

Dit rapport geeft de belangrijkste resultaten weer van een onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen naar de taakbesteding, taakbelasting en deskundigheidsbevordering van leraren in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek vond plaats in 2000. Drie vragen stonden centraal: 1. hoe is de feitelijke taakbesteding van leraren en docenten, 2. hoe zwaar ervaren ze hun taakbelasting, 3. komen ze toe aan deskundigheidsbevordering en nascholingsactiviteiten? Ook werd gekeken naar verschillen tussen leraren die werken op scholen met of zonder taakbeleid. De auteurs doen in dit rapport ook verschillende aanbevelingen over deze materie.

Beleidsonderzoek Arbeidsvoorwaarden en Beroepskwaliteit Onderwijspersoneel 68

Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs - 2000

Inhoudsopgave

Samenvatting

Resultaten

Conclusies en aanbevelingen

Voorwoord

1. Inleiding

- 1.1 Achtergrond van het onderzoek
- 1.2 Onderzoeksvragen
- 1.3 Randvoorwaarden en globale opzet van het onderzoek
- 1.4 Leeswijzer

2. Methode

- 2.1 Taakomvang en taakbesteding
 - 2.1.1 Vragenlijst taakomvang en taakbesteding
 - 2.1.2 Berekening van het werkdrukcijfer
- 2.2 Taakbelasting en deskundigheidsbevordering
 - 2.2.1 Vragenlijst taakbelasting en deskundigheidsbevordering
 - 2.2.2 Bepaling van de taakbelasting
- 2.3 Kwalitatieve verdieping
- 2.4 Relaties met Taakbeleid
- 2.5 Benadering van scholen en leraren

3. Beschrijving van de deelnemersgroepen

- 3.1 Deelname op schoolniveau
- 3.2 Deelnemers taakbesteding
- 3.3 Deelnemers taakbelasting
- 3.4 Deelnemers kwalitatieve verdieping
- 3.5 Overlap scholen met onderzoek Taakbeleid
- 3.6 Data kwaliteit

4. Taakomvang en Taakbesteding

- 4.1 Taakomvang en tijdbesteding van de gemiddelde leraar
- 4.2 Werkelijke taakbesteding van de gemiddelde leraar
 - 4.2.1 Taakbesteding en taakzwaarte
- 4.3 Uitsplitsingen in werkdruk en taakbesteding

- 4.3.1 Uitsplitsingen op lerarenniveau
- 4.3.2 Uitsplitsingen op schoolniveau
- 4.4 Taakbeleid en werkdrukke
- 4.5 Conclusie taakomvang, taakbesteding en taakbeleid

5. Taakbelasting: determinanten en effecten

- 5.1 Onderzoeksmodel taakbelasting
- 5.2 Taakbelasting van de gemiddelde leraar
 - 5.2.1 Verschillen op lerarenniveau
- 5.3 Determinanten van taakbelasting
 - 5.3.1 Verschillen op lerarenniveau
 - 5.3.2 Welke factor draagt het meest bij aan de ervaren taakbelasting?
- 5.4 Werkdrukke en taakbelasting
- 5.5 Taakbeleid en taakbelasting (m.m.v. IVA Tilburg)
- 5.6 Effecten van taakbelasting
 - 5.6.1 Verschillen op lerarenniveau
- 5.7 Samenhangen
- 5.8 Taakbelasting en prestaties van leerlingen
- 5.9 Conclusies taakbelasting

6. Deskundigheidsbevordering en nascholing

- 6.1 Deskundigheidsbevordering en nascholing: beschikbare en bestede tijd
 - 6.1.1 Taakbelasting en deskundigheidsbevordering
- 6.2 Nascholing: beoordeling
- 6.3 Effect van nascholing op taakbelasting
- 6.4 Conclusie deskundigheidsbevordering en nascholing

7. Conclusies en aanbevelingen

- 7.1 Conclusies Taakbestedingonderzoek
- 7.2 Conclusies Taakbelastingonderzoek
- 7.3 Conclusies koppeling taakbeleid met werkdrukke en taakbelasting
- 7.4 Aanbevelingen Taakbestedingonderzoek
- 7.5 Aanbevelingen Taakbelastingonderzoek
 - 7.5.1 Normen
 - 7.5.2 Competenties
 - 7.5.3 Organisatie
 - 7.5.4 Tijd
 - 7.5.5 Diversiteitsbeleid
 - 7.5.6 Overige aanbevelingen

Literatuurlijst

Definities

Samenvatting

–

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar taakbesteding en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs (VO en VSO). De verzameling van de gegevens met betrekking tot de taakomvang en taakbesteding van leraren heeft plaatsgevonden gedurende het gehele kalenderjaar 2000. De resultaten en conclusies in deze rapportage hebben betrekking op 'de gemiddelde leraar' in het voortgezet onderwijs. De meeste individuele leraren zullen op de een of andere manier verschillen van deze op groepsgegevens gebaseerde 'gemiddelde leraar'. Hier dient bij de interpretatie van de resultaten en conclusies rekening mee te worden gehouden.

Aanpak

Doel van het onderzoek

De aanleiding tot dit onderzoek was de behoefte van het ministerie van OCenW aan actuele informatie over de taakbesteding en taakbelasting van leraren. Geluiden uit het onderwijsveld dat de werkdruk voor leraren (te) hoog is behoefden empirische onderbouwing. Tevens wilden het ministerie en de bonden over juiste informatie beschikken als input voor CAO-onderhandelingen. Het onderzoek is derhalve opgezet om antwoord te kunnen geven op een viertal relevante en urgente vragen.

Ten eerste op de vraag hoe het feitelijk is gesteld met de taakbesteding van leraren en of deze overeenkomt met de in raamovereenkomsten en CAO's vastgelegde verdeling over lessen, deskundigheidsbevordering en overige taken. Ten tweede op de vraag hoe hoog de ervaren taakbelasting is en welke aspecten van het werk leraren als het meest belastend ervaren. Ten derde op de vraag of leraren in voldoende mate toekomen aan deskundigheidsbevordering en nascholingsactiviteiten en zo nee, of taakbelasting daarin een belemmerende factor is. Tot slot

op de vraag of er verschillen zijn in taakbesteding en taakbelasting tussen leraren die werkzaam zijn op scholen die wel en die geen taakbeleid voeren.

Onderzoeksofzet

Het onderzoek bestond feitelijk uit vier verschillende deelonderzoeken. Het onderzoek naar de taakomvang en taakbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs heeft het hele kalenderjaar 2000 in beslag genomen. Wekelijks werd een klein aantal scholen verspreid over het land bezocht en werden gegevens verzameld over de feitelijke taakomvang en taakbesteding in de week direct voorafgaand aan het schoolbezoek. Iedere week werden andere scholen bezocht en dus deed iedere week een ander groepje leraren aan het onderzoek mee. De aldus verzamelde gegevens maakten het mogelijk om na te gaan of de totale gemiddelde taakomvang over een jaar verschilt van de totale gemiddelde jaartaak van de leraren. Met andere woorden, nagegaan is of leraren in de praktijk gemiddeld meer uren moeten werken om aan hun taken te voldoen dan hun aanstellingsomvang aangeeft. Tevens is nagegaan hoe de leraren in de praktijk hun tijd verdelen over de verschillende taken en of deze verdeling overeenkomt met de formele richtlijnen voor taakbesteding.

Het onderzoek naar taakbelasting en deskundigheidsbevordering heeft plaatsgevonden bij leraren die ook hebben deelgenomen aan het onderzoeksdeel naar taakomvang en taakbesteding. Dit betekent dat leraren die kenbaar hadden gemaakt aan het 2^e onderzoeksdeel mee te willen werken de vragenlijst hiervoor kregen toegestuurd met het verzoek deze in te vullen en te retourneren.

Aan de hand van de vragenlijst naar taakbelasting kon onderzocht worden welke indicatoren samenhangen met de door leraren ervaren taakbelasting. De gegevens over taakbelasting en deskundigheidsbevordering werden verspreid over een jaar verzameld. Per deelnemende leraar betrof de meting echter slechts één meetmoment. Daardoor kunnen geen oorzaak-en-gevolg relaties in wetenschappelijke zin worden vastgesteld. Het is wel mogelijk om de samenhang tussen verschillende onderwerpen vast te stellen: als het één plaats vindt dan vindt ook (tegelijktijd) het ander plaats. In relatie tot deskundigheidsbevordering is nagegaan of er een statistisch verband is tussen de hoogte van de taakbelasting en de mate waarin leraren toekomen aan deskundigheidsbevordering en nascholing.

De eerste twee onderzoeksdelen leverden voornamelijk kwantitatieve gegevens op, daarom is voor gekozen om een kwalitatieve invulling van deze gegevens te verkrijgen door middel van zogenaamde focusgroepbijeenkomsten. In deze bijeenkomsten zou nader worden doorggevraagd op de eerder verzamelde gegevens en zouden de eerste conclusies van het onderzoek worden getoetst. Voor algemeen ervaren problemen zouden suggesties voor oplossingsrichtingen worden verzameld zodat de kwalitatieve dataverzameling ook bij zou dragen aan het creëren van draagvlak voor conclusies en aanbevelingen onder de leraren zelf. Omdat het in de praktijk erg moeilijk bleek om voldoende leraren op één plaats bij elkaar te krijgen voor een focusgroepbijeenkomst, is tevens een alternatieve schriftelijke methode gebruikt om dezelfde soort kwalitatieve informatie te verkrijgen. Het onderzoek voor de kwalitatieve verdieping heeft plaatsgevonden tegen het einde van 2000 en het begin van 2001.

De gegevens over het taakbeleid dat scholen voeren zijn in 1999 door het IVA verzameld. Omdat de steekproef voor dat onderzoek reeds bekend was, is er voor gekozen het onderzoek naar taakbesteding en taakbelasting in principe bij dezelfde scholen uit te voeren. Ondanks dat wij in de loop van 2000 een aanvullende steekproef van scholen moesten benaderen voor deelname aan ons onderzoek, bleek de overlap tussen de deelnemers van beide onderzoeken uiteindelijk voldoende groot om een zinvolle koppeling van gegevens tot stand te kunnen brengen. Door middel van de koppeling van onderzoeksresultaten is nagegaan wat de relatie is tussen het taakbeleid van de school en de gemiddelde werkdrkte en ervaren taakbelasting van de leraren die erop werkzaam zijn.

Resultaten

De drie hoofdstukken met onderzoeksresultaten volgen de eerste drie hoofdvragen van het onderzoek. De vraag met betrekking tot taakbeleid wordt in twee gedeelten beantwoord, respectievelijk in het hoofdstuk over taakomvang en taakbesteding en in het hoofdstuk over taakbelasting. In ieder hoofdstuk komen eerst de resultaten van de belangrijkste onderzoeksvariabelen voor de totale leraarsgroep aanbod, waarna de bevindingen uitgesplitst naar leraarskenmerken en vervolgens schoolkenmerken worden besproken. De kwantitatieve resultaten zijn telkens aangevuld met de relevante bevindingen uit de kwalitatieve verdieping.

Taakomvang en taakbesteding

Uit de verzamelde gegevens over de formele aanstellingsomvang en de feitelijke taakomvang van leraren is een maat voor werkdrkte berekend.

In deze maat komt per week, weektype of het gehele kalenderjaar tot uitdrukking óf, en hoeveel leraren gemiddeld meer of minder werken dan zij formeel zouden moeten werken. Wanneer de formeel te werken tijd gelijk is aan de opgegeven aan werk bestede tijd dan is het gemiddelde werkdructecijfer gelijk aan de norm. Voor het jaargemiddelde is het referentiecijfer voor deze norm 1, er vanuit gaande dat leraren hun jaartaak in principe verspreid over 52 weken kunnen uitvoeren. Ook hebben we de gegevens over de taakomvang en tijdbesteding van de leraren voor alle 52 weken in een jaar gemeten. Is het gemiddelde werkdructecijfer voor het jaar gelijk aan 1, dan wil dat zeggen dat leraren gemiddeld over een jaar precies het aantal uren werken dat van hen verwacht mag worden op basis van hun jaartaak. Voor de gemiddelde werkdructecijfers per week of weektype is het referentiecijfer voor de norm echter hoger dan 1, omdat het dan beter is om uit te gaan van de onderwijs CAO. Deze gaat er vanuit dat de normjaartaak verspreid over 45 weken uitgevoerd wordt en dus moeten we voor de correcte interpretatie van het werkdructecijfer als referentiecijfer 1.15 gebruiken.

Uit de berekening van het gemiddelde werkdructecijfer per week, bleek dat de weekgemiddelden altijd boven of onder de norm liggen. Gemiddeld werken leraren altijd meer of minder uren in een week dan hun formele aanstellingsomvang uitgedrukt in uren per week aangeeft. De pieken en dalen in de werkdructe komen overeen met de verschillende lesweken en vakantieweken in een jaar, waarbij in lesweken meer wordt gewerkt en in vakantieweken minder dan de aanstellingsomvang in uren per week aangeeft. Gemiddeld over een jaar bleken deze schommelingen in het gemiddelde werkdructecijfer echter niet te resulteren in een duidelijk te hoog jaargemiddelde. De gemiddelde leraar werkt dus over een heel jaar genomen niet te veel uren.

Een belangrijke vraag van het onderzoek betrof de tijdbesteding van leraren. Hoe is de aan werk bestede tijd verdeeld over de verschillende leraarstaken? Uit de analyses van door de leraren per week opgegeven tijdbesteding bleek dat leraren gemiddeld 39% van de door hen gewerkte tijd in een jaar aan lesgeven besteden en 24% aan lesgebonden taken. Van de overige taken werd het grootste percentage van de tijd besteed aan organiserende en coördinerende taken, gevolgd door overleg binnen de school, buitenlesactiviteiten en deskundigheidbevordering. De overige schooltaken samen maakten 20% van de totale aan werk bestede tijd uit. De cijfers suggereren dus dat lesgebonden taken en overige schooltaken de leraren in de praktijk meer tijd kosten dan in de normjaartaak als richtinggevend wordt gezien.

Uit de vragen naar de zwaarte van de taken bleek dat ruim de helft van de leraren de leerlingbegeleiding als 'zwaar' of zelfs 'zeer waar' ervaren. Gevolgd door het organiseren van buitenlesactiviteiten, lesgebonden taken en het lesgeven zelf.

Uit de analyses op lerarenniveau bleek dat leraren met een parttime aanstelling, in relatieve zin, gemiddeld meer overuren per jaar maken dan leraren met een fulltime aanstelling. Er kwam geen duidelijk verschil tussen vrouwen en mannen in gemiddeld werkdructecijfer naar voren. Er is een verschil tussen het gemiddelde werkdructecijfer van de jongere leraren en de oudere leraren, oudere leraren lijken relatief meer overuren te maken dan jongere leraren.

Het gemiddelde werkdructecijfer voor het voortgezet onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs bleek te verschillen. Leraren in het voortgezet onderwijs maken in dezelfde periode relatief meer overuren dan hun collega's uit het voortgezet speciaal onderwijs.

Het werkdructecijfer voor schoolweken bleek niet samen te hangen met het type taakbeleid dat de school voert.

Taakbelasting

Een aspect dat naast tijdsdruk verondersteld wordt bij te dragen aan een hoge werkdruct is de door leraren ervaren taakbelasting. Uit de analyse van de onderzoeksresultaten bleek dat de ervaren taakbelasting in het voortgezet onderwijs hoger is dan die in andere beroepssectoren in Nederland, ook als die alleen vergeleken wordt met medewerkers met een HBO opleiding of hoger. De belasting door de invloed van de maatschappij (gebrek aan opvoeding) en het overheidsbeleid (gebrek aan budget en onderwijsinhoudelijke visie), het lesgeven (vooral een gebrek aan motivatie en concentratie van leerlingen) en door de (beperkte) beschikbaarheid van middelen en ondersteuning (vooral lokalen en werkruimte) komen het meest voor. De determinanten die het meest bijdragen aan de ervaren taakbelasting zijn de invloed van de maatschappij / het overheidsbeleid en de lesgebonden taken. Hoge taakbelasting hangt samen met een aantal ongunstige effecten (de waardering van het werk, de psychische gezondheid en de mate van werkgerelateerd verzuim).

De bevindingen voor de leraren werkzaam in het regulier voortgezet onderwijs bleken iets ongunstiger dan die van de leraren in het speciaal voortgezet onderwijs. De eerste groep leraren gaf op verschillende onderwerpen meer belastende factoren aan (lesgeboden taken en contact / functioneren schoolleiding) en meer ongunstige effecten (minder plezier in het werk, meer emotioneel uitgeput). Daarnaast kwamen in het onderzoek verschillen naar leeftijdsgroep en geslacht naar voren. Mannen ervaren minder plezier in het werk en vinden hun ziekteverzuim vaker werkgerelateerd dan vrouwen. Ouderen hebben minder plezier in het werk en vinden vaker dat ze het matig getroffen hebben met het werk. Ook de gezondheidsbeleving van de groep oudere leraren is slechter dan van de groep jongere leraren, hoewel de oudere leraren juist minder lijken te verzuimen dan de jongere leraren.

De ervaren taakbelasting bleek niet te verschillen voor scholen met verschillende typen taakbeleid. Er kon dus geen positief of negatief effect van taakbeleid worden aangetoond op de ervaren taakbelasting van leraren op een school.

Deskundigheidsbevordering en nascholing

Leraren bleken vaak niet te weten hoeveel tijd beschikbaar is voor deskundigheidsbevordering. Van degene die dat wel weten blijkt dat lang niet alle beschikbare tijd ook werkelijk aan deskundigheidsbevordering besteed wordt. Er zijn vele andere taken die meer tijd nemen dan verwacht waardoor men niet aan deskundigheidsbevordering toekomt. Leraren met een hoge taakbelasting besteden minder tijd aan deskundigheidsbevordering dan hun collega's. Door hoge taakbelasting en andere taken halen leraren in de praktijk de 10% norm voor deskundigheidsbevordering niet. Kleine parttimers komen het best aan die norm toe (25% haalt die norm tegen 15% bij de fulltimers). De kwaliteit en inhoud van nascholing wordt matig gewaardeerd door de leraren. Meest gewenste onderwerpen voor nascholing zijn (nieuwe)

onderwijsmethoden en vakkennis. Leraren die meer tijd aan nascholing besteden vinden vaker dat ze beter zijn gaan functioneren door die nascholing. Leraren die vinden dat ze beter zijn gaan functioneren door nascholing ervaren dezelfde taakbelasting als collega's die dat niet vinden. Daarmee lijkt het zo te zijn dat nascholing in zijn huidige vorm wel kan bijdragen aan beter functioneren (als er voldoende tijd voor gemaakt wordt), maar dat het niet bijdraagt aan een lagere taakbelasting.

Conclusies en aanbevelingen

Taakomvang en taakbesteding

Omdat het gevonden jaargemiddelde als een goede indicator van de gemiddelde werkdrukke in een jaar kan worden beschouwd, is de conclusie gerechtvaardigd dat de hoge werkdruk die in het onderwijs wordt ervaren niet veroorzaakt wordt doordat de leraren systematisch te veel uren werken. Uitzondering hierop is de groep leraren die aangeven parttime te werken, deze groep blijkt wel structureel te veel uren te werken. Voor de gemiddelde leraar zal de werkdruk veeleer als hoog worden ervaren doordat leraren hun jaartaak in relatief weinig weken uitvoeren, waardoor permanent een ongunstige discrepantie bestaat tussen het aantal uren dat leraren denken dat zij moeten werken en het aantal uren dat zij in verschillende weken feitelijk moeten werken om hun taken te kunnen volbrengen. Zoals bekend verrichten veel leraren bovendien een deel van hun taken buiten de school en buiten de reguliere schooltijden, waardoor het werk ook tijd in het privé-leven in beslag lijkt te nemen.

De belangrijkste aanbeveling op dit punt is dan ook om de beschikbare tijd in een jaar beter te gebruiken, bijvoorbeeld door taken die niet strikt aan het lesgeven zijn gebonden buiten de reguliere schoolweken te plannen. Dit betekent o.a. dat de vakanties van leerlingen niet langer automatisch ook de vakanties van de leraren zijn. Het aan leraren beschikbaar stellen van een eigen goed geoutilleerde werkplek op de school zou verder kunnen bijdragen aan een betere scheiding tussen werktijd en privé-tijd.

Taakbelasting

De hoge ervaren taakbelasting van leraren is een resultante van de eisen in het werk enerzijds en de bronnen waaruit men kan putten om aan die eisen te voldoen anderzijds: Competenties, organisatie en tijd. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat er in het algemeen meer van leraren gevraagd wordt dan wat zij met de beschikbare bronnen kunnen waarmaken. De oplossing kan liggen in het versterken van de beschikbare bronnen en/of in het verlagen van de kwaliteitsnormen. Het eerste type oplossingen is veel aantrekkelijker omdat het bijdraagt aan het halen van uitdagende doelen in het werk.

Bovenstaande conclusie biedt verschillende aangrijpingspunten om tot verbeteringen te komen. Verbeteringen kunnen gerealiseerd worden door leraren zelf, door het schoolmanagement of de school als organisatie en tenslotte in de voorwaardenscheppende sfeer door het ministerie van OCenW in overleg met de sociale partners in het onderwijs.

Uit de verschillen in taakbesteding tussen leraren en de bevindingen van de kwalitatieve verdieping blijkt dat leraren ten aanzien van de eisen die aan het onderwijs gesteld moeten worden verschillende accenten leggen. Voor de leraren is het van belang dat duidelijkheid bestaat over de kwaliteitsnormen die aan hun werk gesteld worden. De verantwoordelijkheid hiervoor berust in hoofdzaak bij de schoolleiding en de leraren zelf. Op de tweede plaats is het van belang dat leraren zich aan deze kwaliteitseisen houden en daarbij hun eigen balans tussen belasting en belastbaarheid in acht nemen. Ook de overheid en de ouders/leerlingen stellen eisen aan de school en het werk van leraren. Daarbij dient men te beseffen dat de school er niet is om alle maatschappelijke kwalen op te lossen, maar primair om onderwijs te geven.

Deskundigheidsbevordering en nascholing

Uit het onderzoek is duidelijk geworden dat leraren substantieel minder tijd aan nascholing besteden dan daarvoor in de CAO, en naar we aannemen ook in de jaartaak die door de school jaarlijks wordt vastgesteld, beschikbaar wordt gesteld. Als oorzaak hiervan wordt door de leraren aangegeven dat zij daar onvoldoende aan toe komen door de druk van andere taken. Verschillende oorzaken kunnen hieraan ten grondslag liggen, die van school tot school en van leraar tot leraar kunnen verschillen. Per school dient een analyse gemaakt te worden wat de specifieke oorzaken zijn waardoor leraren minder tijd aan deskundigheidsbevordering besteden dan daarvoor staat. Op grond van deze analyse dienen verbeteringen te worden doorgevoerd, waardoor gegarandeerd wordt dat de gereserveerde tijd voor deskundigheidsbevordering daadwerkelijk daaraan besteed wordt. Op grond van een analyse van benodigde competenties kan elke instelling de nascholingsbehoefte formuleren ter attentie van leraren, teams en de organisatie als geheel. De volgende stap is het realiseren van een adequaat scholingsaanbod dat hieraan tegemoet komt.

In het onderzoek zijn onder andere de oudere leraren als risicogroep naar voren gekomen. Oudere leraren in het VO hebben minder plezier in het werk, zijn meer ontevreden over het werk en melden een slechtere gezondheidsbeleving. Bij het zoeken naar oplossingen hiervoor is het zinvol gebruik te maken van ervaringen bijvoorbeeld met leeftijdbewust personeelsbeleid die inmiddels in en buiten de onderwijssector zijn opgedaan. Een van de leerpunten daaruit is dat uniforme maatregelen die voor een hele groep gelden meestal niet werken.

Van taakbeleid kon geen positief of negatief effect op de werkdrukke en ervaren taakbelasting van leraren worden aangetoond. Een mogelijke verklaring kan liggen in het feit dat taakbeleid in de eerste plaats een analyse-instrument is dat oorzaken en knelpunten in relatie tot werkdruk en taakbelasting aan het licht kan brengen. Aan de oplossingen moet dan vervolgens nog worden gewerkt.

Voorwoord

Taakbelasting van leraren is al jaren een punt van zorg. Het overleg met de organisaties van onderwijswerknemers en –werkgevers over de CAO 1999-2000 heeft geresulteerd in de afspraak om de problemen rond werkdruk te onderzoeken in de sectoren primair en voortgezet onderwijs en in de sector beroepsonderwijs en volwasseneducatie, voor zowel leraren, schoolleiders en onderwijsondersteunend personeel. Het ministerie van OcenW en de werkgevers- en de werknemersorganisaties werkten samen bij de opzet en uitvoering van het onderhavig onderzoek, dat gezamenlijk werd uitgevoerd door de onafhankelijke onderzoeksbureaus B&A Groep Beleidsonderzoek en –Advies en TNO Arbeid.

Op deze plaats willen wij ten eerste de deelnemende scholen en leraren 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: Rob Hoffius, Catharina Kolar, Karen Groeneveld, Udo Hoeke en Karin Feteris. Vanuit TNO Arbeid zijn dat: Marja Willems, Yvonne van Noort, Merijn de Bruin en Ruut van de Berg.

Daarnaast willen wij Marjan Vermeulen van het IVA bedanken. Met haar hulp konden we de resultaten van het taakbesteding- en taakbelastingonderzoek koppelen aan de resultaten van het onderzoek naar taakbeleid dat eerder door IVA is uitgevoerd.

Tot slot willen wij de leden van de begeleidingscommissie bedanken voor hun inzet: dhr. H. Hoefnagel (Voorzitter), mw. B. Vriend (OcenW), dhr. Th. Gloudemans (OcenW), dhr. J. Heijmans (AC), dhr. W. Dresscher (ACOP), dhr. H. Evers (CMHF), mw. A. Bartholomeus (CCOOP), mw. C. Hulscher-Slot (BPCO), dhr. P. van der Laan (BPCO), dhr. E. Hofhuis (BVE Raad), dhr. Visser (ACOP), dhr. H. Nijkamp (ABC), dhr. H. Nentjes (VBKO) en mw. S. Schouten (VOS/ABB).

Den Haag,
Esther Backbier
(Projectleider B&A Groep)

Hoofddorp,
Jo Simons
(Projectleider TNO Arbeid)

1. Inleiding

1.1 Achtergrond van het onderzoek

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar taakbesteding en taakbelasting bij leraren in het voortgezet onderwijs. Dit rapport maakt deel uit van een serie rapporten over werkdruk in het primair onderwijs (BaO en SO), het voortgezet onderwijs (VO en VSO) en de BVE-sector.

Taakbelasting is een onderwerp dat in het onderwijs al meer dan tien jaar hoog op de agenda staat. Al in 1987 is een onderzoek uitgevoerd naar taakbesteding en taakbelasting bij leraren in het voortgezet onderwijs, het zogenaamde OTO-onderzoek. Sinds het OTO-onderzoek zijn een aantal veranderingen doorgevoerd. De normjaartaak wordt niet meer in lesuren uitgedrukt, maar in een normjaartaak van aanvankelijk 1710 uur per jaar en sinds schooljaar 1998/1999 van 1659 uur per jaar. Verder zijn de scholen begonnen met taakverdelings- en taakbelastingsbeleid en op kleine schaal met leeftijdsbewust personeelsbeleid en met loopbaanbeleid. Daarnaast zijn in de afgelopen vijf jaar in de CAO diverse bepalingen opgenomen waardoor een verdergaande arbeidsduurverkortung mogelijk werd, ook in de vorm van sabbatsverlof en extra seniorenverlof (de z.g.

BAPO-regeling). Ondanks de verbeteringen in de arbeidsvoorwaardelijke sfeer bestaat de indruk dat het werk van de leraar er in de loop der jaren niet lichter op is geworden. Zo kwam de Commissie Toekomst Leraarschap (CTL) in 1993 tot de conclusie dat het leraarschap in vergelijking met andere beroepsgroepen in Nederland een zware psychische belasting met zich meebrengt. "Het gevoel van taakbelasting lijkt uit twee elementen te bestaan: de ervaren geestelijke belasting en de grote tijdsdruk. Leraren klagen dat ze het gevoel hebben 'nooit klaar te zijn met het werk'. Dit gevoel wordt versterkt doordat ze doorgaans geen werkplek binnen de school hebben en dus veel werk mee naar huis nemen, waardoor werk en vrije tijd door elkaar heen lopen. Zij moeten zelf bepalen hoeveel tijd zij in hun baan steken."

De aanleiding tot dit onderzoek is de behoefte van het ministerie van OCenW aan recente informatie over de taakbesteding en taakbelasting van leraren. Geluiden uit het onderwijsveld dat de werkdruk voor leraren (te) hoog is behoeven empirische onderbouwing. Tevens wil het ministerie in CAO-onderhandelingen en politieke discussie beschikken over de juiste informatie.

Ondanks afspraken tussen werkgevers en werknemers in het VO en het ministerie over vermindering van het aantal lessen per week blijven werkdruk en omvang van de lessentaak actuele strijdpunten. Met dit onderzoek dient ook de vraag beantwoord te worden in hoeverre de taakbelasting van leraren de nascholingsmogelijkheden belemmert. Nascholing wordt als een belangrijk beleidsinstrument gezien. Tegelijkertijd is de vraag of de randvoorwaarden voldoende zijn voor leraren om zich te scholen. Het idee bestaat dat leraren te weinig toekomen aan nascholing of deze in hun eigen tijd volgen. Dit leidt op zijn beurt weer tot toeneming van de werkdruk.

