

# Taakbesteding en taakbelasting op brede scholen



*Den Haag, 14 juni 2002*

# Colofon

Projectnummer: 9486/44484081.001

Auteurs: Marit Groeneveld (B&A Groep)  
Sjors Frielink (TNO Arbeid)  
Erwin van Rooijen (B&A Groep)

B&A Groep Beleidsonderzoek & -Advies bv  
Louis Couperusplein 2  
Postbus 829  
2501 CV Den Haag  
(T) 070 – 302 9500  
(F) 070 – 302 9501  
e-mail: [info@bagroep.nl](mailto:info@bagroep.nl)  
http: [www.bagroep.nl](http://www.bagroep.nl)

TNO Arbeid  
Polarisavenue 151  
Postbus 718  
2130 AS HOOFDORP  
(T) 023 5549393  
(F) 023 5549394

© Copyright B&A Groep Beleidsonderzoek & -Advies bv 2002.

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



# Inhoudsopgave

## **Samenvatting en conclusies 5**

- 1 Aanleiding, doel en vraagstelling van het onderzoek 5
- 2 Onderzoeksopzet 6
- 3 Belangrijkste conclusies 6
- 4 Algemeen beeld 9

## **Voorwoord 11**

### **1. Inleiding 13**

- 1.1 Achtergrond 13
- 1.2 Onderzoeksvragen 13
- 1.3 Leeswijzer 14

### **2. Onderzoeksaanpak 15**

- 2.1 Inleiding 15
- 2.2 De onderzoeksopzet 15
  - 2.2.1 Stap 1: schriftelijke vragenlijst onder schoolleiders en leraren van brede scholen 16
  - 2.2.2 Stap 2: vergelijking met andere groepen 18
  - 2.2.3 Stap 3: Verdiepende telefonische interviews 19

### **3. Beschrijving van de onderzoeksgroep 21**

- 3.1 Inleiding 21
- 3.2 Respons schriftelijke enquête 21
- 3.3 Gegevens van de respondentgroep 22
- 3.4 Wat is een brede school? 24
  - 3.4.1 Samenwerking met andere instellingen 25
  - 3.4.2 Ontwikkelingsfasen van de brede school 27
- 3.5 Verdiepende interviews 28

### **4. Taakbesteding op brede scholen 29**

- 4.1 Inleiding 29
- 4.2 Taakomvang 29
- 4.3 Taakbesteding 30
- 4.4 Veranderingen in taakbesteding sinds de oprichting van de brede school 32
- 4.5 Conclusies 36

### **5. Taakbelasting brede scholen 39**

- 5.1 Taakbelasting 39
  - 5.1.1 Emotionele uitputting 40
  - 5.1.2 Regelmogelijkheden 41
- 5.2 Eigen beoordeling van veranderingen 42
  - 5.2.1 Taakbelasting: druk op het werk 43

5.2.2	Complexiteit	44	
5.2.3	Regelmogelijkheden	46	
5.3	Aanvullende kwalitatieve verdieping	48	
5.3.1	De samenhang tussen brede scholen en achterstandsscholen cq wijken:		49
5.3.2	Zien dat het werkt	49	
5.3.3	Maar het gaat ook niet allemaal vanzelf:	50	
5.3.4	Personeelswerving	50	
5.4	Suggesties voor beleid	51	
5.5	Conclusies	52	
5.6	Afsluitende opmerkingen	53	

**Bijlage 1: Brief aan schooldirecteuren 55**

**Bijlage 2: Vragenlijst 57**



# Samenvatting en conclusies

## 1 Aanleiding, doel en vraagstelling van het onderzoek

Een brede school is een netwerk van onderwijs en andere (welzijns)instellingen. De brede school heeft het doel de ontwikkelingskansen van alle kinderen te vergroten, actieve deelname van kinderen aan de samenleving te bevorderen, kinderen een goede dagindeling te bieden, mogelijke achterstanden van kinderen weg te nemen en hun sociale competentie te vergroten. Een andere belangrijke functie van de brede school is de 'wijkfunctie': het betrekken van de wijk bij de school.

In een notitie van OCenW en VWS aan de Tweede Kamer (april 2001) wordt aangegeven dat de regering de ontwikkeling van brede scholen wil ondersteunen. Ook in het Regeerakkoord worden de mogelijkheden die het concept van de brede school inhouden onderkend. Hierbij is wel de nadrukkelijke kanttekening geformuleerd dat de ontwikkeling van brede scholen *niet mag leiden tot taakverzwaring* van de leerkrachten op de betreffende scholen. Daarom hebben B&A Groep en TNO Arbeid van de Directie Primair Onderwijs van het Ministerie van OCenW gezamenlijk de opdracht gekregen in kaart te brengen in hoeverre de ontwikkeling van brede scholen leidt tot taakverzwaring van schoolleiders en leraren. Hierbij is uitgegaan van de volgende onderzoeksvragen:

1. *In hoeverre leidt de ontwikkeling van de brede scholen tot een feitelijke taakverzwaring van schoolleiders en leraren van brede scholen?*
2. *In hoeverre wordt een feitelijke taakverzwaring (indien aan de orde) ervaren als een (onwenselijke) toename van de taakbelasting?*
3. *Welke verschillen doen zich op de hierboven genoemde punten voor tussen de verschillen typen (brede) scholen? Wat zijn in dit opzicht de verschillen tussen brede scholen in de 'oprichtingsfase', brede scholen in de 'implementatiefase' en brede scholen in de 'consolidatiefase' en tussen brede scholen binnen grote(re) netwerken van instellingen en brede scholen binnen kleine(re) netwerken van instellingen?*
4. *Welke verschillen doen zich op de hierboven genoemde punten voor tussen schoolleiders en leraren?*

De vragen zijn beantwoord door:

- schoolleiders en leraren op brede scholen te vragen naar verschillen in taakbesteding en taakbelasting *vóór* en *na* de overgang naar een brede school;
- de onderzoeksgegevens over de huidige situatie op *brede scholen* te vergelijken met de onderzoeksgegevens over de huidige situatie op *niet-brede scholen*.

## 2 Onderzoeksopzet

Er is gekozen voor een onderzoeksopzet op basis waarvan zinvolle kwantitatieve uitspraken konden worden gedaan en waarbij ruimte gelaten werd voor enige kwalitatieve verdieping. De onderzoeksopzet bestond uit de volgende stappen:

### *Een schriftelijke vragenlijst onder schoolleiders en leraren van brede scholen*

Er is een begeleidende brief met vijf vragenlijsten gestuurd naar alle 252 directeuren van scholen die door onderzoek van Oberon<sup>1</sup> bekend stonden als brede school. We hebben de directeur gevraagd zelf een vragenlijst in te vullen en de overige vragenlijsten te verspreiden over twee leerkrachten uit de onderbouw en twee leerkrachten uit de bovenbouw. Daarbij hebben we de directeuren gevraagd de vragenlijsten zoveel mogelijk te verspreiden onder leraren die de overgangsfase van 'niet brede school naar brede school' hebben meegemaakt, omdat zij een vergelijking tussen beide periodes konden maken.

De vragenlijst bestond uit vragen over het brede schoolconcept, vragen naar de taakbesteding, vragen over taakbelasting, vragen over de verandering in taakbesteding en taakbelasting door de brede school en een aantal algemene vragen. Voor de vragen over de taakbesteding en taakbelasting zijn van dezelfde vragen gebruik gemaakt als in het OTTO-onderzoek<sup>2</sup>.

### *Vergelijkingen met andere groepen*

Aan de hand van de gegevens uit het OTTO-onderzoek hebben we een controlegroep van 'leraren op niet-brede scholen' geconstrueerd. Dit bestand is gebruikt voor verschillende vergelijkingen tussen leraren op brede scholen en leraren op niet-brede scholen. Deze analyse kon alleen uitgevoerd worden op leraren en niet op schooldirecteuren, omdat hierover geen vergelijkbare gegevens in het OTTO-bestand zitten.

### *Verdiepende telefonische interviews met schoolleiders en leraren van brede scholen*

Om de onderzoeksresultaten meer kwalitatief reliëf te geven is er gekozen voor een ronde van 30 verdiepende telefonische interviews onder directeuren en leraren van brede scholen uit de onderzoeksgroep. In de gesprekken is vooral nader ingegaan op de vermeende oorzaken (brede school of andere oorzaken?) van vormen van taakverzwaring die in de schriftelijke vragenlijst naar voren kwamen.

## 3 Belangrijkste conclusies

### **Algemeen**

---

<sup>1</sup> *Jaarbericht 2001*, Brede Scholen in Nederland Oberon, Utrecht, 2001. De ministeries van OC&W en VWS en de VNG hebben Oberon gevraagd de stand van zaken rond de brede school in Nederland over de hele linie in kaart te brengen. In dit onderzoek gaat het om een systematische registratie en beschrijving van brede school ontwikkelingen in alle gemeenten. De brede school ontwikkeling zal gedurende minimaal drie jaren gevolgd worden (2001-2003). Gemeenten waar sprake is van brede school ontwikkelingen worden jaarlijks schriftelijk en telefonisch geënquêteerd. De uitkomsten van het onderzoek worden jaarlijks in de vorm van een 'Jaarbericht Brede Scholen' gepubliceerd.

<sup>2</sup> Taakbelasting en Taakbesteding van leraren in het PO, B&A Groep en TNO Arbeid, Den Haag 2001

### *De respondentengroep*

De samenstelling van de respondentengroep komt overeen met die van het OTTO-onderzoek als het gaat om de man-vrouw verdeling en de aanstellingsomvang. Op een aantal punten zijn er echter ook verschillen. Het blijkt dat de respondenten aan dit onderzoek iets ouder zijn, meer ervaring hebben in het onderwijs en iets langer bij dezelfde school in dienst zijn dan de respondenten van het OTTO-onderzoek. Waarschijnlijk is dit verschil het gevolg van het verzoek om vooral medewerkers die de overgang naar de brede school hebben meegemaakt de vragenlijst in te laten vullen. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de leeftijd van medewerkers die bij een brede school werken iets hoger ligt dan medewerkers die niet bij een brede school werken. Dat kunnen we echter niet onderbouwen, omdat er geen populatieoverzicht is van de medewerkers op brede scholen.

### *De brede scholen*

'DE' Brede School bestaat niet. Met andere woorden: de brede school kent vele verschijningsvormen. Dit blijkt ook uit de verschillen in naamgeving: brede school, vensterschool, wijk school, onderwijskansenschool etc. Volgens de respondenten betekent het 'brede school zijn' grosso modo dat er met meerdere instellingen wordt samengewerkt, dat de contacten met wijkbewoners bevorderd worden en dat voorzieningen beter op elkaar worden afgestemd. De helft van de respondenten geeft aan dat de school zelf initiatiefnemer is geweest om te komen tot samenwerking in de vorm van een brede school.

Bij de meerderheid van de scholen uit ons onderzoek is het voorkomen van achterstanden bij leerlingen de belangrijkste motivatie geweest voor het oprichten van de brede school. Het 'brede school zijn' hangt dan ook (nu nog steeds) nauw samen met het zijn van een achterstandsschool. Hierbij dient wel benadrukt te worden, dat hier gaat om een momentopname. Hoewel dit nog niet empirisch door ons onderzoek bevestigd wordt, lijkt zich een tendens af te tekenen, waarbij steeds meer brede scholen het bieden van een 'sluitende dagindeling' als belangrijkste motivatie voor 'het brede school zijn' naar voren brengen.

De brede scholen werken over het algemeen vooral samen met de peuterspeelzaal en buurtwerk. Daarnaast werken veel scholen samen met maatschappelijk werk, de bibliotheek en een gezondheidsinstelling. De brede scholen hebben met maatschappelijk werk, kinderopvang en de peuterspeelzaal het meest frequent contact.

Volgens het onderzoek van Oberon kunnen er 3 fases worden onderscheiden binnen het ontwikkelproces van een brede school, een fase van initiatief en definitie, van voorbereiding en van uitvoering. De meeste respondenten geven aan dat hun school zich in de derde fase bevindt. De ontwikkelingsfase waarin een school zich bevindt hangt niet samen met het aantal instellingen waarmee wordt samengewerkt. Brede scholen werken dus niet met meer of minder instellingen samen naarmate zij verder zijn in het ontwikkelingsproces van de brede school.

Het blijkt dat er brede scholen zijn die er meerdere jaren over doen om in fase 3 van het ontwikkelingsproces te komen, maar dat er ook scholen zijn die zich binnen een jaar in fase drie bevinden.

### **Taakbesteding**

De taakomvang is de verhouding tussen de door de *leraren* uit het onderzoek opgegeven feitelijk gewerkte tijd en de formeel door hen te werken tijd. We kunnen alleen van de leraren (en niet van de leidinggevenden) de taakomvang vergelijken met de OTTO-cijfers. Bij deze

vergelijking blijkt de taakomvang van *leraren* op brede scholen in grote lijnen overeen te komen met de taakomvang van *leraren* op niet-brede scholen. Dit wijst erop dat leraren van brede scholen niet meer of minder werken dan leraren op niet brede scholen. Voor de leidinggevendenden kunnen we deze vergelijking niet maken, omdat we hierover geen gegevens beschikbaar hebben.

Directeuren van brede scholen besteden gemiddeld de meeste tijd aan organiserende en coördinerende taken, overleg binnen de school en beheers- en toezichthoudende taken. De leraren van brede scholen besteden gemiddeld de meeste tijd aan lesgeven en lesgevendende taken. De taakbesteding van leraren op brede scholen komt in hoge mate overeen met de taakbesteding van leraren op niet-brede scholen.

Veel leraren van brede scholen vinden dat zij door de invoering van de brede school meer tijd moeten besteden aan organiserende en coördinerende taken en overleg binnen de school. Er worden door de leraren nauwelijks taken genoemd waaraan zij door de invoering van de brede school minder tijd hoeven te besteden. Dit is opvallend omdat de taakbesteding van leraren van brede scholen niet opmerkelijk verschilt van de taakbesteding van leraren van niet brede scholen.

De meeste directeuren vinden dat zij sinds de invoering van de brede school meer tijd moeten besteden aan organiserende en coördinerende taken, overleg binnen en buiten de school en aan beheer- en toezichthoudende taken. Relatief meer directeuren dan leraren vinden dat zij door de brede school meer tijd moeten besteden aan de verschillende taken. Ook geven vooral directeuren van brede scholen aan dat taken inhoudelijk zijn veranderd door de brede school.

### **Taakbelasting**

Taakbelasting is de mate waarin een werknemer zich belast voelt door de hoeveelheid werk die verricht moet worden. De taakbelasting van leraren op brede scholen is niet hoger dan op niet brede scholen. Maar de gemiddelde taakbelasting van leraren (op brede scholen en op niet brede scholen) is wel hoger dan de taakbelasting van de gemiddelde Nederlandse beroepsbevolking, ook als vergeleken wordt met werknemers met een vergelijkbaar opleidingsniveau (HBO en hoger).

Leraren op brede scholen ervaren iets minder emotionele uitputting dan collega's op niet brede scholen. Opmerkelijk is dat leidinggevendenden op brede scholen een hogere taakbelasting ervaren terwijl dit niet tot hogere emotionele uitputting leidt. Dit wordt echter verklaard door betere mogelijkheden die zij hebben om aan de hoge taakeisen te voldoen. De mogelijkheden van leraren op brede scholen zijn voor wat betreft de zelfstandige regelruimte ongunstiger dan in de vergelijkingsgroep van de Nederlandse beroepsbevolking.

Ongeveer de helft van de leraren vindt dat het werk drukker en complexer is geworden. Bij de leidinggevendenden speelt dit nog meer. Volgens velen hangt dit samen met de invoering van de brede school. De leidinggevendenden ervaren door de invoering van de brede school ook een verandering in de mogelijkheden, ze ervaren meer zelfstandige regelruimte. Daarnaast worden leidinggevendenden geconfronteerd met veel administratieve rompslomp en moeite om samenwerkende partners bij elkaar te houden. Het werken op een brede school wordt door alle medewerkers het meest als complexer, het minst als onoverzichtelijker, maar ook als uitdagender en leuker ervaren.



Brede scholen staan vaker in achterstandswijken, dit brengt een specifieke leerling- en ouderproblematiek met zich mee. Vele medewerkers op brede scholen ervaren dat hun aanpak werkt en dat leerlingen er profijt van hebben. De brede scholen vragen het ministerie vooral om betere faciliteiten, in gebouwen en in formatieruimte om de brede school goed uit te kunnen voeren. Een brede school kan niet zonder een goed gefaciliteerde coördinator. Ook een passend gebouw is onmisbaar voor een echte brede school.

De meningen zijn verdeeld over de vraag of een brede school moeilijker of makkelijker aan personeel komt.

#### **4 Algemeen beeld**

Het algemene beeld dat uit het onderzoek naar voren komt, is dat het werken op brede scholen door leraren wel als complexer, maar niet zo zeer als zwaarder ervaren wordt dan het werken op niet-brede scholen. Voor de groep leidinggevendenden (directeuren, adjunct directeuren, coördinatoren e.d.) komt een ander, maar niet negatiever, beeld naar voren. Grosso modo lijken leidinggevendenden op brede scholen het werk zowel complexer als zwaarder te ervaren dan hun collega-leidinggevendenden op niet-brede scholen. Het is echter niet zo, dat zij hierdoor eerder gebukt gaan onder emotionele uitputting of stress.

Uit de interviews die wij gehouden hebben wordt dit beeld bevestigd en lijkt de verklaring gezocht te moeten worden in de 'inhoudelijke bevrediging van het werken op brede scholen'. Met andere woorden: het extra werk is de moeite waard en dit werkt op zijn beurt weer motiverend.

