

Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten secundair onderwijs

*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

Deel 1 / Voorbereidende fase	1
Hoofdstuk 1 / Doel van het onderzoek	3
1. Inleiding	3
2. Doel van het onderzoek	4
3. Onderzoeksvragen	5
4. Structuur van het rapport	5
Hoofdstuk 2 / Onderzoeksopzet	7
1. Conceptueel kader van het onderzoek	7
1.1 Werkdruk	8
1.2 Verklarende factoren	9
2. Onderzoeksmethode	10
2.1 Bevraginginstrumenten	10
2.2 Steekproeftrekking	10
2.3 Respons en representativiteit scholen	11
2.3.1 Respons	11
2.3.2 Representativiteit	13
Hoofdstuk 3 / Evoluties in het onderwijs	17
1. Opzet voorbereidende gesprekken	17
2. Recente evoluties in het onderwijs zoals gepercipieerd door de bevoorrechte getuigen	18

3. Regelgeving omtrent de recente evoluties binnen het onderwijs	25
3.1 Lokale autonomie en inspraak	25
3.2 Organisatie secundair onderwijs	30
3.3 Hervorming inspectie	33
3.4 Centra voor leerlingenbegeleiding	34
3.5 Vorming scholengemeenschappen	35
3.6 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen	36
3.7 Geïntegreerd secundair onderwijs	37
3.8 Beroepsprofielen leraren	37
3.9 Nascholing	39
3.10 Informatisering van het onderwijs	40
3.11 Lerarentekort	41
3.12 Doelgroepleerlingen	43
3.13 Functiebeschrijvingen	45
4. Besluit	45

Deel 2 / Tijdsbesteding en takenpakket **49**

Hoofdstuk 4 / Onderzoeksmethode tijdsbesteding **51**

1. Bevraginginstrumenten	51
1.1 Tijdsbestedingsagenda	51
1.2 Extra vragen bij de tijdsbestedingsagenda	53
2. Respons en representativiteit	54
2.1 Respons leerkrachten	54
2.2 Representativiteit leerkrachten	56
2.3 Representativiteit beschreven tijdsperiode	58
3. Besluit	61

Hoofdstuk 5 / Het takenpakket van leerkrachten **63**

1. Opzet activiteitscatalogus	63
2. Verschuivingen in het takenpakket	64
2.1 Lesgeven	64
2.2 Overleg	65
2.3 Begeleiding van individuele leerlingen	66
2.4 Toezicht en begeleiding van groepen leerlingen	66
2.5 Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	67
2.6 Administratie	68

2.7 Vorming	69
2.8 Verplaatsingen	69
3. De herwerkte activiteitscatalogus	70
3.1 Lesgeven	70
3.2 Pauzes	71
3.3 Overleg	71
3.4 Individuele leerlingenbegeleiding	72
3.5 Toezicht en bewaking	72
3.6 Opvang van leerlingen buiten de periode van de normale aanwezigheid van de leerlingen	72
3.7 Administratie	72
3.8 Beleidsondersteuning	73
3.9 Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	73
3.10 Vorming	73
3.11 Verplaatsingen	73
3.12 Ziekte, bezoek arts of buitengewoon verlof	74
3.13 Privé-activiteiten	74
3.14 Activiteiten in verband met dit onderzoek	74
3.15 Niet-codeerbare activiteiten	74
Hoofdstuk 6 / Onderzoeksresultaten tijdsbesteding	75
1. Hoeveel tijd besteden leerkrachten aan hun job?	75
1.1 De tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten	77
1.2 Vergelijking tijdsbesteding voltijds werkende en deeltijds werkende leerkrachten	80
1.3 Vergelijking voltijds werkende leerkrachten in het gewoon en in het buitengewoon onderwijs	82
1.4 Vergelijking van de tijdsbestedingsresultaten van dit onderzoek met de resultaten van het onderzoek van 1990	84
1.5 Vergelijking van de tijdsbesteding van voltijdse leerkrachten in het secundair onderwijs en in het basisonderwijs	87
2. Tijdsbesteding naar achtergrondkenmerken	89
2.1 Totale arbeidsduur	90
2.2 Totale arbeidsduur tijdens de week	92
2.3 Totale arbeidsduur tijdens het weekend	93
2.4 Tijdsbesteding aan lesgeven	95
2.5 Tijdsbesteding aan lesvoorbereiding	98
2.6 Tijdsbesteding aan nawerk	100
2.7 Het gecorrigeerd lesuur	101
2.8 Tijdsbesteding aan formeel overleg	104

2.9 Tijdsbesteding aan informeel overleg	105
2.10 Tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding	107
2.11 Tijdsbesteding aan beleidsondersteuning	108
2.12 Tijdsbesteding aan toezicht	109
3. Samenvatting van de resultaten	110
3.1 Totale arbeidsduur	111
3.2 Tijdsbesteding aan de deeltaken van het lerarenberoep	113
3.3 Evolutie van de tijdsbesteding van 1990 tot 2001	117
3.4 Vergelijking tijdsbesteding van de leerkrachten in het secundair onderwijs met deze van de leerkrachten in het basisonderwijs	117
3.5 Vergelijking met andere beroepsgroepen	118
4. Besluit	118
Hoofdstuk 7 / Perceptie takenpakket	121
1. Inleiding	121
2. Perceptie van de tijdsbesteding aan niet-lesgebonden taken door de leerkrachten zelf	122
3. Jobbeleving	123
3.1 Ervaren werklast en jobplezier	123
3.2 Taakerkenning	128
4. Compensatie voor niet-lesgebonden taken	130
5. Onderlinge samenhang ervaren werklast, jobplezier, taakerkenning, compensatie en tijdsbesteding	131
5.1 Het verband tussen tijdsbesteding en ervaren werklast en jobplezier	133
5.2 Het verband tussen ervaren werklast en jobplezier	135
5.3 Het verband tussen taakerkenning en ervaren taaklast en taakplezier	137
5.4 Het verband tussen compensatie en ervaren taaklast, taakplezier en taakerkenning	140
6. Besluit	141
Deel 3 / Taakbelasting	145

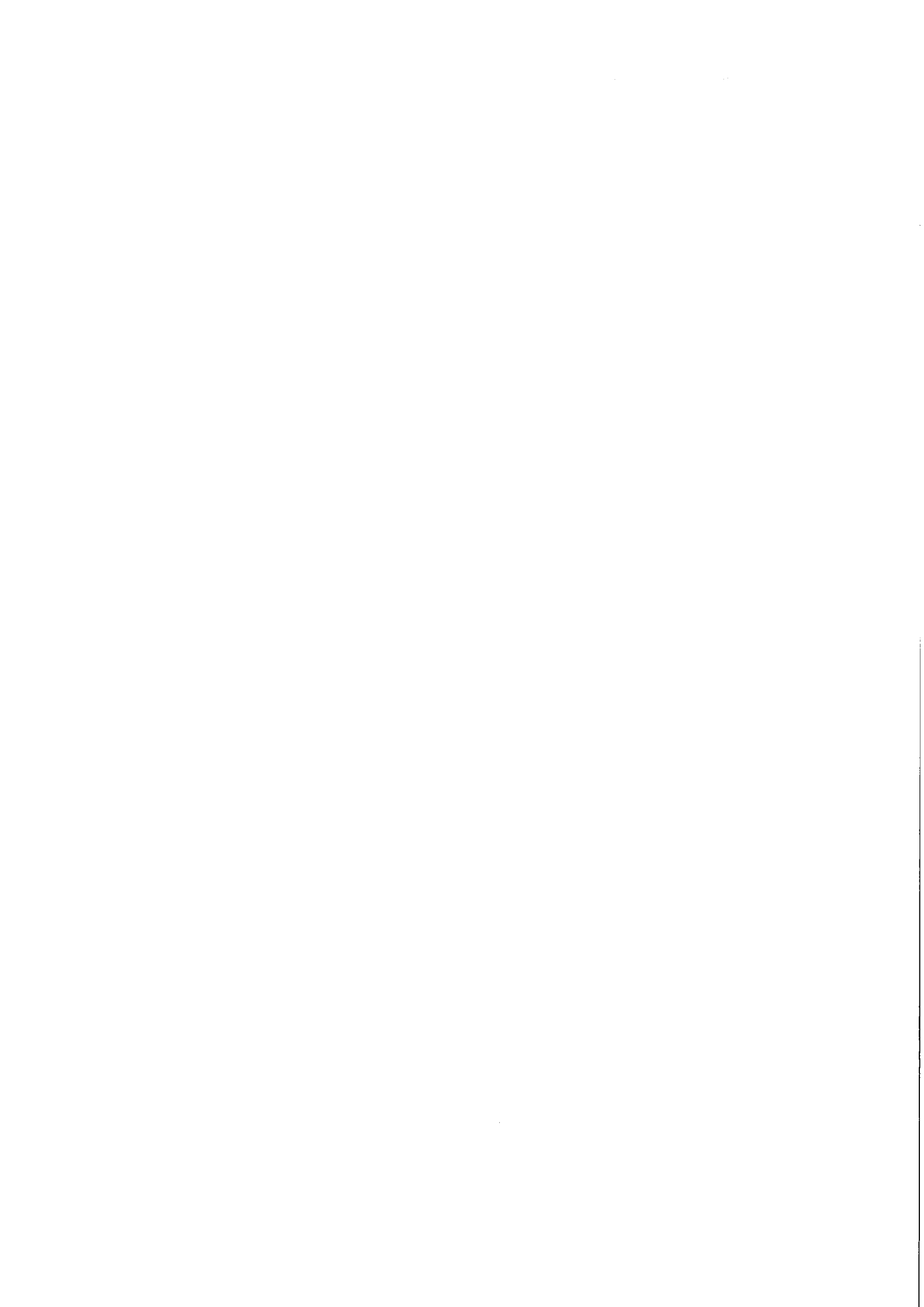
Hoofdstuk 8 / Onderzoeksmethode taakbelasting	147
1. Onderzoeksvragen en analysekader	147
1.1 Onderzoeksvragen	147
1.2 Analysekader	154
2. Vragenlijsten	155
2.1 Bevraging leerkrachten	156
2.2 Bevraging directie	157
3. Respons en representativiteit leerkrachten	158
3.1 Respons	158
3.2 Representativiteit leerkrachten	160
Hoofdstuk 9 / Het welzijn van de leerkrachten	163
1. Hoe staat het met het welzijn van de leerkrachten?	164
1.1 De ervaren belasting	164
1.2 Tevredenheid met de loopbaan	167
1.3 Lichamelijk onwelzijn (VOS-D)	169
1.4 Psychisch onwelzijn (GHQ)	172
1.5 Burn-out (MBI)	175
1.6 Ziekteverzuim	179
2. Het verband tussen de welzijnspercepties en de achtergrondkenmerken	180
2.1 Ervaren belasting naar achtergrondkenmerken	182
2.2 Arbeids(on)tevredenheid naar achtergrondkenmerken	183
2.3 Lichamelijk onwelzijn naar achtergrondkenmerken	184
2.4 Psychisch onwelzijn naar achtergrondkenmerken	185
2.5 Burn-out naar achtergrondkenmerken	186
2.5.1 Emotionele uitputting naar achtergrondkenmerken	186
2.5.2 Vermijding naar achtergrondkenmerken	187
2.5.3 Competentie naar achtergrondkenmerken	188
2.5.4 Samenvatting van de resultaten	188
3. Besluit	189
Hoofdstuk 10 / Het lerarenberoep	193
1. De verschillende aspecten van het lerarenberoep	194
1.1 Arbeidsinhoud	194
1.2 Arbeidsomstandigheden	199
1.3 Arbeidsvoorwaarden	203
1.4 Arbeidsverhoudingen	207

2. Het lerarenberoep naar de achtergrondkenmerken	211
2.1 Autonomie naar achtergrondkenmerken	214
2.2 Tijdsdruk naar achtergrondkenmerken	215
2.3 Concentratie naar achtergrondkenmerken	216
2.4 Afwisseling naar achtergrondkenmerken	216
2.5 Wens tot taakverrijking naar achtergrondkenmerken	217
2.6 Materiële omstandigheden	218
2.7 De leerlingen naar achtergrondkenmerken	220
2.8 De ouders naar achtergrondkenmerken	222
2.9 De collega's naar achtergrondkenmerken	223
2.10 Directie naar achtergrondkenmerken	224
2.11 Formeel overleg in de vakwerkgroep naar achtergrondkenmerken	225
2.12 (On)tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden naar achtergrondkenmerken	226
2.13 Het aantal uren gevolgde nascholing naar achtergrondkenmerken	228
2.14 Statuut naar achtergrondkenmerken	228
2.15 Samenvatting van de resultaten	230
3. Het welzijn van de leerkrachten naar de aspecten van het lerarenberoep	233
3.1 Ervaren belasting naar de aspecten van het lerarenberoep	234
3.2 Arbeids(on)tevredenheid naar de aspecten van het lerarenberoep	236
3.3 Lichamelijk onwelzijn naar de aspecten van het lerarenberoep	238
3.4 Psychisch onwelzijn naar de aspecten van het lerarenberoep	240
3.5 Burn-out naar de aspecten van het lerarenberoep	242
3.5.1 Emotionele uitputting naar de aspecten van het lerarenberoep	242
3.5.2 Vermijding naar de aspecten van het lerarenberoep	244
3.5.3 Competentie naar de aspecten van het lerarenberoep	245
3.6 Samenvatting van de resultaten	247
4. Besluit	249
Hoofdstuk 11 / Het schoolbeleid	253
1. Het schoolbeleid in kaart gebracht	254
1.1 Het personeelsbeleid	254
1.1.1 Werving en selectie	254
1.1.2 Opvang en begeleiding van nieuwe leerkrachten	260
1.1.3 Functionerings- en evaluatiegesprekken	262
1.1.5 Nascholingsbeleid	265
1.1.6 Overleg met en inspraak van leerkrachten	268
1.2 Het taakbeleid	275
1.3 Het taakbelastingsbeleid	282
1.4 De omgeving	283

2. Het schoolbeleid naar de achtergrondkenmerken	287
2.1 Werving en selectie naar achtergrondkenmerken	288
2.2 Opvang van nieuwe leerkrachten naar achtergrondkenmerken	290
2.2.1 De evaluatie door de leerkrachten	290
2.2.2 Beleid rond opvang van nieuwe leerkrachten in de school	291
2.3 Functiebeschrijvingen naar achtergrondkenmerken	293
2.4 Functioneringsgesprekken naar achtergrondkenmerken	294
2.4.1 Perceptie van de leerkrachten	294
2.4.2 Perceptie van de directie	295
2.5 Evaluatiegesprekken naar achtergrondkenmerken	297
2.6 Nascholing naar achtergrondkenmerken	299
2.6.1 Nascholingspercentage per school	299
2.6.2 Nascholingsbeleid	300
2.6.3 Nascholingsbeleid, evaluatie door de leerkrachten	301
2.7 Inspraak naar achtergrondkenmerken	302
2.7.1 Perceptie van de leerkrachten	302
2.7.2 Perceptie van de directie	302
2.8 Overleg met leerkrachten naar achtergrondkenmerken	304
2.9 Samenwerking tussen leerkrachten naar achtergrondkenmerken	305
2.10 Taakbeleid naar achtergrondkenmerken	307
2.10.1 Evaluatie door de leerkrachten	307
2.10.2 Inventarisatie van de bijkomende taken	308
2.10.3 Verdeling van de bijkomende taken	309
2.10.4 Percentage van het lestijdenpakket aan leerlingenbegeleiding	310
2.10.5 Percentage van het lestijdenpakket aan bestuurlijke taken	311
2.11 Evaluatie van de vernieuwingen door de leerkrachten	313
2.12 Samenvatting van de resultaten	313
3. De welzijnspercepties naar het schoolbeleid	315
3.1 Ervaren belasting naar het schoolbeleid	316
3.2 Arbeids(on)tevredenheid naar het schoolbeleid	317
3.3 Lichamelijk (on)welzijn naar het schoolbeleid	318
3.4 Psychisch (on)welzijn naar het schoolbeleid	318
3.5 Burnout naar het schoolbeleid	319
3.5.1 Emotionele uitputting naar het schoolbeleid	319
3.5.2 Vermijding naar het schoolbeleid	320
3.5.3 Competentie naar het schoolbeleid	322
3.6 Samenvatting van de resultaten	322
4. Besluit	325

Hoofdstuk 12 / Algemeen besluit omtrent de taakbelasting van de leerkrachten	329
<hr/>	
Hoofdstuk 13 Samenvatting, conclusies en beleidsaanbevelingen	339
<hr/>	
1. De onderzoeksopzet	339
2. Conclusies en beleidsaanbevelingen	341
2.1 De arbeidssituatie is een doorslaggevende factor in de werkdruk van leerkrachten	342
2.1.1 De leerlingen	342
2.1.2 De tijdsdruk	344
2.1.3 De individuele arbeidsverhoudingen	348
2.2 De schoolorganisatie heeft een belangrijke invloed op het welzijn en de werkdruk van leerkrachten	349
2.2.1 Het taakbeleid	349
2.2.2 Het personeelsbeleid	350
2.3 Het onderwijsbeleid van de overheid heeft een belangrijke invloed op het welzijn en de werkdruk van leerkrachten	354
2.4 De beleidsaanbevelingen	355
2.4.1 Beleidsaanbevelingen naar het onderwijsbeleid toe	355
2.4.2 Beleidsaanbevelingen naar het schoolbeleid toe	356
3. Aanbevelingen voor verder onderzoek	357
Bijlagen	359
<hr/>	
Bijlage 1 / Gehanteerde analysetechnieken	361
Bijlage 2 / Gesprekspartners voorbereidende gesprekken	370
Bijlage 3 / Activiteitencatalogus 2001	371
Bijlage 4 / Handleiding invullen tijdbestedingsagenda leerkrachten secundair onderwijs	376
Bijlage 5 / Tijdbestedingsagenda: leerkrachten secundair onderwijs	381
Bijlage 6 / Extra vragen bij de tijdbestedingsagenda leerkrachten secundair onderwijs	411
Bijlage 7 / Activiteitencatalogus 1990	420
Bijlage 8 / Bedenking in verband met de variatie van de tijdsbesteding	424

Bijlage 9 / Taakbelasting bij leerkrachten: bevraging leerkrachten secundair onderwijs	425
Bijlage 10 / Taakbelasting bij leerkrachten: bevraging directie secundair onderwijs	459
Bijlage 11 / Schaalconstructie	496
Bijlage 12 / Beschrijving achtergrondvariabelen	512
Bibliografie	517



DEEL 1

VOORBEREIDENDE FASE

HOOFDSTUK 1

DOEL VAN HET ONDERZOEK

1. Inleiding

Dat het onderwerp van deze studie een heet hangijzer is, blijkt duidelijk uit de onrusten en stakingen die de voorbije schooljaren plaatsgrepen in het onderwijs. Deze waren een uiting van de onvrede die heerst binnen de sector 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, ... klonken in de betogingsrangen.

Een aantal maatschappelijke evoluties liggen aan de basis van deze problematiek. De moderne maatschappij bevindt zich in een snel veranderende omgeving. Van de actoren in deze maatschappij vereist dit voortdurende aanpassing. Dit zet een hoge druk op de gehele maatschappij, het onderwijs inclusief. Binnen de Westerse wereld ligt bovendien de nadruk op kennis. Het onderwijs vervult een belangrijke rol in deze kennismaatschappij. Zowel de ouders als de bedrijfswereld stellen hoge verwachtingen aan het onderwijs.

Een andere maatschappelijke evolutie is de juridisering. Dit houdt voor het onderwijs in dat de beslissingen van de school en de leerkrachten meer en meer door de ouders van de leerlingen in vraag gesteld worden. De ouders verwachten dat de school en de leerkrachten hun beslissingen verantwoorden. In geval van een conflict worden zelfs juridische stappen ondernomen. Dit heeft tot gevolg dat leerkrachten en directies zich ondergewaardeerd voelen in hun job en dat ze het gevoel hebben dat de status van hun job een flink stuk gedaald is op de maatschappelijke ladder.

Verder heeft het onderwijs vanaf het begin van de jaren negentig te kampen met een dalend leerlingenaantal. Dit heeft vanwege de koppeling van het leerlingenaantal met de beschikbare middelen en het lestijdenpakket rechtsreeks tot gevolg dat eveneens het aantal jobs in het onderwijs daalde. Bovendien hebben bijkomende besparingsmaatregelen gedurende de jaren negentig de middelen voor onderwijs beperkt.

Dit alles leidde tot een golf van protest die van start ging in 2000 met betogingen en stakingen op 17 mei 2000, 29 mei 2000, 4 oktober 2000, 1 en 4 december 2000, 25 en 26 januari 2001, 5 oktober 2001, 25 en 26 oktober 2001. Hierbij stond de vraag naar meer middelen voor het onderwijs centraal met de nadruk op werkdrukvermindering en loonsverhoging. Binnen dit onderzoek focussen we ons op de werkdruk van leerkrachten. Voor de knelpunten rond de verloning van leerkrachten verwijzen we naar het OPBWO-onderzoek 99.08 'Differentiële waardering en verloning van leerkrachten als personeelswetenschappelijk vraagstuk' (Ceuppens et al., 2001) en de loonstudie uitgevoerd door Hay Management Consultancy (Hay Group, 2001). De maatschappelijke waardering van leerkrachten werd onderzocht in het OPBWO-onderzoek 00.03 'De professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs. Een onderzoek naar opvattingen van leerkrachten, andere onderwijsbetrokkenen en de publieke opinie' (Aelterman et al., 2002).

2. Doel van het onderzoek

Zoals hiervoor reeds werd vermeld, is dit onderzoek gericht op de werkdruk van leerkrachten. Het begrip 'werkdruk' wordt ruim geïnterpreteerd en kan opgesplitst worden in een kwantitatieve en een kwalitatieve component. Kwantitatieve werkdruk heeft te maken met de tijd die in het beroep geïnvesteerd wordt. Kwantitatieve werkdruk ontstaat ofwel wanneer het werk teveel tijd opsloort, ofwel wanneer teveel taken op een te beperkte tijdsperiode moeten worden uitgevoerd. Onder kwalitatieve werkdruk of taakbelasting verstaan we dat een werknemer tijdens de uitvoering van zijn werk geconfronteerd wordt met moeilijke werksituaties of allerhande problemen waarvoor hij weinig of geen oplossingsmogelijkheden heeft. Werkstress kan hiervan een gevolg zijn. Werkstress definiëren we als een emotionele spanning bij de werknemer wanneer hij wordt geconfronteerd met bedreigende gebeurtenissen of situaties in het werk (De Prins, 2001).

Het doel van dit onderzoek is dan ook zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve werkdruk die kan resulteren uit het lerarenberoep onder de loep te nemen, waarbij we in een eerste deel kijken naar het takenpakket van leerkrachten en de tijd die leerkrachten besteden aan hun job en de verschillende deeltaken. In een tweede deel spitsen we ons toe op de taakbelasting van leerkrachten.

Dit onderzoek is een replicatieonderzoek van het onderzoek naar tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten uitgevoerd in 1991 door het HIVA van de K.U.Leuven (Cras & Van Hooreweghe, 1991; De Wilde & Van Hooreweghe, 1991; Van Hooreweghe, 1991; Van Hooreweghe & De Wilde, 1991). Het grote voordeel van een replicatieonderzoek is dat het vorige onderzoek als vergelijkingsbasis kan dienen in dit onderzoek. Nu, tien jaar later, nemen we opnieuw een momentopname van de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten. We kunnen de resultaten van deze momentopname afzetten tegen de resultaten van 1991. Hieruit

kunnen we conclusies trekken in verband met de evolutie van de werkdruk van leerkrachten gedurende het laatste decennium. Daarbij gaan we op zoek naar de mogelijke antecedenten van de verschuivingen in tijdsbesteding en taakbelasting.

Daarnaast kunnen we de resultaten van dit onderzoek ook plaatsen in een ruimere maatschappelijke context door middel van een vergelijking met recent kwaliteitsonderzoek in andere non-profitsectoren.

3. Onderzoeksvragen

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

- hoe ziet het takenpakket van leerkrachten eruit anno 2001? Zijn er taken bijgekomen of weggevallen?;
- hoeveel tijd spenderen leerkrachten aan de uitvoering van hun job en aan de verschillende deeltaken? Zijn er significante verschuivingen in tijdsbesteding merkbaar ten aanzien van tien jaar geleden? Zijn er verschillen tussen groepen leerkrachten wat de tijdsbesteding betreft zowel aan het volledige takenpakket als aan de verschillende deeltaken?;
- hoe percipiëren leerkrachten hun takenpakket?;
- hoe belastend vinden leerkrachten hun job en de verschillende onderdelen ervan in termen van tijdsgebruik?;
- hoe erg belast voelen leerkrachten zich in hun functie? Hoe ervaren leerkrachten hun job in termen van arbeidstevredenheid en (psychisch en fysisch) welbevinden? Welke variabelen kunnen hiervoor een verklaring bieden?

4. Structuur van het rapport

We kunnen op zijn minst stellen dat onze doelstellingen in dit onderzoek ambitieus zijn. We bekijken de problematiek van de werkdruk op een zeer ruime wijze. We hopen dan ook dat we met dit onderzoeksrapport een totaalbeeld kunnen schetsen van alle aspecten binnen werkdruk en van een groot deel van de mogelijke antecedenten. Aan het einde van ons rapport en van ons onderzoek zullen we trachten onze bevindingen om te zetten in een aantal praktische en bruikbare beleidsaanbevelingen voor de onderwijsoverheid en voor de schoolorganisaties.

We beseffen dat dit een omvangrijk rapport is. We zullen trachten een duidelijke structuur te hanteren en een logisch verhaal op te bouwen. Aan de andere kant zullen we eveneens trachten om de afzonderlijke delen zo volledig mogelijk te maken, zodat de lezer enkel de voor hem interessante delen kan doornemen.

Het rapport is opgebouwd in vier delen. Het eerste deel is een verslag van de voorbereidende fase in ons onderzoek. Vooraleer we het echte onderzoek starten, is het immers nodig om een theoretisch kader op te bouwen waarbinnen we ons

onderzoek kaderen. Verder willen we ons een beeld vormen van de problematiek en de recente evoluties binnen het onderwijs. Hiertoe hebben we gesprekken gevoerd met een aantal bevoorrechte getuigen uit het onderwijsveld. Deze fasen worden respectievelijk in hoofdstuk twee en drie van dit deel besproken. In het tweede hoofdstuk van deel 1 worden eveneens de concrete onderzoeksopzet, de steekproef en befragingsmethode besproken.

Deel 2 van het rapport brengt verslag uit van het onderzoek naar de tijdsbesteding van de leerkrachten. We starten met de bespreking van de onderzoeksmethode. Daarna worden de onderzoeksresultaten besproken.

Deel 3 van het rapport handelt over het onderzoek naar de taakbelasting van de leerkrachten. De opbouw is analoog aan de opbouw van deel 2. Eerst komt de onderzoeksmethode aan bod, gevolgd door de bespreking van de onderzoeksresultaten.

Deel 4 vormt een besluitend deel, waarin alle conclusies uit voorgaande delen nog eens op een rij worden gezet. Aan deze conclusies worden dan beleidsaanbevelingen gekoppeld.

HOOFDSTUK 2

ONDERZOEKSOPZET

In dit hoofdstuk bespreken we de onderzoeksopzet. Allereerst komt hierbij de bespreking van de theoretische basis van het onderzoek aan bod. De manier waarop wij werkdruk definiëren en de theoretische invalshoek van waaruit we deze werkdruk zullen benaderen, monden uit in een conceptueel kader. Dit wordt hieronder uitgebreid uiteengezet.

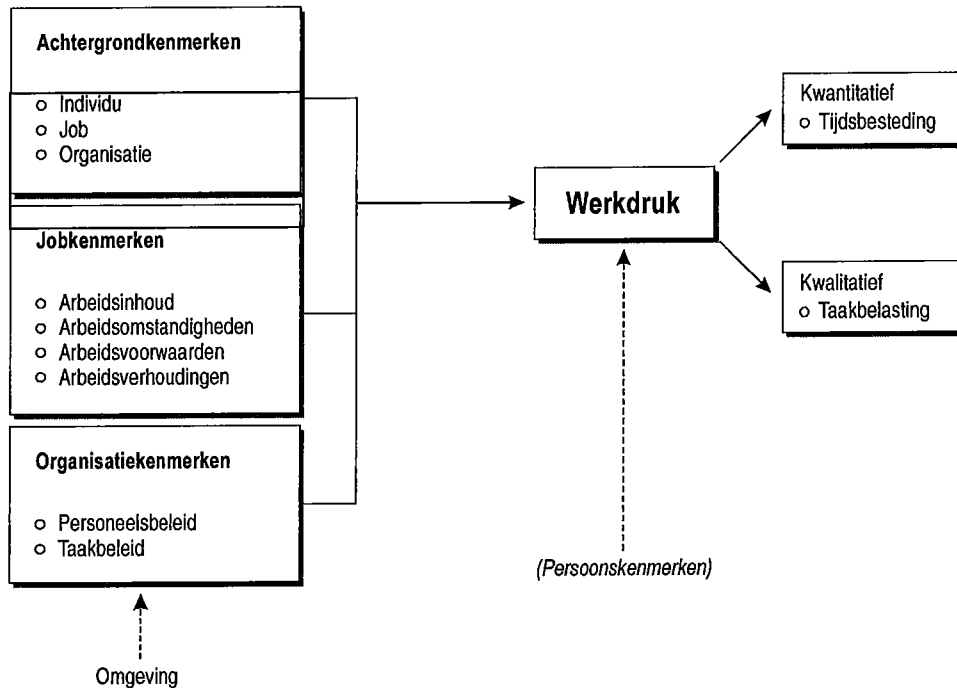
Verder bespreken we in dit hoofdstuk de gevolgde onderzoeksmethode. Hierbij komen de bevraginginstrumenten, de steekproeftrekking en de respons en representativiteit van de steekproef aan bod.

1. Conceptueel kader van het onderzoek

Een eerste belangrijke stap bij het opstarten van een onderzoek is het afbakenen van een theoretisch 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 benaderd worden.

We hebben ons in deze fase laten leiden door bevindingen uit voorgaand onderzoek en uit literatuur omtrent het onderwerp. Ook met de verwachtingen van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, de opdrachtgever voor dit onderzoek, wordt rekening gehouden. (vergadering van 22 februari 2001)

Er wordt geopteerd voor een sociologische benadering van de probleemstelling volgens de principes van de sociotechniek (hierover volgt verder meer). Hieruit is volgend conceptueel kader ontsproten. De verschillende variabelen in dit conceptueel kader worden hieronder besproken.



Figuur 2.1 Conceptueel kader

1.1 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.

Zoals hiervoor reeds vermeld werd, splitsen we het begrip 'werkdruk' op in enerzijds kwantitatieve werkdruk en anderzijds kwalitatieve werkdruk. We zullen dit probleem dus ook op twee wijzen benaderen.

Enerzijds meten we de tijdsbesteding van leerkrachten. We willen weten hoeveel uren leerkrachten per week besteden aan de uitoefening van hun beroep en op welke manier de tijdsbesteding verdeeld is over de verschillende taken die leerkrachten uitvoeren.

Anderzijds willen we ook weten hoe belastend het lerarenberoep is. Hiervoor gebruiken we verschillende welzijnsindicatoren. Allereerst wordt bij de leerkrachten gepeild hoe belastend ze hun job vinden. Dit is de ervaren taakbelasting. Deze meten we op een aantal manieren. We vragen zowel naar de mate waarin men zich belast voelt als leerkracht, als naar de relatieve werkbelasting van het lerarenberoep ten aanzien van vergelijkbare beroepen, als naar de combineerbaarheid van het lerarenberoep met het privé-leven. We vullen deze subjectieve meting aan met de meting van een aantal gevolgen van taakbelasting, namelijk arbeidstevre-

denheid en psychisch en fysisch welbevinden. We gaan er immers vanuit dat een (te) hoge taakbelasting leidt tot arbeidsontevredenheid en tot psychisch en fysisch onwelbevinden. Omgekeerd redenerend gaan wij er dus vanuit dat arbeidsontevredenheid en psychisch en fysisch onwelbevinden deels wijzen op een hoge taakbelasting.

1.2 Verklarende factoren

De verklaring van de werkdruk zoeken we, zoals in figuur 2.1 wordt aangegeven, in drie groepen variabelen. Ten eerste in een aantal achtergrondkenmerken van de individuele leerkracht, van het lerarenberoep en van de school. Kenmerken die hieronder thuishoren zijn onder andere geslacht en leeftijd van de leerkrachten op individueel niveau; de aanstellingsomvang en de onderwijsvorm waarin men lesgeeft op jobniveau; net, schoolgrootte en de leerlingenpopulatie op organisatieniveau. Een tweede groep variabelen betreft een aantal jobgebonden kenmerken 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 zijn ons ervan bewust dat de door ons gehanteerde indicatoren van taakbelasting subjectieve indicatoren zijn en sterk afhangen van de persoon van de leerkracht. Sommige mensen zijn goed bestand tegen een zware belasting en hebben een bepaalde druk nodig om te presteren. Anderen hebben problemen om hiermee om te gaan en zullen zich sneller overbelast voelen. Deze persoonskenmerken die de stressbestendigheid of het copinggedrag van individuen bepalen, nemen we in dit onderzoek niet mee. We gaan ervan uit dat de verschillen tussen de individuen van de steekproef in verband met deze persoonskenmerken elkaar zullen opheffen.

Anderere factoren uit de persoonlijke levenssfeer van de leerkrachten, zoals de combinatie arbeid en gezin, een trieste gebeurtenis in de directe omgeving, ... nemen we in beperkte mate op. Dit met de bedoeling om de eventuele effecten van deze factoren op de taakbelasting van leerkrachten zoveel mogelijk te kunnen controleren tijdens de analyses.

Tot zover de theoretische omkadering van het onderzoek. Dit conceptueel kader zal in het gehele verloop van het onderzoek op de achtergrond aanwezig zijn, tijdens de opstelling van de vragenlijsten, tijdens de analyses, tijdens de bespreking en interpretatie van de resultaten en tijdens de formulering van de beleidsaanbevelingen. Het vormt het fundament van ons onderzoek.

Vervolgens bespreken we de gevolgde onderzoeksmethode. We gaan kort in op de gebruikte bevragingsinstrumenten en vervolgens lichten we de steekproeftrek-

king toe. Tot slot bekijken we de respons en de representativiteit van de meewerkende scholen.

2. Onderzoeksmethode

2.1 Bevragsingsinstrumenten

We onderzoeken de tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten via drie bevragsingsinstrumenten. Om zicht te krijgen op de tijdsbesteding van leerkrachten, vragen we de leerkrachten een dagboek bij te houden waarin ze zowel hun activiteiten noteren, als de tijd die ze hieraan besteden. Dit dagboek wordt vergezeld van een korte vragenlijst over het takenpakket van de leerkracht. De taakbelasting wordt onderzocht via twee vragenlijsten: één bedoeld voor de leerkrachten en één voor de directies. De bevragsingsinstrumenten worden verderop (in deel 2 en deel 3) uitgebreid toegelicht.

2.2 Steekproeftrekking

Om onze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, dienen we informatie te verzamelen over de school, het lerarenberoep en de individuele leerkracht. Daarnaast wensen 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 worden een aantal scholen geselecteerd. Vervolgens worden alle leerkrachten van een geselecteerde school in de steekproef opgenomen. Dit heeft als voordeel dat gegevens verzameld kunnen worden zowel op schoolniveau als op individueel niveau.

Om 1 500 leerkrachten van het secundair onderwijs te bereiken, dienen 40 secundaire scholen te worden geselecteerd, rekening houdend met non-respons van leerkrachten. Daarom wordt één basissteekproef van 40 scholen getrokken en vier reservesteekproeven van 40 scholen. Bij de trekking van de scholen proberen 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 organisatiekenmerken deels in kaart worden gebracht op basis van de bevraging van de leerkrachten van een school, moeten zoveel mogelijk leerkrachten worden bevraged. Daarom selecteren we alle leerkrachten van een school. Hierdoor rekenen we eveneens op voldoende diversiteit in de steekproef van leerkrachten voor rele-

vante variabelen als anciënniteit, aanstellingsomvang, statuut en dergelijke. De gevolgde werkwijze is vergelijkbaar met deze van 1990.

Het bestand met de populatie van Vlaamse basisscholen is 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. Het aangeleverde bestand voor het secundair onderwijs telt in totaal 1 036 scholen. De scholen waarvan in het bestand gegevens over ofwel net, aantal leerkrachten of ligging ontbreken, komen niet in aanmerking voor de steekproeftrekking. De trekking vindt immers plaats met bewaking van deze drie variabelen. De steekproef voor het secundair onderwijs wordt bijgevolg getrokken uit een scholenbestand met 977 scholen.

2.3 Respons en representativiteit scholen

Hieronder gaan we in op de respons en de representativiteit van de meewerkende scholen. De drie gerealiseerde bevestigingen (tijdsbestedingsagenda's, vragenlijst taakbelasting voor leerkrachten en vragenlijst taakbelasting voor directies) betreffen immers steeds (leerkrachten van) dezelfde scholen. De respons van de leerkrachten op de verschillende vragenlijsten bespreken we in het betreffende onderzoeksluik. De respons en representativiteit voor de leerkrachten verschilt immers tussen het tijdsbestedings- en taakbelastingsluik.

2.3.1 Respons

Op het einde van het schooljaar 2000-2001 hebben we de 40 directies van de basissteekproef telefonisch gecontacteerd om het onderzoek toe te lichten en om de medewerking van de school te vragen. Voor het secundair onderwijs zijn 35 van de 40 scholen bereid gevonden om mee te werken aan het onderzoek. De vijf directeurs die niet wensen in te gaan op onze vraag, motiveren dit als volgt. Bijna allen geven ze aan dat er de laatste jaren een overbevestiging van scholen gebeurt, wat een extra belasting voor de scholen en de leerkrachten tot gevolg heeft. Daarbij geven ze aan dat het in het kader van een onderzoek naar de belasting van leerkrachten voor hen moeilijk te verantwoorden is tegenover de leerkrachten om mee te werken aan een uitgebreide bevestiging als de onze. Volgens hen is het paradoxaal om extra belasting te veroorzaken door de belasting van de leerkrachten te onderzoeken. Daarnaast wordt verbolgen gereageerd op het feit dat reeds gedurende lange tijd wordt aangegeven vanuit het onderwijsveld dat er een grote belasting is en dat dit dan toch nog bewezen moet worden via een wetenschappelijk onderzoek voordat de overheid dit probleem wil erkennen. Bovendien wordt aangegeven dat men weinig vertrouwen heeft in het overheidsbeleid met betrekking tot de resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Daarnaast is er één school die

zich midden in een fusie bevindt wat met de daarbij horende wijzigingen een moeilijk moment vormt voor een onderzoek. Voor vier van de vijf scholen hebben we hetzelfde schooljaar nog vervangingen gevonden uit de reservesteekproeven. De andere weigering is pas eind september 2001 vervangen door een bereidwillige school na het contacteren van verschillende reservescholen.

Half oktober 2001 hebben we de scholen telefonisch gecontacteerd om de start van de bevraging aan te kondigen. In de loop van deze telefoonronde heeft nogmaals één school haar eerder toegezegde medewerking teruggetrokken. Voor deze school is geen vervanging gevonden. Alle reservescholen hebben eveneens hun medewerking geweigerd. Drie van de vier reservescholen om dezelfde redenen als de andere scholen die hun medewerking weigerden, namelijk wegens een gebrek aan vertrouwen in het overheidsbeleid met betrekking tot wetenschappelijk onderzoek en wegens een overbevraging van scholen en leerkrachten. In de laatste reserveschool is er op dit moment een probleem met de directie. De directeur van de school is langdurig afwezig en wordt vervangen door de adjunct directeur, die op zijn beurt eveneens voor een lange periode in ziekteverlof is. Bijgevolg is deze school op dit moment moeilijk aanspreekbaar. Uiteindelijk bestaat de steekproef voor het secundair onderwijs dus uit 39 scholen en uit 2 637 leerkrachten.

Via het departement Onderwijs hebben we van elke school een lijst met stamboeknummers bekomen. Aangezien deze lijsten de toestand in februari 2001 weergeven, hebben we de scholen gevraagd om deze lijsten aan te passen in functie van de huidige toestand. Daarbij hebben we hen ook gevraagd om langdurig zieken, loopbaanonderbrekers en dergelijke uit de lijst te schrappen, aangezien wij in ons onderzoek enkel de actieve leerkrachten bevragen. Een aantal scholen zijn hierop niet ingegaan, omdat het voor hen teveel werk is om de lijsten aan te passen. Voor deze scholen hebben we de lijsten die ons door het ministerie werden geleverd, gebruikt. Hierbij werd een surplus van 5% op het totaal aantal leerkrachten gerekend om ervoor te zorgen dat de school zeker genoeg vragenlijsten toegestuurd zou krijgen. Na de versturing van de eerste vragenlijsten aan de scholen hebben nog twee scholen de medewerking aan het onderzoek ingetrokken. Reden hiervoor is dat de bevraging te omslachtig bevonden wordt en dat het sociale klimaat op dit moment nogal onrustig is. Op dit ogenblik bestaat er immers onvrede in het onderwijs omtrent de verhoging van de uitstapleeftijd van 55 jaar naar 58 jaar. Van één school hebben we van geen enkele leerkracht respons gekregen, noch op de tijdsbestedingsbevraging, noch op de taakbelastingsbevraging. Deze school wordt dan ook niet mee opgenomen in de analyses. Uiteindelijk houden we dus een steekproef van 36 scholen en 2 354 leerkrachten over.

Voor de praktische gang van zaken worden de vragenlijsten telkens aan de school bezorgd en dan binnen de school onder de leerkrachten verdeeld. Dit gebeurt aan de hand van het stamboeknummer dat op de enveloppe wordt aangebracht. Het doel van het gebruik van de stamboeknummers is om ervoor te zorgen dat de verschillende vragenlijsten die door de leerkracht worden ingevuld gemakkelijk aan elkaar gekoppeld kunnen worden voor de analyses. Het probleem is

immers dat we de leerkrachten verschillende vragenlijsten voorleggen en dat de gegevens van deze verschillende vragenlijsten per leerkracht bij elkaar moeten kunnen worden gebracht. Hiertoe hebben we verschillende mogelijkheden overwogen. Het gemakkelijkste zou zijn om op naam te werken, maar dit verwerpen we, omdat het te bedreigend kan overkomen bij de leerkrachten. We kunnen ook met eigen codes werken, maar daarbij moet op school dan toch een lijst met de code per leerkracht bijgehouden worden om de verschillende vragenlijsten met dezelfde code aan dezelfde leerkracht te bezorgen. Een andere mogelijkheid die ons door één van de directies voorgesteld is, betreft het laten kiezen van een code door de leerkrachten zelf. Indien de leerkracht op alle door hem ingevulde vragenlijsten dezelfde code aanbrengt, kunnen wij deze ook aan elkaar koppelen. Deze oplossing brengt echter een aantal problemen met zich mee. Wat als verschillende leerkrachten dezelfde code gebruiken? En welk soort code laten we de leerkrachten gebruiken? Het gebruiksvriendelijkst voor de leerkrachten zou een code onder de vorm van een woord zijn. Voor ons is echter een cijfercode het handigst omdat deze gemakkelijk geordend en gehanteerd kunnen worden in de door ons gebruikte analysesoftware. Om het de schooladministratie gemakkelijk te maken, hebben we geopteerd om te werken met de stamboeknummers. De stamboeknummers hebben de scholen reeds in hun bezit. Het veroorzaakt dus geen extra werk voor de schooladministratie en ze vormen een goede manier om de gegevens te ordenen. Het probleem echter bij het gebruik van de stamboeknummers is dat het door leerkrachten gepercipieerd kan worden als een inbreuk op de privacy. Aan de hand van het stamboeknummer kan men op het ministerie immers allerlei persoonlijke gegevens van de leerkracht terugvinden. Dit is voor ons echter allerminst de bedoeling. Het bestand met de stamboeknummers dat het ministerie aan ons geleverd heeft, bevat dan ook enkel per school een lijst met stamboeknummers en geen bijkomende gegevens. Op het moment dat wij per leerkracht alle gegevens gekoppeld hebben, verwijderen wij de stamboeknummers uit ons bestand zodat de analyses anoniem gebeuren.