1.2 Onderzoeksvragen

De probleemstelling voor het onderzoek was aanvankelijk driedelig:

1. Hoe is het nu feitelijk gesteld met de taakbesteding van leraren en komt deze overeen met de in raamovereenkomsten en CAO's vastgelegde verdeling over lessen, deskundigheidsbevordering en overige taken?
2. Hoe hoog is de werkdruk, in de zin van ervaren taakbelasting, en welke aspecten ervaren docenten als het meest belastend?
3. Komen docenten in voldoende mate toe aan deskundigheidsbevordering en nascholingsactiviteiten en zo nee, is taakbelasting daarin een belemmerende factor?

Het onderzoek behelst derhalve op leraarsniveau de aspecten *taakomvang*, *taakbesteding* en *taakbelasting*.

Op verzoek van de werkgevers en werknemersorganisaties in het onderwijs, is later nog een vierde aspect aan de onderzoeksvraag toegevoegd. De vraag was of het door de school gevoerde taakbeleid al dan niet een gunstige uitwerking heeft op de taakomvang, taakbesteding en/of taakbelasting van de leraren. Het vierde aspect betrof dus het *taakbeleid* van de school.

1.3 Randvoorwaarden en globale opzet van het onderzoek

Een aantal door de opdrachtgever aangegeven zaken heeft een rol gespeeld bij de gekozen onderzoeksopzet (zie ook hoofdstuk 2).

1. De taakomvang en taakbesteding van leraren dienden op een objectieve en betrouwbare manier gemeten te worden;
2. Het onderzoek diende gedurende een periode van een jaar verricht te worden;
 - a. om periodieke verschillen in taakomvang en taakbesteding op het spoor te komen,
 - b. om een goed inzicht te verwerven in de verschillen in taakomvang en taakbesteding in relatie tot de verschillende periodes van het jaar.
3. De precieze cijfers over de taakomvang en taakbesteding van leraren dienden niet naar alle mogelijke leraarstypen uitgesplitst te worden, maar wel naar geslacht en twee categorieën van leeftijd respectievelijk aanstellingsomvang;
4. De ervaren taakbelasting diende op een valide en betrouwbare manier gemeten te worden;
5. Bijzondere aandacht diende besteed te worden aan deskundigheidsbevordering, mede in relatie tot taakbesteding en taakbelasting;
6. De resultaten van het onderzoek naar taakbeleid dienden te worden gekoppeld aan de resultaten van het onderzoek naar taakbesteding en taakbelasting;
7. De belasting van het onderzoek voor de participerende leraren diende zoveel mogelijk beperkt te worden;
8. Gezien het belang van de onderzoeksresultaten voor o.a. de CAO onderhandelingen, diende gewerkt te worden aan het draagvlak voor het onderzoek en de onderzoeksresultaten bij de betrokken scholen en leraren.

Rekening houdend met de randvoorwaarden gesteld door de opdrachtgever en de geformuleerde onderzoeksvragen, is gekozen voor een vierdelige onderzoeksopzet:

- Het eerste onderzoeksdeel heeft betrekking op het in kaart brengen van de taakomvang en taakbesteding van leraren.
- Het tweede onderzoeksdeel richt zich op het verzamelen van gegevens over de ervaren taakbelasting en het onderdeel deskundigheidsbevordering.
- Het derde onderdeel is bestemd voor het verkrijgen van de kwalitatieve verdieping en het creëren van draagvlak.
- Het vierde onderdeel betreft de koppeling en analyse van de gegevens verzameld in het eerste en tweede onderzoeksdeel met de gegevens over het taakbeleid van scholen die eerder zijn verzameld door het IVA.

De taakomvang en de taakbesteding zullen worden onderzocht door gedurende een jaar op verschillende scholen leraren te enquêteren over de aan werk bestede tijd, zowel in z'n totaliteit als wat betreft de verdeling daarvan over verschillende taken: lesgeven, lesgebonden taken, niet-lesgebonden taken en deskundigheidsbevordering. Daarmee zal antwoord worden verkregen op vragen als:

- Besteden leraren op jaarbasis meer tijd aan hun werk dan de normjaartaak aangeeft?
- Hoe is de bestede tijd verdeeld over de verschillende onderdelen van de leraarstaak?
- Besteden leraren de in de normjaartaak gereserveerde tijd aan deskundigheidsbevordering (10%) daadwerkelijk daaraan en zo nee, wat is daarvan de oorzaak?

De taakbelasting, of ook wel ervaren werkdruk genoemd, zal worden onderzocht door middel van een schriftelijke vragenlijst verspreid onder de leraren die bij de enquête taakomvang en taakbesteding aangegeven hieraan mee te willen werken. Dit onderzoeksdeel zal antwoord geven op vragen als:

- Welke onderdelen van de leraarstaak vinden leraren, los van het tijdsaspect, zwaar en welke minder zwaar?
- Wat is de invloed van overheidsbeleid, organisatiefactoren en de leerlingenpopulatie op de ervaren taakbelasting?
- Zijn er verschillen in ervaren taakbelasting op grond van leeftijd en geslacht?
- Welke verschillen in ervaren taakbelasting zijn te onderscheiden naar denominatie?
- Is er een relatie tussen ervaren taakbelasting en zaken als ziekteverzuim, arbeidstevredenheid en gezondheidsbeleving?

In het verdiepend onderzoek zal worden nagegaan wat de achtergronden en oorzaken zijn van de taakzwaarte bij de als meest belastend ervaren activiteiten.

1.4 Leeswijzer

Het rapport is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksmethode toegelicht. Daarna volgt in hoofdstuk 3 een beschrijving van de verschillende deelnemersgroepen bij de verschillende deelonderzoeken. Dan worden de resultaten beschreven, eerst die van het onderzoek naar de taakomvang en taakbesteding (hoofdstuk 4), dan de taakbelasting (hoofdstuk 5) en als laatste deskundigheidsbevordering en nascholing (hoofdstuk 6). In de hoofdstukken 4 en 5 komen tevens de resultaten van de koppeling met de gegevens over het taakbeleid van scholen aan bod. In hoofdstuk 7 tenslotte, worden op basis van de totale onderzoeksbevindingen conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan.

2. Methode

Zoals in paragraaf 1.3 al globaal werd aangegeven, is getracht de onderzoeksvragen te beantwoorden door gebruik te maken van een onderzoeksopzet bestaande uit vier deelonderzoeken. Het eerste deelonderzoek had tot doel de feitelijke taakomvang en taakbesteding van leraren in kaart te brengen. Het tweede deelonderzoek richtte zich op verschillende aspecten van taakbelasting enerzijds en op deskundigheidsbevordering anderzijds. Het derde deelonderzoek beoogde een kwalitatieve verdieping op de kwantitatieve resultaten te verkrijgen en tevens draagvlak te creëren voor de uiteindelijke conclusies en aanbevelingen. Het vierde en laatste onderzoeksdeel richtte zich op het toetsen van de relatie tussen de taakbesteding en taakbelasting van leraren en het taakbeleid van de scholen. Het hoofdstuk sluit af met een beschrijving van de gevolgde procedure voor de benadering van de deelnemers aan het onderzoek.

2.1 Taakomvang en taakbesteding

De hoge werkdruk die leraren aangeven te ervaren kan het gevolg zijn van te veel werk en/of te belastend werk. In het kader van dit onderzoek is het daarom belangrijk om na te gaan hoeveel tijd leraren feitelijk aan hun werk besteden. Om te kunnen berekenen of er sprake van is dat leraren in het voortgezet onderwijs systematisch meer uren nodig hebben voor hun taakuitoefening dan dat daar volgens hun aanstellingsomvang voor staat, dienden zo nauwkeurig mogelijke gegevens over de feitelijke taakomvang en aanstellingsomvang te worden verzameld en met elkaar te worden vergeleken.

De gegevens over taakomvang en taakbesteding werden verzameld door gedurende het hele kalenderjaar 2000 wekelijks een klein aantal

scholen verspreid over het land te bezoeken. Iedere week werden andere scholen bezocht en dus deed iedere week een ander willekeurig groepje leraren aan het onderzoek mee. Door de leraren per taak te laten invullen hoeveel tijd zij in de voorafgaande week feitelijk aan de betreffende taak hebben besteed, zou later kunnen worden uitgerekend wat de totale feitelijke taakomvang van de gemiddelde leraar is en hoe de tijdbesteding over de verschillende taken er in de dagelijkse praktijk gemiddeld uitziet.

De gekozen methode van dataverzameling betekende een zo minimaal mogelijke belasting van de scholen en leraren. Iedere school werd slechts eenmaal bezocht en iedere leraar hoefde slechts eenmaal te rapporteren over zijn of haar tijdbesteding in de week voorafgaande aan het schoolbezoek. Door wekelijks gegevens te verzamelen van willekeurige leraren op willekeurige scholen uit de populatie kon een representatief beeld worden verkregen van de taakomvang en taakbesteding van de gemiddelde leraar in het voortgezet onderwijs. De methode heeft echter als nadeel dat de representativiteit en betrouwbaarheid van het jaargemiddelde beduidend groter is, dan het gemiddelde voor bijvoorbeeld een willekeurige week in het schooljaar. In het jaargemiddelde zijn namelijk alle type weken, en in principe alle soorten scholen en alle soorten leraren vertegenwoordigd. In een weekgemiddelde zijn slechts enkele scholen en een relatief klein aantal leraren vertegenwoordigd, waardoor de weekgegevens niet volledig representatief kunnen zijn naar achtergrondkenmerken van scholen en leraren. De onderzoeksresultaten laten het dus ook niet zondermeer toe om analyses te verrichten op deelpopulaties van scholen en/of leraren. Hoe bijzonderder een schoolkenmerk is, bijvoorbeeld een achterstandschool, hoe groter namelijk de kans dat een dergelijke school niet in bepaalde weken in het onderzoek was opgenomen. Is een bepaald schoolkenmerk niet vertegenwoordigt in alle 52 weken, dan kan dus geen correct jaargemiddelde worden berekend.

De uitspraken die gedaan zullen worden op basis van de verzamelde gegevens, hebben betrekking op groepsgemiddelden en daardoor op een gemiddelde niet werkelijk bestaande leraar. Individuele leraren zullen altijd op de een of andere manier verschillen van deze 'gemiddelde leraar'. Bij de interpretatie van de resultaten en conclusies dient er dus voor gewaakt te worden de resultaten als voornamelijk geldend voor de totale groep leraren in het voortgezet onderwijs te hanteren en niet als geldend voor iedere individuele leraar. Verder is het verstandig om de onderzoeksresultaten vooral als indicatief voor bepaalde maten en patronen te beschouwen en niet te veel als harde feiten. Voor harde uitspraken was het onderzoek namelijk noodgedwongen te beperkt van omvang.

2.1.1 Vragenlijst taakomvang en taakbesteding

Voor het in kaart brengen van de taakomvang en de taakbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs moest een vragenlijst ontwikkeld worden die door leraren zelfstandig en in korte tijd kon worden ingevuld. Omdat de situatie in het reguliere voortgezet onderwijs iets verschilt van die in het speciaal onderwijs zijn twee versies van de vragenlijst gemaakt. In beide vragenlijsten zijn de volgende onderwerpen aan de orde gekomen:

Deel 1: achtergrond

- Aanstellingsomvang in werktijdfactor per week of normjaartaak
- Functie en taken
- Aan welke klassen geeft men les en wat is de groepsomvang
- Achtergrondgegevens op persoonniveau
- Piekmomenten in het jaar

Deel 2: taakomvang en taakbesteding

- Werkelijk aan werk besteedde tijd in de 7 dagen voorafgaande aan de dag van invullen van de vragenlijst, dus inclusief weekenddagen, vakantiedagen, vrije dagen, ziekte dagen, etc.. Het maakt hierbij dus niet uit of de leraar werktijd op de school zelf bestede of dat buiten de school deed, dus bijvoorbeeld thuis.
- De tijdbesteding werd uitgesplitst naar een aantal verschillende categorieën van tijdbesteding gevraagd. Onderscheiden worden: 1. lesgeven; 2. lesgebonden taken; 3. Buitenlesactiviteiten; 4. Beheers- en toezichhoudende taken; 5. organiserende en coördinerende taken; 6. overleg binnen de school; 7. overleg buiten de school; 8. deskundigheidsbevordering; 9. reistijd (niet woon-werkverkeer); 10. ziekte; 11. vakantie, feestdagen, adv; 12. buitengewoon verlof; 13. anders.

2.1.2 Berekening van het werkdruktecijfer

Leraren is in de vragenlijst gevraagd hun aanstellingsomvang in de werktijdfactor (met vier cijfers achter de komma) in te vullen. Indien zij hun wtf niet wisten is gevraagd het aantal uren dat zij per week werken in te vullen. Daarnaast heeft men ingevuld van welke ADV regeling men gebruik maakte en of men gebruik maakt van de zogenaamde BAPO-regeling. Op basis van deze gegevens kon berekend worden hoeveel uren de leraren gemiddeld in een jaar moesten werken. Omdat bij leraren niet vastligt hoeveel uren zij per week moeten werken en in welke weken, is bij het berekenen uitgegaan van 52 weken waarin in principe gewerkt kan worden. Als een leraar bijvoorbeeld opgaf een wtf van 1 te hebben, is ervan uitgegaan dat de leraar per week (minstens) $1659/52 = 31,9$ uur moet werken. Dit cijfer is gebruikt als de aanstellingsomvang.

Ook hebben leraren ingevuld hoeveel tijd zij (tot de minuut nauwkeurig) in de week voorafgaande aan de dag van het invullen van de vragenlijst, per dag aan hun werk besteed hebben. Om na te kunnen gaan of leraren gemiddeld meer, minder of evenveel uren werken als contractueel met hen is afgesproken, is de totale som van de feitelijk gewerkte tijd (de taakomvang) per week per leraar gedeeld door het cijfer van de opgegeven aanstellingsomvang. Het resulterende getal, dat we *werkdruktecijfer* hebben genoemd, is gelijk aan een bepaalde norm of referentiecijfer wanneer leraren gemiddeld precies zoveel uren aan hun werk besteden als zij volgens hun aanstellingsomvang in een bepaalde tijd zouden moeten doen. Het werkdruktecijfer is hoger dan de norm wanneer het aantal gerapporteerde gewerkte uren groter is dan het aantal uren dat de leraren volgens

hun aanstellingsomvang zouden moeten werken. Het cijfer is lager dan de norm wanneer het gerapporteerde gewerkte aantal uren minder is dan het aantal uren dat leraren volgens hun aanstellingsomvang in een bepaalde tijd zouden moeten werken. Omdat leraren natuurlijk in de praktijk niet alle 52, maar in minder weken werken (zij hebben immers ook een aantal weken vakantie), ligt het werkdructecijfer in de werkweken normaliter boven de norm en in de vakantieweken onder de norm.

Voor het jaargemiddelde is het referentiecijfer voor de norm 1, er vanuit gaande dat wanneer leraren in sommige weken meer werken en in andere weken minder werken of niet werken, zij in 52 weken precies de uren van hun totale aanstellingsomvang zullen werken. Is het gemiddelde werkdructecijfer (aanstellingsomvang gedeeld door taakomvang) voor het jaar gelijk aan 1, dan wil dat zeggen dat leraren gemiddeld over dat jaar precies het aantal uren hebben gewerkt dat contractueel van hen verwacht mocht worden. Is het gemiddelde werkdructecijfer hoger dan 1, dan hebben leraren meer tijd besteed aan de uitvoering van hun taken dan de hoeveelheid tijd die daar volgens hun aanstellingsomvang voor staat. Als het werkdructecijfer lager dan 1 is, dan hebben leraren minder tijd besteed aan de uitvoering van hun taken dan de hoeveelheid tijd die daar volgens hun aanstellingsomvang voor staat..

In hoofdstuk 4 wordt het werkdructecijfer ook gepresenteerd voor afzonderlijke weken in het jaar en voor verschillende weektypen. We hebben drie verschillende weektypen onderscheiden: lesweken, mengweken en vakantieweken. Lesweken zijn de weken waarin officieel 5 schooldagen vallen. Mengweken zijn weken waarin tenminste één reguliere schooldag uitvalt doordat het een officiële feestdag betreft. Vakantieweken zijn weken waarin geen enkele officiële schooldag valt. Op lesdagen verrichten leraren in principe een deel van hun werk op de school zelf. Een deel van het werk wordt door de leraren echter niet alleen buiten de school gedaan, maar ook buiten de lesdagen, bijvoorbeeld in het weekend. Voor de berekening van het werkdructecijfer maakte het overigens niet uit waar en wanneer de leraar zijn of haar uren heeft gewerkt.

Voor de gemiddelde werkdructecijfers per week of weektype kiezen we het referentiecijfer in relatie tot de weektaak zoals contractueel is afgesproken. In de onderwijs CAO wordt er vanuit gegaan dat de normjaartaak verspreid over 45 weken wordt uitgevoerd en dus moeten we voor de correcte interpretatie van het werkdructecijfer als referentiecijfer $(52/45=)$ 1.15 gebruiken. Relateren we de door ons verzamelde gegevens aan de reguliere praktijk, dan kunnen we als referentiecijfer $(52/41=)$ 1.27 gebruiken omdat de scholen bij het vaststellen van de individuele leraarstaken er meestal vanuit gaan dat de normjaartaak in 40 of 41 weken uitgevoerd moet worden. In het contract dat leraren hebben zal de weektaak altijd 1/45 van de jaartaak betreffen.

De juiste interpretatie van de werkdructe cijfers is als volgt te illustreren. Bij een gemiddeld werkdructecijfer van 1.10 over een **jaar** waarvoor een referentiecijfer van 1 geldt, werken de leraren per jaar gemiddeld 10% meer uren dan hun contract in uren per jaar aangeeft. Bij een gemiddeld werkdructecijfer van 1.20, waarbij het referentiecijfer 1.15 geldt, in een willekeurige **week**, werken de leraren per week gemiddeld 5% meer uren dan hun contract in uren per week aangeeft. Bij een gemiddeld werkdructecijfer van 0.30 in een willekeurige week, werken de leraren gemiddeld slechts 26% van het aantal uren dat hun contract in uren per week aangeeft.

2.2 Taakbelasting en deskundigheidbevordering

De termen taakbelasting, werkdruct, werklast en werkstress worden vaak door elkaar gebruikt, terwijl er belangrijke verschillen tussen zijn. Taakbelasting is een term die vooral in het onderwijs bekend is, werklast, werkdruct en werkstress worden ook in andere sectoren gebruikt. Werklast is de omschrijving van de hoeveelheid werk die iemand in een bepaalde tijd moet verzetten. Een voorbeeld uit het onderwijs: de opdrachten van 35 leerlingen nakijken in anderhalf uur. In dit onderzoek is de werklast op twee manieren onderzocht, ten eerste op een objectiverende manier door de tijdsbesteding van leraren te inventariseren. Ten tweede is de beleving van deze taakbelasting door de leraren in een vragenlijstonderzoek nagevraagd, we spreken dan van de ervaren taakbelasting. Een te hoge taakbelasting komt overeen met de beleving van werkdruct. Werkdruct wordt als volgt gedefinieerd: er is sprake van werkdruct als medewerkers niet (of slechts met grote moeite) aan de gestelde (kwalitatieve en/of kwantitatieve) eisen kunnen voldoen en geen mogelijkheden hebben om de onderliggende oorzaken aan te pakken. In deze definitie zijn twee elementen te vinden: meer werk (de werklast is hoog) dan in de huidige situatie haalbaar is (gebrek aan oplossingen). Te hoge ervaren taakbelasting kan leiden tot werkstress. Werkstress is een verzamelnaam van psychosociale of psychosomatische klachten die met het werk samenhangen. Of hoge belasting tot werkstress leidt is mede afhankelijk van de individuele draagkracht en van de ondersteuning van de leraar.

Dit onderzoek gaat primair over de ervaren taakbelasting van leraren. De vragen over ervaren taakbelasting gaan bijvoorbeeld over 'erg snel moeten werken', 'heel veel werk doen', 'extra hard werken' et cetera. Daarnaast zijn verschillende determinanten of risicofactoren voor een hoge ervaren taakbelasting bevraagd. Voor deze onderwerpen is niet bevraagd hoeveel tijd men daaraan besteedt, maar vooral in hoeverre men zich door deze onderwerpen belast voelt. Dat is iets heel anders. Een leraar kan bijvoorbeeld veel tijd kwijt zijn aan lesgeven maar daar weinig belasting in ervaren, terwijl dezelfde leraar kan zich sterk belast kan voelen door het contact met de schoolleiding, waar hij/zij weinig tijd aan besteedt. Het gaat bij de vragen in de vragenlijst om de mate waarin men zich erdoor belast voelt. Ook wordt ingegaan op de mogelijke effecten van taakbelasting, over mogelijke indicaties van werkstress. Dat zijn vragen over hoe men de functie ervaart, over de behoefte aan een andere baan, over de (psychische) gezondheid en over het ziekteverzuim. Grofweg is er dus sprake van een driedeling in de onderwerpen: de ervaren taakbelasting, een serie mogelijke determinanten daarvan en een serie mogelijke effecten.

Deskundigheidsbevordering en nascholing zijn meegenomen in het onderzoeksdeel over taakbelasting. De onderzoeksvragen over deskundigheidsbevordering en nascholing zijn deels feitelijk: hoeveel tijd is volgens de leraren zelf beschikbaar en ook hoeveel tijd besteden zij feitelijk aan de beide activiteiten. Naast de tijdsbesteding is nagegaan welke belemmerende factoren er zijn en is de vraag van belang of nascholing bijdraagt aan een lagere taakbelasting.

Het onderzoek naar taakbelasting en deskundigheidsbevordering heeft plaatsgevonden bij leraren die al hadden deelgenomen aan het onderzoeksdeel naar taakomvang en taakbesteding. De dataverzameling vond daarom plaats in 2000 en 2001. In dit onderzoek kunnen geen oorzaak-en-gevolg relaties in wetenschappelijke zin worden vastgesteld. Dat is onmogelijk met een onderzoek dat bij iedere

onderzoeksdeelnemer feitelijk uit slechts één meetmoment bestaat. Er zijn meerdere meetmomenten nodig om duidelijk te krijgen wat de oorzaken zijn (die vinden eerst plaats) en wat de gevolgen zijn (die vinden doorgaans later plaats). Het is wel mogelijk om de samenhang tussen verschillende onderwerpen vast te stellen: als het één plaats vindt dan vindt ook (tegelijktijd) het ander plaats.

2.2.1 Vragenlijst taakbelasting en deskundigheidsbevordering

Voor het meten van de taakbelasting is een vragenlijst ontwikkeld die door leraren thuis zelfstandig kon worden ingevuld. Naast indicatoren voor de ervaren taakbelasting, zijn indicatoren voor mogelijke oorzaken en effecten van taakbelasting in de vragenlijst opgenomen. Ook zijn vragen gesteld over deskundigheidsbevordering en nascholing.

Voor de verschillende indicatoren met betrekking tot taakbelasting is geput uit vragenlijsten die in de praktijk hun nut reeds hebben bewezen. Dit zijn met name de WEBO-methode, een instrument voor werkdruk bij onderwijstaken, en de NOVA-WEBA, een instrument dat gebruikt wordt voor het meten van werkdruk bij allerlei verschillende functies. TNO Arbeid heeft veel ervaring met het gebruik van deze instrumenten en heeft een referentiebestand opgebouwd met gegevens van werknemers uit verschillende sectoren waarmee de gegevens van de leraren vergeleken kunnen worden.

De onderwerpen die in de vragenlijst aan de orde komen, zijn in 4 clusters gegroepeerd:

- A. De taakuitoefening op zichzelf;
 - 1. de ervaren taakbelasting tijdens het lesgeven
 - 2. de ervaren taakbelasting bij het voor- en nawerk
 - 3. de ervaren taakbelasting bij niet-lesgebonden taken
 - 4. de werklast in het algemeen
- B. De organisatie context
 - 1. factoren in de schoolorganisatie
 - 2. de fysieke omgeving
 - 3. de ondersteuning
 - 4. de informatievoorziening
- C. De ontwikkelingen in het onderwijs in relatie tot het leraarschap
 - 1. onderwijskundige en organisatorische veranderingen
 - 2. de invloed van overheidsmaatregelen op de werksituatie
- D. Deskundigheidsbevordering en Loopbaanperspectief
 - 1. deelname aan en oordeel over deskundigheidsbevordering
 - 2. mobiliteitsbehoefte en mobiliteitsbereidheid
- E. Effecten van taakbelasting:
 - 1. gezondheidsbeleving
 - 2. ziekteverzuim
- F. Oordeel over de zwaarte van taken; hierin konden de leraren op een 5-puntsschaal aangeven hoe zwaar zij de verschillende taken binnen hun functie vonden. In deze rubriek werden dezelfde taken genoemd die ook in de vragenlijst over taakbesteding waren opgenomen.

2.2.2 Bepaling van de taakbelasting

De taakbelasting is bepaald als relatieve score. Bij de niet-onderwijsspecifieke items is een vergelijking gemaakt met gemiddelde scores in een referentiebestand waarin werknemers uit verschillende beroepssectoren zijn vertegenwoordigd. Daardoor kan de taakbelasting in het onderwijs niet alleen worden vergeleken met de algemeen ervaren taakbelasting in Nederland, maar ook met de ervaren taakbelasting van een qua opleiding vergelijkbare subgroep uit het referentiebestand.

2.3 Kwalitatieve verdieping

Om een kwalitatieve inkleuring van de kwantitatieve gegevens te verkrijgen, werd het noodzakelijk gevonden om gesprekken met leraren te voeren. De meest efficiënte en tevens meest informatieve manier daarvoor is het voeren van groepsgesprekken of focusgroepen. Uit praktische en organisatorische overwegingen is er voor gekozen twee of drie focusgroep bijeenkomsten te organiseren, bij voorkeur één halverwege de kwantitatieve dataverzamelingsperiode en de overigen na afronding ervan. Het streven was per bijeenkomst 6 tot 12 leraren van dezelfde onderwijssoort, maar het liefst afkomstig van verschillende scholen, bij elkaar te krijgen.

De kwalitatieve verdieping had tot doel nader door te vragen op de eerder verzamelde gegevens en de eerste conclusies van het onderzoek te testen. Voor algemeen ervaren problemen worden tevens suggesties voor oplossingsrichtingen verzameld. De bedoeling was op deze manier de focusgroepen bij te laten dragen aan het draagvlak voor de resultaten en conclusies bij de leraren zelf. De leraren die mee hadden gewerkt aan het onderzoek naar taakbelasting, konden zich opgeven voor deelname aan de geplande focusgroepen.

Het animo voor deelname aan dit laatste onderzoeksdeel bleek echter veel geringer dan verwacht. Vaak werd aangegeven dat men het al druk genoeg had, men al aan zoveel onderzoeken mee had gewerkt of dat men betwijfelde of meewerken zin zou hebben omdat er vaak niets met de onderzoeksresultaten wordt gedaan. Omdat we toch meer meningen van leraren wilden hebben, is een alternatief voor de focusgroep bijeenkomsten bedacht. Hiervoor zijn de directeuren van een aantal scholen die aan eerdere onderdelen van het onderzoek hadden meegewerkt opnieuw benaderd. De directeuren kregen schriftelijk een aantal onderzoeksresultaten toegestuurd met het verzoek deze in het team te

bespreken.

De onderzoeksresultaten die zowel in de focusgroepen als in de alternatieve aanpak met of door de leraren zijn besproken en becommentarieerd, waren

1. Wat maakt de top-5 zwaarste taken zo zwaar en wat zijn de achterliggende oorzaken daarvan?
2. Op welke manieren zouden deze taken verlicht kunnen worden?
3. Aan welke taken zou u meer of minder willen doen?

De gegeven antwoorden op de bovenstaande vragen bieden een kwalitatieve verdieping van het onderzoek naar belastende factoren in het werk van leraren.

Het onderzoeksdeel voor de kwalitatieve verdieping heeft plaatsgevonden tegen het einde van 2000 en het begin van 2001.

2.4 Relaties met Taakbeleid

Op verzoek van de partners in het Tripartiete overleg dienden de resultaten van het huidige onderzoek gekoppeld te worden aan de resultaten van het onderzoek naar Taakbeleid, uitgevoerd door IVA. Door de koppeling van beide onderzoeken konden twee extra onderzoeksvragen worden beantwoord:

1. Wat is de relatie tussen taakbeleid en taakbesteding?
2. Wat is de relatie tussen taakbeleid en taakbelasting?

Om beide relaties te kunnen onderzoeken dienden gegevens verzameld op het niveau van de school (taakbeleid) worden gekoppeld aan gegevens verzameld op het niveau van het personeel (taakbesteding en taakbelasting). Dit betekent meer concreet dat de gegevensverzameling voor beide onderzoeken dus (grotendeels) op dezelfde scholen moest worden uitgevoerd. Omdat het onderzoek van het IVA eerder is gestart en de steekproef een grotere omvang had dan de onderzoeken naar taakbesteding en taakbelasting, is de IVA steekproef als uitgangspunt genomen.

De gegevens over het taakbeleid dat scholen voeren zijn in 1999 door het IVA verzameld. De koppeling van de gegevens tussen de onderzoeken naar taakbesteding en taakbelasting enerzijds en het onderzoek naar taakbeleid anderzijds kon logischerwijs pas in 2001 plaatsvinden. Analysetechnische betekende koppeling van de onderzoeksresultaten van beide onderzoeken, dat de gegevens verzameld op personeelsniveau (leraren) geaggregeerd moesten worden naar schoolniveau. De gegevens op personeelsniveau zijn in het geval van taakbesteding verspreid over een jaar verzameld en in geval van taakbelasting op willekeurige momenten in het jaar 2000.