Dit beeld leidt ons tot de aanbeveling aan onze opdrachtgever om de ontwikkeling van brede scholen te blijven ondersteunen en faciliteren, zowel in het belang van de leerlingen als van de leraren en leidinggevendenden. Aan de randvoorwaarde zoals geformuleerd in het Regeerakkoord – ontwikkeling van brede scholen mag niet leiden tot taakverzwaring van de leerkrachten op de betreffende scholen - wordt dan misschien niet 'in de letter voldaan' (zeker wanneer het gaat om leidinggevendenden) maar wel 'in de geest': werken op brede scholen is de moeite waard of, zoals één van onze respondenten het in een interview formuleerde: *'Het kost meer tijd, maar je krijgt er meer voor terug, daardoor is het minder zwaar'*.





## Voorwoord

Tijdens de onderhandelingen voor de CAO Onderwijs 1999-2000 is ruim aandacht besteed aan het probleem van de werkdruk in het onderwijs. Dit heeft geleid tot de CAO-afspraken de problematiek van taakbelasting en werkdruk per sector nader te onderzoeken. De onderzoeken die in dit kader door B&A Groep en TNO Arbeid gezamenlijk zijn verricht, hebben de werkdruk in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en de BVE-sector in kaart gebracht, zowel voor het onderwijsgevend als voor het onderwijsondersteunend personeel.

In opdracht van de directie Primair Onderwijs van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen hebben B&A Groep en TNO Arbeid in 2002 een onderzoek gedaan, dat specifiek gericht is op taakbesteding en taakbelasting op *brede scholen* in het basisonderwijs. In de voorliggende rapportage wordt hiervan verslag gedaan.

De aanleiding tot het onderzoek was de belofte aan de Tweede Kamer, dat er onderzoek zou worden gedaan naar de vraag in hoeverre de ontwikkeling van brede scholen leidt tot taakverzwaring van schoolleiders en leraren. De behoefte om hier nader zicht op te krijgen werd ingegeven door een passage in het Regeerakkoord, waarin werd aangegeven dat het kabinet voornemens was de ontwikkeling van brede scholen te ondersteunen onder de voorwaarde dat de ontwikkeling van brede scholen *niet mag leiden tot taakverzwaring* van de leerkrachten op de betreffende scholen.

Op deze plaats willen wij ten eerste de deelnemende instellingen en docenten bedanken. Zonder hun bereidwilligheid om mee te werken aan het onderzoek, hadden wij nooit tot de resultaten en conclusies in dit onderzoeksrapport kunnen komen.

Ook willen wij hier onze collega's bedanken die allen met hun eigen deskundigheid een essentiële bijdrage aan de totstandkoming van het onderzoek hebben geleverd. Vanuit B&A Groep willen we met name noemen: Catharina Kolar, Karen Groeneveld en Yvonne Bremer. Vanuit TNO Arbeid is dat: Ruurt van de Berg.

Tot slot willen wij de leden van de begeleidingscommissie bedanken voor hun inzet en betrokkenheid en voor de plezierige samenwerking: mevrouw A.M. Postmaa-Houdijk, mevrouw drs. M. Jacobs en de heer M.J.M. Weekenborg.

Den Haag  
Erwin van Rooijen  
(Projectleider B&A Groep)

Hoofddorp  
Sjors Frielink  
(Projectleider TNO Arbeid)





# 1. Inleiding

## 1.1 Achtergrond

Een brede school is een netwerk van onderwijs, welzijn en zorg voor kinderen en hun ouders. Zo'n netwerk bestaat uit de school en andere voorzieningen (zoals zorginstellingen, cultuur, sport, politie) met als doel de ontwikkelingskansen van kinderen vergroten, actieve deelname van kinderen aan de samenleving te bevorderen, kinderen een goede dagindeling te bieden, mogelijke achterstanden van alle kinderen weg te nemen en hun sociale competentie te vergroten. Bij brede scholen gaat het om ontwikkelingen met en rond scholen die aansluiten bij de functie van de wijk en onder regie staan van de gemeente. Dit past binnen de rol van de gemeente als regisseur van het gemeentelijke jeugdbeleid. De steun aan de brede school ontwikkeling is opgenomen in het Bestuursakkoord Nieuwe Stijl (BANS). Driekwart van de gemeenten geeft aan binnen enkele jaren één tot vijf brede scholen te willen realiseren.<sup>3</sup>

In een notitie van OCenW en VWS aan de Tweede Kamer (april 2001) wordt aangegeven dat de regering de ontwikkeling van brede scholen wil ondersteunen. Ook in het Regeerakkoord worden de mogelijkheden die het concept van de brede school inhouden onderkend. Hierbij is wel de nadrukkelijke kanttekening geformuleerd dat de ontwikkeling van brede scholen *niet mag leiden tot taakverzwaring* van de leerkrachten op de betreffende scholen. Deze kanttekening is ingegeven door het besef dat de primaire onderwijstaken van leraren onder druk kunnen komen te staan, omdat leraren en schoolleiders zich extra inzetten om brede scholen tot stand te laten komen. Daar staat tegenover dat leraren en schoolleiders nu vaak (te) veel en – met name op achterstandsscholen – steeds meer energie moeten steken in allerlei niet-schoolse zaken. Brede scholen kunnen op termijn juist tegemoet komen aan de overbelasting van het personeel van scholen en instellingen.

De Tweede Kamer is beloofd, dat er onderzoek zal worden gedaan naar de vraag in hoeverre de ontwikkeling van brede scholen leidt tot taakverzwaring van schoolleiders en leraren. Om die reden heeft de Directie Primair Onderwijs van het Ministerie van OCenW B&A Groep en TNO Arbeid gevraagd onderzoek te verrichten naar de taakbesteding en taakbelasting van leraren op brede scholen, het onderzoek dient vooralsnog beperkt te worden tot het basisonderwijs. In deze rapportage worden de bevindingen van het onderzoek weergegeven.

## 1.2 Onderzoeksvragen

Op basis van de hierboven beschreven aanleiding en doelstelling van het onderzoek formuleren we de volgende onderzoeksvragen:

---

<sup>3</sup> *Jaarbericht 2001, Brede Scholen in Nederland* Oberon, Utrecht, 2001. De ministeries van OC&W en VWS en de VNG hebben Oberon gevraagd de stand van zaken rond de brede school in Nederland over de hele linie in kaart te brengen. In dit onderzoek gaat het om een systematische registratie en beschrijving van brede school ontwikkelingen in alle gemeenten. De brede school ontwikkeling zal gedurende minimaal drie jaren gevolgd worden (2001-2003). Gemeenten waar sprake is van brede school ontwikkelingen worden jaarlijks schriftelijk en telefonisch geënquêteerd. De uitkomsten van het onderzoek worden jaarlijks in de vorm van een 'Jaarbericht Brede Scholen' gepubliceerd.

- (1) In hoeverre leidt de ontwikkeling van de brede scholen tot een feitelijke taakverzwaring van schoolleiders en leraren van brede scholen?*
- (2) In hoeverre wordt een feitelijke taakverzwaring (indien aan de orde) ervaren als een (onwenselijke) toename van de taakbelasting?*
- (3) Welke verschillen doen zich op de hierboven genoemde punten voor tussen de verschillen typen (brede) scholen? Wat zijn in dit opzicht de verschillen tussen brede scholen in de 'oprichtingsfase', brede scholen in de 'implementatiefase' en brede scholen in de 'consolidatiefase' en tussen brede scholen binnen grote(re) netwerken van instellingen en brede scholen binnen kleine(re) netwerken van instellingen?*
- (4) Welke verschillen doen zich op de hierboven genoemde punten voor tussen schoolleiders en leraren?*

### **1.3 Leeswijzer**

De rapportage is als volgt opgebouwd. In het volgende hoofdstuk wordt de onderzoeks aanpak gepresenteerd. In hoofdstuk 3 zullen we een beschrijving geven van de onderzoeksgroep. In hoofdstuk 4 worden de resultaten over het deel taakbesteding gepresenteerd en in hoofdstuk 5 volgen de resultaten over het deel taakbelasting.



## 2. Onderzoeksaanpak

### 2.1 Inleiding

De vraag of de brede school ontwikkeling leidt (of inmiddels heeft geleid) tot taakverzwaring is moeilijk te beantwoorden. De vraagstelling suggereert een verandering tussen een situatie *vóór* de brede school en de huidige situatie *na de invoering van de brede school*. Idealiter zouden de gegevens van dit onderzoek vergeleken moeten worden met onderzoeksgegevens van (bij voorkeur dezelfde) brede scholen uit de periode *voordat ze een brede school werden*. Deze onderzoeksgegevens zijn echter niet beschikbaar. Met andere woorden: er heeft geen nulmeting plaatsgevonden.

Er zijn twee oplossingen mogelijk voor dit probleem:

- schoolleiders en leraren op brede scholen vragen naar verschillen in taakbesteding en taakbelasting *vóór* en *na* de overgang naar een brede school;
- de onderzoeksgegevens over de huidige situatie op *brede scholen* vergelijken met de onderzoeksgegevens over de huidige situatie op *niet-brede scholen*.

Aan het vragen naar verschillen tussen de situatie *vóór* en *na* een verandering kleven enkele methodologische bezwaren. Het vragen naar situaties in het verleden heeft een risico van vertekening, omdat de huidige beleving vaak de perceptie van het verleden kleurt. Uit onderzoek is gebleken dat het geheugen vaak niet betrouwbaar is. Bij gebrek aan gegevens van *vóór* verandering waren dit soort vragen echter onontkoombaar, maar dit heeft wel consequenties gehad voor de interpretatie van de gegevens.

Om deze reden zijn er in de vragenlijst vragen opgenomen die ook zijn gebruikt in het grootschalige onderzoek 'Taakbesteding en Taakbelasting van leraren in het PO, VO en de BVE-sector' (OTTO) dat door B&A Groep en TNO Arbeid gezamenlijk is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.<sup>4</sup> Op deze manier konden de antwoorden van medewerkers van brede scholen op vragen over taakbesteding en taakbelasting vergeleken worden met de antwoorden die medewerkers van niet-brede scholen op deze vragen hadden gegeven.

Met deze aanvulling is van beide mogelijkheden om het onderzoek goed uit te voeren gebruik gemaakt.

### 2.2 De onderzoeksopzet

Er is gekozen voor een onderzoeksopzet op basis waarvan zinvolle kwantitatieve uitspraken kunnen worden gedaan en waarbij ruimte gelaten wordt voor enige kwalitatieve verdieping. De onderzoeksopzet bestaat uit de volgende stappen:

- 1) schriftelijke vragenlijst onder schoolleiders en leraren van brede scholen;
- 2) vergelijkingen met andere groepen;
- 3) verdiepende telefonische interviews met schoolleiders en leraren van brede scholen.

---

<sup>4</sup> Taakbelasting en Taakbesteding van leraren in het PO, B&A Groep en TNO Arbeid, Den Haag 2001

### 2.2.1 Stap 1: schriftelijke vragenlijst onder schoolleiders en leraren van brede scholen

#### *Benadering van scholen*

Exacte cijfers over het aantal brede scholen in Nederland waren bij aanvang van het onderzoek (nog) niet beschikbaar. Ook de door de gemeenten aan Oberon<sup>5</sup> verstrekte gegevens waren op dit punt nog onvoldoende betrouwbaar. Wel boden de gegevens enige indicatie van de omvang van het aantal brede scholen in Nederland. Op basis van globale schattingen kon worden vastgesteld dat er ongeveer 200 à 300 brede scholen operationeel waren. Bij afronding van haar onderzoek heeft Oberon een bestand geleverd aan de Directie Primair Onderwijs van 252 brede scholen, verdeeld over 33 gemeenten. Het criterium hierbij was dat alle scholen in dit bestand door de betreffende gemeenten beschouwd worden als brede school.

We hebben de 252 schooldirecteuren een brief gestuurd (zie bijlage 1) waarin het onderzoek werd gepresenteerd en hierbij vijf vragenlijsten bijgevoegd (zie bijlage 2) gestuurd: één voor de directeur en vier vragenlijsten voor groepsleerkrachten. We hebben de directeur gevraagd zelf een vragenlijst in te vullen en de overige vragenlijsten te verspreiden over twee leerkrachten uit de onderbouw en twee leerkrachten uit de bovenbouw, om zodoende een zo goed mogelijke verdeling te krijgen over onderbouw en bovenbouw. Ook hebben we de directeuren gevraagd de vragenlijsten zoveel mogelijk te verspreiden onder leraren die al langer op de betreffende school werken en de overgangsfase van 'niet brede school naar brede school' hebben meegemaakt, omdat zij een vergelijking tussen beide periodes konden maken.

#### *De vragenlijst*

De schriftelijke vragenlijst is op te delen in vier subonderwerpen:

1. Het brede schoolconcept;
2. Taakbesteding;
3. Taakbelasting;
4. Verandering in taakbesteding en taakbelasting door de brede school;
5. Achtergrondgegevens.

#### *Het brede schoolconcept*

Deze vragen hadden ten doel te achterhalen sinds wanneer de school een brede school is geworden, met welke instellingen er wordt samengewerkt en in welke ontwikkelingsfase van de brede school de school zich bevindt. Ook is onderzocht welke motieven er spelen om brede school te worden

#### *Taakbesteding*

Voor het onderdeel taakbesteding zijn dezelfde vragen gebruikt als in het OTTO-onderzoek. Door middel van deze vragen kan berekend worden hoeveel uren leraren gemiddeld in een jaar moeten werken (de formele aanstellingsomvang) en hoeveel uren zij werkelijk werken. Daarnaast kan op basis van de gegevens die de leraren invullen berekend worden hoeveel tijd zij hebben besteed aan de verschillende taken van hun werk in de week voorafgaande aan de dag waarop de vragenlijst werd ingevuld.

In het OTTO-onderzoek zijn de vragenlijsten op een andere manier afgenomen dan in het huidige onderzoek. Voor het OTTO-onderzoek zijn een heel jaar lang minstens twee scholen van dezelfde schoolsoort per week bezocht, zodat een goed beeld verkregen werd van de taakomvang en taakbesteding op jaarbasis. De vragenlijsten werden altijd op school ingevuld onder begeleiding van een medewerker van B&A Groep. Bij het huidige onderzoek moesten de

---

<sup>5</sup> Jaarbericht 2001, Brede Scholen in Nederland Oberon, Utrecht, 2001.



respondenten de vragenlijst zelfstandig invullen en zijn er alleen gegevens over de taakbesteding verzameld van de weken 2, 3, 4 en 5. Met deze verschillen is rekening gehouden bij de interpretatie van de gegevens.

**Taakbelasting**

Voor het onderdeel taakbelasting is eveneens gebruik gemaakt van vragen uit het OTTO-onderzoek. De vragen over de taakbelasting zijn gestoeld op de theorie van Karasek over risico's voor werkstress. Hier volgt een korte toelichting op die theorie. Uit het onderzoek van Karasek<sup>6</sup> (en vele anderen) blijkt dat er vooral risico's voor de gezondheid zijn als hoge eisen in het werk gepaard gaan met weinig / onvoldoende mogelijkheden om aan deze eisen te voldoen. Hij stelt dat het niet zo zeer de problemen in het werk zijn die tot stress leiden, maar vooral het gebrek aan oplossingen. Op basis van zijn onderzoek komt hij tot een vierdeling van typen functies: functies met hoge of lage taakeisen gecombineerd met functies met hoge of lage regelmogelijkheden. Iedere combinatie staat voor een specifiek type werk. In figuur 2.1 staat dit model weergegeven.

**Figuur 2.1** Karasek's model voor werkstressrisico's

Taakeisen	hoog	Slopend werk	Uitdagend werk
	laag	Passief werk	Zinloos werk
		laag	hoog
		Regelmogelijkheden	

Slopend werk blijkt een belangrijke risicofactor voor werkstress te zijn omdat het te veel vraagt van de medewerker. Aan de andere kant is zinloos werk ook belastend, maar nu juist omdat het *te weinig* vraagt van de medewerker. Er is in dit soort functies, net zoals bij passief werk, te weinig om te leren, er is te weinig ontwikkeling mogelijk. De les die uit dit model te trekken valt, is dat functies die slopend zijn uitdagend gemaakt kunnen worden door er regelmogelijkheden aan toe te voegen. Dit liever dan alleen de taakeisen in die functies te verlagen waardoor het werk passiever wordt. Ook voor passief werk geldt dat meer regelmogelijkheden het werk uitdagender kunnen maken, maar er is dan ook ruimte voor hogere taakeisen. Er worden drie typen regelmogelijkheden onderscheiden. De zelfstandige regelruimte die iemand heeft in zijn functie (de mate van autonomie), de mogelijkheid om collega's of een leidinggevende in te schakelen bij problemen of verstoringen in het werk (contactmogelijkheden) en de mogelijkheid om werkproblemen op te lossen in (periodiek) overleg, de organiserende taken.

Voor de taakeisen, de drie typen regelmogelijkheden en voor vragen over de mate van werkstress heeft TNO arbeid een standaard set vragen (de zogenaamde nova-weba vragenlijst)

<sup>6</sup> Karasek, R. & Theorell, T., *Healthy Work, stress productivity and the reconstruction of working life* (1990)

plus referentiegegevens van ruim 11000 werknemers in alle beroepssectoren behalve overheid en onderwijs. Voor de mate van werkstress gaat het om een groep van 1602 werknemers.

De vragenlijst bestaat voor het onderdeel taakbelasting uit:

1. Een set met 5 vragen uit de nova-weba vragenlijst over werktempo en werkhoeveelheid (de taakbelasting);
2. Een set met 5 vragen uit eerder onderzoek in het (basis)onderwijs, het OTTO onderzoek. Dit zijn vragen over taakbelasting specifiek voor het onderwijs zoals “ik heb genoeg tijd om mijn lessen goed voor te bereiden”, “om mijn lesmateriaal te bestuderen”, “voldoende tijd voor individuele leerlingen” etc;
3. Drie sets met vragen over regelmogelijkheden: autonomie, contactmogelijkheden en organiserende taken;
4. Een vragenset over werkstress (emotionele uitputting), waarvan ook gegevens beschikbaar zijn uit het bestand van het OTTO-onderzoek en in de referentiegroep.

