



Vlaams
Parlement

ingediend op **1983** (2018-2019) – Nr. 1
25 mei 2019 (2018-2019)

Verslag van de gedachtewisseling

namens de Commissie voor Onderwijs
uitgebracht door Koen Daniëls

over het onderzoek
'Tijdsbesteding leraren basis- en secundair onderwijs'

Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:

Voorzitter: Jan Durnez.

Vaste leden:

Vera Celis, Paul Cordy, Koen Daniëls, Ingeborg De Meulemeester, Kathleen Krekels, Kris Van Dijck;
Jos De Meyer, Jenne De Potter, Jan Durnez, Jamila Hamddan Lachkar;
Franc Bogovic, Jo De Ro;
Caroline Gennez, Tine Soens;
Elisabeth Meuleman.

Plaatsvervangers:

Björn Anseeuw, Peter Persyn, Grete Remen, Willy Segers, Miranda Van Eetvelde, Manuela Van Werde;
Sabine de Bethune, Vera Jans, Katrien Schryvers, Orry Van de Wauwer;
Jean-Jacques De Gucht, Francesco Vanderjeugd;
Katia Segers, Steve Vandenberghe;
Elke Van den Brandt.

INHOUD

I.	Uiteenzetting door de onderzoekers	4
1.	Opzet en kadering van het onderzoek	4
2.	Resultaten en bevindingen van het onderzoek	7
3.	Bij wege van conclusie.....	14
II.	Bespreking.....	15
1.	Vragen en opmerkingen van de leden	15
1.1.	Tussenkoms van Caroline Gennez	15
1.2.	Tussenkoms van Jo De Ro	18
1.3.	Tussenkoms van Koen Daniëls	19
1.4.	Tussenkoms van Steve Vandenberghe.....	22
1.5.	Tussenkoms van Kathleen Krekels	23
1.6.	Tussenkoms van Paul Cordy	24
2.	Antwoorden van de onderzoekers	25
	Gebruikte afkortingen	37
	Bijlage: Zie dossierpagina op www.vlaamsparlement.be	

In de Commissie voor Onderwijs werd op 10 januari 2019 het onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs besproken. Bij het onderzoeksrapport werd toelichting verschaft door professor Ignace Glorieux en senior onderzoeker Joeri Minnen van de onderzoeksgroep TOR, vakgroep Sociologie, van de Vrije Universiteit Brussel. Ze maakten hierbij gebruik van een powerpointpresentatie die terug te vinden is op de [dossierpagina](#) van dit verslag op www.vlaamsparlement.be.

I. Uiteenzetting door de onderzoekers

1. Opzet en kadering van het onderzoek

Professor *Ignace Glorieux* zal opzet en achtergrond van het onderzoeksproject voorstellen. Het gaat dan meer bepaald over de aanleiding, de meetinstrumenten, de onderzoeksmethode, de organisatie van het veldwerk, de respons en de dataverwerking. Daarna zal Joeri Minnen wat dieper ingaan op een aantal resultaten en bevindingen.

De achtergrond van het onderzoek is genoegzaam bekend. Een en ander kadert met name in de sterke veranderingen waaraan het lerarenberoep onderhevig is. Nogal wat leerkrachten klagen over de toenemende druk, zoals die ook verwoord wordt in een open brief van een leerkracht ("Ik heb zo hard gevochten, maar mijn lijf is kapot") die vandaag is verschenen in *De Standaard*. Diverse maatschappelijke veranderingen maken dat de verantwoordelijkheden van leerkrachten steeds maar toenemen. Het werk wordt, ook doordat er nieuwe noden zijn ontstaan, steeds complexer en de administratieve planlast steeds groter. In het licht van de lopende discussies rond het loopbaanpact, had de minister nood aan een meer objectieve meting. De voorgaande meting dateerde immers al van 2002. De betreffende onderzoeksopdracht werd uitbesteed aan de onderzoeksgroep TOR van de Vrije Universiteit Brussel.

Doel van de opdracht was te komen tot een objectief beeld van hetgeen leraren precies doen. Het ging dus niet enkel over het aantal gepresteerde uren, maar ook over de vele verschillende taken en de hele context waarin dit gekaderd moet worden. Die werktijd sluipt overigens ook binnen in de vakantie, de vrije tijd en de gezinstijd van de leraren. Finaal kwam daardoor ook de combinatie arbeid-gezin om de hoek kijken, hoewel deze hier vandaag allicht minder aan bod zal komen.

Het onderzoek werd begeleid door een stuurgroep, waarmee op een zeer constructieve manier werd samengewerkt. In die stuurgroep zetelden vertegenwoordigers van de vakbonden, van de onderwijskoepels, van het Departement Onderwijs evenals externe deskundigen. De stuurgroep heeft de onderzoekers de vrije hand gegeven in hun onderzoekswerkzaamheden.

De beoogde onderzoekspopulatie bestond uit leerkrachten basis- en secundair onderwijs met een lesopdracht. Voor het basisonderwijs speelde het geen rol of men in het kleuteronderwijs stond dan wel in het lager onderwijs en of het over gewoon of buitengewoon basisonderwijs ging. Voor het secundair onderwijs kon het over alle drie de graden gaan en over alle onderwijsvormen (aso, tso, bso, dbso en buso). Bij elk van de leerkrachten die zich aanmeldden voor deelname aan het onderzoek werd nagegaan of deze wel degelijk een lesopdracht had. Dit gebeurde aan de hand van het stamboeknummer. Professor Glorieux geeft in dat verband nog mee dat er bij sommige leerkrachten en directeurs die geen lesopdracht hadden, teleurstelling bestond over het feit dat ze niet mochten deelnemen aan het onderzoek.

Hij preciseert verder ook dat er bij dit onderzoek uitdrukkelijk niet met een steekproef werd gewerkt. Dat was deels het gevolg van praktische overwegingen, zoals het korte tijdsbestek waarbinnen het onderzoek gevoerd moest worden en het feit dat de periode waarbinnen het onderzoeksoptzet werd uitgewerkt deels samenviel met de grote schoolvakantie, die het contact met de scholen bemoeilijkte. Maar het was toch vooral het gevolg van het principiële uitgangspunt dat iedere leerkracht in Vlaanderen de kans moest krijgen om deel te nemen aan het onderzoek. Dienovereenkomstig moet ook zowat elke Vlaamse leerkracht op de een of andere manier een uitnodiging gekregen hebben om deel te nemen. Het belangrijkste kanaal hiervoor was een mail van Klasse, dat gegevens heeft van het overgrote deel van de Vlaamse leerkrachten. Het betrof een gepersonaliseerde uitnodiging tot deelname aan het onderzoek, die in de eigenlijke onderzoeksperiode nog eens gevolgd werd door een herinneringsmail. Daarnaast werden ook uitnodigingen verspreid via websites, mailings en ledenbladen van de onderwijskoepels, de onderwijsnetten, de sociale partners en de vakbonden, via schooldirecteuren, via leerplatform en dergelijke meer.

Voor wat het verloop van het onderzoek betreft, vormt een tijdsregistratie het kerngegeven. Aan alle deelnemers werd gevraagd om gedurende een volle week, 24 uur op 24, hun volledige tijdsbesteding te registreren. Het ging dus zowel om werktijd (die heel in detail geregistreerd werd) als om private tijd (die in enkele grote categorieën werd onderverdeeld: slapen, eten, vrijetijdsbesteding enzovoort). De registratie van de beide zorgt voor een veel correcter beeld van de tijdsbesteding, doordat de marge om te sjoemelen kleiner wordt. Meer van het ene betekent immers per definitie minder van het andere. Daarenboven is het ook nuttig om na te gaan hoe de combinatie arbeid-vrije tijd eruit ziet. Daarom werden de deelnemers uitgenodigd om gedurende een hele week van minuut tot minuut hun activiteiten te registreren.

Voorafgaandelijk moesten de deelnemers online een voorvragenlijst invullen (slide 8). Elke potentiële deelnemer moest dus inloggen, en kon na het invullen van zijn lerarennummer (bedoeld om na te gaan of men wel een leeropdracht had én om ervoor te zorgen dat elke deelnemer ook maar één keer kon deelnemen), die lijst invullen. Daarna zorgde een algoritme ervoor dat aan de betrokkenen een welbepaalde week werd toegewezen gedurende dewelke de tijdsbesteding moest plaats vinden. De dag voor de tijdsmeting moest beginnen, ontvingen de betrokkenen dan een herinneringsmail waarin herhaald werd dat ze vanaf vier uur 's ochtends van de dag erop konden inloggen, om met de tijdsmeting te beginnen. Deze besloeg wel degelijk een volle week en stopte dus de daaropvolgende week om vier uur 's ochtends. Onmiddellijk na afloop van die metingsperiode ontvingen de deelnemers ook nog een navragenlijst. Het stond de deelnemende leerkrachten dus niet vrij om zelf hun week te kiezen, er werd hen door het systeem een welbepaalde week toegekend, die overigens ook een vakantieweek kon zijn. De onderzoeksperiode besloeg immers zowel les- als vakantieweken. Ze liep van eind januari 2018 tot eind april/begin mei 2018 en omvatte dus ook de krokus- en de paasvakantie. Hierbij dient echter wel opgemerkt dat de responsbereidheid van de leerkrachten tijdens de vakantieweken een stuk lager lag dan tijdens de werkweken.

Professor Glorieux somt dan kort de onderwijsactiviteiten op die geregistreerd werden (slide 10). Er waren 51 categorieën, die geclusterd werden in acht activiteitengroepen (gaande van lesvoorbereiding tot administratie en vorming). Die groepen werden voor bepaalde analyses dan nogmaals gereduceerd tot vier activiteitenclusters: alles wat met lesgeven te maken heeft (dus met inbegrip van voorbereiding, verbeterwerk en vorming), overleg (met collega's, ouders en leerlingen), administratie (op het niveau van de klas, de school en het beleid) en ten slotte opvang en toezicht.

Eveneens van belang is dat men bij dit onderzoek niet enkel gefocust heeft op de duur van elke activiteit. Spijts de nadruk dat dit element gekregen heeft in de berichtgeving over het onderzoek, ging het dus niet enkel over het aantal gewerkte uren. Dat gegeven op zich volstaat niet om de werkdruk in te schatten. Dat laatste veronderstelt namelijk dat ook de hele context wordt meegenomen (slide 11). Zo is bijvoorbeeld ook de timing van belang. Wanneer werkt de leerkracht? Is hij 's avonds of in het weekend aan het werk, en zo ja, wanneer is dat dan? Waar werkt de leerkracht, thuis en/of op school? Met wie werkt de leerkracht? Wanneer heeft hij contact met andere leerkrachten, met ouders, met leerlingen? Waarvoor gebruikt men de laptop, tablet, smartphone, leerplatform? Welke mate van voldoening halen ze uit hun verschillende activiteiten? De combinatie van al die zaken is minstens even belangrijk als dat ene gegeven van het aantal uren dat er uiteindelijk gewerkt wordt.

Qua respons wijst de spreker erop dat de oproep om deel te nemen aan het onderzoek bijzonder succesvol was (slide 12). De eerste dagen na de lancering ervan meldden letterlijk duizenden mensen zich aan op de website. Uiteindelijk leidde dit tot 16.652 aanmeldingen van leerkrachten die de voorvragenlijst volledig hebben doorgenomen. Die mensen kregen diensgevolge een startdatum toegewezen door het systeem. De massale respons en de nood aan een goede spreiding over de hele onderzoeksperiode, leidde er overigens wel toe dat sommige mensen wekenlang hebben moeten wachten vooraleer ze hun uitnodiging ontvingen om deel te nemen aan de tijdsregistratie. Dat heeft er allicht mee toe geleid dat een deel van de geïnteresseerden hebben afgehaakt. Van de initieel geïnteresseerden (16.652) bleven er uiteindelijk zo'n 63,5 percent over die effectief hebben deelgenomen aan de tijdsregistratie (nog steeds goed voor 10.579 leerkrachten). Daarvan hebben er dan nog een aantal afgehaakt gedurende de periode van tijdsregistratie – allicht doordat de meting nogal intensief was – zodat er uiteindelijk 9559 personen een hele week tijdsmeting hebben doorlopen. Na een aantal kwaliteitstests – vooral of de registratie voldoende gedetailleerd gebeurd was – bleven er ten slotte nog 8571 kwaliteitsvolle weekregistraties over. Daarnaast werden van de personen die geen volledige weekregistratie afgewerkt hadden, ook nog een aantal bruikbare dagen gerecupereerd. Finaal is er op die manier dus toch nog materiaal van 9596 respondenten gebruikt in het onderzoek. In totaal beslaat het onderzoek zo 65.619 dagen, goed voor bijna een miljoen activiteiten van leerkrachten. Het gaat dus over een gigantisch aantal data, temeer daar er in het bestek voor het onderzoek initieel werd uitgegaan van een doel van ongeveer 2000 respondenten. Dat streefcijfer is finaal dus vijf keer zo hoog geworden.

Verwijzend naar slide 13 legt professor Glorieux uit dat de oranje lijn de respons doorheen de onderzoeksperiode weergeeft. Vanaf einde januari 2018 is er een geleidelijk stijgende lijn te zien. Men is dus heel rustig begonnen, kwestie van te kunnen nagaan of alles wel correct werkte. Begin februari komt men dan al op kruissnelheid, gevolgd door een lichte daling tijdens het daaropvolgende krokusverlof. Doordat het krokusverlof toen wat laat viel, is er pas opnieuw een piek einde februari, waarna er gedurende het gros van de onderzoeksperiode een vrijwel constant hoge registratieactiviteit is, die duurt tot aan het paasverlof. Tijdens dat verlof zakt de curve weer in, waarna er einde april nog een opstootje volgt, met ten slotte nog een zeer beperkt aantal 'achterblijvers' in de eerste helft van mei 2018. Naast deze curve met betrekking tot het algemene verloop van het onderzoek, wijst de spreker ook op de – wat moeilijk zichtbare – lichtgrijze balkjes die week na week de werktijd van de deelnemers weergeven. De vakantieperiodes daar gelaten, tonen deze van de eerste tot de laatste week hetzelfde werkpatroon. Voor de onderzoekers was dit een goede indicatie van de betrouwbaarheid van de data over de hele onderzoeksperiode heen. Op maandag en dinsdag wordt er het meest gewerkt. Op woensdagen is dat een heel stuk minder (cf. infra). De donderdag haalt bijna opnieuw het niveau van de maandag

of de dinsdag. En vrijdag is dan een wat mindere werkdag (cf. eveneens infra). Op zaterdag wordt er het minst gewerkt en op zondag komt de arbeidsactiviteit weer wat op gang, ter voorbereiding van de nieuwe lesaanvang op maandag. Dit patroon vindt men terug doorheen de hele onderzoeksperiode.

Het feit dat de bekomen data niet resulteerden uit een steekproef, maar het resultaat waren van de massale respons op een brede oproep, belet niet dat er een weging nodig was om eventuele vertekeningen weg te werken (slide 15). Hiervoor konden de onderzoekers terugvallen op de AGODI-databanken, waardoor er een weging mogelijk was naar geslacht, naar leeftijd, naar onderwijsvorm en naar aanstellingspercentage. Zo kon men ervan op aan dat men minstens op die vlakken een representatief beeld van de leerkrachtenpopulatie had. Daarnaast werd er ook nog gewogen naar periode, in casu naargelang het les- (88,6 percent) dan wel vakantiedagen (11,4 percent) betrof. De verhouding was hier wat scheefgetrokken, omdat de respons in de vakantieperiodes lager lag (cf. hoger). Hier werd de zaak dan ook herwogen naar een volledig jaar toe, waarbij er wordt uitgegaan van 15 weken schoolvakantie, goed voor 28,4 percent. Daarbij werd – voor de bulk van het cijfermateriaal – een projectie gemaakt naar het volledige schooljaar toe. Men moet er zich dus terdege van bewust zijn dat het hier de resultante betreft van een weging van gegevens uit de onderzoeksperiode. Aangezien er geen registratie was gedurende de periode van de grote vakantie, en men er geredelijk van uit mag gaan dat die verlofperiode anders van aard is dan de krokusvakantie of de paasvakantie, kunnen de onderzoekers daar strikt genomen niets met zekerheid over zeggen. Om die reden werd er ook een projectie gemaakt (cf. infra) waarbij men er is van uitgegaan dat er gedurende zes weken van die grote vakantie helemaal niet gewerkt wordt. Dat levert uiteraard een lager cijfer op dan de situatie waarin men de krokus- en de paasvakantie projecteert op de grote vakantie.

2. Resultaten en bevindingen van het onderzoek

Joeri Minnen, senior onderzoeker, gaat daarna in op de resultaten en de bevindingen van het onderzoek. Hij wijst er daarbij vooreerst op dat de hier geformuleerde resultaten in wezen slechts een zeer klein percentage – allicht niet veel meer dan 0,1 percent – vormen van het verzamelde materiaal. Die massa aan data smeekt erom verder ontsloten te worden, kwestie van nog meer inzicht te krijgen in de context van het lerarenberoep.