2.3.2 Representativiteit

In tabel 2.1 wordt de respons van de scholen vergeleken met de populatie van secundaire scholen op basis van de variabelen onderwijsnet, schoolgrootte op basis van het aantal leerkrachten, ligging, onderwijsvorm en onderwijssoort. Op basis van de statistische toets (χ^2) zien we dat deze respons dezelfde verdeling qua beoogde kenmerken heeft als de populatie. Voor geen enkel kenmerk zijn de verschillen tussen de steekproef en de populatie significant. Voor meer informatie over de gebruikte statistische methodes verwijzen we u naar bijlage 1.

Tabel 2.1 Kenmerken van de repons en de populatie van secundaire scholen

Variabele	Repons		Populatie		χ^2	Signifi- cantie
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage		
Net					1,063	0,588
GO	10	27,78	264	25,51		
OGO	5	13,89	98	9,47		
VGO	21	58,33	673	65,02		
Grootte (aantal leerkrach- ten)					0,048	0,976
1-50	11	30,56	309	31,47		
51-100	17	47,22	469	47,76		
>100	8	22,22	204	20,77		
Ligging					3,505	0,173
Grote stad	10	27,78	282	27,33		
Regionale stad	15	41,67	554	53,68		
Landelijke gemeente	11	30,56	196	18,99		
GSO					0,751	0,386
Wel	26	72,22	677	65,35		
Niet	10	27,78	359	34,56		
ASO					0,647	0,421
Wel	17	47,22	421	40,64		
Niet	19	52,78	615	59,36		
TSO					0,002	0,965
Wel	17	47,22	493	47,59		
Niet	19	52,78	543	52,41		
BSO					0,133	0,715
Wel	15	41,67	463	44,69		
Niet	21	58,33	573	55,31		
KSO					0,000	0,223
Wel	0	0,00	41	3,96		
Niet	36	100,00	995	96,04		
Soort					1,005	0,316
Gewoon onderwijs	34	94,44	924	89,28		
Buitengewoon onderwijs	2	5,56	111	10,72		

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

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

Tot zover de beschrijving van de onderzoeksopzet. Dit hoofdstuk dient als fundament voor ons onderzoek. We hebben de theoretische basis gelegd, een keuze van bevraginginstrumenten gemaakt en een steekproef getrokken. Maar naast deze theoretische basis is het ook belangrijk dat we voeling krijgen met wat er leeft in het onderwijs. Daarom hebben we gesprekken gevoerd met een aantal personen uit het onderwijsveld over het takenpakket van leerkrachten, wat er gewijzigd is de laatste tien jaar en welke factoren volgens hen werkdruk kunnen ver-

oorzaken. In het volgende hoofdstuk bespreken we deze voorbereidende gesprekken, die het tweede deel van de voorbereidende fase van het onderzoek uitmaken.

HOOFDSTUK 3

EVOLUTIES IN HET ONDERWIJS

1. Opzet voorbereidende gesprekken

Ter voorbereiding van de kern van ons onderzoek, namelijk de bevraging rond tijdsbesteding en taakbelasting, hebben we in maart en april 2001 negen voorbereidende gesprekken gevoerd met bevoorrechte getuigen uit het onderwijsveld. Als bevoorrechte getuigen hebben we naast een leerkracht en de directie van een school, drie medewerkers van de koepelorganisaties, twee van de onderwijsinspectie en twee van de pedagogische begeleidingsdiensten aangesproken (een lijst van de betreffende personen vindt u in bijlage 2). Het doel van deze gesprekken is meerledig. Enerzijds willen we ons een beeld vormen van de structuur en de werking van de onderwijswereld. Anderzijds willen we deze voorbereidende gesprekken gebruiken als concrete aanzet tot de kern van ons onderzoek. Tijdens deze gesprekken komt het takenpakket van leerkrachten aan bod. Het doel is om een zo volledig mogelijk beeld te vormen van de recente evoluties in het onderwijs die verband kunnen houden met de tijdsbesteding en de taakbelasting van leerkrachten. Dit om de resultaten uit het tijdsbestedings- en taakbelastingsonderzoek en de verschuivingen ten aanzien van 1990 te kunnen duiden. Tot slot gaan we eveneens op zoek naar de elementen van het lerarenberoep die mogelijk oorzaak zijn van werkdruk.

Hieronder zullen we de perceptie van de bevoorrechte getuigen omtrent deze onderwerpen weergeven, aangevuld met een aantal gegevens uit de literatuur. In een volgend punt geven we de regelgeving omtrent deze onderwerpen weer. We scheiden deze twee benaderingen om verwarring tussen perceptie en wetgeving te vermijden. Het lijkt ons belangrijk om in de eerste plaats een beeld te schetsen van wat er in het onderwijsveld omgaat. Aangezien dit een subjectief gegeven is, komt dit niet steeds overeen met de regelgeving en geven we deze laatste in een apart punt weer.

2. Recente evoluties in het onderwijs zoals gepercipieerd door de bevoorrechte getuigen

Volgens een onderzoek van het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie vond 79% van de in 2000 bevraagde leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs dat hun taak de jongste jaren zwaarder werd. In 1995 was 70% deze mening toegedaan. Daarnaast stelde 46% in 1995 dat ze naast de lesopdracht met te veel nevenactiviteiten werd belast. In 2000 steeg dit percentage tot 71% (Klasse, 2001, nr. 117).

Ook afgaande op onze interviews blijkt dat er de laatste jaren heel wat op scholen en leerkrachten is afgekomen. Algemeen worden er door de bevoorrechte getuigen gedurende de laatste tien jaren vele vernieuwingen binnen het onderwijs gepercipieerd. Het onderwijs is volop aan het evolueren, wat zowel positief als negatief wordt ervaren. De voortdurende vernieuwingen maken immers dat leerkrachten zich telkens opnieuw moeten aanpassen. Dit maakt de job belastend, maar tevens boeiend en uitdagend. De manier waarop de vernieuwingen worden ervaren, is sterk afhankelijk van het feit of men het nut ervan inziet of niet. De meeste respondenten zien de noodzaak aan verandering wel in. Het onderwijssysteem is volgens hen te lang gestagneerd en moet nu in een te korte tijdspanne de achterstand inhalen. Deze achterstand heeft onder andere betrekking op de maatschappelijke evoluties, zoals globalisering, informatisering en kennisgerichtheid, die een veranderde vraag op de arbeidsmarkt tot gevolg hebben. Het onderwijs dat de voedingsbodem voor deze arbeidsmarkt is, moet op deze veranderingen inspelen en zich mee aanpassen, evenwel zonder haar ruimere taak van maatschappelijke opvoeding te verwaarlozen. De grootste problemen met betrekking tot de vernieuwingen bestaan echter rond de manier waarop ze worden doorgevoerd en het gebrek aan de noodzakelijke middelen om deze vernieuwingen te laten slagen.

Een veelvernoemde aanpassing volgens de bevoorrechte getuigen betreft de *informatisering* van het onderwijs. Leerkrachten moeten hun werkwijze aanpassen aan de nieuwe mogelijkheden, gecreëerd door de nieuwe informatietechnologie. De introductie van ICT betekent immers een verbreding van de didactische mogelijkheden.

Ook de invoering van het *modulair systeem* in het beroepsonderwijs brengt enorme aanpassingen met zich mee volgens de bevoorrechte getuigen. De veranderende rol van leerkrachten, die vroeger louter kennis moesten overbrengen en nu meer de functie van coach van leerlingen op zich moeten nemen, is een gelijkaardige evolutie. Dit vraagt een volledige omschakeling van de didactische methodiek. De manier waarop men deze omschakeling teweeg zal brengen, blijft voor de meeste respondenten een grote vraag. De verschillende rollen die een leerkracht moet vervullen, vindt men terug in de beroepsprofielen, die een aantal jaren geleden werden vastgesteld. De omschakeling tracht men te introduceren door het

organiseren van nascholing en door de lerarenopleidingen erop af te stemmen. Het is duidelijk dat er heel wat jaren overheen zullen gaan.

Een andere maatschappelijke evolutie met implicaties voor het onderwijs, die door onze gesprekspartners aangehaald wordt, is de *individualisering*. Vroeger werd er gewerkt met groepen leerlingen, nu worden leerlingen meer individueel benaderd. Dit vraagt eveneens een heel andere didactische aanpak. Er wordt meer met permanente evaluatie gewerkt en leerlingen worden meer gestimuleerd om zelfstandig te leren. Binnen de moderne talen legt men bijvoorbeeld de laatste jaren de nadruk op alle vaardigheden, zijnde spreken, schrijven en begrijpen. Vroeger lag de nadruk vooral op het schrijven en het correct toepassen van de grammatica. Deze nieuwe benadering vraagt een totale omschakeling van de manier van lesgeven, waarbij men met nieuwe handboeken werkt en van nul moet starten bij de voorbereiding van de lessen. Het evalueren en quoteren van de vaardigheden van de leerlingen gebeurt via permanente evaluatie. De leerkracht wordt verondersteld elke inspanning van elke leerling tijdens de les te evalueren en te quoteren om zo op het einde van het jaar een correcte beoordeling te geven van het kunnen van de leerlingen. Het bijhouden van al deze informatie over alle leerlingen houdt een hele papiermolen in voor de leerkrachten. Een andere zijde van de individualisering is de verhoogde aandacht voor individuele leerlingenbegeleiding met betrekking tot problemen van leerlingen in verband met de leerstof, de school, maar ook de persoonlijke situatie. Er is de laatste jaren een evolutie naar zorgverbreding. Dit houdt in dat van elke school verwacht wordt dat ze alle leerlingen optimale leer- en ontwikkelingskansen biedt, rekening houdend met de individuele noden van de leerlingen. In dit kader zijn het onderwijsvoorrangsbeleid en het non-discriminatiebeleid op touw gezet (zie verder paragraaf 2.12).

De hervorming van de PMS-centra (psychomedische sociale centra) en de centra voor MST (medisch schooltoezicht) naar de CLB's (centra voor leerlingenbegeleiding) hebben eveneens de belasting van de leerkrachten en de scholen verhoogd. Deze hervorming heeft er volgens de bevoorrechte getuigen voor gezorgd dat de school een aantal taken van de CLB's heeft overgenomen. De eerste lijnszorg wordt door de school verzorgd waarna men eventueel het CLB kan inschakelen voor verdere begeleiding. Concrete taken die door de leerkrachten worden uitgevoerd, zijn de begeleiding van leerproblemen, van de studiekeuze en van sociaal-affectieve problemen. Deze taken zijn voor de leerkrachten niet enkel toegenomen als gevolg van de vorming van de CLB's, maar ook het aantal probleemgevallen op zich is volgens sommige gesprekspartners de laatste jaren enorm gestegen. Het is niet duidelijk of het aantal probleemgevallen op zich is toegenomen of leerlingen sneller en meer open spreken met leerkrachten over hun problemen. Het is echter een grote belasting voor leerkrachten niet alleen op het vlak van tijdsbesteding, maar ook op psychologisch vlak.

Door de bevoorrechte getuigen wordt aangehaald dat er binnen het onderwijs ook een tendens zou zijn naar meer administratief werk. Dit heeft voor een deel te maken met de *juridisering* van het onderwijs. Bij problemen of conflicten moeten

de school en de leerkrachten verantwoording afleggen aan de betrokken instanties en bewijzen welke maatregelen werden getroffen om het probleem te voorkomen. Hierdoor moet de leraar voortdurend 'bewijsmateriaal' bijhouden, wat tot gevolg heeft dat alles op papier moet worden gezet.

Voor de schooldirectie met wie we gesproken hebben, is het vaak niet duidelijk welke documenten worden verlangd door instanties als de inspectie. Men stelt dat de inspectie alles op papier vraagt en dat in de ogen van de inspectie enkel gebeurt wat op papier staat. De inspectie antwoordt hierop dat scholen enkel moeten aantonen wat ze doen en dat de inspectie niet oplegt op welke manier men dit moet tonen. Het is niet de bedoeling van de inspectie om planlast te veroorzaken. Zij gaan er zelfs van uit dat een groot deel van de documenten die zij opvragen, documenten zijn die sowieso in de school worden opgesteld. Bovendien geven zij de scholen hierin een grote vrijheid. Deze vrijheid vormt echter een moeilijkheid volgens de directie aangezien zij de verwachtingen van de inspectie moeten vertalen naar de leerkrachten toe. Bovendien stelt de directie dat veel leerkrachten het nut van deze planningsdocumenten niet inzien en dat zij dit enkel als een belasting ervaren.

Met betrekking tot de juridisering van het onderwijs stelt Ludo Veny, een onderwijsjurist en wetenschappelijk medewerker aan de VUB, dat leerkrachten in de toekomst met een bepaalde cultuur zullen moeten rekening houden. De rechten en plichten zowel van de school en de leerkrachten als van de leerlingen worden vastgelegd in reglementering. Men zal zich hieraan moeten houden. En aan de ene kant is dit een goede zaak voor de bescherming van de scholier, maar aan de andere kant weet nu ook elke leraar waaraan hij zich moet houden. Deze juridisering vormt dus een kader voor de leerkrachten, zodat zijn taak duidelijker afgeleid is. Volgens Veny past de juridisering van het onderwijs in een bredere maatschappelijke evolutie. De burger legt zich niet meer zo gemakkelijk neer bij de beslissingen van de overheid. De samenleving telt steeds meer hooggeschoolden. Hierdoor verloren de beslissingen van leerkrachten en directies hun onaantastbaarheid. Ouders stappen de laatste jaren gemakkelijker naar de rechtbank om een beslissing van de school aan te vechten (Klasse, 1992, nr. 22, p. 10-13).

Deze evolutie kadert in de bredere maatschappelijke evolutie van klantgerichtheid. Ook scholen moeten alsmaar meer rekening houden met hun klanten, met name de leerlingen, de ouders en alle burgers, die als belastingbetaler de geldschieters van de school zijn (Siebens, 2001, p. 12-13).

Deze responsabilisering gaat echter naar de mening van de bevoorrechte getuigen gepaard met een *verminderde maatschappelijke waardering* van het onderwijs en van leerkrachten. Dit wordt als een belangrijke demotivator beschouwd. Naast deze verminderde waardering van het onderwijs door de buitenwereld worden er eveneens hogere eisen aan het onderwijs en aan leraren gesteld. De school staat niet enkel in voor het onderwijs, maar ook voor een groot deel voor de opvoeding van de leerlingen.

Door het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudies van de Vlaamse Gemeenschap werd in 1995 en 2000 de stelling dat ouders teveel van hun opvoedingsverantwoordelijkheid afwentelen op de school voorgelegd aan leerkrachten. In 1995 aan leerkrachten basisonderwijs, in 2000 aan leerkrachten secundair onderwijs. In 1995 ging 7% van de leerkrachten niet akkoord en beaamde 42% de stelling met aarzeling. In 2000 ging iedereen met de stelling akkoord en slechts 13% met aarzeling (Standaard, 10/08/2001).

De opvoedingstaak van de school weerspiegelt zich in de vakoverschrijdende eindtermen, die men sinds een aantal jaren hanteert in de eerste graad en die recent ingevoerd werden in de tweede en derde graad.

Naast de toenemende verwachtingen vanuit de ouders wordt er ook door andere partijen meer inzet van leerkrachten verwacht. Het bedrijfsleven verwacht dat scholen direct inzetbare krachten aflevert. De overheid verwacht dat de scholen iets doen aan de kansenongelijkheid in de samenleving en dat men leerlingen opvoedt tot burgerzin. Verder schuift de maatschappij een aantal taken, zoals verkeersopvoeding, gezondheidsopvoeding, milieubewustmaking, drugspreventie door naar de school (Schepers, 1999; Brandpunt, juli 1999, p. 298-300).

Ook de *structurele hervormingen* worden door de bevoorrechte getuigen als belangrijke evoluties binnen het onderwijsveld aangehaald. Hierbij worden de vorming van scholengemeenschappen, de hervorming van het gemeenschapsonderwijs en de hervorming van overlegorganen vernoemd. Er heerst een tendens naar decentralisatie en meer autonomie op schoolniveau. Hiertoe zijn er verscheidene overlegorganen opgericht, zoals de participatieraden en de LOC's. Deze organen beogen meer betrokkenheid en inspraak voor de betrokken instanties, zoals ouders, leerkrachten, ... Een rechtvaardiging voor de uitbreiding van de inspraak is de idee dat een sterke participatie van leerkrachten aan het schoolbeleid een positieve invloed zou hebben op de schooleffectiviteit. Uit onderzoek van Verhoeven blijkt echter dat de waardering van de participatieraden door de leerkrachten geen invloed heeft op de studieresultaten of het welbevinden van de leerlingen. Er is dus geen rechtstreeks verband tussen participatie en schooleffectiviteit. Rosenholtz geeft echter een onrechtstreeks verband aan. Zij besloot immers uit haar onderzoek dat een grotere participatie van de leerkrachten aan de besluitvorming in de school leidt tot meer collegiale samenwerking tussen leerkrachten. Op deze manier wordt er dus meer overlegd en worden problemen gemakkelijker besproken. Dit heeft een positief effect op de studieresultaten van de leerlingen, omdat een sterkere betrokkenheid van leerkrachten bij het schoolbeleid ook resulteert in grotere inspanningen met betrekking tot didactische activiteiten (Verhoeven, 1994, p. 162-163).

Tegelijkertijd groepeerde men scholen in scholengemeenschappen met een verhoogde efficiëntie tot doel. Men wil het onderwijsaanbod, dat enorm verbreed werd door de invoering van het VSO (vernieuwd secundair onderwijs) eind jaren '90 rationaliseren en de administratieve last van scholen verminderen. We zien dus een decentralisatie- en een centralisatiebeweging tegelijkertijd. Feit is dat er

gedurende deze twee processen een aantal organen werden opgericht, waarin telkens leerkrachten vertegenwoordigd zijn en waarin de directie zetelt. Vooral voor de directies heeft dit verregaande gevolgen volgens de bevoorrechte getuigen. Deze organen slorpen zoveel van hun kostbare tijd op dat er weinig of geen tijd overblijft voor de pedagogische taken binnen de school. Ook voor de enkele leerkrachten die in deze organen zetelen, betekent dit bijkomend werk door de voorbereiding van, het aanwezig zijn in deze vergaderingen en eventueel door het schrijven van verslagen. Leerkrachten die niet in deze vergaderingen zetelen, zijn echter niet goed op de hoogte van de werking van deze organen volgens de door ons geïnterviewde leerkracht. Ze zouden het ook niet aanvoelen alsof ze meer inspraak gekregen hebben. Eén van de bevoorrechte getuigen stelde zich zelfs vragen bij het nut van de participatieraden. Zij vroeg zich af of het zinvol is dat ouders en andere externe personen inspraak hebben in dit orgaan.

Verder halen de bevoorrechte getuigen aan dat ook binnen de school het overleg meer gestructureerd wordt. Vroeger was de klassenraad ongeveer het enige overlegorgaan. Nu is deze opgesplitst in de toelatingsklassenraad, de begeleidende klassenraad en de delibererende klassenraad. In sommige scholen wordt ook vergaderd samen met de mensen van het CLB rond de opvolging van problemen van leerlingen. Een ander overlegorgaan binnen scholen zijn de *vakwerkgroepen*. Hoewel ze niet decretaal zijn vastgesteld, komen ze op veel plaatsen voor. Deze vakwerkgroepen bestaan uit leerkrachten die hetzelfde vak geven en samen overleggen wat er gegeven wordt en op welke manier. Ze kunnen eveneens de examens en overhoringen op elkaar afstemmen. Het doel van deze werkgroepen is het nastreven van consistentie binnen vakken, zowel horizontaal (voor een zelfde leerjaar) als verticaal (tussen de verschillende leerjaren). Het invoeren van de nieuwe leerplannen, die per graad zijn opgesteld in plaats van per leerjaar noodzaak overleg binnen de graad. Men moet immers bepalen welke leerstof in welk leerjaar gegeven zal worden, zodat de leerstof over de verschillende leerjaren aansluit en zodat alle leerstof gezien is na afloop van de graad. Dit op zich vraagt een verandering in de aanpak van school. Men krijgt immers meer autonomie om de vakken in te vullen. Bovendien zijn de *leerplannen* de laatste jaren een aantal keren gewijzigd en zijn ze in volume toegenomen, wat eveneens implicaties heeft voor leerkrachten.

Ten laatste zijn er volgens de bevoorrechte getuigen nog een aantal *maatschappelijk belangrijke thema's*, zoals milieu en veiligheid, waarmee men ook in de school rekening moet houden. Bijvoorbeeld in laboratoria moet men rekening houden met de veiligheidsvoorschriften en met de milieunormen voor afval van gevaarlijke producten.

Een aantal algemene opmerkingen van de bevoorrechte getuigen betreffende knelpunten binnen het huidige onderwijssysteem handelen over de besparingen die men de laatste tien jaar heeft doorgevoerd in het urenpakket van leerkrachten. Zo wordt het opnemen van de functie van klastitularis niet meer gecompenseerd

met uren, evenals het bijwonen van de klassenraden, de verplaatsing tussen twee scholen, het geven van het vak Nederlands, ... Bovendien wordt er meer en meer gebruik gemaakt van de plage-uren, zodat de lesopdracht van leerkrachten het normale urenpakket overstijgt. Hiernaast moet men nog met alle extra taken rekening houden, die leerkrachten buiten hun onderwijsopdracht op school moeten vervullen, zoals leerlingenbegeleiding, vergaderingen, toezicht, begeleiding van excursies buiten de schooluren, ... Deze taken zijn in tijdsbesteding enorm toegenomen. Ze gebeuren op vrijwillige basis en worden niet gecompenseerd, maar horen toch fundamenteel bij het lerarenberoep en zouden dus mee gewaardeerd moeten worden. Hierbij doelt men niet direct op waardering in termen van meer geld. Hetgeen de meeste leerkrachten aantrekkelijker lijkt, is compensatie van het opnemen van extra taken met uren uit de lesopdracht. Ook appreciatie binnen de school door de directie en de collega's betekent zeer veel voor leerkrachten. De extra inspanningen van leerkrachten worden als vanzelfsprekend beschouwd, zodat men er weinig appreciatie voor krijgt.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat de taak van leerkrachten de laatste jaren verzwaard is, enerzijds door het opheffen van een aantal compensatie-uren, waardoor het aantal uren binnen de lesopdracht voor veel leerkrachten uitgebreid is en anderzijds doordat de taken naast de lesopdracht gegroeid zijn en er een aantal taken, zoals de pedagogische taken met betrekking tot de vakoverschrijdende eindtermen, zijn bijgekomen. Deze extra taken worden niet door elke leerkracht opgenomen, wat voor een grote differentiatie in takenpakket zorgt tussen leerkrachten. Het is niet altijd duidelijk welke taken tot het takenpakket van leerkrachten behoren. Er is een enorm gemis aan een functiebeschrijving. Het enige dat omschreven is, is de lesopdracht zelf, dus het aantal uren dat men moet lesgeven, waarvan een aantal uren kunnen omgezet worden in BPT-uren (uren voor bijzondere pedagogische taken) voor het uitvoeren van andere taken. Over de taken die men niet kan compenseren met BPT-uren, staat niets geschreven. Deze toestand werkt de ongelijke situatie tussen leerkrachten in de hand. Een functiebeschrijving zou de ongelijkheden tussen leerkrachten voor een deel kunnen wegwerken.

Een ander punt met directe invloed op de lesopdracht van de leerkrachten is het *lerarentekort*. Voor bepaalde vakken als wiskunde, informatica, godsdienst, ... worden moeilijk leerkrachten gevonden. Het probleem is het grootst wanneer er leerkrachten wegvallen tijdens het schooljaar, maar doet zich ook voor bij het begin van het schooljaar. De verschillende oplossingen voor dit probleem zetten de leerkrachten op verschillende wijze onder druk. Enerzijds worden leerkrachten ingezet om vakken te geven waarvoor zij niet het vereiste bekwaamheidsbewijs hebben. Dit brengt stress teweeg bij de leerkracht zelf die zich niet competent genoeg voelt voor het geven van het vak en brengt eveneens de kwaliteit van het onderwijs in gevaar. Anderzijds wordt er een beroep gedaan op het lerarenkorps van de school om de onopge vulde uren in te vullen. Dit komt dan nog eens bovenop de taken van de leerkrachten met een extra belasting tot gevolg.

Aansluitend hierbij werd aangegeven dat er een groot verschil bestaat in mentaliteit tussen leerkrachten. Sommige bevoorrechte getuigen spreken van het onderscheid tussen de maximalisten en de minimalisten. De maximalisten zijn leerkrachten die met hart en ziel voor het onderwijs gekozen hebben. Zij bekijken hun job ruimer dan het lesgeven op zich en nemen veel extra taken op om de schoolwerking te ondersteunen en de leerlingen maximaal te begeleiden. De minimalisten - en deze komen volgens sommige gesprekspartners meer en meer voor - proberen hun job te beperken tot het lesgeven zelf en nemen zo weinig mogelijk taken daarbuiten op zich. Zij hebben wegens pragmatische redenen gekozen voor het onderwijs. De fabel in de publieke opinie dat 'leerkrachten slechts 25 uur per week moeten werken' schiept valse verwachtingen ten aanzien van een loopbaan in het onderwijs. Het zijn ook veelal personen die voordien in een andere studierichting gefaald hebben en voor het onderwijs gekozen hebben in tweede plaats. Niet zozeer het scholingsniveau van deze personen, maar het gebrek aan motivatie speelt hierbij een rol. Het verhaal van de maximalisten tegenover de minimalisten loopt in een spiraal. Het zijn de maximalisten die vrijwillig een aantal taken op zich nemen. Zij zullen ook altijd het eerst door de directie aangesproken worden voor het vervullen van extra taken of sleutelposities in de school, aangezien de directie dan zeker is dat de taken behoorlijk vervuld worden. Op deze manier wordt de kloof tussen de minimalisten en de maximalisten enkel groter en zullen de minimalisten zich zeker niet betrokken voelen bij de school. Anderzijds zijn het dan ook de gemotiveerde leerkrachten die de school het hardst nodig heeft, die het eerst geveld worden door stress en burn-out.

Tot slot werd door verschillende gesprekspartners aangehaald dat maatregelen, die door de overheid werden genomen om de belasting van leerkrachten te verlagen, niet het beoogde effect hebben, omdat ze in een organisatie worden geïmplementeerd die er niet aan aangepast is. Men houdt teveel vast aan het oude. Hiervoor is een mentaliteitswijziging noodzakelijk. Een bijkomend probleem volgens een aantal bevoorrechte getuigen bij de invoering van vernieuwingen binnen het onderwijs is dat men niet de nodige middelen ter beschikking stelt om de vernieuwingen volledig door te voeren.

Besluitend uit de gesprekken met de bevoorrechte getuigen kunnen we stellen dat het onderwijs het laatste decennium een heel aantal evoluties ondergaan heeft. Deze situeren zich op verschillende niveaus. Inhoudelijk zijn er de evoluties zoals informatisering en modularisering en de hervorming van de leerplannen. Binnen de structuur van het onderwijs is er de decentralisatiegolf en de oprichting van de scholengemeenschappen. Dit heeft geleid tot de oprichting van verschillende overlegorganen. Ook binnen de scholen begint er meer en meer een overlegcultuur tot stand te komen. Daarnaast zijn er gedurende het laatste decennium een aantal besparingsmaatregelen getroffen met een directe invloed op de opdracht van de leerkrachten. Ook vanuit de maatschappij werd de druk op het onderwijs

opgevoerd. Een aantal maatschappelijke ontwikkelingen als de individualisering en de juridisering in de samenleving spelen hierin een belangrijke rol.

De gesprekken met de bevoorrechte getuigen hebben ons dus al een heel aantal knelpunten binnen het onderwijs aangegeven. In het volgende punt zullen we trachten deze knelpunten te kaderen met behulp van de wetgeving en een aantal meer objectieve vaststellingen.

3. Regelgeving omtrent de recente evoluties binnen het onderwijs

Sedert 1989 is het onderwijslandschap ingrijpend veranderd. In 1989 zijn de bevoegdheden voor onderwijs overgeheveld van het federale niveau naar het gemeenschapsniveau. De Vlaamse overheid heeft de volgende krachtlijnen voor het onderwijsbeleid vooropgezet: vereenvoudiging en modernisering van de regelgeving, meer autonomie en responsabilisering, schaalvergroting en samenwerkingsverbanden, enveloppefinanciering en een herziening van de rechtspositie van het personeel (Van de Looverbosch, 1997, p. 9-11). Dit beleid heeft geleid tot een aantal hervormingen en nieuwe decreten.

3.1 Lokale autonomie en inspraak

Centraal binnen de recente evoluties in het onderwijs staat de tendens naar meer *autonomie* op lokaal niveau en dus naar meer *participatie* van en *overleg* met alle betrokken instanties bij het beleid. In het besluit van de Vlaamse regering betreffende de procedure en de modaliteiten inzake de lokale autonomie en inspraakregeling in de door de Vlaamse Gemeenschap gesubsidieerde onderwijsinstellingen (31 juli 1990) wordt bijvoorbeeld gespecificeerd: 'Elk voorstel tot vaststelling of wijziging van de criteria voor de aanwending van het lesuren- of lestijdenpakket dient door de inrichtende macht te worden overlegd met de lokale personeelsafvaardiging en met de afvaardiging van de ouders'. Hierbij bestaat de lokale personeelsafvaardiging uit maximum vijf leden van het onderwijzend- of opvoedend hulppersoneel, gezamenlijk samengesteld door de representatieve vakorganisaties. De afvaardiging van de ouders bestaat uit maximum vijf leden, samengesteld door de aan de onderwijsinstelling verbonden oudervereniging(en).

Later werd dit uitgebreid naar een hervorming van de overlegstructuren zowel in het gesubsidieerd onderwijs als in het gemeenschapsonderwijs.

In het decreet betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs (23 oktober 1991) wordt de werking van de *participatieraden* vastgelegd. Dit decreet heeft betrekking op onderwijsinstellingen, die voltijds, gewoon en buitengewoon kleuter-, basis- en secundair onderwijs organiseren en door de Vlaamse Gemeenschap gesubsidieerd worden. In principe wordt in iedere onderwijsinstelling één participatieraad opgericht. Een uitzondering hierop is het oprichten van één participatieraad per pedagogische entiteit, waarbij met een pedagogische entiteit het

geheel van onderwijsinstellingen die afhangen van een zelfde inrichtende macht en die in een zelfde gebouwencomplex zijn gelegen, wordt bedoeld. Een andere uitzondering is het oprichten van één participatieraad voor maximaal drie onderwijsinstellingen samen. Deze onderwijsinstellingen moeten tot één inrichtende macht behoren. Het is ook mogelijk voor verschillende participatieraden om een gemeenschappelijke participatieraad op te richten, bevoegd voor verscheidene onderwijsinstellingen van dezelfde inrichtende macht en gelegen in dezelfde gemeente of binnen een afstand van acht kilometer voor het secundair onderwijs (vier kilometer voor het basisonderwijs). Een laatste mogelijkheid is de gelijkschakeling van de participatieraad met de inrichtende macht, indien de samenstelling van de inrichtende macht gelijkaardig is aan die van de participatieraad en indien de leden van de inrichtende macht op democratische wijze zijn verkozen.

Een participatieraad is samengesteld uit een gelijk aantal vertegenwoordigers van de inrichtende macht, de ouders, het personeel en de lokale gemeenschap. De raad wordt voorgezeten door de directeur van de onderwijsinstelling of door de voorzitter van de directeurs, indien de participatieraad bevoegd is voor meerdere onderwijsinstellingen. De directeur of directeurs hebben in de participatieraad enkel een raadgevende stem.

De participatieraad heeft ten minste een adviesbevoegdheid met betrekking tot de algemene organisatie en werking van de school, de planificatie van de school en de algemene criteria inzake begeleiding en evaluatie van de leerlingen. Er wordt de participatieraad ten minste overlegbevoegdheid verleend met betrekking tot de vaststelling van de criteria voor de aanwending van het lestijdenpakket en de uren-leraar, de vaststelling en de wijziging van het reglement van de school, het door de inrichtende macht georganiseerde leerlingenvervoer, de veiligheid en gezondheid van de leerlingen en de vaststelling en wijziging van het beleidsplan of het beleidscontract dat de samenwerking regelt tussen de school en het centrum voor leerlingenbegeleiding. Onder overlegbevoegdheid wordt het nastreven van een consensus tussen alle partijen bedoeld.

De participatieraad heeft bovendien nog ten minste een informatierecht omtrent aangelegenheden met betrekking tot de evolutie van het leerlingenaantal, de structuur, de organisatie, het beleid en de financiën van de school.

Per inrichtende macht is er door de Vlaamse regering een *participatiecollege* samengesteld. Dit college is bevoegd om bemiddelend op te treden in de participatieraden en om de correcte uitvoering van het decreet te controleren.

Bij de vorming van scholengemeenschappen naar aanleiding van het decreet van 14 juli 1998 is er per scholengemeenschap een participatieraad opgericht, samengesteld uit leden van de participatieraden van de scholen die deel uitmaken van de scholengemeenschap. Deze participatieraad heeft adviesbevoegdheid over de aangelegenheden waarvoor de scholengemeenschap bevoegd is en overlegbevoegdheid inzake de ordening van een rationeel aanbod en de leerlingenoriëntering en -begeleiding. De vorming van scholengemeenschappen wordt verder besproken.

Gelijkaardig aan de overlegstructuren werden er in het decreet van 5 april 1995 *onderhandelingscomités* in het vrij gesubsidieerd onderwijs opgericht. Per school of CLB (centrum voor leerlingenbegeleiding) wordt er door de inrichtende macht een Lokaal OnderhandelingsComité (LOC) opgericht. Hierop gelden dezelfde uitzonderingen als op de oprichting van de participatieraden. Het is dus mogelijk om één LOC op te richten per pedagogische entiteit, één LOC per maximum vijf scholen of één LOC per scholengemeenschap. De LOC's van verschillende scholen kunnen eveneens een gemeenschappelijke LOC oprichten.

In een LOC zetelen een gelijk aantal vertegenwoordigers van de inrichtende macht en van het personeel. De vertegenwoordigers van het personeel zijn vakbondsafgevaardigden op voorwaarde dat de vakorganisatie ten minste 10% van het personeel van de instelling vertegenwoordigt. Indien er meer mandaten dan vakbondsafgevaardigden zijn, worden personeelsleden verkozen. Hiervoor komt iedereen behalve de directeur in aanmerking. De directeur is de permanente adviseur van het LOC, tenzij hij aangeduid wordt als vertegenwoordiger van de inrichtende macht.

Het LOC heeft vier bevoegdheden: informatierecht, onderhandelingsbevoegdheid, toezichtsbevoegdheid en bemiddelingsbevoegdheid. Allereerst heeft het LOC het recht op informatie over alle aangelegenheden die de tewerkstelling van het personeel betreffen, over de inrichtende macht en de school, over het financieel beleid van de school en over gebeurtenissen of beslissingen, die een belangrijke weerslag kunnen hebben voor het personeel. De onderhandelingsbevoegdheid heeft betrekking op alle aangelegenheden wat het personeelsbeleid betreft. Hierover wordt een protocol met een akkoord of de weergave van de standpunten opgemaakt. De LOC's zijn eveneens bevoegd om op de toepassing van de sociale wetgeving en van de sociale en administratieve reglementeringen toe te zien. Bovendien kunnen zij bemiddelen bij elk geschil van collectieve aard.

Naast de oprichting van de LOC's wordt er eveneens een overkoepelend onderhandelingscomité opgericht, dat voorgezeten wordt door de Vlaamse minister bevoegd voor onderwijs. Dit overkoepelend onderhandelingscomité is voor de rest samengesteld uit een afvaardiging van de Vlaamse minister bevoegd voor onderwijs, een afvaardiging van iedere representatieve vakorganisatie en een afvaardiging van iedere representatieve groepering van de inrichtende machten. Er wordt onderhandeld enerzijds over de grondregelen ter zake, namelijk het administratief statuut, de bezoldigingsregeling, de betrekkingen met de vakorganisaties en de inrichtende machten en de organisatie van de sociale diensten en anderzijds over algemene maatregelen van inwendige orde en algemene richtlijnen met het oog op de latere vaststelling van de personeelsformatie of inzake arbeidsduur en organisatie van het werk. De resultaten van deze onderhandelingen worden eveneens opgemaakt in een protocol met het eenparig akkoord of de respectieve standpunten van de partijen.

Ook binnen het *gemeenschapsonderwijs* zijn de structuren hervormd. Deze hervorming gaat echter nog verder dan de hervormingen binnen het gesubsidieerd

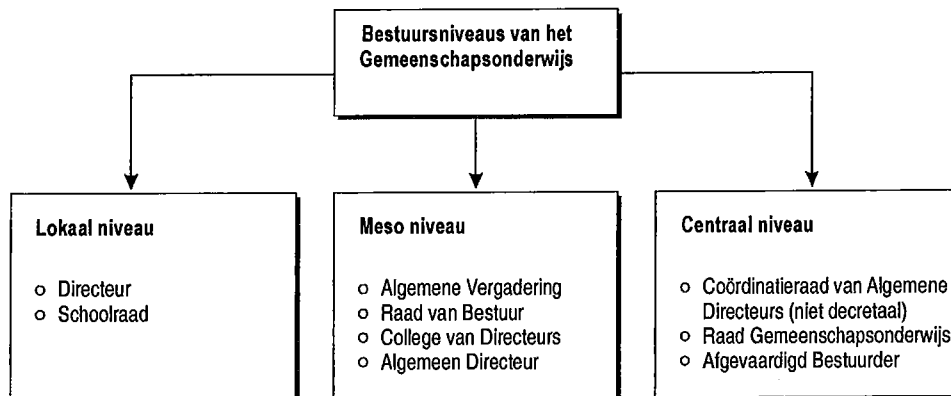
onderwijs. We schetsen hieronder de grote veranderingen. Voor meer details verwijzen we naar het decreet van 14 juli 1998 betreffende het gemeenschapsonderwijs. Het gemeenschapsonderwijs wordt door dit decreet in drie bestuursniveaus verdeeld: het lokale niveau (school), het mesoniveau (scholengroep) en het centrale niveau (Raad van het Gemeenschapsonderwijs). De lokale raden (LORGO's), die opgericht werden door het decreet van 19 december 1988 en die een beperkte bevoegdheid overnamen van het centrale niveau, vallen weg en maken plaats voor de scholengroepen. Deze scholengroepen zijn veel groter dan de lokale raden en hebben eveneens een grotere bevoegdheid. Ze fungeren als lokale inrichtende macht, wat dus een decentralisatiebeweging betekent. In het decreet betreffende het gemeenschapsonderwijs (14 juli 1998) wordt het begrip 'scholengroep' als volgt omschreven: 'Een scholengroep is een geografisch samenhangende entiteit waarin onderwijsinstellingen van alle niveaus en een centrum voor leerlingenbegeleiding kunnen vertegenwoordigd zijn, en die ten minste basisonderwijs en secundair onderwijs aanbiedt'.

Ieder bestuursniveau van de nieuwe structuur heeft zijn eigen *bestuursorganen*. Op lokaal niveau zijn dit de directeur, bijgestaan door een adviserende schoolraad. Deze schoolraad is samengesteld uit vertegenwoordigers van de ouders, van het personeel en van de lokale sociale, economische en culturele milieus. De directeur woont de vergaderingen bij met raadgevende stem. De schoolraad heeft bevoegdheden met betrekking tot het lokale niveau.

Op mesoniveau hebben we zoals hoger vermeld de scholengroepen. Deze worden bestuurd door een algemene vergadering, een Raad van Bestuur, een college van directeurs en een algemeen directeur. Deze organen hebben bevoegdheden inzake algemeen beleid, pedagogisch beleid, personeelsbeleid, materieel en financieel beleid.

Het centrale niveau wordt bestuurd door de Raad van het Gemeenschapsonderwijs en een afgevaardigd bestuurder. Deze organen behouden een deel van de bevoegdheden inzake algemeen beleid, pedagogisch beleid, personeelsbeleid, materieel en financieel beleid. Bovendien houden ze toezicht op de correcte uitoefening van de bevoegdheden door de scholengroepen. Een overzicht van de nieuwe structuur wordt gegeven door onderstaande figuur.

Nieuwe structuur gemeenschapsonderwijs
 Bijzonder decreet gemeenschapsonderwijs 14 juli 1998



Bron: documentatie gemeenschapsonderwijs.

Figuur 3.1 De nieuwe structuur van het gemeenschapsonderwijs

Wat *overlegorganen* betreft is de structuur ook enigszins gewijzigd. Op lokaal niveau werden er drie basiscomités opgericht, per school, per scholengroep en per pedagogische begeleidingsdienst. Verder bestaan er twee tussencomités, één op het niveau van de scholengroep en één op het niveau van de centrale raad. Een belangrijke wijziging hierbij is dat de overlegbevoegdheid van deze organen is veranderd in onderhandelingsbevoegdheid. Overleg eindigt in een advies en is dus niet bindend. Een beslissing die afwijkt van het advies moet echter wel goed gemotiveerd worden. Onderhandeling daarentegen eindigt in een protocol en is bindend. Dit geeft de comités een grotere invloed op het beleid.

De tendens naar meer inspraak van de verschillende betrokkenen in het beleid zet zich ook binnen de school voort. Hierin zien we meer overleg tussen directie en leerkrachten en tussen leerkrachten onderling, maar ook meer inspraak van ouders en leerlingen in zaken die hen aanbelangen. In veel scholen bestaat er een oudervereniging en een leerlingenraad (78%). Alle ouderverenigingen van een zelfde onderwijsnet ressorteren onder één koepelorganisatie. In het decreet van 5 juni 1996 wordt financiële steun voorzien voor ouderverenigingen op voorwaarde dat deze binnen het officiële en gesubsidieerd officiële net enerzijds en deze binnen het vrij gesubsidieerde net anderzijds beslissen samen te werken. De financiële vergoeding bestaat uit een basisvergoeding voor administratieve taken, projectgebonden financiële ondersteuning op jaarbasis en een maximum van vijf leerkrachten toegewezen aan de organisaties voor de bevordering van de ouderschoolrelatie (Verhoeven, 2000, p. 48-49). Ook voor de leerlingenraden bestaan er koepelverenigingen. Degene die erkend worden door de Vlaamse Gemeenschap

komen in aanmerking voor subsidies. Deze subsidies dienen te worden aangewend voor werkingsuitgaven, personeelsuitgaven en voor uitgaven inzake projecten. De eerste leerlingenkoepelvereniging, het VSK (Vlaamse Scholierenkoepel) werd in 1997-1998 opgericht door het VVS (Vereniging voor Vlaamse Studenten). Het VSK komt op voor de belangen van de scholieren in het secundair onderwijs (Verhoeven, 2000, p. 49-50).

