stelden we de 10-puntenschaal 'evenwichtig taakbeleid' samen. Des te hoger de schaalscore, des te evenwichtiger het taakbeleid is. De gemiddelde schaalscore over alle leerkrachten is 6,1 wat betekent dat het taakbeleid in zekere zin evenwichtig is, maar niet echt uitgesproken. Bijna 20% scoort onder de 5 op de schaal 'evenwichtig taakbeleid'. Dit betekent dat er volgens bijna 20% van de leerkrachten geen sprake is van een evenwichtig taakbeleid.

1.4 Taakbelastingsbeleid

1.4.1 Preventief taakbelastingsbeleid

We vroegen de *directies* of ze de laatste drie schooljaren maatregelen getroffen hadden om zware belasting van leerkrachten te voorkomen. Ongeveer de helft (54%) van de *directies* beantwoordde deze vraag positief.

Aan de *directies* die van mening waren dat ze maatregelen hadden getroffen, legden we een lijstje met maatregelen voor met de vraag aan te geven welke maatregelen zij hadden getroffen. Elk van deze *directies* had ofwel bepaalde activiteiten afgeschaft (65%), ofwel de planlast vermindert (70%). In 35% van de gevallen ging het om beide maatregelen. De afgeschafte activiteiten hadden betrekking op toezichtsbeurten, het ging met name om het afschaffen van middagtoezicht, busbegeleiding en naschoolse opvang.

De andere maatregelen werden door minder dan één derde van de scholen (die iets hadden ondernomen om zware belasting te voorkomen) toegepast. Het betreft onder meer het vormen van kleinere klasgroepen, het ondersteunen van bepaalde leerkrachten met een tweede leerkracht en het voorzien van meer individuele leerlingenbegeleiding. Deze maatregelen bleken bij verdere navraag niet enkel ge-

nomen te zijn om belasting van leerkrachten te voorkomen, maar ook (en misschien zelfs eerder) om meer zorg aan de leerlingen te kunnen besteden.

Bij één op vier scholen die preventief iets deden aan de belastingsproblematiek, ging het om een herverdeling van de bijkomende taken.

Leerkrachten meer niet-lesgebonden taken geven als hoofdopdracht kwam nergens voor: noch voor de leerkrachten in het algemeen, noch voor oudere leerkrachten. In één school kregen de beginnende leerkrachten minder bijkomende taken. Voor oudere leerkrachten gold dit nergens.

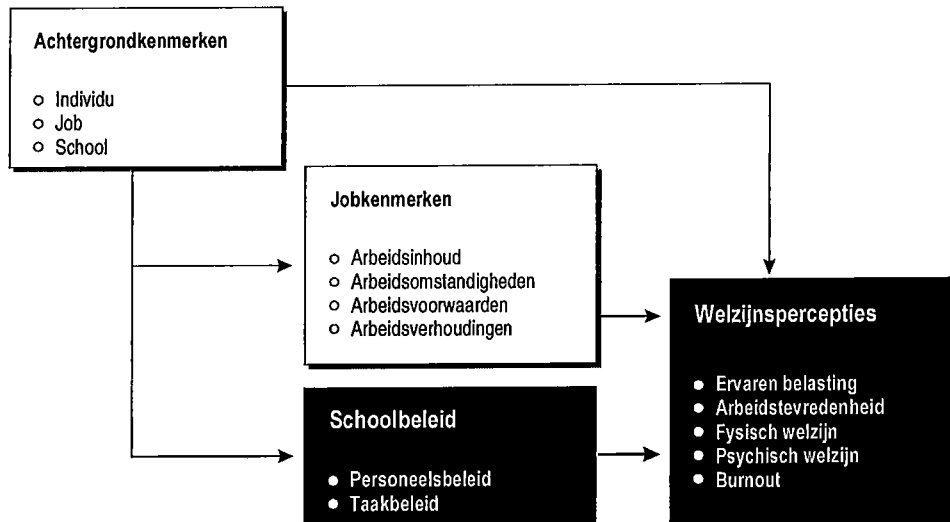
1.4.2 Curatief taakbelastingsbeleid

Aan de *directies* vroegen we of er zich sinds het schooljaar 1999-2000 leerkrachten tot hen hadden gericht omdat ze zich overbelast voelden. In ongeveer de helft van de bevraagde scholen (51%) was dit het geval. Gemiddeld over al deze scholen (waar minstens één leerkracht zich tot de directie richtte) gaat het om bijna drie leerkrachten. Over de 37 bevraagde scholen heen gaat het in totaal om 55 leerkrachten.

Voor elk van deze overbelaste leerkrachten vroegen we de directies welke maatregel er getroffen werd. In totaal werden 65 maatregelen getroffen, hetgeen betekent dat voor een aantal leerkrachten meer dan één maatregel getroffen werd. Een kleine helft (42%) van de overbelaste leerkrachten is een periode met ziekteverlof gegaan. Ongeveer één op vijf is overgeschakeld van voltijds naar deeltijds werken. Met 16% van de leerkrachten werden afspraken gemaakt om het werk minder zwaar te maken (zoals bijvoorbeeld het minder uitgebreid invullen van het klasboek). 15% is met vervroegd pensioen gegaan. Drie leerkrachten (5%) namen loopbaanonderbreking. Bij vier leerkrachten (7%) werd de hoofdopdracht herzien. Voor vier overbelaste leerkrachten (7%) werd niks speciaal ondernomen. Naar aanleiding van de overbelastingsklacht van één leerkracht, herzag één van de directies de bijkomende taken voor gans het lerarencorps.

2. Hangt taakbelasting samen met het schoolbeleid?

Hierboven gingen we uitgebreid in op het beleid dat de bevraagde scholen voeren met betrekking tot de leerkrachten. We bekeken er voornamelijk het personeelsbeleid, het taakbeleid en de directe participatie van leerkrachten. Hoewel we in totaal maar 37 basisscholen onderzochten, gaan we hieronder na of deze aspecten een direct verband vertonen met de taakbelasting van leerkrachten.