Voor de relatie tussen taakbesteding en taakbeleid waren per school die in beide onderzoeken was vertegenwoordigd de gegevens van ongeveer 4 á 5 personeelsleden beschikbaar. Voor de relatie tussen taakbelasting en taakbeleid waren per school die in beide onderzoeken was vertegenwoordigd de gegevens van 0 tot 5 personeelsleden beschikbaar. In beide gevallen geldt echter dat door de kleine aantallen respondenten per school en de variatie in meetmomenten, de kans klein zou zijn dat een relatie werd gevonden tussen taakbeleid en taakbesteding en/of tussen taakbeleid en taakbelasting. Wanneer geen effecten van taakbeleid worden gevonden wil dat dus niet zeggen dat er geen relatie is, maar dat we geen significante relaties hebben kunnen aantonen.

Taakbeleid van scholen is op verschillende manieren te typeren. Door het IVA is op grond van de mate waarin scholen de beschikbare instrumenten voor personeelsbeleid inzetten, gekozen voor een onderscheid in drie typen.

- Beheerstype: scholen die het minst systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.
- Overgangstype: scholen die redelijk systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.
- Personeelsbeleidtype: scholen die het meest systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.

Om scholen in te kunnen delen naar de 3 onderscheiden typen, is door IVA gekeken naar:

1. de mate waarin scholen (redelijk) systematisch een zestal onderdelen van personeelsbeleid uitvoeren;
2. (heel) vaak een zevental vormen van bijzondere beloning en waardering hanteren, en;
3. met welke regelmaat op scholen functioneringsgesprekken worden gevoerd.

De verwachting op basis van ander onderzoek naar ervaren werkdruk, stress en crisisbeleving is, dat naarmate het beleid verder geïntegreerd is in het schoolbeleid (dus dichterbij personeelsbeleid aanzit) er minder sprake zal zijn van ervaren taakbelasting. Een relatie tussen taakbesteding en het type taakbeleid is niet eerder onderzocht en daar valt moeilijk een voorspelling over te maken.

2.5 Benadering van scholen en leraren

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen was de medewerking van veel leraren uit het voortgezet onderwijs noodzakelijk. Leraren zijn het beste te bereiken via de scholen waarop zij werkzaam zijn en daarom hebben wij er voor gekozen eerst een aselechte steekproef van scholen

te benaderen. Vanwege de te maken koppeling tussen de resultaten van het huidige onderzoek met die van het parallel gestarte onderzoek naar taakbeleid (zie paragraaf 2.4), zijn we eerst gestart met het benaderen van de scholen uit de steekproef van dat onderzoek. Omdat de scholen in deze steekproef al deelnamen aan het onderzoek naar taakbeleid, bleek de steekproef na verloop van tijd niet groot genoeg om voldoende participanten voor ons onderzoek te verkrijgen. Er werd dus een aanvullende aselechte steekproef getrokken van scholen voor voortgezet onderwijs en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs.

Omdat het hele onderzoek ruim een jaar zou gaan duren, hebben verspreid over het jaar telkens groepen van scholen een brief met de aankondiging van het onderzoek ontvangen. Deze aankondigingsbrief ging vergezeld van een aanbevelingsbrief namens het Tripartiete overleg en de minister van onderwijs. Na ontvangst van de brieven werd telefonisch contact opgenomen met de directie van de scholen met het verzoek om medewerking aan het onderzoek te verlenen. Medewerking aan het onderzoek hield in dat men bereid was om op een doordeweekse dag een medewerker van het onderzoeksteam te ontvangen, die dan een groepje van ongeveer 5 leraren de taakbestedingsvragenlijst kon laten invullen. Wanneer de directeur, eventueel na overleg met zijn of haar personeel, bereid was om aan het onderzoek mee te werken werd een afspraak gemaakt voor de dag en het tijdstip van het bezoek aan de school. Omdat de scholen overal in Nederland gevestigd zijn, moest er dus heel wat afgereisd worden. In een incidenteel geval was de bereikbaarheid van een school zo slecht, dat de vragenlijsten vergezeld van een duidelijke invulinstructie werden opgestuurd. De school moest de ingevulde vragenlijsten dan dus ook per post terugsturen.

Voor het onderzoek naar taakbelasting werden de leraren die meewerkten aan het invullen van de vragenlijst naar taakbesteding benaderd. Iedere week dat wij een school bezochten, werd daarom per school een klein groepje leraren gevraagd of zij ook de vragenlijst over taakbelasting wilden invullen. Indien zij daartoe bereid waren, konden zij op de taakbestedingsvragenlijst hun naam en adres invullen. Op dit adres kregen zij dan enkele dagen later de vragenlijst voor taakbelasting toegestuurd. Na 2 weken werd een rappel naar dit zelfde adres gestuurd.

Onder de leraren die de vragenlijst voor taakbelasting invulden, werden de deelnemers voor de focusgroepen geworven. Indien men mee wilde werken aan de kwalitatieve verdieping kon men zich met naam en adres via de vragenlijst aanmelden. De bijeenkomsten voor de focusgroepen waren gepland rond het eind van de dataverzamelingsperiode en zouden verspreid over het land worden georganiseerd.

3. Beschrijving van de deelnemersgroepen

–

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de deelnemersgroepen van de verschillende onderdelen van het onderzoek zijn samengesteld. Op de eerste plaats hebben scholen aan het onderzoek deelgenomen en op de tweede plaats leraren. De leraren zijn allereerst geworven voor deelname aan het onderzoek naar taakbesteding. De deelnemers aan het onderzoek naar taakbesteding zijn benaderd om mee te werken aan het onderzoeksdeel naar taakbelasting en vervolgens zijn deze deelnemers benaderd voor de focusgroepen.

3.1 Deelname op schoolniveau

Over het hele jaar hebben wij in totaal 153 scholen voor voortgezet onderwijs aselekt voor deelname aan het onderzoek benaderd. Van deze scholen weigerden 81 hun deelname en gaven 72 scholen hun medewerking wel. In het speciaal voortgezet onderwijs hebben we over het hele jaar ongeveer 62 scholen aselekt voor deelname benaderd. Van deze scholen weigerden 33 scholen deelname en gaven 29 scholen wel hun medewerking aan het onderzoek. In alle 36 lesweken in het jaar 2000 is tenminste 1 school per onderwijssoort, maar zijn meestal 2 of 3 scholen per onderwijssoort bezocht voor de afname van de vragenlijst over taakbesteding. De resultaten met betrekking tot taakbesteding die in het volgende hoofdstuk worden beschreven, hebben betrekking op leraren werkzaam op in totaal 101 verschillende scholen.

Nota Bene

Ondanks de zorgvuldige benaderingswijze en de urgentie van het probleem, bleek het in de praktijk aanzienlijk moeilijker dan verwacht om scholen en leraren bereid te vinden mee te werken aan het onderzoek. Veel directeuren gaven aan het belang van het onderzoek in te zien, maar het op het gevraagde moment veel te druk te hebben om hun medewerking te verlenen. Ook gaven veel directeuren aan dat zij zo vaak verzoeken kregen om mee te werken aan onderzoek (vaak vanuit OCenW, SZW of universiteiten), dat zij wilden afzien van deelname aan dit onderzoek. Het was kortom al snel duidelijk dat we iedere week een groter dan het oorspronkelijk geplande aantal scholen moesten gaan benaderen, om voldoende deelnemende scholen over te houden. De geschetste hindernissen zorgden er desalniettemin voor dat we er soms niet in slaagden om voldoende afspraken te krijgen om iedere week het boogde tweetal scholen te bezoeken voor het afnemen van de taakbestedingsvragenlijst. Eenmaal op de scholen, lukte het vrijwel altijd om het beoogde aantal van vier à vijf leraren per school de vragenlijst over taakbesteding in te laten vullen.

3.2 Deelnemers taakbesteding

Aan het onderzoek naar taakomvang en taakbesteding deden in totaal 563 leraren mee. Van hen was 35% vrouw en 64% man. Zes personen vermeldde hun geslacht niet. Het overgrote deel (69%) van de leraren is werkzaam op een gewone middelbare school en 31% op een school voor speciaal voortgezet onderwijs. Bijna tweederde (62%) van de leraren werkt fulltime en heeft een aanstellingsomvang van 1659 uur per jaar of meer. De overige 38% werkt parttime en heeft een aanstellingsomvang van minder dan 1659 uur per jaar.

Gevraagd of men naast de aanstelling als leraar nog meer specifieke taken op de school vervult, gaf 30% van de leraren in het reguliere voortgezet onderwijs aan leerlingbegeleider te zijn, 18% is coördinator, 10% is stagebegeleider, 6% is decaan en 2% is trajectbegeleider. Van de leraren in het voortgezet speciaal onderwijs geeft 23% aan afdelingscoördinator te zijn, 18% is ict-coördinator, 18% is taakleraar en 10 procent is intern begeleider.

Bijna tweederde (60%) van de ondervraagde leraren in het regulier voortgezet onderwijs geeft les in het vwo. Ongeveer de helft geeft les in de havo, 52% geeft les in de brugklassen, 33% geeft les in de mavo, 15% geeft les in het vbo, 9% geeft les in het ivbo en vijf procent geeft les in het vmbo.

Als aanvullende achtergrondgegevens, hebben we aan de leraren in het reguliere voortgezet onderwijs gevraagd hoe groot de groepen of klassen gemiddeld zijn waaraan zij lesgeven. De gemiddelde groepsomvang ligt voor 9% van de leraren op minder dan 20 leerlingen, voor 26% op 20 tot en met 24 leerlingen, voor 59% op 25 tot en met 30 leerlingen en voor 3% op 31 tot en met 35 leerlingen.

In het speciaal voortgezet onderwijs is de gemiddelde groepsomvang een stuk lager dan in het reguliere voortgezet onderwijs. Hier heeft 5% van de leraren gemiddeld een groep van minder dan 10 leerlingen, 72% heeft gemiddeld een groep van 10 tot 15 leerlingen en nog eens 23% heeft gemiddeld een groep van 15 tot en met 20 leerlingen. Een klein aantal leraren in het speciaal voortgezet onderwijs heeft de vraag over de gemiddelde groepsomvang niet beantwoord.

Het aantal vakken dat een leraar geeft varieert in het reguliere voortgezet onderwijs. Bijna de helft (47%) geeft les in één vak, 36% in twee vakken, 11% in drie vakken, 5% in vier vakken en 2% van de leraren geeft maar liefst les in vijf vakken. Volgens zo'n 80% van de leraren in het regulier voortgezet onderwijs bedraagt de duur van een lesuur 50 minuten. Bij 17% van de leraren bedragen de lessen 45 minuten. Kortere of lange lessen zijn zeldzaam, maar komen voor.

De leraren die meewerkten aan het onderzoek vertegenwoordigen een zeer ruime variatie aan werkervaring in het onderwijs. Een relatief kleine groep leraren (15%) werkt vijf jaar of minder in het onderwijs, ruim een kwart (26%) van de leraren werkt tussen de 5 en 16 jaar, 34% werkt tussen de 15 en 26 jaar en 21% werkt tussen de 25 en 41 jaar in het onderwijs. Vier leraren gaven aan al 41 jaar of meer in het onderwijs werkzaam te zijn. De leraren blijken hun dienstjaren over het algemeen niet allemaal op dezelfde school door te brengen. Ruim een kwart (26%) van de leraren gaf namelijk aan 5 jaar of korter in dienst te zijn van de huidige school. Verder werkt 18% 6 tot en met 10 jaar, 12% 11 tot en met 15 jaar, 15% 16 tot en met 20 jaar en werkt 14% 21 tot en met 25 jaar op de huidige school. Acht procent van de leraren heeft het 25 jarig jubileum gevierd op de school waar zij nu werken, zij werken er 26 jaar of langer.

In tabel 3.1 wordt de samenstelling van de onderzoeksgroep die deelnam aan het onderzoek naar taakbesteding nogmaals weergegeven, maar nu uitgesplitst naar geslacht, leeftijd en aanstellingsomvang. De laatste twee variabelen zijn gecategoriseerd om de omvang van de tabel beperkt te kunnen houden. Uit de tabel blijkt dat mannen voornamelijk een fulltime aanstelling hebben, terwijl de vrouwen verhoudingsgewijs vaker een parttime aanstelling hebben. Zoals algemeen bekend zijn de leraren in het voortgezet onderwijs niet meer zo jong. Dit zien we ook terug in de huidige onderzoeksgroep. Ongeveer de helft van de mannelijke leraren is 45 jaar of ouder en van de vrouwelijke leraren is ongeveer de helft 41 jaar of ouder.

Tabel 3.1 Deelnemers aan het Taakbestedingsonderzoek uitgesplitst naar geslacht, aanstellingsomvang en leeftijd

Aanstellingsomvang	Leeftijdscategorie	Geslacht	
		Mannen	Vrouwen
Fulltime	25 jaar of jonger	1,8%	12,0%
	26-30 jaar	5,1%	20,0%
	31-35 jaar	7,6%	5,3%
	36-40 jaar	14,1%	17,3%
	41-45 jaar	19,9%	20,0%
	46-50 jaar	23,1%	13,3%
	51-55 jaar	20,9%	8,0%
	56-60 jaar	6,9%	2,7%
	61 jaar of ouder	0,8%	1,3%
	Totaal aantal	277	75
Parttime	25 jaar of jonger	6,8%	4,1%
	26-30 jaar	2,3%	10,6%
	31-35 jaar	21,6%	10,6%
	36-40 jaar	15,9%	12,2%

	41-45 jaar	20,5%	22,0%
	46-50 jaar	8,0%	19,5%
	51-55 jaar	9,1%	13,8%
	56-60 jaar	14,8%	7,3%
	61 jaar of ouder	1,1%	-
	Totaal aantal	88	123

Representativiteit

Om te kunnen bepalen of we er in zijn geslaagd een voor de lerarenpopulatie representatieve onderzoeksgroep te verkrijgen, hebben we de samenstelling van de onderzoeksgroep vergeleken met de opbouw van het personeelsbestand zoals geregistreerd in IPTO (Integrale Personeelstellingen Onderwijs). Het bleek dat de opbouw van de onderzoeksgroep naar geslacht, leeftijd en aanstellingsomvang vergelijkbaar was met die van de leraren in het hele voortgezet onderwijs. Ook was de onderzoeksgroep representatief voor wat betreft de denominatie en de omvang van de school waarop zij werkzaam zijn.

3.3 Deelnemers taakbelasting

In totaal werden aan 238 leraren in het regulier voortgezet onderwijs en aan ongeveer 135 leraren in het voortgezet speciaal onderwijs een vragenlijst voor het meten van de ervaren taakbelasting toegestuurd. Van 244 leraren werd een ingevulde vragenlijst ontvangen. Van hen was 66% man en 34% vrouw. De parttimers en fulltimers houden elkaar enigszins in balans: van de deelnemers aan taakbelasting is 45% parttimer en 55% fulltimer.

De meeste leraren die meewerkten aan het onderzoek (79%) geven al enige jaren les aan dezelfde groepen of klassen. Datzelfde geldt voor de niet-lesgebonden taken: de meeste leraren (76%) voeren al enkele jaren dezelfde niet-lesgebonden taken uit.

Als aanvullende achtergrondgegevens, hebben we aan de leraren gevraagd naar het aantal leerlingen in de school waar men werkt. De grootste groep leraren (66%) werkt in scholen van 500 leerlingen en meer.

In tabel 3.2 wordt de samenstelling van de onderzoeksgroep die deelnam aan het onderzoek naar taakbelasting weergegeven, maar nu uitgesplitst naar geslacht, leeftijd en aanstellingsomvang. De laatste twee variabelen zijn gecategoriseerd om de omvang van de tabel beperkt te kunnen houden. Van 24 deelnemers kon niet bepaald worden wat de aanstellingsomvang en zij zijn dus ook niet ingedeeld in de groep parttimers of fulltimers.

Uit de tabel blijkt dat mannen vaker een fulltime aanstelling hebben. Mannen zijn gemiddeld ook ouder dan de vrouwen. Het is niet zo dat ouderen vaker of minder vaak fulltime werken dan jongeren.

Tabel 3.2 Deelnemers aan het Taakbelastingsonderzoek uitgesplitst naar geslacht, aanstellingsomvang en leeftijd

Aanstellingsomvang	Leeftijdscategorie	Geslacht	
		Mannen	Vrouwen
Fulltime	25 jaar of jonger	0%	8,7%
	26-30 jaar	4,1%	4,3%
	31-35 jaar	5,1%	8,7%
	36-40 jaar	9,2%	13,0%
	41-45 jaar	20,4%	21,7%
	46-50 jaar	31,6%	21,7%
	51-55 jaar	25,5%	17,4%
	56-60 jaar	4,1%	4,3%
	Totaal aantal	98	23
Parttime	25 jaar of jonger	0%	6,3%
	26-30 jaar	0%	16,7%
	31-35 jaar	8,3%	8,3%
	36-40 jaar	18,8%	14,6%
	41-45 jaar	14,6%	12,5%
	46-50 jaar	12,5%	16,7%
	51-55 jaar	18,8%	12,5%
	56-60 jaar	27,1%	12,5%
	Totaal aantal	51	48

Onbekend		12	12
----------	--	----	----

Representativiteit

De groep die heeft meegedaan aan het taakbelastingsonderzoek is een deel van de groep die deelnam aan het taakbestedingsonderzoek. Ruim tweevijfde van de deelnemers aan het taakbestedingsonderzoek nam ook deel aan het taakbelastingsonderzoek. De groep die deelnam aan het taakbelastingsonderzoek bevat verhoudingsgewijs iets meer parttimers: 45% tegen 38% in het taakbestedingsonderzoek. Verder is de opbouw van de onderzoeksgroep naar geslacht, leeftijd en aanstellingsomvang echter vergelijkbaar met die van het taakbestedingsonderzoek.

3.4 Deelnemers kwalitatieve verdieping

De leraren die mee hadden gewerkt aan het onderzoek naar taakbelasting, konden zich opgeven voor deelname aan de geplande focusgroepen. Het animo voor deelname aan dit laatste onderzoeksdeel bleek echter veel geringer dan verwacht en bovendien bleek het in de praktijk ook erg moeilijk om voldoende leraren op één locatie bij elkaar te krijgen. Uiteindelijk heeft geen enkele van de geplande focusgroep bijeenkomsten doorgang kunnen vinden.

Om toch de meningen van leraren te verkrijgen, is een alternatief voor de focusgroep bijeenkomsten bedacht. Hiervoor zijn de directeuren van 12 scholen die aan eerdere onderdelen van het onderzoek hadden meegewerkt opnieuw benaderd. De directeuren kregen ieder 3 vragenlijsten met een aantal onderzoeksresultaten toegestuurd met het verzoek deze onder de leraren te verspreiden. Via deze alternatieve aanpak zijn reacties terugontvangen van 20 leraren uit het regulier voortgezet onderwijs.

3.5 Overlap scholen met onderzoek Taakbeleid

Hoewel het aanvankelijk de bedoeling was om alleen scholen te benaderen uit de steekproef van het onderzoek naar taakbeleid (uitgevoerd door het IVA), bleek dat in de praktijk niet geheel haalbaar. Het bestand met adresgegevens van scholen bleek in de loop van de tijd niet meer voor alle scholen actueel te zijn. Ook moest op een gegeven moment een nieuwe aanvullende steekproef worden getrokken, omdat wij inmiddels alle scholen uit het eerste bestand hadden benaderd, maar nog niet genoeg scholen hadden die aan het onderzoek wilden meewerken. Als gevolg hiervan, konden niet alle scholen uit het taakbeleid onderzoek in de koppeling met de scholen van het taakbestedingsonderzoek of het taakbelastingsonderzoek worden opgenomen. Ook was dus niet voor alle scholen in ons onderzoek bekend of en welk type taakbeleid de school voerde. De groep waarvan de gegevens wel gekoppeld konden worden, bestond uiteindelijk uit maximaal 93 scholen. Door de verdeling van kenmerken over de scholen en de tamelijk geringe omvang van de totale groep, zal het dus moeilijk zijn om bepaalde statistische verbanden te vinden. Soms zal zelfs niet getoetst kunnen worden, omdat de kleine celvullingen dat niet toelaten. Duidelijk zal zijn, dat bij de interpretatie van de resultaten van de koppelingen deze feiten dienen te worden meegewogen.

Het aantal scholen waarmee de vergelijking tussen werkdrukke en taakbeleid wel kon worden gemaakt, was uiteindelijk als volgt: 42 scholen met type Beheer, 41 scholen met het type Overgang en 9 scholen met het type Personeelsbeleid.

Het aantal scholen waarmee de vergelijking tussen taakbelasting en taakbeleid kon worden gemaakt, was uiteindelijk als volgt: 36 scholen met type Beheer, 39 scholen met het type Overgang en 7 scholen met het type Personeelsbeleid.

3.6 Data kwaliteit

Ter afronding van dit hoofdstuk over de deelnemers aan het onderzoeksgedeelte over taakbesteding en taakbelasting, lijkt een opmerking over de kwaliteit van de ingevulde gegevens op zijn plaats. Bij de verwerking van de ingevulde vragenlijsten bleek namelijk dat een deel van de leraren geen idee heeft wat hun formele aanstellingsomvang is. Uiteraard weet men wel hoeveel uren of taakuren men heeft, maar hoeveel tijd daarbuiten nog onder de formele aanstellingsomvang valt weet lang niet iedereen precies. De praktijk van het weergeven van de aanstellingsomvang met vier cijfers achter de komma verheldert de zaak voor sommige betrokkenen wellicht ook niet erg. In elk geval waren wij genoodzaakt voor een deel van de leraren de aanstellingsomvang te bepalen op basis van alle mogelijke informatie uit de vragenlijsten zelf, de omvang van de uren door andere leraren opgegeven en de formeel geboden mogelijkheden (waaronder alle varianten op de regelingen voor arbeidsduurverkorting). Al met al denken we dat we voldoende betrouwbare informatie hadden om voor iedere leraar op correcte wijze de eigenlijke aanstellingsomvang te bepalen.

Met de uren beschikbaar voor deskundigheidsbevordering bleken zich ook problemen voor te doen. Voor deskundigheidsbevordering wordt als norm 10% van het aantal te werken uren op jaarbasis gehanteerd. Soms wisten de leraren de omvang niet. Soms rapporteerden de leraren een aantal uren dat niet overeenkwam met de 10% van de aanstellingsomvang. Het is dan onduidelijk of men de omvang niet (precies) weet of dat de school een ander percentage hanteert.

In de vragenlijsten over taakbesteding en taakbelasting worden drie soorten activiteiten tot deskundigheidsbevordering gerekend, te weten:

1. Het deelnemen aan congressen, studiedagen, cursussen, nascholing, e.d..
2. Het leren werken met nieuwe methoden, nieuwe vakken, nieuwe technieken (o.a. leren werken met de computer, nieuwe software, e.d.)

3. Het lezen van vakliteratuur en vaktijdschriften.

Met name wat betreft de onderdelen 2 en 3 is er een groot grijs gebied, onder andere doordat er overlap is met de taken die tot lesvoorbereiding kunnen worden gerekend. Ook voor leraren is dit vaak onduidelijk, met als gevolg dat de betrouwbaarheid van de opgave van de daadwerkelijk aan deskundigheidsbevordering bestede uren niet voor iedere respondent duidelijk was. Bij de relevante berekeningen zijn deze leraren dan ook buiten beschouwing gelaten.

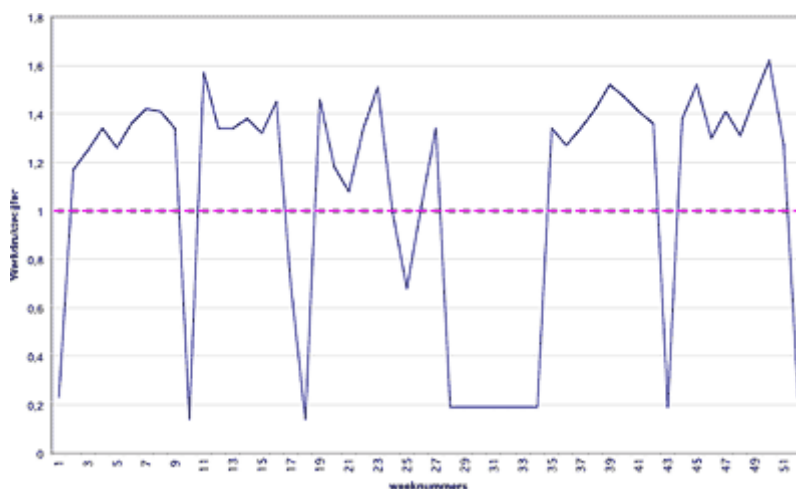
4. Taakomvang en Taakbesteding

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten beschreven van het onderzoek naar de taakomvang en taakbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs in het kalenderjaar 2000. Uit de formele aanstellingsomvang per week en de opgegeven gewerkte uren in een week, is voor iedere leraar een maat voor werkdrukke berekend. De taakbesteding is berekend door het percentage van de tijd besteed aan een bepaalde taak te relateren aan de totale gewerkte tijd zoals beiden door de leraar waren opgegeven. De cijfers per leraar zijn vervolgens gemiddeld voor alle leraren die in een bepaalde week aan het onderzoek deelnamen, zodat de weekgemiddelden gebruikt konden worden in de verdere analyses. De resultaten worden eerst beschreven voor het gehele VO en daarna uitgesplitst naar verschillende achtergrondkenmerken van leraren en scholen. Aan het eind van het hoofdstuk komt de relatie tussen het taakbeleid van scholen en de werkdrukke van de leraren aan bod.

4.1 Taakomvang en tijdbesteding van de gemiddelde leraar

Een van de belangrijkste vragen in dit onderzoek betreft de vraag of de werkelijke tijdsbesteding van leraren overeenkomt met de formele aanstellingsomvang. Iedere leraar heeft een bepaalde aanstellingsomvang die gerelateerd is aan de normjaartaak die in de raamovereenkomsten en de CAO is vastgesteld. De aanstellingsomvang van iedere leraar, uitgedrukt in uren per week of een bepaalde werktijdfactor per week, is altijd iets lager dan het daadwerkelijk aantal uren dat een leraar in een week geacht wordt te werken. Dit komt omdat in deze aanstellingsomvang per week, niet zichtbaar is dat leraren hun werk in minder weken per jaar moeten verrichten dan andere ambtenaren. Door het relatief grote aantal vakantiedagen dat leraren in een jaar hebben, moet tussen de schoolvakanties door, dus altijd iets méér gewerkt worden om gemiddeld toch op het formeel aantal te werken uren uit te komen. Door de gemiddelde werkdrukke per week voor alle afzonderlijke weken in het jaar weer te geven, zoals in figuur 4.1 is gebeurd, wordt een patroon van pieken en dalen in werkdrukke door het jaar heen zichtbaar.

Figuur 4.1 Werkdrukke van leraren in het VO voor de verschillende weken in het jaar 2000



In het bovenstaande figuur staan de gemiddelde werkdrukkete cijfers van de leraren weergegeven voor de achtereenvolgende weken in het jaar 2000. De weekgemiddelden blijken altijd óf boven de 1.15 óf onder de 1.15 te liggen (zie paragraaf 2.2.1 voor uitleg over de bepaling van dit referentiecijfer). De dalen in de werkdrukke komen overeen met de verschillende vakantieweken in het jaar en de pieken in de werkdrukke met de

lesweken en mengweken die tussen deze vakanties in vallen. De lijn geeft het gemiddelde van alle gemeten leraren in een week weer. In de praktijk zijn er leraren die een hoger werkdructecijfer dan het gemiddelde hebben en leraren die een lager werkdructecijfer dan het gemiddelde hebben. De schommelingen in werkdructe over een jaar zullen zich echter voor alle leraren in sterkere of minder sterke mate voordoen.

Het voorkomen van pieken in werkdructe, is iets wat tenminste de helft van de leraren in het voortgezet onderwijs zelf ook duidelijk herkent. Desgevraagd geeft namelijk ruim de helft (55%) van de leraren aan dat zijn of haar werkzaamheden niet evenredig over het cursusjaar zijn verdeeld. De leraren die de vraag ontkennend beantwoordde kunnen overigens deels van mening zijn dat er voortdurend sprake is van te hoge werkdructe en dat als evenredig over het cursusjaar verdeeld ervaren. De leraren in het onderzoek gaven allerlei zaken op als oorzaken of redenen van extra dructe. Een groot deel van de extra dructe heeft te maken met het lesgeven; opstarten van de lessen aan het begin van het schooljaar, de proefwerkperiodes, de rapportenperiodes, de eindexamens, het afsluiten aan het einde van het schooljaar. Een ander deel van de extra dructe heeft te maken met de neventaken van leraren, zoals leerlingen begeleiden, de functie van decaan en vergaderingen bijwonen van de MR.

Hieronder volgt een overzicht van de door docenten genoemde redenen voor extra dructe periodes in het jaar.