3.2 Organisatie secundair onderwijs

Wat de *organisatie van het secundair onderwijs* betreft werden er enkele wijzigingen vastgelegd in het decreet betreffende het onderwijs-II van 31 juli 1990. Deze wijzigingen hebben betrekking op de structuur en de organisatie van de studies secundair onderwijs en het pakket uren-leraar. De structuur van het voltijds secundair onderwijs bestaat uit drie graden die elk twee leerjaren omvatten. Het eerste leerjaar van de eerste graad wordt opgedeeld in twee leerjaren. Eén algemeen en één voor leerlingen die behoefte hebben aan aangepast onderwijs. In dit eerste jaar worden geen onderwijsvormen, basisopties of beroepenvelden onderscheiden. In het tweede jaar van de eerste graad wordt een leerjaar georganiseerd waarin basisopties worden onderscheiden en een beroepsvoorbereidend leerjaar, waarin beroepenvelden worden onderscheiden. Vanaf het eerste leerjaar van de tweede graad worden onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO) georganiseerd. In elk leerjaar van de tweede en derde graad worden opties onderscheiden. In sommige gevallen kan nog een derde leerjaar georganiseerd worden in de derde graad. In het BSO komt mogelijk nog een vierde graad voor.

Aan elke onderwijsinstelling wordt een pakket uren-leraar toegekend. Dit pakket is opgebouwd uit een aantal uren-leraar voor het onderwijzen van vakken (met uitzondering van de vakken godsdienst, niet-confessionele zedenleer, cultuurbeschouwing en eigen cultuur en religie), een aantal uren-leraar die geen lessen zijn, bestemd voor andere prestaties (met uitzondering van pedagogische ondersteuning) en een aantal uren-leraar voor het onderwijzen van de vakken godsdienst, niet-confessionele zedenleer, cultuurbeschouwing en eigen cultuur en religie (decreet betreffende het onderwijs-II, 31/07/1990). Dit pakket wordt door de school vrij aangewend voor de toewijzing van de opdrachten aan het onderwijzend personeel. Op het principe van de vrije aanwending staan er evenwel de volgende beperkingen.

1. De uren bestemd voor het onderwijzen van de vakken godsdienst, niet-confessionele zedenleer, cultuurbeschouwing en eigen cultuur en religie mogen uitsluitend voor deze vakken aangewend worden, hetzij als lessen, hetzij als uren die geen lessen zijn.
2. In principe kan slechts 3% van het aanwendbare urenpakket besteed worden aan bijzondere pedagogische taken (BPT). Dit maximum kan overschreden worden mits akkoord van het bevoegde overleg- of onderhandelingsorgaan.

3. Bij de aanwending van het urenpakket dient steeds rekening gehouden te worden met de goedgekeurde leerplannen (Omzendbrief 31/07/1998).

De inrichtende machten beschikken eveneens over een pakket uren-leraar, dat ze zelf kunnen verdelen over de instellingen. Dit biedt hen de mogelijkheid om op planmatige wijze het onderwijsaanbod rationeel te herschikken. De niet-ingerichte uren-leraar kunnen door instellingen overgedragen worden naar het volgend schooljaar mits ze aan een aantal voorwaarden voldoen. Het gaat om maximum 2% van het aantal aanwendbare uren-leraar in dat schooljaar, de overdracht moet uiterlijk op 15 september van dat schooljaar vastgelegd worden en ze mogen enkel in het volgend schooljaar aangewend worden.

Ter verduidelijking geven we hieronder in tabel 3.1 de *vereiste prestaties* van leerkrachten met volledig leerplan weer. In het gewoon secundair onderwijs moeten leerkrachten algemene, technische en kunstvakken in de eerste graad tussen 22 en 24 uren per week presteren, in de tweede graad tussen 21 en 23 uren en in de derde graad tussen 20 en 22 uren. Leerkrachten praktische vakken moeten zowel in de tweede als in de derde graad tussen 30 en 33 uren presteren. In het buitengewoon secundair onderwijs moeten leerkrachten algemene en sociale vorming (ASV) tussen 22 en 24 uren en leerkrachten beroepsgerichte vorming tussen 24 en 28 uren presteren (Heyvaert & Janssens, 2000, p. 172).

Tabel 3.1 Vereiste prestatie van leerkrachten met volledig leerplan

Onderwijsniveau	Graad	Ambt	Prestatie	
			Minimum	Maximum
Voltijds secundair onderwijs	3e graad	Leraar algemene vakken		
		Leraar technische vakken	20	22
		Leraar kunstvakken		
	2e graad	Leraar praktische vakken	30	33
		Leraar algemene vakken		
		Leraar technische vakken	21	23
		Leraar kunstvakken		
		Leraar praktische vakken	30	33
		Leraar algemene vakken		
	1e graad	Leraar technische vakken	22	24
		Leraar kunstvakken		
		Leraar praktische vakken	22	24
Buitengewoon secundair onderwijs	Opleidingsvormen 1, 2 en 3	Leraar algemene en sociale vorming	22	24
		Leraar beroepsgerichte vorming	24	28

Bron: Heyvaert en Janssens, 2000, p. 172.

De uren verschil tussen de minimum- en de maximumprestatie noemt men plageuren. Dit zijn flexibele uren die geen overuren zijn. Overuren zijn de uren die worden gepresteerd boven het maximum aantal uren.

In het decreet betreffende het onderwijs-II van 31 juli 1990 werd eveneens gespecificeerd dat de *werkingsmiddelen* voor het gesubsidieerd onderwijs tegenover deze van het gemeenschapsonderwijs worden opgetrokken. In het gesubsidieerd onderwijs moeten de werkingmiddelen per regelmatige leerling gemiddeld 76% bedragen van deze in het gemeenschapsonderwijs in het jaar 2007. Dit betekent een forse stijging van de werkingmiddelen voor het gewoon secundair en deeltijds beroepssecundair onderwijs in het gesubsidieerd onderwijs en een verhoging van de werkingmiddelen voor het buitengewoon secundair onderwijs in het gemeenschapsonderwijs.

Het decreet houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs van 14 juli 1998 houdt, zoals de titel doet vermoeden, een heel aantal maatregelen in. Ten eerste is er de eerste aanzet tot *modularisering* van het onderwijs. In het decreet wordt gespecificeerd dat het voltijds en deeltijds beroepssecundair onderwijs, opleidingsvorm 4 van het buitengewoon beroepssecundair en opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs volgens een modulair stelsel georganiseerd kunnen worden. De definitieve invoering van de modularisering wordt voorafgegaan door een experimentele fase. Dit wordt gespecificeerd in het Besluit van de Vlaamse regering houdende invoering van een experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel. Het experiment kan plaatsvinden vanaf het schooljaar 2000-2001 tot en met het schooljaar 2006-2007 en is vastgesteld op een maximum van dertig projecten. Scholen kunnen hun kandidatuur stellen mits een aantal voorwaarden. Het voltijds modulair onderwijs wijkt af van het huidige systeem in de zin dat het wordt georganiseerd per studiegebied, die de structuur van graden en leerjaren vervangt. Elk studiegebied bundelt een reeks opleidingen en elke opleiding is opgebouwd uit een aantal modules. Het deeltijds modulair onderwijs is op dezelfde manier opgebouwd uit opleidingen met modules. Bij het beëindigen van een module wordt er door de delibererende klassenraad een deelcertificaat uitgereikt aan de geslaagde leerlingen. Na het behalen van alle deelcertificaten van een bepaalde opleiding ontvangt de leerling een certificaat van de desbetreffende opleiding. Het experiment zal na één schooljaar binnen de school worden geëvalueerd voor eventuele bijsturing en na twee schooljaren globaal worden geëvalueerd met het oog op de invoering.

Aan het HIVA werd in 1996 een OBPWO-onderzoek uitgevoerd waarin allereerst een aantal modulaire systemen uit het buitenland onder de loep gehouden werden en vervolgens het te volgen traject naar modularisering in Vlaanderen werd uitgetekend. De beoogde effecten van modularisering zijn het streven naar een hoger rendement van het beroepsgericht onderwijs en een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Uit de studie bleek dat modularisering inderdaad een oplossing kan zijn voor de demotivering van leerlingen, wanneer men bij het afronden van een module een deelcertificaat krijgt toegekend. Op deze ma-

nier verwerft men stapsgewijs een diploma en kan men op een vlotte wijze in en uit het onderwijs stappen. Het toekennen van deelcertificaten kan er eveneens voor zorgen dat vroegtijdige schoolverlaters met hun deelcertificaten terecht kunnen op de arbeidsmarkt. Het modulair systeem werkt echter niet steeds motivatiebevorderend. Een belangrijke voorwaarde is een degelijk uitgebouwd begeleidingssysteem, anders kunnen de leerlingen het noorden kwijtraken in de flexibiliteit. De verbeterde aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt wordt vooral bereikt indien de modules ontwikkeld worden met voldoende overleg tussen de verschillende partijen (Van Valckenborgh et al., 2001, p. 44-48).

Een tweede belangrijke maatregel in het decreet van 14 juli 1998 is de invoering van een *rationalisatienorm*. Elke instelling die de rationalisatienorm niet bereikt op 1 februari van het voorgaand schooljaar dient ofwel over te gaan tot geleidelijke afbouw ofwel te fusioneren met een andere instelling. Zoals hierboven reeds aangehaald werd bij de vorming van scholengemeenschappen, wordt voor instellingen die deel uitmaken van een scholengemeenschap de rationalisatienorm verminderd met 15%. Deze maatregel heeft tot doel de kleine niet-rendabele scholen te doen verdwijnen. Bovendien stelt artikel 10 van hetzelfde decreet dat de Vlaamse Gemeenschap geen enkele nieuwe instelling kan financieren of subsidiëren. Enkel een nieuwe instelling, die ontstaat door middel van de splitsing van een bestaande instelling kan worden gefinancierd onder bepaalde voorwaarden.

Een laatste maatregel met betrekking tot het onderwijzend personeel beoogt een *inkrimping van het onderwijzend personeel* door middel van een besparing van 2,5% op het lestijdenpakket tegen het schooljaar 2004-2005. Deze maatregel werd in CAO V opnieuw geschrapt om te vermijden dat de werklust nog eens bijkomend verzwaaard zou worden. Het werd echter nog niet bij decreet vastgelegd.

3.3 Hervorming inspectie

Een andere structurele hervorming binnen het onderwijs is de *hervorming van de inspectie*. Op gemeenschapsniveau wordt er een onderwijsinspectie en een inspectie voor de centra voor leerlingenbegeleiding georganiseerd door het ministerie van de Vlaamse gemeenschap bevoegd voor onderwijs. Op het niveau van de inrichtende machten worden pedagogische begeleidingsdiensten opgericht. Er bestaat een fundamenteel verschil tussen de inspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten. De eerste heeft een controlefunctie, de tweede een adviserende en begeleidende functie.

In het decreet betreffende de inspectie, Dienst voor Onderwijsontwikkeling en pedagogische begeleidingsdiensten van 17 juli 1991, worden de bevoegdheden van beiden vastgelegd.

De *onderwijsinspectie* licht periodiek scholen door. Daarbij controleert ze of de minimumlessenroosters in acht genomen worden, of de goedgekeurde leerplannen gerealiseerd worden en of de eindtermen en ontwikkelingsdoelen nagestreefd worden. Ze houdt ook toezicht op de toepassing van de taalwetgeving, de hygiëne

en de staat van de lokalen, het didactisch materiaal en de schooluitrusting. De inspectie kan eveneens advies geven omtrent financiering en beleid.

De onderwijsinspectie is evenwel niet bevoegd voor de controle op de gebruikte pedagogische methoden of voor de inspectie van de vakken godsdienst en niet-confessionele zedenleer.

Het verdict van de inspectie is voor scholen belangrijk, aangezien de financiering van de school ervan afhangt.

De centra voor leerlingenbegeleiding worden periodiek doorgelicht door een visitatiecommissie. Deze visitatiecommissie bestaat uit de inspectie van de centra voor leerlingenbegeleiding, aangevuld door externen. Ze controleert de uitvoering van het beleidsplan of het beleidscontract en de controle op het kwaliteitsbeleid.

De *pedagogische begeleidingsdiensten* worden opgericht door de inrichtende machten. Ze hebben de volgende opdrachten: externe ondersteuning van onderwijsinstellingen volgens het eigen pedagogisch concept, onder meer bij het opstellen van het schoolwerkplan; ontwikkelen van initiatieven ter bevordering van de onderwijskwaliteit van onderwijsinstellingen; stimuleren van initiatieven ter versterking van de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden van de onderwijsinstellingen; opstellen van een jaarlijks begeleidingsplan; opstellen van een jaarverslag van de activiteiten. Onderwijsinstellingen en inrichtende machten kunnen zich als vragende partij wenden tot de pedagogische begeleidingsdienst van de inrichtende macht voor begeleiding op organisatieniveau, maar ook op individueel niveau. Er wordt dan een begeleidingsproces opgestart. De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen ook diverse schooloverstijgende initiatieven organiseren, op basis van een eigen aanbod.

3.4 Centra voor leerlingenbegeleiding

Ook de *centra voor leerlingenbegeleiding* (CLB) is een nieuwe structuur, die bestaat sedert 1 september 2000. Hierin worden de vroegere psychomedische sociale centra (PMS-centra) en het medisch schooltoezicht (MST) samengevoegd. Naast deze structurele wijziging heeft er tegelijkertijd een schaalvergroting plaatsgevonden. De 300 centra voor PMS en MST zijn immers gefusioneerd in 75 CLB's. De opdracht van de CLB's is bepaald in het decreet van 1 december 1998. Een CLB is een dienst waarop leerlingen, ouders, leerkrachten en schooldirecties een beroep kunnen doen voor informatie, hulp en begeleiding. De werking van de CLB is dus vraaggestuurd en begeleiding kan enkel opgestart worden mits toestemming van de ouders of de leerling zelf. Hierop bestaan twee uitzonderingen, namelijk in het geval van spijbelgedrag en bij sommige medische onderzoeken en inentingen. De CLB beschikt over een multidisciplinair team, dat als hoofdopdracht heeft het welbevinden van leerlingen te bevorderen doorheen hun schoolloopbaan. Een CLB is op vier domeinen actief: het leren en studeren; de schoolloopbaan; de preventieve gezondheidszorg; de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tussen een school en een CLB wordt een beleidsplan of -contract opgesteld voor de duur van drie schooljaren. Hierin wordt de samenwerking tussen school en CLB wat infrastructuur, contactmomenten, gezamenlijke activiteiten betreft, vastgelegd.

Bij de oprichting van de CLB's heeft men ook de inhoudelijke benaderingswijze van leerlingenbegeleiding gewijzigd. Vroeger lag de nadruk op algemeen toezicht, terwijl de nadruk nu meer op geïndividualiseerd, multidisciplinaire begeleiding ligt. Dit kadert in de algemene evolutie binnen het onderwijs naar zorgverbreding en differentiatie.

In het besluit van de Vlaamse regering van 28 augustus 2000 tot bepaling van sommige opdrachten van de centra voor leerlingenbegeleiding wordt vastgelegd op welke manier de samenwerking tussen de CLB en de school moet verlopen. De CLB die een beleidscontract biedt de scholen waarmee het een samenwerkingscontract heeft afgesloten schoolondersteuning, coördinatie met externe diensten en ondersteuning op het vlak van het opvangen van kansarmoede. Wat schoolondersteuning betreft onderneemt de CLB de nodige acties om de schoolinterne leerlingenbegeleiding te ondersteunen en te optimaliseren. Dit wil zeggen dat de eerstelijnsleerlingenbegeleiding taak van de school is, waarbij ze hulp kunnen krijgen van de CLB.

3.5 Vorming scholengemeenschappen

Een volgende structurele wijziging, die we hier willen bespreken is de vorming van *scholengemeenschappen*. Deze wordt gespecificeerd in het decreet houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs van 14 juli 1998. Een scholengemeenschap omvat één of meer instellingen die al dan niet behoren tot dezelfde inrichtende macht en/of hetzelfde onderwijsnet. Scholengemeenschappen worden op vrijwillige basis gevormd en gelden voor een periode van zes schooljaren. Een scholengemeenschap valt onder de verantwoordelijkheid van de betrokken inrichtende macht(en). Voor de geografische vorming van scholengemeenschappen werden 44 onderwijszones vastgelegd. De hoofdvestigingsplaats van elke betrokken school moet gelegen zijn in één onderwijszone. Hierop zijn een aantal uitzonderingen toegestaan. Voor meer details verwijzen we naar het decreet 14 juli 1998. Ook het maximum aantal scholengemeenschappen is vastgesteld in het decreet. Voor het gemeenschapsonderwijs is dit maximum 80 scholengemeenschappen, voor het gesubsidieerd officieel onderwijs maximum 29, voor het gesubsidieerd confessioneel vrij onderwijs maximum 120 en voor het gesubsidieerd niet-confessioneel vrij onderwijs maximum 5.

De oprichting van de scholengemeenschappen heeft een tweeledig doel. Ten eerste wil men door scholen te groeperen, de administratie van de verschillende scholen bundelen en uit handen van de scholen nemen en op deze manier de administratieve overlast verminderen. Een tweede doel is het verzekeren van een rationeel onderwijsaanbod binnen geografische gebieden. Hierdoor wil men de

wildgroei aan studierichtingen beperken en er tegelijkertijd voor zorgen dat elke leerling in Vlaanderen toegang heeft tot de studierichting van zijn keuze op een redelijke afstand van zijn woonplaats.

In het decreet van 14 juli 1998 worden een aantal bevoegdheden van scholengemeenschappen genoemd. Het gaat hier om afspraken over de ordening van een rationeel onderwijsaanbod, afspraken over een objectieve leerlingenoriëntering en -begeleiding en samenwerking met een CLB, afspraken over het personeelsbeleid en afspraken over de vaststelling van de criteria en de aanwending van de wekelijkse uren-leraar. Bovendien brengt de scholengemeenschap advies uit inzake investeringen in schoolgebouwen en infrastructuur. De scholengemeenschappen kunnen ook een samenwerkingsakkoord sluiten met een instelling voor buitengewoon secundair onderwijs en met instellingen voor basisonderwijs, deeltijds kunstonderwijs of volwassenenonderwijs.

Het toetreden tot een scholengemeenschap gebeurt op vrijwillige basis. Om dit te stimuleren zijn er een aantal voordelen aan verbonden. Zo wordt voor instellingen die tot een scholengemeenschap behoren de gewone rationalisatienorm (zie verder) per instelling met 15% verminderd. Bovendien kan men tussen instellingen binnen scholengemeenschappen en zelfs tussen scholengemeenschappen van dezelfde inrichtende macht uren-leraar overdragen en herverdelen.

3.6 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen

De *eindtermen* van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs werden vastgelegd in het besluit van de Vlaamse regering van 20 juni 1996. Ze traden in werking vanaf 1 september 1997. Deze van de tweede en de derde graad werden vastgelegd in het besluit van de Vlaamse regering van 23 juni 2000. Ze traden progressief in werking vanaf het schooljaar 2001-2002. Voor de tweede en derde graad worden de eindtermen onderverdeeld in vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen. Tot de laatste behoren leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieueducatie, muzisch-creatieve vorming en technisch-technologische vorming.

De bepalingen omtrent de omvorming van de eindtermen in leerplannen worden vastgesteld in de besluiten van de Vlaamse regering tot vaststelling van de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten van de leerplannen voor het secundair onderwijs van 3 juni 1992 en 26 november 1996. De leerplannen, die de vakgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen op een herkenbare manier bevatten, worden uitgewerkt door de inrichtende machten. Een leerplan bestaat uit de bepaling van de leerlingengroep en een beschrijving van de beginsituatie; de algemene doelstellingen voor het einde van het leerjaar of van de graad waarvoor het leerplan bestemd is; een opsomming van de leerinhouden; de minimale materiële vereisten. De beginsituatie vermeldt de eisen (diploma's of voorkennis en bekwaamheid) aan dewelke de cursisten moeten voldoen om de studierichting te volgen. De doelstellingen vermelden de verwachte bekwaamheid van de cursist

op basis van de aangeboden leerinhouden. Deze doelstellingen worden onderverdeeld in verschillende groepen. Enerzijds zijn er algemene doelstellingen en specifieke leerplandoelstellingen. Anderzijds spreekt men van basis- en uitbreidingsdoelstellingen. De basisdoelstellingen komen overeen met de eindtermen. De inrichtende machten mogen de basisdoelstellingen uitbreiden, maar de uitbreiding moet verantwoord zijn op het beoogde niveau en binnen de beschikbare tijd. De leerinhouden bepalen op welke domeinen van wetenschap, technologie of techniek de doelstellingen betrekking hebben (Omzendbrief 17/01/1994).

De inspectie beoordeelt de leerplannen en brengt een advies uit aan de Vlaamse regering, die uiteindelijk bevoegd is voor de goedkeuring van de leerplannen.

3.7 Geïntegreerd secundair onderwijs

Het *geïntegreerd onderwijs* (GON) betekent een aanzienlijke stap voorwaarts in de integratie van het buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs. Het betreft namelijk een samenwerking tussen het gewoon secundair en het buitengewoon onderwijs. De bedoeling is om leerlingen met een handicap en/of leer- en opleidingsmoeilijkheden tijdelijk of permanent, gedeeltelijk of volledig de lessen of activiteiten te laten volgen in een school voor gewoon secundair onderwijs met hulp vanuit een school voor buitengewoon onderwijs die daartoe aanvullende lestijden of lessen en/of aanvullende uren en via de werkingsmiddelen een integratietoelage of -krediet krijgt (artikel 20, paragraaf 1, decreet betreffende het onderwijs-VIII, 15 juli 1997). Indien de leerling het gehele schooljaar de lessen en activiteiten in het gewoon secundair onderwijs volgt, spreekt men van permanente integratie. De integratie is volledig wanneer hij alle lessen of activiteiten in het gewoon secundair onderwijs volgt. Voor de toelatingsvoorwaarden en verdere bepalingen verwijzen we naar het decreet betreffende het onderwijs-VIII van 15 juli 1997. Het GON werd als experiment opgestart in 1980. Het raamwerk werd in 1986 in de wet ingebouwd en in 1996 werd bij decreet het recht van elk kind met bijzondere noden op GON verankerd. Het aantal leerlingen in het GON is gestegen van 202 in 1990 tot 344 in 1999. Dit is een stijging van 70,3%, wat beduidend meer is dan de stijging van het aantal leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs van 14,3% in dezelfde periode (Verhoeven, 2000, p. 229-231).

3.8 Beroepsprofielen leraren

Sinds 1 september 1997 moeten de lerarenopleiders hun opleidingsprogramma's opstellen op basis van basiscompetenties die afgeleid worden uit de *beroepsprofielen*. In 1996 werden in het decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing de begrippen beroepsprofielen en basiscompetenties vastgelegd. 'Het beroepsprofiel van een leraar is de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes van de leraar bij zijn beroepsuitoefening.' Het bestaat minstens uit twee basiscomponenten, een aantal gemeenschappelijke beroepsvereisten voor alle le-

raarstypes en een aantal specifieke beroepsvereisten. Door de Vlaamse regering wordt op advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) voor elk leraarstype een beroepsprofiel bepaald. De voorstellen daartoe worden ontwikkeld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. De onderwijsvisie waarvoor de DVO heeft geopteerd is een emancipatorische en een leerlinggerichte onderwijsvisie die ook aan de basis lag van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Het doel is de leerlingen op te voeden 'tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, binnen de contouren van een democratische samenleving, met ontplooiingskansen voor eenieder, in relatie dus tot de andere'. Dit werpt meteen een ander licht op de opdracht van de leraar. Het afstandelijke moet plaats maken voor communicatie, dialoog en engagement (Aelterman, 1998, p. 171-172).

Om de nieuwe rol van de leerkracht te specificeren heeft men *basiscompetenties* opgesteld. Deze worden rechtstreeks afgeleid van het beroepsprofiel. 'De basiscompetenties van de leraar zijn de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes, waarover iedere afgestudeerde moet beschikken om op een volwaardige manier als beginnende leraar te fungeren.' De basiscompetenties worden op dezelfde manier bepaald door de Vlaamse regering als de beroepsprofielen. De lerarenopleiders bepalen op hun beurt het opleidingsprogramma op basis van de basiscompetenties.

Een laatste belangrijk punt in het decreet van 16 april 1996 is de ondersteuning van de leraar in zijn loopbaan. Hierbij wordt bepaald dat de school verantwoordelijk is voor de organisatie van de aanvangsbegeleiding voor beginnende leerkrachten. De inrichtende macht moet er bovendien zorg voor dragen dat de leraar ook voor verdere professionalisering ondersteuning krijgt. Met professionalisering wordt het verbreden en uitdiepen van de basiscompetenties bedoeld.

De beroepsprofielen voor leerkrachten worden bepaald door het besluit van de Vlaamse regering betreffende de beroepsprofielen van de leraren van 29 september 1998. Gemeenschappelijk voor alle leraren zijn:

- typefunctie 1: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen;
- typefunctie 2: de leraar als opvoeder;
- typefunctie 3: de leraar als inhoudelijke expert;
- typefunctie 4: de leraar als organisator;
- typefunctie 5: de leraar als innovator/onderzoeker;
- typefunctie 6: de leraar als partner van ouders/verzorgers;
- typefunctie 7: de leraar als lid van een schoolteam;
- typefunctie 8: de leraar als partner van externen;
- typefunctie 9: de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap;
- typefunctie 10: de leraar als cultuurparticipant.

De invulling van deze gemeenschappelijke functietypes verschilt naargelang het leraarstype.

Naast deze typefuncties worden er nog een aantal beroepshoudingen gespecificeerd die men in elke typefunctie moet aannemen. Het gaat om de volgende:

- beslissingsvermogen;
- relationele gerichtheid;
- kritische ingesteldheid;
- leergierigheid;
- organisatievermogen;
- zin voor samenwerking;
- verantwoordelijkheidszin;
- creatieve gerichtheid;
- flexibiliteit;
- gerichtheid op adequaat en correct taalgebruik en communicatie.

Dit alles geeft een aanwijzing voor de veranderende rol van leerkrachten. Terwijl de leraar vroeger vooral de rol van didacticus moest vervullen, heeft hij nu een meer begeleidend en coachende rol en ligt de nadruk vandaag meer op het zelfstandig leren van leerlingen.

3.9 Nascholing

Belangrijk voor het thema nascholing is het decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing. Hierin wordt voor elke onderwijsinstelling een *budget voor nascholing* voorzien door de Vlaamse Gemeenschap. Dit budget is bestemd voor nascholing op initiatief van de scholen, op initiatief van de ARGO en vzw's van de inrichtende machten, op initiatief van de Vlaamse regering en op initiatief van de navormingscentra. Het bedrag van het budget wordt berekend op basis van het aantal organieke betrekkingen in de school op 1 februari van het voorgaande begrotingsjaar.

De minister, samen met de directieraad van het departement, bepaalt elke jaar een aantal prioritaire nascholings thema's. Deze ondersteunen de implementatie van onderwijshervormingen of geven gevolg aan nascholingsbehoeften die niet of niet voldoende worden ingevuld door het nascholingsaanbod (besluit van de Vlaamse regering tot regeling van de procedure voor de toewijzing van nascholingsprojecten op initiatief van de Vlaamse regering, 22 oktober 1996).

Specifiek met betrekking tot de nieuwe media besliste de Vlaamse regering regionale expertisenetwerken de opdracht te geven een vraag- en aanbodgestuurde nascholing uit te werken. Artikel 3 van het besluit van de Vlaamse regering houdende regeling van de procedure en voorwaarden voor het verzekeren van een nascholingsaanbod in het kader van het beleid rond de nieuwe media van 10 december 1999 omschrijft het begrip als volgt: 'Regionale expertisenetwerken zijn allerlei vormen van samenwerking, die erop gericht zijn een nascholingsaanbod te ontwikkelen om leerkrachten te leren hoe ze ICT in al zijn aspecten kunnen integreren in hun lessen'. Regionale expertisenetwerken moeten aan vier functionele voorwaarden voldoen. De expertise inzake nascholing in de pedagogische, technische en organisatorische aspecten van de introductie van nieuwe media in het

onderwijs dient aanwezig te zijn. Het netwerk dient geografisch en/of digitaal voldoende uitgebouwd te zijn zodat de scholen er beroep op kunnen doen. De samenstelling van het netwerk moet netoverschrijdend zijn; de werking zowel niveau- als netoverschrijdend.

De regionale expertisenetwerken hebben een tweevoudige opdracht. Enerzijds het aanbieden van vraag- en aanbodgestuurde nascholing en anderzijds technische ondersteuning via een helpdesk.

3.10 Informatisering van het onderwijs

In het besluit van de Vlaamse regering van 8 juni 1999 werd een *tijdelijk project voor de informatisering* van het basis- en secundair onderwijs opgestart. Dit project beoogt de integratie van de moderne informatie- en communicatietechnologie in het leerproces. Aan scholen worden financiële middelen ter beschikking gesteld, die kunnen worden aangewend om zich uit te rusten met moderne computertechnologie en educatieve software en om hun leerkrachten met deze nieuwe technologieën vertrouwd te maken. Het is de bedoeling dat de aangekochte uitrusting wordt aangewend in het leerproces en niet wordt gebruikt voor de ondersteuning van de schooladministratie. Hiervoor kunnen enkel uitzonderingen gemaakt worden wat netwerkinfrastructuur betreft. Het PC/KDR was slechts tijdelijk en heeft gelopen tijdens de schooljaren 1999-2000 en 2000-2001.

Vanaf het schooljaar 2000-2001 wordt er door een 5-tal *regionale expertisenetwerken* een nascholingsaanbod met betrekking tot het omgaan met ICT uitgewerkt. Deze netwerken die hierboven reeds aan bod kwamen tijdens de bespreking van vorming, werden opgericht nadat gebleken was dat er grotere inspanningen rond de nascholing van leerkrachten nodig waren (Omzendbrief 07/02/2001).

Voor het schooljaar 2002-2003 ontvangen scholen voor gewoon en buitengewoon secundair onderwijs *middelen voor ICT-coördinatie*. Deze personeelsomkadering wordt uitgedrukt in een puntenenveloppe, afhankelijk van een wegingsfactor voor de leerlingen en een wegingscoëfficiënt. Naast de personeelsomkadering worden ook werkingsmiddelen voorzien. Ook deze hangen af van de wegingsfactor voor de leerlingen en een eigen wegingscoëfficiënt. Secundaire scholen kunnen slechts beroep doen op ICT-coördinatie wanneer ze samenwerken met meerdere scholen, scholengemeenschappen of scholengroepen in een samenwerkingsplatform. Het is de bedoeling dat de persoon aangesteld voor de ICT-coördinatie in staat voor de ondersteuning van de ICT van alle scholen binnen het samenwerkingsplatform. Er werden geen formele criteria vastgelegd voor het takenprofiel van de ICT-coördinator. Dit kan autonoom vastgelegd worden binnen het samenwerkingsplatform (Omzendbrief GD/2002/07).

3.11 Lerarentekort

Er heerst de laatste jaren duidelijk een *schaarste aan leerkrachten*. Scholen vinden dan ook nog moeilijk personeelsleden die beschikken over de vereiste kwalificaties. Dit lerarentekort zal nog groter worden in de toekomst, in het secundair onderwijs vooral voor hoofdvakken als wiskunde en Frans (Omzendbrief 25/05/2000). Om op korte termijn tegemoet te komen aan deze schaarste werden in het decreet houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt van 8 juni 2000 drie maatregelen bekrachtigd. Een eerste maatregel betreft de vervangingspool. Daarnaast kunnen scholen ook een beroep doen op het in dienst zijnde personeel om bijkomende prestaties te verrichten die als overwerk of bijbetrekking worden beschouwd. Ten slotte kunnen personeelsleden die sommige verlofstelsels/afwezigheden genieten of die om bepaalde redenen geheel of gedeeltelijk ter beschikking gesteld of gepensioneerd zijn, opnieuw in actieve dienst laten treden. De laatste twee maatregelen kunnen slechts in overleg met en na toestemming van het betreffende personeelslid tot stand komen. Het personeelslid wordt vergoed voor de gepresterde uren alsof ze in hoofdambt verstrekt zijn (Omzendbrief 06/10/2000).

De *vervangingspool* werd opgericht om de schommelingen op de arbeidsmarkt voor leerkrachten op te vangen. De vraag naar leerkrachten verloopt immers in pieken. Vooral vanaf het tweede trimester hebben scholen met tekorten te kampen. Het aanbod van leerkrachten op de arbeidsmarkt is echter het grootst in september, wanneer heel wat pas afgestudeerde leerkrachten zich aandienen. Iedereen kan zich inschrijven in deze vervangingspool, zowel afgestudeerden als leerkrachten die nog maar precair zijn tewerkgesteld in het onderwijs, als werknemers uit andere sectoren die geïnteresseerd zijn in een onderwijsloopbaan. De poolleden krijgen een aanstelling van een volledig schooljaar, betaald door het departement Onderwijs en vormen een mobiel lerarenteam dat flexibel en netoverschrijdend kan ingezet worden voor korte vervangingen. Bovendien geeft het de startende leerkrachten het vooruitzicht op een stabiele job. Bij inschrijving moeten poolleden kiezen in welk onderwijsnet, in welke onderwijszone en welk percentage van een voltijdse betrekking men tewerkgesteld wil worden.

Alle scholen uit het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs kunnen zich aansluiten bij de vervangingspool. Dit gebeurt op het niveau van de scholengemeenschap. Een ankerschool is een school die een leerkracht uit de vervangingspool krijgt toegewezen. Hiertoe moet de school voldoen aan een aantal criteria. Ten eerste moet de school voldoen aan de rationalisatienorm. De school mag ook geen voorwerp zijn van schrapping van financiering of subsidiëring. Ten slotte moet de school zich engageren om de poolleden op te vangen en te begeleiden. Hiertoe moet men een mentor aanstellen. De poolleden moeten vervolgens ingezet worden volgens decretaal bepaalde criteria, waarop we hier niet verder ingaan (Omzendbrief 25/05/2000).

Een bijkomende maatregel om het lerarentekort tegemoet te komen is de versoepeling van een aantal bepalingen met betrekking tot de *bekwaamheidsbewijzen*. Het besluit van 14 juni 1989 geeft per ambt, en voor de leraar per onderwijsvorm, per graad en per vak, een opsomming van alle vereiste, voldoende geachte en andere bekwaamheidsbewijzen. Bij de wijziging van dit besluit in 1999 werden een aantal maatregelen opgenomen die de inzetbaarheid van het personeel vergroten en de autonomie van de scholengemeenschap mogelijk maakt bij aanwerving van nieuw personeel (Omzendbrief 19/07/1999). Vooraleer deze maatregelen te specificeren zullen we bondig de verschillende typen bekwaamheidsbewijzen en de werking schetsen. De bekwaamheidsbewijzen definiëren wie welke functies mag opnemen in het onderwijs en tot welke weddenschaal men behoort. Een bekwaamheidsbewijs bestaat uit een basisdiploma eventueel aangevuld met een bewijs van pedagogische bekwaamheid en/of nuttige ervaring. Men onderscheidt drie typen bekwaamheidsbewijzen. De vereiste bekwaamheidsbewijzen zijn basisdiploma's van een bepaald niveau met bewijs van pedagogische bekwaamheid binnen de specialiteit van het vak dat wordt onderwezen. De voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen zijn basisdiploma's van een zelfde niveau als de vereiste bekwaamheidsbewijzen maar buiten de specialiteit van het te onderwijzen vak, met bewijs van pedagogisch bekwaamheden. Aan de voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen worden dezelfde weddenschalen verbonden als aan de vereiste bekwaamheidsbewijzen, rekening houdend met het niveau van het diploma. De 'andere' bekwaamheidsbewijzen komen enkel in aanmerking als er een tekort is aan houders van de eerste twee soorten bekwaamheidsbewijzen. Om in aanmerking te komen voor een 'ander' bekwaamheidsbewijs is of een minimumniveau van het basisdiploma of een minimum aantal jaren nuttige ervaring vereist. Pedagogische bekwaamheid is niet vereist (Heyvaert & Janssens, 2000, p. 47-48). Voor de nuttige ervaring komen de diensten in aanmerking die een personeelslid van het onderwijs als werknemer of als zelfstandige heeft uitgeoefend buiten het onderwijs (Omzendbrief 17/10/1997).

In 1999 werden de volgende versoepelingen ingevoerd (Omzendbrief 19/07/1999):

- een licentiaat is niet meer verplicht een aggregatiediploma te bezitten om een vereist bekwaamheidsbewijs te hebben. Het behalen van pedagogische leerjaren is voldoende. Hierdoor kunnen licentiaten die actief zijn buiten het onderwijs en die willen overstappen naar het onderwijs onmiddellijk aangeworven worden met een 'ander' bekwaamheidsbewijs terwijl ze de pedagogische opleiding in avondonderwijs volgen;
- bij de voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen voor technische en praktische vakken is vanaf 1 september 1999 geen nuttige ervaring meer vereist bij de diploma's van een basisopleiding van 1 cyclus of 2 cycli;
- de diploma's HOKT (hoger onderwijs van het korte type) met bewijs van pedagogische bekwaamheid worden toegevoegd aan de voldoende geachte be-

- kwaamheidsbewijzen voor de algemene vakken in de tweede graad van alle onderwijsvormen en in de derde en vierde graad BSO;
- ten slotte is het niet meer nodig om te wachten tot een diploma expliciet vermeld wordt in de bijlagen als specialiteit van het diploma HOKT om in aanmerking te komen voor een vereist bekwaamheidsbewijs.

3.12 Doelgroepleerlingen

In mei 1991 werd door de Vlaamse regering beslist om een bijkomende inspanning te doen om de onderwijsachterstand van migrantenkinderen weg te werken. De klemtoon ligt hierbij op kansarme migranten omdat zij de minste ontwikkelingskansen hebben en het meest nood aan bijkomende ondersteuning. De doelgroep werd uitgebreid naar alle kansarme kinderen, zodat er nu gesproken wordt van *doelgroepleerlingen*. Tot deze groep behoren leerlingen van wie (1) de grootmoeder van moederszijde niet in België is geboren, en evenmin door geboorte de Belgische of de Nederlandse nationaliteit bezit; en (2) de moeder ten hoogste tot het einde van het schooljaar waarin ze 18 jaar werd, onderwijs heeft genoten (Omzendbrief 01/05/1999). Scholen met minstens 10% doelgroepleerlingen in de leerlingenpopulatie kunnen een aantal voorwaardelijke wekelijkse extra uren-leraar onderwijsvoorrang worden toegekend. Ze moeten hiervoor een aanwendingsplan ter goedkeuring voorleggen aan een beoordelingscommissie. Het *onderwijsvoorrangsbeleid* heeft tot doel de doorstroming en de integratie van doelgroepleerlingen te bevorderen. Dat houdt in dat enerzijds de leer- en vormingsachterstanden worden weggewerkt en dat anderzijds de werking van de school meer wordt afgestemd op de behoeften van die leerlingen. Hiertoe wordt ook nauw samengewerkt met het CLB. Voor het bereiken van deze doeleinden dienen acties gevoerd te worden op het terrein van intercultureel onderwijs (ICO), onderwijs van het Nederlands als tweede taal (NT2), Nederlands als instructietaal (NIT), leerlingenbegeleiding en leerlingbetrokkenheid.

Het intercultureel onderwijs (ICO) heeft tot doel de leerlingen vaardigheden en kennisinhouden bij te brengen die nodig zijn om op adequate en flexibele wijze om te gaan met culturele en sociale diversiteit. Binnen het vak Nederlands (NT2) is een specifieke aanpak erop gericht om de taalvaardigheid van het Nederlands te bevorderen bij leerlingen van wie het Nederlands niet de moedertaal is, maar die het wel nodig hebben om succesvol te kunnen functioneren in school en maatschappij. Nederlands als instructietaal (NIT) spitst zich toe op het specifiek gebruik van het Nederlands in eender welk vak om leerprocessen bij leerlingen op te zetten, waardoor deze in staat moeten zijn om formele boodschappen in het schoolse Nederlands te begrijpen en te produceren. Binnen leerlingenbegeleiding kaderen initiatieven inzake sociaal-emotionele begeleiding, studiekeuzebegeleiding en studiebegeleiding van de leerlingen, met het oog op het opvolgen van de schoolloopbaan van een leerling met behulp van een leerlingvolgsysteem. Leer-

lingbetrokkenheid doelt op initiatieven die de betrokkenheid tussen school, leerlingen en ouders versterken en onderbouwen (Besluit van de Vlaamse regering betreffende het tijdelijk project onderwijsvoorrang in het secundair onderwijs, 17 december 1999).

Naast het onderwijsvoorrangsbeleid bestaat er eveneens het *non-discriminatiebeleid*. Op 15 juli 1993 ondertekenden de vertegenwoordigers van de respectievelijke onderwijsnetten en koepels en de Vlaamse minister bevoegd voor onderwijs een 'gemeenschappelijke verklaring inzake een non-discriminatiebeleid in het onderwijs'. Hierdoor kunnen scholen ook in aanmerking komen voor extra uren-leraar non-discriminatie (Omzendbrief 26/04/1999). Doel van dit non-discriminatiebeleid is te komen tot een meer bewuste opstelling van de school betreffende het voorkomen en tegengaan van discriminatie enerzijds, en tot het bevorderen van een meer evenredige aanwezigheid van de leerlingen onderwijsvoorrang over de scholen anderzijds (besluit van de Vlaamse regering betreffende het tijdelijk project onderwijsvoorrang in het secundair onderwijs, 17 december 1999).

Hiernaast is het vanaf 1994 mogelijk om een *onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers* in het secundair onderwijs te organiseren. Dit onthaaljaar heeft tot doel Nederlandsonkundige leerlingen, die onlangs in België zijn aangekomen, op te vangen, hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij de individuele capaciteiten van de anderstalige nieuwkomer. Het leerprogramma van het onthaaljaar is sterk gericht op het verwerven van het Nederlands. Het einddoel is immers dat de leerlingen abstracte informatieve teksten kunnen verwerken die voor kennisoverdracht in de verschillende vakken op school worden gebruikt en dat ze bovendien kunnen deelnemen aan het sociale verkeer dat binnen en buiten de klas en de school plaatsgrijpt. Om in aanmerking te komen voor de organisatie van een onthaaljaar moet de school voldoen aan een aantal organisatorische en inhoudelijke voorwaarden (Omzendbrief 20/07/1994). Voor meer details hieromtrent verwijzen we naar de betreffende Omzendbrief.

Vanaf 2000 werd ook het project 'bijzondere noden' opgezet in het gewoon secundair onderwijs. Dit had tot doel om de scholen, die in de tweede en de derde graad geconfronteerd werden met een moeilijk leerlingenpubliek ten gevolge van schoolse achterstand, school shopping en kansarmoedeproblemen, te ondersteunen.

Vanaf september 2002 werden de projecten onderwijsvoorrangsbeleid, non-discriminatiebeleid en bijzondere noden opgeheven en werden deze middelen gebundeld in het *gelijkkansenbeleid*. Het decreet betreffende de gelijke onderwijskansen I wil de leer- en ontwikkelingskansen van kansarme leerlingen bevorderen, uitsluiting, segregatie en discriminatie vermijden en bijdragen tot meer sociale cohesie. Het decreet bevat drie belangrijke krachtlijnen: (1) het principieel recht op inschrijving; (2) de implementatie van het gelijke kansenbeleid door lokale overlegplatforms; en (3) een geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat de verschillende bestaande projecten bundelt en dat de scholen toelaat een zorgbrede werking te

ontwikkelen. De eerste twee luiken gaan echter pas in vanaf het schooljaar 2003-2004. Het derde luik is reeds gestart aan het begin van het schooljaar 2002-2003. De scholen met een doelgroep allochtone en autochtone kansarme leerlingen kunnen beroep doen op extra uren-leraar, begeleiding en ondersteuning met de bedoeling een onderwijspraktijk uit te bouwen die rekening houdt met de taalachtergrond en de diversiteit van elke leerling (Omzendbrief SO/2002/2).