Figuur 12.2 Analyse kader: link tussen welzijnspercepties en schoolbeleid

Bovenstaande figuur geeft weer waar we ons op dit moment bevinden in ons analysekader.

2.1 Hangt de taakbelasting van de leerkrachten samen met het personeelsbeleid van de school?

2.1.1 Constructie van een index voor personeelsbeleid

Om het verband tussen personeelsbeleid en taakbelasting te kunnen onderzoeken, construeerden we per school een index van personeelsbeleid. Deze index is samengesteld onder behoud van de volgende 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. Deze vijf praktijken werden reeds toegelicht in het eerste deel van dit hoofdstuk.

Om de personeelsbeleidindex te bekomen telden we de vijf praktijken op. Het voeren van functioneringsgesprekken met elke leerkracht en het systematisch evalueren van elke leerkracht werden geoperationaliseerd als dummyvariabele waarbij 0 staat voor de afwezigheid van de praktijk en 1 voor de aanwezigheid van de betreffende praktijk.

Het strategisch wervings- en selectiebeleid betreft een 10-puntenschaal, evenals het opvang- en nascholingsbeleid. Hoe hoger de score op de respectievelijke schalen, hoe strategischer het wervings- en selectiebeleid, hoe meer georganiseerd wordt voor de opvang van nieuwe leerkrachten en hoe beter het nascholingsbeleid uitgebouwd is. Voor deze drie schalen berekenden we het schaalgemiddelde

over alle bevraagde scholen. Scholen die hoger scoorden dan het schaalgemiddelde, kregen de waarde 1 en scholen die onder het schaalgemiddelde scoorden, kregen de waarde 0. De respectievelijke gemiddelde schaalwaarden bedragen 3,7, 7,1 en 8,0. Met name voor de praktijk 'strategisch wervings- en selectiebeleid' wijst de waarde 1 dus niet op de aanwezigheid van een strategisch wervings- en selectiebeleid op school, maar enkel op het feit dat het wervings- en selectie beleid op de betreffende school strategischer is dan het gemiddelde wervings- en selectiebeleid op de onderzochte scholen.

De index die resulteert uit de optelsom van de vijf net besproken praktijken varieert van 0 tot 5. Hoe hoger de score op de index hoe beter het personeelsbeleid van de school is. De score 5 betekent dat er jaarlijks een functioneringsgesprek met elke leerkracht is, dat de leerkrachten systematisch geëvalueerd worden en dat zowel het wervings- en selectiebeleid, het opvangbeleid en het nascholingsbeleid beter is dan op de gemiddelde bevraagde school. Zoals te zien in onderstaande tabel is deze score van toepassing op drie scholen (8%). 57% van de scholen heeft een score op de personeelsbeleidindex van 2 of minder.

Tabel 12.19 De personeelsbeleidindex

Waarde op de index van personeelsbeleid	Aantal scholen	Percentage
0	4	10,8
1	6	16,2
2	11	29,7
3	9	24,3
4	4	10,8
5	3	8,1

2.1.2 Is er een verband tussen taakbelasting en de index van 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. Om na te gaan in hoeverre we deze vaststelling met de resultaten van ons onderzoek kunnen bevestigen, kenden we aan elke leerkracht de personeelsbeleidindex toe van de school waar de leerkracht werkzaam is. Vervolgens onderzochten we het verband tussen de index en de zeven welzijnspercepties die we hanteren als indicatoren voor taakbelasting (ervaren belasting, arbeidstevredenheid, fysisch welbevinden, psychisch welbevinden, uitputting, vermijding en competentie).

Tabel 12.20 Correlatie tussen de welzijnspercepties en de personeelsbeleidindex

Welzijnspercepties	Personeelsbeleidindex
Arbeidstevredenheid	0,047 (n=546)
Ervaren belasting	0,056 (n=543)
Psychisch onwelbevinden	0,022 (n=539)
Fysisch onwelbevinden	0,013 (n=538)
Uitputting	-0,017 (n=541)
Vermijding	0,002 (n=533)
Competentie	0,006 (n=528)

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Geen enkele welzijnsperceptie blijkt echter statistisch significant samen te hangen met de personeelsbeleidindex. Dat blijkt duidelijk uit bovenstaande tabel waarin de correlaties tussen de index en de welzijnspercepties zijn opgenomen. In tegenstelling tot het STV-onderzoek vinden we dus geen verband tussen taakbelasting en personeelsbeleid.

2.1.3 Waarom vinden wij geen verband tussen taakbelasting en personeelsbeleid?

In het STV-onderzoek analyseerde men het verband tussen taakbelasting en personeelsbeleid op een andere manier. Per school berekenden de onderzoekers twee zogenaamde schoolstresscores: enerzijds de gemiddelde score (over alle leerkrachten van de school) op de schaal 'psychisch onwelbevinden' en anderzijds de gemiddelde score (over alle leerkrachten van de school) op de schaal 'fysisch onwelbevinden'.

Wanneer wij voor de door ons onderzochte scholen het gemiddelde (over alle leerkrachten van de school) op de zeven welzijnsperceptie berekenen en vervolgens het verband tussen deze gemiddelden en de personeelsbeleidindex onderzoeken,⁴¹ vinden we nog geen statistisch significante samenhang tussen de taakbelasting van de scholen en het gevoerde personeelsbeleid.

Het grote verschil tussen ons onderzoek en het STV-onderzoek is gelegen in het aantal onderzochte scholen. In ons onderzoek zijn maar 37 basisscholen betrokken die onderling niet zo heel sterk verschillen wat hun personeelsbeleid betreft. Bijgevolg kunnen wij geen opdeling maken tussen scholen met een uitgebouwd personeelsbeleid en scholen met een minder uitgebouwd personeelsbeleid. De best scorende scholen op het vlak van personeelsbeleid uit ons onderzoek zijn niet noodzakelijk scholen met een uitgebouwd personeelsbeleid. Onze personeelsbeleidindex is gebaseerd op een vergelijking tussen scholen die beter scoren dan de

⁴¹ De gemiddelde welzijnspercepties per school werden enkel berekend voor de scholen waar de respons minstens 45% van de leerkrachten betreft. Dit is het geval voor 33 van de 37 bevraagde scholen.

gemiddelde bevraagde school en scholen die slechter scoren dan de gemiddelde bevraagde school op vijf praktijken van personeelsbeleid.