Tijdgebonden activiteiten:

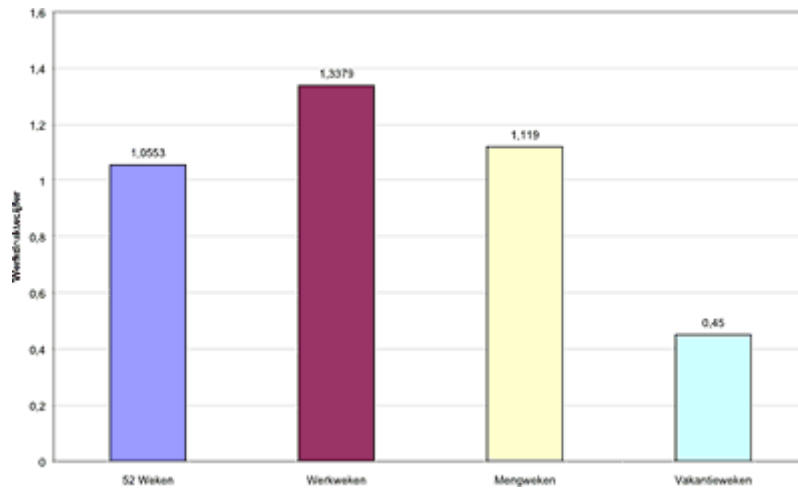
- Rond de start van het schooljaar: Mentoraat, nieuw lesmateriaal, begeleiden nieuwe leerlingen, etc.
- Rond rapporten: Ouderavonden, rapportvergaderingen, gesprekken met leerlingen, rapport uitreikingen, etc.
- Rond toetsen: Eindexamens, mondelinge schoolonderzoeken, proefwerk(weken), herkansingen, inleverdata werkstukken, etc.
- Rond feestdagen: Feesten, theater, kerstviering, etc.
- Rond speciale activiteiten: Open dagen, informatieavonden, excursies, etc.
- Rond afronding van het schooljaar: Intake, nieuwe klassenverdeling, overgangsgesprekken, aanmelding brugklassen, etc.

Redenen extra dructe:

- Decaangesprekken
- Invallen bij zieke collega
- Nieuwe roosters maken
- Roosterwisselingen
- Huisbezoeken
- Docentbegeleider
- Medezeggenschapvergadering
- Bijscholing
- Inloopweken

Leiden de schommelingen in werkdructe nu tot een jaargemiddelde dat hoger dan 1 uitkomt? In figuur 4.2 wordt het gemiddelde werkdructecijfer weergegeven voor het hele jaar en voor drie verschillende type weken in het jaar.

Figuur 4.2 Gemiddelde werkdructecijfer voor leraren in het VO voor het hele jaar en de drie verschillende weektypen.



Uit de eerste kolom in de figuur blijkt, dat leraren over een heel jaar gezien gemiddeld iets meer werken dan zij geacht worden te werken. Het werkdrukcijfer van 1.05 over 52 weken geeft namelijk aan dat de leraren in het voortgezet onderwijs gemiddeld per week ongeveer 5% meer tijd werken dan ze volgens hun formele aanstellingsomvang zouden moeten werken. Of dit gemiddelde significant van 1 afwijkt, is als gevolg van de wijze van dataverzameling niet vast te stellen. Het cijfer kan echter wel als een goede indicator van de gemiddelde werkdruk in een jaar worden beschouwd.

De cijfers in de overige drie kolommen in figuur 4.2 moeten worden gezien in relatie tot de gemiddelde aanstellingsomvang van docenten op basis van 45 weken.

De tweede kolom in figuur 4.2 laat de gemiddelde werkdruk voor de 36 werk- of lesweken in het jaar zien. Dit cijfer ligt ruim boven de 1.15 en geeft aan dat in volledige lesweken gemiddeld ongeveer 18% meer tijd aan het werk wordt besteed dan de aanstellingsomvang aangeeft.

De derde kolom in figuur 4.2 laat de gemiddelde werkdruk voor de 4 mengweken in het jaar zien. Dit cijfer ligt net onder de 1.15 en geeft aan dat in weken waarin één lesdag uitvalt doordat er een nationale feestdag in valt, het aantal gewerkte uren nauwelijks lager ligt dan wanneer het een volledige lesweek zou betreffen.

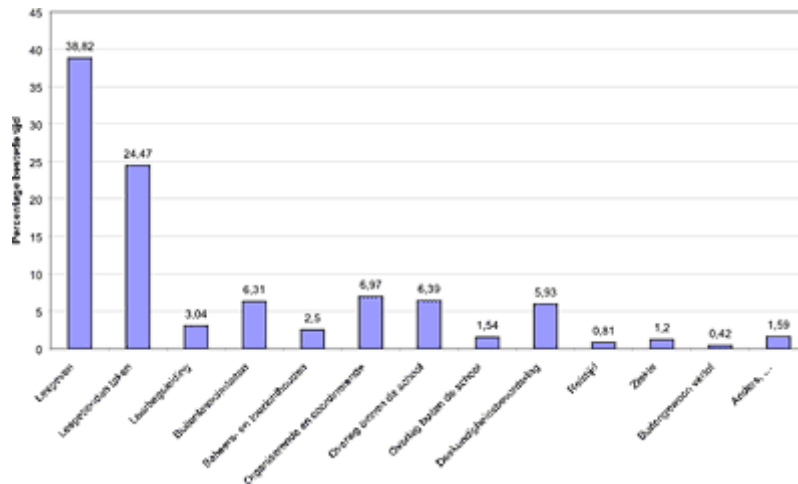
De laatste kolom in figuur 4.2 laat het werkdrukcijfer zien voor de vijf vakantieweek die overblijven als we ervan uit gaan dat leraren 45 weken in een jaar werken. Het werkdrukcijfer geeft aan dat leraren in deze vijf vakantieweek gemiddeld 39% $(=(0.45/1.15)*100\%)$ van de uren die hun aanstellingsomvang vereist daadwerkelijk werken. Het werkdrukcijfer voor vakanties geeft dus aan dat in schoolvakanties niet veel wordt gewerkt. Blijkbaar worden schoolvakanties niet als werktijd beschouwd en in elk geval nauwelijks als werktijd benut.

4.2 Taakbesteding van de gemiddelde leraar

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vraag hoe het gesteld is met de feitelijk taakbesteding van leraren, oftewel hoe de verhouding is tussen de aan de verschillende taken bestede tijd. Het gaat hier dus om de relatieve tijdbesteding binnen de totale gewerkte tijd zoals leraren die zelf hebben gerapporteerd en niet om de tijdsbesteding binnen de formele aanstellingsomvang.

In figuur 4.3 wordt weergegeven welk deel van de door leraren gewerkte tijd gemiddeld wordt besteed aan de verschillende taken zoals wij hebben gemeten met behulp van onze vragenlijst. De gepresenteerde cijfers hebben betrekking op gegevens verzameld over in totaal 33 lesweken, 4 mengweken en 4 vakantieweek.

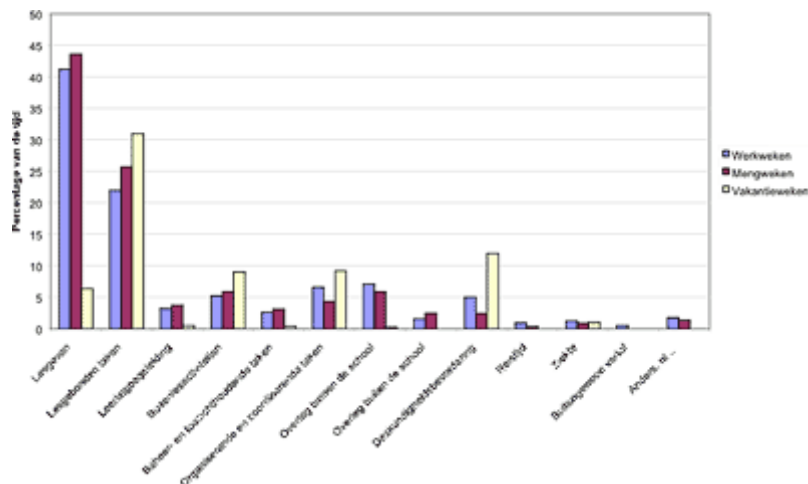
Figuur 4.3 Percentage van de gewerkte tijd besteed aan de verschillende taken voor leraren in het VO



Uit de bovenstaande figuur blijkt dat leraren gemiddeld 39% van de door hen gewerkte tijd in een jaar aan lesgeven besteden en 24% aan lesgebonden taken (o.a. lesvoorbereiding, correctiewerk, bijhouden vorderingen van leerlingen, overleg over leerlingen en surveilleren en toezicht houden). Van de overige taken wordt het grootste percentage van de gewerkte tijd besteed aan organiserende en coördinerende taken, gevolgd door overleg binnen de school, buitenlesactiviteiten en deskundigheidsbevordering. De overige schooltaken samen (exclusief deskundigheidsbevordering, reistijd, ziekte, buitengewoon verlof en de categorie anders), maken 20% van de aan werk bestede tijd uit. Dit wijst erop dat er verhoudingsgewijs veel tijd wordt besteed aan lesgebonden taken en overige taken. Naar alle waarschijnlijkheid besteden leraren meer tijd aan lesgebonden taken dan ze daarvoor in hun jaartaak toebedeeld krijgen. De extra tijd die zij hieraan besteden gaat waarschijnlijk ten koste van deskundigheidsbevordering. Zoals we in paragraaf 3.4 aangaven bestaat er een grijs gebied tussen lesvoorbereiding en deskundigheidsbevordering waardoor het niet mogelijk is hier harde uitspraken over te doen. Het percentage van de tijd dat 'besteed' is aan ziekte, mag hier overigens niet als officieel ziekteverzuimcijfer worden geïnterpreteerd. Als gevolg van de gekozen onderzoeksmethodiek, alleen de leraren die niet (meer) ziek waren deden mee, zijn zieke leraren namelijk ondervertegenwoordigd in dit onderzoek.

Om een idee te krijgen van de relatieve taakbesteding over de verschillende weektypen in het jaar, worden in figuur 4.4 de gemiddelde percentages voor taakbesteding uitgesplitst naar de drie weektypen weergegeven. Bij het interpreteren van de gegevens moet overigens bedacht worden, dat de tijdsverdeling over de verschillende taken per weektype over verschillende aantallen gemiddeld gewerkte uren gaan.

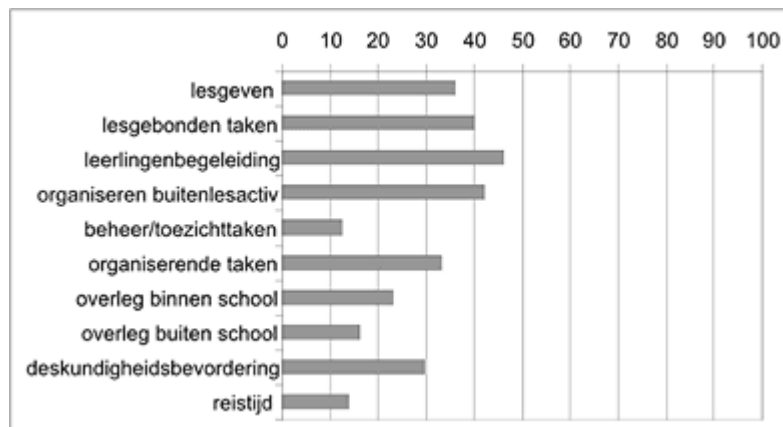
Figuur 4.4 Percentage van de gewerkte tijd besteed aan de verschillende taken voor leraren in het VO naar weektypen



Zoals te verwachten is, wordt het grootste deel van de tijd in lesweken en mengweken besteed aan lesgeven. Ook wordt een aanzienlijk deel van de tijd besteed aan lesgebonden taken. In lesweken wordt na deze twee taken relatief de meeste tijd besteed aan overleg binnen de school en aan organiserende en coördinerende taken. In mengweken wordt na de twee taken relatief de meeste tijd besteed aan buitenlesactiviteiten en overleg binnen de school. De belangrijkste taken waaraan in vakantieweeken tijd wordt besteed, zijn lesgebonden taken, deskundigheidsbevordering, organiserende en coördinerende taken en buitenlesactiviteiten.

De verschillen in taakbesteding tussen lesweken en mengweken zijn veelal niet groot. De verschillen in taakbesteding tussen vakantieweeken en de andere weektypen zijn wel tamelijk groot. **4.2.1 Taakbesteding en taakzwaarte** In de vragenlijst voor Taakbelasting is aan de leraren gevraagd hoe zwaar men de verschillende leraarstaken vindt. In die vragenlijst kon geantwoord worden van 'zeer zwaar' tot 'zeer licht'. Van alle taken is berekend hoe hoog het percentage van de leraren is dat een taak 'zwaar' of 'zeer zwaar' vindt. In de onderstaande figuur staan de percentages per onderwerp weergegeven.

Figuur 4.5 Gemiddelde scores 'zwaarte van de taak'. Weergegeven is het percentage antwoorden 'zwaar' en 'zeer zwaar'



De taak die als het zwaarst wordt genoemd is de leerlingbegeleiding [1] (door 46% van de leraren als zwaar of zeer zwaar ervaren), gevolgd door het organiseren van buitenlesactiviteiten [2] (42%), de lesgebonden taken [3] (40%) en het lesgeven [4] zelf (36%).

De leerlingenbegeleiding (mentortaken of klassenleerkracht) en buitenlesactiviteiten zijn taken die relatief weinig voorkomen, maar als ze voorkomen blijktbaar wel als zwaar worden ervaren. De lesgebonden activiteiten en het lesgeven komen daarentegen veel vaker voor, ze zijn ook genoemd bij de met voorkomende belastend factoren. De lesgebonden taken en het lesgeven hebben dus de ongunstige combinatie dat het taken zijn die als zwaar worden ervaren en dat ze ook veel voorkomen.

Tijdens het verdiepende onderzoek is nagegaan wat een aantal van de zware taken zo zwaar maakt. Besproken zijn de volgende onderwerpen:

- Op het gebied van lesgeven:
 - a. Groepsbegeleiding bij zelfstandig leren, toezicht in studiehuis/open leercentrum, huiswerkbegeleiding van groepen leerlingen, invallen voor afwezige collega
- Van de lesgebonden taken:
 - a. Surveillance/toezicht houden voor en na de les en tijdens pauzes
 - b. Correctie en beoordeling van huiswerk, proefwerk, toetsen, scripties, examens etc.
 - c. Ontwikkelen en vervaardigen van nieuw lesmateriaal
- Over deskundigheidsbevordering:
 - a. Leren werken met nieuwe methoden, nieuwe vakken, nieuwe technieken (o.a. leren werken met de computer, nieuwe software e.d.)

Lesgeven : *Groepsbegeleiding bij zelfstandig leren, toezicht in studiehuis/open leercentrum, huiswerkbegeleiding van groepen leerlingen, invallen voor afwezige collega* . Leraren geven hierbij de volgende knelpunten aan:

- De meeste leerlingen ervaren toezicht en begeleiding als een inbreuk op hun vrije tijd. Je moet de leerlingen steeds blijven motiveren om toch te blijven werken en dat is uitputtend. Bovendien heb je als docent weinig grip op motivatie van leerlingen, wanneer ze zelfstandig leren en bezig zijn met andere zaken dan je eigen vak
- Invallen voor een zieke collega is zwaar omdat je als leraar in die tijd ander werk hebt gepland, bijvoorbeeld mentorgesprekken die je dan weer moet opschuiven. Dit wordt gevoeld als extra werk naast gewone taak.
- Steeds wisselende groepen leerlingen die je niet kent en waarmee je geen band kunt opbouwen.
- Je moet continu schakelen van het ene naar het andere vraagstuk. Voorbereiding is bijna niet mogelijk.
- Door de grootte van de groepen is een individuele begeleiding niet mogelijk, hoewel dit wel nodig is om structuur aan te brengen.
- Leraren zijn niet opgeleid in het begeleiden van zelfstandig leren, terwijl ook de leerlingen nog niet gewend zijn aan de studiehuismethode
- Verschillend niveau van de leerlingen geeft vaak 'leerling-ruis'.

Lesgebonden taken : *Surveillance/toezicht houden voor en na de les en tijdens pauzes* . Oorzaken en knelpunten die hierbij worden aangegeven zijn:

- Er zijn geen rustmomenten aanwezig gedurende 4 uur. Vaak betekent het zelfs een dag werken zonder pauzes. "Pauzes zijn er voor de rust en vooral voor contacten met collega's, niet voor surveillance"
- Er zijn veel leerlingen die je nauwelijks kent en waar je dus minder grip op hebt, het kost daardoor onevenredig veel energie om ze op 't spoor te houden.
- Gebrek aan normen en waarden bij leerlingen, hetgeen leidt tot brutale antwoorden, soms zelfs schelden en agressie. Veel lawaai, zoals blijkt uit de volgende uitspraak: "Je ondergaat een geluidsdooop van 80 à 90 dB bij pauzetoezicht".

- Leraren rekenen dit niet tot hun taak, getuige de volgende uitspraken: "Een leraar wil kennis bijbrengen anders had hij beter bij de politie kunnen gaan werken" "Surveilleren in pauzes zou eigenlijk door anderen gedaan moeten worden"
- Onduidelijkheid in het stellen van grenzen door de school

Lesgebonden taken : *Correctie en beoordeling van huiswerk, proefwerk, toetsen, scripties, examens, etc.* . In het algemeen geven de leraren aan dat dit onderdeel veel (extra) tijd vergt. Als achterliggende oorzaken worden genoemd:

- Piekmomenten waarin heel veel tegelijk moet gebeuren, bijvoorbeeld in toetsenweken en vlak voor rapporten. Met name schrijfp opdrachten betekenen veel extra werk.
- Gebrek aan tijd overdag waardoor het naar de avond verschuift. Vaak ben je dan al moe. "Het grootste deel van weekends en vakanties wordt hieraan besteed".
- Vernieuwingen van de tweede fase betekent meer nakijkwerk door toename van het aantal werkstukken. Daarbij komt de sterke toename van deze taken vooral door herkansingsmogelijkheden hetgeen grote werkdruk oplevert.
- De klassen hebben minder contacturen, dus krijg je meer klassen om aan je uren te komen, dit geeft extra werk in vrije tijd.
- De correctie-eisen worden steeds strenger. Daar komt bij het onderhandelen met leerlingen over moeilijkheidsgraad en normen. Bovendien is het ondankbaar werk omdat de leerlingen alleen maar het cijfer willen weten en niet de 'foutenanalyse'.
- Grote hoeveelheid correctiewerk is saai werk, dat op den duur afstompt en waar je niet echt slimmer van wordt: je kunt je hierin niet persoonlijk ontwikkelen.

Ter afronding van dit punt het volgende citaat: "Ik zit gemiddeld van ma t/m do tot 22 uur achter mijn bureau, hoofdwerkzaamheid: correctie!!"

Lesgebonden taken : *Ontwikkelen en vervaardigen van nieuw lesmateriaal* . In grote lijnen zijn de oorzaken waarom deze taak zo zwaar wordt gevoeld dezelfde als bij het onderwerp correctie van huiswerk werd aangegeven. Sommige leraren geven aan dat ze dit onderdeel als positief en uitdagend ervaren maar gefrustreerd worden door tijdsdwang en onduidelijkheid over de eisen die hieraan gesteld worden. Een bloemlezing uit de gemaakte opmerkingen:

- "Vooral lastig als schoolprogramma's gemaakt moeten worden voordat methoden klaar zijn"
- "Je kunt materiaal pas ontwikkelen als van bovenaf de regels duidelijk zijn"
- "Gaat veel eigen tijd in zitten, maar dit is leuk werk"
- "Belastend door onervarenheid en slechte samenwerking"
- "Er is veel overleg nodig, veel zoeken naar informatie"

Deskundigheidsbevordering : *Leren werken met nieuwe methoden, nieuwe vakken, nieuwe technieken (o.a. leren werken met de computer, nieuwe software e.d.)* . De meeste leraren geven aan dat ze deze taak op zich niet zwaar vinden, maar wel het feit dat ze er onvoldoende aan toekomen, omdat het 'gewone' werk al te veel tijd en energie vraagt. Een kenmerkende uitspraak in dit verband is: "Persoonlijk vind ik dit niet zwaar maar juist een uitdaging mits je er voldoende tijd voor krijgt en dat is wel een probleem". Daarnaast zijn er leraren die zo hun bedenkingen hebben bij de nieuwe ontwikkelingen. Deze geven aan dat het "extra belastend is als je in vernieuwing geen verbetering ziet". Bijkomende knelpunten die genoemd worden, zijn:

- je moet alle toetsen weer opnieuw maken
- omdat je op school geen eigen werkruimte hebt is deze taak moeilijk in tussenuren uit te voeren
- dit zou onder het pakket bijscholing moeten vallen
- het cijfersysteem bij ons blijft problemen geven en dus ergernis
- er komen steeds aanvullingen op de handleiding uit; alles spreekt niet vanzelf, kost veel tijd om je erin te verdiepen; vakinhouden veranderen te vaak en te snel; Vernieuwingen worden veel te snel ingevoerd; er komt telkens weer wat nieuws, je kunt het nauwelijks allemaal volgen, zelfs conrectoren snappen de regels niet
- het gevoel steeds achter de feiten aan te lopen frustrleert
- je moet hier zelf in investeren: veel voorbereiding en vooral de computer kost veel tijd
- veel te snelle verandering van methoden en niet op tijd klaar zijn van methoden + opgelegde lesvorm (studiehuis) geven veel ergernis en extra werk.

Tijdens de focusgroepen is ook over oplossingen gesproken. Deze komen later, in het hoofdstuk over aanbevelingen aan de orde.

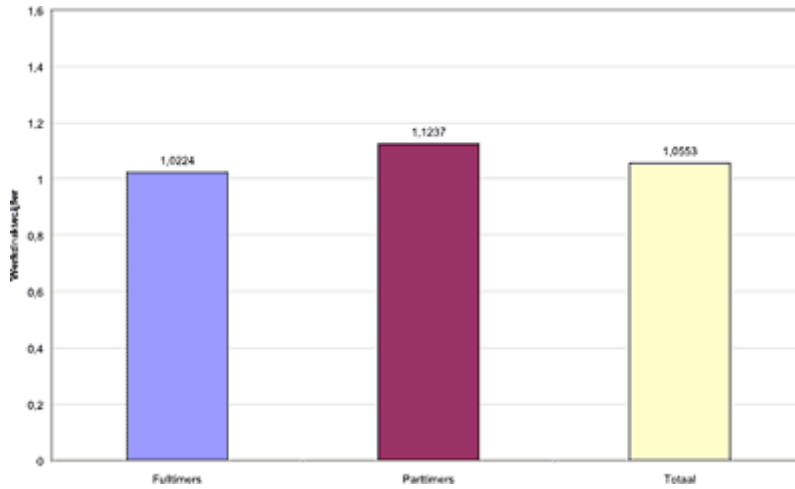
4.3 Uitsplitsingen in werkdruk en taakbesteding

In deze paragraaf zal worden nagegaan of er verschillen in werkdruk en/of taakbesteding zijn wanneer we verschillende groepen maken op basis van kenmerken van de leraren zelf of basis van kenmerken van de scholen waarop de leraren werkzaam zijn.

4.3.1 Uitsplitsingen op lerarenniveau

Als eerste gaan we na of er een verschil bestaat tussen het jaargemiddelde van het werkdructecijfer voor leraren die fulltime werken en leraren die parttime werken.

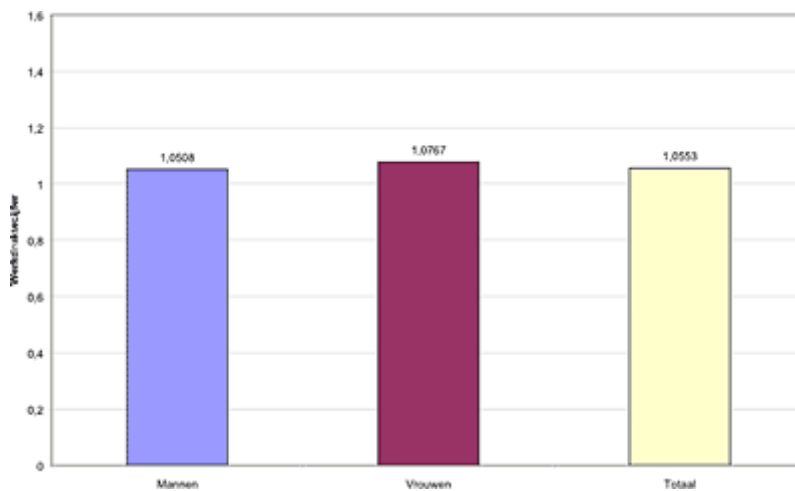
Figuur 4.6 Gemiddelde werkdructecijfer voor leraren in het VO naar aanstellingsomvang.



Zoals enigszins verwacht, blijkt uit figuur 4.6 dat leraren met een parttime aanstelling gemiddeld meer overuren per jaar maken dan leraren met een fulltime aanstelling. Het werkdructecijfer van parttimers wijst erop dat zij gemiddeld over een jaar ongeveer 12% meer uren per week werken dan zij volgens hun aanstellingsomvang geacht worden te doen. Fulltimers werken gemiddeld over een jaar vrijwel precies het aantal uren per week dat wordt verwacht op basis van hun aanstellingsomvang. Het te hoge werkdructecijfer voor de hele lerarengroep (zie rechter kolom) komt dus voor een belangrijk deel voor rekening van leraren met een parttime aanstelling.

Zoals we in hoofdstuk 3 hebben beschreven, werken vrouwen verhoudingsgewijs vaker parttime dan mannen. Wanneer we het werkdructecijfer uitsplitsen naar geslacht, dan zouden we dus kunnen vinden dat vrouwelijke leraren relatief meer overwerken dan mannelijke leraren. In figuur 4.7 wordt het gemiddelde werkdructecijfer voor vrouwen, mannen en de totale groep weergegeven.

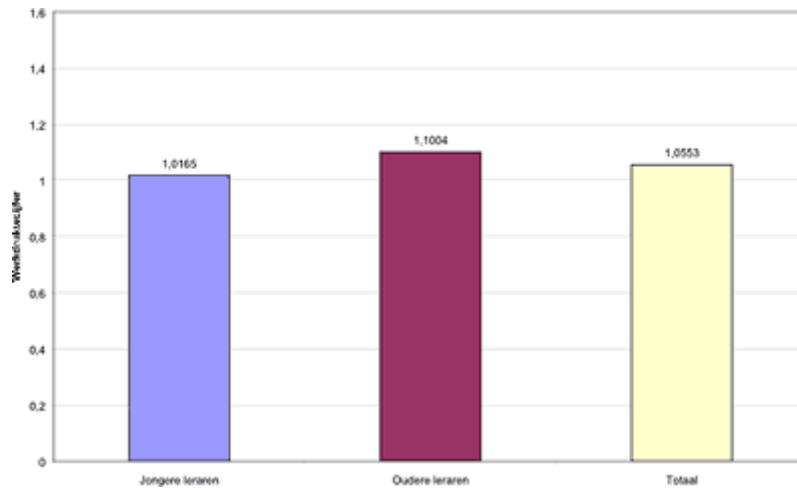
Figuur 4.7 Gemiddelde werkdructecijfer voor leraren in het VO uitgesplitst naar geslacht.



Uit de bovenstaande figuur komt een klein verschil tussen vrouwen en mannen in gemiddeld werkdructecijfer naar voren. Vrouwen maken gemiddeld over een jaar iets meer overuren (7%), dan mannen (5%). Het verschil is echter te klein om de te zeggen dat de verdeling van fulltimers en parttimers over mannelijke en vrouwelijke leraren zodanig is, dat we het verschil in werkdructecijfer naar aanstellingsomvang terugvinden bij de uitsplitsing naar geslacht.

Maken jongere leraren gemiddeld meer overuren dan oudere leraren? Voor het beantwoorden van deze vraag is in figuur 4.8 een onderscheid gemaakt naar leraren van 45 jaar of jonger en leraren ouder dan 45 jaar.

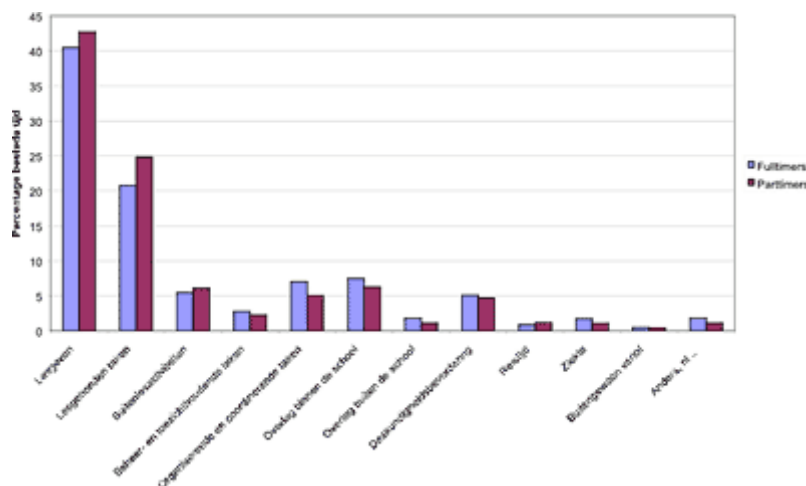
Figuur 4.8 Gemiddelde werkdructecijfer voor leraren in het VO uitgesplitst naar leeftijdscategorie.



Figuur 4.8 toont aan dat er een onverwachts groot verschil is tussen het gemiddelde werkdructecijfer van de jongere leraren en de oudere leraren. De oudere leraren werken gemiddeld over een jaar 10% meer uren dan hun aanstellingsomvang aangeeft. De jongere leraren daarentegen werken gemiddeld over het jaar 1% meer uren dan zij volgens hun formele aanstellingsomvang moeten werken. Het te hoge werkdructecijfer voor de hele lerarengroep (zie rechterkolom) komt dus voor een belangrijk deel voor rekening van de leraren ouder dan 45 jaar.

We zagen dat leraren met een parttime aanstelling gemiddeld meer overwerken dan leraren met een fulltime aanstelling. Besteden parttime werkende leraren hun tijd nu ook anders dan fulltime werkende leraren? In figuur 4.9 wordt het gemiddelde percentage bestede tijd aan verschillende taken weergegeven, uitgesplitst naar aanstellingsomvang.

Figuur 4.9 Percentage van de werktijd besteed aan de verschillende taken voor leraren in het VO naar aanstellingsomvang.