3.13 Functiebeschrijvingen

Het departement Onderwijs heeft *functiebeschrijvingen* voor de verschillende personeelsfuncties binnen het onderwijs laten opstellen. Deze kunnen scholen vrijblijvend hanteren in hun personeelsbeleid. Vanaf het schooljaar 2004-2005 zal in principe iedere school deze modellen moeten integreren in het personeelsbeleid. De functiebeschrijvingen zijn een instrument dat erop gericht is een volwaardig humaan resources beleid te voeren dat een dynamische onderwijsaanpak binnen de school ondersteunt. Aan de andere kant bevatten ze een omschrijving van alle uit te voeren taken, zodat het personeelslid weet wat van hem verwacht wordt.

De wijze van invoering moet nog vastgelegd worden in een convenant dat zal afgesloten worden met de inrichtende machten en de vakbonden. Momenteel is er hieromtrent nog geen overeenstemming (Omzendbrief 07/01/2000).

4. Besluit

Het laatste decennium is er heel wat gesleuteld aan het onderwijssysteem. Op politiek vlak werden de bevoegdheden voor onderwijs overgeheveld van het federale naar het gemeenschapsniveau. Door deze aanzet is een decentralisatiebeweging op gang gekomen. Vanaf 1990 wordt de scholen meer autonomie gegeven. Dit komt tot uiting door de oprichting van een aantal overlegorganen op lokaal niveau en door de reorganisatie van het secundair onderwijs met onder andere de vrije aanwending van het lesurenpakket tot gevolg. Ook de ondersteunende instanties als de inspectie en de PMS-centra en medische centra worden hervormd. In 1998 worden de scholengemeenschappen opgericht om de individuele scholen te ontlasten van administratieve overlast en om per regio een rationeel onderwijsaanbod te garanderen. In het decreet van 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing wordt een gedeeltelijke decentralisatie van de nascholing voorzien. Elke school krijgt een eigen nascholingsbudget.

Vakinhoudelijk worden vanaf 1996 eindtermen en ontwikkelingsdoelen vastgelegd. En voor de leerkrachten worden beroepsprofielen opgesteld.

Verder werden nog een aantal knelpunten aangepakt zoals de nood aan informatisering, het lerarentekort en de problemen van doelgroepleerlingen.

Na een periode van stagnatie is er in het laatste decennium dus op korte tijd veel gewijzigd in het onderwijslandschap. We kunnen stellen dat de snel opeenvolgende evoluties in het onderwijsbeleid mogelijk een bijkomende druk op de leerkrachten geplaatst hebben of plaatsen. Uit de getuigenissen van de bevoorrechte getuigen en de evoluties in het onderwijsbeleid verwachten we dat leerkrachten meer tijd zullen besteden dan tien jaar geleden aan overleg, individuele leerlingenbegeleiding en administratie. De oprichting van de verscheidene overlegorganen waarin leerkrachten (kunnen) zetelen en de stijgende nadruk van overleg binnen de school (door de oprichting van vakwerkgroepen) zouden maken dat leerkrachten meer overleg voeren. De groeiende nadruk op differentiatie tussen leerlingen heeft tot gevolg dat leerkrachten hun leerlingen meer en meer individueel zouden moeten begeleiden. Er wordt tevens verwacht dat leerkrachten van deze begeleiding een gedetailleerd verslag bijhouden, zodat ze hun inspanningen kunnen bewijzen en kunnen verantwoorden bij een eventueel conflict. Dit is een gevolg van de juridisering van het onderwijs. Deze heeft mogelijk een algemene stijging van de administratieve verplichtingen van de leerkrachten tot gevolg.

Verder vermoeden we dat leerkrachten een hogere werkdruk ervaren als oorzaak van de invoering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, door de veranderende rol van de leraar naar coach of begeleider van de leerlingen en door de problematiek van de doelgroepleerlingen. Met betrekking tot de problematiek van de doelgroepleerlingen heeft de overheid maatregelen getroffen via het onderwijsvoorrrangsbeleid om de scholen die hiermee geconfronteerd worden bijkomend te ondersteunen. Ook met betrekking tot nascholing en ICT heeft de onderwijsverheid maatregelen getroffen om de noden van de scholen en leerkrachten te verlichten.

Bijkomende werkdruk wordt gevormd door het lerarentekort. Het is mogelijk dat leerkrachten meer uren moeten presteren om het lerarentekort in de school op te vangen.

Algemeen gezien verwachten we dus dat de lerarentaak er niet eenvoudiger op geworden is gedurende het laatste decennium. We vermoeden dat de leerkrachten meer tijd zullen besteden aan hun job dan tien jaar geleden. Bovendien verwachten we dat de leerkrachten zich zwaar belast voelen.

We hebben in dit hoofdstuk getracht de context te schetsen waarbinnen dit onderzoek plaatsheeft. Het zijn immers deze contextuele factoren die een cruciale rol zullen spelen in de resultaten van ons onderzoek en in de verklaring van onze bevindingen.

Hierbij sluiten we het eerste deel van ons onderzoeksrapport af. Dit deel betrof een beschrijving van de voorbereidende fase van het onderzoek. Hierin hebben we enerzijds een theoretisch kader en anderzijds een maatschappelijk kader geschetst. Daarnaast hebben we de onderzoeksmethode en de gehanteerde steekproef besproken. In wat volgt beschrijven we het eigenlijke onderzoek. We starten met het tijdsbestedingsluik. Dit maakt het tweede deel van ons onderzoeksrapport uit. Het

derde deel op zijn beurt beschrijft de onderzoeksresultaten voor het taakbelastingsluik.

DEEL 2

TIJDSBESTEDING EN TAKENPAKKET

In dit deel leggen we de nadruk op het kwantitatieve luik van werkdruk, de tijdsbesteding van leerkrachten. Hiertoe bekijken we allereerst het takenpakket van de leerkrachten. Dit bestaat uit meer dan lesgeven alleen. De hoofdopdracht van een leerkracht wordt uitgedrukt in lestijden (50 minuten). Deze hoofdopdracht bestaat uit een lesopdracht, aangevuld met eventueel lestijden voor beleidsondersteuning of bijzondere pedagogische taken. Daarnaast voeren leerkrachten nog andere taken uit in functie van hun hoofdopdracht (voorbereidings- of verbeterwerk) of van de school (leerlingenbegeleiding, beheer van de schoolbibliotheek, ...). Een leerkracht uit onze steekproef maakte hierover volgende bedenking: 'lesgeven vind ik heel boeiend. Maar er komen zoveel andere verplichtingen bij en die maken het samen heel zwaar'.

De tijd die aan de andere taken besteed wordt, zit niet vervat in de hoofdopdracht van de leerkracht. Daarom is deze ook geen goede maat om de tijdsbesteding van leerkrachten te meten. De volledige tijdsbesteding van de leerkrachten aan de job wordt door ons uitgedrukt in de schoolopdracht. Deze bestaat uit de hoofdopdracht en de bijkomende taken die in schoolverband worden uitgevoerd en wordt uitgedrukt in klokuren (60 minuten). In tegenstelling tot vele andere beroepen, ligt de totale werktijd voor een leerkracht niet vast en wordt een aanzienlijk deel van de arbeidstijd buiten de school(m)uren gepresteerd. Daarom onderzoeken we in dit deel hoeveel tijd een leerkracht in totaal besteedt aan de uitoefening van zijn beroep.

De tijdsbesteding aan de beroepsactiviteiten geeft reeds een eerste, kwantitatieve indicatie van de zwaarte van het lerarenberoep. Het zegt echter niets over de manier waarop leerkrachten hun taken beleven. Daarom willen we bijkomend onderzoeken hoe leerkrachten hun job in het algemeen en de verschillende taken in het lerarenberoep percipiëren. Hoe zwaar vinden ze de taken in hun job? Hoe graag voeren ze deze taken uit? Behoren deze taken wel echt tot hun job?

In het eerste hoofdstuk bespreken we de methode die gehanteerd wordt om de totale arbeidstijd en de tijdsbesteding aan de deeltaken te onderzoeken. In hoofd-

stuk 2 proberen we zicht te krijgen op het huidige takenpakket van een leerkracht en op eventuele verschuivingen hierin ten aanzien van 1991. In hoofdstuk 3 spitzen we ons toe op de tijd die een leerkracht aan zijn totale functie besteedt en de tijd die besteed wordt aan de deeltaken van de job. Verder proberen we hierbij een licht te werpen op de verschuivingen in de tijdsbesteding ten aanzien van tien jaar geleden. Daarnaast onderzoeken we of de tijdsbesteding tussen bepaalde groepen leerkrachten verschilt. In hoofdstuk 4 onderzoeken we hoe leerkrachten hun takenpakket beleven.

HOOFDSTUK 4

ONDERZOEKSMETHODE TIJDSBESTEDING

Zoals eerder reeds aangegeven, belichten we in dit hoofdstuk de bevraging-instrumenten die gebruikt worden om de tijdsbesteding van leerkrachten in kaart te brengen. Verder geven we een overzicht van de respons van de leerkrachten op dit tijdsbestedingsonderzoek, van de representativiteit van de leerkrachten en de representativiteit van de beschreven tijdsperiode.

1. Bevraginginstrumenten

1.1 Tijdsbestedingsagenda

Om een beeld te krijgen van de kwantitatieve werkdruk van de leerkrachten en de verschuivingen hierin ten aanzien van 1990, vragen we de leerkrachten om een tijdsbestedingsagenda bij te houden. Dit gebeurt op gelijkaardige wijze als in 1990. In deze agenda kunnen de leerkrachten gedurende 14 opeenvolgende dagen de aard van hun activiteiten noteren en de duur ervan. We vragen de leerkrachten om zowel hun tijdsbesteding binnen als buiten de schooluren bij te houden. Het betreft dus een tijdsregistratie van 24 uur op 24 uur. Hierbij zijn we enkel geïnteresseerd in de activiteiten die men beroepshalve uitvoert. De tijd die men privé besteedt, moet men niet verder specificeren en wordt aangegeven met de algemene term 'privé-activiteiten'. Voor het noteren van de aard van de activiteiten maken de leerkrachten gebruik van een activiteiten-catalogus. In deze activiteiten-catalogus worden de verschillende taken van een leerkracht opgesomd en ondergebracht in 19 verschillende takenclusters: 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 19 gehanteerde takenclusters vindt u in bijlage 3. Elk van deze takenclusters wordt in de catalogus voorzien van een code. Deze codes dien-

den 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 agenda in. De gebruikte activiteitscatalogus is gebaseerd op de catalogus die tijdens het onderzoek van 1990 werd uitgewerkt. Meer informatie over de activiteitscatalogus wordt in hoofdstuk 2 gegeven. Omdat het belangrijk is om de tijdsbesteding van 1990 te kunnen vergelijken met de tijdsbesteding in 2001, wordt de concrete werkwijze uit 1990 zoveel mogelijk overgenomen. Meer uitleg over deze concrete werkwijze, vindt u in de in bijlage 4 opgenomen 'handleiding' die aan de leerkrachten bezorgd is. De tijdsbestedingsagenda zelf vindt u in bijlage 5.

We hebben geopteerd voor dezelfde tijdsregistratiemethode als tien jaar geleden, omdat we op die manier de resultaten het best kunnen vergelijken. 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 deelaspecten van hun functie. Een alternatief betreft het laten schatten van de wekelijkse totale tijdsbesteding en de tijdsbesteding aan deeltaken door de leerkrachten zelf. Deze manier lijkt ons niet aangewezen omdat het risico dan groot wordt dat de resultaten 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 tijds- en plaatsgebonden. Voor taken 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 kunnen we wel een groot aantal leerkrachten bevragen. Het is evenwel niet uitgesloten dat er vertekeningen voorkomen in de tijdsregistratiegegevens die op deze manier bekomen worden. Wanneer leerkrachten pas na een dag of meerdere dagen het dagboek invullen, kunnen ze dingen vergeten of zaken verkeerd inschatten. Hierdoor kan de kans op sociaal wenselijke antwoorden toenemen. Daarnaast bestaat het gevaar voor overdrijving van de tijdsinvestering. Met dit laatste moeten we in dit onderzoek zeker rekening houden. De leerkrachten hebben de dagboeken begin november 2001 ontvangen, 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 werd gewezen op de hoge werkdruk in het onderwijs. Daarnaast zijn er ten tijde van de bevraging signalen geuit dat het onderwijzend personeel zich onbegrepen voelt 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 is in overleg met de stuur-

groep beslist om het onderzoek verder te zetten. We zullen de resultaten wel interpreteren tegen deze achtergrond.

Zoals in 1990 kiezen we ook nu 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 activiteiten nadien moeten gegroepeerd worden door de onderzoeker, hetgeen te omslachtig is.

1.2 Extra vragen bij de tijdsbestedingsagenda

Samen met de tijdsbestedingsagenda krijgen de leerkrachten een bundel met bijkomende vragen aangaande hun functie. Deze vragenlijst vindt u terug in bijlage 6. In deze korte schriftelijke vragenlijst bevragen we achtereenvolgens:

- de aanstellingsomvang (aantal lestijden hoofdopdracht);
- de functie;
- de frequentie van en compensatie voor niet-lesgebonden taken;
- hoe zwaar de leerkrachten de taakclusters uit de activiteitencatalogus vinden en hoe graag ze deze taken uitvoeren;
- hoe zwaar ze het volledige takenpakket vinden;
- hoe graag ze hun beroep uitoefenen;
- in welke mate ze vinden dat de taken tot de kerntaak van een leerkracht behoren;
- de drukte tijdens verschillende periodes gedurende het schooljaar.

Deze informatie is belangrijk voor een correcte interpretatie van de tijdsbestedingsgegevens. Iemand met een grote hoofdopdracht investeert normaal gezien meer tijd in zijn job dan iemand met een kleine hoofdopdracht. Afhankelijk van de concrete functie zal meer of minder tijd besteed worden aan bepaalde activiteiten (een leerlingenbegeleider besteedt wellicht meer tijd aan individuele begeleiding van leerlingen dan een andere leerkracht). Daarnaast veronderstellen we dat niet enkel de tijdsbesteding op zich belangrijk is. Zo kan men een taak als minder belastend ervaren wanneer men er een compensatie voor ontvangt, wanneer men ze graag uitvoert of wanneer men ze tot de kerntaak van een leerkracht rekent. De drukte tijdens de verschillende periodes gedurende het schooljaar wordt bevraagd omdat niet elke periode tijdens het schooljaar even druk is. Daarom is het belangrijk dat we de periode waarin de leerkrachten de dagboeken invullen, kunnen situeren qua drukte ten aanzien van de rest van het schooljaar. Hoe dit concreet gebeurt, wordt beschreven in paragraaf 2.3.

De subjectieve belastingservaring vanwege het volledige takenpakket en de mate waarin een leerkracht zijn beroep graag uitoefent, zijn interessante variabelen om na te gaan in welke mate de kwantitatieve werkdruk (tijdsdruk) samenhangt met de kwalitatieve werkdruk (taakbelasting).

2. Respons en representativiteit

We gingen reeds in op de respons en de representativiteit van de scholen die meewerken aan het onderzoek (zie deel 1, hoofdstuk 2). In elk onderzoeksonderdeel werken immers dezelfde scholen mee. Van elke school worden telkens alle leerkrachten uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Hier gaan we in op de respons en de representativiteit van de leerkrachten die meewerkten aan het tijdsbestedingsluik. 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.

2.1 Respons leerkrachten

In totaal hebben 1 019 leerkrachten het dagboek en de extra vragen volledig ingevuld teruggestuurd. Berekend op het totaal aantal leerkrachten van de 36 scholen die meewerken, geeft dit een respons van 43% op de tijdsbestedingsbevraging. We menen deze respons positief te mogen evalueren gezien het ongunstige sociale klimaat ten tijde van de bevraging en gezien het tijdrovende karakter van de bevraging. Bovendien is er geen directe opbrengst voor de leerkrachten verbonden aan het invullen van de bevraging.

De vragenlijsten die onvolledig ingevuld of leeg zijn terugbezorgd, worden in de responsberekening niet meegeteld. Het gaat om nog eens 104 exemplaren. Een deel is leeg teruggezonden met de boodschap dat de leerkracht er om allerlei redenen geen tijd voor heeft of dat de leerkrachten niet wensen mee te werken, omdat de bevraging niet anoniem is, aangezien het stamboeknummer van de leerkracht vermeld wordt. Een ander deel wordt niet opgenomen in de analyses omdat de vragenlijsten slechts gedeeltelijk ingevuld zijn. Sommige leerkrachten hebben enkel de extra vragen teruggestuurd, andere leerkrachten enkel het dagboek. Sommige leerkrachten hebben geen volledige week van het dagboek ingevuld en kunnen om die reden niet opgenomen worden in de analyses.

Voor de analyses van de tijdsbestedingsgegevens (zie hoofdstuk 6) worden naast de gegevens uit de tijdsbestedingsbevraging ook gegevens uit de taakbelastingvragenlijst gebruikt. Daartoe worden de gegevens van de tijdsbestedingsbevraging aan de gegevens van de taakbelastingbevraging gekoppeld. Dit kan enkel voor de leerkrachten die beide vragenlijsten hebben ingevuld en waarvan we het stamboeknummer hebben. Deze wordt immers als koppelvariabele gebruikt. De koppeling levert ons een bestand op van 675 leerkrachten. Dit komt neer op een respons van 29%.

Zoals te zien is in onderstaande tabel varieert de respons sterk van school tot school. Deze tabel geeft per school weer hoeveel leerkrachten er effectief werkzaam zijn en hoeveel leerkrachten daarvan meewerken aan de bevraging van de tijdsbesteding en aan beide bevragingen (tijdsbesteding en taakbelasting).

Tabel 4.1 Respons van de leerkrachten per school op de tijdsbestedingsbevraging

School	Aantal actieve leerkrachten	Respons tijdsbesteding		Respons tijdsbesteding en taakbelasting	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
1	22	20	90	18	82
2	62	21	19	5	8
3	53	7	13	0	0
4	28	17	61	14	50
5	25	18	72	15	60
6	26	23	89	19	73
7	50	19	38	11	22
8	69	30	44	27	39
9	90	29	32	13	14
10	21	11	52	10	48
11	49	30	61	24	49
12	33	9	27	8	24
13	127	45	35	13	10
14	69	1	1	1	1
15	35	11	31	8	23
16	48	34	71	30	63
17	36	5	14	0	0
18	61	29	48	20	33
19	101	39	39	12	12
20	68	17	25	10	15
21	76	31	41	20	26
22	166	37	22	10	6
23	26	17	66	15	58
24	45	7	16	0	0
25	109	45	42	30	28
26	43	9	21	5	12
27	78	11	14	9	12
28	63	40	64	30	48
29	87	58	67	53	61
30	108	57	53	35	32
31	103	62	60	43	42
32	95	61	64	49	52
33	29	8	28	3	10
34	57	53	93	42	74
35	70	21	30	0	0
36	126	96	76	73	58
Totaal	2 354	1 019	43	675	29

Gezien de grote verschillen in respons tussen de scholen van de steekproef hebben we een kleine non-respons analyse uitgevoerd. Deze analyse gebeurde aan de hand van een lineaire stapsgewijze regressie. Voor meer informatie omtrent deze methode verwijzen we u naar bijlage 1. Hieruit blijkt dat de onderwijssoort (gewoon/buitengewoon onderwijs), het aandeel allochtonen en anderstalige nieuwkomers, het onderwijsnet en de schoolgrootte het verschil in respons tussen scho-

len deels verklaren. Deze variabelen verklaren samen voor 41% de variantie in de respons tussen de scholen. De belangrijkste variabele is de onderwijssoort. De scholen uit het buitengewoon onderwijs behoren allen tot de scholen met de hoogste respons. De scholen met veel allochtonen en anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie behoren ofwel tot de groep scholen met de laagste respons ofwel tot de groep scholen met de hoogste respons. Verder is de respons het laagst in de scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs. En in de kleinste scholen is de respons het grootst.

2.2 Representativiteit leerkrachten

We gaan de representativiteit van de bevroegde leerkrachten ten aanzien van de ganse leerkrachtenpopulatie na met betrekking tot de kenmerken geslacht, leeftijd, aanstellingsomvang en statuut. We controleren deze representativiteit eveneens voor de twee groepen, enerzijds de leerkrachten die meewerken aan de tijdsbestedingsbevraging (n=1 019) en anderzijds de leerkrachten die meewerken aan de tijdsbestedings- en de taakbelastingsbevraging (n=675).

Aangezien we statuut en aanstellingsomvang alleen in de taakbelastingsvragenlijst bevragen, kunnen we de representativiteit ten aanzien van deze kenmerken enkel onderzoeken voor de groep die aan beide onderzoeksluiken meewerken. Voor de analysetechnieken voor de controle van de representativiteit verwijzen we u naar bijlage 1.

Tabel 4.2 betreft de leerkrachten van de tijdsbestedingsbevraging, in tabel 4.3 gaat het enkel om leerkrachten die zowel de tijdsbestedingsvragenlijst als de taakbelastingsvragenlijst invulden. De populatiegegevens hebben betrekking op het onderwijzend personeel, toestand februari 2001. De populatiegegevens zijn aan ons ter beschikking gesteld door de afdeling 'begroting en gegevensbeheer' van het departement Onderwijs van de Vlaamse regering. De terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen en de terbeschikkinggestelden wegens ontstentenis van betrekking die minstens twee jaar niet werden gereffecteerd werden niet opgenomen. Het betreft tevens de betaalde opdrachten.

Tabel 4.2 Representativiteit van de leerkrachten die aan de tijdsbestedingsbevraging meewerkten (n=1 019)

	Steekproef		Populatie		χ^2	Significantie
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage		
Geslacht					19,772	***
Man	364	36,0	25 480	43,0		
Vrouw	646	64,0	33 823	57,0		
Leeftijd					18,586	***
20-29 jaar	165	16,3	9 024	15,2		
30-39 jaar	261	25,8	13 455	22,7		
40-49 jaar	369	36,5	21 143	35,7		
50-59 jaar	209	20,7	14 762	24,9		
≥60 jaar	6	0,6	919	1,6		

* p≤0,05; ** p≤0,01; *** p≤0,001

Tabel 4.3 Representativiteit van de leerkrachten die aan de tijdsbestedings- en taakbelastingsbevraging meewerkten (n=675)

	Steekproef		Populatie		χ^2	Significantie
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage		
Geslacht					16,994	***
Man	237	35,1	25 480	43,0		
Vrouw	438	64,9	33 823	57,0		
Leeftijd					10,177	*
20-29 jaar	108	16,0	9 024	15,2		
30-39 jaar	163	24,1	13 455	22,7		
40-49 jaar	258	38,2	21 143	35,7		
50-59 jaar	142	21,0	14 762	24,9		
≥60 jaar	4	0,6	919	1,6		
Aanstellingomvang					66,695	***
Voltijds	512	76,1	35 998	60,7		
Deeltijds	161	23,9	23 305	39,3		
Statuut					0,968	
Vast	461	68,6	40 060	67,6		
Vast-tijdelijk	61	9,0	5 046	8,5		
Tijdelijk	151	22,4	14 197	23,9		

* p≤0,05; ** p≤0,01; *** p≤0,001

Onze steekproef leerkrachten blijkt niet volledig overeen te stemmen met de leerkrachtenpopulatie voor wat de verdeling over geslacht, leeftijd en aanstellingomvang betreft. Voor deze drie variabelen vinden we immers significante verschillen tussen de steekproefgegevens en de populatiegegevens. Onze steekproef bevat verhoudingsgewijs meer vrouwelijke leerkrachten, meer jonge leerkrachten en

meer voltijds werkende leerkrachten dan de populatie. Wat statuut betreft komt de verdeling van de steekproef overeen met de verdeling in de populatie. Met de verschillen tussen onze steekproef en de leerkrachtenpopulatie moeten we rekening houden tijdens de interpretatie van de onderzoeksresultaten. Sommige resultaten die samenhangen met geslacht, leeftijd of aanstellingsomvang kunnen vertekend worden door onze steekproef.

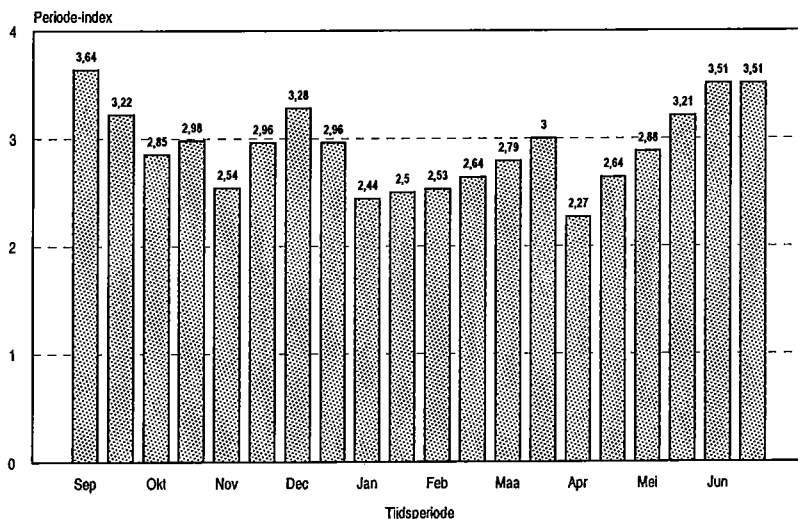
2.3 Representativiteit beschreven tijdsperiode

Omwille van de beperkingen van het onderzoek kunnen geen tijdsbestedingsgegevens over een volledig schooljaar verzameld worden. De agenda's bestrijken twee schoolweken, inclusief twee weekends. Omwille van tijdsdruk hebben we enkel de eerst ingevulde week (inclusief één weekend) van elk dagboek verwerkt. Hieronder proberen we een idee te krijgen van de representativiteit van de onderzochte tijdsperiode. Niet elke periode in een schooljaar is immers even druk. Hiermee moeten we rekening houden bij de interpretatie van de tijdsbestedingsgegevens. Om de tijdsperiode, waarbinnen de leerkrachten de agenda's bijgehouden hebben, te situeren qua belasting binnen een schooljaar maken we gebruik van de 'periode-index'. In de bundel van de extra vragen wordt de leerkrachten gevraagd hoe druk men de verschillende periodes van het schooljaar percipieert. Dit gebeurt door per halve maand een cijfer van 1 tot 5 aan te geven, waarbij 1 'zeer druk' en 5 'zeer kalm' is. Aan de hand van deze gegevens wordt de periode-index berekend. Deze is de gemiddelde score over alle leerkrachten voor een bepaalde tijdsperiode. Om de interpretatie van deze index te vereenvoudigen, invertieren we deze index zodat een hogere waarde verwijst naar een drukker periode. 5 verwijst dan 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 4.4 geeft de periode-index van de verschillende periodes gedurende een schooljaar voor de voltijdse leerkrachten die aan beide onderzoeksluiken meewerken.

Tabel 4.4 Periode-index van de leerkrachten die meewerkten aan beide onderzoeksluiken

Tijdsperiode		Periode-index
September	Eerste helft	3,64
September	Tweede helft	3,22
Oktober	Eerste helft	2,85
Oktober	Tweede helft	2,98
November	Eerste helft	2,54
November	Tweede helft	2,96
December	Eerste helft	3,28
December	Tweede helft	2,96
Januari	Eerste helft	2,44
Januari	Tweede helft	2,50
Februari	Eerste helft	2,53
Februari	Tweede helft	2,64
Maart	Eerste helft	2,79
Maart	Tweede helft	3,00
April	Eerste helft	2,27
April	Tweede helft	2,64
Mei	Eerste helft	2,88
Mei	Tweede helft	3,21
Juni	Eerste helft	3,51
Juni	Tweede helft	3,51
Gemiddeld		2,92

Onderstaande figuur geeft de periode-indices op een meer overzichtelijke wijze weer. Hierin zien we duidelijk dat de drukte tijdens het schooljaar fluctueert. Hoe hoger de staafjes, hoe drukker de periode. Het schooljaar begint dus druk, wordt minder druk naar oktober-november toe waarna het terug drukker wordt eind november en begin december. Vanaf half december daalt de drukte dan weer tot ze half januari opnieuw begint te stijgen tot eind maart. Begin april is de rustigste periode van het schooljaar. Maar de drukte stijgt weer snel tot eind juni. De drukste periodes van het schooljaar zijn dus het begin van het schooljaar en de examenperiodes.



Figuur 4.1 Periode-indices

De leerkrachten hebben de dagboeken ingevuld tijdens de maanden november en januari. De gemiddelde periode-index over deze maanden is 2,61. Dit is lager dan de gemiddelde periode-index over het ganse schooljaar (2,92). Een correcter beeld hierover krijgen we door het berekenen van een gewogen periode-index. Hierbij wordt het gemiddelde over de maanden november en januari berekend rekening houdend met het aantal leerkrachten dat de dagboeken in de verschillende periodes ingevuld hebben. Deze gewogen periode-index bedraagt 2,74. Dit is nog steeds een beetje lager dan het algemeen gemiddelde, maar gezien het kleine verschil gaan we ervan uit, dat de door ons beschreven tijdsperiode representatief is voor een gemiddelde schoolweek.

Aangezien we tijdens de analyses van de tijdsbesteding van leerkrachten de verschillen tussen voltijds en deeltijds werkende leerkrachten en tussen leerkrachten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs zullen onderzoeken, bekijken we hieronder de verschillen tussen deze groepen wat de gepercipieerde drukte van de verschillende periodes betreft. Dit om bij de vergelijking van de tijdsbesteding van deze groepen rekening te kunnen houden met het verschil in de periode-indexen. Tabel 4.5 geeft het resultaat van deze berekeningen.

Tabel 4.5 Periode-indices per onderwijssoort en aanstellingsomvang

	Onderwijssoort		Aanstellingsomvang	
	Gewoon onderwijs	Buitengewoon onderwijs	Voltijds	Deeltijds
Gemiddelde periode-index voor het ganse schooljaar	2,91	2,96	2,96	2,83
Gemiddelde periode-index voor november en januari	2,62	2,57	2,65	2,53

Uit deze tabel kunnen we vooral besluiten dat er geen grote verschillen bestaan tussen de perceptie van de drukte van de periodes tijdens het schooljaar tussen leerkrachten in het gewoon onderwijs en het buitengewoon onderwijs en tussen leerkrachten die voltijds en deeltijds werken. Wat wel opvalt, is dat de deeltijds werkende leerkrachten ongeveer alle periodes in het schooljaar als minder druk percipiëren dan de voltijdse leerkrachten.

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 de gehele taak, terwijl de tijd besteed aan deeltaken kan variëren gedurende het schooljaar en dit niet voor elke deeltaak hetzelfde patroon zal volgen als voor de gehele taak en evenmin als voor de andere deeltaken. 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.

3. Besluit

Tot besluit van dit hoofdstuk willen we een aantal zaken aangeven, die we in ons achterhoofd moeten houden tijdens de interpretatie van de onderzoeksresultaten.

De steekproef waarop de gegevens betrekking hebben, is niet voor alle kenmerken volledig representatief voor de leerkrachtenpopulatie. Onze steekproef bevat meer vrouwelijke leerkrachten, meer jonge leerkrachten en meer deeltijds werkende leerkrachten. Hiermee moeten we rekening houden bij de interpretatie van de resultaten.

Over de respons op onze bevraging van de tijdsbesteding mogen we tevreden zijn. De respons bedraagt 43%, wat een zeer goed resultaat is gezien het sociale klimaat ten tijde van de bevraging en gezien de uitgebreidheid van de bevraging.

HOOFDSTUK 5

HET TAKENPAKKET VAN LEERKRACHTEN

1. Opzet activiteitencatalogus

Vooraleer we de onderzoeksresultaten voor de tijdsbesteding van leerkrachten bespreken, gaan we in dit hoofdstuk dieper in op het takenpakket van leerkrachten. We doen dit aan de hand van een activiteitencatalogus die in functie van het onderzoek van 1990 is opgesteld (Van Hooreweghe & De Wilde, 1991). De activiteitencatalogus is een lijst van taken die leerkrachten uitvoeren, gegroepeerd in 18 rubrieken of activiteitscategorieën: lesvoorbereiding, lesgeven, nawerk, schoolpauzes, overleg met 'insiders', overleg met 'buitenstaanders', begeleiding van individuele leerlingen, toezicht en begeleiding van groepen leerlingen, jongerenopvang, administratie, overige algemene niet-lesgebonden schoolactiviteiten, beroepsgebonden vorming, beroepsgebonden verplaatsingen, ziekte of verlof, nevenactiviteiten, activiteiten buiten de arbeidssfeer, activiteiten in verband met het onderzoek en niet-codeerbare activiteiten. Een precisering van de 18 gehanteerde takenclusters vindt u in bijlage 7.

Tijdens de voorbereiding van het huidig onderzoek hebben we gesprekken gevoerd met negen bevoorrechte getuigen. Voor een lijst van de bevoorrechte getuigen verwijzen we u naar bijlage 2. Tijdens deze gesprekken hebben we hen de activiteitencatalogus uit 1990 voorgelegd. We hebben hen gevraagd deze catalogus door te nemen en aan te geven binnen welke activiteiten er zich veranderingen hebben voorgedaan. Deze veranderingen kunnen betrekking hebben op inhoudelijke wijzigingen, op de wijze waarop de taken uitgevoerd worden of op verschuivingen in de tijdsbesteding. Verder hebben we hen gevraagd aan te geven welke wijzigingen in het takenpakket een extra belasting bij de leerkrachten zou kunnen teweegbrengen. In het eerste deel van dit hoofdstuk volgen we de structuur van de activiteitencatalogus uit 1990 en overlopen we hetgeen onze gesprekspartners hebben aangegeven. We willen er hier extra de nadruk op leggen dat de inhoud van het volgende punt een neerslag is van onze gesprekken met de bevoorrechte getuigen. De stelling die hierbij geponereerd worden zijn de mening van een aantal actoren in het onderwijsveld en mogen niet begrepen worden als een algemene waarheid. We zullen de geponeerde stellingen gebruiken als hypothe-

sen en zullen onze onderzoeksresultaten verder in dit rapport toetsen aan deze hypothesen.

Vervolgens beschrijven we in het tweede deel van dit hoofdstuk de aanpassingen die we aan de activiteitencatalogus van 1990 hebben aangebracht om hem te actualiseren naar de situatie van 2001. Deze aanpassingen zijn gebaseerd op hetgeen we uit de gesprekken met de bevoorrechte getuigen hebben geleerd.

2. Verschuivingen in het takenpakket

2.1 Lesgeven

De rubriek lesgeven houdt alle activiteiten met betrekking tot de lessen in. Hiertoe behoort dus alles wat zich in de klas met de leerlingen afspeelt, maar ook de voorbereidingen en het nawerk die de leerkracht uitvoert.

Een belangrijke verandering, die door de bevoorrechte getuigen wordt aangegeven binnen de voorbereiding van lessen, van overhoringen en van examens is de vakgroepwerking. Leerkrachten van een bepaald vak overleggen over de vakinhoud en stellen samen examens en overhoringen op. Hierdoor wordt er gestreefd naar gelijkgerichtheid binnen een vak, zowel parallel als over de jaren heen. Het is mogelijk dat hierbij andere onderwijsinstellingen van de scholengemeenschap betrokken worden, bijvoorbeeld in het geval van een kleine school of een klein vak. Deze vergaderingen vallen voor de leerkrachten buiten de uren, zodat ze hun taak mogelijk verzwaren. Ze kunnen eveneens verlichtend werken, aangezien men elkaar op deze manier kan ondersteunen en men zich bijgevolg minder geïsoleerd voelt.

In het beroepssecundair onderwijs bestaat sinds enkele jaren het project algemene vakken, waarbij alle algemene vakken door een zelfde leerkracht worden gegeven. Dit betekent volgens de bevoorrechte getuigen een verzwaring van de taak voor de leerkracht die deze vakken geeft, aangezien men een aantal vakken moet doceren die niet tot zijn opleiding behoren en aangezien men een groot aantal verschillende vakken moet voorbereiden.

Qua voorbereiding kruipt er eveneens veel tijd in het opzetten van stages of eindprojecten van leerlingen in bedrijven. Ook de opvolging en begeleiding van deze stages en eventueel van eindwerken neemt veel tijd van de leerkracht in beslag. Hierbij denken we vooral aan technische en praktijkrichtingen. Dit heeft volgens de bevoorrechte getuigen te maken met de tendens in het onderwijs om meer nadruk te leggen op vaardigheden en attitudes. De leerlingen worden gestimuleerd om zelfstandig te werken en worden hierover permanent geëvalueerd.

Ook het lesgeven zelf heeft een evolutie ondergaan. Leerkrachten worden genoodzaakt om hun onderwijsmethodes aan te passen, omdat leerlingen steeds kritischer worden en omdat hun aandacht moeilijker vast te houden is. Dit heeft te maken met de technologische evolutie naar snelle multimedia. Door meer variatie

in te bouwen in de lessen en door de leerlingen meer te laten participeren kan men hierop inspelen. Ook het gebruik van audiovisuele middelen, zoals bijvoorbeeld een powerpointpresentatie kan hiertoe bijdragen. De hele ICT-evolutie vraagt veel van leerkrachten. Zij moeten er zelf mee leren omgaan en moeten het integreren in de lessen. Bovendien verandert informatie sneller door het bestaan van het internet, zodat het actueel houden van de lessen voortdurend werk vergt. Ook het onderhoud van de hard- en software binnen de school moet door iemand gebeuren. Daartoe heeft men de ICT-coördinator in leven geroepen. Deze functie neemt een aantal uren uit het nu al schaarse urenpakket van de school in. Bovendien is het niet altijd evident om een geschikte kandidaat te vinden voor deze functie.

Een andere moeilijkheid binnen het lesgeven zelf is de integratie van de vakoverschrijdende eindtermen in de lessen. Deze worden veelal behandeld in projecten of themadagen, terwijl het eigenlijk de bedoeling is volgens de bevoorrechte getuigen uit de inspectie om ze volledig te integreren in de dagdagelijkse didactische activiteiten.

Tot slot heeft de responsabilisering en de juridisering binnen het onderwijs een belangrijke impact op het netwerk van leerkrachten. Het heeft immers gezorgd voor een wijziging van de correctie- en rapporteringsmethoden van leerkrachten. Leerkrachten moeten meer verantwoorden wat en waarom iets fout is op examens en overhoringen. Men moet hierbij ook mogelijke correcte oplossingen aangeven. Dit neemt aanzienlijk meer tijd in beslag tijdens het verbeteren in vergelijking met de vroegere, klassieke correctiewijze.

2.2 Overleg

Er is volgens de bevoorrechte getuigen een duidelijke tendens naar meer overleg. Dit wordt gestructureerd in verschillende overlegorganen. Voor de officiële organen verwijzen we naar het vorige deeltje over de regelgeving rond meer lokale autonomie en inspraak. Door één van de bevoorrechte getuigen werd aangegeven dat hoewel er verschillende structuren opgericht werden, leerkrachten in de praktijk niet meer inspraak hebben.

Naast de officiële overlegorganen bestaan er ook overlegorganen binnen de school die niet vastgelegd zijn in de regelgeving. Een eerste betreft de vakgroepwerkingen, die hierboven reeds aan bod gekomen zijn. Voor vakoverschrijdende thema's zoals milieu, excursies of pastoraal werk worden projectgroepen opgericht in dewelke telkens een aantal leerkrachten samenzitten om deze projecten uit te werken. Buiten de school zetelen leerkrachten soms ook in werkgroepen, zoals allerhande commissies van de gemeente, van de koepel, de provincie, ... waarin zij de school vertegenwoordigen.

Het zetelen in zulke groepen, commissies of organen gebeurt op vrijwillige basis. De school krijgt hiervoor geen bijkomende middelen en kan de leerkrachten hiervoor dan ook moeilijk compenseren. Op dit vlak komt de diversiteit tussen leerkrachten dan ook duidelijk naar voor. Sommige leerkrachten beperken zich tot

hun lesopdracht, anderen nemen daarbij nog veel andere zaken op zich en spenderen heel wat meer uren aan de uitvoering van hun job. Een belangrijke vraag die we ons moeten stellen, is de vraag waaruit de opdracht van een leerkracht eigenlijk bestaat. Door iemand van de bevoorrechte getuigen wordt de opdracht van een leerkracht beschreven als 'het verzekeren van een normaal schoolleven'. Een groot deel van deze overlegorganen is echter noodzakelijk om als leerkrachtenkorps en als school een normaal schoolleven te kunnen garanderen, zodat deze taken niet buiten de opdracht van een leerkracht gezien mogen worden.

2.3 Begeleiding van individuele leerlingen

Zoals hiervoor reeds werd aangegeven heeft de begeleiding van individuele leerlingen aan belang gewonnen de laatste jaren. Het is iets dat door alle leerkrachten tijdens de uitvoering van hun functie gedaan wordt, maar in sommige scholen worden er ook uren uit het urenpakket genomen om een zogenaamde 'groene leerkracht' aan te stellen. De aanstelling van zulk een leerkracht heeft mede tot doel om de andere leerkrachten te ontlasten. Er worden echter uren voor uit het lestijdenpakket van de school genomen zodat het aantal beschikbare uren voor het lessenpakket kleiner wordt. Dit heeft mogelijk een belastend effect.

Een verzwaaring van het takenpakket van de leerkracht komt volgens voort uit de hervorming van de CLB's. Deze hervorming heeft de bevoorrechte getuigen tot gevolg dat de scholen een aantal taken van de vroegere PMS-centra hebben overgenomen. Deze taken komen voor een deel bij de leerkrachten terecht, die ze bovenop hun andere taken moeten uitvoeren. Bovendien is het aantal leerlingen met problemen volgens een aantal van de respondenten de laatste jaren enorm toegenomen, wat de leerkrachten extra onder druk zet, omdat zij voor de klas staan en daar de problemen moeten opvangen.

In sommige scholen heeft men een cel leerlingenbegeleiding opgericht, waarin naast leerkrachten, de directie en medewerkers van het CLB zetelen. Hierin worden de problemen van leerlingen opgevolgd. Ook dit valt voor de leerkrachten buiten het urenpakket en gebeurt dus op vrijwillige basis.

2.4 Toezicht en begeleiding van groepen leerlingen

Onder toezicht hoort de bewaking op de speelplaats en in de refter tijdens de schoolpauzes en de bewaking in de klas tijdens de lessen van zieke collega's. De begeleiding van groepen leerlingen houdt onder meer de begeleiding van leerlingen naar externe instanties zoals het centrum voor medisch toezicht in. Rond deze activiteiten bestaat er een heuse (vakbonds)discussie. Vooral het toezicht is de taak van het ondersteunend personeel, maar wordt ook door de leerkrachten uitgevoerd, omdat er in de meeste gevallen niet voldoende ondersteunend personeel in de school aanwezig is. De taken worden meestal evenredig over de leerkrachten

verdeeld. Sommigen vinden toezicht houden een taak van leerkrachten omdat het een belangrijk contactmoment kan vormen voor de leerkracht met zijn leerlingen.

2.5 Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten

Onder deze rubriek werden in 1991 enerzijds de lesgebonden extramuros activiteiten ondergebracht. Het gaat hier om excursies, sportdagen, culturele uitstappen, ... Voor sommige vakken is het organiseren van zulke excursies verplicht vanuit het leerplan en behoort het dus ook tot de taak van de vakleraar. Er worden eveneens themadagen georganiseerd door een team leerkrachten rond de vakoverschrijdende eindtermen. Aangezien deze activiteiten allen behoren tot de eindtermen en leerplannen zullen we ze tijdens dit onderzoek onderbrengen in de categorie 'lesgeven'.

