

## DEEL 3

### TAAKBELASTING

In het derde en laatste deel van dit rapport komt de kwalitatieve werkdruk of taakbelasting van leerkrachten aan bod. We spreken over kwalitatieve werkdruk, wanneer de werknemer tijdens de uitvoering van zijn werk geconfronteerd wordt met moeilijke werksituaties of met allerlei problemen waarvoor hij weinig of geen oplossingsmogelijkheden heeft. Wij stellen met andere woorden de werksituatie van de leerkrachten centraal in het onderzoek naar de oorzaken van de taakbelasting van de leerkrachten, omdat hierop beleidsmatig structureel kan geredigeerd worden. De werksituatie van de leerkrachten wordt zowel op jobniveau als op schoolniveau beschouwd. Het schoolbeleid heeft immers een belangrijke invloed op de werksituatie van de leerkrachten.

Dit deel van het onderzoeksrapport heeft een analoge opbouw als het vorige deel omtrent de tijdsbesteding van leerkrachten. We starten in het eerste hoofdstuk met een verduidelijking omtrent de onderzoeksvragen en de gevolgde onderzoeksmethode. Verder bespreken we kort het praktische gedeelte van de bevraging en de respons. In hoofdstuk twee gaan we over tot de bespreking van de onderzoeksresultaten. Hieruit wordt een besluit geformuleerd omtrent de taakbelasting van de leerkrachten in het secundair onderwijs.



---

## **HOOFDSTUK 8**

### **ONDERZOEKSMETHODE TAAKBELASTING**

#### **1. Onderzoeksvragen en analysekader**

##### **1.1 Onderzoeksvragen**

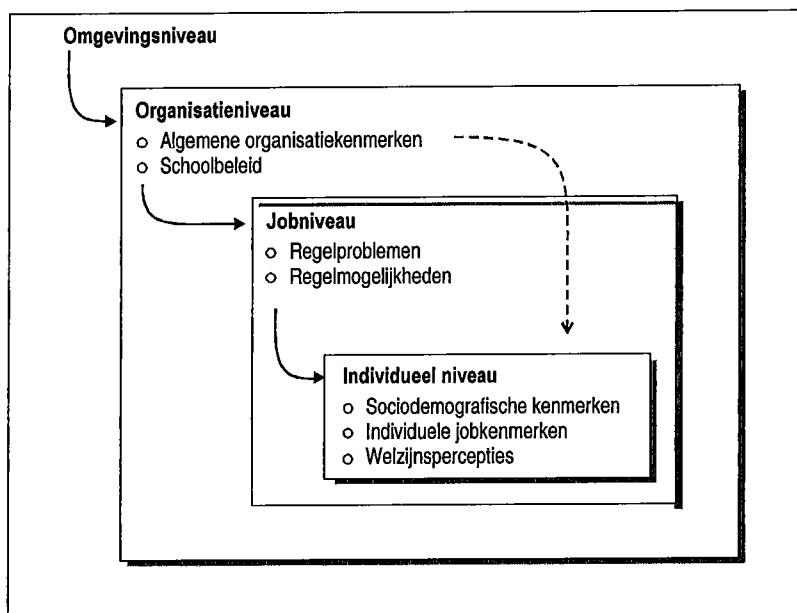
In dit deel van het onderzoeksrapport wordt nader gekeken naar de taakbelasting van leerkrachten. De onderzoeksvragen die we hierbij willen beantwoorden, zijn de volgende: Hoe belastend is de functie van een leerkracht? Welke kenmerken van de werksituatie liggen mogelijk aan de basis van de taakbelasting van de leerkrachten?

Aan het begin van dit eindrapport tijdens de bespreking van het conceptueel kader (zie hoofdstuk 2, deel 1) werd reeds aangegeven op welke manier we te werk zullen gaan om deze vragen te beantwoorden. De belasting van leerkrachten wordt gemeten aan de hand van een aantal welzijnspercepties. We stellen leerkrachten de vraag hoe belastend zij hun job ervaren, maar leggen hen daarnaast nog een aantal vragenbatterijen voor die op een meer indirecte wijze peilen naar het welbevinden van de leerkrachten in hun job. Hiervoor wordt een schaal over arbeidstevredenheid gebruikt en een aantal gestandaardiseerde vragenbatterijen zoals de VOS-D-vragenlijst, de General Health Questionnaire en de Maslach Burn-out Inventory. Dit zijn geijkte vragenlijsten, die reeds veelvuldig gebruikt zijn in wetenschappelijk onderzoek. Voordeel hiervan is dat er veel vergelijkingsmateriaal bestaat om onze resultaten tegen af te zetten. Een nadeel is echter dat deze welzijnspercepties de taakbelasting van de leerkrachten op indirecte wijze meten. Welzijn, of beter gesteld, onwelzijn wordt door ons gezien als een mogelijk gevolg van taakbelasting. Leerkrachten met een hoge taakbelasting, kunnen ten gevolge hiervan stress hebben in het werk, minder tevreden zijn over hun job en eventueel zelfs 'opgebrand' geraken. Taakbelasting is echter niet de enige mogelijke verklarende variabele in het (on)welzijn van de leerkrachten. Ook persoonsgebonden factoren spelen hierin een rol. Om hun effect uit te schakelen bij de verklaring van het (on)welzijn van de leerkrachten nemen we deze factoren beperkt op in ons onderzoek als achtergrondkenmerken. De echte verklaring van de taakbelasting van de leerkrachten zoeken we in hun job

zelf en de organisatie ervan. Hierin spelen enerzijds het lerarenberoep en anderzijds de schoolorganisatie een rol.

We werken dus met variabelen op verschillende niveaus. Op het individuele niveau hebben we de welzijnspercepties en de individuele achtergrondkenmerken van de persoon (sociodemografische kenmerken) en van de job. Op het jobniveau bevinden zich de kenmerken van het lerarenberoep die mogelijk regelproblemen of regelmogelijkheden kunnen inhouden. Deze termen worden hieronder uitgebreid toegelicht. Op het schoolniveau nemen we het schoolbeleid als mogelijke verklarende variabele van taakbelasting en een aantal algemene organisatiekenmerken als achtergrondvariabelen op.

Om de interactie tussen de verschillende variabelen van de verschillende niveaus duidelijk te schetsen vervormen we het theoretisch kader (zie deel 1, hoofdstuk 2, figuur 2.1) tot onderstaand analyseschema. Hierin wordt elk analyse-niveau weergegeven met de daartoe behorende variabelen. De interactie tussen de verschillende niveaus wordt weergegeven in het schema door middel van de pijlen. Op elk niveau worden hypothesen geformuleerd. Deze worden hieronder verder toegelicht.



Figuur 8.1 Verschillende analyseniveaus

Elke school bevindt zich in een bepaalde *omgeving*. Deze omgeving heeft een belangrijke invloed op de manier waarop de processen georganiseerd worden binnen de school. We willen deze omgevingsinvloeden in dit onderzoek daarom zeker niet negeren. Belangrijke omgevingsfactoren zijn het onderwijsbeleid van de



overheid en het beleid en de sturing van de inrichtende macht. We veronderstellen dat een te sterke sturing vanuit de omgeving de directies en scholen onder druk kan zetten, aangezien hun autonomie en flexibiliteit hierdoor wordt beperkt.

Op *organisatieniveau* onderscheiden we een aantal algemene kenmerken en kenmerken van het schoolbeleid. Tot de algemene schoolkenmerken behoren bijvoorbeeld het aantal leerlingen, het aantal personeelsleden en de kenmerken van de leerlingenpopulatie (bv. aantal doelgroep leerlingen en allochtonen). We veronderstellen dat de werkdruk van leerkrachten kan verschillen van school tot school. We gaan de verklaring voor de werkdruk van leerkrachten dus voor een deel zoeken in de schoolorganisatie. Een grote school heeft bijvoorbeeld meer middelen en dus meer mogelijkheden om de leerkrachten te omkaderen. Een mogelijk gevolg daarvan zou kunnen zijn dat de werkdruk van leerkrachten in een grote school lager is dan in een kleine school. Een ander organisatiekenmerk is het aandeel doelgroep leerlingen. Dit geeft een aanduiding van het aandeel leerlingen met leer- en andere problemen in de totale leerlingenpopulatie. In een school met een groot aandeel doelgroep leerlingen zullen leerkrachten meer tijd moeten investeren in individuele begeleiding van leerlingen zowel tijdens de lessen als buiten de lessen. Dit kan dus mede oorzaak zijn van een verhoogde werkdruk. Deze organisatiekenmerken zijn volgens ons echter geen factoren die doorwegen in de werkdruk van leerkrachten. Het zijn immers factoren die opgevangen kunnen worden door een performante interne organisatie van de school. Het is dan ook dit schoolbeleid dat door ons als een zeer belangrijke factor in het belastingsvraagstuk wordt beschouwd. Hierin worden we gesteund door de resultaten van de studie 'Werkdruk en arbeidsorganisatie in het onderwijs' uitgevoerd door het STV in 1998 (Steyaert, 1998).

We veronderstellen dat een modern en innovatief beleid een doorslaggevende invloed heeft op de belasting van leerkrachten. Dit innovatief beleid zit hem in de manier waarop het personeelsbeleid benaderd wordt en in de wijze waarop de taken binnen de school verdeeld worden. Door Berenschot wordt in hun handboek omtrent competenties van leraren een omschrijving gegeven van integraal personeelsbeleid. Dit houdt in: een systematische afstemming van de kennis en de bekwaamheden van het personeel op geformuleerde inhoudelijke en organisatorische doelen van de school. Zulk een integraal personeelsbeleid vereist een optimale samenhang in het gebruik van alle personeelsinstrumenten (werving en selectie, scholing en begeleiding, loopbaanontwikkeling, beoordeling en beloning) (Twisk, 1999, p. 14).

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat in scholen waar veel aandacht besteed wordt aan personeelsbeleid, leerkrachten zich geringer belast voelen (Van Hooreweghe, 1992, p. 166; Smolders, p. 4; Vermeulen, 1997, p. 179). Belangrijk hierin is het nascholingsbeleid. Een gebrek aan aandacht voor de professionele ontplooiing van leerkrachten beïnvloedt de ervaren belasting negatief (Smolders, p. 4). Binnen werving en selectie is het belangrijk om leerkrachten een duidelijke

taakinfilling te geven via een functieomschrijving (Vermeulen, 1997, p. 179). Ook functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken zijn positief voor de belastingservaring van leerkrachten. Dit wel onder voorwaarde dat ze op een juiste manier gevoerd worden. Dit komt verder in dit rapport nog uitgebreid aan bod (Twisk, 1999; Tummers, 1999).

Naast het personeelsbeleid op zich is de betrokkenheid van de leerkrachten in dit beleid een belangrijke factor in het belastingsprobleem. De manier waarop de besluitvorming georganiseerd wordt en de structuur van de schoolorganisatie hebben een invloed op het stressniveau van de leerkrachten (Verkerke, 1995, p. 20). Betrokkenheid en inspraak van leerkrachten, vooral van nieuwe leerkrachten zijn belangrijke factoren waardoor in een school stress kan tegengegaan worden (Verboon, 1989, p. 59-64).

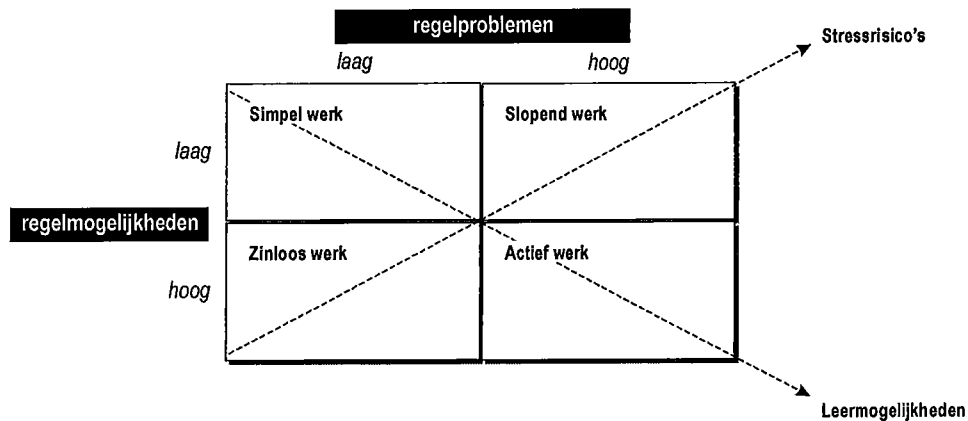
Naast personeelsbeleid is het taakbeleid een belangrijk onderdeel van het schoolbeleid. Het taakbeleid houdt het gehele systeem van taakverdeling binnen de school in. Hoewel dit van overheidswege gereguleerd is, blijven er toch een aantal openingen waarin de directie het taakbeleid kan afstemmen op de situatie in de school. Binnen een school moeten enorm veel verschillende taken worden verricht. Daarom is de manier waarop de taken verdeeld worden uitermate belangrijk. De overvloed aan taken zal immers snel een overbelasting naar tijdsbesteding veroorzaken. Een evenwichtige taakverdeling onder de leerkrachten en een duidelijke visie op het taakbeleid is volgens ons dan ook van belang. Dit wordt gesteund door de resultaten uit diverse wetenschappelijke onderzoeken, waaruit blijkt dat een duidelijke en evenredige verdeling van de taken over de leerkrachten een belangrijke invloed uitoefent op de ervaren belasting en op stress (Smolders, p. 4; Van Dongen, 1994, p. 14; Vermeulen, 1997, p. 180; Verkerke, 1995, p. 23-24).

Het schoolbeleid beschouwen wij dus als doorslaggevend in de taakbelastingproblematiek. Het heeft immers een directe invloed op de arbeidssituatie van de leerkrachten. De arbeidssituatie van de leerkrachten wordt enerzijds gekenmerkt door de kenmerken van het lerarenberoep op zich. Anderzijds heeft de specifieke arbeidssituatie van elke leerkracht eveneens te maken met een aantal individuele kenmerken. Deze nemen we in ons model op bij de individuele jobkenmerken op *individueel niveau*.

De kenmerken van het lerarenberoep zijn de variabelen op *jobniveau*. Via haar personeelsbeleid kan de directie leerkrachten motiveren door hen te stimuleren om extra vorming te volgen, door feedback te geven over hun functioneren, door ervoor te zorgen dat de praktische en logistieke zaken op optimale wijze voorzien zijn in de school, ... Deze zaken hebben een rechtstreekse invloed op het jobniveau. Op dit niveau bekijken we de arbeidssituatie van de leerkrachten. Het gaat hierbij niet om de specifieke situatie van elke leerkracht, maar om een aantal kenmerken van het lerarenberoep die mogelijk werkdruk kunnen veroorzaken of kunnen voorkomen. We bekijken het lerarenberoep met een sociotechnische bril.

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

Opgelet, we willen erop wijzen dat het hier gaat om problemen, die inherent zijn aan het lerarenberoep en dus onafhankelijk van de persoon van de leerkracht. De oorzaak moet dus liggen in het werk zelf. Ook de regelmogelijkheden mogen niets te maken hebben met het individu, maar moeten van organisatorische aard zijn (Christis, 1994). Deze benaderingswijze is gestoeld op het 'job demands-job control'-model van Karasek. Dit model beschrijft vier soorten jobs, afhankelijk van de hoeveelheid regelproblemen en de aanwezigheid van regelmogelijkheden (zie figuur 8.2).



Bron: Karasek en Theorell, 1990.

**Figuur 8.2** 'Job demands-job control-model' van Karasek

Het is dus niet zozeer de hoeveelheid regelproblemen, die leidt tot een hoge taakbelasting, maar de combinatie van veel regelproblemen met te weinig regelmogelijkheden. Deze combinatie wordt in de figuur 'slopend werk' genoemd. De diagonaal, die de stressrisico's aangeeft, toont dat regelcapaciteit moet aangepast zijn aan de mogelijke problemen in een job. 'Zinloos werk' kent weinig stressrisico's, maar zal tot vervreemding leiden, aangezien de job geen enkele uitdaging inhoudt voor de werknemer. Men beschikt over veel regelcapaciteit, maar er wordt geen beroep op gedaan. Hierdoor zal men zich weinig betrokken voelen bij het werk.

De graad van leermogelijkheden wordt weergegeven door de activiteitsdiagonaal. Een zekere mate van regelproblemen samen met voldoende regelcapaciteit is noodzakelijk om te leren uit je job. Dit komt niet voor bij monotoon, routinematig werk, in de figuur 'simpel werk' genaamd. Het 'actief werk' wordt als de meest gunstige vorm beschouwd. Het werk vormt een constante uitdaging voor de werknemer, waardoor hij zich voortdurend verder kan ontplooiën en zijn werk als zinnig ervaart (de Witte & van der Zwaan, 1998, p. 82-83).

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

Binnen *arbeidsinhoud* concentreren we ons op autonomie, de geestelijke vereisten van de taakinhoud, taakrotatie en tijdsdruk. Bij autonomie gaat het om de vraag of de werknemer zelfstandig beslissingen kan nemen over de uitvoering van het werk of over problemen, die zich tijdens de uitvoering voordoen. Hoe groter de autonomie, hoe hoger de regelcapaciteit. Men heeft dus zelf veel ruimte om problemen die zich voordoen tijdens de uitvoering van het werk aan te pakken, zodat de stressrisico's en de taakbelasting lager zijn. De invloed van autonomie op stress en burn-out werd aangetoond in diverse onderzoeken. In een onderzoek naar psychische vermoeidheid en werk werd besloten dat een beperkte mate van autonomie leidt tot burn-out (Houtman, 2000, p. 34-35). In een onderzoek rond ziekteverzuim en stress in het onderwijs werd eveneens een samenhang tussen stress en autonomie gevonden (Verkerke, 1995, p. 19).

Aan de andere kant resulteert werken onder tijdsdruk in een hoge taakbelasting. Er is dan geen ruimte om problemen tijdens het werk aan te pakken, zodat de stressrisico's en de taakbelasting hoog zijn. Onderzoek van Gold heeft uitgewezen dat een overdaad aan papierwerk, een hoge werklust en administratieve verwickelingen professionele stressrisico's zijn voor leerkrachten (Gold, 1993, p. 18).

Het kenmerk *arbeidsomstandigheden* handelt enerzijds over de fysieke omstandigheden waaronder gewerkt wordt. Hieronder verstaan we de beschikbaarheid van gebouwen en materiaal en de staat waarin de gebouwen en het materiaal zich bevinden. Uit het onderzoek van Smolders blijkt dat het ontbreken van aangepaste infrastructuur een negatieve invloed heeft op de ervaren taakbelasting van leerkrachten (Smolders, p. 4).

Anderzijds bepalen de 'klanten' van het onderwijs, met name de leerlingen en de ouders eveneens de arbeidsomstandigheden. Bij de leerlingen zijn onder andere de houding en de motivatie van belang. De relatie met de leerlingen blijkt uit diverse onderzoeken een oorzaak van stress te zijn (Lens, 1991, p. 24; Verkerke, 1995, p. 23; Gold, 1993, p. 18). Het is eveneens een belangrijke beïnvloedende

factor in burn-out (Brouwers, 2000; Gold, 1993, p. 18). Ook de relatie met de ouders blijkt een belangrijke factor in werkstress en burnout bij leerkrachten (Lens, 1991, p. 24; Gold, 1993, p. 18). De ouders beïnvloeden de arbeidsomstandigheden door hun mate en hun manier van inmenging in de school.

Onder het kenmerk *arbeidsvoorwaarden* horen alle afspraken die tussen werkgever en werknemer gemaakt worden over de voorwaarden waaronder arbeid verricht wordt. De arbeidsvoorwaarden kunnen opgedeeld worden in primaire, secundaire en tertiaire voorwaarden. De meest elementaire vorm betreft de vergoeding voor het werk of het loon. Dit zijn de primaire arbeidsvoorwaarden. De secundaire voorwaarden bestaan uit regelingen rond arbeidstijden, vakantie, ... Bij de tertiaire voorwaarden gaat het ten slotte om de voorzieningen rond instroom, doorstroom en uitstroom, waaronder onder andere opleidingsmogelijkheden. De meeste van deze zaken liggen voor het onderwijs vast door de regelgeving vanuit de overheid. Op schoolniveau is er dus niet veel differentiatie mogelijk. Toch nemen we de arbeidsvoorwaarden ook voor een stuk op in het onderzoek, omdat het voor een deel de arbeidstevredenheid mee kan bepalen.

De laatste van de vier a's, de *arbeidsverhoudingen*, heeft betrekking op de aard van de verhoudingen tussen de belangenpartijen binnen de organisatie, maar ook met de omgeving. Een belangrijk aspect van de interne arbeidsverhoudingen is de relatie tussen de directie en de leerkrachten. Hierbij spelen onder andere leiderschapsstijl en inspraak een rol. De relatie met de directie en de leiderschapsstijl van de directie komen uit diverse onderzoeken als belangrijke variabelen voor stress van leerkrachten (Lens, 1991, p. 24; Verkerke, 1995, p. 20). Een goede relatie met de directie en een directie die voldoende feedback geeft, is belangrijk om burn-out tegen te gaan (Houtman, 2000, p. 34-35; Brouwers, 2000).

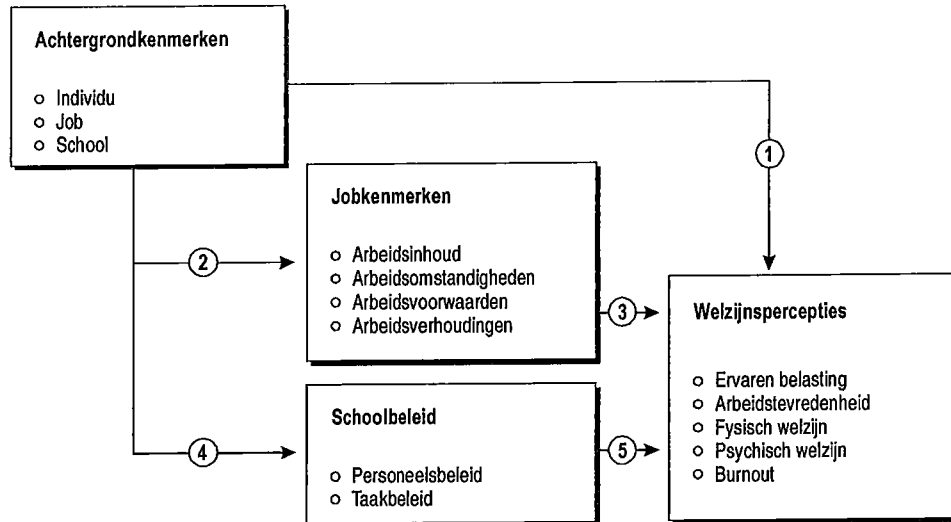
Tot slot rest er ons nog het *individueel niveau*. Op dit niveau nemen we een beperkt aantal sociodemografische gegevens op, namelijk geslacht, leeftijd en gezinssituatie. Deze drie variabelen bleken in andere onderzoeken immers een invloed uit te oefenen op de ervaren belasting, de stress en de burnout van leerkrachten (Smolders, p. 4; Chaplain, 1995, p. 478-484; Gold, 1993, p. 18).

We nemen deze variabelen niet zozeer op om de oorzaken van taakbelasting hierin te zoeken, maar om de mogelijkheid te hebben om deze variabelen onder controle te houden tijdens de analyses.

De variabelen van de verschillende analyseniveaus waarover we hiervoor hypothesen geformuleerd hebben, worden vervolgens gestructureerd in een analysekader.

## 1.2 Analyse kader

In onderstaande figuur geven we het analysekader weer. Dit dient als kompas tijdens de uitvoering van de analyses.



Figuur 8.3 Analyse kader

De welzijnspercepties staan centraal in onze analyses. In een eerste analysestap wordt het verband tussen de *welzijnspercepties* en de achtergrondkenmerken van de school, het lerarenberoep en het individu bekeken. Aangezien het hier om achtergrondkenmerken gaat, verwachten we niet dat deze een belangrijke invloed zullen uitoefenen op de welzijnspercepties. Toch zullen zij enige invloed hebben op de variantie in de welzijnspercepties en is het dus belangrijk om ze op te nemen.

In een tweede fase betrekken we de *jobkenmerken* bij de analyses. We starten ook hier met de controle van de jobkenmerken naar de achtergrondkenmerken van de school, de job en het individu om mogelijke schijnverbanden veroorzaakt door deze achtergrondkenmerken in kaart te brengen (analysestap 2). Vervolgens bekijken we het verband tussen de welzijnspercepties en de jobkenmerken of de vier a's (analysestap 3). Deze vier a's zijn de arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen. Samen beschrijven ze alle aspecten van het lerarenberoep. In deze analysestap gaan we na welke van deze aspecten een invloed vertonen op de welzijnspercepties. Op deze manier kunnen we een uitspraak doen over welke kenmerken van het lerarenberoep mogelijk werkdruk veroorzaken of stressrisico's inhouden.

De derde fase van de analyses kijkt het *schoolbeleid*. Dit schoolbeleid bestaat uit het personeelsbeleid en het taakbeleid. We starten opnieuw met een controle

van de variabelen van het schoolbeleid met de achtergrondkenmerken (analysestap 4). Daarna wordt het verband bekeken tussen het schoolbeleid en de welzijnspercepties.

In al deze analysestappen gaan we op dezelfde wijze te werk als bij de analyses in het tijdsbestedingsluik. We starten telkens met bivariate analyses. Hierbij gaan we na of er een significant verband bestaat tussen twee variabelen. Afhankelijk van het meetniveau van de variabelen worden hiervoor verschillende analysetechnieken gebruikt. De technische beschrijving van deze technieken vindt u terug in bijlage 1. De verbanden die we bivariaat vinden, worden vervolgens in een multivariaat model samengebracht. Het is immers mogelijk dat er zich tussen de bivariate verbanden schijnverbanden bevinden. Om deze schijnverbanden tegen te gaan, gebruiken we een multivariaat model waar elk bivariaat verband bekeken wordt onder controle van de andere variabelen. Op deze manier worden de echte verbanden uit het model gedistilleerd. Ook de analysetechniek voor de multivariate analyse wordt uiteengezet in bijlage 1. Per analysestap zullen we starten met het rapporteren van de multivariate analyses. De bivariate analyses die hieraan voorafgingen, rapporteren we niet, aangezien deze resultaten mogelijk niet accuraat zijn. De resultaten van de multivariate analyses worden dan nog verder bekeken en ook bivariaat beschreven.

## 2. Vragenlijsten

Uit de literatuurstudie en de gesprekken met de bevoorrechte getuigen, die in het eerste deel van dit rapport uitgebreid besproken werden, is een pak informatie gevloeid. Dit hebben we omgezet in een conceptueel kader. Op basis van dit conceptueel kader hebben we de bevraging opgesteld. De kwalitatieve werkdruk of taakbelasting van leerkrachten alsook de antecedenten ervan worden onderzocht via een bevraging van de leerkrachten en de directie. Het was voor ons belangrijk om zoveel mogelijk relevante gegevens te verzamelen. Daarom hebben we ons in de vragenlijsten niet enkel beperkt tot de gegevens die we nodig hebben voor onze analyses, maar hebben we tevens andere aspecten die uit de voorbereidende fase als cruciaal naar voren kwamen, opgenomen in de bevraging. Dit impliceerde dat we een enorme hoeveelheid informatie wilden bekomen. Daarom hebben we besloten om twee vragenlijsten op te stellen, één voor de leerkrachten en één voor de schooldirectie. In de leerkrachtenvragenlijsten wordt vooral gepeild naar de perceptie van de leerkrachten. Het doel van de organisatievragenlijst is om te peilen naar kengetallen of best practices. Deze gegevens zijn voor de gehele school dezelfde en worden dus best op het schoolniveau bevraagd. Zoals reeds aangegeven werd bij de bespreking van het conceptueel kader, onderscheiden we vier analyseniveaus (omgeving, organisatie, job en individu). De variabelen van het individuele niveau en het jobniveau

worden bevraagd bij de leerkrachten. De variabelen van het omgevings- en organisatieniveau komen zowel in de leerkrachtenbevraging als in de organisatiebevraging aan bod.

## 2.1 Bevraging leerkrachten

We hebben de leerkrachten bevraagd via een schriftelijke vragenlijst waarin gepeild wordt naar de antecedenten van taakbelasting en de taakbelasting zelf. De volledige vragenlijst vindt u terug in bijlage 9. We hebben de vragenlijsten vooraf getest bij zes leerkrachten uit het secundair onderwijs, vijf uit het gewoon onderwijs en één uit het buitengewoon onderwijs. De vragenlijst is opgesteld voor het gewoon onderwijs, rekening houdend met de verschillen in het buitengewoon onderwijs.

Wat de antecedenten van taakbelasting betreft gaan we in de bevraging van de leerkrachten vooral in op de beroepssituatie. De vragen die we hier hebben ondergebracht, vormen de operationalisering van de variabelen op jobniveau. Hierbij hebben we enerzijds de achtergrondkenmerken en anderzijds de jobspecifieke kenmerken verdeeld in de vier a's (arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen). Verder bevragen we de mening van de leerkrachten over het personeelsbeleid en het taakbeleid. Dit hoort thuis onder het organisatieniveau. De vragen over de onderwijsvernieuwingen zijn vervolgens operationalisering van het omgevingsniveau. Helemaal aan het einde van de vragenlijst worden enkele individuele gegevens van de leerkrachten bevraagd.

De kwalitatieve werkdruk of taakbelasting wordt geoperationaliseerd door de vragen over de subjectief ervaren taakbelasting, de arbeidstevredenheid en de werkstress.

De structuur van de vragenlijst ziet er als volgt uit:

1. Beroepssituatie
  - 1.1 Algemene jobkenmerken
  - 1.2 Arbeidsvoorwaarden
  - 1.3 Arbeidsinhoud
  - 1.4 Arbeidsomstandigheden
  - 1.5 Arbeidsverhoudingen
    - 1.5.1 Individuele arbeidsverhoudingen
    - 1.5.2 Collectieve arbeidsverhoudingen
2. Mening over personeelsbeleid
  - 2.1 Begeleiding nieuwe leerkrachten
  - 2.2 Nascholing
  - 2.3 Loopbaanbeleid
  - 2.4 Inspraak
3. Mening over taakbeleid



4. Vernieuwingen
5. Werkbeleving en -belasting
  - 5.1 Algemene werkbelasting
  - 5.2 Arbeidstevredenheid
  - 5.3 Werk en gezondheid
  - 5.4 Welbevinden
  - 5.5 Werkbeleving
6. Enkele gegevens over uzelf

## 2.2 Bevraging directie

De vragenlijst voor de directie gaat vooral in op de variabelen van het organisatieniveau. Enerzijds komen de achtergrondkenmerken van dit niveau aan bod, anderzijds het effectief gevoerde schoolbeleid. De volledige vragenlijst vindt u terug in bijlage 10. We hebben de vragenlijsten op voorhand uitgetest bij twee directies, één uit het gewoon onderwijs en één uit het buitengewoon onderwijs. De vragenlijst is opgesteld voor het gewoon onderwijs, rekening houdend met de situatie in het buitengewoon onderwijs.

De structuur van de vragenlijst ziet er als volgt uit:

1. Kenmerken van school, personeel en directie
  - 1.1 Kenmerken van de school
  - 1.2 Personeelskenmerken
  - 1.3 Kenmerken van de directie
2. Schoolbeleid
  - 2.1 Directie en inrichtende macht
  - 2.2 Personeelsbeleid
    - 2.2.1 Werving en selectie
    - 2.2.2 Begeleiding van nieuwe leerkrachten
    - 2.2.3 Loopbaanbeleid
    - 2.2.4 Nascholing
    - 2.2.5 Beloning
  - 2.3 Taakbeleid
    - 2.3.1 Verdeling lestijden over taken
    - 2.3.2 Verdeling van de taken over de leerkrachten
  - 2.4 Arbeidsverhoudingen, overleg en communicatie
  - 2.5 Taakbelastingsbeleid
3. Onderwijsbeleid van de overheid

### 3. Respons en representativiteit leerkrachten

#### 3.1 Respons

De verspreiding van de vragenlijsten voor de leerkrachten is op analoge wijze verlopen als de verspreiding van de dagboeken. We hebben de scholen een pakket vragenlijsten verstuurd met op elke enveloppe het stamboeknummer van de leerkracht. De vragenlijsten zijn dan op school onder de leerkrachten verdeeld aan de hand van de stamboeknummers. Dit gebeurde gedurende januari 2002. In totaal hebben we 2 354 vragenlijsten verdeeld. 948 leerkrachten hebben hieraan gehoor gegeven en hebben de vragenlijst ingevuld teruggestuurd. Voor het taakbelastingsluik hebben we dus een respons van 40%. Ook in dit onderzoeksluik hebben we met andere woorden een aanzienlijke respons waarmee we uiterst tevreden mogen zijn, rekening houdend met de uitgebreidheid van onze bevraging en met het sociale klimaat op het ogenblik van de bevraging.

Onderstaande tabel geeft de respons per school weer. Van vier scholen kregen we op dit luik geen respons meer. De reden hiervoor was dat de leerkrachten zich overbevraagd voelden en vonden dat onze bevraging te uitgebreid was. Een andere reden was het sociale klimaat. Wegens de spanningen die er heersten omtrent de verhoging van de uitstapleeftijd voor leerkrachten weigerden de leerkrachten verder mee te werken aan ons onderzoek, omdat het een initiatief van het ministerie is. We houden op dit ogenblik dus nog 32 scholen over in onze steekproef.

**Tabel 8.1** Respons van de leerkrachten per school op de taakbelastingsbevraging

School	Aantal leerkrachten		Percentage respons
	Respons	Totaal	
1	20	22	90
2	12	62	19
3	0	53	0
4	17	28	61
5	20	25	80
6	19	26	73
7	17	50	34
8	32	69	46
9	27	90	30
10	11	21	52
11	27	49	55
12	9	33	27
13	16	127	13
14	20	69	29
15	15	35	43
16	38	48	79
17	0	36	0
18	25	61	41
19	19	101	19
20	12	68	18
21	26	76	34
22	29	166	18
23	19	26	73
24	0	45	0
25	45	109	41
26	18	43	42
27	10	78	13
28	35	63	56
29	58	87	67
30	38	108	35
31	51	103	50
32	59	95	62
33	3	29	10
34	48	57	84
35	0	70	0
36	79	126	63
Anoniem	74		
<b>Totaal</b>	<b>948</b>	<b>2 354</b>	<b>40</b>

Ook hier zien we dat het responspercentage sterk verschilt van school tot school. Zoals we in het tijdsbestedingsluik gedaan hebben, voeren we hier ook een kleine non-responsanalyse uit. 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 ook hier de onderwijssoort, het aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie, het onderwijsnet, de

schoolgrootte en het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie een invloed hebben op het responspercentage. Dit percentage wordt voor 52% verklaard door deze variabelen. De scholen van het buitengewoon onderwijs behoren allen tot de groep scholen met de hoogste respons. Ook de scholen met anderstalige nieuwkomers hebben allen een hoge respons. In het officieel gesubsidieerd onderwijs is de respons het laagst, in het gemeenschapsonderwijs het hoogst. Verder vinden we dat de respons het grootst is in kleine scholen en dat de respons in scholen met veel allochtonen in de leerlingenpopulatie ofwel hoog, ofwel laag is.

### 3.2 Representativiteit leerkrachten

We hebben ook de representativiteit van onze steekproef leerkrachten bekeken voor de leerkrachtenpopulatie met betrekking tot de leeftijd, de aanstellingsomvang, het statuut en het geslacht van de leerkrachten. Uit onderstaande tabel blijkt dat onze respons in beperkte mate representatief is voor de populatie met betrekking tot de kenmerken leeftijd, geslacht en aanstellingsomvang. In onze steekproef zijn de leerkrachten uit de categorieën van 20 tot 29 jaar en van 40 tot 49 jaar oververtegenwoordigd. De leerkrachten ouder dan 50 jaar zijn ondervertegenwoordigd.

Onze steekproef bevat meer vrouwen en meer voltijds werkende leerkrachten dan de leerkrachtenpopulatie.

Wat statuut betreft komt de verdeling in onze steekproef overeen met de populatieverdeling.

Het is mogelijk dat de verschillen tussen onze steekproef en de populatie onze resultaten beïnvloeden. Daarom moeten we voorzichtig zijn, wanneer we de resultaten voor deze steekproef extrapoleren naar de volledige populatie.

**Tabel 8.2** Representativiteit van de steekproef leerkrachten voor de leerkrachtenpopulatie voor de taakbelastingsbevraging

Variabele	Respons		Populatie		$\chi^2$	Signifi- cantie
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage		
Leeftijd					19,546	***
20-29 jaar	152	16,4	9 024	15,2		
30-39 jaar	210	22,7	13 455	22,7		
40-49 jaar	366	39,6	21 143	35,7		
50-59 jaar	194	21,0	14 762	24,9		
≥60 jaar	3	0,3	919	1,6		
Geslacht					6,532	*
Man	569	38,8	25 480	43,0		
Vrouw	361	61,2	33 823	57,0		
Statuut					0,756	
Vast	644	68,5	40 060	67,6		
Vast-tijdelijk	73	7,7	5 046	8,5		
Tijdelijk	223	23,7	14 197	23,9		
Aanstellingsomvang					124,391	***
Voltijds	739	78,5	35 998	60,7		
Deeltijds	203	21,5	23 305	39,3		

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

Tot zover de beschrijving van de onderzoeksopzet voor dit onderzoeksluik omtrent de taakbelasting van leerkrachten. Het volgende hoofdstuk is een weergave van de onderzoeksresultaten. Het doel is om uit onze bevraging af te leiden in welke mate er sprake kan zijn van taakbelasting in het onderwijs en welke kenmerken van het lerarenberoep en van de schoolorganisatie aan de basis liggen van de taakbelasting van de leerkrachten.

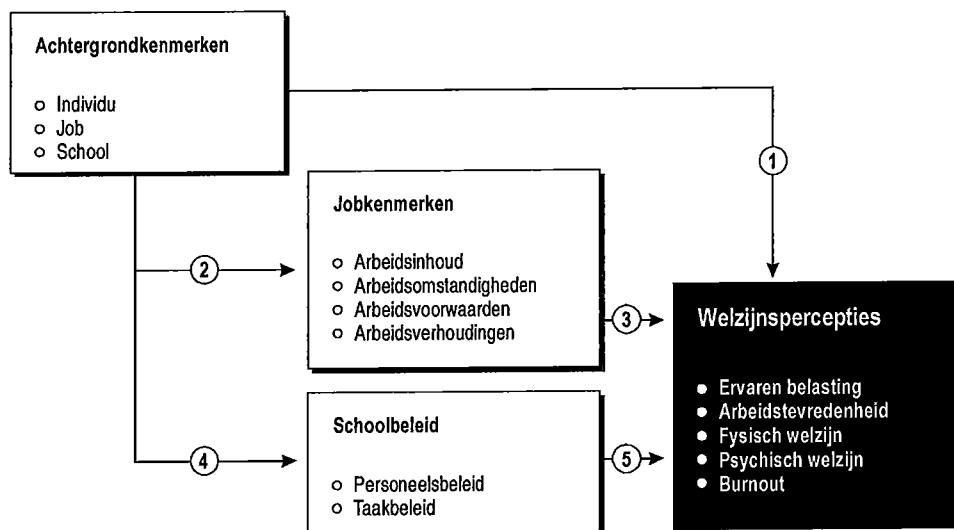


## HOOFDSTUK 9

### HET WELZIJN VAN DE LEERKRACHTEN

Dit hoofdstuk rapporteert het eerste deel van de onderzoeksresultaten van het taakbelastingsluik van dit onderzoek, namelijk de resultaten met betrekking tot het welzijn van de leerkrachten. In het vorige hoofdstuk hebben we de werkwijze voor de analyses aan de hand van het analysekader uiteengezet. In dit hoofdstuk en in de volgende hoofdstukken overlopen we het analysekader stap voor stap en bespreken we de resultaten van de verschillende analysestappen. We beperken ons hierbij niet tot louter een beschrijving van de onderzoeksresultaten. We vullen de resultaten ook aan met beschrijvende informatie over de variabelen die in de analyses voorkomen en tevens met beschrijvende informatie over gegevens die niet bij de analyses betrokken worden, maar toch van belang kunnen zijn in het taakbelastingsvraagstuk.

Op dit ogenblik bevinden we ons aan het begin van de analyses, bij de welzijnspercepties (zie figuur 9.1).



Figuur 9.1 Analyse kader: de welzijnspercepties

We starten met de bespreking van het welzijn van de leerkrachten. Dit welzijn wordt, zoals hiervoor reeds werd aangegeven, geoperationaliseerd in een aantal welzijnspercepties. Deze staan centraal in dit onderzoeksluik. Ze zijn immers indicator voor de taakbelasting. Als welzijnspercepties worden de ervaren belasting, de arbeidstevredenheid, de VOS-D-vragenlijst naar fysisch welzijn, de General Health Questionnaire naar psychisch welzijn en de Maslach Burnout Inventory opgenomen in de analyses. We starten met een beschrijving van de antwoorden van de leerkrachten en een vergelijking met resultaten uit andere onderzoeken, voor zover deze voorhandig zijn. Later bespreken we de onderzoeksresultaten van het verband van de welzijnspercepties met een aantal achtergrondkenmerken.

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

### 1.1 De ervaren belasting

De meest directe manier om de taakbelasting aan de leerkrachten te bevragen is door simpelweg de vraag te stellen hoe zwaar men zich belast voelt. Hoewel dit de meest directe manier is, geeft dit waarschijnlijk niet de meest correcte resultaten, omdat het een vrij subjectief beeld schept van de belasting van de leerkrachten. Bovendien is het mogelijk dat de leerkrachten gezien het onrustige sociale klimaat ten tijde van de bevraging hun belasting extra in de verf hebben willen zetten. Daarom hebben we naast deze vraag nog andere welzijnspercepties opgenomen die op indirecte wijze een indicatie kunnen geven van de taakbelasting van de leerkrachten.

In onderstaande tabel vindt u de resultaten van de ervaren belasting. In de eerste kolom worden de resultaten voor dit onderzoek weergegeven. In de tweede en derde kolom vindt u respectievelijk de resultaten van het onderzoek naar taakbelasting van leerkrachten in 1990 (Van Hooreweghe, 1991) en van een onderzoek naar taakbelasting van leerkrachten in Nederland in 1988 (Van Dongen, 1988). De resultaten laten zich verticaal lezen.

Tabel 9.1 Ervaren belasting door leerkrachten, in %

Voelt u zich zwaar belast als leerkracht?	2001	1991	1988
Als het zo doorgaat, ga ik eronder door	7,0	6,0	4,0
Ik voel me meestal zwaar belast, maar kan het aan	42,3	30,0	21,0
Ik voel me soms zwaar belast	40,0	41,0	55,0
Overbelasting door mijn werk komt niet zo vaak voor/Ik ervaar mijn werk niet als zwaar belastend	10,7	23,0	19,0

Bron: Van Hooreweghe, 1991; van Dongen, 1988.



Uit bovenstaande tabel blijkt dat ongeveer de helft van de leerkrachten (42,3%) zich meestal zwaar belast voelt in zijn job. 7% van de leerkrachten denkt zelfs dat ze eronder door zullen gaan, indien het zo doorgaat. Deze resultaten laten zien dat het belastingsprobleem in het secundair onderwijs niet onderschat mag worden. Slechts 10,7% van de leerkrachten vindt zijn job zelden of niet belastend. Wanneer we de resultaten vergelijken met de resultaten van het onderzoek bij Vlaamse leerkrachten in 1990 en van het onderzoek bij Nederlandse leerkrachten in 1988 wordt duidelijk dat de situatie erop achteruit gegaan is het laatste decennium.

Binnen ons onderzoek hebben we de directies dezelfde vraag gesteld over hun job als schooldirectie. In vergelijking met de resultaten van de leerkrachten krijgen we een nog penibeler beeld van de ervaren belasting door de directies van de scholen uit onze steekproef. De resultaten worden weergegeven in de volgende tabel.

Tabel 9.2 Ervaren belasting door de directies

In welke mate voelt u zichzelf belast in uw job als directielid?	Percentage
Als het zo doorgaat, ga ik eronder door	5,9
Ik voel me meestal zwaar belast, maar kan het aan	67,6
Ik voel me soms zwaar belast	20,6
Overbelasting door mijn werk komt niet zo vaak voor	2,9
Ik ervaar mijn werk niet als zwaar belastend	2,9

Van de bevraagde directies voelt meer dan 70% zich zwaar belast in zijn job. En bijna 6% denkt dat ze eronder door zullen gaan, indien het zo doorgaat. Van de directies is er ook maar 6% dat zijn job als zelden of niet belastend ervaart. We geven dit op deze plaats weer omdat de belasting van de directie een impact kan hebben op de belasting van de leerkrachten. Een overbelaste directie heeft immers minder ruimte om de leerkrachten te ondersteunen in hun functie.

Verder hebben we de directies ook gevraagd in welke mate ze denken dat het lerarenkorps van de school zich belast voelt. De resultaten worden weergegeven in onderstaande tabel.

**Tabel 9.3** Ervaren belasting van de leerkrachten volgens de directies

In welke mate voelt het lerarenkorps van de school zich volgens u belast?	Percentage
Heel zwaar	9,4
Eerder zwaar	68,8
Tussenin	21,9
Eerder licht	0,0
Heel licht	0,0

De directies voelen allen aan dat hun lerarenkorps zich enigszins zwaar belast voelt. Volgens bijna 70% van de directies voelt het lerarenkorps van de school zich eerder zwaar belast en volgens bijna 10% van de directies voelt het lerarenkorps zich zeer zwaar belast.

Uit onderstaande resultaten blijkt dat de directies de belasting van de leerkrachten toch enigszins gevarieerd inschat. Zes directies schatten dat slechts minder dan 20% van het lerarenkorps zich zwaar belast voelt. Vier directies schatten dat tussen 20 en 40% van het lerarenkorps zich zwaar belast voelt. Tien directies schatten dat ongeveer de helft van het lerarenkorps zich zwaar belast voelt; nog eens negen directies dat tussen 60 en 80% van de leerkrachten zich zwaar belast voelt en drie directies dat meer dan 80% van het lerarenkorps zich zwaar belast voelt.

**Tabel 9.4** Percentage van het lerarenkorps dat zich volgens de directie zwaar belast voelt

Hoeveel percent van het lerarenkorps voelt zich volgens u eerder zwaar of heel zwaar belast?	Aantal directies
0-20%	6
21-40%	4
41-60%	10
61-80%	9
81-100%	3

Uit dit eerste punt volgt dat leerkrachten zich redelijk zwaar belast voelen in hun job. Deze ervaren belasting is aanzienlijk gestegen gedurende het laatste decennium (zie tabel 9.1). Ook de schooldirecties bevestigen de belastingsgevoelens van de leerkrachten.

Gezien de ervaren belasting een nogal subjectief gegeven is en een nogal eenzijdig beeld werpt op het welzijn van de leerkrachten, vullen we dit aan met een aantal andere welzijnspercepties. We veronderstellen dat leerkrachten met een laag welzijn een hoge taakbelasting ervaren. Onwelzijn wordt dus beschouwd als een gevolg van taakbelasting. Wanneer we de redenering omkeren is onwelzijn dan ook een mogelijke indicator van taakbelasting. Hierbij moeten we wel opmerken dat ook andere factoren aan de basis kunnen liggen van het onwelzijn.

Hiermee zullen we ook trachten rekening te houden door deze factoren eveneens op te nemen in de analyses en op die manier hun invloed uit te schakelen bij de verklaring van de taakbelasting.

Een eerste welzijnsperceptie die we opnemen, is de tevredenheid met de loopbaan. Deze tevredenheid geeft een indicatie over de jobbeleving.

## 1.2 Tevredenheid met de loopbaan

De tevredenheid met de loopbaan wordt gemeten aan de hand van vijf uitspraken. Het betreft de uitspraken die in het onderzoek van Hellings (1996) naar loopbaanvraagstukken in het secundair onderwijs werden gebruikt om de algemene jobtevredenheid van leerkrachten te meten. In onderstaande tabel worden de antwoordpercentages van de leerkrachten uit ons onderzoek op deze uitspraken weergegeven.

Tabel 9.5 Tevredenheid met de onderwijsloopbaan, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neu- traal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. Ik ben tevreden over mijn onderwijsloopbaan	24,3	49,7	15,6	7,8	2,6
2. Als ik alles nog eens over mocht doen, zou ik beslist weer leerkracht worden	34,5	32,3	17,2	11,0	5,0
3. Voor mij zijn de voordelen van het leerkracht-zijn groter dan de nadelen	20,3	39,3	29,7	8,1	2,6
4. Ik heb er wel eens spijt van dat ik leerkracht geworden ben	4,1	14,3	17,4	29,8	34,4
5. Ik ben tevreden over mijn beroep	26,6	50,9	17,0	4,7	0,8

Uit bovenstaande resultaten blijkt dat de tevredenheid van leerkrachten met hun onderwijsloopbaan redelijk groot is. 74% van de leerkrachten is tevreden over zijn onderwijsloopbaan. Uit het onderzoek van Hellings (1996) blijkt dat dit ongeveer constant gebleven is tegenover de situatie in 1996. Toen was 76% van de leerkrachten tevreden over zijn loopbaan. Verder vinden we dat 66,8% opnieuw leerkracht zou worden, indien hij het nog eens mocht overdoen. Dit bedroeg 75,2% in 1996. Opvallend is dat slechts 59,6% vindt dat de voordelen van het lerarenberoep groter zijn dan de nadelen. In 1996 bedroeg dit nog 84,6%. 64,2% van de leerkrachten heeft er geen spijt van dat hij leerkracht geworden is. In 1996 was dit 76,3% van de leerkrachten. Tot slot is 77,5% tevreden met zijn beroep tegenover 88,5% in 1996. Hoewel de leerkrachten redelijk tevreden zijn over hun loopbaan, is die tevredenheid toch merkkelijk gedaald in vergelijking met vijf jaar geleden.

Aansluitend hierop zijn we nagegaan of de leerkrachten hun job over het algemeen meer of minder zwaar beschouwen dan andere beroepen met een vergelijkbaar opleidingsniveau. De overgrote meerderheid van de leerkrachten (71,8%) is van mening dat het lerarenberoep zwaarder is dan een ander beroep met een vergelijkbaar opleidingsniveau. Slechts 1,4% vindt het lerarenberoep minder zwaar. Iets meer dan een vierde (26,8%) vindt dat er weinig verschil bestaat tussen het lerarenberoep en andere beroepen met een vergelijkbaar opleidingsniveau. In 1991 lag dit enigszins anders. Toen vond 61% van de leerkrachten dat het lerarenberoep zwaarder is, 34% zag geen verschil en 5% vond zijn job lichter dan andere vergelijkbare beroepen (Van Hooreweghe, 1991). Ook hierin vinden we dus een indicatie dat de belasting van leerkrachten gestegen is in vergelijking met tien jaar terug.

Met betrekking tot de vergelijking van het lerarenberoep met andere beroepen hebben we eveneens de verloopintentie van de leerkrachten bevestigd. 78,9% van de leerkrachten geeft aan dat ze in hun huidige job binnen het onderwijs willen blijven werken. 17,2% van de leerkrachten geeft aan dat ze graag een ander job zouden willen doen, maar wel in het onderwijs. Slechts 3,9% van de leerkrachten zou graag een job hebben buiten het onderwijs. Om de verloopintentie te concretiseren wordt ook gepeild naar het sollicitatie initiatief van de leerkrachten gedurende de laatste twaalf maanden. 7,5% van de leerkrachten heeft in deze periode gesolliciteerd naar een andere job binnen het onderwijs en 4,8% naar een job buiten het onderwijs. De verloopintentie van leerkrachten naar andere sectoren is met andere woorden redelijk laag. De wens naar een andere job binnen het onderwijs is toch redelijk groot.

Wanneer we deze cijfers vergelijken met onderzoeksresultaten uit voorgaand onderzoek kunnen we concluderen dat de verloopintentie van de Vlaamse leerkrachten anno 2001 nogal meevalt. Van Gennip et al. onderzochten in 1993 de loopbaanwensen van Nederlandse leerkrachten in het secundair onderwijs en vonden een verloopintentie van 26%. 14% van de Nederlandse leerkrachten ambieerde een job buiten het onderwijs die wel nog raakvlakken vertoont met het onderwijs; ongeveer 10% prefereerde een job buiten het onderwijs die niets met het onderwijs te maken heeft en 2% wou liever stoppen met werken (Van Gennip, 1993). Uit het onderzoek van Hellings bij Vlaamse leerkrachten in 1996 volgde dat 8,7% van de Vlaamse leerkrachten het onderwijs wenste te verlaten (Hellings, 1996). Uit ons onderzoek blijkt dit slechts 3,9% te zijn. Opvallend is wel dat 17,2% van de leerkrachten een andere functie wil binnen het onderwijs. Dit wijst toch op een grote mate van ongenoegen over de huidige job. Om deze verloopintentie verder te duiden, hebben we onderzocht of de verloopintentie groter is bij bepaalde groepen leerkrachten. Daaruit blijkt dat het voornamelijk leerkrachten die een functie van leerlingenbegeleider uitoefenen in de school en mannelijke leerkrachten zijn, die graag een andere functie binnen het onderwijs zouden hebben. Voor de leerlingbegeleiders wijst dit op een potentieel probleem met de leerlingen. Wat de mannelijke leerkrachten betreft schrijven we dit toe aan het feit

dat mannen meer ambitie hebben om hogerop te klimmen in de organisatie dan vrouwen.

Ook de combinatie van de job met het persoonlijk en familiaal leven wordt betrokken bij het welzijn van de leerkrachten. Een persoon zal zijn job immers als meer belastend ervaren, indien deze job het persoonlijk en familiaal leven aantast. Zoals we in het vorige onderzoeksluik rond de tijdsbesteding van de leerkrachten reeds aangaven, heeft het lerarenberoep een specifiek karakter wat de combinatie gezin-arbeid betreft. Een leerkracht doet immers veel van zijn werk 's avonds en tijdens het weekend. En dit gebeurt thuis. Het is dus voor een leerkracht praktisch onmogelijk om werk en gezin van elkaar te scheiden. Toch wordt de combinatie gezin-arbeid veelal als gunstig beschouwd in het lerarenberoep. Een leerkracht kan immers zijn niet-lesgevende taken zelf plannen en heeft daarin een grote mate van vrijheid en flexibiliteit. Voor leerkrachten met kinderen is het bijvoorbeeld praktisch omdat zij aan het einde van de schooldag samen met de kinderen naar huis kunnen. Ze hoeven op die manier geen kinderopvang te organiseren. Het werk moeten zij dan wel later inhalen.

We hebben de leerkrachten gevraagd in welke mate men zijn job combineerbaar vindt met het persoonlijk en familiaal leven. 71,3% van de leerkrachten vindt zijn job eerder goed tot zeer goed combineerbaar met zijn privé-leven. 21,5% vindt de combinatie arbeid-gezin niet goed, maar ook niet slecht. Slechts 7,2% van de leerkrachten vindt zijn job moeilijk combineerbaar met zijn privé-leven. Hieruit kunnen we besluiten dat leerkrachten het speciale karakter van hun beroep met betrekking tot de verhouding gezin-arbeid niet zozeer als negatief ervaren.

Tot hier toe hadden alle indicatoren van taakbelasting betrekking op de (subjectieve) mening van de respondenten. Om de taakbelasting op een meer objectieve wijze te benaderen, nemen we hier nog enkele wetenschappelijk gefundeerde stressbatterijen als meer objectieve welzijnspercepties mee op. Het gaat om de VOS-D-vragenlijst rond lichamelijke stressklachten, de General Health Questionnaire rond psychische stressklachten en de Maslach Burnout Inventory rond burn-out. Deze zijn alle drie geijkte vragenlijsten die reeds jaren gebruikt worden in sociaal-wetenschappelijk en psychomedisch onderzoek. Deze batterijen zijn ontwikkeld om via een optelling van de individuele scores en het berekenen van de gemiddelde waarden tot groepsscores te komen. Ze laten dus toe om uitspraken te doen over het stressniveau van een bepaalde groep personen. De eerste door ons gehanteerde stressbatterij is de VOS-D-vragenlijst.