Het STV onderzoek telde maar liefst 199 basisscholen die wel konden worden opgedeeld in scholen met een uitgebouwd personeelsbeleid en scholen met een minder uitgebouwd personeelsbeleid. Om geklasseerd te worden als een school met een uitgebouwd personeelsbeleid moest een school zowel een uitgebouwd nascholingsbeleid hebben als een uitgebouwd opvangbeleid en een maximale begeleiding door de directie. Enkel de scholen die aan elk van deze criteria voldeden, kregen het etiket 'uitgebouwd personeelsbeleid'. Van de 199 onderzochte basisscholen voldeden slechts 16 scholen hieraan.

Wanneer deze scholen werden afgezet tegen de scholen met een minder uitgebouwd personeelsbeleid dan bleek dat het psychisch onwelbevinden in de scholen met een uitgebouwd personeelsbeleid substantieel lager lag. Voor het fysisch onwelbevinden vonden de onderzoekers net als ons geen verband met het gevoerde personeelsbeleid.

In ons onderzoek is het onmogelijk om even strenge criteria te hanteren en op die manier een opdeling te maken tussen scholen met een uitgebouwd personeelsbeleid en scholen met een minder uitgebouwd personeelsbeleid. Dit verklaart wellicht gedeeltelijk waarom wij geen verband vinden tussen taakbelasting en personeelsbeleid, terwijl dit verband duidelijk bleek uit het STV-onderzoek.

2.2 Is er een verband tussen taakbelasting en taakbeleid?

Om het verband tussen taakbelasting en taakbeleid na te gaan, maken we gebruik van de 10-puntenschaal 'evenwichtig taakbeleid' die hierboven reeds werd voorgesteld. Deze schaal meet in welke mate de leerkrachten het taakbeleid op hun school als evenwichtig percipiëren. Onder 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.

Tabel 12.21 Correlatie tussen de welzijnspercepties en de schaal 'evenwichtig taakbeleid'

Welzijnspercepties	Evenwichtig taakbeleid	N
Arbeidstevredenheid	0,255***	534
Ervaren belasting	-0,029	531
Psychisch onwelbevinden	-0,181***	528
Fysisch onwelbevinden	-0,093*	526
Uitputting	-0,134**	530
Vermijding	-0,172***	523
Competentie	0,140**	517

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Zoals bovenstaande tabel aantoont hangt de manier waarop leerkrachten het taakbeleid op hun school percipiëren sterk statistisch significant samen met de arbeidstevredenheid, het psychisch onwelbevinden en vermijding. Tussen de perceptie van het taakbeleid en competentie, uitputting en fysisch onwelbevinden vinden we eveneens een statistisch significant verband. Naarmate leerkrachten het taakbeleid op hun school als evenwichtiger beoordelen, zijn ze meer tevreden met hun beroep, hebben ze minder psychische en fysische klachten, vertonen ze minder vermijding, voelen ze zich competent en zijn ze minder uitgeput. Enkel met de ervaren belasting vinden we geen significant verband.

Net als de onderzoekers van STV stellen we dus vast dat (de perceptie van) het taakbeleid een belangrijke rol blijkt te spreken in de taakbelasting van leerkrachten.

2.3 Is er een verband tussen taakbelasting en directe participatie van leerkrachten?

Hierboven werden de verschillende schalen om de directe participatie te meten reeds uiteengezet. Via de schaal 'inspraak volgens leerkrachten' meten we in welke mate elke leerkracht vindt dat hij inspraak heeft in het schoolbeleid. Daarnaast construeerden we de schaal 'inspraak volgens directie'. Deze schaal meet hoeveel inspraak de leerkrachten van een school volgens de directie in het schoolbeleid hebben. Verder peilden we bij de directies naar de overleggraad tussen directie en leerkrachten en naar de graad van empowerment binnen scholen. Dit resulteerde in de schalen 'overleg' en 'empowerment'.

Om de verbanden na te gaan tussen de taakbelasting van leerkrachten enerzijds en 'inspraak volgens directie', 'overleg' en 'empowerment' anderzijds, kenden we aan elke leerkracht de waarde op deze drie schalen toe van de school waar de leerkracht werkzaam is.

Onderstaande tabel geeft het verband weer tussen de maten van directe participatie en de welzijnspercepties die fungeren als indicatoren voor taakbelasting.

Tabel 12.22 Correlaties tussen de welzijnspercepties en directe participatie

Welzijnspercepties	Maten van directe participatie							
	Inspraak volgens leerkracht		Inspraak volgens directie		Overleg		Empowerment	
	Correlatie	n	Correlatie	n	Correlatie	n	Correlatie	n
Arbeidstevredenheid	0,112**	540	0,014	546	-0,079	546	-0,004	546
Ervaren belasting	0,061	537	0,033	543	0,056	543	0,018	543
Psychisch onwelbevinden	-0,052	535	-0,021	539	0,045	539	-0,001	539
Fysisch onwelbevinden	-0,032	533	-0,060	538	-0,071	538	-0,039	538
Uitputting	-0,030	535	-0,042	541	0,054	541	-0,031	541
Vermijding	-0,065	528	-0,018	533	0,039	533	-0,041	533
Competentie	0,079	523	0,039	528	-0,058	528	0,022	528

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Met de schalen 'inspraak volgens de directie', 'overleg' en 'empowerment' vertoont geen enkele welzijnsperceptie een statistisch significant verband.⁴² Dit kan ook weer worden toegeschreven aan het feit dat we maar 37 basisscholen bevraagd die onderling niet sterk verschillen wat hun 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 bevraagde scholen hebben de leerkrachten volgens de directie veel inspraak. Bijgevolg kunnen wij op basis van de meetinstrumenten 'overleg', 'empowerment' en 'inspraak volgens de directie' de bevraagde scholen niet opdelen in scholen met veel en scholen met weinig participatie. We kunnen enkel scholen vergelijken die (beperkt) van elkaar verschillen op deze schalen.