Deze vragen zijn op dezelfde wijze geanalyseerd als in het OTTO-onderzoek:

- de gemiddelde uitkomsten van de vragensets zijn als schaal berekend;
- de schaalgemiddelden voor de verschillende typen brede scholen zijn berekend en op significante verschillen getoetst.

#### *Veranderingen in taakbesteding en taakbelasting door de brede school*

De vragen van dit onderdeel zijn speciaal voor dit onderzoek gemaakt. Gevraagd is naar veranderingen in de taakbesteding, per taak is gevraagd of er meer of minder tijd aan besteed moet worden en of taken inhoudelijk zijn veranderd door de invoering van de brede school. Ook is er gevraagd naar veranderingen in taakbelasting, drukte op het werk, veranderingen in de complexiteit van het werk, in de zelfstandige regelruimte, in de ondersteuning door collega's en die door leidinggevendenden. Deze vragensets zijn alleen ingevuld door medewerkers die de overgang naar de brede school hebben meegemaakt, daarom is hierover vooraf een selectievraag gesteld. Verder wordt gevraagd of men het werk sinds de invoering van de brede school uitdagender of minder uitdagend vindt, leuker of minder leuk, complexer of minder complex en overzichtelijker of onoverzichtelijker. Als laatste is er een open vraag naar aanvullingen, opmerkingen en suggesties aan het ministerie ten aanzien van de ontwikkeling van de brede school.

#### *Achtergrondgegevens*

Aan het eind van de vragenlijst is gevraagd naar een aantal achtergrondgegevens over de respondent. Deze achtergrondgegevens hadden we nodig om uitspraken te kunnen doen over de representativiteit van de gegevens.

#### *2.2.2 Stap 2: vergelijking met andere groepen*

Aan de hand van de gegevens uit het OTTO-onderzoek hebben we een controlegroep van 'leraren op niet-brede scholen' geconstrueerd. Hiervoor zijn de scholen (op brinnummer) van het Oberon-bestand gekoppeld aan het OTTO-bestand. Op deze manier konden de we de brede scholen uit het OTTO-bestand filteren (dit bleken er vijf te zijn), zodat we (bij wijze van controlegroep) een 'leraren van niet-brede scholen bestand' overhielden. Dit bestand is gebruikt voor verschillende vergelijkingen tussen leraren op brede scholen en leraren op niet-brede scholen. Deze analyse heeft alleen betrekking gehad op leraren en niet op schooldirecteuren, omdat hierover geen vergelijkbare gegevens in het OTTO-bestand zitten.

Om tevens een vergelijking te maken met andere werknemers buiten het onderwijs, zijn de schaalgemiddelden van de onderzoeksgroep (leraren van brede scholen) vergeleken met het TNO referentiebestand dat 11000 werknemers in sectoren buiten het onderwijs en de overheid bevat.

In onderstaand schema staat een overzicht van de vergelijkingen die in dit onderzoek zijn gemaakt.

**Tabel 2.1** Overzicht van vergelijkingen van vragenlijstgegevens met het aantal respondenten per onderwerp

	leraren brede scholen	directeuren brede scholen	leraren niet-brede scholen	NOVA-WEBA referentie
Taakomvang	131		57	
Taakbesteding	131	58	562	
Taakbelasting algemeen	121	68	169	11.351
Regelmogelijkheden: autonomie contactmogelijkheden organiserende taken	121	68		11.351
Emotionele uitputting	121	68	169	1602

### 2.2.3 Stap 3: Verdiepende telefonische interviews

Om de onderzoeksresultaten nog iets meer kwalitatief reliëf te geven is er gekozen voor een ronde van 30 verdiepende telefonische interviews onder directeuren en leraren van brede scholen uit de onderzoeksgroep. De resultaten van de schriftelijke vragenlijst vormden de input voor de verdiepende vragen. In de gesprekken is vooral nader ingegaan op de vermeende oorzaken (brede school of andere oorzaken?) van geconstateerde vormen van taakverzwaring.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Na een aantal proefgesprekken is besloten om hierbij niet te werken aan de hand van een strakke interviewleidraad, maar om de gesprekken – met het oog op meer ‘kwalitatief reliëf’ – juist een open karakter te geven.





## 3. Beschrijving van de onderzoeksgroep

### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de respons op de schriftelijke enquête. Er wordt een beschrijving van de respondentgroep en van de brede scholen waarop zij werken gegeven. Vervolgens komen de verdiepende interviews aanbod.

### 3.2 Respons schriftelijke enquête

Begin januari 2002 zijn aan alle 252 scholen, die zijn opgenomen in het Oberon bestand, vijf vragenlijsten per school gestuurd (dus in totaal 1260). De vragenlijsten met begeleidende brief zijn gestuurd naar de directeuren van de scholen met het verzoek zelf 1 vragenlijst in te vullen en de andere vier te geven aan twee leraren. Er is gevraagd de vragenlijsten te geven aan twee leraren van de bovenbouw en twee van de onderbouw en bij voorkeur aan leraren die de overgang naar de brede school hebben meegemaakt.

De respons kwam moeizaam om gang. Na een rappel hebben we een uiteindelijke respons kunnen realiseren van 191 teruggestuurde vragenlijsten (een responspercentage van 15%). Hoewel we gehoopt hadden op een hoger responspercentage, hebben we met een netto respons van 191 respondenten, verdeeld over 72 verschillende scholen, genoeg gegevens om de beoogde analyses uit te voeren en zinvolle uitspraken te doen over de taakbesteding en taakbelasting van leraren en directeuren op brede scholen. Verklaringen voor het lage responspercentage zijn:

- Door gebruik te maken van de gegevensverzameling van Oberon kwam naar voren dat er nogal wat verwarring bestaat (zowel bij gemeenten als bij scholen zelf) over wat een brede school is. Zo bleken er nog enige fouten/onduidelijkheden in het bestand van Oberon te zitten;
  1. Er komen ongeveer 15 voortgezet onderwijs scholen voor in het bestand;
  2. Een aantal scholen geeft aan dat zij geen brede school zijn of de school niet als brede school beschouwen.
- Er zijn directeuren die niet bereid waren de vragenlijsten onder leraren te verspreiden met de volgende argumenten:
  1. Leraren worden al genoeg belast met het invullen van vragenlijsten;
  2. Geen tijd om vragenlijsten in te vullen;
  3. Invullen van vragenlijsten heeft geen prioriteit.

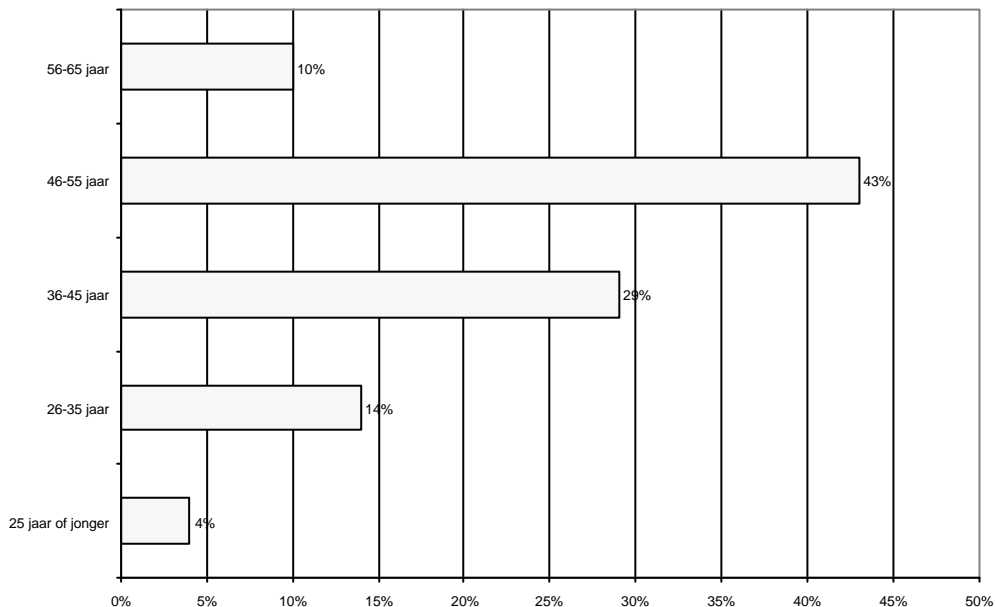
Om uitspraken te kunnen doen over de representativiteit van de gegevens, zouden we de achtergrondgegevens van de personen die hebben meegedaan aan ons onderzoek moeten vergelijken met de achtergrondgegevens van de totale groep medewerkers van brede scholen. Helaas zijn deze achtergrondgegevens niet beschikbaar en kan deze vergelijking niet gemaakt worden. Wel kan onderzocht worden of de gegevens van de respondentgroep vergelijkbaar zijn met de achtergrondgegevens van leraren die mee hebben gewerkt aan het OTTO-onderzoek, waarvan bekend is dat deze overeenkomen met de achtergrondgegevens van de totale groep leraren in het primair onderwijs.

### 3.3 Gegevens van de respondentgroep

In totaal hebben 191 mensen een ingevulde vragenlijst teruggestuurd van 72 verschillende scholen. Van de respondenten is 35 procent man en 65 procent vrouw. Dit komt overeen met de verdeling in het OTTO-onderzoek.

In figuur 2.1 is af te lezen dat de grootste groep respondenten in de leeftijdsklasse 46 tot 55 jaar valt. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 44 jaar, de gemiddelde leeftijd van respondenten van het OTTO-onderzoek was 41 jaar. De gemiddelde leeftijd van de respondenten van dit onderzoek ligt dus iets hoger dan bij het OTTO-onderzoek. Dit komt waarschijnlijk omdat wij gevraagd hebben om vooral medewerkers die de overgang naar de brede school hebben meegemaakt de vragenlijst te laten invullen. Ook is het mogelijk dat de leeftijd van medewerkers die bij een brede school werken hoger ligt dan medewerkers die niet bij een brede school werken. Dit kunnen we echter niet onderbouwen, omdat er geen populatieoverzicht bestaat van leraren op brede scholen.

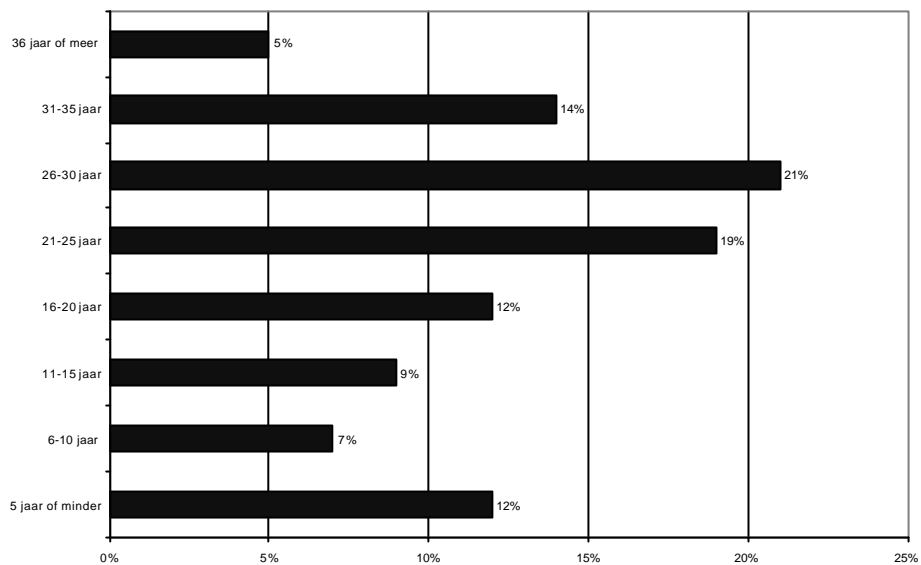
**Figuur 2.1** Leeftijdsverdeling in klassen



#### *Ervaring*

De respondenten werken gemiddeld 21 jaar in het onderwijs, terwijl de respondenten bij het OTTO-onderzoek gemiddeld 17 jaar in het onderwijs werkten. Ook hier is dus sprake van een verschil tussen de respondenten van dit onderzoek en het OTTO-onderzoek. De grootste groep respondenten (20%) werkt 26 tot 30 jaar in het onderwijs (zie figuur 2.2).

**Figuur 2.2** Ervaring in het onderwijs



De gemiddelde diensttijd aan de huidige school ligt voor de groep respondenten op 13 jaar, bij het OTTO onderzoek was dit 12 jaar. De grootste groep respondenten (32%) werkt minder dan 5 jaar op de huidige school. Zeventien procent werkt 6 tot 10 jaar op de huidige school, 13 procent 11 tot 15 jaar, 12 procent 16-20 jaar, tien procent 21 tot 25 jaar en 15 procent van de respondenten werkt langer dan 25 jaar op dezelfde school en heeft inmiddels dus het 25 jarig jubileum kunnen vieren.

Omdat de meeste respondenten al langer op de huidige school werkzaam waren, heeft 79 procent van de respondenten de overgang van 'gewone' naar brede school meegemaakt. Deze respondenten konden dus goed weergeven wat er veranderd is op de school sinds de oprichting van de brede school.

### *Functie*

De meerderheid van de respondenten (59%) is groepsleraar, 30 procent is schooldirecteur en drie procent is vakleraar. Daarnaast hebben een aantal respondenten meerdere functies; vijf procent is schooldirecteur en groepsleraar, twee procent is groeps- en vakleraar en een procent heeft niet ingevuld welke functie hij/zij heeft.

Gevraagd is of men naast de aanstelling als groepsleraar, vakleraar of schooldirecteur nog meer specifieke taken verricht op de school. Negen procent geeft aan bouwcoördinator te zijn en hetzelfde percentage is lid van de MR, zeven procent is ICT-coördinator of activiteiten coördinator, vier procent is coördinator van een samenwerkingsverband en één procent is coördinator van het samenwerkingsverband 'Weer samen naar school'.

Van de respondenten geeft een kwart (25%) van de respondenten les aan de bovenbouw, 20 procent geeft les aan de middenbouw en 18 procent geeft les aan de onderbouw. Zeven procent van de respondenten geeft zowel les aan de midden- als bovenbouw, vijf procent geeft les aan zowel onder-, midden- als bovenbouw en een procent geeft zowel les aan de onder- als middenbouw. Daarnaast heeft 23 procent van de respondenten geen lesgevende taken.

### *Aanstellingsomvang*

De meerderheid van de respondenten (71%) heeft een fulltime aanstelling, 39 procent heeft dus een parttime aanstelling. Als we de parttimers verdelen in kleine (<0,6799 wtf<sup>8</sup>) en grote parttimers (0,6800- 0,9999 wtf) dan valt 13 procent in de groep kleine parttimers en 16 procent in de groep grote parttimers. In het OTTO-onderzoek kwamen we dezelfde verhouding tussen fulltimers en parttimers tegen.

Aan de respondenten is gevraagd of hun werkzaamheden evenredig over het hele jaar verdeeld zijn. De meerderheid (58%) vindt van wel, één procent heeft geen antwoord gegeven op deze vraag, terwijl 40 procent vindt dat de werkzaamheden niet evenredig over het hele jaar zijn verdeeld. De respondenten geven aan dat het in de volgende perioden extra druk is:

- aan het einde van het schooljaar;
- aan het begin van het schooljaar;
- in december in verband met Sinterklaas en kerstviering;
- rond grote evenementen die georganiseerd worden;
- tijdens de (cito) toetsweken;
- in januari als er een VO-advies gegeven moet worden aan leerlingen van groep 8;
- tijdens de rapport periodes;
- rond kinderboekenweek.

De respondentengroep is bij vergelijking met het OTTO-onderzoek representatief als het gaat om de man-vrouw verdeling en de aanstellingsomvang. Als het gaat om de leeftijd, de tijd dat men in het onderwijs werkt en de tijd dat men bij de huidige school werkt, dan blijkt dat de respondenten van dit onderzoek ouder zijn, meer ervaring hebben en langer bij dezelfde school in dienst zijn. Dit verschil is waarschijnlijk veroorzaakt door ons verzoek om vooral medewerkers die de overgang naar de brede school hebben meegemaakt de vragenlijst te laten invullen. Ook is het mogelijk dat de leeftijd van medewerkers die bij een brede school werken hoger ligt dan medewerkers die niet bij een brede school werken.

### **3.4 Wat is een brede school?**

Er is geen Wet op de brede school en die zal er ook niet komen, aldus de ministeries van OCenW en VWS in een gemeenschappelijke brochure.<sup>9</sup> Het is niet de bedoeling van de rijksoverheid regels te verbinden aan deze ontwikkeling die vanuit een behoefte in de praktijk ontstaat. Het initiatief ligt op lokaal niveau. De rijksoverheid stimuleert en faciliteert. De gemeenten zijn de regievoerders. 'DE' Brede School bestaat dan ook niet. Met andere woorden: de brede school kent vele verschijningsvormen. Dit blijkt ook uit de verschillen in naamgeving: brede school, vensterschool, wijkschool, onderwijskansenschool etc.

Om meer zicht te krijgen wat onder een brede school wordt verstaan, is in de verdiepende ronde aan de respondenten gevraagd wat het zijn van een brede school betekent voor de

---

<sup>8</sup> Wtf = werktijdfactor, bij een fulltime aanstelling heeft men een werktijdfactor van 1,0000 en dit houdt in dat men normaliter 1659 uur per jaar moet werken.