### 1.3 Lichamelijk onwelzijn (VOS-D)

De vragenlijst organisatie stress van de Katholieke Universiteit Nijmegen meet het voorkomen en de frequentie van stressgerelateerde gezondheidsklachten, zoals hartkloppingen, maagstoornissen, hoofdpijn en dergelijke (Kompier & Marcelissen, 1990). De vragenlijst die wij gebruiken hebben, bestaat uit negen items

waarop de respondent een waarde van 1 tot 4 moet aangeven, gaande van 'nooit', 'soms', 'regelmatig' tot 'zeer vaak'. De totaalscore op de VOS-D-vragenlijst wordt bekomen door de antwoorden van de respondenten op te tellen, waarbij voor de antwoorden 'nooit' en 'soms' een waarde 0 gerekend wordt en voor de antwoorden 'regelmatig' en 'zeer vaak' een waarde 1. De totaalscore bedraagt dan een cijfer tussen 0 en 9, waarbij 9 wijst op veel lichamelijke stressgerelateerde klachten en 0 op geen lichamelijke stressgerelateerde klachten. In onderstaande tabel geven we de antwoordfrequenties weer van de leerkrachten in ons onderzoek.

**Tabel 9.6** Antwoordfrequenties op de VOS-D-vragenlijst, in %

	Nooit/soms	Regelmatig/ zeer vaak
1. Trilden uw handen wel eens zodanig dat u er zich ongerust over maakte?	96,6	3,1
2. Was u ongerust over kortademigheid, terwijl u geen vermoeiend werk deed?	97,3	2,7
3. Maakte u zich ongerust over hartkloppingen?	93,6	6,1
4. Maakte u zich wel eens ongerust dat uw hart sneller klopte dan normaal?	93,4	6,6
5. Maakte u zich wel eens ongerust over een van streek geraakte maag of maagpijn?	91,2	8,8
6. Uw handen zweetten zo dat ze vochtig en klam aanvoelden?	95,2	4,8
7. U had vlagen van duizeligheid?	93,8	6,2
8. U had aanvallen van hoofdpijn?	84,1	15,9
9. U verkeerde in een slechte gezondheidstoestand, hetgeen uw werk beïnvloedde?	96,9	3,1

Hoofdpijn en maagpijn zijn de klachten die het frequentst voorkomen. De bovengerapporteerde cijfers zeggen echter onvoldoende over de mate waarin leerkrachten als groep stress ervaren of de mate van taakbelasting in het onderwijs. Om hieromtrent een conclusie te trekken berekenen we de gemiddelde totaalscore op de VOS-D-vragenlijst en vergelijken we deze gemiddelde score voor onze groep respondenten met referentiewaarden voor de beroepsbevolking of met resultaten uit ander onderzoek. De gemiddelde score voor de leerkrachten in dit onderzoek bedraagt 0,57. We hebben vergelijkend materiaal uit het onderzoek van Steyaert bij Vlaamse leerkrachten in 1998 en van een onderzoek bij de Nederlandse beroepsbevolking (Steyaert, 1998). In deze onderzoeken werd echter de VOS-D-vragenlijst gebruikt die bestaat uit 14 items. De score die bekomen werd, is bijgevolg ook een score op een 14-puntenschaal. Ter vergelijking zullen we de resultaten van ons onderzoek herberekenen tot een 14-puntenschaal. De score voor de leerkrachten in ons onderzoek bedraagt dan 0,89. In het onderzoek van Steyaert in 1998 in het Vlaams onderwijs bedroeg de gemiddelde score op de

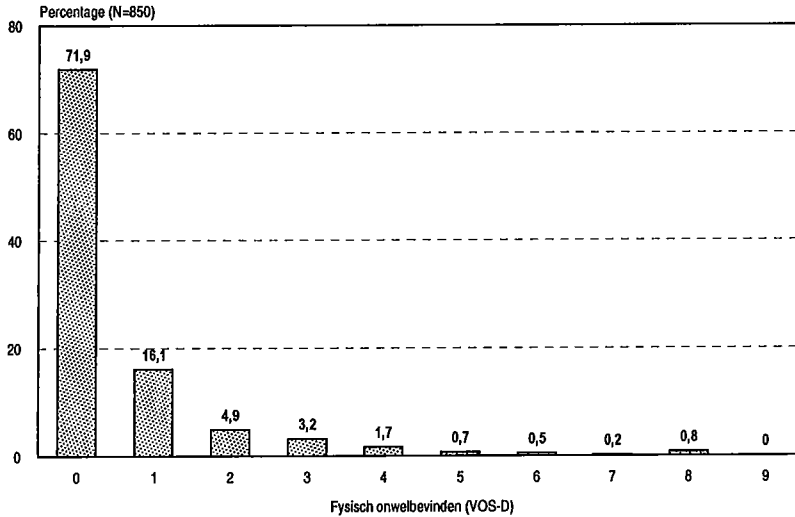
VOS-D-vragenlijst 1,18. Verder kunnen we nog als referentiewaarde aanhalen dat de gemiddelde score voor de Nederlandse beroepsbevolking 0,59 bedraagt. Deze waarde werd verzameld in het kader van de validering van de methode.

Uit deze waarden kunnen we besluiten dat de Vlaamse leerkrachten in vergelijking met de referentiegroep van de Nederlandse beroepsbevolking meer lichamelijke stressgerelateerde klachten ondervinden. Ons resultaat ligt echter lager dan het resultaat uit 1998. Hieruit kunnen we concluderen dat het voorkomen van lichamelijke stressgerelateerde klachten gedaald is gedurende de laatste jaren. Het is echter zeer onwaarschijnlijk dat het voorkomen van lichamelijke stressgevolgen op zulk een korte tijd zo spectaculair gedaald is. Daarom gaan we de verklaring voor het grote verschil deels elders zoeken.

De invulperiode heeft mogelijk een invloed op de hoogte van de stressklachten. Zoals we hiervoor in dit rapport reeds herhaaldelijk aangehaald hebben, bestaat het schooljaar uit drukke en minder drukke periodes. We veronderstellen dan ook dat het stressniveau gedurende het schooljaar zal variëren en dat ook de lichamelijke gevolgen van stress niet het hele schooljaar dezelfde zullen zijn. Onze vragenlijsten werden ingevuld tijdens de maand januari. Uit onze resultaten voor de drukke van de verschillende periodes van het schooljaar (zie deel 2, hoofdstuk 4) blijkt dat dit een relatief rustige periode is in het schooljaar. De vragenlijsten van het onderzoek van 1998 werden ingevuld tijdens de maand december. Dit blijkt een zeer drukke periode te zijn. De verschillende invulperiodes zouden dus het verschil in de scores op de VOS-D-vragenlijst deels mede kunnen verklaren. Hieruit kunnen we dan besluiten dat de leerkrachten in een relatief rustige periode van het schooljaar minder stressklachten vertonen dan in drukkere periodes van het schooljaar.

Toch gaan we ervanuit dat de lichamelijke stressgerelateerde klachten bij de leerkrachten in beperkte mate afgenomen zijn in vergelijking met een aantal jaren terug.

In grafiek 9.1 geven we de verdeling van de leerkrachten volgens hun score op de VOS-D-vragenlijst weer.



Grafiek 9.1 Aantal leerkrachten volgens de score op de VOS-D-vragenlijst, in % (n=850)

#### 1.4 Psychisch onwelzijn (GHQ)

In dit onderzoek gebruiken we de Nederlandse editie van de 12-vragenversie van de General Health Questionnaire (GHQ). Het betreft een internationaal gevalideerde maat voor psychisch (on)welbevinden (Koeter et al., 1991). Via deze maat worden stressverschijnselen zoals concentratiemoeilijkheden, lusteloosheid, neerslachtigheid en dergelijke gemeten. Zoals we hiervoor reeds hebben aangegeven, bestaat de GHQ-vragenlijst uit twaalf items. De respondent moet deze items beoordelen door een waarde van 1 tot 4 aan te geven, voor de eerste zes items gaande van 'meer dan gewoonlijk' tot 'veel minder dan gewoonlijk' en voor de laatste zes items gaande van 'helemaal niet' tot 'veel meer dan gewoonlijk'. Van de antwoorden wordt per respondent een totaalscore berekend door de antwoorden op te tellen, waarbij voor de antwoorden 1 en 2 de waarde 0 gerekend wordt en voor de antwoorden 3 en 4 de waarde 1. Hierdoor krijgen we een cijfer dat tussen 0 en 12 ligt, waarbij 12 staat voor een zeer groot psychisch onwelbevinden en 0 voor een zeer groot psychisch welbevinden. Hieronder geven we de antwoordfrequenties van de leerkrachten weer.



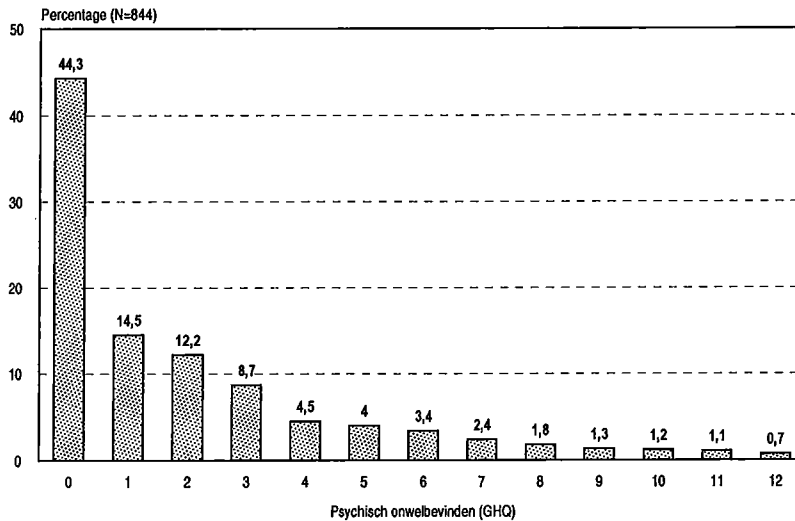
Tabel 9.7 Antwoordfrequenties op de GHQ, in %

	Meer dan/zelfde als gewoonlijk	Veel minder/ minder dan gewoonlijk
1. Heeft u zich de laatste tijd kunnen concentreren op uw bezigheden?	84,5	15,5
2. Heeft u de laatste tijd het gevoel gehad zinvol bezig te zijn?	83,5	16,5
3. Voelde u zich de laatste tijd in staat om beslissingen te nemen?	93,0	7,0
4. Heeft u de laatste tijd plezier kunnen beleven aan uw gewone, dagelijkse bezigheden?	82,1	17,9
5. Bent u de laatste tijd in staat geweest uw problemen onder ogen te zien?	95,1	4,9
6. Heeft u zich de laatste tijd alles bij elkaar redelijk gelukkig gevoeld?	84,7	15,3
	Helemaal niet/ niet meer dan gewoonlijk	Iets meer/veel meer dan gewoonlijk
7. Bent u de laatste tijd door zorgen veel slaap tekort gekomen?	69,9	30,1
8. Heeft u de laatste tijd het gevoel gehad dat u voortdurend onder druk stond?	59,7	40,3
9. Heeft u de laatste tijd het gevoel gehad dat u uw moeilijkheden niet te baas kon?	84,7	15,3
10. Heeft u zich de laatste tijd ongelukkig en neerslachtig gevoeld?	80,6	19,4
11. Bent u de laatste tijd het vertrouwen in uzelf kwijtgeraakt?	89,5	10,5
12. Heeft u zich de laatste tijd als een waardeloos iemand beschouwd.	92,4	7,6

Om een uitspraak te kunnen doen over het psychisch welbevinden van de leerkrachten berekenen we het gemiddelde van de totaalscores van alle leerkrachten op de wijze die hierboven werd uiteengezet. Dit gemiddelde bedraagt 1,98. Het ligt hoger dan het gemiddelde dat gevonden werd voor de Vlaamse bevolking van 25 jaar tot 65 jaar in de gezondheidsenquête van 2001, uitgevoerd door het Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid-Louis Pasteur. Het gemiddelde voor deze groep bedraagt immers 1,1 (Demarest, 2001). In vergelijking met het onderzoek uit 1998 bij Vlaamse leerkrachten ligt het gemiddelde van dit onderzoek echter laag. In 1998 bedroeg het gemiddelde 2,82. Ook hierbij geldt de opmerking over de invulperiode van de vragenlijsten. In ons onderzoek werden de vragenlijsten ingevuld tijdens een relatief rustige periode van het schooljaar. In het onderzoek van 1998 werden de vragenlijsten ingevuld tijdens een drukke periode van het schooljaar. Dit gegeven verklaart mogelijk het

verschil tussen de GHQ-scores van beide onderzoeken. Het is immers moeilijk aan te nemen dat het niveau van welbevinden gedurende de laatste drie jaren zo spectaculair gestegen is. Om een beeld te vormen van het gemiddelde (on)welbevinden van de leerkrachten nemen we opnieuw het gemiddelde van de resultaten uit 1998 en uit ons onderzoek. Dit geeft een score van 2,40. Deze score heeft dan betrekking op de gemiddelde fictieve schoolweek. Ze sluit aan bij de resultaten die in andere Vlaamse onderzoeken gevonden werden. In de Vlaamse sector van rust- en verzorgingstehuizen bedraagt de gemiddelde score op de GHQ-vragenlijst 2,47 (De Prins, 2001). In de sector van de bijzondere jeugdbijstand bedraagt het gemiddelde 2,27 (Van den Audenaerde, 2001). Hieruit blijkt dat het psychisch onwelbevinden in zogenaamde contactberoepen - dit zijn beroepen waarin de werknemer geconfronteerd wordt met mensen als 'product' - hoger is dan algemeen onder de Vlaamse bevolking tussen 25 en 65 jaar oud.

Hieronder geven we in grafiek 9.2 de verdeling van de leerkrachten volgens hun score op de GHQ-vragenlijst mee.



Grafiek 9.2 erdeling van het aantal leerkrachten volgens de score op de GHQ-vragenlijst, in % (n=844)

De GHQ-score kan ook categorisch gebruikt worden om een schatting te geven van het voorkomen van psychische gezondheidsproblemen in een bepaalde groep. Zoals in het onderzoek van Demarest beschouwen we een score van 0 of 1 als een indicatie voor de afwezigheid van psychische gezondheidsproblemen. Een score van 2 of hoger beschouwen we als een aanwijzing voor psychische gezondheidsproblemen (Demarest, 1997). Uit bovenstaande figuur blijkt dat 41,2% van de leerkrachten een score van 2 of meer heeft. Dit betekent dat meer dan vier op tien leerkrachten kampt met psychische gezondheidsproblemen.

### 1.5 Burn-out (MBI)

Tot slot nemen we ook de Maslach Burnout Inventory (MBI) op als welzijnsperceptie in dit onderzoek. Deze vragenlijst peilt naar burn-out of 'opgebrand zijn'. Opgebrand zijn betreft een stressreactie die zich doorgaans niet van de ene op de andere dag voordoet, maar die kan optreden wanneer mensen langere tijd onder een hoge mentale belasting moeten functioneren. De burn-out kan zich in verschillende gradaties voordoen, variërend van een licht gevoel van overspannenheid tot zware depressies. Dit syndroom dat vooral lijkt voor te komen in contactberoepen, wordt gekenmerkt door drie hoofdsymptomen: emotionele uitputting, vermijding of depersonalisatie en verminderde persoonlijke competentie in de werksituatie (Mooij & Warmerdam, 1998).

De Maslach Burnout Inventory bestaat uit 22 items, die onderverdeeld worden in de drie componenten. De component emotionele uitputting bestaat uit 9 items, de component vermijding uit 5 items en de component competentie uit 8 items. Aan de items wordt door de respondent een waarde gegeven van 0 tot 6, gaande van 'nooit' tot 'dagelijks'. In onderstaande tabel geven we de antwoordfrequenties weer op de verschillende items. De antwoordmogelijkheden werden in twee groepen verdeeld gaande van 'nooit' tot 'af en toe' (0-2) en van 'regelmatig' tot 'dagelijks' (3-6).

Tabel 9.8 Antwoordfrequenties van de leerkrachten op de verschillende items van de MBI

	Nooit-af en toe	Regelmatig-dagelijks
<b>Uitputting</b>		
1. Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk	72,5	27,5
2. Aan het einde van een werkdag voel ik me leeg	55,4	44,6
3. Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta en er weer een werkdag voor me ligt	75,1	24,9
4. De hele dag met mensen werken, vormt voor mij een zware belasting	73,0	27,0
5. Ik voel me 'opgebrand' door mijn werk	85,5	14,5
6. Ik voel me gefrustreerd door mijn baan	86,5	13,5
7. Ik denk dat ik me teveel inzet voor mijn werk	47,7	52,3
8. Het direct werken met mensen roept spanningen bij me op	86,0	14,0
9. Ik voel me aan het einde van 'mijn Latijn'	88,4	11,6
<b>Vermijding</b>		
10. Ik heb het gevoel dat ik sommige leerlingen te onpersoonlijk behandel	76,5	23,5
11. Ik heb het idee dat ik onverschilliger ben geworden tegenover andere mensen sinds ik deze baan heb	92,8	7,2
12. Ik maak me zorgen dat mijn werk me gevoelsmatig afstompt	91,8	8,2
13. Het kan me echt niet schelen wat er met sommige leerlingen gebeurt	95,9	4,1
14. Ik heb het gevoel dat leerlingen mij hun problemen verwijten	90,1	9,9
<b>Competentie</b>		
15. Ik kan me gemakkelijk inleven in de gevoelens van de leerlingen	9,2	90,8
16. Ik weet de problemen van de leerlingen adequaat op te lossen	20,2	79,8
17. Ik heb het gevoel dat ik door mijn werk het leven van andere mensen op een positieve manier beïnvloed	34,1	65,9
18. Ik voel me vol energie	18,9	81,1
19. Met mijn leerlingen kan ik gemakkelijk een ontspannen sfeer scheppen	10,8	89,2
20. Het werken met leerlingen vrolijkt me op	12,9	87,1
21. Ik heb in deze baan veel waardevolle dingen bereikt	19,8	80,2
22. In mijn werk ga ik heel rustig om met emotionele problemen	25,9	74,1

Om de resultaten op de MBI-vragenlijst in dit onderzoek te vergelijken met andere onderzoeksresultaten wordt per component een score berekend door de som te maken van de antwoorden op de items van deze component. Deze scores worden verdeeld in drie groepen, de groep met een lage mate, een gemiddelde mate en een hoge mate van burn-out. Dit gebeurt aan de hand van vastliggende afbreekpunten. Deze afbreekpunten werden bepaald tijdens de validering van de

Maslach Burnout Inventory voor Amerikaanse leerkrachten basis- en secundair onderwijs. In onderstaande tabel geven we de frequentieverdeling weer over de verschillende groepen voor leerkrachten uit verschillende onderzoeken (Stöckli, 1998).

Tabel 9.9 Frequentieverdeling leerkrachten volgens de mate van burn-out

	Lage mate van burn-out	Gemiddelde mate van burn-out	Hoge mate van burn-out
<b>Uitputting</b>			
Vlaamse leerkrachten 2001	60,3	28,1	11,6
Vlaamse leerkrachten 1996	62,0	26,4	11,6
Zwitserse leerkrachten 1998	62,3	26,5	11,2
Amerikaanse leerkrachten 1986	33,3	33,3	33,3
<b>Vermijding</b>			
Vlaamse leerkrachten 2001	87,5	9,7	2,8
Vlaamse leerkrachten 1996	80,7	16,0	3,3
Zwitserse leerkrachten 1998	88,4	9,6	2,0
Amerikaanse leerkrachten 1986	33,3	33,3	33,3
<b>Competentie</b>			
Vlaamse leerkrachten 2001	26,7	29,0	44,3
Vlaamse leerkrachten 1996	31,8	27,8	40,4
Zwitserse leerkrachten 1998	48,8	28,7	22,5
Amerikaanse leerkrachten 1986	33,3	33,3	33,3

Bron: Stöckli, 1998; Hellings, 1996.

De groepen in bovenstaande tabel werden opgesteld op basis van de onderzoeksresultaten bij Amerikaanse leerkrachten in 1986. De groep leerkrachten werd in drie gelijke groepen verdeeld afhankelijk van hun scores op de Maslach Burnout Inventory. De grensscores van deze groepen werden als afbreekpunten gehanteerd in de andere onderzoeken om de leerkrachten in te delen per groep. De frequentieverdelingen verschillen echter aanzienlijk tussen de Europese leerkrachten en de Amerikaanse leerkrachten. Daarom zouden we niet willen stellen dat deze groepen voor de Europese leerkrachten een werkelijke aanwijzing geven van de mate van burnout. Wel biedt deze tabel ons goed vergelijkingsmateriaal tussen de Europese leerkrachten. In vergelijking met de Zwitserse leerkrachten behoren in dit onderzoek meer leerkrachten tot de groep met een hoge mate van burn-out. Voor de componenten uitputting en vermijding is het verschil niet erg groot, maar voor de component competentie is het verschil aanzienlijk. Van de leerkrachten in dit onderzoek behoort 44,3% tot de groep met een lage score op competentie. Deze leerkrachten voelen zich te weinig bekwaam om hun job met behoren uit te oefenen. In het Zwitsers onderzoek is dit slechts 22,5% van de leerkrachten.

In vergelijking met het onderzoek naar de loopbaanwensen bij Vlaamse leerkrachten in 1996 (Hellings, 1996) zien we dat wat de uitputtingscomponent betreft het aandeel van de leerkrachten in de groep met een hoge mate van burnout dezelfde is gebleven, maar dat het aandeel in de lage mate van burn-out is gedaald. Er is dus een evolutie merkbaar naar een hogere mate van burn-out wat de emotionele uitputting betreft. Voor de vermijdingscomponent vinden we dat het aandeel van de leerkrachten in de groep van de lage mate van burn-out gestegen is. Met betrekking tot de vermijdingscomponent is er dus een daling van de burn-out merkbaar. Het aandeel van de leerkrachten in de hoge mate van burn-out op de competentiecomponent is evenwel gestegen. Het competentiegevoel blijkt dus de grootste probleemfactor te zijn in de burn-out van leerkrachten.

Tot slot willen we de mate van burn-out ook vergelijken met andere contactberoepen. Hiertoe beroepen we ons opnieuw op de onderzoeken in de rusthuissector en de sector van de bijzondere jeugdbijstand (De Prins, 2001; Van den Audenaerde, 2001). Daarnaast hebben we eveneens vergelijkingsmateriaal met betrekking tot ziekenhuisverpleegkundigen (Vlerick, 1994).

In deze onderzoeken werd de Vlaamse versie van de Maslach Burnout Inventory gehanteerd. Deze bestaat uit 16 items. De items die hierbij weggelaten worden, zijn de items 1, 2, 7, 10, 18 en 21 uit tabel 9.8. Per component worden twee parameters berekend: de gemiddelde score van de leerkrachten en het bereik van de antwoorden van de leerkrachten. Deze parameters worden in onderstaande tabel weergegeven. Op basis van deze gegevens vergelijken we de resultaten van de verschillende onderzoeken.

**Tabel 9.10** Onderzoekresultaten Vlaamse Maslach Burnout Inventory in verschillende contactberoepen

	Uitputting	Vermijding	Competentie
Leerkrachten (2001)	Gemiddelde=8,42 Bereik=0-33	Gemiddelde=2,61 Bereik=0-18	Gemiddelde=23,61 Bereik=1-36
Ziekenhuisverpleegkundigen (1994)	Gemiddelde=8,95 Bereik=0-35	Gemiddelde=4,26 Bereik=0-24	Gemiddelde=25,41 Bereik=3-36
Verzorgend en verplegend personeel rusthuissector (2001)	Gemiddelde=9,27 Bereik=0-36	Gemiddelde=4,10 Bereik=0-21	Gemiddelde=26,89 Bereik=2-36
Begeleiders bijzondere jeugdbijstand (2001)	Gemiddelde=9,34 Bereik=1-35	Gemiddelde=4,68 Bereik=1-21	Gemiddelde=25,54 Bereik=10-36

Bron: Vlerick, 1994; De Prins, 2001; Van den Audenaerde, 2001.

Op de uitputtings- en vermijdingscomponent van burn-out scoren de begeleiders uit de bijzondere jeugdbijstand het hoogst en de leerkrachten uit dit onderzoek het laagst. De begeleiders uit de bijzondere jeugdbijstand hebben met andere woorden

de meeste burn-outklachten wat emotionele uitputting en vermijding betreft; de leerkrachten uit dit onderzoek de minste klachten.

Wat de competentiecomponent betreft scoort het verzorgend en verplegend personeel in de rusthuissector het hoogst. Het verzorgend en verplegend personeel in de rusthuissector voelt zich met andere woorden het meest competent in de uitoefening van zijn beroep. De leerkrachten uit dit onderzoek hebben de laagste score op de competentiecomponent. Zij voelen zich dus het minst competent voor de uitoefening van hun beroep in vergelijking met de andere contactberoepen.

Algemeen kunnen we besluiten dat wat uitputting en vermijding betreft de leerkrachten een lagere mate van burn-out ervaren dan de andere contactberoepen. Dit blijkt ook duidelijk uit het bereik van de antwoorden (zie tabel 9.10). Bij de leerkrachten ligt de maximumscore voor zowel de uitputtings- als de vermijdingscomponent telkens lager dan bij de andere beroepsgroepen.

De leerkrachten blijken zich wel minder competent te voelen voor het uitoefenen van hun job. Dit komt eveneens naar voren uit het bereik. De minimumwaarde van de leerkrachten voor competentie ligt lager dan bij de andere beroepsgroepen, zeker in vergelijking met de begeleiders in de bijzondere jeugdbijstand.

Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten zich onvoldoende competent voelen om de psychosociale problemen van de leerlingen op te vangen. Leerkrachten zijn in de eerste plaats opgeleid om kennis over te brengen aan leerlingen en niet om leerlingen te begeleiden in probleemsituaties. In de gesprekken, die we tijdens ons onderzoek gehad hebben met personen uit het onderwijsveld, werd aangegeven dat het meer en meer voorkomt dat leerlingen hun problemen aan hun leerkrachten toevertrouwen en verwachten hierin begeleid te worden. Een leerkracht gaf hierover zelf aan: 'Ik ben een leerkracht wiskunde. Ik heb geen psychologie gestudeerd en heb het dus ook moeilijk om mijn leerlingen te begeleiden in hun persoonlijke problemen. ... Deze problemen zijn tegenwoordig zo ernstig dat het werk is voor een psycholoog'.

Op het vlak van burnout kunnen we dus besluiten dat leerkrachten zeer veel klachten hebben met betrekking tot het competentiegevoel. Emotionele uitputting en vermijding komen eveneens frequent voor.

## 1.6 Ziekteverzuim

Tot slot nemen we op schoolniveau het ziekteverzuim van de leerkrachten op als indicator van het welzijn van de leerkrachten. Aangezien we niet over deze gegevens beschikken voor alle scholen en we vermoedens hebben dat niet alle directies de vraag op dezelfde wijze geïnterpreteerd en beantwoord hebben, nemen we dit gegeven niet mee op in verdere analyses.

We hebben per school het aantal dagen dat de leerkrachten ziek geweest zijn gedurende het vorige schooljaar bevraagd. Dit aantal hebben we gedeeld door het

aantal leerkrachten van de school. Op die manier krijgen we een cijfer dat het gemiddeld aantal ziekte-dagen per leerkracht van een school aangeeft. Het gemiddelde voor alle scholen bedraagt 19 ziekte-dagen per leerkracht. De afwijking op dit gemiddelde blijkt echter nogal groot. De school met het laagste ziekte-verzuim heeft een gemiddelde van 2 dagen per leerkracht en de school met het grootste ziekte-verzuim een gemiddelde van 130 dagen per leerkracht. Hieruit kunnen we besluiten dat er een grote variantie bestaat tussen scholen wat het ziekte-verzuim van de leerkrachten betreft en dus ook wat het welzijn en de taakbelasting van leerkrachten betreft. Ziekte-verzuim wordt immers gezien als een indicator van onwelzijn en taakbelasting. Zoals we hiervoor reeds aangaven, hebben we echter geen afdoende gegevens om verdere analyses hiernaar uit te voeren.

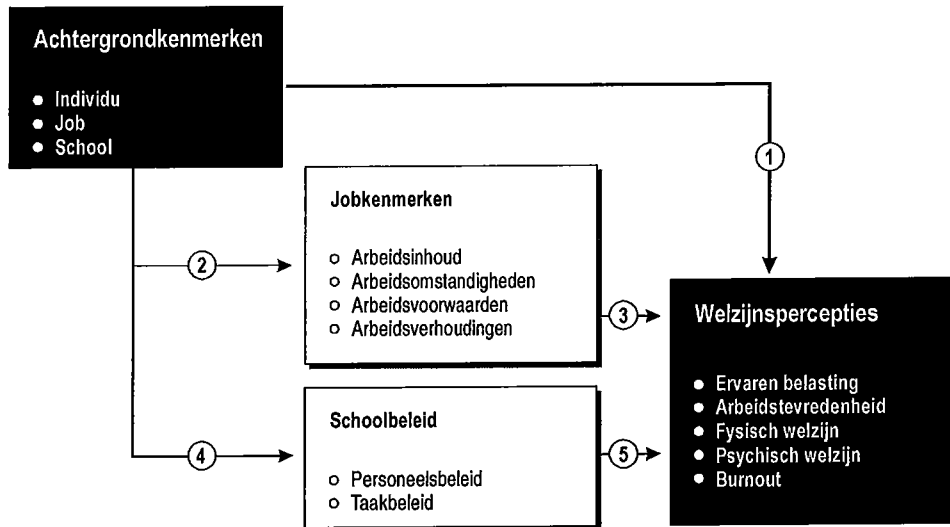
Tot zover de beschrijving van de verschillende welzijnspercepties en de stand van zaken bij de Vlaamse leerkrachten in het secundair onderwijs in 2001. Zoals we eerder in dit rapport hebben aangegeven, zullen we deze welzijnspercepties hanteren als indicatoren van taakbelasting. Het doel van dit onderzoeksluik is de taakbelasting in kaart te brengen en te zoeken welke factoren uit de professionele sfeer mogelijk een invloed uitoefenen op de taakbelasting van leerkrachten.

Hierboven hebben we de taakbelasting van leerkrachten in kaart gebracht door middel van een aantal welzijnspercepties. Het moeilijke aan deze welzijnspercepties is echter dat deze verschillende oorzaken kunnen hebben. Taakbelasting en werkstress zijn slechts twee van velen. Ook factoren uit de persoonlijke levenssfeer kunnen een belangrijke invloed op het welzijn van de leerkrachten hebben. Hetzelfde geldt op job- en schoolniveau, waar we de oorzaken van taakbelasting zullen zoeken. Er zijn bepaalde factoren in het lerarenberoep die individueel bepaald zijn voor elke leerkracht en daarom niet zozeer gezien worden als jobkenmerken, maar als individuele kenmerken. Het is mogelijk dat deze factoren een invloed uitoefenen op de welzijnspercepties van leerkrachten. Op schoolniveau bestaan er eveneens schoolkenmerken met een mogelijk beïnvloedend karakter op de welzijnspercepties. Deze individuele kenmerken op persoons- en jobniveau en de schoolkenmerken nemen we op als achtergrondkenmerken in de analyses. In het volgend punt bespreken we het verband van de welzijnspercepties met deze achtergrondkenmerken.

## **2. Het verband tussen de welzijnspercepties en de achtergrondkenmerken**

In dit deel bespreken we de eerste analysestap, namelijk het verband tussen de achtergrondkenmerken en de welzijnspercepties. In onderstaande figuur wordt schematisch voorgesteld waar we ons in het analysekader bevinden.





Figuur 9.2 Analysestep 1: het verband tussen de achtergrondkenmerken en de welzijnspercepties

De welzijnspercepties werden hiervoor reeds uitgebreid beschreven. In de analyses nemen we vijf welzijnspercepties op: ervaren belasting, arbeidstevredenheid, lichamelijk welzijn, psychisch welzijn en burn-out. Voor elk van deze welzijnspercepties hebben we een schaal geconstrueerd. Deze schaal wordt in de analyses gehanteerd. Op welke wijze de schalen geconstrueerd zijn, welke items ertoe behoren en hoe groot de interne consistentie van de schaal is, wordt beschreven in bijlage 11.

Als achtergrondkenmerken nemen we volgende variabelen op:

- 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;
- aanstellingsomvang: voltijds, deeltijds;
- aantal scholen: werkzaam in meer dan één school, werkzaam in één school;
- klastitularis: ja, neen;
- leerlingenbegeleider: ja, neen;
- bestuurlijke functie: ja, neen;
- klasgrootte: gemiddeld aantal leerlingen;
- aantal klassen: aantal klassen waaraan de leerkracht lesgeeft;
- tussenuren: aantal tussenuren;
- paralleluren: aantal paralleluren;
- onderwijsvorm: ASO, TSO, BSO, 1e graad;
- graad: 2e graad, 3e graad, 4e graad, 1e graad;

- vak: algemeen, praktisch, technisch;
- net: GO, VGO, OGO;
- BuSO-school: ja, neen;
- schoolgrootte: kleine school (aantal leerkrachten <50), grote school (aantal leerkrachten >100), middelgrote school (aantal leerkrachten tussen 51 en 100);
- vestigingsplaatsen: meer dan één vestigingsplaats, één vestigingsplaats;
- anderstalige nieuwkomers: aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie;
- allochtonen: aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie;
- jongens: aandeel jongens in de leerlingenpopulatie;
- privé-gebeurtenis: ja, neen.

De variabele privé-gebeurtenis heeft betrekking op de laatste vraag van de vragenlijst van de leerkrachten. Deze vraag luidt 'Is er de laatste tijd iets gebeurd in uw privé-leven dat aanleiding kan geven tot een verhoogd stressgevoel?'. We nemen deze variabele mee op bij de achtergrondkenmerken om te achterhalen hoe groot de invloed van deze variabele op de welzijnspercepties is en om hiermee rekening te houden bij de interpretatie van de resultaten. Voor een uitgebreide beschrijving van de achtergrondvariabelen verwijzen we u naar bijlage 12.

De rapportering van de analyseresultaten gebeurt op gelijkaardige wijze als in het onderzoeksluik rond tijdsbesteding. We geven telkens per welzijnsperceptie de resultaten van het regressiemodel weer en de bivariate resultaten van de significante achtergrondkenmerken. Nadat we de analyses voor alle welzijnspercepties besproken hebben, geven we een samenvatting van de resultaten.

## 2.1 Ervaren belasting naar achtergrondkenmerken

Voor de ervaren belasting vinden we een significant verband met de aanstellingsomvang van de leerkracht en met de variabele privé-gebeurtenis. Deze twee variabelen verklaren samen slechts 2,3% van de variantie van de ervaren belasting.

**Tabel 9.11** Resultaten regressieanalyse ervaren belasting naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Ervaren belasting	Aanstellingsomvang (ref: deeltijds)	0,122***
	Privé-gebeurtenis (ref: neen) n=754	0,085* R <sup>2</sup> =0,023

Voltijds werkende leerkrachten voelen zich meer zwaar belast dan hun deeltijds werkende collega's. Leerkrachten die een stresssituatie doormaken in hun privé-leven voelen zich eveneens zwaarder belast.

**Tabel 9.12** Bivariate resultaten ervaren belasting naar achtergrondkenmerken

	Ervaren belasting (5-puntenschaal)	Significantie
Aanstellingsomvang		***
Voltijds	3,49	
Deeltijds	3,23	
Privé-gebeurtenis		*
Ja	3,54	
Neen	3,40	

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

## 2.2 Arbeids(on)tevredenheid naar achtergrondkenmerken

Wat de arbeidstevredenheid betreft vinden we een beperkte invloed (3,5%) van het onderwijsnet en de anciënniteit van de leerkracht. Bij de interpretatie van de schaal arbeidstevredenheid moeten we er rekening mee houden dat een hoge score wijst op een grote ontevredenheid. Het is dan ook beter om te spreken van de schaal arbeidsontevredenheid.

**Tabel 9.13** Resultaten regressieanalyse arbeidsontevredenheid naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Arbeidsontevredenheid	Net (ref: OGO)	
	VGO	-0,150***
	Anciënniteit n=756	0,110** R <sup>2</sup> =0,035

Leerkrachten die in het vrij gesubsidieerd onderwijs werkzaam zijn hebben een lagere arbeidsontevredenheid dan de leerkrachten uit de andere onderwijsnetten. Hoe langer men in het onderwijs werkt, hoe hoger de arbeidsontevredenheid.

**Tabel 9.14** Bivariate resultaten arbeidsontevredenheid naar achtergrondkenmerken

	Arbeidsontevredenheid (10-puntenschaal)	Significantie
Net		***
VGO	2,79	
GO	3,48	
OGO	2,97	
Anciënniteit		***
0-10 jaar	2,61	
11-20 jaar	3,03	
Meer dan 20 jaar	3,23	

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

### 2.3 Lichamelijk onwelzijn naar achtergrondkenmerken

Het lichamelijk onwelzijn ondervindt enkel een zeer beperkte invloed (0,7%) van het aantal jaren ervaring. We spreken in de analyses van onwelzijn, om verwarring te vermijden. Een hoge score op de schaal geeft immers een hoge mate van onwelzijn weer.

**Tabel 9.15** Resultaten regressieanalyse lichamelijk onwelzijn naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Lichamelijk onwelzijn	Anciënniteit n=818	0,082* R <sup>2</sup> =0,007

Het lichamelijk onwelzijn stijgt met de anciënniteit.

**Tabel 9.16** Bivariate resultaten lichamelijk onwelzijn naar achtergrondkenmerken

	Lichamelijk onwelzijn (9-puntenschaal)	Significantie
Anciënniteit		***
0-10 jaar	0,35	
11-20 jaar	0,52	
Meer dan 20 jaar	0,78	

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

#### 2.4 Psychisch onwelzijn naar achtergrondkenmerken

Het psychisch onwelzijn van de leerkrachten ondervindt een invloed van de variabele privé-gebeurtenis en van het onderwijsnet. Deze twee variabelen verklaren samen 11,1% van de variantie van het psychisch onwelzijn tussen leerkrachten. De invloed is dus merkbaar groter dan bij de andere welzijnspercepties.

**Tabel 9.17** Resultaten regressieanalyse psychisch onwelzijn naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Psychisch onwelzijn	Privé-gebeurtenis (ref: neen) Net (ref: OGO) GO n=731	0,283*** 0,162*** R <sup>2</sup> =0,111

Het psychisch onwelzijn is groter bij leerkrachten die een stresssituatie doormaken in hun privé-leven. Verder hebben leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs een hoger psychisch onwelzijn dan de leerkrachten in de andere onderwijsnetten.

Tabel 9.18 Bivariate resultaten psychisch onwelzijn naar achtergrondkenmerken

	Psychisch onwelzijn (12-puntenschaal)	Significantie
Privé-gebeurtenis		***
Ja	3,52	
Neen	1,56	
Net		***
VGO	1,77	
GO	2,71	
OGO	1,66	

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

## 2.5 Burn-out naar achtergrondkenmerken

Zoals hiervoor reeds werd aangegeven is de burn-outschaal onderverdeeld in drie componenten, emotionele uitputting, vermijding en competentie. We bekijken deze componenten dan ook ieder voor zich naar de achtergrondkenmerken.

### 2.5.1 Emotionele uitputting naar achtergrondkenmerken

De component emotionele uitputting van burnout ondervindt een invloed van de variabelen privé-gebeurtenis, BuSO-school, anciënniteit en aanstellingsomvang. De invloed is beperkt. Deze variabelen samen verklaren slechts 4,3% van de variantie van de score op emotionele uitputting.

Tabel 9.19 Resultaten regressieanalyse emotionele uitputting naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Emotionele uitputting	Privé-gebeurtenis (ref: neen)	0,117**
	BuSO-school (ref: neen)	0,108**
	Anciënniteit	0,098*
	Aanstellingomvang (ref: deeltijds)	0,088*
	n=660	$R^2 = 0,043$

De leerkrachten die een stresssituatie doormaken in hun privé-leven hebben een grotere emotionele uitputting. Leerkrachten die werken in een BuSO-school hebben eveneens een grotere emotionele uitputting. De emotionele uitputtingsscore stijgt met de anciënniteit en is groter bij voltijds werkende leerkrachten.

Tabel 9.20 Bivariate resultaten emotionele uitputting naar achtergrondkenmerken

	Emotionele uitputting (54-puntenschaal)	Significantie
Privé-gebeurtenis		**
Ja	17,28	
Neen	15,35	
BuSO-school		**
Ja	18,30	
Neen	15,35	
Anciënniteit		**
0-10 jaar	14,45	
11-20 jaar	15,64	
Meer dan 20 jaar	16,87	
Aanstellingsomvang		*
Voltijds	16,09	
Deeltijds	14,56	

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

### 2.5.2 Vermijding naar achtergrondkenmerken

De component vermijding of depersonalisatie van burn-out vertoont een samenhang met het geslacht van de leerkracht en met het aantal klassen waaraan de leerkracht lesgeeft. Dit verband verklaart echter slechts 4,6% van de variantie van de vermijdingsscore.

Tabel 9.21 Resultaten regressieanalyse vermijding naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Vermijding	Geslacht (ref: vrouw)	0,193***
	Aantal klassen	0,090*
	n=719	$R^2=0,046$

Mannelijke leerkrachten vertonen een hogere score op de vermijdingscomponent. En aan hoe meer klassen een leerkracht lesgeeft, hoe hoger de vermijding of depersonalisatie is.

Tabel 9.22 Bivariate resultaten vermijding naar achtergrondkenmerken

	Vermijding (30-puntenschaal)	Significantie
Geslacht		***
Man	5,16	
Vrouw	3,66	
Aantal klassen		*
1-3 klassen	3,90	
4-6 klassen	4,05	
7-14 klassen	4,75	

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

### 2.5.3 Competentie naar achtergrondkenmerken

Voor de component competentie van burn-out kunnen we geen regressiemodel opstellen, omdat we slechts met één variabele een bivariaat verband hebben gevonden. Het soort vak heeft een invloed op de mate waarin leerkrachten zich competent voelen in hun job. Leerkrachten die een praktisch vak geven, voelen zich meer competent dan leerkrachten die een technisch vak geven.

Tabel 9.23 Bivariate resultaten competentie naar achtergrondkenmerken

	Competentie (48-puntenschaal)	Significantie
Vak		*
Algemeen	31,31	
Technisch	30,21	
Praktisch	32,94	

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

### 2.5.4 Samenvatting van de resultaten

In dit puntje vatten we de resultaten van de regressieanalyses van de welzijnspercepties naar de achtergrondkenmerken kort samen. Het feit of een leerkracht een *stressvolle situatie in zijn privé-leven* (bv. als gevolg van een echtscheiding, een ziek familielid, ...) doormaakt, is de factor met de belangrijkste invloed op de welzijnspercepties vanuit de achtergrond. Leerkrachten die in zulk een situatie verkeren, ervaren een hogere belasting, hebben een slechter psychisch welbevinden en voelen zich meer emotioneel uitgeput.

Ook de *anciënniteit* van de leerkrachten heeft een invloed op verschillende welzijnspercepties. Naarmate leerkrachten langer in het onderwijs staan, zijn ze



minder tevreden over hun onderwijsloopbaan. De lichamelijke klachten ten gevolge van stress stijgen eveneens naar mate men langer voor de klas staat. En men voelt zich meer emotioneel uitgeput.

*Voltijdse leerkrachten* voelen zich zwaarder belast en meer emotioneel uitgeput dan hun deeltijds werkende collega's. De leerkrachten in het vrij gesubsidieerd onderwijs zijn meer tevreden over hun onderwijsloopbaan dan de leerkrachten in de andere onderwijsnetten. De leerkrachten die werken in het gemeenschapsonderwijs hebben meer psychische stressklachten dan de leerkrachten in de andere netten. Verder vinden we dat mannen een grotere depersonalisatie of vermijding vertonen dan vrouwen. De depersonalisatie stijgt eveneens, wanneer een leerkracht in meer klassen lesgeeft. Leerkrachten die technische vakken geven voelen zich minder competent voor de uitoefening van hun job dan de leerkrachten die praktische vakken geven. En tot slot voelen de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs zich meer emotioneel uitgeput dan de leerkrachten in het gewoon onderwijs.

Zoals verwacht is de verklaarde variantie van de regressiemodellen laag. Enkel het psychisch welzijn wordt voor een aanzienlijk deel (11,1%) verklaard door de achtergrondkenmerken. Voor de andere welzijnspercepties ligt de verklaarde variantie steeds onder de 5%. Dit geeft dus aan dat de achtergrondkenmerken op individueel niveau en op schoolniveau slechts in beperkte mate het welzijn van de leerkrachten kunnen verklaren.

### 3. Besluit

Algemeen uit dit hoofdstuk kunnen we besluiten dat het niet zo goed gesteld is met het welzijn van de leerkrachten. 50% van de leerkrachten voelt zich redelijk zwaar belast in hun job. Deze ervaren belasting is aanzienlijk gestegen gedurende het laatste decennium. Ook de schooldirecties bevestigen de belastingsgevoelens van de leerkrachten. Verder blijkt uit de tevredenheidsmeting dat, hoewel de leerkrachten redelijk tevreden zijn over hun loopbaan, die tevredenheid toch merkkelijk gedaald is in vergelijking met vijf jaar geleden. Aansluitend hierop zijn we nagegaan of de leerkrachten hun job over het algemeen meer of minder zwaar beschouwen dan andere beroepen met een vergelijkbaar opleidingsniveau. De overgrote meerderheid van de leerkrachten is van mening dat het lerarenberoep zwaarder is dan een ander beroep met een vergelijkbaar opleidingsniveau.

Een andere uiting van ongenoegen vinden we in de verloopintentie van de leerkrachten. Slechts een zeer beperkt aandeel van de leerkrachten wenst een job buiten het onderwijs, maar bijna één op vijf leerkrachten wenst een andere functie binnen het onderwijs. Dit wijst op een grote mate van ongenoegen over de huidige job.

Een positief punt aan het lerarenberoep blijkt de combinatie gezin-arbeid. Slechts 7,2% van de leerkrachten vindt zijn job moeilijk combineerbaar met zijn

privé leven. Hieruit kunnen we besluiten dat leerkrachten het speciale karakter van hun beroep met betrekking tot de verhouding gezin-arbeid niet zozeer als negatief ervaren.

Verder hebben we een aantal wetenschappelijk gevalideerde vragenbatterijen gehanteerd om het welzijn van leerkrachten op meer objectieve wijze te meten. Hieruit blijkt dat de Vlaamse leerkrachten in vergelijking met de referentiegroep van de Nederlandse beroepsbevolking meer lichamelijke stressgerelateerde klachten ondervinden. Ons resultaat ligt echter lager dan het resultaat uit het onderzoek bij Vlaamse leerkrachten in 1998. Hieruit kunnen we concluderen dat het lichamelijke welbevinden in beperkte mate gestegen is gedurende de laatste jaren.

Het psychisch welbevinden van de leerkrachten ligt lager dan het psychisch welbevinden van de Vlaamse bevolking van 25 jaar tot 65 jaar, die we als referentiegroep hanteren. In vergelijking met het onderzoek uit 1998 bij Vlaamse leerkrachten ligt het psychisch welbevinden van de leerkrachten in dit onderzoek echter hoog. Hieruit kunnen we besluiten dat ook het psychisch welbevinden van de leerkrachten er de laatste jaren in zeker mate op vooruit gegaan is. Toch blijkt uit dit onderzoek dat meer dan vier op tien leerkrachten kampt met psychische gezondheidsproblemen.

Tot slot hebben we het welzijn van de leerkrachten bekeken met betrekking tot burnout. Het gebrek aan competentiegevoel blijkt de grootste probleemfactor te zijn in burnout bij leerkrachten. Emotionele uitputting en vermijding vormen in mindere mate een probleem, maar komen eveneens frequent voor.

Uit de meting van het ziekteverzuim per school blijkt dat het absentisme in de scholen groot is. Het gemiddelde voor alle scholen bedraagt 19 ziektedagen per leerkracht per schooljaar. Er blijkt echter een zeer groot verschil in absentisme tussen de verschillende scholen in de steekproef. Hieruit kunnen we besluiten dat er een grote variantie bestaat tussen scholen wat het welzijn en de taakbelasting van leerkrachten betreft. Ziekteverzuim wordt immers gezien als een indicator van onwelzijn en taakbelasting.

Uit de controle van het welzijn van de leerkrachten naar de achtergrondkenmerken is gebleken dat vooral het voorkomen van een stressgerelateerde gebeurtenis in het privé-leven, de anciënniteit en de aanstellingsomvang van leerkrachten belangrijke verklarende factoren zijn voor het welzijn van leerkrachten. Leerkrachten die een gebeurtenis in hun privé-leven doormaken die een verhoogde stress ten gevolge kan hebben, leerkrachten met een hoge anciënniteit en voltijds werkende leerkrachten hebben een laag welzijn.

Daarnaast varieert het psychisch welbevinden en de tevredenheid van de leerkrachten met hun loopbaan naargelang het onderwijsnet. De onderwijssoort, het aantal klassen en het soort vak hebben respectievelijk een invloed op de verschillende componenten van burn-out: emotionele uitputting, vermijding en competentie.

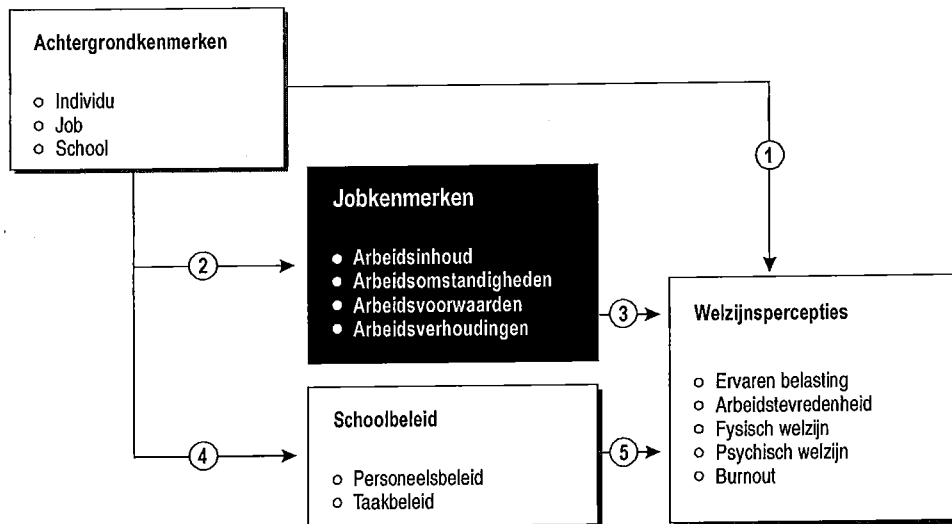
In het volgende hoofdstuk bekijken we het lerarenberoep nader. We starten met een uitgebreide beschrijving van het lerarenberoep. Daarna bekijken we de invloed van de achtergrondkenmerken op het lerarenberoep. Tot slot gaan we op zoek naar factoren inherent aan het lerarenberoep die het welzijn van leerkrachten kunnen bepalen.



## HOOFDSTUK 10

### HET LERARENBEROEP

We zullen ons in dit hoofdstuk concentreren op het lerarenberoep en zijn specifieke jobkenmerken. In onderstaande figuur geven we weer waar we ons momenteel bevinden in het analysekader.



Figuur 10.1 Analyse kader: het lerarenberoep

Het lerarenberoep wordt opgedeeld in vier aspecten: arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen. Een beschrijving van de inhoud van deze aspecten en de hypothesen hieromtrent werd reeds in het eerste hoofdstuk van dit deel van het onderzoeksrapport gegeven. Daar werd aangegeven dat we om de taakbelasting van leerkrachten in kaart te brengen en te verklaren op zoek gaan naar stressrisico's in het lerarenberoep. Deze stressrisico's zijn het gevolg van een combinatie van regelproblemen en regelmogelijkheden. Met regelproblemen bedoelen we allerhande problemen die zich kunnen voordoen tijdens de uitvoering van het werk. Voor het lerarenberoep

denken we bijvoorbeeld aan gedragsproblemen van leerlingen in de klas. Met regelmogelijkheden bedoelen we de mogelijkheden die een persoon ter beschikking heeft om de regelproblemen op te lossen of te remediëren. In het kader van het voorbeeld van de gedragsproblemen kan bijvoorbeeld ondersteuning of optreden van de directie een regelmogelijkheid zijn. Werkstress of taakbelasting zal zich voordoen wanneer er zich regelproblemen voordoen, waarvoor de leerkracht niet over regelmogelijkheden beschikt om deze problemen te remediëren. Binnen dit onderzoek zullen we trachten in kaart te brengen welke aspecten van het lerarenberoep mogelijk regelproblemen inhouden en welke aspecten mogelijk regelmogelijkheden inhouden. Dit doen we door het welzijn van leerkrachten terug te koppelen aan de aspecten van het lerarenberoep en te kijken met welke aspecten we een verband vinden. Vooraleer we hiermee starten, willen we echter eerst de aspecten van het lerarenberoep uitgebreid beschrijven. Dit gebeurt in het eerste punt van dit onderdeel. Verder bekijken we ook de samenhang van het lerarenberoep met de achtergrondkenmerken.

## 1. De verschillende aspecten van het lerarenberoep

In dit deel worden de vier aspecten van het lerarenberoep (arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen) uitgebreid besproken. We geven per aspect de variabelen aan die we opgenomen hebben in de bevraging, waarbij we telkens de antwoordverdeling van de leerkrachten rapporteren.

### 1.1 Arbeidsinhoud

Een eerste variabele bij arbeidsinhoud betreft *autonomie*. In onderstaande tabel geven we de items aan die de autonomie in de vragenlijst bevragen samen met de antwoordverdeling van de leerkrachten in %.

Tabel 10.1 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor autonomie, in %

	Ze er veel speel- ruimte	Eer der veel speel- ruimte	Niet veel/ niet weinig speel- ruimte	Eer der weinig speel- ruimte	Ze er weinig of geen speel- ruimte
1. De wijze van lesgeven (n=924)	35,4	44,6	13,3	5,5	1,2
2. De inhoud van de leerstof (n=921)	8,5	31,1	30,0	21,8	8,7
3. De wijze van orde handhaven (n=920)	20,0	50,8	21,5	5,9	1,8
4. Het organiseren van alternatieve leeractiviteiten (projectwerk, ...) (n=909)	8,7	37,2	31,8	16,0	6,4
5. Deelname aan nascholingsactiviteiten (n=915)	15,5	40,7	26,8	12,3	4,7
6. Het lestempo (n=913)	11,5	34,3	30,1	18,7	5,4
7. De evaluatievorm (toets) van de leerstof (n=916)	13,1	46,2	26,5	11,8	2,4
8. De inrichting van het lokaal (posters, planten, opstelling banken, ...) (n=914)	14,7	36,1	22,0	15,8	11,5
9. De lesdoelen (n=917)	6,2	29,1	38,1	19,2	7,4

De zaken waarin leerkrachten vinden dat ze veel autonomie hebben, zijn de wijze van lesgeven en de wijze van orde handhaven. Dit zijn kenmerken die erop wijzen hoe de leerkracht zijn job uitoefent of welke de persoonlijke stijl van de leerkracht is. Zaken waarin men weinig autonomie heeft, zijn de inhoud van de lessen en de lesdoelen. Deze liggen immers vast in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Verder vinden de leerkrachten ook dat ze weinig autonomie hebben in de inrichting van de leslokalen. In tegenstelling tot het basisonderwijs beschikken leerkrachten in het secundair onderwijs immers niet over een eigen leslokaal. Daarnaast hebben de leerkrachten eveneens weinig autonomie in het organiseren van alternatieve leeractiviteiten en in het lestempo.

Een tweede variabele bij arbeidsinhoud is *tijdsdruk*. Dit hebben we bevraagd door volgende items (zie tabel 10.2). Uit de antwoordverdeling van de leerkrachten op deze items kunnen we uitmaken dat het overgrote deel van de leerkrachten vindt dat ze aan een hoog tempo en onder hoge tijdsdruk moeten werken en dat ze veel werk hebben.