De resultaten zoals die hic et nunc voorliggen, en die ook ruim in de pers zijn gekomen, betreffen enerzijds resultaten voor de gemiddelde leerkracht, maar zijn anderzijds ook opgedeeld naargelang het basis- of secundair onderwijs betreft.

De analyses betreffen zowel de totale werktijd – overigens ook het cijfer dat de meeste pers aandacht gekregen heeft – de cijfers voor een volledig kalenderjaar (dus met inbegrip van al dan niet bijgestelde vakantieperiodes) en de cijfers voor een lesweek. Bij de totale werktijd zal er een onderscheid gemaakt worden tussen het basis- en het secundair onderwijs, en zal er een opdeling gebeuren naar de verschillende onderliggende werkactiviteiten. Het beroep van leraar omvat immers veel meer dan louter voor de klas staan. Ook een heel aantal andere activiteiten maken mee deel uit van de werkdag van een leerkracht. De cijfers worden ook tegen de achtergrondkenmerken van de leerkrachten geplaatst. Die kenmerken worden gewogen naar de populatie, kwestie van de databank op een zodanige manier vorm te geven dat hij representatief is voor de hele leerkrachtenpopulatie. Daarnaast zal hier ook gebruikgemaakt worden van zogenaamde 'gecontroleerde cijfers'. Langs deze weg wordt de binnen een populatie bestaande variatie ook meegenomen in de analyse. Als voorbeeld hiervan haalt de spreker aan dat er in het secundair onderwijs veel meer mensen deeltijds aan de slag zijn dan in het basisonderwijs. Door dit gecontroleerd mee

te nemen in het model, kan de gemiddelde werktijd van leerkrachten in respectievelijk het basis- en het secundair onderwijs veel gemakkelijker vergeleken worden. Dat levert betere resultaten op dan de loutere vergelijking van twee – verschillend samengestelde – populaties. Ten slotte zullen de cijfers ook nog in context worden geduid, waarbij met name zal worden ingegaan op timing, plaats en voldoening van de werktaken.

Voor wat de totale werktijd betreft (slide 19), zijn de cijfers gewogen naar achtergrond en naar de periode van de registratie (vakantieweek dan wel lesweek). Over een heel kalenderjaar blijkt een gemiddelde leerkracht gemiddeld 39 uur en 31 minuten per week te werken. Om tot dit cijfer te komen zijn de 15 vakantieweken geëxtrapoleerd naar het gemiddelde van de gemiddelde werktijd van een vakantieperiode. Wanneer dat gemiddelde wordt opgedeeld naargelang het les- of vakantieweken betreft, blijkt een gemiddelde leerkracht 46 uur te werken tijdens een lesweek en 17 uur en 23 minuten tijdens een vakantieweek. Voltijds werkende leerkrachten werken gemiddeld 41 uur en 30 minuten, leerkrachten die vier vijfden werken presteren 40 uur en 44 minuten en leerkrachten die minder dan vier vijfden werken – een groep waarbinnen een zeer grote variatie bestaat – presteren gemiddeld 31 uur en 37 minuten. Vooral het al bij al erg geringe verschil (46 minuten) tussen de voltijds werkenden en de leerkrachten die vier vijfden werken valt hier op. Bij de gecontroleerde cijfers neemt dit verschil toe, aangezien er zowel binnen de groep van voltijdsen als binnen de groep van deeltijdsen variatie bestaat op grond van andere achtergrondkenmerken, zoals leeftijd, geslacht, al dan niet benoeming en dergelijke meer.

Joeri Minnen preciseert dat in deze cijfers het ritme van de vakantieweken die binnen de registratieperiode vielen (i.c. de krokus- en de paasvakantie) geëxtrapoleerd werd naar een volledig kalenderjaar, dus inclusief de grote vakantie in de zomer. Dit gebeurde mee op vraag van anderen, die erop wezen dat de zomervakantie – toch een betrekkelijk lange periode waarin leerkrachten, naar mag verondersteld worden, geen arbeid verrichten – niet gevat was binnen de registratieperiode. Om daaraan te remediëren werden de cijfers op een heel specifieke manier vorm gegeven. In casu wordt ervan uitgegaan dat leerkrachten gedurende zes weken helemaal geen arbeid verrichten. Hierdoor wordt de gemiddelde werktijd in een vakantieweek (i.c. 17 uur en 23 minuten) niet meer met 15 vermenigvuldigd (zijnde de totale hoeveelheid vakantie over een heel kalenderjaar), maar slechts met negen. Voor zes weken wordt de werktijd dus volledig op nul gezet. Op die manier komt men tot een gemiddelde werktijd van 36 uur en 55 minuten, dus zo'n 2 uur en 40 minuten minder dan het anders berekende gemiddelde. Met deze berekeningswijze komt een voltijdse leerkracht uit op een gemiddelde van 38 uur en 42 minuten en een vier vijfde werkende leerkracht op 38 uur en 31 minuten. Ook hier is de werktijd van die specifieke deeltijdse krachten dus bijna gelijk aan de werktijd van voltijdsen. De leerkrachten met een deeltijdse opdracht van mindere omvang halen gemiddeld 29 uur en 9 minuten. Bij het voltijdse gemiddelde dient hier dus wel de kanttekening te worden geplaatst dat het betrekking heeft op een beperkte periode. Leerkrachten werken per kalenderjaar ongeveer acht maanden. De gemiddelde werktijd van 38 uur en 42 minuten wordt met andere woorden gerealiseerd op die periode van acht maanden. Dit valt te vergelijken met het lopen van een marathon van 42 kilometer. De eerste 32 kilometer wordt er doorgaans zeer hard gelopen, waarna het, ten gevolge van de vermoeidheid, een stuk trager richting eindmeet gaat. Het moge dus duidelijk zijn dat die 38 uren – die grosso modo neerkomen op het contractueel gemiddelde van alle werknemers – door leerkrachten gerealiseerd worden over een veel kortere periode dan wat geldt voor andere werknemers, die vaak rond de 11 maanden per kalenderjaar aan de slag zijn.

In de verdere uiteenzetting zal gewerkt worden met de cijfers die niet gecorrigeerd zijn voor de zes weken zomerinactiviteit. Bij het dubbelchecken en herwerken van de gegevens (cijfers met en zonder zomercorrectie) is immers vastgesteld dat de verschillen tussen groepen (basis- en secundair onderwijs, mannen en vrouwen, verschillende leeftijdsgroepen en dergelijke meer) toch niet veranderen. De dynamiek van de cijfers blijft volledig identiek. Tevens zal er gewerkt worden met cijfers betreffende de voltijds werkende leerkrachten, omdat deze makkelijker te analyseren zijn, waardoor bepaalde dynamieken ook veel beter aan het licht te brengen zijn.

De spreker komt daarna tot slide 20 waarop het verschil wordt aangegeven tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs, zoals dat tot uiting komt op weekniveau en gezien over een heel kalenderjaar. Het betreft hier dus de werktijd van voltijds werkende leerkrachten tijdens les- en vakantieweken. In het basisonderwijs werkt een leerkracht gemiddeld 41 uur en 11 minuten. In het secundair onderwijs ligt dat gemiddelde op 41 uur en 50 minuten. Hoewel dat verschil hier dus nog significant is, zal bij de gecontroleerde cijfers – dus na uitzuivering van variatie in de gemiddelde bevolking – blijken dat het om een niet significant verschil gaat.

Naast de totale gemiddelde werktijd worden hier ook de verschillende werkactiviteiten weergegeven overeenkomstig de hoger reeds vermelde vier activiteitenclusters: opvang en toezicht; klasadministratie, schoolorganisatie en beleidsondersteuning; overleg met collega's, ouders en leerlingen en ten slotte lesvoorbereiding, verbeterwerk, lesgeven en vorming. Globaal genomen kan worden vastgesteld dat er in het basisonderwijs meer tijd wordt besteed aan de clusters klasadministratie, schoolorganisatie en beleidsondersteuning en opvang en toezicht. In het secundair onderwijs wordt er dan weer meer tijd besteed aan het cluster lesvoorbereiding, verbeterwerk, lesgeven en vorming.

De opsplitsing van de gemiddelde werktijd is ook nog op een meer gedetailleerde manier gebeurd, door te werken met acht deelactiviteiten (slides 21 en 22). Daaruit blijkt dat in het basisonderwijs 22 percent van de totale werktijd opgaat aan lesvoorbereiding en verbeterwerk, 38 percent aan lesgeven en lesvervangende activiteiten, 3 percent aan leerlingenbegeleiding en contact met de ouders, 8 percent aan professioneel overleg (zowel intern als extern), 5 percent aan opvang en toezicht, 12 percent aan klasadministratie en beheer van materiaal en lokaal, 10 percent aan schoolorganisatie en beleidsondersteuning en ten slotte wordt nog 2 percent van de tijd besteed aan vorming van de leerkracht. Toegepast op het secundair onderwijs, levert die indeling in acht deelactiviteiten een ander beeld op. Zo gaat 36 percent van de totale werktijd op aan lesvoorbereiding en 32 percent aan lesgeven. Met name op deze twee domeinen is er dus een behoorlijk markant verschil tussen het basis- en het secundair onderwijs. Men mag dus geredelijk concluderen dat men in het secundair onderwijs langer bezig is met voorbereiden van lessen en verbeterwerk, terwijl men in het basisonderwijs meer tijd voor de klas staat. Globaal genomen gaat in het basisonderwijs dan weer 22 percent van de tijd op aan administratie en organisatie, terwijl dat in het secundair onderwijs maar 15 percent bedraagt. Ook blijkt dat – gezien over een volledig jaar – de direct lesgerelateerde taken (lesvoorbereiding, les geven en verbeterwerk – de kerntaken van leerkrachten dus) in het basisonderwijs goed zijn voor 60 percent (22 percent plus 38 percent) van de totale werktijd van leerkrachten. Als men daar ook nog de leerlingenbegeleiding en de contacten met de ouders bijreken – die eveneens tot de kern van de taak behoren – komt men zelfs aan 63 percent. In het secundair onderwijs gaat zelfs 68 percent van de totale werktijd op aan lesvoorbereiding, les geven en verbeterwerk. Waar nog eens 2 percent bij moet geteld worden, als ook leerlingenbegeleiding en contacten met de ouders worden meegerekend. Bij deze

cijfers dient men overigens ook in gedachten te houden dat het om een berekening gaat waarin zowel de les- als de vakantieweken zijn meegenomen.

Als dezelfde oefening wordt gedaan bij louter lesweken (slide 22), verhogen de percentages qua lesgeven natuurlijk aanzienlijk. In het basisonderwijs gaat het dan over 42 percent van de totale werktijd en in het secundair onderwijs over 35 percent van de totale werktijd. De totale werktijd van een voltijdse leerkracht tijdens een lesweek verhoogt in het basisonderwijs tot 49 uur en 30 minuten, en in het secundair onderwijs tot 47 uur en 59 minuten. Wanneer men echter de twee direct lesgerelateerde categorieën samenneemt (dus lesvoorbereiding, lesgeven en verbeterwerk), blijkt er zowel in het basis- als in het secundair onderwijs procentueel maar weinig verschil te zijn tussen de combinatie van les- en vakantieweken (het kalenderjaar dus) enerzijds en de loutere lesweken anderzijds. In het basisonderwijs stijgt het percentage heel licht van 60 percent naar 61 percent, terwijl het percentage in het secundair onderwijs lichtjes zakt van 68 percent naar 67 percent.

Dezelfde analyse werd – op basis van voltijdse tewerkstelling tijdens les- én vakantieweken – ook gemaakt binnen het basisonderwijs (slide 23) en binnen het secundair onderwijs (slide 24) afzonderlijk. In het basisonderwijs werd daarbij onderscheid gemaakt tussen kleuter-, lager en buitengewoon basisonderwijs. De gemiddelde totale werktijd bedroeg daar respectievelijk 41 uur en 4 minuten, 41 uur en 48 minuten en 38 uur. Dat laatste cijfer lijkt lager uit te vallen, maar men moet daarbij wel in gedachten houden dat de invulling en de zwaarte van de taak daar ook heel anders liggen. Ook dit toont aan dat niet enkel het totaal, maar ook de opsplitsing naar activiteiten en de context waarbinnen die activiteiten vervuld worden van groot belang zijn voor een goed begrip.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat er in het gewoon kleuteronderwijs weliswaar minder tijd gaat naar voorbereiding en verbeterwerk, maar dat er meer tijd besteed wordt aan klasadministratie en ondersteuning van het schoolbeleid. Het gewoon lager onderwijs wordt dan weer gekenmerkt door een groter aandeel aan voorbereiding en verbeterwerk. Het buitengewoon basisonderwijs ten slotte, wordt gekenmerkt door meer professioneel overleg.

Eenzelfde oefening werd, zoals gezegd, gemaakt voor het secundair onderwijs (slide 24). Daar werd een onderscheid gemaakt tussen respectievelijk de eerste graad en vervolgens het aso, het tso en het kso als één groep, het bso en het dbso als één groep en het buso. Ook hier tekent zich weer ongeveer hetzelfde verhaal af. In de eerste graad is er een gemiddelde werktijd van 42 uur en 13 minuten, waar het aso met 43 uur en 32 minuten wat bovenuit piekt, terwijl het buso op een lager totaal van 37 uur en 37 minuten uitkomt. Ook hier is dat lagere cijfer wat misleidend, omdat in het buitengewoon onderwijs de taakin-vulling heel anders ligt. Zo wordt er in het buso bijvoorbeeld heel wat meer tijd gespendeerd aan overleg met de ouders en de leerlingen, aan professionele contacten en aan vorming en klasadministratie. Het ene uur is met andere woorden het andere niet. In het tso/kso wordt er dan weer meer tijd besteed aan voorbereiding en verbeterwerk, terwijl in het bso/dbso meer tijd gaat naar individuele leerlingenbegeleiding en contact met ouders, maar ook naar professioneel overleg en ondersteuning van het schoolbeleid.

Wanneer er gekeken wordt naar de consistentie van de gegevens, naar de verwachtingen en naar hetgeen uit de onderzoeksresultaten naar voor komt, levert dit alles dus een mooie weerspiegeling op van effectieve registratie van hetgeen mensen doen met de hen ter beschikking staande tijd. Niet alleen komen week na week dezelfde patronen terug, ook binnen bepaalde segmenten van het onderwijs komen bepaalde taken op een weerkerende manier meer aan

bod dan in andere segmenten. Hieruit mag afgeleid worden dat de tijdsregistratie wel degelijk op een consciëntieuze manier is gebeurd.

Na de algemene cijfers over diverse leerkrachtengroepen, werd ook materiaal verzameld over de achtergrondkenmerken. Het gaat hierbij over gecontroleerde cijfers. Er wordt dus niet gewogen naargelang de populatie. De variatie die bestaat tussen twee populaties wordt gewoon constant gehouden. Als er dus bijvoorbeeld in het secundair onderwijs meer deeltijdsen zijn dan in het basisonderwijs, wordt de variatie die bestaat in die twee verschillende groepen zo gecontroleerd dat de verschillen tussen basis- en secundair veel duidelijker en veel evidenter kunnen worden gemaakt. Dat betekent dan in concreto dat het tussen die twee groepen bestaande verschil niet meer te wijten is aan factoren als verschil in geslacht, in leeftijd, in aanstellingsgraad, in onderwijsvorm of onderwijsgraad, noch aan verschil in statuut. Dit zijn namelijk de variabelen die werden meegenomen in het gecontroleerde model. Het is daarbij uiteraard ook een goede zaak dat het onderzoek betrekking had op bijna tienduizend leerkrachten. Hoe meer variabelen er worden meegenomen, hoe kleiner immers de statistische cellen worden. Bij deze omvang van databank vormde dat echter geen probleem. Op basis van die gecontroleerde cijfers kon uiteindelijk ook veel beter nagegaan worden waar zich de werkelijke verschillen situeren.

De spreker toont daarna een slide met de opdeling naar achtergrond voor zowel basis- als secundair onderwijs (slide 26) en geeft daarbij enige duiding. Het gaat over alle leerkrachten, gecontroleerd naar de hogergenoemde variabelen. De cijfers die bovenaan de slide vermeld staan, zijn de gemiddelde werktijden per week. De verticale blauwe lijn geeft de gemiddelde werktijd van 39 uur en een half aan. Langs die verticale lijn zijn van boven naar onder de verschillende achtergrondvariabelen weergegeven (geslacht, leeftijd, voltijds-deeltijds, onderwijsvorm en statuut). Voor elk van die groepen wordt een gemiddelde werktijd weergegeven via een oranje horizontale balk. Links van de verticale blauwe lijn betekent minder dan het gemiddelde, rechts van de blauwe lijn zit men boven het gemiddelde. De in oranje weergegeven horizontale balken wijzen op een significant verschil. Deze verschillen zijn bewezen aan de hand van statistiek en zijn dus reëel. Als het over niet significante verschillen gaat, kan er niet geëxtrapoleerd worden naar het brede werkveld van de leerkrachten.