Uit de bovenstaande figuur komen een aantal verschillen in tijdsbesteding naar voren tussen leraren die fulltime werken en leraren die parttime werken. Parttimers besteden in vergelijking tot fulltimers relatief meer van hun tijd aan lesgeven en lesgebonden taken. Fulltimers besteden in vergelijking tot parttimers meer van hun tijd aan organiserende en coördinerende taken en aan overleg binnen de school. Enigszins opvallend is verder, dat fulltimers en parttimers een ongeveer even groot percentage van hun tijd aan deskundigheidsbevordering besteden.

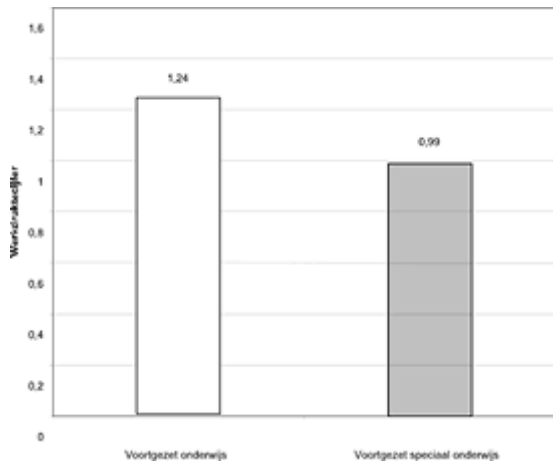
4.3.2 Uitsplitsingen op schoolniveau

In de onderzoeksopdracht stond het verzoek om na te gaan of er een verschil in werkdructe is tussen zogenaamde achterstandscholen en scholen die niet tot deze categorie behoren. Pas in de analysefase van het onderzoek werd duidelijk dat ongeveer slechts 5% van de scholen in het voortgezet onderwijs kunnen worden aangemerkt als achterstandschool. Hoewel ook ongeveer dat percentage aan achterstandscholen in de onderzoeksgroep terecht is gekomen, is het door de gevolgde onderzoeksstrategie helaas niet mogelijk een uitspraak te doen over verschillen tussen de twee groepen. De achterstandscholen zijn namelijk slechts in enkele weken verspreid over het jaar bezocht. Zouden we op basis van deze willekeurig gemeten weken het werkdructecijfer voor deze scholen berekenen, dan is de hoogte van dat cijfer puur toevallig. Ook zou het oneerlijk zijn om het werkdructecijfer verkregen op basis van enkele weken in het jaar te vergelijken met het werkdructecijfer van alle andere scholen gemeten in een heel jaar.

Een vergelijkbaar, maar gelukkig minder groot probleem doet zich voor bij het vergelijken van reguliere scholen voor voortgezet onderwijs enerzijds en scholen voor speciaal voortgezet onderwijs anderzijds. De scholen voor speciaal voortgezet onderwijs zijn echter wel redelijk goed vertegenwoordigd in de onderzoekspopulatie, deze scholen bleken we namelijk verspreid over 23 verschillende weken te hebben bezocht. In figuur 4.10 geven we het gemiddelde werkdructecijfer uitgesplitst naar onderwijssoort voor de weken dat de tijdsbesteding in beide groepen is

gemeten. De cijfers zijn gebaseerd op 16 lesweken, 3 mengweken en 4 vakantieweken.

Figuur 4.10 Gemiddelde werkdructecijfer in 23 lesweken voor leraren in het VO uitgesplitst naar onderwijssoort



Uit de figuur blijkt dat het werkdructecijfer van beide onderwijssoorten behoorlijk van elkaar verschilt. In het VO wordt in de weken waarin ook VSO scholen zijn gemeten beduidend meer gewerkt. Nadere analyse liet zien dat in de weken die verwerkt zijn in bovenstaande figuur voor het VO relatief veel parttimers aan het onderzoek meewerkten en voor het VSO relatief veel fulltimers. Een belangrijkere verklaring zal echter liggen in onderwijskundige verschillen tussen beide onderwijssoorten. Het feit alleen al dat de klassen in het VO veelal zeer veel groter zijn dan in het VSO zal bijvoorbeeld tot gevolg hebben dat leraren in het VO veel meer tijd kwijt zijn aan correctiewerk dan hun collega's in het VSO.

4.4 Taakbeleid en werkdructe

Om na te kunnen gaan of er een relatie bestaat tussen het type taakbeleid van een school en de door de leraren ervaren werkdructe, zijn de gegevens van het onderzoek naar Taakbeleid (uitgevoerd door IVA Tilburg) gekoppeld aan die van het onderzoek naar Taakbesteding. Door de gevolgde onderzoeksprocedure konden overigens niet alle scholen uit het taakbestedingsonderzoek worden opgenomen in de koppeling, omdat niet van alle scholen het type taakbeleid bekend was uit het taakbeleidonderzoek.

Taakbeleid van scholen is op verschillende manieren te typeren. Door het IVA is op grond van de mate waarin scholen de beschikbare instrumenten voor personeelsbeleid inzetten, gekozen voor een onderscheid in drie typen.

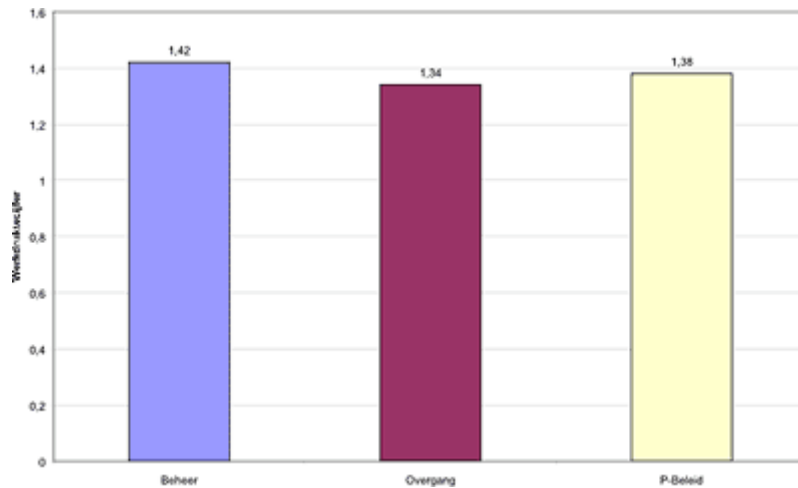
- Beheerstype: scholen die het minst systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.
- Overgangstype: scholen die redelijk systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.
- Personeelsbeleidtype: scholen die het meest systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.

Voor een nadere uitleg over de indeling wordt verwezen naar het onderzoeksrapport: De praktijk van het Taakbeleid, IVA Tilburg, 2001.

Om een faire vergelijking naar type taakbeleid te kunnen maken, zijn alleen de gegevens van de scholen gebruikt waarvan we het werkdructecijfer van de leraren in schoolweken (lesweken en mengweken) hebben verzameld. De gemiddelde werkdructecijfers voor mengweken zijn daarbij eerst gecorrigeerd om ze vergelijkbaar te maken met het werkdructecijfers van de lesweken. Het gemiddelde werkdructecijfer wordt hierdoor iets hoger en mag niet meer worden gebruikt als geldige indicator voor de mate van gewerkte overuren.

In figuur 4.11 is het gemiddelde werkdructecijfer per type taakbeleid weergegeven. De drie typen zijn: Beheer (42 scholen), Overgang (41 scholen) en Personeelsbeleid of P-Beleid (9 scholen).

Figuur 4.11 Gemiddelde werkdructecijfer in schoolweken voor drie type taakbeleid.



De verschillen in werkdructcijfers voor de drie verschillende type taakbeleid bleken niet significant. Het type taakbeleid heeft zo gezien dus geen enkele positieve of negatieve invloed op de werkdructe van de leraren in het VO.

Omdat de driedeling in type taakbeleid gemaakt is op basis van een groot aantal indicatoren, is nagegaan of op basis van het totaal aantal indicatoren toch een effect van taakbeleid op het werkdructcijfer kan worden aangetoond. Dit bleek niet het geval. Toen we vervolgens de relatie tussen de uitvoering van afzonderlijke instrumenten voor personeelsbeleid en het werkdructcijfer bekeken, kwamen voor de mate van invoering en uitvoering van verschillende onderdelen van personeels- en taakbeleid wel een aantal significante relaties aan het licht.

Uitvoering personeelsbeleid

In het IVA onderzoek onder directieleden is een groot aantal vragen gesteld over de inzet van verschillende instrumenten voor personeelsbeleid. In de analyse werden significante relaties gevonden met de mate waarin de directie vindt dat personeelsbeleidinstrumenten worden ingezet. Het werkdructcijfer correleerde significant met de mate waarin systematisch beginnersbeleid ($r = .22$, $n = 86$, $\text{sign} = .026$), taakbeleid ($r = .32$, $n = 86$, $\text{sign} = .002$) en kwaliteitszorg ($r = -.21$, $n = 86$, $\text{sign} = .026$) werd uitgevoerd. Dus naarmate de onderdelen beginnersbeleid en taakbeleid volgens de directeur systematischer worden uitgevoerd neemt het werkdructcijfer toe, echter bij kwaliteitsbeleid neemt het gemiddelde werkdructcijfer af.

Uitvoering taakbeleid

Er werden geen verschillen gevonden tussen scholen met en zonder taakbeleid, maar wel met de wijze waarop taakbeleid wordt ingevoerd en uitgevoerd (zie De praktijk van het taakbeleid, IVA Tilburg, 2000).

In het onderzoek naar taakbeleid is aan directieleden zeer uitvoerig gevraagd hoe het taakbeleid is vormgegeven en hoe het beleid in de praktijk is uitgevoerd. Hieronder worden de onderdelen van het taakbeleid weergegeven, waarop significante verschillen konden worden aangetoond.

- zorgvuldig doorlopen fasen van taakbeleid
Indien de personeels MR betrokken wordt in de oriëntatiefase van taakbeleid is het gemiddelde werkdructcijfer met 1.49 ($n = 32$) significant hoger (t-test, $\text{sign} = .020$), dan wanneer dit niet het geval is (1.34, $n = 54$).
- betrokkenheid diverse groepen bij taakbeleid
In de oriëntatiefase is de betrokkenheid van de personeels MR gerelateerd aan werkdructe ($r = .25$, $n = 86$, $\text{sign} = .020$). Een aantal scholen heeft externen ingehuurd om de invoering van taakbeleid te begeleiden. Indien er begeleiding vanuit het vervangingsfonds is georganiseerd dan hangt dit samen met een afnemend werkdructcijfer ($r = -.21$, $n = 86$, $\text{sign} = .049$).
- vormgeving van taakbeleid
Scholen die leraren de hun toebedeelde taken op een eigen formulier geven (t-test, $\text{sign} = .013$) hebben een hoger werkdructcijfer (.63, $n = 85$) dan scholen die dat niet doen (.51, $n = 27$). Het cijfer voor werkdructe is gerelateerd aan de mate waarin bij de verdeling van taken rekening wordt gehouden met de continuïteit voor leerlingen ($r = -.23$, $n = 96$, $\text{sign} = .028$). Een heel ander punt bij de vormgeving van taakbeleid is de via de CAO verplichte 10% deskundigheidsbevordering binnen de normjaartaak. Directeuren die de invulling hiervan vaker als knelpunt ervaren zitten op scholen waar het gemiddelde werkdructcijfer lager is ($r = -.24$, $n = 96$, $\text{sign} = .018$).
- oplossingen werkdruct en taakbelasting
De opstelling van de directie is van belang in relatie tot het werkdructcijfer. Het betreft een actieve opstelling van de directie als medewerkers er de kantjes van aflopen ($r = .22$, $n = 95$, $\text{sign} = .034$), een actieve opstelling bij problemen in de werksituatie ($r = .23$, $n = 64$, $\text{sign} = .028$) en het aanwijzen van een vaste begeleider voor beginnende leraren ($r = .22$, $n = 96$, $\text{sign} = .038$). Als de directie bij het constateren van werkdruct vaker als oplossing herverdeling van taken kiest dan neemt het gemiddelde werkdructcijfer iets af ($r = -.23$, $n = 86$, $\text{sign} = .030$).
- kenmerken personeelsbeleid
Indien leraren worden beloond door hen coördinerende taken te geven hangt dit samen met een hoger werkdructcijfer ($r = .24$, $n = 86$, $\text{sign} = .030$).

4.5 Conclusie taakomvang, taakbesteding en taakbeleid

Uit de berekening van de gemiddelde werkdrukke per week, bleek dat de weekgemiddelden altijd boven of onder de norm liggen. De pieken en dalen in de werkdrukke komen overeen met de verschillende lesweken en vakantieweken in een jaar. De schommelingen in het gemiddelde werkdructecijfer blijken echter niet te resulteren in te hoog jaargemiddelde. Omdat het jaargemiddelde als een goede indicator van de gemiddelde werkdructe in een jaar kan worden beschouwd, is de conclusie gerechtvaardigd dat de hoge werkdruct die in het onderwijs wordt ervaren niet veroorzaakt wordt doordat leraren systematisch te veel uren werken. Veeleer zal de werkdruct als hoog worden ervaren door dat er zo veel piekperiodes in het werk over een jaar zitten.

Leraren bleken gemiddeld 39% van de door hen gewerkte tijd in een jaar aan lesgeven te besteden en 24% aan lesgebonden taken. Van de overige taken werd het grootste percentage van de tijd besteed aan organiserende en coördinerende taken, gevolgd door overleg binnen de school, buitenlesactiviteiten en deskundigheidsbevordering. De overige schooltaken samen maakten 20% van de totale aan werk bestede tijd uit. De cijfers suggereren dus dat lesgebonden taken en overige schooltaken de leraren in de praktijk meer tijd kosten dan in de normjaartaak wordt aangegeven. Echter omdat er een grijs gebied is tussen lesvoorbereiding en deskundigheidsbevordering is deze bewering met dit onderzoek niet te bewijzen.

Uit de vragen naar de zwaarte van de taken bleek dat ruim de helft van de leraren de leerlingbegeleiding als 'zwaar' of zelfs 'zeer waar' ervaren. Gevolgd door het organiseren van buitenlesactiviteiten, lesgebonden taken en het lesgeven zelf.

Uit de analyses op lerarenniveau bleek dat leraren met een parttime aanstelling gemiddeld meer overuren per jaar maken dan leraren met een fulltime aanstelling. Er kwam geen duidelijk verschil tussen vrouwen en mannen in gemiddeld werkdructecijfer naar voren. Er is een verschil tussen het gemiddelde werkdructecijfer van de jongere leraren en de oudere leraren, de groep oudere leraren lijken meer overuren te maken dan de groep jongere leraren.

Het gemiddelde werkdructecijfer voor het voortgezet onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs bleek te verschillen. Leraren in het voortgezet onderwijs maken in dezelfde periode meer uren dan hun collega's uit het voortgezet speciaal onderwijs.

Het werkdructecijfer voor schoolweken bleek niet samen te hangen met het type taakbeleid dat de school voert (Beheer, Overgang of P-beleid). Wel werden enkele significante relaties gevonden met onderdelen van taakbeleid. De gevonden relaties wijzen er op, dat een toename van procedures en vormen van taakbeleid tot een toename van de door leraren ervaren werkdruct leidt.

[1] Leerlingbegeleiding = klassenleraar, klassenmentor, studiemmentor en gespecialiseerde begeleiding geven aan leerlingen (bijv. counseling bij studie- en beroepskeuze)

[2] Buitenlesactiviteiten = organiseren en deelnemen aan buitenlesactiviteiten (werkweken, sportdagen, open dagen, feesten, reizen enz.)

[3] Lesgebonden taken = lesvoorbereiding, correctie en beoordeling huiswerk, opdrachten, examens enz., bijhouden van vorderingen van leerlingen, ontwikkelen en vervaardigen nieuw lesmateriaal, toezicht houden voor en na de les en tijdens pauzes

[4] Lesgeven = vakgericht lesgeven, groepsbegeleiding bij zelfstandig leren, toezicht in studiehuis-openleercentrum, individuele begeleiding van leerlingen buiten lessen (o.a. steunlessen)

5. Taakbelasting: determinanten en effecten

Dit hoofdstuk gaat over de ervaren taakbelasting van de leraren. Daarbij is niet alleen de taakbelasting zelf bevroegd, maar zijn ook determinanten (of risicofactoren) en mogelijke effecten van taakbelasting bevroegd.

Eerst wordt het begrip taakbelasting omschreven en wordt het gehanteerde onderzoeksmodel toegelicht. In de tweede paragraaf wordt de algemene taakbelasting van leraren in het VO besproken die uit het onderzoek naar voren komt. Daarna gaan we dieper in op de aspecten in het werk van leraren die bepalend zijn voor de hoge taakbelasting. Vervolgens wordt de relatie tussen taakbelasting en werkdructe beschreven. De daarop volgende paragraaf gaat in op de effecten van taakbelasting: de beleving van het werk, (psychische) gezondheid en ziekteverzuim.

Aansluitend daarop beantwoorden we de vraag of leraren met een meer dan gemiddelde taakbelasting ook meer negatieve effecten t.a.v. werkbeleving, verlooptegeneidheid, psychische gezondheid en ziekteverzuim vertonen. In de afsluitende paragraaf worden de belangrijkste conclusies over taakbelasting van leraren in het VO onder elkaar gezet.

5.1 Onderzoeksmodel taakbelasting

De termen taakbelasting, werkdruk, werklast en werkstress worden vaak door elkaar gebruikt, terwijl er belangrijke verschillen tussen zijn. Daarom als opening van dit hoofdstuk een toelichting om verdere spraakverwarring te voorkomen. Taakbelasting is een term die vooral in het onderwijs bekend is, werklast, werkdruk en werkstress worden ook in andere sectoren gebruikt. Werklast is de omschrijving van de hoeveelheid werk die iemand in een bepaalde tijd moet verzetten. Een voorbeeld uit het onderwijs: de opdrachten van 35 leerlingen nakijken in anderhalf uur. In dit onderzoek is de werklast op twee manieren onderzocht, ten eerste op een objectiverende manier door de tijdsbesteding van leraren te inventariseren (zie het vorige hoofdstuk). Ten tweede is de beleving van deze taakbelasting door de leraren in een vragenlijstonderzoek nagevraagd, we spreken dan van de ervaren taakbelasting. Een te hoge taakbelasting komt overeen met de beleving van werkdruk. Werkdruk wordt als volgt gedefinieerd: er is sprake van werkdruk als medewerkers niet (of slechts met grote moeite) aan de gestelde (kwalitatieve en/of kwantitatieve) eisen kunnen voldoen en geen mogelijkheden hebben om de onderliggende oorzaken aan te pakken. In deze definitie zijn twee elementen te vinden: meer werk (de werklast is hoog) dan in de huidige situatie haalbaar is (gebrek aan oplossingen). Te hoge ervaren taakbelasting kan leiden tot werkstress. Werkstress is een verzamelnaam van psychosociale of psychosomatische klachten die met het werk samenhangen. Of hoge belasting tot werkstress leidt is mede afhankelijk van de individuele draagkracht en van de ondersteuning van de leraar.

Dit onderzoek gaat primair over de ervaren taakbelasting van leraren. De vragen over ervaren taakbelasting gaan bijvoorbeeld over 'erg snel moeten werken', 'heel veel werk doen', 'extra hard werken' et cetera.

Daarnaast zijn verschillende determinanten of risicofactoren voor een hoge ervaren taakbelasting bevroegd. Het gaat dan om onderwerpen als:

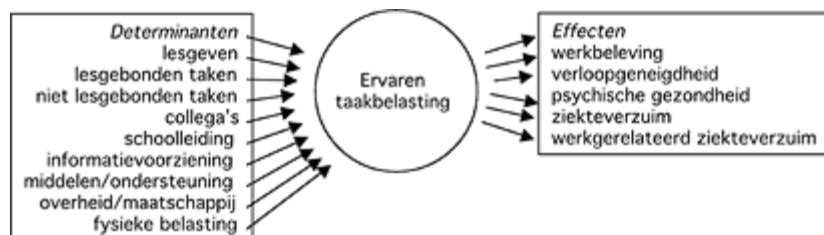
- het lesgeven, met vragen over agressie van leerlingen, motivatie en capaciteiten van leerlingen;
- de lesgebonden taken, met vragen over de tevredenheid met het pakket aan lesgebonden taken en over de eerlijke verdeling van die taken;
- de niet-lesgebonden taken, met soortgelijke vragen over het pakket aan niet-lesgebonden taken en over de eerlijke verdeling daarvan;
- het contact met collega's, met vragen over de sfeer op school en de onderlinge ondersteuning;
- het contact met directe leiding, met vragen over de samenwerking met de leidinggevende en de mate waarin hij/zij op de hoogte is van het werk van de leraren;
- het functioneren van schoolleiding/directie, met vragen over de kwaliteit van dagelijkse leiding en steun en waardering vanuit de directie;
- de informatievoorziening, met vragen over de informatie die men terughooft van de leiding over het functioneren en of men voldoende / juiste / tijdige informatie krijgt om me te werken;
- de beschikbaarheid van middelen en ondersteuning, met vragen over lokalen, de werkplek, hulpmiddelen en ondersteuning vanuit school;
- overheid / maatschappij, een aantal vragen over factoren buiten de school, dat zijn de beoordeling van het overheidsbeleid (onder andere budgetten voor en veranderingen in het onderwijs, rechtspositie en imago van leraren) en de invloed van de maatschappij op het werk (gebrek aan opvoeding door ouders, agressie en geweld et cetera);
- fysieke belasting, onder andere vragen over gedwongen werkhoudingen

Voor deze onderwerpen is niet bevroegd hoeveel tijd men daaraan besteedt, die vragen zijn in het vorige hoofdstuk besproken, maar vooral in hoeverre men zich door deze onderwerpen belast voelt. Dat is iets heel anders. Een leraar kan bijvoorbeeld veel tijd kwijt zijn aan lesgeven maar daar weinig belasting in ervaren, terwijl dezelfde leraar kan zich sterk belast kan voelen door het contact met de schoolleiding, waar hij/zij weinig tijd aan besteedt. Het gaat bij de vragen in de vragenlijst om de mate waarin men zich belast erdoor voelt.

Als laatste zijn er ook vragen gesteld over de mogelijke effecten van taakbelasting, over mogelijke indicaties van werkstress. Dat zijn vragen over hoe men de functie ervaart, over de behoefte aan een andere baan, over de (psychische) gezondheid en over het ziekteverzuim.

Grofweg is er dus sprake van een driedeling in de onderwerpen: de ervaren taakbelasting, een serie mogelijke determinanten daarvan en een serie mogelijke effecten. Schematisch is het onderzoeksmodel als volgt weer te geven:

Figuur 5.1 Schematisch overzicht onderzoeksmodel taakbelasting



Over deze drie onderwerpen wordt in dit hoofdstuk gerapporteerd. Steeds worden de uitkomsten van de hele groep deelnemers vermeld en daarna eventuele verschillen tussen leraarstypes (mannen en vrouwen, jongeren en ouderen en fulltimers en parttimers) en tussen de schooltypes waar men werkt (regulier of speciaal voortgezet onderwijs). Op één uitzondering na, die bij de uitkomsten van taakbelasting besproken zal worden, is er geen enkel patroon te vinden in het kleine aantal verschillen dat gevonden is tussen de scholen met verschillende denominaties. Daarom zullen hier niet bij elk onderwerp de eventueel gevonden verschillen gerapporteerd worden. Het onderscheid tussen schooltypes beperkt zich daarom tot de verschillen tussen regulier en voortgezet speciaal onderwijs.

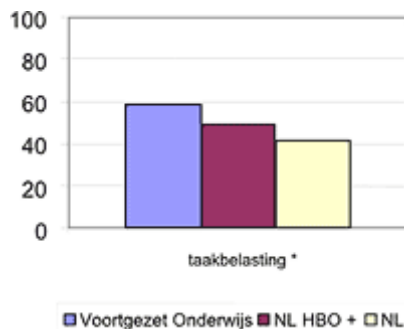
Nota Bene

In dit onderzoek worden geen oorzaak-en-gevolg relaties in wetenschappelijke zin vastgesteld. Dat is onmogelijk met een onderzoek dat uit één meetmoment bestaat. Er zijn meerdere meetmomenten nodig om duidelijk te krijgen wat de oorzaken zijn (die vinden eerst plaats) en wat de gevolgen zijn (die vinden doorgaans later plaats). Het is wel mogelijk om de samenhang tussen verschillende onderwerpen vast te stellen: als het één plaats vindt dan vindt ook (tegelijktijd) het ander plaats.

5.2 Taakbelasting van de gemiddelde leraar

De eerste onderzoeksvraag is de vraag hoe hoog de gemiddelde taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs is en hoe deze zich verhoudt tot de taakbelasting in andere sectoren. Bij de beantwoording van deze vraag gaan we uit van de samenvattende maat voor taakbelasting: de werklast in het algemeen (de vragen over 'heel veel werk doen' et cetera). Op een schaal van 0 tot 100 is de gemiddelde score voor taakbelasting in het voortgezet onderwijs 59. TNO Arbeid beschikt over een bestand van 11023 respondenten waaraan ook deze vragen over werkbelasting zijn gesteld. Het betreft werknemers uit alle mogelijke sectoren behalve uit het onderwijs en het openbaar bestuur. De gemiddelde score van deze grote groep werknemers is 42. In deze groep zitten ook werknemers met een lagere opleiding dan in het voortgezet onderwijs gebruikelijk is, mogelijk is het daarom geen goede vergelijking met de leraren van het voortgezet onderwijs. Daarom zijn de uitkomsten van de leraren ook vergeleken met een subgroep uit dat bestand, namelijk de medewerkers met een HBO opleiding of hoger. Voor die groep medewerkers (2766 personen) is de gemiddelde score 49, zie onderstaande grafiek.

Figuur 5.2 De gemiddelde taakbelasting in het voortgezet onderwijs in vergelijking met het Nederlandse gemiddelde in andere sectoren en met een subgroep daaruit met een opleidingsniveau van HBO en hoger. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



De ervaren taakbelasting in het voortgezet onderwijs is significant hoger dan in andere sectoren van werkend Nederland. Dat geldt zowel voor de vergelijking met het gehele referentiebestand als voor de vergelijking met een subgroep daaruit: de medewerkers met een HBO opleiding of hoger.

In eerdere onderzoeken (bijvoorbeeld Otten, 1999) komt het onderwijs ook naar voren als een sector met hoge taakeisen en relatieve lage autonomie, wat risicofactoren voor werkdruk zijn. Dat beeld wordt in dit onderzoek voor het voortgezet onderwijs bevestigd.

Er zijn verschillende vragen over taakbelasting gesteld. Uit de antwoorden van de leraren blijken de volgende drie onderwerpen eruit te springen als onderdelen van hoge taakbelasting:

- heel veel werk moeten doen' (door 83% met ja beantwoord)
- niet genoeg tijd voor het bijhouden van nieuw lesmateriaal' (82%)
- niet genoeg tijd voor individuele leerlingen' (77%).

5.2.1 Verschillen op lerarenniveau

De volgende vraag is of binnen de groep leraren verschillen zijn in de ervaren taakbelasting. In tabel 5.1 ziet u de uitkomsten van de vergelijkingen tussen de lerarentypes.

Tabel 5.1 Verschillen in gemiddelde taakbelasting tussen leraarstypes

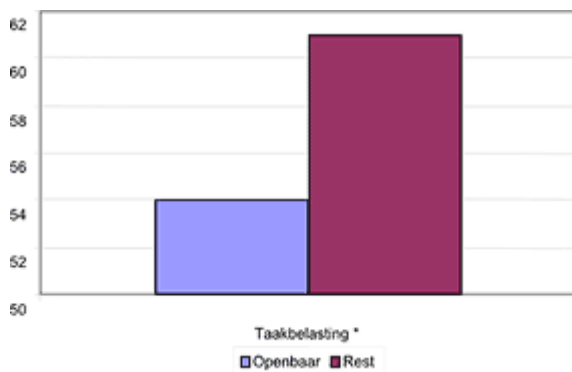
	Significant verschil?

Geslacht	Mannen: 61	Vrouwen: 57	Nee
Aanstelling	Fulltimers: 63	Parttimers: 60	Nee
Leeftijd	<= 45 jaar: 58	> 45 jaar: 61	Nee
Onderwijstyp	Regulier: 60	Speciaal: 57	Nee
Denominatie	Openbaar: 54	Rest: 61	Ja

Er zijn geen verschillen gevonden tussen de taakbelasting van mannen en vrouwen, fulltimers en parttimers, ouderen en jongeren en regulier of speciaal onderwijs. Tussen leraren van scholen met verschillende denominaties is één verschil gevonden. Leraren van openbare scholen geven een lagere taakbelasting aan dan leraren op scholen met andere denominaties.

De ervaren taakbelasting in het voortgezet onderwijs is dus hoger dan in andere beroepssectoren en niet aan een bepaalde groep leraren gebonden, met uitzondering van de leraren in het openbare voortgezet onderwijs, waar een lagere taakbelasting wordt ervaren dan bij leraren op scholen van andere denominaties, zie grafiek 5.3.

Figuur 5.3 Taakbelasting voor de leraren in openbare VO scholen en de andere leraren. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



De ervaren taakbelasting in het voortgezet onderwijs is hoger dan in andere beroepssectoren en niet aan een bepaalde groep leraren gebonden, met uitzondering van de leraren in het openbare voortgezet onderwijs, waar een lagere taakbelasting wordt ervaren dan bij leraren op scholen van andere denominaties.