Tabel 10.2 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor tijdsdruk, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. Ik moet aan een hoog tempo werken (n=928)	29,4	37,4	28,1	4,7	0,3
2. Ik moet onder tijdsdruk werken (n=929)	27,7	42,6	22,4	6,9	0,4
3. Ik heb voldoende tijd om al het werk af te krijgen (n=926)	3,6	21,6	27,4	37,6	9,8
4. Ik moet heel veel werk doen (n=929)	27,9	39,6	26,9	5,0	0,6
5. Ik heb hectisch werk (n=921)	12,6	23,5	34,4	23,1	6,4

Een volgend aspect van de arbeidsinhoud is *concentratie*. De meerderheid van de leerkrachten is van mening dat hun job vereist dat men voortdurend geconcentreerd is tijdens de uitvoering ervan.

Tabel 10.3 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor concentratie, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. Mijn werk vereist (meer dan 75% van de tijd) intensief nadenken (n=933)	25,6	36,8	24,9	11,4	1,4
2. Ik moet gedurende lange tijd veel informatie onthouden (n=927)	18,9	37,2	30,2	11,9	1,8
3. Mijn werk vergt dat ik er voortdurend (meer dan 75% van de tijd) mijn gedachten bijhoud (n=933)	58,3	34,1	6,4	1,1	0,1
4. Mijn werk vergt voortdurend (meer dan 75% van de tijd) veel aandacht van mij (n=934)	55,9	34,8	7,9	1,4	0,0

Verder hebben we het aspect *afwisseling*. Afwisseling is een veelzijdig begrip. Het kan het best omschreven worden als de tegenhanger van routine. Algemeen kunnen we besluiten dat leerkrachten vinden dat er veel afwisseling in hun job zit en dat ze dus geen routineuze job hebben. 95,4% van de leerkrachten geeft aan dat ze veel dingen tegelijk in het oog moeten houden tijdens de uitvoering van hun job. 94,0% stelt dat hun job vereist dat ze nieuwe dingen leren en 91,5% dat hun job creativiteit vereist. Onverwachte gebeurtenissen komen volgens 60,6% van de leerkrachten vaak voor.



Tabel 10.4 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor afwisseling, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. Ik moet in mijn werk veel dingen tegelijk in de gaten houden (n=933)	63,0	32,4	4,4	0,1	0,1
2. Ik word op mijn werk vaak voor onverwachte gebeurtenissen geplaatst (n=933)	31,0	29,6	26,6	12,2	0,6
3. Mijn werk vereist creativiteit (n=935)	56,5	35,0	7,4	1,1	0,1
4. Mijn werk vereist dat ik nieuwe dingen leer (n=935)	62,6	31,4	4,9	1,0	0,1

Tot slot hebben we als laatste aspect van arbeidsinhoud de *wens tot taakverrijking* opgenomen. Op de vraag of de leerkrachten op dit ogenblik minder zouden willen lesgeven en meer andere taken op zich zouden willen nemen, antwoordt ongeveer de helft negatief. Maar over de vraag of leerkrachten dit op termijn zouden wensen, zijn de meningen sterk verdeeld. Ongeveer evenveel leerkrachten hebben deze wens wel dan niet. Toch vindt bijna de helft van de leerkrachten dat er meer mogelijkheden zouden moeten bestaan om minder les te geven en meer andere taken op te nemen.

Op de vraag of de leerkrachten op dit ogenblik liever geen les meer zouden geven en enkel andere taken zouden uitvoeren antwoordt 78% negatief. Dit sluit aan bij de resultaten die we vonden in hoofdstuk 7 van deel 2 met betrekking tot taakerkenning. Hieruit blijkt dat het lesgeven als de taak van een leerkracht beschouwd wordt. Het is daarom niet verwonderlijk dat leerkrachten niet wensen om geen les meer te geven en enkel andere taken uit te voeren in hun job. Vreemd is echter het resultaat voor de vraag of leerkrachten op termijn liever geen les meer zouden geven en in de plaats andere taken zouden uitvoeren. Hierop antwoordt 65,7% van de leerkrachten positief. Bijna 70% van de leerkrachten vindt eveneens dat er meer mogelijkheden zouden moeten zijn voor leerkrachten om geen les meer te geven en andere taken op te nemen. Deze resultaten wijzen erop dat er wel degelijk een wens tot taakverrijking bestaat, maar dat de meningen hierover verdeeld zijn. Sommige leerkrachten wensen meer taakverrijking, andere juist niet. Toch wijzen de resultaten van de vragen of er meer mogelijkheden tot taakverrijking zouden moeten bestaan in het onderwijs erop dat de meeste leerkrachten positief staan tegenover taakverrijking, onafhankelijk of ze de behoefte voor zichzelf hebben of niet. Daaruit kunnen we concluderen dat deze variabele op twee verschillende regelproblemen kan wijzen in het lerarenberoep. Enerzijds is het mogelijk dat sommige leerkrachten hun functie als leerkracht als te eng ervaren en dus behoefte hebben aan taakverrijking of het opnemen van niet-lesgebonden taken in hun takenpakket. Anderzijds is het mogelijk dat leerkrachten hun functie zien als lesgeven en de taken die hiermee samenhangen.

De niet-lesgebonden taken worden door hen dus als extra balast gezien. Zij wensen zich bezig te houden met hun kerntaak en hebben geen behoefte aan taakverrijking maar aan taakverenging. Deze twee groepen komen duidelijk naar voren in onze resultaten. Bovendien wijst het grote aandeel leerkrachten dat meer mogelijkheden wenst tot taakverrijking in het onderwijs erop dat de leerkrachten, die eerder een taakverenging voor zichzelf wensen, ook positief staan tegenover een verrijking van het takenpakket van andere leerkrachten die dan de niet-lesgebonden taken in de school kunnen opvangen.

**Tabel 10.5** Antwoordverdeling van de leerkrachten voor wens tot taakverrijking, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. Ik zou op dit ogenblik graag minder lesgeven en in de plaats daarvan meer niet-lesgebonden taken opnemen als hoofdopdracht. (n=906)	11,9	15,5	22,7	30,0	19,9
2. Ik zou op termijn graag minder lesgeven en in de plaats daarvan meer niet-lesgebonden taken opnemen als hoofdopdracht. (n=906)	15,2	22,0	23,9	25,1	13,8
3. Ik zou op dit ogenblik liever geen les meer geven en enkel niet-lesgebonden taken opnemen als hoofdopdracht. (n=903)	3,5	4,2	14,3	30,3	47,6
4. Ik zou op termijn liever geen les meer geven en enkel niet-lesgebonden taken opnemen als hoofdopdracht. (n=903)	38,5	27,2	18,6	9,7	6,0
5. Er zouden meer mogelijkheden moeten zijn om minder les te geven en in de plaats daarvan meer niet-lesgebonden taken op te nemen als hoofdopdracht. (n=907)	19,8	29,5	27,8	12,7	10,1
6. Er zouden meer mogelijkheden moeten zijn voor leerkrachten die liever geen les meer geven, maar in de plaats daarvan niet-lesgebonden taken willen opnemen als hoofdopdracht. (n=907)	31,0	37,9	21,9	6,2	3,0

Tot slot geven we nog de tevredenheid van de leerkrachten met een aantal aspecten van arbeidsinhoud weer. Deze resultaten zijn afkomstig uit een uitgebreide tevredenheidsschaal waarin we 37 aspecten van het lerarenberoep en het schoolbeleid bevraagd hebben. We zullen de resultaten van deze 37 items verspreid over het rapport weergeven op de plaats waar ze thuishoren. De resultaten voor de aspecten die betrekking hebben op arbeidsinhoud vindt u terug in onderstaande tabel.

Tabel 10.6 Tevredenheid met de arbeidsinhoud, in %

Hoe tevreden bent u met ...	Zeer te- vreden	Eerder tevreden	Neutraal	Eerder ontevreden	Zeer ontevreden
1. de inhoud van uw job (n=924)	17,0	62,4	16,0	4,2	0,3
2. de werkdruk (n=918)	1,0	14,1	31,3	43,6	10,1
3. uw lessenrooster (n=919)	15,7	46,5	22,0	11,4	4,5
4. de mogelijkheid om van het werk te leren (n=914)	9,6	43,5	35,8	9,4	1,6
5. de mate waarin u initiatief kunt nemen tijdens het werk (n=917)	14,3	58,2	21,9	4,8	0,8
6. het lesgeven zelf (n=917)	26,3	60,6	10,5	2,3	0,3
7. het leerplan/de leerplannen waarover u beschikt (n=911)	3,8	28,8	44,1	18,4	4,8

Uit tabel 10.6 blijkt dat de leerkrachten over het algemeen redelijk tevreden zijn over de jobinhoud. Enkel over de werkdruk zijn velen ontevreden.

## 1.2 Arbeidsomstandigheden

Binnen arbeidsomstandigheden hebben we de materiële omstandigheden, het aantal scholen waar de leerkracht lesgeeft en de relatie met de leerlingen en de ouders opgenomen. De leerlingen en de ouders vormen de klanten in het onderwijs en bepalen dus mee de arbeidsomstandigheden van de leerkrachten.

De *materiële omstandigheden* worden positief beoordeeld wat de ligging, de kwaliteit en de algemene inrichting van het schoolgebouw betreft en met betrekking tot de grootte van de leslokalen en de globale kwaliteit van het materiaal en van de lesmethoden en leerboeken. Een minder positief oordeel wordt gegeven met betrekking tot de inrichting van de leslokalen, de beschikbaarheid van leslokalen, materiaal, lesmethoden en leerboeken en de accommodatie om te werken op de school tijdens de tussenuren.

Tabel 10.7 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor materiële omstandigheden, in %

Hoe beoordeelt u ...	Zeer goed	Eerder goed	Neutraal	Eerder slecht	Zeer slecht
1. de kwaliteit van het schoolgebouw uit onderwijskundig oogpunt? (n=937)	14,2	40,8	24,9	16,3	3,8
2. de ligging van het schoolgebouw? (n=936)	31,2	44,8	17,2	6,0	0,9
3. de inrichting van de school in het algemeen? (n=929)	12,4	43,9	28,6	13,2	1,8
4. de inrichting van de leslokalen? (n=936)	7,9	36,5	33,4	19,6	2,6
5. de beschikbaarheid van de leslokalen op school? (n=936)	9,8	39,0	28,5	18,4	4,3
6. de grootte van de leslokalen? (n=937)	11,0	42,5	25,9	17,8	2,8
7. de globale beschikbaarheid van materialen, hulpmiddelen en machines, die u nodig hebt voor uw taak als leerkracht? (n=933)	8,8	39,1	23,7	22,9	5,5
8. de globale kwaliteit van materialen, hulpmiddelen en machines waarover u beschikt? (n=933)	9,0	40,9	29,3	17,4	3,4
9. de globale beschikbaarheid van lesmethoden en leerboeken? (n=921)	6,9	37,7	33,0	17,5	4,9
10. de globale kwaliteit van de lesmethoden en leerboeken waarover u beschikt? (n=922)	8,7	46,1	33,2	10,1	2,0
11. de accommodatie om op school te werken tijdens tussenuren? (n=931)	8,2	25,1	27,5	27,2	12,0

Uit de tevredenheidsschaal, die hiervoor reeds aan bod kwam bij arbeidsinhoud, leren we dat 45,7% van de leerkrachten tevreden zijn over de materiële werkomstandigheden in het algemeen. 27,7% is hierover niet tevreden.

Het *werken op meerdere scholen* kan voor de leerkracht voor een heel aantal ongemakken zorgen. Deze hebben we zo volledig mogelijk bevraagd. Enerzijds hebben we de leerkrachten, die op meerdere scholen werken, gevraagd met welke situaties ze geconfronteerd worden en anderzijds hoe belastend ze deze situaties vinden. De resultaten worden beschreven in onderstaande tabel.

**Tabel 10.8** Antwoordverdeling van de leerkrachten voor het werken op meerdere scholen, in %

Doordat u op meerdere scholen werkt, ...	Is deze situatie van toepassing op u?	
	Ja	Neen
1. verplaatst u zich tijdens het werken tussen de verschillende scholen (n=164)	70,7	29,3
2. wordt u geconfronteerd met verschillende manieren van werken binnen verschillende scholen (n=163)	85,3	14,7
3. woont u op meerdere scholen formeel overleg bij (n=160)	86,3	13,8
4. hebt u in elke school minder informeel contact met uw collega's (n=156)	53,2	46,8
5. werkt u op meerdere scholen mee aan bijkomende taken die doorheen gans het schooljaar vervuld moeten worden (bv. toezicht, deelname aan werkgroepen, ...) (n=159)	73,6	26,4
6. werkt u op meerdere scholen mee aan occasionele bijkomende taken (bv. schoolfeest, restaurantdag, ...) (n=159)	78,6	21,4
7. voelt u zich minder betrokken bij het schoolgebeuren in de betreffende scholen (n=159)	56,6	43,4
8. bent u minder op de hoogte van wat er in de verschillende scholen gebeurt (n=158)	61,4	38,6
9. ervaart u minder steun van uw collega's wanneer u het in uw werk wat moeilijk krijgt (n=157)	21,0	79,0
10. ervaart u minder steun van de directies wanneer u het in uw werk wat moeilijk krijgt (n=159)	24,5	75,5

De meest voorkomende situaties zijn het bijwonen van formeel overleg in de verschillende scholen, de confrontatie met verschillende werkvormen in de verschillende scholen, het meewerken aan occasionele gelegenheden, zoals het schoolfeest in de verschillende scholen, het uitvoeren van bijkomende taken in de verschillende scholen en de verplaatsing tussen de verschillende scholen tijdens het werk. De situaties die het meest belastend ervaren worden door de leerkrachten zijn de bijkomende taken, het formeel overleg, de occasionele gelegenheden en het feit dat men minder op de hoogte is van wat er in de verschillende scholen.

Over het aantal scholen waar men werkt, is het overgrote deel van de leerkrachten (70,4%) tevreden. Slechts 9,6% is ontevreden. Dit blijkt uit de tevredenheidsschaal.

Met betrekking tot *de leerlingen* hebben we volgende items bevraagd (zie tabel 10.9).

Tabel 10.9 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor de leerlingen, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. Mijn leerlingen hebben een te laag niveau. (n=930)	11,1	34,3	31,1	19,8	3,8
2. Ik heb te veel probleemleerlingen (leerproblemen, gedragsproblemen, sociale problemen). (n=923)	15,1	28,7	25,4	24,2	6,7
3. Mijn leerlingen zijn geconcentreerd. (n=928)	1,2	18,8	30,9	40,5	8,6
4. Mijn leerlingen zijn fysiek agressief. (n=930)	2,4	10,5	18,2	31,8	37,1
5. Mijn leerlingen zijn verbaal agressief. (n=930)	8,8	26,1	21,3	27,4	16,3
6. Mijn leerlingen waarderen mij. (n=931)	9,3	55,6	29,8	4,5	0,8
7. Mijn leerlingen gehoorzamen mij. (n=932)	12,3	66,0	17,7	3,5	0,4
8. Mijn leerlingen zijn gemotiveerd. (n=931)	3,0	28,5	40,6	22,9	5,0
9. Mijn klas(sen) is (zijn) te heterogeen samengesteld (bv. wat betreft het niveau). (n=928)	8,9	27,9	33,8	24,1	5,2

De mogelijke negatieve punten bij de leerlingen zijn het niveau van de leerlingen, het aantal probleemleerlingen en de concentratie van de leerlingen. Een groot deel van de leerkrachten (45,4%) vindt dat het niveau van zijn leerlingen te laag is. Slechts 25,6% van de leerkrachten is het hiermee oneens. Over probleemleerlingen zijn de meningen meer verdeeld. 43,8% van de leerkrachten vindt dat hij teveel probleemleerlingen in de klas heeft en 30,9% is het hiermee oneens. 49,1% van de leerkrachten is van mening dat zijn leerlingen niet geconcentreerd zijn.

Positieve punten in de relatie van de leerkrachten met de leerlingen zijn het gewaardeerd worden door de leerlingen en het gehoorzaam zijn van de leerlingen.

Het merendeel van de leerkrachten (63,2%) geeft in de tevredenheidsschaal aan eerder tot zeer tevreden te zijn van de leerlingen.

Ook in onze contacten met personen uit het werkveld kwam de relatie van de leerkrachten met de leerlingen meermaals aan bod. Een leerkracht gaf hierover aan: 'Vooral de omgang met beroepsleerlingen, die het meestal moeilijk hebben, maakt de job eerder zwaar. Om te overleven gaan we conflicten uit de weg'.

Een laatste kenmerk binnen arbeidsomstandigheden van het lerarenberoep vormen *de ouders*.

Tabel 10.10 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor de ouders, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. Ouders interesseren zich in het klas- en schoolgebeuren. (n=924)	1,5	30,3	36,7	26,6	4,9
2. Ouders steunen mij bij eventuele problemen op pedagogisch vlak. (n=925)	0,6	18,1	46,3	26,4	8,6
3. Ouders steunen mij op organisatorisch vlak (schoolfeesten, vervoer, ...). (n=916)	0,2	9,7	51,2	23,4	15,5
4. Ouders waarderen mij. (n= 921)	2,5	36,4	53,6	5,6	1,8
5. Ouders hebben te hoge verwachtingen t.a.v. de school. (n=925)	10,5	38,4	41,9	7,6	1,6
6. Ouders bemoeien zich teveel met het klasgebeuren. (n=921)	2,5	9,8	39,5	34,0	14,2
7. Ouders spreken me regelmatig tegen. (n=925)	0,6	4,9	28,3	42,7	23,5
8. Ouders schuiven de opvoeding van hun kinderen te veel af op de school. (n=922)	26,5	45,9	21,1	5,3	1,2
9. Ouders contacteren me te veel voor kleinigheden. (n=924)	0,8	5,7	25,3	37,2	31,0

De problemen in de relatie van de leerkrachten met de ouders situeren zich in het feit dat leerkrachten van mening zijn dat de ouders de opvoeding van hun kinderen teveel afschuiven op de school, dat de ouders te hoge verwachtingen hebben van de school en in de steun die leerkrachten (weinig of niet) ondervinden van de ouders, zowel op organisatorisch vlak als bij problemen op pedagogisch vlak.

Met betrekking tot de ouders stelt ongeveer de helft (51,7%) van de leerkrachten zich neutraal op in de tevredenheidsschaal. 39,4% is tevreden over de ouders en slechts 9,0% is ontevreden.

### 1.3 Arbeidsvoorwaarden

De arbeidsvoorwaarden kunnen opgedeeld worden in primaire, secundaire en tertiaire arbeidsvoorwaarden. De primaire arbeidsvoorwaarden betreffen de verloning van de leerkrachten. Deze verloning is in het onderwijs zeer strikt gereguleerd en biedt dus geen ruimte voor differentiatie. We gaan in dit onderzoek echter niet uitgebreid in op het beloningsbeleid in het onderwijs. Daarvoor verwijzen we u naar het onderzoeksrapport 'Differentiële waardering en verloning van leerkrachten als personeelwetenschappelijk vraagstuk' (Ceuppens et al., 2001). We hebben in dit verband wel bevraagd hoe leerkrachten en directie staan tegenover een *flexibele verloning*. In tabel 10.11 geven we de mening van de leerkrachten en directies weer.

**Tabel 10.11** Antwoordverdeling van de leerkrachten en de directie voor de flexibele verloning van leerkrachten, in %

Bent u er voorstander van om de hoogte van het loon van de leerkrachten binnen bepaalde grenzen flexibel te maken afhankelijk van de prestaties?	Leerkrachten (n=327)	Directie (n=34)
1. Ja, zeker	19,9	23,5
2. Ja, enigszins	37,6	38,2
3. Neen, eerder niet	26,6	26,5
4. Neen, helemaal niet	15,9	11,8

Uit de resultaten, die beschreven worden in bovenstaande tabel, blijkt dat de directies (61,7%) lichtjes positiever staan tegenover een flexibele verloning van de leerkrachten dan de leerkrachten zelf (57,5%). Toch staan ook meer dan 50% van de leerkrachten positief tegenover een flexibele verloning.

Aan de directies hebben we tijdens het persoonlijk gesprek bij het afhaken van de vragenlijsten eveneens gevraagd wat de motivatie is achter hun antwoord. De directies die positief staan tegenover een flexibele verloning van leerkrachten geven aan dat zij effectief een verschil in prestatie ervaren tussen de leerkrachten van de school en dat een flexibele verloning dan ook een eerlijkere manier van verlonen zou zijn. Een aantal directies geven echter aan dat geld niet de beste manier is om prestaties te verlonen in het onderwijs. Dit kan beter gebeuren door het toekennen van BPT-uren en uren voor het vormen van een middenkader, zodat de leerkrachten een beter comfort krijgen om in te werken. Eén directeur gaf eveneens aan dat dit een goed middel zou zijn om de vlakke loopbaan van de leerkrachten te doorbreken.

Hetgeen de directies ervan weerhoudt om positief te staan tegenover een flexibele verloning, is de praktische uitwerking ervan. Eén directeur stelt dat leerkrachten eigenlijk flexibel verloond zouden moeten worden, gezien de grote verschillen in prestatie tussen leerkrachten, maar dat hij er uit praktische overwegingen tegen is, aangezien er geen objectief meetbare criteria zijn om de differentiatie op te baseren. Andere directies geven aan dat ze het niet zien zitten om zelf de beslissing te nemen welke leerkrachten meer verloond worden dan anderen. Dit zou binnen de school kunnen leiden tot conflicten.

Een ander aspect van verloning dat we bevroegd hebben, is de *vergoeding van de onkosten*. In onderstaande tabel geven we de antwoordpercentages weer.

Hieruit blijkt dat leerkrachten slechts beperkt vergoed worden voor de onkosten die ze maken in het kader van hun job. De twee zaken waarvoor veel leerkrachten een onkostenvergoeding krijgen zijn voor fotokopieën en voor het cursusgeld van nascholingen. De zaken die de meeste leerkrachten niet vergoed krijgen, zijn een computer thuis, allerlei bureau-artikelen, een agenda, de aankoop van vakliteratuur, telefoonkosten, postzegels, briefomslagen en werkkledij.



Met betrekking tot de vergoeding van de onkosten gaf een leerkracht aan het einde van de ingevulde vragenlijst volgende opmerking: 'Heeft u ook uw eigen PC moeten gebruiken om deze formulieren te ontwerpen? Als leerkracht koop je namelijk je eigen PC, je eigen inktpatronen, je eigen papier, je eigen programma's en je leert met die programma's in je eigen vrije tijd werken'.

Tabel 10.12 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor de onkostenvergoeding, in %

	Ja, volledig	Ja, gedeeltelijk	Neen	Niet van toepassing
1. Fotokopieën (n=327)	56,0	23,2	18,3	2,4
2. Verplaatsingen (uitgezonderd woon-werkverkeer) (n=331)	23,6	26,0	43,2	7,3
3. Klasinrichting (verfraaiing: planten, posters, ...) (n=325)	9,8	18,5	47,7	24,0
4. Aankoop didactisch of spelmateriaal (handboeken documentatie, ...) (n=321)	23,7	43,0	29,6	3,7
5. Aankoop vakliteratuur (n=321)	9,0	21,2	65,7	4,0
6. Telefoonkosten, postzegels, briefomslagen (n=327)	11,3	16,8	63,3	8,6
7. Bureau-artikelen (schrijfgerief, schriften, papier, diskettes, ...) (n=324)	3,1	6,8	87,3	2,8
8. Agenda (n=332)	25,6	3,3	67,5	3,6
9. Werkkledij (n=319)	14,7	8,2	50,5	26,6
10. Computer (thuis) (n=327)	0,0	0,3	96,6	3,1
11. Cursusgeld voor nascholing (n=331)	50,8	29,6	16,3	3,3
12. Andere onkosten voor nascholing (maaltijd, verplaatsing, ...) (n=326)	14,1	33,4	46,6	5,8

Met betrekking tot de primaire arbeidsvoorwaarden hebben we in de tevredenheidsschaal de aspecten loon, vergoeding van werkonkosten en de compensatie voor taken buiten de lesopdracht opgenomen. De meningen over het loon zijn erg verdeeld. 40,9% van de leerkrachten is tevreden met zijn loon, 27,6% is ontevreden. 31,5% van de leerkrachten stellen zich neutraal op. Over de mate waarin men werkonkosten op de school kan verhalen is ongeveer de helft van de leerkrachten (51,3%) ontevreden. Slechts 22,0% van de leerkrachten is hierover tevreden. Het meest ontevreden is men over de compensatie (via lestijden en/of extra financiële vergoeding) voor taken buiten de lesopdracht. 67,0% van de leerkrachten is hierover ontevreden, slechts 6% tevreden.

De secundaire arbeidsvoorwaarden hebben betrekking op arbeidstijden, werkzekerheid, vakantie en dergelijke. In het kader van werkzekerheid hebben we het *statuut* van de leerkrachten opgenomen. Dit statuut heeft immers een belangrijke invloed op de werkzekerheid in het onderwijs. Van de door ons bevroegde leerkrachten is 68,5% vastbenoemd, 7,8% is gedeeltelijk vastbenoemd

en gedeeltelijk tijdelijk tewerkgesteld in zijn betrekking en 23,7% is tijdelijk aangesteld in zijn betrekking.

Aan de secundaire arbeidsvoorwaarden hebben we in de tevredenheidsschaal uitgebreid aandacht geschonken. De bevraagde items en de resultaten vindt u in onderstaande tabel.

**Tabel 10.13** Tevredenheid met de secundaire arbeidsvoorwaarden, in %

Hoe tevreden bent u met ...	Ze er te- vreden	Eer der tevreden	Neu traal	Eer der ont- vreden	Ze er ont- vreden
1. uw werkzekerheid (n=924)	22,2	42,2	15,0	10,8	9,7
2. uw vakantieregeling (n=923)	40,8	46,9	9,3	2,3	0,7
3. de pensioenregeling (n=908)	3,2	19,1	40,7	21,3	15,7
4. de vrije tijd (buiten de vakanties) waarover u beschikt (n=919)	8,9	35,9	25,6	20,6	9,0
5. het principe van de vaste benoeming (n=919)	23,6	35,8	20,7	12,6	7,3
6. de mogelijkheid tot vaste benoeming (n=913)	23,2	37,3	22,6	11,2	5,7
7. de mate waarin u op vaste uren kunt werken (n=914)	18,3	51,2	24,3	4,4	1,9
8. de omvang van uw betrekking (deel- of voltijds) (n=914)	20,4	49,7	21,4	7,2	1,3
9. uw status/uw maatschappelijk aanzien (n=919)	2,9	27,2	41,0	22,3	6,5
10. de mogelijkheid om (eventueel) deeltijds te werken (n=913)	16,4	41,7	36,0	4,9	0,9

Over het algemeen zijn de leerkrachten redelijk tevreden over de secundaire arbeidsvoorwaarden. Over de pensioenregeling, de vrije tijd gedurende het schooljaar en de status is men echter minder tevreden.

De tertiaire arbeidsvoorwaarden tenslotte houden alle maatregelen in verband met de instroom, doorstroom en uitstroom van werknemers in. In dit kader hebben we de *tevredenheid van de leerkrachten met de loopbaanmogelijkheden* in het onderwijs bevraagd. De bevraagde items en de antwoordverdeling vindt u terug in onderstaande tabel.

**Tabel 10.14** Antwoordverdeling van de leerkrachten voor de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. Voor mij biedt het onderwijs te weinig mogelijkheden tot doorstroming naar een hogere functie. (n=914)	20,8	26,0	34,9	12,7	5,6
2. Voor mij biedt het onderwijs te weinig mogelijkheden tot doorstroming naar een andere functie op hetzelfde niveau. (n=913)	15,8	25,6	40,9	12,7	5,0
3. Het zou een weldaad voor het onderwijs zijn als de loopbaanmogelijkheden van leerkrachten wezenlijk zouden verbeterd worden. (n=908)	33,3	38,3	26,4	1,9	0,1
4. Voor mij zelf is een verbetering van de loopbaanmogelijkheden als leerkracht van ondergeschikt belang. (n=899)	4,3	16,8	34,4	31,5	13,0

De tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs ligt eerder laag. 46,8% van de leerkrachten vindt dat er te weinig verticale loopbaanmogelijkheden zijn en 41,4% dat er te weinig horizontale loopbaanmogelijkheden zijn. Daarnaast is de overgrote meerderheid (71,6%) van de leerkrachten het erover eens dat het een weldaad zou zijn voor het onderwijs, indien de loopbaanmogelijkheden van leerkrachten wezenlijk verbeterd zouden worden. En 44,5% van de leerkrachten heeft zelf behoefte aan een verbetering van zijn loopbaanmogelijkheden.

Naast de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden hebben we ook bevraagd hoeveel uren nascholing de leerkrachten gedurende het vorige schooljaar gevolgd hebben. Het gemiddelde is 20 uren gedurende vorig schooljaar per leerkracht. Er bestaat echter een grote differentiatie tussen leerkrachten (de standaardafwijking op het gemiddelde bedraagt 19 uren). Het minimum is 0 uren en het maximum 99 uren gevolgd nascholing.

Met betrekking tot de tertiaire arbeidsvoorwaarden hebben we in de arbeidstevredenheidsschaal de promotiekansen, de mogelijkheid tot loopbaanonderbreking en de mogelijkheid tot verdere studie of nascholing opgenomen. Met de promotiemogelijkheden in het onderwijs is slechts 7,6% van de leerkrachten tevreden. Over de mogelijkheid tot loopbaanonderbreking en nascholing zijn de meeste leerkrachten wel tevreden (respectievelijk 50,0 en 54,9%).

#### 1.4 Arbeidsverhoudingen

Binnen arbeidsverhoudingen wordt een onderscheid gemaakt tussen individuele en collectieve arbeidsverhoudingen. De individuele arbeidsverhoudingen

betreffen de relatie van de leerkrachten met de collega's en de directie. De collectieve arbeidsverhoudingen houden het collectief overleg door de vakbond en andere formele inspraakorganen in.

De relatie met de collega's hebben we bevraagd door volgende negen items (zie tabel 10.15).

Tabel 10.15 Antwoordverdeling van de leerkrachten voor de relatie tussen de leerkrachten, in %

	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Helemaal oneens
1. Mijn collega's drukken waardering uit voor mijn werk als leerkracht. (n=931)	10,2	44,6	35,7	7,3	2,3
2. Mijn collega's houden rekening met mij. (n=933)	12,8	56,2	24,4	5,0	1,6
3. Mijn collega's zijn over het algemeen vriendelijk. (n=933)	33,8	56,9	7,7	1,4	0,2
4. Ik kan op mijn collega's rekenen wanneer ik het in mijn werk wat moeilijk krijg. (n=934)	22,8	50,1	18,5	7,3	1,3
5. Ik kan mijn collega's om advies vragen als het nodig is. (n=933)	33,1	54,7	8,4	3,1	0,8
6. Ik heb een goede verstandhouding met mijn collega's. (n=932)	37,4	51,7	9,5	0,8	0,5
7. Ik heb voldoende mogelijkheden om te overleggen met mijn collega's. (n=936)	28,1	49,4	13,7	8,2	0,6
8. Mijn collega's steunen mij als ik een conflict met ouders heb. (n=924)	26,3	42,1	27,4	2,6	1,6
9. Mijn collega's steunen mij als ik een conflict met leerlingen heb. (n=924)	29,8	49,6	16,9	2,7	1,1

Over het algemeen beoordeelt de overgrote meerderheid van de leerkrachten de relatie met hun collega's positief. Het meest positief zijn de leerkrachten over het feit dat hun collega's over het algemeen vriendelijk zijn, dat ze een goede verstandhouding hebben met hun collega's en dat ze hun collega's om advies kunnen vragen als het nodig is. Het minst positief zijn ze over de waardering die ze krijgen van hun collega's voor hun werk als leerkracht en over de mogelijkheden om met de collega's te overleggen over moeilijkheden op het werk.

In de arbeidstevredenheidsschaal hebben we eveneens de tevredenheid met de collega's bevraagd. Hieruit blijkt dat 82,9% van de leerkrachten tevreden is met zijn collega's.

In het kader van de verhoudingen tussen leerkrachten hebben we eveneens gepeild naar het voorkomen van vakwerkgroepen en de frequentie van overleg van deze werkgroepen. In het kader van vakwerkgroepen kan er immers gesproken worden van effectief overleg en samenwerking tussen leerkrachten.

Van de leerkrachten die collega's op school hebben die hetzelfde vak geven als hen, geeft 91,3% aan dat er een vakwerkgroep bestaat. De vakgroepwerking komt

dus bijna overal voor. De frequentie van overleg is echter zeer uiteenlopend. De meeste leerkrachten (64,9%) geven aan dat er enkele keren per jaar formeel vergaderd wordt met de vakwerkgroep. Bij 17,1% van de leerkrachten wordt er maandelijks en bij 14,7% van de leerkrachten wekelijks vergaderd. Het informeel overleg tussen vakleerkrachten komt veel frequenter voor. Bijna de helft van de leerkrachten zegt meerdere keren per week informeel te overleggen met de andere vakleerkrachten. Ongeveer één vierde van de leerkrachten heeft één keer per week een informeel overleg met de andere vakleerkrachten.

Naast de onderlinge verhoudingen tussen de leerkrachten hebben we ook de *relatie van de leerkrachten met de directie* bevestigd. Deze vraag bevat dezelfde items als de schaal over de relatie tussen de leerkrachten en wordt aangevuld met items over het functioneren van de directie zelf (zie tabel 10.16).

**Tabel 10.16** Antwoordverdeling van de leerkrachten voor de relatie van de leerkrachten met de directie, in %

	Hele- maal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder oneens	Hele- maal oneens
1. De directie drukt waardering uit voor mijn werk als leerkracht. (n=928)	18,9	39,8	25,5	11,5	4,3
2. De directie is over het algemeen vriendelijk. (n=930)	31,9	48,5	13,9	4,6	1,1
3. Ik kan op de directie rekenen wanneer ik het in mijn werk wat moeilijk krijg. (n=926)	21,2	40,5	28,3	7,8	2,3
4. Ik kan de directie om advies vragen als het nodig is. (n=927)	26,4	47,7	18,9	4,7	2,3
5. Ik heb een goede verstandhouding met de directie. (n=928)	29,5	43,8	22,2	2,9	1,6
6. Ik heb voldoende mogelijkheden om te overleggen met de directie. (n=930)	20,8	42,4	23,7	10,5	2,7
7. De directie steunt mij wanneer ik een conflict met ouders heb. (n=915)	24,3	37,4	32,8	3,4	2,2
8. De directie steunt mij wanneer ik een conflict met leerlingen heb. (n=922)	25,6	41,0	26,4	4,8	2,3
9. De directie houdt rekening met de mening van haar leerkrachten bij het nemen van beslissingen. (n=927)	10,9	33,4	34,4	15,3	5,9
10. De directie motiveert haar leerkrachten. (n=924)	12,7	34,6	36,1	12,7	3,9
11. De directie geeft voldoende ruimte aan leerkrachten om eigen initiatieven te ontwikkelen. (n=926)	22,0	48,4	23,8	4,9	1,0
12. De directie laat ruimte om problemen aan te kaarten. (n= 922)	16,7	45,1	29,1	7,4	1,7
13. De directie neemt de tijd om te luisteren naar problemen van leerkrachten. (n= 921)	20,7	42,2	25,7	8,8	2,5
14. De directie zoekt naar structurele oplossingen voor steeds terugkerende problemen. (n= 918)	16,2	42,5	27,3	10,9	3,1
15. De directie voert de gemaakte afspraken ook uit. (n= 924)	15,3	43,5	28,7	10,1	2,5
16. De directie zegt alleen iets wanneer er een probleem is. (n= 914)	3,5	19,9	36,3	31,6	8,6
17. Ik krijg voldoende informatie van de directie over het reilen en zeilen binnen de school. (n= 925)	15,8	41,1	25,4	13,5	4,2
18. De informatie van de directie over het reilen en zeilen binnen de school komt steeds op tijd. (n= 921)	11,1	33,0	32,7	18,3	4,9

Wanneer we de antwoorden op de items die zowel over de relatie tussen de leerkrachten als over de relatie van de leerkracht met de directie bevraagd werden, vergelijken, zien we dat de onderlinge relatie tussen de leerkrachten positiever

gescoord wordt dan de relatie van de leerkrachten met de directie. Een uitzondering hierop vormt de waardering die leerkrachten krijgen voor hun werk als leerkracht. Leerkrachten voelen zich meer gewaardeerd door de directie als door hun collega's. Toch zijn ook de meerderheid van de leerkrachten positief over de relatie met de directie.

Een negatief punt van het functioneren van de directie is de informatiedoorstroming van de directie naar de leerkrachten. Meer dan één op vijf leerkrachten vindt dat de directie enkel iets zegt wanneer er een probleem is en dat de informatie over het reilen en zeilen op de school niet tijdig komt. Bovendien geeft ook 21,2% van de leerkrachten aan dat de directie weinig rekening houdt met de mening van de leerkrachten bij het nemen van beslissingen.

Uit de arbeidstevredenheidsschaal blijkt dat 66,2% van de leerkrachten tevreden is over de directie. 12,5% van de leerkrachten is ontevreden over de directie.

Tot slot rest er ons de collectieve arbeidsverhoudingen. Hiertoe hebben we het passief en actief lidmaatschap bij een vakbond bevestigd en de tevredenheid met het vakbondsoverleg en met de andere, wettelijke formele inspraakorganen. Ongeveer de helft van de leerkrachten is lid van een vakbond. Van deze leerkrachten is 7,6% een vakbondsvertegenwoordiger. Onafhankelijk van het feit of men lid is van een vakbond of niet, hebben we de leerkrachten gevraagd hoe tevreden ze zijn met het vakbondsoptreden. Het merendeel (38,7%) reageert hierop neutraal. 31,9% is tevreden over het vakbondsoptreden en 20,6% ontevreden. 8,7% van de leerkrachten geeft aan dat er geen vakbondswerking is in de school.

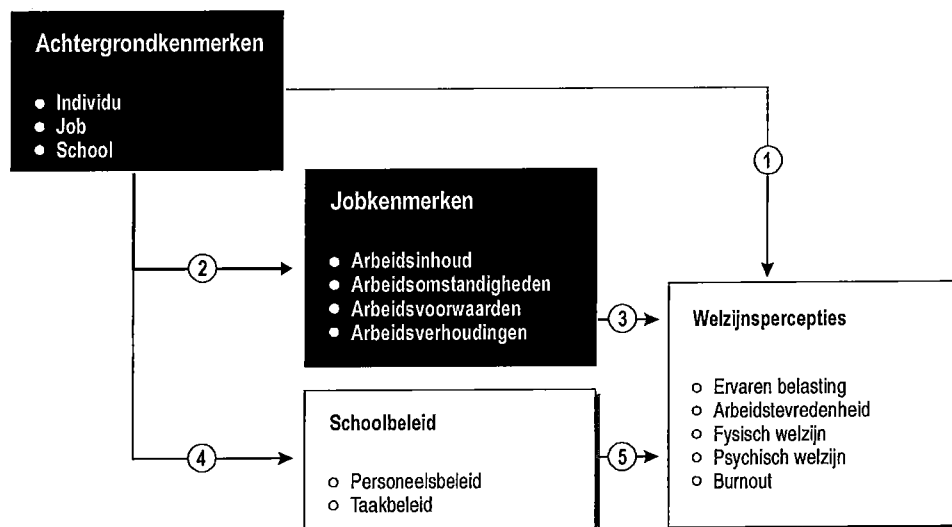
Met betrekking tot de wettelijke, formele inspraakorganen valt op dat 16,3% van de leerkrachten deze organen niet kent. Verder is ongeveer de helft van de leerkrachten niet tevreden, maar ook niet ontevreden over deze inspraakorganen. Eén vierde van de leerkrachten is er wel tevreden over, slechts 11,1% is niet tevreden.

In dit eerste punt hebben we het lerarenberoep in zijn verschillende aspecten uitgebreid besproken. Vervolgens bekijken we deze aspecten naar de achtergrondkenmerken. Dit gebeurt op dezelfde wijze als we voor de welzijnspercepties hebben gedaan.

## 2. Het lerarenberoep naar de achtergrondkenmerken

In dit deel bekijken we het lerarenberoep naar de achtergrondkenmerken. Dit heeft tot doel te onderzoeken of verschillen tussen personen en scholen de configuratie van het lerarenberoep kunnen verklaren. Heeft bijvoorbeeld de aanstellingsomvang (voltijds/deeltijds) van leerkrachten een invloed op aspecten van het lerarenberoep, zoals de tijdsdruk, de verhouding met collega's en dergelijke?

We bevinden ons op dit moment in stap 2 van het analysekader (zie figuur 10.2).



Figuur 10.2 Analyse kader: het lerarenberoep naar achtergrondkenmerken

Om de analyses overzichtelijk te houden hebben we schalen geconstrueerd rond concepten met de bedoeling het aantal variabelen te reduceren. Voor een overzicht van de schaalconstructie en de schalen, zie bijlage 11.

Voor de arbeidsinhoud nemen we alle hiervoor besproken aspecten (autonomie, tijdsdruk, concentratie, afwisseling en wens tot taakverrijking) als schalen op in de analyses.

Wat de arbeidsomstandigheden betreft nemen we een schaal op voor materiële omstandigheden, leerlingen en ouders. Het werken in verschillende scholen wordt niet mee opgenomen in de verklarende analyses, omdat er te weinig leerkrachten (12,2%) zijn die op verschillende scholen lesgeven. Het lage aantal respondenten zou de analyses te sterk beïnvloeden. Om toch enigszins de invloed van het werken op meerdere scholen mee te nemen, werd het aantal scholen waar de leerkracht werkzaam is als variabele opgenomen bij de achtergrondkenmerken.

De arbeidsvoorwaarden worden in de analyses geoperationaliseerd door de schaal (on)tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden, door het statuut en het aantal uren nascholing dat leerkrachten gedurende het vorig schooljaar hebben gevolgd. De schaal omtrent de vergoeding van de onkosten nemen we in de analyses niet mee op, omdat er een te laag antwoordpercentage op is. Oorzaak hiervan is een drukfout bij de verwijzingen in de vragenlijst met als gevolg dat veel leerkrachten deze vraag onterecht hebben overgeslagen tijdens het invullen van de vragenlijst.



Voor de arbeidsverhoudingen concentreren we ons in de analyses op de individuele arbeidsverhoudingen. Hierbij nemen we de schalen met betrekking tot de collega's en de directie op. Daarnaast wordt ook de frequentie van formeel overleg in de vakwerkgroep als indicator van de individuele verhoudingen tussen de leerkrachten opgenomen.

Als achtergrondkenmerken nemen we dezelfde variabelen op als bij voorgaande analyses van de welzijnspercepties naar de achtergrondkenmerken. Een uitgebreide beschrijving van de achtergrondvariabelen vindt u in bijlage 12. In de analyses worden de volgende achtergrondvariabelen opgenomen:

- 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;
- privé-gebeurtenis: ja, neen;
- aanstellingsomvang: voltijds, deeltijds;
- aantal scholen: werkzaam in meer dan één school, werkzaam in één school;
- klastitularis: ja, neen;
- leerlingenbegeleider: ja, neen;
- bestuurlijke functie: ja, neen;
- klasgrootte: gemiddeld aantal leerlingen;
- aantal klassen: aantal klassen waaraan de leerkracht lesgeeft;
- tussenuren: aantal tussenuren;
- paralleluren: aantal paralleluren;
- onderwijsvorm: ASO, TSO, BSO, 1e graad;
- graad: 2e graad, 3e graad, 4e graad, 1e graad;
- vak: algemeen, praktisch, technisch;
- net: GO, VGO, OGO;
- BuSO-school: ja, neen;
- schoolgrootte: kleine school (aantal leerkrachten <50), grote school (aantal leerkrachten >100), middelgrote school (aantal leerkrachten tussen 51 en 100);
- vestigingsplaatsen: meer dan één vestigingsplaats, één vestigingsplaats;
- anderstalige nieuwkomers: aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie;
- allochtonen: aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie;
- jongens: aandeel jongens in de leerlingenpopulatie.

Hieronder bespreken we eerst de resultaten van de regressieanalyse per jobkenmerk. Daarna geven we een samenvatting van de resultaten weer.

## 2.1 Autonomie naar achtergrondkenmerken

We vinden een samenhang van autonomie met het soort vak, de onderwijsvorm en de gemiddelde klasgrootte. Deze variabelen verklaren 5,6% van de variantie van de autonomieschaal.

Tabel 10.17 Resultaten regressieanalyse autonomie naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Autonomie	Vak (ref: technisch)	
	Algemeen	0,213***
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
	BSO	0,153***
	ASO	0,089*
	Klasgrootte	-0,124**
	n=598	R <sup>2</sup> =0,056

Leerkrachten die algemene vakken geven percipiëren een grotere autonomie dan leerkrachten technische vakken en praktijkvakken. In het ASO en BSO vinden de leerkrachten eveneens dat ze meer autonomie hebben dan in het TSO en de eerste graad. De gepercipieerde autonomie hangt eveneens samen met de gemiddelde klasgrootte. Hoe groter de klassen, hoe minder autonomie leerkrachten ervaren in hun job.

Tabel 10.18 Bivariate resultaten autonomie naar achtergrondkenmerken

	Autonomie (10-puntenschaal)	Significantie
Vak		*
Algemeen	6,21	
Technisch	5,57	
Praktisch	5,69	
Onderwijsvorm		***
1e graad	5,86	
ASO	6,38	
TSO	5,74	
BSO	6,22	
Klasgrootte		*
Kleinste klassen	6,27	
Kleine klassen	5,77	
Middelgrote klassen	6,00	
Grote klassen	6,26	
Grootste klassen	5,93	

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

## 2.2 Tijdsdruk naar achtergrondkenmerken

Voor tijdsdruk vinden we een samenhang met de gemiddelde klasgrootte, de aanstellingsomvang en het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie. Deze achtergrondvariabelen verklaren samen bijna 5% van de variantie van de tijdsdruk die leerkrachten ervaren.

Tabel 10.19 Resultaten regressieanalyse tijdsdruk naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Tijdsdruk	Klasgrootte	0,146***
	Aanstellingsomvang (ref: deeltijds)	0,151***
	Jongens	-0,081*
	n=683	$R^2=0,047$

Naarmate de leerkracht aan gemiddeld grotere klassen lesgeeft, stijgt de tijdsdruk die hij ervaart. Voltijdse leerkrachten ervaren eveneens een grotere tijdsdruk dan deeltijdse leerkrachten. Naarmate het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie stijgt, daalt de ervaren tijdsdruk.

Tabel 10.20 Bivariate resultaten tijdsdruk naar achtergrondkenmerken

	Tijdsdruk (10-puntenschaal)	Significantie
Klasgrootte		***
Kleinste klassen	6,08	
Kleine klassen	6,45	
Middelgrote klassen	6,49	
Grote klassen	6,82	
Grootste klassen	6,91	
Aanstellingsomvang		**
Volijds	6,65	
Deeltijds	6,21	
Jongens		*
0-33%	6,75	
34-50%	6,65	
51-100%	6,31	

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

### 2.3 Concentratie naar achtergrondkenmerken

Het uitoefenen van een bestuurlijke functie en de gemiddelde klasgrootte vertonen een samenhang met de schaal concentratie. Ze verklaren 1,6% van de variantie van de concentratieschaal.

Tabel 10.21 Resultaten regressieanalyse concentratie naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Concentratie	Bestuurlijke functie (ref: neen)	0,097***
	Klasgrootte	0,076*
	n=767	$R^2=0,016$

Leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen in de school vinden meer dat ze geconcentreerd moeten zijn tijdens hun job dan andere leerkrachten. De nood aan concentratie stijgt ook met de gemiddelde klasgrootte. Leerkrachten die in grote klassen lesgeven moeten zich meer concentreren dan leerkrachten die aan kleineren groepen lesgeven.

**Tabel 10.22** Bivariate resultaten concentratie naar achtergrondkenmerken

	Concentratie (10-puntenschaal)	Significantie
Bestuurlijke functie		**
Ja	8,46	
Neen	7,65	
Klasgrootte		*
Kleinste klassen	7,37	
Kleine klassen	7,94	
Middelgrote klassen	7,65	
Grote klassen	7,77	
Grootste klassen	7,78	

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

#### 2.4 Afwisseling naar achtergrondkenmerken

De onderwijsvorm waar leerkrachten werken, het vak dat ze geven en de aanstellingsomvang hebben een invloed op de afwisseling die leerkrachten ervaren in hun job. De proportie verklaarde variantie bedraagt 6,1%.

**Tabel 10.23** Resultaten regressieanalyse afwisseling naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Afwisseling	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
	BSO	0,140**
	Vak (ref: technisch)	
	Algemeen	-0,117*
	Aanstellingsomvang (ref: deeltijds)	0,112*
	n=441	R <sup>2</sup> =0,061

Leerkrachten in het BSO geven aan meer met afwisseling geconfronteerd te worden in hun job dan leerkrachten uit de andere onderwijsvormen. Leerkrachten die algemene vakken geven, ervaren minder afwisseling in hun werk en voltijds werkende leerkrachten ondervinden meer afwisseling in hun job.

**Tabel 10.24** Bivariate resultaten afwisseling naar achtergrondkenmerken

	Afwisseling (10-puntenschaal)	Significantie
Onderwijsvorm		***
1e graad	8,26	
ASO	8,01	
TSO	8,28	
BSO	8,74	
Vak		***
Algemeen	8,17	
Technisch	8,57	
Praktisch	8,73	
Aanstellingsomvang		**
Voltijds	8,43	
Deeltijds	8,12	

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

## 2.5 Wens tot taakverrijking naar achtergrondkenmerken

De wens tot taakverrijking wordt voor 5,6% verklaard door de anciënniteit van de leerkracht en door de grootte van de school waar hij lesgeeft.

**Tabel 10.25** Resultaten regressieanalyse wens tot taakverrijking naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Wens tot taakverrijking	Anciënniteit	0,199***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Grote school n=713	-0,121*** R <sup>2</sup> =0,056

Des te langer leerkrachten in het onderwijs staan, des te groter wordt de wens tot taakverrijking. In grote scholen is de wens tot taakverrijking onder de leerkrachten lager dan in kleine scholen.

Tabel 10.26 Bivariate resultaten wens tot taakverrijking naar achtergrondkenmerken

	Wens tot taakverrijking (10-puntenschaal)	Significantie
Anciënniteit		***
0-10jaar	4,34	
11-20 jaar	4,76	
Meer dan 20 jaar	5,44	
Schoolgrootte		**
Kleine school	5,08	
Middelgrote school	4,93	
Grote school	4,44	

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

## 2.6 Materiële omstandigheden

Het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie, het onderwijsnet, de onderwijsgraad en de onderwijsvorm vertonen een samenhang met de schaal omtrent de materiële omstandigheden. Deze variabelen verklaren 14,1% van de variantie in de mening over de materiële omstandigheden.

De schaal over de materiële omstandigheden is zo opgebouwd dat een hoge score wijst op een negatieve beoordeling van de materiële omstandigheden.

Tabel 10.27 Resultaten regressieanalyse materiële omstandigheden naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Materiële omstandigheden	Jongens	0,259***
	Net (ref: OGO)	
	GO	0,298***
	VGO	0,189*
	Graad (ref: 1e graad)	
	4e graad	-0,131*
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
ASO	-0,112*	
	n=399	$R^2=0,141$

In scholen met een groot aandeel jongens in de leerlingenpopulatie worden de materiële omstandigheden slechter beoordeeld door de leerkrachten. Hetzelfde geldt voor scholen in het vrij gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs. Leerkrachten die lesgeven in de vierde graad beoordelen de kwaliteit van het materiaal positiever dan leerkrachten in andere graden. Ook

de leerkrachten in het ASO beoordelen de materiële omstandigheden positiever dan de leerkrachten in de andere onderwijsvormen.

**Tabel 10.28** Bivariate resultaten materiële omstandigheden naar achtergrondkenmerken

	Materiële omstandigheden (10-puntenschaal)	Significantie
Jongens		***
0-33%	4,02	
34-50%	3,66	
51-100%	4,72	
Net		*
VGO	3,99	
GO	4,37	
OGO	3,94	
Graad		**
1e graad	3,78	
2e graad	4,12	
3e graad	4,21	
4e graad	3,15	
Onderwijsvorm		***
1° graad	3,78	
ASO	3,56	
TSO	4,27	
BSO	4,40	

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

## 2.7 De leerlingen naar achtergrondkenmerken

De leerlingenschaal vertoont een samenhang met het aandeel jongens in de leerlingenschaal, het onderwijsnet, de onderwijsvorm, het aantal klassen, het aandeel allochtonen in de leerlingenschaal, de schoolgrootte, de onderwijssoort, het aantal tussenuren, het aandeel anderstalige nieuwkomers en het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie. Al deze variabelen samen verklaren 28,7% van de variantie in de leerlingenschaal. Dit is behoorlijk wat.



Tabel 10.29 Resultaten regressieanalyse leerlingen naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Leerlingen	Jongens	-0,234***
	Net (ref: OGO)	
	GO	-0,268***
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
	BSO	-0,192***
	ASO	0,094*
	Aantal klassen	-0,169***
	Allochtonen	-0,182***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Kleine school	0,204***
	BuSO-school (ref: neen)	-0,108**
	Tussenuren	-0,098*
	Anderstalige nieuwkomers	0,099*
	Bestuurlijke functie (ref: neen)	0,081*
	n=493	R <sup>2</sup> =0,287

In scholen met een groot aandeel jongens in de leerlingenpopulatie beoordelen de leerkrachten de leerlingen minder positief. Hetzelfde geldt voor de scholen uit het gemeenschapsonderwijs. Leerkrachten die lesgeven in het BSO beoordelen hun leerlingen negatiever dan de leerkrachten in het TSO. En leerkrachten in het ASO positiever dan leerkrachten in het TSO. Naarmate een leerkracht aan meer klassen lesgeeft, beoordeelt hij zijn leerlingen negatiever.

Het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie beïnvloedt de leerlingenschaal eveneens negatief. Leerkrachten beoordelen hun leerlingen negatiever naarmate er het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie groter is. De schoolgrootte heeft dan weer een positieve invloed. In grote scholen beoordelen de leerkrachten de leerlingen positiever. Ook in het gewoon onderwijs beoordelen de leerkrachten hun leerlingen positiever. Naarmate leerkrachten meer tussenuren hebben, beoordelen zij de leerlingen negatiever. Leerkrachten uit scholen met anderstalige nieuwkomers beoordelen hun leerlingen negatiever. En leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen, zijn positiever over de leerlingen.

Tabel 10.30 Bivariate resultaten leerlingen naar achtergrondkenmerken

	Leerlingen (10-puntenschaal)	Significantie
Jongens		***
0-33%	6,04	
34-50%	5,52	
51-100%	5,07	
Net		**
VGO	5,62	
GO	5,18	
OGO	5,31	
Onderwijsvorm		***
1e graad	5,71	
ASO	6,47	
TSO	5,32	
BSO	4,80	
Aantal klassen		*
1-3 klassen	5,49	
4-6 klassen	5,59	
7-14 klassen	5,29	
Allochtonen		***
Weinig	6,01	
Gemiddeld	5,55	
Veel	4,93	
Schoolgrootte		**
Kleine scholen	5,39	
Middelgrote scholen	5,42	
Grote scholen	5,80	
BuSO-school		***
Ja	4,49	
Neen	5,65	
Tussenuren		***
0-1 uur	5,35	
2-3 uren	5,69	
4-18 uren	5,25	
Anderstalige nieuwkomers		***
Geen	5,59	
Wel	4,47	
Bestuurlijke functie		***
Ja	6,26	
Neen	5,42	

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

## 2.8 De ouders naar achtergrondkenmerken

De beoordeling van de ouders door de leerkrachten vertoont een samenhang met de onderwijsvorm, het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie, de aanstellingsomvang, het onderwijsnet, een stresserende privé-gebeurtenis en het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen bijna 15% van de variantie van de oudersschaal.