<sup>9</sup> *Brede School; Samen sterk met de jeugd, maart 2000*



school waar zij op werken. Er is een aantal aspecten die in verschillende gesprekken terug komen:

Een brede school zijn betekent voor de meeste scholen dat er meerdere instellingen bij de school worden betrokken, zodat er verschillende faciliteiten geboden kunnen worden. Eén respondent licht toe: 'Wij vullen aan wat kinderen in deze buurt van huis uit niet meekrijgen op het gebied van sport, kunst, cultuur, werken met computers enz'. Ook betekent de brede school dat de contacten met wijkbewoners bevorderd worden. De school heeft niet alleen een functie voor de kinderen uit de buurt, maar ook voor de overige buurtbewoners. Er wordt veel samengewerkt met buurtwerk, maatschappelijk werk en andere instellingen in de wijk, zodat er 'een netwerk van voorzieningen op elkaar afgestemd wordt, waardoor de lijnen korter worden'.

Motieven van scholen om een brede school op te richten is van de meerderheid (60%) vooral achterstanden bij leerlingen voorkomen en aanpakken<sup>10</sup>. Daarnaast geeft 32 procent van de scholen aan dat zij vooral met de brede school zijn gestart om ouders dagopvang voor hun kinderen te kunnen bieden, maar ook om achterstanden te voorkomen en aan te pakken. Acht procent van de scholen geeft aan dat de brede school is ontstaan door een samenloop van omstandigheden, bijvoorbeeld nieuwbouw, een fusie etc.

Van de brede scholen waarvan medewerkers hebben meegewerkt aan dit onderzoek, is gemiddeld 73 procent van de leerlingen een gewichtenleerling. Iets minder dan de helft (43%) van de scholen heeft minder dan 70 procent gewichtenleerlingen en op de overige scholen is dit percentage hoger. Het zijn van een brede school heeft dus zeker te maken met het aantal gewichtenleerlingen op een school.

Volgens de meeste respondenten is de school (49%) initiatiefnemer geweest om te komen tot samenwerking in de vorm van een brede school. Daarnaast is bij een derde (33%) van de scholen het gemeentebestuur en bij zeven procent één van de betrokken instellingen initiatiefnemer geweest van de brede school. Van de overige scholen (11%) is niet bekend wie de initiatiefnemer is geweest.

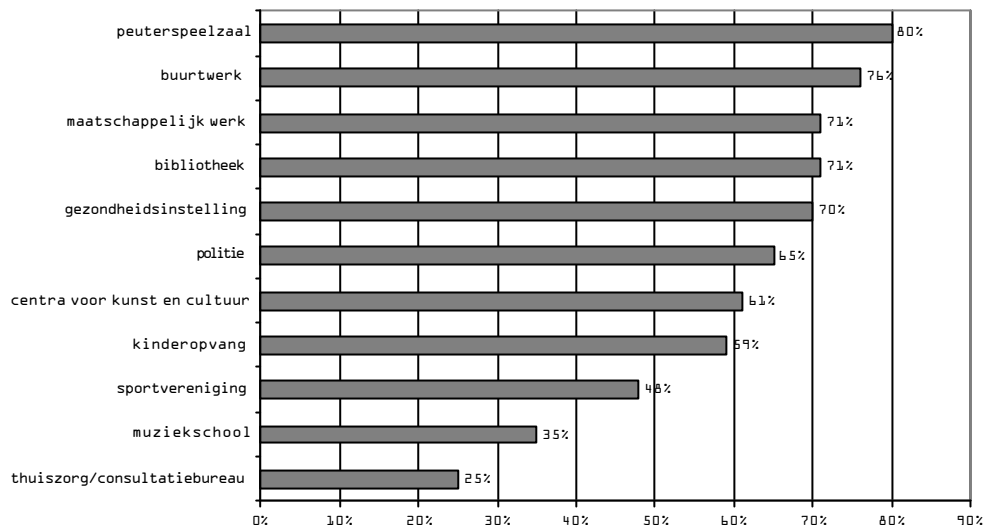
Kortom brede scholen werken nauw samen met andere instellingen in de wijk en kunnen daardoor meer bieden dan alleen onderwijs. Met welke instellingen een brede school allemaal samenwerkt wordt beschreven in de volgende paragraaf.

### 3.4.1 Samenwerking met andere instellingen

In de vragenlijst is gevraagd met welke en hoeveel instellingen de scholen samenwerken. Het blijkt dat een gemiddelde brede school met ongeveer 6 instellingen samenwerkt. In figuur 3.1 is af te lezen met welke instellingen de scholen samenwerken.

<sup>10</sup> Uit het brede scholen onderzoek van het landelijk centrum jeugdzorg en onderwijs onder 521 scholen bleek dat 75% van de brede scholen een zogenaamde achterstandsschool is en de anderen richt zich meer op werkende ouders. De percentages die gevonden werden in ons onderzoek wijken dus iets af van de percentages van het landelijk centrum jeugdzorg en onderwijs. Een aannemelijke verklaring hiervoor is dat de respondenten in ons onderzoek op de vraag uit welk oogpunt de school een brede school is geworden, konden kiezen uit drie antwoordcategorieën (1 achterstanden bij leerlingen aanpakken en voorkomen/ 2 ouders dagopvang voor hun kinderen bieden /3 combinatie van dagopvang en achterstanden voorkomen en aanpakken) konden kiezen i.p.v. twee.

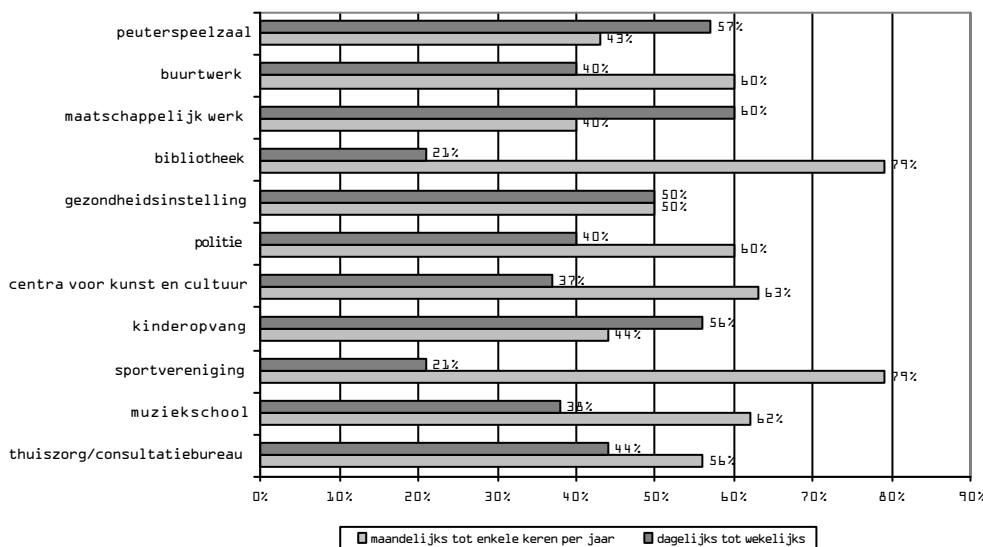
**Figuur 3.1** De instellingen waar brede scholen mee samenwerken



Brede scholen werken vooral samen met de peuterspeelzaal (80%), buurtwerk (76%) maatschappelijk werk (71%), de bibliotheek (71%) en de gezondheidsinstelling. Met de muziekschool (35%) of thuiszorg/consultatiebureau (25%) werken minder brede scholen samen.

Als er samen wordt gewerkt met andere instellingen is het ook interessant om te weten hoe vaak er contact is tussen de school en de instelling. De cijfers hierover staan weergegeven in figuur 3.2.

**Figuur 3.2** Intensiteit van het contact tussen scholen en instellingen



De meeste brede scholen hebben intensief contact met maatschappelijk werk (60%), kinderopvang (56%) en peuterspeelzaal (57%). In het algemeen hebben brede scholen minder contact met de sportvereniging (21%) of de bibliotheek (21%).

### 3.4.2 Ontwikkelingsfasen van de brede school

Volgens onderzoek van Oberon<sup>11</sup> kunnen er drie fasen worden onderscheiden binnen het ontwikkelingsproces van brede scholen. De eerste fase wordt gekenmerkt door initiatief en definitie. Kenmerken van deze fase zijn:

- De eerste contacten tussen betrokkenen;
- Oriëntatie en gedachtebepaling;
- Identificatie van partners;
- De vorming van een initiatiefgroep;
- Doelformulering.

De tweede fase van het ontwikkelingsproces wordt gekenmerkt door voorbereiding. Kenmerken van deze fase zijn:

- Uitwerking van een lokale variant van de brede school;
- De ontwikkeling van een programma en het aanbod;
- Het opstellen van een planning en een tijdpad;
- Samenwerkingsafspraken maken.

De derde en laatste fase wordt gekenmerkt door uitvoering. In deze fase moet de brede school gerealiseerd worden. De kenmerken van deze fase zijn:

- Implementatie van inhoudelijke en organisatorische veranderingen;
- Effectuering van samenwerkingsafspraken;
- Activiteitsaanbod operationeel maken.

Vier scholen die hebben meegewerkt aan ons onderzoek bevinden zich naar eigen zeggen in fase 1. Zestien scholen bevinden zich in de tweede fase van het ontwikkelingsproces. De meerderheid van de scholen (50) bevindt zich in fase 3 van het ontwikkelingsproces. Van de vier overige scholen is niet bekend in welke fase van het ontwikkelingsproces zij zich bevinden.

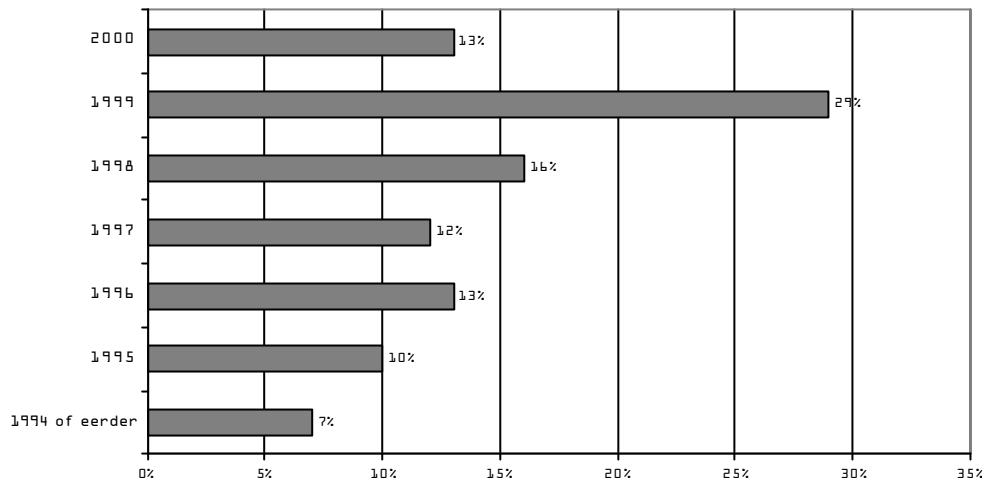
Er is onderzocht of de ontwikkelingsfase waarin een school zich bevindt samenhangt met het aantal instellingen waarmee de brede school samenwerkt. Er zou immers verwacht kunnen worden dat scholen met meer instellingen gaan samen werken naar mate zij verder zijn in het ontwikkelingsproces. Er kon echter op basis van de gegevens geen verband vastgesteld worden tussen ontwikkelingsfase en het aantal instellingen waarmee wordt samengewerkt.

Ook is er gevraagd in welk jaartal de school begonnen is met de ontwikkeling van een brede school. In figuur 3.3 staan de antwoorden op deze vraag weergegeven.

---

<sup>11</sup> Beginnen en bezinnen, de ontwikkeling van brede scholen in 7 Nederlandse gemeenten.

**Figuur 3.3** Het jaartal waarin scholen zijn begonnen met de ontwikkeling van de brede school



Voor 1995 waren brede scholen nog zeldzaam. We zien dat een grote groep scholen in de periode 1995 tot en met 1998 is begonnen met de ontwikkeling van een brede school. De meeste scholen (29%) zijn in 1999 een brede school geworden. In 2000 ligt het percentage op 13 procent, maar als dit onderzoek volgend jaar zou worden herhaald zal dit percentage waarschijnlijk hoger liggen.

Er is onderzocht of het jaar waarin de school is begonnen met de ontwikkeling van een brede school samenhangt met de ontwikkelingsfase waarin de school zich bevindt en/of het aantal instellingen waarmee wordt samengewerkt. Opnieuw konden er geen verbanden aangetoond worden, niet tussen het jaartal waarin de school is begonnen met het ontwikkelen van de brede school en de ontwikkelingsfase waarin de brede school zich bevindt en ook niet tussen het jaartal waarin de school is begonnen met het ontwikkelen van de brede school en het aantal instellingen waarmee de school samenwerkt. Het blijkt dus dat er scholen zijn die zich in heel korte tijd in ontwikkelingsfase 3 van de brede school bevinden, maar ook dat er scholen zijn die er meerdere jaren over doen om in ontwikkelingsfase 3 te komen. Daarnaast blijkt de ontwikkelingsfase waarin de brede school zich bevindt niets te zeggen over het aantal instellingen waarmee wordt samengewerkt.

### 3.5 Verdiepende interviews

Er hebben 30 respondenten (22 directeuren, 6 groepsleraren en 2 met een gecombineerde functie van groepsleraar/schooldirecteur) meegewerkt aan de verdiepende ronde. De gemiddelde leeftijd van de respondenten ligt op 47 jaar en is dus nog hoger dan de gemiddelde leeftijd van de respondenten van de schriftelijke enquête. De respondenten werken gemiddeld 15 jaar in het onderwijs. De school waarop zij werken is minimaal 2 jaar geleden begonnen met het oprichten van de brede school en (naar eigen zeggen van de betreffende respondent) maximaal 13 jaar geleden. Tweederde (66%) van de scholen is volgens de respondenten gelegen in een achterstandswijk.



## 4. Taakbesteding op brede scholen

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ingegaan worden op de taakomvang van leraren en directeuren op brede scholen. Er zal daarbij een vergelijking gemaakt worden tussen de taakomvang van onderwijzend personeel op niet-brede scholen en onderwijzend personeel op brede scholen. Vervolgens wordt ingegaan op de taken waar zij hun tijd aan besteden en veranderingen die hierin zijn opgetreden door de ontwikkeling van de brede school. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting van de belangrijkste conclusies.

### 4.2 Taakomvang

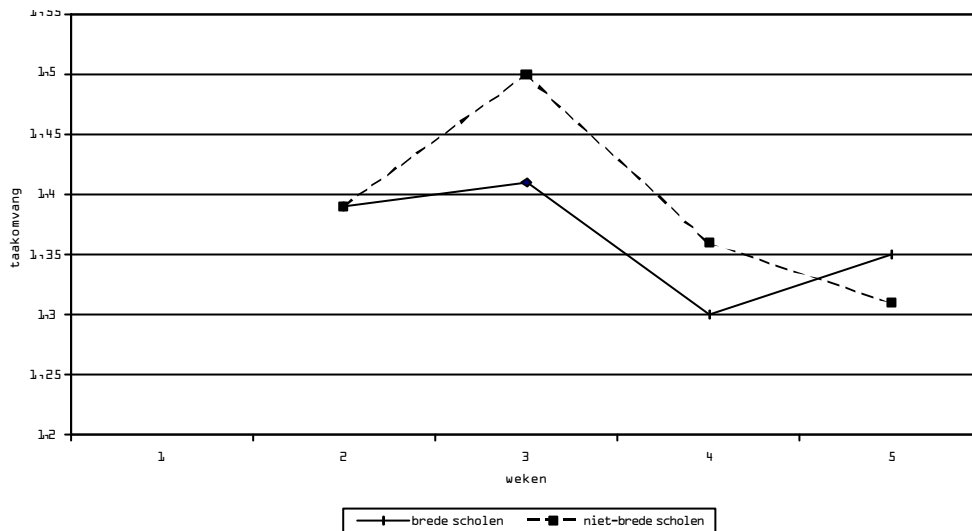
De respondenten is gevraagd of zij een schema wilden invullen, waarin zij konden aangeven wat hun werkelijk bestede tijd in de afgelopen week was. Oftewel hoeveel tijd zij in de afgelopen week aan hun werk hebben besteed en aan welke taken. Omdat de respondenten de vragenlijsten op verschillende momenten hebben ingevuld, hebben wij gegevens over vier verschillende weken. Van week 2 zijn er gegevens van 30 respondenten, van week 3 van 39 respondenten, van week 4 van 19 respondenten en van week 5 zijn er gegevens van 22 respondenten<sup>12</sup>. De respondenten hebben in de vragenlijst daarnaast ingevuld wat hun formele aanstellingsomvang is, dus hoeveel uren zij formeel horen te werken.

Met de gegevens over de werkelijk bestede tijd en de formele tijd die gewerkt moet worden, kan de taakomvang per leraar berekend worden alsmede de gemiddelde taakomvang per week. De gemiddelde taakomvang is de verhouding tussen de door de leraren uit het onderzoek opgegeven feitelijk gewerkte tijd en de formeel door hen te werken tijd. Uit het OTTO-onderzoek is gebleken dat de taakomvang erg periode afhankelijk is, omdat leraren niet elke week evenveel werken door vakanties, vrije dagen etc. Er is hierdoor sprake van piekbelasting in de ongeveer 40 weken dat er lesgegeven moet worden en in de schoolvakanties komt men weer bij en wordt er nauwelijks gewerkt. De gemiddelde taakomvang per week op zich geeft dus niet zo veel informatie, daarom is de taakomvang van leraren die werken op brede scholen vergeleken met de gemiddelde taakomvang van leraren die niet op een brede school werken. In figuur 4.1 wordt de gemiddelde taakomvang van de vier weken weergegeven.

---

<sup>12</sup> Van 21 respondenten kon geen taakomvang berekend worden, omdat zij niet alle vragen hierover hebben beantwoord.