De gepercipieerde inspraak door leerkrachten hangt wel samen met taakbelasting. Deze schaal werd immers afgenomen bij 541 leerkrachten die onderling verschillen met betrekking tot de inspraak die ze ervaren in het schoolbeleid. De inspraak die leerkrachten percipiëren in het schoolbeleid hangt statistisch significant samen met arbeidstevredenheid. Leerkrachten die meer inspraak in het schoolbeleid ervaren, zijn meer tevreden met hun beroep.

⁴² Wanneer we deze analyse uitvoeren op schoolniveau, vinden we enkel een statistisch significant verband tussen de gemiddelde uitputtingsgraad van een school en de overleggraad van een school: hoe meer belang een school aan overleg hecht, hoe sterker de leerkrachten van de school uitgeput zijn ($r=0,37$; $p<0,05$).

3. Besluit

Dit hoofdstuk ging vooral in op aspecten van het personeelsbeleid en het taakbeleid zoals die binnen de bevraagde scholen vorm krijgen. We bekeken ook de directe participatie van leerkrachten en gingen kort in op het taakbelastingsbeleid. Tot slot onderzochten we het verband tussen taakbelasting enerzijds en personeelsbeleid, taakbeleid en directe participatie anderzijds. Hieronder vatten we de belangrijkste bevindingen samen.

3.1 Personeelsbeleid

Wat de werving en selectie van leerkrachten betreft, valt vooral op dat scholen voornamelijk tijdens het schooljaar af te rekenen krijgen met het lerarentekort en niet zozeer aan de start ervan. De vervangingspool blijkt weinig soelaas te brengen in deze problematiek, vooral omwille van het gebrek aan beschikbare kandidaten op het moment dat een school nood heeft aan een vervanger. Bijna elke school maakt gebruik van meerdere wervingskanalen bij het zoeken naar leerkrachten. Omwille van het huidige lerarentekort is de toepassing van selectiemiddelen en -criteria minder relevant op scholen: bij gebrek aan keuze moet men immers de leerkrachten nemen die men kan krijgen.

Van formele loopbaanbegeleiding is op de meeste scholen weinig sprake. De meeste scholen hebben geen functiebeschrijving. Slechts 24% van de bevraagde directies voert jaarlijks een functioneringsgesprek met alle leerkrachten, 32% evalueert elke leerkracht op systematische wijze en 14% doet beide.

Omwille van financiële en organisatorische hinderpalen gebeurt er momenteel weinig in de bevraagde scholen om meer differentiatie in de loopbaan van de leerkrachten te brengen. Nochtans is het belangrijk om scholen meer mogelijkheden te geven om niet-lesgebonden taken te organiseren als hoofdpdracht voor de leerkrachten. Uit de vorige hoofdstukken bleek immers dat een deel van de leerkrachten behoefte heeft aan taakverrijking en dat taakverrijking ertoe zou kunnen bijdragen dat een aantal leerkrachten minder belast zouden zijn.

Afgaande op de antwoorden van de directies lijkt het nascholingbeleid in de scholen sterk uitgebouwd te zijn. De leerkrachten ervaren dan ook een sterke stimulans vanwege de directie om nascholing te volgen.

3.2 Directe participatie en overleg

Afgaande op de directies is zowel het overlegklimaat binnen de scholen als de graad van empowerment binnen de scholen gemiddeld genomen zeer gunstig. Volgens de directies hebben de leerkrachten eerder veel inspraak in het schoolbeleid; de leerkrachten zelf ervaren echter globaal genomen eerder weinig inspraak in het schoolbeleid. Volgens de directies werken de leerkrachten van de school in sterke mate samen.

3.3 Taakbeleid

Het belangrijkste principe bij de verdeling van de lestijden is het vormen van zo klein mogelijke klassen. De verdeling van de hoofdopdrachten ligt op de meeste scholen grotendeels vast van schooljaar tot schooljaar. De leerkrachten krijgen meestal dezelfde hoofdopdracht als het vorige schooljaar. De gaten die de vertrekkers achterlaten, worden meestal opgevuld door de nieuwkomers. De leerkrachten van het basisonderwijs stellen over het algemeen zelf hun lessenrooster op, weliswaar binnen bepaalde beperkingen. Bij de verdeling van de systematische bijkomende taken proberen directies er vooral voor te zorgen dat de hoeveelheid systematische bijkomende taken in verhouding staat tot de aanstellingsomvang van de leerkrachten. Bij de occasionele bijkomende taken is dit minder het geval. Daar zijn vooral de vrijwilligheid en de voorkeur van de leerkrachten van belang.

Wat de verschillende stappen van het taakverdelingsproces betreft, hebben de leerkrachten volgens de directies en henzelf vooral inspraak in het opstellen van de lessenroosters en de verdeling van de occasionele bijkomende taken. In de verdeling van de hoofdopdrachten hebben de leerkrachten de minste inspraak, aldus de directies en leerkrachten. De gemiddelde leerkracht ervaart minder inspraak in het taakverdelingsproces dan hem wordt toegedicht door de directie.

De meeste leerkrachten percipiëren een tamelijk goed uitgebouwd taakbeleid op hun school. Voor de meeste leerkrachten is de inventarisatie van de bijkomende taken duidelijk en voor de meerderheid is ook de verdeling ervan duidelijk. Daarnaast blijkt het taakbeleid eerder evenwichtig te zijn, aldus de gemiddelde leerkracht. We spreken van een evenwichtig taakbeleid wanneer de taakverdeling van hoofdopdrachten en bijkomende taken voldoende flexibel is en het opnemen van bijkomende taken in principe door iedereen gebeurt. Daarnaast zijn alle taken duidelijk omschreven en krijgen leerkrachten voldoende autonomie en compensatie voor niet-lesgebonden taken.