Voor alle leerkrachten samen zijn er significante verschillen vastgesteld tussen mannen en vrouwen. Mannen blijken gemiddeld meer te werken dan vrouwelijke leerkrachten. De volgende variabele is erg belangrijk, namelijk die naar leeftijd. In dat verband wordt vastgesteld dat gecontroleerd – dus als de vijf variabelen worden meegenomen in het model – de jonge leerkrachten (30 tot 39-jarigen) minder werken dan de oudere leerkrachten. Daarstraks is er al op gewezen dat de werktijdperiode van leerkrachten zich uitstrekt over een goede acht maanden per jaar, ook werd vastgesteld dat deeltijds werkende leerkrachten een bijna even lange arbeidsweek hebben als voltijdse, en hier valt nu dus een derde belangrijk fenomeen te noteren. Jonge leerkrachten, die allicht met de combinatie arbeid-gezin te maken hebben, presteren minder arbeidsuren dan oudere leerkrachten. De combinatie arbeid-gezin is hiervoor allicht een verklarende factor. Dit betekent echter geenszins dat ze hun job minder goed zouden doen. Allicht doen ze hetzelfde op een ander tempo en met een andere graad van efficiëntie en leggen ze hiervoor dus andere strategieën aan de dag. Ook hier weer valt de consistentie van de gegevens op. Als mensen hun taakbelasting zouden hebben willen overdrijven met het oog op het onderzoek, dan zou deze groep hier toch niet op die manier uitspringen. De dynamiek van de dertig tot negenendertigjarigen is duidelijk; ze werken voor hun job, maar hebben tegelijk ook grenzen ('boundaries') omwille van de tijd die ze aan hun gezinsleven moeten spenderen.

Vervolgens is er ook een duidelijk verschil tussen voltijds en deeltijds werkenden vast te stellen. Hier zal de spreker straks nog wat verder op ingaan. Bij de blauwe cijfers, basis versus secundair onderwijs, is te zien dat het verschil dat voorheen kon worden opgemerkt, absoluut niet significant is (slide 27). Met andere woorden, gecontroleerd voor achtergrondgegevens werken leerkrachten in het basisonderwijs zeker niet minder dan in het secundair onderwijs. Wat dan weer wel significant is, is dat leerkrachten die volledig vastbenoemd zijn een kortere werkweek hebben dan leerkrachten die maar gedeeltelijk of niet vastbenoemd zijn.

Slide 29 vormt in zekere zin een herhaling van hetgeen reeds eerder gepresenteerd werd, maar gaat nog wat meer in detail. Leeftijd is, zoals gezegd, een belangrijke factor. Hier blijkt dus weer dat dertig- tot negenendertigjarigen 1 uur en 31 minuten minder dan gemiddeld werken, terwijl vijftigjarigen dan weer 2 uur en 24 minuten meer dan gemiddeld werken. De kloof tussen beide groepen is dus net geen vier uur. Wanneer echter naar het detail van de werktaken wordt gekeken, kan worden vastgesteld dat oudere leerkrachten meer tijd spenderen aan professioneel overleg en ook meer tijd besteden aan schoolorganisatie en beleidsondersteuning. Dat is logisch, ze kennen de schoolomgeving immers zeer goed en worden daarom meer gevraagd voor ondersteuning en organisatie. Dat is heel duidelijk. Omgekeerd besteden ze dan weer minder tijd aan lesvoorbereiding en lesgeven. Allicht is dit het gevolg van de tijd die opgaat aan organisatie, maar ook gewoon van het feit dat ze veel meer kunnen terugvallen op hun ervaring.

Voor wat dan het onderscheid tussen voltijds en deeltijds werkenden betreft (slide 30), wijst de spreker nogmaals op het verschil tussen de gecontroleerde en de ongecontroleerde vaststellingen. In de gecontroleerde versie is het verschil groter dan in de ongecontroleerde versie. Voltijdse leerkrachten spenderen meer tijd aan lesvoorbereiding. Dat is logisch, want wie minder voor de klas staat heeft minder voor te bereiden. Lesgeven zelf is natuurlijk ook een factor. Het verschil tussen voltijds en deeltijds, qua tijd die gependend wordt aan professioneel overleg, klasadministratie, schoolorganisatie en vorming, is daarentegen onbestaande. Ondanks het feit dat men een vijfde of zelfs nog wat meer tijd, minder voor de klas staat (en in het algemeen minder contact heeft), moet men bepaalde taken dus toch nog evenveel doen, met name voor wat betreft klas- en schooladministratie. Dat is wel een belangrijke vaststelling. Voor de leerkrachten die vier vijfde werken, en dus in beginsel een achttal uren per week minder presteren, gaat dus een deel verloren aan professioneel overleg, klasadministratie en schoolorganisatie. Op die laatste elementen heeft die een vijfde vermindering geen effect.

De spreker komt dan tot twee slides met betrekking tot het secundair onderwijs, waarop het verschil tussen graden is aangegeven (slides 35 en 36). Dat verschil is overigens ook een van de grondredenen geweest om dit onderzoek te bestellen. Een leerkracht in de eerste graad werkt per week gemiddeld ongeveer 1 uur en 22 minuten minder dan een leerkracht in de derde graad. De gemiddelde werktijd per week verhoogt dus met de leeftijd van de leerlingen waaraan les gegeven wordt, maar het verschil is zeker niet zo uitgesproken als initieel verwacht werd.

Joeri Minnen benadrukt daarbij nogmaals dat de cijfers betrekking hebben op gemiddelde werktijd. Detail en context daarbij werden al gegeven door naar verschillende segmenten, maar ook naar verschillende deeltaken te kijken. De context van de handeling, van de werkactiviteiten zelf, is natuurlijk ook wel heel belangrijk om mee te nemen. Ook dat heeft immers een effect op iemands werkbelasting. Qua context zijn met name drie elementen van belang: timing, plaats en voldoening.

Eerste element is dus de timing. Op de desbetreffende slide voor het basisonderwijs (slide 38) is zowel naar les- als naar vakantieweken gekeken. De donkeroranje lijn geeft het werkritme voor een weekdag (in casu maandagen, dinsdagen, donderdagen en vrijdagen) weer. De lichtoranje lijn, geeft de woensdag weer. Donkerblauw staat voor de zondag, gewoon blauw voor de zaterdag en lichtblauw voor de schoolvakantie. Hier valt heel duidelijk het ritme van de werkdag in het basisonderwijs uit af te leiden. Tussen 7.30 uur of 8 uur 's ochtends zien we een steile piek wanneer de leerkrachten massaal hun taak aanvatten. Op piekniveau, omstreeks kwart over acht 's ochtends, is ongeveer 90 percent van de leerkrachten aan de slag. Dat het niet over 100 percent gaat is te wijten aan het feit dat er al eens leerkrachten ziek zijn of aan deeltijdsen die op een van die weekdays niet werken. Zelfs het dipje van de speeltijd kan op deze grafiek geïdentificeerd worden. Over de middag gaan de leerkrachten eten, waardoor de werktijd fel daalt, om daarna in de namiddag terug omhoog te gaan. Specifiek aan de voormiddag versus de namiddag is wel dat in de voormiddag de participatie aan de werkdag heel stijl toeneemt, terwijl diezelfde evolutie in de namiddag veel geleidelijker is. Een deel van de leerkrachten stopt de werkdag (of eerder het werkmoment) omstreeks 15.00 uur of 15.30 uur. Maar het loopt verder uit tot 16.00 uur of 16.30 uur. Er zijn leerkrachten die aansluitend op de schooltijd nog een tijd doorgaan. Het verschil tussen de woensdag en een typische weekdag is dat er de woensdagnamiddag duidelijk minder wordt gewerkt. De leerlingen hebben dan immers ook vrijaf. Er wordt dan echter wel tijd besteed aan onder andere lesvoorbereiding of verbeterwerk. Wat dan wel weer typisch is, of naar voor komt in het dagverloop van een leerkracht, is dat er 's avonds opnieuw gewerkt wordt. Na bedtijd van de kinderen besteedt een deel van de leerkrachten 's avonds nog enige tijd aan het werk. Tussen halfacht en halftien 's avonds is minstens 30 percent van de leerkrachten op hetzelfde moment aan de slag. Het kan dus perfect zijn dat de 30 percent die we hier noteren, in totaliteit 60 tot 70 percent van de leerkrachten omvat, omdat natuurlijk niet iedereen op hetzelfde moment aan de slag is. Maar je ziet heel duidelijk dat de avond ook wel deel uitmaakt van de werkdag van de leerkracht. In die zin kan men ook in termen van densiteit spreken. De werkdag van de leerkracht begint om 8 uur/8.30 uur en eindigt eigenlijk om 21.30 uur, richting 22.00 uur. De breedte van de werkdag, ondanks het feit dat het niet allemaal arbeidsuren zijn, is toch wel vrij groot. Op zaterdagen en zondagen is het arbeidspatroon natuurlijk heel anders en ligt de activiteit veel lager. Daar zit hetzelfde ritme in, maar ook hier valt het op dat er op zondagavond leerkrachten opnieuw aan het werk zijn. Rond 19.30 uur/20.00 uur valt er een duidelijk opwaartse piek te noteren. Op dat moment wordt de volgende schoolweek voorbereid. Ook tijdens de vakantie valt er een zeker ritme te detecteren, maar dan zonder die avondpiek.

Een volgende slide (slide 39) gaat over de timing in het secundair onderwijs. Daar vallen, buiten het algemeen patroon, twee verschillen te noteren. Vooreerst ligt de participatie op de piekmomenten lager. In het basisonderwijs was dat 90 percent, terwijl dat in het secundair onderwijs eerder richting 80 percent gaat. Dat heeft te maken met een groter aantal leerkrachten dat deeltijds werkt. Een tweede opmerkelijk verschil is dat er in het secundair onderwijs in de namiddag meer arbeid wordt verricht dan in het basisonderwijs. Op woensdagnamiddag gaat de participatie richting 50 percent, daar waar dat in het basisonderwijs eerder richting 30 à 35 percent gaat. Voor de rest maken ook in het secundair onderwijs de avonden opnieuw deel uit van het arbeidspatroon.

Een tweede context die werd meegenomen in het onderzoek is de werkplaats (slides 40 en 41). In het onderzoek werd een onderscheid gemaakt tussen school, thuis en elders. De essentie hier is dat thuis ook wel een heel belangrijke werkcontext is. Ook thuis wordt er door de leerkrachten zeker gewerkt. In het basisonderwijs wordt tijdens een lesweek 22 percent van de totale werktijd thuis

gespendeerd. In het secundair onderwijs is dat meer dan een derde van de werktijd.

Het contextelement voldoening moest ook zeker worden meegenomen in het onderwijs. Het gaat dan over de vraag hoe graag leerkrachten hun job doen. Daarvoor is op een schaal van 1 tot 7 bij elke werkactiviteit gevraagd welke mate van voldoening men daar uit haalde (slide 42). Zes en zeven wijzen op een heel hoge mate van voldoening. Een en twee wijzen dan weer op een behoorlijk lage mate van voldoening. De zessen en zevens werden voor het gemak samen genomen. Daarbij valt te zien dat de positieve voldoening in het buitengewoon basisonderwijs hoger is dan in de andere onderwijsvormen. Daar geeft nipt geen 51 percent van alle werktaken grote voldoening. In het secundair onderwijs is opnieuw te zien dat het bso en het dbso de grootste werkvooldoening geven. In het aso valt de werkvooldoening dan weer het laagst uit. Als er meer in detail naar de resultaten wordt gekeken, valt ook op dat hoe jonger de leerkrachten zijn, hoe lager de score is op voldoening.

Er is ook nagegaan welke taken mensen al dan niet voldoening schenken (slides 43 en 44). Meer bepaald werd nagegaan welke de gemiddelde voldoening is van langdurende activiteiten (slide 43). Die hebben namelijk wel degelijk een impact op iemands arbeidsleven. Het gaat dan over: lesgeven, lesvervangende activiteiten, lesvoorbereiding, correctiewerk en deelnemen aan personeelsvergaderingen. Lesgeven geeft duidelijk de grootste voldoening. Voor de klas staan levert een cijfer van 5,8 op een schaal van 7 op. Dat is een zeer hoge score. Het mag dus duidelijk zijn dat leerkrachten nog steeds graag les geven, wat toch de essentie van hun taak uitmaakt. Ook lesvervangende activiteiten scoren nog 5,6. Vergaderingen en alle andere administratieve taken scoren een heel pak lager. Vaak komt de score hier maar op 4,6 uit, wat toch al eerder aan de lage kant genoemd mag worden. Bij de kortdurende activiteiten, waarvan er toch ook heel wat zijn (slide 44), gaat het dan over praten, even de les van een collega bijwonen of het ondersteunen van andere schoolactiviteiten (schoolkrant, schoolkoor enzovoort) maar ook pauze en wachten. Die activiteiten, die soms dus maar heel kort duren en dus een heel klein percentage van iemands dag uitmaken, blijken essentieel te zijn. Pauze op het werk scoort bijvoorbeeld al 5,5. Je ziet heel vaak dat de middag (de pauze, de werktijd) gebruikt wordt om te vergaderen, om werk in te halen, om voor te bereiden. Op die manier wordt het dus eigenlijk werktijd. Het moge dus duidelijk zijn dat net die pauze heel essentieel is. Het is een moment waarop mensen informeel met elkaar kunnen praten, ook over problemen thuis, en over dagdagelijkse dingen. Dergelijke heel korte activiteiten kleuren iemands dag en bepalen mee of iemand zich goed voelt binnen zijn job. Het mag duidelijk zijn dat het ook in de toekomst essentieel is dat die tijd wordt bewaakt, dat mensen eventjes kunnen uitstappen van het in de klas staan en even wat tijd voor zichzelf hebben. Zo kan men, in het algemeen, een hogere voldoening realiseren.

3. Bij wege van conclusie

De spreker beklemtoont opnieuw dat het cijfermateriaal dat hij gepresenteerd heeft maar het topje van de ijsberg vormt. Het vertegenwoordigt maar zo'n 0,1 percent van de gegevens in de databank. Desalniettemin zijn hiermee toch een aantal belangrijke thema's aan de orde gesteld en is duidelijk geworden dat de leerkrachten in een samengebalde periode, dat wil zeggen over een veel kortere periode dan een jaar, toch wel degelijk een gemiddelde werktijd realiseren. Of dat nu 38 of 40 uur is, het blijft over een korte tijd gewoon heel veel, aangezien men daarin hetzelfde realiseert als wat een andere werknemer over een veel langere periode realiseert. Er is een effect qua groepssamenstelling gedetecteerd. De impact van een jong gezin op een leerkracht is vastgesteld, en is een gegeven waar men best rekening mee houdt. De hoegrootheid van de deeltijdse werkweek

is insgelijks belangrijk. En de ene taak is duidelijk de andere niet. Er zit ook flink wat administratie binnen het werk van leerkrachten. Dat zijn allemaal belangrijke elementen die men in gedachten moet houden. Naar werkcontext is het duidelijk dat de timing een gegeven is dat de nodige aandacht vergt. Daarbij zijn niet alleen de momenten waarop er gewerkt wordt – tijdens de dag, 's avonds – belangrijk, ook de densiteit van de werkdag is belangrijk. Thuis als werkplaats is in dat verband eveneens een belangrijk gegeven. En wat voldoening betreft: de leerkrachten werken graag, zeker wat het lesgeven zelf betreft. Andere activiteiten, zoals administratie, scoren echter heel wat lager.

II. Bespreking

1. Vragen en opmerkingen van de leden

1.1. Tussenkomst van Caroline Gennez

Caroline Gennez prijst de onderzoekers voor het verhelderende onderzoek. Hiermee wordt toch enige klaarheid en transparantie gebracht in een kwestie, waar heel veel over gesproken wordt, maar vaak op een bijzonder subjectieve manier. Dit gebeurt enerzijds door mensen die in het onderwijs staan, maar anderzijds toch vooral door mensen van buiten het onderwijs. De essentie, de basis van dit onderzoek, is dat we met zijn allen al heel lang vragende partij zijn voor een duurzaam, structureel en coherent lerarenloopbaanpact. Daarbij moet het de doelstelling zijn om het lerarenberoep aantrekkelijker te maken voor jonge mensen. Met name voor mensen die naar het hoger onderwijs gaan en bij voorkeur, als het even kan, ook een lerarenopleiding willen volgen. Maar die aantrekkelijkheid heeft natuurlijk ook altijd te maken met het imago van het beroep. Dat laatste omvat naast een aantal objectieve kenmerken, ook een aantal subjectieve kenmerken. Daarom is het een goede zaak dat er nu met cijfers, maar toch ook 'gesubjectiveerd' – de mensen zijn immers ook persoonlijk bevraagd – en statistisch relevant een onderzoek voorligt dat ons allen heel wat wijzer kan maken.