5.3 Determinanten van taakbelasting

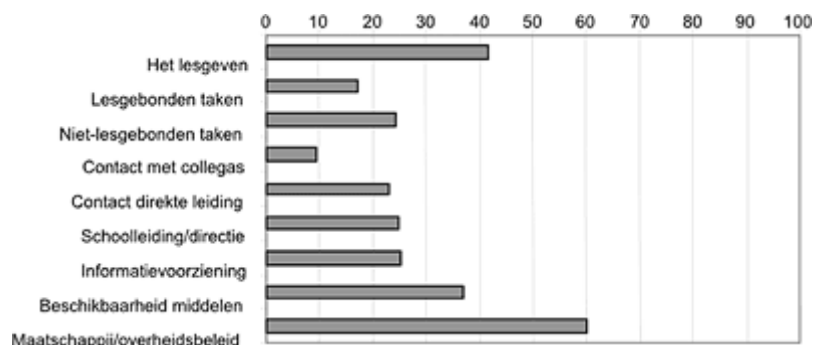
In deze paragraaf gaan we dieper in op de mogelijke oorzaken van de hoge taakbelasting, op welke aspecten van het werk van leraren belastend zijn.

De onderwerpen waarnaar gevraagd is, zijn:

- het lesgeven
- lesgebonden en niet-lesgebonden taken
- contact met collega's en directe leiding
- functioneren van scholleiding/ directie
- informatievoorziening
- de beschikbaarheid van middelen en ondersteuning
- de invloed van het overheidsbeleid en de maatschappij op het werk

Per factor zijn verschillende vragen gesteld, deze zijn met ja of nee beantwoord, aan de hand van deze antwoorden is een gemiddelde score per onderwerp berekend die tussen de 0 en 100 ligt. In onderstaande grafiek ziet u de gemiddelde scores voor de verschillende belastende factoren.

Figuur 5.4 Gemiddelde scores op de belastende factoren



Voor alle gemiddelden geldt dat er een aanzienlijke spreiding is, de variatie in de antwoorden is groot. De invloed van de maatschappij en het overheidsbeleid worden het meest genoemd, gevolgd door het lesgeven en de (onvoldoende) beschikbaarheid van middelen en ondersteuning. Over iedere determinant zijn meerdere vragen gesteld, dit zijn de vragen waarop de meeste belasting werd aangegeven.

<p>Meest belastend bij de invloed van de maatschappij en het overheidsbeleid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de beschikbare budgetten voor het onderwijs in het algemeen (door 86% als negatief voor het plezier in het werk genoemd) • de visie van de overheid op onderwijsinhoudelijke zaken (82%). • Een gebrek aan opvoeding door de ouders, waardoor de school dit moet overnemen (76%)
<p>Meest belastend bij het lesgeven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebrek aan concentratie bij leerlingen (door 79% van de leraren als belastend genoemd) • Gebrek aan interesse / motivatie (65%) • Groeps grootte (60%)
<p>Meest belastend bij beschikbaarheid middelen / ondersteuning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geen beschikking over een rustige plek (65%) • Onvoldoende lokalen (61%)

Eén onderdeel van de determinanten is nog niet genoemd: de fysieke belasting. De fysieke belasting is over het algemeen laag. Daarbij zijn ook de vragen naar de fysieke belasting anders geformuleerd, waardoor ze moeilijk als determinant kunnen worden gebruikt. Er is over het algemeen een gezonde afwisseling tussen zittend en staand werk. 13% van de deelnemers geeft aan langer dan 4 uur per dag met een gedraaide nek te werken. Bijna een derde van de deelnemers (30%) geeft aan altijd of regelmatig in dusdanig veel lawaai te werken dat hard praten nodig is om verstaanbaar te zijn. De fysieke belasting valt al met al mee in het voortgezet onderwijs, er is wel veel lawaai (belastend voor oren en stem).

De belastende factoren die het meest voorkomen zijn dus:

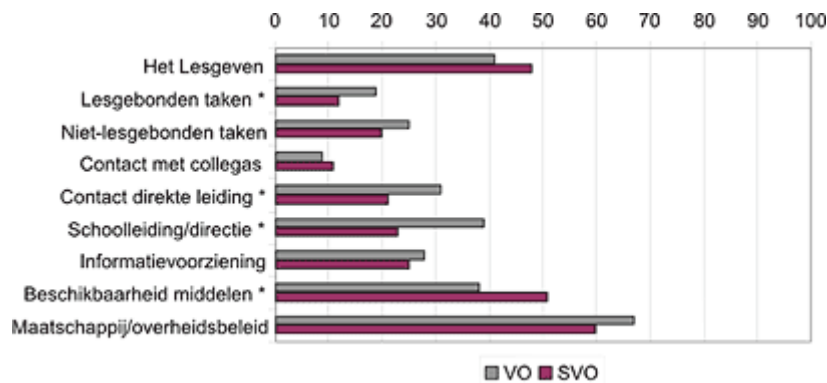
- beschikbare budgetten voor onderwijs
- visie van de overheid op onderwijsinhoudelijke zaken
- gebrek aan concentratie, interesse en motivatie bij de leerlingen
- gebrek aan opvoeding door de ouders
- onvoldoende lokalen en geen rustige werkplek
- de groeps grootte

5.3.1 Verschillen op lerarenniveau

Het grootste verschil binnen de kenmerken van leraren is dat tussen leraren in het reguliere VO en die in het speciaal VO. Tussen ouderen en jongeren, fulltimers en parttimers en mannen en vrouwen zijn namelijk geen verschillen gevonden. In onderstaande grafiek ziet u voor de twee onderwijssoorten de belastende factoren.

Figuur 5.5 Verschillen in belastende factoren tussen leraren in regulier voortgezet onderwijs (VO) en speciaal voortgezet onderwijs (SVO).

Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



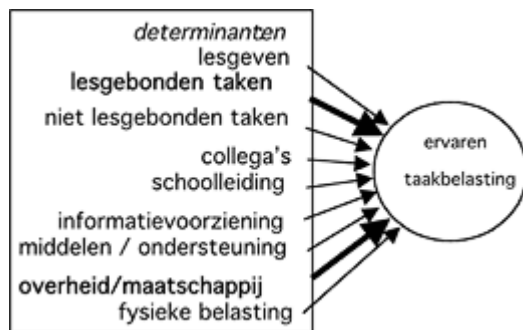
Bij sommige onderwerpen is de belasting in het reguliere VO hoger (de lesgebonden taken, het contact met de direct leidinggevende en in het contact met de schoolleiding / directie), bij één andere juist in het speciaal VO (beschikbaarheid van middelen en ondersteuning). Waar het bij het speciaal onderwijs meer om de voorzieningen en huisvesting gaat, gaat het bij het regulier onderwijs meer om de voorbereiding en de nazorg bij het lesgeven en om het contact met leidinggevend en directie.

Samenvattend: de meest genoemde determinanten van taakbelasting zijn de invloed van de maatschappij (gebrek aan opvoeding) en het overheidsbeleid (gebrek aan budgetten en onderwijsinhoudelijke visie), maar ook het lesgeven (desinteresse en geen motivatie leerlingen) en het gebrek aan goede faciliteiten (werkplek, voldoende lokalen) worden veel genoemd. Binnen de groep leraren is het belangrijkste onderscheid dat tussen het reguliere en het speciaal VO. Leraren in het reguliere VO geven meer belasting door lesgebonden taken en het functioneren van en het contact met de schoolleiding aan, leraren in het speciale VO geven meer belasting door gebrek aan goede faciliteiten aan.

5.3.2 Welke factor draagt het meest bij aan de ervaren taakbelasting?

Een andere manier om belastende factoren te onderzoeken is door na te gaan welke factoren met meeste bijdragen aan de taakbelastingsscore. We gaan er dan van uit dat de score voor taakbelasting samenhangt met één of meerdere van de belastende factoren en de vraag is welke van die factoren de sterkste samenhang kent. Dat blijken er twee te zijn: maatschappij / overheidsbeleid (Beta = 0,197, p= 0,005) en de lesgebonden taken (Beta= 0,173, p= 0,028). In onderstaande figuur zijn de determinanten die het meest bijdragen aan de taakbelasting vet weergegeven.

Figuur 5.6 Determinanten van ervaren taakbelasting. De vet weergegeven pijlen geven determinanten aan die significant samenhangen met hoge ervaren taakbelasting.



5.4 Werkdrukke en taakbelasting

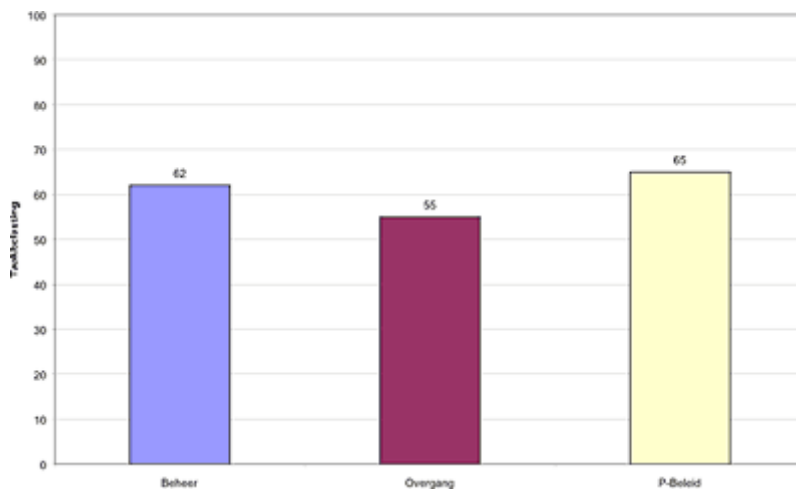
In hoofdstuk 4 is berekend of leraren meer of minder werken dan ze aangesteld zijn. Hoewel dit van een andere orde is dan de ervaren taakbelasting ligt het voor de hand dat er een verband is. Leraren die regelmatig langer werken dan ze aangesteld zijn zullen waarschijnlijk het werk ook als zwaarder ervaren. Dat blijkt zo te zijn, er is een significant verband gevonden tussen werkdrukke en taakbelasting, al is dat verband niet zo sterk (Beta= 0,240; p= 0,001). Bedacht moet worden dat het werkdrukkecijfer van individuele leraren is berekend op basis van de aan werk bestede tijd in één willekeurige week in het jaar. De taakbelasting is niet in dezelfde week gemeten als de taakomvang en taakbesteding. De ervaren taakbelasting is bovendien een meer algemene maat in de zin dat deze minder afhankelijk is van een specifieke week in het jaar. Dat we statistisch een licht verband vinden tussen werkdrukke en taakbelasting geeft echter toch wel enige steun aan het theoretisch verband dat we tussen beide variabelen veronderstellen. Het hoeft ook geen verbazing te wekken dat de groep die meer uren maakt dan de aanstelling ook de groep is die een hoge taakbelasting aangeeft.

5.5 Taakbeleid en taakbelasting

Om na te kunnen gaan of er een relatie bestaat tussen het type taakbeleid van een school en de door leraren ervaren taakbelasting, zijn de gegevens gekoppeld aan het onderzoek naar taakbeleid uitgevoerd door het IVA (zie ook paragrafen 2.5 en 4.4).

In de onderstaande figuur wordt de gemiddelde ervaren taakbelasting weergegeven per type taakbeleid. De drie typen zijn: Beheer (36 scholen), Overgang (39 scholen) en Personeelsbeleid of P-Beleid (7 scholen).

Figuur 5.7 Gemiddelde taakbelasting voor drie type taakbeleid



De ervaren taakbelasting voor de drie verschillende type taakbeleid bleken niet significant van elkaar te verschillen. Er kan dus geen positief of negatief effect van taakbeleid worden aangetoond op de ervaren taakbelasting van leraren op een school.

Omdat de driedeling in type taakbeleid gemaakt is op basis van een groter aantal indicatoren, is nagegaan of op basis van het totaal aantal indicatoren ook een effect van taakbeleid op de ervaren taakbelasting kon worden aangetoond. Dit bleek niet het geval. Toen we echter de relatie tussen de uitvoering van afzonderlijke instrumenten voor personeelsbeleid en de wijze en mate van invoering van verschillende onderdelen van taakbeleid met de ervaren taakbelasting bekeken, kwamen een aantal significante relaties voor taakbeleid aan het licht.

Uitvoering taakbeleid

In het IVA onderzoek onder directieleden ten aanzien van de uitvoering van taakbeleid, zijn veel details gevraagd over hoe het beleid is vormgegeven en hoe het beleid in de praktijk wordt uitgevoerd. Uit de analyse bleek dat er geen significante verschillen in ervaren taakbelasting waren tussen scholen met en zonder taakbeleid, maar wel met de wijze waarop taakbeleid wordt ingevoerd en uitgevoerd.

- *Betrokkenheid diverse groepen bij taakbeleid*
Aan de directeuren is gevraagd wie bij de vormgeving van taakbeleid inbreng hebben. Indien de directie in de oriëntatiefase van taakbeleid betrokkenheid is, dan hangt dit samen met een hogere ervaren taakbelasting ($r = .25$, $n = 76$, sign .028). Een aantal scholen heeft 'externen' ingehuurd om de invoering van taakbeleid te begeleiden. Indien scholen bestuursorganisaties of vakorganisaties hebben ingehuurd voor de begeleiding, dan hangt dit samen met een hogere ervaren taakbelasting ($r = .27$, $n = 76$, sign .018).
- *Vormgeving van taakbeleid*
Indien de directie vindt dat het taakbeleid beter in de school is ingebed, dan hangt dit samen met een hogere ervaren taakbelasting ($r = .25$, $n = .73$, sign .032). Indien directieleden bij de taakverdeling meer rekening houden met de kwaliteit van de medewerkers, dan hangt dit samen met een hogere ervaren taakbelasting ($r = .27$, $n = 84$, sign .015). Indien bij de taakverdeling rekening wordt gehouden met de continuïteit voor de leerlingen, dan hangt dit samen met een lagere taakbelasting ($r = -.23$, $n = 96$, sign .028).
- *Knelpunten in de school*
Indien de directie 'het gebrek aan mobiliteit in het onderwijs' als knelpunt in de school aangeeft, hangt dit samen met een hogere ervaren taakbelasting ($r = .22$, $n = 85$, sign .045).
- *Kenmerken personeelsbeleid*
Indien leraren beloofd worden door hen voorkeurstaken te geven, dan hangt dit samen met een hogere ervaren taakbelasting ($r = .22$, $n = 86$, sign .038). Indien er meer beleid wordt gevoerd in het kader van langdurig ziekten, dan hangt dit samen met een lagere ervaren taakbelasting ($r = -.24$, $n = 96$, sign .020).

5.6 Effecten van taakbelasting

In deze paragraaf richten we ons op de effecten van de taakbelasting. We hebben het dan over de beleving van het werk, de (psychische) gezondheid en het ziekteverzuim.

Als men leraren de vraag stelt of men plezier heeft in het werk dan antwoordt 91% daarop met ja. Als men een vraag stelt met wat meer antwoordmogelijkheden dan is het beeld wat genuanceerder. Tweeënveertig procent vindt dat men het, al met al, goed heeft getroffen met het werk, 45% geeft aan het redelijk te hebben getroffen met het werk. De resterende 13% heeft het matig of slecht getroffen.

Een andere mogelijke indicator van een ongunstige werksituatie is de behoefte elders te gaan werken, de zogenaamde verloopgeneigdheid. Zesentwintig procent van de deelnemers denkt over 5 jaar niet meer bij de huidige school te werken en 56% van de deelnemers heeft er in het afgelopen jaar over nagedacht om buiten de huidige school te gaan werken. Van degenen die daarover hebben nagedacht dacht 40% erover om binnen het onderwijs te blijven en de resterende 60% dacht erover om buiten het onderwijs te gaan werken. Van de hele onderzoeksgroep denkt dus 34% (60% van 56%) erover om het onderwijs te verlaten.

De meest genoemde redenen om bij een andere werkgever te gaan werken (binnen of buiten het onderwijs) zijn:

- de behoefte aan minder werkdruk (door 46% genoemd)
- de behoefte aan uitdagend of interessant werk (44%)
- een hoger salaris en betere arbeidsvoorwaarden (43%).

Van degenen die er het afgelopen jaar over hebben nagedacht om een andere baan te nemen heeft 42% daarvoor ook daadwerkelijk iets ondernomen. Van de gehele onderzoeksgroep heeft dus 24% (42% van 56%) daadwerkelijk iets ondernomen om een andere baan te krijgen, binnen of buiten het onderwijs.

Nog een mogelijke indicator voor een slechte werksituatie is de ervaren gezondheid. Er zijn vragen gesteld over de ervaren psychische gezondheid en over het ziekteverzuim. Tweeënzestig procent van de deelnemers denkt in de huidige baan gezond het pensioen te kunnen halen. Op het gebied van de psychische gezondheid zijn vragen gesteld over de mate van 'emotionele uitputting'. Dit is één van de symptomen van burnout, een veel voorkomende psychische klacht bij hoge taakbelasting. Op een schaal van 0 tot 100 is de gemiddelde score op emotionele uitputting 36. In de rest van de Nederlandse beroepsbevolking is deze score gemiddeld 19. De mate van emotionele uitputting in het voortgezet onderwijs is daarmee significant hoger dan in andere beroepssectoren (zie de onderstaande figuur).

Figuur 5.8 De emotionele uitputting van leraren in het VO vergeleken het referentiebestand uit andere sectoren. Significante verschillen zijn met



een asterisk (*) aangegeven.

Over het ziekteverzuim zijn ook enkele vragen gesteld. De eerste betrof de vraag of men de afgelopen 12 maanden wel eens was thuis gebleven wegens ziekte of ongeval. Bij 63% van de deelnemers was dat inderdaad het geval. De volgende vraag betrof de verzuimfrequentie, hoe vaak men de afgelopen 12 maanden door ziekte thuis was. Van de groep die wel eens verzuimd had, had 47% één keer verzuimd, 50% twee tot vijf keer en 3% vaker dan 5 keer. Dan de vraag naar verzuimduur: hoeveel weken is men in de afgelopen 12 maanden ziek thuis geweest? 80% van de groep was minder dan twee weken ziek thuis geweest, 10% twee tot drie weken en 10% meer dan drie weken. Volgens 24% van de verzuimers hing de ziekte of het ongeval samen met het werk.

5.6.1 Verschillen op lerarenniveau

Bij een aantal onderwerpen zijn er verschillen gevonden tussen de groepen. Mannen ervaren minder plezier in het werk (89% heeft plezier in het werk tegen 94% bij de vrouwen), vrouwen verzuimen langer (17% langer dan drie weken tegen 5% bij de mannen) en mannen vinden hun ziekteverzuim vaker werkgerelateerd (27% tegen 19% bij de vrouwen). Ook de ouderen hebben minder plezier in het werk (88% tegen 93% bij de jongeren) en ze vinden ook dat ze het vaker matig getroffen hebben met het werk (14% tegen 10%). Ouderen hebben een slechtere psychische gezondheid (score 40 tegen 32), maar ouderen zijn minder vaak ziek terwijl dat verzuim gemiddeld niet langer duurt dan bij jongeren. Tussen de leraren met een fulltime of een parttime functie zijn geen verschillen gevonden.

De leraren in het regulier onderwijs denken, als ze aan ander werk denken, vaker aan een baan buiten het onderwijs dan leraren in het speciaal onderwijs (65% tegen 47%). Leraren in het regulier onderwijs hebben minder vaak plezier in het werk (89% tegen 94%) en vinden vaker dat ze het matig of slecht hebben getroffen met het werk (13% tegen 8%). Ook zijn leraren in het regulier onderwijs meer emotioneel uitgeput (score 38 tegen 32). Tussen de scholen met verschillende denominaties zijn geen verschillen gevonden.

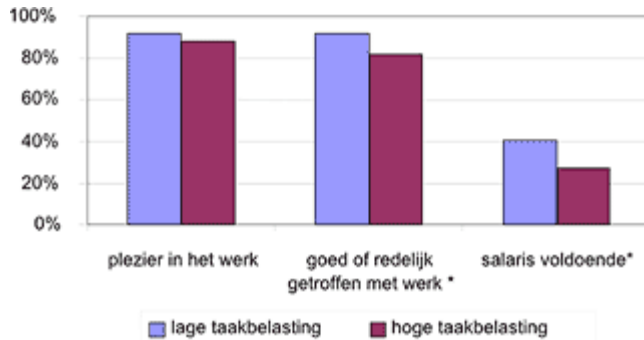
Er zijn diverse verschillen gevonden, tussen mannen en vrouwen, tussen jongeren en ouderen en tussen leraren in regulier en in speciaal voortgezet onderwijs. Het verschil tussen de leraren in het regulier en het speciaal voortgezet onderwijs is het grootst, de leraren in het regulier

voortgezet onderwijs hebben meer last van ongunstige effecten van het werk dan de collega's in het speciaal voortgezet onderwijs.

5.7 Samenhang met hoogte van taakbelasting

Het algemene beeld van de effecten is duidelijk, we weten welke klachten en problemen het meest voorkomen. De vraag is nu of dit een algemeen beeld is van de groep leraren of dat (sommige van) deze effecten samenhangen met een hoge taakbelasting. Om dit te onderzoeken is de groep deelnemers in twee groepen verdeeld: deelnemers met een taakbelasting die gemiddeld of lager is en deelnemers met een hoge taakbelasting. Iedere groep bevat ongeveer de helft van de deelnemers (143 leraren in de groep lage taakbelasting, 98 in de groep hoge taakbelasting), daarvoor is als grens een taakbelastingscore van 60 gehanteerd. Verwacht mag worden dat bij de groep met de hogere werklast ook meer ongunstige effecten te zien zijn. In de volgende figuur staan de uitkomsten van de vragen naar werkbeleving voor de groep met hoge taakbelasting en de groep met lage taakbelasting.

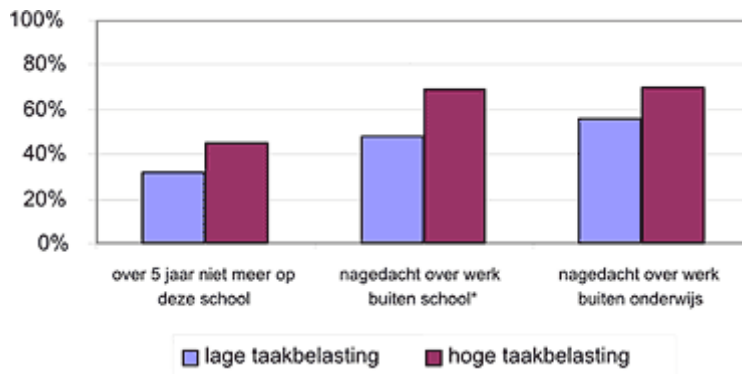
Figuur 5.9 Samenhang tussen de beleving van het werk en taakbelasting. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



De beleving van het werk hangt op twee van de drie aspecten samen met de taakbelasting, alleen de mate waarin men plezier in het werk ervaart hangt daar niet mee samen. Bij een hogere taakbelasting vindt men dat men het slechter heeft getroffen met het werk en wordt het salaris vaker als onvoldoende ervaren.

In figuur 5.10 wordt de samenhang tussen taakbelasting en de verloopgeneigdheid weergegeven. In deze figuur is één vraag opgenomen die niet aan alle deelnemers is gesteld. De vraag naar het zoeken van werk buiten het onderwijs is namelijk alleen gevraagd aan degenen die aangaven werk buiten de huidige school te zoeken, dat zijn 119 leraren die gelijk over de groepen met hoge en lage taakbelasting zijn verdeeld.

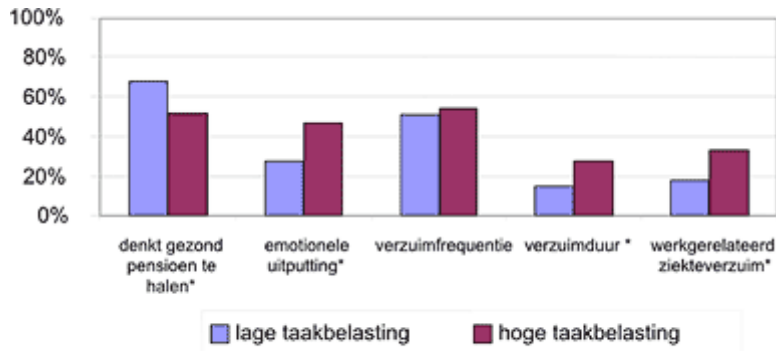
Figuur 5.10 De samenhang tussen taakbelasting en verloopgeneigdheid. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



Bij de verloopgeneigdheid is er bij de drie vragen één met een verband met taakbelasting. Bij hoge taakbelasting denkt men vaker aan werk buiten de huidige school. Het is niet zo dat leraren met een hoge taakbelasting dan ook vaker buiten het onderwijs willen gaan werken dan collega's met een lagere taakbelasting. Deze resultaten komen overeen met de meest genoemde reden om werk buiten de huidige school te zoeken: minder werkdruk. Die lagere werkdruk wordt, zo blijkt uit bovenstaande grafiek, niet persé buiten het onderwijs gezocht.

In figuur 5.11 ziet u het verband tussen de gezondheidsvragen en taakbelasting. Een korte toelichting is nodig: bij de score van de emotionele uitputting gaat het om een score tussen 0 en 100 en niet om een percentage, bij de verzuimfrequentie gaat het om het percentage dat men 2 keer per jaar of vaker ziek is en bij de verzuimduur gaat het om het percentage dat langer dan twee weken per jaar ziek is. De vragen over verzuim zijn alleen gevraagd aan degenen die het afgelopen jaar verzuimd hadden. Dat waren 153 leraren, waarvan 92 met een hoge taakbelasting en 61 met een lage taakbelasting.

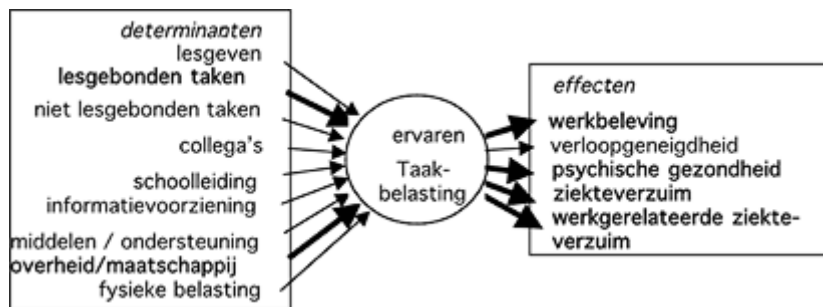
Figuur 5.11 De samenhang tussen taakbelasting en de ervaren gezondheid. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



Met uitzondering van de verzuimfrequentie is er een samenhang tussen de ervaren taakbelasting en de ervaren gezondheid gevonden. Hoge taakbelasting gaat samen met een slechtere psychische gezondheid, minder vaak de verwachting gezond het pensioen te halen, langer verzuim en vaker de beleving dat het ziekteverzuim werkgerelateerd is.

Ongunstige werkbelevings- en gezondheidseffecten hangen inderdaad samen met een hoge taakbelasting, maar voor de verloopgeneidheid naar werk buiten het onderwijs geldt dat niet. In onderstaande figuur wordt door middel van **vet** gedrukte pijlen en tekst weergegeven welke relaties in het model in dit onderzoek significant waren. Tezamen met de eerder gevonden determinanten van taakbelasting maken deze het beeld compleet.

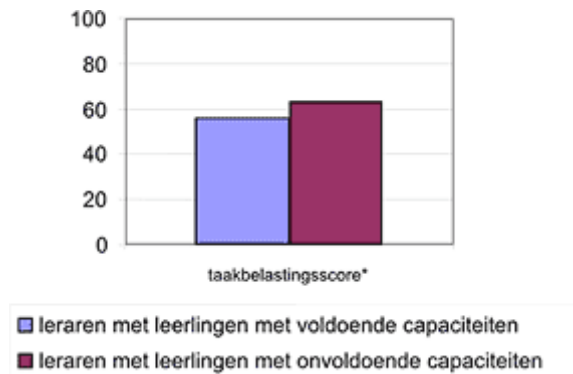
Figuur 5.12 Relaties tussen determinanten en effecten van ervaren taakbelasting



5.8 Taakbelasting en prestaties van leerlingen

Een specifieke vraag voor dit onderzoek is de vraag of een lage taakbelasting samengaat met beter presterende leerlingen. De groep leraren is hiervoor in twee groepen verdeeld, de groep die aangeeft vaak last te hebben van leerlingen met te geringe capaciteit voor het schooltype (37% van de leraren) en de groep die daar geen last van heeft (de resterende 63%). In onderstaande figuur ziet u de gemiddelde taakbelasting van die twee groepen.

Figuur 5.14 Samenhang tussen taakbelasting en capaciteiten van leerlingen. Signifi cante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



De groep leraren die geen last heeft van leerlingen met te geringe capaciteiten heeft een significant lagere taakbelasting dan de groep leraren die daar wel last van heeft (gemiddelde taakbelastingsscore 56 tegen 63). Inderdaad gaan leerlingen met voldoende capaciteiten voor het schooltype

samen met een lagere taakbelasting. Onduidelijk is echter hoe de relatie ligt: is er eerst een lagere taakbelasting en (daardoor) beter presterende leerlingen of leiden slechter presterende leerlingen tot een hogere taakbelasting? Doordat in dit onderzoek voor een éénmalige meting is gekozen kan een dergelijke oorzaak-en-gevolg relatie niet bewezen worden.