Anderzijds hebben we binnen deze rubriek de andere niet-lesgebonden schoolactiviteiten, waaronder allerlei zaken als het organiseren van een schoolfeest, de ontwikkeling van een website van de school, het organiseren van buitenschoolse sportactiviteiten, het publiceren van een schoolkrant, de opvang en begeleiding van nieuwe collega's thuishoren. Deze activiteiten worden normaliter op vrijwillige basis door leerkrachten uitgevoerd. Door de bevoorrechte getuigen wordt aangegeven dat het meestal dezelfde leerkrachten zijn die zich engageren voor deze activiteiten. Dit is niet verwonderlijk en is niet anders binnen andere organisaties.

Er wordt tevens aangegeven dat er zich een trend naar internationalisering voordoet binnen het onderwijs. Men zou meer en meer uitwisselingsprogramma's en buitenlandse excursies organiseren.

Door één van de bevoorrechte getuigen wordt aangehaald dat er de laatste jaren teveel uitstappen georganiseerd worden, zodat er teveel lessen wegvallen, wat de lesopdracht bijkomend verzwaart.

Een aparte zaak is de opvang en begeleiding van nieuwe leerkrachten. Dit wordt meer en meer gestructureerd in een vorm van mentorschap. Bovendien wordt het in het decreet betreffende de lerarenopleiding en het nascholingsbeleid aangehaald (zie hierboven). Hierin wordt gesteld dat elke school een aanvangsbeleid binnen het personeelsbeleid moet opnemen. Op welke manier dit moet gebeuren, wordt echter niet gespecificeerd. De meest voor de hand liggende methode is die van het mentorschap. Hierbij krijgt elke nieuwe leraar een mentor uit het leerkrachtenkorps toegewezen, die hem begeleidt tijdens het eerste schooljaar. De mentor is geen directielid, maar zelf een leerkracht, omdat men onder collega's een openlijker contact kan opbouwen dan met de directie en omdat leerkrachten de school anders ervaren dan de directie. Dit aanvangsbeleid hoort niet echt thuis onder deze rubriek. We zullen het in de herwerkte catalogus onderbrengen in de categorieën formeel en informeel overleg. Hierbij gaat het om formeel overleg, wanneer de opvang van nieuwe leerkrachten gebeurt door een officieel orgaan, dit wil zeggen een persoon of team van personen dat daarvoor aangesteld is en mid-

delen ter beschikking krijgt. Wanneer de opvang of begeleiding van nieuwe leerkrachten spontaan gebeurt door middel van een los gesprek met een collega, brengen we het onder in informeel overleg.

2.6 Administratie

Wat administratie betreft hebben we reeds meermaals aangehaald dat deze de laatste jaren zou toegenomen zijn. Dit zou te maken hebben met de juridisering en responsabilisering in het onderwijs. Leerkrachten moeten bij eventuele conflicten met leerlingen en ouders aan het einde van het schooljaar bewijzen kunnen voorleggen van alle maatregelen die tijdens het schooljaar genomen zijn om de leerling en de ouders te waarschuwen voor eventuele knelpunten en om de leerling hierin bij te sturen. Dit heeft tot gevolg dat alles wat men doet op papier gezet moet worden met een verantwoording erbij. Ook informele afspraken tussen collega's, zoals welk handboek men zal gebruiken, moeten nu op papier verantwoord worden. Leerkrachten ervaren dit als tijdverspilling en daardoor ervaart men het als zeer belastend. Leerlingen en ouders vechten beslissingen van de school en van de leerkrachten sneller aan. Dit wijst op een dalend vertrouwen in het onderwijs en een verminderd respect voor de school. Dit gebrek aan appreciatie en vertrouwen is, volgens de bevoorrechte getuigen, een belangrijke demotivator voor leerkrachten.

Eén element dat de administratieve belasting kan verlichten is het gebruik van computer. De computerbestanden die men aanmaakt, kan men jaar na jaar opnieuw gebruiken mits een aantal kleine aanpassingen.

Het administratief werk van leerkrachten kan in drie categorieën ondergebracht worden. Allereerst hebben we de klasadministratie. Daarnaast moet elke leerkracht een aantal documenten in orde hebben voor de school of directie (de schooladministratie) en ten slotte kunnen vanuit de inspectie of de pedagogische begeleidingsdiensten een aantal documenten worden gevraagd. Dit laatste is echter slechts occasioneel en bovendien zijn deze documenten veelal dezelfde als diegene die men voor de klas- en de schooladministratie in orde houdt.

De taken die onder klasadministratie vallen, zijn het bijhouden van een klasagenda per vak en per leerjaar, waarin wordt gespecificeerd welke leerstof op welk moment gezien wordt; het bijhouden van een evaluatieschriftje of persoonlijke fiche van elke leerling, waarin de evolutie of de vorderingen van de leerling wordt bijgehouden; het bijhouden van een puntenschriftje met de resultaten van de leerlingen. In het kader van individuele leerlingenbegeleiding moet men voor leerlingen met studieproblemen een begeleidingsplan opstellen en de evolutie hiervan bijhouden. Ook kan men de afwezigheden van leerlingen tijdens overhoringen en de momenten waarop men inhaaltesten voorziet, bijhouden om zich voor eventuele conflicten daarrond in te dekken.

De schooladministratie houdt het opstellen van een leer- of werkplan in dat in de loop van het schooljaar moet worden opgevolgd en eventueel bijgestuurd.

2.7 Vorming

De vorming van leerkrachten kunnen we opsplitsen in twee deelgebieden. Ten eerste is er het opvolgen van het vakgebied dat enerzijds op individuele basis kan geschieden door het lezen van vakliteratuur en waarvoor men anderzijds specifieke opleidingen kan volgen. Ten tweede is er een aanbod van algemene opleidingen, die door alle leerkrachten kunnen worden gevolgd. Deze kunnen betrekking hebben op allerlei zaken. Een aantal voorbeelden zijn opleidingen rond het werken met de computer en het surfen op het internet, opleidingen rond didactische methodiek, opleidingen rond het omgaan met problemen bij leerlingen, ...

Zoals hiervoor reeds werd aangehaald, beschikt elke school over een nascholingsbudget. De directie moet een nascholingsplan opstellen, maar kan haar personeel niet verplichten om nascholing te volgen. Door de respondenten wordt aangegeven dat het nascholingsaanbod de laatste jaren is uitgebreid, maar dat de nood aan bijscholing ook is gestegen. Tussen leerkrachten bestaat er een enorme variabiliteit in het volgen van nascholing. Een minpunt binnen het nascholingsaanbod is de inhoud van de opleidingen die niet steeds even relevant of diepgaand genoeg is. Ook het moment waarop de nascholing gebeurt - meestal buiten de schooluren - en het gebrek aan appreciatie en compensatie door de school voor het volgen van deze opleidingen vormen minpunten voor de leerkrachten.

2.8 Verplaatsingen

Verplaatsingen van thuis naar school en tussen twee scholen of vestigingsplaatsen worden bijna niet meer gecompenseerd volgens de bevoorrechte getuigen. Vroeger was dit in bepaalde gevallen wel zo. Door het dalend leerlingenaantal komt het meer en meer voor dat de lesopdracht van leerkrachten over verschillende scholen verspreid is. Dit heeft tot gevolg dat meer leerkrachten zich tussen scholen moeten verplaatsen. Deze verplaatsingen zorgen voor extra belasting bij leerkrachten en zouden volgens enkele respondenten op zijn minst vergoed mogen worden.

Leerkrachten verplaatsen zich eveneens voor nascholingen, om excursies voor te bereiden, ... Ook deze verplaatsingen worden niet vergoed.

Tot zover de percepties van de bevoorrechte getuigen over de evoluties binnen het takenpakket van de leerkrachten en de mogelijke invloed ervan op de belasting van leerkrachten.

Op basis van wat we uit de gesprekken met de bevoorrechte getuigen omtrent het takenpakket van de leerkrachten vernomen hebben, kunnen we een aantal hypothesen formuleren met betrekking tot de tijdsbesteding van de leerkrachten en met betrekking tot de evolutie van de tijdsbesteding het laatste decennium.

Allereerst verwachten we dat de tijd besteed aan de voorbereiding van de lessen zal toegenomen zijn, gezien de evolutie naar meer participatieve lesmethoden, naar een meer variërende lesinhoud en naar meer inspelen op de actualiteit. Deze

evolutie kan een langere voorbereidingstijd tot gevolg hebben. Ook de invoering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen zorgt mogelijk voor tijdelijk meer voorbereidingswerk, aangezien men de lesinhoud hieraan moet aanpassen.

De responsabiliserings- en juridiseringstendens heeft mogelijk invloed op de tijd besteed aan nawerk.

Verder verwachten we een belangrijke toename van de tijd besteed aan overleg, individuele leerlingenbegeleiding en vorming, gezien op deze zaken een belangrijke nadruk heeft gelegen in het beleid het laatste decennium.

Door onze gesprekspartners werd aangegeven dat de administratie eveneens is toegenomen de laatste tien jaren. Door onze opdeling van de administratie over de verschillende taken kunnen we spijtig genoeg hierover geen uitspraken doen.

Onze veronderstelling is met andere woorden dat een leerkracht veel tijd besteedt aan zijn lesgevende taken, zijnde voorbereidings- en nawerk. Naast deze lesgevende taken vermoeden we tevens dat formeel overleg, individuele leerlingenbegeleiding, beleidsondersteuning en vorming de belangrijkste activiteiten van de leerkracht zullen zijn met betrekking tot de uitoefening van zijn beroep.

Deze bevindingen zullen later getoetst worden met de onderzoeksresultaten.

In een volgend punt bespreken we kort de door ons gehanteerde activiteiten-catalogus. Per rubriek wordt kort de inhoud weergegeven.

3. De herwerkte activiteitencatalogus

Op basis van de bemerkingen van de bevoorrechte getuigen hebben we de activiteitencatalogus herwerkt. Tijdens deze herwerking hebben we drie principes gehanteerd. We hebben gestreefd naar volledigheid, naar vergelijkbaarheid met het onderzoek van 1990 en naar gebruiksvriendelijkheid voor de leerkrachten. De herwerkte activiteitencatalogus bestaat uit 19 takenclusters: lesvoorbereiding, lesgeven, extramuros activiteiten, nawerk, pauze, formeel overleg, informeel overleg, individuele leerlingenbegeleiding, toezicht en bewaking, opvang, administratie, beleidsondersteuning, overige niet-lesgebonden schooltaken, vorming, verplaatsingen, ziekte, privé-activiteiten, activiteiten in verband met dit onderzoek en niet-codeerbare activiteiten. De activiteitencatalogus is opgenomen in bijlage 3. Hieronder bespreken we kort de inhoud van de verschillende clusters van de activiteitencatalogus en de belangrijkste aanpassingen van de catalogus ten aanzien van 1990.

3.1 Lesgeven

Onder de hoofding 'lesgeven' onderscheiden we vier activiteitsrubrieken die rechtstreeks gerelateerd zijn aan de lesopdracht van een leerkracht: lesvoorbereiding, lesgeven, extramuros activiteiten en nawerk. De catalogus van 1990 maakt enkel melding van lesvoorbereiding, lesgeven en nawerk. De herwerkte catalogus maakt een aparte activiteitencluster van 'extramuros activiteiten' zoals schoolrei-

zen en dergelijke. Deze 'extramuros activiteiten' behoren in de indeling van 1990 tot 'overige algemene, niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Wij kiezen ervoor om deze activiteiten hieruit te distilleren en als aparte categorie onder te brengen bij het 'lesgeven' (in ruime zin) omdat deze activiteiten grotendeels plaatsgrijpen tijdens de lessen en behoren tot de lesopdracht van de leerkracht. Het gaat dus eigenlijk *niet* om 'niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. We verduidelijken de extramuros activiteiten als 'activiteiten die tot de lesopdracht behoren, maar niet binnen de klasmuren plaatsvinden'. Dit om een onderscheid te maken met activiteiten buiten de schooluren die niet lesgebonden en niet verplicht voor de leerlingen zijn, zoals sport- en culturele activiteiten op woensdagnamiddag. Deze plaatsen we nog steeds bij 'overige algemene, niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Deze aanpassing brengt de vergelijkbaarheid met 1990 niet in het gedrang. Met het oog op de vergelijking kunnen we de tijdsbesteding aan de extramuros activiteiten immers optellen bij de tijdsbesteding aan de huidige categorie 'overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Deze laatste categorie lichten we hieronder toe.

3.2 Pauzes

Waar de catalogus in 1990 sprak van 'schoolpauzes', spreken we nu van 'pauzes'. 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.

3.3 Overleg

Waar de vroegere indeling een onderscheid maakte tussen 'overleg met insiders' en 'overleg met outsiders', laten we nu dit onderscheid vallen. Er bestaan immers overlegvormen die we niet in deze tweedeling kunnen onderbrengen vermits zowel insiders als outsiders eraan deelnemen. Denken we maar aan het multidisciplinair overleg waarbij ook het CLB betrokken kan zijn, of aan de nieuwe overlegorganen zoals de schoolraad en de participatieraad. Het lijkt ons zinvoller om overleg op te delen in 'formeel overleg' en 'informeel overleg'. In 1990 werd dit onderscheid ook gemaakt, maar bracht men de twee overlegsoorten niet onder in een aparte activiteitscluster. We doen dit nu wel omdat het aantal overlegorganen de laatste tien jaar is toegenomen. Formeel overleg heeft aan belang gewonnen en het is dus interessant de tijdsbesteding hieraan in kaart te brengen. Het informeel overleg heeft een heel ander karakter en daarom laten we dit apart scoren. Daarnaast nemen we de voorbereiding en het nawerk betreffende het overleg expliciet op bij overleg. Dit doen we ook bij 'individuele leerlingenbegeleiding', 'niet-lesgebonden schoolactiviteiten' en 'beroepsgebonden vorming'. Boven vermelde aanpassingen hebben tot gevolg dat we enkel de tijdsbesteding aan het overleg in zijn geheel met 1990 kunnen vergelijken.

3.4 Individuele leerlingenbegeleiding

Tot de rubriek individuele leerlingenbegeleiding behoort zowel de begeleiding van de studieproblemen van de leerlingen als de begeleiding van de sociaal-affectieve problemen, zoals familiale problemen, pestproblematiek, ...

3.5 Toezicht en bewaking

Binnen deze rubriek worden alle mogelijke vormen van toezicht en bewaking ondergebracht die een leerkracht kan uitvoeren tijdens de periode van de normale aanwezigheid van de leerlingen. Dit is een tijdspanne die loopt vanaf 15 minuten voor het begin van de eerste les tot 15 minuten na het einde van de laatste les van de dag. Deze vormen van toezicht en bewaking zijn noodzakelijk om een normaal schoolleven te kunnen garanderen en worden bijgevolg tot de opdracht van de leerkracht gerekend.

3.6 Opvang van leerlingen buiten de periode van de normale aanwezigheid van de leerlingen

Tot deze rubriek behoren alle vormen van opvang die niet tot de vorige rubriek gerekend kunnen worden. Het gaat bijvoorbeeld om opvang op woensdagmiddag.

3.7 Administratie

Onder administratie nemen we zowel de klas- als de schooladministratie op voor zover ze niet behoort tot andere rubrieken. Omwille van de gebruiksvriendelijkheid naar de leerkrachten toe hebben we ervoor geopteerd om de administratie die bij andere activiteiten voorkomt door de leerkrachten bij die activiteit te laten opnemen. Bijvoorbeeld bij individuele leerlingenbegeleiding wordt van de leerkracht verwacht dat hij een verslag opmaakt aan het einde van ieder contactmoment. Dit is een administratieve taak, maar wordt in dit onderzoek bij individuele leerlingenbegeleiding gerekend. Een opsplitsing van begeleiding en administratie gaat immers teveel in detail. Dit zou tevens de accuraatheid van invullen niet ten goede komen. Bovendien heerst het gevaar van verschillende interpretatie door de leerkrachten, wat de betrouwbaarheid van de methode eveneens in het gedrang brengt.

Op advies van verschillende bevoorrechte getuigen schraptten we 'aankoop en beheer van leermiddelen en -materialen' uit administratie. Dit zou volgens hen geen deel uitmaken van de taken van een leerkracht.

3.8 Beleidsondersteuning

We hebben een nieuwe rubriek aan de activiteitscatalogus toegevoegd, namelijk de rubriek 'beleidsondersteuning'. Hierin horen alle taken thuis die een leerkracht naast zijn lesopdracht kan opnemen ter ondersteuning van de schoolorganisatie, waarvoor hij mogelijk een aantal uren van zijn lesopdracht vrijgesteld wordt. Voorbeelden hiervan zijn de functies van coördinator, technisch adviseur, adjunct, maar ook taken zoals het opstellen van lessen- en examenroosters, het onderhoud van de informatica van de school, ... In 1990 werden deze activiteiten in de rubriek 'overige, algemene niet-lesgebonden schoolactiviteiten' gescoord. Reden om deze nieuwe rubriek in het leven te roepen is het fundamenteel verschillend karakter van deze taken. Zij hebben immers betrekking op het beleid of de organisatie van de school en fungeren dus als ondersteuning van de directie.

Omtrent de manier waarop deze beleidsondersteuning dient te worden georganiseerd, maakte een respondent volgende bemerking: 'Een aantal van de opgesomde functies, evenals de taak van preventieadviseur, horen niet thuis in de besteding van BPT-uren door een school. Deze functies zouden een apart statuut en een aparte verloning moeten kunnen krijgen'.

3.9 Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten

Zoals hierboven reeds ter sprake kwam, is deze activiteitencluster uitgedund door van zowel 'extramuros activiteiten' als van 'beleidsondersteuning' een aparte cluster te maken. Binnen deze rubriek blijven dus enkel de overige schoolactiviteiten over zoals het organiseren van het schoolfeest, van facultatieve culturele activiteiten (buiten de lessen), facultatieve sportactiviteiten, ... Om de vergelijking met de 'overige algemene niet-lesgebonden schooltaken' uit 1990 te maken, kunnen we de drie nieuwe categorieën (extramuros activiteiten, beleidsondersteuning en niet-lesgebonden schoolactiviteiten) optellen.

3.10 Vorming

Binnen deze rubriek brengen we alle door de leerkracht ondernomen activiteiten onder met betrekking tot het opvolgen van het vakgebied of het volgen van bijscholing. We beperken vorming dus niet tot het volgen van een cursus. Ook het lezen van vakliteratuur of het opvolgen van de actualiteit kan tot vorming gerekend worden, mits het een meerwaarde inhoudt voor de uitoefening van de functie van leerkracht.

3.11 Verplaatsingen

Tot de rubriek verplaatsingen behoren alle verplaatsingen die de leerkracht uitvoert in functie van zijn beroep. Dit wil zeggen de verplaatsingen tussen de woon-

plaats en de school, tussen de verschillende scholen waar men lesgeeft, de verplaatsingen ter voorbereiding van excursies, de verplaatsingen voor nascholing, ouderbezoek, materiaalaankoop voor de school, ...

3.12 Ziekte, bezoek arts of buitengewoon verlof

Tot deze rubriek behoren afwezigheid wegens ziekte, wegens een bezoek aan de arts of wegens buitengewoon verlof. Het gaat hier dus enkel om de tijdstippen waarop men schoolverplichtingen heeft.

3.13 Privé-activiteiten

Deze nieuwe cluster is het resultaat van de samenvoeging van de vroegere categorieën '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.

3.14 Activiteiten in verband met dit onderzoek

Door middel van deze rubriek kunnen de leerkrachten de tijd die ze spenderen aan het invullen van het dagboek en de vragenlijsten weergeven in het dagboek.

3.15 Niet-codeerbare activiteiten

Deze rubriek vangt de activiteiten op die leerkrachten niet kunnen onderbrengen in de andere rubrieken. Hier wordt bijkomend gevraagd om de activiteit te omschrijven, zodat deze rubriek naderhand door ons zoveel mogelijk gehercodeerd kan worden naar de bestaande rubrieken.

Tot zover de bespreking van de activiteitenencatalogus. Deze wordt door de leerkrachten gebruikt om de tijdsbesteding aan de verschillende activiteiten doorheen een schoolweek weer te geven. De resultaten van deze tijdsregistratie worden uitgebreid besproken in het volgende hoofdstuk. Dit vormt de kern van het tijdsbestedingsluik.

HOOFDSTUK 6

ONDERZOEKSRESULTATEN TIJDSBESTEDING

In dit hoofdstuk formuleren we een antwoord op de onderzoeksvragen over de tijdsbesteding van leerkrachten die we in het eerste hoofdstuk van deel 1 aangegeven hebben. We gaan in het eerste deel op zoek naar de hoeveelheid tijd die de leerkrachten besteden aan de uitvoering van hun beroep. Hierbij kijken we eerst en vooral naar de tijdsbesteding aan het volledige beroep, maar daarna verfijnen we deze tijdsbesteding ook naar de tijdsbesteding aan de verschillende taken die de leerkrachten uitvoeren. Op die manier kunnen we de hypothesen uit de voorbereidende gesprekken toetsen aan onze resultaten. Verder is het de bedoeling na te gaan of er verschillen naar tijdsbesteding bestaan tussen groepen leerkrachten en welke variabelen hierbij vooral een rol spelen. Dit komt in het tweede deel van dit hoofdstuk aan bod.

1. Hoeveel tijd besteden leerkrachten aan hun job?

Zoals hiervoor reeds uitgelegd werd, hebben we de gegevens omtrent de tijdsbesteding van leerkrachten verzameld door middel van een dagboek. Hierin scoren de leerkrachten per blokjes van vijf minuten de tijd die ze besteden aan 19 verschillende activiteiten. Niet al deze activiteiten kunnen we als beroepsprestatie bestempelen. De volgende 14 activiteiten rekenen we tot de beroepsactiviteiten van een leerkracht: lesgeven, lesvoorbereiding, nawerk, extramuros activiteiten, formeel overleg, informeel overleg, individuele leerlingenbegeleiding, toezicht, opvang, administratie, beleidsondersteuning, overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten, vorming en activiteiten in verband met dit onderzoek. De andere activiteiten uit de activiteitenencatalogus worden dus niet beschouwd als beroepsactiviteiten. Het gaat om: pauze, verplaatsingen, ziekte, privé-activiteiten en niet-codeerbare activiteiten. De niet-codeerbare activiteiten hebben we voorgaand aan de analyses zoveel mogelijk gehercodeerd tot één van de andere activiteiten.

Over het beschouwen van de rubriek 'activiteiten in verband met 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 heb-

ben, kozen we ervoor dit te doen. Deze activiteiten liggen immers duidelijk in de professionele sfeer en werden in opdracht vervuld. We kunnen veronderstellen dat de tijd die een leerkracht eraan besteedde tijdens andere weken ook aan schoolwerk besteed wordt. Een andere motivatie is de vergelijkbaarheid van de huidige tijdsbesteding met deze van tien jaar geleden. In het onderzoek van 1990 werden de activiteiten ten behoeve van het onderzoek ook tot de arbeidsprestatie gerekend.

De tijdgegevens van de dagboeken worden per activiteitscode en per dag opgeteld tot een totaal in minuten. Zo verkrijgen we per respondent per dag van de week een overzicht van de hoeveelheid tijd die hij besteedt aan de verschillende activiteiten. Deze informatie maakt het mogelijk om de tijdsbesteding van de leerkrachten op verschillende manieren te berekenen. We kunnen de totale tijdsbesteding per respondent berekenen door de tijd besteed aan de 14 beroepsactiviteiten op te tellen voor de zeven dagen van de week. Dit geeft de totale tijd besteed aan alle beroepsactiviteiten per week. Daarnaast kunnen we dezelfde som maken, maar slechts voor de vijf werkdagen of enkel voor zaterdag en zondag, zodat we een beeld krijgen van de hoeveelheid tijd die een leerkracht aan zijn job besteed in het weekend of tijdens de week. Dezelfde berekeningen kunnen we telkens ook uitvoeren apart per beroepsactiviteit.

Om een idee te krijgen van de tijdsbesteding van leerkrachten, zijn we gestart met het berekenen van het gemiddelde van de tijdsbesteding aan de 14 beroepsactiviteiten per week (inclusief het weekend) voor alle leerkrachten die een dagboek invulden. Het resultaat levert ons een beeld op van de tijdsbesteding van de gemiddelde, fictieve leerkracht in een fictieve schoolweek. De gemiddelde, fictieve leerkracht geeft echter geen goed beeld van 'de leerkracht'. Er wordt immers geen rekening gehouden met de aanstellingsomvang van de leerkrachten. Bovenvermeld gemiddelde is dus een gemiddelde van deeltijds werkende en voltijds werkende leerkrachten samen. Om een meer accuraat beeld te krijgen, zullen we tijdens de bespreking van de resultaten enkel de voltijds werkende leerkrachten in beschouwing nemen.

Wat de 'fictieve schoolweek' betreft verwijzen we naar de bespreking van de representativiteit van de beschreven tijdsperiode in hoofdstuk 4 van deel 2. Daar hebben we besloten dat de door ons beschreven tijdsperiode of fictieve schoolweek een redelijk representatief beeld schept over de gemiddelde schoolweek.

De bespreking van de tijdsbesteding van leerkrachten begint met de gemiddelde tijdsbesteding van de voltijds werkende leerkrachten. Vervolgens maken we de vergelijking tussen de tijdsbesteding van de voltijds werkende leerkrachten en de deeltijds werkende leerkrachten. In een derde punt komt de vergelijking in tijdsbesteding tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs aan bod. Daarna vergelijken we onze resultaten met deze van het onderzoek in 1990. We sluiten af met een vergelijking van de tijdsbesteding van het secundair onderwijs met het basisonderwijs.

1.1 De tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten

Onderstaande tabel geeft de gemiddelde wekelijkse tijdsbesteding weer van de voltijds werkende leerkrachten. Deze groep leerkrachten zal verder in ons hoofdstuk gehanteerd worden als de referentiegroep. Zoals in hoofdstuk 1 van dit deel reeds werd aangegeven, beschikken we over twee gegevensbestanden. Het eerste bestand bevat de gegevens van alle leerkrachten die een dagboek hebben ingevuld ($n=1\ 019$). Het tweede bestand bevat de gegevens van alle leerkrachten die zowel aan de tijdsbestedingsbevraging als aan de taakbelastingsbevraging hebben meegewerkt ($n=675$). We hebben de tijdsbestedingsresultaten voor de voltijdse leerkrachten uit beide bestanden statistisch vergeleken. Hieruit bleek dat de resultaten uit deze twee bestanden niet significant van elkaar verschillen. We hebben er daarom voor geopteerd om te werken met het laatste bestand. Dit bevat immers naast de tijdsbestedingsgegevens eveneens de gegevens van de taakbelastingsbevraging. Van deze gegevens zullen we gebruik maken bij het opsplitsen van de leerkrachten in verschillende groepen. Door van meet af aan gebruik te maken van dit gegevensbestand hebben alle resultaten die hier verder besproken worden betrekking op dezelfde dataset.

Tabel 6.1 Tijdsbesteding van de voltijds werkende leerkrachten (n=500)

Activiteit	Tijd	Percentage
Totale tijdsbesteding	46u 52min	100,0
Tijdsbesteding tijdens het weekend	6u 27min	13,8
Tijdsbesteding tijdens de week	40u 24min	86,2
1. Lesgeven	16u 54min	36,0
2. Extramuros activiteiten	39min	1,4
3. Lesvoorbereiding	11u 44min	25,0
4. Nawerk	5u 30min	11,7
5. Formeel overleg	1u 37min	3,5
6. Informeel overleg	1u 15min	2,7
7. Individuele leerlingenbegeleiding	36min	1,3
8. Beleidsondersteuning	45min	1,6
9. Administratie	1u 26min	3,1
10. Vorming	2u 53min	6,2
11. Toezicht en bewaking	1u 14min	2,7
12. Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	1u 8min	2,4
13. Opvang	1min	0,1
14. Activiteiten m.b.t. dit onderzoek	1u 12min	2,6
Gecorrigeerd lesuur	1u 43min	
Verplaatsingen	5u 28min	

In de tweede kolom van tabel 6.1 lezen we de tijd af die gemiddeld besteed wordt aan de verschillende activiteiten. De laatste kolom geeft het aandeel van elke taak in de totale arbeidsduur weer.

Uit ons onderzoek blijkt dat een voltijdse leerkracht uit het secundair onderwijs gemiddeld 46 uren en 52 minuten per week besteedt aan zijn job. Het 95% betrouwbaarheidsinterval strekt zich uit van 44 uren en 31 minuten tot 49 uren en 13 minuten. Dit betekent dat wanneer we 100 analoge steekproeven zouden uitvoeren, we in 95 gevallen een gemiddelde arbeidstijd zouden vaststellen die tussen deze waarden ligt.

Indien we de tijd besteed aan dit onderzoek (nr. 14) niet zouden meetellen, draagt de gemiddelde arbeidsduur 45 uren en 40 minuten.

Van de totale arbeidsduur wordt ongeveer 86% gepresteerd tijdens de week en bijna 14% in het weekend. De leerkrachten in ons onderzoek spenderen ongeveer 6 en een half uur tijd aan het schoolwerk tijdens het weekend.

Bekijken we de afzonderlijke taken, dan zien we dat de meeste tijd besteed wordt aan lesgevende taken (lesgeven, voorbereiding, nawerk, extramuros activiteiten en individuele leerlingenbegeleiding): 75,4%. Lesgeven neemt de meeste tijd in beslag (bijna 17 uren of 36% van de arbeidsduur), gevolgd door lesvoorbereiding (11 uren 44 minuten of 25%) en nawerk (5 uren 30 minuten of 11,7%). Individuele leerlingenbegeleiding neemt gemiddeld 36 minuten per week in beslag.

Onderaan in de tabel wordt het gecorrigeerd lesuur weergegeven. Dit geeft weer hoeveel tijd een leerkracht in totaal spendeert aan één lesuur. Het gecorri-

geerd lesuur is de verhouding tussen de tijd gespendeerd aan lesgeven, lesvoorbereiding en nawerk samen en de tijd gespendeerd aan lesgeven, gecorrigeerd van een lestijd van 50 minuten naar een uur van 60 minuten (gecorrigeerd lesuur = $(lg+lv+ln)/lg*50$). In ons onderzoek bedraagt het gecorrigeerd lesuur 1 uur en 43 minuten. Dit betekent dat een leerkracht met het geven van één lesuur in totaal 1 uur en 43 minuten bezig is, voorbereidingstijd en nawerk meegerekend.

Formeel overleg neemt ongeveer anderhalf uur per week in beslag, beleidsondersteuning 45 minuten. Aan administratie besteden de leerkrachten in ons onderzoek ongeveer anderhalf uur per week. Opvallend is het hoge resultaat voor beroepsgebonden vorming. De leerkrachten in ons onderzoek spenderen gemiddeld bijna 3 uur per week aan vorming. Hierbij moeten we er evenwel op wijzen dat een aantal leerkrachten uit onze steekproef een lerarenopleiding aan het volgen waren. Zij spenderen hieraan veel tijd en het zijn waarschijnlijk deze leerkrachten die het gemiddelde naar boven trekken. Toezicht en bewaking neemt ongeveer één uur en een kwart tijd in beslag per week en overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten één uur en 8 minuten. Opvang buiten de normale schooluren komt in het secundair onderwijs blijkbaar zelden voor. Hieraan besteden de leerkrachten in ons onderzoek gemiddeld 1 minuut per week.

Hoewel we de verplaatsingen van de leerkrachten niet tot de arbeidsduur rekenen, geven we hier toch even mee dat de leerkrachten in ons onderzoek hieraan gemiddeld 5 en een half uur per week besteden. Dit komt neer op één uur en 6 minuten per werkdag.

Tijdens de interpretatie van deze resultaten moeten we in ons achterhoofd houden dat het gaat om resultaten uit een beperkte steekproef. Bij controle van de steekproefverdeling bleek deze de populatieverdeling niet te volgen wat geslacht, leeftijd en aanstellingsomvang betreft. Wanneer we aan de hand van deze resultaten uitspraken willen doen in het algemeen moeten we dit met de nodige omzichtigheid doen. Bovendien moeten we er rekening mee houden dat de leerkrachten de dagboeken invulden tijdens een onrustige periode in het onderwijs. Kort voor de invulperiode zijn er immers stakingen in het onderwijs geweest omtrent het optrekken van de uitstapleeftijd voor leerkrachten. Zowel in het conflict rond de uitstapleeftijd als tijdens de moeizame onderhandelingen over CAO VI werd meermaals gewezen op de hoge werkdruk in het onderwijs. Bovendien waren er tijdens die periode signalen dat de leerkrachten zich onbegrepen voelden door de publieke opinie, die het lerarenberoep zou onderschatten. Het is bijgevolg niet uitgesloten dat sommige leerkrachten hun arbeidsprestaties extra in de verf hebben gezet om via dit onderzoek te 'bewijzen' dat het beroep van leerkracht niet onderschat mag worden.

De resultaten die hier werden gepresenteerd, zijn gemiddelden over een grote groep leerkrachten. Aangezien er een grote vorm van differentiatie bestaat tussen leerkrachten afhankelijk van hun lesopdracht en andere taken, is het moeilijk om te werken met gemiddelden. Daarom zullen we in wat volgt de tijdsbesteding van

een aantal groepen leerkrachten met elkaar vergelijken om op deze manier tot meer valide uitspraken te komen.

1.2 Vergelijking tijdsbesteding voltijds werkende en deeltijds werkende leerkrachten

In het voorgaande onderdeel werd enkel de tijdsbesteding van voltijds werkende leerkrachten onder de loep genomen. Toch mogen we de deeltijds werkende leerkrachten niet buiten beschouwing laten. Het gaat immers om een grote groep in het onderwijs. In onze steekproef werkt ongeveer een op vier leerkrachten deeltijds, in de totale leerkrachtenpopulatie is dit bijna 40% (zie hoofdstuk 4). Bovendien werd gedurende de voorbereidende gesprekken door een aantal personen aangegeven dat sommige leerkrachten kiezen voor een deeltijdse functie om het hoofd te bieden aan de hoge werkdruk in het onderwijs. Het gaat dan om personen die zelf maatregelen nemen om een hoge belasting door het werk te remediëren of te voorkomen. In dit verband is het zeker interessant om de tijdsbesteding van deeltijdse en voltijdse leerkrachten te vergelijken.

Het is echter niet gemakkelijk om de gemiddelde tijdsbesteding van deeltijdse leerkrachten op een zinvolle manier weer te geven. Indien we het gemiddelde nemen van de tijdsbesteding van alle deeltijdse leerkrachten, krijgen we een resultaat dat moeilijk te interpreteren is. De diversiteit in aanstellingsomvang tussen deeltijds werkende leerkrachten is immers groot. Het gaat van opdrachten van slechts 5 lestijden of minder tot opdrachten van 20 lestijden en meer. De tijdsbesteding tussen de leerkrachten zal dan ook sterk verschillen. Een gemiddelde hiervan zegt dan ook niets. Daarnaast heeft een vergelijking van zulk een gemiddelde met de gemiddelde tijdsbesteding van voltijdse leerkrachten eveneens weinig zin.

Om deze ongemakken weg te werken en een zinvolle vergelijking mogelijk te maken wordt de tijdsbesteding van de deeltijds werkende leerkrachten herberekend in functie van hun aanstellingsomvang naar een tijdsbesteding van een voltijdse leerkracht. Hierbij wordt rekening gehouden met de onderwijssoort, de onderwijsvorm en de graad waar de leerkracht lesgeeft en met het soort vak dat de leerkracht geeft. Het resultaat van deze herberekening noemen we de gecorrigeerde tijdsbesteding. Deze wordt berekend door de tijdsbesteding van de deeltijds werkende leerkracht te vermenigvuldigen met het aantal lestijden van een voltijdse opdracht (afhankelijk van onderwijssoort, onderwijsvorm, graad en soort vak) en te delen door het aantal lestijden dat de leerkracht nu heeft in zijn opdracht (gecorrigeerde tijdsbesteding = $\text{tijdsbesteding} \cdot N / \text{aanstellingsomvang}$). Bijvoorbeeld voor een leerkracht die in het gewoon onderwijs in het ASO en in de tweede graad een algemeen vak geeft, bestaat een voltijdse opdracht uit 21 lestijden. Wanneer deze leerkracht een deeltijdse opdracht van 15 lestijden heeft, berekenen we de gecorrigeerde tijdsbesteding door de tijdsbesteding van deze leerkracht te vermenigvuldigen met 21 en te delen door 15.

De gecorrigeerde tijdsbesteding geeft weer hoeveel tijd de deeltijdse leerkracht aan zijn job zou spenderen indien hij een voltijdse opdracht zou hebben. Het gemiddelde van deze gecorrigeerde tijdsbesteding over alle deeltijdse leerkrachten kunnen we dus vergelijken met de gemiddelde tijdsbesteding van de voltijdse leerkrachten, want ze hebben beiden betrekking op een voltijdse opdracht.

In onderstaande tabel vindt u de resultaten voor de vergelijking. De eerste kolommen betreft de tijdsbesteding van de voltijds werkende leerkrachten (idem tabel 6.1). De volgende kolommen betreft de gecorrigeerde tijdsbesteding van de deeltijds werkende leerkrachten. De tijdsbesteding van alle activiteiten werd gecorrigeerd, behalve voor de activiteiten met betrekking tot dit onderzoek (nr. 14). Het invullen van het dagboek en de vragenlijst neemt immers voor alle leerkrachten evenveel tijd in beslag, ongeacht de aanstellingsomvang. In de laatste kolom worden de resultaten van de significantietest weergegeven.

Tabel 6.2 Vergelijking tijdsbesteding van de voltijds werkende leerkrachten (n=500) en de deeltijds werkende leerkrachten (n=171)

Activiteit	Voltijds	Percentage	Deeltijds	Percentage	Significantie
Totale tijdsbesteding	46u 52min	100,0	57u 55min	100,0	***
Tijdsbesteding tijdens het weekend	6u 27min	13,8	7u 51min	13,6	*
Tijdsbesteding tijdens de week	40u 24min	86,2	50u 8min	86,4	***
1. Lesgeven	16u 54min	36,0	16u 59min	29,3	
2. Extramuros activiteiten	39min	1,4	1u 2min	1,8	
3. Lesvoorbereiding	11u 44min	25,0	14u 45min	25,5	***
4. Nawerk	5u 30min	11,7	8u 35min	14,8	***
5. Formeel overleg	1u 37min	3,5	1u 53min	3,3	
6. Informeel overleg	1u 15min	2,7	1u 48min	3,1	**
7. Individuele leerlingenbegeleiding	36min	1,3	38min	1,1	
8. Beleidsondersteuning	45min	1,6	20min	0,6	
9. Administratie	1u 26min	3,1	1u 43min	3,0	
10. Vorming	2u 53min	6,2	4u 30min	7,8	**
11. Toezicht en bewaking	1u 14min	2,7	1u 38min	2,8	***
12. Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	1u 8min	2,4	1u 59min	3,4	
13. Opvang	1min	0,1	1min	0,1	
14. Activiteiten m.b.t. dit onderzoek	1u 12min	2,6	1u 5min	/	
Gecorrigeerd lesuur	1u 43min		2u 1min		***
Verplaatsingen	5u 28min		6u 33min		***

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

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de deeltijds werkende leerkrachten in ons onderzoek een in verhouding significant hogere tijdsbesteding hebben dan de voltijds werkende leerkrachten. Hetzelfde geldt voor de tijdsbesteding tijdens de week en

het weekend. De verdeling van de tijd over de week en het weekend is echter dezelfde voor de deeltijdse leerkrachten. Ook zij presteren bijna 14% van de arbeidstijd gedurende het weekend. Wat de afzonderlijke taken betreft vinden we significante verschillen voor lesvoorbereiding, nawerk, informeel overleg, vorming, toezicht, het gecorrigeerd lesuur en verplaatsingen. Voor al deze activiteiten ligt de gecorrigeerde tijdsbesteding van de deeltijds werkende leerkrachten hoger dan die van de voltijds werkende leerkrachten. De grotere tijdsbesteding aan lesvoorbereiding en nawerk en dus ook het groter gecorrigeerd lesuur heeft er mogelijk mee te maken dat deeltijdse leerkrachten wegens een lagere werkdruk rustiger de tijd nemen om de lessen voor te bereiden en het nawerk te doen. Onze resultaten geven immers weer dat de deeltijdse leerkrachten relatief meer tijd spenderen aan lesvoorbereiding en nawerk dan de voltijdse leerkrachten, dit wil zeggen relatief tot de aanstellingsomvang. De deeltijdse leerkrachten hebben echter een kleinere opdracht en dus minder lessen voor te bereiden en minder nawerk te verrichten. Ze nemen er rustiger de tijd voor en spenderen er op die manier dus relatief meer tijd aan dan de voltijdse leerkrachten.

Dat deeltijdse leerkrachten relatief meer tijd besteden aan informeel overleg en toezicht heeft mogelijk een oorzaak in de spreiding van hun lesopdracht over de week. Gezien zij minder lestijden hebben, is er meer kans dat deze verspreid liggen over de week en dat ze dus meer tussenuren hebben. Dit maakt dat ze ofwel meer tijd doorbrengen op school en dus ook meer tijd hebben voor informeel overleg en het houden van toezicht, ofwel meer over en weer rijden tussen de school en thuis. Dit verklaart dan de hogere tijdsbesteding aan verplaatsingen.

De relatief grotere tijdsbesteding aan toezicht kan er ook op wijzen dat taken als toezicht gelijk worden verdeeld onder de leerkrachten zonder rekening te houden met de aanstellingsomvang. Er is dan wel een gelijke verdeling, maar geen evenredige verdeling naar aanstellingsomvang.

Wanneer we kijken naar het aandeel van de activiteiten in de totale arbeidsduur vinden we enkel dat nawerk, informeel overleg en vorming een groter aandeel hebben in de arbeidsduur bij deeltijds werkende leerkrachten.

Hoewel deeltijdse leerkrachten relatief meer tijd spenderen aan hun job, stelden we bij de beschrijving van de representativiteit van de beschreven tijdsperiode (zie hoofdstuk 4) vast dat deeltijdse leerkrachten zowel de gemiddelde schoolweek als de in dit onderzoek beschreven tijdsperiode als minder druk bestempelen. Aangezien ze een deeltijdse functie hebben, werken zij ook minder uren per week, hoewel hun tijdsbesteding relatief gezien hoger ligt dan deze van voltijdse leerkrachten. Deeltijds werkende leerkrachten blijken dus het gehele schooljaar als minder druk te ervaren, hoewel ze een relatief hogere werkdruk blijken te hebben.

1.3 Vergelijking voltijds werkende leerkrachten in het gewoon en in het buitengewoon onderwijs

Binnen dit onderzoek hebben we zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs bevraagd. Het lijkt ons interessant om de tijdsbestedingsgegevens tussen deze twee groepen te vergelijken. Het gewoon en het buitengewoon onderwijs hebben immers een verschillend karakter dat zich naar alle waarschijnlijkheid ook zal weerspiegelen in de tijdsbesteding van de leerkrachten. In onderstaande tabel vindt u de resultaten voor de vergelijking. Het betreft enkel de voltijdse leerkrachten.