Het lid heeft een heel aantal punctuele vragen voor de onderzoekers. Het zal daarbij niemand verbazen dat haar vragen nagenoeg naadloos aansluiten bij de punctuele discussies die frequent gevoerd worden in deze commissie. Als het bijvoorbeeld over werktijd gaat zijn er een aantal oplossingen die al snel om de hoek komen kijken. Zo onder andere de discussie over de noemer in het secundair onderwijs, de discussie over de schoolopdracht per week of in jaaropdracht. Dat zijn voorstellen van oplossing waarmee sommigen al eens snel durven goochelen. Concreet had ze van de onderzoekers graag vernomen of ze op basis van de gemeten werktijd, die ongeveer dezelfde is voor het basis- als het secundair onderwijs, waarbij in het basisonderwijs meer les wordt gegeven en in het secundair meer tijd opgaat aan voorbereidend werk, zouden durven concluderen dat de discussie over het al dan niet optrekken van de noemer (die toch op de agenda heeft gestaan) eigenlijk overbodig, of toch minstens risicovol is voor wat betreft de taakbelasting in het secundair onderwijs? Dit is een open vraag, waar ook politieke consequenties aan verbonden zijn. Mogelijk kunnen de onderzoekers zich hier dan ook niet over uitspreken. Het lid trekt voor zichzelf echter alleszins al die conclusie, op basis van de in de studie vervatte gegevens. Misschien kunnen de onderzoekers toch enige reflectie geven over die noemers in het secundair onderwijs?

Het administratieve element komt uit contacten met leerkrachten en directies, heel vaak naar voor als belastend qua voldoening en impact op het persoonlijke leven van leerkrachten. Luidens de onderzoeksresultaten gaat toch wel een vijfde van de werktijd in het basisonderwijs en 15 percent in het secundair onderwijs op

aan administratieve taken. Maar, anderzijds, is er natuurlijk ook het aspect kwaliteitsbewaking. Dat laatste lijkt soms neer te komen op het oprekken van het administratieve luik, maar is wel degelijk nuttig en absoluut noodzakelijk. Aan de ene kant is er misschien wel nodeloos belastend administratief werk, waarbij kan gedacht worden aan communicatie – in veelvoud – met de ouders; het berekenen – in veelvoud – van schoolfacturen; het aansturen van incassobureaus enzovoort. Dat soort administratie is volgens het lid misschien wel te vermijden. Maar anderzijds is er ook de kwestie van de kwaliteitscontrole. Die laatste wordt noodzakelijk geacht door zowel directie, schoolteam, net of koepel, en – via diverse regelgevingen – ook en vooral door de overheid, om aan de kwaliteitsborging te kunnen doen. Is daar bij het onderzoek een onderscheid in gemaakt? Kan de 'negatieve planlast' worden vermeden of minstens verlaagd? En is die vooral inherent aan de leerplannen en de vragen die daar worden opgelegd? Of vormt administratie meer in het algemeen een probleem? Hebben de onderzoekers daarover meer specifieke informatie kunnen verzamelen?

Er wordt hier terecht aangegeven dat leerkrachten op een periode van acht maanden eigenlijk een jaaropdracht volmaken. Dat brengt met zich dat de weekopdracht tijdens de schoolperiodes uiteraard zwaarder is. Hoe evalueren de onderzoekers het werk in niet-schoolse periodes, tijdens schoolvakanties? En hoe evalueren de leerkrachten dat zelf? Heeft het onderzoek daarover meer inzichten opgeleverd of niet?

Uit de cijfers meent het lid te mogen opmaken dat qua werkdruk tussen respectievelijk vol- en deeltijds werkende leerkrachten, een deeltijdse opdracht in het onderwijs eigenlijk de zwaarste is. Werkzekerheid is voor iedereen zeer belangrijk, maar dat geldt ook voor de combinatie arbeid-gezin. Vraag is derhalve hoe men daar meer evenwicht in kan brengen? Temeer, bijvoorbeeld, omdat sp.a in het kader van het lerarentekort waar we mee kampen, eigenlijk ook op zoek wil gaan, of minstens toch wil discussiëren, over het mogelijk maken en opvoeren van de zijinstroom in het onderwijs. Daarbij zou overwogen kunnen worden om mensen die op de private arbeidsmarkt of in de overheidssector ervaring hebben opgedaan, ook deeltijds tewerk te stellen in het onderwijs. Dat zou voor een aanzienlijke kennisoverdracht kunnen zorgen. Maar dat de deeltijdse opdracht in het onderwijs nu al zo zwaar blijkt, dreigt een hypotheek te leggen op de instroom van mensen die in andere sectoren dan het onderwijs ervaring hebben opgedaan en die deeltijds naar het onderwijs zouden willen schakelen. Wat is de visie van de onderzoekers hierop?

Er werd ook vastgesteld dat vijftigplussers heel wat actiever zijn in de organisatie van een schoolteam of van het schoolse gebeuren. Enerzijds is dat logisch, want doordat ze meer ervaring hebben zijn ze doorgaans ook meer geroutineerd in hun lesopdracht. Tegelijk hebben ze dan ook de ervaring om mee beleid te voeren en om mee de school te maken vanuit een bestuurlijke context. Het lid vraagt of er ook gepeild werd naar de mate waarin ook jongere leerkrachten zin hebben om daaraan te participeren. Moet daarvoor desgevallend een andere schoolcultuur in het leven worden geroepen? Of geven jongere leerkrachten eerder aan dat ze al tevreden zijn als ze hun leerplan rond krijgen? Hebben ze daar de handen meer dan vol mee en willen ze niet nog extra belast worden met andere taken? Het lid preciseert dat haar vraag mee is ingegeven vanuit de vaststelling dat ook al eens wordt aangegeven dat onderwijs als vlakke loopbaan sommigen afschrikt. Niet iedereen – in casu high potentials – is immers gevestigd op een hoge mate van voorspelbaarheid. Mocht men in die carrière of opdrachten meer differentiatie kunnen brengen, ook voor jonge instappers, dan zou dat desgevallend mee kunnen bijdragen aan de attractiviteit van het beroep en het in het beroep blijven van jonge mensen. Kan zulks überhaupt op de een of andere manier uit het beschikbare cijfermateriaal worden afgeleid? Hoe dan ook komt

het volgens de spreekster aan academici toe om hierover mee te reflecteren en beleidsaanbevelingen te doen.

Voor wat het thuiswerk betreft, meent het lid dat een en ander kan bijdragen tot de attractiviteit van het beroep. Het biedt alleszins mogelijkheden voor de combinatie arbeid-gezin. Dit staat echter misschien ook op gespannen voet met het – legitieme – pleidooi dat men al eens hoort voor de weekopdracht van ongeveer 38 uur. Daar wordt dan doorgaans aan gekoppeld dat die uren ook effectief op school gepresteerd moeten worden. In het kader van het 'nieuwe werken' lijkt dat het lid niet echt noodzakelijk te zijn. Maar als men, net als in diverse andere maatschappelijke sectoren zou overgaan naar die 38 uur, dan moet het thuiswerk meegenomen worden in die overweging. Eventueel moet dan ook de vraag aan de orde komen hoe er specifiek gepeild is naar de evaluatie van dat thuiswerk.

De spreekster heeft ook een vraag over de mate van voldoening bij de leerkrachten. Daarmee staat of valt heel vaak het aantrekken van leerkrachten en het in het beroep houden van die leerkrachten. Luidens het onderzoek zou de hoogste mate van voldoening terug te vinden zijn bij leerkrachten uit het buitengewoon basisonderwijs. Heeft dit mogelijk te maken met de kleinere omvang van de klasgroep in het bubao? Speelt ook de omkadering een rol? Want ook die is een heel stuk ruimer in het bubao. Of heeft het veel meer te maken met liefde voor de job en het type van job? Het is belangrijk om dat onderscheid te kunnen maken, kwestie van de voldoeningsscores correct te kunnen inschatten.

Een van de resultaten van het onderzoek is behoorlijk contra-intuïtief. De spreekster heeft het dan met name over het feit dat leerkrachten in het aso aangeven minder voldoening uit hun werk te halen dan leerkrachten uit bso en dbso. Heel vaak hoort men, met name wanneer het gaat over de erkenning van het leerkrachtenberoep als een zwaar beroep, pleidooien dat zulks legitiem zou kunnen zijn voor, bijvoorbeeld, het kleuteronderwijs of bepaalde profielen of opdrachten in het beroepsonderwijs of het deeltijds onderwijs. Anderzijds is er maar heel weinig maatschappelijk begrip voor het pleidooi om een leerkracht in het aso ook als een zwaar beroep te catalogeren. Als men echter net daar minder voldoening blijkt te hebben als leerkracht, is er toch sprake van een zekere tegenstrijdigheid? Het lid had dan ook graag vernomen waar dit aan ligt. Heeft een en ander mogelijk te maken met de profielen die instromen in het aso, of spelen er nog andere factoren?

Afsluitend concludeert het lid dat het voorliggende onderzoek bijzonder waardevol is, en dat het goed ware mocht hier bij de beleidsvoering terdege rekening mee worden gehouden. Op het gebied van onderwijs beschouwt iedereen zichzelf als deskundige. Iedereen heeft immers de school doorlopen en heeft of kent kinderen die nog op school zitten. Objectief onderzoek is daarom des te belangrijker. De onderwijsopdracht is immers een uiterst belangrijke maatschappelijke opdracht. Onderwijzers en leerkrachten zijn de architecten van de enige grondstof die onze regio rijk is, namelijk kennis en kunde, hersenen en handen. Het is dan ook uitermate waardevol om op basis van dit onderzoek bepaalde wijdverbreide stereotype uitspraken over het onderwijs te nuanceren (in casu dat leraars veel verlof hebben en in het secundair onderwijs maar zo'n 22 uur of in het basisonderwijs zo'n 24 uur per week presteren). Op basis van dit onderzoek kan een doorstart gemaakt worden en sneller geageerd worden om de lerarenloopbaan aantrekkelijker te maken. Vlaanderen heeft elke leerkracht immers meer dan nodig.

1.2. Tussenkost van Jo De Ro

Jo De Ro heeft akte genomen van het feit dat de hier voorgestelde gegevens maar het spreekwoordelijke topje van de ijsberg vormen. Hij vraagt zich dan ook af hoe er vanuit dit parlement desgevallend gebruik kan worden gemaakt van die massa aan gegevens? Worden die data op de een of andere manier in hun integraliteit ter beschikking gesteld of moet er gewerkt worden via parlementaire vragen? Het lid hoopt uit die datamassa antwoorden te kunnen puren op vragen die bij hem leven, ook in het kader van andere onderwijsdossiers die voorliggen.

Als lokale inrichtende macht (schepen van Onderwijs in Vilvoorde) heeft het lid tien scholen die rechtstreeks onder zijn bevoegdheid vallen. Hij heeft dan ook kunnen vaststellen dat doorlichtingen van een school door de inspectie ongelooflijke stresspieken met zich brengen. Omdat Vilvoorde zo'n zes à zeven jaar geleden aan bod is gekomen, heeft het er nu ongeveer elke maand één. De impact daarvan laat zich duidelijk voelen. In het onderzoek werden heel veel mensen gevolgd over een zekere periode. Kan er, desgevallend in samenwerking met het ministerie van Onderwijs, worden nagegaan of er mensen bij waren bij wie er net een doorlichting aan de gang was, en zo ja, welk effect, welke impact dit dan op hen had? De periodes voorafgaand aan een doorlichting zorgen alleszins voor extra stress en werk. Als een doorlichting veel extra werkuren met zich brengt, levert dat dus al een behoorlijk hoog aantal uren op. Een normale werkweek, buiten de vakantieperiode, belooft immers al snel zo'n vijftig uur.

Ook begin en einde van het schooljaar zijn traditioneel piekperiodes. *Mutatis mutandis* geldt zulks in het kleuteronderwijs voor elke instapdatum. Is het aantal respondenten in het onderzoek hoog genoeg om ook dergelijke piekperiodes te kunnen identificeren, met name qua impact die ze sorteren op de betrokkenen? Het antwoord op die vraag is ook in organisatorisch opzicht niet onbelangrijk. Er zijn immers ook periodes waar het er wat minder intens aan toegaat. Mogelijk zou men personeel dus meer gericht kunnen inzetten op dergelijke piekmomenten. Als inrichtende macht zou men verder ook meer ondersteuning kunnen bieden in de aanloop naar een doorlichting, bij het begin van een schooljaar en dergelijke meer. Er moet niet altijd evenveel volk zijn om het takenpakket goed te kunnen uitvoeren. Ook bij bedrijven fluctueert de personeelsinzet over de loop van het jaar heel vaak.

Een parameter waar het lid frequent over wordt aangesproken is het veranderen van jaar. Met name in het lager en het kleuteronderwijs, waar er andere methodes worden gebruikt en men dus ook een heel andere voorbereiding moet doen, leidt zulks tot extra druk op mensen. Idem voor het veranderen van klas of vak en methode in het secundair onderwijs. Ook hier dus weer de vraag of er genoeg materiaal in de databank zit om dit soort vragen mee te helpen beantwoorden.

Onder de clusters van taken die in het onderzoek werden gebruikt, zaten ook de extra-murosactiviteiten. Het lid denkt in dat verband aan scholen die, soms in armlastige omstandigheden, een of andere activiteit organiseren om extra geld in het laatje te brengen. Kwestie van ook eens iets buiten de school te kunnen ondernemen. Is daarover iets terug te vinden in de gegevens?

In de Hay-studie van 2001 werd gepeild naar de aantrekkelijkheid van het beroep. Men keek daarbij naar werktijd, naar verloning, naar pensioen, vakantie en dergelijke meer. Ook werd daarbij acht geslagen op – en dat zal in het al maar minder mobiele Vlaanderen van vandaag niet verminderd zijn – de verplaatsingstijd. De moeder van het lid zelf woonde maar op zo'n 10 minuten van haar school en heeft daar ook veertig jaar les gegeven. Op die manier heeft ze zowat een half leven gewonnen in vergelijking met een leerkracht die zijn hele

leven vanuit de provincie naar Brussel gependeld heeft. Limburg heeft altijd al een overschot aan leerkrachten gehad, Brussel een tekort. In zo'n situatie is het niet ongewoon om dan maar in Brussel te beginnen en er ook te blijven. Resultaat is wel twee keer per dag een pendel van anderhalf uur, zo al niet langer. Is verplaatsing als factor meegenomen in de bevraging? Hebben de respondenten dat zelf op de een of andere manier aangegeven? Bovenop de gewone werkdag nog eens twee keer een verplaatsingstijd van een kwartier, dan wel twee keer anderhalf uur, zal allicht een grote impact hebben op het welbevinden van de betrokken leerkrachten.

Het lid komt dan tot de kwestie van de gegevens over de leerkrachten die geantwoord hebben op de tijdsbestedingsenquête. In hoeverre zijn er vragen gesteld over wie men voor zich had? En heeft men desgevallend ook enig zicht op wat de betrokkenen buiten de werkuren doen? Het is immers deels een open deur intrappen, maar alle politieke mandatarissen die lokaal actief zijn, zien dat heel wat leerkrachten actief participeren aan het sociaal leven. Ze zijn zeer actief in het sociaal weefsel van een stad of een gemeente: sportverenigingen, cultuurleven, lokale politiek, straat- en buurtcomités. Het engagement van de leerkrachten situeert zich dus vaak niet enkel binnen de school- en werktijden, binnen de werkopdracht, de schoolopdracht, maar komt ook daarbuiten tot uiting. De indruk bestaat zelfs dat de mensen die al het hardst werken op school, ook nog het actiefst zijn daarbuiten. Dat bleek overigens ook al uit vorige tijdsbestedingsonderzoeken. Het is zoals de aantrekkingskracht van een zwart gat. Hoe meer men op het werk actief is, hoe meer men ook daarbuiten geconsulteerd wordt. Is dat gegeven ergens te koppelen aan de bevindingen van het voorliggende onderzoek?

Eerder al vroeg Caroline Gennez of er verschillen konden worden vastgesteld op basis van de klasgrootte. In dat verband stelt het lid dat hij het toch enigszins gewaagd vond om tevredenheid met de job rechtstreeks te linken aan de zwaarte van het beroep. Er zijn immers nogal wat mensen die een (heel) zwaar beroep hebben, maar dat toch ongelooflijk graag doen, omdat het een passie is. Tussen zwaarte van een beroep en graag doen van dat beroep is de relatie dus zeker niet eenduidig. Het kan natuurlijk zijn dat een heel zwaar beroep, dat men echt niet graag doet, dubbel zo zwaar uitvalt. Maar dat hoeft geen fataliteit te zijn. Dat belet evenwel niet dat ook een bore-out wel degelijk bestaat, maar een directe link is er volgens de spreker zeker niet.

Wel is hij – niet om met de vinger te gaan wijzen – geïnteresseerd in eventuele verschillen in planlast tussen de netten. Valt dat af te leiden uit de gegevens? Uit contacten met directies uit de verschillende netten meent het lid te mogen opmaken dat er in het ene net meer vragen komen vanuit het centrale niveau, terwijl die bij het andere net dan weer meer vanuit het lokale niveau (scholengemeenschap-, scholengroepniveau) komen. Komen er in dat opzicht verschillen naar voor uit de verzamelde gegevens?

Zijn er verschillen te constateren op basis van de schoolpopulatie? De tevredenheid in het bso, het dbso en het bubao, ligt hoger dan in de andere richtingen en niveaus. Maar de werklast of de zwaarte kan mogelijk ook afgemeten worden aan het aantal kinderen met zorgnoden en/of het aantal kinderen met SES-achtergrond. Opnieuw is hier de vraag of er voldoende statistisch materiaal voorhanden is om hieromtrent nader onderzoekwerk te doen.