Tabel 10.31 Resultaten regressieanalyse ouders naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Ouders	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
	BSO	-0,174***
	TSO	-0,154***
	Bestuurlijke functie (ref: neen)	0,121**
	Aanstellingsomvang (ref: deeltijds)	-0,086*
	Net (ref: OGO)	
	GO	-0,209***
	Privégebeurtenis (ref: neen)	-0,088*
	Jongens	-0,086*
	n=583	R <sup>2</sup> =0,147

Leerkrachten die in het BSO en TSO lesgeven beoordelen de ouders negatiever dan de leerkrachten uit het ASO en de eerste graad. Leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen in de school beoordelen de ouders positiever. Hetzelfde geldt voor deeltijds werkende leerkrachten. Zij beoordelen de relatie met de ouders positiever. Leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs beoordelen de relatie met de ouders negatiever. Ook leerkrachten die een stresserende situatie in hun privé-leven doormaken, beoordelen de ouders negatiever. En tot slot in scholen met een groot aandeel jongens in de leerlingenpopulatie beoordelen de leerkrachten de ouders negatiever.

Tabel 10.32 Bivariate resultaten ouders naar achtergrondkenmerken

	Ouders (10-puntenschaal)	Significantie
Onderwijsvorm		***
1e graad	5,42	
ASO	5,61	
TSO	4,99	
BSO	4,71	
Bestuurlijke functie		***
Ja	5,85	
Neen	5,12	
Aanstellingsomvang		***
Voltijds	5,07	
Deeltijds	5,46	
Net		***
VGO	5,31	
GO	4,84	
OGO	5,08	
Privé-gebeurtenis		*
Ja	4,98	
Neen	5,22	
Jongens		***
0-33%	5,41	
34-50%	5,32	
51-100%	4,88	

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

## 2.9 De collega's naar achtergrondkenmerken

Wat de collega's betreft vinden we enkel een samenhang met het onderwijsnet. Dit verklaart 2,1% van de variantie van de schaal collega's.

Tabel 10.33 Resultaten regressieanalyse collega's naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Collega's	Net (ref: OGO) VGO n=539	0,144*** R <sup>2</sup> =0,021

Leerkrachten in het vrij gesubsidieerd onderwijsnet beoordelen de relatie met de collega's positiever dan de leerkrachten uit de andere netten.

**Tabel 10.34** Bivariate resultaten collega's naar achtergrondkenmerken

	Collega's (10-puntenschaal)	Significantie
Net		*
VGO	7,50	
GO	7,17	
OGO	7,26	

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

## 2.10 Directie naar achtergrondkenmerken

Voor de relatie met de directie vinden we een samenhang met de onderwijssoort, het aantal tussenuren, het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie en het aantal scholen. Deze variabelen samen verklaren 8,4% van de variantie van de directieschaal.

**Tabel 10.35** Resultaten regressieanalyse directie naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Directie	BuSO-school (ref: neen)	-0,200***
	Tussenuren	-0,136***
	Bestuurlijke functie (ref: neen)	0,124**
	Aantal scholen (ref: één school)	0,088*
	n=515	$R^2=0,084$

Leerkrachten in het gewoon onderwijs beoordelen de directie positiever dan de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. Naarmate leerkrachten meer tussenuren hebben, beoordelen ze de directie negatiever. Leerkrachten met een bestuurlijke functie in de school beoordelen de directie positiever, evenals leerkrachten die in meer dan één school lesgeven.

Tabel 10.36 Bivariate resultaten directie naar achtergrondkenmerken

	Directie (10-puntenschaal)	Significantie
BuSO-school		***
Ja	5,78	
Neen	6,83	
Tussenuren		**
0-1 uur	7,01	
2-3 uren	6,70	
4-18 uren	6,42	
Bestuurlijke functie		**
Ja	7,44	
Neen	6,65	
Aantal scholen		*
Eén school	6,61	
Meer dan één school	7,08	

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

### 2.11 Formeel overleg in de vakwerkgroep naar achtergrondkenmerken

Voor de vakwerkgroepen nemen we enkel de vraag naar de frequentie van formeel overleg in de analyses op. Voor deze variabele vinden we een samenhang met schoolgrootte, onderwijsvorm, net en aantal klassen. Deze variabelen verklaren 8,2% van de variantie van de frequentie van het formeel overleg.

De antwoorden op deze vraag zijn zo gecodeerd dat een hoge score wijst op weinig frequent overleg.

Tabel 10.37 Resultaten regressieanalyse vakwerkgroep naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Vakwerkgroep	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Kleine school	-0,296***
	Onderwijsvorm (ref: 1e graad)	
	BSO	-0,155***
	Net (ref: OGO)	
	VGO	-0,155**
	Aantal klassen	0,098*
	n=529	R <sup>2</sup> =0,082

Leerkrachten in middelgrote scholen en in scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs voeren meer formeel overleg in de vakwerkgroepen. Ook de leerkrachten die in het BSO lesgeven voeren meer formeel overleg in de

vakwerkgroep. Leerkrachten die aan veel klassen lesgeven, voeren minder formeel overleg in vakwerkgroepen.

**Tabel 10.38** Bivariate resultaten vakwerkgroep naar achtergrondkenmerken

	Vakwerkgroep (6-puntenschaal)	Significantie
Schoolgrootte		***
Kleine school	3,25	
Middelgrote school	3,67	
Grote school	3,59	
Onderwijsvorm		***
1e graad	3,59	
ASO	3,68	
TSO	3,66	
BSO	3,34	
Net		***
VGO	3,56	
GO	3,50	
OGO	3,62	
Aantal klassen		*
1-3 klassen	3,35	
4-6 klassen	3,53	
7-14 klassen	3,68	

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

## 2.12 (On)tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden naar achtergrondkenmerken

Wat de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden betreft vinden we een samenhang met het geslacht, de anciënniteit, de schoolgrootte en de aanstellingsomvang. Deze variabelen verklaren samen 5,7% van de variantie van de tevredenheid.

De schaal is zo opgebouwd dat een hoge score wijst op een hoge mate van ontevredenheid met de loopbaanmogelijkheden.

**Tabel 10.39** Resultaten regressieanalyse ontevredenheid met loopbaanmogelijkheden naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Ontevredenheid met loopbaanmogelijkheden	Geslacht (ref: vrouw)	0,137***
	Anciënniteit	0,113**
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Grote school	-0,097**
	Aanstellingsomvang (ref: deeltijds)	0,076*
	n=720	R <sup>2</sup> =0,057

Mannen zijn meer ontevreden met de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs. Naarmate de anciënniteit stijgt, is men meer ontevreden. In grote scholen zijn de leerkrachten meer tevreden over de loopbaanmogelijkheden. Voltijds werkende leerkrachten zijn minder tevreden over de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs.

**Tabel 10.40** Bivariate resultaten ontevredenheid met loopbaanmogelijkheden naar achtergrondkenmerken

	Ontevredenheid met loopbaanmogelijkheden (10-puntenschaal)	Significantie
Geslacht		***
Man	6,79	
Vrouw	6,04	
Anciënniteit		**
0-10 jaar	6,01	
11-20 jaar	6,36	
Meer dan 20 jaar	6,54	
Schoolgrootte		***
Kleine school	6,43	
Middelgrote school	6,43	
Grote school	5,85	
Aanstellingsomvang		**
Voltijds	6,43	
Deeltijds	5,96	

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



### 2.13 Het aantal uren gevolgde nascholing naar achtergrondkenmerken

Het aantal uren dat leerkrachten gedurende het voorgaande schooljaar nascholing gevolgd hebben, vertoont een samenhang met de onderwijssoort en met het soort vak. Deze variabelen verklaren 4,7% van de variantie in het aantal uren gevolgde nascholing.

**Tabel 10.41** Resultaten regressieanalyse aantal uren gevolgde nascholing naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Het aantal uren gevolgde nascholing	BuSO-school (ref: neen)	0,165***
	Vak (ref: technisch) Algemeen n=469	-0,128** R <sup>2</sup> =0,047

De leerkrachten in het buitengewoon onderwijs hebben gemiddeld meer nascholing gevolgd dan de leerkrachten in het gewoon onderwijs gedurende het voorgaande schooljaar. Leerkrachten die algemene vakken geven hebben minder nascholing gevolgd dan leerkrachten die technische of praktische vakken geven.

**Tabel 10.42** Bivariate resultaten aantal uren gevolgde nascholing naar achtergrondkenmerken

	Aantal uren gevolgde nascholing	Significantie
BuSO-school		*
Ja	27,64	
Neen	19,69	
Vak		**
Algemeen	18,38	
Technisch	22,88	
Praktisch	24,63	

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

### 2.14 Statuut naar achtergrondkenmerken

Het statuut van leerkrachten hangt samen met de anciënniteit, het aantal thuiswonende kinderen, de gezinssituatie, het aandeel allochtonen en het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen 48,2% van de variantie tussen leerkrachten naar statuut.

De variabele statuut bestaat uit drie antwoordcategorieën (vastbenoemd, gedeeltelijk vastbenoemd en gedeeltelijk tijdelijk en tijdelijk). Een lage score wijst op een groot aandeel vastbenoemden, een hoge score op een groot aandeel tijdelijke leerkrachten.

Tabel 10.43 Resultaten regressieanalyse statuut naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Statuut	Anciënniteit	-0,616***
	Kinderen (ref: geen)	0,136***
	Allochtonen	0,077**
	Gezinssituatie (ref: alleenstaand)	0,079*
	Jongens	0,060*
	n=642	R <sup>2</sup> =0,482

De anciënniteit van leerkrachten blijkt een doorslaggevende factor te zijn in het statuut. Naarmate de anciënniteit stijgt, zijn er meer leerkrachten vastbenoemd. Leerkrachten met thuiswonende kinderen hebben meer een tijdelijke aanstelling. In scholen met een laag aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie zijn meer leerkrachten vastbenoemd. Leerkrachten die inwonen bij familie of vrienden zijn meer tijdelijk aangesteld. En tot slot zijn in scholen met een groter aandeel jongens meer leerkrachten tijdelijk aangesteld.

Tabel 10.44 Bivariate resultaten statuut naar achtergrondkenmerken

	Statuut (3-puntenschaal)	Significantie
Anciënniteit		***
0-10 jaar	2,42	
11-20 jaar	1,32	
Meer dan 20 jaar	1,04	
Kinderen		***
Ja	1,36	
Neen	1,92	
Allochtonen		**
Weinig	1,42	
Gemiddeld	1,62	
Veel	1,61	
Gezinssituatie		***
Gehuwd	1,46	
Alleenstaand	1,50	
Inwonend	2,58	
Jongens		***
0-33%	1,43	
34-50%	1,58	
51-100%	1,68	

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

## 2.15 Samenvatting van de resultaten

In dit punt vatten we de resultaten van de regressieanalyses van de aspecten van het lerarenberoep naar de achtergrondkenmerken samen.

De *arbeidsinhoud* hangt samen met verschillende, individuele achtergrondkenmerken van de job: klasgrootte, vak, onderwijsvorm, aanstellingsomvang, anciënniteit en schoolgrootte. Naarmate leerkrachten aan grotere klasgroepen lesgeven, percipiëren ze minder autonomie in hun job, ervaren ze een grotere tijdsdruk en vinden ze dat ze meer concentratie aan de dag moeten leggen tijdens de uitvoering van hun job. Leerkrachten die algemene vakken geven percipiëren een grotere autonomie, maar minder afwisseling in hun job. Ook de onderwijsvorm waar leerkrachten lesgeven heeft een invloed op deze twee aspecten van arbeidsinhoud. In het ASO en BSO wordt meer autonomie gepercipieerd dan in de 1e graad en het TSO. In het BSO ervaren de leerkrachten tevens meer afwisseling in hun job.

Verder vinden we dat voltijds werkende leerkrachten een hogere tijdsdruk en meer afwisseling in hun werk ervaren.

Wat de wens tot taakverrijking betreft vinden we dat deze groter wordt naarmate men langer in het onderwijs staat. Daarnaast blijkt de wens tot taakverrijking groter te zijn bij leerkrachten in kleine scholen.

De hierboven genoemde achtergrondkenmerken verklaren ongeveer 5% van de variantie in arbeidsinhoud tussen leerkrachten.

Voor de *arbeidsomstandigheden* vinden we slechts vier variabelen (onderwijsvorm, bestuurlijke functie, net en aandeel jongens in de leerlingenpopulatie) die een samenhang vertonen met meer dan één aspect van de arbeidsomstandigheden. Wat onderwijsvorm betreft vinden we dat de leerkrachten in het ASO hun materiële werkomstandigheden als beter percipiëren dan de leerkrachten in de andere onderwijsvormen. Ook over de leerlingen en de ouders spreken zij zich positiever uit. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten in de eerste graad met betrekking tot de ouders. De leerkrachten in het BSO laten zich negatiever uit over hun leerlingen dan de leerkrachten in de andere onderwijsvormen. Leerkrachten met een bestuurlijke functie in de school hebben een betere relatie met de leerlingen en de ouders.

Op schoolniveau vinden we dat de leerkrachten van scholen van het vrij onderwijs en het gemeenschapsonderwijs de werkomstandigheden als slechter percipiëren. In het gemeenschapsonderwijs zijn de leerkrachten eveneens negatiever over de leerlingen en de ouders. Een groot aandeel jongens in de leerlingenpopulatie zou samenhangen met slechtere materiële omstandigheden en een negatievere perceptie van de leerlingen en de ouders. Bij bivariate controle van het verband tussen het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie en de onderwijsvorm is echter gebleken dat deze twee variabelen een sterke samenhang vertonen. Het aandeel jongens is groter in het beroeps en technisch onderwijs. We schrijven de door ons gevonden verbanden wat betreft de materiële omstandigheden en de ouders dan ook eerder toe aan de onderwijsvorm dan aan de mannelijke leerlingen. Wat het oordeel over de leerlingen betreft laten we open of de variabele jongens of de variabele onderwijsvorm de voornaamste invloed uitoefent.

Een goede beoordeling van de leerlingen hangt verder nog samen met kleine klassen, weinig tussenuren, kleine scholen, een laag aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie, een groot aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie en het gewoon onderwijs.

De proportie verklaarde variantie door deze achtergrondkenmerken bedraagt respectievelijk 14, 28 en 15% voor de materiële omstandigheden, de leerlingen en de ouders.

Wat de *arbeidsverhoudingen* binnen de school betreft vinden we geen algemeen geldende achtergrondinvloeden. De relatie met de collega's hangt enkel samen met het onderwijsnet. Dit verklaart 2% van de variantie van de verhoudingen tussen de collega's. De leerkrachten in het vrij onderwijs beoordelen de relatie met de collega's positiever.

Wat de relatie met en het functioneren van de directie betreft vinden we dat leerkrachten in het gewoon onderwijs dit als beter percipiëren dan leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. Leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen in de school beoordelen de directie positiever evenals leerkrachten die in meerdere

scholen lesgeven. Deze variabelen verklaren voor 8% het verschil in beoordeling van de directie tussen leerkrachten.

Wat de vakgroepwerking betreft hebben we de frequentie van formeel overleg in deze vakwerkgroepen als variabele opgenomen in de analyses. Deze vertoont een samenhang met het onderwijsnet en de schoolgrootte op schoolniveau. In kleine scholen en in het vrij onderwijs voeren de leerkrachten frequenter formeel overleg met de vakwerkgroep. Leerkrachten die lesgeven in het beroepsonderwijs voeren frequenter overleg met de vakwerkgroep dan de leerkrachten in de andere onderwijsvormen. Naarmate leerkrachten aan meer klassen lesgeven, voeren ze minder frequent overleg. Deze variabelen samen verklaren 8% van de variantie van de frequentie van formeel overleg in de vakwerkgroepen.

Tot slot hebben we *de arbeidsvoorwaarden*. Ook hiervoor vinden we geen algemeen geldende achtergrondinvloeden. Voor de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden vinden we een samenhang met de aanstellingsomvang, het geslacht en de anciënniteit van de leerkrachten en met de schoolgrootte. Voltijdse leerkrachten en mannelijke leerkrachten zijn minder tevreden over de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs. Naarmate leerkrachten langer in het onderwijs staan, zijn ze minder tevreden over de loopbaanmogelijkheden. Dit geldt eveneens voor leerkrachten in kleine scholen.

Daarnaast werd het aantal uren gevolgd nascholing bevraagd. Uit de analyses naar de achtergrondkenmerken blijkt dat leerkrachten in het buitengewoon onderwijs meer nascholing volgde gedurende het vorig schooljaar dan leerkrachten in het gewoon onderwijs. Leerkrachten algemene vakken volgden minder nascholing dan de leerkrachten technische en praktische vakken.

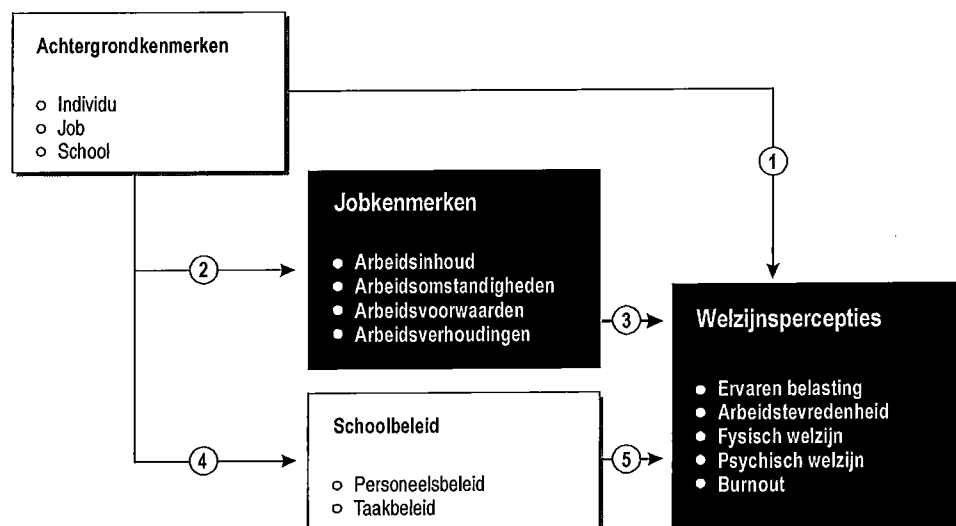
Het statuut van leerkrachten hangt samen met een aantal persoonlijke kenmerken van de leerkracht (de gezinssituatie en het hebben van thuiswonende kinderen). Leerkrachten die inwonen bij familie of samenwonen met een broer, zus, vriend of vriendin zijn frequenter tijdelijk aangesteld dan hun alleenstaande of gehuwde collega's. Dit heeft hoogstwaarschijnlijk met leeftijd te maken. In dezelfde lijn vinden we een verband tussen anciënniteit en statuut. Naarmate de anciënniteit stijgt, zijn er meer leerkrachten vastbenoemd. Hierbij sluit eveneens het resultaat aan dat leerkrachten die nog thuiswonende kinderen hebben, minder frequent vastbenoemd zijn in hun functie. Op schoolniveau vinden we dat in scholen met een groot aandeel allochtonen en een groot aandeel jongens in de leerlingenpopulatie meer leerkrachten tijdelijk aangesteld zijn in hun functie.

Tabel 10.45 Samenvatting resultaten lerarenberoep naar achtergrondkenmerken

<i>Arbeidsinhoud</i>	
Autonomie	Klasgrootte
Tijdsdruk	Vak
Concentratie	Onderwijsvorm
Afwisseling	Aanstellingsomvang
Wens tot taakverrijking	Anciënniteit
	Schoolgrootte
<i>Arbeidsomstandigheden</i>	
Materiële omstandigheden	Onderwijsvorm
Leerlingen	Bestuurlijke functie
Ouders	Net
	Aandeel jongens in de leerlingenpopulatie
<i>Arbeidsvoorwaarden</i>	
Tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden	Aanstellingsomvang
Statuut	Geslacht
Aantal uren gevolgd nascholing	Anciënniteit
	Schoolgrootte
	Onderwijssoort
	Vak
	Gezinssituatie
	Kinderen
	Aandeel alloctonen in de leerlingenpopulatie
	Aandeel jongens in de leerlingenpopulatie
<i>Arbeidsverhoudingen</i>	
Collega's	Net
Directie	Onderwijssoort
Vakgroepwerking (frequentie formeel overleg)	Bestuurlijke functie
	Aantal scholen
	Schoolgrootte
	Onderwijsvorm
	Aantal klassen

### 3. Het welzijn van de leerkrachten naar de aspecten van het lerarenberoep

Tot slot van dit hoofdstuk gaan we dieper in op de samenhang van de aspecten van het lerarenberoep en de welzijnspercepties. Dit heeft tot doel na te gaan welke factoren in het lerarenberoep mogelijk stressrisico's inhouden. We bekijken immers of leerkrachten een verschil in welzijnspercepties vertonen afhankelijk van de configuratie van de arbeidsinhoud, de arbeidsomstandigheden, de arbeidsvoorwaarden en de arbeidsverhoudingen. Figuur 10.3 situeert waar we ons in het analysekader bevinden.



Figuur 10.3 Analyse kader: het lerarenberoep

We starten met de beschrijving van de resultaten van de regressieanalyses voor de verschillende welzijnspercepties. Op het einde geven we in een apart deel een samenvatting van de resultaten waarin we conclusies trekken over de invloed van het lerarenberoep op het welzijn en de taakbelasting van leerkrachten.

### 3.1 Ervaren belasting naar de aspecten van het lerarenberoep

Voor de ervaren belasting vinden we een samenhang met tijdsdruk, de relatie met de leerlingen, de wens tot taakverrijking, de relatie met de directie en de mate dat leerkrachten vinden dat ze zich moeten concentreren voor de uitvoering van hun werk. Deze variabelen samen verklaren 37,8% van de variantie van de ervaren belasting tussen leerkrachten.

Tabel 10.46 Resultaten regressieanalyse ervaren belasting naar de aspecten van het lerarenberoep

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Ervaren belasting	Tijdsdruk	0,451***
	Leerlingen	-0,147***
	Wens tot taakverrijking	0,133***
	Directie	-0,101**
	Concentratie	0,107**
	n=646	R <sup>2</sup> =0,378

Leerkrachten die vinden dat ze onder hoge tijdsdruk moeten werken, voelen zich zwaarder belast. Een goede relatie met de leerlingen en de directie hangt samen met een lage belastingsperceptie. Leerkrachten die een grote wens hebben tot taakverrijking voelen zich zwaarder belast. En leerkrachten die vinden dat veel concentratie vereist is in hun job, voelen zich eveneens zwaarder belast.



Tabel 10.47 Bivariate resultaten ervaren belasting naar de aspecten van het lerarenberoep

	Ervaren belasting (5-puntenschaal)	Significantie
Tijdsdruk		***
Zeer laag	2,70	
Laag	3,04	
Tussenin	3,35	
Hoog	3,70	
Zeer hoog	3,98	
Leerlingen		***
Zeer negatief	3,76	
Negatief	3,53	
Tussenin	3,40	
Positief	3,28	
Zeer positief	3,25	
Wens tot taakverrijking		***
Zeer laag	3,18	
Laag	3,19	
Tussenin	3,26	
Hoog	3,56	
Zeer hoog	3,71	
Directie		***
Zeer negatief	3,73	
Negatief	3,43	
Tussenin	3,47	
Positief	3,23	
Zeer positief	3,28	
Concentratie		***
Zeer laag	2,92	
Laag	3,28	
Tussenin	3,35	
Hoog	3,63	
Zeer hoog	3,73	

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

### 3.2 Arbeids(on)tevredenheid naar de aspecten van het lerarenberoep

Met betrekking tot arbeidstevredenheid vinden we een invloed van de wens tot taakverrijking, de relatie met de leerlingen, de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden, de relatie met de collega's, de tijdsdruk en de autonomie. Deze variabelen verklaren samen 30% van de variantie van de arbeidstevredenheid tussen de leerkrachten.

**Tabel 10.48** Resultaten regressieanalyse arbeidsontevredenheid naar de aspecten van het lerarenberoep

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Arbeidsontevredenheid	Wens tot taakverrijking	0,235***
	Leerlingen	-0,189***
	Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden	0,200***
	Collega's	-0,141***
	Tijdsdruk	0,112**
	Autonomie	-0,085*
	N= 534	R <sup>2</sup> = 0,299

Er is een positief verband tussen de wens tot taakverrijking en arbeidsontevredenheid. Dit wil zeggen dat leerkrachten die positief staan tegenover taakverrijking of het opnemen van niet lesgebonden taken in hun hoofdopdracht minder tevreden zijn over hun onderwijsloopbaan.

Leerkrachten die hun leerlingen positief beoordelen met betrekking tot gedrag, motivatie en niveau hebben een lagere arbeidsontevredenheid.

Leerkrachten die vinden dat er in het onderwijs te weinig loopbaanmogelijkheden zijn, hebben een hogere arbeidsontevredenheid dan leerkrachten die tevreden zijn over de loopbaanmogelijkheden.

Verder vinden we dat leerkrachten die zich gesteund en gewaardeerd voelen door hun collega's een lagere arbeidsontevredenheid hebben dan leerkrachten die zich minder gesteund en gewaardeerd voelen.

Een hoge tijdsdruk hangt samen met een hoge arbeidsontevredenheid.

Bovendien hangt de arbeidstevredenheid samen met autonomie. De leerkrachten met een hoge arbeidsontevredenheid vinden dat ze weinig autonomie hebben.

Tabel 10.49 Bivariate resultaten arbeidsontevredenheid naar de aspecten van het lerarenberoep

	Arbeidsontevredenheid (10-puntenschaal)	Sign.
Wens tot taakverrijking		***
Zeer laag	2,17	
Laag	2,30	
Tussenin	2,56	
Hoog	3,16	
Zeer hoog	4,25	
Leerlingen		***
Zeer negatief	4,08	
Negatief	3,18	
Tussenin	2,90	
Positief	2,64	
Zeer positief	2,22	
Ontevredenheid met de loopbaanmogelijkheden		***
Zeer laag	1,96	
Laag	2,65	
Tussenin	2,59	
Hoog	3,13	
Zeer hoog	4,30	
Collega's		***
Zeer negatief	3,94	
Negatief	3,29	
Tussenin	2,76	
Positief	2,79	
Zeer positief	2,23	
Tijdsdruk		***
Zeer laag	2,53	
Laag	2,75	
Tussenin	2,69	
Hoog	2,81	
Zeer hoog	3,77	
Autonomie		***
Zeer laag	3,53	
Laag	3,33	
Tussenin	2,82	
Hoog	2,75	
Zeer hoog	2,62	

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

### 3.3 Lichamelijk onwelzijn naar de aspecten van het lerarenberoep

Het lichamelijk welzijn van de leerkrachten blijkt samen te hangen met de relatie met de leerlingen, de wens tot taakverrijking, de tijdsdruk en de relatie met de collega's. Samen verklaren deze variabelen 13,3% van de variantie van het lichamelijk welzijn van de leerkrachten.

**Tabel 10.50** Resultaten regressieanalyse lichamelijk onwelzijn naar de aspecten van het lerarenberoep

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Lichamelijk onwelzijn	Leerlingen	-0,181***
	Wens tot taakverrijking	0,147***
	Tijdsdruk	0,153***
	Collega's	-0,128**
	N= 537	R <sup>2</sup> = 0,133

Leerkrachten die hun leerlingen negatief beoordelen met betrekking tot gedrag, motivatie en niveau hebben meer last van lichamelijke klachten ten gevolge van stress.

Er is een positief verband tussen de wens tot taakverrijking en lichamelijke klachten ten gevolge van stress. Dit wil zeggen dat leerkrachten die positief staan tegenover taakverrijking of het opnemen van niet lesgebonden taken in hun hoofdopdracht meer stressgerelateerde lichamelijke klachten ondervinden. Ook de leerkrachten die vinden dat ze onder hoge tijdsdruk moeten werken, ondervinden meer gezondheidsklachten ten gevolge van stress. En een slechte relatie met collega's hangt eveneens samen met lichamelijk onwelzijn.

Tabel 10.51 Bivariate resultaten lichamelijk onwelzijn naar de aspecten van het lerarenberoep

	Lichamelijk onwelzijn (9-puntenschaal)	Sign.
Leerlingen		***
Zeer negatief	1,08	
Negatief	0,56	
Tussenin	0,48	
Positief	0,46	
Zeer positief	0,35	
Wens tot taakverrijking		***
Zeer laag	0,41	
Laag	0,35	
Tussenin	0,36	
Hoog	0,49	
Zeer hoog	1,05	
Tijdsdruk		***
Zeer laag	0,31	
Laag	0,45	
Tussenin	0,41	
Hoog	0,47	
Zeer hoog	1,05	
Collega's		***
Zeer negatief	0,90	
Negatief	0,69	
Tussenin	0,39	
Positief	0,44	
Zeer positief	0,38	

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

### 3.4 Psychisch onwelzijn naar de aspecten van het lerarenberoep

Voor het psychisch onwelzijn vinden we een verband met de relatie met de leerlingen, de tijdsdruk, de relatie met de directie en de wens tot taakverrijking. Deze variabelen verklaren samen 16,5% van de variantie van het psychisch welzijn tussen de leerkrachten.

**Tabel 10.52** Resultaten regressieanalyse psychisch onwelzijn naar de aspecten van het lerarenberoep

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Psychisch onwelzijn	Leerlingen	-0,170***
	Tijdsdruk	0,190***
	Directie	-0,163***
	Wens tot taakverrijking	0,145***
	N= 565	R <sup>2</sup> = 0,165

De resultaten vertonen veel gelijkennissen met de resultaten voor de VOS-D vragenlijst. Het ondervinden van lichamelijke en psychische stressgerelateerde klachten heeft bijgevolg ongeveer dezelfde oorzaken.

Leerkrachten die hun leerlingen negatief beoordelen met betrekking tot waardering, gedrag en motivatie hebben meer last van psychische klachten ten gevolge van stress.

Leerkrachten die vinden dat ze onder hoge tijdsdruk moeten presteren, ondervinden meer psychische stressklachten.

Leerkrachten die vinden dat ze een slechte relatie hebben met de directie en zich weinig ondersteund en gewaardeerd voelen door de directie hebben meer psychische stressklachten.

En leerkrachten die positief staan tegenover taakverrijking, hebben meer psychische stressklachten.

**Tabel 10.53** Bivariate resultaten psychisch onwelzijn naar de aspecten van het lerarenberoep

	Psychisch onwelzijn (12-puntenschaal)	Sign.
Leerlingen		***
Zeer negatief	3,11	
Negatief	2,38	
Tussenin	1,83	
Positief	1,61	
Zeer positief	1,28	
Tijdsdruk		***
Zeer laag	1,27	
Laag	1,24	
Tussenin	1,49	
Hoog	2,33	
Zeer hoog	3,17	
Directie		***
Zeer negatief	2,97	
Negatief	1,88	
Tussenin	2,19	
Positief	1,46	
Zeer positief	1,49	
Wens tot taakverrijking		***
Zeer laag	1,51	
Laag	1,48	
Tussenin	1,40	
Hoog	2,10	
Zeer hoog	2,87	

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

### 3.5 Burnout naar de aspecten van het lerarenberoep

#### 3.5.1 Emotionele uitputting naar de aspecten van het lerarenberoep

De component emotionele uitputting van burnout vertoont een samenhang met de relatie met de leerlingen, de tijdsdruk, de wens tot taakverrijking en de relatie met de collega's. Deze variabelen verklaren 38,8% van de variantie van de emotionele uitputting tussen de leerkrachten.

**Tabel 10.54** Resultaten regressieanalyse emotionele uitputting naar de aspecten van het lerarenberoep

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Emotionele uitputting	Leerlingen	-0,312***
	Tijdsdruk	0,332***
	Wens tot taakverrijking	0,244***
	Collega's	-0,157***
	N= 560	R <sup>2</sup> = 0,388

De resultaten voor de uitputtingscomponent van de MBI komen volledig overeen met de resultaten voor de VOS-D vragenlijst. Enkel de volgorde van belangrijkheid van de verschillende variabelen is verschillend. Een negatief beeld van de leerlingen, een hoge ervaren tijdsdruk, een positieve houding ten aanzien van taakverrijking en een negatieve relatie met de collega's hangen samen met een hoge mate van uitputting.

**Tabel 10.55** Bivariate resultaten emotionele uitputting naar de aspecten van het lerarenberoep

	Emotionele uitputting (54-puntenschaal)	Sign.
Leerlingen		***
Zeer negatief	21,01	
Negatief	17,09	
Tussenin	15,40	
Positief	13,92	
Zeer positief	12,62	
Tijdsdruk		***
Zeer laag	11,90	
Laag	12,66	
Tussenin	14,24	
Hoog	16,21	
Zeer hoog	21,38	
Wens tot taakverrijking		***
Zeer laag	12,46	
Laag	12,36	
Tussenin	13,70	
Hoog	17,05	
Zeer hoog	20,35	
Collega's		***
Zeer negatief	19,95	
Negatief	16,51	
Tussenin	15,01	
Positief	14,68	
Zeer positief	12,88	

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



### 3.5.2 Vermijding naar de aspecten van het lerarenberoep

De component vermijding van burnout vertoont een samenhang met de relatie met de leerlingen, de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden, de relatie met de collega's en de wens tot taakverrijking. Deze variabelen verklaren 19,2% van de variantie van de vermijding tussen de leerkrachten.

Tabel 10.56 Resultaten regressieanalyse vermijding naar de aspecten van het lerarenberoep

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Vermijding	Leerlingen	-0,291***
	Tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden	0,154***
	Collega's	-0,135***
	Wens tot taakverrijking	0,098*
	N= 625	R <sup>2</sup> = 0,192

Leerkrachten die een negatief beeld hebben over hun leerlingen hebben een hogere score op de vermijdingscomponent van de MBI. Dit wil zeggen dat zij het gevoel hebben onpersoonlijker te staan tegenover de leerlingen en gevoelsmatig afgestompt te zijn door het werk.

Leerkrachten die vinden dat er in het onderwijs te weinig loopbaanmogelijkheden zijn, hebben een hogere score op de vermijdingscomponent. Zij voelen zich afgestompt door het werk en verlangen naar andere loopbaanperspectieven binnen hun job.

Leerkrachten die zich weinig ondersteund en gewaardeerd voelen door hun collega's hebben een grotere vermijdingsscore dan leerkrachten met een positieve mening over hun collega's.

Tot slot hangt een positieve houding ten aanzien van taakverrijking samen met een verhoogde vermijdingsscore. Leerkrachten die zich afgestompt voelen door hun werk en onverschillig staan tegenover hun leerlingen hebben een grotere wens om hun opdracht uit te breiden met niet lesgebonden taken.

Tabel 10.57 Bivariate resultaten vermijding naar de aspecten van het lerarenberoep

	Vermijding (30-puntenschaal)	Sign.
Leerlingen		***
Zeer negatief	6,22	
Negatief	4,46	
Tussenin	4,52	
Positief	3,45	
Zeer positief	3,03	
Ontevredenheid met de loopbaanmogelijkheden		***
Zeer laag	3,24	
Laag	3,17	
Tussenin	3,86	
Hoog	4,42	
Zeer hoog	6,05	
Collega's		***
Zeer negatief	5,66	
Negatief	4,46	
Tussenin	4,09	
Positief	4,04	
Zeer positief	3,16	
Wens tot taakverrijking		***
Zeer laag	3,20	
Laag	3,46	
Tussenin	3,73	
Hoog	4,72	
Zeer hoog	5,34	

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

### 3.5.3 Competentie naar de aspecten van het lerarenberoep

De component competentie van burnout hangt samen met de relatie met de leerlingen, met de relatie met de directie, het statuut van de leerkrachten, de relatie met de collega's en de wens tot taakverrijking. Deze variabelen samen verklaren 14,7% van de variantie van de competentie.

Tabel 10.58 Resultaten regressieanalyse competentie naar de aspecten van het lerarenberoep

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Competentie	Leerlingen	0,201***
	Directie	0,130**
	Statuut	-0,139***
	Collega's	0,107*
	Wens tot taakverrijking	-0,098*
	N= 506	$R^2 = 0,147$

Leerkrachten die hun leerlingen positiever beoordelen, voelen zich meer competent als leerkracht.

Leerkrachten die zich ondersteund en gewaardeerd voelen door de directie voelen zich meer competent als leerkracht.

Vastbenoemde leerkrachten voelen zich minder competent als leerkracht dan hun collega's die tijdelijk aangesteld zijn of die gedeeltelijk tijdelijk aangesteld en gedeeltelijk vastbenoemd zijn.

Leerkrachten die zich ondersteund en gewaardeerd voelen door hun collega's voelen zich meer competent als leerkracht.

En tot slot, leerkrachten die behoefte hebben aan taakverrijking of die hun opdracht wensen uit te breiden met niet lesgebonden taken voelen zich minder competent als leerkracht dan hun collega's met een negatieve houding ten aanzien van taakverrijking.

Tabel 10.59 Bivariate resultaten competentie naar de aspecten van het lerarenberoep

	Competentie (48-puntenschaal)	Sign.
Leerlingen		***
Zeer negatief	27,76	
Negatief	29,38	
Tussenin	31,75	
Positief	32,34	
Zeer positief	34,71	
Directie		***
Zeer negatief	29,60	
Negatief	29,92	
Tussenin	30,03	
Positief	32,49	
Zeer positief	34,11	
Statuut		**
Vastbenoemd	30,78	
Vastbenoemd/Tijdelijk	31,52	
Tijdelijk	32,89	
Collega's		***
Zeer negatief	28,72	
Negatief	30,39	
Tussenin	30,90	
Positief	32,54	
Zeer positief	33,36	
Wens tot taakverrijking		***
Zeer laag	33,30	
Laag	32,88	
Tussenin	32,42	
Hoog	30,75	
Zeer hoog	29,40	

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

### 3.6 Samenvatting van de resultaten

De voornaamste aspecten van het lerarenberoep die een invloed hebben op het welzijn van de leerkrachten zijn de relatie met de leerlingen, de wens van de leerkrachten tot taakverrijking, de ervaren tijdsdruk, de relatie met de collega's, de relatie met de directie en de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden.

Leerkrachten die hun *leerlingen* positief inschatten wat het niveau, de houding en het gedrag van de leerlingen betreft ervaren een minder zware belasting, zijn meer tevreden over hun onderwijsloopbaan, hebben minder lichamelijke en psychische gezondheidsklachten en een lager burnout gevoel op alle componenten.

Ook de *wens tot taakverrijking* heeft een invloed op alle welzijnspercepties. Leerkrachten die een grote behoefte hebben aan het opnemen van niet-lesgebonden taken in hun takenpakket voelen zich meer belast, zijn minder tevreden over hun loopbaan, hebben meer lichamelijke en psychische stressgerelateerde klachten en hebben een groter burnout gevoel met betrekking tot alle drie de componenten van burnout.

Een grote *tijdsdruk* heeft een negatieve invloed op de ervaren belasting, op de arbeidstevredenheid, op de lichamelijke en psychische gezondheidsklachten en op burnout met betrekking tot de component emotionele uitputting. Leerkrachten die een hoge tijdsdruk tijdens de uitvoering van hun werk ervaren, voelen zich met andere woorden zwaarder belast, zijn minder tevreden over hun loopbaan in het onderwijs, hebben meer lichamelijke en psychische stressklachten en een grotere mate van klachten die wijzen op burnout.

Een goede *relatie met de collega's* heeft een positieve invloed op de arbeidstevredenheid, op het lichamenlijk welzijn en op burnout met betrekking tot alle drie de componenten. Leerkrachten die hun relatie met de collega's positief beoordelen, zijn meer tevreden over hun loopbaan, hebben minder lichamelijke stressklachten en ervaren in mindere mate burnout.

Ook de *relatie met de directie* heeft een positieve invloed op een aantal welzijnspercepties. Leerkrachten die een goede relatie met de directie hebben en het functioneren van de directie positief beoordelen, voelen zich minder zwaar belast, hebben minder psychische stressklachten en voelen zich meer competent als leerkracht.

Verder zijn *leerkrachten die tevreden zijn over de loopbaanmogelijkheden* in het onderwijs meer tevreden over hun loopbaan in het onderwijs en vertonen ze in lagere mate depersonalisatie of vermijding.

Tot slot vinden we nog dat de leerkrachten die vinden dat ze zeer geconcentreerd moeten zijn tijdens de uitvoering van hun werk, zich ook zwaarder belast voelen. De ervaren autonomie heeft dan weer een invloed op de arbeidstevredenheid. Leerkrachten die vinden dat ze een grote mate van autonomie hebben in hun werk zijn meer tevreden over hun loopbaan in het onderwijs. Bovendien hangt statuut samen met de competentie component van

burnout. Tijdelijk aangestelde leerkrachten voelen zich meer competent in hun job als leerkracht.

De proportie verklaarde variantie van de aspecten van het lerarenberoep verschilt tussen de welzijnspercepties. Voor de ervaren belasting, de arbeidstevredenheid en de component emotionele uitputting van burnout wordt respectievelijk 38, 30 en 39% van de variantie van het welzijn van de leerkrachten verklaard door de hierboven beschreven aspecten van het lerarenberoep. Wat de andere welzijnspercepties betreft ligt de proportie verklaarde variantie een stuk lager, rond de 15%. We gaan ervan uit dat op deze welzijnspercepties de persoonlijke kenmerken, zoals stressbestendigheid, zelfbeeld en dergelijke van de leerkracht een grotere invloed hebben. Deze persoonskenmerken worden in dit onderzoek echter buiten beschouwing gelaten. We geven dit dus enkel aan als een mogelijke verklaring voor het verschil in de proportie verklaarde variantie tussen de welzijnspercepties.

Tabel 10.60 Samenvatting welzijn van de leerkrachten naar de aspecten van het lerarenberoep.

<i>Welzijn</i>	
ervaren belasting	leerlingen
tevredenheid met de onderwijsloopbaan	wens tot taakverrijking
fysisch welbevinden	tijdsdruk
psychisch welbevinden	collega's
burnout	directie
	tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden

#### 4. Besluit

In dit hoofdstuk hebben we het lerarenberoep bekeken in functie van de werkdruk van leerkrachten. We zijn op zoek gegaan naar risico's of knelpunten in het lerarenberoep die mogelijk stress veroorzaken bij de leerkrachten.

Wat arbeidsinhoud betreft kunnen we een aantal knelpunten aangeven in het lerarenberoep. Hoewel het lijkt alsof leerkrachten veel autonomie hebben in de uitvoering van hun job, is deze autonomie toch eerder beperkt. Enkel met betrekking tot de wijze van lesgeven en orde handhaven in de klas ondervinden de leerkrachten zelf veel autonomie.

Bovendien blijkt uit de bevraging dat leerkrachten onder hoge tijdsdruk moeten werken, dat ze zich voortdurend moeten concentreren tijdens het werk en dat ze een grote mate van afwisseling hebben in hun job. Deze zaken wijzen op een aantal mogelijke stressrisico's: tijdsdruk, nood aan voortdurende concentratie en veel afwisseling houden mogelijke regelproblemen of moeilijke werksituaties in. Een gebrek aan autonomie houdt mogelijk een gebrek aan regelmogelijkheden in.

Deze aspecten van de arbeidsinhoud van het lerarenberoep hangen samen met het vak dat leerkrachten geven, met de onderwijsvorm waar leerkrachten lesgeven, van de klasgrootte en van hun eigen aanstellingsomvang.

De wens tot taakverrijking verwijst naar twee groepen leerkrachten. Enerzijds zijn er de leerkrachten die zelf een wens tot taakverrijking hebben en die graag meer niet-lesgebonden taken zouden opnemen en het lesgeven zouden afbouwen. Anderzijds is er een groep leerkrachten die zich liever zou beperken tot de kerntaak van een leerkracht, namelijk lesgeven, en minder niet-lesgebonden taken op zich zou nemen. De arbeidsinhoud van de huidige job houdt voor beide groepen leerkrachten mogelijk een stressrisico in.

De wens tot taakverrijking hangt samen met de anciënniteit van de leerkracht en met de grootte van de school. Leerkrachten die lang in het onderwijs staan en die in kleine scholen lesgeven, hebben een grotere wens tot taakverrijking.

Binnen de arbeidsomstandigheden hebben we de materiële omstandigheden van het lerarenberoep bekeken. De inrichting van de lokalen, de beschikbaarheid van lokalen en materiaal en de accommodatie om te werken tijdens de tussenuren blijken hierin mogelijk probleemfactoren. Naast de materiële omstandigheden hebben we de 'klantrelaties' binnen het lerarenberoep bekeken, dit wil zeggen de relatie van de leerkrachten met de leerlingen en de ouders van de leerlingen. Binnen de relatie met de leerlingen vormen het niveau van de leerlingen, het aantal probleemleerlingen en de concentratie van de leerlingen de probleemfactoren. Met betrekking tot de ouders vormen het feit dat ouders de opvoeding van hun kinderen teveel op de school afschuiven, het feit dat ouders daarnaast hoge verwachtingen hebben van de school en het feit dat leerkrachten weinig of geen steun ondervinden van de ouders met betrekking tot zowel organisatorische als pedagogische problemen de belangrijkste knelpunten volgens de leerkrachten.

De arbeidsomstandigheden vertonen een samenhang met de onderwijsvorm, het onderwijsnet, het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie en het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie. Het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie vertoont een samenhang met de onderwijsvorm. In het BSO en TSO komen meer jongens voor dan in de eerste graad en het ASO. We schrijven de verschillen naar arbeidsomstandigheden meer toe aan de onderwijsvorm dan aan het geslacht van de leerlingen.

De relatie met de leerlingen hangt daarnaast ook samen met de klasgrootte. Leerkrachten met kleine klassen beoordelen hun leerlingen positiever.

De arbeidsvoorwaarden hebben we opgesplitst in de primaire, de secundaire en de tertiaire arbeidsvoorwaarden. Binnen de primaire arbeidsvoorwaarden blijken vooral de vergoeding van de onkosten en de vergoeding voor bijkomende taken buiten de lesopdracht een probleem. Over het loon zijn de meningen verdeeld. Vier op tien leerkrachten is tevreden met zijn salaris, maar meer dan de helft van de leerkrachten is toch voorstander van een flexibele verloning. Dit sluit aan bij

het ongenoegen omtrent de vergoeding van bijkomende taken. Over de secundaire arbeidsvoorwaarden zijn de leerkrachten redelijk tevreden. Enkel over de pensioenregeling, de vrije tijd die leerkrachten hebben gedurende het schooljaar en de status van het lerarenberoep zijn veel leerkrachten ontevreden.

Binnen de tertiaire arbeidsvoorwaarden kwamen de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs aan bod. De bevindingen hieromtrent sluiten aan bij de bevindingen met betrekking tot de wens tot taakverrijking bij leerkrachten. Ongeveer de helft van de leerkrachten is ontevreden over de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs. Ook dit hangt, evenals de wens tot taakverrijking, samen met de anciënniteit van de leerkracht en de grootte van de school. Naarmate een leerkracht langer in het onderwijs staat, is hij minder tevreden over de loopbaanmogelijkheden. Hetzelfde geldt voor leerkrachten in kleine scholen. Bovendien hangt de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden nog samen met het geslacht en de aanstellingsomvang van de leerkracht. Mannelijke en voltijds werkende leerkrachten zijn minder tevreden met de loopbaanmogelijkheden in het onderwijs.

Wat de arbeidsverhoudingen betreft maken we een verschil tussen de individuele en collectieve arbeidsverhoudingen. Binnen de interne arbeidsverhoudingen komen de relatie tussen de leerkrachten onderling en de relatie van de leerkrachten met de directie aan bod. Negatieve punten in de onderlinge relatie tussen de leerkrachten zijn het gebrek aan waardering voor elkaars werk en het gebrek aan mogelijkheden om met elkaar te overleggen over problemen in verband met het werk. Toch wordt de relatie van de leerkrachten met de collega's over het algemeen als redelijk positief beoordeeld. De relatie van de leerkrachten met de directie wordt in het geheel minder positief beoordeeld, behalve met betrekking tot de waardering voor het werk. Een negatief punt in het functioneren van de directie is de doorstroming van informatie naar de leerkrachten. Leerkrachten vinden dat ze te weinig geïnformeerd worden over het reilen en zeilen binnen de school en dat de informatie die ze krijgen te laat gegeven wordt.

De individuele arbeidsverhoudingen vertonen een samenhang met het onderwijsnet, de onderwijssoort, de schoolgrootte en met het al dan niet uitoefenen van een bestuurlijke functie.

Uit de analyses van het verband tussen de aspecten van het lerarenberoep en het welzijn van de leerkrachten is gebleken dat wat de arbeidsinhoud betreft vooral de hoge tijdsdruk en de wens tot taakverrijking stressrisico's voor de leerkrachten inhouden.

Met betrekking tot de arbeidsvoorwaarden blijkt de relatie van de leerkrachten met de leerlingen een belangrijke factor te zijn in het welzijn van de leerkrachten.

Binnen de arbeidsvoorwaarden hebben we geen factoren gevonden met een invloed op het welzijn van de leerkrachten.

Belangrijke factoren binnen de individuele arbeidsverhoudingen voor het welzijn van de leerkrachten blijken de relatie van de leerkrachten met de collega's en met de directie te zijn.

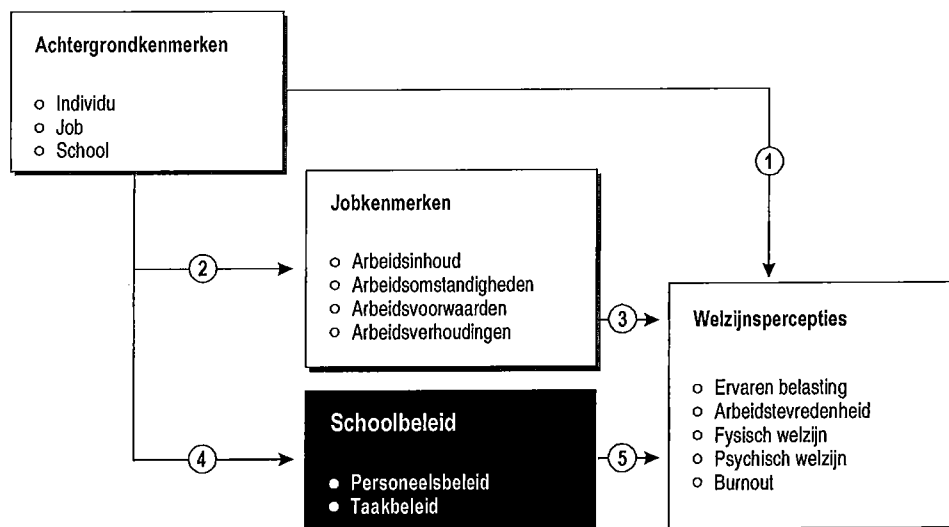
In het volgende hoofdstuk wordt het schoolbeleid bij het welzijn van de leerkrachten betrokken. We gaan op zoek welke invloed het schoolbeleid op het welzijn van de leerkrachten kan hebben. Daartoe geven we allereerst een uitgebreide beschrijving van dit schoolbeleid. Vervolgens controleren we de variabelen van het schoolbeleid voor de achtergrondkenmerken van de school en tot slot onderzoeken we de invloed van het schoolbeleid op het welzijn van de leerkrachten.



## HOOFDSTUK 11

### HET SCHOOLBELEID

Als laatste onderdeel van onze analyses komt het schoolbeleid aan bod. We gaan opnieuw op dezelfde wijze te werk. Allereerst geven we een uitgebreide beschrijving van de verschillende aspecten van het schoolbeleid. Vervolgens bekijken we een aantal aspecten van dit schoolbeleid naar de achtergrondkenmerken van de school en tot slot bekijken we welke invloed het schoolbeleid op de welzijnspercepties van de leerkrachten kan hebben. Onderstaande figuur geeft weer waar we ons momenteel bevinden in het analysekader.



**Figuur 11.1** Analyse kader-het schoolbeleid

Het schoolbeleid wordt in dit onderzoek bekeken voor zover het betrekking heeft op de leerkrachten. Hiertoe nemen we twee belangrijke aspecten van het schoolbeleid, het personeelsbeleid en het taakbeleid op. In het eerste onderdeel worden deze twee aspecten van het schoolbeleid uitgebreid toegelicht.

## 1. Het schoolbeleid in kaart gebracht

Zoals we hiervoor reeds aangaven, focussen we ons in dit onderzoek enkel op die aspecten van het schoolbeleid die betrekking hebben op de leerkrachten, namelijk het personeelsbeleid en het taakbeleid. We zullen deze aspecten hieronder uitgebreid in kaart brengen. Daarnaast wijden we nog een extra punt aan het beleid dat de scholen voeren ten aanzien van de taakbelasting van leerkrachten. En verder gaan we afsluitend nog even dieper in op een aantal factoren uit de omgeving die een invloed kunnen hebben op het schoolbeleid en onrechtstreeks op de taakbelasting van de leerkrachten.

### 1.1 Het personeelsbeleid

Personeelsbeleid of personeelsmanagement is dat aspect van het totale managementproces dat betrekking heeft op personele aangelegenheden (Kluytmans, 1993).

Het personeelsbeleid bestaat uit volgende aspecten: werving en selectie, opvang en begeleiding van nieuwe leerkrachten, functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken, nascholingsbeleid en overleg met de leerkrachten over en inspraak van de leerkrachten in de schoolorganisatie.

#### 1.1.1 Werving en selectie

Een belangrijke eerste stap in personeelsbeleid is de recrutering (werving/selectie) van personeel. Het systeem van vaste benoeming in het onderwijs en de problematiek van het lerarentekort heeft tot gevolg dat er vandaag weinig ruimte bestaat om een echt wervingsbeleid te voeren. We hebben het wervings- en selectiebeleid van de scholen echter toch uitgebreid bevraagd om te achterhalen in welke mate er ondanks de beperkingen een beleid gevoerd wordt rond werving en selectie in de scholen.

Een eerste belangrijke vraag hierin is welke actoren betrokken zijn bij de werving en selectie van leerkrachten. De resultaten vindt u in volgende tabel.

**Tabel 11.1** Betrokkenen bij werving en selectie (n=34)

	Directie	Inrichtende macht	Leerkrachte n	Pedagogisc he begeleiding sdenst	Externe diensten
1. Beslissing om aan te werven	97,1	14,7	0,0	0,0	/
2. Uitvoering van het wervingsproces	94,1	11,8	11,8	0,0	8,8
3. Uitvoering van het selectieproces	94,1	17,6	14,7	5,9	5,9
4. Keuze van de kandidaat op basis van selectieprocedure	91,2	29,4	14,7	8,8	5,9

Het is voornamelijk de directie die de werving en selectie doet. Daarnaast heeft ook de inrichtende macht een belangrijke invloed, vooral op de keuze van de kandidaat. De leerkrachten van de school worden eveneens in beperkte mate betrokken bij de werving en selectie van nieuwe leerkrachten. Andere diensten, zoals de pedagogische begeleidingsdiensten of de VDAB worden slechts zelden aangesproken voor de werving en selectie van personeel.

We willen bij tabel 11.1 opmerken dat de gegevens in dit deel van het onderzoeksrapport betrekking hebben op het schoolniveau. Aangezien onze steekproef uit 37 scholen bestaat, hebben de gerapporteerde percentages dus ook betrekking op dit aantal. De resultaten moeten dan ook in dat perspectief beschouwd worden.

Een eerste stap in het wervingsproces is het vinden van kandidaatleerkrachten. We hebben de directies gevraagd welke wervingskanalen zij aangewend hebben bij het invullen van de laatste drie vacatures. De resultaten vindt u in onderstaande tabel.