3.4 Taakbelastingsbeleid

In ongeveer de helft van de bevraagde scholen trof de directie preventieve maatregelen om taakbelasting van leerkrachten te voorkomen. Het gaat daarbij vooral om het afschaffen van toezichtstaken en het verminderen van de planlast.

Het curatief taakbelastingsbeleid op scholen blijkt vooral gericht te zijn op het zich (tijdelijk) terugtrekken uit het arbeidsproces (via ziekteverlof, vervroegd pensioen of loopbaanonderbreking) of op het minder werken (overschakeling van voltijds naar deeltijds werken). Slechts bij een beperkt aantal leerkrachten werd de huidige opdracht herzien of werden afspraken gemaakt om het werk te verlichten. Het lijkt er dus op dat scholen weinig doen aan de oorzaken van de overbelasting die zich situeren in de organisatie van het werk. Wanneer een leerkracht overbelast is, wordt dit vooral opgelost door de (gedeeltelijke) terugtrekking uit het

arbeidproces. Slechts in enkele gevallen wordt het werk van de leerkracht gedefinieerd door ofwel de hoofdpdracht te herzien of door suggesties te geven omtrent het efficiënter aanpakken van het werk.

3.5 De samenhang tussen taakbelasting en personeelsbeleid, taakbeleid en directe participatie

Op basis van ons onderzoek kunnen we niet bevestigen dat de taakbelasting van leerkrachten samenhangt met het gevoerde personeelsbeleid. We onderzochten immers 37 scholen die onderling niet zo sterk verschillen wat hun personeelsbeleid betreft. Aangezien de onderzochte scholen evenmin sterk verschillen wat de directe participatie van leerkrachten (zoals bevraagd bij de directie) betreft, vonden we evenmin een verband tussen taakbelasting en een aantal maten van directe participatie (zoals bevraagd bij de directie).

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. 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, lijken minder belast te zijn.

HOOFDSTUK 13

VERNIEUWINGEN, VERNIEUWINGSGEZINDHEID EN DE SAMENHANG MET TAAKBELASTING

We weten reeds dat het lerarenberoep tamelijk belastend is en dat deze taakbelasting verband houdt met jobkenmerken als tijdsdruk en concentratievereisten van het werk. Ook de manier waarop leerkrachten het taakbeleid ervaren, blijkt een rol te spelen bij de taakbelasting. Tussen taakbelasting enerzijds en personeelsbeleid en directe participatie (zoals bevraagd bij de directies) anderzijds vonden we niet dadelijk significante verbanden omdat ons onderzoek slechts op 37 scholen is toegespitst die onderling niet sterk verschillen wat hun personeelsbeleid en directe participatie betreft.

In dit hoofdstuk onderzoeken we tot slot de rol die de vernieuwingsgezindheid van leerkrachten speelt bij taakbelasting. Uit de gesprekken die we voerden ter voorbereiding van dit onderzoek bleek immers dat het afgelopen decennium heel wat evoluties plaatsgrepen in het onderwijs en dat deze evoluties een zware belasting voor de leerkrachten kunnen betekenen. We veronderstellen dan ook dat de manier waarop leerkrachten tegen vernieuwingen aankijken een rol kan spelen bij taakbelasting.

We starten dit hoofdstuk echter met een blik op een aantal evoluties die het afgelopen decennium plaatsgrepen binnen het onderwijs. We gaan na welke evoluties de leerkrachten de afgelopen jaren ervaren en we peilen naar de mate waarin deze evoluties het werk als leerkracht hebben verzwaaard of verlicht. Verder gaan we na hoe vernieuwingsgezind leerkrachten zijn. Hierna bestuderen we het verband tussen de vernieuwingsgezindheid van leerkrachten en taakbelasting.

Tot slot staan we stil bij de beoordeling die de directies geven aan enkele veranderingen binnen het onderwijsbeleid van de overheid.

1. Welke evoluties ervaren leerkrachten?

Vooraleer de leerkrachten te vragen in welke mate verschillende evoluties hun werk als leerkracht hebben verzwaaard of verlicht, is het belangrijk om te weten of de evoluties wel door de leerkrachten ervaren worden. Het heeft immers pas zin na te gaan welke invloed een bepaalde evolutie heeft als de leerkracht de betref-

fende evolutie ook ervaren heeft. Daarom legden we de leerkrachten eerst de vragen uit onderstaande tabel voor. Omdat de vragen nagenoeg allemaal een vergelijking met een decennium geleden inhouden, moesten enkel de leerkrachten met minimum tien jaar anciënniteit deze vragen beantwoorden.

Tabel 13.1 Welke evoluties ervaren leerkrachten?, in %

	Ja	Neen
1. Maakt u meer gebruik van de computer tijdens de lessen dan 10 jaar geleden? (n=382)	70,4	29,6
2. Maakt u meer gebruik van de computer buiten de lessen dan 10 jaar geleden (voor agenda, toetsen, werkbladen, ...)? (n=382)	79,3	20,7
3. Heeft u al een aanpassing van de leerplannen meegemaakt? (n=380)	97,4	2,6
4. Maakt u gebruik van een kindvolgsysteem? (n=381)	89,0	11,0
5. Legt u meer nadruk op individuele begeleiding en differentiatie dan 10 jaar geleden? (n=377)	87,0	13,0
6. Maakt u meer gebruik van nieuwe werkvormen (contractwerk, hoekenwerk, takenbord, ...) dan 10 jaar geleden? (n=376)	81,9	18,1
7. Werkt u meer met projecten dan 10 jaar geleden? (n=376)	62,8	37,2
8. Neemt u meer deel aan formeel overleg dan 10 jaar geleden? (n=376)	72,1	27,9
9. Neemt u meer deel aan informeel overleg dan 10 jaar geleden? (n=375)	62,9	37,1
10. Werkt u planmatiger dan 10 jaar geleden? (n=374)	65,0	35,0
11. Neemt u meer deel aan nascholing dan 10 jaar geleden? (n=378)	52,4	47,6
12. Zijn volgens u de verwachtingen van de maatschappij t.a.v. het onderwijs toegenomen in vergelijking met 10 jaar geleden? (n=380)	95,8	4,2
13. Zijn de leerlingen mondiger geworden dan 10 jaar geleden? (n=379)	96,3	3,7
14. Zijn de leerlingen moeilijker geworden dan 10 jaar geleden? (n=378)	84,9	15,1
15. Zijn de ouders moeilijker geworden dan 10 jaar geleden? (n=380)	82,4	17,6
16. Zijn de verwachtingen van de ouders t.a.v. de school toegenomen in vergelijking met 10 jaar geleden? (n=379)	91,3	8,7
17. Besteedt u meer tijd aan administratie dan 10 jaar geleden? (n=380)	91,8	8,2