Tabel 6.3 Vergelijking tijdsbesteding van de leerkrachten in het gewoon onderwijs (n=465) en in het buitengewoon onderwijs (n=45)

Activiteit	Gewoon	Percentage	Buitengewoon	Percentage	Significantie
Totale tijdsbesteding	47u 11min	100,0	43u 28min	100,0	*
Tijdsbesteding tijdens het weekend	6u 38min	14,0	4u 33min	10,5	***
Tijdsbesteding tijdens de week	40u 33min	86,0	38u 55min	89,5	
1. Lesgeven	17u 3min	36,1	15u 22min	35,4	*
2. Extramuros activiteiten	38min	1,3	49min	1,9	
3. Lesvoorbereiding	11u 48min	25,0	11u 3min	25,4	
4. Nawerk	5u 51min	12,4	1u 44min	4,0	***
5. Formeel overleg	1u 32min	3,2	2u 28min	5,7	*
6. Informeel overleg	1u 14min	2,6	1u 21min	3,1	
7. Individuele leerlingenbegeleiding	32min	0,1	1u 15min	2,9	
8. Beleidsondersteuning	49min	1,7	7min	0,3	***
9. Administratie	1u 23min	3,0	2u 0min	4,6	
10. Vorming	2u 54min	6,2	2u 45min	6,3	
11. Toezicht en bewaking	1u 10min	2,5	1u 54min	4,4	***
12. Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	1u 6min	2,3	1u 29min	3,4	
13. Opvang	1min	0,1	1min	0,1	
14. Activiteiten m.b.t. dit onderzoek	1u 12min	2,5	1u 11min	2,7	
Gecorrigeerd lesuur	1u 45min		1u 32min		**
Verplaatsingen	5u 36min		4u 8min		**

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

De globale arbeidsduur van de leerkrachten in het gewoon secundair onderwijs ligt hoger dan die van de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat de opdracht voor een voltijdse leerkracht in het buitengewoon onderwijs maximum bestaat uit 24 lestijden, terwijl dit in het gewoon onderwijs kan oplopen tot 30 lestijden. Dit heeft natuurlijk een belangrijke impact op de tijdsbesteding. Deze verklaring wordt bevestigd door de tijds-

besteding aan lesgeven zelf, die in het gewoon onderwijs significant hoger is dan in het buitengewoon onderwijs.

De verdeling van de arbeidsduur over de week en het weekend is erg verschillend tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Leerkrachten in het buitengewoon onderwijs werken minder tijdens het weekend. Dit komt naar voren zowel in het aantal uren en minuten als in het aandeel dat de tijdsbesteding tijdens het weekend heeft in de totale tijdsbesteding (10,5% voor het buitengewoon onderwijs tegenover 14,0% voor het gewoon onderwijs).

Wat de afzonderlijke taken betreft blijkt, zoals hiervoor reeds werd aangegeven, dat leerkrachten in het gewoon onderwijs meer tijd spenderen aan lesgeven. Verder besteden de leerkrachten van het gewoon onderwijs ook meer tijd aan nawerk. Dit zorgt eveneens voor een significant groter gecorrigeerd lesuur.

Leerkrachten in het buitengewoon onderwijs spenderen dan weer meer tijd aan formeel overleg en aan toezicht dan hun collega's in het gewoon onderwijs. Ook voor individuele leerlingenbegeleiding zien we in bovenstaande tabel een duidelijk verschil, hoewel dit niet significant is.

In het gewoon onderwijs wordt dan weer meer tijd besteed door de leerkrachten aan beleidsondersteuning. Ook de verplaatsingen nemen meer tijd in beslag voor leerkrachten uit het gewoon onderwijs.

1.4 Vergelijking van de tijdsbestedingsresultaten van dit onderzoek met de resultaten van het onderzoek van 1990

In dit deel zullen we de resultaten van dit onderzoek vergelijken met de resultaten van het onderzoek van 1990. In 1990 werd het buitengewoon onderwijs niet bevraagd, dus zullen we deze groep leerkrachten ook voor onze resultaten buiten beschouwing laten. Verder betreft het enkel de voltijdse leerkrachten.

Om de vergelijking mogelijk te maken hebben we een aantal activiteitscategorien gewijzigd. Zoals in hoofdstuk 5 van dit deel reeds werd aangegeven, hebben we een aantal aanpassingen gedaan aan de activiteitencatalogus uit het onderzoek van 1990 om hem te actualiseren naar de situatie in 2001. Hierdoor zijn rubrieken van plaats veranderd. Voor een optimale vergelijking vormen we onze rubrieken om tot de rubrieken van 1990. De rubrieken formeel en informeel overleg worden samengeteld tot 'overleg'. De rubrieken extramuros activiteiten, beleidsondersteuning en overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten worden samengeteld tot 'overige, algemene niet-lesgebonden schoolactiviteiten'. Op deze wijze komt de opbouw van onze resultaten overeen met deze van het onderzoek in 1990.

We zullen de resultaten echter niet statistisch vergelijken. Om een valide statistische vergelijking te doen zouden de gegevens van 2001 betrekking moeten hebben op dezelfde respondenten als de gegevens van 1990. Dit is niet het geval. Bovendien komt de aanstellingsomvang van de respondenten uit 1990 en 2001 niet overeen.

Tabel 6.4 Vergelijking tijdsbesteding van de leerkrachten in 1990 (n=711) en in 2001 (n=465)

Activiteit	1990	Percentage	2001	Percentage
Totale tijdsbesteding	44u 54min	100,0	47u 11min	100,0
Tijdsbesteding tijdens het weekend	5u 40min	12,6	6u 38min	14,0
Tijdsbesteding tijdens de week	39u 13min	87,3	40u 33min	86,0
1. Lesgeven	17u 17min	38,5	17u 3min	36,1
3. Lesvoorbereiding	8u 24min	18,7	11u 48min	25,0
4. Nawerk	6u 21min	14,1	5u 51min	12,4
5. Overleg	2u 28min	5,5	2u 46min	5,9
7. Individuele leerlingenbegeleiding	17min	0,6	32min	0,1
9. Administratie	1u 25min	3,2	1u 23min	3,0
10. Vorming	2u 54min	5,1	2u 54min	6,2
11. Toezicht en bewaking	1u 6min	2,5	1u 10min	2,5
12. Overige, algemene niet-lesgebonden schoolactiviteiten	2u 56min	6,5	2u 32min	5,4
13. Opvang	10min	0,4	1min	0,1
14. Activiteiten m.b.t. dit onderzoek	2u 12min	4,9	1u 12min	2,5
Gecorrigeerd lesuur	1u 35min		1u 45min	
Verplaatsingen	5u 3min		5u 36min	

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

Uit tabel 6.4 kunnen we afleiden dat de tijdsbesteding van leerkrachten gedurende het laatste decennium gestegen is. De voltijdse leerkrachten uit dit onderzoek hebben een gemiddelde arbeidsduur per week van 47 uren en 11 minuten tegenover een gemiddelde arbeidsduur van 44 uren en 54 minuten in 1990. De stijging van de arbeidsduur geldt zowel tijdens de week (+1 uur en 20 minuten) als tijdens het weekend (+58 minuten). We moeten echter voorzichtig zijn bij het trekken van dergelijke conclusies. Zoals we hiervoor reeds hebben aangegeven, hebben de resultaten van de twee onderzoeken betrekking op een andere groep respondenten, die niet overeenkomen qua aanstellingsomvang. Aangezien de aanstellingsomvang nogal kan verschillen tussen voltijds werkende leerkrachten, is het mogelijk dat een deel van het verschil tussen 1990 en 2001 verklaard kan worden door de variatie in aanstellingsomvang. Bovendien werden de dagboeken in 1990 op een ander moment van het schooljaar ingevuld dan de dagboeken in 2001. In 1990 werd het onderzoek uitgevoerd tijdens de maanden februari, maart, april en begin mei. Dit leverde toen een gemiddelde periode-index op van 2,62 over die periodes. Deze komt exact overeen met de gemiddelde periode-index die door ons werd vastgesteld voor de maanden november en januari waarin de dagboeken in 2001 werden ingevuld (zie hoofdstuk 4). Wat de totale tijdsbesteding betreft moeten we dus volgens onze methode van de periode-indices geen rekening houden met verschillen tussen 1990 en 2001. Het is echter wel mogelijk dat er voor specifieke activiteiten een verschil bestaat tussen de invulperiodes van 1990 en 2001. De dagboeken werden in 2001 ingevuld tijdens de maanden november en januari. Het betreft

dus een periode vlak voor en vlak na de examens. We veronderstellen dat op die momenten leerkrachten minder nawerk hebben, aangezien eind november de examenperiode net voor de deur staat en begin januari net afgelopen is. Aan de andere kant veronderstellen we dat het voorbereidingswerk groter is tijdens de maand november, omdat de leerkrachten op dat moment de examens moeten opstellen. In januari hebben leerkrachten dan weer minder voorbereidingswerk, aangezien ze een deel ervan reeds tijdens de kerstvakantie konden doen. Voor andere activiteiten veronderstellen we dat het afnamemoment van de dagboeken geen repercussie heeft.

Wanneer we nu de tijdsbesteding aan de verschillende taakclusters vergelijken tussen 1990 en 2001 zien we dat de tijd besteed aan lesgeven nauwelijks gewijzigd is. Het aandeel van lesgeven in de totale arbeidsduur is wel lichtjes gedaald. Voor lesvoorbereiding stellen we een fikse stijging vast, zowel wat betreft de tijd die eraan besteed wordt als het aandeel in de totale arbeidsduur. Dit wordt deels verklaard door onze veronderstelling van daarnet in verband met de invulperiode van de dagboeken. We veronderstellen dat de leerkrachten in dit onderzoek meer voorbereidingswerk zouden hebben, omdat de examens voor de deur staan. We veronderstellen echter dat we niet de gehele stijging van de tijdsbesteding aan lesvoorbereiding moeten toeschrijven aan het verschil tussen de invulperiodes van de dagboeken. We besluiten met andere woorden dat de tijd besteed aan lesvoorbereiding wel degelijk gestegen is het laatste decennium, maar dat onze cijfergegevens een overdrijving inhouden, gezien de verschillende invulperiodes van de dagboeken in 1990 en 2001. Dezelfde redenering volgen we voor de verklaring van het verschil in tijd besteed aan nawerk tussen 1990 en 2001. Tijdens de bespreking van de invulperiode van de dagboeken hadden we verondersteld dat de tijdsbesteding aan nawerk lager zou liggen in 2001 dan tijdens een normale schoolweek, omdat de examens juist voor de deur stonden of net afgelopen waren wanneer de leerkrachten de dagboeken invulden. We stellen bij de vergelijking van de resultaten van 1990 en 2001 inderdaad een daling van de tijdsbesteding aan nawerk vast. Het gaat echter slechts om een kleine daling die verwaarloosbaar is rekening houdend met voorgaande redenering in verband met de invulperiodes van de dagboeken.

De tijd besteed aan overleg evenals het aandeel ervan in de totale arbeidsduur zijn gestegen. De tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding is bijna verdubbeld, maar het aandeel ervan in de totale arbeidsduur is wel afgenomen. Verder is de tijdsbesteding aan overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten en opvang van leerlingen buiten de normale schooluren gedaald, evenals hun aandeel in de totale arbeidsduur. Een opvallend verschil tot slot is de tijd besteed aan het onderzoek. Deze is bijna gehalveerd. Wanneer we deze niet meetellen in de totale arbeidsduur, bekomen we een nog groter verschil tussen de totale tijdsbesteding in 1990 en 2001, namelijk een verschil van 3 uren en 17 minuten.

1.5 Vergelijking van de tijdsbesteding van voltijdse leerkrachten in het secundair onderwijs en in het basisonderwijs

Dit onderzoek werd zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs uitgevoerd. De resultaten voor het basisonderwijs worden in een afzonderlijk rapport toegelicht (Ver Heyen & Lamberts, 2003). Onder dit punt willen we toch even een korte blik werpen op de tijdsbesteding in het basisonderwijs om de vergelijking te maken met de tijdsbesteding in het secundair onderwijs. We zullen de resultaten niet statistisch vergelijken, gezien het om verschillende steekproeven gaat.

Tabel 6.5 Vergelijking tijdsbesteding van de leerkrachten in het secundair onderwijs (n=500) en de leerkrachten in het basisonderwijs (n=362)

Activiteit	Secundair	Percentage	Basis	Percentage
Totale tijdsbesteding	46u 52min	100,0	47u 56min	100,0
Tijdsbesteding tijdens het weekend	6u 27min	13,8	4u 54min	10,2
Tijdsbesteding tijdens de week	40u 24min	86,2	43u 1min	89,7
1. Lesgeven	16u 54min	36,0	19u 0min	39,6
2. Extramuros activiteiten	39min	1,4	47min	1,6
3. Lesvoorbereiding	11u 44min	25,0	10u 10min	21,2
4. Nawerk	5u 30min	11,7	5u 22min	11,2
5. Formeel overleg	1u 37min	3,5	1u 40min	3,5
6. Informeel overleg	1u 15min	2,7	59min	2,1
7. Individuele leerlingenbegeleiding	36min	1,3	19min	0,7
8. Beleidsondersteuning	45min	1,6	16min	0,6
9. Administratie	1u 26min	3,1	1u 24min	2,9
10. Vorming	2u 53min	6,2	1u 22	2,9
11. Toezicht en bewaking	1u 14min	2,7	3u 13	6,7
12. Overige niet-lesgebonden school-activiteiten	1u 8min	2,4	1u 55	4,0
13. Opvang	1min	0,1	12min	0,4
14. Activiteiten m.b.t. dit onderzoek	1u 12min	2,6	1u 17min	2,7
Gecorrigeerd lesuur	1u 43min		1u 33min	
Verplaatsingen	5u 28min		4u 0min	

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

Uit de resultaten blijkt dat de totale arbeidsduur van de leerkrachten in het basisonderwijs ongeveer een uur meer bedraagt dan deze van de leerkrachten in het secundair onderwijs. In het basisonderwijs werken de leerkrachten vooral meer tijdens de week. De leerkrachten uit het secundair onderwijs werken dan weer meer voor de school tijdens het weekend. Wat de deeltaken van het lerarenberoep betreft wordt in het basisonderwijs meer lesgegeven dan in het secundair onderwijs. Dit heeft te maken met het feit dat de gemiddelde aanstellingsomvang van de voltijdse leerkrachten in de steekproef van het basisonderwijs groter is dan die

van de voltijdse leerkrachten in de steekproef van het secundair onderwijs (respectievelijk 25,1 en 22,9 lestijden). In het secundair neemt de lesvoorbereiding ondanks de lagere tijdsbesteding aan lesgeven meer tijd in beslag. Het nawerk komt ongeveer overeen in beide onderwijsniveaus. Het gecorrigeerd lesuur in het secundair onderwijs is hoger dan in het basisonderwijs omwille van het verschil in voorbereidingstijd.

Leerkrachten in het basisonderwijs spenderen minder tijd aan individuele leerlingenbegeleiding, beleidsondersteuning en het volgen van nascholing. Het verschil in tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning kan deels verklaard worden door het feit dat in het secundair onderwijs leerkrachten een aantal lestijden uit hun opdracht aan deze taken kunnen besteden. Dit komt in het basisonderwijs niet voor. In het basisonderwijs bestaan er dan weer taakleerkrachten die de klasseleerkracht helpen bij de begeleiding van de leerlingen tijdens de les. Deze taakleerkrachten hebben het merendeel van hun tijdsbesteding echter als lesgeven genoteerd, waardoor de tijdsbesteding aan individuele begeleiding van leerkrachten hierin verweven zit. Wat de hogere tijdsbesteding aan nascholing in het secundair onderwijs betreft moeten we rekening houden met de vertekening van deze tijdsbesteding in het secundair onderwijs door de leerkrachten die een intensieve lerarenopleiding volgen en daardoor het gemiddelde optrekken. Dit komt in het basisonderwijs niet voor en zorgt dan ook voor een vertekening van de verschillen.

De tijdsbesteding aan toezicht, overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten en opvang van leerlingen buiten de schooluren ligt hoger in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Aan toezicht en opvang is in het basisonderwijs meer behoefte wegens de jonge leeftijd van de leerlingen.

De tijd die aan formeel overleg en administratie besteed wordt, is vergelijkbaar voor beide onderwijsniveaus.

Uit de vergelijking van de tijdsbesteding blijkt duidelijk het verschil in karakter tussen het basis- en het secundair onderwijs. In het basisonderwijs ligt de nadruk op lesgeven en andere activiteiten met betrekking tot de leerlingen. In het secundair onderwijs wordt door de leerkrachten meer geparticipeerd aan de schoolorganisatie.

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

Tot dusver hebben we een vrij gedetailleerd beeld geschetst van de tijdsbesteding van de gemiddelde leerkracht. Deze gemiddelde leerkracht hebben we reeds bekeken in verschillende groepen (voltijds-deeltijds, gewoon-buitengewoon onder-

wijs). Er bestaat echter een nog grotere diversiteit tussen leerkrachten. Een aantal andere factoren als onderwijsvorm, graad, soort vak beïnvloeden de aanstellingsomvang van een leerkracht. Deze en nog een aantal andere kenmerken van het lerarenberoep, van de school en van de persoon van de leerkracht zullen we in beschouwing nemen in volgend punt. We gaan op zoek welke van deze factoren een invloed hebben op de totale arbeidsduur van een leerkracht en op de tijdsbesteding aan de verschillende deelactiviteiten.

2. Tijdsbesteding naar achtergrondkenmerken

Om de variatie in tijdsbesteding nog meer toe te lichten en in kaart te brengen bekijken we in dit punt de tijdsbesteding van de voltijdse leerkrachten naar een aantal achtergrondkenmerken van het lerarenberoep, van de school en van de persoon van de leerkracht. Een beschrijving van deze achtergrondvariabelen vindt u in bijlage 12.

Hieronder geven we u een opsomming van de in beschouwing genomen achtergrondvariabelen met hun inhoud:

- geslacht: man, vrouw;
- anciënniteit: aantal jaren ervaring in het onderwijs;
- kinderen: geen kinderen, wel kinderen;
- gezinssituatie: gehuwd, inwonend bij familie of samenwonend met broer, zus, vriend of vriendin, alleenstaand;
- aantal scholen: werkzaam in meer dan één school, werkzaam in één school;
- statuut: vastbenoemd, tijdelijk aangesteld, gedeeltelijk vastbenoemd en gedeeltelijk tijdelijk aangesteld;
- klastitularis: ja, neen;
- leerlingenbegeleider: ja, neen;
- bestuurlijke functie: ja, neen;
- klasgrootte: gemiddeld aantal leerlingen;
- tussenuren: aantal tussenuren;
- paralleluren: aantal paralleluren;
- net: GO, VGO, OGO;
- schoolgrootte: kleine school (aantal leerkrachten < 50), grote school (aantal leerkrachten > 100), middelgrote school (aantal leerkrachten tussen 51 en 100).

Ten aanzien van bovenstaande variabelen zullen we het volledige bestand met de voltijdse leerkrachten zowel uit het gewoon als uit het buitengewoon onderwijs bekijken.

Verder zullen we ook nog aparte analyses doen enkel op de leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Een aantal variabelen gelden immers enkel voor deze groep leerkrachten. Het gaat om:

- onderwijsvorm: ASO/TSO/BSO/1e graad;

- graad: 2e graad, 3e graad, 4e graad, 1e graad;
- vak: algemeen, praktisch, technisch;
- anderstalige nieuwkomers: aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie;
- allochtonen: aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie.

De laatste variabele (allochtonen) is eveneens hier opgenomen, omdat we hiervoor niet over gegevens beschikken voor het buitengewoon onderwijs.

Deze variabelen zullen samen met de bovenstaande variabelen in een aparte analyse gebracht worden op de gegevens van enkel de voltijdse leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Het voordeel hiervan is dat de verschillen in resultaten tussen de analyses op beide groepen iets zal zeggen over het verschil tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Het buitengewoon onderwijs kan niet apart onderzocht worden, omdat het aantal respondenten te klein is. Met deze werkwijze creëren we dan toch een mogelijkheid om de gegevens ook ten aanzien van deze groep te interpreteren.

We doen de uiteindelijke analyses met een lineaire stapsgewijze regressie. Voor een meer uitgebreide beschrijving van de statistische methode verwijzen we u naar bijlage 1. Voorafgaand aan de regressieanalyse zijn we voor elke variabele het biviaat verband met tijdsbesteding nagegaan. In de regressie nemen we dan enkel de significante bivariate variabelen op. De resultaten die we hieronder zullen weergeven, zijn de resultaten van de regressieanalyses. In de eerste kolom worden telkens de variabelen weergegeven die in de regressieanalyse een significant effect hebben. In de tweede kolom vindt u de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Deze geven weer hoeveel de tijdsbesteding zal toenemen of afnemen (afhankelijk van het teken van de coëfficiënt) ten gevolge van een toename van de achtergrondvariabele met één eenheid standaardafwijking. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten geven met andere woorden de sterkte van het verband tussen de tijdsbesteding en het achtergrondkenmerk weer.

Verder vindt u onderaan de tabel het aantal respondenten waarop de analyse betrekking heeft (N) en de R^2 van het regressiemodel. Deze geeft de totale verklaarende kracht van het gehele model, dus met alle opgenomen variabelen, weer.

2.1 Totale arbeidsduur

We starten met de totale tijdsbesteding per week. We bekijken welke variabelen een variatie in die tijdsbesteding tussen leerkrachten kunnen verklaren. In tabel 6.6 vindt u de resultaten van de regressieanalyse.

Tabel 6.6 Resultaten regressieanalyse totale tijdsbesteding

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Gezinssituatie (ref: alleenstaand)	0,125**
	Inwonend n=455	R ² =0,016
Gewoon onderwijs	Gezinssituatie (ref: alleenstaand)	0,132**
	Inwonend	0,105*
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad) TSO n=398	R ² =0,028

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

Uit de regressie blijkt dat de gezinssituatie en de onderwijsvorm, waarin de leerkrachten uit het gewoon onderwijs lesgeven, de totale arbeidsduur van de leerkrachten beïnvloeden. Leerkrachten die inwonen bij familie of samenwonen met een broer, zus, vriend of vriendin spenderen meer tijd aan hun job dan gehuwde of alleenstaande leerkrachten. Dit geldt zowel voor de leerkrachten in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. Bij de leerkrachten in het gewoon onderwijs verklaart ook de onderwijsvorm een deel van de variatie van de totale tijdsbesteding. Leerkrachten die in het TSO lesgeven spenderen meer tijd aan hun job. Deze variabelen verklaren echter maar een klein deel van de variatie van de totale arbeidsduur tussen de leerkrachten. Voor het buitengewoon en het gewoon onderwijs samen verklaart de gezinssituatie 1,6% van de variatie van de totale tijdsbesteding. Voor het gewoon onderwijs verklaren de gezinssituatie en de onderwijsvorm samen 2,8% van de variatie van de totale tijdsbesteding. Dit is bijzonder weinig. We kunnen dus veronderstellen dat er andere factoren zijn, die wij in onze analyses niet hebben opgenomen, die een belangrijkere invloed hebben op de tijdsbesteding van de leerkrachten.

In onderstaande tabel wordt de totale tijdsbesteding van de leerkrachten afhankelijk van de gezinssituatie en de onderwijsvorm weergegeven. In de laatste kolom vindt u de resultaten van de bivariate significantietest.

Tabel 6.7 Bivariate resultaten totale tijdsbesteding

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Gezinssituatie		*
Gehuwd	2 786	
Inwonend	3 093	
Alleenstaand	2 856	
Onderwijsvorm		**
1e graad	2 770	
ASO	2 879	
TSO	2 966	
BSO	2 769	

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

Uit deze tabel kunnen we duidelijk de verschillen tussen de leerkrachten aflezen. Leerkrachten die inwonend zijn bij familie of vrienden besteden gemiddeld 3 093 minuten of 51 uren en 33 minuten per week aan hun job. Dit is een pak meer dan de andere leerkrachten, die gehuwd of alleenstaand zijn.

Ook de tijdsbesteding van de leerkrachten die lesgeven in het TSO ligt merkkelijk hoger dan in de andere onderwijsvormen.

2.2 Totale arbeidsduur tijdens de week

De totale arbeidsduur tijdens de week blijkt uit onze resultaten van de regressie-analyse samen te hangen met het statuut van de leerkrachten en het feit of de leerkrachten een bestuurlijke functie in de school uitoefenen of niet. De invloed van de variabelen is echter beperkt. Zij verklaren immers slechts 2,1% van de variantie van de tijdsbesteding van de leerkrachten. De resultaten worden bovendien enkel teruggevonden voor de leerkrachten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs samen. Gezien we de resultaten niet terugvinden bij de aparte analyses voor het gewoon onderwijs veronderstellen we dat het effect vooral voor het buitengewoon onderwijs geldt.

Voor het gewoon onderwijs apart vinden we geen significante resultaten.

Tabel 6.8 Resultaten regressieanalyse totale tijdsbesteding tijdens de week

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Bestuurlijke functie (ref: neen)	0,111*
	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Tijdelijk	0,107*
	n=457	R ² =0,021
Gewoon onderwijs	/	
	n=404	R ² =/

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

In onderstaande tabel zien we dat de leerkrachten die een bestuurlijke functie (bijvoorbeeld ICT-coördinator, graadcoördinator, ...) in de school opnemen, in totaal meer uren werken tijdens de week. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten die tijdelijk aangesteld zijn in hun functie.

Tabel 6.9 Bivariate resultaten totale tijdsbesteding tijdens de week

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Bestuurlijke functie		*
Ja	2 623	
Neen	2 444	
Statuut		*
Vastbenoemd	2 415	
Vastbenoemd/tijdelijk	2 335	
Tijdelijk	2 508	

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

2.3 Totale arbeidsduur tijdens het weekend

De totale arbeidsduur tijdens het weekend blijkt samen te hangen met het statuut, de gezinssituatie en de onderwijsvorm, waarin de leerkrachten lesgeven. De invloed van deze variabelen is groter dan in voorgaande analyses. Voor het gewoon en buitengewoon onderwijs samen verklaren het statuut en de gezinssituatie samen 4,5% van de verschillen in tijdsbesteding tijdens het weekend. Samen met de onderwijsvorm verklaren deze variabelen 6,7% van de variatie van de tijdsbesteding tijdens het weekend.

Tabel 6.10 Resultaten regressieanalyse totale tijdsbesteding tijdens het weekend

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Tijdelijk	0,124**
	Gezinssituatie (ref: alleenstaand)	
	Gehuwd	-0,156***
	n=494	R ² =0,045
Gewoon onderwijs	Gezinssituatie (ref: alleenstaand)	
	Gehuwd	-0,157***
	Onderwijsvorm (ref: 1 ^e graad)	
	TSO	0,137**
	ASO	0,134**
	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Tijdelijk	0,104*
	n=425	R ² =0,067

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

Uit onderstaande tabel lezen we af dat tijdelijk aangestelde leerkrachten significant meer tijd spenderen aan het werk tijdens het weekend. Gehuwde leerkrachten spenderen significant minder tijd aan de school tijdens het weekend. Een leerkrachten uit het TSO en ASO werken significant meer voor de school tijdens het weekend.

Tabel 6.11 Bivariate resultaten totale tijdsbesteding tijdens het weekend

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Statuut		**
Vastbenoemd	369	
Vastbenoemd/tijdelijk	361	
Tijdelijk	454	
Gezinssituatie		***
Gehuwd	367	
Inwonend	434	
Alleenstaand	540	
Onderwijsvorm		***
1e graad	367	
ASO	435	
TSO	451	
BSO	357	

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

2.4 Tijdsbesteding aan lesgeven

De tijd die leerkrachten besteden aan lesgeven blijkt met een heel aantal variabelen samen te hangen. De verschillen in tijdsbesteding aan lesgeven worden voor het buitengewoon en het gewoon onderwijs samen voor 18% verklaard door het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie, het geslacht, het statuut, het net en de klasgrootte. Voor het gewoon onderwijs apart wordt de variatie van de tijdsbesteding aan lesgeven voor bijna 30% verklaard door het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie, het soort vak, de schoolgrootte, het statuut en het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie.

Tabel 6.12 Resultaten regressieanalyse tijdsbesteding lesgeven

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Bestuurlijke functie (ref: neen)	-0,299***
	Geslacht (ref: vrouw)	0,150***
	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Tijdelijk	0,139***
	Net (ref: OGO)	
	GO	0,122**
	Klasgrootte n=463	-0,089* R ² =0,184
Gewoon onderwijs	Bestuurlijke functie (ref: neen)	-0,303***
	Vak (ref: technisch)	
	Praktisch	0,251***
	Algemeen	-0,160**
	Schoolgrootte (ref: middelgroot)	-0,162***
	Groot	
	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Tijdelijk	0,109*
Allochtonen n=394	0,094* R ² =0,295	

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

Uit bovenstaande tabel blijkt dat leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen minder lesgeven dan andere leerkrachten. Logisch want een deel van hun opdracht bestaat uit lestijden voor de bestuurlijke taken die ze uitoefenen.

We lezen eveneens af dat mannen meer lesgeven dan vrouwen. Alleszins dit besluiten we uit de analyses voor het gewoon en buitengewoon onderwijs samen. Voor het gewoon onderwijs afzonderlijk vinden we dit resultaat niet. We veronderstellen daaruit dat enkel voor het buitengewoon onderwijs geldt dat mannen meer uren lesgeven dan vrouwen. Aangezien onze analyses enkel uitgevoerd wer-

den op de groep voltijds werkende leerkrachten, kan een verschil in aanstellingsomvang hiervoor geen verklaring bieden.

Naar statuut vinden we dat tijdelijk aangestelde leerkrachten meer lesgeven dan leerkrachten die vastbenoemd zijn of die gedeeltelijk vastbenoemd en gedeeltelijk tijdelijk aangesteld zijn. Dit geldt zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs.

Verder vinden we dat leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs meer lesgeven dan leerkrachten in het vrij gesubsidieerd en officieel gesubsidieerd onderwijs. We vinden dit resultaat enkel voor het gewoon en buitengewoon onderwijs samen. We moeten het dus toeschrijven aan het buitengewoon onderwijs. Daar worden, zoals in het eerste deel van dit hoofdstuk reeds werd weergegeven, over het algemeen minder uren lesgegeven. De buitengewone scholen in onze steekproef behoren echter allen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. Ons resultaat dat in het gemeenschapsonderwijs meer lesgegeven wordt, kunnen we dus verklaren doordat in onze steekproef geen buitengewone scholen uit het gemeenschapsonderwijs werden opgenomen. Ons resultaat wijst met andere woorden op het feit dat in het buitengewoon onderwijs minder uren wordt lesgegeven dan in het gewoon onderwijs.

Ook ons resultaat met betrekking tot de gemiddelde klasgrootte moet in dit perspectief bekeken worden. Het resultaat van de regressieanalyse luidt dat leerkrachten met grote klassen meer lesgeven dan leerkrachten met kleine klassen. De leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs behoren echter allen tot de categorie met de kleinste klassen. Aangezien in het buitengewoon onderwijs significant minder lesgegeven wordt dan in het gewoon onderwijs (zie boven), vervormt dit de resultaten. We vinden het effect niet in het bestand met enkel de gegevens voor het gewoon onderwijs en kunnen dus besluiten dat er geen verband bestaat tussen het aantal uren lesgegeven en de gemiddelde klasgrootte.

Voor de leerkrachten uit het gewoon onderwijs vinden we dat leerkrachten die praktische vakken geven meer lesgeven dan leerkrachten die technische vakken geven. Logisch, want praktijkleerkrachten hebben meer lestijden in een voltijdse lesopdracht. We vinden ook dat leerkrachten algemene vakken minder lesgeven dan leerkrachten technische vakken. Het aantal lestijden in een voltijdse opdracht is echter gelijk voor algemene en technische vakken. Het effect kan dus niet hieraan worden toegeschreven.

Wat schoolgrootte betreft vinden we dat leerkrachten in grote scholen minder lesgeven dan leerkrachten in kleine scholen. In scholen met een aandeel van 10 à 20% allochtonen in de leerlingenpopulatie geven de leerkrachten meer les dan in scholen met een lager of hoger aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie. We vermoeden echter dat de variabele 'aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie' beïnvloed wordt door andere variabelen. Het resultaat is immers moeilijk te verklaren. We hebben daarom het verband tussen het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie en het onderwijsnet bekeken en hebben gevonden dat van de scholen met een aandeel van 10 à 20% allochtonen in de leerlingenpopulatie 83%

tot het gemeenschapsonderwijs behoren en 17% tot het officieel gesubsidieerd onderwijs. De chikwadraattest die we hierbij uitvoerden, gaf aan dat de verdeling significant verschilde van een normale verdeling. Het is dus goed mogelijk dat het resultaat dat we vinden voor allochtonen in feite een schijnverband is en het verband tussen onderwijsnet en de tijdsbesteding aan lesgeven weerspiegelt. We gaan er hier dus vanuit dat het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie op zich niet zozeer de tijdsbesteding aan lesgeven zal beïnvloeden.

Tabel 6.13 Bivariate resultaten tijdsbesteding lesgeven

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Bestuurlijke functie		***
Ja	692	
Nee	1 055	
Geslacht		***
Man	1 064	
Vrouw	988	
Statuut		***
Vastbenoemd	990	
Vastbenoemd/tijdelijk	1 046	
Tijdelijk	1 094	
Net		**
GO	1 078	
VGO	997	
OGO	1 027	
Klasgrootte		**
Kleinste klassen	1 075	
Kleine klassen	1 072	
Middelgrote klassen	1 043	
Grote klassen	999	
Grootste klassen	983	
Vak		***
Algemeen	994	
Technisch	1 070	
Praktisch	1 228	
Schoolgrootte		**
Kleine scholen	1 046	
Middelgrote scholen	1 040	
Grote scholen	981	
Allochtonen		*
0-10%	1 005	
10-20%	1 094	
20-100%	1 031	

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

2.5 Tijdsbesteding aan lesvoorbereiding

De tijd die besteed wordt aan lesvoorbereiding blijkt eveneens samen te hangen met een heel aantal variabelen. Voor de leerkrachten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs samen vinden we de anciënniteit, het onderwijsnet en het al dan niet hebben van kinderen als verklarende variabelen. Deze verklaren samen ongeveer 9% van de variantie van de tijdsbesteding aan de voorbereiding van de lessen. Voor het gewoon onderwijs vinden we statuut, onderwijsvorm, net, anciënniteit, allochtonen en vak als verklarende variabelen. Deze hebben een verklarende kracht van bijna 16%.

Tabel 6.14 Resultaten regressieanalyse tijdsbesteding lesvoorbereiding

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Anciënniteit	-0,235***
	Net (ref: OGO)	
	GO	0,135**
	Kinderen (ref: geen kinderen) n=494	0,105* R ² =0,091
Gewoon onderwijs	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Tijdelijk	0,127*
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
	TSO	0,163***
	ASO	0,127*
	Net (ref: OGO)	
	GO	0,179***
	Anciënniteit	-0,185**
	Allochtonen	-0,124*
	Vak (ref: technisch)	
Praktisch n=396	-0,116* R ² =0,157	

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

De anciënniteit van leerkrachten heeft zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs een effect op de tijd besteed aan lesvoorbereiding. Naarmate de anciënniteit stijgt spendeert men minder tijd aan voorbereidingswerk. Leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs spenderen meer tijd aan lesvoorbereiding dan leerkrachten in de andere netten. Ook dit effect vinden we voor zowel het buitengewoon als het gewoon onderwijs.

Leerkrachten zonder kinderen besteden meer tijd aan lesvoorbereiding dan leerkrachten met kinderen. Dit effect vinden we niet in het gewoon onderwijs en schrijven we bijgevolg toe aan het buitengewoon onderwijs.

In het gewoon onderwijs vinden we dat tijdelijk aangestelde leerkrachten meer tijd besteden aan lesvoorbereiding dan vastbenoemde en gedeeltelijk tijdelijk en gedeeltelijk vastbenoemde leerkrachten. Leerkrachten in het ASO en TSO besteden eveneens meer tijd aan lesvoorbereiding dan hun collega's in het BSO en in de eerste graad. Leerkrachten praktische vakken spenderen dan weer minder tijd aan lesvoorbereiding dan leerkrachten die algemene of technische vakken geven. Verder vinden we dat leerkrachten in scholen met een aandeel van 10 à 20% allochtonen minder tijd besteden aan lesvoorbereiding dan leerkrachten in scholen met een laag aandeel allochtonen. Ook hierbij geldt de bemerking dat dit effect waarschijnlijk tot stand komt onder invloed van het net. We beschouwen de variabele allochtonen dus niet als een verklarende variabele voor de tijdsbesteding aan lesvoorbereiding.

Tabel 6.15 Bivariate resultaten tijdsbesteding lesvoorbereiding

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Anciënniteit		***
0-10 jaar	824	
11-20 jaar	624	
21-30 jaar	611	
>31 jaar	629	
Net		*
GO	790	
VGO	674	
OGO	691	
Kinderen		***
Ja	803	
Neen	651	
Statuut		***
Vastbenoemd	644	
Vastbenoemd/tijdelijk	669	
Tijdelijk	883	
Onderwijsvorm		***
1e graad	613	
ASO	762	
TSO	844	
BSO	645	
Allochtonen		***
0-10%	703	
10-20%	816	
20-100%	540	
Vak		*
Algemeen	732	
Technisch	775	
Praktisch	602	

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

2.6 Tijdsbesteding aan nawerk

De tijd door leerkrachten gespendeerd aan nawerk blijkt samen te hangen met de klasgrootte en de onderwijsvorm, waar leerkrachten lesgeven. Voor het gewoon onderwijs en het buitengewoon onderwijs samen verklaart de klasgrootte op zich 10,5% van de variatie van de tijdsbesteding aan nawerk. Voor het gewoon onderwijs verklaren de klasgrootte en de onderwijsvorm samen 8% van de variatie van de tijdsbesteding aan nawerk.

Tabel 6.16 Resultaten regressieanalyse tijdsbesteding nawerk

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Klasgrootte	0,324***
	n=426	R ² =0,105
Gewoon onderwijs:	Klasgrootte	0,231***
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
	BSO	-0,111*
	n=386	R ² =0,081

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

Hoe groter de klas waaraan de leerkracht lesgeeft, hoe meer tijd hij besteedt aan nawerk. Dit is logisch, omdat het aantal taken en toetsen dat een leerkracht hoeft te corrigeren, afhankelijk is van het aantal leerlingen in de klassen.

Ook de onderwijsvorm heeft een invloed op de mate van nawerk. In het BSO hebben leerkrachten opvallend minder nawerk dan in het ASO, het TSO en in de eerste graad.

Tabel 6.17 Bivariate resultaten tijdsbesteding nawerk

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Klasgrootte		***
Kleinste klassen	182	
Kleine klassen	295	
Middelgrote klassen	374	
Grote klassen	412	
Grootste klassen	489	
Onderwijsvorm		***
1e graad	402	
ASO	410	
TSO	364	
BSO	258	

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

2.7 Het gecorrigeerd lesuur

De grootte van het gecorrigeerd lesuur hangt af van de gezinssituatie, de klasgrootte, het vak, het aandeel allochtonen, de onderwijsvorm en het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie. De gezinssituatie en de klasgrootte verklaren voor het buitengewoon en gewoon onderwijs samen 3,4% van de variatie van het

gecorrigeerd lesuur. Het vak, het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie, de onderwijsvorm, de bestuurlijke functie en de gezinssituatie verklaren samen 15,5% van de variatie van het gecorrigeerd lesuur.

Tabel 6.18 Resultaten regressieanalyse gecorrigeerd lesuur

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Gezinssituatie (ref: alleenstaand)	
	Inwonend	0,140**
	Klasgrootte	0,112*
	n=422	R ² =0,034
Gewoon onderwijs:	Vak (ref: technisch)	
	Praktisch	-0,196***
	Allochtonen	-0,131**
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
	ASO	0,192***
	TSO	0,161**
	Bestuurlijke functie (ref: neen)	0,120*
	Gezinssituatie (ref: alleenstaand)	
	Inwonend	0,096*
	n=388	R ² = 0,155

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

Voor het buitengewoon en het gewoon onderwijs samen vinden we de gezinssituatie en de klasgrootte als verklarende variabelen. Leerkrachten die inwonen bij familie of vrienden hebben een groter gecorrigeerd lesuur.

Het effect voor klasgrootte vinden we enkel voor het buitengewoon en gewoon onderwijs samen en schrijven we dus toe aan het buitengewoon onderwijs. Ons resultaat zegt dat leerkrachten met grote klassen een groter gecorrigeerd lesuur hebben. Aangezien alle leerkrachten van het buitengewoon onderwijs behoren tot de categorie met de kleinste klassen, blijkt hieruit enkel dat de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs een kleiner gecorrigeerd lesuur hebben dan de leerkrachten uit het gewoon onderwijs.

Voor het gewoon onderwijs vinden we dat het vak de grootste verklarende factor is voor de grootte van het gecorrigeerd lesuur. Leerkrachten die praktische vakken geven hebben een kleiner gecorrigeerd lesuur dan leerkrachten algemene en technische vakken.

Leerkrachten uit scholen met een klein aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie blijken een groter gecorrigeerd lesuur te hebben. Zoals we hiervoor reeds aangaven, zijn we op zoek gegaan naar variabelen waarmee het aandeel allochtonen een significant verband vertoont, omdat we vermoeden dat de resultaten voor de variabele allochtonen niet altijd zuiver zijn. Hierbij hebben we gevonden dat de variabele allochtonen samenhang vertoont met de variabele onder-

wijsvorm. De leerkrachten uit scholen met een aandeel van meer dan 10% allochtonen in de leerkrachtenpopulatie geven meer les in de eerste graad en in het BSO. De leerkrachten uit scholen met een aandeel van minder dan 10% allochtonen in de leerlingenpopulatie geven meer les in het ASO en TSO.

We hebben tevens gevonden dat de leerkrachten die lesgeven in het ASO en TSO een groter gecorrigeerd lesuur hebben dan de leerkrachten die lesgeven in de eerste graad of het BSO. Het is met andere woorden zeer waarschijnlijk dat onze resultaten voor de variabele allochtonen wijst op een indirect effect van dit resultaat.

Tot slot blijken de leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen een groter gecorrigeerd lesuur te hebben.

Tabel 6.19 Bivariate resultaten gecorrigeerd lesuur

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Gezinssituatie		**
Gehuwd	102	
Inwonend	104	
Alleenstaand	118	
Klasgrootte		*
Kleinste klassen	95	
Kleine klassen	103	
Middelgrote klassen	109	
Grote klassen	107	
Grootste klassen	107	
Vak		***
Algemeen	108	
Technisch	103	
Praktisch	85	
Allochtonen		***
0-10%	106	
10-20%	101	
20-100%	88	
Onderwijsvorm		***
1e graad	100	
ASO	112	
TSO	111	
BSO	94	
Bestuurlijke functie		**
Ja	118	
Neen	103	

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

2.8 Tijdsbesteding aan formeel overleg

De tijdsbesteding van leerkrachten aan formeel overleg wordt beïnvloed door het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie, het net, het statuut, de schoolgrootte en de graad. Voor het buitengewoon en gewoon onderwijs samen verklaren onze resultaten 15,5% van de variatie van de tijdsbesteding aan formeel overleg. Voor het gewoon onderwijs verklaren onze resultaten ongeveer 17% van de variatie van de tijdsbesteding aan formeel overleg.