Tabel 11.2 Aangewende wervingskanalen (n=34)

	Werd dit wervingskanaal gebruikt?	
	Ja	Nee
1. Leerkrachten die reeds deeltijds werkzaam zijn op school aanspreken om hun aanstellingsomvang uit te breiden (geen plage-uren of overuren)	64,7	35,3
2. Via het personeel dat op school werkt (vrienden, kennissen, familie van werknemers worden aangesproken)	52,9	47,1
3. Via spontane sollicitaties bij uw school (of via het raadplegen van werfreserve)	97,1	2,9
4. Via contacten met hogescholen (leraars, schoolstagiair, plaatsingsdienst van scholen, verspreiden van advertentie)	52,9	47,1
5. Via de inspectie	14,7	85,3
6. Via collega-directies	64,7	35,3
7. Via de VDAB (inclusief WISS en KISS)	70,6	29,4
8. Via de vervangingspool	73,5	26,5
9. Via een advertentie (dag- en weekbladen, streekkrant, ...)	0,0	100,0
10. Via internet (jobsite of eigen website)	14,7	85,3

Het voornaamste wervingskanaal blijkt de werfreserve te zijn, waarin de gegevens zitten van leerkrachten die reeds spontaan solliciteerden bij de school. Daarna komen de vervangingspool op de tweede plaats en de VDAB op de derde plaats. Verder worden ook de reeds deeltijds op school werkende leerkrachten aangesproken om de vacature op te vullen en worden collega-directies gecontacteerd. De andere kanalen worden slechts sporadisch aangewend. Opvallend daarbij is dat advertenties in geen enkel geval als selectiekanaal gehanteerd werden. Het internet vindt echter wel zijn ingang als selectiekanaal.

Nadat kandidaatleerkrachten gevonden zijn, volgt de selectieprocedure. Hierover hebben we de directies gevraagd welke selectiemiddelen zij toepassen en hoe belangrijk zij een aantal criteria vinden voor de selectie van de nieuwe leerkracht. De resultaten vindt u in onderstaande tabellen.

**Tabel 11.3** Toegepaste selectiemiddelen (n=34)

		Selectiemiddel toegepast?	
		Ja	Nee
1.	Selectie op basis van sollicitatieformulier/sollicitatiebrief/ CV	91,2	8,8
2.	Een selectie-interview	91,2	8,8
3.	Testen (psychologische, persoonlijkheids-, intelligentie- en vaardigheidstesten)	5,9	94,1
4.	Biografische vragenlijst (beschrijving van de levensloop)	14,7	85,3
5.	Proefles	2,9	97,1
6.	Test in verband met vakkennis	11,8	88,2
7.	Selectie op basis van referenties	38,2	61,8

De selectie van nieuwe leerkrachten gebeurt in het overgrote deel van de scholen enkel op basis van de sollicitatiebrief en een selectie-interview. Daarnaast zijn referenties ook een frequent gehanteerd selectiemiddel. Een biografische vragenlijst en een test in verband met de vakkennis worden eveneens in sommige gevallen gehanteerd. Psycho-technische testen en het geven van een proefles komen slechts zelden voor.

**Tabel 11.4** Selectiecriteria (n=34)

←	Heel Eerder Neutraal Eerder niet Helemaal niet					→
	belangrijk	belangrijk	belangrijk	belangrijk	belangrijk	
	1	2	3	4	5	
1.	Vaktechnische bekwaamheid					1,18
2.	Mogelijkheid tot inpassing in de schoolcultuur					1,35
3.	Bereidheid tot flexibiliteit					1,38
4.	Het 'voorkomen' van een kandidaat					2,12
5.	Deelname aan verenigingsleven/sociaal engagement, jeugdbeweging/jongerenorganisaties					2,35
6.	Referenties van personen uit onderwijsveld (collega-directies, pedagogische begeleidingsdienst, ...)					2,53
7.	Onderwijservaring					2,62
8.	Levensbeschouwelijke visie					2,77
9.	Leeftijd					3,06
10.	Bijkomende diploma's					3,09
11.	Woonplaats					3,47
12.	Het net waar de leerkracht is afgestudeerd					3,50
13.	Behaalde graden (voldoening, onderscheiding)					3,65
14.	Referenties van vrienden, kennissen, ...					3,65
15.	Geslacht					4,09

De vijf belangrijkste criteria bij de selectie van een nieuwe leerkracht blijken de vaktechnische bekwaamheid, de mogelijkheid tot inpassing in de schoolcultuur, de bereidheid tot flexibiliteit, het 'voorkomen' van de kandidaat en de deelname aan verenigingsleven/sociaal engagement, jeugdbeweging/jongerenorganisaties.

In 1992 werd het personeelsbeleid in het secundair onderwijs uitgebreid in kaart gebracht door Van Hooreweghe en andere. Deze gegevens geven ons een voortreffelijk referentiepunt om onze resultaten mee te vergelijken. Hieruit blijkt dat wat werving en selectie betreft het personeelsbeleid in secundaire scholen weinig of niet veranderd is gedurende de laatste tien jaar. De selectiekanalen zijn dezelfde gebleven, evenals de gehanteerde selectiemiddelen. Enkel in het belang van de verschillende selectiecriteria hebben zich wijzigingen voorgedaan. Waar 10 jaar geleden de levensbeschouwelijke visie van de kandidaatleerkracht, het net waar de kandidaatleerkracht is afgestudeerd en referenties van andere directies belangrijke criteria waren, zijn deze nu op de achtergrond verdrongen en zijn de bereidheid tot flexibiliteit, het 'voorkomen' van de kandidaatleerkracht en de deelname aan het verenigingsleven of sociaal engagement belangrijke selectiecriteria (Van Hooreweghe et al., 1992).

Tot slot hebben we in ons onderzoek de directie nog een aantal items voorgelegd die peilen naar de mate waarin er sprake kan zijn van een echt beleid rond werving. Hieruit blijkt dat er in weinig scholen gewerkt wordt met een op schrift vastgelegde selectieprocedure. De inspanningen die gedaan worden voor de werving en selectie van een nieuwe leerkracht worden wel in veel gevallen achteraf geëvalueerd (zie tabel 11.5)

Tabel 11.5 Wervings- en selectiebeleid (n=34)

	Helemaal eens	Eerder eens	Neutraal	Eerder Oneens	Helemaal oneens
1. Wij werken bij het vervullen van vacatures met een op schrift vastgelegde selectieprocedure.	14,7	11,8	14,7	35,3	23,5
2. Wij evalueren achteraf alle wervings- en selectie-inspanningen.	14,7	41,2	17,6	17,6	8,8

In de voorbereidende fase van dit onderzoek kwam naar voor dat het vinden van vervangingen voor afwezige leerkrachten een belangrijk knelpunt is voor de directies op dit moment. Daarom zijn we op het invullen van vacatures dieper ingegaan in de bevraging. De vacatures hebben we in twee groepen opgesplitst. Enerzijds vacatures aan het begin van het schooljaar en vacatures tijdens het schooljaar om een afwezige leerkracht te vervangen.

Wat de vacatures aan het begin van het schooljaar betreft blijkt dat 32 van de 34 directies (of 94,1%) één of meerdere open vacatures hadden aan het begin van vorig schooljaar. De meeste vacatures zijn voor algemene vakken. Wetenschappen (fysica, chemie, wiskunde, informatica, biologie en aardrijkskunde), project algemene vakken en godsdienst maken hiervan het grootste deel uit. Ook voor technische en praktische vakken staan er vele vacatures open. Het gaat hier niet om specifieke vakken, maar om een grote verscheidenheid aan vakken. Van deze vacatures blijkt 90,1% ingevuld voor de start van het schooljaar. Dit bevestigt de

vermoedens uit de voorbereidende fase dat het invullen van vacatures aan de start van het schooljaar niet zozeer een probleem vormt. Problematischer zijn de vacatures die niet voor de start van het schooljaar ingevuld werden. Hiervan wordt slechts 26,9% tijdens het schooljaar ingevuld.

Wat gebeurt er dan met de vacatures die helemaal niet ingevuld worden? We hebben de directies een aantal mogelijke oplossingen voorgelegd (zie onderstaande tabel). Uit de tabel blijkt dat het probleem het meest opgelost wordt door de betreffende vakken niet te geven zolang er niemand gevonden wordt en/of door de leerkrachten van de school extra uren (plage-uren of overuren) te laten presteren om de vacature op te vullen.

**Tabel 11.6** Mogelijke oplossingen voor niet-gevulde vacatures aan het begin van het schooljaar (n=23)

	Werd deze mogelijkheid gebruikt?	
	Ja	Nee
1. Bepaalde leerkrachten extra uren (plage-uren of overuren) laten presteren	65,2	34,8
2. Bepaalde leerkrachten inzetten die (een deel van) hun taken laten vallen	13,0	87,0
3. Gepensioneerde leerkrachten inzetten om les te geven	8,7	91,3
4. Niet-onderwijzend personeel inzetten om leerlingen op te vangen	17,4	82,6
5. Niet-onderwijzend personeel inzetten om les te geven	0,0	100,0
6. Verschillende klassen samen zetten	34,8	65,2
7. Lesgeven als directie	8,7	91,3
8. (Een deel van) de betreffende vakken niet geven zolang hiervoor niemand wordt aangeworven	65,2	34,8

Naast de hiervoor genoemde vacatures zijn er ook de vacatures die tijdens het schooljaar ontstaan wegens afwezigheid van een leerkracht. Hiermee werd elke school uit onze steekproef geconfronteerd gedurende het vorige schooljaar. Ook hierbij gaat het voornamelijk om de wetenschapsvakken, project algemene vakken, godsdienst en een verscheidenheid aan technische en praktische vakken. In 61,4% van de gevallen werd binnen de week een vervanger gevonden. Voor de rest van de gevallen werd 43,0% op termijn opgevuld. De andere 57,0% bleef oningevuld. Opnieuw werd de directie dezelfde mogelijke oplossingen voor de niet-gevulde plaatsen voorgelegd. De meest gehanteerde oplossing is om de betreffende vakken niet te geven zolang hiervoor niemand wordt aangeworven. Verder worden hiervoor ook in veel gevallen de eigen leerkrachten van de school ingezet, die dan extra uren (plage-uren of overuren) presteren om de leemte in te vullen. De resultaten vindt u in onderstaande tabel.

Tabel 11.7 Mogelijke oplossingen voor niet-ingevulde vacatures tijdens het schooljaar (n=32)

		Werd deze mogelijkheid gebruikt?	
		Ja	Nee
1.	Bepaalde leerkrachten extra uren (plage-uren of overuren) laten presteren	68,8	31,2
2.	Bepaalde leerkrachten inzetten die (een deel van) hun taken laten vallen	28,1	71,9
3.	Gepensioneerde leerkrachten inzetten om les te geven	9,4	90,6
4.	Niet-onderwijzend personeel inzetten om leerlingen op te vangen	25,0	75,0
5.	Niet-onderwijzend personeel inzetten om les te geven	12,5	87,5
6.	Verschillende klassen samen zetten	40,6	59,4
7.	Lesgeven als directie	18,8	81,2
8.	(Een deel van) de betreffende vakken niet geven zolang hiervoor niemand wordt aangeworven	74,2	25,8

De problematiek wijst dus op een mogelijke extra belasting voor leerkrachten. Uit dit onderzoek is reeds gebleken dat de werkdruk, vooral wat de tijdsdruk betreft, redelijk hoog ligt voor leerkrachten. Wanneer zij nog extra uren bovenop hun normale opdracht moeten presteren om de leemte van afwezige collega's op te vangen, verhoogt dit de werkdruk verder.

Een laatste punt met betrekking tot werving en selectie dat we in ons onderzoek aan bod laten komen is de vervangingspool. Dit blijkt een belangrijk wervingskanaal te zijn voor de door ons bevroegde scholen. 33 scholen (97,1%) uit onze steekproef waren het schooljaar (2001-2002) ingeschreven in de vervangingspool. Van deze scholen hebben 29 scholen in die periode een beroep gedaan op de vervangingspool. Bijna de helft (44,8%) van deze 29 scholen vindt dat de vervangingspool een goede hulp is geweest bij het zoeken naar een geschikte leerkracht. Aan de directies die aangaven dat de vervangingspool geen goede hulp was geweest, hebben we de reden bevroegd. De voornaamste reden was dat er geen geschikte kandidaat gevonden werd in de pool. Verder werd door enkele directies aangegeven dat de reservatieperiode te kort is en dat de toewijzing van de poolleden aan de scholengemeenschappen onoordeelkundig gebeurt, zodat teveel mensen met een bepaald bekwaamheidsbewijs aan één scholengemeenschap worden toegewezen.

### 1.1.2 Opvang en begeleiding van nieuwe leerkrachten

Een volgende stap na de aanwerving van een nieuwe leerkracht, is het onthaal van deze leerkracht op de school. Dit kan gaan van een rondleiding door de school en een voorstelling aan de collega's tot een geheel begeleidingstraject met een mentor of begeleider. Van de scholen in onze steekproef heeft 85,3% een vaste, formele procedure om nieuwe leerkrachten te begeleiden.

In onderstaande tabel wordt weergegeven welke activiteiten tot deze begeleidingsprocedure behoren.



De meest voorkomende activiteiten zijn het laten bijwonen van een aantal lessen bij een collega en de opvolging van de lesvoorbereidingen van de nieuwe leerkracht. Verder woont de directie of de begeleider van de leerkracht in één vijfde van de gevallen nog een aantal lessen mee van de nieuwe leerkracht, wordt er een individuele begeleider of mentor voor de leerkracht aangeduid en volgt men de jaarplanning op. Vreemd is echter dat de meest elementaire zaken als het geven van algemene informatie over de school en praktische informatie niet gebeuren. Ook een voorstelling van de nieuwe leerkracht aan zijn collega's en een rondleiding in de school gebeuren zelden of nooit.

Tabel 11.8 Activiteiten in de begeleidingsprocedure voor nieuwe leerkrachten (n=34)

Wordt deze activiteit georganiseerd met betrekking tot nieuwe leerkrachten?	Ja	Nee
1. Geven van algemene informatie over de school (pedagogisch project, schoolwerkplan, schoolreglement, ...)	0,0	100,0
2. Geven van praktische, administratieve informatie (kopiëren, post, telefoon, ...)	0,0	100,0
3. Rondleiding door het schoolgebouw	2,9	97,1
4. Voorstelling aan de collega's	0,0	100,0
5. Laten bijwonen van een aantal lessen bij een collega	82,4	17,6
6. Aanduiden van een mentor/begeleider	14,7	85,3
7. Bijwonen van een aantal lessen van de nieuwe leerkracht door de directie of begeleider	20,6	79,4
8. Opvolging van de lesvoorbereidingen	55,9	44,1
9. Opvolging van de jaarplanning	11,8	88,2

Aan de leerkrachten hebben we gevraagd hoe zij de opvang van nieuwe leerkrachten in hun school beoordelen. 65,8% van de leerkrachten beoordeelt deze opvang goed tot zeer goed, 23,6% vindt de opvang niet goed, maar ook niet slecht en 10,6% is van mening dat de opvang van nieuwe leerkrachten in hun school eerder slecht of zeer slecht is.

In vergelijking met de resultaten van het onderzoek naar personeelsbeleid in secundaire scholen begin jaren '90 is het onthaal van nieuwe leerkrachten erop achteruit gegaan. Toen werd door bijna alle directies aangegeven dat ze uitgebreid informatie verschaffen aan de nieuwe leerkracht, de nieuwe leerkracht rondleiden door de school en introduceren bij de collega's.

In 1992 werd eveneens in 57% van de gevallen een begeleider voor de nieuwe leerkracht aangeduid. Dit gebeurt in onze steekproef slechts in 15% van de gevallen.

Het laten bijwonen van lessen bij een collega is nu de belangrijkste activiteit in de begeleiding van nieuwe leerkrachten, terwijl dit in 1992 slechts in 9% van de gevallen gebeurde. Met betrekking tot de opvolging door de directie van de lessen en de voorbereidingen van de nieuwe leerkrachten is er weinig veranderd. Deze gebeuren nog steeds frequent.

### 1.1.3 Functionerings- en evaluatiegesprekken

Een zeer belangrijk aspect van personeelsbeleid is het opvolgen en ondersteunen van de leerkrachten in de uitvoering van hun functie. Dit gebeurt onder andere door het organiseren van functionerings- en evaluatiegesprekken. Het invoeren van deze gesprekken staat nog in de kinderschoenen in het onderwijs en wordt niet door iedereen even enthousiast onthaald. Het is belangrijk voor de directie om het nut van de opvolging van het personeel in te zien en om het nut van deze gesprekken aan de leerkrachten aan te tonen. Functionerings- en evaluatiegesprekken mogen niet als een dreiging beschouwd worden, maar moeten als een positief instrument voor beide partijen fungeren. Daarbij is het belangrijk dat deze gesprekken op een doordachte manier georganiseerd en gevoerd worden. Een eerste noodzaak is dat een evaluatiegesprek moet voorafgegaan worden door een functioneringsgesprek. In dit functioneringsgesprek wordt de ontwikkeling van de leerkracht in zijn functie besproken. Hierbij moet er een gelijkwaardige inbreng van de beide gesprekspartners zijn. De directie geeft aan welk beeld hij heeft van het functioneren van de leerkracht met zoveel mogelijk concrete voorbeelden en gedragsobservaties. De leerkracht moet de mogelijkheid krijgen om ook zijn visie hieromtrent uiteen te zetten. Het doel van een functioneringsgesprek is om door middel van een dialoog te komen tot een overeenkomst over ontwikkelingstips of verdere afspraken over de ondersteuning van de gewenste ontwikkeling van de leerkracht. Deze afspraken worden vastgelegd in een schriftelijk document. Het functioneringsgesprek handelt met andere woorden over de verbetering van het functioneren van de leerkracht en over opleiding en coaching. Het gesprek heeft een begeleidend karakter.

Gedurende de periode die volgt op het functioneringsgesprek werken beide partijen, zowel leerkracht als directie, aan de verwezenlijking van de gemaakte afspraken. Na een bepaalde periode (één jaar, twee jaar, ...) volgt immers een evaluatiegesprek. In dit gesprek wordt vastgesteld in hoeverre de in het functioneringsgesprek gemaakte afspraken zijn nagekomen en/of de gestelde doelen zijn bereikt. De beoordeling van het functioneren van de leerkracht moet gebaseerd zijn op zichtbaar gedrag en moet zo objectief mogelijk gebeuren, zodat voor alle leerkrachten dezelfde norm gehanteerd wordt. In het evaluatiegesprek is duidelijk sprake van hiërarchie en wordt een formele procedure bewandeld. Het heeft tot doel de leerkrachten bij te sturen en te stimuleren met het oog op een optimale realisatie van de doelstellingen van de school. In het evaluatiegesprek ligt de nadruk dus niet meer op de persoon van de leerkracht, maar op de school.

Het is mogelijk dat aan deze evaluatie een positieve of negatieve consequentie verbonden wordt, maar dit is niet absoluut noodzakelijk. Verder is het belangrijk dat ook in dit gesprek een blik op de toekomst geworpen wordt. Een voorbije periode wordt geëvalueerd en daarbij wordt bekeken hoe de functievervulling in de toekomst geoptimaliseerd kan worden.

Een laatste belangrijk punt voor de sfeer van het evaluatiegesprek en voor de acceptatie van de beoordeling is dat deze geen verrassing vormt voor de leerkracht. Als vooraf aan de evaluatie op een goede manier een functioneringsgesprek gevoerd werd, kan de evaluatie aan het einde van de periode geen verrassing inhouden. (Twisk et.al., 1999)

Met dit stukje theorie in ons achterhoofd hebben we de scholen en de leerkrachten een aantal vragen gesteld over de functionerings- en evaluatiegesprekken. Allereerst hebben we de directie gevraagd of er in de school een functiebeschrijving gehanteerd wordt. Om een gesprek te voeren over het functioneren van een leerkracht is het immers noodzakelijk dat de taakhoud duidelijk vastligt. Een functiebeschrijving is hiertoe het aangewezen instrument. Van de door ons bevraagde directies geven er 5 (14,7%) aan dat ze voor elke functie van de leerkrachten een functiebeschrijving hanteren en 5 (14,7%) dat ze functiebeschrijvingen hanteren, maar niet voor elke functie. 24 (70,6%) directies antwoorden negatief, zij hanteren geen functiebeschrijvingen voor de leerkrachten. Bij de tien directies die een functiebeschrijving hanteren, gaat het in 2 gevallen om de decretale functiebeschrijvingen, in 7 gevallen om in de school opgestelde functiebeschrijvingen en in 1 geval om zowel de decretale als in de school opgestelde functiebeschrijvingen.

Wat de functioneringsgesprekken betreft wordt er gestart met de vraag of er jaarlijks een functioneringsgesprek gevoerd wordt met elke leerkracht. Indien niet wordt de reden gevraagd. Verder wordt gevraagd wie het functioneringsgesprek voert, welke informatiebronnen gebruikt worden, of er een schriftelijke leidraad bestaat en of een schriftelijk verslag opgemaakt wordt. Tot slot wordt gepeild naar de doeleinden van het gesprek. Voor de evaluatiegesprekken worden dezelfde vragen overlopen.

In 7 scholen (21,2%) uit onze steekproef worden systematisch functioneringsgesprekken gevoerd met de leerkrachten. De directies van de scholen waar dit niet gebeurt geven als voornaamste redenen hiervoor aan dat ze hiervoor geen tijd hebben en dat ze het functioneren van de leerkrachten op een meer informele wijze opvolgen. Verder geven ook een aantal directies aan dat ze niet met elke leerkracht een functioneringsgesprek voeren, maar dat ze enkel de nieuwe leerkrachten opvolgen. Andere directies geven aan dat ze bezig zijn om het systeem van systematische opvolging van het functioneren van de leerkrachten aan het voorbereiden zijn.

Wanneer er functioneringsgesprekken gevoerd worden, gebeurt dit meestal door de directie zelf en in sommige gevallen door iemand van het middenkader. In één school gebeurt dit door de pedagogische begeleidingsdienst.

De informatie voor de functioneringsgesprekken wordt vooral bekomen via het bijwonen van lessen van de betreffende leerkracht en via documenten van de leerkracht (lesvoorbereiding, agenda, puntenlijsten, ...). De eigen perceptie van de directie en een zelfreflectie van de leerkracht dienen ook als informatiebronnen.

In iets minder dan de helft van de gevallen bestaat er een schriftelijke leidraad voor het gesprek. In iets meer dan de helft van de gevallen wordt er achteraf een schriftelijk verslag van het gesprek doorgegeven aan de leerkracht.

Als belangrijkste doeleinden van het functioneringsgesprek geven de directies het verbeteren van de prestaties van de leerkracht en het verbeteren van de schoolorganisatie aan.

Wat de evaluatiegesprekken betreft geven eveneens zeven directies (20,6%) aan dat in de school een systematische evaluatie van de leerkrachten gebeurt. Dit zijn niet dezelfde scholen als waar functioneringsgesprekken gevoerd worden. In onze steekproef is er slechts één school waar zowel functioneringsgesprekken als evaluatiegesprekken gevoerd worden. De directies van de scholen waar geen evaluatiegesprekken gevoerd worden, geven als voornaamste redenen hiervoor aan dat ze er geen tijd voor hebben, dat er onvoldoende mogelijkheden zijn om leerkrachten met een positieve evaluatie te belonen en leerkrachten met een negatieve evaluatie te sanctioneren en dat evaluatiegesprekken de sfeer onder de leerkrachten zouden bederven. Een zestal directies antwoordde dat in hun school enkel de nieuwe leerkrachten systematisch geëvalueerd worden. Daarnaast gaven een aantal directies aan dat een evaluatie van de leerkrachten niet nodig is, want dat ze een prima lerarenkorps hebben of dat ze nog niet over een goed instrument beschikken of nog niet voldoende voorbereid zijn zelf om deze evaluatiegesprekken te voeren. Veel directies zeiden ermee bezig te zijn.

In de scholen waar de leerkrachten geëvalueerd worden, gebeurt dit voornamelijk door de directie en in sommige gevallen door het middenkader of de inrichtende macht. In één school gebeurt het door de pedagogisch begeleider.

De informatie om de evaluatie op te baseren zijn de documenten van de leerkracht (lesvoorbereiding, agenda, puntenlijsten, ...), het bijwonen van lessen en de perceptie van de directie. Verder gaf ook de helft aan de leerlingen als informatiebron te gebruiken voor de voorbereiding van de evaluatie van de leerkracht.

In 55% van de gevallen bestaat er een schriftelijke leidraad voor het gesprek en in 90% van de gevallen wordt er een schriftelijk verslag van het gesprek doorgegeven aan de leerkracht.

Het voornaamste doel van de evaluatiegesprekken heeft betrekking op de aanstelling van de leerkracht. Ofwel gebeurt de evaluatie naar aanleiding van een vaste benoeming, ofwel naar aanleiding van een verlenging van het contract van de leerkracht. Daarnaast worden het verbeteren van de schoolorganisatie en het bepalen van individuele nascholingsbehoeften als belangrijke redenen aangegeven.

De leerkrachten hebben we gevraagd wie gedurende het vorig schooljaar een functioneringsgesprek gehad heeft. Hierop antwoordt 34,4% positief. Aan deze groep leerkrachten hebben we ook gevraagd hoe tevreden ze zijn over dit gesprek. Het overgrote deel is tevreden, waarvan 22,3% zeer tevreden en 54,1% eerder tevreden. 15,9% is niet tevreden, maar ook niet ontevreden, 5,7% is eerder

ontevreden en 1,9% is zeer ontevreden. Het evaluatiegesprek zijn we in de vragenlijst van de leerkrachten uit het oog verloren. Dit hebben we niet mee bevraagd.

Ook met betrekking tot de functionerings- en evaluatiegesprekken vinden we weinig verschil tegenover de resultaten uit het onderzoek van 1992. In 1992 werd door meer directies aangegeven dat ze systematisch functioneringsgesprekken voeren met de leerkrachten (32% in 1992 tegenover 21% in dit onderzoek). De wijze en het doel van de gesprekken is dezelfde gebleven. Momenteel wordt wel reeds in meer gevallen een schriftelijk verslag opgemaakt (50% tegenover 11%).

Wat de evaluatiegesprekken betreft vinden we dat nog steeds ongeveer een op vijf directies hun personeel systematisch evalueert. Ook hierbij is de wijze en het doel niet gewijzigd en wordt er in meer gevallen een schriftelijk verslag opgemaakt (90% tegenover 40%). Dit wijst erop dat de procedures geformaliseerd zijn.

### 1.1.5 Nascholingsbeleid

Een volgend aspect van het personeelsbeleid is het nascholingsbeleid. Nascholing is belangrijk voor leerkrachten om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen in hun vakgebied, maar ook om zich te bekwamen in pedagogische vaardigheden of om nieuwe onderwijsmethoden aan te leren.

Op schoolniveau hebben we bevraagd hoeveel leerkrachten gedurende het vorige schooljaar nascholing hebben gevolgd en hoeveel dagen het lerarenkorps in totaal nascholing gevolgd heeft gedurende het vorige schooljaar. Uit de resultaten blijkt dat gemiddeld per school één op twee leerkrachten nascholing heeft gevolgd tijdens het vorig schooljaar. De variatie is echter enorm. In de school waar het minst nascholing gevolgd werd, volgde slechts 5% van het lerarenkorps nascholing. In de school waar het meest nascholing gevolgd werd, volgde het gehele lerarenkorps nascholing gedurende het vorige schooljaar. Wanneer we het aantal dagen dat nascholing gevolgd werd in de school gedurende het voorgaand schooljaar bekijken, vinden we gelijkaardige resultaten. Er werd gemiddeld per school 1,2 dagen nascholing gevolgd per leerkracht. Dit varieert tussen 0,1 dagen per leerkracht en 3,5 dagen per leerkracht tussen de scholen.

Ook aan de leerkrachten hebben we gevraagd hoeveel nascholing zij gevolgd hebben gedurende het vorige schooljaar. Hierbij vinden we, zoals in het vorige schooljaar reeds aan bod kwam, een gemiddelde van 19,9 uren per jaar. Het meeste werd nascholing over het vakgebied gevolgd (43,3%). Op de tweede plaats komt een opleiding over werken met de computer (34,3%). 20% heeft nascholing gevolgd over onderwijsmethoden of didactiek en 16,3% heeft een opleiding gevolgd over pedagogie. We hebben de leerkrachten eveneens gevraagd of ze momenteel behoefte hebben aan nascholing en zo ja, op welk domein. Iets meer dan de helft van de leerkrachten (56,0%) geeft aan momenteel behoefte te hebben aan nascholing. De verdeling over de verschillende vormingsdomeinen komt

overeen voor de behoefte aan nascholing met de gevolgde nascholing. Opnieuw staat vakinhoud bovenaan, gevolgd door werken met de computer. Pedagogie en onderwijsmethoden staan lager op het behoeftenlijstje.

Het volgen van nascholing kan op initiatief van de leerkracht zelf gebeuren, maar ook op initiatief van de school. Binnen het personeelsbeleid is het nascholingbeleid een belangrijk onderdeel. Het is de taak van de directie om de leerkrachten te stimuleren om zich te vormen, om hierover informatie te verschaffen en de nascholingen van de leerkrachten mee op te volgen. Nascholing vormt immers een belangrijke factor in de competentieontwikkeling van leerkrachten.

Met betrekking tot de inspanningen van de school rond nascholing hebben we een aantal zaken over de informatieverspreiding en de opvolging en evaluatie van nascholing bevraagd. Hieruit blijkt dat in 79,4% van de scholen op regelmatige basis navraag wordt gedaan bij de leerkrachten naar welke behoeften en eventuele interesses er bij de leerkrachten leven aangaande nascholing. Alle scholen verspreiden op regelmatige basis informatie over het aanbod van nascholing. En in 58,8% van de scholen wordt er jaarlijks een nascholingsplan opgesteld.

Verder worden een aantal bijkomende items over het nascholingsbeleid voorgelegd (zie onderstaande tabel). De directies geven allen aan dat de leerkrachten het cursusgeld voor nascholing terugbetaald krijgen. Verder wordt ook in 81,8% van de gevallen een aantal andere onkosten zoals verplaatsing, maaltijd en dergelijke terugbetaald. Door veel directies wordt aandacht besteed aan de tevredenheid van de leerkracht over de gevolgde nascholing. Ook geven meer dan 70% van de directies aan dat de leerkrachten verslag uitbrengen in de school over de gevolgde nascholing aan de personen voor wie het eventueel relevant kan zijn. In de meeste scholen krijgen leerkrachten de mogelijkheid om nascholing te volgen tijdens de lessen. Het nascholingsbeleid gaat evenwel niet zover dat men op voorhand criteria vaststelt om de effectiviteit van de nascholing achteraf te meten.

Tabel 11.9 Nascholingsbeleid (n=33)

	Altijd	Veel	Soms	Zelden	Nooit
1. Voorafgaand aan de eigenlijke nascholing worden criteria vastgesteld aan de hand waarvan men de effectiviteit van de nascholing later zal evalueren.	9,1	6,1	30,3	27,3	27,3
2. Aan het einde van het nascholingstraject meten we de tevredenheid van de leerkrachten die de nascholing gevolgd hebben.	33,3	45,5	18,2	3,0	0,0
3. Leerkrachten die een nascholingscursus volgen, brengen verslag uit over deze cursus aan de leerkrachten voor wie deze nascholing eveneens relevant is.	36,4	36,4	27,3	0,0	0,0
4. Leerkrachten die een nascholingscursus volgen, krijgen het cursusgeld terugbetaald.	93,9	6,1	0,0	0,0	0,0
5. Leerkrachten die een nascholingscursus volgen, krijgen de andere onkosten (buiten het cursusgeld) met betrekking tot nascholing terugbetaald (bv. maaltijd, verplaatsing e.d.).	51,5	30,3	6,1	6,1	6,1
6. Leerkrachten krijgen de mogelijkheid om nascholing te volgen tijdens de lessen.	36,4	39,4	21,2	3,0	0,0

Ook de leerkrachten wordt een evaluatie van het gevoerde nascholingsbeleid gevraagd. De resultaten worden in onderstaande tabel weergegeven. Uit de eerste twee items blijkt dat de perceptie van de leerkrachten en de directie niet volledig overeenkomen omtrent de inspanningen die in de school gebeuren voor het stimuleren van nascholing. 92,4% van de leerkrachten beweert dat de directie op regelmatige basis informatie verspreidt over het aanbod van nascholing. Dit wordt door alle directies beaamd. Wat het peilen naar de behoeften en interesses op het vlak van nascholing betreft geeft slechts 54,3% van de leerkrachten (tegenover 79,4% van de directies) aan dat dit op regelmatige basis gebeurt op school.

Verder zijn de meeste leerkrachten tevreden met de mogelijkheden om nascholing te volgen en met de mogelijkheden om nascholing te volgen tijdens de lessen. Toch vormt het feit dat een andere leerkracht hen moet vervangen een hinderpaal om nascholing te volgen tijdens de lessen voor iets meer dan de helft van de leerkrachten (56,1%). Tot slot voldoen de bestaande nascholingsactiviteiten voor 67,6% van de leerkrachten aan hun nascholingsbehoeften en -interesses.

Tabel 11.10 Evaluatie van het nascholingsbeleid door de leerkrachten (n=744)

	Ja	Neen
1. Verspreidt de directie of eventuele nascholingsverantwoordelijke op regelmatige basis informatie over het aanbod van nascholing?	92,4	7,6
2. Peilt de directie of eventuele nascholingsverantwoordelijke op regelmatige basis naar uw behoeften en interesses op het vlak van nascholing?	54,3	45,7
3. Mag u van de directie voldoende nascholing volgen?	92,6	7,4
4. Mag u van de directie nascholing volgen tijdens de lesuren?	78,0	22,0
5. Vormt het feit dat een andere leerkracht u moet vervangen, een hinderpaal om nascholing te volgen tijdens de lesuren?	56,1	43,9
6. Voldoen de bestaande nascholingsactiviteiten aan uw nascholingsbehoefte en -interesses?	67,6	32,4

#### 1.1.6 Overleg met en inspraak van leerkrachten

Tot slot nemen we als laatste punt van personeelsbeleid op in welke mate de leerkrachten betrokken worden bij de schoolorganisatie.

Hiertoe wordt de directie om te beginnen een aantal items voorgelegd omtrent overleg met de leerkrachten. De resultaten vindt u in onderstaande tabel.



Tabel 11.11 Overleg met de leerkrachten (n=34)

	Helem aal eens	Eerder eens	Neutra al	Eerder oneens	Helem aal oneens
1. Indien beslissingen belangrijke gevolgen kunnen hebben voor bepaalde leerkrachten, wordt de mening van deze leerkrachten gevraagd.	70,6	26,5	2,9	0,0	0,0
2. Bij de beslissing over de organisatie van het werk (bv. werkverdeling, planning, ...), wordt er rekening gehouden met de mening van de leerkrachten.	47,1	44,1	5,9	2,9	0,0
3. De directie geeft belangrijke informatie over de toekomst van de school ook door aan de leerkrachten.	82,4	14,7	2,9	0,0	0,0
4. Overleg met leerkrachten levert een substantiële bijdrage aan de verbetering van het schoolbeleid.	70,6	26,5	2,9	0,0	0,0
5. Overleg met leerkrachten biedt in onze school een goed klankbord voor de directie.	70,6	26,5	2,9	0,0	0,0
6. De leerkrachten worden gestimuleerd om problemen bij het werk zelf op te lossen.	44,1	41,2	8,8	5,9	0,0
7. In deze school wordt het voorstellen van nieuwe ideeën van de leerkrachten over de organisatie van het werk aangemoedigd.	55,9	35,3	8,8	0,0	0,0
8. In deze school laat de stijl van leidinggeven vrijheid in het werk toe.	50,0	38,2	11,8	0,0	0,0

Bijna alle directies zijn het erover eens dat overleg met de leerkrachten belangrijk is in het schoolbeleid. De directies geven ook aan hun beslissingen te toetsen bij de leerkrachten en rekening te houden met de mening van de leerkrachten bij het nemen van beslissingen over de organisatie van het werk. Daarnaast beweren ze dat ze belangrijke informatie over de school doorgeven aan de leerkrachten. De directies geven de leerkrachten evenwel veel vrijheid in de organisatie van hun eigen werk.

Ook samenwerking tussen leerkrachten is een belangrijke factor met betrekking tot het personeelsbeleid. Dit geeft immers een indicatie van de schoolcultuur. In scholen waar een grote samenwerking bestaat tussen leerkrachten is er sprake van een open schoolcultuur. In scholen met weinig samenwerking tussen de leerkrachten heerst er een gesloten cultuur. Met betrekking tot de samenwerking tussen de leerkrachten worden de directies volgende items voorgelegd (zie tabel 11.12).

Tabel 11.12 Samenwerking tussen de leerkrachten (n=34)

	Helem aal eens	Eerder eens	Neutra al	Eerder oneens	Helem aal oneens
1. Nieuwe cursussen worden in onze school door meerdere leerkrachten samen voorbereid.	26,5	32,4	20,6	14,7	5,9
2. Individuele moeilijkheden van leerlingen worden onderling besproken door leerkrachten.	52,9	47,1	0,0	0,0	0,0
3. De leerkrachten voelen zich enkel verantwoordelijk voor de verzorging van hun eigen vakken.	2,9	29,4	17,6	35,3	14,7
4. Problemen van leerkrachten met leerlingen worden in een groep van collega-leerkrachten besproken.	23,5	50,0	8,8	17,6	0,0
5. In onze school staan de leerkrachten op hun individuele autonomie wat betreft de wijze waarop ze hun lessen geven.	11,8	38,2	32,4	17,6	0,0
6. Leerkrachten in onze school vragen onvoldoende raad aan elkaar.	2,9	8,8	29,4	55,9	2,9
7. De leerkrachten in onze school vinden het belangrijk veel tijd te investeren in onderling overleg.	8,8	47,1	35,3	8,8	0,0
8. Naast de klassenraad wordt er door de leerkrachten nog formeel overleg gepleegd, bv. per afdeling, per graad, in vakwerkgroepen, ...	35,3	44,1	11,8	8,8	0,0
9. In onze school zoeken leerkrachten samen naar nieuwe methoden.	5,9	41,2	38,2	14,7	0,0

De grootste samenwerking tussen leerkrachten gebeurt rond de individuele moeilijkheden van de leerlingen. De problemen die de leerkrachten met de leerlingen ondervinden, worden eveneens volgens 73,5% van de directies tussen de leerkrachten besproken. Ook wordt er in vele scholen (78,9%) samengewerkt tussen leerkrachten voor het voorbereiden van nieuwe cursussen. Voor nieuwe methoden wordt minder samengewerkt (47,1%). Verder geven meer dan de helft van de directies (55,9%) aan dat de leerkrachten het belangrijk vinden veel tijd te investeren in onderling overleg. 79,4% van de directies beweert dat er door de leerkrachten nog formeel overlegd wordt in andere overlegorganen dan de klassenraad. In een andere vraag hebben we bij de directies gepeild naar de formele overlegorganen die bestaan in de school. Hieruit blijkt dat in alle scholen vakwerkgroepen bestaan voor de meeste vakken of groepen van vakken (bijvoorbeeld de wetenschappen of de talen). Deze vakwerkgroepen komen meestal drie keer per jaar bijeen. In een aantal gevallen wordt er wekelijks overleg gevoerd in de vakwerkgroepen. Dit komt overeen met wat de leerkrachten aangaven omtrent de vakwerkgroepen (zie hoofdstuk 10, punt 1.4).

Daarnaast bestaan er ook in elke school projectgroepen. Deze werken rond thema's als drugs, milieu, de schoolkrant, veiligheid, cultuur, sport en dergelijke.

Sommige projectgroepen komen wekelijks samen, andere maandelijks of een aantal keer per jaar. In 29 scholen bestaat er een cel leerlingenbegeleiding. Deze komt eveneens wekelijks of maandelijks samen.

We willen deze resultaten enigszins nuanceren. We hebben immers een sterk vermoeden dat de voorgaande vragen over overleg met leerkrachten en samenwerking tussen leerkrachten sterk sociaal wenselijk beantwoord werden door de directies. We willen u hierop wijzen en we zullen hiermee ook rekening houden bij de interpretatie van verdere resultaten met betrekking tot deze onderwerpen.

Om de inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid in kaart te brengen hebben we zowel leerkrachten als directies dezelfde vraag voorgelegd. In deze vraag worden een heel aantal items van het schoolbeleid opgesomd en gevraagd in welke mate de leerkrachten er inspraak in hebben. In onderstaande tabellen geven we respectievelijk de resultaten voor leerkrachten en directies weer.

**Tabel 11.13** Inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid zoals gepercipieerd door de leerkrachten zelf (n=704)

	Ze er veel	Eer de r veel	Tus se n in	Eer de r we ini g	Ze er we ini g of ge en	Niet van toe pa s sing
1. Bepalen van het pedagogisch project van de school	3,0	9,0	23,0	25,6	27,0	8,2
2. Bepalen van het schoolwerkplan	2,5	9,3	20,8	25,8	26,7	9,7
3. Keuze van de lesmethoden en leerboeken	20,6	42,2	16,9	6,8	6,0	2,6
4. Bepalen van de evaluatiemethoden en -gebruiken (leerlingenbegeleiding, proefwerkmethoden, overgaan leerlingen)	9,6	33,3	30,2	14,9	6,3	1,7
5. Doorverwijzen van leerlingen (naar CLB, externe hulpverlening, BuSO, ...)	9,4	38,5	30,2	10,2	5,5	2,3
6. Opstellen van het schoolreglement	2,2	10,7	24,1	24,1	28,6	5,7
7. Selecteren nieuwe leerkrachten	0,4	0,5	2,6	8,1	62,6	21,2
8. Aanwenden van de lestijden (bv. al dan niet groene leerkracht, bepaalde studierichtingen, ...)	0,4	3,5	7,4	15,6	54,7	13,9
9. Verdelen van hoofdopdrachten over leerkrachten (bv. wie krijgt welke klas, wie krijgt BPT-taken)	0,4	1,6	7,0	11,1	63,5	11,9
10. Opstellen van de lessenroosters	2,1	3,0	7,2	10,3	61,2	11,8
11. Verdelen van bijkomende taken die doorheen gans het schooljaar moeten verricht worden over leerkrachten (bv. toezicht, deelname aan werkgroepen)	0,9	3,4	9,3	13,3	59,6	8,4
12. Verdelen van bijkomende taken die occasioneel moeten verricht worden over leerkrachten (bv. schoolfeest, restaurantdag, ...)	2,8	13,6	20,7	14,5	35,8	7,6
13. Aankoop van didactisch materiaal	5,3	23,5	33,0	14,7	15,9	3,3
14. Investeringsbeslissingen in infrastructuur	0,7	3,0	9,5	12,2	58,3	11,1
15. Opstellen van de begroting	0,3	0,7	4,2	6,8	65,2	17,9
16. Opstellen van de jaarkalender (activiteiten, vergaderingen, schoolfeest, ...)	2,2	6,9	16,9	14,9	44,8	9,7
17. Bepalen van extra-murosactiviteiten (culturele activiteiten, sportdagen, schoolreizen, ...)	5,1	21,1	27,4	13,4	22,2	6,1
18. Bepalen van de naschoolse activiteiten (filmforum, sport op woensdagnamiddag, ...)	5,0	17,5	26,3	13,0	22,7	11,1
19. Opstellen van het nascholingsplan	1,5	8,5	13,4	15,9	40,8	15,1
20. Indelen en samenstellen van de klassen (bv. graadklassen, verdeling leerlingen over klassen, ...)	1,4	5,1	7,6	13,0	58,2	9,8
21. Bepalen aantal oudercontacten	0,7	3,2	6,3	12,6	63,8	8,8

	Ze er veel	Eer de r veel	Tus se n in	Eer de r we ini g	Ze er we ini g of ge en	Nie t van toe pa sing
per schooljaar						

De zaken waarin de leerkrachten veel inspraak percipiëren, zijn de zaken die betrekking hebben op het lesgeven en op de leerlingen, namelijk de keuze van de lesmethoden en leerboeken, het bepalen van de evaluatiemethoden en -gebruiken en het doorverwijzen van leerlingen. Over een aantal andere zaken zoals het aankopen van didactisch materiaal en het bepalen van extramuros activiteiten en van naschoolse activiteiten zijn de meningen verdeeld. Toch vinden meer leerkrachten dat ze hierin geen inspraak hebben dan wel.

Leerkrachten percipiëren met andere woorden weinig tot zeer weinig inspraak te hebben in het schoolbeleid. Opvallend zijn ook de antwoordpercentages op de categorie 'niet van toepassing'. Heel wat leerkrachten vinden dat een aantal zaken als het selecteren van nieuwe leerkrachten, het aanwenden van de lestijden, het opstellen van de begroting en het opstellen van het nascholingsplan niet van toepassing zijn voor inspraak van leerkrachten. Dit kan erop wijzen dat leerkrachten zich niet wensen bezig te houden met het schoolbeleid, maar ook dat de mogelijkheid van participatie van leerkrachten in het schoolbeleid nog niet is doorgedrongen tot sommige leerkrachten.

In het onderzoek van 1998 naar werkdruk en arbeidsorganisatie in het Vlaams onderwijs kwam men tot dezelfde bevindingen (Steyaert et al., 1998). Ook daar was de conclusie dat leerkrachten zeer weinig of geen inspraak hebben in het beleid van de school, zelfs in thema's die toch een vrij grote impact hebben op het functioneren van de leerkrachten, zoals het opstellen van de lessenroosters en dergelijke.

Wanneer we de resultaten vergelijken met de perceptie van de directie over de inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid (zie onderstaande tabel) vinden we grote verschillen. Ook hier geldt opnieuw de opmerking dat de antwoorden van de directies mogelijk sociaal wenselijk zijn.

**Tabel 11.14** Inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid zoals gepercipieerd door de directie (n=34)

	Ze er veel	Eer de r veel	Tu sse n	Eer de r we ini g	Ze er we ini g of ge en	Nie t van toe pa sing
1. Bepalen van het pedagogisch project van de school	9,1	48,5	21,2	9,1	9,1	3,0
2. Bepalen van het schoolwerkplan	15,2	57,6	12,1	9,1	0,0	6,1
3. Keuze van de lesmethoden en leerboeken	64,7	32,4	0,0	0,0	0,0	2,9
4. Bepalen van de evaluatiemethoden en -gebruiken (leerlingenbegeleiding, proefwerkmethoden, overgaan leerlingen)	17,6	64,7	14,7	2,9	0,0	0,0
5. Doorverwijzen van leerlingen (naar CLB, externe hulpverlening, BuSO, ...)	23,5	64,7	5,9	2,9	2,9	0,0
6. Opstellen van het schoolreglement	8,8	47,1	32,4	8,8	2,9	0,0
7. Selecteren nieuwe leerkrachten	0,0	0,0	8,8	32,4	58,8	0,0
8. Aanwenden van de lestijden (bv. al dan niet groene leerkracht, bepaalde studierichtingen, ...)	0,0	14,7	38,2	35,3	11,8	0,0
9. Verdelen van hoofdopdrachten over leerkrachten (bv. wie krijgt welke klas, wie krijgt BPT-taken)	2,9	5,9	41,2	38,2	11,8	0,0
10. Opstellen van de lessenroosters	6,1	18,2	30,3	27,3	18,2	0,0
11. Verdelen van bijkomende taken die doorheen gans het schooljaar moeten verricht worden over leerkrachten (bv. toezicht, deelname aan werkgroepen)	0,0	14,7	29,4	50,0	5,9	0,0
12. Verdelen van bijkomende taken die occasioneel moeten verricht worden over leerkrachten (bv. schoolfeest, restaurantdag, ...)	5,9	38,2	29,4	20,6	2,9	2,9
13. Aankoop van didactisch materiaal	38,2	58,8	2,9	0,0	0,0	0,0
14. Investeringsbeslissingen in infrastructuur	5,9	14,7	29,4	41,2	8,8	0,0
15. Opstellen van de begroting	2,9	14,7	5,9	35,3	41,2	0,0
16. Opstellen van de jaarkalender (activiteiten, vergaderingen, schoolfeest, ...)	8,8	61,8	14,7	11,8	2,9	0,0
17. Bepalen van extra-murosactiviteiten (culturele activiteiten, sportdagen, schoolreizen, ...)	44,1	52,9	2,9	0,0	0,0	0,0
18. Bepalen van de naschoolse activiteiten (filmforum, sport op woensdagnamiddag, ...)	35,3	52,9	8,8	0,0	0,0	2,9
19. Opstellen van het nascholingsplan	5,9	44,1	26,5	8,8	2,9	11,8
20. Indelen en samenstellen van de klassen (bv. graadklassen, verdeling leerlingen over klassen, ...)	11,8	8,8	29,4	32,4	14,7	2,9
21. Bepalen aantal oudercontacten	5,9	29,4	29,4	14,7	20,6	0,0

	Ze er veel	Eer de r veel	Tus se n in	Eer de r we ini g	Ze er we ini g of ge en	Nie t van toe pa sing
per schooljaar						

Terwijl de leerkrachten aangeven bijna op geen enkel gebied, met uitzondering van het lesgeven en de leerlingen, veel inspraak te hebben, geven de directies aan dat de leerkrachten op veel domeinen veel inspraak hebben. De zaken waarover de meningen verschillen zijn het bepalen van het pedagogisch project van de school, het bepalen van het schoolwerkplan, het verdelen van bijkomende taken die occasioneel moeten verricht worden, het opstellen van de jaarkalender, het bepalen van de extra-murosactiviteiten, het bepalen van de naschoolse activiteiten, het opstellen van het nascholingsplan en het bepalen van het aantal oudercontacten per schooljaar. In al deze zaken hebben de leerkrachten volgens de directie wel veel inspraak. Enkel over het bepalen van het aantal oudercontacten zijn de meningen van de directies verdeeld. Ook opvallend is dat enkel het opstellen van het nascholingsplan door een aanzienlijk aandeel van de directies als niet van toepassing wordt beschouwd wat inspraak van leerkrachten betreft.

Uit deze resultaten kunnen we afleiden dat er een groot verschil bestaat tussen de directies en de leerkrachten wat hun perceptie van de inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid betreft.

Tot zover de beschrijving van het personeelsbeleid in de scholen. In een volgend deel bekijken we het taakbeleid van de scholen meer gedetailleerd.

## 1.2 Het taakbeleid

Het taakbeleid heeft betrekking op alle beslissingen die genomen worden omtrent de verdeling van de opdrachten en taken over de leerkrachten. Dit taakbeleid begint aan de start van elk schooljaar met een pakket uren-leraar. Dit pakket uren-leraar kan door de school vrij aangewend worden voor de toewijzing van de opdrachten aan de leerkrachten, mits aan bepaalde voorwaarden voldaan wordt (zie deel 1, hoofdstuk 2, punt 3.2).

De verdeling van het pakket uren-leraar gebeurt in verschillende stappen. In de eerste plaats zal men een beslissing moeten nemen hoeveel uren van het pakket uren-leraar aan lesgeven besteed worden en hoeveel aan andere taken als beleidsondersteuning en bijzondere pedagogische taken (BPT) en dergelijke. Wanneer dit vastligt, moeten de uren over de leerkrachten verdeeld worden. Op die manier wordt voor elke leerkracht zijn hoofdopdracht vastgelegd. Nadat deze taakverdeling gebeurd is, kan men de concrete lessenroosters van de klassen en de leerkrachten opstellen. Naast deze taken in de hoofdopdracht van de leerkracht (dit wil zeggen de taken waarvoor de leerkracht lestijden krijgt toegekend), moeten ook nog een pakket bijkomende taken uitgevoerd worden in de school.

Binnen deze taken maken we een onderscheid tussen taken die doorheen gans het schooljaar vervuld moeten worden, bijvoorbeeld toezicht en taken die occasioneel vervuld moeten worden, bijvoorbeeld het organiseren van het schoolfeest.

In elke stap van deze taakverdeling moeten er belangrijke beslissingen genomen worden. We hebben voor elke stap in dit proces gevraagd wie hierin de beslissing neemt en welke principes als uitgangspunt kunnen dienen bij het nemen van de beslissing. We geven de resultaten hieronder per stap weer.

Van het urenpakket voor het schooljaar 2001-2002 ging gemiddeld 94,4% naar lesgevende taken, 2,4% aan leerlingenbegeleiding en 2,1% aan bestuurlijke taken. De directies geven aan dat hierbij vooral het vormen van zo klein mogelijke klassen, het aanwenden van lestijden voor pedagogische, begeleidende taken en het behouden van gering bevolkte studierichtingen als principes golden voor de verdeling van dit lestijdenpakket (zie volgende tabel).

**Tabel 11.15** Principes voor de verdeling van het lestijdenpakket

←	In zeer sterke mate		Tussenin			In eerder beperkte mate		→
	1	2	3	4	5	In zeer beperkte mate of niet		
1.	Vormen van zo klein mogelijke klassen							2,18
2.	Aanwenden van lestijden voor begeleidende, pedagogische taken (bv. leerlingbegeleiding)							2,53
3.	Behouden van gering bevolkte studierichtingen							2,87
4.	Aanwenden van lestijden voor het creëren van een middenkader							3,50
5.	Aanwenden van lestijden om leerkrachten die niet-lesgebonden taken (bv. schoolfeest, deelname aan werkgroepen) verrichten (gedeeltelijk) te compenseren							4,63

Over de verdeling van de taken over de leerkrachten beslist vooral de directie. Daarnaast participeren ook het middenkader en in sommige gevallen een werkgroep van leerkrachten in de beslissing. Verder wordt ook hierover bevraagd in welke mate volgende principes toegepast worden bij de verdeling van de taken over de leerkrachten (zie tabel 11.16). De vijf belangrijkste principes zijn de bekwaamheid van de leerkrachten, leerkrachten zoveel mogelijk dezelfde opdracht geven als vorig schooljaar, de voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde vakken, de individuele belastbaarheid van de leerkrachten en leerkrachten zo weinig mogelijk verschillende vakken laten geven.

Hoewel de leerkrachten geen effectief beslissingsrecht hebben, wordt hun voorkeur voor bepaalde taken wel in rekening genomen door de directie.



Tabel 11.16 Principes bij de verdeling van de taken over de leerkrachten (n=34)

	In zeer sterke mate	In eerder sterke mate	Tussenin	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet	
←	1	2	3	4	5	→
1.	Bekwaamheid van de leerkrachten					1,6
2.	Leerkrachten zoveel mogelijk dezelfde lesopdracht geven dan het vorig schooljaar					2,0
3.	Voorkeur van leerkrachten voor bepaalde vakken					2,1
4.	Individuele belastbaarheid van de leerkrachten					2,5
5.	Leerkrachten zo weinig mogelijk verschillende vakken laten geven					2,7
6.	Voorkeur van leerkrachten voor bepaalde leerjaren					2,8
7.	Voorkeur van leerkrachten voor bepaalde onderwijsvormen/opleidingsvormen					2,9
8.	Plaatsen van ervaren naast onervaren leerkrachten in parallelklassen					3,0
9.	Voorkeuren van leerkrachten voor bepaalde niet-lesgevende taken					3,1
10.	Voorkeur van leerkrachten voor bepaalde klasgroepen/PE					3,2
11.	Het lessenpakket van leerkrachten zoveel mogelijk spreiden over verschillende onderwijsvormen					3,3
12.	Zoveel mogelijk paralleluren voor leerkrachten					3,3
13.	Oudere leerkrachten minder belasten					3,3
14.	Beginnende leerkrachten minder belasten					3,3
15.	Het lessenpakket van leerkrachten zoveel mogelijk groeperen binnen hetzelfde leerjaar					3,4
16.	Het lessenpakket van leerkrachten zoveel mogelijk groeperen binnen dezelfde onderwijsvorm					3,4
17.	Het lessenpakket van leerkrachten zoveel mogelijk spreiden over de leerjaren					3,5
18.	Zo weinig mogelijk paralleluren voor leerkrachten					3,9
19.	Leerkrachten zoveel mogelijk verschillende vakken laten geven					4,3
20.	Leerkrachten die al lang een bepaalde lesopdracht hebben, een andere lesopdracht geven					4,3

Na de verdeling van de taken over de leerkrachten worden de lessenroosters opgesteld. Dit gebeurt meestal door een werkgroep van leerkrachten (67,6%) en door de directie (58,8%). Het komt ook voor dat iemand van het administratief personeel zich hiermee bezig houdt (29,4%) of dat elke leerkracht voor zichzelf de lessenrooster opstelt binnen bepaalde beperkingen (11,8%).

In tabel 11.17 vindt u de principes die hierbij gehanteerd kunnen worden. In volgorde van belangrijkheid zijn de volgende principes de vijf belangrijkste: alle klassen beginnen en eindigen op een vast tijdstip voor de leerlingen, geen tussenuren voor de leerlingen, spreiding van de vakken door de week heen voor de leerlingen en de beschikbaarheid van de lokalen. Bij het opstellen van de lessenroosters wordt dus vooral rekening gehouden met het comfort van de leerlingen.