1.3. Tussenkomen van Koen Daniëls

Refererend aan de integrale titel van het onderzoek 'De taakbelasting en werkcontext van leraren. Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren uit het basis- en secundair onderwijs' stelt *Koen Daniëls* vooreerst vast dat uit deze

onderzoekstitel al blijkt dat het niet enkel over tijdsbesteding gaat, maar ook over het eigenlijke doel van onderwijs. Dat laatste is volgens hem ook de kern van de zaak. We hebben leerkrachten waarvan we willen dat ze lesgeven en die zelf ook heel graag les willen geven. En hier wordt nu dus ook effectief nagegaan of ze ook echt tot lesgeven komen. Het hele onderzoek vormt daarmee in wezen één grote oproep om leerkrachten ook daadwerkelijk les te laten geven. Dat blijkt ook zonneklaar uit wat ze aangeven als zijnde datgene wat ze het meest interessant vinden en hen de grootste voldoening geeft binnen hun takenpakket. Daar zit hem de kern van de zaak. En daar zit hem een dus ook niet onbelangrijke vraag voor het beleid.

De spreker wil in deze vooral ook een aantal eerder methodologische vragen stellen. Kwestie van ook wat duidelijkheid te krijgen naar de achtergrond toe.

Een eerste vraag daarbij gaat over de groep van de jonge leerkrachten (de twintig- tot negenentwintigjarigen), die 37,5 percent uitmaakt van de totale groep van respondenten. Rekening houdend met de gewichten die eraan gegeven zijn, blijft het lid in dit verband toch met de vraag zitten of we überhaupt wel voldoende uitspraken kunnen doen over die groep van beginnende leerkrachten. Men mag immers niet uit het oog verliezen dat er wel degelijk een verschil is tussen een beginnende leerkracht en een jonge leerkracht. Het is niet omdat men achtentwintig is dat men beginnende leerkracht is, en het is niet omdat je vijfendertig bent (en dus niet meer 'jong'), dat je niet toch beginnend kunt zijn. Dat lijkt hem dus een eerste vraag: kunnen er op basis van de verzamelde gegevens voldoende uitspraken gedaan worden over beginnende leerkrachten, nog los van hun leeftijdspectief?

Een tweede vraag betreft leerkrachten die al dan niet gedetacheerd zijn. Daar zit potentieel iets heel interessants in. De onderzoekers beschikten over het stamboeknummer van de deelnemende leerkrachten, en er werden een aantal gegevens opgevraagd. Op basis daarvan wordt ervan uitgegaan dat ze ook effectief lesgeven. Daarop inpikkend laat professor *Ignace Glorieux* opmerken dat net dat element ook specifiek bevraagd werd en dat wie geen les gaf, werd geweerd uit het onderzoek. *Koen Daniëls* herformuleert daarop zijn vraag. Hoeveel mensen, die wel wilden deelnemen, zijn er uit het onderzoek geweerd, spijts het feit dat ze officieel wel 'in de boeken staan' als lesgevend, maar die de facto – zoals moest blijken op basis van de voorvragenlijst – geen les meer geven? Die staan dus allemaal wel in de databanken van het ministerie als zijnde lesgevers, maar geven – afgaande op de antwoorden die ze zelf gegeven hebben – geen les meer. Dit is dus eigenlijk een vraag naar de geweerde deelnemers. Dit gegeven kan de spreker niet onmiddellijk terugvinden.

Een niet onbelangrijke vraag in het methodologisch deel betreft de overzichtstabellen op de slides 10 en 11. Hier vinden we eigenlijk de belangrijkste tabel voor de indeling van de activiteiten. Wat dient er begrepen te worden onder lesvoorbereiding en verbeterwerk; onder leerbegeleiding, contact met ouders; onder klasadministratie, beheer, materiaal en lokaal en dergelijke meer? In dat verband wil het lid heel concreet weten hoe het zit met de stages. Dit komt in het onderzoeksrapport terug bij lesvoorbereiding en verbeterwerk. Daar staat stages expliciet opgesomd. Maar zijns inziens is stage ook een element dat kan terugkomen bij lesgeven en lesvervangende activiteiten begeleiden binnen of buiten de school. Dat kan alleszins ook op die manier worden geïnterpreteerd. En een laatste mogelijkheid is contact met leerlingen en met ouders. Het lid vraagt een en ander ook meer specifiek, met betrekking tot leerkrachten in het bso, maar ook in het buso in de betreffende OV's dan wel in het tso, die stagebegeleiding doen; waar staat dat nu? Als men stagebegeleiding doet, waar wordt die activiteit dan zichtbaar? Al naargelang de manier waarop stage gezien of bekeken wordt, komt dat in de gegevensbestanden en de daaruit gefilterde taartdiagram-

men elders terecht. Het valt dus ook niet uit te sluiten dat het op meerdere plaatsen terug te vinden is. Hoewel het eigenlijk een klasactiviteit is en dus eerder lijkt thuis te horen onder het lesgeven, valt toch niet uit te sluiten dat de elementen stagegesprek en stage-evaluatie als administratie gezien worden. Het clusteren van een en ander kan in dit opzicht dus problematisch zijn. Die onduidelijkheid die voortvloeit uit het stagegegeven is denkkelijk niet onbelangrijk voor de interpretatie van die gegevens, temeer ook omdat de PV-leerkrachten (praktijkvakken) nog altijd in 29 uren staan en niet in 20/22. Nadere lezing leert dat er eigenlijk wordt uitgegaan van 20/22, terwijl die mensen toch in 29sten staan voor wat betreft hun PV-vakken. Daaromtrent had het lid dan ook graag wat opheldering gekregen qua methodologie.

Het lid spreekt er verder zijn verbazing over uit dat het onderwijsnet geen deel uitmaakt van de meegenomen variabelen. In dat verband wijst hij er heel concreet op dat net in de periode gedurende dewelke het onderzoek liep, in het basisonderwijs van het katholieke net het Zill-leerplan werd ingevoerd (cf. een opinieartikel hierover in De Standaard van vandaag). Net dan en daar is dat beginnen lopen. Het lid wil in dat verband wat aansluiten bij de vragen van Jo De Ro. Bepaalde evoluties/zaken die zich voordoen, zijn misschien net-, scholengroep-, scholengemeenschapsafhankelijk, en zouden op die manier ook naar boven gehaald moeten kunnen worden. Daarenboven vormt in de meeste onderzoeken die er met betrekking tot onderwijs worden uitgevoerd, het onderwijsnet wel degelijk één van de gehanteerde variabelen. Daarom is het des te opmerkelijker dat dit gegeven hier níét gehanteerd wordt. De spreker is dan ook benieuwd naar de reden waarom dit criterium niet weerhouden werd.

Er zijn ook opvallende elementen die gerelateerd zijn aan de onderwijsstructuur, met name qua administratie. In het rapport wordt vastgesteld dat de desbetreffende werktijd per week, beschrijvend en ongecontroleerd als volgt is: gewoon kleuteronderwijs, 5 uur en 33 minuten; gewoon lager onderwijs 4 uur en 27 minuten; buitengewoon basisonderwijs 4 uur en 24 minuten en dan in het secundair onderwijs 2 uur en 10 minuten, 1 uur en 49 minuten, 1 uur en 45 minuten en 1 uur en 36 minuten. In de ongecontroleerde puur beschrijvende gegevens, ligt daar dus eigenlijk een heel groot onderscheid. Daar had het lid graag de reden, de verklarende factor voor vernomen. Men kan hier niet volstaan met de loutere beschrijving, en de vaststelling dus, van dat grote verschil. Spelen ook hier, zoals hierboven net aangehaald, eventuele nieuwe leerplannen een rol? Wat is de verklarende factor voor het heel grote verschil in administratietijd die wordt vastgesteld (waarbij met name het kleuteronderwijs een heel hoog aandeel heeft qua administratie)? Kwestie van daar dan desgevallend op te kunnen werken. Hiervoor kan men niet volstaan met een loutere vaststelling.

Er is ook gevraagd met welk administratief pakket er gewerkt wordt. In de vragenlijst zijn er daar een aantal van opgesomd. In dat verband stelt het lid zich de vraag of er een verschil is in aanvoelen van administratie, en dan met name inzake de tijd die men erin steekt. Het ene pakket is immers al gebruiksvriendelijker dan het andere. Vloeit daar een significant verschil uit voort?

Ook de gemiddelde voldoening die men haalt uit de verschillende taken is gemeten. In de presentatie werd een top vijf opgenomen (slides 43 en 44). Omgekeerd werd ook een bottom vijf opgenomen van zaken waar men absoluut geen voldoening uithaalt. Ook dat vormt volgens het lid een interessant gegeven. Het spreekt immers voor zich dat men de zaken die voldoening schenken, verder ten volle moet handhaven. Het gaat dan heel in het bijzonder over lesgeven en lesvervangende activiteiten. Dat zijn ook de basisbetrachtingen op grond van dewelke mensen kiezen voor onderwijs. Het lid herhaalt dan ook zijn oproep om de leerkrachten toch vooral les te laten geven. Omgekeerd zijn ook de elementen

die geen voldoening schenken belangrijk, en dit zowel wat betreft de lang- als de kortdurende activiteiten.

Caroline Gennez heeft in haar tussenkomst reeds de klasgrootte als element aangehaald. Dit gegeven is ook bevraagd door de onderzoekers (cf. vraag 23 in de vragenlijst). Het is de spreker echter niet meteen duidelijk hoe men dat gegeven dan verder verwerkt heeft. Meer specifiek werd er gevraagd aan hoeveel verschillende leerlingengroepen men les geeft. De opties die men kon aanduiden waren: minder dan 10, 11 tot 20, 21 tot 30 en 31 tot 40. Er waren dus vier categorieën. Eerst en vooral had het lid graag vernomen hoe men precies tot deze categorieën is gekomen. Op basis waarvan zijn die vastgesteld? De categorie 21 tot 30 lijkt hem al vrij ongebruikelijk. In de meeste scholen die hij kent wordt 24 als splitsingsnorm gehanteerd. En tussen 21 en 30 leerlingen in een klas, zit toch nog wel een heel groot verschil. Dat zijn zelfs totaal andere klasgroottes. Vervolgens had hij ook graag vernomen hoe die categorieën dan verder gelinkt zijn aan de andere elementen in het onderzoek?

Een laatste vraag betreft het verschil tussen uren enerzijds en de perceptie daarvan anderzijds. Dat is een niet onbelangrijk onderscheid. Een uur onprettig werk, kan qua perceptie gelijkstaan aan drie uur. Met dat onderscheid in het achterhoofd kunnen hier weliswaar lange debatten gevoerd worden over de mate waarin het al bij al wel meevalt qua objectieve tijd, terwijl de perceptie bij de betrokken leerkrachten toch zwaar tegenvalt. Op die manier kan er ook een koppeling gemaakt worden met de hogervermelde top of bottom vijf (zaken waar leerkrachten al dan niet voldoening uithalen en waar ze al of niet veel/of weinig tijd aan besteden). Het kan dan best zijn dat men effectief nog het meest tijd besteedt aan echt lesgeven, terwijl de – in omvang mindere – tijd die men aan onaangename zaken besteedt, qua perceptie toch zwaarder weegt. Daar ligt dus de koppeling tussen de voldoening met een bepaalde taak enerzijds en de tijd die men eraan besteedt anderzijds. Dat is een belangrijk gegeven dat onderzocht en in het oog moet worden gehouden. Het lid wil met name vermijden dat er een debat ontstaat over wat nu precies de juiste zienswijze is. Heel concreet – en om Wittgenstein wat te parafraseren – een gevoel en hoe men het uitdrukt is altijd waar. Objectieve data wegen met andere woorden vaak niet op tegen (min of meer) subjectieve gevoelens. In dat opzicht is het met dit tijdsbestedingsonderzoek een beetje zoals met verliefd zijn. Zijn vraag is dan ook of er aan dit element van het onderzoeksluik ook een kwalitatieve component gekoppeld is? En dan met name of er in het kader van de tijd die men aan een bepaalde taak besteedt, ook vragen gesteld werden naar die activiteiten die in de laagste categorie van voldoening terechtkwamen. Hoe komt dat en wat ligt er daar desgevallend allemaal achter?

1.4. Tussenkomst van Steve Vandenberghe

Steve Vandenberghe zal niet terugkomen op een aantal punten die reeds door de vorige sprekers naar voor werden gebracht. Hij heeft zelf vijftien jaar les gegeven in het basisonderwijs en is tien jaar schooldirecteur geweest. Ook zonder de in de voorliggende studie vervatte gegevens weet hij dus maar al te goed dat leerkrachten heel hard werken en goed hun best doen. De studie onderbouwt dit aanvoelen nu ook met concrete cijfers, waarmee het beleid aan de slag kan. Hij drukt hierbij wel de bezorgdheid uit dat de mensen die dit allemaal hebben ingevuld, dit alles maar als een meerwaarde zullen aanvoelen als er ook daadwerkelijk iets mee gedaan wordt. Zo niet zal dit enkel als een zoveelste vorm van planlast overkomen. Een en ander is immers typerend voor het onderwijs. Het aantal enquêtes en vragenlijsten die leerkrachten, directeurs en administratieve medewerkers moeten invullen, om aan zekere outputgegevens te raken, is steeds maar toegenomen, terwijl men tegelijk vaststelt dat daar achteraf weinig of niets mee gebeurt. Het is niet onlogisch dat zulks bijdraagt tot

de groeiende frustratie bij het onderwijspersoneel. Daar situeert zich dus een belangrijk pijnpunt. Vanuit het parlement moet dan ook mee bewaakt worden dat er met het veeltal aan degelijke outputgegevens – op de een of andere manier – aan de slag wordt gegaan. Daarnaast moet er ook gezorgd worden voor een goede en uitgebreide feedback naar al diegenen die de moeite hebben genomen om deel te nemen aan het onderzoek. Men moet hen duidelijk maken wat ermee gedaan wordt, of er al dan niet een actieplan mee wordt opgemaakt, en waarom dit wel of niet gebeurt. De kwestie moet dus ook geduid worden naar de betrokkenen toe. Zo niet dreigt een en ander zwaar contraproductief uit te vallen. Het moge overigens duidelijk zijn dat dit een positieve en constructieve opmerking is. De zaak moet op een duidelijke en verstaanbare wijze worden teruggekoppeld tot op de klasvloer, én men moet zicht krijgen op de manier waarop hiervan gebruik zal worden gemaakt om zaken op het veld effectief te verbeteren.

Het lid stelt verder ook vast dat men bij dit soort onderzoeken – hoe wetenschappelijk men de cijfers ook mag interpreteren – altijd moet opletten met de resultaten. De zaken moeten ook goed en afdoende genuanceerd worden. Af en toe moeten dergelijke cijfers trouwens ook met een korreltje zout genomen worden. Ter illustratie hiervan legt het lid uit dat mensen dergelijke enquêtes nogal eens invullen op een moment dat ze zich ofwel, of net erg goed in hun vel voelen, ofwel net wanneer ze een slechte dag hebben, bijvoorbeeld omdat ze ruzie gehad hebben met collega's of nog maar net een bijzonder intense werkperiode achter de rug hebben. In die laatste gevallen biedt de enquête hen de mogelijkheid om even stoom af te laten. Dergelijke subjectieve situaties kleuren een enquête dus potentieel. Hieruit blijkt overigens opnieuw het belang van het voeren van gesprekken met leerkrachten over de resultaten van de studie. Dergelijke gesprekken bieden de mogelijkheid om hen te vragen of de studie hen correct lijkt, of ze een en ander wel degelijk zo bedoeld hebben, of de zaken juist geïnterpreteerd zijn. De gegevens die uit de analyse voortvloeien, moeten volgens het lid dus best nog eens worden afgetoetst op de werkvloer. Dit is belangrijk, omdat er 100 percent zekerheid moet zijn over de gegevens waarmee er aan de slag wordt gegaan. Plannen die antwoorden bieden op fout geformuleerde problemen, helpen immers niemand vooruit. Ook voor school-directeurs die – op kleinschalig niveau – dergelijke enquêtes afnemen, is dit maar al te vaak een valkuil gebleken. Wat initieel op papier terechtkomt, blijkt bij grondige bespreking met de betrokken teamleden nogal eens incorrect te zijn.

Het lid wil zich in dit stadium beperken tot deze eerder algemene beschouwingen. De in de studie vervatte informatie is immers dermate omvangrijk, dat hij ze eerst grondig wil doornemen, vooraleer tot vragen erover te komen. Verder verklaart hij de intentie te hebben om zelf met deze studie naar enkele scholen te stappen, kwestie van er met de leerkrachten en directeurs af te toetsen wat zij denken van de erin vervatte bevindingen. Op basis daarvan wil hij dan zeker nog terugkoppelen naar het parlement, kwestie van over de partijgrenzen heen en samen met de actoren en de mensen die dagdagelijks op het werkveld staan, de nodige lessen te trekken naar de toekomst toe.