5.9 Conclusies taakbelasting

Terugkijkend op dit hoofdstuk kan het volgende geconcludeerd worden. De ervaren taakbelasting in het voortgezet onderwijs is hoger dan die in andere beroepssectoren in Nederland, ook als die vergeleken wordt met medewerkers met een HBO opleiding of hoger. De belasting door de invloed van de maatschappij (gebrek aan opvoeding) en het overheidsbeleid (gebrek aan budget en onderwijsinhoudelijke visie), het lesgeven (vooral een gebrek aan motivatie en concentratie van leerlingen) en door de (beperkte) beschikbaarheid van middelen en ondersteuning (vooral lokalen en werkruimte) komen het meest voor. De determinanten die het meest bijdragen aan de ervaren taakbelasting zijn de invloed van de maatschappij / het overheidsbeleid en de lesgebonden taken. Hoge taakbelasting hangt samen met een aantal ongunstige effecten (de waardering van het werk, de psychische gezondheid en de mate van werkgerelateerd verzuim).

De ervaren taakbelasting blijkt niet samen te hangen met het type taakbeleid van de school. Wel zijn er verschillen gevonden bij de manier waarop het taakbeleid uitgevoerd. Leraren ervaren een hogere taakbelasting op scholen waar de directie nog in een oriëntatiefase is ten aanzien van het taakbeleid of waar externen of bestuurs-/ vakorganisaties zijn ingehuurd voor de invoering ervan. Als de directie vindt dat het taakbeleid goed is ingebed in de school hangt dit samen met hogere taakbelasting bij de leraren, hetzelfde geldt voor de mate waarin bij de taakverdeling rekening wordt gehouden met de kwaliteit van leraren. Er is een lagere taakbelasting als de directie aangeeft dat bij de taakverdeling rekening wordt gehouden met de continuïteit voor leerlingen.

De leraren in het speciaal voortgezet onderwijs komen gunstiger uit dit onderzoek naar voren dan hun collega's in het reguliere onderwijs. De leraren in het reguliere onderwijs geven op verschillende onderwerpen meer belastende factoren aan (lesgeboden taken en contact / functioneren schoolleiding) en zij ervaren ook meer ongunstige effecten (minder plezier in het werk, meer emotioneel uitgeput).

6. Deskundigheidsbevordering en nascholing

Deskundigheidsbevordering en nascholing zijn twee specifieke onderwerpen voor dit onderzoek. De onderzoeksvragen zijn deels feitelijk: hoeveel tijd beschikbaar is en wordt ook feitelijk besteed aan deze twee activiteiten. Daarnaast worden belemmerende factoren bevraagd en wordt onderzocht of nascholing bijdraagt aan een lagere taakbelasting.

6.1 Beschikbare en bestede tijd

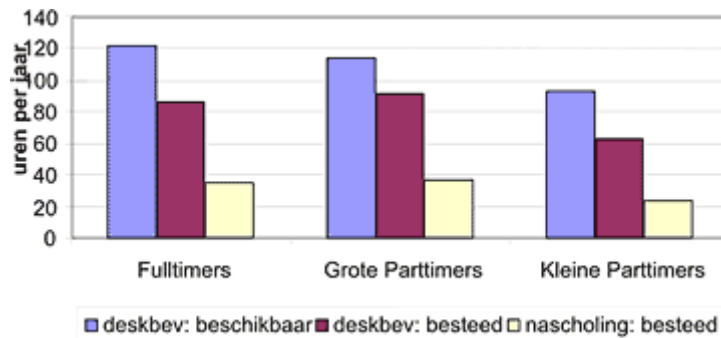
Op het gebied van deskundigheidsbevordering is aan de leraren gevraagd om aan te geven hoeveel tijd daarvoor beschikbaar is en hoeveel tijd daar feitelijk aan besteed wordt. De laatste vraag is ook gesteld voor nascholing. Nascholing is een specifiek onderdeel van de deskundigheidsbevordering. In de vragenlijst is het onderscheid als volgt omschreven: *Deskundigheidsbevordering omvat verschillende mogelijke activiteiten. Eén daarvan is het volgen van congressen, studiedagen, cursussen, nascholing.* Nascholing is dus meer direct op het lesgeven gericht en vindt meer in een cursus of lessituatie plaats.

Nota Bene

Bij het analyseren van de antwoorden op de vragen over de beschikbare tijd voor en bestede tijd aan deskundigheidsbevordering, bleek 45% van de leraren deze niet te hebben beantwoord. Waarschijnlijk is het veel leraren dus niet duidelijk welk deel (uitgedrukt in een percentage of aantal uren) van hun aanstellingsomvang bestemd is voor deskundigheidsbevordering. De betrouwbaarheid van de wel ingevulde uren is soms enigszins twijfelachtig. De in dit hoofdstuk gepresenteerde uitkomsten dienen dus als het gaat om het aantal uren dat door de leraren is ingevuld, met enige voorzichtigheid te worden gehanteerd.

In onderstaande figuur ziet u de uitkomsten van de vragen naar beschikbare en bestede tijd voor deskundigheidsbevordering en nascholing. Daarbij is er onderscheid gemaakt naar aanstellingsomvang. De groep fulltimers (aanstellingsomvang van 36 uur of meer per week) bestaat uit 124 personen (51% van de deelnemers), de groep grote parttimers (aanstellingsomvang van 25 tot 36 uur per week) uit 79 personen (32%) en de groep kleine parttimers (aanstellingsomvang van 24 uur of minder per week) uit 30 personen (12%). Van de resterende 5% van de leraren was de aanstellingsomvang niet bekend en zij zijn dan ook niet in de analyses betrokken.

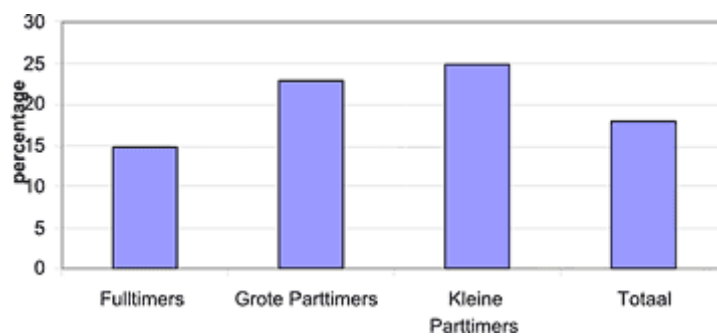
Figuur 6.1 Deskundigheidsbevordering en nascholing: beschikbare en bestede tijd.



Uit de figuur blijkt dat voor alle drie groepen geldt er formeel meer tijd beschikbaar is voor deskundigheidsbevordering, dan er feitelijk aan wordt besteed. De groepen fulltimers en kleine parttimers vertonen ongeveer hetzelfde beeld, alleen bij de kleine parttimers uiteraard met minder uren. De grote parttimers besteden echter evenveel tijd aan deskundigheidsbevordering en aan nascholing (zelfs iets meer) als de groep fulltimers. Voor de groep grote parttimers geldt dan ook dat ze het best in staat zijn om de beschikbare tijd voor deskundigheidsbevordering ook feitelijk daaraan te besteden.

Voor deskundigheidsbevordering geldt een minimumnorm: 10% van de jaartaak is daarvoor gereserveerd. De vraag is of deze norm gehaald wordt. Daarom is voor alle leraren de aanstellingsomvang vergeleken met het aantal uren dat men opgaaf aan deskundigheidsbevordering te hebben besteed. Zo is berekend of men wel of niet aan de norm van 10% voldoet. In onderstaande figuur wordt voor de drie groepen met een verschillende aanstellingsomvang en de totale groep leraren weergegeven welk percentage van hen voldoet aan de 10% norm.

Figuur 6.2 Percentage leraren dat aan de 10% norm voor deskundigheidsbevordering voldoet.



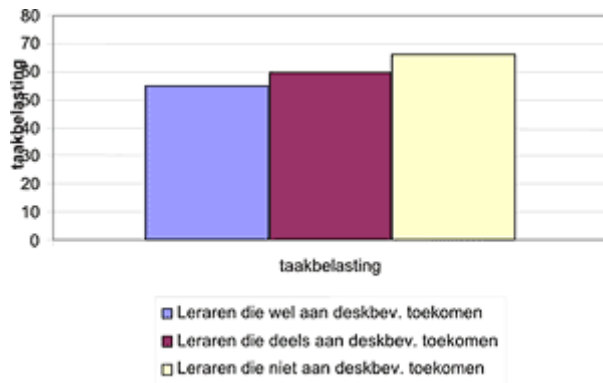
Uit figuur 6.2 blijkt dat maar een klein deel van de leraren (gemiddeld slechts 18%) voldoet aan de 10% norm voor deskundigheidsbevordering. Daarbij geldt ook: hoe kleiner de aanstelling, hoe beter men er aan toekomt.

Aan de leraren is ook zelf gevraagd of men vindt voldoende tijd aan deskundigheidsbevordering te besteden. De meeste leraren vinden wel dat de beschikbare tijd voor deskundigheidsbevordering voldoende is, bijna driekwart (72%) geeft dat aan. Bijna de helft van de deelnemers (41%) geeft aan de beschikbare tijd ook daadwerkelijk aan deskundigheidsbevordering te besteden. Ruim een derde (39%) zegt dat dat maar ten dele zo is en een kwart (27%) geeft aan dat dat niet zo is. Aan degenen die hebben ingevuld niet of maar ten dele de beschikbare tijd te kunnen gebruiken is gevraagd waarom dat is. 'Overige taken die meer tijd vergen dan daarvoor beschikbaar is', is de belangrijkste reden en genoemd door 72% van de 130 deelnemers die hiernaar gevraagd zijn. De druk van andere taken is veruit de meest genoemde reden om minder tijd aan deskundigheidsbevordering te besteden dan de tijd die beschikbaar is.

6.1.1 Taakbelasting en deskundigheidsbevordering

Uit de redenen die gegeven zijn om niet alle beschikbare tijd voor deskundigheidsbevordering ook feitelijk daarvoor te gebruiken blijkt al dat de druk van andere werkzaamheden daarvoor de belangrijkste reden is. Dat suggereert een verband is tussen hoge of lage taakbelasting en het al dan niet toekomen aan deskundigheidsbevordering. In onderstaande figuur ziet u de ervaren taakbelasting van drie groepen leraren: leraren die wel aan deskundigheidsbevordering toekomen, leraren die er deels aan toekomen en leraren die aangeven er niet aan toe te komen.

Figuur 6.3 Samenhang tussen taakbelasting en tijd besteed aan deskundigheidsbevordering. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



De groep die aangeeft de beschikbare tijd daadwerkelijk aan deskundigheidsbevordering te besteden heeft een taakbelastingsscore van 55, de groep die dit slechts ten dele aan doet heeft een taakbelastingsscore van 60 en de groep die dit helemaal niet doet heeft een taakbelastingsscore van 66. Onvoldoende toekomen aan deskundigheidsbevordering gaat samen met hoge taakbelasting. Hoewel hier een duidelijk verband te zien is, zijn de onderlinge verschillen net niet groot genoeg om statistisch significant te zijn.

6.2 Nascholing: beoordeling

Op het gebied van nascholing zijn ook vragen gesteld over hoe men dit beoordeelt. Het gaat dan om de beschikbare tijd ervoor, over het niveau van de nascholing, over de aansluiting ervan op de praktijk, over de voor nascholing geleverde inspanning en over de variatie in het aanbod. Verder is gevraagd of men door nascholing beter is gaan functioneren en of men nu behoefte heeft aan nascholing en zo ja, op welke gebieden.

Bijna tweederde van de leraren vindt de beschikbare tijd voor nascholing voldoende (65%), een kleine groep vindt het te veel (3%) en de rest (32%) vindt het te weinig. Over het niveau van de nascholing is de helft van de leraren tevreden (51%: precies goed), maar de andere helft vindt het niveau te laag (49%). De aansluiting van de nascholing op de praktijk vindt 70% van de leraren redelijk, 9% vindt die aansluiting zeer goed en 21% vindt die zeer slecht. Driekwart van de leraren vindt de inspanning de gevraagd wordt voor nascholing goed te doen (76%), 12% vindt deze te hoog en 12% vindt deze te laag. De variatie in het aanbod van nascholing is volgens 45% van de leraren precies goed, volgens 8% te veel en volgens 48% te weinig. Negenendertig procent van de leraren geeft aan nu beter te functioneren als gevolg van nascholing.

Tweeënzestig procent van de leraren geeft aan nu behoefte te hebben aan nascholing. Aan die leraren is gevraagd op welke gebieden men nageschoold zou willen worden, zie onderstaande tabel.

Tabel 6.1 Behoeftte aan nascholing: genoemde onderwerpen

Behoeftte aan nascholing: genoemde onderwerpen	genoemd door (meerdere antwoorden per deelnemer, n=146)
(Nieuwe) Onderwijsmethoden	66%
Vakkennis	53%
Nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs	49%
Ontwikkelingspsychologie	21%
(Instellings)management	21%
Hoe orde te handhaven	10%
Hoe jezelf te presenteren	8%
Anders	21%

De onderwerpen waar bij nascholing de meeste behoefte aan is, zijn (nieuwe) onderwijsmethodieken, vakkennis en nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs.

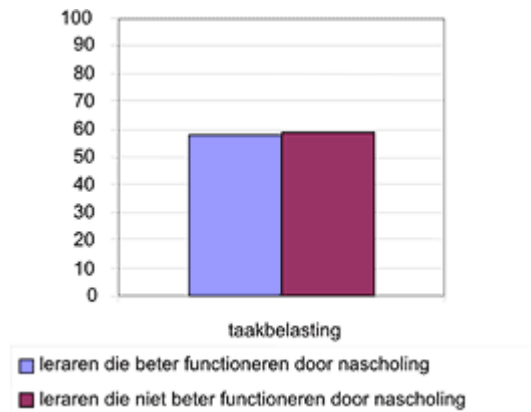
De nascholing heeft al met al een matige waardering door de leraren. De aansluiting, het niveau en variatie van nascholing worden niet erg goed beoordeeld. Een meerderheid van de leraren zegt nu behoefte te hebben aan nascholing en daar bij gaat het vooral om actuele onderwijskennis en vakkennis. Bijna veertig procent van de leraren geeft aan beter te zijn gaan functioneren door nascholing.

Nascholing kost tijd, maar kan in potentie ook een beter functionerende leraar opleveren. We hebben dit onderzocht en het blijkt dat de leraren die vinden dat ze door nascholing beter zijn gaan functioneren significant meer tijd aan nascholing hebben besteed dan hun collega's (gemiddeld 99 tegen 75 uur per jaar). In het huidige onderzoek is niet te bepalen hoe het verloop in de tijd is: is er eerst meer tijdsbesteding aan nascholing en daarna beter functioneren of is er eerst beter functioneren en daarna (daardoor?) meer tijd voor nascholing?

6.3 Effect van nascholing op taakbelasting

Nascholing zou een activiteit kunnen zijn die hoge taakbelasting voorkomt. Nieuwe kennis en vaardigheden zouden leraren kunnen helpen om beter te kunnen voldoen aan de eisen die het werk stelt. Een deel van de leraren heeft al aangegeven dat ze beter zijn gaan functioneren door de nascholing. De vraag is of deze groep nu ook een lagere taakbelasting ervaart dan hun collega's die niet vinden dat ze beter zijn gaan functioneren door nascholing. In onderstaande figuur ziet u de gemiddelde taakbelastingscore voor die twee groepen.

Figuur 6.4 Samenhang tussen beter functioneren door nascholing en taakbelasting. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



Er is geen verschil gevonden in de taakbelasting van leraren die vinden dat ze beter zijn gaan functioneren door nascholing en de leraren die dat niet vinden. Beter functioneren door nascholing gaat dus niet samen met een lagere taakbelasting. In de huidige vorm lijkt nascholing niet bij te dragen aan een lagere ervaren taakbelasting.

6.4 Conclusie deskundigheidsbevordering en nascholing

Leraren weten vaak niet hoeveel tijd beschikbaar is voor deskundigheidsbevordering. Van degene die dat wel weten blijkt dat lang niet alle beschikbare tijd ook werkelijk aan deskundigheidsbevordering besteed wordt. Er zijn vele andere taken die meer tijd nemen dan verwacht waardoor men niet aan deskundigheidsbevordering toekomt.

Leraren met een hoge taakbelasting besteden minder tijd aan deskundigheidsbevordering dan hun collega's. Door hoge taakbelasting en andere taken halen leraren in de praktijk de 10% norm voor deskundigheidsbevordering niet. Kleine parttimers komen het best aan die norm toe (25% haalt die norm tegen 15% bij de fulltimers).

De kwaliteit en inhoud van nascholing wordt matig gewaardeerd door de leraren. Meest gewenste onderwerpen voor nascholing zijn (nieuwe) onderwijsmethoden en vakkennis.

Leraren die meer tijd aan nascholing besteden vinden vaker dat ze beter zijn gaan functioneren door die nascholing. Leraren die vinden dat ze beter zijn gaan functioneren door nascholing ervaren dezelfde taakbelasting als collega's die dat niet vinden. Daarmee lijkt het zo te zijn dat nascholing in zijn huidige vorm wel kan bijdragen aan beter functioneren (als er voldoende tijd voor gemaakt wordt), maar dat het niet bijdraagt aan een lagere taakbelasting.

7. Conclusies en aanbevelingen

7.1 Conclusies Taakbestedingonderzoek

Het tijdsbestedingonderzoek heeft vooral inzicht opgeleverd in de achtergrond van de door leraren ervaren hoge werkdruk. Uit de resultaten bleek namelijk dat leraren gemiddeld over een jaar nauwelijks meer uren werken dan op basis van hun aanstellingsomvang van hen verwacht wordt. Dat men desalniettemin een hoge werkdruk ervaart, wordt waarschijnlijk in belangrijke mate veroorzaakt door het feit dat het werk van de leraren onevenredig over het jaar is verspreid. Leraren verrichten hun werk vrijwel volledig in de 41 weken die vallen tussen de 5 schoolvakanties van in totaal 11 weken. In de weken tussen de schoolvakanties moeten de leraren dan ook meer uren werken dan de aanstellingsomvang uitgedrukt in uren per week aangeeft. De normjaartaak gaat uit van 1659 uren die in 45 weken van een jaar gewerkt worden. Door dezelfde hoeveelheid werk in minder weken te verrichten, moet iedere gewerkte week meer tijd aan werk worden besteed dan de formele aanstellingsomvang op papier aangeeft. Doordat de lessentaak kleiner is dan de aanstellingsomvang, kan het verschil tussen de tijd die men denkt aan werk te moeten besteden en de tijd die men nodig heeft om het werk te kunnen uitvoeren nog groter worden. Daarnaast bestaat het werk van leraren voor een groot deel uit taken die plaats en/of tijd gebonden zijn. Naar eigen behoefte schuiven met taken in de tijd is daarom slechts zeer beperkt mogelijk. Het is zeer waarschijnlijk dat alle juist genoemde oorzaken tezamen leiden tot de door veel leraren ervaren hoge werkdruk.

7.2 Conclusies Taakbelastingonderzoek

De ervaren taakbelasting als geheel

1. Leraren in het voortgezet onderwijs ervaren een hogere werkdruk dan werknemers in andere beroepssectoren in Nederland, ook als men rekening houdt met het opleidingsniveau van leraren.
2. De emotionele uitputting van leraren in het voortgezet onderwijs is hoger (ongunstiger) dan in andere beroepssectoren.
3. Factoren die het meest bijdragen aan het gevoel van hoge werkdruk zijn de lesgebonden taken (voorbereiding, correctiewerk, bijhouden vorderingen leerlingen, overleg over leerlingen) en de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen en overheidsbeleid op het onderwijs.

Lesgeven en de voorwaarden

4. De belasting bij de lessentaak wordt vooral veroorzaakt door gebrek aan concentratie en te weinig interesse en motivatie van leerlingen.
5. Als veel voorkomende belastende factor wordt ook de beschikbaarheid van middelen en ondersteuning genoemd. Het gaat dan vooral om gebrek aan een rustige werkplek en aan gebrek aan lokalen (huisvesting dus).
6. Lagere taakbelasting gaat samen met voldoende capaciteiten bij de leerlingen voor het gekozen schooltype. We kunnen niet eenduidig vaststellen wat hierbij oorzaak en gevolg is. Geven leraren die zich minder belast voelen beter les, waardoor leerlingen beter presteren? Of geven goed presterende leerlingen een gevoel van minder taakbelasting bij de leraar? Waarschijnlijk komen beide relaties voor. Een aanwijzing voor de leerling als oorzaak van meer of minder taakbelasting wordt gegeven in conclusie 4.
7. De fysieke belasting is niet zo hoog, wel valt de belasting door lawaai op.

Taken die als zwaar worden ervaren

Onder dit kopje worden de taken genoemd die door de meeste leraren als zwaar werden beoordeeld, los van de mate waarin de taak daadwerkelijk voorkomt.

8. Van alle taken die leraren doen wordt de leerlingenbegeleiding als het zwaarst ervaren gevolgd door het organiseren van buitenlesactiviteiten, de lesgebonden taken en het lesgeven zelf.

Op detailniveau zijn als de top-5 zwaarste taken benoemd:

- Groepsbegeleiding bij zelfstandig leren, toezicht in studiehuis/open leercentrum, huiswerkbegeleiding van groepen leerlingen, invallen voor afwezige collega
- Surveillance/toezicht houden voor en na de les en tijdens pauzes
- Correctie en beoordeling van huiswerk, proefwerk, toetsen, scripties, examens etc.
- Leren werken met nieuwe methoden, nieuwe vakken, nieuwe technieken (o.a. leren werken met de computer, nieuwe software e.d.
- Ontwikkelen en vervaardigen van nieuw lesmateriaal

Via de kwalitatieve zijn hierover de achterliggende oorzaken achterhaald. Deze staan uitgebreid weergegeven in hoofdstuk 4 Daaruit blijkt dat leren werken met nieuwe methoden en ontwikkelen/vervaardigen van nieuw lesmateriaal vooral als zwaar wordt ervaren omdat men er in de reguliere werktijd niet aan toekomt en het vooral in vrije tijd moet doen. Correctie is zwaar doordat het onevenredig veel tijd kost, met name tijdens piekperiodes. Daarnaast ervaren leraren dit als een sleur, terwijl het bovendien door nieuwe onderwijsontwikkelingen is toegenomen. Surveillance en toezicht houden vindt men eigenlijk geen taak voor de leraar en zou men het liefst uitbesteden. Tenslotte is het begeleiden van leerlingen in het studiehuis en invallen voor zieke collega's vooral zwaar omdat het gebeurt met leerlingen die men niet kent en omdat het onverwachts komt. Hierbij speelt ook onduidelijkheid over normen en waarden en negatief leerlingengedrag een belangrijke rol.

Wat betreft buitenlesactiviteiten zijn de meningen verdeeld. De ene groep leraren wil dit het liefst afschaffen of uitbesteden terwijl de andere groep

dit juist rekt tot de leuke kant van het beroep. We hebben niet vast kunnen stellen welke van deze twee groepen het grootst is.

Effecten van taakbelasting

De gevolgen van taakbelasting zijn onderverdeeld in drie aspecten:

- waardering van de huidige functie;
 - verloopteigendheid;
 - gezondheid (psychische klachten en verzuim).
9. In vergelijking met het Nederlandse beroepsbevolking geven de leraren een slechtere psychische gezondheid aan, ze zijn meer emotioneel uitgeput dan medewerkers in andere beroepssectoren.
 10. Over het algemeen geldt: hoe hoger de taakbelasting hoe ongunstiger de gevolgen. Een ongunstige waardering van de functie en hoog ziekteverzuim hangen samen met een hoge taakbelasting.
 11. Er is geen verband tussen hoge taakbelasting en verloopteigendheid naar werk buiten het onderwijs.

Deskundigheidsbevordering en nascholing

In het onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen deskundigheidsbevordering en nascholing. Onder nascholing wordt verstaan cursusactiviteiten of studiedagen gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden. Deskundigheidsbevordering is een ruimer begrip en kan bijvoorbeeld ook inhouden het bestuderen van een nieuwe methode of zich verdiepen in maatschappelijke ontwikkelingen en achtergronden van leerlingen. Met name daardoor is de grens tussen deskundigheidsbevordering en lesvoorbereiding vaak moeilijk te trekken.

De betrouwbaarheid van de gegevens die we verzameld hebben over het aantal uren dat leraren beschikbaar hebben en besteden aan deskundigheidsbevordering en een nascholing is enigszins twijfelachtig. Uitspraken over het aantal uren per jaar beschikbaar en besteed aan deskundigheidsbevordering en nascholing moeten daarom eerder als indicatie dan als harde gegevens beschouwd worden.

12. Op basis van de beschikbare cijfers blijkt dat vele leraren minder uren besteden aan deskundigheidsbevordering dan de daarvoor geldende norm van 10% van de normjaartaak. Druk ten gevolge van andere taken is de belangrijkste reden daarvoor. De kwaliteit van nascholing wordt door leraren als matig beoordeeld.
13. Leraren die aangeven dat ze door nascholing beter zijn gaan functioneren, hebben er ook significant meer tijd aan besteed dan hun collega's.
14. Beter functioneren door nascholing gaat niet samen met een lagere taakbelasting.

Versand tussen taakbesteding en taakbelasting

15. Leraren die meer uren werken dan hun normjaartaak aangeeft ervaren ook een hogere taakbelasting.

Versand tussen taakbelasting en deskundigheidsbevordering

16. Leraren geven aan dat de druk van andere taken de belangrijkste reden is om niet alle beschikbare tijd voor deskundigheidsbevordering ook daadwerkelijk zo te gebruiken. Toch is er net geen significant verschil gevonden in de ervaren taakbelasting tussen de groep leraren die wel aan deskundigheidsbevordering toekomen en de groep die dat niet of maar ten dele lukt.

Versillen tussen groepen

17. De grote groep leraren in het regulier VO onderscheidt zich in ongunstige zin van de leraren in het speciaal VO: meer belastende factoren, meer ongunstige effecten. De belasting van deze groep leraren kan samenhangen met het feit dat de scholen voor regulier VO aanzienlijk groter zijn dan de scholen voor speciaal VO. Daarnaast zijn er verschillen gevonden in werkbeleving en gezondheidsbeleving tussen groepen. Ouderen en mannen komen hierin iets ongunstiger naar voren.
18. Leraren op openbare scholen ervaren een lagere taakbelasting dan de overigen.
19. Tengevolge van leeftijd of verschil in aanstellingsomvang zijn geen significante verschillen in ervaren taakbelasting naar voren gekomen.

7.3 Conclusies koppeling taakbeleid met werkdruk en taakbelasting

1. De ervaren taakbelasting blijkt niet samen te hangen met het type taakbeleid van de school.
2. Wel zijn er verschillen gevonden bij de manier waarop het taakbeleid uitgevoerd. Leraren ervaren een hogere taakbelasting op scholen waar de directie nog in een oriëntatiefase is ten aanzien van het taakbeleid of waar externen of bestuurs-/ vakorganisaties zijn ingehuurd voor de invoering ervan.
3. Als de directie vindt dat het taakbeleid goed is ingebed in de school hangt dit samen met hogere taakbelasting bij de leraren, hetzelfde geldt voor de mate waarin bij de taakverdeling rekening wordt gehouden met de kwaliteit van leraren. Er is een lagere taakbelasting als de directie aangeeft dat bij de taakverdeling rekening wordt gehouden met de continuïteit voor leerlingen.

De gevonden relaties tussen taakbeleid, werkdruk en taakbelasting lijken over het algemeen te wijzen in de richting van een toename van de ervaren werkdruk en taakbelasting als gevolg van een toename van procedures en vormen door de invoering van taakbeleid. Voor de hogere ervaren werkdruk en taakbelasting in relatie met de invoering van taakbeleid, zijn een aantal mogelijke verklaringen te geven:

- Leraren verwachten van de invoering van taakbeleid dat de werkdruk vermindert. Echter, omdat de taken als het goed is beter worden verdeeld en inzichtelijker worden gemaakt, hoeft helemaal niet het geval te zijn. Wanneer de verwachting van de leraren dus niet uitkomt, kan het gevoel van belasting en werkdruk sterker worden.
- Scholen met een hogere werkdruk en taakbelasting voeren een uitgebreider en zorgvuldiger taakbeleid.
- Invoering van zorgvuldig taakbeleid kost tijd, waarbij in eerste instantie de werkdruk en de ervaren taakbelasting toenemen.
- Door taken te normeren ontstaat inzicht in wat er wel en niet allemaal gedaan wordt. Door dit inzicht neemt de ervaren taakbelasting toe.
- Taakbeleid wordt teveel als een rekenkundige methode ingevoerd. Door het instrument op deze wijze in te zetten, wordt de beleving (van de zwaarte) van de uitvoering van taken tekort gedaan.
- De inzet van kwalitatieve instrumenten vindt nog onvoldoende plaats. Nog slechts een beperkt percentage scholen zet meerdere instrumenten van personeelsbeleid systematisch in (zie De Praktijk van het Taakbeleid, IVA, 2000). Als de instrumenten al ingezet worden, dan worden zij wellicht onvoldoende op kwalitatieve wijze ingezet en net als bij taakbeleid teveel als rekenmethode. Dit zou het geval kunnen zijn als bijvoorbeeld tijdens functioneringsgesprekken alleen oog is voor een sluitend takenpakket qua uren en niet voor de problemen die met de uitvoering te maken hebben.

Waarschijnlijk is er niet slechts één reden voor de gevonden uitkomsten, maar is er sprake van een samengaan van verschillende van bovengenoemde verklaringen. De resultaten maken in elk geval wel duidelijk dat taakbeleid op zichzelf geen oplossing is voor werkdruk en taakbelasting. Taakbeleid lijkt op de eerste plaats een analyse-instrument om oorzaken en knelpunten in relatie tot werkdruk en taakbelasting aan het licht te brengen. Aan de oplossingen moet dan vervolgens nog gewerkt worden.