**Figuur 4.1** Taakomvang van leraren op brede scholen (n=110) en van leraren op niet brede scholen (n=57)



Allereerst moeten we opmerken dat de vergelijking van de taakomvang van leraren op brede scholen en leraren op niet brede scholen slechts een indicatief beeld geeft over hoe het in werkelijkheid zal zijn. Zoals eerder opgemerkt in de onderzoeksopzet kan er geen representatieve vergelijking gemaakt worden tussen beide groepen, omdat beide onderzoeken anders van opzet waren en een ander doel dienden.

Desondanks wijzen de cijfers in figuur 4.1 erop dat de taakomvang van leraren op brede scholen gunstig afwijkt van de taakomvang van leraren op niet-brede scholen. De gemiddelde taakomvang van leraren van brede scholen komt in week 2 overeen met de taakomvang van leraren die werken op een niet-brede school. In week 3 en 4 ligt de gemiddelde taakomvang van leraren van brede scholen onder het gemiddelde van leraren op niet-brede scholen. Terwijl het gemiddelde van leraren op een brede school in week 5 hoger ligt dan van leraren op een niet-brede school. Dit wijst er allemaal op dat leraren van brede scholen niet meer werken dan leraren van een niet-brede school, maar ongeveer evenveel werk verrichten.

Als we niet de gemiddelde taakomvang per week als uitgangspunt nemen, maar de gemiddelde taakomvang per leraar in deze periode (de vier weken bij elkaar), dan komt de taakomvang van leraren op brede scholen op 1,3668 te liggen en de taakomvang van leraren op niet-brede scholen op 1,3811. Opnieuw lijkt het erop dat de gemiddelde taakomvang van leraren op een brede school gunstig afwijkt van de taakomvang van leraren op een niet-brede school.

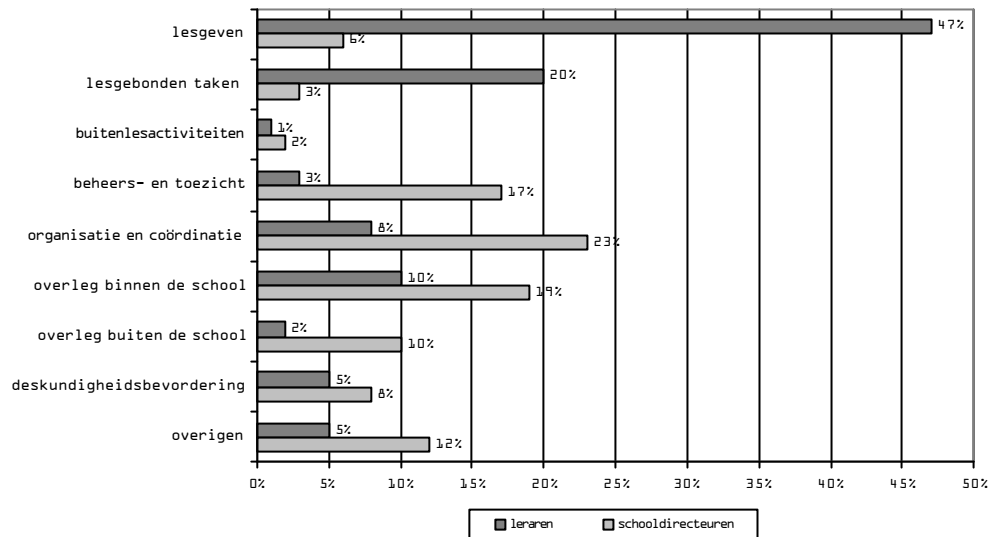
In het OTTO onderzoek resulteerde de gemiddelde taakomvang per week over een heel jaar genomen niet in een te hoog jaargemiddelde. Leraren werkten dus niet veel meer dan zij volgens hun aanstellingsomvang hadden moeten werken. De cijfers van dit onderzoek wijzen erop dat dit ook niet het geval is voor leraren van brede scholen, maar of deze conclusie juist is kan op basis van deze gegevens niet bevestigd noch ontkracht worden.

### 4.3 Taakbesteding

In figuur 4.2 wordt weergegeven welk deel van de door medewerkers van brede scholen gewerkte tijd gemiddeld wordt besteed aan de verschillende taken, zoals wij hebben gemeten

met behulp van onze vragenlijst. Bij de taakbesteding wordt onderscheid gemaakt tussen medewerkers met een lesgevende taak (groepsleraren, vakleraren en schooldirecteuren die daarnaast groeps- of vakleraar zijn) en medewerkers zonder een lesgevende taak (schooldirecteuren)<sup>13</sup>.

**Figuur 4.2** Taakbesteding uitgesplitst naar leraren (n=113) en schooldirecteuren (n=48)



Zoals verwacht mag worden, besteden leraren gemiddeld de meeste werktijd aan lesgeven<sup>14</sup> (47%) en lesgebonden taken<sup>15</sup> (20%). Directeuren daarentegen besteden gemiddeld de meeste tijd aan organiserende en coördinerende taken<sup>16</sup> (23%) overleg binnen de school<sup>17</sup> (19%) en beheers- en toezichthoudende taken<sup>18</sup> (17%).

De taakbesteding van leraren op brede scholen kan vergeleken worden met de taakbesteding van leraren op niet-brede scholen (figuur 4.3).

<sup>13</sup> Van 18 leraren van brede scholen en van 10 directeuren van brede scholen kon de huidige taakbesteding niet vastgesteld worden, omdat zij niet alle vragen hierover hebben beantwoord.

<sup>14</sup> Lesgeven aan een groep (incl. invallen voor een afwezige collega), lesgeven en begeleiding van leerlingen individueel of in kleine groepjes.

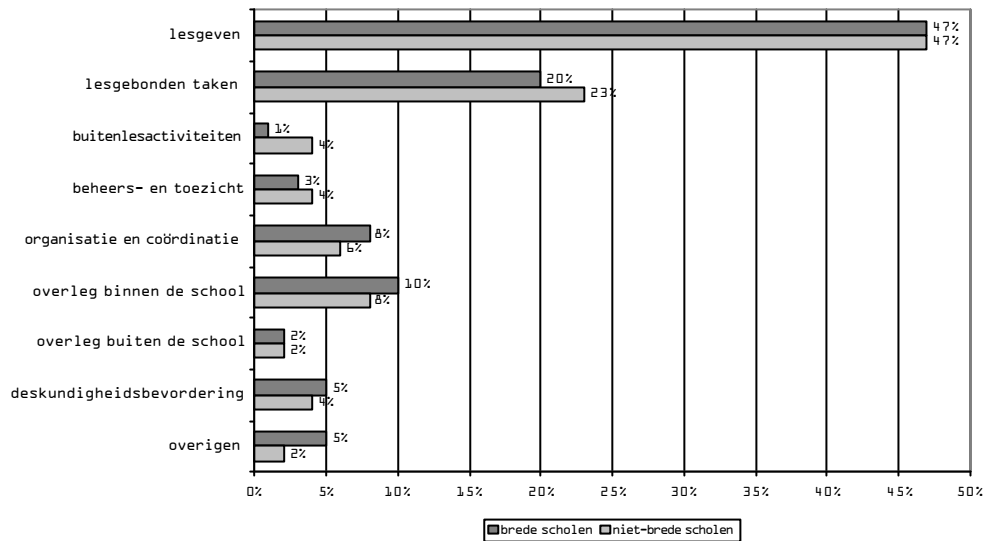
<sup>15</sup> Lesvoorbereiding, correctiewerk, bijhouden van vorderingen van leerlingen, overleg over leerlingen, surveillance/toezicht houden voor en na de les en tijdens pauzes.

<sup>16</sup> Opzetten en uitwerken van algemene onderwijskundige voorzieningen, opvangen en begeleiden van nieuwe leraren en stagiaires, contactpersoon klachtenregeling en overige algemene activiteiten voor de school.

<sup>17</sup> Overleg en contact met andere scholen, buitenschoolse instanties en bestuur/bestuursbureau.

<sup>18</sup> Netwerkbeheer, computerbeheer en de aankoop, controle, onderhoud en bediening van leermiddelen, materialen, machines, audiovisuele middelen, lokaalbeheer, onderhoud schooltuin etc.

**Figuur 4.3** Taakbesteding van leraren op brede scholen (n=113) en leraren op niet-brede scholen (n=562)



We zien dat de taakbesteding van leraren op brede scholen in hoge mate overeenkomt met de taakbesteding van leraren op niet-brede scholen. Leraren op brede scholen besteden gemiddeld iets meer tijd aan overige taken zoals reistijd (niet voor woon-werk) en coaching van leraren (3% verschil), organiserende en coördinerende taken (2% verschil) en overleg binnen de school (2% verschil). Terwijl de leraren die werken op een niet-brede school gemiddeld iets meer tijd besteden aan buitenlesactiviteiten<sup>19</sup> (3% verschil) en lesgebonden taken (3% verschil).

Kortom schooldirecteuren van brede scholen besteden hun tijd vooral aan organiserende en coördinerende taken, beheers- en toezichthoudende taken en overleg binnen de school. De leraren van brede scholen besteden gemiddeld de meeste tijd aan lesgeven en lesgebonden taken en zij besteden hun tijd niet wezenlijk anders dan leraren van niet-brede scholen.

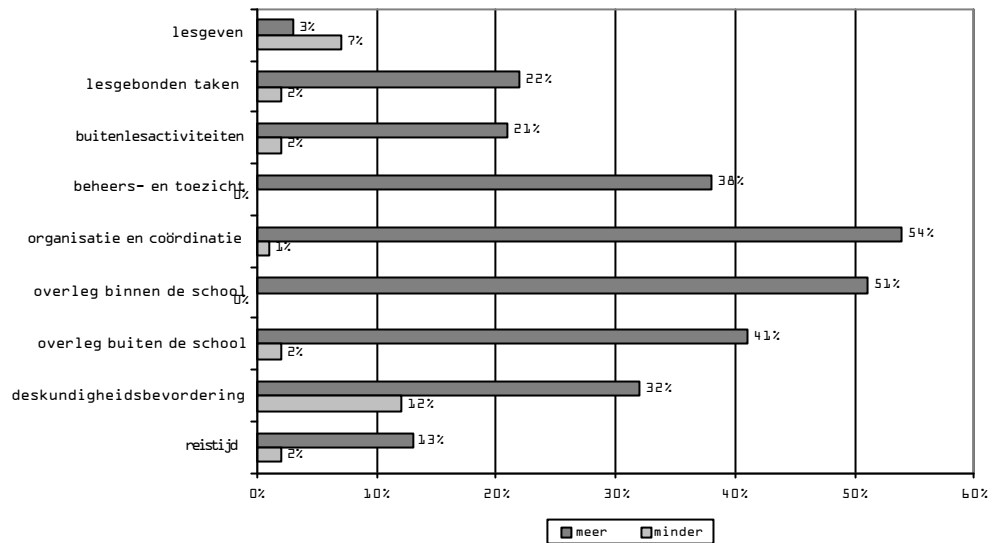
#### 4.4 Veranderingen in taakbesteding sinds de oprichting van de brede school

Zoals eerder in de onderzoeksopzet vermeld, kan een verandering in taakbesteding door de brede school het beste vastgesteld worden door te meten wat de taakbesteding was van leraren vóór de oprichting van de brede school en dezelfde meting nogmaals te herhalen na de oprichting van de brede school. Helaas waren bij dit onderzoek de gegevens over de taakbesteding vóór de oprichting van de brede school niet beschikbaar, waardoor deze vergelijking niet meer mogelijk is. Om toch iets te kunnen zeggen over een mogelijke verandering in de taakbesteding door de oprichting van de brede school is aan de 50 schooldirecteuren en 100 leraren, die de overgang naar brede school hebben meegemaakt, gevraagd of de taakbelasting volgens hun veranderd is sinds de oprichting van de brede school. In figuur 4.4 wordt per taak aangegeven of leraren na de oprichting van de brede school meer of minder tijd aan deze taak besteden.

<sup>19</sup> Organiseren en deelnemen aan buitenles activiteiten (schoolkamp, sportdag, open dag, hobbyclubs, schoolkrant, vieringen etc.)



**Figuur 4.4** Veranderingen in de taakbesteding van leraren (n=100) door de brede school



De meerderheid van de leraren besteedt sinds de oprichting van de brede school meer tijd aan organiserende en coördinerende taken (54%) en overleg binnen de school (51%). Dit verschil komt ook terug als de taakbesteding van leraren van brede scholen en leraren van niet brede scholen wordt vergeleken (zie paragraaf 4.3). Daarnaast vindt een relatief grote groep leraren dat zij sinds de oprichting van de brede school meer tijd besteden aan overleg buiten de school (41%), beheers- en toezichthoudende taken (38%) en deskundigheidsbevordering (32%). Deze verschillen zien we echter niet terug bij de vergelijking tussen leraren van brede scholen en leraren op niet-brede scholen (zie wederom paragraaf 4.3). In die vergelijking kwam juist naar voren dat leraren van brede scholen iets minder tijd besteden aan beheers- en toezichthoudende taken dan leraren van niet-brede scholen.

Twaalf procent van de leraren besteedt sinds de oprichting van de brede school minder tijd aan buitenlesactiviteiten en zeven procent besteedt minder tijd aan lesgeven. Het is opvallend dat maar weinig leraren zeggen dat er taken zijn waaraan zij na de oprichting van de brede school minder tijd besteden. Hieronder zijn enkel citaten van leraren en directeuren over hun veranderde taakbesteding opgenomen.

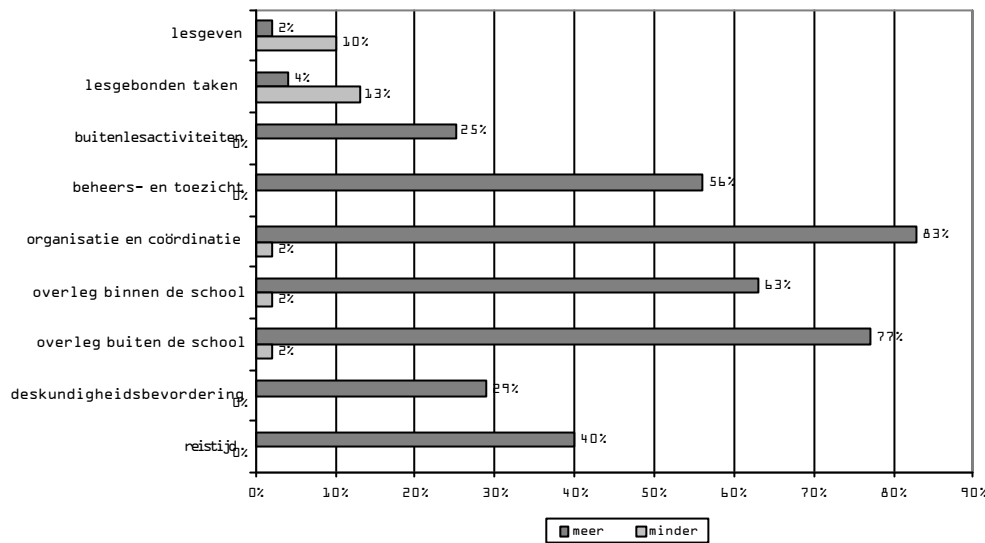
*'Ik zit in de projectgroep brede school, de extra vergaderingen en het opzetten van projecten kost extra tijd.'*

*'De vergaderingen met verschillende netwerken en de overleggen binnen de school kosten veel tijd dat maakt het ook zwaar, dus niet het werk zelf maar het gedoe eromheen.'*

*'Alle activiteiten lopen nu en er wordt denk ik geen grotere druk gelegd op het personeel door de komst van de brede school: naschoolse activiteiten worden door externen gedaan en ik heb er zelf meer uren voor gekregen, dus geen taakverzwaring.'*

In figuur 4.5 is weergegeven welke veranderingen er zijn opgetreden in de taakbesteding van directeuren van brede scholen

**Figuur 4.5** Veranderingen in de taakbesteding van directeuren (n=50) door de brede school



Uit bovenstaande figuur blijkt dat de meerderheid van de directeuren van brede scholen sinds de oprichting van de brede school meer tijd besteedt aan organiserende en coördinerende taken (83%), overleg buiten de school (77%), overleg binnen de school (63%) en aan beheers- en toezichthoudende taken (56%). Ook zijn er directeuren die sinds de oprichting van de brede school meer tijd besteden aan reistijd (40%), deskundigheidsbevordering (29%) en buitenlesactiviteiten (25%).

Er is maar een kleine groep directeuren die sinds de oprichting van de brede school minder tijd besteedt aan bepaalde taken van het werk. Dertien procent van de directeuren besteedt minder tijd aan lesgebonden taken en tien procent besteedt minder tijd aan lesgeven. Hieronder volgen enkele citaten van directeuren over hun veranderde taakbesteding.