1.5. Tussenkomen van Kathleen Krekels

Aangezien veel reeds is gezegd door de vorige sprekers, zal *Kathleen Krekels* zich beperken tot één punctuele vraag. Ze wil het met name hebben over de deeltaken. Er is in de presentatie mooi op een taartdiagram weergegeven wat het werkniveau voltijds is tijdens respectievelijk les- en vakantieweken (slide 21) en het werkniveau voltijds tijdens een lesweek (slide 22). Ze vraagt of er ook zo'n duidelijke diagram bestaat over het werkniveau tijdens een vakantieweek. De reden hiervoor is dat het haar voorkomt dat een aantal taken volledig wegvallen tijdens een vakantieweek; in casu het lesgeven en de lesvervangende activitei-

ten. Omgerekend levert zulks qua percentages een verschil van 4 percent op in de vergelijkingen. Maar elders in de grafieken van het onderzoek, komt naar voor dat er, onder meer in het secundair onderwijs, soms tijdens een volledige vakantieweek toch nog bijna een uur wordt lesgegeven. Hoe kan men dat situeren in de verhouding tot die percenten? Want bijvoorbeeld opvang en toezicht – die ook helemaal weg zouden moeten vallen tijdens vakantieweken – leveren in deze ook maar 1 percent verschil op. Lesvoorbereiding en verbeterwerk, leveren ook maar 3 percent verschil op, terwijl dat haar toch typisch taken lijken waar men tijdens de vakantie net meer mee bezig is.

Haar vraag is dus gericht op de taakbesteding, omdat ze vindt dat als er in een vakantieweek nog een derde van het totaal aantal uren wordt gewerkt (van 41 uur gemiddeld, of 48/49 uur in een voltijdse lesweek), dus zo'n 17 uren in een vakantieweek – dat nog best veel is. Het lid vindt het belangrijk om te weten waaraan die tijd wordt besteed. Bijvoorbeeld ook omdat vorming, goed voor 2 percent in zowel les- en vakantieweken samen als enkel in vakantieweken, geen verschil laat optekenen. Voor de interpretatie van een en ander is dit belangrijk, maar ook omwille van de planlastproblematiek. Vanuit het veld verneemt ze immers dat nogal wat mensen administratieve taken inhalen tijdens vakantieperiodes. Het ware nuttig om dit mee in beeld te kunnen brengen. De spreekster vermoedt dat die percentages allicht wel kunnen gedistilleerd worden uit het beschikbare materiaal.

1.6. Tussenkoms van Paul Cordy

Ook *Paul Cordy* zal zich, gezien de door de vorige sprekers reeds geformuleerde opmerkingen, beperken tot enkele eerder punctuele vragen. Een eerste vraag is van methodologische aard. In de uiteenzetting werd erop gewezen dat niet alle deelnemers aan het onderzoek het volledige parcours hebben afgelegd. Een aantal heeft de hen toegewezen onderzoeksperiode niet uitgedaan. Van de onderzoekers had hij graag vernomen of deze groep groot dan wel eerder klein is, in vergelijking met de uitval bij andere onderzoeken? En hoe moet die uitval worden ingeschat? Gaat het altijd over een min of meer constant percentage?

Uit de grafiek waar er per categorie wordt aangegeven waar er significant meer of minder uren worden gepresteerd, blijkt dat volledig vastbenoemden op dat punt wat minder goed zitten dan gedeeltelijk of niet vastbenoemden. Tegelijkertijd blijkt dat de hoogste leeftijdscategorie er daar duidelijk uitspringt. Het lid redeneert dat men de vastbenoemden allicht eerder terugvindt in de hogere categorieën dan in de lagere? Daarop inpikkend antwoordt professor *Glorieux* dat met de statistische controle net dat geverifieerd wordt. Als vastbenoemden worden vergeleken met niet vastbenoemden, wordt zulks statistisch gecontroleerd voor leeftijd. Statistisch worden de leeftijden met andere woorden gelijkgezet.

Paul Cordy komt dan tot de kwestie van de vorming. In dat verband wordt hier vooral gewerkt met de formele vorming, zoals het bijwonen van studiedagen en dergelijke. Daarnaast is er natuurlijk ook, en zeker in het secundair onderwijs, bij de lesvoorbereiding, sprake van een groot stuk vorming. Er moet immers allerhande opzoekwerk gebeuren om de lessen up-to-date te houden enzovoort. Is daar op enigerlei manier rekening mee gehouden in het onderzoek? Zijn daar specifiek vragen rond gesteld? Heeft men gepeild hoe die voorbereiding eruitziet, welke aspecten die behelst? Of kan men dat op de een of andere manier afleiden uit de respons, de resultaten? Ook had het lid graag geweten welke waardering men toekent aan die specifieke tijdsbesteding. Is men daar tevreden over, vindt men het te weinig, teveel? En bestaat er hierrond wel een adequaat aanbod? Meer algemeen, kan uit de studie een en ander worden afgeleid over het vormingsgebeuren?

Uit het onderzoek blijkt dat het er in de lesweken zeer intensief aan toegaat. In vakantieweken gaat het er evidentelijker wat rustiger aan toe. In het onderwijs wordt dus op veel kortere tijd veel meer gepresteerd dan in andere functies het geval is. Het lid kan zich zeer goed voorstellen dat dat voor sommige mensen ook net een deel van de aantrekkingskracht van de job vormt. Hebben de onderzoekers er zicht op hoe dat gegeven gewaardeerd wordt?

Hoger werden reeds vragen gesteld over bepaalde specifieke periodes die al dan niet in het onderzochte tijdsbestek vielen. Het lid denkt daarbij onder meer aan examenperiodes. Allicht maakt dit ook wel enig verschil uit?

Daaraan gekoppeld, vraagt hij of men – met name in het secundair onderwijs – zicht heeft op verschillen tussen de gedoceerde vakken. Want de mate van voorbereiding, de manier van voorbereiding, de verbetering enzovoort, kunnen behoorlijk verschillen tussen bepaalde vakken. Komt dit op de een of andere manier uit de bevraging naar voor?

Bijkomend wijst de spreker er ten slotte nog op dat er een groot verschil is tussen het 'gewoon' voor een klas staan en de heel actieve vorm van lesgeven die bij bepaalde lessen gehanteerd wordt. Die laatste lesvorm is zeer arbeidsintensief en zeer vermoeiend. Uit zijn eigen vroegere lespraktijk herinnert hij zich maar al te goed dat de ene taak de andere niet was. Hij had dan ook graag vernomen of er in het onderzoek mee gepeild is naar de arbeidsintensiteit van bepaalde taken. Is het überhaupt mogelijk om hier een weging op toe te passen?

2. Antwoorden van de onderzoekers

Uit de vele vragen leidt professor *Ignace Glorieux* af dat de leden niet enkel aandachtig geluisterd hebben naar de voorstelling van het rapport, maar het rapport zelf ook doorgenomen hebben. Vooraleer aan de antwoordronde te beginnen, wil hij de context waarin het onderzoek zich afspeelde nog even schetsen. De onderzoeksgroep heeft een opdracht gekregen van één jaar. Daaraan is in september 2017 begonnen. De voorbereidingen moesten afgerond zijn tegen januari 2018. Dat is ook goed gelukt. Er werden dan uiteindelijk tot midden mei data verzameld. De opdracht luidde verder om tegen begin juli een eerste versie van het rapport beschikbaar te hebben. Dit kon dan besproken, en desgevallend bijgewerkt worden, om dan in de loop van de zomervakantie verder bewerkt en aangevuld te worden. Uiteindelijk hebben de onderzoekers, rekening houdend met de nodige datacleaning, die ook een immens werk is, dan nog een goede twee maanden aan het rapport kunnen werken.

Het rapport zelf geeft ook maar een 'topje van de ijsberg' weer. Veel van de hier gestelde vragen zouden alleszins beantwoordbaar moeten zijn aan de hand van het verzamelde materiaal, maar zijn vooralsnog niet onderzocht. En gezien het contract voor het onderzoek ten einde gelopen is, zullen deze elementen allicht ook nog niet onmiddellijk onderzocht worden. Er loopt nu immers ander onderzoekswerk en er zit ook geen medewerker meer op dit project. Wel is er nog een uitloper van dit onderzoek bezig, waar iemand in deeltaak aan werkt. Het is aan anderen om te bepalen of er nog verder onderzoek moet worden uitgevoerd op de beschikbare data. De data in kwestie zijn overigens ook overgemaakt aan het Departement Onderwijs en zijn dus – mits naleving van, onder andere, de in de wet op de privacy voorziene formaliteiten – beschikbaar. Het moge alleszins duidelijk zijn dat het hier een behoorlijk intensief onderzoek betrof. Er is ook goed nagedacht over de specifieke vraagstelling. Mits het nodige onderzoekswerk, zouden aan de hand van dit materiaal zelfs zeer complexe vragen beantwoord moeten kunnen worden. Het spreekt echter voor zich dat niet alle vragen beantwoordbaar zullen zijn.

De onderzoekers zijn van plan een FWO-project te ontwikkelen. Dat zou hen moeten toelaten steun te vragen om een doctoraatsproject op poten te zetten. Of het project het zal halen, valt natuurlijk altijd af te wachten. Als de aanvraag wordt goedgekeurd kan er vier jaar intensief gewerkt worden op de verzamelde data. Dat is een zeer beloftevol perspectief. Als er uit andere bronnen middelen kunnen komen voor verder onderzoek, zouden die natuurlijk ook welkom zijn. Ook anderen kunnen desgevallend onderzoek doen op de verzamelde data, maar het hoeft geen betoog dat de initiële onderzoekers hun onderzoek liefst zelf zouden verderzetten. Hoe dan ook zou het zonde zijn, mocht men met de vele verzamelde data verder niets meer doen.

Op de vraag of het parlement op de een of andere manier beroep kan doen op de verzamelde data, verwijst professor Glorieux naar het feit dat de gegevensbestanden – met het oog op verdere analyse – zijn overgemaakt aan het Departement Onderwijs, en daar dus in beginsel beschikbaar zijn. De TOR-onderzoeksgroep zelf zal overigens ook geen vragen over het materiaal uit de weg gaan, maar men moet dan wel beseffen dat er daar geen apart personeel meer voor ter beschikking staat. Dat beperkt de mogelijkheden de facto dus wel.

De impact van een doorlichting door de onderwijsinspectie zou in principe wel moeten kunnen worden nagegaan in de dataverzameling. Aangezien men weet aan welke scholen de deelnemende leerkrachten verbonden zijn. Die kunnen verbonden worden met de AGODI-data. Er zijn gegevens verzameld over die scholen. En via een databank op het departement kan allicht worden nagegaan in welke scholen er in de onderzoeksperiode een doorlichting is geweest. Alles bijeen zou dit een tamelijk complexe, maar zeker niet onhaalbare, analyse zijn.

Dat ligt moeilijker voor het nagaan van piekperiodes binnen een schooljaar. Hoewel de onderzoekers het liefst een bevraging hadden gedaan die een volledig jaar, inclusief de schoolvakantie, overbrugde, heeft men zich moeten beperken tot een aantal maanden aan het begin van een kalenderjaar (begin februari tot eind april). Men heeft er dus het raden naar wat er bijvoorbeeld in september of in juni gebeurt. Idem voor de vraag naar de impact van examenperiodes. De examenperiode van het paasverlof zal allicht gevat zijn onder de onderzoeksperiode, maar niet iedere school doet daaraan mee. En op die plaatsen waar er wel examens waren, kan er qua aanpak zeer wel een verschil zijn met de klassieke examenperiodes in juni en december. De periode van bevraging is noodgedwongen dus eigenlijk te kort geweest, om alle hier gestelde vragen te kunnen beantwoorden. De toegepaste weging levert weliswaar een representatief beeld van een heel schooljaar op, maar levert als such geen externe data op. Er kunnen dus eigenlijk enkel volkomen gefundeerde uitspraken gedaan worden over hetgeen er op school gebeurt tussen begin februari en eind april. Wat daar buiten valt, blijft deels onbekend. Hoe langer de registratieperiode geweest was, hoe meer men geweten had. Registratie over meerdere jaren heen, ware zelfs de meest ideale piste geweest, aangezien men dan ook evoluties had kunnen detecteren. Maar in deze was het onderzoek dus beperkter van opzet. Met die beperking is dan op de best mogelijke manier omgegaan. Overigens moet men bij onderzoeken altijd rekening houden met beperkingen. De ideale onderzoeksituatie komt zelden of nooit voor.

De impact op een leerkracht van een verandering van jaarklas en dus van opdracht en/of onderwijsmethode, kan in dit onderzoek niet worden nagegaan. Men weet immers enkel in welk jaar de deelnemers aan het onderzoek lesgeven en, voor wat het middelbaar onderwijs betreft, welke vakken ze geven. Dat geeft weliswaar enige scope voor onderzoek en analyse, maar laat niet toe de zaken doorheen de tijd na te gaan. Veel leerkrachten zitten overigens ook met een variëteit aan vakken. De leerkracht Frans, kan bijvoorbeeld ook nog het vak geschiedenis doceren. Een analyse zou dus noodgedwongen erg complex

uitvallen. Door de grote aantallen, zou een doorgedreven analyse op dit punt misschien wel mogelijk zijn. Er zouden profielen in die richting gemaakt kunnen worden. Maar vooralsnog is dat alleszins niet het geval. Overigens kan zelfs de vraag in welk jaar een leerkracht les geeft complex zijn. Gemakshalve is hier gewag gemaakt van aso, tso en bso. Maar veel leerkrachten zitten tegelijk in verschillende richtingen. Het typische voorbeeld is een godsdienstleraar, die soms zelfs tegelijk in het lager en het middelbaar onderwijs les geeft. Om de zaken toch werkbaar te houden binnen het onderzoekskader, is er gewerkt met categorieën die gebaseerd zijn op de hoofdpdracht van de respondenten. Dat er in de praktijk meer en meer mengvormen voorkomen, maakt het er natuurlijk ook niet makkelijker op.

Extra-murosactiviteiten kunnen dan wel weer uit de data worden gefilterd. Dat laat toe om, minstens deels, mee te verklaren dat er les kan worden gegeven tijdens een vakantieperiode. En dat zwakt ook het verschil wat af tussen vakantie en niet-vakantie. Er zijn mensen die met hun klas op skivakantie gaan, of er gaan bosklassen door. Een trip met de klas naar Londen of Parijs tijdens het paasverlof, komt ook al frequent voor. Dit soort zaken is dus wel degelijk mee opgenomen in de data, maar is nog niet in detail bekeken. De omvang van het aantal respondenten, zou er allicht moeten voor zorgen dat er een voldoende representatief staal in de data aanwezig is.

De verplaatsingstijd van leerkrachten is evenmin al in detail bekeken. Ook hier zijn alle data echter beschikbaar om desgevallend een meer doorgedreven analyse uit te voeren. De verplaatsingen naar en van het werk en tijdens het werk – tussen verschillende scholen bijvoorbeeld – zouden kunnen gemeten worden.

Spillover van mensen die zowel in het onderwijs als daarbuiten heel actief zijn, zou potentieel ook moeten kunnen nagegaan worden aan de hand van de verzamelde data. Men heeft zicht op de vrije tijd, maar weet niet in detail waaraan die besteed wordt (cultuur, sport enzovoort). Maar er zijn wel een aantal indicatoren voor het gebruik van die vrije tijd, aangezien er, bijvoorbeeld, werd gepeild naar de tijd dat men televisie kijkt. Dat laatste is, a contrario, een goede indicator voor de mate van activiteit in andere sferen. Mensen die weinig tijd buitenshuis doorbrengen, zullen allicht meer televisiekijken. Er zijn dus indicatoren, maar vooralsnog geen details.

Qua klasgrootte zou er een poging ondernomen kunnen worden om dit na te gaan. Maar ook hier zal allicht de grote variëteit ons parten spelen. Sommige leerkrachten staan het ene uur voor een klas van vijf leerlingen en het andere voor een klas van vijfendertig leerlingen. Om hierin eenduidige categorieën aan te brengen zou dus geen sinecure zijn. Allicht zou er met combinaties gewerkt moeten worden. Maar potentieel is ook hier wel degelijk een en ander mogelijk.

Eventuele verschillen tussen netten zouden ook nagegaan kunnen worden, maar dit wordt volgens de spreker maar zeer zelden gedaan.

Qua verschillen in schoolpopulaties en qua aantallen kinderen met uiteenlopende zorgnoden, kan de analyse voor een stuk gebeuren. De onderzoekers beschikken in deze weliswaar niet over alle details, maar hebben wel indicatoren over GOK-leerlingen en dergelijke. Op dat vlak zou een en ander dus wel degelijk kunnen worden nagegaan. Sommige informatie hebben de onderzoekers dus wel, maar dan niet in voldoende mate. Uiteindelijk zijn er tot hiertoe ook maar gedurende drie à vier maanden analyses gebeurd.