7.4 Aanbevelingen Taakbestedingonderzoek

Gezien de constatering dat de normjaartaak in de huidige schoolpraktijk veelal in 41 weken in plaats van 45 weken wordt uitgevoerd, zijn er verschillende aangrijpingspunten voor verlaging van de werkdruk. Er kan ingegrepen worden op het niveau van het ministerie, het schoolmanagement, de leraren, of op alle drie de niveaus tegelijk. Ook kan ingrepen worden op het niveau van informatievoorziening, regelgeving, structuur, en/of individuele verantwoordelijkheden. Gedacht kan worden aan het verkleinen van de lessentaak, het vergroten van de norm voor lesgebonden taken, het creëren van vrij te besteden ruimte in de aanstellingsomvang, het schrappen van bepaalde taken, het meer op het individu afstemmen van het takenpakket, het delegeren van bepaalde werkzaamheden aan onderwijsondersteunend personeel, het verbeteren van de ondersteuning, het verbeteren van de automatisering, het verduidelijken van de feitelijke taakomvang per week in relatie tot de normjaartaak, het creëren van individuele werkplekken in de school, het efficiënter besteden van de beschikbare tijd, etc.

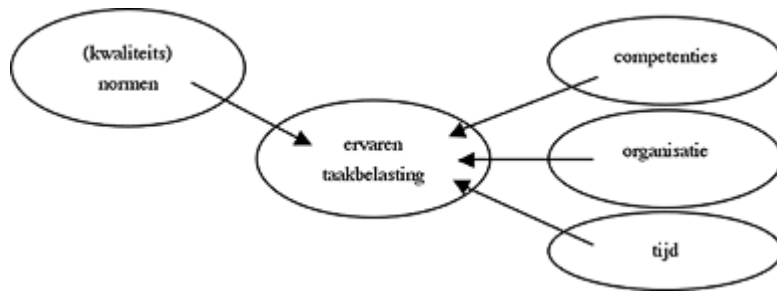
Veel van de genoemde suggesties zijn reeds eerder en ook door anderen geopperd. Echter, op grond van het huidige onderzoek verwachten we dat met name op het laatstgenoemde punt veel winst te behalen is. Met een efficiëntere besteding van de tijd bedoelen we namelijk niet, dat meer werk in minder tijd zou moeten worden verricht, maar dat de in een jaar beschikbare tijd vollediger zou moeten worden benut. De onderzoeksbevindingen laten namelijk zien wat de consequenties zijn van de algemene praktijk dat scholen en leraren, zodra de leerlingen vakantie hebben, zelf ook vakantie houden. Echter, wanneer de vakanties van leerlingen in de praktijk meer losgekoppeld zouden worden van de vakanties van leraren en schoolmanagement, dan zou het mes aan twee kanten kunnen snijden. In schoolweken komt meer tijd beschikbaar voor taken die rechtstreeks verbonden zijn met het lesgeven aan leerlingen en in de overige weken komt meer tijd beschikbaar voor de taken die niet rechtstreeks zijn gebonden aan het werken in de klas. Wanneer scholen een groter aantal weken per jaar voor het personeel toegankelijk zijn, kunnen leraren een groter deel van hun takenpakket op school uitvoeren. Bijkomend voordeel is, dat in de beschikbaar komende weken het aanbod van activiteiten op het gebied van deskundigheidsbevordering en nascholing zou kunnen worden geconcentreerd.

Uiteraard zijn de consequenties van een ruimere openstelling van scholen niet gering. Het zou echter wel betekenen dat de situatie in het onderwijs meer conform de situatie van het personeel in andere beroepssectoren zou worden.

7.5 Aanbevelingen Taakbelastingonderzoek

Uit het onderzoek zijn een aantal concepten onderzocht die tezamen de problematiek van taakbesteding en taakbelasting beschrijven en ook een raamwerk bieden voor oplossingen. Taakbelasting heeft enerzijds een relatie met de tijd die beschikbaar is, met de organisatie van het werk en met de competenties van de leraar. Aan de andere kant kan de taakbelasting niet los gezien worden van de (kwaliteits)normen die in het werk gelden. Schematisch is dit als volgt samen te vatten:

Figuur 7.1 Schema taakbelasting



De ervaren taakbelasting is een resultante van de eisen in het werk enerzijds en de bronnen waaruit men kan putten om aan die eisen te voldoen anderzijds: competenties, organisatie en tijd. Bij competenties gaat het om de kennis, vaardigheden en ervaring die een (team van) leraren hebben, het is van belang dat die passen bij het werk dat verricht moet worden. Onvoldoende of niet de juiste competenties kan een bron van hoge ervaren taakbelasting zijn. Bij 'organisatie' wordt bedoeld op de manier waarop het werk georganiseerd is, op de verdeling en opvolging van taken en de communicatie die daarbij hoort. Een ineffektieve manier van organiseren draagt bij aan hoge ervaren taakbelasting. De factor tijd doelt op de beschikbare formatie, op de hoeveelheid tijd die beschikbaar is om het werk te doen. Onvoldoende beschikbare tijd draagt vanzelfsprekend bij aan hoge taakbelasting.

Wanneer de eisen en de bronnen met elkaar in evenwicht zijn dan is er sprake van een goede taakbelasting. Wordt er meer gevraagd dan met de beschikbare bronnen kan worden waargemaakt dan is er sprake van een (te) hoge ervaren taakbelasting. De oplossing kan dan liggen in het versterken van de beschikbare bronnen en/of in het verlagen van de kwaliteitsnormen. Het eerste type oplossingen is veel aantrekkelijker omdat het bijdraagt aan het halen van uitdagende doelen in het werk.

Bovenstaande conclusies en het geschetste model bieden verschillende aangrijpingspunten om tot verbeteringen te komen. Verbeteringen kunnen gerealiseerd worden door leraren zelf, door het schoolmanagement of de school als organisatie en tenslotte in de voorwaardenscheppende sfeer door het ministerie van OCenW in overleg met de sociale partners in het onderwijs.

De meest voor de hand liggende aangrijpingspunten ter verbetering worden hieronder kort aangestipt. Daarbij is dankbaar gebruik gemaakt van de suggesties die door leraren zijn aangedragen die deelgenomen hebben aan het verdiepende onderzoek.

De mogelijkheden ter verbetering worden geordend volgens het schema in figuur 7.1. Dit levert de volgende categorieën op:

1. Normen
2. Competenties
3. Organisatie
4. Tijd
Omdat uit het onderzoek is gebleken dat oorzaken en gevolgen van taakbelasting niet voor alle leraren hetzelfde zijn, voegen we hier nog een categorie aanbevelingen aan toe die we rangschikken onder het kopje
5. Diversiteitsbeleid

Waar mogelijk splitsen we de aanbevelingen uit naar maatregelen die door de overheid (ministerie en sociale partners), door de directie/schoolleiding en door de leraren zelf kunnen worden genomen.

7.5.1 Normen

Onder normen verstaan we hier de eisen waaraan het werk van leraren moet voldoen. Op een of andere manier is dit gerelateerd aan het eindresultaat dat de leraar met de leerlingen behaalt, liever gezegd de hoeveelheid kennis en vaardigheden die de leerling door toedoen van de leraar verwerft, oftewel de toegevoegde waarde die de leraar op dit gebied levert. Hoewel uit het onderzoek als zodanig geen concrete aanbevelingen over het vaststellen of veranderen van normen zijn af te leiden kan hier toch wel iets over gezegd worden.

Uit de verschillen in taakbesteding van leraren en de kwalitatieve verdieping blijkt dat leraren ten aanzien van de eisen die aan het onderwijs gesteld moeten worden verschillende accenten leggen. Voor de ene leraar gaat het om de totale persoonlijkheidsvorming van de leerling, waarbij niet alleen de lessen in het eigen vak van belang zijn, maar ook gesprekken in het kader van leerlingenbegeleiding, buitenlesactiviteiten etc. De andere leraar beperkt zijn toegevoegde waarde tot de kennis en vaardigheden die hij/zij de leerlingen bijbrengt op zijn/haar vakgebied. Op zich hoeft dat geen probleem te zijn, mits beide groepen leraren deze verschillen in opvatting van elkaar accepteren, elkaar als collega blijven waarderen en beiden zich optimaal inzetten met inachtneming van de balans tussen belasting en belastbaarheid. Hierin heeft ook de schoolleiding en de overheid een taak.

Voor de leraren is het van belang dat duidelijkheid bestaat over de kwaliteitsnormen die aan hun werk gesteld worden. De verantwoordelijkheid hiervoor berust in hoofdzaak bij de schoolleiding en de leraren zelf. Op de tweede plaats is het van belang dat leraren zich aan deze kwaliteitseisen houden en daarbij hun eigen balans tussen belasting en belastbaarheid in acht nemen. Ook de overheid en de ouders/ leerlingen stellen eisen aan de school en het werk van leraren. Daarbij dient men te beseffen dat de school er niet is om alle maatschappelijke kwalen op te lossen, maar primair om onderwijs te geven. Het geven van goed onderwijs voor alle leerlingen alleen al vraagt in deze tijd het uiterste van schoolleiding en leraren. Behalve het begrenzen van de taken die op het bordje van het onderwijs worden gelegd, heeft de overheid ook een verantwoordelijkheid in het bieden van een adequate bekostiging om de onderwijstaken naar behoren en onder goede omstandigheden uit te voeren.

kunnen voeren. Dit leidt tot de volgende aanbevelingen. *Schoolleiding*

Stel eenduidig kwaliteitseisen vast waar het werk van leraren aan moet voldoen en geef duidelijk grenzen aan met betrekking tot de verantwoordelijkheid van de leraar voor onderwijs, begeleiding en vorming van de leerlingen. Relateer de eisen per leerling of groep leerlingen aan het beginniveau van de leerlingen, zodat de toegevoegde waarde van de leraar zichtbaar wordt.

Leraren

Stel met elkaar en voor uzelf vast, welke norm ten aanzien van uw werk vereist en haalbaar is. Bewaak daarbij uw balans tussen belasting en belastbaarheid en ga in overleg met uw team c.q. leidinggevende, wanneer deze balans verstoord dreigt te worden.

Aandachtspunten hierbij:

- Hoever ga je in je betrokkenheid bij persoonlijke problemen van leerlingen?
- Wanneer schakel je meer gespecialiseerde hulpverlening in?
- Hoe stel je prioriteiten als de onderwijsvraag en/of de begeleidingsvraag groter is dan je als school of als leraar aankunt?

Overheid

Zorg voor een adequate bekostiging van het onderwijs.

Bepaal bij het ontwikkelen van nieuw beleid vooraf wat de consequenties zijn voor de scholen om dit beleid te implementeren en biedt de daarvoor benodigde middelen en voorzieningen.

7.5.2 Competenties

Onder dit kopje gaan we in op de benodigde competenties bij leraren. Uit het onderzoek is duidelijk geworden dat leraren substantieel minder tijd aan nascholing besteden dan daarvoor in de CAO, en naar we aannemen ook in de jaartaak die door de school jaarlijks wordt vastgesteld, beschikbaar wordt gesteld. Als oorzaak hiervan wordt door de leraren aangegeven dat zij daar onvoldoende aan toe komen door de druk van andere taken. De vraag hierbij is natuurlijk wel hoe het komt dat zij de taken waar ze meer tijd aan besteden laten prevaleren boven deskundigheidsbevordering. Verschillende oorzaken kunnen hieraan ten grondslag liggen, die van school tot school en van leraar tot leraar kunnen verschillen. De belangrijkste oorzaken die een rol spelen, zijn:

1. tekortkomingen in het nascholingsaanbod
2. gebrek aan time-management bij leraren
3. verkeerde normering van de overige taken (lesvoorbereiding, nazorg, schooltaken etc.)
4. onduidelijke begrenzing tussen deskundigheidsbevordering en lesvoorbereiding
5. inefficiënte organisatie (bijvoorbeeld veel en/of inefficiënt vergaderen waardoor leraren veel extra tijd kwijt zijn)
6. te omvangrijk takenpakket van de school

Per school dient een analyse gemaakt te worden wat de specifieke oorzaken zijn waardoor leraren minder tijd aan deskundigheidsbevordering besteden dan daarvoor staat. Op grond van deze analyse dienen verbeteringen te worden doorgevoerd, waardoor gegarandeerd wordt dat de gereserveerde tijd voor deskundigheidsbevordering daadwerkelijk daaraan besteed wordt. Dit betreft het kwantitatieve aspect. Een ander aspect van competenties is de vraag welke competenties leraren voor het onderwijs van nu en de toekomst nodig hebben. De beantwoording van deze vraag hangt af van het competentiemodel van de leraar VO dat men voor ogen heeft. Om te beginnen kan gesteld worden dat dit niet voor iedere leraar in het VO hetzelfde zal zijn, maar gedifferentieerd dient te worden naar sector, vakgebied en specifieke taken binnen de functie die worden uitgeoefend. Behalve op het individu gerichte competenties zijn ook teamcompetenties en organisatiecompetenties van belang. Op grond van een analyse van benodigde competenties kan elke instelling de nascholingsbehoefte formuleren ter attentie van leraren, teams en de organisatie als geheel. De volgende stap is het realiseren van een adequaat scholingsaanbod dat hieraan tegemoet komt. Bovenstaande beschouwing leidt tot de volgende aanbevelingen.

Schoolleiding

Stel vast wat voor uw school de oorzaken zijn waardoor leraren minder tijd besteden aan nascholing dan daarvoor staat.

Voer verbeteringen door (taakomvang- en taakverdelingsbeleid, organisatieverbetering, personeelsbeleid) waardoor gegarandeerd wordt dat leraren daadwerkelijk de tijd aan deskundigheidsbevordering kunnen besteden die daarvoor is gereserveerd.

Formuleer een (na)scholingsbeleid gebaseerd op een analyse van benodigde competenties op individueel niveau, teamniveau en organisatieniveau.

Zorg voor een goede inkoop van nascholing en deskundigheidsbevordering.

Evalueer regelmatig de opgenomen scholing op hun bijdrage aan de gewenste competentieontwikkeling.

Leraren

Stel andere prioriteiten in uw takenpakket, waardoor u voldoende aan deskundigheidsbevordering kunt toekomen.

Formuleer met het oog op uw loopbaanontwikkeling de competenties die u verder wilt ontwikkelen en zoek de deskundigheidsbevordering die daarbij past.

Overheid

Zorg voor een toereikend, gevarieerd en kwalitatief goed nascholingsaanbod voor het VO in overleg met de scholen en cursusaanbieders.

Garandeer in de bekostiging van de scholen dat voldoende geld beschikbaar is voor de vereiste nascholing.

Suggesties voor nascholing en competentieontwikkeling zijn:

- Pedagogisch-didactische vaardigheden
- Leren samenwerken als team
- ICT-vaardigheden
- Time-management
- Praktijkgerichte cursussen waarin leraren tevens nieuwe materialen ontwikkelen voor hun lessen
- Vakinhoudelijke nascholing
- Werken met nieuwe onderwijsmethoden en omgaan met nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs

7.5.3 Organisatie

De factoren die we hiertoe rekenen zijn de beschikbaarheid van middelen, onderwijskundige ondersteuning, het ontwikkelen van een organisatieconcept gebaseerd op een gezamenlijke onderwijsvisie en goede lokalen en werkplekken voor leraren. De kwalitatieve verdieping bood aanwijzingen vanuit de leraren in welke richting naar oplossingen dient te worden gezocht. Voor verbetering van de organisatie formuleren we de volgende aanbevelingen, voornamelijk gericht aan de schoolleiding.

- Verdeel de organisatie in duidelijk herkenbare teams die voor de leraren als basiseenheid kunnen dienen voor het realiseren van werkresultaat, werkplezier, competentieontwikkeling en onderlinge collegialiteit.
- Geef deze teams voldoende regelmogelijkheden, middelen en ondersteuning om aan de eisen die het werk stelt tegemoet te komen en de problemen die zich daarbij voordoen zelfstandig op te lossen.
- Zorg voor een duidelijke verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden tussen schoolleiding, direct leidinggevenden en teams van leraren.
- Zorg voor een zinvol minimum aan heldere en duidelijke procedures die dienstbaar zijn aan het primaire proces van de school.
- Communiceer duidelijk en tijdig over consequenties van veranderingen voor het werk van leraren en eisen die aan het werk van leraren gesteld worden.
- Vat klachten en ergernissen van leraren serieus op en zoek samen met leraren naar oplossingen.

Aandachtspunten bij het verbeteren van de organisatie vanuit het onderzoek zijn:

- Onderwijshuisvesting. Evenals in het PO komt de huisvesting in het VO als een belangrijk knelpunt naar voren. Het gaat om goede werkplekken en overleg ruimten voor leraren en voldoende en ruime lokalen.
- Betere ondersteuning. Hierbij valt te denken aan het inschakelen van klassenassistenten, verbetering van administratieve procedures, automatisering bij cijferverwerking en leerlingvolgsysteem.
- Leerlingenpopulatie. In zekere zin zal de verandering van de leerlingenpopulatie als een gegeven aanvaard moeten worden. Dat neemt niet weg dat door middel van een goed pedagogisch klimaat, verbeteringen van didactische methoden en duidelijkheid wat betreft schoolregels ('De veilige school') de school zelf hier veel aan kan doen. Daarin zouden de ouders nadrukkelijk betrokken kunnen worden. Vanuit de kwalitatieve verdieping kunnen hier de volgende suggesties aan toegevoegd worden:
 - met elkaar één lijn trekken naar leerlingen
 - het verkleinen van de klassen
- Buitenschoolse activiteiten. Hoewel de meningen of dit tot de taak van de leraar behoort, verdeeld zijn, wordt dit toch overwegend als een zware taak gezien. Wellicht is een oplossing deze taken uit te besteden. Elke school zou hiervoor een aparte organisatie in het leven kunnen roepen, onder leiding van een professionele activiteitenbegeleider of andere organisaties hiervoor inhuren. Daarnaast zouden leraren die dat leuk vinden hier op vrijwillige basis aan kunnen deelnemen.

7.5.4 Tijd

Belangrijk is dat leraren voldoende tijd ter beschikking hebben om hun taken in overeenstemming met de overeengekomen normen uit te voeren. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de lesgebonden taken een van de belangrijkste determinanten is voor een hoge taakbelasting van leraren in het VO. Het oplossen hiervan vraagt om een uitstapje naar de praktijk van het taakverdelingsbeleid in het VO, dat wil zeggen de verdeling van de jaartaak over de verschillende onderdelen van de leraarstaak.

Als het gaat om de tijdsverdeling van leraren worden de volgende vier hoofdtaken onderscheiden:

lesgeven	Lesgebondentaken	Deskundigh. bevordering	Schooltaken
----------	------------------	-------------------------	-------------

De werkwijze bij de taakverdeling is op de meeste scholen als volgt. Op basis van het aantal lessen per week (maximaal 26), het aantal schoolweken per jaar (gemiddeld 40), de duur van een lesuur (45 of 50 minuten) en de lesuitval (gemiddeld ca. 10% van de lessen) wordt de hoeveelheid tijd per jaar voor lesgeven berekend. De uitkomst hiervan voor een fulltime leraar komt gemiddeld neer op 45% à 50% van de normjaartaak.

Vervolgens wordt de tijd voor lesgebonden taken (lesvoorbereiding en nazorg) vastgesteld als percentage van het lesgeven. Gemiddeld wordt

hiervoor ongeveer 50 à 60% van de tijd voor lesgeven toegekend, d.w.z. ca. 25% van de totaal te besteden tijd. Dan volgt de tijd voor deskundigheidsbevordering, zijnde 10% van de jaartijd (op papier). De resterende tijd is voor schooltaken, soms verdeeld in algemene schooltaken (o.a. vergaderen, ouderavonden, buitenlesactiviteiten) en specifieke schooltaken waar een bepaalde deskundigheid voor nodig is (bijvoorbeeld gespecialiseerde leerlingbegeleiding). In het laatste geval wordt hiervoor tijd beschikbaar gesteld die in mindering wordt gebracht op de lessentaak.

Uit het taakbestedingsonderzoek blijkt dat de werkelijk bestede tijd aan lesgeven en lesgebonden taken 38% respectievelijk 24% bedraagt. De onnauwkeurigheid van het onderzoek in aanmerking genomen spoort dit dus redelijk met de verdeling volgens de normjaartaak. Uit het onderzoek blijkt dus niet dat de belasting van de lesgebonden taken met de factor tijd te maken heeft.

7.5.5 Diversiteitsbeleid

In het onderzoek zijn onder andere de oudere leraren als risicogroep naar voren gekomen. Oudere leraren in het VO hebben minder plezier in het werk, zijn meer ontevreden over het werk en melden een slechtere gezondheidsbeleving. Bij het zoeken naar oplossingen hiervoor is het zinvol gebruik te maken van ervaringen bijvoorbeeld met leeftijdbewust personeelsbeleid die inmiddels in en buiten de onderwijssector zijn opgedaan. Een van de leerpunten daaruit is dat uniforme maatregelen die voor een hele groep gelden meestal niet werken.

Op het gevaar af te generaliseren kan de problematiek van de oudere leraar als volgt worden samengevat.

Langere tijd in dezelfde functie werkzaam zijn blijkt in het algemeen een extra belasting met zich mee te brengen. Beroepen in de sectoren zorg, welzijn, hulpverlening en onderwijs zijn hier extra gevoelig voor. Mensen die in deze beroepen werkzaam zijn komen op den duur steeds dezelfde problemen tegen, zoals lastige, ongemotiveerde en problematische cliënten of leerlingen. Dit leidt vaak tot een psychische belasting die, naarmate dit langer duurt, kan leiden tot burnout verschijnselen. Daar komt bij dat naarmate mensen ergens langer werken zij minder de neiging hebben zich in nieuwe ontwikkelingen te verdiepen, terwijl ook de organisatie dat steeds minder van hun verwacht. Er wordt steeds minder in hen geïnvesteerd, terwijl zij steeds meer op routine gaan draaien. Zo ontstaat wat we noemen ervaringsconcentratie. Negatieve ervaringen nemen toe, terwijl daar steeds minder positieve ervaringen tegenover staan. Omdat ook de mogelijkheden om elders een baan te vinden afnemen, krijgt men het gevoel in een fuik terecht te zijn gekomen.

Manieren om hier oplossingen voor te vinden zijn:

- individueel loopbaanbeleid vanaf de datum van indiensttreding
- mobiliteitsbeleid, liefst in samenwerking met partnerscholen en eventueel organisaties buiten het onderwijs
- permanente scholing voor alle medewerkers ongeacht leeftijd en ervaring (uiteraard moet deze scholing wel als zinvol worden ervaren)
- scheppen van een werkklimaat waarin mensen het gevoel krijgen dat hun ervaring waardevol is en door de organisatie benut wordt
- functioneringsgesprekken in een open sfeer waarbij wederzijds naar oplossingen wordt gezocht om de medewerker gezond, gemotiveerd en productief te houden, bijvoorbeeld door afwisseling van taken, competentieontwikkeling en voldoende uitdaging in het werk.

Een belangrijk aandachtspunt hierbij is dat niet iedere oudere leraar deze problematiek op dezelfde manier ervaart. Wat voor de een goede oplossing is, kan voor de ander juist een extra belasting met zich meebrengen. Vandaar de term diversiteitsbeleid. Bovendien leert de ervaring dat binnen deze groep vaak verschillende wensen leven en dat verbeteringen het best in overleg met de betrokkenen zelf kunnen worden gerealiseerd.

7.5.6 Overige aanbevelingen

De inventarisatie in de kwalitatieve verdieping heeft een groot aantal suggesties voor oplossingen van de taakbelastingproblematiek opgeleverd. Voor een deel zijn deze verwerkt in de voorgaande aanbevelingen. Door deze bewerking zou de herkenbaarheid voor de leraren zelf verloren kunnen gaan. Daarom geven wij in deze paragraaf een aantal letterlijke citaten weer uit de antwoorden die wij in het verdiepend onderzoek van de leraren hebben verkregen.

Allereerst het antwoord op de vraag: "Als u zelf u takenpakket zou samenstellen wat zou meer en wat zou minder willen doen, dan wat u nu doet?"

MEER

- Goed op poten zetten 2^e fase en vmbo
- Ontwikkelen en vervaardigen nieuw lesmateriaal
- Groepsbegeleiding bij zelfstandig leren
- Nieuwe technieken en didactieken aanleren
- Vanuit eigen afdeling (bouwtechniek) aansluiting naar het vervolgonderwijs verzorgen
- Aandacht voor de Havo-leerling: specifiek op HAVO gerichte onderwijsaanpak en lesstofniveau, zodat deze leerlingen zich meer aangesproken voelen door op-maat-onderwijs
- Uitwisseling van ideeën en praktische uitwerking met vakcollega's
- Visie over onderwijs kunnen bespreken met je school m.b.t. type leerling die je hebt
- Organiserende taken en beleidstaken

- Kerntaken: lesgeven en begeleiden van leerlingen
- Meer bezig zijn met je vak: bijscholen, nieuw materiaal ontwikkelen voor je lessen
- Eigen ontwikkeling

MINDER

- Opvoeding verzorgen die de ouders hebben verzaakt
- Surveilleren, toezicht, contacturen, invallen, vergaderen (overleg dat niets oplevert)
- Administratieve klussen en allerlei regelzaken (presentie, cijferboekhouding o.a.)
- Buitenschoolse activiteiten (hier zijn overigens niet alle leraren het over eens; sommige leraren vinden dit juist de leuke kant van het beroep)
- Correctie, toetsen maken en cijfers geven

Een leraar vertolkt de volgende visie op wat een goed takenpakket is:

"Gedeeltelijk lesgeven in klassikale situatie, gedeeltelijk materiaal ontwikkelen, gedeeltelijk individuele begeleiding (sociaal maar ook vakinhoudelijk). Meer afwisseling dus. Dit is erg persoonlijk (geen doorsnee-wensen denk ik). Naast lesgeven wil ik meer aan leerlingbegeleiding doen (counselor) en/of beleidsmatige taken uitvoeren (jaarlaagcoördinator). Deze drie samen vormen voor mij het hart van het onderwijs."

Tenslotte nog een integraal pakket maatregelen tegen werkdruk afkomstig van een docente:

1. Meer uitwisseling wat betreft lesvoorbereiding. Bijscholing in verschillende werkvormen (maar dan wel praktisch).
2. Met de frustratie leren omgaan. Maar ook meer aandacht voor: hoe motiveer je leerlingen? Wat is je rol als vakdocent eigenlijk (geldt met name in de 2^e fase)? Discussiepunten waar je met elkaar als lerarenteam over kunt praten en van elkaar kunt leren.
3. Makkelijke oplossing zou zijn: minder overleg. Maar dat lijkt me niet goed, zowel wat ouderavonden betreft als vergaderingen. Waar mogelijk schriftelijk overleg (hetgeen dan weer leidt tot een stapel papierwerk, waar leraren ook niet op zitten te wachten).
4. Vaste tijden inroosteren voor individueel overleg met leerlingen. Soort leraar /mentorspreekuur. Is roostertechnisch erg moeilijk, maar nu je pauzes gebruiken of tussen de lessen door even, is ook niet alles.
5. Ik heb het idee, dat velen steeds weer opnieuw het wiel aan het uitvinden zijn. Misschien een taak voor de uitgevers? Maar binnen school, binnen secties kan er ook heel wat van elkaar geleerd worden. Maar.... dat kost weer tijd. Ingeroosterd sectieoverleg is hiervoor te kort.

Literatuurlijst

CAO VO

Christis, J. Taakbelasting en taakverdeling in het basisonderwijs, Diensten Vf/Pf, Heerlen, 1995.

Dhondt, S. & Houtman, I.. Nova-Webba handleiding: een vragenlijst om welzijnsknelpunten op te sporen. Amsterdam, NIA TNO BV, 1997.

Otten, F.W.J. De leefsituatie van de Nederlandse bevolking 1997. Deel 1: gezondheid en kwaliteit van de arbeid. Voorburg: Centraal Bureau voor de Statistiek, 1999.

Projectgroep WEBBA. Functieverbetering en organisatie van de arbeid, Den Haag: DGA, 1989.

Raaijmakers, N.(red.), De meest gestelde vragen over taakbeleid, Diensten Vf/Pf, Heerlen 1999.

Schaufeli, W. & Schreur, P. PAGO Gezonderwijs, IWS, Instituut voor werkstress.

Vaas, S., Dhondt, S., Peeters, M.H.H. & Middendorp, J.. Vernieuwde WEBA-methode. Deel 1: De WEBA-Methode: Handleiding. Alphen a/d Rijn: Samsom Bedrijfsinformatie, 1995.

Vermeulen, M.(red.), De praktijk van het taakbeleid, IVA –Tilburg, 2000.

Definities

Adv	Arbeidsduurverkorting
BAPO-regeling	Bevordering arbeidsparticipatie oudere werknemers
Taakbelasting	De mate waarin iemand zich door het werk belast voelt
Taakbesteding	De hoeveelheid tijd die leraren besteden aan de verschillende taken die aan hen zijn toebedeeld
Taakomvang	De hoeveelheid tijd die leraren feitelijk aan hun werk besteden
Werkdruktecijfer	De hoeveelheid tijd die volgens de aanstellingsomvang in een bepaalde periode aan werk besteed moet worden, gedeeld door de tijd die volgens leraren in een bepaalde periode aan het werk is besteed. Naarmate het resulterende cijfer hoger is, besteden leraren meer uren aan hun werk en hebben ze het drukker. Naarmate het resulterende cijfer lager is, besteden leraren minder tijd aan hun werk en hebben ze het minder druk. In de tijd uitgezet geeft het werkdruktecijfer dus weer wanneer leraren het drukker en minder druk hebben in het werk. Ook geeft het cijfer een indicatie van hoeveel drukker leraren het hebben ten opzichte van een bepaalde norm.
Wtf	Werktijdfactor