Tabel 6.20 Resultaten regressieanalyse tijdsbesteding formeel overleg

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs:	Bestuurlijke functie (ref: neen)	0,337***
	Net (ref: OGO)	
	GO	-0,147***
	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Vastbenoemd	0,094*
	n=495	R ² =0,155
Gewoon onderwijs:	Bestuurlijke functie (ref: neen)	0,341***
	Schoolgrootte (ref: middelgroot)	
	Groot	0,125**
	Graad (ref: 1e graad)	
	4e graad	0,117*
	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Vastbenoemd	0,105*
	n=399	R ² =0,174

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

Leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen, doen meer aan formeel overleg dan andere leerkrachten. Ook vastbenoemde leerkrachten doen meer aan formeel overleg dan de tijdelijk aangestelde of gedeeltelijk tijdelijk en gedeeltelijk vastbenoemde leerkrachten. In grote scholen wordt eveneens meer op formele wijze overlegd dan in kleine en middelgrote scholen. Verder vinden we dat leerkrachten die in de vierde graad lesgeven meer formeel overleg plegen dan hun collega's die in de lagere graden lesgeven. Dit resultaat willen we evenwel enigszins nuanceren, aangezien de groep leerkrachten die in de vierde graad lesgeeft zeer beperkt is in onze steekproef. Het is mogelijk dat dit de resultaten vertekent.

Wat onderwijsnet betreft vinden we een significant effect in het gegevensbestand voor gewoon en buitengewoon onderwijs samen. Leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs zouden minder formeel overleg voeren dan leerkrachten uit de andere onderwijsnetten. Dit effect vinden we echter niet voor het gewoon onderwijs. We schrijven het dan ook toe aan de leerkrachten uit het buitengewoon

onderwijs. Zoals uit de vergelijking van de tijdsbesteding van de leerkrachten gewoon en buitengewoon onderwijs bleek, wordt er in het buitengewoon onderwijs meer formeel overlegd. De buitengewone scholen in onze steekproef bevinden zich beiden in het vrij gesubsidieerd onderwijs en beïnvloeden op deze manier onze resultaten voor de verschillen tussen de onderwijsnetten. Wanneer we deze scholen buiten beschouwing laten, vinden we het significant verschil immers niet tussen het gemeenschapsonderwijs en de andere netten. Toch blijkt uit onderstaande bivariate resultaten dat er in het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) merkkelijk meer formeel overlegd wordt dan in het GO. Onze steekproef bevat enkel buitengewone scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO). We kunnen met andere woorden wel besluiten dat er meer overlegd wordt in het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) dan in het gemeenschapsonderwijs (GO).

Tabel 6.21 Bivariate resultaten tijdsbesteding formeel overleg

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Bestuurlijke functie		**
Ja	302	
Neen	82	
Net		***
GO	56	
VGO	100	
OGO	114	
Statuut		*
Vastbenoemd	111	
Vastbenoemd/tijdelijk	82	
Tijdelijk	67	
Schoolgrootte		*
Klein	78	
Middelgroot	96	
Groot	120	
Graad		***
1e graad	84	
2e graad	87	
3e graad	81	
4e graad	232	

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

2.9 Tijdsbesteding aan informeel overleg

Voor de tijdsbesteding aan informeel overleg vinden we enkel het net en het aandeel allochtonen als verklarende variabelen. Het net verklaart 1,6% van de variatie van de tijdsbesteding aan informeel overleg in het buitengewoon en het gewoon

onderwijs samen. Het net en het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie verklaren samen 3,6% van de variatie van de tijdsbesteding aan informeel overleg.

Tabel 6.22 Resultaten regressieanalyse tijdsbesteding informeel overleg

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Net (ref: OGO) GO n=499	-0,128** R ² = 0,016
	Gewoon onderwijs	
	Net (ref: OGO) GO Allochtonen n=439	-0,169*** 0,161*** R ² = 0,036

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

Gelijkaardig met de resultaten over de tijdsbesteding aan formeel overleg vinden we dat leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs (GO) minder tijd spenderen aan informeel overleg. Dit resultaat geldt zowel voor de leerkrachten van het buitengewoon en het gewoon onderwijs samen als voor de leerkrachten van het gewoon onderwijs apart. Het effect kan dus niet toegeschreven worden aan het buitengewoon onderwijs.

Daarnaast vinden we in het gewoon onderwijs dat leerkrachten uit scholen met een aandeel van 10 à 20% allochtonen in de leerlingenpopulatie minder informeel overleg voeren dan hun collega's uit scholen met een groter aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie. Zoals we hiervoor reeds hebben aangegeven, blijkt dat de 83% van de scholen met een aandeel van 10 à 20% allochtonen in de leerlingenpopulatie tot het gemeenschapsonderwijs behoort. Het effect van het aandeel allochtonen schrijven we dan ook daaraan toe.

Tabel 6.23 Bivariate resultaten tijdsbesteding informeel overleg

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Net		*
GO	58	
VGO	86	
OGO	80	
Allochtonen		***
0-10%	71	
10-20%	65	
20-100%	121	

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

2.10 Tijdsbesteding aan individuele leerlingenbegeleiding

De variatie van de tijdsbesteding van leerkrachten aan individuele leerlingenbegeleiding blijkt verklaard te kunnen worden door het al dan niet uitoefenen van de functie van individuele leerlingenbegeleider, van het vak en van de onderwijsvorm. Voor het buitengewoon onderwijs en het gewoon onderwijs samen verklaart de functie van individuele leerlingenbegeleider 2,9% van de variatie. Voor het gewoon onderwijs verklaren de functie van individuele leerlingenbegeleider, het vak en de onderwijsvorm samen bijna 11% van de variatie.

Tabel 6.24 Resultaten regressieanalyse tijdsbesteding individuele leerlingenbegeleiding

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Leerlingenbegeleiding (ref: neen)	0,169***
	n=458	R ² =0,029
Gewoon onderwijs	Leerlingenbegeleiding (ref: neen)	0,268***
	Vak (ref: technisch)	0,145**
	Algemeen	0,145**
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	0,097*
	ASO	0,097*
	n=401	R ² =0,106

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

Zoals verwacht, vinden we dat leerkrachten die de functie van individuele leerlingenbegeleider uitoefenen, meer tijd spenderen aan de individuele begeleiding van leerlingen dan hun collega's. Daarnaast vinden we ook dat leerkrachten die algemene vakken geven meer tijd spenderen aan de begeleiding van leerlingen dan de leerkrachten die technische of praktische vakken geven. Verder blijkt ook dat aan individuele leerlingenbegeleiding meer tijd wordt gependend in het ASO. Enerzijds geeft dit te kennen dat er in alle onderwijsvormen en dus ook in het ASO nood is aan de begeleiding van problemen allerhande. Anderzijds geeft dit resultaat ook aan dat de begeleiding van leerlingen meer gestructureerd wordt in het ASO dan in het TSO of BSO.

Tabel 6.25 Bivariate resultaten tijdsbesteding individuele leerlingenbegeleiding

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Leerlingenbegeleiding		**
Ja	87	
Neen	23	
Vak		**
Algemeen	36	
Technisch	18	
Praktisch	14	
Onderwijsvorm		*
1e graad	36	
ASO	40	
TSO	23	
BSO	15	

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

2.11 Tijdsbesteding aan beleidsondersteuning

Het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie en het statuut beïnvloeden de tijd die leerkrachten spenderen aan beleidsondersteuning. Deze variabelen verklaren 26% van de variatie van de tijdsbesteding aan beleidsondersteuning in het buitengewoon en gewoon onderwijs samen en 28% in het gewoon onderwijs.

Tabel 6.26 Resultaten regressieanalyse tijdsbesteding beleidsondersteuning

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Bestuurlijke functie (ref: geen)	0,495***
	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Vastbenoemd	0,094*
	n=498	$R^2=0,262$
Gewoon onderwijs	Bestuurlijke functie (ref: geen)	0,514***
	Statuut (ref: gedeeltelijk vastbenoemd en tijdelijk)	
	Vastbenoemd	0,103**
	n=454	$R^2=0,283$

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

Zoals verwacht spenderen leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen meer tijd aan beleidsondersteunende taken dan andere leerkrachten. Ook vastbenoemde leerkrachten spenderen hieraan meer tijd dan tijdelijk aangestelde leer-

krachten en leerkrachten die gedeeltelijk tijdelijk en gedeeltelijk vast zijn aangesteld.

Tabel 6.27 Bivariate resultaten tijdsbesteding beleidsondersteuning

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Bestuurlijke functie		***
Ja	409	
Neen	18	
Statuut		**
Vastbenoemd	62	
Vastbenoemd/tijdelijk	18	
Tijdelijk	7	

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

2.12 Tijdsbesteding aan toezicht

De tijdsbesteding aan toezicht blijkt beïnvloed te worden door geslacht, klasgrootte en graad. De variabelen verklaren ongeveer 3% van de variatie van de tijdsbesteding aan toezicht.

Tabel 6.28 Resultaten regressieanalyse tijdsbesteding toezicht

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Gewoon en buitengewoon onderwijs	Geslacht (ref: vrouw)	-0,138**
	Klasgrootte	-0,114*
	n=464	$R^2=0,027$
Gewoon onderwijs	Graad (ref: 1e graad)	
	4e graad	-0,143**
	3e graad	-0,130**
	n=410	$R^2=0,032$

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

Voor het gewoon en buitengewoon onderwijs samen vinden we dat mannen minder toezicht houden dan vrouwen en dat de leerkrachten meer toezicht houden naarmate de klasgrootte daalt. We vinden deze resultaten echter niet terug bij de analyses voor het gewoon onderwijs apart en schrijven ze dan ook toe aan het buitengewoon onderwijs. Zoals we in deel 1 van dit hoofdstuk gezien hebben, wordt er in het buitengewoon onderwijs meer toezicht gehouden dan in het gewoon onderwijs. Nu blijkt ook dat vrouwen deze taak meer uitvoeren dan mannen.

Wat de klasgrootte betreft blijken de leerkrachten met de kleinste klassen het meeste toezicht te houden. Hierbij moeten we echter opmerken dat alle leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs in onze steekproef behoren tot de categorie met de kleinste klassen. Dit resultaat wijst dus enkel indirect op het feit dat leerkrachten in het buitengewoon onderwijs meer toezicht houden dan leerkrachten in het gewoon onderwijs.

In het gewoon onderwijs blijken leerkrachten die in de derde en vierde graad lesgeven minder toezicht te houden dan hun collega's van de eerste en tweede graad.

Tabel 6.29 Bivariate resultaten tijdsbesteding toezicht

	Tijdsbesteding in minuten	Significantie
Geslacht		*
Man	66	
Vrouw	80	
Klasgrootte		**
Kleinste klassen	93	
Kleine klassen	73	
Middelgrote klassen	52	
Grote klassen	75	
Grootste klassen	91	
Graad		**
1e graad	78	
2e graad	76	
3e graad	59	
4e graad	31	

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

Voor de deeltaken administratie, extramuros activiteiten, vorming en opvang werden geen significante verbanden gevonden door de regressieanalyse. We gaan op deze activiteiten dan ook niet verder in.

3. Samenvatting van de resultaten

De resultaten die in dit hoofdstuk besproken werden, zijn heel uitgebreid. We hebben ervoor geopteerd om de analyses volledig te bespreken in dit hoofdstuk omdat op die manier de herkomst van de resultaten duidelijk is en omdat de redenering van de interpretatie van de resultaten op die manier goed gevolgd kan worden door de lezer. Toch is het moeilijk om hierbij een overzicht van het geheel te behouden. Om die reden geven we in dit punt een samenvatting van de resultaten weer, waarbij nog een aantal bijkomende elementen aangehaald worden met de bedoeling de resultaten meer te kaderen.

3.1 Totale arbeidsduur

Onze analyses hebben betrekking op de voltijds werkende leerkrachten. Het gemiddeld aantal lestijden dat deze groep leerkrachten in hun opdracht hebben, bedraagt 23 lestijden. De standaardafwijking op dit gemiddelde bedraagt 2,90. De standaardafwijking geeft weer hoe groot de variatie in aantal lestijden is tussen de voltijdse leerkrachten. Uit onze analyses blijkt dat deze leerkrachten gemiddeld 46 uren en 52 minuten besteden aan hun job. Dit is dus meer dan het dubbel van het gemiddeld aantal lestijden. De standaardafwijking op de tijdsbesteding bedraagt 634 minuten (10u 34min). Deze standaardafwijking geeft dus aan dat er een grote variatie bestaat in tijdsbesteding tussen de voltijds werkende leerkrachten. Hierop wordt verder dieper ingegaan.

Voor de deeltijdse leerkrachten bedraagt het gemiddeld aantal lestijden 14 lestijden en de standaardafwijking 3,73. Zij besteden gemiddeld 37 uren en 30 minuten aan hun job. De standaardafwijking op de tijdsbesteding van de deeltijdse leerkrachten bedraagt 691 minuten (11u 31min). De variatie in tijdsbesteding is dus nog groter tussen de deeltijdse leerkrachten.

Om de tijdsbesteding van de deeltijdse en de voltijdse leerkrachten te kunnen vergelijken, hebben we voor de deeltijdse leerkrachten de gecorrigeerde tijdsbesteding berekend. Deze geeft weer hoeveel tijd een deeltijdse leerkracht aan zijn job zou spenderen in een voltijdse functie. Aangezien de gecorrigeerde tijdsbesteding van de deeltijdse leerkrachten en de tijdsbesteding van de voltijdse leerkrachten allebei betrekking hebben op een voltijdse opdracht, kunnen we deze resultaten voor beide groepen vergelijken. Het gemiddeld aantal lestijden dat de deeltijdse leerkrachten in een voltijdse opdracht zouden hebben bedraagt 21 lestijden en de standaardafwijking 2,10. De gemiddelde gecorrigeerde tijdsbesteding van de deeltijdse leerkrachten heeft dus betrekking op een kleinere opdracht dan die van de voltijdse leerkrachten. Daar bedroeg het gemiddeld aantal lestijden immers 23 lestijden. Gezien dit verschil zouden we kunnen verwachten dat de tijdsbesteding van de voltijdse leerkrachten hoger ligt dan die van de deeltijdse leerkrachten. Onze resultaten liggen echter anders. De gecorrigeerde tijdsbesteding van de deeltijdse leerkrachten ligt veel hoger dan die van de voltijdse leerkrachten. Hieruit kunnen we besluiten dat deeltijds werkende leerkrachten relatief tot de aanstellingsomvang van hun opdracht meer tijd besteden aan hun job dan voltijdse leerkrachten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deeltijdse leerkrachten rustiger de tijd nemen om taken uit te voeren omdat ze onder minder grote tijdsdruk werken.

Naar tijdsbesteding vinden we eveneens een verschil tussen de voltijdse leerkrachten in het gewoon en in het buitengewoon onderwijs. De leerkrachten in het gewoon onderwijs besteden gemiddeld 47 uren en 11 minuten aan hun job met een standaardafwijking van 689 minuten (11u 29min). Zij hebben een gemiddeld aantal lestijden van 23 lestijden met een standaardafwijking van 2,91. Dit komt ongeveer overeen met de resultaten voor alle voltijdse leerkrachten.

De voltijdse leerkrachten in het buitengewoon onderwijs besteden gemiddeld 43 uren en 28 minuten aan hun job met een standaardafwijking van 667 minuten (11u 7min). Zij hebben een gemiddeld aantal lestijden van 23 lestijden met een standaardafwijking van 2,66. Het gemiddeld aantal lestijden verschilt niet tussen de leerkrachten in het gewoon en buitengewoon onderwijs. Hieruit besluiten we dat leerkrachten in het buitengewoon onderwijs minder uren per week werken dan leerkrachten in het gewoon onderwijs.

Verder blijkt uit onze resultaten dat de leerkrachten in het gewoon onderwijs ongeveer 14% van de arbeidsduur tijdens het weekend besteden. In het buitengewoon onderwijs ligt dit lager (10%). Dit resultaat stipt een apart kenmerk van het lerarenberoep aan. Een leerkracht verricht een groot deel van zijn werk buiten de school(m)uren, 's avonds en in het weekend thuis. Dit heeft tot gevolg dat het onmogelijk is om werk en privé gescheiden te houden als leerkracht. Een voordeel ervan is dat de leerkracht zelf kan bepalen op welk tijdstip hij zijn werk doet en dit dus kan afstemmen op zijn gezinsleven.

Volgende opmerking werd door een leerkracht in dit verband gemaakt: 'Wij hebben op papier veel vakantie, maar vergeet niet dat we daar ook in voorbereiden (zelfs de grote vakantie). Avond- en weekendwerk wordt in veel bedrijven extra vergoed. Bij ons is dat allemaal normaal. ... Ik ben heel tevreden dat mijn man tijdens het schooljaar de leiding neemt in gezinstaken en de opvang van mijn kinderen. Voor mij is dat onmogelijk en komt het zelfs op de tweede plaats'.

Verder in de analyses zijn we op zoek gegaan naar bijkomende factoren die de variatie van de totale arbeidsduur en de tijdsbesteding tijdens de week of het weekend tussen leerkrachten kunnen verklaren. Hieruit blijkt dat deze van een aantal kenmerken van de leerkracht en van het lerarenberoep afhangen. Op persoonlijk vlak beïnvloedt de gezinssituatie de tijdsbesteding van de leerkrachten. Wat het lerarenberoep zelf betreft zijn statuut, onderwijsvorm, het uitoefenen van een beleidsondersteunende functie en de aanstellingsomvang bepalend voor de tijdsbesteding van leerkrachten. Ook het feit of men in een gewone of een BuSO-school werkt is van invloed op de tijdsbesteding van leerkrachten. Deze factoren verklaren echter slechts een klein deel van de variatie van de arbeidsduur. Hierboven hebben we echter gezien dat er een grote variatie bestaat in tijdsbesteding tussen leerkrachten. De standaardafwijking bedraagt immers meer dan 10 uren. Deze variatie wordt slechts voor een klein deel verklaard door de factoren die wij onderzocht hebben. We kunnen dus vermoeden dat er andere factoren zijn die een cruciale rol spelen in de tijdsbesteding van leerkrachten. Welke factoren dit zijn, kunnen we niet met zekerheid uitmaken. Wij zien twee mogelijke verklaringen. Allereerst is het mogelijk dat de tijdsbesteding van leerkrachten sterk persoonsgebonden is. Dit ondersteunt de stelling van de minimalisten en maximalisten in het onderwijs, die door de bevoorrechte getuigen geponeerd werd. Gezien de grote verschillen in tijdsbesteding tussen leerkrachten, die slechts beperkt verklaard worden door de achtergrondvariabelen die in de analyses betrokken werden, gaan

we ervan uit dat deze verschillen inderdaad deels het gevolg zijn van een persoonlijk verschil in motivatie tussen leerkrachten.

Ten tweede zoeken we een mogelijke verklaring in de school. Het is mogelijk dat het schoolbeleid en het taakbeleid in het bijzonder een invloed hebben op de tijdsbesteding van leerkrachten. Wanneer we de gemiddelde tijdsbesteding per school bekijken, vinden we grote verschillen tussen scholen. We kunnen hierop geen statistische analyses toepassen, omdat we een te kleine steekproef scholen hebben en omdat de respons in een groot aantal scholen laag is. Maar, gezien de grote verschillen naar tijdsbesteding tussen scholen, gaan we er eveneens van uit dat het schoolbeleid een invloed kan hebben op de tijdsbesteding van de leerkrachten van de school.

3.2 Tijdsbesteding aan de deeltaken van het lerarenberoep

Na de bespreking van de totale arbeidsduur per week trekken we de tijdsbesteding uit elkaar en bekijken we de tijdsbesteding aan de verschillende deeltaken in het lerarenberoep.

De deeltaken in het lerarenberoep worden onderverdeeld in drie groepen. De eerste groep betreft de lesgevende taken. Tot deze groep behoren het lesgeven zelf, de lesvoorbereiding en het nawerk, de extramuros activiteiten en de individuele leerlingenbegeleiding. De tweede groep wordt aangeduid met de term schooltaken. Tot deze groep behoren overleg, beleidsondersteuning, administratie, toezicht, opvang en overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten. De derde groep betreft de overige taken, namelijk activiteiten met betrekking tot dit onderzoek en vorming.

Van de totale arbeidsduur wordt door de voltijdse leerkrachten gemiddeld 75,4% gespendeerd aan lesgevende taken (lesgeven, lesvoorbereiding, nawerk, extramuros activiteiten en individuele leerlingenbegeleiding), 16,1% aan schooltaken (overleg, beleidsondersteuning, administratie, toezicht, opvang en overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten) en 8,8% aan overige taken (vorming en activiteiten in verband met dit onderzoek).

Tussen de leerkrachten in het gewoon onderwijs en in het buitengewoon onderwijs loopt de invulling van de arbeidstijd sterk uit elkaar. In het gewoon onderwijs wordt 74,9% van de totale arbeidsduur gespendeerd aan lesgevende taken. In het buitengewoon onderwijs is dit 69,9%, liefst 5% minder. In het buitengewoon onderwijs wegen de andere schooltaken zwaarder door dan in het gewoon onderwijs (21,6% tegenover 15,4%). Grote verschillen hierbij vinden we in overleg en toezicht dat in het buitengewoon onderwijs meer tijd in beslag neemt. Beleidsondersteuning neemt dan weer in het gewoon onderwijs meer tijd in beslag.

In het gewoon onderwijs ligt de nadruk dus meer op het lesgeven zelf en op de schoolorganisatie, terwijl in het buitengewoon onderwijs de nadruk ligt op de begeleiding van de leerlingen, zowel binnen als buiten de klas.

Ook voor de deeltaken in het lerarenberoep zijn we op zoek gegaan naar factoren die een variatie van de tijdsbesteding tussen leerkrachten kunnen verklaren.

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

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

Op jobniveau blijken het aantal jaren onderwijservaring, de aanstellingsomvang, het statuut, het uitoefenen van een bestuurlijke functie, de klasgrootte, de onderwijsvorm waarin men lesgeeft en het soort vak dat men geeft bepalend voor de tijdsbesteding aan lesgevende taken. Naarmate de anciënniteit van leerkrachten stijgt, spenderen ze minder tijd aan lesvoorbereiding. Deeltijdse leerkrachten spenderen relatief tot hun aanstellingsomvang meer tijd aan lesvoorbereiding en nawerk dan hun voltijdse collega's. Het gecorrigeerd lesuur van de deeltijdse leerkrachten is dan ook groter voor de deeltijdse leerkrachten. Leerkrachten die tijdelijk aangesteld zijn in hun functie besteden meer tijd aan lesgeven en lesvoorbereiding dan hun collega's, die vastbenoemd zijn of die voor een gedeelte van hun opdracht tijdelijk aangesteld en voor een gedeelte van hun opdracht vastbenoemd zijn. Leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen binnen de school geven minder les, maar hebben een groter gecorrigeerd lesuur. Dit wil zeggen dat ze aan één lesuur meer tijd besteden, voorbereidingstijd en nawerk inclusief, dan hun collega's, die geen bestuurlijke functie uitoefenen. Wat onderwijsvorm betreft besteden leerkrachten die lesgeven in het ASO en TSO meer tijd aan lesgeven en hebben ze een groter gecorrigeerd lesuur dan hun collega's in de eerste graad en in het BSO. Verder spenderen leerkrachten in het BSO minder tijd aan nawerk dan leerkrachten in de eerste graad en het ASO. Leerkrachten die praktische vakken geven, hebben een grotere tijdsbesteding aan lesgeven, maar een kleinere tijdsbesteding aan lesvoorbereiding en bijgevolg een kleiner gecorrigeerd lesuur. Tot slot hebben de leerkrachten die aan grote klassen lesgeven meer nawerk dan leerkrachten die aan kleine klassen lesgeven.

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

De verklarende kracht van de modellen die we voor de verschillende lesgevend-taken vonden, ligt al gevoelig hoger dan bij de verklaring van de totale arbeidsduur. Hieruit kunnen we besluiten dat we de tijdsbesteding aan de lesgevend-taken beter kunnen verklaren aan de hand van bovengenoemde variabelen.

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

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

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

De tijdsbesteding aan beleidsondersteuning wordt vooral verklaard door het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie in de school. De leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen, spenderen meer tijd aan beleidsondersteuning. Dit zijn meestal vastbenoemde leerkrachten. Beleidsondersteuning komt vooral in het gewoon onderwijs voor. De variabelen bestuurlijke functie, statuut en onderwijssoort samen verklaren ongeveer 30% van de variatie van de tijdsbesteding aan beleidsondersteuning. Dit is een aanzienlijk deel. In onze steekproef zijn er 36 leerkrachten die naast hun onderwijsopdracht een bestuurlijke functie uitoefenen en hiervoor gecompenseerd worden via lestijden. Het aantal lestijden dat ze krijgen voor het uitoefenen van de bestuurlijke functie varieert sterk. 75% van hen krijgt 1 tot 10 lestijden, waaronder 4 lestijden het meest voorkomen. De andere 25% krijgt van 10 tot 30 lestijden. Hierbij gaat het om een aanzienlijk deel van de opdracht of om de volledig opdracht die aan de bestuurlijke functie gewijd wordt.

De variatie van de tijdsbesteding aan toezicht wordt voor een beperkt deel (3%) verklaard door de variabelen geslacht, graad en onderwijssoort. Toezicht houden

gebeurt in het gewoon onderwijs vooral door leerkrachten die in de lagere graden lesgeven. Toezicht komt sowieso meer voor in het buitengewoon onderwijs en wordt daar meer door vrouwen uitgevoerd dan door mannen.

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

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

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

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

3.3 Evolutie van de tijdsbesteding van 1990 tot 2001

Verder hebben we onze resultaten vergeleken met de resultaten van het onderzoek van 1990. Hieruit concluderen we dat de totale arbeidstijd van leerkrachten de laatste tien jaar gestegen is, zowel tijdens de week als tijdens het weekend. Het aandeel van de lesgevende taken in de totale arbeidsduur is gestegen van 71,9% naar 74,7%. De extramuros activiteiten behoren hier niet tot de lesgevende taken, maar bij de andere schooltaken. Deze activiteit werd in 1990 immers bij de overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten gerekend. Het aandeel van de andere schooltaken is gedaald van 18,1% naar 16,7%. Binnen de schooltaken zien we wel dat overleg gestegen is. Het aandeel van de overige taken is gedaald van 10% naar 8,7%. De overige taken bestaan enkel uit de tijd besteed aan vorming en de tijd besteed aan dit onderzoek. De daling is te wijten aan de categorie 'tijd besteed aan dit onderzoek'. Wanneer we de tijd besteed aan vorming apart bekijken, zien we dat deze wel gestegen is. Deze resultaten bevestigen de meeste van onze verwachtingen uit de bevoorrechte gesprekken.

Een aantal verwachte tendensen, zoals een stijging van de administratie en meer beleidsondersteuning, kunnen we uit onze resultaten niet aflezen. De administratie werd om praktische redenen verdeeld over de verschillende rubrieken. We hebben dus geen duidelijk beeld van de tijdsbesteding aan administratie en kunnen er bijgevolg geen uitspraken over doen.

De rubriek beleidsondersteuning kwam niet voor in het onderzoek in 1990, maar hoorde thuis onder de overige, algemene niet-lesgebonden schoolactiviteiten. Voor de rubriek beleidsondersteuning op zich hebben we dus geen vergelijkingsmateriaal, met als gevolg dat we geen uitspraak kunnen doen over de evolutie van beleidsondersteuning gedurende het laatste decennium.

3.4 Vergelijking tijdsbesteding van de leerkrachten in het secundair onderwijs met deze van de leerkrachten in het basisonderwijs

Tot slot hebben we de gemiddelde tijdsbesteding van de voltijdse leerkrachten in het secundair onderwijs vergeleken met deze van de voltijdse leerkrachten in het basisonderwijs. Hieruit blijkt dat de totale arbeidsduur in het basisonderwijs ongeveer één uur hoger ligt. Er wordt meer tijd besteed aan lesgeven, maar in het secundair onderwijs meer aan lesvoorbereiding. Het nawerk is ongeveer gelijk voor beide onderwijsniveaus. Verder spenderen de leerkrachten in het secundair onderwijs meer tijd aan individuele leerlingenbegeleiding en aan beleidsondersteuning. In het basisonderwijs wordt meer tijd besteed aan toezicht en overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten. Verder volgen de leerkrachten in het basisonderwijs merkelijk minder nascholing. Hierbij geldt echter de opmerking dat de tijdsbesteding aan nascholing van het secundair onderwijs naar boven getrokken wordt door een aantal leerkrachten die een intensieve lerarenopleiding volgen. Dit

komt in het basisonderwijs niet voor. De tijdsbesteding aan formeel overleg en administratie is ongeveer gelijk in het basis- en het secundair onderwijs.

3.5 Vergelijking met andere beroepsgroepen

Tot slot zijn we op zoek gegaan naar onderzoeksresultaten omtrent de tijdsbesteding van andere beroepsgroepen.

Voor de gehele groep van de Vlaamse voltijds werkende loontrekkenden in 2000 vinden we dat de gemiddelde werkweek bestaat uit 39,3 uren. Dit volgt uit gegevens van het Nationaal Instituut voor de Statistiek (Steunpunt WAV, 2001). De vergelijking van de cijfers moet echter met omzichtigheid benaderd worden. Onze resultaten zijn gebaseerd op dagboeken die 24 op 24 ingevuld werden. De cijfers van het NIS zijn gebaseerd op het totaal gepresteerd arbeidsvolume, dat berekend wordt volgens de internationaal geldende Eurostat-definitie. Dit totaal gepresteerd arbeidsvolume werd gedeeld door het aantal voltijds werkenden.

In vergelijking met dit cijfer is de tijdsbesteding van de voltijds werkende leerkrachten met een gemiddelde werkweek van bijna 47 uren zeer hoog. We willen deze vergelijking echter nuanceren. Een ander beeld krijgen we immers wanneer we de tijdsbesteding op jaarbasis bekijken. We gaan ervan uit dat leerkrachten van de 52 weken van een jaar er 38 werken. De andere 14 weken betreffen 1 week herfstvakantie, 2 weken kerstvakantie, 1 week krokusvakantie, 2 weken paasvakantie en 8 weken zomervakantie. Voor de Vlaamse beroepsbevolking rekenen we 7 weken vakantie per jaar en dus 45 werkweken per jaar. Wanneer we de tijdsbesteding van de voltijdse leerkrachten op jaarbasis berekenen, krijgen we een resultaat van 1786 uren per jaar (38 weken aan ± 47 uren per week). Voor de voltijds werkende Vlaming krijgen we een resultaat van 1 769 uren per jaar (45 weken aan ± 39 uren per week). Op jaarbasis komt de tijdsbesteding van de voltijdse leerkrachten met andere woorden overeen met de tijdsbesteding van de gemiddelde voltijds werkende Vlaming. Dit neemt echter niet weg dat de tijdsbesteding van leerkrachten tijdens hun werkweken hoger ligt dan die van de gemiddelde Vlaming.

4. Besluit

Tot slot van dit hoofdstuk is het belangrijk om uit onze resultaten een conclusie te trekken met betrekking tot de werkdruk van leerkrachten. Dit deel van het onderzoek behandelt de kwantitatieve werkdruk van leerkrachten. Dit wil zegen de werkdruk die veroorzaakt wordt doordat het werk (te)veel tijd opsloort of doordat (te)veel taken op een korte tijdspanne uitgevoerd moeten worden. In het leraarberoep situeert het probleem zich vooral in de eerste pijler van de kwantitatieve werkdruk, namelijk het probleem dat het werk veel tijd opsloort. Het is immers niet zo dat leerkrachten hun taken in een vast tijdstroom moeten uitvoeren. Dit geldt enkel voor het lesgeven zelf, waarbij de leerkracht zich moet houden

aan de lessen en ervoor moet zorgen dat een bepaalde hoeveelheid leerstof gezien wordt gedurende een schooljaar. Ook dit houdt een zekere vrijheid in, gezien de tijdspanne een heel schooljaar bedraagt. De andere taken hebben geen opgelegd tijdstramien. Een aantal taken worden zelfs buiten de school(m)uren uitgevoerd, waardoor de leerkrachten volledig zelf kunnen bepalen waar en wanneer ze het doen. We veronderstellen dus dat in het lerarenberoep geen kwantitatieve werkdruk veroorzaakt wordt doordat (te)veel taken moeten worden uitgevoerd op een korte tijdspanne.

Bijgevolg concentreren we ons op de tijd die aan het lerarenberoep gespendeerd wordt. Uit onze resultaten blijkt dat deze tijdsbesteding redelijk hoog is. Een leerkracht in het secundair onderwijs met een voltijdse opdracht werkt gemiddeld bijna 47 uren per week. De kwantitatieve werkdruk van de voltijds werkende leerkrachten is dus redelijk groot. Dit blijkt des te meer uit de vergelijking van de tijdsbesteding in het onderwijs met de tijdsbesteding van andere beroepsgroepen. De tijdsbesteding in het onderwijs is merkkelijk groter dan deze van de gemiddelde voltijds werkende Vlaming (39 uren per week). Op jaarbasis komt de tijdsbesteding van de voltijdse leerkrachten echter overeen met de tijdsbesteding van de gemiddelde voltijds werkende Vlaming.

In het gewoon onderwijs werken de leerkrachten gemiddeld bijna 4 uur langer dan in het buitengewoon onderwijs. De kwantitatieve werkdruk is dus hoger in het gewoon dan in het buitengewoon onderwijs.

De vergelijking van onze resultaten met de resultaten uit het tijdsbestedingsonderzoek van 1990 geeft aan dat de kwantitatieve werkdruk van de leerkrachten in het secundair onderwijs gestegen is gedurende het laatste decennium. Dit bevestigt onze hypothese uit de gesprekken met de bevoorrechte getuigen. Ook de hypothesen naar de deeltaken van het lerarenberoep worden grotendeels bevestigd. De tijdsbesteding aan lesvoorbereiding, formeel overleg en individuele leerlingenbegeleiding is wel degelijk gestegen. De verwachte stijging van de tijdsbesteding aan netwerk vinden we in onze resultaten niet terug. Andere hypothesen, zoals de stijging van het administratief werk en de stijging in tijdsbesteding aan beleidsondersteuning kunnen we aan de hand van ons onderzoek noch bevestigen, noch verwerpen.

Uit de vergelijking van de resultaten voor het secundair onderwijs en het basisonderwijs blijkt dat de kwantitatieve werkdruk lichtjes hoger ligt in het basisonderwijs. De resultaten laten echter wel zien dat de leerkrachten in het secundair onderwijs meer participeren aan de schoolorganisatie, terwijl de leerkrachten in het basisonderwijs zich vooral bezighouden met taken met betrekking tot de lessen en de leerlingen.

Opmerkelijk bij deze resultaten is dat er een grote variatie naar tijdsbesteding bestaat tussen leerkrachten. De standaardafwijking van het gemiddelde bedraagt immers meer dan tien uur. Dit heeft tot gevolg dat de kwantitatieve werkdruk sterk zal verschillen van leerkracht tot leerkracht. Hiervoor werd in dit hoofdstuk een verklaring gezocht in de persoonlijke situatie van de leerkracht, bij een aantal

kenmerken van het lerarenberoep en bij een aantal schoolkenmerken. De gezinsituatie, het statuut van de leerkracht, de aanstellingsomvang, de onderwijsvorm waarin hij lesgeeft, het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie en het soort school (buitengewoon of gewoon onderwijs) waar men werkt, blijken bepalende factoren te zijn in de kwantitatieve werkdruk. Deze factoren samen verklaren echter slechts een beperkt deel van de variatie van de kwantitatieve werkdruk. Bijkomende verklarende factoren zoeken we zowel in de persoon van de leerkracht als in de schoolorganisatie.

In bijlage 8 willen we u nog een bedenking meegeven die een leerkracht zich maakt in verband met de variatie van de tijdsbesteding en het voorkomen van zeer specifieke situaties in het onderwijs.

Het is echter nogal eenzijdig om een oordeel te vellen over de kwantitatieve werkdruk van leerkrachten zonder rekening te houden met de manier waarop deze door de leerkrachten gepercipieerd wordt. Daarom wordt in een volgend hoofdstuk de link gelegd van de tijdsbesteding van de leerkrachten naar de manier waarop de leerkrachten hun job als geheel en de verschillende deeltaken ervan percipiëren. Op deze manier kunnen we de resultaten die we hierboven hebben weergegeven meer genuanceerd interpreteren.

HOOFDSTUK 7

PERCEPTIE TAKENPAKKET

1. Inleiding

In het vorige hoofdstuk gingen we uitgebreid in op de tijd die leerkrachten aan hun job besteden. De tijdsbesteding van leerkrachten werpt echter slechts een éénzijdig licht op de werkdruk. Daarom gaan we in dit hoofdstuk dieper in op de perceptie van het takenpakket en van de tijdsbesteding door de leerkrachten zelf. Hiertoe hebben we de leerkrachten een bundeltje met extra vragen bij het dagboek laten invullen. Hierin wordt de leerkrachten gevraagd hoe frequent ze een aantal niet-lesgebonden taken uitvoeren. Dit geeft een perceptie van tijdsbesteding door de leerkrachten zelf weer, die we dan ook zullen vergelijken met de resultaten van de tijdsbestedingsmeting. Vervolgens wordt de leerkrachten gevraagd in welke mate ze het gehele lerarenberoep en de verschillende deeltaken in het takenpakket als zwaar beschouwen en in welke mate ze hun beroep en de verschillende deeltaken graag uitoefenen. Deze vragen peilen naar twee aspecten van de arbeidsbeleving: *ervaren werklust* en *jobplezier*.

Naast deze twee aspecten van arbeidsbeleving hebben we de leerkrachten ook gevraagd in welke mate ze vinden dat de verschillende deeltaken van hun job tot het lerarenberoep behoren. Dit aspect noemen we *taakerkenning*.

Tot slot wordt de leerkrachten gevraagd voor welke taken ze een compensatie in lestijden of een financiële vergoeding krijgen. We bekijken in welke mate dit de arbeidsbeleving kan beïnvloeden.

Al deze aspecten van de arbeidsbeleving worden individueel bekeken en gelinkt aan de tijdsbesteding van de leerkrachten. Op deze manier hopen we een uitspraak te kunnen doen omtrent de perceptie door leerkrachten van hun job met betrekking tot tijdsbesteding, werklust, jobplezier en de samenstelling van hun takenpakket. Dit zou een duidelijker beeld moeten scheppen over de kwantitatieve werkdruk van de leerkrachten en over de manier waarop de leerkrachten deze ervaren. We hopen dan ook op het einde van dit hoofdstuk een aantal conclusies te kunnen formuleren over het eerste luik van dit onderzoek, namelijk de kwantitatieve werkdruk.

De resultaten die in dit hoofdstuk gerapporteerd worden, hebben betrekking op de leerkrachten die zowel aan de tijdsbestedings- als aan de taakbelastingsbevraging hebben meegewerkt. Een verschil met vorig hoofdstuk is dat hier ook de deeltijds werkende leerkrachten worden opgenomen in de analyses. We vinden het immers belangrijk om ook de perceptie van deze leerkrachten te laten gelden in ons onderzoek.

2. Perceptie van de tijdsbesteding aan niet-lesgebonden taken door de leerkrachten zelf

In onderstaande tabel worden een aantal taken opgesomd die mogelijk door de leerkrachten uitgevoerd worden. De leerkrachten worden gevraagd hoe frequent ze de verschillende bijkomende taken uitvoeren in het kader van hun job. We bekijken eveneens de verschillen tussen voltijdse en deeltijdse leerkrachten (aanstellingsomvang) en de verschillen tussen leerkrachten in het gewoon en buitengewoon onderwijs.

Tabel 7.1 Frequentie niet-lesgebonden taken

	Regelmatig	Hoe vaak		Significantie	
		Af en toe	Nooit	Aanstellingsomvang	Onderwijssoort
Toezicht schoolpauzes	61,4	9,0	29,6		***
Middagtoezicht eetzaal	15,3	9,4	75,3		***
Middagtoezicht speelplaats	40,0	11,0	49,0		***
Toezicht begin/einde dag	24,6	8,6	66,8		***
Rijenbegeleiding	62,2	4,9	32,9		
Schoolpoortbewaking	15,2	7,4	77,4		
Schoolbusbegeleiding	3,0	4,6	92,4		*
Verkeersregeling	3,2	2,6	94,1		
Formeel overleg	64,8	32,2	3,1		***
Administratie	75,8	14,5	9,7		
Individuele leerlingenbegeleiding	56,0	33,1	11,0		
Beleidsondersteuning	20,4	18,6	61,1	***	
Opvang buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen	7,9	22,6	69,5	**	

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

De taken die leerkrachten het meest frequent uitvoeren zijn: toezicht tijdens schoolpauzes, rijenbegeleiding, formeel overleg, administratie en individuele leerlingenbegeleiding.

Tussen voltijdse en deeltijdse leerkrachten bestaan er significante verschillen voor beleidsondersteuning en opvang. Voltijdse leerkrachten geven aan dat ze deze taken meer uitvoeren dan deeltijdse leerkrachten. Voor beleidsondersteuning vonden we dezelfde resultaten in onze tijdsbestedingsanalyses.

Tussen leerkrachten uit het buitengewoon en gewoon onderwijs vinden we significante verschillen naar toezicht, schoolbusbegeleiding en formeel overleg. De leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs geven significant meer aan dat ze toezicht houden dan leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Dit geldt voor alle soorten toezicht uit de tabel. Ook schoolbusbegeleiding wordt meer uitgevoerd door leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. Deze leerkrachten geven eveneens meer aan regelmatig aan formeel overleg te doen. Deze resultaten liggen in de lijn van de resultaten die we gevonden hebben aan de hand van de meting van de tijdsbesteding.

3. Jobbeleving

3.1 Ervaren werklast en jobplezier

Uit onderstaande tabel blijkt dat het merendeel van de leerkrachten (54,6%) zijn job eerder zwaar vindt. Bijna één op vijf van de leerkrachten vindt zijn job zelfs heel zwaar. Slechts een heel klein deel van de leerkrachten (2,4%) vindt zijn job licht.

De meerderheid van de leerkrachten doet zijn job echter heel graag (57,6%). Daarnaast doet nog eens meer dan een derde van de leerkrachten zijn job graag. Slechts een klein deel van de leerkrachten doet zijn job niet graag (1,8%).

Hieruit kunnen we besluiten dat hoewel leerkrachten vinden dat ze een zware job hebben, ze hun job toch met plezier uitoefenen.

Tabel 7.2 Werklast en jobplezier van alle leerkrachten (n=675)

	Percentage
Hoe zwaar vindt u uw volledige takenpakket?	
Heel zwaar	17,8
Eerder zwaar	54,6
Tussenin	25,2
Eerder licht	2,1
Heel licht	0,3
Hoe graag oefent u uw beroep als leerkracht uit?	
Heel graag	57,6
Eerder graag	35,1
Tussenin	5,5
Eerder niet graag	1,5
Helemaal niet graag	0,3

Om meer te differentiëren hebben we bovenstaande resultaten uiteengetrokken naar de groepen voltijds en deeltijds werkende leerkrachten en naar de leerkrachten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs. Tabellen 7.3 en 7.4 geven de resultaten van deze groepen leerkrachten weer.

Tabel 7.3 Werklast en jobplezier van voltijdse (n=500) en deeltijdse leerkrachten (n=171), in %

	Voltijds	Deeltijds
Hoe zwaar vindt u uw volledige takenpakket?		
Heel zwaar	20,2	11,2
Eerder zwaar	56,8	48,2
Tussenin	21,0	37,1
Eerder licht	2,0	2,4
Heel licht	0,0	1,2
Hoe graag oefent u uw beroep als leerkracht uit?		
Heel graag	59,3	52,0
Eerder graag	34,1	38,2
Tussenin	4,7	8,1
Eerder niet graag	1,4	1,7
Helemaal niet graag	0,4	0,0

Uit bovenstaande tabel blijkt dat voltijdse leerkrachten hun job als zwaarder beleven dan deeltijdse leerkrachten. Dit bevestigt onze resultaten van de periode-index (zie hoofdstuk 4). De periode-indices van de deeltijdse leerkrachten liggen over de hele lijn lager dan die van de voltijdse leerkrachten. Dit betekent dat de deeltijdse leerkrachten het gehele schooljaar als minder druk ervaren dan voltijdse leerkrachten. Deze resultaten vullen dit beeld aan door te stellen dat deeltijdse leerkrachten hun job als minder zwaar ervaren dan voltijdse leerkrachten.