Uit bovenstaande tabel blijkt dat alle opgesomde evoluties door meer dan de helft van de leerkrachten worden ervaren.

Nagenoeg alle leerkrachten maakten een aanpassing van de leerplannen mee (97%). Bijna elke leerkracht (96%) vindt dat de leerlingen mondiger geworden zijn. Meer dan 90% van de leerkrachten vindt dat de verwachtingen van de maat-

schappij ten aanzien van het onderwijs zijn toegenomen, evenals de verwachtingen van de ouders ten aanzien van de school. De grote meerderheid (92%) besteedt ook meer tijd aan administratie.

Meer dan acht op tien leerkrachten maken gebruik van een kindvolgsysteem, leggen meer nadruk op individuele begeleiding en differentiatie en maken meer gebruik van nieuwe werkvormen in vergelijking met een decennium geleden.

Volgens 85% van de leerkrachten zijn de leerlingen moeilijker geworden. 82% is dezelfde mening toegedaan met betrekking tot de ouders.

Meer dan zeven op tien leerkrachten maken meer gebruik van de computer *buiten* de lessen dan tien jaar geleden. Hetzelfde geldt voor het gebruik van de computer *tijdens* de lessen. 72% van de leerkrachten zegt ook meer deel te nemen aan formeel overleg en 63% neemt meer deel aan informeel overleg in vergelijking met tien jaar geleden.

Meer dan 60% werkt planmatiger en werkt meer aan projecten dan een decennium geleden.

Ongeveer de helft van de leerkrachten neemt meer deel aan nascholing dan 10 jaar voorheen.

2. Hoe belastend zijn de evoluties voor leerkrachten?

Aan elke leerkracht die een bepaalde evolutie ervaarde (en dus 'ja' antwoordde op de vraag ernaar in tabel 13.1) vroegen we vervolgens welke invloed de betreffende evolutie heeft op zijn job door te peilen naar de mate waarin de evolutie het werk heeft verzwaard of verlicht. Onderstaande tabel geeft de antwoordpercentages per evolutie weer.

Tabel 13.2 Belastende invloed van de evoluties, in %

	<i>Indien ja: Welke invloed heeft dit op uw job? Dit heeft mijn werk als leerkracht ...</i>				
	Sterk ver- zwaard	Eerder ver- zwaard	Niet beïn- vloed	Eerder verlicht	Sterk verlicht
1. Maakt u meer gebruik van de computer tijdens de lessen dan 10 jaar geleden? (n ¹ =266)	8,3	38,7	32,0	18,4	2,6
2. Maakt u meer gebruik van de computer buiten de lessen dan 10 jaar geleden (voor agenda, toetsen, werkbladen, ...)? (n=300)	10,3	23,7	18,7	39,0	8,3
3. Heeft u al een aanpassing van de leerplannen meegemaakt? (n=353)	40,2	47,9	9,6	2,3	0,0
4. Maakt u gebruik van een kindvolgsysteem? (n=329)	21,0	66,0	11,6	1,5	0,0
5. Legt u meer nadruk op individuele begeleiding en differentiatie dan 10 jaar geleden? (n=320)	34,1	55,3	9,4	0,6	0,6
6. Maakt u meer gebruik van nieuwe werkvormen (contractwerk, hoekenwerk, takenbord, ...) dan 10 jaar geleden? (n=302)	32,8	52,0	9,9	5,0	0,3
7. Werkt u meer met projecten dan 10 jaar geleden? (n=230)	26,5	55,2	15,2	1,7	1,3
8. Neemt u meer deel aan formeel overleg dan 10 jaar geleden? (n=261)	20,7	56,7	17,6	5,0	0,0
9. Neemt u meer deel aan informeel overleg dan 10 jaar geleden? (n=230)	15,7	43,0	35,2	5,2	0,9
10. Werkt u planmatiger dan 10 jaar geleden? (n=238)	13,9	45,8	21,9	17,7	0,8
11. Neemt u meer deel aan nascholing dan 10 jaar geleden? (n=193)	18,7	58,6	18,1	3,6	1,0
12. Zijn volgens u de verwachtingen van de maatschappij t.a.v. het onderwijs toegenomen in vergelijking met 10 jaar geleden? (n=351)	50,4	44,4	5,1	0,0	0,0
13. Zijn de leerlingen mondiger geworden dan 10 jaar geleden? (n=352)	29,0	48,3	21,3	1,1	0,3
14. Zijn de leerlingen moeilijker geworden dan 10 jaar geleden? (n=314)	46,2	47,8	5,7	0,3	0,0
15. Zijn de ouders moeilijker geworden dan 10 jaar geleden? (n=308)	32,5	54,9	12,7	0,0	0,0
16. Zijn de verwachtingen van de ouders t.a.v. de school toegenomen in vergelijking met 10 jaar geleden? (n=340)	32,7	53,5	13,8	0,0	0,0
17. Besteedt u meer tijd aan administratie dan 10 jaar geleden? (n=342)	62,3	35,4	2,3	0,0	0,0

n verwijst in deze tabel steeds naar het aantal leerkrachten dat de betreffende evoluties ervaarde en 'ja' antwoordde op de vraag ernaar.