*‘Vooral de overlegsituaties met andere instanties, het zoeken naar juiste en nieuwe leermiddelen om bepaalde problemen aan te pakken kosten veel tijd.’*

*‘Je hebt al een moeilijke school met 100% allochtonen en er is al veel werk, dit komt er gewoon bovenop qua tijd. Je krijgt wel wat extra geld, maar niet meer tijd.’*

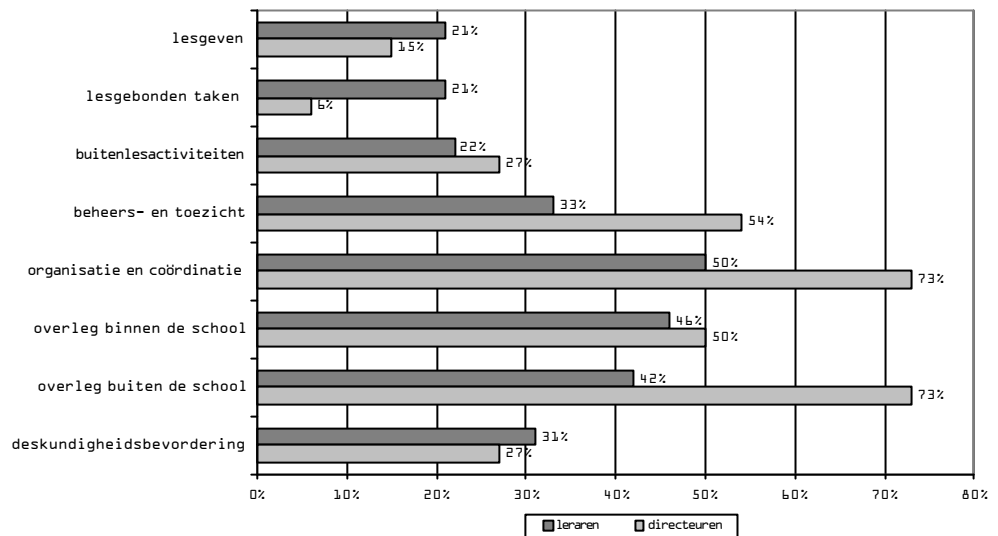
*‘Wij hebben drie buurtmoeders in dienst met een lagere opleiding, zij moeten begeleid worden en dat kost extra tijd en inzet.’*

Als de veranderingen in de taakbesteding sinds de oprichting van de brede scholen van leraren wordt vergeleken met die van directeuren, dan valt op dat beide groepen bij dezelfde taken een toename signaleren (behalve bij lesgebonden taken), maar dat relatief meer directeuren aangeven dat zij meer tijd aan bepaalde taken moeten besteden dan leraren. Van de leraren geeft bijvoorbeeld 54 procent aan meer tijd te besteden aan organiserende en coördinerende taken, terwijl 83% van de directeuren een toename aangeeft. Dit duidt erop dat sinds de oprichting van de brede school vooral directeuren meer tijd moeten besteden aan de verschillende taken (zoals overleg, organisatie, coördinatie e.d.)

#### *Inhoudelijke verandering van taken*

Aan de leraren en directeuren van brede scholen is gevraagd of de taken door de oprichting van de brede school inhoudelijk veranderd zijn. In figuur 4.6 wordt weergegeven hoeveel leraren en directeuren hebben aangegeven dat taken inhoudelijk zijn veranderd.

**Figuur 4.6** Inhoudelijke veranderingen in taken van leraren (n=100) en directeuren (n=50) door de brede school



We zien dat vooral directeuren vinden dat taken inhoudelijk zijn veranderd door de oprichting van de brede school en dan worden met name het overleg buiten de school (73%), de organiserende en coördinerende taken (73%) en beheers en toezichthoudende taken (54%) genoemd. Ook vindt de helft van de directeuren dat het overleg binnen de school inhoudelijk is veranderd en vindt 27 procent dat de deskundigheidsbevordering en buitenlesactiviteiten zijn veranderd sinds de oprichting van de brede school.

Dat de organiserende en coördinerende taken inhoudelijk zijn veranderd sinds de oprichting van de brede school wordt door 50 procent van de leraren beaamd. Daarnaast vindt 46 procent van de leraren dat het overleg binnen de school is veranderd en 42 procent vindt ook dat het overleg buiten de school is veranderd. Hieronder is een aantal citaten opgenomen van directeuren over taken die inhoudelijk zijn veranderd door de oprichting van de brede school.

*‘Je moet de mentaliteit van leerkrachten veranderen en de ontwikkeling van de kinderen bevorderen, het is niet alleen meer onderwijs geven.’*

*‘De contacten met ouders zijn steeds meer veeleisend. Onderwijs loopt achter bij deze maatschappelijke ontwikkelingen en het kost omscholing van leraren van de oude stempel.’*

*‘Het is nu een andere manier van werken, het is niet moeilijker of makkelijker, maar wel anders.’*

*‘Je hebt met veel meer dingen te maken naast het onderwijs geven, de hele organisatie is veel groter en er zijn veel meer cursussen en vergaderingen.’*

*'Je bent met onderwijs en zorg bezig, je kunt meer betekenen naar kinderen en ouders toe, je hebt ze meer te bieden.'*

De oprichting van de brede school – zo wordt ook door bovenstaande citaten geïllustreerd – heeft voor leraren maar met name voor directeuren gezorgd voor veranderingen in de tijdsbesteding, maar ook voor inhoudelijke verandering van taken (vooral organiserende en coördinerende taken, beheers- en toezichhoudende taken en overleg binnen en buiten school). Als de tijdsbesteding van leraren van brede scholen echter vergeleken wordt met de taakbesteding van leraren van niet-brede scholen zien we nauwelijks verschillen. Het lijkt er dus niet op dat de veranderingen voor leraren van brede scholen ingrijpende gevolgen heeft gehad voor de taakbesteding. Dit komt misschien ook omdat directeuren hun leraren een beetje proberen te beschermen, zoals geïllustreerd wordt door onderstaande citaten uit de interviews.

*'Managementtaken probeer ik bij leerkrachten vandaan te houden, zodat ze niet overbelast raken, ik heb een meer coördinerende functie gekregen.'*

*'Het organiseren van de activiteiten en de juiste mensen ervoor aantrekken, het mag namelijk niet door leraren gebeuren in verband met overbelasting, maakt het complex.'*

*'Door de brede school mogen leerkrachten absoluut niet overbelast raken, hun deelname moet echt uit eigen beweging zijn. Hun primaire taak is lesgeven, brede school activiteiten moeten door andere mensen worden begeleid. Dus er moet goed gelet worden op de bescherming van leerkrachten tegen overwerk en druk van de directie om zich toch in te zetten voor de brede school.'*

Voor directeuren van brede scholen is er geen vergelijking mogelijk met directeuren van niet-brede scholen, omdat hier geen gegevens van zijn. Maar als we op de gegevens afgaan uit dit onderzoek kan verondersteld worden dat de oprichting van de brede school vooral consequenties voor hun taakbesteding heeft gehad. Een aantal leraren bevestigt dit beeld:

*'Ik merk bij de directie op school dat er wel erg veel van hen gevraagd wordt, het wordt complexer, het zou wat minder moeten worden, de maat is vol. Je moet gedoseerd met de eisen omgaan.'*

*'Dat het werk complexer is geworden vind ik geen probleem, het schuift vaak wel naar iemand anders binnen de organisatie, meestal de directeur, voor hem is het wel belastend.'*

#### 4.5 Conclusies

- De taakomvang van leraren op brede scholen lijkt min of meer gelijk te zijn (eerder iets lager dan hoger) dan de taakomvang van leraren op niet-brede scholen.
- Dit onderzoek bevestigt dat leraren van brede scholen gemiddeld de meeste tijd besteden aan lesgeven en lesgevendende taken. Directeuren van brede scholen besteden gemiddeld de meeste tijd aan organiserende en coördinerende taken, overleg binnen de school en beheers- en toezichhoudende taken.
- De taakbesteding van leraren op brede scholen komt in hoge mate overeen met de taakbesteding van leraren op niet-brede scholen.
- Hoewel dit ook geldt voor veel leraren van brede scholen, zijn het relatief meer directeuren dan leraren die aangeven, dat zij sinds de invoering van de brede school meer tijd moeten besteden aan organiserende en coördinerende taken, overleg binnen en buiten de school en aan beheers- en toezichhoudende taken.

- Vooral directeuren van brede scholen geven aan dat taken inhoudelijk zijn veranderd door de brede school. Het gaat om taken als overleg buiten de school, organiserende en coördinerende taken en beheer- en toezichhoudende taken.





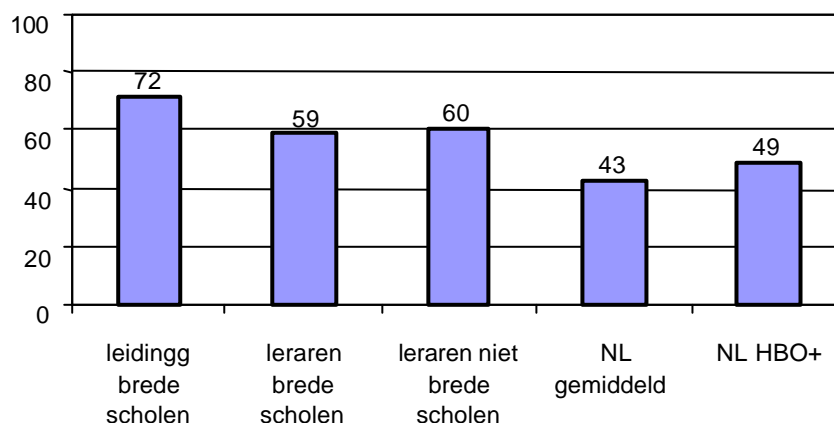
## 5. Taakbelasting brede scholen

In dit hoofdstuk staat de vraag naar de taakbelasting van medewerkers in brede scholen centraal. De centrale vraag is of de ontwikkeling van de brede scholen tot een feitelijke taakverzwaring heeft geleid. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen leraren en leidinggevend<sup>20</sup>. In dit hoofdstuk worden eerst de uitkomsten van de vragenlijsten behandeld. Deze worden vergeleken met uitkomsten van eerder onderzoek bij andere groepen leraren en andere werknemers. Ook wordt ingegaan op hoe de medewerkers zelf de overgang naar de brede school hebben ervaren. Hierbij worden de vragenlijstgegevens aangevuld met citaten uit de interviews die we hebben gedaan. Uit die interviews kwam een aantal belangrijke thema's naar voren die van belang zijn voor de beoordeling van de taakverzwaring, deze worden als laatste beschreven.

### 5.1 Taakbelasting

Als eerste vergelijken we de uitkomsten van de vragen naar taakbelasting. In een set van 5 vragen is gevraagd naar het werktempo en de hoeveelheid werk. Deze vragen zijn eerder ook aan de leraren op niet brede basisscholen gesteld en ook aan de grote groep Nederlandse werknemers. Leraren hebben een opleiding op HBO niveau of hoger gevolgd en de mate van taakbelasting in hoger opgeleide beroepen is meestal hoger dan elders. Daarom is er ook een vergelijking opgenomen met het deel van de Nederlandse beroepsbevolking met een HBO plus opleiding. Bij de groep medewerkers van brede scholen is een onderscheid gemaakt tussen de leidinggevend<sup>20</sup> en de leraren.

**Figuur 5.1** Vergelijking van de taakbelasting van leraren en leidinggevend<sup>20</sup> op brede scholen met leraren op niet-brede scholen, de gemiddelde Nederlands beroepsbevolking en de HBO plus opgeleiden in die groep.



Uit figuur 5.1 blijkt dat op brede scholen leidinggevend<sup>20</sup> een hogere taakbelasting ervaren dan leraren. Leraren op brede scholen hebben ongeveer dezelfde taakbelasting als leraren op niet-brede basisscholen. Voor alle leraren en leidinggevend<sup>20</sup> geldt dat de taakbelasting (significant) hoger is dan in het vergelijkingsbestand van de Nederlandse beroepsbevolking. Dit geldt ook als rekening wordt gehouden met de relatief hoge opleidingsgraad van leraren en

<sup>20</sup> Deze categorie moet breed worden opgevat en omvat naast directeuren ook adjunct-directeuren, coördinatoren e.d.

leidinggevenden en de groep vergeleken wordt met de groep HBO en hoger opgeleiden in de vergelijkingsgroep.

Ook de scores op de onderwijsspecifieke vragen over taakbelasting tonen hetzelfde patroon: leraren op brede scholen geven dezelfde taakbelasting aan als leraren op niet-brede basisscholen. Leidinggevenden op brede scholen ervaren een hogere taakbelasting dan de leraren op die scholen.

Een aantal uitspraken in de interviews wijst in deze richting. Diverse leraren geven aan dat het brede school zijn op zich geen extra taken met zich meebrengt omdat anderen de voor- en naschoolse opvang doen. Zo blijkt bijvoorbeeld uit de volgende citaten uit de interviews:

*'We merken als leerkrachten niet veel van de veranderingen.'*

*'Ik zie het [werken in een brede school, red.] niet als een probleem. Het schuift vaak wel naar een iemand binnen een organisatie, meestal de directeur, dat is zwaar.'*

Daarmee wordt ook direct aangegeven dat de leidinggevenden zwaarder belast zijn:

*'Er is al veel werk, dit [de ontwikkeling van de brede school, red] komt er gewoon bovenop qua tijd.'*

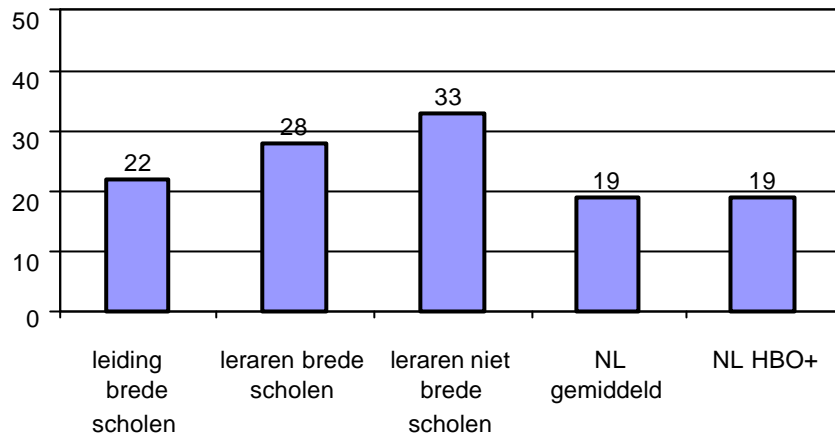
Al met al komt het beeld naar voren dat de totale taakbelasting van leraren op brede scholen niet hoger is dan bij leraren op niet brede scholen. Binnen de brede scholen zijn het de leidinggevenden die het meest belast zijn. Alle groepen in het basisonderwijs zijn zwaarder belast dan de werknemers in het vergelijkingsbestand, ook als rekening wordt gehouden met de hogere opleidingsgraad.

### 5.1.1 Emotionele uitputting

Buiten de vragen naar taakbelasting is ook gevraagd naar geestelijke gezondheid en dan specifiek naar de mate van emotionele uitputting. Emotionele uitputting wordt veel gebruikt om de mate van werkstress te bepalen. Werkstress is vaak het effect van langdurige overbelasting in het werk. Gezien de verschillen in taakbelasting zijn er ook verschillen in emotionele uitputting te verwachten. In onderstaande grafiek staan de scores voor emotionele uitputting.

**Figuur 5.2.** Emotionele uitputting voor leidinggevenden en leraren op brede scholen, leraren op niet-brede basisscholen, de gemiddelde Nederlands beroepsbevolking en de HBO plus opgeleiden in die groep.



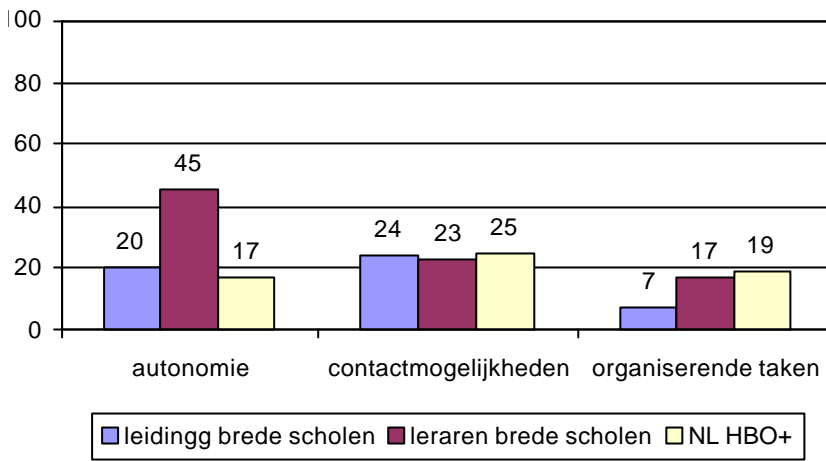


Medewerkers op brede scholen (zowel leraren als leidinggevenden) geven een iets lagere emotionele uitputting aan dan leraren op niet-brede scholen. Opmerkelijk is dat de leidinggevenden op brede scholen, die de hoogste taakbelasting ervaren, lager scoren als het gaat om emotionele uitputting. De mate van emotionele uitputting van deze groep is ongeveer gelijk aan die van de Nederlandse beroepsbevolking. Dit lijkt een opmerkelijke uitslag, maar het past wel in het analysemodel. Hogere taakeisen hoeven niet altijd tot slopend werk te leiden. Voorwaarde daarvoor is wel dat er goede regelmogelijkheden zijn om aan die hogere taakeisen te kunnen voldoen. Daarom richten we de blik nu op de regelmogelijkheden.

### 5.1.2 Regelmogelijkheden

Er worden drie typen regelmogelijkheden onderscheiden: autonomie (zelfstandige beslissingruimte in een functie), contactmogelijkheden (mogelijkheden tot direct overleg en hulp of steun van leidinggevende of collega's) en organiserende taken (de mogelijkheden om werkproblemen op te lossen door periodiek overleg). In grafiek 5.3 worden de scores op deze drie regelmogelijkheden van leidinggevenden en leraren op brede scholen vergeleken met die van werknemers met een HBO plus opleiding in het vergelijkingsbestand. In deze grafiek geeft een hoge score een ongunstige situatie aan. Het gaat dus om een gebrek aan autonomie, contactmogelijkheden en organiserende taken. Helaas zijn deze vragen niet gesteld aan de leraren op andere basisscholen (het viel destijds buiten de onderzoeksvraag), een dergelijke vergelijking is dus niet mogelijk.

**Figuur 5.3** Gebrek aan regelmogelijkheden voor leidinggevenden en leraren op brede scholen vergeleken met die van werknemers met een HBO plus opleiding in het vergelijkingsbestand



De leraren op brede scholen scoren ongunstig op het gebied van autonomie. De leidinggevendenden scoren gunstig op het gebied van organiserende taken. Omdat deze vragen niet zijn gesteld in het onderzoek in andere basisscholen is onduidelijk of het hier vooral om een onderwijs-eigen trend gaat of dat het vooral samenhangt met de ontwikkeling tot brede school.