Wat jobplezier betreft is er niet zo'n groot verschil tussen voltijdse en deeltijdse leerkrachten. Zowel bij de voltijdse als bij de deeltijdse leerkrachten doet meer dan 90% van de leerkrachten hun job met plezier.

Tabel 7.4 Werklast en jobplezier van leerkrachten uit het gewoon (n=612) en buitengewoon (n=55) onderwijs, in %

	Gewoon	Buitengewoon
Hoe zwaar vindt u uw volledige takenpakket?		
Heel zwaar	18,3	12,7
Eerder zwaar	54,3	58,2
Tussenin	24,8	29,1
Eerder licht	2,3	0,0
Heel licht	0,3	0,0
Hoe graag oefent u uw beroep als leerkracht uit?		
Heel graag	57,8	54,5
Eerder graag	35,6	29,1
Tussenin	4,9	12,7
Eerder niet graag	1,3	3,6
Helemaal niet graag	0,3	0,0

Uit de vergelijking van de resultaten naar onderwijssoort blijkt dat de leerkrachten uit het gewoon onderwijs hun job zwaarder vinden dan de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs. Ze doen hun job echter ook liever dan hun collega's in het buitengewoon onderwijs. Toch mogen we hieruit niet besluiten dat de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs een lichte job hebben of hun job niet graag doen. Meer dan twee derde van de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs vinden hun job zwaar en meer dan 80% doet zijn job graag.

De ervaren werklast en het jobplezier worden vervolgens in meer detail bekeken naar elke afzonderlijke deeltaak van het lerarenberoep, zoals we ze in voorgaand hoofdstuk gehanteerd hebben (zie onderstaande tabellen). Hieruit blijkt dat de leerkrachten de meeste van hun taken als zwaar beschouwen. Het naverk wordt als de zwaarste taak in hun job ervaren. Ook de administratie en het lesgeven zelf worden als de zwaardere taken beschouwd. Informeel overleg, toezicht en extramuros activiteiten worden als lichte taken in het takenpakket ervaren.

Wat voltijdse en deeltijdse leerkrachten betreft vinden we enkel een significant verschil voor toezicht. Merkkelijk meer leerkrachten die voltijds werken (42% tegenover 28%) vinden het houden van toezicht een zware taak. Toch bleek uit de resultaten van de tijdsbesteding dat deeltijdse leerkrachten hieraan relatief meer tijd spenderen in hun job. Waarschijnlijk wordt het door hen als een minder zware taak ervaren, aangezien de werkweek voor hen sowieso rustiger is. Voltijdse leerkrachten hebben een hogere tijdsdruk. Het is mogelijk dat het houden van toezicht

door hen gezien wordt als een taak die kostbare tijd inpalmt en daarom als zwaarder ervaren wordt.

Tussen de leerkrachten in het gewoon en buitengewoon onderwijs vinden we significante verschillen voor de taken lesgeven, nawerk, vorming en toezicht. Lesgeven (64% tegenover 44%), toezicht (60% tegenover 36%) en vorming (48% tegenover 31%) worden door de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs als zwaardere taken ervaren dan door de leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Uit onze vergelijking van de tijdsbesteding bleek echter dat leerkrachten in het buitengewoon onderwijs minder tijd spenderen aan lesgeven dan leerkrachten in het gewoon onderwijs. Ondanks de kleinere tijdsbesteding wordt deze taak toch als zwaarder ervaren door de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs. Aan toezicht spenderen de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs significant meer tijd dan de leerkrachten in het gewoon onderwijs. Dit blijkt dan ook gepaard te gaan met een grotere ervaren belasting van de taak. De tijdsbesteding aan vorming was voor de leerkrachten uit het buitengewoon en het gewoon onderwijs niet significant verschillend. Hoewel de leerkrachten in het buitengewoon en gewoon onderwijs hieraan ongeveer evenveel tijd spenderen, ervaren de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs deze taak toch als zwaarder.

Het nawerk wordt door de leerkrachten in het gewoon onderwijs (16%) als een zwaardere taak ervaren als door de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs (8%). De leerkrachten uit het gewoon onderwijs spenderen hieraan ook significant meer tijd dan de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.

Met betrekking tot de niet-lesgebonden taken maakt één van de respondenten volgende opmerking: 'Projecten allerhande: ik doe dit heel graag, maar er kruipt zoveel tijd in. Mijn gezin (man en kinderen) komen soms op de tweede plaats of als ze het zelf tof vinden, helpen ze soms mee'.

Tabel 7.5 Ervaren werklast per deeltaak van het lerarenberoep

	Zwaar	Tussenin	Licht	Significantie	
				Aanstellings- omvang	Onderwijs- soort
Lesgeven	45,6	40,7	13,7		*
Extramuros activiteiten	36,0	39,7	24,3		
Lesvoorbereiding	39,2	50,5	10,3		
Nawerk	57,2	31,5	11,3		***
Formeel overleg	33,1	48,2	18,6		
Informeel overleg	7,8	37,1	55,2		
Individuele leerlingenbegeleiding	35,2	43,5	21,2		
Beleidsondersteuning	33,4	48,7	18,0		
Administratie	51,1	36,4	12,5		
Vorming	32,4	49,0	18,6		*
Toezicht	38,7	32,0	29,3	**	**
Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	31,9	49,7	18,5		
Opvang	42,0	32,6	25,4		

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

Met betrekking tot jobplezier vinden we heel andere resultaten. De taken die leerkrachten het liefst uitvoeren zijn lesgeven, extramuros activiteiten, individuele leerlingenbegeleiding, vorming en lesvoorbereiding. De taken die leerkrachten het minst graag uitvoeren zijn toezicht, administratie, opvang van leerlingen buiten de normale schooluren, nawerk en formeel overleg. We vinden tevens dat voltijdse leerkrachten (60%) liever lesgeven dan deeltijdse leerkrachten (50%) en dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs (26% tegenover 16%) minder graag aan niet-lesgebonden schoolactiviteiten deelnemen.

Tabel 7.6 Jobplezier per deeltaak van het lerarenberoep

	Graag	Tussenin	Niet graag	Significantie	
				Aanstellings- omvang	Onderwijs- soort
Lesgeven	93,9	4,8	1,3	*	
Extramuros activiteiten	53,9	33,3	12,8		
Lesvoorbereiding	52,2	36,6	11,1		
Nawerk	18,4	43,7	37,8		
Formeel overleg	24,6	49,6	25,7		
Informeel overleg	13,3	31,4	5,3		
Individuele leerlingenbegelei- ding	53,3	38,3	8,4		
Beleidsondersteuning	43,3	41,1	15,6		
Administratie	13,6	30,4	56,1		
Vorming	52,3	38,3	9,4		
Toezicht	8,3	27,9	63,7		
Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	40,8	42,6	16,7		*
Opvang	12,4	37,3	50,2		

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

3.2 Taakerkenning

Hierboven hebben we aangegeven hoe zwaar de leerkrachten hun job en de deeltaken ervaren en hoe graag ze hun job en de verschillende taken erin uitvoeren. Aansluitend hierop willen we ingaan op de inhoud van het lerarenberoep. Een bijkomende vraag is immers in hoeverre leerkrachten vinden dat de taken die ze uitvoeren tot hun job behoren. Het lerarenberoep is immers een heel divers beroep. Naast het lesgeven nemen leerkrachten nog veel andere taken op zich. Ongeacht of ze deze taken zwaar vinden of niet en graag uitvoeren of niet, is het mogelijk om een discussie te voeren rond deze bijkomende taken in het lerarenberoep. Zoals in de voorbereidende fase van het onderzoek reeds werd besproken, kan het lerarenberoep op twee manieren bekeken worden. Enerzijds kan men het zeer eng opvatten en stellen dat de taak van een leerkracht het lesgeven is en dat de andere taken zoveel mogelijk door andere personen moeten opgevangen worden. Anderzijds kan men de taak van het leerkrachtenteam bekijken als het organiseren van het schoolleven met alle aspecten die erbij horen. Het is op deze manier dat het lerarenberoep in Vlaanderen wordt opgevat. De taak van de leerkracht strekt zich dus verder dan het lesgeven alleen en bestaat uit 'het verzorgen van een normaal schoolleven'.

Interessant in deze discussie is om te weten hoe de leerkrachten hier zelf over denken. Een bemerking die een leerkracht hierop maakte, was de volgende: 'Als leerkracht moeten wij steeds meer andere activiteiten doen. We zijn maatschappe-

lijk werker geworden, soms bankier, leerlingenbegeleider, CLB-medewerker, organisator, en we zouden op de eerste plaats leerkracht moeten zijn'.

Welke taken behoren volgens de leerkrachten tot het lerarenberoep? De resultaten van deze vraag vindt u in onderstaande tabel.

Tabel 7.7 Taakerkenning van alle leerkrachten (n=675)

In welke mate behoort de activiteit volgens u tot de functie van een leerkracht?	Wel	Tussenin	Niet	Significantie	
				Aanstellingsomvang	Onderwijssoort
Lesgeven	100,0	0,0	0,0		
Extramuros activiteiten	70,6	23,8	5,5		*
Lesvoorbereiding	97,2	2,4	0,4		
Nawerk	89,2	9,4	1,3		
Formeel overleg	83,9	14,3	1,9		**
Informeel overleg	89,5	8,7	1,8		
Individuele leerlingenbegeleiding	69,4	22,6	8,0		
Beleidsondersteuning	23,9	33,7	42,4		
Administratie	41,0	30,9	28,1		
Vorming	88,3	10,5	1,2	**	
Toezicht	17,4	22,2	60,4	**	
Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	29,9	41,6	28,4		
Opvang	4,0	9,3	86,7		

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

De taken die door de meeste leerkrachten tot het lerarenberoep gerekend worden, zijn de lesgevende taken (lesgeven, lesvoorbereiding, nawerk, extramuros activiteiten en individuele leerlingenbegeleiding), overleg en vorming. Over de andere taken zijn de meningen verdeeld, met een uitzondering van toezicht en opvang. Deze taken behoren volgens het merendeel van de leerkrachten niet tot het lerarenberoep. Beleidsondersteuning behoort volgens sommige leerkrachten wel en volgens sommige leerkrachten niet tot hun job. Het zal waarschijnlijk afhankelijk zijn van de mate waarin de leerkracht zelf geïnteresseerd is in een bestuurlijke functie. Administratie hoort volgens de meeste leerkrachten in zeker mate tot het lerarenberoep. Toch is er ook een groot deel (28%) dat vindt dat de administratie niet tot de functie van een leerkracht behoort. Over de overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten zijn de meningen eveneens verdeeld. Het grootste deel van de leerkrachten (42%) scoort hier 'tussenin'. Dit interpreteren we als dat de leerkrachten vinden dat deze activiteiten in zeker mate wel en in zeker mate niet tot hun job behoren.

Tussen de voltijdse en de deeltijdse leerkrachten vinden we significante verschillen in de mening over vorming en toezicht. De deeltijdse leerkrachten vinden meer dat vorming en toezicht niet tot het lerarenberoep behoren.

Leerkrachten in het gewoon onderwijs vinden meer dat extramuros activiteiten en formeel overleg tot het lerarenberoep behoren dan de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. In het buitengewoon onderwijs wordt nochtans meer formeel overlegd dan in het gewoon onderwijs.

4. Compensatie voor niet-lesgebonden taken

Een ander aspect van het lerarenberoep dat van belang kan zijn voor de beleving van de job is de vergoeding. Want, hoewel er een grote differentiatie bestaat tussen leerkrachten wat tijdsbesteding betreft, is de verloning niet gedifferentieerd, maar afhankelijk van vastliggende criteria als statuut, anciënniteit en diploma (bekwaamheidsbewijzen). Onder dit punt gaan we na in hoeverre leerkrachten vergoed worden voor het uitvoeren van bijkomende, niet-lesgebonden taken. Daarnaast nemen we ook de mogelijkheid tot compensatie via lestijden als beloningswijze mee. Tijdens de voorbereidende gesprekken en in de media werd door de leerkrachten immers meermaals naar voren gebracht dat het niet zozeer een financiële vergoeding is die men ambieert, maar eerder een compensatie naar aantal lestijden. Het is immers op die manier dat de werkdruk verminderd kan worden, niet door meer betaald te worden.

Tabel 7.8 geeft weer voor welke niet-lesgebonden taken de leerkrachten een compensatie krijgen ofwel onder de vorm van lestijden, ofwel onder de vorm van een financiële vergoeding. Een compensatie via lestijden komt meer voor dan een financiële vergoeding. De taken waarvoor de meeste leerkrachten die ze uitvoeren een compensatie via lestijden krijgen, zijn beleidsondersteuning, formeel overleg, individuele leerlingenbegeleiding, verkeersregeling, administratie en schoolbusbegeleiding. Een financiële vergoeding wordt bijna enkel gegeven voor schoolbusbegeleiding en eventueel voor beleidsondersteuning en formeel overleg.

Het aandeel leerkrachten dat op enige wijze vergoed wordt voor bijkomende taken is bijzonder laag, met uitzondering van beleidsondersteuning, waarvoor bijna 30% van de leerkrachten die deze taak uitvoert een compensatie in lestijden krijgt.

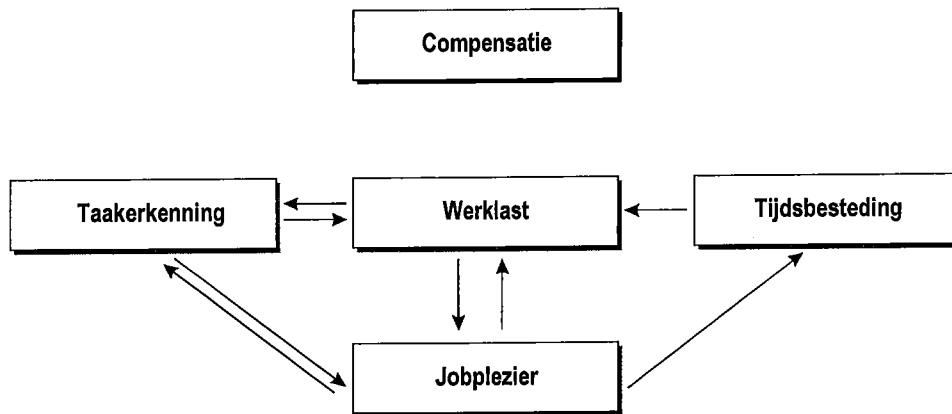
Tabel 7.8 Compensatie voor niet-lesgebonden taken

	Lestijden		Financiële vergoeding	
	Ja	Neen	Ja	Neen
Toezicht schoolpauzes	1,0	99,0	0,5	99,5
Middagtoezicht eetzaal	3,4	96,6	0,0	100,0
Middagtoezicht speelplaats	1,1	98,9	0,4	99,6
Toezicht begin/einde dag	2,5	97,5	1,2	98,8
Rijenbegeleiding	3,4	96,6	0,7	99,3
Schoolpoortbewaking	2,0	98,0	0,0	100,0
Schoolbusbegeleiding	4,3	95,7	8,3	91,7
Verkeersregeling	5,3	94,7	0,0	100,0
Formeel overleg	9,6	90,4	2,3	97,7
Administratie	4,7	95,3	1,0	99,0
Individuele leerlingenbegeleiding	9,1	90,9	1,2	98,8
Beleidsondersteuning	27,3	72,7	3,2	96,8
Opvang buiten de periode van normale aanwezigheid van de leerlingen	2,2	97,8	1,5	98,5

5. Onderlinge samenhang ervaren werklast, jobplezier, taakerkenning, compensatie en tijdsbesteding

In dit punt gaan we na in welke mate de verschillende jobbelevingsaspecten (ervaren werklast, jobplezier en taakerkenning) onderling en met compensatie en tijdsbesteding samenhangen. We vermoeden immers dat de jobbelevingsaspecten elkaar onderling beïnvloeden en beïnvloed worden door het ontvangen van een compensatie en door de tijdsbesteding.

De hypothesen hieromtrent worden schematisch weergegeven in onderstaand analysekader.



Figuur 7.1 Analyse kader onderlinge samenhang taakbelevingsaspecten, compensatie en tijdsbesteding

Hieronder geven we bondig een omschrijving van het analysekader dat we in bovenstaande figuur weergegeven hebben. Wanneer we het lerarenberoep in zijn geheel nemen, spreken we van werklust en jobplezier. Voor het lerarenberoep als geheel kunnen we enkel de samenhang tussen tijdsbesteding, werklust en jobplezier nagaan, gezien de andere variabelen uit het analysekader (taakerkenning en compensatie) enkel betrekking hebben op de deeltaken. De hypothesen luiden dat leerkrachten met een hoge tijdsbesteding hun job zwaarder zullen vinden en minder graag doen.

Wat de deeltaken betreft formuleren we hypothesen voor alle variabelen. De ervaren werklust van een taak noemen we taaklast. Het jobplezier aan een taak noemen we taakplezier.

In het analysekader vermoeden we dat de compensatie voor het uitvoeren van een taak, de erkenning van een taak als deel van het takenpakket en de tijdsbesteding aan een taak allen een invloed zullen uitoefenen op de ervaren taaklast. We veronderstellen dat leerkrachten een taak als minder belastend zullen ervaren, wanneer ze hiervoor een compensatie krijgen, naargelang ze deze taak meer tot hun job vinden behoren en naarmate ze er minder tijd aan spenderen.

Daarnaast vermoeden we dat de ervaren taaklast eveneens het taakplezier zal beïnvloeden of omgekeerd dat het taakplezier de ervaren taaklast zal beïnvloeden. We veronderstellen dat een leerkracht die een bepaalde taak als zwaar ervaart, deze ook met minder plezier zal uitvoeren. In de andere richting is het ook mogelijk dat een leerkracht, die een bepaalde taak niet graag uitvoert, deze als zwaar zal ervaren. Bovendien vermoeden we ook dat er een rechtstreeks verband zal bestaan tussen taakerkenning en taakplezier en tussen tijdsbesteding en taakplezier. Het is mogelijk dat naarmate een leerkracht een bepaalde taak meer tot zijn takenpakket rekent, hij ze ook met meer plezier zal uitvoeren. Tevens vragen we ons af of een leerkracht een taak met meer plezier zal uitvoeren, wanneer deze taak een niet te grote tijdsbesteding vraagt.

Verder veronderstellen we dat er mogelijk een rechtstreekse invloed van compensatie is op taakplezier. Wanneer een leerkracht voor een bepaalde taak gecompenseerd wordt, zal hij ze mogelijk liever uitvoeren.

Daarnaast veronderstellen we ook een rechtstreeks verband tussen compensatie en taakerkenning. Wanneer een leerkracht voor een bepaalde taak gecompenseerd wordt, zal hij ze meer tot zijn takenpakket rekenen.

Het is de bedoeling in dit deel al deze verbanden na te gaan aan de hand van de informatie die we in het eerste deel van dit hoofdstuk besproken hebben. Voor het lerarenberoep als geheel voeren we een aantal beperkte analyses uit, waarbij we het verband nagaan tussen ervaren werklast, jobplezier en tijdsbesteding. De andere variabelen (compensatie en taakerkenning) hebben immers geen betrekking op het lerarenberoep als geheel. Voor de verschillende deeltaken nemen we de variabelen compensatie en taakerkenning wel in beschouwing.

5.1 Het verband tussen tijdsbesteding en ervaren werklast en jobplezier

Om te beginnen bekijken we de verbanden voor het lerarenberoep als geheel. Hierbij komt enerzijds het verband tussen de ervaren werklast en de totale tijdsbesteding van de leerkrachten en anderzijds het verband tussen het jobplezier en de totale tijdsbesteding aan bod. De resultaten vindt u in onderstaande tabellen. Deze resultaten hebben enkel betrekking op de voltijds werkende leerkrachten.

Tabel 7.9 Samenhang van de ervaren werklast met de totale tijdsbesteding aan het lerarenberoep (minuten)

	Heel zwaar	Zwaar	Niet zwaar	Significantie
Totale tijdsbesteding	3 077	2 728	2 331	***
Tijdsbesteding weekend	491	380	271	***
Tijdsbesteding week	2 585	2 349	2 060	***

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

De leerkrachten die hun takenpakket als 'heel zwaar' beoordelen, spenderen ook significant meer tijd aan hun job dan de leerkrachten die hun takenpakket als 'zwaar' of 'niet zwaar' beoordelen. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten uit de categorie 'zwaar' tegenover de leerkrachten uit de categorie 'niet zwaar'.

We kunnen hieruit besluiten dat de subjectieve perceptie van de leerkrachten omtrent de zwaarte van hun job samenhangt met de effectieve tijdsbesteding van de leerkrachten aan hun job.

Tabel 7.10 Samenhang van het jobplezier met de totale tijdsbesteding aan het lerarenberoep (minuten)

	Heel graag	Graag	Niet graag	Significantie
Totale tijdsbesteding	2 744	2 588	2 573	*
Tijdsbesteding weekend	384	345	352	
Tijdsbesteding week	2 360	2 242	2 222	*

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

Wat de samenhang tussen jobplezier en tijdsbesteding betreft situeren de significante verschillen zich tussen de groep die zijn job heel graag doet en de groep die zijn job graag doet. De tijdsbesteding van de eerste groep is significant hoger zowel wat de totale tijdsbesteding betreft als wat de tijdsbesteding tijdens de week betreft.

Er blijkt dus ook een samenhang te bestaan tussen de mate waarin leerkrachten hun job met plezier uitoefenen en de tijd die ze aan hun job besteden.

Dezelfde analyses voor de deelactiviteiten geven gelijkaardige resultaten (zie tabellen 7.11 en 7.12). Hierbij hebben we het verband bekeken tussen de tijdsbesteding aan de deelactiviteiten en de ervaren taaklast en het taakplezier. Voor de ervaren belasting van de taak vinden we significante verschillen voor lesvoorbereiding, lesgeven, nawerk, individuele leerlingenbegeleiding, toezicht, beleidsondersteuning en vorming. Leerkrachten die deze taken zwaar vinden, spenderen er ook meer tijd aan.

Tabel 7.11 Samenhang van de ervaren taaklast met de tijdsbesteding aan de deeltaken (in minuten)

	Zwaar	Tussenin	Niet zwaar	Significantie
Lesgeven	939	964	881	**
Lesvoorbereiding	854	594	424	***
Nawerk	411	268	134	***
Individuele leerlingenbegeleiding	71	20	26	***
Toezicht	89	80	66	**
Beleidsondersteuning	212	69	47	***
Vorming	220	147	185	*

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

Voor het taakplezier vinden we significante verschillen voor formeel overleg, informeel overleg, individuele leerlingenbegeleiding, administratie, beleidsondersteuning, overige niet-lesgebonden activiteiten en vorming. Leerkrachten die deze taken graag doen, spenderen er meer tijd aan.

Tabel 7.12 Samenhang van het taakplezier met de tijdsbesteding aan de deeltaken (in minuten)

	Graag	Tussenin	Niet graag	Significantie
Formeel overleg	149	77	67	***
Informeel overleg	82	63	58	*
Individuele leerlingenbegeleiding	51	24	35	*
Administratie	128	84	77	***
Beleidsondersteuning	215	24	13	***
Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten	103	49	74	**
Vorming	228	125	124	***

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

Onze hypothesen uit het analysekader met betrekking tot de samenhang van tijdsbesteding met ervaren werklast en jobplezier worden dus voor een groot deel bevestigd door onze onderzoeksresultaten. Voor de totale job bestaat er een verband tussen tijdsbesteding enerzijds en ervaren werklast en jobplezier anderzijds. Ook voor een aantal van de deeltaken in het lerarenberoep vinden we deze verbanden.

De richting van het verband komt echter niet overeen met onze verwachting wat het verband tussen tijdsbesteding en job- of taakplezier betreft. Uit onze resultaten blijkt dat leerkrachten die hun job of een bepaalde taak zeer graag uitvoeren, er ook veel tijd aan spenderen. In onze hypothesen hadden we dit verband in de andere richting verwoord. We stelden dat een hoge tijdsbesteding zou kunnen resulteren in een laag job- of taakplezier. Deze hypothese wordt door onze resultaten verworpen. Een hoge tijdsbesteding hangt immers samen met een hoog job- of taakplezier.

Voor het verband tussen tijdsbesteding en werk- of taaklast worden onze vermoedens bevestigd. Leerkrachten met een hoge tijdsbesteding aan hun job of een bepaalde taak vinden hun job of die bepaalde taak zwaarder dan leerkrachten met een lagere tijdsbesteding.

5.2 Het verband tussen ervaren werklast en jobplezier

Verder wordt in het analysekader aangegeven dat we een verband vermoeden tussen de ervaren werklast en het jobplezier.

Voor het lerarenberoep als geheel vinden we dit verband niet. Voor de verschillende deeltaken in het lerarenberoep vinden we wel significante verbanden. Deze worden in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 7.13 Verband tussen ervaren taaklast en taakplezier, in %

	Graag	Tussenin	Niet graag	Significantie
Lesvoorbereiding				***
Zwaar	49,2	33,7	17,1	
Tussenin	51,7	40,4	8,0	
Niet zwaar	67,6	27,9	4,4	
Extramuros activiteiten				***
Zwaar	44,2	30,8	25,0	
Tussenin	50,4	45,1	4,5	
Niet zwaar	74,8	17,2	7,9	
Nawerk				***
Zwaar	50,7	38,9	10,4	
Tussenin	78,4	17,2	4,4	
Niet zwaar	74,0	23,3	2,7	
Formeel overleg				***
Zwaar	21,2	36,8	42,0	
Tussenin	19,6	62,4	18,0	
Niet zwaar	42,5	39,2	18,3	
Individuele leerlingenbegeleiding				***
Zwaar	52,6	32,3	15,1	
Tussenin	48,8	47,5	3,8	
Niet zwaar	64,1	29,1	6,8	
Toezicht				***
Zwaar	2,3	10,6	87,1	
Tussenin	6,1	40,8	53,1	
Niet zwaar	19,0	37,4	43,6	
Opvang				***
Zwaar	6,7	16,0	77,3	
Tussenin	16,9	64,4	18,6	
Niet zwaar	15,2	39,1	45,7	
Administratie				***
Zwaar	5,3	14,9	79,8	
Tussenin	18,9	50,2	30,9	
Niet zwaar	30,6	36,1	33,3	
Beleidsondersteuning				***
Zwaar	59,2	21,1	19,7	
Tussenin	33,6	56,4	10,0	
Niet zwaar	45,9	32,4	21,6	
Overige niet-lesgebonden schoolacti- viteiten				***
Zwaar	34,0	28,7	37,2	
Tussenin	33,8	58,8	7,4	
Niet zwaar	72,5	20,2	7,3	
Vorming				***
Zwaar	45,0	39,2	15,8	
Tussenin	44,6	48,4	7,0	
Niet zwaar	85,1	10,7	4,1	

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

We vinden een verband voor de taken lesvoorbereiding, extramuros activiteiten, nawerk, formeel overleg, individuele leerlingenbegeleiding, toezicht, opvang, administratie, beleidsondersteuning, overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten en vorming. Van de leerkrachten die deze taken graag uitvoeren, zijn er significant meer die deze taken niet zwaar vinden. En van de leerkrachten, die deze taken niet graag uitvoeren, zijn er significant meer leerkrachten die deze taken zwaar vinden.

Een uitzondering hierop is beleidsondersteuning. Hierbij geldt dat het grootste deel van de leerkrachten die deze taak graag uitvoeren, ze ook zwaar vindt.

De richting van het verband wordt hier niet aangegeven door de statistische test. We kunnen wel uitsluitel geven over de richting van het verband door de resultaten te interpreteren. Wanneer het verband zo geformuleerd wordt dat de ervaren werklust het taakplezier beïnvloedt, dan veronderstellen we dat leerkrachten die een taak zwaar vinden, deze taak niet graag zullen uitvoeren. Dit vinden we in onze resultaten terug voor formeel overleg, toezicht, opvang en administratie. Voor deze taken beïnvloedt de ervaren belasting het taakplezier.

We kunnen het verband ook andersom interpreteren, dus dat het taakplezier de ervaren taaklast beïnvloedt. Op deze manier werden de resultaten hierboven beschreven en dit geldt dus ook voor alle in de tabel opgenomen taken.

5.3 Het verband tussen taakerkenning en ervaren taaklast en taakplezier

Vervolgens gaan we na of er een verband bestaat tussen de vraag hoe zwaar men een taak vindt en de mate waarin deze taak tot het lerarenberoep behoort, en tussen de vraag hoe graag men de taak uitvoert en de mate waarin deze taak tot het lerarenberoep behoort.

De resultaten vindt u in onderstaande tabellen.

Tabel 7.14 Verband tussen taakerkenning en ervaren taaklast, in %

	Zwaar	Tussenin	Niet zwaar	Significantie
Extramuros activiteiten				*
Wel	33,4	39,3	27,3	
Tussenin	41,7	42,4	15,8	
Niet	48,3	31,0	20,7	
Informeel overleg				***
Wel	42,5	46,6	10,9	
Tussenin/Niet	67,2	28,1	4,7	
Toezicht				***
Wel	23,1	43,5	33,3	
Tussenin	26,4	33,3	40,3	
Niet	48,9	27,1	24,0	
Opvang				**
Wel/Tussenin	22,2	48,9	28,9	
Niet	48,5	27,2	24,3	
Administratie				***
Wel	42,1	44,0	13,9	
Tussenin	52,6	34,0	13,4	
Niet	65,4	25,7	8,8	
Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten				***
Wel	27,2	48,2	24,6	
Tussenin	28,1	53,0	18,9	
Niet	42,8	46,7	10,5	
Vorming				**
Wel	30,3	49,7	20,0	
Tussenin/Niet	46,6	45,2	8,2	

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

Wat de ervaren taaklast betreft, vinden we significante verbanden voor de volgende taken: extramuros activiteiten, informeel overleg, toezicht, opvang, administratie, overige niet-lesgebonden activiteiten en vorming. Leerkrachten die vinden dat deze taken niet of eerder niet tot het lerarenberoep behoren, ervaren deze taken ook meer als zwaar. Dit geldt voor alle activiteiten waarvoor we een significant verband vonden. Voor sommige taken hebben we twee categorieën samengevoegd, omdat er te weinig observaties per categorie zijn om een valide chikwaadraattoets uit te voeren.

Tabel 7.15 Verband tussen taakerkenning en taakplezier, in %

	Graag	Tussenin	Niet graag	Significantie
Extramuros activiteiten				***
Wel	65,3	27,7	7,0	
Tussenin/Niet	25,7	46,8	27,5	
Nawerk				*
Wel	63,5	30,0	6,5	
Tussenin/Niet	52,2	31,3	16,4	
Formeel overleg				***
Wel	27,3	49,6	23,1	
Tussenin/Niet	11,8	47,1	41,2	
Individuele leerlingenbegeleiding				***
Wel	61,5	33,2	5,4	
Tussenin/Niet	29,0	53,6	17,4	
Toezicht				***
Wel	17,9	42,5	39,6	
Tussenin	11,7	41,4	46,9	
Niet	4,0	18,0	78,0	
Opvang				**
Wel/Tussenin	15,2	56,5	28,3	
Niet	11,5	30,9	57,6	
Administratie				***
Wel	21,2	37,5	41,3	
Tussenin	11,1	29,5	59,5	
Niet	2,2	18,4	79,4	
Beleidsondersteuning				***
Wel	59,6	35,1	5,3	
Tussenin	27,4	56,2	16,4	
Niet	35,1	33,3	31,6	
Overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten				***
Wel	61,6	29,5	8,9	
Tussenin	40,9	51,2	7,9	
Niet	14,3	44,8	40,9	
Vorming				***
Wel	57,3	35,2	7,5	
Tussenin/Niet	13,7	63,0	23,3	

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

Met betrekking tot taakplezier, vinden we significante verschillen voor extramuros activiteiten, nawerk, formeel overleg, individuele leerlingenbegeleiding, toezicht, opvang, administratie, beleidsondersteuning, overige niet-lesgebonden activiteiten en vorming. Ook hier hebben we voor sommige taken een aantal cate-

gorieën samengevoegd, omdat anders het aantal observaties per categorie te klein is om een valide chikwadraattoets uit te voeren.

Onze resultaten geven weer dat leerkrachten, die vinden dat een taak tot het lerarenberoep behoort, deze taak liever uitvoeren.

We veronderstellen hierbij dat de richting van het verband zo ligt dat de taakerkenning een invloed uitoefent op de ervaren werklast of op het taakplezier.

5.4 Het verband tussen compensatie en ervaren taaklast, taakplezier en taakerkenning

In dit deel is het de bedoeling om de invloed na te gaan van het ontvangen van een compensatie voor het uitvoeren van een taak, of via lestijden of via een financiële vergoeding op de ervaren taaklast met betrekking tot deze taak, het taakplezier en de taakerkenning. Zoals we in punt 4 van dit hoofdstuk zagen, ontvangen leerkrachten bijna voor geen enkele taak een compensatie via lestijden of een financiële vergoeding. Enkel voor beleidsondersteuning ontvangt bijna 30% een compensatie via lestijden. We kunnen deze analyses dan ook enkel hiervoor uitvoeren. Voor de andere taken is er te weinig differentiatie onder de leerkrachten om een valide chikwadraattoets uit te voeren.

Als resultaat vinden we dat er een significant verband bestaat tussen het krijgen van lestijden voor de taak beleidsondersteuning en de ervaren belasting van deze taak. Van de leerkrachten die er lestijden voor krijgen, vindt meer dan de helft dit een zware taak en minder dan één op tien leerkrachten dit een lichte taak. Van de leerkrachten die er geen lestijden voor krijgen vindt ongeveer één derde dit een zware taak en meer dan één op vijf leerkrachten dit een lichte taak. We vermoeden dat de inhoud van de taak beleidsondersteuning anders is bij leerkrachten die hiervoor lestijden krijgen dan bij leerkrachten die er niet voor gecompenseerd worden in hun opdracht. We vermoeden dat het bij deze laatste meer als een vrijblijvende, vrijwillige steun aan de directie gaat en bij de anderen om een functie als graadcoördinatie, ICT-coördinatie, enz. De resultaten worden weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 7.16 Verband tussen compensatie via lestijden voor de taak beleidsondersteuning en ervaren taaklast, in %

	Zwaar	Tussenin	Niet zwaar	Significantie
Compensatie via lestijden voor beleidsondersteuning?				*
Ja	51,0	43,1	5,9	
Neen	33,6	45,1	21,3	

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

Met betrekking tot taakplezier vinden we eveneens een significant verband (zie onderstaande tabel). Van de leerkrachten die voor beleidsondersteuning lestijden hebben in hun opdracht, voeren het overgrote deel die taak met plezier uit. Van de leerkrachten die hiervoor geen lestijden krijgen, voeren slechts één derde deze taak met plezier uit en doen bijna 20% deze taak niet graag.

Tabel 7.17 Verband tussen compensatie via lestijden voor de taak beleidsondersteuning en taakplezier, in %

	Graag	Tussenin	Niet graag	Significantie
Compensatie via lestijden voor beleidsondersteuning?				***
Ja	86,3	11,8	2,0	
Neen	34,4	45,9	19,7	

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

Voor taakerkenning werd geen significant verband gevonden. We verwerpen dus onze hypothese dat leerkrachten die een compensatie via lestijden krijgen voor beleidsondersteuning meer vinden dat deze taak tot het lerarenberoep behoort.

6. Besluit

Het doel van dit hoofdstuk is om de perceptie van de leerkrachten van het takenpakket en van de tijdsbesteding te beschrijven. De perceptie van de tijdsbesteding van leerkrachten aan de bijkomende, niet-lesgebonden taken geeft aan dat toezicht tijdens de schoolpauzes, rijenbegeleiding, formeel overleg, administratie en individuele leerlingenbegeleiding taken zijn die door veel leerkrachten frequent worden uitgevoerd. Hierbij vinden we dat voltijdse leerkrachten frequenter de taken beleidsondersteuning en opvang uitvoeren. Voor beleidsondersteuning sluit dit aan bij de resultaten die we vonden tijdens de analyses van de tijdsbesteding van de leerkrachten. Tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs vinden we significante verschillen naar toezicht, schoolbusbegeleiding en formeel overleg. Deze taken worden frequenter uitgevoerd door leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. Ook dit resultaat komt overeen met hetgeen we vonden in de tijdsbestedingsanalyses.

We kunnen hieruit besluiten dat de perceptie van de leerkrachten van de tijdsbesteding voor een groot deel overeenkomt met de effectieve tijdsbesteding. Hierbij moeten we evenwel aangeven dat de resultaten slechts matig vergelijkbaar zijn. De perceptie wordt enkel bevraagd voor de bijkomende, niet-lesgebonden taken, dus niet voor de gehele job. Bovendien wordt de leerkrachten gevraagd hoe frequent (regelmatig/af en toe/nooit) ze de taken uitvoeren. Dit is een heel andere

benaderingswijze dan de meting van de tijdsbesteding in aantal minuten per week. Toch geeft deze perceptie weer hoe leerkrachten hun tijdsbesteding aan de bijkomende taken ervaren.

Verder in dit hoofdstuk bespreken we een aantal belevingsaspecten van het lerarenberoep, ervaren werklast, jobplezier en taakerkenning. Hieruit bleek dat leerkrachten vinden dat ze een zware job hebben, maar dat ze hun job wel met plezier uitoefenen. Voltijdse leerkrachten ervaren hun job als zwaarder dan de deeltijdse leerkrachten. Dit sluit aan bij de bevindingen van de periode-indices (zie hoofdstuk 1 van dit deel). De leerkrachten uit het gewoon onderwijs vinden hun job zwaarder dan de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs en doen hun job liever. Hierbij geven we toch even mee dat ook meer dan 80% van de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs hun job graag doen en dat een job in het buitengewoon onderwijs niet onderschat mag worden. Ook meer dan twee derde van de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs vindt zijn job zwaar of eerder zwaar.

Uit de analyses voor de deeltaken van het lerarenberoep blijkt dat de leerkrachten de meeste van hun taken als zware taken ervaren. Nawerk geldt als de zwaarste taak, gevolgd door administratie en lesgeven. Informeel overleg, toezicht, en extramuros activiteiten worden als de lichte taken uit het takenpakket ervaren.

De taken die de leerkrachten het liefst uitvoeren, zijn lesgeven, extramuros activiteiten, individuele leerlingenbegeleiding, vorming en lesvoorbereiding. Toezicht, administratie, opvang, nawerk en formeel overleg zijn de taken die de leerkrachten het minst graag uitvoeren.

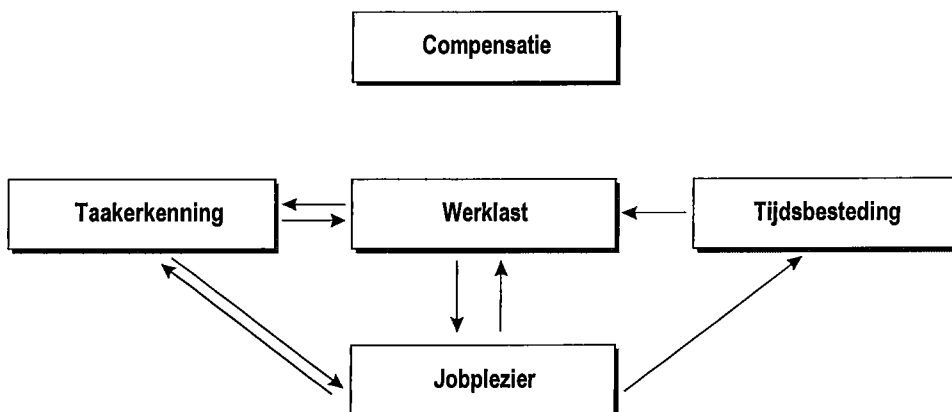
Een ander aspect van de jobbeleving is taakerkenning. In dit verband hebben we gevonden dat leerkrachten vooral de lesgevende taken, overleg en vorming als hun takenpakket beschouwen. Toezicht en opvang worden door de meeste leerkrachten beschouwd als geen deel van het takenpakket van een leerkracht. Over de andere taken (beleidsondersteuning, administratie en overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten) zijn de meningen verdeeld.

Een laatste aspect van het lerarenberoep dat in dit hoofdstuk aan bod gekomen is, is de compensatie die leerkrachten (niet) krijgen voor niet-lesgebonden taken. Met zulk een compensatie bedoelen we ofwel dat de leerkrachten een aantal lestijden in de opdracht krijgen om aan deze taak te spenderen, ofwel dat de leerkrachten een financiële vergoeding krijgen voor het uitvoeren van de taak.

Uit onze bevraging blijkt dat zulk een compensatie slechts zelden voorkomt. Enkel voor beleidsondersteuning krijgen bijna 30% van de leerkrachten die deze taak uitvoeren een compensatie via lestijden.

Tot slot van dit hoofdstuk zijn we op zoek gegaan naar de manier waarop de door ons besproken belevingsaspecten en de compensatie onderling samenhangen en samenhangen met de tijdsbesteding van de leerkrachten. Hiertoe hebben we een aantal hypothesen geformuleerd in een analysekader (zie figuur 7.2). Dit analyse-

kader geven we hier opnieuw weer, maar dan enkel met de verbanden die door onze resultaten bevestigd worden.



Figuur 7.2 Analysekader onderlinge samenhang taakbelevingsaspecten, compensatie en tijdsbesteding

De tijdsbesteding van leerkrachten heeft een invloed op de ervaren werklast. Een leerkracht die veel tijd besteedt aan zijn job of aan een bepaalde taak, ervaart deze meer als zwaar dan een leerkracht die er minder tijd aan besteedt.

Jobplezier beïnvloedt op haar beurt de tijdsbesteding van leerkrachten. Een leerkracht die zijn job of een bepaalde taak met veel plezier uitvoert, besteedt er ook meer tijd aan.

Tussen de ervaren taaklast en het taakplezier vonden we een samenhang in de twee richtingen. Een leerkracht die een taak als zwaar ervaart, doet deze taak minder graag. En een leerkracht die een taak niet graag uitvoert, ervaart deze taak meer als zwaar.

Ook het verband tussen taakerkenning en ervaren taaklast en taakplezier is tweezijdig. Een leerkracht die een taak erkent als een deel van het takenpakket van een leerkracht, ervaart deze taak als minder zwaar en voert ze liever uit. Een leerkracht die een bepaalde taak licht vindt en ze graag uitvoert, erkent meer dat de taak deel uitmaakt van het takenpakket van een leerkracht.

Bij deze sluiten we het tijdsbestedingsluik af. In dit deel hebben we de kwantitatieve component van werkdruk uitgebreid besproken. We zijn gestart met het in kaart brengen van de tijdsbesteding van de leerkrachten. Daarna hebben we die tijdsbesteding bekeken voor verschillende groepen leerkrachten, afhankelijk van een aantal kenmerken van de leerkrachten zelf, van het lerarenberoep en van de school. Vervolgens hebben we de beleving van het takenpakket door de leerkrachten in kaart gebracht om op die manier de tijdsbesteding meer te kaderen.

In het volgende deel van ons onderzoeksrapport bespreken we het tweede onderzoeksluik, namelijk het onderzoek naar de kwalitatieve werkdruk of de taakbelasting van leerkrachten.