Tabel 11.17 Principes bij het opstellen van de lessenroosters (n=34)

←	In zeer sterke mate		In eerder sterke mate		Tussenin	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet	→
	1	2	3	4	5			
1.	Alle klassen beginnen op een vast tijdstip voor de leerlingen						1,2	
2.	Alle klassen eindigen op een vast tijdstip voor de leerlingen						1,2	
3.	Geen tussenuren voor de leerlingen						1,4	
4.	Beschikbaarheid van de lokalen						1,8	
5.	Spreiding van de vakken door de week heen (voor de leerlingen)						1,8	
6.	Voorkeur (voor bepaalde werkuren) van leerkrachten die in verschillende scholen werken						1,9	
7.	Bepaalde tussenuren groeperen om een vrije halve dag te creëren						2,1	
8.	Zo weinig mogelijk tussenuren voor de leerkrachten						2,4	
9.	Zoveel mogelijk les in één gebouw voor de leerlingen						2,4	
10.	Voorkeur (voor bepaalde werkuren) van parttimers						2,6	
11.	Voorkeur (voor bepaalde werkuren) van leerkrachten						2,7	
12.	Voorkeur (voor bepaalde werkuren) van leerkrachten die ver weg wonen						2,7	
13.	Zorgen dat leerkrachten gemeenschappelijke tussenuren hebben om overleg mogelijk te maken						3,5	

Naast de hoofdopdracht van de leerkrachten zijn er nog een heel aantal bijkomende taken die in de school uitgevoerd moeten worden. Deze groep taken splitsen we op in de taken die doorheen gans het schooljaar vervuld moeten worden en de taken die occasioneel vervuld moeten worden. Ook met betrekking tot deze twee takengroepen wordt bekeken door wie over de verdeling van de taken tussen de leerkrachten beslist en welke principes daarbij gehanteerd worden.

Over de verdeling van de bijkomende taken die doorheen gans het jaar vervuld moeten worden beslist vooral de directie (100%) en soms worden een groep leerkrachten (39,4%) of het gehele team leerkrachten van de school (15,2%) erin betrokken. De vijf belangrijkste principes die hierbij gehanteerd worden, zijn zorgen dat de hoeveelheid bijkomende taken in verhouding is met de aanstellingsomvang in de school, leerkrachten die op meerdere scholen werken minder bijkomende taken geven, de voorkeur van leerkrachten voor bepaalde bijkomende taken, vrijwilligheid en de bekwaamheid van leerkrachten (zie tabel 11.18).

**Tabel 11.18** Principes bij het verdelen van de bijkomende taken die doorheen gans het schooljaar vervuld moeten worden (n=34)

	In zeer sterke mate	In eerder sterke mate	Tussenin	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet	
←	1	2	3	4	5	→
1.	Zorgen dat de hoeveelheid bijkomende taken in verhouding is met de aanstellingsomvang in de school					1,8
2.	Leerkrachten die op meerdere scholen werken minder bijkomende taken geven					2,2
3.	Voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde bijkomende taken					2,3
4.	Vrijwilligheid					2,6
5.	Bekwaamheid van de leerkrachten					2,8
6.	Leerkrachten met zware hoofdopdracht minder bijkomende taken geven					2,8
7.	Individuele belastbaarheid van de leerkrachten					3,0
8.	Beginnende leerkrachten minder bijkomende taken geven					3,5
9.	Oudere leerkrachten minder bijkomende taken geven					3,7
10.	Alle leerkrachten evenveel taken geven (ongeacht aanstellingsomvang)					4,0

We hebben de directies ook gevraagd of ze eventueel beroep doen op personen of diensten van buitenaf voor het uitvoeren van bepaalde bijkomende taken. Dit gebeurt in een beperkt aantal gevallen (11,8%). Er wordt bijvoorbeeld beroep gedaan op personen uit het oudercomité voor assistentie in de klas en voor het begeleiden van culturele activiteiten en op JOJO-baners en VLOD-studenten voor toezicht in de refter en opvolging van het te laat komen van leerlingen.

Als laatste is er een groep van de bijkomende taken die slechts occasioneel vervuld moeten worden tijdens het schooljaar. Dit is bijvoorbeeld het organiseren van het schoolfeest en dergelijke. De verdeling van deze taken gebeurt meestal door de directie (73,5%) en/of op basis van een lijst die uitgehangen wordt en waar de leerkrachten zich als vrijwilliger kunnen melden (67,6%). Verder worden hierbij ook in veel gevallen een groep leerkrachten betrokken (50,0%) of het volledige lerarenkorps (23,5%).

De belangrijkste principes die bij de verdeling van de occasionele taken over de leerkrachten gehanteerd worden, zijn vrijwilligheid, de voorkeur van leerkrachten voor bepaalde taken, zorgen dat de hoeveelheid taken in verhouding is met de opdracht in de school, leerkrachten die op meerdere scholen werken minder taken geven en de bekwaamheid van de leerkrachten.

**Tabel 11.19** Principes bij het verdelen van de bijkomende taken die occasioneel vervuld moeten worden (n=34)

	In zeer sterke mate	In eerder sterke mate	Tussenin	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet	
←	1	2	3	4	5	→
1.	Vrijwilligheid					1,6
2.	Voorkeur van de leerkrachten voor bepaalde taken					1,9
3.	Zorgen dat hoeveelheid bijkomende taken in verhouding is met de opdracht in de school					2,3
4.	Leerkrachten die op meerdere scholen werken minder bijkomende taken geven					2,4
5.	Bekwaamheid van de leerkrachten					2,7
6.	Individuele belastbaarheid van de leerkrachten					3,0
7.	Leerkrachten met zware hoofdopdracht minder bijkomende taken geven					3,0
8.	Beginnende leerkrachten minder bijkomende taken geven					3,6
9.	Alle leerkrachten evenveel taken geven (ongeacht aanstellingsomvang)					3,7
10.	Oudere leerkrachten minder bijkomende taken geven					3,8

Verder hebben we de directies in het kader van het taakbeleid een aantal vragen gesteld in verband met differentiatie van de loopbaan van de leerkrachten. Op de vraag of leerkrachten in de school de mogelijkheid krijgen om meer differentiatie in hun loopbaan te brengen door meer niet-lesgebonden taken op te nemen en minder les te geven antwoordt 76,5% van de directies positief. De directies die hierop negatief antwoorden, geven als belangrijkste redenen dat er geen vraag naar is vanwege de leerkrachten, dat het organisatorisch moeilijk is om te verwezenlijken en dat de school er te weinig middelen voor heeft. Aan de directies die beweren dat loopbaandifferentiatie in hun school mogelijk is, wordt gevraagd uiteen te zetten wat dit dan inhoudt. Daaruit blijkt dat vooral het systeem van BPT-uren, dit wil zeggen het toekennen van lestijden aan leerkrachten voor het verrichten van Bijzondere Pedagogische Taken, wordt gehanteerd om deze loopbaandifferentiatie te verwezenlijken. Via deze BPT-taken wordt een middenkader (allerlei coördinatoren, zoals ICT-coördinator, vakcoördinator en dergelijke) gevormd en worden leerkrachten vrijgesteld voor leerlingbegeleiding en allerhande projecten. Het gaat hier in de meeste gevallen echter niet om een systeem van loopbaandifferentiatie, maar om een manier om belangrijke functies in de school op te vullen of om leerkrachten die deze taken sowieso al op zich nemen te belonen voor hun inspanningen. Hierbij vertrekt men meer vanuit de nood aan een persoon om die bepaalde functie uit te voeren en niet vanuit de nood van de leerkrachten aan loopbaandifferentiatie.

Slechts in één school was er sprake van een echt systeem van loopbaandifferentiatie. In die school wordt aan de hand van functiebeschrijvingen en door middel van functioneringsgesprekken de loopbaan van de leerkrachten opgevolgd en krijgen de leerkrachten zelf de mogelijkheid om de evolutie in hun job te bepalen.

Door een aantal directies wordt aangehaald dat loopbaandifferentiatie belangrijk is in het onderwijs voor de motivatie, omdat er nood aan is bij sommige

leerkrachten. Het is echter moeilijk om de leerkrachten de mogelijkheid te bieden tot differentiatie omdat dit ten koste gaat van andere zaken, zoals het vormen van kleine klasgroepen of het behouden van bepaalde studierichtingen, die eveneens belangrijk geacht worden.

Tot slot geven we de evaluatie van het taakbeleid door de leerkrachten weer (zie tabel 11.20).

Tabel 11.20 Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten

	Helem aal eens	Eerder eens	Neutra al	Eerder oneens	Helem aal oneens
1. Ik weet heel goed wat er in deze school van mij wordt verwacht. Al mijn taken (hoofdpdracht en bijkomende taken) zijn duidelijk omschreven.	31,1	44,1	16,1	7,2	1,5
2. Leerkrachten die in de school niet-lesgebonden taken opnemen, krijgen voldoende verantwoordelijkheid en autonomie om de taken volgens hun eigen inzichten uit te voeren.	14,5	39,6	38,4	6,5	1,0
3. De taakverdeling van de hoofdpdrachten is in deze school voldoende flexibel. Ze kan aangepast worden (bv. jaarlijks) naargelang zich nieuwe situaties, interesses en verlangens van leerkrachten aandienen	7,8	32,3	38,9	16,4	4,6
4. In deze school zetten alle leerkrachten zich in om de bijkomende taken te vervullen.	6,2	27,4	25,1	28,3	13,1
5. De taakverdeling van de bijkomende taken is in deze school voldoende flexibel. Ze kan aangepast worden (bv. jaarlijks) naargelang zich nieuwe situaties, interesses en verlangens van leerkrachten aandienen.	7,3	34,1	38,8	15,4	4,5
6. Het zijn in deze school altijd dezelfde leerkrachten die de lastigere en moeilijkere bijkomende taken toegeschoven krijgen. De eenvoudige bijkomende taken gaan steeds naar een andere groep.	9,3	30,3	41,1	15,8	3,4

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de overgrote meerderheid (75,2%) van de leerkrachten van mening is dat de taken in de school duidelijk omschreven zijn. Slechts iets meer dan de helft van de leerkrachten (54,1%) vindt echter dat ze voldoende autonomie en verantwoordelijkheid krijgen om de taken volgens hun inzichten uit te voeren. En nog minder leerkrachten vinden dat de taakverdeling van de hoofdpdrachten en de bijkomende taken flexibel is (respectievelijk 40,1% en 41,4%). Daarnaast vindt slechts één derde van de leerkrachten dat de alle leerkrachten zich inzetten voor het vervullen van de bijkomende taken in de school. En 40% van de leerkrachten is van mening dat het steeds dezelfde leerkrachten zijn die de lastige en moeilijke taken toegeschoven krijgen.

Hoewel leerkrachten duidelijk weten wat van hen verwacht wordt, krijgen zij daartoe blijkbaar niet voldoende speelruimte in de school. Bovendien is er een redelijk groot deel van de leerkrachten dat vindt dat de bijkomende taken niet gelijk en evenwichtig verdeeld zijn onder de leerkrachten van de school.

Tot zover de beschrijving van het taakbeleid in de scholen van de steekproef. Verder geven we in het kader van het schoolbeleid nog een korte beschrijving van het beleid dat gevoerd wordt met betrekking tot overbelaste leerkrachten.

### 1.3 Het taakbelastingsbeleid

Gezien het voorwerp van deze studie de taakbelasting van leerkrachten inhoudt, is het interessant om te bekijken hoe de scholen via hun beleid de belasting van hun personeel trachten te verminderen en hoe men in de school omgaat met overbelaste leerkrachten.

Van de scholen die gedurende de laatste drie schooljaren maatregelen getroffen hebben om zware belasting van de leerkrachten te voorkomen (80%), heeft 82,6% hiertoe meer individuele leerlingenbegeleiding voorzien, 78,3% heeft meer lestijden uit het lestijdenpakket besteed aan het creëren van een middenkader, 69,6% heeft kleinere klasgroepen gevormd en 65,2% heeft de bijkomende taken over de leerkrachten herverdeeld. Ook de andere door ons genoemde maatregelen werden door sommige directies toegepast om de belasting van leerkrachten te remediëren. De resultaten vindt u in tabel 11.21. Eén directie gaf zelf aan dat hij een deel van de administratieve taken van de leerkrachten had overgenomen om de belasting van de leerkrachten te verminderen.

Tabel 11.21 Maatregelen om belasting van leerkrachten te voorkomen (n=30)

	Ja	Nee
1. Kleinere klasgroepen gevormd	69,6	30,4
2. Bepaalde klassen voor bepaalde vakken ondersteund met een tweede leerkracht	43,5	56,5
3. Meer individuele leerlingenbegeleiding voorzien	82,6	17,4
4. Meer lestijden uit het lestijdenpakket besteed aan het creëren van een middenkader, zoals graadcoördinator	78,3	21,7
5. Een groter deel van het werkingsbudget besteed aan ondersteunend personeel	17,4	82,6
6. De bijkomende taken over de leerkrachten herverdeeld (evenwichtiger verdeling)	65,2	34,8
7. Activiteiten afgeschaft (bv. naschoolse opvang door leerkrachten)	26,1	73,9
8. Planlast verminderd	34,8	65,2
9. Leerkrachten die dit wensen als hoofdopdracht minder lestaken en meer niet-lesgebonden taken geven	26,1	73,9
10. Oudere leerkrachten die dit wensen als hoofdopdracht minder lestaken en meer niet-lesgebonden taken geven	8,7	91,3
11. Oudere leerkrachten die dit wensen minder bijkomende taken geven	26,1	73,9
12. Beginnende leerkrachten die dit wensen minder bijkomende taken geven	21,7	78,3

Ondanks de maatregelen om overbelasting te voorkomen, is het toch mogelijk dat leerkrachten overbelast zijn. We hebben bij de directies gepeild hoeveel leerkrachten zich tot de directie gericht hebben gedurende de laatste drie schooljaren wegens overbelasting. Dit blijkt over de drie jaar tezamen gemiddeld 10% van het lerarenkorps te zijn. Er is een groot verschil tussen de scholen, in één school heeft slechts 2% van het lerarenkorps zich gedurende de laatste drie schooljaren gericht tot de directie wegens overbelasting, in een andere school 22%.

We hebben de directies ook gevraagd welke maatregelen voor de overbelaste leerkrachten getroffen werden. In de meeste gevallen is de leerkracht ofwel een tijdje met ziekteverlof gegaan of overgeschakeld van een voltijdse naar een deeltijdse functie. Ook loopbaanonderbreking en vervroegd pensioen zijn uitwegen voor overbelaste leerkrachten. Daarnaast worden ook maatregelen binnen de functie van de leerkracht getroffen, zoals de leerkracht ontlasten van bijkomende taken of de hoofdopdracht van de leerkracht herzien. Een opmerking van de directies hierbij is wel dat dit soort maatregelen moeilijk ligt, want de maatregelen die worden toegepast om één leerkracht te ontlasten, betekenen voor een andere leerkracht of een aantal leerkrachten een bijkomende belasting.

#### 1.4 De omgeving

Tot slot voegen we in de bespreking van het schoolbeleid een kleine beschrijving van de omgeving van de scholen toe. Belangrijke actoren in de omgeving van een

school in ons verhaal zijn de inrichtende macht en de onderwijsoverheid. Deze hebben een directe invloed op de organisatie van de school. Andere omgevingsfactoren als de buurt waar de school gevestigd is, de bedrijfswereld en dergelijke zijn eveneens belangrijke factoren, maar hebben geen sturende invloed op het schoolbeleid en worden hier buiten beschouwing gelaten.

In eerste instantie hebben we bij de directies bevraagd in welke mate zij voor de verschillende aspecten van het schoolbeleid sturing ondervinden van de inrichtende macht. Deze sturing kan een ondersteuning van de directie inhouden en dus een positieve invloed betekenen, maar kan de school eveneens beperken in het uittekenen van een eigen beleid en op die manier eerder een beperkende invloed inhouden. In onderstaande tabel vindt u de antwoordverdeling van de directies.

Tabel 11.22 Sturing van de inrichtende macht op het schoolbeleid (n=34)

	In zeer sterke mate	In eerder sterke mate	Tussen	In eerder beperkte mate	In zeer beperkte mate of niet
1. Identiteitsaspecten (pedagogisch project, profilering, ...)	8,8	11,8	41,2	14,7	23,5
2. Personeelsbeleid (selectie, nascholing, evaluatie, begeleiding, ...)	3,0	3,0	42,4	39,4	12,1
3. Strategisch beleid (fusies, splitsingen, samenwerkingsverbanden, ...)	5,9	35,3	35,3	8,8	14,7
4. Financieel beleid (begroting, gebouwen, uitrusting, ...)	20,6	38,2	17,6	8,8	14,7
5. Onderwijskundig beleid (vormgeving (lestijdenpakket), leerlingenbeleid, ...)	5,9	5,9	11,8	38,2	38,2
6. Externe relaties (contacten met bedrijven, overheid, gemeente, ...)	2,9	8,8	17,6	17,6	52,9

Uit tabel 11.22 blijkt dat de scholen vooral een sterke sturing ondervinden van de inrichtende macht wat het financieel beleid en het strategisch beleid betreft. Omtrent de identiteitsaspecten en het personeelsbeleid ondervinden ze eveneens in zekere mate sturing. In verband met het onderwijskundig beleid en de externe relaties ondervinden de directies weinig of geen sturing.

Naast de inrichtende macht heeft de overheid zonder twijfel een belangrijke invloed op het schoolbeleid. De onderwijsoverheid tekent immers het kader uit waarbinnen de scholen onderwijs kunnen voorzien. Het overheidsbeleid heeft dus een fundamentele invloed op het schoolbeleid. Aangezien er het laatste decennium een hele reeks vernieuwingen doorgevoerd zijn (zie deel 1 hoofdstuk 3), hebben we bij de directie een evaluatie van een aantal belangrijke evoluties in het beleid bevraagd. De resultaten vindt u in onderstaande tabel.



Tabel 11.23 Evaluatie van belangrijke evoluties in het onderwijsbeleid van de overheid (n=31)

		Ze er positief	E erder positief	T ussen n	E erder negat ief	Z eer negat ief
1.	Meer autonomie aan de scholen	38,7	35,5	6,5	9,7	9,7
2.	Vrije aanwending lestijdenpakket	58,1	32,3	3,2	6,5	0,0
3.	Vorming scholengemeenschappen	10,0	43,3	16,7	30,0	0,0
4.	Oprichting vervangingspool	9,4	15,6	53,1	18,8	3,1
5.	Oprichting pedagogische begeleidingsdiensten	13,3	50,0	33,3	0,0	3,3
6.	Hervorming inspectie	0,0	35,5	48,4	12,9	3,2
7.	Hervorming PMS naar CLB	3,2	29,0	32,3	29,0	6,5
8.	Invoering eindtermen en ontwikkelingsdoelen	3,4	13,8	41,4	34,5	6,9
9.	Informatisering	29,0	51,6	19,4	0,0	0,0

De evoluties die door de meerderheid van de directie als positief geëvalueerd worden, zijn de toename van de autonomie van de scholen, de vrije aanwending van het lestijdenpakket, de informatisering, de vorming van scholengemeenschappen en de oprichting van de pedagogische begeleidingsdiensten. Noch positief, noch negatief worden de oprichting van de vervangingspool en de hervorming van de inspectie beoordeeld. De hervorming van het PMS naar de CLB en de invoering van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen worden eerder negatief beoordeeld.

De evoluties of vernieuwingen in het onderwijsbeleid hebben we ook voorgelegd aan de leerkrachten. Allereerst hebben we gepeild naar de evaluatie van de leerkrachten voor de vernieuwingen. Verder hebben we bevraagd welke impact de vernieuwingen op de uitvoeringen van hun job heeft en of deze vernieuwingen een eerder verzwarend of een eerder verlichtend effect hebben.

Wat de evaluatie van de vernieuwingen door de leerkrachten betreft blijkt dat de vernieuwingen door de leerkrachten eerder negatief geëvalueerd worden (zie tabel 11.24). De meerderheid van de leerkrachten stelt dat ze te weinig gehoord worden door het beleid bij het ontwikkelen en doorvoeren van vernieuwingen. Ook vinden ze dat de vernieuwingen een zware belasting vormen voor de leerkrachten en dat ze te snel achter elkaar komen. De leerkrachten zijn het er niet mee eens dat de vernieuwingen een noodzaak zijn voor het onderwijs om in te spelen op de evoluerende maatschappij.

Tabel 11.24 Evaluatie van de vernieuwingen door de leerkrachten

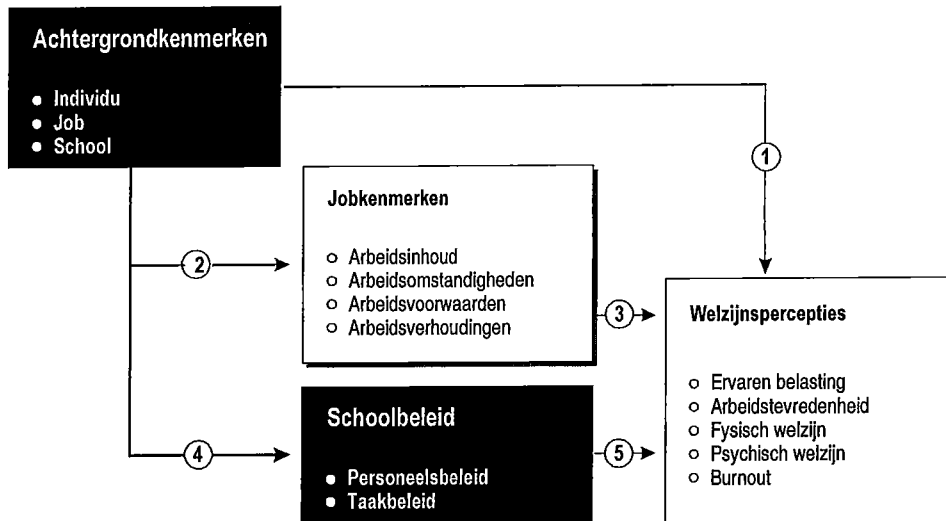
	Hele maal eens	Eerde r eens	Neutr aal	Eerde r oneen s	Hele maal oneen s
1. De vernieuwingen komen veel te snel achter elkaar.	33,4	36,6	24,9	4,6	0,6
2. Vernieuwingen zijn noodzakelijk opdat het onderwijs kan inspelen op de evoluerende maatschappij.	1,4	6,1	17,3	56,1	19,1
3. De verschillende vernieuwingen doen mij twifelen aan mijn deskundigheid als leerkracht.	2,9	17,5	36,4	27,7	15,5
4. De vernieuwingen betekenen een zware belasting voor mij als leerkracht.	23,9	48,0	22,1	5,2	0,8
5. De meeste vernieuwingen zijn gedoemd om te mislukken.	5,2	16,9	46,4	25,3	6,1
6. Ik word gefrustreerd omdat de resultaten van de vernieuwingen uitblijven.	8,3	23,5	47,8	15,2	5,2
7. Leerkrachten worden te weinig gehoord door het beleid bij het ontwikkelen en doorvoeren van vernieuwingen.	41,6	37,7	16,1	4,2	0,3
8. De vernieuwingen houden het beroep van een leerkracht boeiend.	8,1	20,1	41,8	25,1	4,9
9. Ik vraag mij af wat het nut is van al de vernieuwingen.	12,7	20,6	39,1	19,8	7,7

Aan het begin van ons onderzoek hebben we gesprekken gevoerd met bevoorrechte getuigen omtrent de evoluties in het onderwijs gedurende het laatste decennium (zie deel 1, hoofdstuk 3). Van de evoluties die tijdens deze gesprekken aan bod gekomen zijn, komen er een aantal zeer sterk naar voren uit de bevraging van de leerkrachten. Leerkrachten werken meer met de computer (buiten de lessen) dan tien jaar geleden. De leerlingen zijn het laatste decennium mondiger geworden. De verwachtingen van de maatschappij en van de ouders in het bijzonder ten aanzien van het onderwijs zijn toegenomen. Er wordt meer tijd besteed aan administratie. En er ligt meer nadruk op individuele leerlingenbegeleiding en differentiatie dan tien jaar geleden. Al deze evoluties met uitzondering van de informatisering, worden door de leerkrachten als verzwarend beschouwd. Enkel het gebruik van de computer wordt als een verlichtende factor gezien.

Tot zover de beschrijving van het schoolbeleid. In de volgende punten zullen we het schoolbeleid betrekken in de analyses. Ook nu gaan we eerst de invloed van achtergrondvariabelen van het schoolniveau op het schoolbeleid na. Vervolgens bekijken we welke invloed het schoolbeleid kan hebben op de welzijnspercepties van de leerkrachten.

## 2. Het schoolbeleid naar de achtergrondkenmerken

In dit deel bekijken we het schoolbeleid naar de achtergrondvariabelen. In onderstaande figuur geven we weer waar we ons op dit moment bevinden in het analysekader.



Figuur 11.2 Analyse kader-het schoolbeleid naar achtergrondkenmerken

Voor de analyses van het schoolbeleid nemen we volgende variabelen op:

- werving en selectie: beleid;
- opvang van nieuwe leerkrachten: evaluatie door de leerkrachten en beleid;
- functiebeschrijvingen;
- functioneringsgesprekken: perceptie leerkrachten en perceptie directie;
- evaluatiegesprekken: perceptie directie;
- nascholing: percentage leerkrachten per school, beleid en evaluatie beleid door leerkrachten;
- inspraak: perceptie leerkrachten en perceptie directie;
- overleg met leerkrachten;
- samenwerking tussen leerkrachten;
- taakbeleid: evaluatie leerkrachten, inventarisatie van de bijkomende taken, verdeling van de bijkomende taken, percentage van lestijdenpakket aan leerlingenbegeleiding en percentage van lestijdenpakket aan bestuurlijke taken;
- vernieuwingsgezindheid leerkrachten.

Voor meer informatie over de constructie van de schalen en de inhoud van de schalen, verwijzen we u naar bijlage 11.

Als achtergrondkenmerken nemen we enkel de achtergrondkenmerken op schoolniveau op. De individuele achtergrondkenmerken en de sociodemografische kenmerken hebben immers betrekking op het individuele niveau en op het jobniveau. De achtergrondkenmerken op schoolniveau zijn: het onderwijsnet, de schoolgrootte, het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie, het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie, het aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie, de onderwijssoort (buitengewoon/gewoon) en het aantal vestigingsplaatsen. Voor een uitgebreide beschrijving van de achtergrondvariabelen verwijzen ze u naar bijlage 12.

De resultaten van de analyses voor het schoolbeleid naar de achtergrondkenmerken worden hier verder besproken. De werkwijze is dezelfde als bij de voorgaande resultatenbesprekingen. We starten per aspect van het schoolbeleid met een weergave van de resultaten van de regressieanalyses en de bivariate resultaten. Op het einde geven we een globale samenvatting van de resultaten.

### **2.1 Werving en selectie naar achtergrondkenmerken**

Het wervings- en selectiebeleid wordt door ons beoordeeld in de mate dat er een formele procedure rond bestaat en dat de activiteiten achteraf geëvalueerd worden. De formele procedures en de evaluatie wijzen op een bewuste manier van beleidsvoering. Het wervings- en selectiebeleid blijkt samen te hangen met de schoolgrootte, het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie, het onderwijsnet, het aantal vestigingsplaatsen, het aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie, de onderwijssoort en het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen 47,6% van de variantie van het wervings- en selectiebeleid tussen scholen.

Tabel 11.25 Resultaten regressieanalyse werving en selectie naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Werving en selectie	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Grote school	
	Kleine school	0,312***
	Allochtonen	-0,216***
	Net (ref: OGO)	-0,141***
	GO	
	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	0,711***
	Meer dan 1 vestigingsplaats	
	Anderstalige nieuwkomers	-0,674***
	BuSO-school (ref:nee)	0,444***
	Jongens	0,256***
		0,160***
	N= 739	R <sup>2</sup> = 0,476

Het wervingsbeleid krijgt de beste beoordeling in kleine scholen, in scholen met een gemiddeld aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie, in scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs, in scholen met één vestigingsplaats, in scholen met anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie, in scholen van het buitengewoon onderwijs en in scholen met meer dan 50% jongens in de leerlingenpopulatie.

**Tabel 11.26** Bivariate resultaten werving en selectie naar achtergrondkenmerken

	Werving en selectie (10-puntenschaal)	Sign.
Schoolgrootte		***
Kleine school	5,53	
Middelgrote school	5,38	
Grote school	3,87	
Allochtonen		***
Weinig	3,69	
Gemiddeld	5,83	
Veel	5,42	
Net		***
VGO	4,64	
GO	5,35	
OGO	6,24	
Vestigingsplaatsen		***
Eén vestigingsplaats	5,34	
Meer dan één vestigingsplaats	4,08	
Anderstalige nieuwkomers		***
Geen	4,91	
Wel	6,97	
BuSO-school		***
Ja	6,25	
Nee	4,83	
Jongens		***
0-33%	4,04	
34-50%	4,91	
51-100%	5,28	

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

## 2.2 Opvang van nieuwe leerkrachten naar achtergrondkenmerken

### 2.2.1 De evaluatie door de leerkrachten

De evaluatie door de leerkrachten van de opvang van nieuwe leerkrachten in de school vertoont een samenhang met het onderwijsnet, de schoolgrootte en het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie. Samen verklaren deze variabelen 16,7% van de variantie van de evaluatie door de leerkrachten.

**Tabel 11.27** Resultaten regressieanalyse opvang van nieuwe leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Opvang van nieuwe leerkrachten	Net (ref: OGO)	
	VGO	0,272***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Grote school	0,239***
	Allochtonen	0,203*
	N= 772	R <sup>2</sup> = 0,167

In het vrij gesubsidieerd onderwijs beoordelen de leerkrachten de opvang van nieuwe leerkrachten in de school positiever dan in de andere netten. In grote scholen is dit eveneens het geval. En in scholen met een laag of gemiddeld aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie beoordelen de leerkrachten de opvang van nieuwe leerkrachten beter dan in de scholen met een groot aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie.

**Tabel 11.28** Bivariate resultaten opvang van nieuwe leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Opvang van nieuwe leerkrachten (10-puntenschaal)	Sign.
Net		***
VGO	3,97	
GO	3,34	
OGO	3,49	
Schoolgrootte		***
Kleine school	3,55	
Middelgrote school	3,69	
Grote school	4,29	
Allochtonen		***
Weinig	3,90	
Gemiddeld	3,89	
Veel	3,52	

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

### 2.2.2 Beleid rond opvang van nieuwe leerkrachten in de school

Het beleid rond opvang van nieuwe leerkrachten wordt door ons beoordeeld naar het aantal activiteiten dat in de school georganiseerd wordt voor nieuwe leerkrachten. Wat dit beleid betreft vinden we een samenhang met het net, de schoolgrootte, het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie, het aantal vestigingsplaatsen, de onderwijssoort en het aandeel allochtonen in de

leerlingenpopulatie. Deze variabelen samen verklaren 49,6% van de variantie van het beleid rond opvang van nieuwe leerkrachten.

**Tabel 11.29** Resultaten regressieanalyse beleid rond opvang van nieuwe leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Beleid rond opvang van nieuwe leerkrachten	Net (ref: OGO)	
	VGO	-0,952***
	GO	-0,465***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Grote school	
	Kleine school	-0,379***
	Net (ref: OGO)	-0,090**
	Jongens	
	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	-0,205***
	Meer dan 1 vestigingsplaats	
	BuSO-school (ref: nee)	0,109***
	Allochtonen	-0,094***
		0,077**
	N= 788	R <sup>2</sup> = 0,496

In het vrij gesubsidieerd onderwijs gebeurt er minder dan in de andere netten om nieuwe leerkrachten te onthalen in de school en te begeleiden tijdens de beginperiode. Naarmate de school groter wordt, daalt het aantal zaken dat voor nieuwe leerkrachten voorzien wordt. In scholen met een groot aandeel jongens in de leerlingenpopulatie gebeuren meer activiteiten met betrekking tot de opvang van nieuwe leerkrachten. In scholen met slechts één vestigingsplaats gebeurt er eveneens meer met betrekking tot de opvang van nieuwe leerkrachten, evenals in scholen uit het gewoon onderwijs en scholen met veel allochtonen in de leerlingenpopulatie.



**Tabel 11.30** Bivariate resultaten beleid rond opvang van nieuwe leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Beleid rond opvang van nieuwe leerkrachten (10-puntenschaal)	Sign.
Net		***
VGO	1,18	
GO	2,82	
OGO	2,95	
Schoolgrootte		***
Kleine school	2,42	
Middelgrote school	1,82	
Grote school	1,07	
Jongens		***
0-33%	1,74	
34-50%	1,32	
51-100%	2,23	
Vestigingsplaatsen		**
Eén vestigingsplaats	1,81	
Meer dan één vestigingsplaats	1,62	
BuSO-school		***
Ja	1,11	
Nee	1,84	
Allochtonen		***
Weinig	1,59	
Gemiddeld	1,64	
Veel	2,07	

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

### 2.3 Functiebeschrijvingen naar achtergrondkenmerken

Het al dan niet hebben en hanteren van functiebeschrijvingen vertoont een samenhang met het aantal vestigingsplaatsen, de onderwijssoort, het aandeel anderstalige nieuwkomers, allochtonen en jongens in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren 27,8% van de variantie van het hanteren van functiebeschrijvingen.

**Tabel 11.31** Resultaten regressieanalyse functiebeschrijvingen naar achtergrondkenmerken

Functiebeschrijvingen	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	
	Meer dan 1 vestigingsplaats	0,361***
	BuSO-school (ref: nee)	0,336***
	Anderstalige nieuwkomers	0,197***
	Allochtonen	-0,138***
	Jongens	0,084**
	N= 739	R <sup>2</sup> = 0,278

De scholen waar in grotere mate functiebeschrijvingen aanwezig zijn en gehanteerd worden, zijn scholen met meer dan één vestigingsplaats, scholen in het gewoon onderwijs, scholen met anderstalige nieuwkomers, maar weinig allochtonen in de leerlingenpopulatie en met een aandeel van 34 à 50% jongens in de leerlingenpopulatie.

**Tabel 11.32** Bivariate resultaten functiebeschrijvingen naar achtergrondkenmerken

	Functiebeschrijvingen (%)		Sign.
	Ja	Nee	
Vestigingsplaatsen			***
Eén vestigingsplaats	26,4	73,6	
Meer dan één vestigingsplaats	49,4	50,6	
BuSO-school			***
Ja	30,7	69,3	
Nee	71,6	26,4	
Anderstalige nieuwkomers			***
Wel	100,0	0,0	
Geen	27,5	72,5	
Allochtonen			***
Weinig	44,4	55,6	
Gemiddeld	26,1	73,9	
Veel	16,5	83,5	
Jongens			***
0-33%	0,0	100,0	
34-50%	50,5	49,5	
51-100%	34,9	65,1	

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

## 2.4 Functioneringsgesprekken naar achtergrondkenmerken

### 2.4.1 Perceptie van de leerkrachten

De perceptie van de leerkrachten in verband met het voeren van functioneringsgesprekken in de school vertoont een samenhang met het aantal vestigingsplaatsen, het net en de schoolgrootte. Deze variabelen verklaren samen 8% van de variantie van de perceptie van de leerkrachten met betrekking tot functioneringsgesprekken.

**Tabel 11.33** Resultaten regressieanalyse functioneringsgesprekken, perceptie leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Functioneringsgesprekken, perceptie leerkrachten	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	
	Meer dan 1 vestigingsplaats	0,288***
	Net (ref: OGO)	
	VGO	0,150***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Kleine school	0,136**
	N= 759	R <sup>2</sup> = 0,080

In scholen met meer dan één vestigingsplaats, scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs en in grote scholen zijn de leerkrachten meer van mening dat ze een functioneringsgesprek gevoerd hebben gedurende het vorige schooljaar.

**Tabel 11.34** Bivariate resultaten functioneringsgesprekken, perceptie leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Functioneringsgesprekken, perceptie leerkrachten (%)		Sign.
	Ja	Nee	
Vestigingsplaatsen			***
Eén vestigingsplaats	28,7	71,3	
Meer dan één vestigingsplaats	51,9	48,1	
Net			*
VGO	37,6	62,4	
GO	34,2	65,8	
OGO	22,7	77,3	
Schoolgrootte			***
Kleine scholen	33,2	66,8	
Middelgrote scholen	30,4	69,6	
Grote scholen	46,7	53,3	

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

### 2.4.2 Perceptie van de directie

Wat de mening van de directie over functioneringsgesprekken betreft vinden we een samenhang met het aantal vestigingsplaatsen, de schoolgrootte, het net, het aandeel allochtonen en het aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen 38,7% van de variantie tussen scholen wat het voeren van functioneringsgesprekken betreft.

**Tabel 11.35** Resultaten regressieanalyse functioneringsgesprekken, perceptie directie naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Functioneringsgesprekken, perceptie directie	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	
	Meer dan 1 vestigingsplaats	0,359***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Kleine school	
	Grote school	0,325***
	Net (ref: OGO)	0,302***
	VGO	
	GO	0,187***
	Allochtonen	0,199***
	Anderstalige nieuwkomers	-0,286***
		0,257***
	N= 739	R <sup>2</sup> = 0,387

In scholen met meer dan één vestigingsplaats, scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs en in grote scholen is ook de directie meer van mening dat er systematisch functioneringsgesprekken gevoerd worden. In scholen met een groot aandeel allochtonen en met anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie worden minder functioneringsgesprekken gevoerd.

**Tabel 11.36** Bivariate resultaten functioneringsgesprekken, perceptie directie naar achtergrondkenmerken

	Functioneringsgesprekken, perceptie leerkrachten (%)		Sign.
	Ja	Nee	
Vestigingsplaatsen			***
Eén vestigingsplaats	8,6	91,4	
Meer dan één vestigingsplaats	47,3	52,7	
Schoolgrootte			***
Kleine scholen	16,6	83,4	
Middelgrote scholen	10,1	89,9	
Grote scholen	39,5	60,5	
Net			***
VGO	22,0	78,0	
GO	21,8	78,2	
OGO	0,0	100,0	
Allochtonen			***
Weinig	27,4	72,6	
Gemiddeld	30,7	69,3	
Veel	3,9	96,1	
Anderstalige nieuwkomers			*
Wel	22,3	77,7	
Geen	11,1	88,9	

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

## 2.5 Evaluatiegesprekken naar achtergrondkenmerken

Wat het voeren van evaluatiegesprekken betreft vinden we een samenhang met de onderwijssoort, het net, de schoolgrootte, het aandeel allochtonen en jongens in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen 56,6% van de variantie tussen scholen wat het voeren van evaluatiegesprekken betreft.

Tabel 11.37 Resultaten regressieanalyse evaluatiegesprekken naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Evaluatiegesprekken	BuSO-school (ref: nee)	0,574***
	Net (ref: OGO)	
	VGO	0,613***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Kleine school	
	Allochtonen	-0,209***
	Jongens	0,113***
		0,073**
	N= 739	R <sup>2</sup> = 0,566

De scholen in onze steekproef waar meer evaluatiegesprekken gevoerd worden, zijn de scholen in het buitengewoon onderwijs, de scholen in het gemeenschapsonderwijs, kleine scholen, scholen met veel allochtonen in de leerlingenpopulatie en scholen waarvan de leerlingenpopulatie voor 34 à 50% bestaat uit jongens.

Tabel 11.38 Bivariate resultaten evaluatiegesprekken naar achtergrondkenmerken

	Evaluatiegesprekken (%)		Sign.
	Ja	Nee	
BuSO-school			***
Ja	28,4	71,6	
Nee	14,0	86,0	
Net			***
VGO	13,4	86,6	
GO	53,5	46,5	
OGO	0,0	100,0	
Schoolgrootte			***
Kleine scholen	27,0	73,0	
Middelgrote scholen	21,8	78,2	
Grote scholen	0,0	100,0	
Allochtonen			***
Weinig	0,0	100,0	
Gemiddeld	6,4	93,6	
Veel	39,6	60,4	
Jongens			***
0-33%	0,0	100,0	
34-50%	32,7	67,3	
51-100%	12,9	87,1	

\* p≤0,05; \*\* p≤0,01; \*\*\* p≤0,001

## 2.6 Nascholing naar achtergrondkenmerken

### 2.6.1 Nascholingspercentage per school

Voor het percentage leerkrachten dat nascholing volgde tijdens het vorige schooljaar vinden we een samenhang met het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie, het net, het aantal vestigingsplaatsen, het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie en de onderwijssoort. Deze variabelen verklaren samen voor 41,6% de variantie van het nascholingspercentage.

Tabel 11.39 Resultaten regressieanalyse nascholingspercentage naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Nascholingspercentage	Jongens	-0,535***
	Net (ref: OGO)	
	GO	0,178***
	VGO	0,135**
	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	
	Meer dan 1 vestigingsplaats	0,146***
	Allochtonen	0,138***
	BuSO-school (ref: nee)	-0,193***
	N= 684	R <sup>2</sup> = 0,416

In scholen met een groot aandeel jongens in de leerlingenpopulatie, scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs, scholen met één vestigingsplaats, scholen met gemiddeld tot veel allochtonen in de leerlingenpopulatie en scholen van het buitengewoon onderwijs wordt minder nascholing gevolgd.

Tabel 11.40 Bivariate resultaten nascholingspercentage naar achtergrondkenmerken

	Nascholingspercentage (%)	Sign.
Jongens		***
0-33%	66	
34-50%	69	
51-100%	38	
Net		***
VGO	60	
GO	58	
OGO	37	
Vestigingsplaatsen		***
Eén vestigingsplaats	54	
Meer dan één vestigingsplaats	64	
Allochtonen		***
Weinig	69	
Gemiddeld	46	
Veel	53	
BuSO-school		***
Ja	50	
Nee	59	

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

### 2.6.2 Nascholingsbeleid

Het nascholingsbeleid in de scholen hangt samen met de onderwijssoort, de schoolgrootte en het aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen 25,1% van de variantie tussen scholen wat het nascholingsbeleid betreft.

Tabel 11.41 Resultaten regressieanalyse nascholingsbeleid naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Nascholingsbeleid	BuSO-school (ref: nee)	0,338***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote school)	
	Grote school	
	Anderstalige nieuwkomers	-0,237***
	N= 739	0,164***
		$R^2 = 0,251$

Het nascholingsbeleid scoort negatiever in scholen van het gewoon onderwijs, in grote scholen en in scholen zonder anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie.



**Tabel 11.42** Bivariate resultaten nascholingsbeleid naar achtergrondkenmerken

	Nascholingsbeleid (10-puntenschaal)	Sign.
BuSO-school		***
Ja	8,84	
Nee	7,54	
Schoolgrootte		***
Kleine scholen	7,75	
Middelgrote scholen	7,91	
Grote scholen	7,33	
Anderstalige nieuwkomers		***
Wel	8,64	
Geen	7,51	

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

### 2.6.3 Nascholingsbeleid, evaluatie door de leerkrachten

De evaluatie van het nascholingsbeleid door de leerkrachten vertoont enkel samenhang met de onderwijssoort. De onderwijssoort verklaart voor 7,2% de variantie in de evaluatiescore.

**Tabel 11.43** Resultaten regressieanalyse nascholingsbeleid, evaluatie door de leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Nascholingsbeleid, evaluatie door de leerkrachten	BuSO-school (ref: nee)	-0,268***
	N= 617	$R^2 = 0,072$

Het nascholingsbeleid wordt negatiever beoordeeld door de leerkrachten in scholen van het buitengewoon onderwijs.

**Tabel 11.44** Bivariate resultaten nascholingsbeleid, evaluatie door de leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Nascholingsbeleid, evaluatie door de leerkrachten (10-puntenschaal)	Sign.
BuSO-school		***
Ja	5,87	
Nee	8,20	

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

## 2.7 Inspraak naar achtergrondkenmerken

### 2.7.1 Perceptie van de leerkrachten

Evenals het nascholingsbeleid ondervindt de inspraakperceptie van de leerkrachten enkel invloed van de onderwijssoort. De invloed is echter beperkt. De onderwijssoort verklaart voor 1,6% de variantie van de inspraakperceptie tussen leerkrachten.

**Tabel 11.45** Resultaten regressieanalyse inspraak, perceptie van de leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Inspraak, perceptie van de leerkrachten	BuSO-school (ref: nee)	-0,125*
	N= 388	R <sup>2</sup> = 0,016

Leerkrachten in het buitengewoon onderwijs percipiëren een lagere mate van inspraak in het schoolbeleid dan leerkrachten in het gewoon onderwijs.

**Tabel 11.46** Bivariate resultaten inspraak, perceptie van de leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Inspraak, perceptie van de leerkrachten (10-puntenschaal)	Sign.
BuSO-school		**
Ja	2,08	
Nee	2,78	

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

### 2.7.2 Perceptie van de directie

De inspraak van de leerkrachten in het schoolbeleid, zoals ze gepercipieerd wordt door de leerkrachten, hangt samen met het net, het aantal vestigingsplaatsen, het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie, de schoolgrootte en het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen 42,4% van de variantie in de inspraakperceptie tussen directies.

**Tabel 11.47** Resultaten regressieanalyse inspraak, perceptie van de directie naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Inspraak, perceptie van de directie	Net (ref: OGO)	
	GO	-0,556***
	VGO	0,186*
	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	
	Meer dan 1 vestigingsplaats	0,427***
	Jongens	0,258***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote scholen)	
	Kleine scholen	0,203***
	Grote scholen	-0,128**
	Allochtonen	-0,076*
	N= 672	R <sup>2</sup> = 0,424

De inspraak van de leerkrachten zoals gepercipieerd door de directie is kleiner in het gemeenschapsonderwijs en groter in het vrij gesubsidieerd onderwijs. Verder is de inspraak van de leerkrachten ook groter volgens de directies van scholen met meer dan één vestigingsplaats, van scholen met meer dan 50% jongens in de leerlingenpopulatie, van grote scholen en van scholen met weinig allochtonen in de leerlingenpopulatie.

**Tabel 11.48** Bivariate resultaten inspraak, perceptie van de directie naar achtergrondkenmerken

	Inspraak, perceptie van de directie (10-puntenschaal)	Sign.
Net		***
VGO	5,51	
GO	4,50	
OGO	4,91	
Vestigingsplaatsen		***
Eén vestigingsplaats	5,04	
Meer dan één vestigingsplaats	5,53	
Jongens		***
0-33%	5,18	
34-50%	5,12	
51-100%	5,54	
Schoolgrootte		***
Kleine scholen	4,72	
Middelgrote scholen	5,38	
Grote scholen	5,44	
Allochtonen		***
Weinig	5,51	
Gemiddeld	5,32	
Veel	4,82	

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

## 2.8 Overleg met leerkrachten naar achtergrondkenmerken

De mate waarin volgens de directies met de leerkrachten overlegd wordt over het schoolbeleid hangt samen met de onderwijssoort, de schoolgrootte, het net, het aantal vestigingsplaatsen, het aandeel anderstalige nieuwkomers en het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie.

**Tabel 11.49** Resultaten regressieanalyse overleg met de leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Overleg met leerkrachten	BuSO-school (ref: nee)	-0,402***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote scholen)	
	Kleine scholen	0,433*
	Net (ref: OGO)	
	GO	-0,282***
	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	
	Meer dan 1 vestigingsplaats	0,113***
	Anderstalige nieuwkomers	0,131***
	Jongens	-0,085**
	N= 739	R <sup>2</sup> = 0,256

De scholen waar het meest overlegd wordt door de directie met de leerkrachten zijn de scholen uit het gewoon onderwijs, de kleine scholen, de scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs, de scholen met één vestigingsplaats, de scholen zonder anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie en de scholen met 34 à 50% jongens in de leerlingenpopulatie.

**Tabel 11.50** Bivariate resultaten overleg met leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Overleg met leerkrachten (10-puntenschaal)	Sign.
BuSO-school		
Ja	7,76	
Nee	8,99	***
Schoolgrootte		
Kleine scholen	9,34	
Middelgrote scholen	8,52	
Grote scholen	8,99	***
Net		
VGO	8,74	
GO	8,92	
OGO	9,36	***
Vestigingsplaatsen		
Eén vestigingsplaats	8,90	
Meer dan één vestigingsplaats	8,71	***
Anderstalige nieuwkomers		
Wel	8,11	
Niet	8,91	***
Jongens		
0-33%	8,75	
34-50%	8,97	
51-100%	8,72	

\* p≤0,05; \*\* p≤0,01; \*\*\* p≤0,001

## 2.9 Samenwerking tussen leerkrachten naar achtergrondkenmerken

De mening van de directie over samenwerking tussen leerkrachten in de school vertoont een samenhang met het net, het aantal vestigingsplaatsen, de schoolgrootte, het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie, de onderwijssoort en het aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie.

**Tabel 11.51** Resultaten regressieanalyse samenwerking tussen de leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Samenwerking tussen leerkrachten	Net (ref: OGO)	
	VGO	0,864***
	GO	0,306***
	Vestigingsplaatsen (ref: 1 vestigingsplaats)	
	Meer dan 1 vestigingsplaats	0,329***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote scholen)	
	Grote scholen	-0,138***
	Kleine scholen	0,200***
	Allochtonen	-0,201***
	BuSO-school (ref: nee)	0,124***
	Anderstalige nieuwkomers	0,087**
	N= 777	R <sup>2</sup> = 0,518

De samenwerking is merkkelijk groter in het vrij gesubsidieerd onderwijs dan in de andere netten en in het gemeenschapsonderwijs dan in het officieel gesubsidieerd onderwijs. In scholen met meer dan 1 vestigingsplaats werken de leerkrachten eveneens meer samen. Naarmate dat de scholen groter worden, wordt er meer samengewerkt tussen de leerkrachten. In scholen met veel allochtonen is er minder samenwerking tussen de leerkrachten. Dit geldt eveneens voor scholen in het gewoon onderwijs en voor scholen zonder anderstalige nieuwkomers.

Tabel 11.52 Bivariate resultaten samenwerking tussen leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Samenwerking tussen leerkrachten (10-puntenschaal)	Sign.
Net		***
VGO	7,18	
GO	6,30	
OGO	5,06	
Vestigingsplaatsen		***
Eén vestigingsplaats	6,54	
Meer dan één vestigingsplaats	7,26	
Schoolgrootte		***
Kleine scholen	6,20	
Middelgrote scholen	6,95	
Grote scholen	6,98	
Allochtonen		***
Weinig	6,83	
Gemiddeld	7,16	
Veel	6,01	
BuSO-school		***
Ja	7,66	
Nee	6,70	
Anderstalige nieuwkomers		***
Wel	7,46	
Niet	6,70	

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

## 2.10 Taakbeleid naar achtergrondkenmerken

### 2.10.1 Evaluatie door de leerkrachten

De evaluatie van het taakbeleid van de school door de leerkrachten hangt samen met het onderwijsnet en met het aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen 2,6% van de variantie van de evaluatiescore.

Tabel 11.53 Resultaten regressieanalyse taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten	Net (ref: OGO)	
	VGO	0,163***
	Allochtonen	0,099*
	N= 714	$R^2 = 0,026$

De leerkrachten van de scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs evalueren het taakbeleid van de school positiever dan de leerkrachten uit de andere netten. In

scholen met een groot aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie evalueren de leerkrachten het taakbeleid negatiever.

**Tabel 11.54** Bivariate resultaten taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten naar achtergrondkenmerken

	Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten (10-puntenschaal)	Sign.
Net		**
VGO	5,61	
GO	5,32	
OGO	5,14	
Allochtonen		*
Weinig	5,59	
Gemiddeld	5,62	
Veel	5,28	

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

### 2.10.2 Inventarisatie van de bijkomende taken

De mening van de leerkrachten over de duidelijkheid van de inventarisatie van de bijkomende taken vertoont een samenhang met het onderwijsnet en de schoolgrootte. Deze variabelen verklaren 3,1% van de variantie tussen de mening van de leerkrachten over de duidelijkheid van de inventarisatie van de bijkomende taken.

**Tabel 11.55** Resultaten regressieanalyse inventarisatie van de bijkomende taken naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Inventarisatie van de bijkomende taken	Net (ref: OGO)	
	VGO	0,177***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote scholen)	
	Grote scholen	-0,107**
	N= 714	$R^2 = 0,031$

De leerkrachten in het vrij gesubsidieerd onderwijs zijn het meest van mening dat er een duidelijke inventarisatie bestaat van de bijkomende taken. De leerkrachten in de middelgrote scholen zijn eveneens het meest van mening dat er een duidelijke inventarisatie bestaat van de bijkomende taken.



**Tabel 11.56** Bivariate resultaten inventarisatie van de bijkomende taken naar achtergrondkenmerken

	Inventarisatie van de bijkomende taken		Sign.
	Ja	Nee	
Net			**
VGO	72,6	27,4	
GO	62,6	37,4	
OGO	59,6	40,4	
Schoolgrootte			**
Kleine scholen	62,7	37,3	
Middelgrote scholen	76,0	24,0	
Grote scholen	66,9	33,1	

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

### 2.10.3 Verdeling van de bijkomende taken

De mening van de leerkrachten over de duidelijkheid van de verdeling van de bijkomende taken hangt samen met de onderwijssoort, het onderwijsnet, het aandeel allochtonen en het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie. Deze variabelen verklaren samen 5,4% van de variantie van de mening van de leerkrachten over de duidelijkheid van de verdeling van de bijkomende taken.

**Tabel 11.57** Resultaten regressieanalyse verdeling van de bijkomende taken naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Verdeling van de bijkomende taken	BuSO-school (ref: nee)	-0,100**
	Net (ref: OGO)	
	VGO	-0,166***
	Allochtonen	-0,111**
	Jongens	-0,102**
	N= 712	$R^2 = 0,054$

De schaal verdeling van bijkomende taken is op die wijze opgevat, dat een lage score wijst op een duidelijke verdeling van de bijkomende taken en een hoge score op een onduidelijke verdeling van de bijkomende taken.

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten in het buitengewoon onderwijs meer van mening zijn dat er een duidelijke verdeling is van de bijkomende taken. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten uit het vrij gesubsidieerd onderwijs en voor scholen met een groot aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie. In scholen met een laag aandeel jongens in de leerlingenpopulatie vinden de leerkrachten meer dat er een onduidelijke verdeling is van de bijkomende taken dan in scholen met gemiddeld of veel jongens.

Tabel 11.58 Bivariate resultaten verdeling van de bijkomende taken naar achtergrondkenmerken

	Verdeling van de bijkomende taken (3-puntenschaal)	Sign.
BuSO-school		
Ja	1,30	
Nee	1,64	
Net		**
VGO	1,56	
GO	1,74	
OGO	1,73	
Allochtonen		*
Weinig	1,66	
Gemiddeld	1,64	
Veel	1,61	
Jongens		***
0-33%	1,76	
34-50%	1,51	
51-100%	1,58	

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

#### 2.10.4 Percentage van het lestijdenpakket aan leerlingenbegeleiding

Het percentage van het lestijdenpakket dat in scholen aan leerlingenbegeleiding wordt besteed, hangt samen met het aandeel anderstalige nieuwkomers, het aandeel allochtonen en het aandeel jongens in de leerlingenpopulatie en verder met de schoolgrootte en de onderwijssoort. Deze variabelen verklaren 73,7% van de variantie van het percentage.

Tabel 11.59 Resultaten regressieanalyse percentage van het lestijdenpakket aan leerlingenbegeleiding naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Percentage van het lestijdenpakket aan leerlingenbegeleiding	Anderstalige nieuwkomers	0,676***
	Allochtonen	0,295***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote scholen)	
	Kleine scholen	0,335***
	Grote scholen	0,069*
	Jongens	-0,078**
	BuSO-school (ref: nee)	0,113***
	N= 489	$R^2 = 0,737$

In scholen met anderstalige nieuwkomers en veel allochtonen in de leerlingenpopulatie worden meer lestijden aan leerlingenbegeleiding besteed. Naarmate de school groter wordt, gaan relatief tot het lestijdenpakket minder lestijden naar leerlingenbegeleiding. In scholen met minder dan 33% jongens in de

leerlingenpopulatie worden eveneens minder lestijden besteed aan leerlingenbegeleiding. In het buitengewoon onderwijs neemt leerlingenbegeleiding een groter aandeel van het lestijdenpakket in.