Daarop inpikkend geeft *Joeri Minnen* nog mee dat er al eens keuzes moeten worden gemaakt in de opzet van een onderzoek. Factoren zoals klasgrootte en de

vakken die werden gegeven, zijn wel degelijk overwogen als elementen van onderzoek. Daarbij moest men echter ook steeds voor ogen houden dat de tijd die men nodig had voor het registreren (inclusief invullen van allerhande bijvragen) van deze of gene activiteit niet te hoog mocht worden. De essentie is en blijft immers tijdsregistratie zelf. Dienovereenkomstig is er voor geopteerd om een aantal van die vragen onder te brengen op de aparte vragenlijst. Daardoor krijgt men toch wat meer details over de activiteiten, terwijl de focus blijft liggen op de registratie. Anderzijds – maar dat is momenteel nog toekomstmuziek – waren de onderzoekers zich er wel degelijk van bewust dat dit soort vragen er zat aan te komen. Daarom werd op het einde van de vragenlijst aan de deelnemende leerkrachten uitdrukkelijk gevraagd of ze, ingeval er bijkomende vragen mochten zijn, daarover nog gecontacteerd mochten worden. De bedoeling hiervan was een soort van lerarenpanel aan te leggen. De positieve respons op die vraag was vrij groot. Dat leert ons dat mensen wel degelijk een verhaal te vertellen hebben en dat niet alles in één keer bevraagd kan worden.

Er zijn weliswaar al veel studies, maar vaak peilen die (deels) naar hetzelfde, om ergens een startwaarde te hebben. Als men er zou in slagen om een soort van representatief respondentenpanel van leraren over langere termijn op te volgen – waardoor men niet steeds dezelfde basisvragen opnieuw zou moeten gaan stellen – zou dat behoorlijk unieke resultaten kunnen opleveren. In zo'n opzet zou men ook veel duidelijker bepaalde dingen kunnen gaan vragen. Er is overigens een voorstel geweest om opnieuw met de participanten te gaan praten, op een kwalitatief niveau. Uiteindelijk is tijdsregistratie een soort van kwalitatief interview met jezelf, maar dan zonder dat daar een interviewer aan te pas komt. Want een interviewer geeft op zich ook al een bepaald effect. Zelfrapportage heeft overigens ook een zeker effect.

Eenzijds kunnen veel zaken dus zeker nog verder geanalyseerd worden, want er zijn zo'n 950.000 activiteiten – een klein miljoen dus – geregistreerd. Daar zit men dan nog eens met verschillende levels: er is het level van de activiteit en van de context. Potentieel zou men dus veel meer inzichten kunnen krijgen dan hetgeen er nu is. Maar dan nog moesten er een aantal keuzes worden gemaakt en zijn er concessies moeten worden gedaan. De spreker acht de hier door diverse commissieleden gestelde vragen nochtans van voldoende belang, om verder onderzoek te rechtvaardigen naar de inkleuring van het beroep van leerkracht. Het hoeft geen betoog dat een gedetailleerd zicht op de exacte inhoud en invulling van het lerarenberoep een absolute meerwaarde zou zijn. Via AGODI zijn er allicht ook nog een aantal extra gegevens te verkrijgen die hierbij behulpzaam kunnen zijn. De spreker denkt daarbij onder andere aan de SES-gegevens, gegevens over de zorgnoden, ligging van de school (in casu de verstedelijkingsgraad), omvang van de school en dergelijke meer. Hij wijst er daarbij nog op dat ook nu al – via de machtiging die gevraagd werd – een aantal schoolcontexten mee opgenomen werden in de door de onderzoekers aangelegde databank. Maar gezien de korte voorbereidingsperiode van zes à acht weken, kan men hier geen volledigheid verwachten. Hij besluit dat er potentieel nog veel meer uit de databestanden kan worden gepuurd.

Koen Daniëls merkt in dat verband nog op dat – tenzij hij een en ander verkeerd zou hebben gelezen – in de onderzoeksgegevens de leerlingen met specifieke noden toch al zijn opgenomen. In de tabel over het secundair onderwijs worden immers toch percentages van leerlingen met specifieke noden vermeld?

Joeri Minnen en *Ignace Glorieux* bevestigen dat een en ander wel degelijk is meegenomen, maar dat in de beperkte tijd die hier ter beschikking stond voor de voorstelling van de studie ook niet alles gezegd kon worden. Professor *Glorieux* herhaalt dat die informatie in principe gekoppeld kan worden om zo na te gaan of leerkrachten die vooral met dergelijke kinderen of in die scholen werkzaam zijn,

een andere invulling van hun taak hebben. Of ze dit meer of minder, of anders, aanvoelen en dergelijke dingen meer. Die analyses werden tot nog toe echter niet uitgevoerd, maar een en ander is wel af te leiden uit de tabellen.

Een tweede element dat *Koen Daniëls* toch nog even wil aankaarten, betreft het kwalitatieve aspect van een en ander en dan met name in het licht van de bijna één miljoen beschikbare items. Wat hem vooral interesseert, is dat de werkactiviteiten in vier clusters gegroepeerd werden, waarbij klas- en schooladministratie en beleidsondersteuning een aparte categorie is. Op een van de slides werden die elementen door de onderzoekers ook gekoppeld. Wat hem vooral interesseert is met name de vraag waar ergens de administratie stopt, en waar het lesgeven begint. Dat heeft immers mee invloed op het uiteindelijke resultaat. Daar ligt voor hem het kwalitatieve luik van het onderzoek. Het is duidelijk dat lesgeven de meest geapprecieerde activiteit is, maar daar zit per definitie toch ook lesvoorbereiding in. Dat laatste kan in de perceptie van de leerkracht echter gezien worden als administratie. En dan komen de zaken zoals die zijn weergegeven op het door de onderzoekers gebruikte taartdiagram, niet overeen met hun beleving. Daar zit men dan op het kwalitatieve luik.

Professor *Glorieux* repliceert daarop dat net met dat element ook al effectief werd rekening gehouden in een andere studie die hij verricht heeft. Er werd namelijk een gelijkaardige studie verricht bij de professoren op de VUB. Daar werden na de nodige kwantitatieve analyses, ook wat kwalitatieve bevindingen gedaan. Op basis van die kwantitatieve analyses werden mensen uitgenodigd voor deelname aan focusgroepen en diepte-interviews. Dat was heel instructief, omdat men op die manier meer voeling kreeg en meer gevoelsmatige dingen kon vaststellen die niet onmiddellijk bleken uit de kwantitatieve analyses en data. Het voordeel van die studie was dat, vertrekkende van een populatiestudie, waarvan verondersteld mocht worden dat hij min of meer representatief was, de kwantitatieve analyse toeliet om types te gaan definiëren. Men vroeg zich soms af hoe iemand toch zo tevreden kon zijn, terwijl daar objectief gezien weinig reden toe leek te bestaan. Door met die personen te gaan praten heeft men een meer genuanceerd beeld van de situatie gekregen. Of omgekeerd. De spreker stelt dus vast dat er enerzijds wel statistieken zijn, maar dat die anderzijds niet altijd overeenstemmen met het subjectief aanvoelen bij de betrokkenen. Een en ander zou dus allicht een interessante aanvulling kunnen zijn van deze studie.

Daarbij aansluitend stelt *Joeri Minnen* dat de opgebouwde databank gegevens van zo'n tienduizend leerkrachten omvat. Dat is een datamassa waar men bij wijze van spreken eindeloos doorheen kan gaan struinen. De betrokken leerkrachten hebben hun ganse week activiteit per activiteit bijgehouden. Zonder de betrokkenen bij naam te kennen kan men daardoor als buitenstaander uit die databank een gedetailleerd beeld puren van het lerarenbestaan. Wat hier nu vandaag is voorgesteld, betreft zeer geaggregeerde gegevens. Maar potentieel is er veel meer diepgang mogelijk.

Er werd hier vanuit de zaal bijvoorbeeld terecht op gewezen dat het zeer wel mogelijk is dat lesgeven om halfvier in de namiddag heel anders aanvoelt dan om elf uur in de voormiddag. Zelfs dat zou op zich ook een soort van kwalitatieve benadering kunnen vormen. Er zijn gemiddeld zo'n 120 à 125 activiteiten per week geregistreerd. Dat hoge cijfer is indicatief voor het grote aantal details dat de onderzoekers binnen hebben gekregen. En per geregistreerd detail krijgt men dan eigenlijk ook een score van de context binnen dewelke een en ander gebeurt. Naast timing, krijgt men zo ook zicht op de voldoening. Dat element is dus eigenlijk al aanwezig in de databank. Maar om dit alles in een presentatie naar voor te kunnen brengen, moet er zeer zwaar geaggregeerd worden. De presentatie blijft weliswaar correct, maar fijnmazige gegevens zal men er niet meer in terugvinden.

De spreker verwijst in dat verband naar zijn eerdere tussenkomst: al die dimensies die op elkaar kunnen ingrijpen, en die men wel al uit de databank kan halen, zouden het moeten toelaten een vrij volledige appreciatie van het lerarenberoep te kunnen geven. Dat kan gaan binnen de dag, dat kan zijn binnen de context van plaats, dat kan zijn binnen het gegeven van welke activiteiten men doet, maar dat kan zeker ook gaan over langere periodes.

Hoe voelt een leerkracht lesgeven aan, gesteld dat tussen de ene en de andere vakantieperiode acht weken ligt, wat is dan die zesde of die eerste week waard, wat is die achtste week waard? Er zit zoveel informatie in de databank (één miljoen activiteiten), over zoveel leerkrachten (10.000), dat men daar echt door kan gaan struinen om allerlei te weten te komen, mits men maar de juiste vragen stelt, en met inachtneming van de context. Het gaat met andere woorden niet enkel over hoeveel leerkrachten werken, maar ook over de omgeving waarbinnen ze werken. Dat kan zeer wel ook kwalitatief benaderd worden.

Het is daarbij natuurlijk ook mogelijk dat men tot contra-intuïtieve bevindingen komt. Een en ander is immers ook zaak van verdere interpretatie. Hoe zien de mensen dat zelf? Daarover kan men ook in gesprek gaan met leerkrachten. Zoals gezegd, de bevindingen van het onderzoek werden hier zeer geaggregeerd voorgesteld, maar er zijn ook bijzonder veel microgegevens voorhanden, die insgelijks ontsloten kunnen worden.

Professor *Ignace Glorieux* komt dan terug tot de vragen van de commissieleden. Over de kwestie van de noemer kan eindeloos gediscussieerd worden. Het betreft hier in wezen echter geen discussie waarin wetenschappers zich kunnen mengen. De spreker is overigens ook niet op de hoogte van alle details van de discussie, van alle gevoeligheden die hier kunnen spelen. Zeer in het algemeen kan hij wel stellen dat de vragen en opmerkingen hierover van Caroline Gennez hem wat deden denken aan het voorstel om tot een achtentwintigurenweek te komen, maar dan wel binnen de schoolmuren. Persoonlijk denkt hij, en de studie sterkt hem daar ergens wel in – hoewel er toch altijd enige subjectiviteit blijft bestaan – dat leerkrachten niet (zoals ook bleek uit het hoger reeds aangehaalde onderzoek op de VUB naar professoren) zozeer klagen over het aantal uren dat ze moeten werken. Wat daarentegen wel een uiterst belangrijk aspect is, is de waardering die ze daarvoor krijgen.

Naar het aanvoelen van de spreker geldt hetzelfde voor wat de professionalisering betreft. Zaken als kwaliteitsbewaking, planlast en dergelijke meer worden in wezen allemaal voorgesteld in termen van professionalisering. Uit de professorenstudie bleek dat dat ook het geval is op de universiteit. Professionalisering komt vooral neer op legio evaluaties, veel formulieren invullen, fiches maken, toetsmatrijzen enzovoort. Dat komt z gezegd allemaal neer op professionalisering. In realiteit echter, komt dit volgens de spreker neer op deprofessionalisering. Het beroep wordt door dit alles gedeprofessionaliseerd. De leerkracht voelt zich minder en minder aanzien als professional die het vertrouwen krijgt. Nochtans gaat het hier over een beroepsgroep die (toch minstens voor een stuk) zichzelf bewaakt. De leerkracht gaat uit van het principe dat het over zijn klas en zijn leerlingen gaat (zoals ook verwoord door de leerkracht waarvan De Standaard vandaag een open brief/opinieartikel publiceert) waarvoor hij de verantwoordelijkheid neemt. Dit impliceert echter tegelijk dat hij die verantwoordelijkheid ook opeist voor zichzelf. De leerkracht vraagt uitdrukkelijk niet dat de directie, de inrichtende macht, de minister van Onderwijs, of wie ook hem allerlei matrixen laat invullen. Hij vraagt het vertrouwen. Ook van de ouders, overigens, want dat is nog een andere groep die zich meer en meer boven hem gaat stellen. Vaak hebben die ouders ook langer gestudeerd, of hebben ze een hoger diploma dan de leerkracht. Professionalisering is vertrouwen, is erkend willen worden als professional die het vertrouwen geniet van al die groepen.

De spreker meent dan ook dat er al heel veel opgelost zou zijn, als men erin zou slagen om dat vertrouwen terug te geven aan de leerkrachten. Hij beseft echter dat zulks makkelijker gezegd dan gedaan is. Een en ander hangt daarenboven ook nog eens samen met de status van de leerkrachten. Het gaat daarbij dan niet over al dan niet op school gepresteerde uren, of de hoeveelheid les die moet worden gegeven. De spreker is de overtuiging toegedaan dat de meeste leerkrachten nog wel die intrinsieke motivatie hebben, maar onderweg ergens afknappen op de planlast, die eigenlijk een indicatie is van een gebrek aan vertrouwen in hun professionalisme. Mocht daar op de een of andere manier aan gewerkt kunnen worden, dan zou dat voor de betrokkenen allicht een groot verschil maken.

Op de vraag over de jaaropdracht die over een periode van acht maanden moet worden afgewerkt, stelt professor Glorieux dat het – om het in beeldspraak uit te drukken – hardlopen is, afgewisseld met wat stappen tijdens de vakantieperiodes, gevolgd door opnieuw hardlopen, dan weer wat stappen en dan opnieuw hardlopen enzovoort, om uiteindelijk op een periode van een zekere rust uit te komen. De spreker verklaart in dat verband dat het mogelijk is om na te gaan hoe het zit met de voldoening in de vakantie, of mensen dan meer voldoening hebben van het werk dat ze dan toch nog presteren. Het moet alleszins mogelijk zijn om na te gaan wat ze dan precies doen (lesvoorbereiding bijvoorbeeld), maar ook in welke mate die lesvoorbereiding meer voldoening geeft, dan wanneer men die 's avonds nog moet doen om op tijd klaar te zijn voor de lessen van de volgende dag. Dat zijn allemaal zaken die geanalyseerd zouden kunnen worden op basis van de beschikbare data.

Qua verschil tussen voltijds en deeltijds werken in het onderwijs en de vraag hoe men daar meer evenwicht in kan krijgen, wijst professor Glorieux er vooreerst op dat dit probleem zich allicht niet enkel in het onderwijs stelt. Het is een algemeen gehoorde klacht van mensen die overstappen naar een viervijfdejob, dat het werkvolume nagenoeg onveranderd blijft. Dat kan overigens ook aan de betrokkene zelf liggen, die soms een aantal zaken niet kan of wil afstaan. Soms haalt men die tijd dan zelfs 's avonds in, omdat men het even goed wil blijven doen. Het gebeurt zelfs dat ze op hun vrije dag, of vrije namiddag taken beginnen in te plannen. Maar in het onderwijs stellen we dus wel heel duidelijk vast dat de buiten-lesactiviteiten op zich gewoon niet verminderen. Men wordt immers niet vrijgesteld van de organisationele taken, de vergaderingen en dergelijke meer. Daar moet men ook naar toe blijven gaan. Finaal betekent dit dat men in een viervijfdesysteem niet echt veel uren minder presteert. De spreker verwijst in dat verband naar het experiment waarbij Femma sinds 1 januari van dit jaar, voor een proefperiode van 1 jaar, is overgestapt naar een dertigurenweek. De TOR-onderzoekers volgen dit mee op. Er wordt nagegaan wat er gebeurt met de werktijd, wat er gebeurt in de vrije tijd, wat mensen anders gaan doen. Het risico is alleszins niet denkbeeldig dat de betrokkenen toch meer dan 30 uur gaan werken. De organisatie monitort dit alles goed, kwestie van die situatie te vermijden. Maar het is zeer wel denkbaar dat die 30 uur uiteindelijk ergens rond de 33 uur wordt, en dat er in de zogenaamde vrije tijd toch arbeidsgerelateerde taken zullen worden verricht. In globo mag men dus wel stellen dat zich ten algemenen titel het probleem stelt dat arbeidstijdverkorting finaal leidt tot intensivering van het werk. Dat is ook historisch zo. Hoe korter de arbeidstijd, hoe meer de tijd ook gecontroleerd wordt. Dat is dus niet altijd een goede oplossing.