De enige evolutie die door een kleine helft van de leerkrachten (die de betreffende evolutie ook ervaren) als verlichtend beschouwd wordt, betreft het toegenomen gebruik van de computer *buiten* de lessen.

Bijna alle leerkrachten (die de betreffende evoluties ervaren) ervaren een verzwaring vanwege de toegenomen administratie (98%), de toegenomen verwachtingen van de maatschappij ten aanzien van het onderwijs (95%) en het feit dat de leerlingen moeilijker zijn geworden (94%).

De meeste leerkrachten (>80%) vinden dat hun werk verzwaard wordt door de toegenomen nadruk op individuele begeleiding en differentiatie, de aanpassing van de leerplannen, het gebruik van een kindvolgsysteem, het toegenomen gebruik van nieuwe werkvormen en het toegenomen gebruik van projecten.

Meer dan 85% is van mening dat zijn werk verzwaard is doordat de ouders moeilijker geworden zijn en doordat de ouders hogere verwachtingen gekregen hebben ten aanzien van de school. Bovendien oordeelt meer dan driekwart van de leerkrachten die vinden dat de leerlingen mondiger geworden zijn dat zijn job hierdoor zwaarder is geworden.

Meer nascholing volgen, verzwaard voor 77% van de leerkrachten hun werk. Wat overleg betreft, stellen we vast dat 77% de toegenomen deelname aan formeel overleg verzwarend vindt en dat bijna 60% de toegenomen deelname aan informeel overleg verzwarend vindt. 60% is van mening dat zijn werk verzwaard is door het planmatiger werken. Ruwweg één op vijf oordeelt daarentegen dat het planmatiger werken verlichtend werkt.

Slechts een kleine helft schrijft een verzwarende invloed toe aan het gebruik van de computer *tijdens* de lessen. 21% oordeelt dat het toegenomen gebruik van de computer tijdens de lessen verlichtend werkt.

3. Hoe vernieuwingsgezind zijn leerkrachten?

Aan alle leerkrachten (inclusief de leerkrachten met minder dan 10 jaar anciënniteit) legden we een aantal uitspraken voor om te peilen naar de manier waarop ze tegen de vernieuwingen in het onderwijs aankijken.

Tabel 13.3 Vernieuwingsgezindheid van leerkrachten, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. De vernieuwingen komen veel te snel achter elkaar. (n=542)	45,9	34,1	15,5	3,3	1,1
2. Vernieuwingen zijn noodzakelijk opdat het onderwijs kan inspelen op de evoluerende maatschappij. (n=541)	21,6	56,2	16,8	5,0	0,4
3. De verschillende vernieuwingen doen mij twijfelen aan mijn deskundigheid als leerkracht. (n=540)	9,1	26,1	30,9	23,7	10,2
4. De vernieuwingen betekenen een zware belasting voor mij als leerkracht. (n=541)	31,4	43,8	18,7	5,0	1,1
5. De meeste vernieuwingen zijn gedoemd om te mislukken. (n=540)	2,8	14,8	43,5	31,3	7,6
6. Ik word gefrustreerd omdat de resultaten van de vernieuwingen uitblijven. (n=536)	4,7	23,3	44,2	21,3	6,5
7. Leerkrachten worden te weinig gehoord door het beleid bij het ontwikkelen en doorvoeren van vernieuwingen. (n=541)	41,8	36,6	18,5	2,8	0,4
8. De vernieuwingen houden het beroep van een leerkracht boeiend. (n=541)	8,0	29,6	42,1	16,6	3,7
9. Ik vraag mij af wat het nut is van al de vernieuwingen. (n=534)	9,7	19,9	33,7	24,9	11,8

Het grootste deel van de leerkrachten (78%) erkent dat vernieuwingen noodzakelijk zijn opdat het onderwijs kan inspelen op de evoluerende maatschappij. Toch vraagt een bepaalde groep (30%) zich af wat het nut is van al de vernieuwingen en vindt slechts 38% dat de vernieuwingen het beroep boeiend houden.

De meeste leerkrachten vinden bovendien dat de vernieuwingen te snel achter elkaar komen (80%) en dat leerkrachten te weinig gehoord worden door het beleid bij het ontwikkelen en doorvoeren van vernieuwingen (78%).

Voor driekwart van de leerkrachten betekenen de vernieuwingen een zware belasting en 35% van de leerkrachten begint door de vernieuwingen te twijfelen aan zijn deskundigheid als leerkracht.

Een kleine groep leerkrachten laat zich tot slot negatief uit over de resultaten van de vernieuwingen: 18% meent dat de meeste vernieuwingen gedoemd zijn om te mislukken en 28% wordt gefrustreerd omdat de resultaten van de vernieuwingen uitblijven. Een kleine helft (44%) neemt een neutraal standpunt in ten aanzien van deze twee stellingen.

Op basis van deze stellingen stelden we de 10-puntenschaal 'vernieuwingsgezindheid' samen. De gemiddelde score op deze schaal bedraagt 4,5, hetgeen erop wijst dat de gemiddelde leerkracht eerder niet vernieuwingsgezind is. Ongeveer

één op drie leerkrachten scoort boven het middelpunt van de schaal en is dus wel vernieuwingsgezind.

We stellen vast dat leerkrachten minder vernieuwingsgezind zijn naarmate ze meer anciënniteit hebben. Daarnaast blijkt dat leermeesters van alle functies het meest vernieuwingsgezind zijn. Tot slot stellen we vast dat leerkrachten in het GO het meest vernieuwingsgezind zijn en leerkrachten uit het VGO het minst in vergelijking met de leerkrachten van de andere netten.

Via regressieanalyse gingen we na of deze verbanden overeind blijven wanneer we tegelijkertijd controleren voor anciënniteit, functie en net. Enkel het verband met net verdwijnt in dat geval.