Tabel 11.60 Bivariate resultaten percentage van het lestijdenpakket aan leerlingenbegeleiding naar achtergrondkenmerken

	Percentage van het lestijdenpakket aan leerlingenbegeleiding	Sign.
Anderstalige nieuwkomers		***
Wel	5,3	
Niet	2,2	
Allochtonen		***
Weinig	2,1	
Gemiddeld	1,9	
Veel	2,9	
Schoolgrootte		***
Kleine scholen	3,1	
Middelgrote scholen	2,5	
Grote scholen	2,1	
Jongens		***
0-33%	0,6	
34-50%	2,6	
51-100%	2,4	
BuSO-school		***
Ja	4,8	
Nee	2,2	

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

#### 2.10.5 Percentage van het lestijdenpakket aan bestuurlijke taken

Het aandeel lestijden uit het lestijdenpakket dat aan bestuurlijke taken besteed wordt, hangt samen met het aandeel anderstalige nieuwkomers en allochtonen in de leerlingenpopulatie, met de schoolgrootte en het onderwijsnet. Deze variabelen verklaren samen 33,8% van de variantie van het percentage lestijden aan bestuurlijke taken.

**Tabel 11.61** Resultaten regressieanalyse percentage van het lestijdenpakket aan bestuurlijke taken naar achtergrondkenmerken

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Percentage van het lestijdenpakket aan bestuurlijke taken	Anderstalige nieuwkomers	-0,403***
	Allochtonen	0,410***
	Schoolgrootte (ref: middelgrote scholen)	
	Grote scholen	-0,493***
	Kleine scholen	-0,214***
	Net (ref: OGO)	
	GO	-0,295***
	N= 577	R <sup>2</sup> = 0,338

In scholen waar geen anderstalige nieuwkomers tot de leerlingenpopulatie behoren en met weinig allochtonen in de leerlingenpopulatie worden meer lestijden aan bestuurlijke taken besteed. Verder worden in middelgrote scholen meer lestijden aan bestuurlijke taken besteed dan in kleine en grote scholen en worden in het gemeenschapsonderwijs minder lestijden aan bestuurlijke taken besteed dan in de andere onderwijsnetten.

**Tabel 11.62** Bivariate resultaten percentage van het lestijdenpakket aan bestuurlijke taken naar achtergrondkenmerken

	Percentage van het lestijdenpakket aan bestuurlijke taken	Sign.
Anderstalige nieuwkomers		***
Wel	0,6	
Niet	1,6	
Allochtonen		***
Weinig	1,8	
Gemiddeld	1,1	
Veel	1,3	
Schoolgrootte		***
Kleine scholen	1,3	
Middelgrote scholen	1,7	
Grote scholen	1,4	
Net		***
VGO	1,7	
GO	0,9	
OGO	1,5	

\* p≤0,05; \*\* p≤0,01; \*\*\* p≤0,001

### 2.11 Evaluatie van de vernieuwingen door de leerkrachten

Voor de evaluatie van de vernieuwingen door de leerkrachten werd geen regressieanalyse uitgevoerd, aangezien de vernieuwingsschaal met geen enkele achtergrondvariabele een samenhang vertoont.

### 2.12 Samenvatting van de resultaten

Algemeen kunnen we besluiten dat de achtergrondkenmerken op schoolniveau een zeer grote invloed hebben op het schoolbeleid. Het schoolbeleid hangt met andere woorden sterk samen met het soort school.

De variabelen van het schoolbeleid zullen we opdelen in twee groepen. Allereerst de variabelen die betrekking hebben op het personeelsbeleid. Dit zijn werving en selectie, opvang van nieuwe leerkrachten, functiebeschrijvingen, functioneringsgesprekken, evaluatiegesprekken, nascholing, inspraak, overleg en samenwerking. De tweede groep variabelen heeft betrekking op het taakbeleid. Het gaat om de evaluatie van het taakbeleid door de leerkrachten en om de percentages van het lestijdenpakket dat aan leerlingenbegeleiding en aan bestuurlijke taken besteed wordt.

De variabelen van het personeelsbeleid hangen samen met alle achtergrondkenmerken: net, schoolgrootte, onderwijssoort, aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie, vestigingsplaatsen, aandeel jongens en aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie. De resultaten zijn zeer verscheiden. Hieruit kunnen we besluiten dat er een sterk ad-hoc beleid gevoerd wordt in de scholen. Het is immers niet zo dat bepaalde soorten scholen algemeen goed scoren op het personeelsbeleid. Zo vinden we bijvoorbeeld dat scholen met slechts één vestigingsplaats goed scoren voor hun wervings- en selectiebeleid en voor de opvang en begeleiding van nieuwe leerkrachten. Maar daarnaast vinden we dat in scholen met meer dan één vestigingsplaats de leerkrachten op meer formele wijze worden opgevolgd, want er worden meer functionerings- en evaluatiegesprekken gevoerd met de leerkrachten. Hetzelfde geldt voor de resultaten met betrekking tot de andere achtergrondkenmerken.

Aangezien de resultaten moeilijk samen te vatten zijn, verwijzen we hiervoor naar voorgaande uitgebreide bespreking van de onderzoeksresultaten (zie 2.1 tot 2.9). Ook de verklaringskracht van de achtergrondmodellen voor de verschillende variabelen is zeer verscheiden. Opvallend is dat de verklaring voor de variabelen die de perceptie van de leerkrachten weergeven, door de achtergrondvariabelen eerder beperkt is (1,6% tot 16,7%). De variabelen die betrekking hebben op het gevoerde beleid en op de perceptie van de directie van dit beleid worden dan weer voor een aanzienlijk deel (25,1% tot 56,6%) verklaard door de achtergrondvariabelen.

De variabelen met betrekking tot het taakbeleid vertonen eveneens een grote samenhang met alle achtergrondvariabelen van het schoolniveau behalve met het

aantal vestigingsplaatsen. Ook hier vinden we dat de variabele die betrekking heeft op de mening van de leerkrachten slechts een beperkte invloed ondervindt van de achtergrondvariabelen op schoolniveau (2,6%). De variabelen die het beleid zelf weergeven, vertonen een grote samenhang met het soort school. Het belang dat scholen hechten aan leerlingenbegeleiding (uitgedrukt in het percentage lestijden uit het lestijdenpakket dat eraan besteed wordt) wordt zelfs voor 73,7% verklaard door de achtergrondvariabelen van de school. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat scholen extra lestijden kunnen krijgen afhankelijk van een aantal van deze achtergrondvariabelen, zoals aandeel allochtonen en anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie via het onderwijsvoorrangsbeleid/gelijkekansenbeleid. Ook het percentage van het lestijdenpakket dat aan bestuurlijke taken wordt besteed, vertoont een grote samenhang met de achtergrondvariabelen op schoolniveau (33,8%). Opvallend is dat het belang dat aan bestuurlijke taken gehecht wordt omgekeerd evenredig is aan het belang dat aan leerlingenbegeleiding gehecht wordt. In scholen waar een groot deel van de lestijden aan leerlingenbegeleiding besteed wordt, gaat slechts een zeer beperkt deel van het lestijdenpakket naar bestuurlijke taken en omgekeerd. Het lijkt er dus op dat scholen, gezien de beperkte middelen, een keuze moeten maken tussen leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning.

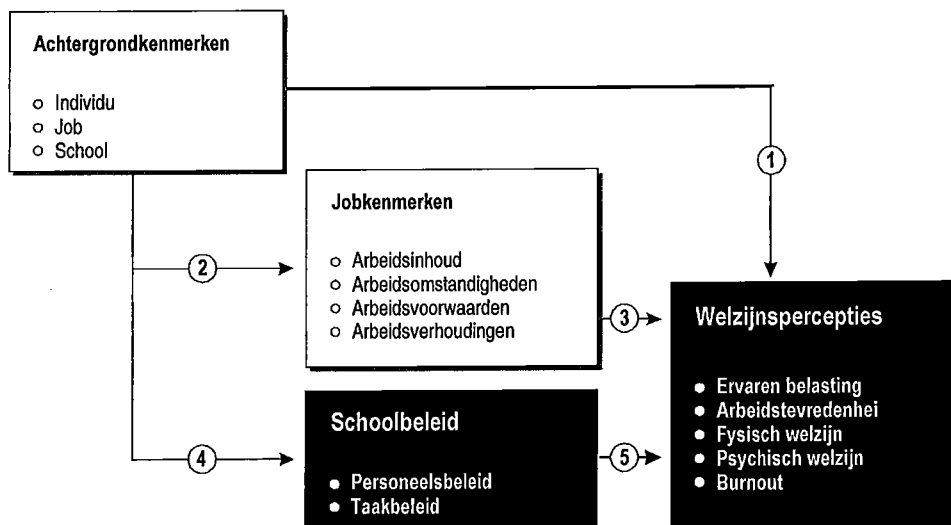
De resultaten worden schematisch weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 11.63 Samenvatting resultaten schoolbeleid naar achtergrondkenmerken.

<i>Personeelsbeleid</i>	
werving en selectie	net
opvang van nieuwe leerkrachten	schoolgrootte
functiebeschrijvingen	onderwijssoort
functionerings- en evaluatiegesprekken	aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie
nascholing	aandeel jongens in de leerlingenpopulatie
inspraak van leerkrachten	aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie
overleg met leerkrachten	aantal vestigingsplaatsen
samenwerking tussen leerkrachten	
<i>Taakbeleid</i>	
	net
	schoolgrootte
	onderwijssoort
	aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie
	aandeel jongens in de leerlingenpopulatie
	aandeel anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie

### 3. De welzijnspercepties naar het schoolbeleid

In het laatste deel van dit hoofdstuk bekijken we de welzijnspercepties naar het schoolbeleid. In onderstaande figuur geven we weer waar we ons op dit moment bevinden in het analysekader.



Figuur 11.3 Analyse-kader-de welzijnspercepties naar het schoolbeleid

In dit deel leggen we de link tussen de welzijnspercepties en het schoolbeleid. Doel hiervan is om na te gaan of het schoolbeleid een invloed heeft op het welzijn van de leerkrachten. De resultaten worden opnieuw op dezelfde wijze gerapporteerd.

### 3.1 Ervaren belasting naar het schoolbeleid

De belasting die leerkrachten ervaren in hun job hangt samen met hun mening over de vernieuwingen in het onderwijs en met hun mening over het taakbeleid van de school. Deze variabelen verklaren 9,4% van de variantie van de ervaren belasting.

Tabel 11.64 Resultaten regressieanalyse ervaren belasting naar het schoolbeleid

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Ervaren belasting	Vernieuwingen, evaluatie door de leerkrachten	0,248***
	Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten	0,154***
	N= 555	R <sup>2</sup> = 0,094

Naarmate leerkrachten de vernieuwingen in het onderwijs en het taakbeleid van de school als positiever beschouwen, voelen zij zich minder zwaar belast in hun job.

Tabel 11.65 Bivariate resultaten ervaren belasting naar het schoolbeleid

	Ervaren belasting (5-puntenschaal)	Sign.
Vernieuwingen, evaluatie leerkrachten		***
Zeer negatief	2,68	
Negatief	2,48	
Tussenin	2,53	
Positief	2,31	
Zeer positief	2,12	
Taakbeleid, evaluatie leerkrachten		***
Zeer negatief	2,71	
Negatief	2,57	
Tussenin	2,46	
Positief	2,27	
Zeer positief	2,25	

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



### 3.2 Arbeids(on)tevredenheid naar het schoolbeleid

De arbeidstevredenheid van leerkrachten hangt samen met hun mening over de vernieuwingen in het onderwijs, met de inspraak die zij percipiëren in het schoolbeleid en met hun mening over het taakbeleid van de school. Deze variabelen verklaren 10,7% van de variantie van de arbeidstevredenheid.

Tabel 11.66 Resultaten regressieanalyse arbeidsontevredenheid naar het schoolbeleid

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Arbeidsontevredenheid	Vernieuwingen, evaluatie door de leerkrachten	-0,195***
	Inspraak, perceptie van de leerkrachten	-0,152**
	Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten	-0,133*
	N= 310	R <sup>2</sup> = 0,107

De arbeidsontevredenheid daalt naarmate leerkrachten meer positief staan tegenover de vernieuwingen in het onderwijs, meer inspraak percipiëren in het schoolbeleid en het taakbeleid van de school positiever beoordelen.

Tabel 11.67 Bivariate resultaten arbeidsontevredenheid naar het schoolbeleid

	Arbeidsontevredenheid (10-puntenschaal)	Sign.
Vernieuwingen, evaluatie leerkrachten		***
Zeer negatief	3,65	
Negatief	3,17	
Tussenin	2,88	
Positief	2,88	
Zeer positief	2,41	
Inspraak, perceptie leerkrachten		***
Zeer weinig of geen	3,68	
Weinig	3,05	
Tussenin	3,25	
Veel	2,63	
Zeer veel	2,45	
Taakbeleid, evaluatie leerkrachten		***
Zeer negatief	3,51	
Negatief	3,21	
Tussenin	3,26	
Positief	2,64	
Zeer positief	2,32	

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

### 3.3 Lichamelijk (on)welzijn naar het schoolbeleid

Het lichamelijk welzijn van leerkrachten vertoont een samenhang met hun houding tegenover de vernieuwingen in het onderwijs en met het al dan niet voeren van evaluatiegesprekken in de school. Deze variabelen verklaren samen 3,9% van de variantie van het lichamelijk welzijn van leerkrachten.

**Tabel 11.68** Resultaten regressieanalyse lichamelijk onwelzijn naar het schoolbeleid

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Lichamelijk onwelzijn	Vernieuwingen, evaluatie door de leerkrachten	-0,168***
	Evaluatiegesprekken	0,092*
	N= 608	R <sup>2</sup> = 0,039

Leerkrachten die positief staan tegenover de vernieuwingen in het onderwijs hebben een lager lichamelijk onwelzijn en hebben dus minder lichamelijke stressgerelateerde klachten. Leerkrachten uit scholen waar elk jaar een evaluatiegesprek gevoerd wordt met de leerkrachten hebben wel meer lichamelijke stress gerelateerde klachten.

**Tabel 11.69** Bivariate resultaten lichamelijk onwelzijn naar het schoolbeleid

	Lichamelijk onwelzijn (9-puntenschaal)	Sign.
Vernieuwingen, evaluatie leerkrachten		***
Zeer negatief	0,90	
Negatief	0,68	
Tussenin	0,45	
Positief	0,51	
Zeer positief	0,26	
Evaluatiegesprekken		*
Ja	0,84	
Nee	0,50	

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

### 3.4 Psychisch (on)welzijn naar het schoolbeleid

Het psychisch welzijn van de leerkrachten hangt samen met hun mening over het nascholingsbeleid in de school en hun houding tegenover de onderwijsvernieuwingen. Deze variabelen verklaren samen 12,3% van de variantie van het psychisch welzijn tussen de leerkrachten.

Tabel 11.70 Resultaten regressieanalyse psychisch onwelzijn naar het schoolbeleid

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Psychisch onwelzijn	Nascholingsbeleid, evaluatie door de leerkrachten	-0,255***
	Vernieuwingen, evaluatie door de leerkrachten	0,235***
	N= 209	R <sup>2</sup> = 0,123

Naarmate de leerkrachten het nascholingsbeleid in de school en de onderwijsvernieuwingen positiever beoordelen hebben ze een lager psychisch onwelzijn. Ze hebben dus minder psychische stressgerelateerde klachten.

Tabel 11.71 Bivariate resultaten psychisch onwelzijn naar het schoolbeleid

	Psychisch onwelzijn (12-puntenschaal)	Sign.
Nascholingsbeleid, evaluatie door de leerkrachten		***
Negatief	3,52	
Tussenin	2,63	
Positief	1,76	
Vernieuwingen, evaluatie leerkrachten		***
Zeer negatief	2,57	
Negatief	2,11	
Tussenin	1,90	
Positief	1,92	
Zeer positief	1,42	

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

### 3.5 Burnout naar het schoolbeleid

#### 3.5.1 Emotionele uitputting naar het schoolbeleid

De emotionele uitputting van de leerkrachten vertoont een samenhang met de houding tegenover de vernieuwingen in het onderwijs, met de mening van de leerkrachten over het taakbeleid en met de mate waarin de directie aangeeft dat er samenwerking bestaat tussen de leerkrachten op school. Deze variabelen verklaren voor 7,9% de variantie van de emotionele uitputting tussen leerkrachten.

Tabel 11.72 Resultaten regressieanalyse emotionele uitputting naar het schoolbeleid

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Emotionele uitputting	Vernieuwingen, evaluatie door de leerkrachten	-0,199***
	Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten	-0,128*
	Samenwerking	-0,113*
	N= 327	R <sup>2</sup> = 0,079

De emotionele uitputting van de leerkrachten daalt naarmate de leerkrachten positiever staan tegenover de onderwijsvernieuwingen en tegenover het taakbeleid in de school en naarmate de directie van mening is dat er meer wordt samengewerkt tussen de leerkrachten op school.

Tabel 11.73 Bivariate resultaten emotionele uitputting naar het schoolbeleid

	Emotionele uitputting (54-puntenschaal)	Sign.
Vernieuwingen, evaluatie leerkrachten		***
Zeer negatief	18,85	
Negatief	16,25	
Tussenin	16,51	
Positief	15,55	
Zeer positief	12,16	
Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten		***
Zeer negatief	18,05	
Negatief	17,71	
Tussenin	15,63	
Positief	14,44	
Zeer positief	14,02	
Samenwerking		
Weinig	16,87	
Tussenin	14,77	
Veel	15,70	

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

### 3.5.2 Vermijding naar het schoolbeleid

De vermijdingscomponent van burnout hangt samen met de evaluatie van de opvang van nieuwe leerkrachten door de leerkrachten, met de houding van de leerkrachten tegenover de vernieuwingen in het onderwijs, met hun mening over de duidelijkheid van de inventarisatie van de bijkomende taken en met het al dan niet voeren van evaluatiegesprekken. Deze variabelen verklaren samen 6,2% van de variantie van de vermijding tussen leerkrachten.

Tabel 11.74 Resultaten regressieanalyse vermijding naar het schoolbeleid

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β)
Vermijding	Opvang van nieuwe leerkrachten, evaluatie door de leerkrachten	-0,100*
	Vernieuwingen, evaluatie door de leerkrachten	-0,114*
	Inventarisatie bijkomende taken	-0,112*
	Evaluatiegesprekken	0,108*
	N= 381	R <sup>2</sup> = 0,062

Naarmate de leerkrachten de opvang van nieuwe leerkrachten in de school als positiever beoordelen daalt de score op de vermijdingscomponent van burnout. Hoe positiever de houding van de leerkrachten tegenover de onderwijsvernieuwingen, hoe lager de vermijding of depersonalisatie bij de leerkrachten. Leerkrachten die van mening zijn dat er een duidelijke inventarisatie van de bijkomende taken bestaat, hebben eveneens een lagere score op vermijding. De leerkrachten van de scholen waar jaarlijks een evaluatiegesprek gevoerd wordt met de leerkrachten hebben in hogere mate vermijding.

Tabel 11.75 Bivariate resultaten vermijding naar het schoolbeleid

	Vermijding (30-puntenschaal)	Sign.
Opvang van nieuwe leerkrachten, evaluatie door de leerkrachten		***
Zeer negatief	7,83	
Negatief	4,91	
Tussenin	4,98	
Positief	4,01	
Zeer positief	3,45	
Vernieuwingen, evaluatie leerkrachten		**
Zeer negatief	4,87	
Negatief	4,74	
Tussenin	4,15	
Positief	4,35	
Zeer positief	3,52	
Inventarisatie bijkomende taken		***
Ja	3,97	
Nee	4,88	
Evaluatiegesprekken		**
Ja	5,11	
Nee	4,01	

\* p≤0,05; \*\* p≤0,01; \*\*\* p≤0,001

### 3.5.3 Competentie naar het schoolbeleid

Het gevoel van competentie van de leerkrachten hangt samen met hun houding tegenover de vernieuwingen in het onderwijs en met hun evaluatie van het taakbeleid in de school. Deze variabelen verklaren samen 6,9% van de variantie van het competentiegevoel tussen de leerkrachten.

Tabel 11.76 Resultaten regressieanalyse competentie naar het schoolbeleid

	Significante verklarende variabelen	Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta$ )
Competentie	Vernieuwingen, evaluatie door de leerkrachten	-0,100*
	Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten	-0,114*
	N= 381	R <sup>2</sup> = 0,069

Naarmate leerkrachten positiever staan tegenover de vernieuwingen voelen zij zich meer competent in hun job. Hetzelfde geldt met betrekking tot het taakbeleid. Naarmate de leerkrachten het taakbeleid van de school positiever evalueren voelen zij zich eveneens competenter in hun job.

Tabel 11.77 Bivariate resultaten competentie naar het schoolbeleid

	Competentie (48-puntenschaal)	Sign.
Vernieuwingen, evaluatie leerkrachten		***
Zeer negatief	29,47	
Negatief	30,63	
Tussenin	30,96	
Positief	30,65	
Zeer positief	33,55	
Taakbeleid, evaluatie door de leerkrachten		**
Zeer negatief	30,52	
Negatief	29,71	
Tussenin	30,89	
Positief	32,24	
Zeer positief	32,84	

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

### 3.6 Samenvatting van de resultaten

De belangrijkste variabelen in de verklaring van het welzijn van de leerkrachten door het schoolbeleid zijn de houding van de leerkrachten tegenover de vernieuwingen in het onderwijs en de evaluatie van het taakbeleid door de leerkrachten. Leerkrachten die positief staan tegenover de vernieuwingen in het onderwijs hebben een beter welzijn dan hun collega's die de vernieuwingen

negatief percipiëren. Dit geldt met betrekking tot alle door ons bevroegde welzijnspercepties. Leerkrachten die het taakbeleid van hun school positief vinden, voelen zich eveneens minder zwaar belast, zijn meer tevreden over hun loopbaan en hebben minder gevoelens van burnout.

Aansluitend bij het taakbeleid vinden we dat leerkrachten die van mening zijn dat er in hun school een duidelijke inventarisatie van de bijkomende taken bestaat, minder het gevoel van vermijding of depersonalisatie hebben.

Verder heeft ook de inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid, zoals die door henzelf gepercipieerd wordt, een invloed op de mate waarin leerkrachten tevreden zijn met hun onderwijsloopbaan. Veel inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid heeft tot gevolg dat men meer tevreden is met zijn loopbaan in het onderwijs. Ook samenwerking tussen leerkrachten heeft een positief effect op het welzijn van leerkrachten. In scholen waar de leerkrachten nauw samenwerken, voelen de leerkrachten zich minder emotioneel uitgeput.

Wat het personeelsbeleid betreft heeft een goede opvang van nieuwe leerkrachten een positief effect op het vermijdingsgevoel of gevoel van depersonalisatie van leerkrachten. Het voeren van evaluatiegesprekken blijkt hierop een tegengesteld effect te hebben. In scholen waar jaarlijks een evaluatiegesprek gevoerd wordt met leerkrachten hebben de leerkrachten in grotere mate last van vermijding of depersonalisatie. Ook hebben zij meer lichamelijke stress gerelateerde klachten. Leerkrachten die het nascholingsbeleid van de school positief beoordelen hebben dan weer minder psychische stress gerelateerde klachten.

Over het algemeen kunnen we besluiten dat het personeelsbeleid een effect heeft op het welzijn van de leerkrachten. In scholen waar een open cultuur bestaat, waar leerkrachten veel inspraak hebben in het beleid en waar het personeelsbeleid op een progressieve en bewuste wijze gevoerd wordt, voelen leerkrachten zich beter.

Hetzelfde geldt voor het taakbeleid. In scholen waar een duidelijk en evenwichtig taakbeleid gevoerd wordt en aldus zo gepercipieerd wordt door de leerkrachten, voelen de leerkrachten zich beter.

Een heel belangrijke factor blijkt echter in de omgeving aanwezig te zijn. De onderwijsvernieuwingen en de houding van de leerkrachten tegenover deze onderwijsvernieuwingen blijkt een essentiële factor te zijn in het welzijn van de leerkrachten.

De resultaten worden schematisch weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 11.78 Samenvatting resultaten welzijn leerkrachten naar het schoolbeleid

Welzijn	
ervaren belasting	houding ten aanzien van de vernieuwingen
tevredenheid met de onderwijsloopbaan	evaluatie van het taakbeleid
fysisch welbevinden	duidelijke inventarisatie van de bijkomende taken
psychisch welbevinden	inspraak van de leerkrachten
burnout	samenwerking tussen de leerkrachten
	personeelsbeleid

Onze resultaten sluiten aan bij de resultaten van het onderzoek in 1998 bij Vlaamse leerkrachten naar werkdruk en arbeidsorganisatie in het onderwijs (Steyaert, 1998). In dit onderzoek kwam men tot de conclusie dat teamgericht werken (samenwerking tussen leerkrachten), inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid, een uitgebouwd taakbeleid en een uitgebouwd personeelsbeleid een positieve invloed hebben op het welzijn van de leerkrachten en de stressrisico's voor leerkrachten reduceren. Dit onderzoek bevestigt de conclusies uit het onderzoek van 1998.

Een opvallend punt in de gehele analyses van het schoolbeleid in dit onderzoek is dat er een fundamenteel verschil blijkt te bestaan tussen het schoolbeleid zoals het door de directie gezien en gevoerd wordt en het schoolbeleid zoals het door de leerkrachten gepercipieerd wordt. De door ons bevraagde variabelen in verband met de kenmerken van het schoolbeleid vanuit de perceptie van de directie blijken vooral samen te hangen met de achtergrondkenmerken van de school en met andere woorden met het soort school (gemeenschapsschool, BuSO-school, grote school, ...).

De perceptie van de leerkrachten van het schoolbeleid heeft vooral een invloed op het welzijn van de leerkrachten. In dat opzicht zijn overleg en inspraak heel belangrijke factoren, omdat deze bepalend zijn voor de manier waarop het schoolbeleid door de leerkrachten ervaren wordt.

Hierboven hebben we ook geconcludeerd dat het voeren van evaluatiegesprekken een negatief effect heeft op het welzijn van leerkrachten. We willen hierop wat dieper ingaan. Zoals we hiervoor reeds aangaven bij de beschrijving van het schoolbeleid (zie paragraaf 1.1.3 in dit hoofdstuk) is het zeer belangrijk dat de opvolging van de leerkrachten zowel via functioneringsgesprekken als via evaluatiegesprekken gebeurt. In onze steekproef is er slechts één school waar beide gebeuren. Verder zijn er een aantal scholen waar ofwel functioneringsgesprekken ofwel evaluatiegesprekken gevoerd worden met de leerkrachten. In dit opzicht hebben we de gemiddelde welzijnspercepties per school bekeken. We willen hierbij opmerken dat deze gemiddelden voor sommige scholen betrekking hebben op een zeer klein aandeel leerkrachten, gezien de lage respons in sommige scholen. Om deze reden werden geen analyses op schoolniveau uitgevoerd in dit onderzoek. We willen hierop toch een kleine uitzondering maken. Per welzijnsperceptie zoeken we telkens de vijf scholen met de beste scores en de vijf scholen met de slechtste scores. Het totaalbeeld voor alle



welzijnspercepties laat zien dat er een aantal scholen uit springen, hetzij in de positieve zin, hetzij in de negatieve zin. Op deze manier krijgen we zes 'excellente' scholen en zes 'ondermaatse' scholen. Wanneer we nu bekijken in welke scholen functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken gevoerd worden, zien we dat in twee van de zes excellente scholen functioneringsgesprekken gevoerd worden en dat in drie van de zes ondermaatse scholen evaluatiegesprekken gevoerd worden. De school waar zowel functionerings- als evaluatiegesprekken gevoerd worden situeert zich in de groep middelmatige scholen.

Deze conclusies stroken met hetgeen we bij de beschrijving van de functionerings- en evaluatiegesprekken hebben aangegeven over de wijze waarop deze georganiseerd zouden moeten worden. Functioneringsgesprekken hebben een heel ander karakter dan evaluatiegesprekken. Indien de evaluatiegesprekken niet voorafgegaan worden door een functioneringsgesprek heeft dit een negatieve invloed op het welzijn van de leerkrachten.

Dezelfde redenering gaat in zekere mate op voor het gehele personeelsbeleid. Bij de excellente scholen zijn er twee die zeer goed scoren op inspraak, nascholingsbeleid, overleg met en samenwerking tussen leerkrachten. Tussen de ondermaatse scholen zijn er twee die ondermaats scoren op het wervings- en selectiebeleid, op het nascholingsbeleid, op overleg met en samenwerking tussen leerkrachten. Hieruit kunnen we opmaken dat het personeelsbeleid een invloed heeft op het welzijn van de leerkrachten.

We onderzoeken in dit onderzoek enkel de rechtstreekse invloed van het schoolbeleid op het welzijn van de leerkrachten. Het is echter denkbaar dat het schoolbeleid een grotere indirecte invloed heeft op het welzijn van de leerkrachten via zijn invloed op de arbeidssituatie van de leerkrachten. De schoolcultuur is bijvoorbeeld van doorslaggevend belang voor de interne arbeidsverhoudingen en deze hebben, zoals uit het vorig hoofdstuk gebleken is, een belangrijke invloed op het stressniveau van de leerkrachten. Deze indirecte invloeden komen in dit onderzoek niet aan bod, wegens de complexiteit van dergelijke onderzoeksopzet. Bovendien komen deze indirecte effecten tot uiting via de invloed van de arbeidssituatie van de leerkrachten op het welzijn van de leerkrachten.

#### **4. Besluit**

Binnen dit hoofdstuk hebben we het schoolbeleid onder de loep genomen en in het bijzonder het personeelsbeleid en het taakbeleid. Uit de beschrijving van het personeelsbeleid en de vergelijking van onze resultaten met de resultaten van het onderzoek van Van Hooreweghe et al. in 1992 is gebleken dat het personeelsbeleid bijna ongewijzigd is gebleven de laatste tien jaar. Evenals toen, kunnen wij uit onze resultaten besluiten dat in scholen vooral een ad-hoc personeelsbeleid gevoerd wordt of, zoals Van Hooreweghe het uitdrukt, aan personeelsbeheer gedaan wordt eerder dan aan personeelsbeleid. Toch menen we een lichte evolutie

vast te kunnen stellen in de richting van een grotere formalisatie van het beleid. Met betrekking tot functionerings- en evaluatiegesprekken wordt in meer gevallen een schriftelijk verslag van het gesprek opgemaakt en bezorgd aan de betrokken leerkrachten.

Opvallend in de resultaten voor de inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid is de grote kloof tussen de perceptie van de leerkrachten en de perceptie van de directie van deze inspraak. Hoewel de directies aangeven dat de leerkrachten in heel wat beleidsitems veel inspraak hebben, wordt door de leerkrachten slechts zeer weinig inspraak gepercipieerd in het schoolbeleid. In zaken die met de leerlingen te maken hebben, ervaren de leerkrachten veel inspraak. In verband met beleidszaken, die een directe impact hebben op hun eigen functioneren, ervaren leerkrachten echter weinig inspraak.

Met betrekking tot het taakbeleid in de scholen hebben we bekeken wie beslist over de taakverdeling en welke criteria bij de beslissingen doorwegen. Over de verdeling van de hoofdopdrachten over de leerkrachten beslist meestal de directie. Hierbij tracht men evenwel rekening te houden met de voorkeur van de leerkrachten. Het opstellen van de lessenroosters gebeurt meestal door één of enkele leerkrachten. De verdeling van de bijkomende taken gebeurt meestal door de directie. Hierbij streeft de directie een evenwichtige taakverdeling onder de leerkrachten na, waarbij men tracht rekening te houden met de aanstellingsomvang van de leerkrachten, het aantal scholen waar leerkrachten lesgeven en de bekwaamheid van de leerkrachten. Indien het gaat om occasionele taken of taken die niet door elke leerkracht uitgevoerd moeten worden, gebeurt de verdeling van de taken over de leerkrachten veelal op basis van vrijwilligheid van de leerkrachten.

Gezien ons onderzoek gericht is op de werkdruk van leerkrachten, hebben we in het kader van het schoolbeleid eveneens het beleid met betrekking tot overbelasting bevraagd. Als remediëringmaatregelen geven directies meestal het aanstellen van een leerlingbegeleider, het vormen van een middenkader, het vormen van kleinere klasgroepen en de herverdeling van de bijkomende taken aan. Dit lijken ons realistische maatregelen, aangezien uit het vorige hoofdstuk gebleken is dat de leerlingen en de hoge tijdsdruk, naast de individuele arbeidsverhoudingen binnen de school, belangrijke factoren zijn in het welzijn van de leerkrachten op school.

De oplossingen voor overbelaste leerkrachten lijken ons minder gepast. Overbelaste leerkrachten worden een tijd met ziekteverlof gestuurd, gaan over van een voltijds naar een deeltijds stelsel, vragen loopbaanonderbreking aan of gaan met vervroegd pensioen. Deze oplossingen zijn gericht op het functioneren van de schoolorganisatie en niet op het oplossen van het probleem van de leerkracht zelf. In onze contacten met het onderwijsveld in de loop van dit onderzoek werd meermaals door leerkrachten zelf aangegeven dat zij vrijwillig overschakelden op een deeltijdse functie, omdat ze er anders onderdoor zouden gaan. Oplossingen als deze of het vervroegde pensioen vormen echter geen

constructieve oplossingen voor de belastingsproblematiek, zowel voor de leerkracht als voor de school.

We hebben bij het schoolbeleid ook een aantal omgevingsfactoren betrokken. Eén ervan is het onderwijsbeleid van de overheid. De talloze vernieuwingen, die het laatste decennium door de overheid doorgevoerd werden in het onderwijs blijken zwaar te wegen op schoolorganisaties en vooral op de leerkrachten.

De houding van de leerkrachten tegenover deze vernieuwingen blijkt een doorslaggevende factor in het welzijn van de leerkrachten. Een andere belangrijke factor is de manier waarop de leerkrachten het taakbeleid van de school percipiëren. Leerkrachten die vinden dat er een evenwichtige taakverdeling is in de school, hebben eveneens een beter welzijn.

Daarnaast speelt de schoolcultuur eveneens een belangrijke rol in het welzijn van de leerkrachten. In scholen waar leerkrachten inspraak hebben in het schoolbeleid en waar er een goede samenwerking bestaat tussen leerkrachten, voelen leerkrachten zich beter.

Tot slot vinden we in onze resultaten ook aanwijzingen dat het personeelsbeleid een invloed uitoefent op het welzijn van leerkrachten. In scholen waar een goed nascholingsbeleid bestaat en waar de leerkrachten worden opgevolgd in hun functioneren via functioneringsgesprekken is het welzijn van de leerkrachten goed. In scholen met een ondermaats wervings- en selectiebeleid, een ondermaats nascholingsbeleid en waar de leerkrachten jaarlijks geëvalueerd worden, zonder dat dit voorafgegaan werd door een functioneringsgesprek, ligt het welzijn van de leerkrachten lager.



## **HOOFDSTUK 12**

### **ALGEMEEN BESLUIT OMTRENT DE TAAKBELASTING VAN DE LEERKRACHTEN**

Het doel van dit hoofdstuk is om de resultaten van onze analyses met betrekking tot het welzijn van de leerkrachten samen te brengen. Aan de hand hiervan zullen we dan een antwoord formuleren op de onderzoeksvragen omtrent de taakbelasting van de leerkrachten. Deze betroffen allereerst: 'Hoe belastend is de functie van een leerkracht?' en 'Welke kenmerken van de werksituatie liggen mogelijk aan de basis van de taakbelasting van de leerkrachten'.

Als antwoord op de eerste onderzoeksvraag kunnen we besluiten dat het niet zo goed gesteld is met het welzijn van de leerkrachten. 50% van de leerkrachten voelt zich redelijk zwaar belast in hun job. Deze ervaren belasting is duidelijk gestegen gedurende het laatste decennium. Ook de schooldirecties bevestigen de belastingsgevoelens van de leerkrachten. Verder blijkt uit de tevredenheidsmeting dat, hoewel de leerkrachten redelijk tevreden zijn over hun loopbaan, die tevredenheid toch merkkelijk gedaald is in vergelijking met vijf jaar geleden.

Aansluitend hierop zijn we nagegaan of de leerkrachten hun job over het algemeen meer of minder zwaar beschouwen dan andere beroepen met een vergelijkbaar opleidingsniveau. De overgrote meerderheid van de leerkrachten is van mening dat het lerarenberoep zwaarder is dan een ander beroep met een vergelijkbaar opleidingsniveau.

Een andere uiting van ongenoegen vinden we in de verloopintentie van de leerkrachten. Slechts een zeer beperkt aandeel van de leerkrachten wenst een job buiten het onderwijs, maar bijna één op vijf leerkrachten wenst een andere functie binnen het onderwijs. Dit wijst op een grote mate van ongenoegen over de huidige job.

Een positief punt aan het lerarenberoep blijkt de combinatie gezin – arbeid. Slechts 7,2% van de leerkrachten vindt zijn job moeilijk combineerbaar met zijn privé leven. Hieruit kunnen we besluiten dat leerkrachten het speciale karakter van hun beroep met betrekking tot de verhouding gezin – arbeid niet zozeer als negatief ervaren.

Verder hebben we een aantal wetenschappelijk gevalideerde vragenbatterijen gehanteerd om het welzijn van leerkrachten op meer objectieve wijze te meten. Hieruit blijkt dat de Vlaamse leerkrachten in vergelijking met de referentiegroep

van de Nederlandse beroepsbevolking meer lichamelijke stressgerelateerde klachten ondervinden. Ons resultaat ligt echter lager dan het resultaat uit het onderzoek bij Vlaamse leerkrachten in 1998. Hieruit kunnen we concluderen dat het lichamelijke welbevinden in beperkte mate gedaald is gedurende de laatste jaren.

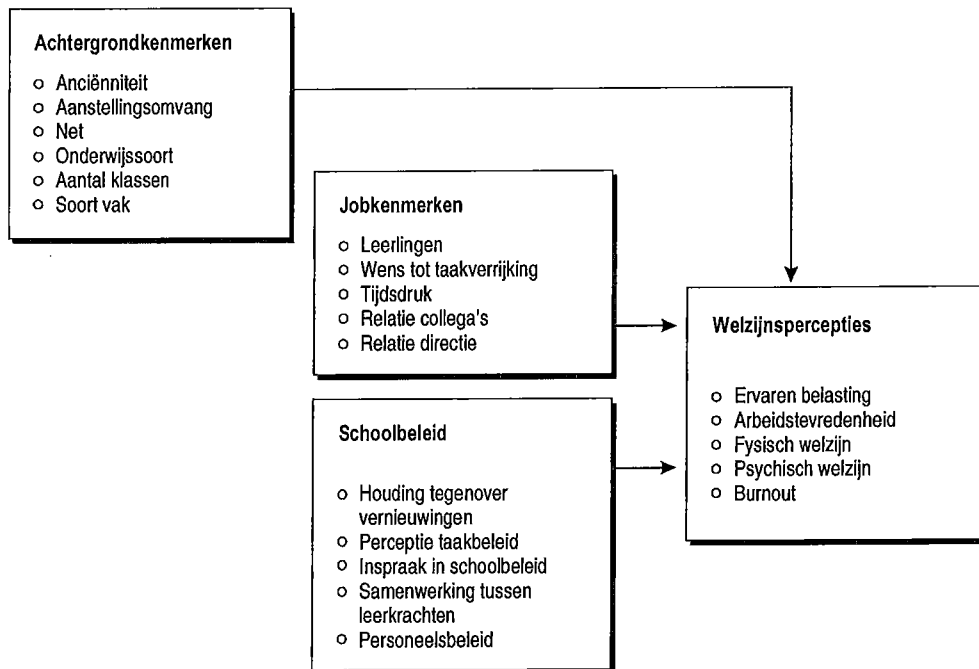
Het psychisch welbevinden van de leerkrachten ligt lager dan het psychisch welbevinden van de Vlaamse bevolking van 25 jaar tot 65 jaar, die we als referentiegroep hanteren. In vergelijking met het onderzoek uit 1998 bij Vlaamse leerkrachten ligt het psychisch welbevinden van de leerkrachten in dit onderzoek echter hoog. Hieruit kunnen we besluiten dat ook het psychisch welbevinden van de leerkrachten er de laatste jaren in zeker mate op vooruit gegaan is. Toch blijkt uit dit onderzoek dat meer dan 4 op 10 leerkrachten kampen met psychische gezondheidsproblemen.

Tot slot hebben we het welzijn van de leerkrachten bekeken met betrekking tot burnout. Het gebrek aan competentiegevoel blijkt de grootste probleemfactor te zijn in burnout bij leerkrachten. Emotionele uitputting en vermijding vormen in mindere mate een probleem, maar komen eveneens frequent voor.

Uit de meting van het ziekteverzuim per school blijkt dat het absentieïsme in de scholen groot is. Het gemiddelde voor alle scholen bedraagt 19 ziektedagen per leerkracht per schooljaar. Er blijkt echter een zeer groot verschil in absentieïsme tussen de verschillende scholen in de steekproef. Hieruit kunnen we besluiten dat er een grote variantie bestaat tussen scholen wat het welzijn en de taakbelasting van leerkrachten betreft. Ziekteverzuim wordt immers gezien als een indicator van onwelzijn en taakbelasting.

Aan de hand van de hierboven beschreven resultaten kunnen we besluiten dat er wel degelijk sprake is van een hoge taakbelasting of kwalitatieve werkdruk bij leerkrachten van het secundair onderwijs. Gezien uit het vorige onderzoeksluik omtrent de tijdsbesteding van leerkrachten geconcludeerd werd dat ook de kwantitatieve werkdruk van de leerkrachten hoog is, menen we te mogen stellen dat het lerarenberoep een risicovol beroep is in termen van stress en werkdruk.

Zoals de kwantitatieve werkdruk of tijdsbesteding van leerkrachten bleek te verschillen tussen groepen leerkrachten, stellen we eveneens verschillen tussen leerkrachten vast naar kwalitatieve werkdruk of taakbelasting. Het zoeken naar verklarende factoren voor deze verschillen is het onderwerp van de tweede onderzoeksvraag van dit onderzoeksluik. In figuur 12.1 geven we schematisch de resultaten van de verklarende analyses weer.



**Figuur 12.1** Resultaten van de analyses naar de antecedenten van het welzijn van leerkrachten in het lerarenberoep en de schoolorganisatie

Uit de controle van het welzijn van de leerkrachten naar de achtergrondkenmerken is gebleken dat vooral het voorkomen van een stressgerelateerde gebeurtenis in het prive-leven, de anciënniteit en de aanstellingsomvang van leerkrachten belangrijke verklarende factoren zijn voor het welzijn van leerkrachten. Deze individuele kenmerken van de leerkrachten en van de school verklaren slechts een klein deel (ongeveer 5%) van de variantie van het welzijn van de leerkrachten. Leerkrachten die een gebeurtenis in hun privé-leven doormaken die een verhoogde stress ten gevolge kan hebben, leerkrachten met een hoge anciënniteit en voltijds werkende leerkrachten hebben een laag welzijn.

Daarnaast varieert het psychisch welbevinden en de tevredenheid van de leerkrachten met hun loopbaan naargelang het onderwijsnet. De leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs vertonen een lager psychisch welbevinden en een lagere tevredenheid met hun onderwijsloopbaan. Dit hangt samen met een aantal arbeidsorganisatorische zaken, die een belangrijke invloed uitoefenen op het welzijn van leerkrachten volgens onze analyses. Deze arbeidsorganisatorische zaken zijn de beoordeling van het niveau en gedrag van de leerlingen door de leerkrachten, de relatie van de leerkrachten met hun collega's, de mate waarin er formeel overleg gevoerd wordt in vakwerkgroepen en een aantal kenmerken van personeelsbeleid, namelijk het opvangbeleid voor nieuwe leerkrachten, het voeren

van evaluatiegesprekken en de mate van inspraak van de leerkrachten in het schoolbeleid. De leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs beoordelen het niveau en gedrag van hun leerlingen negatiever dan de leerkrachten in de andere netten. Bovendien geven zij eveneens aan een slechtere relatie te hebben met hun collega's en minder formeel overleg te plegen in vakwerkgroepen dan hun collega's in de andere onderwijsnetten. Op beleidsniveau wordt het opvangbeleid voor nieuwe leerkrachten negatiever gepercipieerd door de leerkrachten in het gemeenschapsonderwijs. Bovendien worden er in het gemeenschapsonderwijs meer systematisch evaluatiegesprekken gevoerd met de leerkrachten zonder dat deze vooraf gegaan worden door functioneringsgesprekken en geven de directies aan dat de leerkrachten minder inspraak hebben in het schoolbeleid dan de directies van de andere netten. Deze zaken, die zoals voorgaand in dit onderzoeksrapport uitgebreid beschreven werd, hebben een belangrijke invloed op het welzijn van de leerkrachten. Wij zoeken de verklaring van de verschillen in welzijn van leerkrachten tussen de onderwijsnetten dan ook in deze factoren. Het is echter niet zo dat het gemeenschapsonderwijs op de gehele arbeidsorganisatie slechter scoort dan de andere onderwijsnetten.

Verder hebben de onderwijssoort, het aantal klassen en het soort vak respectievelijk een invloed op de verschillende componenten van burnout: emotionele uitputting, vermijding en competentie. Leerkrachten in het buitengewoon onderwijs voelen zich meer emotioneel uitgeput dan de leerkrachten in het gewoon onderwijs. Leerkrachten die aan veel verschillende klassen lesgeven, vertonen meer vermijding of depersonalisatie en leerkrachten technische vakken voelen zich minder competent in de uitvoering van hun job dan de andere leerkrachten.

Buiten de individuele verschillen zoeken we de verklaring voor het welzijn van de leerkrachten vooral in het lerarenberoep en in de schoolorganisatie. Dit hebben we respectievelijk in hoofdstuk 10 en 11 van dit deel gerapporteerd.

De voornaamste aspecten van het lerarenberoep die een invloed hebben op het welzijn van de leerkrachten zijn de relatie met de leerlingen, de wens van de leerkrachten tot taakverrijking, de ervaren tijdsdruk, de relatie met de collega's, de relatie met de directie en de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden.

- Leerkrachten die hun leerlingen positief inschatten wat het niveau, de houding en het gedrag van de leerlingen betreft ervaren een minder zware belasting, zijn meer tevreden over hun onderwijsloopbaan, hebben minder lichamelijke en psychische gezondheidsklachten en een lager burnout gevoel op alle componenten.
- Ook de wens tot taakverrijking heeft een invloed op alle welzijnspercepties. Leerkrachten die een grote behoefte hebben aan het opnemen van niet-lesgebonden taken in hun takenpakket voelen zich meer belast, zijn minder tevreden over hun loopbaan, hebben meer lichamelijke en psychische



- stressgerelateerde klachten en hebben een groter burnout gevoel met betrekking tot alle drie de componenten van burnout.
- Een grote tijdsdruk heeft een negatieve invloed op de ervaren belasting, op de arbeidstevredenheid, op de lichamelijke en psychische gezondheidsklachten en op burnout met betrekking tot de component emotionele uitputting. Leerkrachten die een hoge tijdsdruk tijdens de uitvoering van hun werk ervaren, voelen zich met andere woorden zwaarder belast, zijn minder tevreden over hun loopbaan in het onderwijs, hebben meer lichamelijke en psychische stressklachten en een grotere mate van klachten die wijzen op burnout.
  - Een goede relatie met de collega's heeft een positieve invloed op de arbeidstevredenheid, op het lichamenlijk welzijn en op burnout met betrekking tot alle drie de componenten. Leerkrachten die hun relatie met de collega's positief beoordelen, zijn meer tevreden over hun loopbaan, hebben minder lichamelijke stressklachten en ervaren in mindere mate burnout.
  - Ook de relatie met de directie heeft een positieve invloed op een aantal welzijnspercepties. Leerkrachten die een goede relatie met de directie hebben en het functioneren van de directie positief beoordelen, voelen zich minder zwaar belast, hebben minder psychische stressklachten en voelen zich meer competent als leerkracht.

Met betrekking tot de schoolorganisatie hebben we het personeelsbeleid en het taakbeleid binnen de school en de vernieuwingen in het onderwijsbeleid van de overheid opgenomen in de analyses.

De houding van de leerkrachten tegenover de vernieuwingen in het onderwijsbeleid blijkt een doorslaggevende factor te zijn in het welzijn van de leerkrachten. Leerkrachten met een positieve houding tegenover de onderwijsvernieuwingen of vernieuwingsgezinde leerkrachten hebben een hoger welzijn dan hun minder vernieuwingsgezinde collega's.

Een andere belangrijke factor is de manier waarop de leerkrachten het taakbeleid van de school percipiëren. Leerkrachten die vinden dat er een evenwichtige taakverdeling is in de school, hebben eveneens een beter welzijn.

Daarnaast speelt de schoolcultuur eveneens een belangrijke rol in het welzijn van de leerkrachten. In scholen waar leerkrachten inspraak hebben in het schoolbeleid en waar er een goede samenwerking bestaat tussen leerkrachten, voelen leerkrachten zich beter.

Tot slot vinden we in onze resultaten ook aanwijzingen dat het personeelsbeleid een invloed uitoefent op het welzijn van leerkrachten. In scholen waar een gesystematiseerd nascholingsbeleid bestaat en waar de leerkrachten worden opgevolgd in hun functioneren via functioneringsgesprekken is het welzijn van de leerkrachten hoog. In scholen met een ondermaats wervings- en selectiebeleid, een ondermaats nascholingsbeleid en waar de leerkrachten jaarlijks geëvalueerd worden, zonder dat dit voorafgegaan werd door een functioneringsgesprek, ligt

het welzijn van de leerkrachten lager. Uit deze resultaten samen concluderen we dat een systematisch personeelsbeleid of Human Resources Management werkt.

Kort samengevat kunnen we besluiten dat leerkrachten wel degelijk een belastend beroep hebben. Belastende factoren in dit beroep zijn de omgang met de leerlingen, de hoge tijdsdruk en de individuele arbeidsverhoudingen binnen de school. Daarnaast speelt ook de houding van de leerkrachten tegenover hun loopbaan in het onderwijs en met name een wens tot taakverrijking een rol in het welbevinden van de leerkrachten. Ook de vernieuwingsgezindheid van de leerkrachten speelt een belangrijke rol in het welzijn van de leerkracht.

Op het niveau van de schoolorganisatie vinden we aanwijzingen dat de perceptie van de leerkrachten van het taakbeleid een belangrijke factor is in het welzijn van de leerkrachten. Daarnaast blijkt het personeelsbeleid het welzijn van het lerarenkorps te beïnvloeden. Ook de mate van samenwerking tussen leerkrachten en van inspraak van de leerkrachten in het schoolbeleid vertonen een samenhang met het welbevinden van de leerkrachten.

Tot slot willen we onze globale resultaten vergelijken met de resultaten die voortvloeien uit het onderzoek bij de leerkrachten in het basisonderwijs. Algemeen kunnen we stellen dat de resultaten van beide onderzoeken in dezelfde lijn liggen. Wat het welzijn van de leerkrachten betreft voelen de leerkrachten in het basisonderwijs zich eveneens zwaar belast en zwaarder dan tien jaar geleden. De directies van de basisscholen bevestigen de zware belasting van het lerarenkorps evenals de directies van de secundaire scholen. Ook het fysisch en psychisch welbevinden van de leerkrachten in het basisonderwijs is lager dan dat van de referentiegroepen (respectievelijk de Nederlandse en de Belgische beroepsbevolking). Opvallend hierbij is dat het fysisch en psychisch welbevinden van de leerkrachten in het basisonderwijs nog lager ligt dan dat van hun collega's in het secundair onderwijs. Toch zijn ook de leerkrachten in het basisonderwijs redelijk tevreden met hun onderwijsloopbaan en vertonen ze slechts een kleine verloopintentie. Deze ligt lager in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Met betrekking tot burnout-gevoelens vertonen de leerkrachten eveneens redelijk lage scores op de componenten emotionele uitputting en vermijding in vergelijking met andere contactberoepen. De leerkrachten in het basisonderwijs voelen zich eveneens redelijk competent in hun functie en veel competentier dan hun collega's in het secundair onderwijs.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat zowel de leerkrachten in het basisonderwijs als de leerkrachten in het secundair onderwijs een zware job hebben. In het basisonderwijs ondervinden de leerkrachten meer fysieke en psychische stressgerelateerde klachten en in het secundair onderwijs voelen de leerkrachten zich minder competent in de uitoefening van hun job.

Wat de determinanten van de taakbelasting betreft vinden we gelijkaardige resultaten in het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Op individueel

niveau wordt het welzijn verklaard door de aanstellingsomvang en de anciënniteit van de leerkrachten. In het basisonderwijs speelt het geslacht van de leerkracht, het onderwijsniveau (kleuter- of lager onderwijs), de gezinssituatie en de functie van de leerkracht (klastitularis of leermeester) eveneens een differentiërende rol. In het basisonderwijs vinden we geen verschil in welzijn tussen leerkrachten in het gewoon en het buitengewoon onderwijs.

De invloed van de arbeidssituatie op het welzijn van de leerkrachten komt overeen voor het basis- en het secundair onderwijs. Ook in het basisonderwijs zijn de tijdsdruk, de wens tot taakverrijking, de tevredenheid met de loopbaanmogelijkheden, de leerlingen, de directie en de collega's van doorslaggevend belang.

En ook op het niveau van het schoolbeleid vinden we in grote mate dezelfde resultaten in het basis- en het secundair onderwijs. De evaluatie van het taakbeleid door de leerkrachten in het basisonderwijs heeft een belangrijke invloed op het welzijn van de leerkrachten. Verder heeft ook de perceptie van inspraak in het schoolbeleid een belangrijke invloed op het welzijn van de leerkrachten in het basisonderwijs. De resultaten die we voor het secundair onderwijs vinden met betrekking tot het personeelsbeleid en de samenwerking voor de leerkrachten worden niet bevestigd door het onderzoek in het basisonderwijs. Voor het personeelsbeleid heeft dit mogelijk te maken met een verschillende analysemethodiek.

De vernieuwingsgezindheid van de leerkrachten in het basisonderwijs heeft evenals in het secundair onderwijs een belangrijke invloed op het welzijn van de leerkrachten.