Het beeld van de functie van leidinggevendenden op brede scholen is zo wel aangevuld: een hogere taakbelasting dan de leraren, maar ook meer regelmogelijkheden, vooral door overleg, wat een lagere emotionele uitputting kan verklaren. Voor leraren geldt een lagere taakbelasting, maar ook minder regelmogelijkheden (minder autonomie), wat een hogere emotionele uitputting dan bij de leidinggevende kan verklaren. Ook lijkt er op brede scholen iets te zijn dat bij leraren tot minder emotionele uitputting leidt dan bij de collega's op andere basisscholen.

Bovenstaande vergelijkingen geven nog geen beeld van de veranderingen zoals die zich afgespeeld hebben gedurende de ontwikkeling tot brede school. Het brengt geen ontwikkeling in beeld omdat het momentopnames zijn in een doorgaande ontwikkeling, zoals een foto van een rijdende trein.

## 5.2 Eigen beoordeling van veranderingen

Om toch iets van die ontwikkeling in beeld te brengen is een aantal vragen gesteld over veranderingen in de afgelopen tijd met de vraag of deze veranderingen samenhangen met de ontwikkeling naar brede school. We weten dat het geheugen niet altijd de meest betrouwbare bron van informatie is en dat selectieve herinnering hierbij een belangrijke rol speelt. Gegeven de onderzoeksopzet is dit de best haalbare mogelijkheid om toch een beeld te krijgen van de ontwikkeling van brede scholen. Deze beperkingen betekenen wel dat we de uitkomsten met enige voorzichtigheid moeten gebruiken.

De vragen zijn gesteld over de drukte op het werk, over de complexiteit van het werk en over regelmogelijkheden zoals zelfstandigheid in het werk en ondersteuning door collega's en door de leidinggevende.

Steeds zijn twee vragen gesteld, ten eerste: is er een verandering geweest? (bijvoorbeeld, is het drukker of juist minder druk geworden, of is er geen verschil) en als tweede de vraag of een eventuele verandering samenhangt met de invoering van de brede school. In de volgende figuren ziet u vijf balken die tezamen de antwoorden op deze twee vragen weergeven. U leest

de grafiek het best van het midden naar buiten. De middelste drie balken geven de antwoorden op de eerste vraag weer (is er een verandering geweest?). De balken uiterst links en uiterst rechts horen bij de ernaast liggende balken. Zij geven aan welk deel van de deelnemers vindt dat de verandering ook werkelijk samenhangt met de invoering van de brede school.

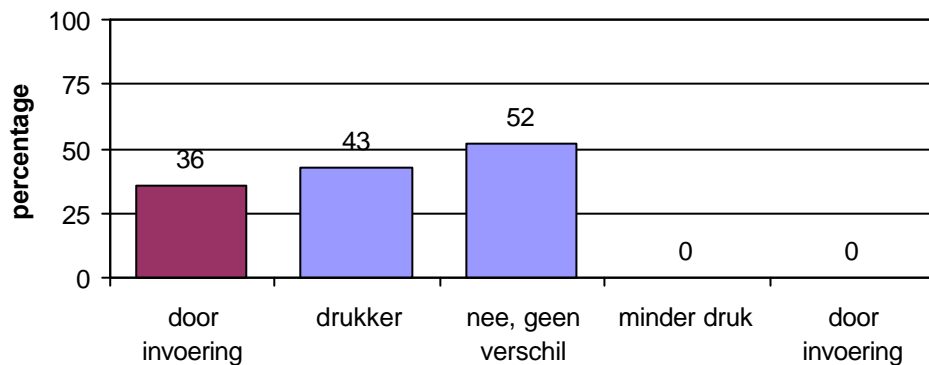
Bijvoorbeeld: Als een staaf uiterst links even hoog is als de staaf daarnaast betekent dit, dat iedereen die vindt dat bijvoorbeeld het werk drukker is geworden ook vindt dat dat komt door de invoering van de brede school. Hoe groter het verschil tussen de hoogte van de twee balken, hoe minder men vindt dat de verandering samenhangt met de invoering van de brede school.

### 5.2.1 Taakbelasting: druk op het werk

De eerste vraag gaat direct over de kern van het onderzoek: heeft de invoering van de brede school tot taakverzwaring geleid? In grafiek 5.4 ziet u de uitkomsten van de antwoorden van de leraren.

**Figuur 5.4** Mening van de leraren over verandering in drukte en de samenhang met de invoering van de brede school.

NB: De percentages van de drie middelste staven tellen niet op tot 100% omdat (alleen bij deze vraag) 5% van de leraren de vraag niet heeft ingevuld

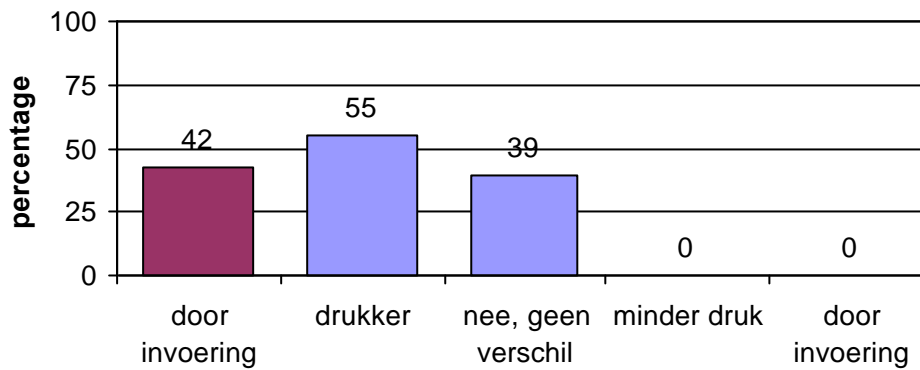


Terugkijkend vindt iets minder dan de helft van de leraren dat het werk drukker is geworden en bijna iedereen die dat vindt (36 van de 43), vindt ook dat dat samenhangt met de invoering van de brede school. De andere (iets meer dan de) helft van de leraren vindt dat er geen verschil is in de werkdrukke. Niemand geeft aan het minder druk is geworden.

Van de leidinggevendenden is al eerder geconstateerd dat er een hoge taakbelasting is. In figuur 5.5 vindt u de uitkomsten van hun antwoorden.

**Figuur 5.5** Mening van de leidinggevende over verandering in drukte en de samenhang met de invoering van de brede school

NB De percentages van de drie middelste staven tellen niet op tot 100% omdat (alleen bij deze vraag) 6% van de leidinggevendenden de vraag niet heeft ingevuld



Is bij de leraren nog ongeveer de helft van hen van mening dat de drukte niet veranderd is, bij de leidinggevenden vindt een meerderheid dat het werk drukker is geworden. Ongeveer driekwart van de leidinggevenden die vinden dat het werk drukker is geworden, vindt ook dat dat komt door de invoering van de brede school (42 van 55). Ook uit de interviews kwam dit beeld naar voren, zoals geïllustreerd wordt door onderstaande citaten.

*'Enorm veel overleg dat veel tijd kost en zodoende zwaar belastend is. Organisatorisch veel investeren.'*

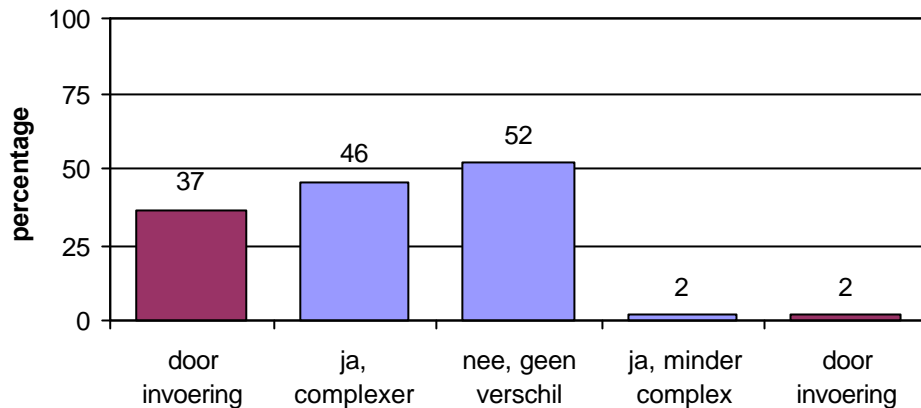
*'Qua tijdsinvestering is het een probleem.'*

Als het om de drukte op het werk en de taakbelasting gaat is het beeld dus als volgt: ongeveer de helft van de leraren en leidinggevenden vindt dat het werk drukker is geworden en dat dat samenhangt met de invoering van de brede school. De taakbelasting van leraren op brede scholen blijkt echter ongeveer gelijk aan die van leraren op andere basisscholen (zie de eerdere vergelijking). Dus hoewel de taakbelasting als toegenomen wordt ervaren is deze (nog) niet hoger dan op andere scholen. Wel is de taakbelasting van leidinggevenden op brede scholen hoger dan die van de leraren op brede scholen.

### 5.2.2 Complexiteit

Buiten de hoeveelheid werk kan ook de aard van het werk, waaronder de complexiteit ervan, veranderd zijn. Die verandering kan ook goed samenhangen met de invoering van de brede school. Daarover gaat de volgende grafiek.

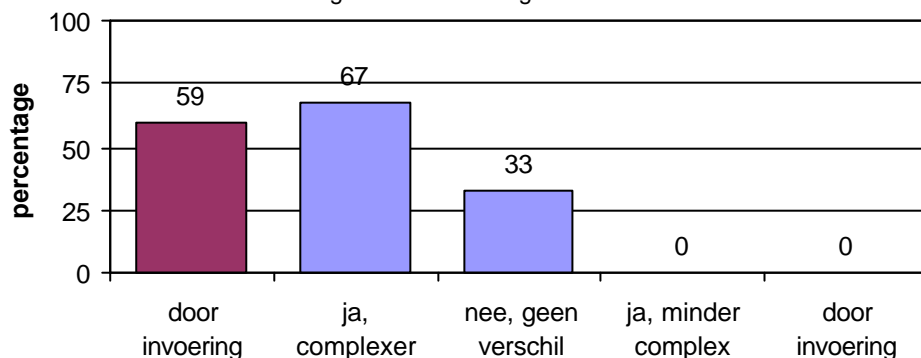
**Figuur 5.6** Mening van de leraren over verandering in de complexiteit van het werk en de samenhang met de invoering van de brede school



Iets meer dan de helft van de leraren vindt dat er geen verandering in de complexiteit van het werk is geweest. Een zeer kleine minderheid van 2% vindt dat het werk minder complex is geworden. Dat hangt volgens hen zeker samen met de invoering van de brede school. De resterende 46% van de leraren geeft aan dat het werk complexer is geworden. De meeste van hen (37 van 46) vinden dat dit komt door de invoering van de brede school.

*De leidinggevenden.*

**Figuur 5.7** Mening van de leidinggevenden over verandering in de complexiteit van het werk en de samenhang met de invoering van de brede school



De leidinggevenden geven vaker dan de leraren aan dat het werk complexer is geworden en dat dat samenhangt met de invoering van de brede school (59 van 67). Niemand onder de leidinggevenden vindt dat het werk minder complex is geworden.

Wat maakt het werk op een brede school complexer? Uit de interviews blijkt dat vooral het samenwerken en afstemmen met meerdere partijen het werk complexer maakt. Dit geldt vooral voor degenen die de afstemming uitvoeren, de leidinggevenden. Zoals twee respondenten in de interviews aangaven:

*'Je gaat met veel meer instanties overleg voeren.'*

*'Er zijn meer verschillende partijen waar je rekening mee moet houden.'*

Ook leraren merken dat het aanbod verbreedt en de organisatie complexer wordt. In de interviews werd hierover onder meer het volgende gezegd:

*'Je hebt met veel meer dingen te maken naast onderwijs zelf. De hele organisatie is veel groter.'*

*'Meer aanbod is automatisch complexer.'*

*'Vroeger was je meer bezig met primair onderwijs. Nu ze je meer biedt moet je meer organiseren en meer contact met ouders onderhouden.'*

Een deel van de complexiteit ligt in het nieuwe van de ontwikkeling, zoals één respondent het formuleerde:

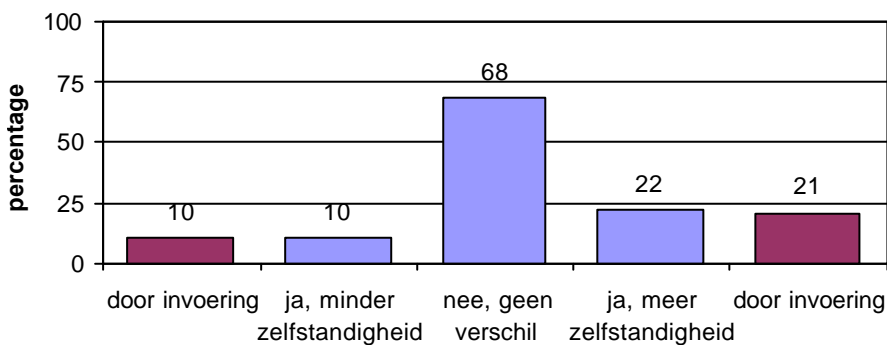
*'Daarnaast zitten we dus in de opstartfase. Dat kost natuurlijk meer werk dan een draaiende motor. Veel praktische bezwaren nu bijvoorbeeld, zoals gebouwruijnte. Ook het enthousiast maken van mensen nu, hopelijk is dat straks minder als het eenmaal loopt.'*

Niet alleen de hoeveelheid werk, maar ook de complexiteit van het werk is volgens ongeveer de helft van de leraren toegenomen. Dat hangt volgens hen samen met de invoering van de brede school. Bij de leidinggevendenden speelt dit nog sterker, tweederde ervaart een toegenomen complexiteit. Het gaat dan vooral om de afstemming met de verschillende partijen die in de brede school samenwerken en om het nieuwe van de ontwikkeling.

### 5.2.3 Regelmogelijkheden

Tegenover meer werk en complexere taken kunnen betere regelmogelijkheden staan. De eerste vraag hierover gaat over de zelfstandigheid in het werk: is die toegenomen, gelijk gebleven of afgenomen en hangt een eventuele verandering samen de invoering van de brede school?

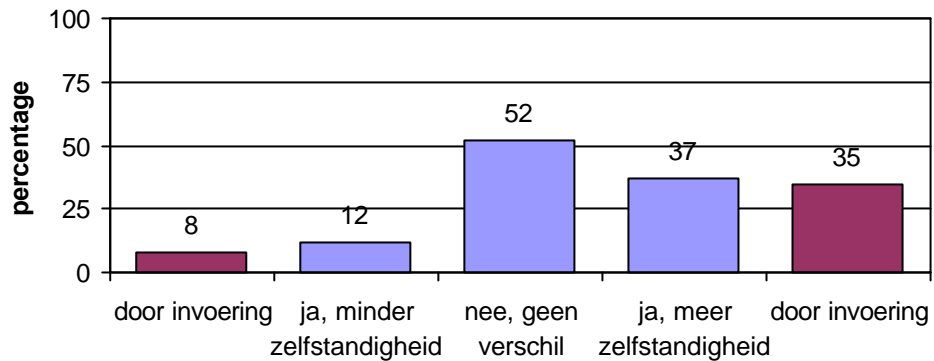
**Figuur 5.8** Mening van de leraren over verandering in de zelfstandigheid in het werk en de samenhang met de invoering van de brede school



De grootste groep leraren ziet geen verandering in de mate van zelfstandigheid in het werk. 10% vindt dat het werk minder zelfstandigheid biedt en dat dat samenhangt met de invoering van de brede school. Een iets grotere groep, 22% van de leraren, vindt dat het werk juist meer zelfstandigheid biedt en ook zij denken bijna allemaal dat dat samenhangt met de invoering van de brede school. Ondanks het feit dat een deel van de leraren aangeeft dat ze meer autonomie hebben gekregen scoorde de groep in vergelijking met de Nederlandse beroepsbevolking nog ongunstig op dit gebied.

In het volgende figuur vindt u de uitkomsten van dezelfde vragen aan de leidinggevendenden.

**Figuur 5.9** Mening van de leidinggevendenden over verandering in de zelfstandigheid in het werk en de samenhang met de invoering van de brede school



Bij de leidinggevenden is de mate van zelfstandigheid in het werk meer toegenomen dan bij de leraren. Ruim een derde van de leidinggevenden geeft dat aan. Volgens hen hangt dit ook sterk samen met de invoering van de brede school.