4. Hangt de taakbelasting van leerkrachten samen met hun vernieuwingsgezindheid?

Hier gaan we na in welke mate de taakbelasting van leerkrachten samenhangt met de vernieuwingsgezindheid van leerkrachten. Zoals in de vorige hoofdstukken gebruiken we de volgende welzijnspercepties als indicatoren voor de taakbelasting van leerkrachten: arbeidstevredenheid, ervaren belasting, fysisch onwelbevinden, psychisch onwelbevinden, uitputting, vermijding en competentie. Onderstaande tabel geeft voor elke welzijnsperceptie het verband met vernieuwingsgezindheid weer.

Tabel 13.4 Correlatie tussen de vernieuwingsgezindheid en de welzijnspercepties

Welzijnspercepties	Vernieuwingsgezindheid	N
Arbeidstevredenheid	0,282***	541
Ervaren belasting	-0,282***	538
Psychisch onwelbevinden	-0,278***	534
Fysisch onwelbevinden	-0,115**	533
Uitputting	-0,346***	536
Vermijding	-0,159***	529
Competentie	0,179***	524

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Elke welzijnsperceptie vertoont een statistisch significant verband met de vernieuwingsgezindheid. Op het verband met fysisch onwelbevinden na, gaat het telkens om een sterk significant verband. We merken dat leerkrachten tevredener zijn met hun werk, zich minder belast voelen, een lager fysisch en psychisch onwelbevinden hebben, minder uitgeput zijn, minder vermijding vertonen en zich competentier voelen naarmate ze vernieuwingsgezinder zijn. De richting van het verband zou ook omgekeerd kunnen zijn. Het is immers ook mogelijk dat leerkrachten vernieuwingsgezinder zijn naarmate ze tevredener zijn met hun werk,

zich minder belast voelen, een lager fysisch en psychisch onwelbevinden hebben, minder uitgeput zijn, minder vermijding vertonen en zich competentier voelen.

5. Hoe evalueren de directies de evoluties binnen het onderwijsbeleid van de overheid?

Niet enkel de leerkrachten hadden de laatste jaren te maken met evoluties in het onderwijs. Ook de directies werden met veranderingen geconfronteerd. We legden de directies een aantal belangrijke evoluties in het onderwijsbeleid van de overheid voor en vroegen hen naar hun evaluatie.

Tabel 13.5 Hoe evalueren de directies een aantal belangrijke evoluties in het onderwijsbeleid van de overheid?, in %

	Ze er positief	Eer der positief	Tussen- in	Eer der negatief	Ze er negatief
1. Meer autonomie aan de scholen (n=37)	24,3	29,7	29,7	10,8	5,4
2. Vrije aanwending lestijdenpakket (n=37)	51,4	40,5	8,1	0,0	0,0
3. Oprichting vervangingspool (n=37)	11,8	11,8	44,1	17,7	14,7
4. Oprichting pedagogische begeleidingsdiensten (n=37)	24,3	48,7	16,2	5,4	5,4
5. Hervorming inspectie (n=36)	11,1	36,1	33,3	11,1	8,3
6. Hervorming PMS naar CLB (n=37)	8,1	24,3	43,2	21,6	2,7
7. Invoering eindtermen en ontwikkelingsdoelen (n=37)	10,8	46,0	32,4	8,1	2,7
8. Informatisering (n=37)	37,8	46,0	10,8	2,7	2,7

De vrije aanwending van het lestijdenpakket kan op een positieve evaluatie rekenen vanwege de meeste directies (92%), evenals de informatisering (84%). Ook de oprichting van de pedagogische begeleidingsdiensten wordt globaal genomen als positief beoordeeld: 73% van de directies geeft er een positieve beoordeling aan.

De invoering van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen wordt door 57% van de directies positief onthaald. Bijna één op drie directies geeft een neutrale beoordeling aan de invoering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

Meer dan de helft (54%) van de directies laat zich positief uit over het feit dat scholen meer autonomie krijgen. Vele directies merken echter op dat er de laatste tijd wel veel gesproken wordt over meer autonomie voor de scholen, maar dat ze daar in de praktijk niet zoveel van merken. Dit verklaart mee waarom bijna 30% van de directies een neutrale beoordeling geeft aan de evolutie 'meer autonomie aan de scholen'.

De hervorming van de inspectie kan slechts op een positieve beoordeling rekenen van een kleine helft van de directies; één op drie heeft er geen uitgesproken mening over.

Ongeveer één op drie directies geeft een positieve beoordeling aan de hervorming van de PMS-centra naar de CLB's, meer dan 40% geeft er een neutrale beoordeling aan.

De oprichting van de vervangingspool krijgt van slechts 24% van de directies een positieve beoordeling. De grootste groep van de directies (44%) heeft er echter geen uitgesproken mening over. De meeste directies vinden het initiatief op zich wel goed, maar zeggen dat het weinig oplost voor de scholen aangezien er te weinig geschikte kandidaten inzitten. Dezelfde vaststelling deden we reeds in hoofdstuk 12.

6. Besluit

Het afgelopen decennium evolueerde het onderwijs en de meeste leerkrachten ervaren dan ook verschillende evoluties die volgens hen bijna allemaal het werk als leerkracht verzwaren. Verder blijkt de gemiddelde leerkracht niet echt vernieuwingsgezind te zijn. Leerkrachten die nog niet zo lang in het onderwijs werken, blijken vernieuwingsgezinder te zijn dan leerkrachten die al langer in het onderwijs werkzaam zijn. Van alle functies zijn de leermeesters het meest vernieuwingsgezind. Naarmate leerkrachten sterker vernieuwingsgezind zijn, is hun taakbelasting lager. Dat blijkt uit elk van de zeven onderzochte indicatoren van taakbelasting.

We merken ook dat niet alle evoluties in het onderwijsbeleid van de overheid als positief ervaren worden door de directies. De directies laten zich het minst positief uit over de hervorming van de inspectie, de hervorming van de CLB's en de oprichting van de vervangingspool.