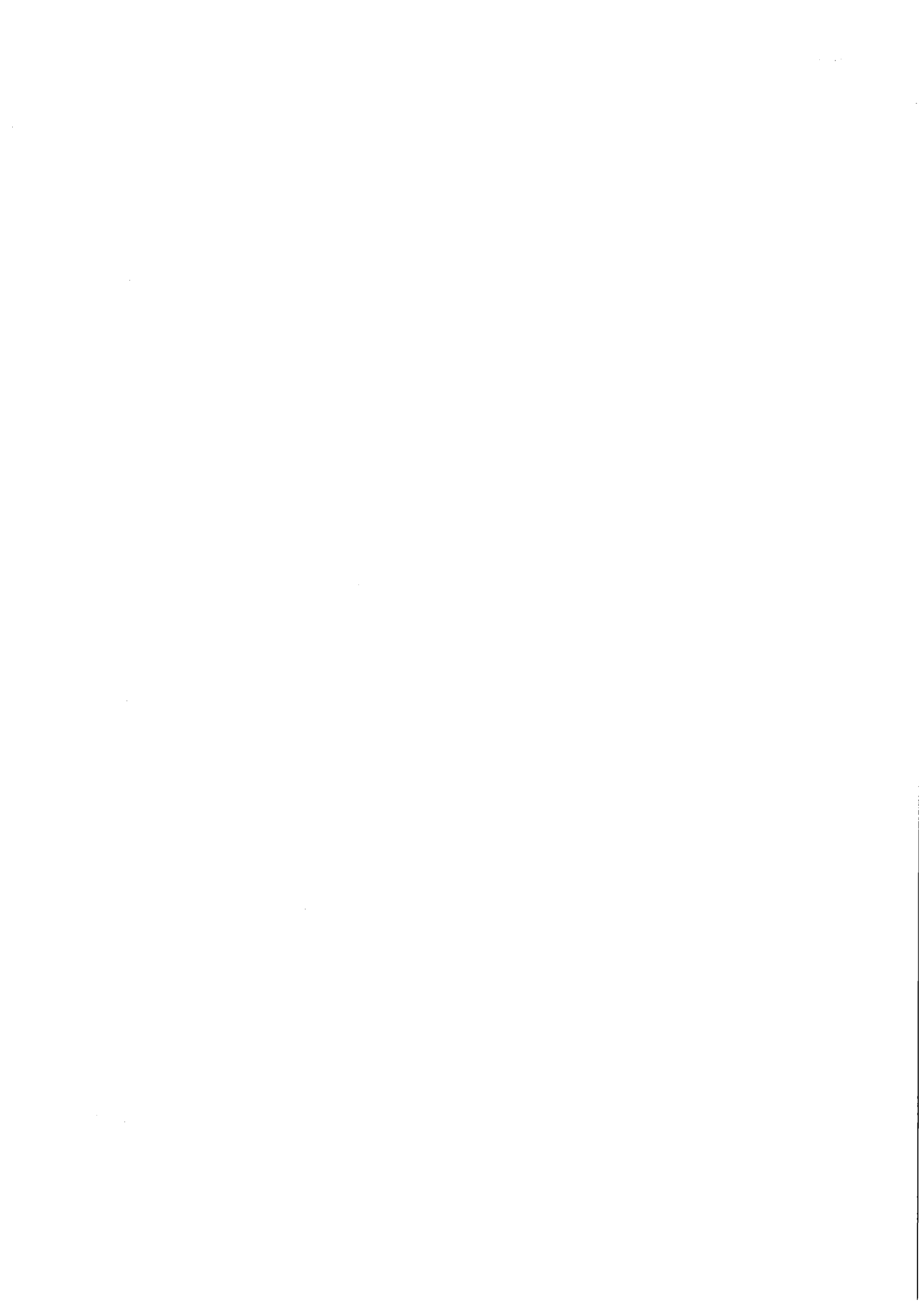
Tot zover dit onderzoeksluik omtrent de taakbelasting van leerkrachten. In het volgende afsluitende deel vindt u een samenvatting van dit onderzoeksrapport. Hierin worden de algemene conclusies gekoppeld aan een aantal beleidsaanbevelingen.



## **DEEL 4**

# **SAMENVATTING, CONCLUSIES EN BELEIDSAANBEVELINGEN**

In dit afsluitend deel van het onderzoeksrapport geven we een samenvatting van het onderzoek. Hierbij starten we met de beschrijving van de onderzoeksopzet. Vervolgens worden de conclusies van het onderzoek beknopt weergegeven. Aan deze conclusies worden dan een aantal beleidsaanbevelingen gekoppeld.



## **HOOFDSTUK 13**

### **SAMENVATTING, CONCLUSIES EN BELEIDSAANBEVELINGEN**

#### **1. De onderzoeksopzet**

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Het onderzoek wordt in een samenwerkingsverband uitgevoerd door het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) van de KULeuven en door de vakgroep Management van de Universiteit Antwerpen (en de UAMS).

De probleemstelling van de studie is de werkdruk van leerkrachten in het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Dit onderzoeksrapport spitst zich toe op de leerkrachten in het secundair onderwijs. Voor de resultaten voor het basisonderwijs verwijzen we naar het rapport van Verheyen. (Verheyen e.a., 2003)

De werkdruk van de leerkrachten wordt opgedeeld in een kwantitatieve en een kwalitatieve component, respectievelijk de tijdsbesteding en de taakbelasting. De onderzoeksvragen die we hieromtrent trachten te beantwoorden, zijn de volgende:

- 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 10 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 zwaar belast voelen leerkrachten zich in hun functie? Hoe ervaren leerkrachten hun job in termen van arbeidstevredenheid en (psychisch en fysisch) welbevinden? Welke variabelen van het lerarenberoep en de schoolorganisatie kunnen hiervoor een verklaring bieden?

Om het antwoord op deze onderzoeksvragen te achterhalen hebben we een tweetrapssteekproef getrokken van 40 scholen uit de populatie van secundaire scholen in Vlaanderen. Tijdens de steekproeftrekking hebben we de variabelen

net, schoolgrootte, geografische ligging en onderwijssoort onder controle gehouden. Van de geselecteerde scholen hebben er uiteindelijk 36 meegewerkt aan het onderzoek. Van deze scholen hebben we alle leerkrachten uitgenodigd om mee te werken aan ons onderzoek.

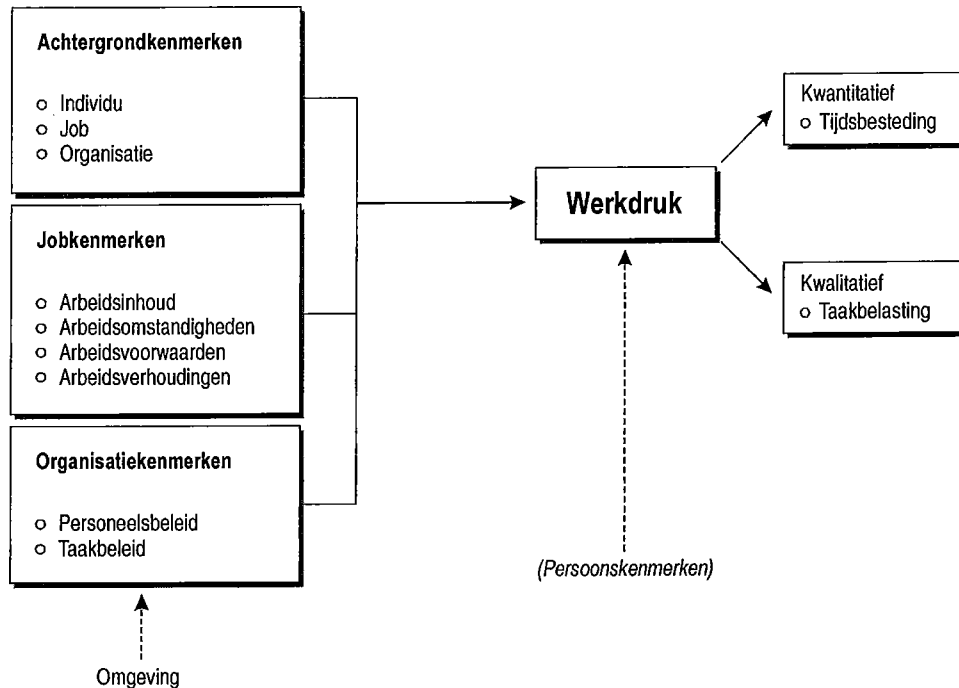
Binnen de scholen hebben we gebruik gemaakt van verschillende bevragingen. Enerzijds hebben we de leerkrachten gevraagd een dagboek bij te houden, aangevuld met een korte vragenlijst in verband met de beleving van hun takenpakket. Deze bevraging is gericht op het tijdsbestedingsluik van ons onderzoek. Anderzijds hebben we de leerkrachten gevraagd een uitgebreide vragenlijst in te vullen die dieper ingaat op de taakbelasting van de leerkrachten en de mogelijke antecedenten van deze taakbelasting.

De respons op deze bevragingen bedroeg respectievelijk voor de tijdsbestedings- en de taakbelastingsbevraging 43% en 40%. Dit is een aanzienlijke respons gezien de uitgebreidheid van onze bevragingen en gezien het sociale klimaat ten tijde van de bevraging (november 2001-januari 2002). Uit de controle van onze uiteindelijke steekproeven van leerkrachten blijkt dat deze niet volledig representatief zijn voor de leerkrachtenpopulatie. We hebben een oververtegenwoordiging van vrouwen, van jonge leerkrachten en van voltijdse leerkrachten in beide steekproeven, zowel de steekproef van de tijdsbestedingsbevraging, als de steekproef van de taakbelasting bevraging. Hiermee wordt rekening gehouden bij de interpretatie van de resultaten.

In een volgend deel geven we de belangrijkste conclusies van dit onderzoek weer. Hieraan worden dan een aantal beleidsaanbevelingen gekoppeld.



## 2. Conclusies en beleidsaanbevelingen



Figuur 13.1 Conceptueel kader

Binnen dit onderzoek gaan we op zoek naar de mate van werkdruk bij de leerkrachten in het secundair onderwijs. Het begrip werkdruk splitsen we op in een kwantitatieve en kwalitatieve component. De kwantitatieve werkdruk heeft te maken met de tijd die in het beroep geïnvesteerd wordt. Kwantitatieve werkdruk ontstaat ofwel wanneer het werk teveel tijd opsloopt, ofwel wanneer teveel taken op een te beperkte tijdsperiode moeten worden uitgevoerd. De kwantitatieve werkdruk hebben we in dit onderzoek ook wel tijdsbesteding genoemd.

Onder kwalitatieve werkdruk of taakbelasting verstaan we dat een werknemer tijdens de uitvoering van zijn werk geconfronteerd wordt met moeilijke werksituaties of allerlei problemen waarvoor hij weinig of geen oplossingsmogelijkheden heeft.

Uit onze resultaten blijkt dat de werkdruk bij leerkrachten redelijk hoog is. *De kwantitatieve werkdruk is groot*, zo blijkt uit de resultaten van de dagboeken van de leerkrachten en uit de subjectieve ervaring van de tijdsbesteding van de leerkrachten. Toch doen de leerkrachten hun job met veel plezier. Dit blijkt uit de reactie van de leerkrachten op de vraag of ze hun job graag uitoefenen. Hierop

antwoordt 92,7% van de leerkrachten dat ze hun job graag (35,1%) tot heel graag (57,6%) uitoefenen.

*Ook de kwalitatieve werkdruk is groot.* De leerkrachten voelen zich zwaar belast en vertonen ook meer lichamelijke en psychische stressklachten dan de referentiegroepen, respectievelijk de Nederlandse en de Belgische beroepsbevolking (Steyaert, 1998 en Demarest, 2002). Met betrekking tot burnout ligt het probleem vooral in de competentie beleving van de leerkrachten. In vergelijking met andere contactberoepen, zoals verpleegkundigen in rust- en verzorgingstehuizen (De Prins, 2001) en begeleiders in de bijzondere jeugdbijstand (Van den Audenaerde, 2001) vertonen leerkrachten minder stress- en burnoutklachten. De gevolgen van de werkdruk uiteten zich met andere woorden meer door middel van arbeidstevredenheid en belastingservaring bij de leerkrachten.

De belangrijkste vraag, waarop we in dit onderzoek een antwoord willen geven, is welke antecedenten voor deze werkdruk te vinden zijn in het lerarenberoep en in de schoolorganisatie. We gaan met andere woorden op zoek naar structurele factoren in de werkdrukproblematiek.

## **2.1 De arbeidssituatie is een doorslaggevende factor in de werkdruk van leerkrachten**

Een eerste algemene conclusie uit dit onderzoek is dat de arbeidssituatie de doorslaggevende factor blijkt te zijn voor werkdruk bij leerkrachten. Binnen deze arbeidssituatie zijn de leerlingen, de tijdsdruk en de individuele arbeidsverhoudingen of het sociaal klimaat binnen de school de belangrijkste verklarende factoren.

### **2.1.1 De leerlingen**

Het lerarenberoep is een contactberoep. Dit wil zeggen een beroep waarin men tijdens de uitvoering ervan werkt met mensen als product. In het lerarenberoep zijn de leerlingen de 'producten'. De voornaamste problemen met de leerlingen die door de leerkrachten in onze bevraging gesignaleerd zijn, zijn het lage deskundigheidsniveau van de leerlingen, het aantal probleemleerlingen en het gebrek aan concentratie bij de leerlingen. Het hebben van moeilijke leerlingen in de klas heeft tot gevolg dat leerkrachten zich zwaar belast voelen, minder tevreden zijn over hun onderwijsloopbaan, meer lichamelijke en psychische stressklachten hebben en meer burnout-gevoelens ervaren.

We willen hierbij de nadruk leggen op het competentie probleem van de leerkrachten. Uit ons onderzoek blijkt dat leerkrachten met moeilijke leerlingen in de klas zich onvoldoende competent voelen voor de uitoefening van hun job. Dit werd eveneens aangegeven door verschillende personen uit het onderwijsveld met wie we contact hadden tijdens de uitvoering van dit onderzoek. Leerkrachten

voelen zich onvoldoende opgeleid om de problemen van en met de leerlingen op te vangen. Enerzijds is er een stijging in het aantal leerlingen met leerachterstand. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij gedifferentieerd lesgeven, zodat elke leerling op zijn niveau begeleid wordt. Deze veranderende rol van de leerkracht maakt het leerkrachten moeilijk in de uitvoering van zijn job en maakt dat leerkrachten zich minder competent voelen in de uitvoering van hun functie. Anderzijds is er een toenemend aantal leerlingen met psycho-sociale problemen. Leerkrachten worden verwacht ook deze problemen op te vangen. Ook hiertoe voelen de leerkrachten zich veelal niet competent genoeg.

Dit kan geremedieerd worden door aandacht te besteden in de *lerarenopleiding* en in het *nascholingsaanbod* aan het gedifferentieerd werken met leerlingen en aan de begeleiding van de psycho-sociale problemen van leerlingen. Dit probleem kan eveneens voor een stuk van de schouders van de leerkrachten gelicht worden door *meer leerlingenbegeleiding* te voorzien binnen de school. Deze leerlingenbegeleiding kan het best uitgevoerd worden door een persoon met kennis van zaken, zoals een maatschappelijk assistent of een psycholoog. Uit de verloopintentie van leerkrachten binnen het onderwijs blijkt immers dat het vooral leerkrachten zijn met een functie van leerlingenbegeleider in de school, die graag een andere functie binnen het onderwijs zouden hebben.

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

Ook het aantal klassen waaraan de leerkrachten lesgeven heeft een invloed op de beoordeling van de leerkrachten. Leerkrachten met veel klassen geven meer aan dat ze moeilijke leerlingen hebben. Het is dus aanbevolen om de *klasgrootte en het aantal klassen* voor de leerkrachten beperkt te houden.

Daarnaast vinden we nog dat de onderwijsvorm en de onderwijssoort een verschil geven met betrekking tot de leerlingen. In het BSO hebben de leerkrachten moeilijkere leerlingen dan in het TSO en in het TSO hebben de leerkrachten moeilijkere leerlingen dan in het ASO. Ook in het buitengewoon onderwijs hebben de leerkrachten te maken met moeilijkere leerlingen. Het is dus belangrijk om vooral *in het BSO, TSO en het buitengewoon onderwijs* kleine klasgroepen te vormen en leerkrachten te ondersteunen met betrekking tot de problemen van de leerlingen.

Verder blijkt ook dat in scholen met een groot aandeel allochtonen in de leerlingenpopulatie en met anderstalige nieuwkomers in de leerlingenpopulatie de leerkrachten hun leerlingen moeilijker ervaren. In dit verband moedigen we het onderwijsvoorrangsbeleid, nu omgevormd tot het *gelijkekansenbeleid* (omzendbrief SO/2002/02), aan. Onze resultaten geven aan dat hieraan blijvend aandacht moet worden besteed, niet alleen vanuit het oogpunt van het geven van gelijke kansen aan alle leerlingen, maar tevens vanuit het oogpunt van de remediëring van de werkdruk van leerkrachten. Het is belangrijk dat de school een strategisch beleid

ontwikkelt met betrekking tot de problematiek van de leerlingen. Om zo'n strategisch beleid op poten te zetten, hebben scholen echter nood aan extra middelen.

### 2.1.2 De tijdsdruk

Een tweede belangrijke factor in de verklaring van de werkdruk is de tijdsdruk. Uit de bevraging van de leerkrachten met betrekking tot de taakbelasting blijkt dat de leerkrachten van mening zijn dat ze onder hoge tijdsdruk moeten werken. Naarmate leerkrachten meer tijdsdruk ervaren, voelen ze zich zwaarder belast in hun job, zijn ze minder tevreden over hun onderwijsloopbaan, hebben ze meer lichamelijke en psychische stressklachten en voelen ze zich meer emotioneel uitgeput. Uit de bevraging van de jobbeleving door de leerkrachten volgt dat de leerkrachten hun job zwaar vinden, maar wel heel graag doen. Uit de resultaten met betrekking tot tijdsdruk blijkt echter dat er een limiet op tijdsdruk staat, hoe graag leerkrachten hun job ook doen. Een te hoge tijdsdruk zal onvermijdelijk leiden tot stress en burnout.

We doen een beroep op de resultaten van het tijdsbestedingsluik om de tijdsdruk van leerkrachten verder te duiden. Uit de resultaten van de dagboeken blijkt dat voltijdse leerkrachten gemiddeld ongeveer *47 uur per week* aan hun job besteden tijdens het schooljaar. Dit is een aanzienlijke tijdsbesteding, waaruit we kunnen besluiten dat de kwantitatieve werkdruk van leerkrachten groot is. Van deze tijd wordt 75,4% besteed aan lesgevende taken, 16,1% aan schooltaken (overleg, beleidsondersteuning, administratie, toezicht, opvang en overige niet-lesgebonden taken) en 8,8% aan overige taken (vorming en activiteiten in verband met dit onderzoek).

Van de totale arbeidsduur wordt 14% tijdens het weekend gepresteerd. Dit wijst op een apart karakter van het lerarenberoep: voor leerkrachten is het onmogelijk om werk en gezin gescheiden te houden. Maar, zo blijkt uit de bevraging, leerkrachten zien dit meer positief dan negatief, want het geeft hen een grote vrijheid en flexibiliteit om hun tijd zelf in te delen, afhankelijk van het gezinsleven.

Uit de vergelijking van onze resultaten met de resultaten uit het onderzoek naar tijdsbesteding van leerkrachten in het secundair onderwijs van 1990 (Van Hooreweghe e.a., 1991) blijkt dat de tijdsbesteding en dus de kwantitatieve werkdruk gedurende de laatste tien jaar is toegenomen. Leerkrachten spenderen momenteel gemiddeld 2 uren meer tijd aan hun job dan tien jaar geleden. Leerkrachten spenderen nu meer tijd aan lesvoorbereiding, terwijl ze evenveel lesgeven. Ook de tijd besteed aan overleg en individuele leerlingenbegeleiding is gestegen.

Een opmerkelijke vaststelling is echter het grote verschil naar tijdsbesteding tussen leerkrachten. Een verklaring voor dit verschil vinden we in de gezinssituatie, het statuut, de onderwijsvorm, het uitoefenen van een bestuurlijke functie en de onderwijssoort.

Leerkrachten die inwonen bij familie of die samenwonen met vrienden hebben een grotere tijdsbesteding dan leerkrachten die gehuwd of alleenstaand zijn. We vermoeden dat dit niet zozeer met de gezinssituatie te maken heeft, maar eerder met het feit dat deze leerkrachten jonge leerkrachten zijn, die pas in het onderwijs staan en dus nog meer tijd nodig hebben om hun werk voor te bereiden. Hetzelfde geldt voor de samenhang van de tijdsbesteding met het statuut van de leerkrachten. Uit ons onderzoek blijkt immers dat tijdelijk aangestelde leerkrachten meer tijd spenderen aan hun job dan hun vastbenoemde of gedeeltelijk vastbenoemde collega's. De tijdelijke leerkrachten zijn echter ook de jonge leerkrachten met de minste ervaring, die nog meer voorbereidingstijd nodig hebben voor hun werk. Leeftijd zou dus een verklaring kunnen bieden voor de samenhang van de tijdsbesteding van de leerkrachten met de gezinssituatie en het statuut.

Verder vinden we dat leerkrachten die in het TSO lesgeven meer tijd besteden aan hun job dan leerkrachten in het ASO en het BSO.

Leerkrachten die een bestuurlijke functie uitoefenen in de school werken meer uren tijdens de week. Zij spenderen meer tijd aan formeel overleg dan hun collega's die geen bestuurlijke functie uitoefenen.

Tot slot blijken de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs minder tijd aan hun job te spenderen dan leerkrachten in het gewoon onderwijs. In ons onderzoek vinden wij een verschil van gemiddeld 3,5 uren. Wanneer we de tijdsbesteding aan de verschillende deeltaken van het lerarenberoep vergelijken tussen de leerkrachten in het gewoon en de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs vinden we grote verschillen. Leerkrachten in het buitengewoon onderwijs geven minder uren les en hebben minder nawerk. In het buitengewoon onderwijs wordt echter wel meer formeel overlegd, meer toezicht gehouden en meer aan individuele leerlingenbegeleiding gedaan. In het gewoon onderwijs komt meer beleidsondersteuning voor.

Uit voorgaande resultaten blijkt dus dat de tijdsbesteding veel kan verschillen tussen leerkrachten, afhankelijk van een aantal kenmerken. Wij willen dan ook pleiten voor een *taakbeleid en een preventiebeleid op maat*.

Toch verklaren bovenstaande variabelen slechts een beperkt deel van de verschillen in tijdsbesteding tussen leerkrachten. We vragen ons af welke andere variabelen kunnen meespelen in het verschil in tijdsbesteding. Daartoe hebben we de tijdsbesteding van de leerkrachten bekeken op schoolniveau.

Een groot verschil naar tijdsbesteding vinden we tussen de leerkrachten binnen de scholen. In elke school zijn er (voltijdse) leerkrachten met een heel hoge en (voltijdse) leerkrachten met een heel lage tijdsbesteding. De verschillen in

tijdsbesteding tussen de leerkrachten zijn groter dan de verschillen in gemiddelde tijdsbesteding tussen de scholen. We gaan er dus van uit dat de tijdsbesteding van leerkrachten naast de kenmerken, die hiervoor reeds aan bod kwamen, nog samenhangt met andere persoonskenmerken. We denken hierbij aan het verhaal van de minimalisten en de maximalisten of idealisten in het onderwijs, dat tijdens de contacten met de directies naar voren gebracht werd. De directies gaven aan dat er in hun school een aantal leerkrachten zijn die de lesgevende taken (lesgeven met voorbereiding, nawerk en individuele leerlingenbegeleiding inbegrepen) als hun job beschouwen en die aan de andere taken zo weinig mogelijk tijd willen besteden. Daarnaast zijn er volgens de directies leerkrachten die zich ook voor de niet-lesgebonden taken enorm inzetten naast hun lesopdracht. De directies verklaarden dat het op die manier ook 'altijd dezelfde leerkrachten zijn die de bijkomende taken op zich nemen en dat het voor hen moeilijk is om hieraan iets te doen. Het is immers moeilijk om mensen te stimuleren om taken uit te voeren, waarvoor ze niet gemotiveerd zijn.'

Dit verhaal van minimalisten en maximalisten sluit aan bij onze onderzoeksbevindingen met betrekking tot taakerkenning. Hierbij hebben we de leerkrachten gevraagd welke taken zij tot het lerarenberoep rekenen. Bijna alle leerkrachten waren het erover eens dat de lesgevende taken, overleg en vorming taken van een leerkracht zijn. Toezicht en opvang van leerlingen buiten de schooluren vinden de meeste leerkrachten geen taak voor een leerkracht. Over beleidsondersteuning, administratie en overige niet-lesgebonden schoolactiviteiten (bijvoorbeeld het bijhouden van een schoolbibliotheek, het uitgeven van een schoolkrant, het organiseren van een schoolfeest) zijn de meningen verdeeld. Sommige leerkrachten vinden dat deze taken tot het takenpakket van de leerkrachten behoren. Dit zijn dan de maximalisten. Andere leerkrachten vinden dat deze taken niet tot het takenpakket van een leerkracht behoren. Dit zijn dan de minimalisten.

Een eerste remedie tegen dit probleem is het opstellen van een duidelijke *functiebeschrijving* voor de leerkrachten. Uit ons onderzoek blijkt immers dat deze slechts in weinig scholen bestaan. Door middel van een vastgestelde functiebeschrijving worden sommige taken afdwingbaar voor de leerkrachten en kan men de taken meer evenredig verdelen over alle leerkrachten van de school.

De grote kwantitatieve werkdruk van de leerkrachten, die we uit onze onderzoeksresultaten aflezen, stipt de nood aan om de leerkrachten *minder zwaar te belasten*. Mogelijkheden hiertoe zijn bepaalde bijkomende taken door andere personen binnen de school, bijvoorbeeld ondersteunend personeel, laten uitvoeren of de lesopdracht van leerkrachten die bijkomende taken op zich nemen inkrimpen. Voor scholen is dit echter moeilijk te verwezenlijken, gezien de beperkte middelen die ze ter beschikking hebben.

Een bijkomend pleidooi om leerkrachten minder zwaar te belasten in termen van tijdsbesteding vinden we in de resultaten voor de deeltijdse leerkrachten. Het

ontlasten van leerkrachten kan op twee manieren gebeuren, ofwel door hen een kleinere hoofdopdracht te geven, ofwel door hen minder bijkomende taken te laten uitvoeren.

Uit onze resultaten voor de tijdsbesteding van leerkrachten blijkt dat deeltijdse leerkrachten relatief tot hun aanstellingsomvang meer tijd besteden aan hun job dan de voltijdse leerkrachten. Dit wil zeggen dat de deeltijdse leerkrachten meer tijd nemen om hun werk rustiger uit te voeren. We vinden eveneens dat de deeltijdse leerkrachten hun job als minder zwaar ervaren en het ganse schooljaar minder druk ervaren dan hun voltijdse collega's. Bovendien voelen de deeltijdse leerkrachten zich minder emotioneel uitgeput. We kunnen hieruit besluiten dat het ontlasten van leerkrachten wel degelijk een effect zal hebben op de werkdruk van leerkrachten, niet alleen op de kwantitatieve, maar ook op de kwalitatieve werkdruk. Uit onze bevraging blijkt dat in het geval van overbelasting het overschakelen van een voltijdse naar een deeltijdse functie als maatregel gehanteerd wordt. Dit is echter een maatregel met belangrijke (financiële) consequenties voor de leerkracht zelf en met een nadelig gevolg voor de school, die hierdoor een halve leerkracht verliest. Het is met andere woorden niet de aangewezen manier om overbelasting bij leerkrachten te remediëren, maar vaak de enige mogelijke manier voor de school.

Met betrekking tot het minder zwaar belasten van de leerkrachten willen we nog dieper ingaan op het loopbaanvraagstuk in het onderwijs. In onze analyses hebben we de wens van leerkrachten tot taakverrijking opgenomen. Hieruit blijkt dat ongeveer de helft van de leerkrachten geïnteresseerd is om op termijn meer niet-lesgebonden taken op te nemen in zijn takenpakket en om het lesgeven af te bouwen. Verder blijkt ook dat de leerkrachten die deze wens niet voor zichzelf hebben toch positief staan tegenover het creëren van meer loopbaanmogelijkheden in het onderwijs. Wij concluderen hieruit dat er sprake is van twee groepen leerkrachten. Enerzijds zijn er de leerkrachten die een grote wens tot taakverrijking hebben. Deze zijn vooral leerkrachten met een hoge anciënniteit en leerkrachten uit kleine scholen. Anderzijds is er een groep leerkrachten die geen wens tot taakverrijking, maar eerder een wens tot taakverenging heeft. Deze leerkrachten vinden het een goed idee dat andere leerkrachten meer niet-lesgebonden taken op zich zouden nemen, zodat zijzelf hiervan ontlast kunnen worden.

Dat de wens tot taakverrijking in kleine scholen groter is dan in grote scholen, schrijven we toe aan het feit dat grote scholen meer middelen/mogelijkheden hebben om een loopbaanbeleid te voeren dan kleine scholen.

Aan deze resultaten kunnen twee belangrijke adviezen koppelen. Ten eerste is er nood aan een loopbaanbeleid in het onderwijs. Dit loopbaanbeleid moet een *loopbaanbeleid op maat* zijn, waarbij rekening gehouden wordt met de individuele wens van de leerkrachten. Hiertoe hebben scholen natuurlijk middelen nodig.

Ten tweede is er nood aan een *leeftijdsbewust personeelsbeleid*. Leerkrachten blijken immers andere wensen te hebben omtrent hun taakin-vulling naarmate ze langer in het onderwijs staan.

### 2.1.3 De individuele arbeidsverhoudingen

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

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

De verhouding/interactie met de collega's worden door de meeste leerkrachten positief geëvalueerd. Ze geven aan dat ze een goede verstandhouding hebben met de collega's. Toch maken we uit de resultaten van de bevraging op dat leerkrachten maar weinig waardering krijgen van hun collega's voor hun werk en dat leerkrachten weinig ondersteuning krijgen van hun collega's bij problemen in hun job. Dit wijst erop dat leerkrachten, hoewel ze een goede verstandhouding hebben met de andere leerkrachten, niet echt op hen kunnen (of willen) rekenen wanneer ze met problemen geconfronteerd worden.

De relatie met de directie wordt minder positief geëvalueerd door de leerkrachten dan de onderlinge arbeidsverhoudingen. Ook van de directie ervaart men een gebrek aan ondersteuning, hoewel men van de directie meer waardering krijgt voor het werk. Bovendien ervaart men een slechte doorstroming van informatie van de directie naar de leerkrachten over het reilen en zeilen van de school.

Belangrijk voor de individuele arbeidsverhoudingen binnen de school is de *schoolcultuur*. De schoolcultuur hangt samen met de transparantie van het beleid, de mate waarin leerkrachten inspraak hebben in het beleid en de mate van samenwerking tussen leerkrachten. Een transparant beleid heeft immers betrekking op een goede informatiedoorstroming in de school. Via inspraak in het beleid krijgen leerkrachten meer slagkracht om problemen in hun job te verhelpen. En samenwerking tussen leerkrachten geeft leerkrachten meer ondersteuning in hun job. Daarnaast is een goede communicatie tussen alle betrokkenen binnen de school hiervoor van wezenlijk belang.



Verder moet er in dit opzicht ook meer aandacht besteed worden aan *'people management'* in het onderwijs. Met people management bedoelen we het management met betrekking tot de inzet van de juiste mensen op de juiste plaats en de begeleiding van mensen in de ontwikkeling van hun competenties. Bij de selectie van nieuwe leerkrachten moet gelet worden of deze persoon past in de schoolcultuur van de school. Ook het onthaal van de nieuwe leerkracht in de school is in deze zin belangrijk. De nieuwe leerkracht moet opgenomen worden in het huidige lerarenteam. Leerkrachten moeten gestimuleerd worden om samen te werken en om hun competenties verder te ontwikkelen en hun mindere vaardigheden bij te schaven. Ook sociale vaardigheden moeten als een belangrijke competentie gezien worden voor zowel leerkrachten als directies.

Hiermee zijn we aanbeland bij het schoolbeleid. Dit heeft niet enkel een invloed op de arbeidssituatie van de leerkrachten, maar tevens een directe invloed op het welzijn van de leerkrachten.

## **2.2 De schoolorganisatie heeft een belangrijke invloed op het welzijn en de werkdruk van leerkrachten**

Binnen de schoolorganisatie hebben we het taakbeleid en het personeelsbeleid onder de loep genomen met betrekking tot het welzijn van de leerkrachten. Hieruit blijkt dat beiden een belangrijke invloed uitoefenen.

### **2.2.1 Het taakbeleid**

Het taakbeleid heeft betrekking op de manier waarop de taken binnen de school over de leerkrachten verdeeld worden. Het taakbeleid houdt het gehele traject van taakverdeling binnen de school in: de verdeling van het lestijdenpakket naar lesgeven, leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning; de verdeling van de hoofdopdrachten over de leerkrachten; het opstellen van de lessenroosters en de verdeling van de bijkomende taken.

Dit taakbeleid en vooral de manier waarop de leerkrachten dit taakbeleid evalueren, blijkt belangrijk te zijn voor het welzijn van de leerkrachten. In de evaluatie van de leerkrachten van het taakbeleid blijken vooral het gebrek aan flexibiliteit en de ongelijke en onevenwichtige verdeling van de taken over het lerarenkorps een probleem.

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

We willen er dus de aandacht op vestigen dat een *duidelijke en evenwichtige taakverdeling met voldoende mogelijkheid tot flexibiliteit* een belangrijke factor is in het schoolbeleid.

Verder hebben we in verband met de verdeling van het lestijdenpakket over de verschillende takengroepen (lesgeven, leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning) gemerkt dat in scholen waar veel lestijden aan leerlingenbegeleiding besteed worden, weinig lestijden aan beleidsondersteuning besteed worden en omgekeerd. In dit opzicht kunnen we dus spreken van eerder leerlinggerichte scholen en van eerder beleidsgerichte scholen. Toch vermoeden we dat de keuze tussen leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning niet zozeer een kwestie van strategie is, maar eerder een kwestie van noodzaak voor de directies, wegens de beperktheid van de middelen. Dit wordt gestaafd door de samenhang van de besteding van lestijden aan leerlingenbegeleiding met de achtergrondkenmerken van de school. De scholen waar veel lestijden aan leerlingenbegeleiding besteed worden, zijn scholen met anderstalige nieuwkomers, met veel allochtonen en met veel jongens in de leerlingenpopulatie. Verder zijn dit vooral kleine scholen en de scholen van het buitengewoon onderwijs. Dit zijn scholen die ofwel extra middelen krijgen voor leerlingbegeleiding via het onderwijsvoorrangsbeleid/gelijkheidsbeleid of die wegens de beperkte middelen kiezen voor leerlingenbegeleiding in de plaats van beleidsondersteuning. De scholen die veel lestijden aan beleidsondersteuning besteden zijn scholen zonder doelgroep leerlingen, middelgrote scholen en scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs. In deze scholen ligt meer de nadruk op het creëren van een middenkader of heeft men hiervoor simpelweg meer middelen.

Toch blijkt uit de bevindingen omtrent het personeelsbeleid, die verder uitgebreid besproken worden, dat er nood is aan beleidsondersteuning of het creëren van een middenkader. Scholen zouden dus de mogelijkheid moeten krijgen om zowel leerlingenbegeleiding als beleidsondersteuning te voorzien.

Verder blijkt uit de resultaten van de tijdsmeting dat leerkrachten die een bestuurlijke functie binnen de school uitoefenen en met andere woorden aan beleidsondersteuning doen, significant meer uren per week werken dan hun collega-leerkrachten. Dit moet dus eveneens een aandachtspunt zijn in het taakbeleid van scholen.

### 2.2.2 Het personeelsbeleid

Personeelsbeleid is dat aspect van het managementproces dat betrekking heeft op personele aangelegenheden. (Kluytmans, 1993) Het personeelsbeleid delen wij op in volgende aspecten: werving en selectie, opvang en begeleiding van nieuwe leerkrachten, loopbaanbeleid, nascholingsbeleid. Naast deze aspecten nemen we met betrekking tot personeelsbeleid eveneens de mate van inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid, de mate van samenwerking tussen de leerkrachten en de mate van overleg met de leerkrachten op.

Met betrekking tot het personeelsbeleid als geheel kunnen we uit onze bevraging besluiten dat er in de scholen niet echt sprake is van een

personeelsbeleid, maar eerder van een personeelsbeheer of een ad hoc gevoerd personeelsbeleid.

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

Uit voorgaande resultaten blijkt dat het vooral de evaluatie van de leerkrachten of de perceptie van de leerkrachten van het gevoerde personeelsbeleid is die een invloed heeft op het welzijn van leerkrachten. In dit opzicht zijn inspraak van en overleg met leerkrachten in het schoolbeleid belangrijk. Wanneer leerkrachten inspraak hebben in het gevoerde beleid, zullen zij zich meer betrokken voelen en ook een positievere houding hebben tegenover dit beleid, omdat ze mede verantwoordelijk zijn voor hoe het beleid eruit ziet. Uit onze resultaten blijkt tevens dat leerkrachten, die veel inspraak percipiëren in het schoolbeleid, meer tevreden zijn over hun onderwijsloopbaan.

Een bijkomende opmerking omtrent inspraak van leerkrachten in het beleid heeft betrekking op schijn-inspraak. Uit onze bevraging van leerkrachten en directies omtrent inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid blijkt immers dat de directies van mening zijn dat de leerkrachten in veel beleidsitems inspraak hebben, terwijl de leerkrachten aangeven slechts in zeer weinig beleidsitems inspraak te hebben. De zaken waarin de leerkrachten echt inspraak percipiëren, zijn beslissingen met betrekking tot de leerlingen en de organisatie van de klassen en de taken. Met betrekking tot de rest van het beleid is er enkel sprake van schijn-inspraak. Uit dit onderzoek blijkt echter dat het belangrijk is om *leerkrachten te betrekken bij het schoolbeleid* en om hen *echte inspraak* te geven. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten meer tevreden zijn over hun onderwijsloopbaan, en zich meer betrokken voelen bij de school.

Om onze resultaten te testen op schoolniveau hebben we gebruik gemaakt van drie groepen scholen: de excellente scholen, de middelmatige scholen en de ondermaatse scholen. We hebben de scholen ingedeeld in deze drie groepen aan de hand van het gemiddelde welzijn van de leerkrachten per school. Wanneer we deze drie groepen scholen vergelijken met betrekking tot het personeelsbeleid dat in de scholen gevoerd wordt, kunnen we besluiten dat in de excellente scholen opvallend meer scholen voorkomen met een goed nascholingsbeleid, waar leerkrachten veel inspraak hebben in het schoolbeleid en waar veel overleg gevoerd wordt met de leerkrachten en veel samengewerkt wordt tussen de leerkrachten. Bovendien worden ook in de excellente scholen meer functioneringsgesprekken gevoerd met de leerkrachten. De ondermaatse scholen scoren meer negatief op het wervings- en selectiebeleid en op het nascholingsbeleid. Bovendien wordt in de ondermaatse scholen minder overleg

gepleegd met de leerkrachten en minder samengewerkt tussen de leerkrachten. Ook worden in deze scholen meer evaluatiegesprekken gevoerd met de leerkrachten.

Deze resultaten wijzen er dus op dat een *goed uitgebouwd personeelsbeleid*, samen met een *open schoolcultuur* belangrijke factoren zijn voor het welzijn van de leerkrachten en de werkdruk van de leerkrachten kunnen verlichten.

Om tot een goed uitgebouwd beleid te komen moet er echter een visie en strategie in de school aanwezig zijn omtrent de identiteit en de missie van de school. En het beleid mag zich niet beperken tot enkel het pedagogische, maar moet een gehele managementvisie zijn, die zowel op het pedagogische aspect als op het organisatorische aspect gericht is. Een school moet beschouwd worden als KMO (kleine en middelgrote onderneming), waarin de directie fungeert als manager. In die optiek is het belangrijk dat directies een *degelijke managementopleiding* volgen. Een andere mogelijkheid is de *opsplitsing van de directiefunctie* in een organisatiemanager en een pedagogisch manager. Deze opdeling bestaat al informeel in sommige scholen binnen directieteams van directeur en adjunct-directeur. Directies kampen immers evenals de leerkrachten met een probleem van overbelasting. Zeker in de huidige evolutie naar meer autonomie van scholen en de werking binnen scholengemeenschappen is het noodzakelijk dat de directiefunctie wordt geherformuleerd en dat de directies van een aantal taken worden ontlast. Om de directies minder zwaar te belasten biedt het *vormen van een middenkader* een mogelijke oplossing. Dit middenkader kan een aantal taken van de directie overnemen en zorgt eveneens voor meer inspraak van leerkrachten in het schoolbeleid.

Om dit onderdeel rond personeelsbeleid te besluiten geven we hier kort de hiervoor besproken aandachtspunten weer.

- Allereerst is het in de fase van werving en selectie van nieuwe leerkrachten belangrijk dat men rekening houdt met de inpassing van de nieuwe leerkracht in het huidige lerarenkorps en in de schoolcultuur. De selectie van nieuwe leerkrachten is tevens een belangrijk instrument in de wijziging van de schoolcultuur.
- Het onthaal en de begeleiding van nieuwe leerkrachten in de school is een belangrijke fase met betrekking tot de individuele arbeidsverhoudingen in de school. Een goede relatie tussen leerkrachten en van leerkrachten met de directie van de school moeten van begin af aan opgebouwd worden. Een goed start is immers al de helft van het werk.
- Uit onze resultaten blijkt duidelijk dat er in het onderwijs nood is aan een gedifferentieerd loopbaanbeleid. Dit loopbaanbeleid kan enkel verwezenlijkt worden door middel van een goede opvolging van de leerkrachten. Instrumenten daartoe zijn functionerings- en evaluatiegesprekken. Een knelpunt in de hantering van deze instrumenten is het juiste gebruik ervan. In dit onderzoeksrapport wordt uitgebreid beschreven op welke manier deze

instrumenten gehanteerd dienen te worden. Kort samengevat komt het erop neer dat een evaluatiegesprek niet mag gevoerd worden, zonder dat het voorafgegaan wordt door een functioneringsgesprek. In het functioneringsgesprek wordt een dialoog gevoerd tussen leerkracht en directie waarin gesproken wordt over het functioneren van de leerkracht. Het gesprek is niet sanctionerend. Er worden afspraken gemaakt omtrent te verbeteren punten in dat functioneren van de leerkracht en omtrent de wijze waarop deze verbeteringen tot stand gebracht zullen worden. Na een bepaalde periode kan er een evaluatiegesprek volgen op het functioneringsgesprek. Het doel van dit gesprek is de evaluatie van de prestaties van de leerkracht gedurende de periode volgend op het functioneringsgesprek. In dit evaluatiegesprek is er een duidelijke hiërarchie tussen directie en leerkracht. De leerkracht wordt afgerekend op de gemaakte afspraken, waaraan eventueel een sanctie of beloning gekoppeld kan worden. Ook wordt tijdens het evaluatiegesprek gesproken omtrent de plaats van de leerkracht in de toekomst van de organisatie.

Wanneer de leerkrachten op deze manier worden opgevolgd, komt dit zowel ten goede aan de leerkracht als aan de school.

- Een bijkomende opmerking in verband met dit loopbaanbeleid is dat niet alle leerkrachten dezelfde wensen hebben omtrent de evolutie van hun functie. Hiermee moet rekening gehouden worden. Wij pleiten dus voor een *loopbaanbeleid op maat* van de leerkracht. Dit sluit aan bij de conclusies van het onderzoek naar loopbaanvraagstukken in het onderwijs, uitgevoerd in 1996. (Hellings, 1996)
- Belangrijk met betrekking tot de loopbaanontwikkeling van leerkrachten is *nascholing*. Nascholing is immers een belangrijk instrument in het ontwikkelen van competenties van de leerkrachten. Daartoe is er echter nood aan een bewust nascholingsbeleid, zodat leerkrachten voldoende informatie gegeven wordt over het nascholingsaanbod en zodat leerkrachten gestimuleerd worden om nascholing te volgen. Belangrijk in een nascholingsbeleid is ook dat de nascholing achteraf geëvalueerd wordt en dat de informatie van de nascholing verspreid wordt tussen de leerkrachten, waarvoor de informatie relevant is. Ook binnen het nascholingsbeleid mag niet enkel de nadruk liggen op het pedagogische aspect van het lerarenberoep. Andere aspecten, zoals sociale vaardigheden of organisatorische vaardigheden moeten eveneens aan bod komen.
- Een laatste bemerking met betrekking tot het personeelsbeleid in het onderwijs is de vaststelling dat binnen ons onderzoek de anciënniteit van de leerkrachten op verschillende plaatsen opduikt als een belangrijke variabele in de werkdruk van leerkrachten. Naarmate leerkrachten langer in het onderwijs werken, zijn ze minder tevreden over hun onderwijsloopbaan, hebben ze meer lichamelijke stressklachten en voelen ze zich meer emotioneel uitgeput. Bovendien blijken leerkrachten naarmate de anciënniteit stijgt minder tevreden te zijn met de

loopbaanmogelijkheden in het onderwijs en een grotere wens tot taakverrijking te hebben. Oudere leerkrachten hebben met andere woorden meer de wens om het lesgeven af te bouwen en om andere niet-lesgebonden taken binnen de school op te nemen. In dit opzicht willen we pleiten voor een *leeftijdsbewust personeelsbeleid*.

### **2.3 Het onderwijsbeleid van de overheid heeft een belangrijke invloed op het welzijn en de werkdruk van leerkrachten**

Een laatste belangrijke factor in het welzijn en de werkdruk van leerkrachten is het onderwijsbeleid van de overheid. In de voorbereidende fase van dit onderzoek zijn we op zoek gegaan naar de belangrijke evoluties binnen het onderwijs gedurende het laatste decennium. Een algemene bevinding uit deze zoektocht is dat er de laatste tien jaar (te)veel gewijzigd is in het onderwijslandschap en dat bij de invoering van de wijzigingen de esenties van change management achterwege gelaten worden. Vanuit dit oogpunt verwachten we weerstand tegen de wijzigingen binnen de schoolorganisaties. We hebben zowel de directies als de leerkrachten een evaluatie van de evoluties in het onderwijsbeleid gevraagd.

De evoluties die door de meerderheid van de bevroegde directies als positief geëvalueerd worden, zijn de toename van de autonomie van de scholen, de vrije aanwending van het lestijdenpakket, de informatisering, de vorming van scholengemeenschappen en de oprichting van de pedagogische begeleidingsdiensten. Noch positief, noch negatief worden de oprichting van de vervangingspool en de hervorming van de inspectie beoordeeld. De hervorming van het PMS naar de CLB en de invoering van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen worden eerder negatief beoordeeld.

Uit de evaluatie van de vernieuwingen door de leerkrachten blijkt dat de vernieuwingen door de leerkrachten eerder negatief gepercipieerd worden. De meerderheid van de leerkrachten stelt dat ze te weinig gehoord worden door het beleid bij het ontwikkelen en doorvoeren van vernieuwingen. Ook vinden ze dat de vernieuwingen een zware belasting vormen voor hen als leerkracht en dat de vernieuwingen te snel achter elkaar komen. De leerkrachten zijn het er tevens niet mee eens dat de vernieuwingen noodzakelijk zijn voor het onderwijs om in te spelen op de evoluerende maatschappij.

Uit dit onderzoek blijkt dat de houding van de leerkrachten tegenover vernieuwingen in het onderwijs een bepalende factor is in het welzijn van de leerkrachten. Deze factor blijkt zelfs een redelijk grote invloed uit te oefenen op het welzijn. Leerkrachten met een positieve houding tegenover de vernieuwingen in het onderwijs voelen zich minder zwaar belast in hun job, zijn meer tevreden, hebben minder stressklachten en hebben minder burnout gevoelens.

Bij het plannen en invoeren van vernieuwingen in het onderwijs is het belangrijk om de principes van change management toe te passen. Binnen change

management wordt het cruciaal geacht dat de veranderingen geaccepteerd en gedragen worden door alle betrokkenen binnen de organisatie. Het is met andere woorden belangrijk om de leerkrachten de vernieuwingen te doen accepteren. Dit wordt bevorderd door de leerkrachten het nut van de vernieuwingen te doen inzien en door hen te betrekken bij het uittekenen van de vernieuwingsplannen. Een bijkomende voorwaarde voor het welslagen van het invoeren van vernieuwingen is de wijze waarop ze ingevoerd worden. Het invoeren van vernieuwingen vergt tijd. Leerkrachten en scholen moeten de tijd krijgen om zich aan te passen aan de vernieuwingen en om deze te integreren in hun beleid.

## 2.4 De beleidsaanbevelingen

Als algemene conclusie kunnen we stellen dat er een drietal zaken essentieel zijn om de werkdruk van de leerkrachten te remediëren. Allereerst zien wij een *verlichting van het takenpakket* van de leerkrachten als een noodzaak binnen de werkdrukproblematiek. Daarnaast moet ook de *professionalisering van de schoolorganisaties* en met name van het *schoolmanagement* een blijvend aandachtspunt zijn. Tot slot wijzen onze onderzoeksresultaten op de nood aan een *beleid op maat*. Zowel naar taakbeleid en personeelsbeleid als naar (werkdruk)preventiebeleid is het belangrijk dat er op maat van de leerkrachten gewerkt wordt. Hiermee bedoelen we dat de diversiteit tussen leerkrachten in rekening gebracht moet worden bij de beleidsvoering. We denken hierbij aan de verschillen tussen jonge en meer ervaren leerkrachten, de verschillen naar de functie die de leerkrachten binnen de school uitoefenen en eventueel persoonlijke noden en wensen. De tendens naar differentiatie die in het onderwijs op pedagogisch vlak reeds verschillende jaren benadrukt wordt, moet met andere woorden doorgetrokken worden in de schoolorganisatie en het management.

In dit punt willen we de beleidsaanbevelingen, die tijdens de bespreking van de eindconclusies geopperd werden, nogmaals kort op een rij zetten. We starten met een aantal aanbevelingen aan de overheid die het onderwijsbeleid uittekent.

### 2.4.1 Beleidsaanbevelingen naar het onderwijsbeleid toe

Een algemene conclusie uit dit onderzoek is dat de werkdruk bij leerkrachten groot is. Daarom pleiten wij zowel voor een *inkrimping van de hoofdopdracht* van de leerkrachten als voor een *grotere compensatie voor het uitoefenen van niet-lesgebonden taken* in de school. Deze compensatie wordt het best gegeven in uren. Een compensatie in uren zorgt er immers voor dat leerkrachten effectief minder zwaar belast worden. Een compensatie in geld kan enkel de pijn verzachten.

Een consequentie van deze maatregelen is de nood aan *meer middelen voor de scholen*. In dit opzicht pleiten wij eveneens voor een splitsing van de middelen

naar leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning. Op deze manier moeten scholen geen noodgedwongen keuze maken tussen leerlingenbegeleiding en beleidsondersteuning.

Met betrekking tot *leerlingenbegeleiding* geven we nog mee dat deze taak beter door een ondersteunend personeelslid vervuld kan worden dan door een leerkracht. We denken hierbij aan professioneel geschoolde mensen, als een psycholoog of een maatschappelijk assistent.

Aan *beleidsondersteuning* moet meer aandacht besteed worden. Het creëren van een middenkader biedt een oplossing voor de hoge werkdruk van de directies en biedt de leerkrachten meer inspraak in het schoolbeleid.

De *werkdruk van de directies* is een noodzakelijk aandachtspunt voor het beleid. Directies staan (te) zwaar onder druk, met belangrijke gevolgen voor de school als geheel. Ook de *professionalisering van de directies* in hun functie als schoolmanager moet een belangrijk aandachtspunt zijn in het beleid.

Tot slot is het noodzakelijk om *vernieuwingen in het onderwijsbeleid* op zodanige wijze te organiseren dat zij geaccepteerd en zelfs gedragen worden door de scholen en de leerkrachten. Hiertoe is het noodzakelijk om het nut van de vernieuwingen duidelijk te maken en om de leerkrachten te betrekken in het uittekenen van vernieuwingen. Daarnaast moet de invoering van vernieuwingen op zodanige wijze gebeuren dat alle actoren in het onderwijsveld voldoende tijd krijgen om zich aan deze vernieuwingen aan te passen.

#### 2.4.2 Beleidsaanbevelingen naar het schoolbeleid toe

Op schoolniveau is het van belang dat er gestreefd wordt naar een *professioneel management*. Een school moet beschouwd worden als een KMO en aldus geleid worden.

Binnen het taakbeleid is het belangrijk dat er een duidelijke en evenwichtige taakverdeling onder de leerkrachten gebeurt. Wij pleiten voor een *taakbeleid op maat*. Leerkrachten moeten daarbij voldoende flexibiliteit en verantwoordelijkheid krijgen voor het uitvoeren van hun taken.

Een aandachtspunt in het taakbeleid moet ook het vormen van kleine klassen en van het toewijzen van niet teveel klasgroepen aan één leerkracht zijn. Deze maatregelen zijn vooral belangrijk in het BSO en het buitengewoon onderwijs.

Met betrekking tot personeelsbeleid is het belangrijk dat het gehele personeelsbeleid in scholen verder uitgebouwd wordt tot een volwaardig personeelsbeleid. In dit personeelsbeleid moet rekening gehouden worden met de persoonlijke behoeften en wensen van de leerkrachten. Het moet dus een *personeelsbeleid op maat* zijn. Bovendien moet er ook rekening gehouden worden



met de wijzigende behoeften en wensen van leerkrachten door de tijd heen, dit wil zeggen een *leeftijdsbewust personeelsbeleid*.

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

### 3. Aanbevelingen voor verder onderzoek

Tot slot van dit onderzoeksrapport willen wij onze resultaten voor het onderwijs nog even vergelijken met gelijkaardig onderzoek bij andere beroepsgroepen en een aantal aanbevelingen formuleren naar toekomstig wetenschappelijk onderzoek.

Opvallend is dat uit een aantal recente stress-onderzoeken gelijkaardige resultaten komen dan de onze, wat de antecedenten van stress betreft in de arbeidssituatie en het organisatiebeleid. Uit het onderzoek van De Prins bij het verplegend personeel in rust- en verzorgingstehuizen (De Prins, 2001) en uit het onderzoek van Van den Audenaerde bij begeleiders in de Bijzondere Jeugdbijstand (Van den Audenaerde, 2001) blijkt eveneens dat de arbeidsverhoudingen tussen collega's en de arbeidsverhouding met de leidinggevende een doorslaggevende factor is in stress en burnout van werknemers. Tot dezelfde conclusies komt Swinnen, die een grootschalig onderzoek heeft gedaan bij 38.000 Vlamingen naar werkstress (De Standaard, 27 november).

Uit de onderzoeken van De Prins en Van den Audenaerde komt tevens naar voren dat inspraak in het organisatiebeleid eveneens een belangrijke factor is.

Voor verder onderzoek in het onderwijs leggen wij de nadruk op de *arbeidsorganisatie* binnen de scholen. De manier waarop de school georganiseerd wordt en waarop de taken onder de leerkrachten verdeeld worden, zijn hierin belangrijke aandachtspunten.

Tevens is er nood aan een discussie omtrent de *invulling van het lerarenberoep*. Welke taken horen tot het takenpakket van leerkrachten. Is het mogelijk om gezien de hoge werkdruk van de leerkrachten een aantal taken uit het takenpakket van leerkrachten te lichten en over te laten aan andere personeelsleden van de school?

Het *personeelsbeleid* moet een blijvend aandachtspunt zijn in het onderwijs. Uit de vergelijking van de cijfers van dit onderzoek met het onderzoek naar personeelsbeleid in het secundair onderwijs van 1992 blijkt dat er het laatste

decennium weinig vooruitgang geboekt is met betrekking tot het personeelsbeleid binnen scholen. Dit personeelsbeleid is echter een doorslaggevende factor in het welzijn van de leerkrachten, zo blijkt uit het onderzoek van Steyaert (1998) en uit dit onderzoek. Aangezien onze steekproef te beperkt is om een gedegen beeld te schetsen van de stand van zaken met betrekking tot het personeelsbeleid binnen scholen lijkt het ons zinvol een uitgebreid onderzoek uit te voeren om dit personeelsbeleid in kaart te brengen en om de knelpunten bloot te leggen en diepgaander te bekijken.

Ook de andere personeelsleden binnen scholen mogen niet in de kou blijven staan in onderzoek. Uit dit onderzoek is reeds gebleken dat ook de directies zwaar onder druk staan. De toestand van het ondersteunend personeel hebben we in dit onderzoek niet bevestigd. Het lijkt ons interessant en noodzakelijk om de stand van zaken voor het ondersteunend personeel in kaart te brengen, zeker met betrekking tot een mogelijke herverdeling van het takenpakket van de leerkrachten.

Uit onze ervaringen in dit onderzoek blijkt dat het buitengewoon onderwijs een interessant doelpubliek is om te bevragen. De scholen uit het buitengewoon onderwijs en de leerkrachten van deze scholen hebben enthousiast meegewerkt aan dit onderzoek. De respons in deze scholen ligt uitzonderlijk hoog. De reden hiervoor is dat buitengewone scholen niet veel worden opgenomen in een steekproef samen met de scholen uit het gewoon onderwijs.

Hoewel het karakter van het lerarenberoep verschilt tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs naar taken en tijdsbesteding aan taken worden de leerkrachten in beide onderwijssoorten toch met dezelfde problematiek geconfronteerd. Voor de resultaten voor de taakbelasting of kwalitatieve werkdruk hebben we geen verschillen gevonden tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Het lijkt ons in het licht van het streven naar geïntegreerd onderwijs belangrijk om in toekomstig onderzoek het gewoon en het buitengewoon onderwijs samen op te nemen in de steekproef.