De invoering van de brede school heeft het meeste effect op het werk van de leidinggevenden. Een brede school vraagt, vooral in het begin, veel afstemming tussen de verschillende partijen die voor, tijdens en na de schooltijden actief zijn. Die afstemming ligt vooral bij de leidinggevenden. Dat is veel werk, maar veel leidinggevenden ervaren het ook als een prettige verruiming van de horizon en het geeft ze een zelfstandiger rol. Een aantal citaten van leidinggevenden daarover:

*'Door het feit dat ik een brede school heb. In personele en materiële zin kan ik sneller problemen aanpakken en oplossen.'*

*'Als brede school ben je verder gaan kijken, je integreert in de samenleving dat is voor mij interessant als schoolleider.'*

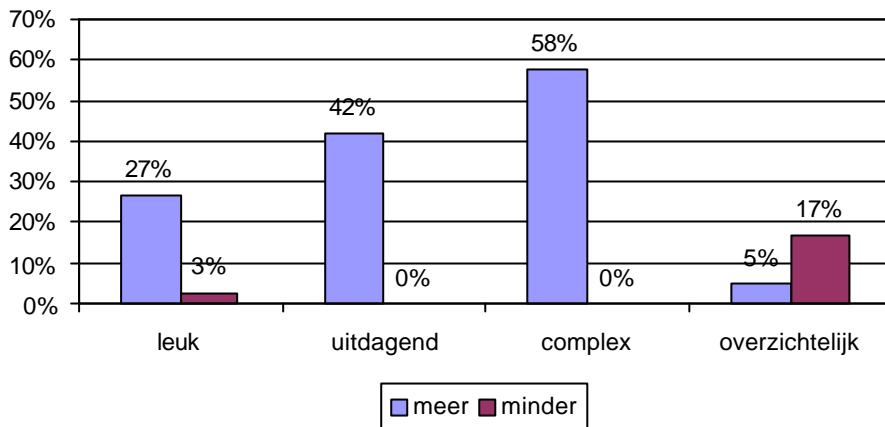
*'Ik heb meer de kans creatief te zijn. Ik ben ondernemer en manager en dit komt terug in de brede school.'*

Naast zelfstandige beslissingsruimte kan de invoering van de brede school ook invloed hebben gehad op de onderlinge ondersteuning door collega's en door de leidinggevende. Uit de analyse blijkt dat zowel leraren als leidinggevenden daarin weinig verschillen hebben gemerkt. Bij de leraren vindt 79% dat er geen verschil is in de onderlinge steun door collega's is en 76% merkte geen verschil in de ondersteuning door de leidinggevende. Voor de leidinggevenden zijn de percentages 69% en 82%.

Wat betreft de mogelijkheden is dus de conclusie dat de grootste verandering een toename van zelfstandigheid bij de leidinggevenden is.

Als een soort eindoordeel hebben we gevraagd of men het werken in de brede school leuker of minder leuk vindt, uitdagender of minder uitdagend, complexer of minder complex en overzichtelijker of minder overzichtelijk. In de volgende grafiek ziet u de uitkomsten van de hele groep werknemers op brede scholen.

**Figuur 5.10** Veranderingen in het werk door de invoering van de brede school. Gegevens van leraren en leidinggevenden. Percentages tellen niet op tot 100%, omdat meerdere (of geen) antwoorden mogelijk waren



Het werk op brede scholen is vooral complexer geworden. Daarnaast is het uitdagender en leuker. Ook is het werk iets minder overzichtelijk geworden.

Een aantal citaten over veranderingen in het werk illustreren deze uitkomsten.

Het werk is complexer geworden:

*Organiseren van de activiteiten en de juiste mensen ervoor aantrekken (het mag niet door leraren gebeuren i.v.m. overbelasting). Daarnaast is de ouderbetrokkenheid complex, verschillende mensen dus verschillende behoeftes en dus aanpak. Gebouwtechnisch is brede school soms ook complex, dit beperkt soms voor bepaalde activiteiten.*

Het werk is uitdagender geworden:

*'In vergelijking met de situatie voorheen is de ambitie complexer geworden. De uitdaging is complexer geworden, je staat nu voor iedereen in de wijk, dat had je voorheen niet.'*

*'Het is ook wel weer leuker, meer uitdagingen. Meer andere instanties, zoals buurtcentrum, als partner.'*

Het werk is leuker geworden:

*'Ik heb het erg naar mijn zin.'*

*'De samenwerking met andere instanties kan inspirerend zijn.'*

*'Door contacten met derden is er sprake van horizonverbreding.'*

*'Er zal niet zoveel veranderen. We houden het leuk.'*

*'Je kunt meer voor ze betekenen. Meer bieden in het algemeen.'*

### 5.3 Aanvullende kwalitatieve verdieping

In het bovenstaande is verslag gedaan van de uitkomsten van de vragenlijsten en de aanvullingen daarop in de interviews. Uit de gesprekken die we gevoerd hebben behandelen



we hier tot slot ook nog een aantal andere thema's die een relatie hebben met taakverzwaring op brede scholen. Deze thema's hebben betrekking op:

- de samenhang tussen 'het zijn van een brede school' en 'het zijn en een achterstandsschool';
- de constatering en het besef van de betrokkenen, dat het principe van de brede school ook echt zijn doelstellingen waarmaakt: 'zien dat het werkt';
- de vele problemen die komen kijken bij het organiseren van een brede school;
- het werven van leraren voor brede scholen.

In de volgende paragrafen word nader op de ze thema's ingegaan aan de hand van een aantal illustrerende citaten.

### 5.3.1 De samenhang tussen brede scholen en achterstandsscholen cq. –wijken:

De brede school is niet zomaar een variant op de reguliere school. De brede school is vaak ontwikkeld als reactie op achterstandssituaties. Onderstaande citaten illustreren dat:

*'Omdat we in een achterstandswijk zitten is de problematiek groter hier, steeds meer gezinnen met problemen.'*

*'Een achterstandsschool is altijd zwaar. Maar door de brede school verlicht je misschien de problemen op lange termijn.'*

*'Het is moeilijk om aan kinderen te komen: we stoten door het label brede school misschien sommige autochtone ouders af. Zij associëren brede school met achterstandskinderen (allochtone kinderen) en geven het zo onterecht een negatieve lading voor zichzelf. Onze school heeft sinds het een brede school is te maken met verschuiving van soort leerlingen: eerst vooral witte school, nu steeds meer allochtonen.'*

Het laatste citaat lijkt de wereld op zijn kop te zetten, het brede aanbod wordt geassocieerd met achterstanden en werkt afstotend op autochtone ouders. Het uitgangspunt dat het brede aanbod goed voor alle leerlingen is wordt hiermee tenietgedaan. De vraag is of dit principe op brede scholen zo werkt.

### 5.3.2 Zien dat het werkt

Verschillende leraren en leidinggevenden zien in de praktijk de resultaten van de brede aanpak, zo gaven zij in de interviews aan:

*'We merken dat veranderingen van buiten de school nu ook binnen de school komen. Sociale competenties leren komt terug: betere sfeer in de klas.'*

*'De beleving is soms zwaarder door schrijnende problematiek, maar je kunt er ook meer aan doen.'*

*'Ik vind leuk om te zien hoe idealen gerealiseerd worden.'*

*'Je hebt het idee dat je meer grip hebt op de ontwikkeling van het kind.'*

*'Beter voor kind en het maakt je rijker als docent.'*

*'De kinderen zijn meer betrokken bij het maatschappelijk leven, dat is goed om te zien.'*

*'Je kunt meer voor ze betekenen. Meer bieden in het algemeen.'*

Het feit dat het extra werk dat een brede school zijn oplevert (vooral bij de leidinggevenden) niet tot hogere stressklachten leidt zal ook samenhangen met het feit dat velen het resultaat van de inspanningen zien.

### 5.3.3 Maar het gaat ook niet allemaal vanzelf:

Het ontwikkelen en besturen van een brede school vergt een enorme hoeveelheid energie. Die belasting komt boven op de lopende zaken die iedere school heeft. Vooral de leidinggevenden kunnen er van meepraten:

*'Er is tijdsdruk en soms geen personeel. Geen extra personeel voor brede school; overbelasting. Ik ervaar het als een probleem in de zin dat er een lerarentekort is. Op deze manier kan ik niet soepel opereren met mijn mensen, ik heb te weinig ruimte (logistiek probleem). De bondgenoten haken af door het gebrek aan vrijwilligers.'*

*'Er zijn zoveel regelingen, administratieve rompslomp. Dat kost veel energie en is zwaar. Jaarverslagen naar officiële instanties toe, begrotingen maken, je hebt geen vrijheid meer om het als school alleen te doen.'*

*'Het personeelsgebrek leidt tot steeds meer druk en chaos.'*

*'Terugkoppelen naar alle teamleden is moeilijk. Ook veel praktische organisatie, ruimtes, toezichthouders etc.'*

*'Er is steeds meer verloop onder het personeel; het werkt als een vergiet.'*

*Als brede school moet je veel tijd en energie investeren.'*

*'Het is nu al te complex, leerkrachten raken oververmoeid, we hebben leraren tekort. Op 54 vestigingen zijn 150 vacatures niet vervuld, ingevuld met mensen die dubbele klassen pakken, onbevoegden inzetten, dan heb je bijna geen tijd voor de brede school.'*

Hebben we eerder gehoord dat de brede scholen wel als effectief worden gezien, dan wordt nu duidelijk dat dit resultaat niet vanzelf komt. Er moet veel werk verzet worden om dat resultaat feitelijk te halen.

### 5.3.4 Personeelswerving

Ook is gevraagd of (naar de inschatting van de respondenten) een brede school moeilijker aan personeel komt dan een niet brede school. De meningen zijn verdeeld, sommigen zien het inderdaad als probleem:

*'Je merkt het in de praktijk dat mensen het moeilijk vinden om in een achterstandswijk te werken. Brede scholen staan vaak in achterstandswijken.'*

*'Traditionele lerarenopleidingen leiden er nog niet goed genoeg voor op, de aansluiting is moeilijk. Daarom'*

*gaan ze liever naar meer makkelijke scholen.'*

*'De juiste personen op juiste plaats krijgen is heel moeilijk. Ze -nieuwe leraren- schrikken van de problematiek. Bevlogen mensen die zich onder moeilijke omstandigheden weten te handhaven hebben we nodig en veel leerkrachten werken liever op makkelijkere scholen, of ze raken hier overspannen. Niet elke leerkracht kan dit aan. Brede scholen staan nou eenmaal vaak in achterstandswijk en hebben het label 'moeilijk' te zijn.'*

*'De achterstandswijk van de school is hier op dit punt het enige struikelblok, niet zozeer de brede school zelf.'*

Anderen zien juist de wervende kant van brede scholen:

*'Het is juist een voordeel, mensen vinden dat positief en uitdagend.'*

*'Het is juist makkelijker. Mensen willen graag op een school werken waar meer uit te halen is dan een gewone school.'*

*'Je hebt mensen juist ook wat te bieden met brede school. Leerkrachten krijgen hier ook extra formatie voor naast groepsleerkracht.'*

*'Het staat los van de brede school. Onderwijsgevend personeel bij ons is niet extra belast door brede school.'*

Uit de reacties blijkt dat het moeilijk is om de wervende kracht van het werken op een brede school moeilijk te scheiden is van het werken op een achterstandsschool. Ook wordt gesuggereerd dat de lerarenopleidingen niet goed aansluiten op de brede school. Een punt dat nadere aandacht verdient. Aan de andere kant wordt gesuggereerd dat het werken op een brede school juist makkelijker is en dat je als leraar meer te beiden hebt. Het is een gemengd beeld.

#### **5.4 Suggesties voor beleid**

De laatste vraag was die naar suggesties voor het beleid van het ministerie van OCenW met betrekking tot de ontwikkeling van de brede scholen. De antwoorden gaan allemaal over de condities en de faciliteiten waarmee gewerkt moet worden, die kunnen beter. Een aantal voorbeelden:

*'Men moet meer aandacht geven aan investeringen. Voorzieningen aan gebouwen moeten sneller en beter, anders kan je ook concept brede school niet uitvoeren. Wij staan in de binnenstad, de gemeente doet heel moeilijk over uitbreidingen en het scheppen van voorzieningen. Zo is er niet eens een bibliotheek in deze wijk. De school heeft dit opgevangen door een kleine bibliotheek voor kinderen in te richten binnen de school, maar we hebben hier verder geen steun van de gemeente voor gehad. Toch erg vreemd, want het bevorderen van lezen is een minimale voorwaarde voor integratie allochtone kinderen en hun ouders.'*

*'De middelen vanuit ministerie zijn wel heel minimaal. Het moet nu uit lokale gelden en dat gaat soms moeilijk. Als ze het project van de brede school beter uit willen laten pakken dan het nu al is, wat ze ook uit evaluaties kunnen opmaken, dan moeten ze durven te inventariseren zodat maximale resultaten gehaald kunnen worden.'*

*'Er worden veel dingen ontwikkeld, maar wij moeten ons nog teveel bezighouden met randvoorwaarden zoals gebouwruimte ed. Gemeente moet zich hierin soepeler opstellen, immateriële dingen (project brede school) koppelen aan materiële dingen (middelen).'*

*'Meer geld uittrekken om knowhow meer aan te kunnen trekken. De kennis en ervaring van anderen is een*

*must om het concept van de brede school uitvoerbaar te maken. Nu ben je afhankelijk van geld uit eigen organisaties of lokale overheid, waardoor kwaliteit en kansen in het onderwijs niet worden benut of zelfs wordt vernietigd.'*

*'Ik vind het jammer dat de brede school een vrijblijvende ontwikkeling is: weinig faciliteiten staan hier tegenover vanuit het ministerie. Ze onderschatten hierdoor de organisatie van een brede school, de hoeveelheid tijd, geld en energie dat het vergt. Als je dat niet meer op kan brengen kan je er gewoon mee stoppen, niemand vanuit overheid zal je tegenhouden. Dat is toch slecht, ze moeten juist zuinig zijn op dergelijke projecten met hoog rendement voor de hele buurt.'*

Er is de nodige kritiek op de condities waaronder een brede school moet werken. Het gaat dan om faciliteiten, maar ook om regelingen, zoals verantwoordelijkheden en de aanspreekbaarheid van bijvoorbeeld de gemeente. Het ingewikkelde is dat het ministerie de ontwikkeling van de brede scholen van harte toejuicht, maar dat de scholen in de uitvoering daarvan met de gemeenten te maken hebben. Daar is de brede school één van de vele onderwerpen, en zoals uit de reacties blijkt, niet altijd het onderwerp met de hoogste prioriteit. De gemeente zijn dan ook een onmisbare partij bij de ondersteuning van brede scholen. Zij zijn de partij om bijvoorbeeld over een passend schoolgebouw te spreken.

Verder blijkt dat sommigen zich zorgen maken over het projectmatige karakter van de ontwikkeling van de brede school, hoe straks verder als de start achter de rug is, vallen dan de coördinatie-uren en startsubsidies weg? Onze indruk is dat ook bij brede scholen die al volop draaien structureel tijd nodig is voor de afstemming van de activiteiten in de brede school.

## 5.5 Conclusies

Hieronder formuleren we de belangrijkste conclusies van dit hoofdstuk.

- De taakbelasting van leraren op brede scholen lijkt niet hoger dan op niet brede scholen.
- Leraren op brede scholen ervaren iets minder emotionele uitputting dan collega's op andere basisscholen. Dit hangt mogelijk samen met de inhoudelijke bevrediging van het werken op brede scholen.
- Binnen brede scholen zijn de leidinggevenden het zwaarst belast, maar dat leidt door betere regelmogelijkheden niet tot meer emotionele uitputting.
- Ongeveer de helft van de leraren vindt dat het werk drukker en complexer is geworden. Volgens velen hangt dit samen met de invoering van de brede school.
- Bij de leidinggevenden speelt dit nog meer, grotere groepen vinden dat het werk drukker en complexer is geworden en dat dit samenhangt met de ontwikkeling tot brede school.
- Vooral de leidinggevenden ervaren door de invoering van de brede school een verandering in de regelmogelijkheden, ze ervaren meer zelfstandige regelruimte.
- Het werken op een brede school wordt het meest als complexer, het minst als onoverzichtelijker, maar ook als uitdagender en leuker ervaren.
- Brede scholen staan vaker in achterstandswijken, dit brengt een specifieke leerling- en ouder problematiek met zich mee.
- Vele medewerkers op brede scholen ervaren dat hun aanpak werkt, dat de leerlingen er profijt van hebben.
- Vooral leidinggevenden worden geconfronteerd met veel administratieve rompslomp en moeite om samenwerkende partners bij elkaar te houden.
- Of een brede school moeilijker of makkelijker aan personeel komt, daarover zijn de meningen verdeeld.

- De brede scholen vragen het ministerie vooral om betere faciliteiten, in gebouwen en in formatieruimte om de brede school goed uit te kunnen voeren.
- Een brede school kan niet zonder voldoende gefaciliteerde coördinator.
- Een brede school kan niet zonder passend schoolgebouw.
- Eén citaat van een leidinggevende kan de ontwikkeling tot brede school samenvatten: “Het kost meer tijd, maar je krijgt er meer voor terug, daardoor is het minder zwaar.”

## 5.6 Afsluitende opmerkingen

In dit rapport zijn de resultaten van het onderzoek ‘Taakbesteding en taakbelasting op brede scholen’ beschreven en zijn op basis hiervan reeds enkele conclusies getrokken. Het algemene beeld dat uit het onderzoek naar voren komt, is dat het werken op brede scholen door leraren wel als complexer, maar niet zo zeer als zwaarder ervaren wordt dan het werken op niet-brede scholen. Voor de groep leidinggevenden (directeuren, adjunct directeuren, coördinatoren e.d.) komt een ander, maar niet negatiever, beeld naar voren. Grosso modo lijken leidinggevenden op brede scholen het werk wel zowel complexer als zwaarder te ervaren dan hun collega-leidinggevenden op niet-brede scholen. Het is echter niet zo, dat zij hierdoor eerder gebukt gaan onder emotionele uitputting of stress.

Uit de interviews die wij gehouden hebben wordt dit beeld bevestigd en lijkt de verklaring gezocht te moeten worden in de ‘inhoudelijke bevrediging van het werken op brede scholen’. Met andere woorden: het extra werk is de moeite waard en dit werkt op zijn beurt weer motiverend.

Dit beeld leidt ons tot de aanbeveling aan onze opdrachtgever om de ontwikkeling van brede scholen te blijven ondersteunen en faciliteren, zowel in het belang van de leerlingen als van de leraren en leidinggevenden. Aan de randvoorwaarde zoals geformuleerd in het Regeerakkoord – ontwikkeling van brede scholen mag niet leiden tot taakverzwaring van de leerkrachten op de betreffende scholen - wordt dan misschien niet ‘in de letter voldaan’ (zeker wanneer het gaat om leidinggevenden) maar wel ‘in de geest’: werken op brede scholen is de moeite waard.





## Bijlage 1: Brief aan schooldirecteuren







## Bijlage 2: Vragenlijst