Vijftigplussers zijn duidelijk meer actief in de organisatie van het schoolgebeuren. Dat valt te verklaren uit het blode feit dat ze gewoon meer ervaring hebben. Op de – terechte – vraag of er ook gepeild is naar de motivatie, en de zin en de goesting daartoe bij jongere leerkrachten, moet de spreker ontkennend antwoorden. Hij denkt, maar kan dat evidentierwijze niet bewijzen, dat het risico

bestaat dat jongeren die daarin geïnteresseerd zijn, dat niet meer zullen zijn eens ze de vijftig gepasseerd zijn. Het is misschien wat kort door de bocht, maar wie dat nu doet, behoort tot een generatie die dat ook al deed toen ze jonger waren, terwijl de jongeren van nu dat gewoon niet doen. Dat is dus iets dat op termijn wel eens tot ernstige problemen zou kunnen leiden in ons onderwijs. Veel van die initiatieven of van die energie zit bij de vijftigplussers. En als de wissel met de jongeren niet gemaakt wordt, dreigt er een heel stuk energie weg te vloeien uit het onderwijs. De spreker benadrukt dat het hier louter om een aanvoelen gaat. Op basis van het nu beschikbare cijfermateriaal kan dit allicht niet hard gemaakt worden.

Dat de grootste mate van voldoening terug te vinden is in het buitengewoon basisonderwijs, zou volgens de spreker mogelijkerwijze te maken kunnen hebben met de grootte van de klassen. In het onderzoek werden ook gegevens verzameld over de klasgrootte, maar, zoals hoger reeds gezegd, geven leerkrachten soms les in verschillende klassen, zowel klein als groot. Maar desgevallend zou de analyse op dat specifiek punt wel degelijk verder verfijnd kunnen worden om na te gaan in welke mate de grootte van de klas, de compositie van de school in termen van achtergrond van de leerlingen enzoverder, een invloed heeft op de voldoening, op de werkdruk en dergelijke meer. Dat behoort zeker tot de mogelijkheden.

Daarbij aansluitend merkt *Joeri Minnen* op dat met betrekking tot de combinatie tussen voldoening enerzijds, en werktaken anderzijds, een soort multilevelanalyse zou kunnen worden toegepast, om zaken meer in de diepte na te gaan. Het is mogelijk om te werken met gecontroleerde gegevens waarbij een achtergrond wordt meegenomen om duidelijker uitspraken te kunnen doen, die niet aan de variatie van een samenstelling van een bevolking liggen. Op die manier zouden bijvoorbeeld de vastgestelde verschillen tussen aso, bso, tso, dbso en buo, qua werktaken en de koppeling met de voldoening ook op een multilevel niveau meegenomen kunnen worden, om met meer precisie na te gaan of de samenstelling van de werktaken binnen een bepaalde onderwijsvorm niet eigenlijk gewoon parallel loopt aan een minder hoge of hogere voldoening.

Daar waar men nu dus wel een verschil op geaggregeerd niveau vaststelt, is er op geen enkele manier naar variatie van werktaken gecontroleerd. Mindere scores kunnen liggen aan het feit dat men een bepaalde taak veel minder doet. Maar andersom geldt evengoed. De basisactiviteit – lesgeven – scoort misschien wel even hoog. Allicht ligt er dus nog veel meer informatie besloten in de verzamelde gegevens. Ook op het einde van de vragenlijst, dus in de 'navragenlijst', zit best nog wel wat informatie verscholen. Een van die zaken is, bijvoorbeeld, als mensen zelf naar de toekomst gaan kijken: wat is de kans dat men nog als leerkracht in het onderwijsberoep actief zal blijven in de komende vijf tot tien jaar? Daarop zijn momenteel nog geen analyses gedaan. Maar als iemand vindt dat die kans zeer klein is, zal de betrokkene misschien ook geen administratieve taken of taken opnemen die in het beleid van de school passen. Het is dus zeker niet uitgesloten dat ook daar allicht nog wel een koppeling van informatie kan gebeuren op de tijdsregistratie, maar gewoon ook op meer algemene gegevens. Dus ja, veel vragen, en waarschijnlijk ook nog veel antwoorden op heel wat potentiële vragen zitten momenteel nog ergens verborgen in de databank of in de vooralsnog ontbrekende koppeling van de gegevens. Daar valt dus zeker nog heel wat beleidsmatig relevante informatie uit te halen.

Met betrekking tot de categorieën die gehanteerd werden voor de klasgrootte, beaamt professor *Ignace Glorieux* dat dit inderdaad anders gekund had. Het staat hem niet meer exact voor of er daarover gediscussieerd is in de stuurgroep, maar hoe dan ook is de vragenlijst, inclusief categorieën, voorgesteld bij de stuur-

groep, waar mensen uit het onderwijs bijzaten. Dat het ook anders had gekund kan de spreker zich zeer wel voorstellen. Maar dat geldt natuurlijk voor veel categorieën.

Voor wat dan de perceptie betreft, laat professor Glorieux opmerken dat in de onderzoeksoopdracht oorspronkelijk niets stond over perceptie of over voldoening. Daar zijn dan wat discussies over geweest en uiteindelijk is de tweede vragenlijst, de 'navragenlijst' bijna puur subjectief geworden qua opzet. Het gaat daarbij dan over de mate waarin men ondersteuning krijgt bij de collega's, autonomie, tijdsdruk, voldoening enzovoort. Maar – opnieuw – die zaken heeft de onderzoeksgroep nog niet of niet grondig kunnen analyseren.

Bij wijze van vergelijking verwijst de spreker naar de aan de VUB doorgevoerde 'professorenstudie'. Naar klassiek model werd daarbij nagegaan in welke mate de respondenten autonomie ervoeren. Dat werd gesteld in termen van professionalisering, ondersteuning van collega's, perceptie van concurrentie enzovoort. Finaal werd onderzocht in welke mate deze factoren bijdragen tot de voldoening. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de autonomie, of toch minstens het ervaren van autonomie, cruciaal is om voldoening te voelen bij de uitgevoerde taken. Hoeveel uren er gewerkt wordt, speelt daarin veel minder een rol. Dat is dus iets wat in de verzamelde tijdsbestedingsdata zeker nog onderzocht kan worden.

In antwoord op de vragen van Steve Vandenberghe beaamt de spreker dat de mensen op het veld, de deelnemende leerkrachten met andere woorden, de oefening inderdaad maar waardevol zullen vinden als er ook effectief iets gedaan wordt met de resultaten. De onderzoekers hopen daar ook op. Ook zij zien vanzelfsprekend hun werk graag gevalideerd door gebruik ervan. De minister heeft als reactie op de open brief van een leerkracht die vandaag gepubliceerd werd in De Standaard, gesteld dat er verder gewerkt zal worden met die data in de onderhandelingen over het loopbaanpact, maar ook elders.

Voor wat de vragen met betrekking tot feedback betreft, geeft professor Glorieux mee dat aan alle deelnemers beloofd werd dat er individuele feedback gegeven zou worden. In dat verband is er enige achterstand op het vooropgestelde schema. De onderzoekstijd zit er trouwens ook al op. De feedback moet dus 'buiten de uren' worden geregeld. Tegen het eind van de maand januari, of anders toch heel binnenkort, hoopt professor Glorieux alle deelnemers opnieuw een mail te kunnen bezorgen. Iedereen die deelgenomen heeft aan het onderzoek zal opnieuw kunnen inloggen met zijn uniek nummer, en zal zijn individuele tijdsbesteding krijgen en die kunnen vergelijken met vergelijkbare categorieën (een vrouw met een vrouw, een veertiger met een veertiger, iemand uit het basisonderwijs met iemand uit het basisonderwijs), en zal op basis daarvan eigen evaluaties kunnen maken over de hoegroetheid van tijd die hij/zij vergelijkenderwijs aan deze of gene taak of activiteit besteedt (teveel of tekort). Op die manier zal er dus feedback gegeven worden aan de deelnemers. Er zijn ondertussen overigens al mails binnengekomen van mensen die naar de beloofde feedback vragen. Uit ander onderzoek hebben de onderzoekers geleerd dat onderzoeksdeelnemers feedback zeer appreciëren en daar dikwijls ook mee aan de slag gaan. Op de VUB (cf. de hogervermelde 'professorenstudie') zijn een aantal mensen met hun analyse naar de decaan of de onderwijsdirecteur gestapt, om te zeggen wat er fout zat. Daar wordt er dus wel degelijk iets mee gedaan.

Daarop inpikkend vraagt *Koen Daniëls* of het mogelijk zou zijn om die informatie, weliswaar geanonimiseerd, te bezorgen aan de scholen waar de betrokken leerkrachten werken. Als op een school met zo'n 200 personeelsleden een tiental personeelsleden hebben deelgenomen aan het tijdsbestedingsonderzoek, dan gaat het weliswaar maar over een beperkt aantal, maar toch kan het voor een

school interessant zijn om te weten waar haar mensen zich ergens situeren in de onderzoeksresultaten. Het lid is er zich daarbij wel van bewust dat het niet de bedoeling kan zijn om de betrokkenen in verlegenheid te brengen. Het zou bijvoorbeeld maar eens zo kunnen zijn dat ze heel objectief hebben ingevuld dat ze eigenlijk minder werken dan het gemiddelde. Zoiets zou natuurlijk slecht overkomen. Daar zijn dus wel gevaren aan verbonden.

Professor *Ignace Glorieux* acht dit niet aangewezen. Allicht hebben de betrokkenen op hun school wel gezegd of aangegeven dat ze meededen aan het onderzoek. Het risico op herkenbaarheid is daardoor te groot. Dat mogen de onderzoekers dus eigenlijk niet doen. Dat belet overigens niet dat men bij het opzetten van het onderzoek wel even met dat idee gespeeld heeft. Men wilde scholen op die manier motiveren om deel te nemen aan het onderzoek. Als er voldoende leerkrachten uit een school deelnamen, zou er een rapport voor de betrokken school worden opgesteld. Uiteindelijk is men daarvan afgestapt. Om privacyredenen ligt dit immers erg moeilijk. In zekere zin is het wel wat jammer dat men deze piste heeft moeten verlaten.

Voor wat het werkniveau betreft dat tijdens vakantieweken nog werd vastgesteld, moet het op de een of andere manier wel mogelijk zijn om na te gaan waaraan die tijd precies wordt besteed. Het inhalen van administratieve taken tijdens vakantieperiodes lijkt alleszins één van de mogelijkheden te zijn. Een en ander ligt voor een stuk al vervat in het rapport. Er zijn tabellen waar het onderscheid vakantie- en lesweken gemaakt wordt. Bijkomende vragen in dit verband zouden vrij makkelijk te beantwoorden moeten zijn. Overigens komt het wel degelijk voor dat er les gegeven wordt tijdens een vakantieperiode. Dat kan dan in het kader van een bepaald initiatief zijn, dat kan gaan over skiklassen enzovoort. In principe kan het alleszins, maar het zal natuurlijk veel minder gebeuren.

Met betrekking tot de vraag over de beginnende leerkrachten geeft professor Glorieux aan dat zulks waarschijnlijk wel haalbaar is. Er is immers gevraagd naar de anciënniteit van de deelnemers. Als er genoeg beginnende leerkrachten hebben deelgenomen aan het onderzoek – wat gezien de omvang van het onderzoek statistisch te verwachten is – zou dus onderzocht moeten kunnen worden of, en in welke mate die beginners verschillen van anderen. Een indicatie dat die harder zouden werken, kan men afleiden uit de vaststelling dat niet (volledig) benoemden wat meer uren presteren dan hun collega's. Bij die niet vast benoemden zal het proportioneel allicht over een grotere groep van beginners gaan.

Aangaande de kwestie van de vorming en de waardering daarvoor en over welke vorming het gaat, geeft *Joeri Minnen* mee dat men niet kan weten over welke vorming het precies gaat. Er moesten immers ook grenzen gesteld worden en beperkingen ingebouwd worden in de in te vullen categorieën. Maar de waardering daarvoor, of toch minstens de voldoening die men daarover heeft, zou – mits het nodige onderzoek – wel uit het materiaal afgeleid moeten kunnen worden. Het is anderzijds natuurlijk wel een activiteit die niet echt veel plaats vindt. Dat betekent dat de zaak dus beter kwalitatief en niet sturend zou moeten worden bekeken. Maar dergelijke elementen kunnen wel een aanzet vormen om meer genuanceerd informatie te gaan zoeken. De spreker herhaalt in dat verband de interesse die er bij de onderzoekers leeft om die populatie die men nu kent, ooit nog een keer te kunnen aanschrijven. Ze hebben immers de daarvoor benodigde 'informed consent' gekregen en dat is heel wat waard, in de zin van wat men wel en niet mag doen. Maar globaal genomen mag men er dus zeker van uitgaan dat achter een bepaalde waarheid, misschien nog heel veel nuance verborgen ligt.

Professor *Glorieux* laat opmerken dat de informele vorming in het kader van lesvoorbereiding niet uit de cijfers te distilleren zal zijn. Op de vraag over degenen die in de loop van het onderzoek zijn uitgevallen, die zich dus aangemeld hebben en die de voorvragenlijst hebben ingevuld, maar uiteindelijk niet verder gegaan zijn of tijdens de periode van het bijhouden van het dagboek zijn uitgevallen, wijst hij erop dat het om een kleine groep gaat. Dat heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat het hier om hogeropgeleiden gaat. In populatieonderzoeken is eerder al vastgesteld dat sommige mensen het onderzoek gewoon te moeilijk vinden, of dat voor sommige mensen de leercurve te groot is. Om te beginnen moet men immers een aantal zaken al eens goed doordenken. Sommigen haken op dat punt al af. Hier speelt dat veel minder. Een tweede element daarin, is dat het hier om een zeer gemotiveerde groep gaat. Er zijn weinig onderzoeken geweest, waarin er zoveel mensen via mail geprotesteerd hebben tegen het feit dat ze niet mochten deelnemen. De redenen daarvoor konden overigens divers zijn: ze gaven geen les, het ging om directeurs, ze stonden in het volwassenenonderwijs enzovoort. In totaal ging het om een tweehonderdtal klagers, die daar soms zelfs contact over opgenomen hebben met de minister. Dat fenomeen doet zich bij de meeste andere onderzoeken niet voor.

Joeri Minnen voegt daar nog aan toe dat als mensen en cursussen de route, om welke reden dan ook uitvallen, het grote voordeel, er vanuit methodologisch oogpunt, in gelegen is dat door het gegeven dat die mensen een voorvragenlijst hebben ingevuld (en alles wordt elektronisch ingevuld), er al eens kan worden gekeken naar hun normen en waarden en 'naar wie dat effectief is'. Ook dat zou men nog kunnen meenemen. Dat is een ander FWO-project dat de onderzoekers willen indienen. De onderzoekers willen methodologisch en dan niet enkel voor dit onderzoek, dat watervalsysteem eens nader bekijken. Hoe gaat men mensen rekruteren en wie houdt men uiteindelijk over? Dat is bijzonder interessant. Er is daarbij dan nog wel een groot verschil tussen opinieonderzoek, waar men zijn mening geeft en het morgen een andere mening kan zijn, en het voorliggende onderzoek waar mensen activiteit per activiteit zijn gaan registreren. Als men daarvoor, bij wijze van spreken, een bepaalde tactiek zou willen hanteren, dan moet men die wel zeven dagen volhouden. Dat sluit weliswaar niet geheel uit dat er strategieën gevolgd kunnen worden, maar dat wordt hierdoor alleszins een stuk moeilijker.

Stel dat men u vraagt hoeveel uur u de voorbije week gewerkt hebt. Dan is het aannemelijk dat daar vooreerst al behoorlijk hard over nagedacht zal moeten worden. En zulks zal a fortiori het geval zijn als men dat activiteit per activiteit moet invullen. Als individu heeft men dan immers gewoon 'the bigger picture' niet. Dat is ook de reden waarom die feedback wordt gegeven. Mensen krijgen op die manier een overzicht van wat ze allemaal gedaan hebben in een bepaalde periode, een overzicht van al wat er in hun mandje zit. Dat is de onderbouw van het hele onderzoek en dat maakt de zaken ook bijzonder inzichtelijk.

Voorzitter *Jan Durnez* dankt de sprekers voor hun gedreven en geëngageerde toelichting en hun welwillende bereidheid om in te gaan op de concrete vragen die er hieromtrent leven. Het is goed om weten dat er een bijna onuitputtelijk reservoir bestaat waarop men kan doorredeneren. Het doet alle commissieleden daarenboven ook deugd om te vernemen dat de vele deelnemers aan het onderzoek dat met enthousiasme gedaan hebben en dat het op die manier bijzonder wervend was.

Jan DURNEZ,
voorzitter

Koen DANIELS,
verslaggever

Gebruikte afkortingen

AGODI	Agentschap voor Onderwijsdiensten
aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
bubao	buitengewoon basisonderwijs
buo	buitengewoon onderwijs
buso	buitengewoon secundair onderwijs
dbso	deeltijds beroepssecundair onderwijs
FWO	Fonds Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen
GOK	gelijke onderwijskansen
kso	kunstsecundair onderwijs
OV	opleidingsvorm
PV	praktijkvakken / praktische vakken
SES	socio-economische status
TOR	Tempus Omnia Relevat, Onderzoeksgroep voor de studie van tijd, cultuur en samenleving
tso	technisch secundair onderwijs
VUB	Vrije Universiteit Brussel
Zill	Zin in leren! Zin in leven!